

بررسی عوامل موثر بر استقبال ضعیف بیسوادان و کم سوادان برای حضور در برنامه های سواد آموزی شهر زابل و ارائه راهکارهای ایجاد انگیزه بین آنان

فرزانه محمدی^۱

^۱ کارشناسی ارشد مدیریت دولتی (توسعه منابع نیروی انسانی)، دانشگاه آزاد زابل، سیستان و بلوچستان، ایران

چکیده

سواد آموزی مهمترین موضوع در جوامع در حال توسعه برای رشد همه جانبه بزرگسالان می باشد. رشد اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و... همه در گرو ایجاد سواد در افراد جامعه است، جامعه ای می تواند همه مولفه های پیشرفت را طی کند که سواد حداقلی در افراد جامعه وجود داشته باشد. رشد فن آوری و افزایش روز افزون استفاده از اینترنت و فضای مجازی اندک اندک شرایط افراد جامعه برای زندگی در عصر کنونی را تغییر داده و با این فضا ها گره می زند لذا آموزش بزرگسالان مهمترین قدم برای ایجاد جامعه ای پویا و زنده است. در این پژوهش به بررسی عوامل موثر بر استقبال ضعیف بیسوادان و کم سوادان برای حضور در برنامه های سواد آموزی شهر زابل و ارائه راهکارهای ایجاد انگیزه بین آنان پرداخته ایم که جامعه پژوهش سواد آموزان ۱۰ تا ۴۹ ساله دوره های سواد آموزی و تحکیم شهر زابل را تشکیل داده اند که با روش نمونه گیری تصادفی گزینش شدند. با روش تعیین حجم مورگان تعداد ۱۰۰ نفر انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند. برای دریافت سطح انگیزه و مولفه های آن از پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS بزرگسالان استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داد انگیزش و مولفه های آن مهمترین دلیل عدم استقبال در دوره های سواد آموزی و همکاری برای حضور در کلاس های درس است.

واژه های کلیدی: سواد آموزان، انگیزه، بزرگسالان، عدم استقبال

مقدمه

ممکن است گفته شود بدون سواد هم می توان زندگی کرد ولی بدون فرهنگ نه! اما باید دانست که امروزه با توجه به تغییرات روزافزون فناوری ها و از رده خارج شدن مداوم بسیاری از روش ها و ابزارها و میل به نو شدن ها، دیگر نمی توان بدون سواد هم زندگی کرد. بی سوادی در هر گروه سنی ناخوشایند و زیانبار است. از بدو تولد تا دم مرگ همه مسئولیم و باید بیاموزیم. دیگر بی سواد و کم سواد در دنیای درحال توسعه و پیشرفته امروز جایی ندارد. به عبارتی آنچه ما را به اینجا رسانده برای ماندن ما هم در اینجا کافی نیست. باید بکوشیم تا هر روزمان بهتر از دیروز شود و این محقق نخواهد شد مگر آنکه بر یادگیری هایمان بیفزاییم و عشق و علاقه مان را به یادگیری افزایش دهیم. البته در ذات یادگیری و آموختن شورونشاطی وجود دارد که فرد را به دنبال خود می کشاند. امروزه داشتن سواد، کمترین لازمه برداشتن هر قدم در زندگی است و البته قدم آگاهانه و مسئولانه!

در مطالعه ای که توسط میلر در سال ۱۹۹۲ انجام گرفته است، طبقه بندی چهارگانه ای برای نیازهای آموزشی نوسوادان بزرگسال در چهار قالب:

۱. روابط انسانی، ۲. مهارت های ارتباطی، ۳. مهارت های کارکنان، ۴. مهارت های شغلی (به نقل از صابری، ۱۳۸۱) ذکر شده که بون به بیان آنها پرداخته است.

بورگس (۱۹۸۴)، معینی کیا (۱۳۸۳)، نجاتی (۱۳۸۴)، سرپله ال (به نقل از آقازاده، ۱۳۸۸) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که بزرگسالان قبل از شرکت در دوره های آموزشی، زمان و توان قابل توجهی را صرف این موضوع می کنند که ثمرات آموزشی این دوره ها چیست و در صورت یاد نگرفتن آن، چه ضرری خواهند کرد. مطالعات صباغیان (۱۳۸۷) و رمضانی (۱۳۸۹)، لاسوی (۱۹۹۲) و لیچ (۱۹۹۳) و نتایج بررسی ها نشان می دهد که نیازها و علائق بیسوادان و کمسوادان باید در برنامه ریزی های آموزشی در نظر گرفته شوند. همچنین از دیدگاه اسماعیلی (۱۳۸۹)، سعیدی (۱۳۸۵) و دلاور (۱۳۸۶) تبیین و اولویت بندی نیازهای آموزشی سبب خواهد شد تا با چشم داشت به امکانات و منابع در دسترس، به رفع نیازهای آموزشی مهمتر افراد همت گماشته شود و منابع لازم به برنامه های آموزشی اختصاص یابد.

البته در همین راستا کارشناسان تأکید می کنند که سوادآموزی در صورتی قرین موفقیت خواهد بود که به زندگی فرد معنا بخشیده و به او در شناخت نیازها و مشکلات زندگی اش و دادن انگیزه به او کمک کند. انگیزه ها معمولاً به دو دسته، انگیزه های درونی و انگیزه های بیرونی، طبقه بندی می شوند (نجفی، ۱۳۸۷). در این طبقه بندی انگیزه های بیرونی در کنار یا نقطه مقابل انگیزه های درونی قرار می گیرد. منبع و کانون تقویت کننده و تحریک کننده این انگیزه ها تفاوت اساسی آنها را با یکدیگر سبب می شود.

انگیزش درونی به مواردی اطلاق می شود که پاداش مورد انتظار فرد در قبال رفتاری معین، یک منبع درونی است؛ یعنی فرد جهت رسیدن به تقویت های درونی عمل ویژه ای را انجام می دهد. انگیزش درونی زمانی معنا پیدا می کند که منبع تقویت کننده رفتار یا منبع پاداش دهنده، یک عامل بیرونی است (پرین ۲۰۰۷). به عبارتی فرد برای رسیدن به یک حالت یا شرایط معین بیرونی رفتاری را انجام می دهند.

انگیزه‌های بیرونی به آن دسته از انگیزه‌ها گفته می‌شود که منبع و کانون اثربخش آنها در محیط فرد قرار دارد ولی به‌عنوان یک عامل بیرونی فرد را ترغیب به انجام فعالیتی خاص می‌کند. پاداش‌هایی که فرد در قبال انجام فعالیت‌های مبتنی بر این انگیزه دریافت می‌دارد، پاداش‌های بیرونی هستند. این پاداش‌ها هر چند ممکن است جنبه‌های فردی بر اساس نیازهای فردی داشته باشند، اما اغلب مبتنی بر نیازهای همگانی هستند. انگیزه بیرونی (به‌جای پرداختن به فعالیت، برای تجربه کردن خشنودی فطری در آن) از پیامدهای فعالیتی ناشی می‌شود که از خود آن فعالیت جداست (دیزی و ریان، ۱۹۸۵، به نقل از ریو، ۱۳۸۶/۲۰۰۵).

بنابراین می‌توان گفت که آموزش بزرگسالان فعالیتی است سازما نیافته به‌منظور ایجاد جامعه در حال یادگیری از طریق انتقال دانش و مهارت روزآمد به بزرگسالان؛ تا بتوانند در جهت تکامل و تعالی حرکت کنند و در سرنوشت جامعه خود از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی مشارکت فعالانه داشته باشند» (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۵). بر این اساس، مهم‌ترین اصول آموزش بزرگسالان شامل مواردی چون نیاز به دانستن، خود-مفهومی فراگیر، نقش تجربه، آمادگی یادگیری، رویکرد به یادگیری و انگیزه برای یادگیری است (نولز، هولتون و اسوانسون ۲۰۰۵). از این رو نظام آموزش بزرگسالان نیز مجموعه سازمان یافته‌ای است که می‌کوشد برای یادگیرندگان بزرگسال، برنامه‌های آموزشی پاره‌وقت یا تمام‌وقت تدارک ببیند تا آنان به توانمندی‌هایی برسند که بتوانند مسائل‌شان را حل کنند (سپافورد، ۱۹۹۸، به نقل از جارویس، ۱۳۸۶/۲۰۰۵).

در هر حال، بی‌سوادی در همهٔ سنین امری ناخشنود است، به‌ویژه برای افراد ۴۹-۱۰ ساله که عموماً فعالان عرصهٔ اجتماعی هستند. بسیاری از مطالعات بیانگر آن است که علاوه بر لزوم توجه به تمهیدات و تسهیلات مادی و فیزیکی برای گسترش جنبش سوادآموزی، پرداختن به یادگیرندگان (سوادآموزان) و نیازها و علائق آنان نیز بسیار مهم است و حتی سازنده تر و اثربخش تر خواهد بود. یکی از مهم‌ترین دلایل اثربخش بودن سوادآموزی بزرگسالان به جهت تأمین نیازها و علائق انگیزشی و درونی آنان است (مرکز مطالعات و تحقیقات اجتماعی ایرا نمهر، ۱۳۸۶). ایجاد شوق به یادگیری و عشق و علاقه در افرادی که در پی آموختن هستند و تبیین ضرورت و نیاز به سوادآموزی در اندیشه کسانی که به دنبال یادگرفتن نیستند، اهمیت فراوان دارد. اگرچه بسیاری بی‌سوادان و سوادآموزانی که می‌پذیرند یاد بگیرند، لکن در مراحل مختلف فرایند یادگیری به دلایل متفاوت، از جمله متناسب نبودن محتوای کتاب‌ها با علائق و نیازهای آنان و انس نگرفتن با آن و نیز توانایی پایین آموزش‌دهندگان و فرصت کافی نداشتن و یا برنامه‌های آموزشی، بهانه‌هایی را فراهم آورده تا آنان میانهٔ راه، سفر یادگیری را به پایان برده و به مقصد نرسند (خادمان، ۱۳۸۶).

نظر به اینکه مخاطبان اصلی برنامه‌های آموزشی سازمان نهضت سوادآموزی، بی‌سوادان و کم‌سوادان ۴۹-۱۰ ساله هستند، باید با بررسی‌ها و طراحی‌های دقیق آموزشی، امکان انطباق محتوای آموزشی برنامه‌های مختلف را با نیازها و علائق آموزشی آنها فراهم کرد. واقعیت این است که فعالیت‌های آموزشی ارائه‌شده باید متناسب با نیازها و علاقه‌های مخاطبان (بی‌سوادان و کم‌سوادان) باشد وگرنه دلسردی آنان و کاهش اثربخشی برنامه‌های آموزشی را سبب خواهد شد. بنابراین، بررسی نیازهای آموزشی و علائق بی‌سوادان و کم‌سوادان حائز اهمیت شایانی است (بازیابی تارنمای نهضت، ۱۳۹۱). از همین رو توجه به نیازها و علائق آموزشی بی‌سوادان و سوادآموزان و نیز بررسی و تبیین این نیازها و ارائه روش‌های مناسب برای ایجاد شوق به یادگیری و میل به تغییر در آنان از مسئله‌های اصلی این پژوهش است.

یکی از شرایط لازم برای رشد اقتصادی توانمند و پویا، آموزش پایه فراگیر است تجارب کشورهای توسعه یافته در دهه های گذشته مبین این امر است که ارتباط معنا داری بین بهره وری اقتصادی و سرمایه گذاری در حوزه آموزش پایه وجود دارد، آموزش بزرگسالان از جمله موضوعاتی است که در کشورهای پیشرفته پایه پیش نیاز رشد اقتصادی شناخته شده است. در کشورهای صنعتی نظام تعلیم و تربیت را به منزله کارخانه ای تلقی می کنند که فراگیران مواد خام آن هستند. آنها معتقدند از این مواد خام باید افراد کارگر و دارای فکر صنعتی و تجاری خلق کرد تا بیشترین سود مادی عایدشان شود. در مقابل نظام تعلیم و تربیت اسلامی به پرورش روح و هویت ملی و مذهبی بیشترین توجه را دارد. شاید هنوز به واسطه عدم تحول در شیوه های تعلیم و تربیت نتوانسته ایم به سطح مطلوب و نتایج دلخواه برسیم، اما انتظار این است که به چنین اهدافی در سایه تحولات عمیق و کاربردی دست پیدا کنیم. مقام معظم رهبری در این باره می فرمایند: «آموزش و پرورش در دوره قبل از انقلاب ضد دین، ترجمه ای و مبتنی بر باورهای غربی، تقلیدی و غیر منطبق با نیازهای اساسی کشور بود. پس از پیروزی انقلاب علی رغم همه کارهای ارزشمندی که بر پایه مبانی اسلامی و ملی انجام شده، نظام آموزش و پرورش متحول نشده و پایه و اساس همان نظام قدیمی است. باید همه نیروهای فکری، فرهنگی و خلاق دست به دست هم دهند تا این کار بزرگ انجام شود.» در مورد رسیدن به این اهداف سازمان نهضت سوادآموزی در گذشته توفیقات قابل توجهی در امر سواد آموزی و زدودن بی سوادی از ساخت جامعه داشته است و این موفقیت ها، بعضا مورد توجه و تحسین مجامع بین المللی نیز قرار گرفته اما به رغم این توفیقات بدست آمده وجود خیل عظیم بی سوادان در عصر دانایی باعث ایجاد اختلال های جدی در روند توسعه کشور شده است و حتی برخورداری شهروندان از مهارتهای سه گانه خواندن، نوشتن و حساب کردن که در گذشته نشانه سواد به حساب می آمد، نیز نمی توان بسنده کرد. بنابر این با توجه به اهمیت موضوع به بررسی عوامل موثر بر استقبال ضعیف بیسوادان و کم سوادان برای حضور در برنامه های سواد آموزی شهر زابل و ارائه راهکارهای ایجاد انگیزه بین آنان می پردازیم.

نهضت سوادآموزی امروز از مسائل و مشکلاتی رنج می برد که پویایی تعلیم و تربیت در گروهی توجه به آن ها و تلاش برای حل آن هاست. در این میان بدون تردید مسائل مربوط به دو حوزه مهم و تأثیرگذار، اقتصاد و نیروی انسانی، از اهمیت افزون تری برخوردارند. ضمن آن که این دو حوزه نیز تأثیر متقابل بر یکدیگر دارند. از سویی حل مشکلات اقتصادی نهضت سوادآموزی باعث آرامش روانی نیروی انسانی و افزایش علاقمندی و رضایت شغلی آن ها را فراهم خواهد آورد و ضریب بهره وری را در دستگاه تعلیم و تربیت بالا خواهد برد و از سوی دیگر وجود نیروهای کارآمد و با انگیزه مانع هدر روی بسیاری از امکانات اقتصادی سازمان خواهد شد. متأسفانه علی رغم بسیاری از اقدامات خوبی که تاکنون در رابطه با حل مشکلات سازمان در تمامی حوزه ها از جمله این دو حوزه انجام شده است هنوز نهضت سوادآموزی در این دو حوزه با چالش های جدی مواجه است. بی انگیزگی، عدم احساس تعلق سازمانی، بی تفاوتی نسبت به موفقیت یا عدم موفقیت سوادآموزی، کاهش روز افزون رضایت شغلی به خصوص در میان نیروهای کارآمد و صاحب تجربه عمده ترین چالش پیش روست. فراهم نبودن امکان تقویت و توسعه مهارت ها و صلاحیت های حرفه ای مشکل دیگری است. نهضت سوادآموزی از معدود دستگاه هایی است که نسبت به روز آمد کردن نیروهای انسانی خود کارنامه موفقیتی ندارد. کاهش منزلت اجتماعی آموزشیاران نیز قابل تامل می باشد در کشور ما آن هم با سابقه تمدن دیرین و بنیه فرهنگی قوی و بنیان های اعتقادی مستحکم باید علم، عالم و معلم از ارزش اجتماعی بسیار بالایی برخوردار باشد، اما متأسفانه امروز شاهد افول این قرب و منزلت اجتماعی هستیم و آموزشیار و وضعیت او سوژه ای برای طنز و شوخی شده است. بی توجهی به این قشر فرهیخته از سوی مسئولین که یا نسبت به حل مشکلات اقتصادی

آن ها اهتمام لازم را مبذول نکردند و یا حقوق قانونی آن ها را با منت به ایشان پرداخت نمودند. یکی از مشکلات جدی سازمان انباشته شدن مطالبات استخدامی آموزشیاران بوده که تقریباً در چند سال اخیر به صفر رسیده است. چرا اصولاً آموزشیاران باید دائماً از دولت مطالبات استخدامی داشته باشند و حقوق قانونی خود را هنگامی دریافت کنند که از نظر روحی و روانی شادابی خود را از دست داده اند و به فرتوتی رسیده اند، ضرر و زبانی که از این ناحیه متوجه آموزشیاران می شود را کدام نهاد و کدام یک از مسئولین باید جبران کنند؟

عدم استقرار نظام ارزشیابی شغلی صحیح، قابل اعتماد و مورد رضایت برای آموزشیاران و نیز احساس تبعیض فاحش از سوی آموزشیاران بین خود و سایر کارکنان دولت از حیث دریافت ها و سایر خدمات رفاهی چالش دیگری است که نیاز است مسئولین محترم توجه لازم را داشته باشند.

خروجی نظام سوادآموزی کشور باید افراد شجاع، خوش خو، خیرخواه، امیدوار به آینده، بلند همت، دارای نگرش مثبت در قضاوت ها، خلاق، پرسش گر، اهل فکر و نوآوری، دارای جرئت برای ورود به میدان های علمی ناشناخته، منضبط و قانون شناس باشد. یک چنین نیروهایی در سایه نظام ارزشی و آموزشیاران کارآموده تربیت خواهند شد. لذا در کنار تربیت سوادآموز مباحث تربیت آموزشیار، وضعیت معیشتی آنان، تحول در شیوه تدریس، بررسی کردن مطالب، کاربردی کردن مطالب و... پیش می آید. مباحثی که چندسالی است نقل محافل سوادآموزی اند و هنوز هم در انتظار تحقق نتایج گفت وگوها و ارزیابی نشسته ایم.

از مهمترین دغدغه های آموزشیاران مسائل معیشتی است که سایر ابعاد شخصیتی، آنان را نیز تحت تاثیر قرار می دهد. برای مثال آموزشیار برای درآمد بیشتر مجبور است ساعات اضافه ای را با گرفتن کلاسهای اضافی در صورتی که مقررات اجازه دهد تدریس کند و یا شغل دوم و سومی داشته باشد که دو صدمه جدی وارد می کند. یکی دوری از مطالعه و نشاط لازم برای تدریس و دیگری خستگی و فرتوتی که حال تدریس را از او می گیرد و رفته رفته نسبت به شغل آموزشکاری بی تفاوت می شود. اما آن دسته از آموزشیاران که با این شرایط کنار می آیند و خالصانه به وظیفه خود می پردازند هم مورد تشویق لازم قرار نمی گیرند.

سرمایه گذاری برای تولید فکر

گاهی اوقات اذهان عمومی در برخورد با یک مشکل آن را به عنوان پدیده ای غیرقابل حل انگاشته و از دیدن مسائل و مشکلات عیدیده دیگر که پیرامون همان موضوع است، عاجز می مانند. در بحث سوادآموزی بیشترین مشکلات از دید کسانی که خارج از گود هستند رفع نیازهای مادی و معیشتی است، اما از نظر صاحب نظران تعلیم و تربیت بحث کلان تر از این هاست. مشکلات معیشتی نمود خارجی خود را به صورت های مختلف در اختلاف سطح طبقاتی آموزشیاران با سایر کارمندان نشان می دهد، اما ضعف فعالان آموزشی در ارائه به روز مطالب، به کارگیری درست ترین و کارآمدترین شیوه های نوین تدریس، اشراف به مباحث خارج از درس اما مربوط به موضوع، ساعات کم پژوهش، فرصت های کم تحصیل، درگیر شدن با مبحث امتیاز گرفتن و با همین هدف ارائه مقالات و شرکت در مسابقات و... چالش های اساسی نظام سوادآموزی هستند که حقیقتاً باید با ضرب آهنگ تندتری برایشان چاره اندیشی شود.

در کشورهایی که به نظام آموزشی خود می بالند برای پژوهش معلمان در طول هفته ساعتی در نظر گرفته شده است. از سوی دیگر معلمان باید به چند زبان غیربومی مسلط باشند تا بتوانند به کمک اینترنت دائماً دانش خود را پیرامون علوم جدید گسترش دهند. اما متأسفانه در کشور ما فرصت معلمان و به ویژه آموزشیاران در ارزشیابی کردن و ارزشیابی شدن های غیر

اصولی می گذرد که خود یکی از ضعف های عمده نظام آموزشی سواد آموزی است. با این حال نمی توان گفت تمامی مشکلات نظام سواد آموزی حل نشده و یا اصولاً غیرقابل حل است. از طرفی نمی توان خوشبینانه هم نظر داد، چرا که هنوز حتی در یک مورد موفق به رفع و حل کامل مسئله نشده ایم. البته طی اطلاعات جدید سازمان سوادآموزی مطالبات معوقه آموزشیاران به تدریج پرداخت می شود، فضای آموزشی با سوق دادن تشکیل کلاسها به مدارس رو به استاندارد شدن است، کلاس های درسی در برخی مناطق به علت ریشه کنی بی سوادی و گاهای عدم استقبال از کلاسهای سوادآموزی کم جمعیت شده اند، اشکالات کتب درسی مرتفع می شود و سعی شده نمره محوری و معلم محوری در سیستم ارزشیابی با جایگزینی ارزشیابی توصیفی کم رنگ شود. اما تمامی این موارد برای رشد و یا همگانی شدن در سطح کشور نیاز به فرصت زیادی دارد. پیرامون مهمترین چالش های فعلی پیش روی سواد آموزان از منظر آموزشیاران نهضت سواد آموزی این است که جامعه اسلامی ما به دلیل ماهیت اعتقادی و دینی داشتن و به خاطر این که در این مسیر رشد و کمال با مجموعه ای از واقعیت ها روبروست ناگزیر برای رسیدن به آرمان های خود از میان واقعیت ها عبور می کند، بنابراین به طور طبیعی با یک سری چالش هایی مواجه است. اگر مسئولان دلسوز ما با این چالش های پیش رو به صورت اصولی و اساسی مواجه شوند، این چالش ها را باید فرصت تلقی کرد و چنانچه مواجهه ای صحیح و حساب شده نداشته باشند ممکن است خدای نکرده به تهدید تبدیل شود، ولی در مجموع وجود چالش های گوناگون موجب حرکت و پویایی می شود. آموزشیاران عزیز ما به دلیل این که با اساسی ترین مسئله یعنی تعلیم و تربیت بزرگسالان سر و کار دارند، با تعدادی از این چالش ها روبرو هستند که عمدتاً مواردی را دربر می گیرند که مستقیم یا غیرمستقیم در مسیر تربیت فراگیران ما اثر می گذارند.

مهمترین عوامل عدم استقبال سواد آموزان از برنامه های سواد آموزی به دلایل ذیل می باشد:

۱- عوامل شخصی

ضعف جسمانی و روانی، سن، جنس، ترس از تمسخر دیگران و عدم اطمینان نسبت به نتیجه کار و ویژگیهای شخصیتی و فکر افراد.

ضعف جسمانی و روانی: پیری زودرس مردم سیستان با توجه به شرایط اقلیمی و آب و هوای گرم و خشک و طوفان های ۱۲۰ روزه و پایین بودن امید به زندگی نسبت به سایر مردمان کشور

سن: فرهنگ غالب مردم سیستان حرمت به بزرگسالان و جایگاه والایی که برای سالمندان در جامعه وجود دارد موجب شده است ادامه تحصیل و سواد آموزی برای مردم بزرگسال اعم از خانم و آقا یک نوع کسر شان تلقی شود.

ترس از تمسخر دیگران: فرهنگ بومی و متعصبانه در بعضی از روستاها و ترس از دیده شدن در کلاس های درس خصوصاً برای سواد آموزان خواهر عامل مهمی در ادامه تحصیل و شرکت در کلاس های سوادآموزی می باشد.

بطور کلی بافت بومی و سنتی سیستان و ارتباطات بسیار نزدیک مردم با یکدیگر و ترس از تمسخر از مهمترین نتایج عدم استقبال از کلاس های سواد آموزی است.

افشاء نمرات درسی در بین مردمان روستا و یا طایفه و فامیل و دست مایه تمسخر کودکان و نوجوانان شدن نیز از دیگر عوامل مهم این بخش است.

۲- عوامل خانوادگی

نبودن شرایط مساعد برای مطالعه، مخالفت اعضای خانواده، مسئولیتهای شغلی در خانواده

نبودن شرایط مساعد برای مطالعه در روستاها و بخش های دور افتاده و عدم دسترسی به کتب مناسب و نداشتن توان مالی برای تهیه کتب برای تثبیت سواد.

مخالفت اعضای خانواده: بافت قومی و طایفه ای و ترس از تمسخر اگر انگیزه اندکی در وجود خود سوادآموز باشد باز هم با مخالفت صریح خانواده و فرزندان برای جلوگیری از تمسخر مواجه خواهد شد.

مسئولیتهای شغلی در خانواده: مسئولیت اداره خانواده در بافت های روستایی، دامپروری و کشاورزی همزمان هم برای خانم ها و هم برای آقایان و ترس از اتفاقات ناشی از رویدادهای ثانویه ترک محل زندگی و خانه برای مشغولیت در این زمینه و مشکلات خانوادگی در این خصوص.

۳- عوامل خارجی

فقدان وسایل و امکانات برای شرکت در کلاس، مخالفت کارفرما، خستگی ناشی از کار، شغل و ساعات کار، مناسب نبودن زمان کلاس، جنگ و مسائل آن، عدم برخورد صحیح مسئولین، کمبود تبلیغات، نقل مکانها، عدم امنیت و عدم تغییر درآمد. فقدان وسایل و امکانات برای شرکت در کلاس: علی رغم کمک های خوب لوازم التحریری نهضت سواد آموزی به آموزش دهندگان اما همچنان مشکلات مالی نیز از مهمترین موانع عدم شرکت در کلاس ها می باشد. مخالفت کارفرما، خستگی ناشی از کار، شغل و ساعات کار: برای بخشی از سواد آموزان که مشغول به کار هستند مشکلاتی ایجاد کرده است.

۴- عوامل هوشی

افت حافظه، اضطراب برای یادگیری، مطالب درسی فشرده و نامأنوس، عدم اعتماد فرد به حافظه خود، کاهش سرعت یادگیری، عدم توجه مسئولین نسبت به تفاوتهای فردی بزرگسالان، احساس عدم امنیت و ترس از محیط های ناشناخته. افت حافظه: افزایش سن موجب کاهش قدرت حافظه می شود لذا با توجه به شرایط جسمی افت یادگیری را به دنبال دارد که این موجب می شود. لذا مشاهده افت تحصیلی و افت حافظه موجب سرخوردگی و افسردگی می شود. اضطراب برای یادگیری: از مهمترین چالش های آموزش سواد آموزی در کلاس های نهضت سوادآوزی است. استرس از عدم یادگیری استرس از تمسخر دیگران و.....

مطالب درسی فشرده و نامأنوس: مهمترین چالش پیشروی کتب تحصیلی دوره سواد آموزی حجم بالای مطالب و فشرده بودن دروس است که بعد از مدتی موجب سرخوردگی و شکست و ناامیدی سواد آموز می شود. با توجه به نتایجی که از این تحقیق به دست آمده، عوامل عمده و اصلی که در عمد استقبال بزرگسالان بی سواد شرکت در کلاسهای نهضت سوادآموزی نقش اساسی داشته اند به ترتیب زیر طبقه بندی شده اند:

۵- عوامل اداری

اعتماد به سوادآموزان و مشارکت در تدریس

بسیاری از آموزشیاران تبدیل نظام ارزشیابی کمی به توصیفی و تغییر در کتب درسی که سواد آموز را در تدریس و تفهیم مطالب شریک کار آموزشیار قرار می دهد، مثبت ارزیابی می کنند. می توان گفت حافظه محوری جای خود را به مفاهیم کاربردی شدن آن در ذهن سوادآموزان داده است. گفتگو کنیدها، بیشتر بدانیدها، نگاه کنید و بنویسید ها و... در کتاب، آموزش دهندگان را از متکلم وحده بودن خارج کرده و سواد آموز را در سیستم تدریس و تفهیم و در یک کار گروهی شریک کرده است. اما این روش در آموزش بزرگسالان و فراگیران نهضت سواد آموزی هنوز نوزادی است که شاید برای برخی قدیم

اندیشان ناکارآمد باشد. چاره این است که چشم ها را بشوئیم و به سوادآموزان اعتماد کنیم. حرکت های تحول برانگیز در بدنه سازمان نهضت سوادآموزی قابل ارزیابی است، حرکت رو به رشد سوادآموزان محسوس است، اما کند. شاید به این دلیل باشد که تحولات پس از دهه های رکود، صورت گرفته و در چگونگی صورت دهی اختلاف نظرات بسیاری موجود است. حل این اختلاف نظرها و رسیدن به یک نظر واحد و جوان گرایی در سیستم سوادآموزی وقت بسیاری می خواهد. سیستم جدید با افکار متفاوت باید مورد قبول آموزش دهندگان باشد تا اجرا شده و به صورت معمولی و محسوس حرکت کند.

شناخت تفاوت های ذهنی سوادآموزان

سوادآموزان اگرچه در فطرت الهی یکی هستند، اما تفاوت هایی نیز دارند. اگر نظام تعلیم و تربیت ما و به تبع آن آموزش دهندگان این تفاوت ها را به درستی نبینند در عبور از آنها برای رسیدن به آرمان های علمی و تربیتی با مشکل مواجه می شویم. آموزش دهندگان برای دیدن این تفاوت ها باید از عینک دوکانونی استفاده کنند. اگر دچار نزدیک بینی شویم یک نوع مشکلات ایجاد می شود و اگر گرفتار دوربینی افراطی شویم طور دیگری گرفتار خواهیم شد. این جا باید دور و نزدیک را با عینک تنظیم شده نگاه کنیم و ببینیم کجا برویم؟ به نظر من در نزدیک بینی قدری مشکل داریم، اما دورها را خوب می بینیم. می دانیم به کجا برویم؟ اما چون نزدیک ها را به درستی نگاه نمی کنیم به خوبی نمی دانیم که این راه دارای کدام پستی و بلندی است؟ فراز و فرود این راه تعلیم و تربیت با توجه و واقعیت های مسلم کدامند؟

اگر تفاوت ها را نبینیم نتیجه این می شود که با سوادآموز متناسب با شاکله آنها برخورد نخواهیم کرد در نتیجه ممکن است که دزدگی ها افزوده شود. بنابراین نظام سوادآموزی باید به این سؤال پاسخ دهد که چه نسبتی بین سوادآموزی از یک طرف و تفاوت های فراگیران از سوی دیگر وجود دارد؟

جرات اجرایی کردن پیشنهادهای خلاقانه

نگرانی از سپردن مسئولیت های ستادی مانند راهنمای تعلیماتی، مدیران مراکز به دست افرادی که از اهداف واقعی نظام تعلیم و تربیت درک عمیق و درستی ندارند و به عبارت بهتر مدیریت بسته ای دارند، نه بینش و مدیریت آموزشی و تربیتی، یکی از چالش هایی است که اکثر آموزش دهندگان به آن اشاره دارند.

این مسئله حتی در مواردی موجب فاصله بین راهنمایان تعلیماتی و آموزش دهندگان نیز شده است و هماهنگی و همسوئی بین آنها را از بین برده است. از این رو سپردن مسئولیت ها در نظام سوادآموزی که به دنبال دست یابی به اهداف عالی است، به دست افرادی که به مسئولیت فقط از آن جنبه می نگرند که «ناظر و مسول» باشند و بر عده ای ریاست کنند و از هدف مشاوره آموزشی- که همان توان هماهنگی بین نیروها و امکانات برای دستیابی به اهداف مطلوب است- بی خبرند، قطعاً نظام تعلیم و تربیت را در دستیابی به اهداف ناکام خواهند گذاشت. مسئولان سوادآموزی که حتی توان برقراری ارتباط با نیروی انسانی خود را ندارند چگونه می توانند بین آموزش دهندگان هماهنگی برقرار کرده و به اهداف سازمانی دست پیدا کنند؟ به این لحاظ دقت در انتخاب مسئولان سوادآموزی در نهضت سوادآموزی یکی از مسئله های مهم بوده و هست. شاید یکی از علل ناکامی ها و ناکارآمدی ها در بخش هایی از سوادآموزی عدم استفاده از فرهیختگان نظام سوادآموزی و عزلت و گوشه نشینی آنها و سپردن مسئولیت ها به دست افراد غیر متخصص باشد.

مدیریت تمرکزگرا در سازمان در دو بخش برنامه ریزی و تصمیم گیری و اجرای برنامه ها نیز مشهود می باشد عده ای هستند که راهکارهای خوب و مؤثری برای جهت دهی، کنترل و سرعت بخشی به قطار سوادآموزی دارند و نه تنها در برنامه ریزی و ارائه طریق پیشنهادهای عملی و قابل اجرا در سردارند، بلکه در تحقق و اجرای برنامه ها نیز از انگیزه و آمادگی لازم برخوردار

هستند، اما به کار گرفته نمی شوند و کسی به حرف هایشان گوش نمی دهد. اگر هم گوش می دهند، جرئت عمل و اجرای پیشنهادهای خلاق را ندارند. به نظر می رسد یکی از مهمترین چالش های نظام سوادآموزی برخورداری از مدیریت تمرکزگرا هم در برنامه ریزی و هم در اجرای برنامه هاست.

توسعه توانایی حرفه ای آموزش دهندگان

گاهی به علت درگیر بودن فراگیران با مسائل روز و در دسترس بودن ابزار های رسانه ای و اطلاعاتی سطح دانش عمومی سوادآموزان و انتظارات آنان از توانایی آموزش دهندگان بالاتر است. بیشتر آموزش دهندگان با سوادآموزانی مواجه هستند که ادعا دارند و انتظار می کشند که فضای کلاس و کلام آموزش دهنده آنها را سیراب کند. به عبارت دیگر حرف های نو بشنوند. علت این حالت تنوع عوامل تأثیرگذار در شخصیت سوادآموزان در زندگی معاصر است. به دلیل تبادل اطلاعات از طریق فناوری های گوناگون و به خاطر ارتباطات وسیعی که بین سوادآموزان شکل گرفته است، انتظارات نوینی در آنها به وجود آمده است. طبیعی است که باید آموزش دهندگان خود را برای مواجهه با انتظارات جدید آماده کنند.

برای برآوردن انتظارات فراگیران، آموزش دهندگان چاره ای جز توسعه توانایی های حرفه ای خود ندارند. به نظر می رسد در شرایط فعلی آموزش های ضمن خدمت که رویه مرسوم نهضت سوادآموزی در توسعه توانایی های حرفه ای آموزش دهندگان است یا اجرا نمی شود و در صورت اجرا، جواب نمی دهد یا تنها روش نمی تواند باشد، مخصوصاً اگر آموزش های ضمن خدمت با شیوه های آموزش بزرگسالان تناسب نداشته باشند. امروزه در نظام های آموزشی دنیا آموزش بزرگسالان که سوادآموزان نیز در آن زمره قرار می گیرند، وضعیت خاصی پیدا کرده است، به نحوی که نظام آموزشی مخصوص بزرگسالان در کنار سایر نظام ها شکل گرفته است، فلذا شایسته است برنامه های آموزشی متناسب با روانشناسی بزرگسال و با توجه به ضرورت های تعلیم و تربیت معاصر و با توجه به انتظارات سوادآموزان و مخاطبان طراحی کنیم. البته این برنامه های آموزشی به شرط استمرار نتیجه بخش خواهد بود. منتها در کنار آموزش های رسمی باید در فکر شیوه های دیگری باشیم که از طریق آنها آموزش دهندگان به توسعه توانایی های شناختی، نگرشی و مهارتی خود بیفزایند و این توسعه در عمر آموزشی آنان انعکاس مشخص و تعریف شده ای داشته باشد.

زنگ تحول در برنامه درسی

هر نوع حرکتی را الزاما نمی توان تحول به حساب آورد، اما می توان گامی به سوی تحول دانست. تحول اساسی باید چند ویژه گی داشته باشد تا منجر به تغییر اساسی در اوضاع سوادآموزی شود. تحول احتیاج به طرح شفاف و البته کارآمد دارد. در فضای مه آلود نمی توان ماشین تحول را حرکت داد. باید مستمر، همه جانبه و در راستای سیاست ها و راهبردهای معینی جهت تحقق سند چشم انداز بیست ساله و نیز برنامه های توسعه قرار داشته باشد. نقش آموزش دهندگان باید پررنگ تر از امروز مدنظر قرار گیرد. در وضع کنونی آموزش دهندگان تنها نقش اجرایی دارند درحالی که آموزش دهندگان باید مجری، منتقد و برنامه ریز باشد. تحول در روش ها نیز باید با جدیت پیگیری شود. حرکت باید از سمت شیوه های تدریس یک طرفه به سمت شیوه های تدریس تعاملی باشد. آخرین تحول که مکمل تحول در شیوه های تدریس است، تحول در محیط یادگیری است. البته این مورد آخر یکی از محورهایی است که همیشه در مهجوریت قرار گرفته است.

تحول امروز یک مطالبه جدی در نهضت سوادآموزی است. از یک سو نیاز به آن بیش از هر زمان دیگری احساس می شود و از سوی دیگر تکلیف شرعی و مسئولیت انقلابی مسئولان و برنامه ریزان کشور است که بارها و بارها انجام آن از سوی رهبر معظم انقلاب اسلامی مورد تأکید و اشاره قرار گرفته است. البته باید توجه کرد که امر تحول با اموری چون «تغییر» و «اصلاح» تفاوت

فاحش دارد و نباید برخی از تغییرات و اصلاح بعضی از امور را مساوی تحول قلمداد کرد و با این شیوه ها سطح تحول را تنزل داد. آن چه که مقام معظم رهبری مورد توجه قرار داده اند، تحولی اساسی و بنیادین مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.

بدیهی است انجام این مهم را نمی توان یک شبه از مسئولین امر مطالبه کرد و این انتظار را در بدنه به وجود آورد که ثمرات آن را حس کنند، بلکه باید از سویی مسئولین امر را تشویق به استفاده از توان و ظرفیت کارشناسی و تخصصی بدنه نهضت سواد آموزی خصوصاً آموزش دهندگان فرهیخته و صاحب تجربه کرده و نیز بسترهایی برای مشارکت مؤثر آنان در فرآیند طراحی و انجام تحول بنیادین فراهم آورد. از سوی دیگر جامعه آموزش دهندگان با احساس مسئولیت پذیری بیشتر نقش هایی را که می توانند در این عرصه ایفا کنند شناسایی و با امید و نشاط نسبت به ایفای آن اقدام کنند.

زمانی می توانیم از یک وضع به وضع دیگر حرکت کنیم که خلأها و ضرورت ها را به درستی بشناسیم. بدون تردید فاصله گرفتن از حافظه محوری یک ضرورت است، اما این که از حافظه محوری چگونه به فضای دیگری تحت عنوان اندیشه محوری حرکت کنیم، احتیاج به تحلیل دقیق شرایط و تشخیص نیازهای آموزشی دارد. رویکردهای برنامه ریزی درسی را در مجموع می توانیم به دو گروه یا دو دسته تقسیم کنیم. یک گروه از رویکردها علمی تکنیکی هستند. این ها روش هایی هستند که فرآیند تعلیم و تربیت را مانند فرآیند یک صنعت و یک کارخانه تلقی می کنند. تصورشان این است که فراگیر به منزله ماده اولیه از یک طرف کارخانه وارد سیستم می شود، در فرآیندی قرار می گیرد و از آن طرف یک انسان با مهارت های موردنیاز متولد می شود. این نوع نگاه به فرآیند تعلیم و تربیت نگاه تکنیکی است که با ارزش و مقام انسان هماهنگ نیست. در این جا چیزی جز حافظه محوری رخ نمی دهد. گروه دوم رویکردهای انسانی است که انسان را با همه ویژگی ها، ظرفیت ها و قابلیت هایش قبول دارند و سعی می کنند برنامه های درسی، کتاب های درسی و نیروی انسانی (آموزش دهندگان) را با مقام انسانی سواد آموز همسو کنند. یعنی از عقل و اندیشه سوادآموز در رشد او بهره مند شویم و نگذاریم توانایی فکری او به وسیله برنامه های غلط مسخ شده و صرفاً به گنجینه اطلاعات تبدیل شود.

یکی از ویژگی های تعلیم و تربیت انسانی عقل محور بودن آن است. حافظه زمانی خوب است که حافظ تولیدات عقل باشد، نه این که به انبار اطلاعات تبدیل شود. بنابراین در رویکرد انسانی عقل و اندیشه یاد گیرنده هم وسیله و هم هدف است، یعنی خود رشد می کند و هم باعث رشد می شود. وقتی انسان را به درستی شناختیم به راحتی می توانیم بپذیریم که قلب و احساس دارد، لذا در فرآیند سواد آموزی می توانیم پیام های تربیتی خود را به او بقبولانیم. اگر در یک نظام آموزشی گوش فراگیر بسته باشد یا مهارت شنیدن را به دست نیاورد و یا نتواند ارتباط کلامی با آموزش دهندگان و سایر سواد آموزان برقرار کند، احیاناً فرصت مشاهدات صحیح در محیط اجتماعی و طبیعی در اختیار نداشته باشد به همان اندازه از رشد متعادل باز خواهد ماند.

شتاب بیشتر در تحول

اگر بخواهیم در شیوه های تدریس و راهبردهای یادگیری تحول ایجاد کنیم باید ابتدا نگرش آموزش دهندگان را تغییر داده و سپس آنان را در طراحی برنامه های درسی و حرکت از حافظه محوری به سوی برنامه ریزی اصولی مستقیماً دخالت دهیم. اگر چه در نهضت سوادآموزی تلاش برای حرکت در این مسیر مشاهده می شود، اما به دلیل آنکه برنامه ریزی های صورت گرفته مقطعی است لذا نمی توان شاهد حرکتی جدی برای خروج از حافظه محوری باشیم و به همین دلیل است که به نظر می رسد

تحقق اهداف بزرگ در عمل به سختی امکان پذیر می شود و لازم است برای تحقق این هدف با جدیت هر چه تمامتر، نسبت به برنامه ریزی اصولی وزیر بنایی از سطوح بالا تا پایین اقدام گردد.

در ارتباط با سخن برخی مفسرین که معتقدند سرعت تحولات در بدنه تعلیم و تربیت با یک حرکت کند به جلو می رود، باید گفت، تعلیم و تربیت اصولاً حرکت تدریجی است و در ارتباط با تعلیم و تربیت نمی توان تحولات را به صورت انقلابی وارد کرد، زیرا ما با انسان و تحولات پیچیده روانی و فیزیولوژی او روبرو هستیم. سروکارمان در تعلیم و تربیت با ماشین و پیچ و مهره نیست که امروز بتوان صحبت آن را به میان آورد و فردا انتظار تحول داشت، اما به نظر می رسد برای ایجاد تحول باید برنامه ریزی بنیادی صورت گیرد و مدارج تحول پله پله طی شود، که این حرکت در جامعه سوادآموزی بطئی است و لازم است گام های اولیه قدری سریعتر برداشته شود. استفاده از افراد متخصص و متبحر در برنامه ریزی که دارای واقع بینی و شناخت کافی نسبت به وضعیت فعلی کلاسهای سوادآموزی و تعلیم و تربیت باشند، توصیه می شود. در ارتباط با شیوه تدریس آموزش دهندگان، حرکت هایی جهت ایجاد تغییر در استفاده از روش های سنتی و قدیمی و استفاده از روش های فعال از سوی سیستم صورت گرفته است و بعضاً شاهدیم که آموزش هایی در برخی ادارات در نظر گرفته می شود، اما علل عدم بکارگیری روش های جدید از سوی آموزشیاران در کلاس درس باید کارشناسی شود و موانع و مشکلات موجود در جهت بکار نگرفتن روش های فعال تدریس از سوی آموزشیاران باید مورد بررسی و نقد قرارگیرد، همچنین در خصوص کپی کردن محتوی درسی و کاربردی نبودن آن، باید گفت که، ما نباید همواره از یک فلش یک سویه به سمت آموزشیار در این حرکت ها استفاده کنیم، بلکه زمانی سوادآموزی در کشور اسلامی ما می تواند موفق عمل نماید که ما آموزشیار را به عنوان تنها نیروی آموزش در وسط میدان نبینیم، بلکه موفقیت یک سیستم آموزشی و به عبارتی دیگر آموزش و پرورش یک کشور را در گرو مجموعه عواملی بدانیم که تأثیرگذار بر یکدیگرند و با هم در تعاملند. تنها در چنین شرایطی است که می توان نسبت به ایجاد تحول در سازمان نهضت سوادآموزی کشورمان امیدوار باشیم. احساس مسئولیت همگانی است که می تواند آموزشیار ما را در جامعه، کلاس درس به یک عنصر فعال و هدایتگر تبدیل کرده و او را به عامل حرکت و تحول در کلاس درس تبدیل کند.

ارتقا منزلت آموزش دهندگان

بی توجهی صدا و سیما و رسانه ها به آموزش دهندگان و جایگاه شایسته و رسالت آنان نکته قابل نقد دیگری می باشد برآستی با بیش از پنجاه هزار آموزش دهندگان در کشور که بار آموزش بیسوادان و کم سوادان جامعه را بر عهده دارند، نمی بایست در صدا و سیما برنامه هایی برای مساعدت برای تسهیل رسالت این قشر زحمتکش اختصاص داده شود و جایگاه شایسته این قشر را تبیین کند؟

برآستی آیا این قابل قبول است که برای آموزش دهندگان که جهت جذب بی سوادان جامعه با مشقت فراوان که نشأت گرفته از عدم استقبال سوادآموزان از کلاسهای سوادآموزی به علت نبود تبلیغ و ترویج فرهنگ سواد در جامعه می باشد در سخت ترین شرایط و در دورترین روستاها و شهرها بسیاری از افراد را از جهل و نادانی به سمت دانایی و روشنایی هدایت می کنند، هیچ برنامه ای اختصاص داده نشود. اینگونه رفتار صدا و سیما و رسانه ها با آموزش دهندگان ماندگار در نظام تعلیم و تربیت خود به نوعی در عدم دستیابی معلمان به پایگاه و موقعیت شایسته خویش در جامعه تأثیرگذار نیست؟ پاسخ واقعی به این مسئله را در رصد محتوای برنامه های صدا و سیما و سهم اختصاص یافته به خانواده ۱۰۰۰ نفره هنرپیشگان خود صدا و سیما و تولیدات آنها و سهم اختصاص یافته به ۵۰/۰۰۰ نفر آموزش دهندگان جامعه به خوبی قابل تشخیص و تأمل می باشد.

ارائه محتوای آموزشی مناسب

ارائه محتوای حجیم مطالب درسی و نامتناسب با نیاز آموزش بزرگسالان که نتیجه آن اشغال ذهن و فکر آموزش دهندگان و سوادآموزان به مباحث صرفاً نظری و گرفتن فرصت برای انجام فعالیت های عملی است، یکی از عمده ترین چالش های پیش روست. دغدغه سوادآموزان حفظ مطالب زیاد و انباشته شده و دغدغه آموزش دهندگان نیز سرعت در تدریس انبوهی از مطالب نامتناسب با زمانبندی و بودجه بندی تعیین شده است که نتیجه آن گرفتن فرصت از سوادآموزان برای انجام کارهای عملی جهت بکار بستن آموخته ها در مواجهه با مشکلات روزمره و از آموزش دهندگان برای رسیدگی به فعالیتهای عملی سوادآموزان است.

ارزشیابی مبتنی بر حافظه محوری از آموخته های سوادآموزان معضل دیگری است. متأسفانه در حال حاضر مسیر حرکت قطار سوادآموزی به سمت انباشت اطلاعات در ذهن سوادآموزان و غفلت از راهبرد مسئله محوری و پژوهش محوری در راستای تعمیق اطلاعاتی است که سوادآموزان به ذهن می سپارند. این مسئله موجب شده است که بسیاری از سوادآموزان انبوهی از اطلاعات را در ذهن خود فقط به حافظه سپرده، اما به علت عدم تعمیق اطلاعات و دانش ها به بینش و مهارت لازم متناسب با پایه ای که تحصیل می کنند، نرسند.

۷-عدم انگیزه برای سوادآموزی بزرگسالان

تعریف مفهومی انگیزش

نظریه های مختلف انگیزش در تبیین چرایی رفتار، پاسخ های متفاوتی ارائه می دهند. پاره ای از آنها انسان را موجودی منفعل در نظر میگیرند که تحت تأثیر سائقها، مشوق ها و محرک های محیطی رفتار می کند و پاره ای دیگر، انسان را موجودی فعال می دانند که خود، رفتارش را تعیین می کند. نظریه های دسته اول را می توان نظریه های ماشین گرایانه نامید و نظریه سائق را شاخص ترین نظریه از میان این نظریه ها معرفی کرد. نظریه های دسته دوم را می توان نظریه های انسان گرایانه نامید و نظریه خودمختاری (Self determination theory) را به عنوان نمونه ذکر کرد.

شاید در فرصتی مناسب بتوان تبیین نمود که نظریه خودمختاری چگونه در فلسفه ۲۵۰۰ ساله بشری ریشه دارد و یا به بررسی زمینه های علمی صدساله این نظریه پرداخت و بیان نمود که نظرات جیمز (Jannes. W.) و ورود ورث (Woodworth) آنجا که مسأله اراده، خواست، و درون انگیزختگی را مطرح می کنند، پس از افولی هشتاد ساله که توسط فروید (Freud, S.) و رفتارگرایان امریکایی بر آنها تحمیل شد، چگونه دوباره در نظریه خودمختاری تجدید حیات نمودند. همچنین شاید بتوان تشریح نمود که نظریه سائق چگونه اوج گرفت و در این امر، بسیاری از پژوهش های مخالف را نادیده انگاشت. چه، یک انقلاب علمی همانند هر انقلاب اجتماعی، علاوه بر بعد شناختی، دارای بعد عاطفی نیز می باشد و این بعد عاطفی است که باعث می شود پژوهش های مخالف تا مدتی نادیده گرفته شوند و نیز نشان داد که چگونه کلارک هال (Hull, C.L.) همان که روزی بعد از فروید در صدر مهم ترین چهره های تاریخ روان شناسی در پنجاه سال اول تاریخ این رشته قرار داشت (۱)، با نظریات کسانی چون برلاین (Berlyne)، والکر (Walker)، هارلو (Harlow)، می یر (Meyer)، وایت (White, R.)، هایدر (Heider)، دی چارمز (Decharms, R.) و نهایتا دسی (Deci, E.L.) و ریان (Ryan, R.M.) از صدر به زیر کشیده شد. چنین امری در حوصله این نوشتار نیست، اما این اشاره زمینه را برای ورود به بحثی فشرده درباب نظریه خودمختاری آماده می سازد. نظریه خودمختاری نظریه خودمختاری از مبانی چندی تشکیل شده که مهم ترین آنها عبارتند از:

الف) نظریه ارزیابی شناختی (Cognitive evaluation theory)

زیربنای نظریه خودمختاری، نظریه ارزیابی شناختی است که برای اولین بار توسط دسی در ۱۹۷۵ مطرح شد. نظریه ارزیابی شناختی بر این فرض مبتنی است که انسان به صورت درونی به شایستگی و خودمختاری نیاز دارد و لذا انگیزش درونی وی با تغییر یافتن احساس شایستگی و خودمختاری تحت تأثیر قرار می گیرد»

نظریه ارزیابی شناختی چهار گزاره (Proposition) به شرح زیر دارد:

گزاره اول در مورد ادراک مرکز علیت (Perceived locus of causality) است. براساس این گزاره، دو نوع مرکز علیت وجود دارد: ادراک مرکز علیت درونی و ادراک مرکز علیت بیرونی، براساس گزاره اول نظریه ارزیابی شناختی، ادراک مرکز علیت درونی باعث افزایش انگیزش درونی می شود.

گزاره دوم در مورد ادراک شایستگی (Perceived competence) است. بر این اساس، انسان به صورت درونی نیاز دارد تا با تسلط یافتن بر چالش های بهینه، احساس شایستگی کند و این احساس شایستگی، انگیزش درونی را افزایش می دهد.

گزاره سوم در مورد رویدادهای بیرونی آغاز کننده (Initiation) و تنظیم کننده (Regulatory) رفتار است. این رویدادها ممکن است به سه شکل متفاوت باشند: رویدادهای خبری (Informational)، رویدادهای کنترلی (Controlling) و رویدادهای بی انگیزگی (Anotivative). از این میان، رویدادهای خبری باعث افزایش انگیزش درونی می شوند.

گزاره چهارم در مورد رویدادهای درونی آغاز کننده و تنظیم کننده رفتار است که این رویدادها نیز سه شکل متفاوت دارند، خبری، کنترلی و بی انگیزگی، در این جا نیز فرض بر این است که رویدادهای خبری درونی، کارکرد خودمختاری را تسهیل کرده، انگیزش درونی را افزایش می دهند.

ب) فرایند انسجام (Integrative Process) یکی از نکات کلیدی در نظریه خودمختاری، فرایند انسجام است که خود از دو فرایند تفکیک (Differentiation) و یکپارچه سازی (Integration) تشکیل می شود. تفکیک عبارت است از تقسیم ساختارهای کلی درونی فرد به عناصر اختصاصی تر، و یکپارچه سازی به معنای ترکیب این ساختارهای درونی است. به طور مثال، مفهوم مادر ابتدا برای نوزاد یک مفهوم کلی است. اما به تدریج که کودک بزرگتر می شود، براساس تجربش در مورد مادر، این مفهوم را برای خود تفکیک می کند. مادر گاهی کودک را ارضا و گاهی محروم می کند. لذا مفهوم مادر برای کودک به دو مفهوم مادر خوب و مادر بد تفکیک می شود. اما براساس فرایند یکپارچه سازی، همزمان با رشد کودک، این عناصر تفکیک شده با هم هماهنگ می شوند تا مفهوم مادر به عنوان یک فرد شکل بگیرد.

ج) انگیزش درونی دسی و ریان در نظریه خودمختاری، انگیزش درونی را همان گونه که در ادبیات پژوهشی روان شناسی به کار رفته، مورد استفاده قرار داده اند. بر این اساس «انگیزش درونی بدین معنا است که فرد فعالیتی را به خاطر رضایت، خشنودی، علاقه، پاداش و لذت درونی و ذاتی انجام می دهد و فقط نفس عمل مهم است».

د) انگیزش بیرونی و مفهوم درونی سازی بسیاری از رفتارها درون انگیخته نیستند، بلکه تحت تأثیر فشار دنیای بیرون صورت می گیرند. دنیای بیرون فرد از طریق والدین، معلمان و سایر افراد اجتماعی خواست ها و محدودیت های خود را بر فرد اعمال می کند. این خواست ها به رغم آن که درون انگیخته نیستند، برای کارکرد مؤثر در زندگی اجتماعی ضروری هستند. در این موارد، بزرگ ترها به تنظیم بیرونی رفتار کودکان می پردازند، اما پس از مدتی کودکان می آموزند که این رفتارها را خود انجام

دهند. به عبارت دیگر منبع تنظیم این رفتارها از بیرون کودکان به درون آنها تغییر می یابد. دسی و ریان (۲) به این فرایند، فرایند درونی سازی (Internalization) می گویند و آن را این گونه تعریف می کنند: «درونی سازی فرایندی است که از طریق آن، فرد، نگرش، اعتقاد یا چگونگی تنظیم رفتاری را کسب می کند و آن را به صورت یک ارزش، هدف یا نظام شخصی شکل می دهد و یک فرایند رشدی است که توسط آن یک کودک، خواست ها و ارزش های محیط اجتماعی را درونی می کند» (ص. ۱۳۰).

فرایند درونی سازی از اساسی ترین مفاهیم نظریه خودمختاری است و نکته مهم در آن این است که کودک به تدریج تنظیم بیرونی بزرگ ترها را از آن خود بداند و در نتیجه پس از مدتی وابستگی های بیرونی، دیگر تأثیر تعیین کننده ای بر کودک نداشته باشند و به عبارت دیگر، رفتارهایی که پیش از این بیرون انگیزه بودند، اکنون درون انگیزه شوند و کودک آنها را از آن خود بداند. در نظریه خودمختاری، چهار نوع درونی سازی وجود دارد که به ترتیب از کمترین تا بیشترین میزان خودمختاری عبارتند از:

۱. تنظیم بیرونی (External regulation): منظور از تنظیم بیرونی، همان انگیزش بیرونی است. «تنظیم بیرونی عبارت است از رفتاری که به منظور کسب پیامدهای مثبت یا اجتناب از پیامدهای منفی تنظیم می شود.

۲. تنظیم تزریقی (Introjected regulation): «تنظیم تزریقی عبارت است از فرایندی که از طریق آن، یک رویداد بیرونی، عینا درونی می شود»

۳. تنظیم همانندسازی شده (Identified regulation): تنظیم همانندسازی شده خودمختارتر از دو نوع تنظیم قبلی است. زمانی رخ می دهد که رفتاری توسط فرد ارزشمند تلقی می شود و او تصور می کند که آن رفتار توسط خودش انتخاب شده است. مثلا دانش آموزانی که تصمیم می گیرند در درس ریاضی خیلی کار کنند بدین علت که معتقدند ریاضی نهایتا توانایی آنها را در امور ویژه ای افزایش می دهد، دارای تنظیم همانندسازی شده هستند»

۴. تنظیم یکپارچه (Integrated regulation): تنظیم یکپارچه از سایر انواع درونی سازی خودمختارتر است. در این نوع تنظیم، به جای آنکه صرفا چیزی به ساختار وحدت یافته درونی فرد اضافه شود، این ساختار تغییر شکل می یابد و تنظیم به طور کامل خود مختار می شود. مثلا دانش آموزی در مورد علت درس خواندنش ممکن است بگوید: من تصمیم گرفته ام که برای امتحان درس بخوانم و سایر فعالیت های مورد علاقه ام را کنار بگذارم، زیرا خوب بودن درس مدرسه برای من، به عنوان یک فرد، مهم است (۶).

ه) بی انگیزگی (Amotivation)

در نظریه خودمختاری، علاوه بر پرداختن به انگیزش درونی و بیرونی از سازه دیگری به نام بی انگیزگی بحث می شود. افراد بی انگیزه تصور می کنند که رفتارهای آنها توسط نیروهایی فراتر از کنترل آن ها تنظیم می شود. این رفتارها به درون انگیزه اند، و نه بیرون انگیزه. این افراد فکر می کنند قادر به تنظیم رفتار خود به گونه ای که نتایج و پیامدهای دلخواه را در پی داشته باشند نیستند. آنها بین رفتار و پیامد آن ارتباطی نمی بینند. این افراد، احساس ناشایستگی و فقدان کنترل می کنند. رفتارهای بی انگیزه فاقد خودمختاری هستند، زیرا هیچگونه قصدی برای انجام آنها وجود ندارد.

نظریه خودمختاری، نیاز به تبیین و تشریح عمیق تری دارد که مجال آن در این نوشته نیست؛ اما ذکر این نکته لازم به نظر می رسد که دسی و ریان این نظریه را قابل کاربرد در حوزه های رفتاری مختلف از جمله ورزش، کار، درمان و تربیت می

دانند. نظریه خودمختاری درباره پیامدهای انگیزشی پیش بینی هایی می کند. براساس این نظریه، انواع خودمختار انگیزش، از جمله انگیزش درونی، باعث پیامدهای تحصیلی مثبت و انواع غیرمختار آن، از جمله بی انگیزگی، موجب پیامدهای منفی می شود. فورتیر، ولرند و گای [۹] در پژوهشی به بررسی این نظریه پرداختند و تلاش کردند با استفاده از مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS) (Academic motivation scale) یک مدل ساختاری از انگیزش تحصیلی و عملکرد مدرسه به دست دهند. نتایج این پژوهش نشان داد که انگیزش می تواند تا حدی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند؛ بدین ترتیب که هرچه دانش آموزان انگیزش خود مختار تری نسبت به مدرسه داشته باشند، عملکردشان در مدرسه بهتر خواهد بود.

بررسی بانک اطلاعاتی سایکلایت (Psyclit) نشانگر حجم گسترده ای از پژوهش ها در مورد مسائل انگیزش است، در حالی که در ایران، واریسی ها در این باره با کاستی زیاد همراه است.

مولفه های انگیزش آموزش بزرگسالان

الف. انگیزش درونی، شامل انگیزش درونی برای فهمیدن، و انگیزش درونی برای انجام کار و انگیزش درونی برای تجربه تحریک.

ب. انگیزش بیرونی، شامل تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزریقی و تنظیم بیرونی

ج. بی انگیزگی

سازه های تنظیم همانندسازی شده، تزریقی، بیرونی و بی انگیزگی در مقدمه مورد اشاره قرار گرفتند و اکنون به تعریف سازه های انگیزش درونی می پردازیم:

۱- انگیزش درونی برای فهمیدن: انگیزش درونی برای فهمیدن بدین معنا است که انجام یک کار به خاطر خشنودی و رضایتی است که فرد هنگام یادگیری، کشف یا تلاش برای فهم چیزهای جدید تجربه می کند

۲- انگیزش درونی برای انجام کار: در انگیزش درونی برای انجام کار بر فرایند انجام کار تأکید می شود، نه بر پیامد عمل؛ بدین معنا که فرد به خاطر کسب رضایت حاصل از تلاش در جهت انجام کاری یا ابداع چیزی فعالیت می کند. همچنین وجه دیگر این نوع انگیزش آن است که افراد تمایل دارند مشخص برای انجام کار تلاش کنند.

۳. انگیزش درونی برای تجربه تحریک: نهایتاً انگیزش درونی برای تجربه تحریک زمانی است که فرد به منظور تجربه احساسات تحریکی - از قبیل لذت حسی، تجارب زیبایی شناختی، سرگرمی و هیجان - با یک فعالیت درگیر می شود. تمامی مواد مقیاس AMS برای پاسخ به یک سؤال تنظیم شده اند: چرا به مدرسه می روید؟

براساس نظریه خودمختاری، سازه های انگیزشی به ترتیب از انگیزش درونی، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم تزریقی، تنظیم بیرونی تا بی انگیزگی بر روی یک پیوستار خودمختاری قرار دارند؛ بدین ترتیب که انگیزش درونی بیش ترین و بی انگیزگی کم ترین میزان خودمختاری را دارا است. بر این اساس، ولرند و همکارانش معتقدند اگر بین خرده مقیاس های همجوار، مثلاً انگیزش درونی برای فهمیدن و انگیزش درونی برای انجام کار، همبستگی بالا و بین خرده مقیاس های غیرهمجوار، مثلاً انگیزش درونی برای فهمیدن و بی انگیزگی، همبستگی پایین یا منفی وجود داشته باشد، این می تواند تأییدی بر پیوستار خودمختاری دسی و ریان و نشانگر روایی سازه مقیاس باشد. لذا ولرند و همکارانش نتیجه می گیرند که مقیاس دارای روایی سازه قابل قبولی است.

نقش انگیزه در یادگیری بزرگسالان

انگیزه و میزان یادگیری به عواملی مثل نیازها، انتظارات، اهداف و علایق یادگیرنده بستگی دارد. بنابراین فرآیند یاددهی-یادگیری تک بعدی نیست. افراد معمولاً در درک و تفسیر اطلاعات انگیزه متفاوتی دارند. انگیزه معلول عوامل درونی و پیچیده ای است که ترکیبی از تمایلات، آرزوها و اهداف می باشد. جدا کردن آنها از هم غیر ممکن است. تمام بزرگسالان از انگیزه های درونی متضاد تاثیر می گیرند. ما معمولاً خواهان عوامل متضادی نظیر تحرک و امنیت، ثبات و تغییر، میراث های گذشته و عقاید جدید، استقلال و وابستگی هستیم. هر اندازه آگاهی و شناخت فرد زیاد باشد به همان اندازه خواهان این انگیزه ها خواهد بود. افراد بی سواد یا کم سواد نیز تمایل بیشتری به این انگیزه های متضاد دارند. به همین دلیل رفتار این افراد معمولاً نشانگر ملایمت، جانبداری، فرمانبرداری و کناره گیری است و از رفتارهایی مانند استقلال و آزادی طلبی کمتر برخوردار هستند.

عواملی دیگر نظیر نیاز، انتظارات، و اهداف نیز در برنامه های آموزش بزرگسالان نیاز به مطالعه هستند. زیرا این عوامل در بزرگسالان کاملاً متفاوت از دیگر یادگیرندگان است. این عوامل بیشتر تحت تاثیر تجربیات قبلی و موقعیتهای اقتصادی - اجتماعی گذشته و حال بزرگسالان قرار می گیرد. بزرگسالان بی سواد و یا محروم از یک فرهنگ غنی اصولاً حال نگر هستند و به آسانی برای آینده دور برنامه ریزی نمی کنند. به همین علت از انگیزه کمتری برای بهتر زندگی کردن برخوردارند. هدفشان در حد توقعات روز مره و حتی در امید به زنده ماندن خلاصه می شود. به همین دلیل هر برنامه یادگیری برای بزرگسالان باید دارای هدفی دقیق و واقعی باشد که مرتبط با نیازهای حال آنان باشد.

ایجاد ارتباط نسبتاً درست و قوی میان وقت، استعداد و منابع موجود با فرآیند یاددهی-یادگیری و برنامه ریزی برای آموزش بزرگسالان مهارتی است که طراحان برنامه های آموزشی بزرگسالان سخت به آن نیازمندند. انتخاب اهداف نزدیک و دست یافتنی به جای اهداف دور و دست نیافتنی عاملی است که انگیزه بزرگسالان را برای یادگیری آشکار می کند.

اهداف دست نیافتنی که در ابتدای کار برای یادگیرنده تعیین می شود به آسانی انگیزه های فعالیت در بزرگسالان را از میان می برد زیرا وقتی که دریابند قادر به یادگیری آنچه تعیین شده نیستند و یا نیازهایشان برطرف نمی شود ناراحتی خود را از طریق عیب جویی زیاد و ترک کلاسها و برنامه های یادگیری ابراز می دارند.

یکی از مهمترین عوامل تضعیف انگیزه در بزرگسالان اینست که با معلمانی مواجه می شوند که می کوشند به آنان تفهیم کنند که به چه چیزی نیازمندند. هنگامی که این معلمان بیشتر متوجه نیازهای گروهی و اجتماعی هستند، بزرگسالان به نیازهای فردی خود می اندیشند.

سه نوع نیاز آموزشی برای برانگیختن بی سوادان و کم سوادان به فعالیت یادگیری

الف-نیازهای آموزشی نشانه دار

برخی از نیازهای آموزشی وجود دارند که با علایم و نشانه هایی خاص خود را به مربی نشان می دهند که این نیازهای نشانه دار به سهولت قابل شناسایی نیستند و در بعضی از موارد این نشانه ها با خود نیاز اشتباه می شوند و به آسانی شخصی را که در جستجوی نیاز واقعی یادگیرندگان به منظور تطبیق فعالیت های آموزشی خود با آنها می باشد گمراه می کنند.

مهمترین کار در اینجا آن است که مربی پس از اتمام آموزش در جریان ارزشیابی متوجه از بین رفتن نشانه ها شود. یعنی وقتی نیاز واقعی برطرف شد نشانه ها هم از میان می رود. یعنی در تشخیص صحیح یک نیاز واقعی از طریق نشانه های آن و همچنین تفسیر درست نشانه ها، ارزشیابی نهایی نقش اساسی دارد.

ب- نیاز آموزشی احساس شده

نیازی که در طی زمان و در حین کار توسط فرد یا گروه احساس شده است. این نوع نیاز ها برای آموزش انگیزه واقعی ایجاد نمی کنند. اما امکان دارد نشانه ای از یک نیاز واقعی باشد. اما در اغلب موارد نشانگر نیاز واقعی هستند.

ج- نیازهای آموزشی واقعی

نیازهایی که از طریق آموزش قابل رفع است. این نیازها فقط در حوزه های شناختی، مهارتی و نگرش مطرح می شوند. این نیاز در حقیقت همان چیزی است که یادگیرنده فاقد آن است و توانایی دارد تا از طریق تجارب یادگیری آن را کسب کند و در رفتارهای آینده خود آشکار کند.

نیازها همیشه وجود دارند و واقعی هم هستند. اما باید آنها را به خود فرد شناساند و راه ارضای آنها را به صورت موفقیت آمیز به او نشان داد. محیط و ارزشهای حاکم بر آن معیارهایی هستند که در تعیین و تغییر ما از این نیازها نقش اساسی دارند.

مربیان بزرگسالان اغلب در شناسایی و برطرف کردن نیازهای آموزشی بزرگسالان با مشکل برخورد می کنند. زیرا معمولا آمادگی کافی برای این کار را پیدا نکرده اند. مربی آموزش بزرگسالان نیازمند به درک و به کار گیری نیازهای اساسی بزرگسالان در حین فعالیتهایی که مربوط به آموزش آنان می شود می باشد، مثل احساس انجام موفقیت آمیز کارها و رضایت خاطر از کسب موفقیت در فعالیتهای آنها.

انگیزه و تصور فرد از خود

بیسوادان و کم سوادان معمولا علاقه دارند تا در دنیای گذشته سیر کنند و از برخورد جدی با دنیای کنونی پرهیز می کنند. آنها از سازگاری با تغییرات دنیای امروزی دچار احساس ناامنی و ناراحتی می شوند. در چنین حالتی اعتماد به نفس خود را از دست می دهند و در نتیجه انگیزه را برای یادگیری از دست می دهند. به همین دلیل در پیوند با فرهنگ کنونی جامعه خود در شکل فردی با حقوق مساوی با دیگران دچار تردید می شوند. از این رو فعالیتهایی که منجر به تغییر و بهبود تصور از خود می شود بخش مهمی از برنامه های آموزش بزرگسالان را تشکیل می دهد.

علاوه بر اینها عواملی نظیر سن، قد، وزن، شغل، تمایلات، آرزوها، خصوصیات و صفات فردی از قبیل حساس و زود رنج بودن، خجول یا اجتماعی بودن، پر حرف و کم حرف بودن در تصور فرد از خویش تاثیر دارند. بنابراین آموزشیار بزرگسالان باید دست به فعالیتهایی بزند که به مسئله ((تصور از خود)) توجه شود زیرا میان این امر و یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد.

هیجانان و یادگیری بزرگسالان

موقعیتهای یادگیری آنهم در حضور دیگران برای بزرگسالان اضطراب انگیز است. البته تاثیر اضطراب یا هیجانان روحی در روند یادگیری کاملاً روشن نیست. زیرا هیجانان گاهی تاثیر مثبت و گاهی تاثیر منفی بر نیروهای روانی دارند. بنابراین تاثیر آنها بر یادگیری هم مثبت و هم منفی است.

در هر صورت واکنشهایی که بر اساس هیجانان روحی ایجاد و موجب تاثیر مثبت یا منفی در یادگیری بزرگسالان می شوند، در بیشتر مواقع با موقعیتهای آموزشی گذشته ارتباط دارند. از این رو معلم می تواند با تغییر در موقعیت آموزشی و کاهش آثار هیجانان قبلی در آنها، وضع آموزشی را بهبود بخشد.

عوامل فرهنگی و یادگیری بزرگسالان

آخرین نکته مهم در روان شناسی یادگیری بزرگسالان نقش عوامل فرهنگی در آن است. بزرگسالان به فرهنگی که زاییده شرایط اقتصادی-اجتماعی آنهاست به شدت وابسته اند. این وابستگی نقش مهمی در برقراری ارتباط بین بزرگسالان و مربیان دارد، که ممکن است به آسانی و یا بطور کامل درک نشود و برقراری ارتباط سالم را دچار اشکال کند. بنابراین آموزشیاران بزرگسالان باید با مسائل فرهنگی و شیوه های ارتباطی مردم منطقه ای که در آن تدریس می کنند کاملاً آشنا باشند.

چند نظریه درباره یادگیری بزرگسالان

تحول در مفهوم و رویکردهای تدریس بزرگسالان سبب شد که این امر فقط به صورت تدریس یک سویه در نظر گرفته نشود بلکه به صورت فرآیند دو سویه یاددهی-یادگیری در نظر گرفته شود. این وضعیت موجب پیدایش نظریه هایی درباره یادگیری بزرگسالان شد که با موقعیت و علاقه آنان برای یادگیری مستقل سازگاری بهتری دارد. اکثر این نظریه های جدید بر یادگیری مشارکتی و تعامل گروهی تاکید دارند که در آن بزرگسالان بیشتر از آنچه از معلم یاد می گیرند از یکدیگر می آموزند.

نظریه اکتشافی برونر

برونر یکی از نظریه پردازان معاصر یادگیری شناختی است که یادگیری را پردازش فعال اطلاعات و کشف مجد آنها تلقی می کند. او کل فرآیند تدریس را مورد تاکید قرار می دهد که یادگیرنده بخشی از آن باشد. از نظر وی فرآیند تغییر در ساخت شناختی از طریق اکتشاف بهتر صورت می گیرد. اکتشاف نوعی تفکر است و زمانی ایجاد می شود که فرد پا را از اطلاعات و معلومات داده شده فراتر می گذارد و با پردازش آنها به بینش جدید می رسد. بنابراین ساختار و انواع دانش که به بزرگسالان عرضه می شود دارای اهمیت است. اولین هدف در فرآیند یادگیری کمک به پرسش و تفکر منطقی است و دومین هدف آن است که فرآیند یادگیری لذت بخش باشد تا رسیدن به بینش و اکتشاف در یادگیرنده تقویت شود. در نظریه اکتشافی برونر فرآیند یادگیری اکتشافی از نتیجه آن مهمتر است، یعنی این نظریه فرآیند - مدار است تا نتیجه - مدار. چون از نظر برونر یادگیری مهمتر از موضوع یادگیری است.

معایب روش برونر

باعث می شود که مسئولیت آموزش در قبال یادگیری سواد آموز از میان برود. راه حل خوبی برای مسائل آموزش و پرورش نیست. زیرا انتقال فرهنگ در جوامع یکی از مهمترین اهداف تربیت است. مشکل دیگر این است که وقتی ضرورت آموزش به همه شاگردان کلاس در میان باشد نمی تواند مانع فعالیت چند سواد آموز خوب در کشف زود هنگام موضوع شود.

نظریه نولز

مالکوم نولز به خاطر نظریه ((آندراگوژی)) درباره آموزش بزرگسالان معروف است که در این نظریه بزرگسالان به دلیل بلوغ ذهنی افرادی ((خود رهبر)) یا ((خود فرمان)) هستند و می توانند خودشان مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند. آندراگوژی در برابر پداگوژی ((هنر تعلیم و تربیت کودکان)) توسط نولز این گونه تعریف شده است: ((آندراگوژی عبارت است از هنر و علم کمک به بزرگسالان برای یادگیری)). در نظریه آندراگوژی نولز فرآیند یاددهی- یادگیری بر مبنای فرضیات زیر طراحی می شود:

بزرگسالان می خواهند بدانند چرا باید چیزی را یاد بگیرند؟

بزرگسالان از طریق تجربه شخصی یاد می گیرند.

رویکرد اصلی بزرگسالان برای یادگیری همان رویکرد حل مسئله است.

بزرگسالان وقتی بهتر یاد می گیرند که آموخته های آنها نتایج فوری ببار آورد.

به نظر نولز آندراگوژی به چهار دلیل با پداگوژی تفاوت دارد: اول اینکه یادگیرنده بزرگسال خود- رهبر است. دوم تجربیات قبلی او منبع مهمی برای یادگیری است. سوم آمادگی برای یادگیری در بزرگسالان به طور مرتب به سوی وظایف اجتماعی گرایش دارد. چهارم نگرش بزرگسالان به زمان بیشتر متوجه حال است به همین دلیل آموزش بزرگسالان به جای آنکه محتوا- محور باشد مشکل- محور است. بنابراین نولز یادگیرنده را کاشفی فعال در فرآیند یادگیری می داند که هم نظر با اندیشه جان دیویی است.

نظریه مزپرو

مزپرو از پیشگامان نظریه تحول در آموزش بزرگسالان است. او نظریه خود را بر این فرض پایه گذاری می کند که هرکس در ذهن خود تصویری از واقعیت دارد. این تصویر محصول منابع مختلف اجتماعی و فرهنگی است که به ما اجازه می دهد در امتداد یک راه تکاملی و پختگی برای بازسازی دیدگاههای خود به منظور ایجاد و فهم معانی حرکت کنیم. این تصویر را دیدگاه می نامد که اگر با تجربه های قبلی هماهنگ نباشد دگرگون می شود و تحول می یابد. بحران اصلی زندگی زمانی است که ناهماهنگی و عدم توازن بروز کند و اگر فرد نتواند در این شرایط دیدگاه خود را متحول کند از بررسی پدیده ها و امور باز می ماند و به طور مرتب دیدگاه شخصی او از محیط خود فاصله می گیرد. بنابراین شخص بیسواد بزرگسال برای اجتناب از این موقعیت دست به نوعی یادگیری جدید می زند. وی این موقعیت جدید یادگیری را اجتناب ناپذیر می داند و استدلال می کند که پاسخهای انسان به این موقعیتها با محیط اطراف فرد مرتبط باشد و با رشد و بالا رفتن انسان ارتباط دارد. او اظهار می دارد که دگرگونی دیدگاه از دو طریق حاصل می شود: دگرگونی ناگهانی و دگرگونی تدریجی که در هر دو صورت یک فرآیند رو به رشد و کمال است.

از دیدگاه او این حرکت رو به کمال نوعی یادگیری آزادساز تلقی می شود. به نظر او یادگیری آزادساز عبارت است از فاصله گرفتن از خواسته های نفسانی و فشارهای محیطی که انتخابهای منطقی انسان را محدود می کنند.

مزیرو در سال ۱۹۹۱ اندیشه های خود را جمع بندی و در کتاب ابعاد مختلف دگرگونی یادگیری بزرگسالان منتشر کرد. او در این کتاب یادگیری را چنین تعریف می کند: یادگیری عبارت است از فرآیند معنی بخشیدن به تجربیات بر پایه دانش و تجربه قبلی که به تغییر جدیدی از آن منتهی می شود. نظرات مزیرو منتقدانی نیز دارد که می گویند: نظر وی درباره رشد انسان در سنین مختلف نیاز به شواهد بیشتری دارد زیرا از دیدگاه او مسن ترها عاقل ترند و خود آگاهی فرد مسن همیشه کاملتر از خودآگاهی جوانترهاست. این نتایج به تحقیق و بررسی بیشتری نیاز دارد زیرا بالا رفتن سن لزوماً به خودآگاهی کاملتر و کارهای عقلانی تر نمی انجامد.

جامعه آماری پژوهش

کلیه سواد آموزان دوره سواد آموزی و تحکیم نهضت سواد آموزی زابل به تعداد ۱۰۰ نفر را تشکیل می دادند.

روش کار

پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS در بین ۱۰۰ نفر توزیع و نتایج استخراج شده تجزیه و تحلیل شد.

تعیین حجم پژوهش

مقادیری جدول نمونه گیری مورگان و کربشی توسط فرمولی با همین نام بدست آمده است. مقادیری که در جدول بعنوان حجم نمونه قرار داده شده است با در نظر گرفتن نسبت ویژگی مورد نظر (P) در جامعه برابر با ۰/۵ به دست آمده است و اگر نسبت صفت مورد نظر فرمول مورگان و کربشی برای تعیین حجم نمونه در جوامع محدود باشد.

تعریف هر یک از موارد فرمول به صورت زیر است،

$$n = \text{حجم نمونه}$$

$$X^2 = \text{آماره آزمون کای-دو برای سطح اطمینان تعیین شده با یک درجه آزادی}$$

$$N = \text{حجم جامعه}$$

$$P = \text{نسبت صفت مورد نظر در جامعه (که در جدول بالا برابر با مقدار ۰/۵ در نظر گرفته شده است)}$$

$$ME = \text{حاشیه خطا قابل قبول (که به صورت نسبت بیان می شود)}$$

نکته: هنگامی که از جدول نمونه گیری مورگان و کریشی استفاده می کنید نیازی به استفاده از فرمول نمی باشد و با استفاده از جدول تمامی مواردی که شما نیاز دارید برای تعیین حجم نمونه کافی می باشد. در آخر برای رفرنس دهی تعداد نمونه تعیین شده در مطالعه می توانید از رفرنسی که در انتهای این مقاله قرار داده شده است استفاده نمایید.

باید به این نکته نیز توجه نمود که حجم نمونه در نظر گرفته شده بر اساس جدول نمونه گیری مورگان و کریشی حداکثر حجم نمونه می باشد به این دلیل که مقدار نسبت صفت مورد نظر در جامعه را برابر با ۰۵/۰ گرفته است. اما برای تعیین حجم نمونه در مطالعات پژوهشی و همچنین انواع روشهای نمونه گیری به صورت دقیق و در نظر گرفتن حداقل نمونه مورد نیاز با دقت، صحت و اطمینان بالا حتما باید توسط متخصصین آماری تعیین گردد تا از اتلاف منابع تا حد امکان جلوگیری شود. در جامعه داشته باشید می توانید حجم نمونه را با استفاده از این فرمول به دست آورید.

در این صورت :

$$n = \frac{175 (1.96)^2 (0.25)}{175 (0.05)^2 + (1.96)^2 (0.25)} = 100$$

بنابراین حجم بهینه نمونه مساوی با ۱۰۰ نفر خواهد بود.

ابزار سنجش

• پرسشنامه انگیزش تحصیلی AMS

مقیاس انگیزش تحصیلی، ترجمه نمونه ی انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS می باشد که ابتدا در فرانسه با عنوان EME طراحی شده است. این مقیاس، بر مبنای نظریه (خود-تعیین کنندگی) ساخته شده و دارای ۲۸ پرسش هفت گزینه ای است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را می سنجد.

تعریف عملیاتی مولفه ها :

انگیزش درونی به انگیزه ای اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی دارد و سوای از پاداش های بیرونی انجام خود تکلیف برای فرد ارزشمند و رضایت بخش است. محققانی همچون والرند (۱۹۹۲) مولفه یکپارچگی انگیزش درونی دسی و رایان (۱۹۸۵) را به چند زیر مولفه زیر تقسیم کرده اند. این زیر مولفه ها عبارتند از:

۱. انگیزش درونی برای دانستن

۲. انگیزش درونی برای دستاورد

۳. انگیزش درونی برای تجربه تحریک

اما انگیزش بیرونی به انگیزه ای اشاره دارد که افراد را به خاطر پاداش ها و تقویت های بیرونی مجبور به انجام تکلیف می نماید . وقتی افراد به صورت بیرونی برانگیخته می شوند و برای بدست آوردن چیزی بیشتر از لذت خود عمل یا تکلیف فعالیت می کنند.

و سرانجام بی انگیزگی :افراد بی انگیزه افرادی هستند که هیچگونه انگیزه ای یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق های بیرونی برای فعالیت های خود دریافت نکنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب کنند(ویسانی و همکاران، ۱۳۹۱).

مولفه ها و سوالات مربوط به هر مولفه:

۱. انگیزش درونی (برای دانستن): (۲-۹-۱۶-۲۳)

انگیزش درونی (برای دستاورد): (۶-۱۳-۲۰-۲۷)

انگیزش درونی (برای تجربه تحریک): (۴-۱۱-۱۸-۲۵)

۲. انگیزش بیرونی (تنظیم منسجم): (۳-۱۰-۱۷-۲۴)

انگیزش بیرونی (تنظیم درون فکنی شده): (۷-۱۴-۲۱-۲۸)

انگیزش بیرونی (تنظیم برون فکنی شده): (۱-۸-۱۵-۲۲)

۳. بی انگیزگی (۵-۱۲-۱۹-۲۶)

روایی :

بررسی های به عمل آمده ، توسط رابرت والرند و همکارانش نشان می دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS بر روی دانش آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی ، مورد تایید قرار گرفته است . در تحقیق حاضر ضمن تایید اولیه روایی صوری پرسشنامه انگیزش تحصیلی از سوی جمعی از اعضای هیات علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد. در بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰/۷۳ بدست آمد.

پایایی:

قابلیت اعتماد یا پایایی یک ابزار عبارت است از درجه ثبات آن در اندازه گیری هر آنچه اندازه می گیرد یعنی اینکه ابزار اندازه-گیری در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می دهد.

ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۲۸ پرسش معادل :

نام متغیر	میزان آلفای کرونباخ
انگیزش تحصیلی	۰/۸۸

افزون بر این ، تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی ، توانست ابعاد سه گانه " انگیزش درونی " " انگیزش بیرونی " و " بی انگیزشی " را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب روایی و پایایی آن مورد تایید قرار گرفت.

در مطالعه ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های انگیزش درونی، بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۶۷ بدست آمد. همچنین شاخص های تحلیل عامل تاییدی حاکی از برازندگی کامل مدل می باشد:

CFI:0/99

RMSEA:0/036

AGFI:0/94

GFI:0/96

نمره گذاری:

مقیاس نمره گذاری پرسشنامه که یک مقیاس ۷ درجه ای می باشد ، گزینه ۱ معرف آن است که عبارت (پرسش)مربوطه اصلا با دلیل دانش آموز برای مدرسه رفتن مطابقت ندارد. گزینه های ۲ الی ۶ ، مطابقت کم تا زیاد و گزینه ۷ مطابقت کامل با نظر دانش آموز را نشان می دهد. بدین ترتیب گزینه یا نمره ۴ حد متوسط است که در نمودار با خط چین مشخص شده است.

• تحلیل بر اساس میزان نمره پرسشنامه

بر اساس این روش از تحلیل شما نمره های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. توجه داشته باشید میزان امتیاز های زیر برای یک پرسشنامه است در صورتی که به طور مثال شما ۱۰ پرسشنامه داشته باشید باید امتیاز های زیر را ضربدر ۱۰ کنید

مثال: حد پایین نمرات پرسشنامه به طریق زیر بدست آمده است

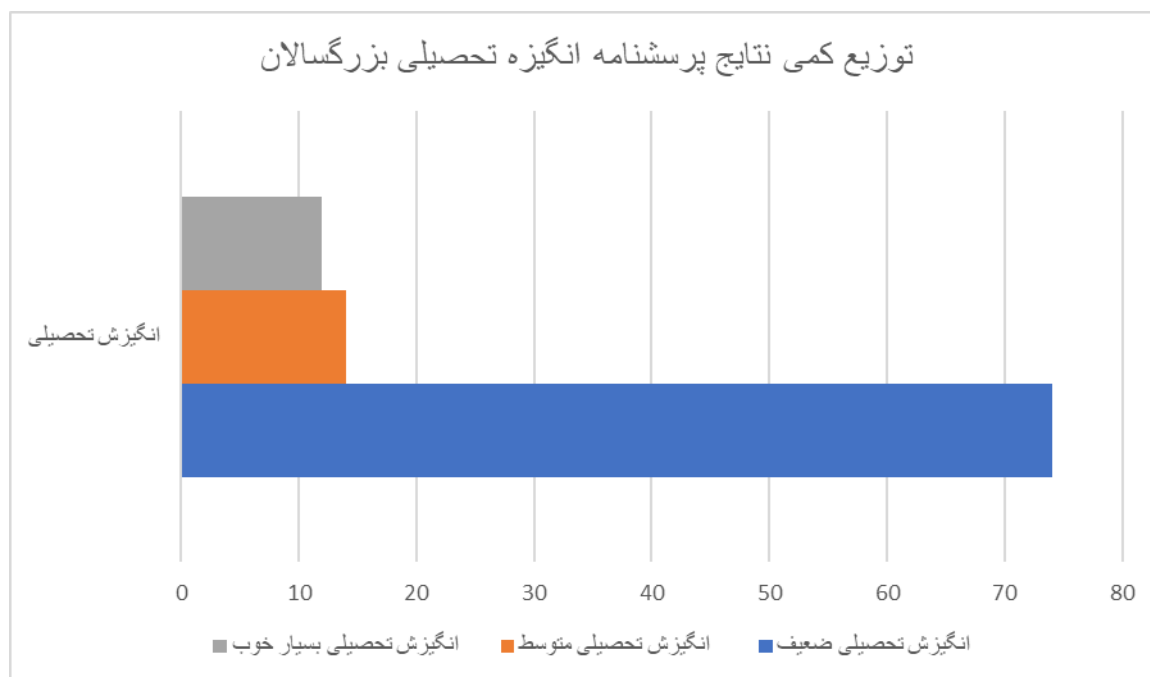
تعداد سوالات پرسشنامه * ۱ = حد پایین نمره

حد پایین نمره	حد متوسط نمرات	حد بالای نمرات
۲۸	۱۱۲	۱۹۶

- در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۲۸ تا ۷۰ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در این جامعه ضعیف می باشد.
- در صورتی که نمرات پرسشنامه بین ۷۰ تا ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی می باشد.
- در صورتی که نمرات بالای ۱۱۲ باشد، میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب می باشد.

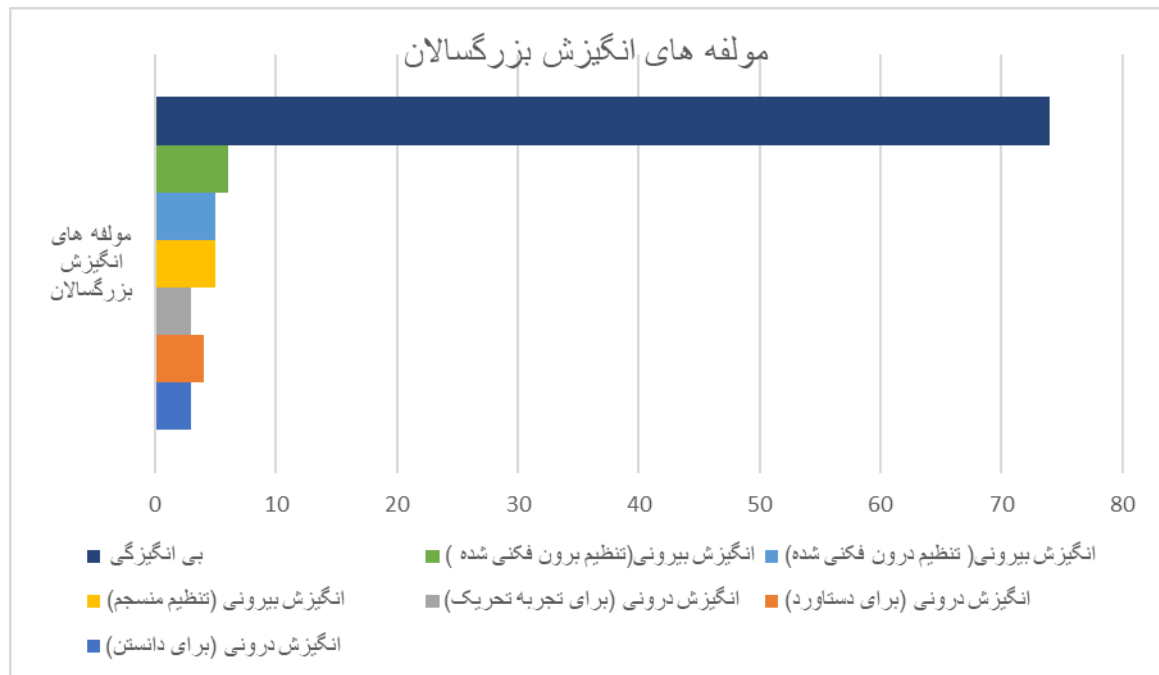
نتیجه گیری

نمودار (۱) توزیع فراوانی نتایج پرسشنامه انگیزش تحصیلی سواد آموزان آموزش و پرورش شهرستان زابل



نتایج نشان می دهد که از تعداد ۱۰۰ نفر از سواد آموزان دوره های تحکیم و سواد آموزی تعداد ۷۴ نفر نمرات بین ۲۸ تا ۷۰ را کسب نموده اند که نشان از وضعیت انگیزه بسیار پایین سواد آموزان برای شرکت در کلاس های سواد آموزی می باشد. همچنین تعداد ۱۴ نفر از سواد آموزان شرکت کننده در آزمون نیز نمرات بین ۷۰ تا ۱۱۲ را کسب نموده بودند که نشان از انگیزه متوسط آنها داشت، تعداد ۱۲ نفر نمرات بالای ۱۱۲ را کسب نمودند که نشان از انگیزه بسیار خوب تعداد بسیار کمی از شرکت کنندگان بود.

نمودار (۲) توزیع فراوانی مولفه های پرسشنامه انگیزش سواد آموزان



بی انگیزگی محض آمار ۷۴ نفری را به خود اختصاص داده است و سپس انگیزه بیرونی (تنظیم برون فکنی شده) و انگیزش بیرونی (تنظیم درون فکنی شده)، انگیزش بیرونی (تنظیم منسجم)، انگیزش درونی (برای دستاورد)، انگیزش درونی برای دانستن انگیزش درونی (برای تجربه تحریک) به ترتیب بیشترین تا کمترین نمرات را به خود اختصاص دادند.

ارائه پیشنهاد

علمی نمودن روش های آموزش بزرگسالان و برگزاری دوره های ضمن خدمت برای آموزش دهندگان بومی گزینی آموزش دهندگان و توجه به آداب و رسوم و تعصبات بومی مردم هر منطقه استفاده از رسانه های جمعی و شبکه های استانی برای معرفی مزایای سواد دار شدن استفاده از شبکه های اجتماعی و تولید محتوی های رسانه های برای آن دسته از بیسوادانی که امکان حضور در کلاس ها را ندارند.

سواد آموز برای سواد آموز

الگو گیری از انجمن معتادان گمنام که به صورت پیوسته و مدام و در طی روز و هفته کلاس هایی خودجوش برگزار می کنند و به تمرین پاک و دوری از مواد مخدر برای زندگی بهتر می پردازند. استفاده از سواد آموزان منتخب و دارای انگیزه برای

تدریس و ایجاد دوره‌می هایی توسط خود سواد آموزران برای سواد آموزان چه به صورت مجازی و چه به صورت واقعی می تواند بسیار مفید باشد.

درد مندانۀ برخورد نمودن، تجربیات مشترک، عدم احساس به زور و اجبار، تشکیل گروه دوستی و الفت و مهر بیشتر، ارتباطات نزدیک و جویای حال شدن یکدیگر و کمک به هم در زمینه های مختلف زندگی و به تبع جذب حداکثری بیسوادان می تواند بسیار مفید باشد و به عادت‌ی مثبت تبدیل شود که تا پایان عمر در این دوره‌می ها شرکت کنند.

فراهم نمودن محیط برای این کلاس ها، جذب لیدر و حمایت مادی و معنوی از لیدر ها و لیدر بسیار مفید است

منابع

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۵). آموزش بزرگسالان. تهران: انتشارات پیام نور.
- اسماعیلی، کوروش (۱۳۸۹). بررسی میزان اثربخشی و کارایی قرآن آموزی دوره مقدماتی (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی
- آقازاده، احمد (۱۳۸۸). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- جارویس، پیتر (۱۳۸۶). آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم (ترجمه غلامعلی سرمد). تهران: انتشارات سمت. اثر اصلی در سال ۲۰۰۵ چاپ شده است.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۹۱). روش پژوهش در مدیریت (با رویکرد پیمایشی). تهران: انتشارات فوژان.
- خادمان، طاهره (۱۳۸۶). مشکلات برنامه های آموزشی بزرگسالان (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- سعیدی، محمدقاسم (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی و مطلوبیت کتابهای طرح آزمایشی دوره (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- رمضانی، یوسف (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین فرآیند مدیریت دانش و شاخصهای فرهنگ سازمانی از دیدگاه رابینز. مجله علمی و پژوهشی چشم انداز مدیریت، ۲۵۱، ۶۴-.
- ریو، جانمارشال (۱۳۸۸). انگیزش و هیجان (ترجمه یحیی سید محمدی، ویرایش چهارم). تهران: نشر ویرایش.
- رضویه، اصغر (۱۳۷۲). روانشناسی تربیتی دوره کارشناسی ارشد [جزوه درسی]. دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.
- دلاور، علی (۱۳۸۶). تعیین راهکارهای مناسب جهت سوادآموزی زنان عشایر استان (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.
- فتیحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۸۹). برنامه هریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: سمت.

صابری، عباس (۱۳۸۱). بررسی نیازهای آموزش کارکنان شرکت پالایش نفت اصفهان ب هم‌منظور تدوین برنامه های آموزشی ضمن خدمت

(پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان.

صباغیان، زهرا (۱۳۸۷). رو شهای سوادآموزی بزرگسالان؛ تعلیم مهارت های خواندن و نوشتن. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

نجفی، زهرا (۱۳۸۷). بررسی نظریه های انگیزش. بازیابی شده در سایت <http://iranmanagers.persianblog.ir/post>.

نجاتی، وحید (۱۳۸۴). بررسی عوامل مؤثر بر جذب سوادآموزان در کلاسهای نهضت سوادآموزی (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.

مرکز مطالعات و تحقیقات اجتماعی ایرا نمهر (۱۳۸۶). فراتحلیل مطالعات درباره علل افت کمی و کیفی سوادآموزان در دور ههای سوادآموزی در ایران (طرح پژوهشی). تهران: سازمان نهضت سوادآموزی.