

دانش آموزان نیازمند چالشند

به موفقیت آسان!

مترجمان:
بختیار شعبانی ورکی
طاهره جاویدی

معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت صرفاً از طریق آموزش تحمل شکست به خاطر کسب موفقیت واقعی به دانش آموزان، می توانند همه گیر شدن "انتحار آموزشی" را در جامعه تحت کنترل در آورند.

هرساله صدها هزار دانش آموزی علاقه به درس، مداریشان را ترک می کنند و یک زندگی عاطل و بیپوده ای را نوازم با فقر و بزهکاری و نگرانیهای روانی آغاز می کنند (HAHN, 1978). نرخ ترک تحصیل آدر شهرهای بستن، شیکاگو، لوس آنجلس، دیترویت و دیگر مراکز اصلی، بین چهل تا شصت درصد (۴۰ - ۶۰%) در نوسان بوده، به یک وضع بحرانی تبدیل شده است. احتمالاً "واژه" ترک تحصیل "برای نشان دادن عواقب مخرب سرخوردگی کودکان و نوجوانان از مدرسه، لغت مناسبی نباشد و بنابراین اصطلاح "انتحار آموزشی" برای رساندن این مفهوم، مناسبتر به نظر می رسد. سرخوردگی از مدرسه فقط به درصد کمی از بچه های خردسال یا بچه های کم استعداد و یا کودکان کند ذهن محدود نمی شود، بلکه به همین اندازه شکست وافت کودکان برخوردار از استعداد و معلومات را نیز دربر می گیرد و در



بخش نیست " در چند دهه، متمادی، فعالیت‌های آموزشی راز‌هبری کرده است. مفهوم و هدف تعلیم و تربیت برای دانش‌آموزان صرفاً " به معنای موفقیت بی چون و چرا (بدون حتی تصور شکست) مبدل شده است، و این موفقیت بسر یادگیری ترجیح داده شده، به گونه‌ای که موفقیت مطلق مانع یادگیری واقعی شده است. یکی از بیروان این نظریه (ATKINSON, 1969) عمیده دارد که اصل اول در نظریه انگیزش در حال حاضر عبارتست از انجام وظیفه در ارتباط با تعدیل احتمال موفقیت (احتمال موفقیت ۵۰% باشد)، تا جایی که حداکثر رضایت را فراهم آورد. ضمناً " تعدیل احتمال موفقیت را می‌توان عنصر اساسی انگیزش دانست^۷ هم به حساب آورد.

معمولاً " زمانی خود را موفق می‌دانیم که اموز را بررسی و آزمایش کرده، براحتی آنها را حل و فصل نماییم. و نیز زمانی خود را موفق می‌دانیم که به مشاهده اموری ساده و جزئی می- پردازیم و حل و رفع مشکلات بیجسده را به شانس و اقبال نسبت می‌دهیم! باید بدانیم که هیچ کدام از موفقیت‌های مذکور خود شناسی^۸ را خیلی تقویت نمی‌کند. موفقیت واقعی تنها زمانی به وقوع می‌پیوندد که وظایف از لحاظ پیچیدگی و سادگی تعدیل شوند و دانش‌آموزان از طریق تلاش‌های شخصی، انتخاب خط‌مشی‌های مناسب و درک توانمندی‌های فردی وظایف را انجام دهند. در چنین حالتی، از طریق فعالیت‌های موصوف احساس قدرت، صلاحیت، اراده، رضایت مندی و ضبط نفس در آنها افزایش می‌یابد. برطبق نظر (DANNER AND LANKY

نهایت رفاه اقتصادی، اجتماعی، ذهنی، صنعتی، فرهنگی، اخلاقی و روانی جامعه را تهدید می‌کند. در شرایط مساوی، دانش‌آموزانی که از جریان دانش‌آموزی، بریده‌اند و صرفاً " همانند لاشه‌های مومیایی شده، میزها را اشغال کرده‌اند، مزاحمتی را ایجاد می‌کنند که ترک کنندگان مدرسه چنین مزاحمتی را به وجود نمی‌آورند. دانش‌آموزان بی‌علاقه، بی‌نشاط و با پیشرفت کند تحصیلی، نمونه‌ای از پیشقراولان سرخورده از مدرسه هستند. بانعمق در این مسأله، این سؤال مطرح می‌شود که چه عللی این مسائل را به وجود آورده است؟ آیا راه‌های علاجی وجود دارد؟ چه راهی را می‌توان اتخاذ کرد تا از هدر رفتن منابع ذهنی و خلاق جامعه جلوگیری کرد؟ در پاسخ به این سوالات بی‌خواهیم برد که انتحار آموزشی قبل از اینکه یک مسأله بدنی یا ذهنی، مالی، تکنولوژیکی فرهنگی و بی‌نظامی باشد، یک مسأله انگیزشی است. بنابراین ما به قصد یافتن مبنایی برای بررسی این مسأله و نیز شناخت آن و در نهایت به منظور جستجو برای راه حل مناسب، لازم است به نظریات انگیزشی^۹ رجوع کنیم.

نظریه‌های انگیزشی جدید به اندازه کافی از فعالیت‌های متداول در نظام آموزشی حمایت نکرده‌اند. من (مؤلف) در اینجا چهار نظریه متفاوت را بررسی کرده، برای حل مسأله "انتحار آموزشی" پیشنهادهایی را ارائه خواهم کرد.

تعدیل احتمال موفقیت^{۱۰} برای ایجاد انگیزش ضروری است

اصل کلی " هیچ چیزی مثل موفقیت نتیجه

دانش آموزان) را تعیین می کنند. آنها غالباً بیچیدگی وظیفه، بررسی خطاها، عدم تاءکید بر تلاشهای توام باشکست، بی توجهی نسبت به اعمال ناقص، ارائه گزارشهای مددل، محدود کردن امتحان و تشویق فعالیت بدون خطا را کاهش می دهند. اکنون زمانی است که متخصصان تعلیم و تربیت بایستی درگیر شدن را جایگزین موفقیت آسان نمایند. ما باید دانش-آموزان را تشویق کنیم که به بیشترین حد از توانایی شان دست پیدا کنند و آنان را ترغیب نماییم تا در حین خطا کردن یادگیرند. در چنین صورتی لازم است در برابر اشتباهات در هر

(1981) حتی نوجوانان برای وظایفی که تاحدی فراتر از توانایی آنان است، ارزش بیشتری قائل هستند.

درباره یافته های انگیزی، نظریه پردازان یادگیری پیوسته اثبات کرده اند که تعدیل وظایف از لحاظ پیچیدگی، پیش نازنی برای تاءمین حداکثر رشد ذهنی است. (FISHER, 1980) با این وجود، همواره این حقیقت که رعایت اعتدال در، درگیر کردن دانش آموزان (تجویز خطاهای ضمنی به توسط دانش آموزان، در جریان یادگیری به منظور



کلاس درسی سعه صدر داشته، موفقیت تدریجی به جای موفقیت دائمی به عنوان مقیاس اندازه گیری برای قضاوت درباره یادگیری تلقی شود. این چنین تحولاتی در فعالیتهای آموزشی، رفع "انتحار آموزشی" را تضمین نمی کنند، ولی مطمئناً "گام بزرگی در این مسیر محسوب می گردد.

دستیابی به یادگیری واقعی) برای به حداکثر رساندن یادگیری نیز تقویت انگیزش ضروری است، مورد بی توجهی واقع شده است. برخی از متخصصان تعلیم و تربیت تلاش می کنند تا محیطهای یادگیری بدون خطایی را به وجود آورند. آنان حداقل معیار و استاندارد برای تاءمین موفقیت مورد انتظار (برای تمام

فشارهای بیرونی! اراده عمل و انگیزش را نابود می کنند.

مادام که فشارهای بیرونی مثل مراقبت و نظارت توسط دیگران، ارزیابی به وسیله دیگران، حدود مرزهای از قبل تعیین شده (حدود مرزهایی که تجاوز از آنها جایز نیست)، تهدیدات، دادن رشوه ها و جایزه ها دارای اهمیت باشند، عمل و انگیزش ذاتی برای آن، به زوال و نابودی کشانده خواهد شد. آری، حتی جایزه ها شکلی از فشارهای بیرونی هستند. جایزه دهنده عموماً شخصی است که نقشها و مباحث نظام یافته ای را القا می کند. جوایز برای قراردادن دانش آموزان در یک قالب معین مورد استفاده قرار می گیرند. احتمالاً وسیله و هدف همانند مثال زیر با هم به وقوع می پیوندند:

" در صورتی شما می توانید تلویزیون تماشا کنید که تکالیفتان را تمام کنید" (باتکلیف شروع می شود و با تماشای برنامه تلویزیون هم خاتمه پیدا می کند). این موضوع شکل دیگری از فشارهای بیرونی است، به طوری که ممکن است علاقه نسبت به وظیفه اول (یعنی انجام تکلیف) کاهش پیدا کند و علاقه به وظیفه دوم (تماشای برنامه تلویزیون) افزایش یابد.

(BOGGIANO & MAIN, 1986) فشارهای خارجی تحمیلی، جوایز مادی، کاهش وظایف مبتنی بر علاقه، کاهش خلاقیت، خنثی نمودن عمل و تشویق انفعالی گروهی از دانش آموزان حتی بچه های قبل از دبستان را در بر می گیرد (LEPPER & HADELL, 1989) گذشته از این تحمیل فشار باعث می شود تا دانش آموزان از خط مشی " مینی ماکس" (حداقل - حداکثر) استفاده کنند (بدین ترتیب که توقع دارند با حداقل میزان تلاش، حداکثر جایزه را به دست

آورند). حمایت از این یافته های موصوف (اعمال فشارهای خارجی) انسان را از استقلال رفتاری (که عبارتند از: انتخاب آزادانه، قدرت تصمیم گیری و کنترل خود) دور می کند و بنابراین خلاقیت، شناخت قابل انعطاف و احساسات مثبت و پایدار مورد توجه قرار نخواهد گرفت. (DECI & RAYON, 1987) منافع سفاهه تحت فشار بودن و عدم استقلال دانش آموزان از علائم بارز اکثر مدارس است. حکومتها (مرکزی و محلی) و نیز معلمان، قوانین علمی را وضع می کنند که این قوانین در یک جهت مشخص به دانش آموزان تحمیل می شود و در نتیجه نظام جایزه ای را^{۱۴} به وجود می آورند، که در نهایت تعهد اخلاقی و رفتاری را محدود می کند، زنگ ناکامی و شکست را به صدا در می آورد و برای حل مسائل روزمره از نقشهای مختلف تهدید و تنبیه^{۱۵} استفاده می - شود. با این قوانین ما می توانیم از مدارس مراقبت کرده، به وضع آنها رسیدگی کنیم و موفقیت برای کسب مدرک را به دست آوریم، اما نمی توانیم به هیچ توفیقی در زمینه رشد ذهنی، توانایی، خلاقیت و انگیزش ذاتی که در واقع احتیاجات و منابع اصلی هر کشوری است، نایل شویم.

اکنون فرصتی برای متخصصان تعلیم و تربیت وجود دارد تا روشهای اعمال فشار و اجبار را با تکنیکهای حمایت از استقلال فردی تعویض کنند. ما بایستی آموزش، مواد آموزشی و روشها را مجدداً " آنچنان طراحی نماییم تا امکان تصویب و اجرای هرگونه تکلیف، امتحان و ارزیابی برای دانش آموزان وجود نداشته باشد، اما آنچه که در حال حاضر انجامش ضروری است وفق دادن رقیق تصمیمات اتخاذ شده با شرایط

با گذاشتن یک شماره یا علامت یا حرف، درباره کارشاکردان قضاوت می کنند که این عمل معمولاً "تفسیر مبهمی مانند: آیا این بهترین کار شماست؟ یا کار خوب را ادامه دهید، و... به دنبال دارد و درباره اینکه دقیقاً "چه چیزی خوب است یا چه چیزی نیاز به اصلاح دارد، بندرت بحث می شود. اگر ماحتی می توانستیم معلمان را نسبت به ارزش ارائه بازخوردهای اطلاعاتی خاص و فوری به دانش آموزان متقاعد سازیم، باز مشکل بازخورد لاینحل باقی می ماند.

چگونه یک معلم می تواند برای ۲۵ نفر دانش آموز یا بیشتر بازخوردهای فوری درباره وظایفشان فراهم کند؟ بعضی از متخصصان تعلیم و تربیت مدعی هستند که حل مسأله "بازخورد" در داشتن معلم سرخانه یا معلم کمک کننده برای هر دو نفر از دانش آموزان نهفته است. (یعنی اگر هر دو نفر دانش آموز یک معلم سرخانه یا معلم کمک کننده داشته باشند، مسأله بازخورد حل می شود). عده ای دیگر ادعا می کنند با افزایش استفاده از تکنولوژی کامپیوتر بازخورد لازم دانش آموزان تأمین می شود. در هر حال این پیشنهادها ارائه شده از ارزش کمی برخوردار هستند.

دروهله اول بایستی راهنمای جواب برای دانش آموزان بوفور تهیه شود. اقدام به مطالعه و بررسی درباره محتوای کتابهای مرجع بایستی در هر حوزه درسی ممکن بوده، نتیجه هر یک از این اقدامات به راهنمایی که در اختیار دانش آموزان قرار می گیرد، ضمیمه شود.

دوم اینکه: امتحانات و سایر فعالیتهاى آموزشی بویژه آن دسته از فعالیتهاى که ضمیمه اصلی کتابهای درسی هستند باید بر مبنای

گروهی از دانش آموزان می باشد. به جای دفاع از معیارهای حداقل بایستی از معیارهای مضاعف دفاع کنیم (سطوح بسیار ضعیف، ضعیف، متوسط، خوب، قوی و بسیار قوی را به دست آوریم). ما باید دانش آموزان را در انتخاب معیارهایی که زمینه درگیری مناسب را فراهم می آورد آزاد بگذاریم. بایستی از وارد کردن فشار روی میل شخص اجتناب شود. باید به میل شخص آزادی داده شود تا کشف گردد، توسعه یابد و پرورنده شود.

فعال کردن دانش آموزان و ارائه بازخوردهای مربوط به آن، یادگیری را تقویت می کند.

یک سوم از اصول روان شناسی عبارتند از: فعال کردن دانش آموزان و ارائه بازخوردهای مربوط به آن به منظور تقویت یادگیری، عمل (از روی اراده) و انگیزش (ILGENETAL 1979).^{۱۸} (LARBON 1989). بازخوردهای اطلاعاتی (که پاسخهای درست را مشخص می کنند) یادگیری را تقویت کرده، همچنین احساس صلاحیت و شایستگی را افزایش می دهند.

بازخوردی که می تواند در جهت اصلاح عمل بعدی استفاده شود، از ارزش انگیزشی قابل ملاحظه ای برخوردار است، در عین حال متأسفانه نسبت تکالیف یا فعالیتهای دانش آموزان که بطور مستقیم مربوط به بازخوردهای اطلاعاتی هستند رو به کاهش است. دانش آموزان تکلیفی را انجام می دهند، آن گاه یک روز، دویز و بعضاً "چندین هفته منتظر بازخورد معلم درباره کارشان هستند، و معلمان



لازمه یاد دادن مفاهیم، روابط و مهارت های اساسی است، تا بید نمی کند (تجویز نمی کند). احتمالاً " سودمندی راهنماهای پاسخ و مواد آموزشی مبتنی بر تصور ذهنی در فراگیری " خود را تحت قاعده در آوردن" ^{۲۱} عده قابل ملاحظه ای از دانش آموزان است. تعدیل ریسک ^{۲۲} (خود را درگیر مسائل یادگیری کردن) عامل نیرومندی برای موفقیت است.

یافته های چهارمین تحقیق انگیزی مبتنی بر این فرض است که تعدیل ریسک (خود را درگیر مسائل یادگیری کردن) ، استقامت ، قابلیت ، خود آگاهی ، عزت نفس و رضایت مندی را افزایش می دهد. (DECI, PORAC 1978). تعدیل ریسک ، منجر به انتخاب درست و وظیفه ای می شود که حداکثر درگیری را ایجاد می کند. همچنین تعدیل ریسک تمایل به پذیرش

مراحل " تصور ذهنی" ^{۲۳} باشد. دانش آموزی که پاسخ سوالی را علامت گذاری می کند می تواند تصور ذهنی خود را به صورت نمادی نشان دهد. علائم نمادی هم به جواب درست و هم به جواب نادرست و در بعضی موارد به یک راهنما به منظور جواب مشخص شده، اشاره دارد و کتابهای غیر علمی و جدولها با این تصور ذهنی تهیه شده اند. باز خورد فوری فرایندی است که بطور متداول در تعیین ارزش کتابهای کمپی مورد استفاده قرار می گیرد. البته تهیه بازخوردهای اطلاعاتی فوری برای پروژه های بلند مدت، پیمان کاری و تعیین حدود تکلیف دانش آموزان، کار مشکلتری است، اما این امر (مشکل بودن تهیه بازخوردهای اطلاعاتی فوری) فقدان بازخوردهای فوری در فعالیتهای یادگیری و تمرینات عملی را که

بینی شود .

بطور کلی تحقیق اخیر من (مؤلف) در زمینه مبادرت به انجام ریسک علمی دانش - آموزان مدارس ابتدایی ، متوسطه و دانشجویان ، از این نتایج (یافته های مذکور) حمایت می کند . در واقع زمانی دانش آموز بطور آزادانه مسائل مشکلترا انتخاب می کند که :

اولا : " نمره امتحانی به موازات پیچیدگی سطح سوالات افزایش یابد .

ثانیا : " وظیفه انجام ریسک در قالب یک بازی یا در یک موقعیت عملی ارائه شود (به این معنی که اعمال فشارهای خارجی به حداقل برسد) .

ثالثا : " برای ریسک کردن فرصت های اضافی پیش بینی شده باشد (نسبت ریسک کردن در یک تمرین عملی زمانی افزایش می یابد که دانش آموزان بدانند آنچه را یادگرفته اند می توانند در اولین آزمون بعدی بکار ببرند) .

مماشاهده کرده ایم که در صورت نبود چنین شرایطی دانش آموزان وظایفی را انتخاب می کنند که از سطح رشدشان در حدود یکسال و نیم پایین تر است . سرانجام ، دانش آموزانی که ریسک بالایی (تعدیل شده) را اتخاذ می کنند نسبت به وظایف سطح بالا اظهار علاقه مندی می نمایند ، اگرچه در این راه ، خطاهای قابل توجهی را تجربه کنند .

خلاصه اینکه فرصتهای ریسک کردن برای دانش آموزان باید :

الف - فراوان باشد .

ب - فراهم آوردن آن امکان پذیر باشد .

ج - با اطلاعات روشنی درباره احتمالات موفقیت همراه باشد .

د - با ، بازخوردهای فوری که اطلاعات

تعدیل احتمال موفقیت و پیش بینی نتیجه را در بردارد . تعدیل ریسک ، در واقع ترکیبی از حوادثی است (شامل تعدیل موفقیت ، یادگیری تحت قاعده درآوردن خود و بازخورد) که توجه ، علاقه و انرژی گروه ورزشکاران ، سرمایه - گذاران مالی ، بازیکنان بخت آزمایی و جوانان معنادار به برنامه های تلویزیونی راجلب می کند . ریسک کنندگان دائما " و بطور آزادانه به منظور کسب موفقیت واقعی بر مبنای امتیازات معینی با احتمال شکست روبرو می شوند . به واسطه هر ریسکی که به شکست یا موفقیت منجر می شود ، ریسک کنندگان چیزهایی را در باره مهارت خود و انتخاب استراتژی شان و آنچه که معمولا " منجر به ترقی آنها می شود ، یاد می گیرند ، که به آنها کمک کند تا فرصت دیگری برای ریسک کردن به دست آورند . ریسک کردن (بویژه تعدیل آن) نوعی درگیری فعال ذهن است که بطور همزمان انرژی را مصرف و تولید می کند و این عادت است که خودسازی را باعث می شود ، و بنابراین نیازمند تأمین فرصتهای نامحدود برای مبادرت به آن است .

- تعدیل ریسک احتمالا " به واسطه شرایط زیراتفاق می افتد :

الف - احتمال موفقیت برای هر درسی (یا برای هر قسمت از فعالیتهای آموزشی) روشن و غیر مبهم باشد .

ب - اعمال فشارهای خارجی به حداقل کاهش یافته باشد .

ج - نتایج متغیر (همچنان که ارزش موفقیت زیاد می شود ، ریسک کردن هم افزایش می یابد) که با نتایج ثابت از پیش تعیین شده ، مغایرت دارد .

د - مزایای انجام ریسک می تواند پیش -

موفقیتی که توأم با رضایت مندی است .

— استفاده از ریسک می تواند موفقیت را تضمین کند .

هم تئوری و هم شواهد تحقیقی ما را به این پیش بینی رهنمون می شوند که فعالیتهای توأم با ریسک علمی ابزارهای نیرومندی هستند که موفقیت تلاشهای آموزشی ما را افزایش می دهند ، اما چگونه می توانیم ریسک کردن دانش آموزان را با فعالیت آموزشی آنها مدارس مربوط سازیم ؟ دانش آموزان زمانی ریسک را انتخاب می کنند که نتایج قبلی (یادگیری) رضایت و انگیزش بیشتری را فراهم آورند .

سه شرط اساسی که برای تاءمین چنین نتایجی ضروری است و دانش آموزان بدانها توصیه می شوند عبارتند از :

الف — دانش آموزان به خاطر انتخاب آزادانه موضوعات و فعالیتهای آموزشی که از لحاظ درجه دشواری و موفقیت احتمالی متفاوت هستند ، ستوده شوند .

ب — به موازات افزایش دشواری وظیفه ، امکان کسب موفقیت نیز افزایش یابد .

درست و نادرست را مشخص می کند ، همراه باشد .
ه — باننایجی که از دشواری وظیفه متفاوت است ، تلفیق شده باشد .

و — نسبتاً " از قید ارزیابیهای خارجی آزاد باشد .

ز — معرف عدم یا تخفیف تهدیدات محیطی باشد .

باوجود این ، دردنیای تعلیم و تربیت امروز فرصتهای کمی برای دانش آموزان به منظور درگیرشدن و ریسک علمی کردن وجود دارد ، و اصولاً " انگیزه برای انجام چنین کاری موجود نیست . فرصت انتخاب در امتحانات و تکالیف بندرت فراهم می شود و خیلی کم نتایج منفیری به دست می آید (غالباً " نتایج ثابت و ازبیش تعیین شده است) . و از این روست که نظریه های انگیزشی که از ریسک کردن به عنوان منبع قدرتمند توسعه دانش ، انگیزش و مهارت ها حمایت می کند با فعالیتهای آموزشی که همواره در جستجوی کاهش ریسک تا حد ممکن هستند ، مغایرت دارد .

ما بایستی مواد و روشهای آموزشی را به گونه ای تجدید سازمان کنیم که تعدیل ریسک علمی را در دانش آموزان تقویت نماییم . من (مؤلف) پیش بینی می کنم اگر ما با موضوعات و فرصتهای مبتنی بر تعدیل ریسک علمی انتخابی کلاسهای درسی مان را بر محتوای سازیم ، تا جایی که تمام دانش آموزان به ریسکهای معتدل دسترسی داشته باشند ، نه تنها میزان انتحار آموزشی را پایین می آوریم ، بلکه سطح موفقیت علمی را نیز افزایش خواهیم داد . اگر ما به دانش آموزان اجازه بدهیم تا ریسک بکنند و دچار اشتباه و خطا شوند ، احتمالاً " مشاهده می شود که آنها حقیقتاً " موفق هستند ،



فعالیتها موجب تقویت یادگیری و توسعه مهارت می شوند. بایستی به آنها بر حسب، توانایی قضاوت منحصر به خود، کشف و تصحیح اشتباه و خطا و تشویق دانش آموزان به تحقیق برای کسب روش مناسب یادگیری، نمره داده شود. بطور کلی فعالیتهای ارزشیابی تکوینی باید بازخوردهای قوی را فراهم کرده، توسط خود دانش آموزان به آنها نمره داده شود. درچنین فعالیتهایی است که ریسک کردن تعدیل شده، دانش آموزان تشویق می شوند و احتمالاً " مفید بودن این فعالیت (تعدیل ریسک) اثبات می - شود.

امتحانات اصلی (امتحانات هردرس بخصوص و امتحانات نهایی جامع) به عنوان نمونه ای از ارزشیابی پایانی است. این فعالیت به منظور تعیین نمرات درسی مورد استفاده قرار می گیرد. درچنین فعالیتهایی انتظاری رود که نسبت ریسک کردن پایین بوده، بازخوردهای فوری مطلوب یا نامطلوب باشد.

پیشنهاد دوم

" به فعالیتهای ارزشیابی تکوینی بیش از فعالیتهای ارزشیابی پایانی اهمیت داده شود. " اگر واقعاً " هدف اصلی تعلیم و تربیت در مدارس نءکید بیشتر روی یادگیری است تا نمره دادن، باید درصد زمانی که صرف ارزشیابی پایانی می شود کمتر از درصد زمانی باشد که صرف ارزشیابی تکوینی می گردد (شاید در حدود $\frac{1}{4}$). همان طوری که فرصتهای ریسک کردن به شاگردان داده می شود، باید فعالیتهای ارزشیابی تکوینی نیز به قدر کافی ارائه شود، ناخشنود شوند و حس کنجاوی آنها برانگیخته شود. برای اینکه این فعالیتهای کاملتر شوند لازم

ج - محیط (آموزشی) باید اشتباهات را تحمل کرده، حمایت از تصحیح خطا را تضمین نماید. دوشروط اول احتمالاً " آسانتر به نظر می رسند. برای مثال در یک امتحان ده نمره ای که از شش سؤال یک نمره ای و چهار سؤال دونمره ای تشکیل شده است، ممکن است از دانش آموزان خواسته شود که فقط ۶ سؤال را انتخاب کنند و پاسخ دهند. بالاترین امتیاز ممکن برای چنین امتحاناتی ۱۰ می باشد، که از طریق پاسخ صحیح به چهار سؤال دو نمره ای و دو سؤال یک نمره ای به دست می آید. بنابراین انتخاب و نتایج متغیر در امتحانات و بسیاری از فعالیتهای ارزشیابی و آموزشی بسادگی ایجاد می شود. اما شرط سوم یعنی تحمل خطا در محیط و حمایت از تصحیح اشتباهات و تضمین آن مشکلتر از دو شرط اول است. برای اساس به منظور تاءمین شرط سوم پیشنهادهای ویژه زیرارائه می گردد :

پیشنهاد اول

" معلمان باید بین فعالیتهای ارزشیابی تکوینی^{۲۴} (وظایفی که فعالیتهای آموزشی را در طول جریان یادگیری هدایت می کنند)، و فعالیتهای ارزشیابی پایانی^{۲۵} (وظایفی که به منظور قضاوت درباره سطح موفقیت و تعیین رتبه شخص در تکمیل فعالیتهای یادگیری مورد استفاده قرار می گیرند) تفاوت روشی قائل شوند. "

تمرینهای عملی، امتحانات و فعالیتهای تشکیل مهارت، به منظور به دست آوردن و تقویت دانش و مهارتهایی که بطور مشخص ارزشیابی تکوینی هستند، در نظر گرفته می شوند. این

وخطاها توسعه دهند.

ثالثاً " یادگیرندگان در مواقعی که با شکست مواجه می شوند با اتخاذ روشهای مناسب، اطمینان خاطرشان را حفظ کنند. محروم کردن دانش آموزان از این فرصتها، زمینه ارتکاب جرم و بزهکاری را در کشور افزایش می دهد. پیشنهاد پنجم:

"روشهای ارزشیابی پایانی، امتحانات مجدد راهم دربرگیرد". شانس دوم (امتحان مجدد) نه تنها ریسک کردن را تشویق می کند، بلکه دلایل خوبی را برای دانش آموزان به وجود می آورد تا جوابهای نادرستی را که در فعالیتهای توافم باریسک قبلی انجام داده اند، مورد بررسی قرار دهند. دانش آموز هراشتباهی را که در نخستین امتحان مرتکب شده بطور متوالی در شانس بعدی (امتحان مجدد) تصحیح می کند و این امر به عنوان یادگیری واقعی تلقی می شود. پیشنهاد ششم:

"تقویت ریسک علمی تعدیل شده به جای ریسک افراطی و یا تفریطی^۳ و یا عمل بدون خطا است. اصلاح نظام نمره ای، تصحیح داوطلبانه اشتباهات و تکمیل داوطلبانه فعالیتهای توافم باریسک، رفتارهایی هستند که معلمان باید با آنها آشنایی داشته، دانش آموزان را به انجام آنها تشویق نمایند.

" به سوی یک تعریف جدید از موفقیت " درحال حاضر ما با این دیدگاه مواجه هستیم که تلاشهای استثنایی و فوق العاده باید در جهت ایجاد " مدارس بدون شکست^{۳۱} صورت گیرد. ما از سازگاری خوب، شور، حرارت و اعتماد به نفسی که متخصصان طرح کرده اند بهره ای نبرده ایم.

است اضطراب کاهش یابد و احتمالاً با فعالیتهای ارزشیابی پایانی مخالفت شود. پیشنهاد سوم:

"فعالیتهای ارزشیابی تکوینی به صورت اختیاری ارائه شود." دانش آموزان به منظور تکمیل فعالیتهایشان لازم است به جای امر شدن، برانگیخته شوند. دانش آموزان ممکن است از طریق عوامل زیر برانگیخته شوند:

۱- به دانش آموزان اطمینان داده شود که این فعالیتها با رشته تحصیلی آنها مربوط بوده، در عین حال قابل تغییر می باشد.
۲- به دانش آموزان فرصت داده شود تا آزادانه یا یکدیگر به فعالیت بپردازند.

۳- ارائه فعالیتهای توافم باریسک^{۲۷} در زمینه بازیهایی که لازم است دانش آموز، شخصا، یا با همسالان و یا با والدین خود به انجام برساند.
۴- فراهم نمودن بازخورد اطلاعاتی، فوری و بدون تهدید.

۵- ارائه تعریف از موفقیت در شروع کار، در قالب اصطلاحات، "اصلاح عمل گذشته" و یا "میزان یادگیری" که در خلال فعالیت توافم باریسک حاصل می شود. پیشنهاد چهارم:

در هر فعالیت آموزشی و ارزشیابی، لازم است حداقل بخشی از محتوای (مثلاً ۱۰ یا ۲۰ درصد)، زمینه درگیر شدن را به منظور تکمیل فعالیتها، حتی برای بهترین دانش آموزان فراهم بیآورد.

رشد استعداد یک کشور ایجاب می کند که تمام افراد: اولاً " در وظایفی که برای آن تلاش می کنند فرصت درگیر شدن را بیابند. ثانیاً " سعی مدرسان را نسبت به اشتباهات

پاورقیها:

- 1- CHALLENGE
- 2- EDUCATIONAL SUICIDE 3- DROP OUT
- 4- ABANDONMENT OF SCHOOL:
- 5- MOTIVATIONAL THEORIES
- 6- MODERATE SUCCESS PROBABILITY
- 7- INTRINSIC MOTIVATION
- 8- SELF- IMAGE 9- PREREQUISITE
- 10- ERROR- PROOF LEARNING ENVIRONMENTS.
- 11- EXTERNAL CONSTRAINTS
- 12- PERFORMANCE
- 13- MINIMAX STRATEGY
- 14- REWARD SYSTEM
- 15- PUNISHMENT
- 16- MINIMUM CRITERIA
- 17- MULTIPLE CRITERIA
- 18- INFORMATIONAL FEEDBACK
- 19- ANSWER KEYS 20- LATENT IMAGE
- 21- SELF- REGULATED
- 22- MODERATE RISK 23- ACADEMIC RISK
- 24- FORMATIVE EVALUATION ACTIVITIES
- 25- SUMMATIVE EVALUATION ACTIVITIES
- 26- COMPREHENSIVE FINAL EXAM
- 27- RISK- TAKING ACTIVITIES
- 28- IMMEDIATE, INFORMATIONAL, NONTHREATENING FEEDBACK
- 29- ERROR- FREE PERFORMANCE
- 30- EXCESSIVELY HIGH OR LOW RISK TAKING
- 31- SCHOOL WITHOUT FAILURE

تلاش ما به منظور تولید انبوه موفقیت برای هر فرد در هر موقعیت آموزشی، مارا بانایج ناچیز موفقیت (واقعی) مواجه ساخته است. این موفقیت افراطی مصنوعی، علت اصلی بی علائگی دانش آموزان و سرخوردگی آنها از وظایف مدرسه ای است که به کشورمان آسیب فراوان می رساند.

به منظور تغییر این روش مخرب (انحرافی) مابایستی تحمل خطا و اشتباه را به جای یادگیری بدون خطا مورد توجه قرار دهیم. تصحیح اشتباه را تشویق کنیم، نه اینکه صرفاً " شاهد اشتباه و خطا باشیم. به جای موفقیت آسان، درگیری و چالش را تضمین نماییم. موفقیت احتمالی در وظایفی که مستلزم درگیری است، تحمل ارتکاب خطا و دادن پاسخهای اساسی به شکست، غذاهای انگیزشی هستند که نظام مدرسه ای باید در اختیار تمام دانش آموزان قرار دهد.

من (مؤلف) پیشنهاد می کنم که مهارت‌های محققان، مؤلفان کتابهای درسی، ناشران و معلمان را در راستایی هماهنگ کنیم تا روشها و موضوعات درسی را طوری طراحی نمایند که ایجاد و توسعه ریسک علمی مؤثر را تضمین کنند. چرا که اگر ما متخصصان را متقاعد سازیم تا تلاشهای خلاقانه را در این مسیر به کارگیرند، نه تنها قدمی در جهت از بین بردن "انتحار آموزشی" برداشته ایم، بلکه کیفیت موفقیت آموزشی را افزایش خواهیم داد، و بنابراین ما شاهد موفقیت، رضایت مندی و ضبط نفس در دانش آموزان خواهیم بود، چیزی که هوشمندی، انگیزش و خلاقیت را در جامعه مان تضمین می کند.