سیکھنے کی ماہیت پر نظرِ ثانی-اہمیت اور ضرورت

Rethinking the Nature of Learning – Importance and Necessity

Open Access Journal
Qtly. Noor-e-Marfat
eISSN: 2710-3463
pISSN: 2221-1659
www.nooremarfat.com
Note: All Copy Rights are Preserved.

Mohib Raza
Ph.D Scholar; Quran and educational sciences; Faculty of social sciences & humanities; AlMustafa International University Qom, Iran.
E-mail: mohib.raza@gmail.com

Abstract:

Learning is a continuous process in human life that begins at birth and continues until death. Through various elements of the educational environment, the transformation of human existence and the formation of the self are integral parts of the learning process. Allah almighty, in His wisdom, not only created the system of the universe but also ordained the growth and nurturing of all His creation. Among these creations, humans are unique beings endowed with free will and intention. Their most fundamental need is to recognize their Creator through this free will, understand the purpose of their creation, and strive toward it.

The core focus of this paper is to examine whether contemporary taxonomies of learning align their objectives and outcomes with this ultimate goal, or if they require revision to establish a comprehensive methodology, rooted in theoretical foundations and purposeful objectives. Such a methodology would enable humans, through formal or informal learning, to fully develop their existential potentials and progress toward the true and ultimate purpose of their lives.

Key words: Learning, Learning Process, Learning Outcomes, Contemporary Classifications, Learning Goals.

خلاصہ

سیکھنا، انسان کی زندگی کا ایک ایسا عمل ہے جو زندگی کے آغاز سے لے کر اختتام تک انجام پاتا رہتا ہے۔ تربیتی ماحول کے مختلف عوامل کی مدد سے انسانی وجود میں تبدیلی اور ذات کی تشکیل، سیکھنے کے عمل کا حصہ ہیں۔ اللہ ربّ العزت نے نظام آفرینش کی تخلیق کے ساتھ، اپنی حکمت کے تحت، تمام مخلوق کے رشد اور پرورش کا انتظام بھی فرمایا۔ ان مخلوقات میں انسان ایک ایسا موجود ہے جس کو اللہ تعالی نے ارادہ اور اختیار کے ساتھ پیدا کیا ہے، اور اس موجود کی سب سے بنیادی ضرورت، اپنے ارادہ اور اختیار کے ساتھ اپنے خالق کی معرفت، اپنی خلقت کے ہدف کو سمجھنا اور اس کی جانب بڑھنا ہے۔ اس مقالے کا بنیادی نکتہ یہی ہے کہ سیکھنے کے عمل کو بیان کرنے والی معاصر درجہ بندیاں، کیا اس ہدف غائی کے ذیل میں اپنے اہداف و نتائج ترتیب دیئے ہوئے ہیں یا ان میں نظرِ ثانی کی ضرورت ہے کہ نظریاتی بنیادوں اور اہداف کے تناظر میں سیکھنے کے عمل کا جامع طریقہ کار وضع کیا جائے تاکہ انسان سیکھنے کے رسمی یا غیر رسمی عمل کے نتیجے میں اپنی تمام وجودی صلاحیتوں کو رشد اور نشو نما دے سکے اور اپنی زندگی کے حقیقی مقصد کی جانب بڑھ سکے۔

کلیدی الفاظ: سیکھنا، سیکھنے کا عمل، سیکھنے کے نتائج، معاصر درجہ بندیاں، سیکھنے کے اہداف۔

مقدمہ

سیکھنے کا عمل، جو انسانی ترقی اور ارتقاء کا بنیادی عامل ہے، اس کی ماہیت صدیوں سے فلسفیوں، ماہرین نفسیات، اور معلّمین کے لئے ایک پر کشش موضوع رہا ہے۔ یہ پیچیدہ عمل، جس میں معلومات کا حصول، مہارتوں کی نشو نما، اور رویوں میں تبدیلی شامل ہے، صرف رسمی تعلیم تک محدود نہیں ہے، بلکہ یہ زندگی بھر جاری رہنے والا سفر ہے۔ یہ مقالہ سیکھنے کی ماہیت پر ایک نظرِ ثانی ہے، جس میں معاصر علمی نظریات اور نظریاتی بنیادوں کے تناظر میں سیکھنے کے عمل کو مزید گہرائی میں سمجھنے کی کوشش کی گئی ہے۔ اس مقالے میں سیکھنے کے مختلف پہلوؤں کا ذکر کرتے ہوئے بنیادی طور پر اس کے اہداف کی ماہیت کا جائزہ لیا گیا ہے، کیونکہ کسی بھی موضوع کے اہداف دراصل وہ مرکزی نکتہ ہوتا ہے جو اس موضوع کی سمت و سو کا تعین کرتے ہیں اور نتیجتاً خود اس کی ماہیت پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

سیکھنا، انسانی زندگی میں ایک بنیادی حیثیت رکھتا ہے اور اس کے وجود کا ایک لازمی جزو ہے۔ انسان کی بقا، شخصیت کی تعمیر، سماجی کردار کی بہتر ادائیگی سے لے کر انسانی تہذیب کی ترقی اور پیشرفت، سیکھنے کے مسلسل عمل کی مرہونِ منت ہے۔[1] سیکھنے کو نفسیاتی عمل کے تناظر میں دیکھا جائے یا ماحول کے مشاہدے اور تجربے سے اثر لینے کے عنوان سے، یا پھر سیکھنے کے ہدف اور قلمرو کو ملحوظ خاطر رکھ کر بات کی جائے، تو اگرچہ انسانی زندگی کے عمومی

سیکھنے اور تعلیمی اعتبار سے رسمی سیکھنے کا دائرہ کار مختلف ہے لیکن ان میں کئی مشترکہ پہلو ہیں۔ ان دونوں کا مقصد فرد کی ذہنی، قلبی اور عملی صلاحیتوں کو بڑھانا ہے، دونوں میں معلومات، رویے اور مہارتیں شامل ہیں، اور دونوں ہی سیکھنے کے لئے تجربے، مشاہدے، غور و فکر اور رہنمائی پر انحصار کرتے ہیں۔

البتہ دائرہ کار کے حوالے سے ان میں یہ فرق ہے کہ تعلیمی اور رسمی اعتبار سے سیکھنا چند مخصوص علوم یا مہارتوں، نیز خاص جگہ اور ماہر افراد کی زیر نگرانی انجام پاتا ہے۔ اس میں ایک نظم پایا جاتا ہے اور اس کی مدیریت، نظارت، اصلاح اور جانچ پڑتال کا ایک رسمی طریقہ کار موجود ہوتا ہے۔ تعلیمی نظام کے متون مشخص، ان کے اہداف استخراج شدہ اور نتائج قابل مشاہدہ ہوتے ہیں۔ جبکہ عمومی زندگی کے سیکھنے کے دائرے کار میں، زمان و مکان و متون کی قید نہیں ہوتی، جبکہ سکھانے والے کے طور پر کوئی بھی فرد، ماحول، واقعہ یا کوئی بھی اور چیز اپنا کردار ادا کر سکتی ہے۔ان اشتراکات اور دائرہ کار میں تفریق کو سامنے رکھتے ہوئے کلی طور پر بات کی جائے تو دراصل یہ دونوں پہلو ہی کسی ایک فرد کی انفرادی اور اجتماعی ضرورتوں اور نیازوں کو پورا کرنے میں اپنا کردار ادا کرتے ہیں۔[2]

اساسی طور پر انسان کی زندگی میں سیکھنے کے اہداف و نتائج، انہی ضروریات کی بنیاد پر تشکیل پاتے ہیں اور سیکھنے کا عمل انہی اہداف و نتائج کے حصول کے لئے انجام پاتا ہے، جبکہ یہ اہداف و نتائج، زندگی کے تمام پہلوؤں اور دائرہ کاروں کے لیے مشترک ہوتے ہیں۔ لہٰذا جب ہم سیکھنے کے نتائج کی بات کرتے ہیں، تو ان میں کچھ ایسے مقدماتی اور مشترک نتائج پائے جاتے ہیں جو انسان ہونے کے اعتبار سے ہر دائرہ کار میں درکار ہیں۔ جبکہ ان کلی نتائج کی بنیاد پر خاص موضوعات یا تعلیمی نظام کے مختلف پہلوؤں کے جزئی نتائج استخراج کیے جا سکتے ہیں۔ اہداف اور نتائج کی یہ جامعیت نہ صرف تعلیمی نظام کی کیفیت بہتر کرتی ہے بلکہ کلی طور پر انسان کی کارکردگی کا واقعی معیار بن کر اس کی زندگی میں مثبت انداز میں اثر انداز ہوتی ہے۔

سیکھنے کا عمل، اندرونی عوامل اور بیرونی شرائط

عقل و شوق، ادراک و رجحان اور علم و ارادے کی بہتر شگوفائی، مناسب حصول اور مطلوب مدیریت کے لئے چند ذاتی عوامل اور کچھ خارجی شرائط لازم درکار ہوتی ہیں۔ اگر انسانی ذات کی نشو نما کی نسبت خارجی شرائط کی بات کریں تو ہم جانتے ہیں کہ اس کائنات کی حقیقی مربی فقط خداوند متعال کی ذات اقدس ہے۔ اس نے اپنی حکمت اور قدرت کے تحت اس کائنات کا جو نظام تشکیل دیا ہے اور اس میں مختلف انواع کی مخلوقات کی ہدایت و رشد کے جو مختلف طریقے وضع فرمائے ہیں، وہ ان مخلوقات کی اپنی اپنی جنس سے مطابقت رکھتے ہیں۔ ان موجودات میں انسان وہ موجود ہے جو مختلف استعداد اور صلاحیتیں لے کر پیدا ہوتا ہے، لیکن یہ صلاحیتیں خام حالت میں ہوتی

ہیں اور ان کو نشو و نما اور رشد و ہدایت کی ضرورت ہوتی ہے۔ لہٰذا، حیوانات و نباتات کے برخلاف، انسان کا جسم اور روح اس بات کے متقاضی ہوتے ہیں کہ ان کو، انسانی ذات کی نسبت اندرونی اور بیرونی طور پر، اس رشد و ہدایت کا کوئی واقعی سلسلہ فراہم کیا جائے، تاکہ انسان کی ذات کے عرض میں موجود تمام پہلو اور صلاحیتیں، ذات کے طول میں موجود کمالات کے مراحل طے کرکے اپنے ہدف کو حاصل کر سکیں۔ اس رشد و ہدایت کے لئے درکار مناسب ماحول [خارجی شرائط] کی فراہمی کو، کہ جو انسان کو اس کے ہدف یعنی کمال اور قربت خداوندی تک لے جائے، تربیت کا نام دیا جاتا ہے۔[3]

ان خارجی شرائط اور انسانی ذات کے اندرونی عوامل کا ایک دوسرے سے ہم آہنگ ہونا بہت ضروری ہے۔ درحقیقت یہی ہم آہنگی انسانی کارکردگی کی مطلوبہ کیفیت کی اصلی ذمہ دار بنتی ہے۔ اس تناظر میں جہاں تک اندرونی ذاتی عوامل کا تعلق ہے، تربیت کی نسبت، ان کا زیادہ سروکار سیکھنے سے ہے۔ انسان اس موجود خارجی تربیتی ماحول سے ذاتی شگوفائی اور نشو نما کے لئے درکار رہنمائی لیتا ہے، سیکھتا ہے اور نتیجتاً اپنے کردار اور اعمال سے اس ماحول کو مطلوبہ عملی نتائج فراہم کرتا ہے۔ رہنمائی لینے اور نتائج دینے کا یہ باہمی تعامل، انسان کے ذاتی رشد کے ساتھ ساتھ اجتماعی تکامل کا باعث بھی بنتا ہے۔ لہٰذا سیکھنے کا یہ عمل صرف رسمی تعلیم، حصول آگاہی یا مخصوص علوم کے حصول پر موقوف نہیں ہے، بلکہ انسان کے وجود میں موجود تمام استعدادوں کی نشاندہی، قوتوں کی شگوفائی، رجحانات کی تعدیل اور نہایتاً انسانی شخصیت کی مثبت تعمیر پر متشکل ہے، اگر سیکھنے کے عمل کی اس جامعیت کو مد نظر رکھیں تو اس سے نہ صرف انسان کی شخصیت سازی بہتر انداز میں کی جا سکتی ہے بلکہ وہ انفرادی اور اجتماعی حوالے سے اپنے ممکنہ اہداف کے حصول کے لئے بھی زیادہ سزاوار قرار پاتا ہے۔

سیکھنے کے عمل پر نظرِ ثانی کی ضرورت

سیکھنے کے عمل کی اس اہمیت کے پیش نظر، سوال یہ ہے کہ فی الواقع کیا سیکھنے کا عمل اپنی اس جامعیت کے ہمراہ، اپنے اہداف و نتائج حاصل کر پا رہا ہے؟ خاص طور پر رسمی تعلیمی اعتبار سے سیکھنے اور سکھانے پر جو کوشش کی جا رہی ہے، کیا وہ انفرادی اور سماجی اعتبار سے افراد کی مطلوبہ اور حقیقی نشو نما کرتے ہوئے معاشرے کی ضروریات پورا کرنے کے قابل کہی جا سکتی ہے۔ جس طرح سیکھنے کے اہداف، اس عمل کی ماہیت پر تاثیر گزار ہوتے ہیں، اسی طرح نظریاتی بنیادیں بھی اس عمل پر اثر ڈالتی ہیں۔ اگر سیکھنے کو صرف چند ادراکی، احساسی اور حرکتی اعمال تصور کیا جائے تو کہا جا سکتا ہے کہ سیکھنے کے عمل کا ان اہداف اور بنیادوں سے اثر لینا لایعنی ہے، مگر سیکھنے کے عمل کو اس محدود نظر سے دیکھنا اور اس کی بنیاد پر فقط ان اعمال کو انجام دینے والی قوتوں یا صلاحیتوں کی شگوفائی کو سیکھنا کہہ دینا، درست اور کامل بات نہیں ہے۔ سیکھنے کے عمل میں، انسانی صلاحیتوں اور قوتوں کی شگوفائی کے ساتھ ساتھ، ان

صلاحیتوں کا عملی اطلاق، مناسب رویوں کی پیدائش، انسانی رابطوں کی تنظیم، متعارض رجحانات میں سے اہم تر رجحان چننے کے معیار جیسے کئی اور پہلو کار فرما ہوتے ہیں جو اس عمل کی ماہیت کو کامل کرتے ہیں، اور ان تمام پہلوؤں میں نظریاتی بنیادیں اور درکار اہداف مکمل طور پر اثر انداز ہوتے ہیں۔

آج ہمارے معاشرے میں اسکولوں اور درسگاہوں میں اسلامی تعلیم و تربیت کے نظام یا اصول و ضوابط کو لاگو کرنے کی کوشش، ظاہری افعال کی انجام دہی، ظاہری احوال کی تبدیلی، تعلیمی متون میں اقدار کی شمولیت کی مانند چند تبدیلیوں کے تناظر میں دیکھی جاتی ہے، ایک اگلے مرحلے میں اسلامی تعلیمات کی بنیادوں پر درسی نصاب اور کتب کی آمادگی کے مرحلہ پر بھی بات ہوتی ہے۔ یہ سب اقدامات اپنی جگہ پر لازم اور ضروری ہیں مگر کیا ان سب اقدامات کے نتیجے میں مطلوبہ ہدف حاصل ہو پا رہا ہے یا حاصل کیا جا سکتا ہے؟

اگر ہم غیر اسلامی بنیادوں پر مشتمل، محدود نظر رکھنے والے ناقص تعلیمی نظریات اور اہداف کی بنا پر یہ تمام کوششیں کرتے بھی رہیں تو نتیجہ حاصل نہیں ہو پائے گا اور فی الوقت ہمارے تعلیمی و تربیتی میدان میں یہی صورتحال درپیش ہے۔ لیکن یہاں ایک بنیادی سوال یہ ہے کہ آیا ان کوششوں کے نتیجے میں جس قسم کی شخصیت ہم بنانا چاہ رہے ہیں، کیا اس کے خدوخال اتنے جزئیات میں واضح ہیں کہ اس کی بنیاد پر نصاب سازی یا اسباق کی منصوبہ بندی کی جا سکتی ہے؟ ہمارے خیال میں ایسا بالکل ممکن ہے۔ کیونکہ جس طرح الٰہی اقتصادیات کے میدان میں الٰہی اقتصادی نظام کے ایک نمونے Divine Economics Model کے طور پر ایک علمی تحقیقی کام انجام دیا گیا ہے، تعلیم و تربیت کے میدان میں بھی ایسا کرنا ممکن ہے۔[4]

اس صورتحال میں ایک اہم بنیادی پہلو جس پر اولین توجہ کی ضرورت ہے وہ سیکھنے کی ماہیت، اس کے اہداف و نتائج اور اگلے مرحلے میں اس کی بنیاد پر جانچ پڑتال اور آزمائش و پیمائش کی کیفیت کے موضوعات ہیں۔ یہ ایک ایسا بنیادی موضوع ہے کہ اگر اس کی بنیادیں کامل انداز میں تشکیل پا سکیں، ان کی بنا پر اہداف و نتائج کا درست تعین ہو سکے اور یہ موضوع اپنی جامعیت اور کاملیت کے ساتھ روشن ہو جائے تو تعلیم و تربیت کے عمل میں اسلامی و عصری نظریات کی دوئیت کا مسئلہ کافی حد تک حل ہو جائے۔ اس موضوع کے حوالے سے، سیکھنے کی ماہیت پر اہداف کے حوالے سے ایک جائزہ لینے سے پہلے، معاصر غربی تعلیمی درجہ بندیوں پر ایک طائرانہ نگاہ ڈال کر یہ دیکھنے کی کوشش کرتے ہیں کہ تاحال سیکھنے کے نتائج کے حوالے سے کیا پیشرفت ہو چکی ہے اور اس میں کس قسم کی نظرِ ثانی کی ضرورت ہے۔

سیکھنے کے عمل میں معاصر درجہ بندیوں کا کردار

معاصر تعلیمی نظریات میں سیکھنے کے نتائج کے متعلق درجہ بندیوں کی تاریخ پر نظر ڈالیں تو، سیکھنے کے نتائج

(learning outcomes) کے تعین کی جانب ایک بڑا قدم[5] ۱۹۴۸ء میں بوسٹن میں امریکن سائیکولوجیکل ایسوسی ایشن کنونشن کے دوران متعارف کرایا گیا۔[6] اس کنونشن میں اس بات پر اتفاق ہوا کہ تعلیمی عمل کے اہداف (learning objectives) کی درجہ بندی کر کے ایک نظریاتی ڈھانچہ (theoretical framework) حاصل کیا جائے۔ بنیادی طور پر اس درجہ بندی کی تشکیل کا مقصد طلاب کے تعلیمی نتائج کی جانچ پڑتال کے لئے ایک مشترکہ زبان اور معیار کی فراہمی تھی۔ یہ اولین درجہ بندی (taxonomy)، جو اس کے پیش کرنے والے کے نام بینجمن بلوم سے منسوب ہے (Bloom taxonomy)، طلاب میں تعلیمی عمل سے گزرنے کے نتیجے میں ہونے والی تبدیلیوں کی جانچ پڑتال سے متعلق تھی۔

بلوم اور دیگر محققین نے بنیادی طور افراد کے مطلوبہ رویوں سے سیکھنے کے مقاصد اخذ کرتے ہوئے یہ درجہ بندی تیار کی۔[7] بلوم کی درجہ بندی، طلباء کے ان رویوں کی عکاسی کرنے کے لئے جو تعلیمی عمل کے مطلوبہ نتائج کی عکاسی کرتے ہیں، تین پہلوؤں پر مشتمل ہے، ادراکی (cognitive)، جذباتی-احساساتی (affective) اور حرکتی (psychomotor)۔[8] ۱۹۵۶ء میں، "تعلیمی اہداف کی درجہ بندی: تعلیمی نتائج کی طبقہ بندی" Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals,) Handbook I: Cognitive Domain) نامی کتاب شائع ہوئی جس میں ان تین پہلوؤں میں سے ادراکی پہلو کی تفصیل پیش کی گئی ۔ اس کتاب میں، ادراکی پہلو کے اہداف کو 6 درجوں میں تقسیم کیا گیا، یعنی علم (knowledge) ، فہم (comprehension) ، اطلاق (application) ، تجزیہ (analysis) ، ترکیب (synthesis) اور تشخیص (evaluation) ۔

یہ درجات سادہ سے پیچیدہ کی جانب ترتیب دیئے گئے ہیں اور ہر درجے کے کئی ذیلی مدارج ہیں۔ اگرچہ ابتدائی طور پر بلوم نے اس طرح تفریق نہیں کی تھی، لیکن بعد میں ان درجات کو "اعلیٰ سطح کی سوچ کی مہارتوں" (higher order thinking skills) اور "ادنی سطح کی سوچ کی مہارتوں" (lower order thinking skills) کے دو حصوں میں تقسیم کیا گیا[9]، جن میں آخری تین درجے، اعلیٰ سطح کی سوچنے کی مہارتوں اور پہلے تین درجے، کم سطح کی سوچنے کی صلاحیت کے نتائج کو ظاہر کرتے ہیں۔

اسی طرح، 1964ء میں کراتھوول (Krathwohl) نے جذباتی -احساساتی پہلو کی تفصیلات پانچ درجات کے ساتھ پیش کیں، جبکہ حرکتی پہلو کے لئے ہمارے پاس کم از کم تین نظریات ہیں، جو کہ 1966ء میں بی جے سمپسن (B. J. Simpson)، 1970ء میں آر ایچ ڈیو (R.H. Dave) اور 1972ء میں اے ہیرو (A. Harrow) نے پیش کئے۔[10]

کراتھوول کے مطابق[11]، بلوم نے اس درجہ بندی کو مختلف تعلیمی ماہرین کے درمیان سیکھنے کے اہداف کو بیان

کرنے کے لئے ایک مشترکہ زبان فراہم کرنے، تعلیمی اہداف کے مطابق نصابی مقاصد اور سرگرمیوں کا تعین کرنے کی بنیاد بنانے، نیز نصاب کے مطابق اسباق اور دروس کی جانچ پڑتال کا طریقہ کار مشخص اور تیار کرنے کے طور پر تصور کیا تھا۔ درجہ بندی پیش ہونے کے بعد، اسے وسیع پیمانے پر قبول کیا گیا، اس سے رجوع کیا گیا اور نصابی مقاصد کی درجہ بندی کے لئے استعمال کیا گیا اور بالآخر اس کتاب کا 22 زبانوں میں ترجمہ ہوا۔

سولو (structure of observed learning outcomes, SOLO) درجہ بندی، جو 1982ء میں جان بی بگس (John B. Biggs) اور کیون ایف کولیس (Kevin F. Collis) نے تجویز کی تھی، آسان سے مشکل سطح تک کے تفہیم کے عمل کو بیان کرنے کا ایک منظّم طریقہ ہے۔ یہ سیکھنے والے کو خود اس چیز کی تفہیم بھی فراہم کرتی ہے کہ سمجھ یا فہم کی کون سی سطح حاصل ہو گئی ہے اور ادراکی نتائج کی، ان کی پیچیدگی کے اعتبار سے درجہ بندی کرتی ہے۔ اس مقصد کے لئے، یہ درجہ بندی 5 سطحوں میں سیکھنے کی بڑھتی ہوئی پیچیدگی کو بیان کرتی ہے۔[12]

ویب ڈیپتھ آف نالج فریم ورک (Webb's depth of knowledge framework, DOK)، جو 1997ء میں ڈاکٹر نارمن ویب (Dr. Norman Webb) نے تیار کیا تھا، یہ درجہ بندی بنیادی طور پر ادراکی عمل کے بجائے 4 سطحوں کی علمی گہرائیوں کو بیان کرتی ہے جو کسی بھی طالب علم کو کوئی ایک علمی کام مکمل کرنے کے لئے درکار ہوتی ہیں۔ یہ فریم ورک، فکری پیچیدگی کی سطح کے مطابق سرگرمیوں کو درجہ بندی کرتا ہے اور پیچیدگی کی بڑھتی ہوئے ترتیب کے مطابق 4 سطحوں پر مشتمل ہے، جن میں اکتساب، اطلاق، تجزیہ اور اضافہ (Augmentation) کے مرحلے شامل ہیں۔[13]

بلوم کی درجہ بندی پیش ہونے کے تقریباً 45 سال بعد، 2001ء میں، 6 سال کی تحقیق کے بعد، اس درجہ بندی کو ڈیوڈ آر کراتھول (David R. Krathwohl) اور ان کے ساتھیوں نے نظر ثانی کیا۔[14] اس نظر ثانی شدہ درجہ بندی میں درجات کے نام اسم سے فعل کی شکلوں میں تبدیل کیے گئے، 3 درجوں کا نام بدلا گیا اور 2 درجات کی ترتیب کو تبدیل کر دیا گیا۔ پچھلی درجہ بندی کے برعکس جو صرف ادراکی درجات پر مرکوز تھی، کراتھول کی نظر ثانی نے علم کی 4 اقسام کو بھی اس میں شامل کیا اور اس طرح ایک دو بعدی جدول (matrix) کی شکل میں دونوں جہتوں (علم اور ادراک) کو یکجا کر دیا۔ یہ طریقہ کار مختلف تعلیمی سیاق و سباق میں اطلاق کے لئے زیادہ موزوں سمجھا گیا۔ یہ درجہ بندی نے اپنے جدول کے اعتبار سے 24 قسم کے ادراکی- علمی نتائج کو بیان کرتی ہے اور اپنی نظر ثانی کے ساتھ اب بھی سیکھنے کے عمل کی تشخیص اور نتائج کے لئے عام طور پر استعمال ہوتی ہے۔

مارزینو کی تعلیمی اہداف کی نئی درجہ بندی (Marzano's new taxonomy for educational objectives)، 1998ء میں رابرٹ جے مارزینو (Robert J. Marzano) اور جان ایس کینڈل (John S. Kendall) کی جانب سے تجویز کی گئی، جو تین نظامات (systems) اور علم کے پہلوؤں (knowledge

domains) پر مشتمل ہے۔ علم کے پہلوؤں میں معلومات، ذہنی اعمال اور جسمانی طریقہ کار شامل ہیں۔ یہ درجہ بندی، درجات کی ترتیب کے اعتبار سے نہیں ہے بلکہ دو جہتی ہے جس کی ایک جہت، کسی کام کرنے کا فیصلہ کرنے، اس کے بارے میں مقصد طے کرنے اور مناسب طریقے سے کام کو حل کرنے میں مصروف ہو جانے کے پہلوؤں پر مشتمل ہے، جبکہ دوسری جہت کام کو مکمل کرنے کے لئے معلومات اور ذہنی و جسمانی اعمال کی فراہمی ممکن بناتی ہے۔[15] یہ درجہ بندی خود تنظیمی (self-regulation) پر زور دیتی ہے، اپنے ادراکی عمل کی نگرانی اور تشخیص (monitoring and evaluation) کو بھی بیان کرتی ہے تاکہ اثر پذیری کا تعین کیا جاسکے، اور اس کے ساتھ یہ افعال کی تفصیل اور درستگی پر بھی نظر رکھتی ہے۔

سمجھ کے چھ پہلو (The six facets of understanding) 1998ء میں گرانٹ وِگنز (Grant Wiggins) اور جے میک ٹائی (Jay McTighe) نے پیش کیے تھے، جو تفہیم کی گہرائی کی مدد سے با کیفیت سیکھنے کا تصور پیش کرتے ہیں۔ یہ فریم ورک طلباء کے فہم کو بڑھانے پر توجہ مرکوز کرتا ہے اور اس عمل کے لئے، زیادہ مؤثر نصاب اور اس کی پیائش و آزمائش (Assessment) کا نقشہ پیش کرتا ہے۔ ان 6 پہلوؤں میں وضاحت (Explanation)، تشریح (Interpretations)، اطلاق (Application)، نقطہ نظر (Perspective)، ہمدردی (Empathize) اور اپنی کیفیات کا علم (self-knowledge) شامل ہیں، جو ترتیب میں نہیں ہیں بلکہ ایک دوسرے پر منحصر ہیں۔[16]

فینک کی موثر سیکھنے کی درجہ بندی (Fink's taxonomy of significant learning) جو 2003ء میں ال ڈی فینک (L. Dee Fink) کی جانب سے تجویز کی گئ تھی، سیکھنے کے 6 کلی پہلوؤں پر مشتمل ہیں، ان پہلوؤں کو درجات میں بیان نہیں کیا گیا اور یہ ترتیب کے اعتبار سے بھی نہیں ہیں بلکہ ایک دوسرے سے متعلق اور ایک دوسرے پر تاثیر گزار ہیں۔ یعنی ہر قسم کا سیکھنا، سیکھنے کے دیگر پہلوؤں سے متعلق ہے اور ان میں سے کسی ایک کو حاصل کرنے پر، دوسرے پہلوؤں کو حاصل کرنے کا امکان بڑھ جاتا ہے۔ اس درجہ بندی میں موثر سیکھنے کا مطلب یہ ہے کہ یہ سیکھنا، سیکھنے والے کی زندگی میں کچھ موثر تبدیلی لاتا ہے۔[17] ان پہلوؤں میں بنیادی معلومات (Foundational knowledge)، اطلاق (Application)، انضمام (Integration)، انسانی پہلو (Human Dimension)، ہمدردی (Caring)، اور سیکھنا کہ کیسے سیکھنا ہے (learning how to learn) شامل ہیں۔

یہ درجہ بندیاں اسی بیان کی گئ ترتیب کے مطابق مختلف سالوں میں پیش کی گئیں۔ ان درجہ بندیوں میں پیش کیے گئے پہلوؤں کا خلاصہ کیا جائے تو تقریباً تمام درجہ بندیاں فہم، ادراک اور تفکر پر متمرکز ہیں، جبکہ اگر جذباتی-احساساتی اور حرکتی پہلو بیان ہوئے بھی ہیں تو بہت محدود انداز میں، نیز ان پہلوؤں کا آپس میں تعلق اور تاثیر و تاثر فقط عملی سطح پر بیان ہوا ہے۔ دوسرے الفاظ میں یہ درجہ بندیاں بنیادی طور پر انسان کے فقط ادراکی پہلو کے

عملی طریقہ کار کی بیان گر ہیں اور یہی ان کا مطلوبہ نتیجہ بھی ہے۔ ان مہارتوں کی شگوفائی کا حاصل کیا ہے، یا ان کا انسانی وجود پر کیا اثر ہے، اس پر بہت کم بات ہوئی ہے۔ اگرچہ درجہ بندیوں کے کلی مفاہیم میں تشریح، اطلاق، اکتساب، علم کی اقسام، انسانی پہلو، ہمدردی جیسے مفاہیم شامل ہیں، لیکن چونکہ تقریباً تمام درجہ بندیاں ان کلی درجات کے ذیل میں جزئی درجات رکھتی ہیں، چنانچہ ان جزئی درجات کا اجمالی جائزہ یہ واضح کر دیتا ہے کہ ان کلی اور جزئی درجات سے جو اہداف اور نتائج حاصل کرنا مقصود ہیں وہ اسلامی نظریاتی بنیادوں اور اہداف سے ٹکراؤ اور تعارض کا امکان رکھتے ہیں اور ان کے نتیجے میں درکار نتائج اور اہداف کا حصول جہت کے اعتبار سے بھی مشکل کا حامل ہے اور محدودیت اور ناقص پن کا شکار بھی ہے۔

ان درجہ بندیوں کا یہ مختصر جائزہ واضح طور پر ظاہر کرتا ہے کہ اگرچہ ان ماڈلز میں نتائج کی ساخت، اور فریم ورک مؤثر طریقے سے پیش کیا گیا ہے لیکن اہداف غائی اور اساسی بنیادوں کے ساتھ ان درجہ بندیوں کا تعلق واضح طور پر زیر بحث نہیں آیا۔ مزید براں ان درجہ بندیوں کا ڈھانچہ، انسانی وجود اور اس کی ماہیت یا خود علم کے حوالے سے کیا اساسی نظر رکھتا ہے، بھی مبہم انداز میں بیان ہوا ہے۔ البتہ ان درجہ بندیوں کی جڑیں مختلف مغربی تعلیمی فلسفی بنیادوں میں ڈھونڈی جا سکتی ہیں، جس کی بنیاد پر ان افتراقات اور اشتراکات کو مزید واضح انداز میں تحلیل کیا جا سکتا ہے۔

سیکھنے کی ماہیت اور انسان کا وجود

سیکھنے کا عمل اور انسان

سیکھنے کے نتائج کی جس جامعیت کا ذکر مقدماتی بحث میں کیا گیا وہ سیکھنے کی ماہیت کی نسبت، کلی تناظر میں تھی۔ اس جامعیت کا ایک اور پہلو سیکھنے کے موضوع کے اعتبار سے بھی ہے۔ جیسا کہ سیکھنے کے عمل کا موضوع انسان ہے، لہٰذا سیکھنے کے نتائج پر بحث کرتے ہوئے انسان کی ذات کے مختلف پہلوؤں کو سامنے رکھنا اور تطبیق دینا، اسی جامعیت کا ایک اور رکن ہے۔ جیسا کہ پہلے بیان ہوا، تربیت کا عمل معمولاً انسان کی ذات کی نسبت ایک خارجی عمل ہے، جس کی انسان کی ذات پر داخلی تاثیر، اختیاری طور پر سیکھنے کے عنوان سے تعبیر کی جا سکتی ہے۔ یعنی سیکھنے کا عمل اگر، خود سیکھنے اور انسان، دونوں پہلوؤں کی نسبت جامعیت کا حامل ہو تو انسان تربیتی عمل اور ماحول کا کما حقہ اثر قبول کرتا ہے اور ان سلسلہ وار نتائج کی فراہمی کو یقینی بناتا ہے جو بالآخر انسان کے نفس کو اطمینان کی حالت میں پہنچا کر اپنے رب کی مرضی کا حامل بنا دیتے ہیں: "يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ٥ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً" (27:89،28) ترجمہ: "اے اطمینان پا جانے والے نفس، تو اپنے رب کی طرف اس حال میں لوٹ آ کہ تو اس کی رضا کا طالب بھی ہو اور اس کی رضا کا مطلوب بھی (گویا اس کی رضا تیری مطلوب ہو اور تیری رضا اس کی مطلوب)۔"

یوں سیکھنے کی ایسی جامع ماہیت، حقیقی اور درست شناخت کی بدولت، انسانی ذات کے تمام پہلو اور مطلوب اہداف اپنے

واقعی اور کامل معنی میں شگوفا اور تحقق پذیر ہو پاتے ہیں اور انسان کی تمام زندگی پر محیط درکار کارکردگی کی بنیاد قرار پاتے ہیں۔ تربیتی عمل اور ماحول کے اثر کی یہ قبولی، نہ صرف ایک طرف انسان کی ذات میں موجود قوتوں کی شگوفائی اور فعلیت میں اضافہ کرتی ہے، بلکہ دوسری طرف ان قوتوں کے مطلوب استفادہ سے وہ درکار ادراکات، رجحانات حاصل اور اعمال انجام دے پاتی ہے، جو انسان کو، اس کے غائی ہدف کی جانب گامزن رکھتے ہیں۔

انسانی ذات کی یہ عرضی (ذاتی پہلوؤں کا رشد) اور طولی (ہدف غائی کی جانب سفر) حرکت، جسے ہم وجود میں تبدیلی یا تغیر کا نام دے رہے ہیں، اس بات کا امکان رکھتی ہے کہ کسی اندرونی یا بیرونی عوامل کی بنیاد پر اس حرکت کی کیفیت، کمیت یا جہت مطلوب نہ ہو۔ لہٰذا اگر سیکھنا، وجود میں تبدیلی (ادراکی، احساساتی، حرکتی) کے عمل کا نام ہے تو سیکھنے کے نتائج، اسی تبدیلی کی کمیت، کیفیت اور جہت کے نشاندگر ہیں۔ پس، اگر وجود کی حقیقی اور کامل شناخت کے ساتھ ساتھ، انسان کے فطری اور اکتسابی ادراکات و رجحانات کو بھی ملحوظ خاطر رکھا جائے تو یہ تناظر، جہان ہستی کی حقیقت اور غایت سے خود بخود متناسب ہو جاتا ہے۔ نیتجتاً، سیکھنے کے عمل کے نتائج اور ان کی کمیت، کیفیت اور جہت، انسان کے ہدف غائی سے سازگار بھی ہو پاتے ہیں اور انسان کی ہمہ جہت کارکردگی معیار بھی بن جاتے ہیں۔

انسانی وجود میں تبدیلی

جیسا کہ سیکھنے کے حوالے سے بیان کیا گیا کہ یہ انسانی وجود میں تغیر کا ایک ایسا تدریجی عمل ہے، جس میں ادراکات، اندرونی نفسانی کیفیات اور افعال میں ایک متقابل تاثیر پائی جاتی ہے۔[18] یہ عمل انسانی ذات کو کسی شئی یا تصور کے حوالے سے متوجہ کر کے اس کی ذات میں بالقوہ (استعدادوں کی شگوفائی) اور اعمال میں بالفعل (رویہ اور افعال) اثر انداز ہوتا ہے۔ اس عمل میں انسانی ادراکات اور رجحانات کی شمولیت کے ساتھ ساتھ اس کی قدرت و توانائیوں کا بھی عمل دخل ہوتا ہے، اور انسانی ذات کے یہ تینوں پہلو، کئی پیچیدہ ادراکی، نفسیاتی اور جسمانی افعال کے بعد اس وجودی تغیر میں اپنا کردار ادا کرتے ہیں۔

یہ تغیر اپنے وجود کے لحاظ سے مستقل ہوتی ہے، لیکن زمانی اعتبار سے اس کا اظہار انسان کے روحانی اور نفسیاتی حالات کے متناسب ہوتا ہے۔ اگر انسان اپنی ذات کے ان پہلوؤں کی بہتر اور مطلوب انداز میں مدیریت کر پائے تو اس کے نتیجے کے طور پر انسانی شخصیت کا ڈھانچہ اس کے ہدف یعنی کمال کے سفر کے مطابق تشکیل پاتا ہے اور بحیثیت انسان اس کی حقیقی کارکردگی اور مطلوبہ ضروریات، دونوں مثبت انداز میں متاثر یا پورا ہوتی ہیں۔

کمال دراصل کسی موجود کے اپنے اگلے اعلیٰ مرتبہ وجودی کے حصول سے عبارت مفہوم ہے، اگر کسی موجود میں کوئی چیز ضمیمہ کریں جو اس کے وجود کے مرتبے میں اضافہ نہ کرے تو وہ اس کا کمال نہیں ہو گا، وجود کے کمال کے لئے لازم ہے کہ وہ حرکت اس کے اندر سے پھوٹے اور خود اس کے اپنے وجود کو اگلے مرتبہ وجودی

میں تغیر دے۔ تغیر کے مراتب کا یہ سلسلہ کمال کے سفر کو ترتیب دیتا ہے اور ہر موجود کی ماہیت اور خاصیتوں کے اعتبار سے فرق کرتا ہے۔ پس، انسان کے کمال یا اس کے مرتبہ وجودی میں تغیر کے حصول کے لئے لازم ہے کہ اس کے وجود کی دقیق شناخت کے ہمراہ، اس تغیر کے حصول کے مختلف عوامل اور کمال کے لئے درکار ہدف غائی کی شناسائی کی جائے۔[19]

دراصل سیکھنے کا عمل ایسی ماہیت رکھتا ہے کہ حصول علم و مہارت یا رجانات واحساسات کی پیدائش کے ساتھ ساتھ، کلی طور پر انہی محصولات کے واسطے انسان کی ذات کے رشد وارتقا کا باعث بنتا ہے۔ سیکھنے کی بدولت فقط جوانحی تبدیلی حاصل ہو یا نیز اس کا جوارحی اظہار بھی، یہ دونوں پہلو مختلف مواقع اور مناسبتوں سے ایک دوسرے پر اثر انداز ہوتے ہیں اور انسانی ذات کے رشد کی کیفیت کو متاثر کرتے ہیں۔ یہاں پر یہ نکتہ بھی قابل توجہ ہے کہ چونکہ یہ عمل اختیاری ہے اس لیے اس میں مثبت اور منفی دونوں جہات کا امکان ہے اور یہ ممکن ہے کہ انسانی ذات کا یہ تغیر، کمی اعتبار سے اضافے کے باوجود، کیفیتی اعتبار سے اس کے تنزل اور گراوٹ کا باعث بن جائے۔ یہی نکتہ اس چیز کا باعث بنتا ہے کہ وہ چاہے تو فرشتوں سے اعلیٰ رتبہ کسب کرلے اور اگر درست جہت کا انتخاب نہ کر سکے تو حیوانات سے بھی پست درجے تک گر جائے: ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ (5:95) ترجمہ: "پھر ہم نے اسے پست سے پست تر حالت میں لوٹا دیا۔" یعنی انسانی وجود کے کمال کا سفر بے نہایت ہے، چاہے صعودی ہو یا نزولی۔[20]

وجود میں تبدیلی، تربیت کی تاثیر اور سیکھنے کا عمل، ان تمام موضوعات سے متعلق ایک اہم ترین انسانی خصوصیت اختیار کی بحث ہے۔ اختیار یا تو اضطرار، اکراہ اور جبر کے بالمقابل استعمال کیا جاتا ہے، یا قصد اور چناؤ کے۔[21] فلسفہ میں ایسے فاعل کو جو مختلف اور متعدد پہلوؤں کی جانچ پڑتال کر کے کسی ایک کا انتخاب کرے، فاعل بالقصد کہا جاتا ہے۔[22] ایسا فاعل، اصولی طور پر پہلے اپنے فعل کا تصور کرتا ہے اور اس کی مطلوبیت کی تصدیق کے بعد اس کے اندر اس کی انجام دہی کا شوق پیدا ہوتا ہے، نتیجتاً وہ اس کی انجام دہی کا فیصلہ یا ارادہ کرتا ہے۔ اختیار کی یہ صورت انسان میں احساس ذمہ داری کی پیدائش کا موجب بھی بنتی ہے کیونکہ یہاں انتخاب، کسی محدودیت کی بنا پر، کسی بیرونی دباؤ کے تحت یا فقط اندرونی رجانات پر منحصر نہیں ہوتا بلکہ مختلف صورتوں کے تقابل اور چناؤ کے بعد ایک شوق کی صورت ظہور پذیر ہوتا ہے۔ لہٰذا سیکھنے کے عمل میں انسان کے ارادہ واختیار کا ایک بنیادی کردار ہے۔

سیکھنے کے عمل کے لوازمات کی انسان کے وجودی ڈھانچے سے سازگاری نہایت اہم ہے۔ کیونکہ اولاً، اس طرح سیکھنے کا عمل تمام وجودی پہلوؤں پر مشتمل ہو جاتا ہے اور ثانیاً، سیکھنے کے محصولات اور نتائج بھی جامع تر ہو پاتے ہیں۔ لہٰذا انسانی وجود میں تغیر کے عمل کی جامعیت کو جانچنے کے لئے ان تمام وجودی پہلوؤں سے آشنائی ضروری ہے، اور دوسری جانب اس تغیر کی جہت درست رکھنے کے لئے انسان کے غائی ہدف کی پہچان بھی ایک لازمی امر ہے۔

سیکھنے کی ماہیت اور اہداف کا کردار

غائی ہدف (Ultimate Goal) کی بحث سے قبل چند مقدماتی نکات کا بیان ضروری ہے جو مقصد یا ہدف اور نتیجے کے باہمی تعلق سے متعلق ہیں۔ مقاصد (Objectives) وہ مخصوص، قابل پیائش اہداف ہوتے ہیں جو کوئی فرد یا تنظیم حاصل کرنا چاہتا ہے۔[23] مقاصد کا تعین، سمت کا تعین کرنے اور کوششوں کو مرکوز کرنے کے لیے کیا جاتا ہے۔ مقاصد، اہداف، یا غایات ایسے مترادف تصورات ہیں جن کا بنیادی مفہوم "حتمی مقصد" یا "منزل" ہوتا ہے جس کی طرف کوششیں مرکوز کی جاتی ہیں۔ یہ حتمی مقصد کسی مادی چیز کی شکل میں ہو سکتا ہے، جیسے کسی خاص مقام تک پہنچنا، یا کوئی غیر مادی اور تجریدی مقصد، جیسے کسی طالب علم کا اپنی تعلیم بہتر بنانے اور مطلوبہ سطح تک پہنچنے کا ہدف۔[24] مقاصد کو حاصل کرنے یا ان کی جانب بڑھنے سے جو نتائج یا اثرات سامنے آتے ہیں، انہیں "نتائج" (outcomes) کہا جاتا ہے۔ یہ نتائج اپنی ماہیت کے اعتبار سے ارادی (مثبت)، غیر ارادی (منفی)، یا نامکمل (ناقص) ہو سکتے ہیں۔

فلسفے میں "حتمی مقصد" یا ہدف غائی کا تصور دو معانی میں استعمال ہوتا ہے:

الف) وہ ہدف یا حتمی مقصد جسے کوئی فاعل (Agent) شعوری طور پر حاصل کرنے کی کوشش کرتا ہے، اور اس مقصد کا تصور ہی فرد کو تحریک دے دیتا ہے۔ فلسفیانہ نقطہ نظر سے، اس معنی میں "مقصد" کی تین خصوصیات ہیں:

1. ذہن میں ابتدائی تصور: فاعل عمل شروع کرنے سے پہلے ہی اپنے مطلوبہ مقصد کا ایک ذہنی خاکہ رکھتا ہے۔
2. فعل کی افادیت کی تصدیق: فاعل مقصد کے فائدے یا اہمیت کو تسلیم کرتا ہے۔
3. رجحان اور جذبے کے ساتھ وابستگی: مقصد کی طرف کوششوں میں ایک مخصوص رجحان یا جذبہ شامل ہوتا ہے جو فاعل کو آگے بڑھاتا ہے۔

ب) "حتمی مقصد" سے مراد وہ نتیجہ بھی ہوتا ہے جو کسی عمل یا حرکت کے مکمل ہونے کے بعد ظاہر ہوتا ہے۔ یعنی یہ عملی تکمیل کے بعد وجود میں آنے والا اثر ہوتا ہے۔[25] پس، دوسرے معنی کے مطابق سیکھنے کے نتائج دراصل وہ عملی اور محدود ما حصل ہیں جو سیکھنے کے عمل کے اثر کے طور پر حاصل ہوتے ہیں، ان نتائج کو انسانی زندگی کے ہدف غائی اور تعلیم و تربیت کے وسطی اہداف کے ذیل میں طے کیا جاتا ہے۔ انسانی وجود کے مختلف پہلوؤں میں حاصل ہونے والے نتائج کا یہ سلسلہ، انسان کو بتدریج اس کے حتمی ہدف غائی کی جانب بڑھنے میں مدد فراہم کرتا ہے۔

ہدف کے ساتھ سازگاری

جس طرح پہلے ذکر ہوا کہ انسان کی حقیقی کارکردگی میں بنیادی کردار بیرونی شرائط [تربیت] اور اندرونی عوامل

[تعلم یا سیکھنے] کی باہمی ہم آہنگی کا ہے، جو اس کے کمال حاصل کرنے کا زینہ بنتا ہے، اسی سلسلے میں ایک اہم نکتہ ان دونوں پہلوؤں کا مطلوب ہدف سے سازگاری کا ہے۔ کسی بھی عمل سے پہلے ہدف کا تعین ایک بہت ہی اہم مرحلہ ہوتا ہے کیونکہ اس کے بغیر اس عمل کی قدر و قیمت جانچنا محال ہوتا ہے، اس کے علاوہ ہدف کی موجودگی کے بغیر درست سمت کا تعین، مطلوبہ شوق اور تحرک کی پیدائش، عمل کے میدان میں پیش قدمی، مطلوبہ نتائج کی جانچ پڑتال جیسے پہلو بھی تشنہ رہ جاتے ہیں۔

ہدف کے تعین کا دائرہ کار روزمرہ کے چھوٹے چھوٹے کاموں سے لے کر زندگی کے اہم اور سنجیدہ امور تک پھیلا ہوا ہے، لہٰذا خاص طور پر اگر اگر انسان کو اپنی زندگی کا ہدف معلوم نہ ہو یا بہتر انداز میں اس کا ادراک نہ کر پایا ہو تو اس کی زندگی کی موجودہ صورتحال ہی مطلوبہ صورتحال بن جاتی ہے اور یہ کیفیت انسان کی کمال طلبی کے فطری رجحان پر ایسا ضرب لگاتی ہے کہ وہ ناامیدی اور مایوسی کا شکار ہو کر زندگی کے معنی کو ہی کھو بیٹھتا ہے۔ طولی اور عرضی، دونوں طرح کی حرکت اور کمالات کے حصول کے لئے ان کا ہدف غائی سے سازگار ہونا نہایت اہم اور بنیادی امر ہے۔

انسانی زندگی کے اس ہدف کا انسان کی تعلیم و تربیت کے ساتھ بہت گہرا اور نا ٹوٹنے والا رابطہ ہے، کیونکہ اس کی تعلیم و تربیت اسی ہدف کے ذیل میں، اسی ہدف کی جانب بڑھنے کے لئے طے پاتی ہے۔اس لیے اگر ایک جانب تعلیم و تربیت کا ہدف، انسانی زندگی کے ہدف سے الہام لیے ہوئے ہوتا ہے، تو دوسری جانب اسے ان تمام عوامل کو اپنے اندر سموئے ہوئے ہونا چاہیے جو اس انسان کو اس کی زندگی کے ہدف کی جانب گامزن رکھ پاتے ہیں۔

ہدف کا تعین کرنے کے لئے درکار طریقہ کار کی خصوصیات میں شامل ایک اہم نکتہ جو بہت اہمیت کا حامل ہے، وہ یہ کہ ہدف کو جامع ہونا چاہیے، جس طرح غربی فلسفے اور علم نفسیات میں مشاہدہ کیا جاتا ہے کہ عموماً غربی نظریہ پردازی کسی ایک پہلو پر تمرکز کر کے اسی کو جامع مان لیتی ہے، اگرچہ اس کے تانے بانے ان کے فلسفی مبانی میں دیکھے جا سکتے ہیں مگر عملی طور پر اس نظریاتی محدودیت کا مشاہدہ کرنے کے باوجود اسی طرز عمل کا تکرار کیا جاتا ہے۔ چنانچہ اس کا نتیجہ یہ نکلتا ہے کہ علوم انسانی کے مختلف میدانوں میں نظریات کے جزیرے بنتے چلے جاتے ہیں جن کا آپس میں ربط ڈھونڈنا تو دور کی بات، ان کو سمجھ کر عملی کرنا بھی مشکل ہو جاتا ہے۔ لہٰذا اس بنا پر یہ ایک لازمی امر ہے کہ انسانی زندگی کے غائی ہدف کو جامع تر ہونا چاہیے۔

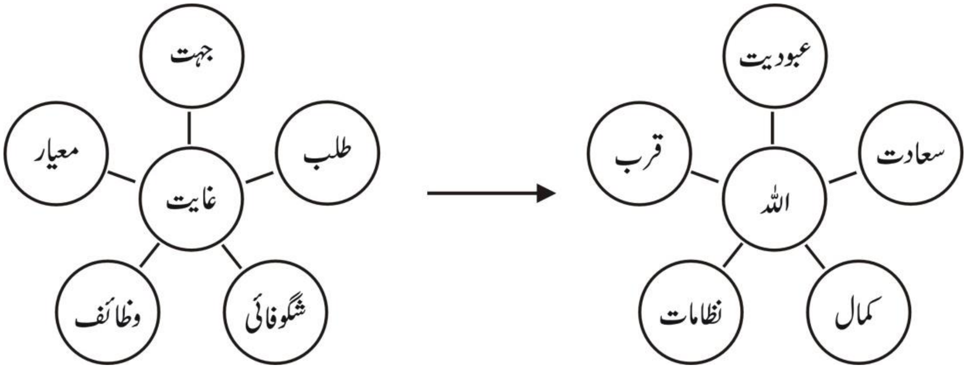
اسی تناظر میں ایک اور اہم نکتہ توجہ کا طالب ہے، اور وہ یہ کہ اگر ان نظریات کی مانند غائی اہداف بھی ایک دوسرے کے کنارے، ایک دوسرے کے عرض میں موجود ہوں تو اس کثرت سے مطلوبہ حالت تک پہنچنا یقیناً محال ہے۔ مطلوبہ حالت کے حصول کا لازمہ یہ ہے کہ وہ ایک غائی، آخری ہدف کے زیر سایہ ہو، اور باقی تمام وسطی اہداف اس کے طول میں اس کے مختلف پہلوؤں کو کامل کر رہے ہوں۔[26] اس طرح ہدف کی جامعیت اور کاملیت، اس کے

حاصل کرنے والے کی وجودی جامعیت اور کاملیت کے ساتھ کاملاً موافق ہو جاتی ہے، اور یہ ہم آہنگی اس بات کا لازمہ بنتی ہے کہ ہدف کی جانب حرکت کرنے والے کا شوق، جستجو، ذمہ داری کی پہچان اور عمل کی انجام دہی کسی بھی لمحے تشویش، توہم، انحراف، جمود، کوتاہی یا سستی کا شکار نہ ہو۔

جس طرح کسی کارخانے میں کسی شئی کی تیاری کے لئے، اس شئی کے وجود کی کامل آمادگی کے ہمراہ، مطلوبہ کیفیت کی جانچ، درکار کارکردگی کی پڑتال، تمام اجزاء کی درست تنصیب اور ہم آہنگ عمل وغیرہ، اس چیز کے مکمل قرار دیئے جانے کے لئے ضروری ہیں۔ اسی طرح کسی بھی چیز کے آخری ہدف تک پہنچنے کے لئے چند پہلوؤں کی ہمراہی ضروری ہے جن کو ہم وسطی اہداف بھی کہہ سکتے ہیں، یہی وسطی اہداف، اس آخری ہدف کی جامعیت کے ذمہ دار قرار پاتے ہیں۔ یہ وسطی اہدف اگرچہ ایک دوسرے کے عرض میں ہوتے ہیں لیکن غائی ہدف کے طول میں ہونے کی وجہ سے یہ کثرت، ایک وحدت بن جاتی ہے اور موجودہ صورتحال کے مختلف پہلوؤں پر اثرانداز ہو کر موجودہ صورتحال کے حصول کا پیش خیمہ ثابت ہوتی ہے۔

پس، اگر ہم بحیثیت انسان، خود خالق کائنات کی ذات کو اپنا اصلی و آخری ہدف اور مقصود قرار دیں تو اس ہدف غائی کے حصول کے لئے چند پہلو مد نظر قرار دیئے جا سکتے ہیں۔ ان پہلوؤں میں انسان کی اپنے مقصود کی جانب حرکت، اس حرکت کے لئے مطلوب خصوصیات کی طلب اور ان کی شگوفائی، خصوصیات کے معیارات کو پرکھتے شوق کی افزائش، نتیجتاً اپنے وجود میں کمال کا احساس اور اس کمال کے نتیجے میں اپنی ذمہ داریوں و وظائف کی انجام دہی اور ان سے استفادہ، یہاں تک کہ نہایتاً اپنے مقصود کے قرب کے حصول کے مراحل طے کرنا، وہ تمام وسطی اہداف ہیں جو انسان کو اس کی غایت، حقیقت اور اصلیت تک پہنچانے میں اپنا کردار ادا کرتے ہیں۔

جس طرح ذکر ہوا، تعلیم و تربیت کو ہدف کے حصول کے اس نظری- عملی ڈھانچے سے استفادہ کرتے ہوئے انسان کی تربیت کے جامع اہداف، اس کی زندگی کے غائی ہدف کے ذیل میں قرار دینے چاہیں۔ اس لیے اگر تربیت کے معنی انسان کے اس کے پروردگار کے ساتھ قرب و کمال کے لئے رشد و ہدایت کا ماحول فراہم کرنے کے ہوں، جہاں اس کی صلاحیتوں کی شگوفائی کی مدد سے، اس کے عمل اور کردار کو اس کے وجودی ڈھانچے، جو فطری اور اکتسابی عوامل کا حامل ہے، سے ہم آہنگ کرنا مقصود ہو، تو یہ تربیتی عمل انسان کو اس کے زندگی کے مطلوب ہدف کی جانب تشویق دلاتا ہے۔ شوق کی موجودگی، ارادہ و اختیار کی دخالت اور راستے کا آگاہانہ چناؤ، اس تربیتی عمل کو فطری انداز میں ترتیب دیتے ہیں اور اس طرح انسان کی کارکردگی، ذمہ داریوں کی انجام دہی اور احساس طمانیت کو بہتر سے بہتر کرتے چلے جاتے ہیں۔



انسانی زندگی کے ہدف کا معیار اگر اللہ تعالیٰ سے قرب ہو تو اس کے لئے اس کی صلاحیتوں کی شگوفائی درکار ہے تاکہ وہ کمال کا سفر طے کر کے سعادت حاصل کر سکے۔ اس سفر کی جہت، بندگی پروردگار کے سوا کچھ اور نہیں، اور اس کی عملی شکل انسان کی اپنی صلاحیتوں، امکانات اور ظرفیت کے مطابق مختلف سماجی نظامات میں اپنے وظائف کی ادائیگی ہے۔ سیکھنے کا عمل اس شگوفائی کو ممکن بناتا ہے تاکہ انسان اپنی ذمہ داریوں کو بطریق احسن انجام دے سکے اور اپنے ہدف غائی کی جانب بڑھ سکے۔

اس تناظر میں اگر سیکھنے اور تربیت کا عمل آپس کی ہم آہنگی کے ساتھ ساتھ، ان اہداف کے طولی سلسلے سے بھی سازگار ہو تو یہ تصویر کامل ہو جاتی ہے۔ سیکھنے کا یہ سفر انسانی کی ذات کی شگوفائی اور تغیرات کو اس کے وسطی اور غائی اہداف سے ہم آہنگ کر کے مطلوبہ نتائج مہیا کرتا ہے، اس طرح اس کی کمال کی جانب حرکت اپنی درست جہت میں جاری و ساری رہتی ہے۔

نتیجہ بحث

فقر و نیاز سے ارادہ و فیصلہ تک

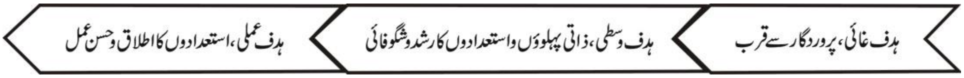
اس بحث کے خلاصے کے طور پر دیکھا جائے تو فلسفی اصطلاح کے مطابق انسان کی ذات ممکن الوجود ہے، جو حتیٰ اپنے وجود کے لئے بھی پروردگار کی عطا کی محتاج ہے: يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنْتُمُ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللهِ وَاللهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ (15:35)

ترجمہ: " اے لوگو! تم سب اللہ کے محتاج ہو اور اللہ ہی بے نیاز، سزاوارِ حمد و ثنا ہے۔" یہ فقر محض انسان کی ذات میں نیاز اور طلب کا جو اولین رجحان پیدا کرتا ہے، وہ اس کے فطری رجحانات اور ادراکات کی بنیاد قرار پاتا ہے۔

یہ فطری رجحانات اور ادراکات، انسان کو مزید ادراکات و رجحانات اکتساب کرنے کے لئے ابھارتے ہیں اور انسان میں سیکھنے کے عمل کا آغاز ہو جاتا ہے۔ سیکھنے کا یہ عمل بنیادی طور پر انسان کی وجودی [اصلی و فرعی] ضروریات کو پورا کرنے کی کوشش ہوتی ہے، جن میں جسمانی، نفسیاتی اور روحانی ہر قسم کی ضروریات شامل ہیں[27]، جس کے

لئے یہ تمام قوتیں اور استعدادیں اپنا کردار ادا کرتی ہیں۔ ان ضرورتوں کو پہچاننے، ان کے پورا کرنے میں اپنے [حقیقی] فائدے کی تصدیق اور فعل انجام دینے کی تحریک پیدا ہونے کے عمل کی بدولت جو فیصلے انجام دیئے جاتے ہیں، دراصل وہ انسان کی ذات کی تشکیل اور عکاسی میں اپنا کردار ادا کرتے ہیں، سیکھنے کا عمل دراصل انہی نیازوں کی درست فطری واکتسابی پہچان، رجحانات کی واقعی طلب کی بنیاد پر مدیریت اور مطلوب و مثبت افعال کی انجام دہی کے فیصلوں پر پہنچنے کا نام ہے۔ یہی عمل انسان کی ذات میں اس کے مطلوب ہدف کے مطابق مناسب تغیرات پیدا کرتا ہے اور کسی انسان کی کارکردگی جانچنے کے لئے معیار قرار پاتا ہے۔

اساسی بنیادوں اور غائی اہداف کے ذیل میں یہ وہ چند بنیادی نکات ہیں جن کی روشنی میں کسی بھی تعلیمی و تربیتی پہلو، بشمول سیکھنے کے عمل پر نظرِ ثانی کی جانا چاہیے۔ نظام تعلیم وتربیت کو نظریاتی بنیادوں پر استوار کرنے کا یہ طریقہ کار، درکار اہداف کے حصول کا ضامن بن سکتا ہے۔ البتہ لازم ہے کہ ان بنیادوں کی رہنمائی میں تفصیل، جزئیات اور جدت کے ساتھ آگے بڑھا جائے تاکہ نظری بنیادوں کی جامعیت، عملی پہلوؤں میں بھی جھلک سکے۔



*****

References

1 . Shararah, Habeebi, *Ngahi Nobah Filsafah Taalim wa Tarbiyat*, (Tehran, Aawai Noor, 1394 SH), 56.

شرارہ، حبیبی، نگاهی نو به فلسفه تعلیم وتربیت، (تہران، آوای نور، 1394 شمسی)، 56۔

2. Muhammad Taqi, Jafari Tabrizi, *Arkan Taalim wa Tarbiyat*, (Tehran, Mossah Tadvin wa Nashar Aasaar Alamah Jafari, 1390 SH), 108.

محمد تقی، جعفری تبریزی، ارکان تعلیم وتربیت، (تہران، موسسہ تدوین ونشر آثار علامہ جعفری، 1390 شمسی)، 108۔

3. Mohib, Raza, "Upbrining-Lexical Connotation & Features" MaNoor Ma'rifat Magazine, Vol. 10, Issue 45, (2019): 26.

محب، رضا، "تربیت، لغوی مفہوم وخصوصیات" سہ ماہی تحقیقی مجلّہ نور معرفت، جلد 10، شمارہ 45، (2019): 26۔

4 . Hamdani, S. N. H. (2015). Universal Values Report. Kashmir Institute of Economics Univeristy of Azad Jammu & Kashmir AJ&K Pakistan.

5. Kottke, Janet L., and Donald H. Schuster, Developing Tests for Measuring Bloom's Learning Outcomes, (Psychological Reports 66, no. 1 (1990): 27-32. https://doi.org/10.2466/pr0.1990.66.1.27 (Accessed, March, 19, 2025).
6. Bloom, Benjamin S, *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals Handbook I*: Cognitive Domain, (1956) 2.
7. Ibid, 12.
8. David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives*; The Classification of Educational Goals Handbook II: Affective Domain, (Longmans, Green and Co, 1964) 6.
9. Adams, Nancy E, *Bloom's Taxonomy of Cognitive Learning Objectives, Journal of the Medical Library Association*: JMLA 103, 3 (2015): 152–53, https://doi.org/https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.3.010 (Accessed, March, 19, 2025).
10. Hoque, Dr. M. Enamul, Three Domains of Learning: *Cognitive, Affective and Psychomotor*, (The Journal of EFL Education and Research, JEFLER, 2016).
11. Krathwohl, David, A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, (Theory into Practice - THEORY PRACT 41 (11/01 2002), 212-18. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2 (Accessed, March, 19, 2025).
12. John B. Biggs, Kevin F. Collis, Allen J. Edward, *Evaluating the Quality of Learning: The Solo Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome),* (Elsevier, 1982) 22.
13. Webb, Norman L, *Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas*, (Language Arts 28, no. March, 2002) 15.
14. Lw, Anderson, Krathwohl Dr, Airasian Pw, Cruikshank Ka, Richard Mayer, Pintrich Pr, J. Raths, and Wittrock Mc., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*, (2001)212
15. Marzano, R.J., and J.S. Kendall, *The New Taxonomy of Educational Objectives*, (SAGE Publications, 2006) 11
16. GP Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, (2005) 8
17. Fink, L.D, Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses, (Wiley, 2013) 8

18. Jamilah , Ilm al-Huda, Nazaria Islami Rashad Insan, (Tehran, Markaz Chaap ww Antasharat Danshgah Shaheed Bhashti, 1398 SH), 192.

جمیلہ ، علم الہدی،نظریہ اسلامی رشد انسان، (تہران، مرکز چاپ وانتشارات دانشگاہ شہید بھشتی، 1398) ،192۔

19. Shabir,Firuziyan, Moqadama-e-Bar Ravan Shenasi az Didegaḥ Gharan: Bar Asas Asaar Ayatullḥa Misbah Yazdi, (Qom, Antesharat Mossḥ Amuzeshi wa Pasohashi Imam khumeini,1401 AH),169.

شبیر، فیروزیان،مقدمہ ای بر روان شناسی از دیدگاہ قرآن: بر اساس آثار آیت اللہ مصباح یزدی، (قم، انتشارات موسسہ آموزشی وپژوھشی امام خمینی،1401)،169۔

20. Ibid, 82.

ایضاً، 82۔

21. Ibid, 86.

ایضاً، 86۔

22 . Muhmmad Taqi Misbah, Yazdi, *Amuzesh Felsefḥa*, Vol. 2, (Qom, Antesharat Mossḥ Amuzeshi wa Pasohashi Imam khumini, 1398 SH), 132.

محمد تقی مصباح،یزدی،آموزش فلسفہ ،ج2،(قم،انتشارات موسسہ آموزشی وپژوھشی امام خمینی، 1398)،132۔

23 https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/ objective_1?q=objective (Accessed, March, 19,2025).

24. Arafi, Ali Raza, Daramadi bar Taleem wa Tarbit Islami 2: Aḥdaf Tarbit az Didegaḥ Islam, (Teḥran, Sazman Motalia wa Tadvin Kutab Alum Insani daneshgaḥ Ha, 1398 SH), 5.

اعرافی، علی رضا، درآمدی بر تعلیم وتربیت اسلامی 2: اہداف تربیت از دیدگاہ اسلام، (تہران، سازمان مطالعہ وتدوین کتب علوم انسانی دانشگاہ ھا، 1398)،5۔

25. Ibid, 6.

ایضاً،6۔

26. Saeed Beheshti, Tamelat Felsefi dar Taleem wa Tarbit, (Teḥran, Sharkat Chaap wa Neshar bain Almollal, 1389 SH), 38.

سعید بھشتی،تاملات فلسفی در تعلیم وتربیت، (تہران، شرکت چاپ ونشر بین الملل،1389)،38۔

27. Muhammad Sadeq, Shojaei, Engizesh wa Eheejan; Nazaria Ehei Ravan Shenakhti wa Deeni, (Qom, Pasohasha Hoza Danishgah, 1391 SH), 106.

محمد صادق، شجاعی، انگیزش وھیجان؛ نظریہ ھای روان شناختی ودینی، (قم،پژوھشگاہ حوزہ ودانشگاہ، 1391)،106۔