



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

مروری بر روش های خلاقانه یادگیری دانش آموزان ابتدایی در حوزه آموزشی

مسعود تقوی نژاد

کارشناسی دینی و عربی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید بهشتی تهران
m.taghavi.n@gmail.com

چکیده

خلاقیت بخشی از برنامه درسی آموزشی را تشکیل می دهد و یک عنصر بسیار مهم در تحقیقات آموزشی است. بدیهی است که تحقیقات خلاقیت در گذشته تأثیر زیادی در شیوه های ادغام خلاقیت در آموزش و عملکرد آموزشی گذاشته است. در آموزش دانش آموزان انواع مفهوم یادگیری اهمیت زیادی دارد. یادگیری متنوع مستلزم آن است که افراد ابتکار عمل و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. شیوه های گوناگون یادگیری خلاقانه می تواند هم در داخل و هم در خارج از موسسات آموزشی رسمی صورت گیرد. هنگامی که معلمان درگیر آموزش با این نوع از یادگیری ها هستند، آنها باید تسهیل کننده یادگیری باشند، نه انتقال دهنده. در آموزش رسمی بین معلم و دانش آموز و دانش آموزان باهم یک نوع یادگیری گروهی تحت عنوان یادگیری مشارکتی وجود دارد که بر یادگیری خودراهبری دانش آموزان و بر عهده گرفتن مسئولیت های فردی جهت تحقق هدف گروهی تأثیر گذار است. با توجه به اهمیت موضوع هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی جایگاه خلاقیت و نوآوری در یادگیری است. روش مطالعه در پژوهش حاضر به صورت کتابخانه ای (مروری بر ادبیات پژوهش) بوده است. برای این منظور از مطالب تحقیقات و مقاله های چاپ شده در این زمینه استفاده شده است.

کلمات کلیدی: یادگیری، یادگیری مشارکتی، یادگیری خودراهبری، تعلیم و تربیت، دانش آموزان.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

آموزش نقش مهمی در هر جامعه ایفا می کند و باید به آن اولویت داده شود زیرا رشد اقتصادی و اجتماعی را هدایت می کند (Gergorić, ۲۰۲۰). در مؤسسات آموزش عالی، آموزش در مورد یادگیری پیچیده است، با مقادیر زیادی از اطلاعات که نیاز به سازماندهی و به خاطر سپردن دارند. دامنه فزاینده ای از دوره های ارائه شده به دانش آموزان با پیشینه ها و سطوح آمادگی متنوع، منجر به چالش های آموزشی شدید در مؤسسات آموزش عالی شده است. برای اکثریت دانش آموزان، از جمله آنهایی که موفق هستند، انتقال به دانشگاه می تواند یک رویارویی عالی و دشوار باشد (Räisänen et al., ۲۰۲۰). یادگیری خود راهبر در حوزه آموزش در دهه ۱۹۷۰ به وجود آمد و هنوز هم یک اصطلاح پرکاربرد در این زمینه است. از سال ۱۹۸۶ سمپوزیوم های سالانه ای توسط انجمن بین المللی برای یادگیری خودگردان برگزار می شود که به ترویج یادگیری خودراهبری اختصاص دارد. این انجمن همچنین یک مجله بین المللی آموزش خودگردان را منتشر می کند. اصطلاحی که منشأ جدیدتر دارد، خودتنظیمی است که توسط برخی نویسندگان گاهی به جای خود جهت گیری استفاده می شود. بسیاری تمایل به خودراهبری را یک تفاوت اساسی بین کودکان و بزرگسالان در موقعیت یادگیری می دانند. هدف نهایی یادگیری خودراهبر لزوماً یادگیری کاملاً مستقل نیست زیرا یک موضوع درجه است. یادگیری خودراهبر کاملاً به فرصت بستگی ندارد، بلکه به توانایی تصمیم گیری در مورد یادگیری نیز بستگی دارد. بنابراین، از نظر گاریسون، در یک موقعیت یادگیری رسمی، باید به عنوان یک فرآیند مشارکتی بین معلم و یادگیرنده نگریت. از منظر انتقادی، تقلیل خود هدایتی به مسئله کنترل بیرونی ناقص است. «ما به طور متقابل زندگی می کنیم و دانش از نظر اجتماعی تعیین می شود» (Gergorić, ۲۰۲۰) چرکگوریچ همچنین از یادگیری خودراهبر به دلیل نادیده گرفتن بافت اجتماعی با تمرکز بر فرد، یادگیرنده منزوی انتقاد می کند و بر ساخت اجتماعی دانش و زمینه اجتماعی یادگیری تأکید می کند به گفته گاریسون، یک دیدگاه «ساخت گرایی مشارکتی» است. «دیدگاه مشارکتی باعث می شود که فرد مسئولیت ساخت معنا از جمله مشارکت دیگران در تأیید دانش ارزشمند را بر عهده بگیرد» (Gergorić, ۲۰۲۰).

یادگیری فعال

در یادگیری معلم محور، تأکید بر سخنرانی های سنتی است، جایی که نقش اصلی دانش آموزان گوش دادن و یادداشت برداری است. با این حال، در یادگیری دانش آموز محور، تأکید اصلی بر یادگیری فعال است، که ممکن است شامل یادگیری مبتنی بر تیم یا مشارکتی باشد تا دانش آموزان را به مسئولیت پذیری در قبال آموزش خود تشویق کند. آموزش باید در جهت یادگیری باشد نه آموزش دانش آموزان. یادگیری باید زمانی اتفاق بیفتد که افراد دانش خود را به صورت فردی یا اجتماعی بسازند (Cattaneo, ۲۰۱۷). به این ترتیب، مؤسسات آموزش و پرورش باید فعالیت اجتماعی و فردی دانش آموزان را در جامعه کنونی ارتقا دهند (Gergorić, ۲۰۲۰)

یادگیری فعال به عنوان هر روش آموزشی که منجر به مشارکت دانش آموزان در فرآیند یادگیری می شود، تعریف می شود (Kalamas Hedden et al., ۲۰۱۷). این یک پارادایم آموزشی است که به جای آموزش بر یادگیری تمرکز دارد (مایکل، ۲۰۰۶). راهبردهای آموزشی یادگیری فعال طیف وسیعی از فعالیت ها را در بر می گیرد که یک عنصر مشترک از دانش آموزان



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

درگیر در انجام کارها، تعامل با یکدیگر و تفکر درباره کارهایی است که انجام می‌دهند. حتی اگر بسیاری از مردم یادگیری فعال را به عنوان هر چیزی که معلم ممکن است از دانش آموزان بخواهد در داخل یا خارج از کلاس انجام دهند تعریف می‌کنند، تعریفی که محدود به فعالیت های درون کلاس باشد مفیدتر است. از این رو، یادگیری فعال به عنوان هر چیزی تعریف می‌شود که به دوره مربوط می‌شود و از همه دانش آموزان در یک کلاس خواسته می‌شود علاوه بر گوش دادن، تماشا کردن، و یادداشت برداری انجام دهند. در یادگیری فعال، هم مدرس و هم دانشجو باید در کیفیت یادگیری نقش داشته باشند (Zepke, ۲۰۱۳). دهه‌ها مطالعات تحقیقاتی نشان داده‌اند که رویکردهای یادگیری فعال به طور مداوم یادگیری بهتر دانش‌آموزان را در مقایسه با سخنرانی‌های سنتی ترویج می‌دهند. تحقیقات همچنین نشان داده است که دانش‌آموزان استراتژی‌های آموزشی را که شامل یادگیری فعال، با ارتقای مهارت‌های تفکر مرتبه بالاتر، در مقایسه با سخنرانی‌های سنتی است، ترجیح می‌دهند (Muhammad, ۲۰۱۶). به گفته Hartikainen و همکاران. (۲۰۱۹)، یادگیری فعال را می‌توان به عنوان یک مفهوم گسترده مرتبط با یادگیری توصیف کرد که دانش آموز محور است و شامل فعالیت ها و دستورالعمل های ارائه شده توسط مربیان است. یادگیری فعال شامل یادگیری عمیق است که منجر به حفظ بهتر دانش، مهارت‌ها در تفکر مرتبه بالاتر، مشارکت و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود. در حالی که در روش سنتی تدریس، تأکید بر یادآوری حقایق است. و به خاطر سپردن اطلاعات است (Gergoric, ۲۰۲۰). طبق نظر (Cattaneo, ۲۰۱۷) یادگیری فعال چیز جدیدی نیست و ترویج آن در ادبیات و سیاست های دانشگاهی به عنوان یک راه حل مناسب برای پیشرفت پیشرفت دانش آموزان شتاب بیشتری می‌گیرد.

یادگیری فعال یک دیدگاه سازنده گرا از یادگیری است که در آن یادگیرندگان به طور فعال دانشی را می‌سازند که با تجربه و دانش موجود ادغام می‌شود. به طور کلی، یادگیری فعال شامل فعالیت هایی نمی‌شود که توسط دانش آموزان به تنهایی انجام می‌شود. در عوض، شامل فعالیت‌هایی است که توسط اساتید نظارت و سازماندهی می‌شوند، و آن را به یک رویکرد آموزشی تبدیل می‌کند که در آن یادگیری دانش‌آموزان هدایت می‌شود (Hartikainen et al., ۲۰۱۹). این یک رویکرد یادگیری است که در آن دستورالعمل های مختلف فعالیت، مانند تعاملات، پردازش عمیق تر اطلاعات، فعالیت بدنی و همکاری اجتماعی به دانش آموزان داده می‌شود (Hartikainen et al., ۲۰۱۹). یادگیری فعال به این کمک می‌کند که دانش آموزان بیدار نگه داشته شوند، با مدرس همراه باشند و اطلاعات بیشتری در مورد محتوای سخنرانی و نتایج یادگیری حفظ کنند. حفظ مفاهیم توسط دانش آموزان افزایش می‌یابد، به ویژه اگر دانش آموزان به طور فعال با یادگیری خود درگیر باشند. دو نظریه اصلی یادگیری برای یادگیری فعال، شناخت گرای و سازنده گرای هستند. در شناخت گرای، اطلاعات با مصنوعات تجسمی به کشف دانش تبدیل می‌شود که اطمینان حاصل می‌کند که مشکلات در پایان سخنرانی حل می‌شوند. نظریه شناختی بر تأثیرات کار با هم تأکید دارد. رویکرد سازنده گرای یک رویکرد دانش آموز محور است که در آن یادگیرندگان معنا را از تجربه توسعه می‌دهند. دانش آموزان درگیر هستند و ملزم به انجام فعالیت های معنا دار هستند. به کاری که آنها انجام می‌دهند فکر کنید؛ و در مورد اطلاعات تأمل، تحلیل، ارزیابی و ارتباط برقرار کنید. یادگیری به یک فرآیند سازنده تبدیل می‌شود که در آن یادگیرنده بازنمایی درونی دانش را می‌سازد (Manfrin et al., ۲۰۲۰).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

یادگیری مشارکتی

آموزش مشارکتی در بسیاری از نقاط جهان گسترش یافته است. موفقیت قابل توجهی در بهبود آموزش به دست آورده است و به دلیل تأثیر مثبت و مؤثر بر روند آموزش دانش آموزان مورد توجه گسترده محققان قرار گرفته است. این امر نیاز شدید به اتخاذ روش های جدید دریافت آموزش را آشکار کرده است. یادگیری سوسیالیستی یک فعالیت آموزشی ساختاریافته است که به دغدغه های اصلی بهبود یادگیری اشاره می کند. برخی از محققان بر این باورند که یک محیط یادگیری مشارکتی می تواند ابزار موثری برای بهبود عملکرد دانش آموزان باشد. در این زمینه، بسیاری از محققان مزایای درگیر شدن در یادگیری مشارکتی، از جمله بهبود تفکر انتقادی دانش آموزان، به منظور تمرکز ذهن خود را نشان داده اند (Paxson, ۲۰۱۸). امروزه، فناوری رسانه در استفاده از آن در آموزش مشارکتی توجه و علاقه بیشتری را به خود جلب کرده است. جایی که فراگیران می توانند فعالیت های خود را به شیوه مناسب تری انجام دهند. بنابراین، فناوری می تواند ابزار مفیدی در آموزش مشارکتی باشد (Emran and Shaalan, ۲۰۱۴; Mhamdi, ۲۰۱۷). این به کاربران فرصت تعامل و مشارکت در یک جامعه فراگیر را می دهد. یکی از ابزارهای فناوری که روزانه توسط دانش آموزان در قرن بیست و یکم مورد استفاده قرار می گیرد، شبکه های اجتماعی از جمله فیس بوک، یوتیوب و ویدئوهای زنده است (Benckendorff et al., ۲۰۱۴; Collins & Halverson, ۲۰۱۸) که اطلاعاتی را در اختیار یادگیرندگان قرار می دهد که به شکل گیری آگاهی و آگاهی آنها کمک می کند. هویت به منظور تأثیرگذاری بیشتر بر دیگران. شبکه های رسانه های اجتماعی همچنین با مشارکت در ترجمه از یک زبان به زبان دیگر، یادگیری زبان را ارائه می کنند تا روند ارتباط را بهبود بخشند که در نتیجه نهایی، به اصلاح تفاوت های بین فرهنگ ها کمک می کند. یادگیری مشارکتی زمانی اتفاق می افتد که دانش آموزان در واحدهای کوچک با یک هدف مشترک، مانند توسعه معانی، تحقیق در مورد موضوع یا افزایش مهارت هایی که سودمندترین جنبه های یادگیری فعال را تشکیل می دهند، همکاری کنند. با این حال، ایده یادگیری شامل به اشتراک گذاری اطلاعات، دانش، و اختیار است (Al-Rahmi et al., ۲۰۱۵).

چالش های یادگیری مشارکتی

طراحی و حفظ یک تجربه یادگیری مشارکتی یک چالش برای معلمان است که روش های سنتی تدریس را اتخاذ کرده اند. همچنین برای دانش آموزانی که در یک محیط سنتی معلم محور تدریس شده اند، چالشی است. ممکن است مشکلات تکنولوژیکی برای دانش آموزانی که درگیر همکاری آنلاین هستند وجود داشته باشد. مهارت فناورانه مورد نیاز برای همکاری آنلاین ممکن است برای دانش آموزان و معلمان یک چالش باشد. مشکلات فنی مانع یادگیری مشارکتی می شود و سطح بالایی از ناامیدی را در بین یادگیرندگان ایجاد می کند. برخی از دانش آموزان ترجیح می دهند به جای یادگیری در یک محیط مشارکتی، خودشان یاد بگیرند (Du et al., ۲۰۰۷).

مزایای یادگیری مشارکتی

همکاری باعث ترویج گفتگو بین فراگیران می شود. توضیح مفاهیم و اصول دشوار برای سایر فراگیران، درک خود را افزایش می دهد. همانطور که دانش آموزان در حال تبادل نظر هستند، بحث و تبادل نظر در مورد ایده ها، علاقه دانش آموزان به یادگیری افزایش می یابد و آنها به احتمال زیاد به متفکران انتقادی تبدیل می شوند. در یادگیری مشارکتی، دانش آموزان بیشتر از آنچه



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

آموزش داده می شود یاد می گیرند، اطلاعات را برای مدت طولانی تری حفظ می کنند و از کلاس های خود رضایت بیشتری دارند. دانش آموزان هنگام کار مشترک در سطوح فکری بالاتر نسبت به کار در انزوا کار می کنند. دانش آموزان باید در پرتو توضیحات سایر دانش آموزان در تفاسیر خود تجدید نظر کنند. دانش آموزانی که به صورت مجزا کار می کنند نمی توانند بررسی کنند که آیا موضوع را درک کرده اند یا خیر.

یادگیری مشارکتی مهارت های ارتباط شفاهی را در یادگیری چهره به چهره، مهارت های ارتباطی نوشتاری در یادگیری آنلاین، مهارت های رهبری، مهارت های خود مدیریتی، به حفظ دانش آموز کمک می کند و آمادگی برای موقعیت های اجتماعی و شغلی زندگی واقعی است. یادگیری مشارکتی دانش آموزان را قادر می سازد تا مهارت های کار گروهی را توسعه دهند، که یک مهارت اشتغال پذیری است. فرآیند یادگیری مشارکتی، یادگیرندگان غیرفعال را تحت روش های سنتی قادر می سازد تا به یادگیرندگان فعال تبدیل شوند. "کار در گروه به دانش آموزان اجازه می دهد تا در مورد یادگیری خود و اثربخشی استراتژی های به کار گرفته شده فکر کنند." (Vassigh, ۲۰۱۴).

یادگیری خودراهبر

در کلاس های سنتی در مدارس که انتقال دانش از معلم به دانش آموز و بر اساس رویکردهای آموزشی انجام می شود، دانش آموزان ملزم به یادگیری فعال نیستند و می توانند گیرنده های منفعل باشند: تمام اطلاعات یا دانش مربوط به یادگیری به طور خودکار از طریق معلم، صرف نظر از اینکه نیازها یا مشکلات دانش آموزان حتی اگر در کلاس درس باشند. در چنین شرایطی، فراگیران انگیزه ای برای یادگیری ندارند. در مقابل، اگر یادگیرندگان مشکلات خود را به خاطر خود حل کنند، فعالانه تلاش می کنند تا دانش و مهارت های مورد نیاز را کسب کنند. بنابراین، یادگیری فعال زمانی اتفاق می افتد که فراگیران به وسیله نیازشان به حل مشکلات واقعی یا شخصی معنادار، خود هدایت شوند تا خودشان یاد بگیرند.

بیشتر یادگیری هایی که در خارج از یک کلاس آموزشی انجام می شود را می توان به شرح زیر توصیف کرد: انسان ها درگیر برخی از فعالیت ها هستند (عملی مانند کار کردن، حل مشترک یک مشکل، یا بازی). آنها شکست را تجربه می کنند و به آن فکر می کنند (به عنوان مثال، بخشی از دانش گم شده، سوء تفاهم در مورد پیامدهای برخی از مفروضات آنها). این بازتاب را در عمل نامید. از آنجایی که خودبازبینی مشکل است، یک مربی انسانی، یک منتقد طراحی یا یک معلم می تواند به یادگیرنده کمک کند تا وضعیت خرابی را شناسایی کند و اطلاعات مربوط به کار را برای بازخوانی ارائه دهد.

یادگیری خودراهبری به وضوح یک مفهوم چند وجهی است که نباید از یک دیدگاه به آن پرداخت. به گفته کرکا، بزرگترین تصور غلط ممکن است در تلاش برای به تصویر کشیدن ماهیت یادگیری خودراهبر در یک تعریف واحد باشد. (Kerka, ۱۹۹۴). وی همچنین به سردرگمی اصطلاحی در مورد این مفهوم اشاره می کند که منجر به مشکلات ارتباطی در مورد موضوع یادگیری خودراهبر شده است. ون در والت نتیجه می گیرد که محققان در زمینه یادگیری خودراهبری دو گزینه دارند. یکی این است که سردرگمی اصطلاحی را با تعریف درک خود از مفهوم ادامه دهند، یا به عنوان گزینه دوم، آنها می توانند تحقیقات خود را از تعریف اصلی یادگیری خودگردان ارائه شده توسط نولز و همکارانش دور کنند. یادگیری خودراهبر مستلزم آن است که افراد ابتکار عمل و مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. افراد در تعیین اهداف و تعریف آنچه ارزش یادگیری دارد آزاد هستند. یادگیری خودراهبری می تواند هم در داخل و هم در خارج از موسسات آموزشی رسمی صورت گیرد. هنگامی که



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

معلمان درگیر هستند، آنها باید تسهیل کننده یادگیری باشند، نه انتقال دهنده. به گفته گاریسون آنچه در اکثر مفهوم سازی ها مشترک است، مفهوم کنترل شخصی بر هر یک یا هر دو برنامه ریزی (اهداف) و مدیریت (حمایت) تجربه یادگیری است (Garrison, ۱۹۹۷).

گاریسون همچنین تأکید می کند که هدف نهایی یادگیری خودراهبر لزوماً یادگیری کاملاً مستقل نیست زیرا یک موضوع درجه است. یادگیری خودراهبر کاملاً به فرصت بستگی ندارد، بلکه به توانایی تصمیم گیری در مورد یادگیری نیز بستگی دارد. بنابراین، از نظر گاریسون، در یک موقعیت یادگیری رسمی، باید به عنوان یک فرآیند مشارکتی بین معلم و یادگیرنده نگریست. از منظر انتقادی، تقلیل خود هدایتی به مسئله کنترل بیرونی ناقص است. «ما به طور متقابل زندگی می کنیم و دانش از نظر اجتماعی تعیین می شود».

بروکفیلد همچنین از یادگیری خودراهبر به دلیل نادیده گرفتن بافت اجتماعی با تمرکز بر فرد، یادگیرنده منزوی انتقاد می کند و بر ساخت اجتماعی دانش و زمینه اجتماعی یادگیری تأکید می کند. وی خواستار شناخت گسترده تر جنبه های وابسته و مشارکتی یادگیری خودراهبر هستن (Benckendorff et al., ۲۰۱۴). او در تأکید بر بعد جمعی بر بعد فردی، زمانی که منطقی را برای آنچه که «یادگیری خودگردان» می نامد ارائه می دهد بسیار دورتر می شود. گاریسون مدعی است که فرد به تنهایی معنا نمی سازد. اینکه مسئولیت یادگیری خود را بپذیرید لزوماً به معنای تصمیم گیری در انزوا نیست. گاریسون یادگیری خودراهبر را اینگونه تعریف می کند: «رویکردی که در آن یادگیرندگان انگیزه دارند مسئولیت شخصی و کنترل مشارکتی فرآیندهای شناختی (خود نظارتی) و زمینه ای (خودمدیریتی) را در ساختن و تأیید به عهده بگیرند. نتایج یادگیری معنادار و با ارزش». او بیان می کند که معنی دار بودن و ارزشمند بودن، دیدگاه های شناختی و اجتماعی یک تجربه آموزشی را منعکس می کند (Garrison, ۱۹۹۷).

اهمیت طراحی یادگیری مشارکتی در یادگیری خود راهبری دانش آموزان ابتدایی

دانش آموزان در یادگیری مشارکتی دانش آموزان تقریباً مسئولیت کامل یادگیری را بر عهده می گیرند. هدف از یادگیری مشارکتی، استقلال دانش آموز و یادگیری خودراهبر است. در یادگیری مشارکتی، دانش آموزان شریک فرآیند یادگیری می شوند، زیرا معلم و دانش آموز مشارکت کنندگان مساوی هستند که به یکدیگر آموزش می دهند و از یکدیگر یاد می گیرند. طراحی کار مشترک بسیار مهم است. سه عنصر اساسی در طراحی یک کار مشترک وجود دارد. اولاً، انجام کار توسط یک فرد ممکن نباشد. ثانیاً، کار باید به تلاش همه شرکت کنندگان برای رسیدن به تکمیل نیاز داشته باشد. دانش آموزان باید برای تکمیل تکلیف به یکدیگر وابسته باشند. ثالثاً، این نباید یک کار باشد. باید بیش از یک پاسخ وجود داشته باشد تا دانش آموزان پاسخ های احتمالی را در نظر بگیرند و تصمیم بگیرند که کدام یک بهتر است و دلیل بهتر بودن یکی از دیگران چیست. این امر نیز در افزایش علاقه دانش آموزان و مهارت تحقیق آنها کمک می کند. (van der Walt, ۲۰۱۹).

از آنجایی که دانش آموزان ممکن است درگیر یادگیری منزوی و رقابتی بوده باشند، معلم باید مهارت ها و انتظارات لازم برای یادگیری مشارکتی را برای آنها توضیح دهد تا آنها را برای انجام کار آماده کند. در ابتدا می توان از آنها خواسته شد که به صورت جفت کار کنند تا مهارت های ارتباطی خود را توسعه دهند. سپس آنها را می توان در گروه های سه یا چهار نفری قرار داد. باید به دانش آموزان توصیه شود که آمادگی برای بحث، با درگیر شدن در خواندن توصیه شده برای نتیجه موفقیت آمیز



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

بحث مهم است. وقتی برخی از دانش آموزان برای بحث های گروهی آماده نمی‌شوند، این امر باعث ناامیدی در بین دانش آموزان آماده می‌شود.

در طراحی یادگیری مشارکتی باید «اهداف گروهی» و «پاسخگویی فردی» برای دستیابی به اهداف مشترک وجود داشته باشد. وظیفه یادگیری مشارکتی باید اطمینان حاصل کند که هر یک از اعضای گروه چیزی را یاد گرفته اند. معلم می‌تواند مفاهیم کلیدی قابل یادگیری را تقسیم کند و به هر دانش آموز مفهومی اختصاص دهد و مسئولیت یادگیری مفهوم و توضیح آن را به دانش آموزان خود بدهد. در توضیح دادن به سایر دانش آموزان، آنها به عنوان معلم عمل می‌کنند که این تجربه برای آنها و سایر دانش آموزان مفید است.

اندازه گروه در طراحی پروژه مشترک مهم است. اگر گروه خیلی بزرگ باشد، در حالی که اعضای فعال اغلب به گروه کمک می‌کنند، اعضای کمتر فعال اغلب مشارکت نمی‌کنند. اندازه گروه باید به اندازه ای بزرگ باشد که دیدگاه های متفاوتی داشته باشد، اما به اندازه ای کوچک باشد که هر یک از اعضا برای شرکت در بحث گروهی احساس اطمینان کن (Francom, ۲۰۱۰). موضوع بحث باید مرتبط باشد تا دانش آموزان انگیزه شرکت در بحث را داشته باشند. در مطالعه ای که توسط و همکاران گزارش شده است، درک دانشجو این بود که کیفیت بحث آنلاین برای موفقیت پروژه گروهی و ساخت دانش مهم است. کیفیت بستگی به این دارد که آیا شرکت کنندگان تحقیقات لازم را انجام داده اند تا بحث مبتنی بر شواهد باشد.

در استفاده از گروه ها در یک محیط مشارکتی، ایجاد گروه ها، ساختار فعالیت های یادگیری و تسهیل تعاملات گروهی ضروری است. مربیان برای راه اندازی و ارائه آموزش برای دانش آموزان خود در پروژه های یادگیری مشارکتی نیاز به راهنمایی دارند (Knowles, ۱۹۷۵).

انواع مختلف مشکلات نیازمند انواع مختلف رویکردهای یادگیری و محیط های اجتماعی- فنی مختلف برای حمایت از آنها هستند. در خارج از کلاس، بسیاری از یادگیری ها و حل مسئله زمانی صورت می‌گیرد که افراد مشکلات معنادار شخصی را کشف می‌کنند و با یکدیگر در فعالیت های مشترک درگیر می‌شوند و در عین حال از رسانه ها و فناوری ها استفاده گسترده می‌کنند. بسیاری از سیستم های آموزشی گذشته بر این فرض ساخته شده اند که آموزش برای تحقق یادگیری ضروری است. که آموزش و یادگیری به طور ذاتی با هم مرتبط هستند. و اینکه یک برنامه درسی می‌تواند و باید برای ایجاد یک سواد فرهنگی توسعه یابد. در چنین فرهنگی، معلمان به فراگیران در مورد جهان آموزش می‌دانند و یادگیری به عنوان یک فرآیند مجزا از انتقال و جذب اطلاعات مفهوم سازی می‌شد. این واقعیت را نادیده گرفت که در دنیای امروز، دانش روزافزون، به ویژه دانش پیشرفته، به خوبی پس از سن مدرسه رسمی و در بسیاری از موقعیت ها از طریق فرآیندهای آموزشی که بر مکتب سنتی متمرکز نیست، به دست می‌آید (Tran, ۲۰۱۴).

مشارکت و حمایت از یادگیری خودراهبر زمانی حیاتی است که یادگیری به بخشی جدایی ناپذیر از زندگی تبدیل می‌شود - که توسط میل و نیاز به درک چیزی یا انجام کاری به جای حل مشکلی که در یک محیط کلاس درس داده می‌شود هدایت می‌شود. دیدگاه یادگیری مادام‌العمر حاکی از آن است که مدارس و دانشگاه‌ها باید فراگیران را برای مشارکت در فرآیندهای یادگیری خودراهبر آماده کنند، زیرا این همان کاری است که آنها در زندگی حرفه‌ای و خصوصی خود در خارج از کلاس انجام می‌دهند (بابامرادی، الله کرمی، سعدی پور، ۲۰۱۷).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

یادگیری خودراهبر شباهت های زیادی به یادگیری مبتنی بر مسئله دارد، روشی آموزشی که در آن دانش آموزان از طریق حل مسئله تسهیل شده یاد می گیرند هر دو رویکرد سعی در ایجاد انگیزه در افراد برای تبدیل شدن به یادگیرندگان مادام العمر و همکاران مؤثر دارند. تحقیقات ما در زمینه یادگیری خودراهبر (حمایت از افراد در انتخاب مشکلات خود) یادگیری را مستقل از اهداف و مضامین یادگیری تعریف شده توسط یک برنامه درسی مفهوم سازی می کند. بنابراین، علاوه بر حل مسئله، بر چارچوب بندی مسئله تأکید می کند و به افراد اجازه می دهد تا به جای تعریف و ساختارمند شدن توسط یک برنامه درسی، بر روی مسائل معنادار شخصی که ممکن است بسیار متفاوت باشند، تمرکز کنند.

تاثیر یادگیری مشارکتی بر یادگیری خودراهبر

یادگیری مشارکتی منجر به درک این امر می شود که:

(الف) یادگیری خودراهبر ساختار کمتری نسبت به یادگیری مریبان دارد.

(ب) یادگیری به صورت مستقل در بسیاری از موارد یک فعالیت گروهی یا مشترک است.

(پ) فعالیت ها خود گام هستند و دانش آموزان می توانند به راحتی روی مسئله مورد نظر تمرکز نمایند.

(ت) یادگیری خودراهبر گیرا و سرگرم کننده است و تجربه های مکرر «کم» وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

در کلاس های سنتی در مدارس که انتقال دانش از معلم به دانش آموز و بر اساس رویکردهای آموزشی انجام می شود، دانش آموزان ملزم به یادگیری فعال نیستند و می توانند گیرنده های منفعل باشند: تمام اطلاعات یا دانش مربوط به یادگیری به طور خودکار از طریق معلم، صرف نظر از اینکه نیازها یا مشکلات دانش آموزان حتی اگر در کلاس درس باشند. در چنین شرایطی، فراگیران انگیزه ای برای یادگیری ندارند. در مقابل، اگر یادگیرندگان مشکلات خود را به خاطر خود حل کنند، فعالانه تلاش می کنند تا دانش و مهارت های مورد نیاز را کسب کنند. بنابراین، یادگیری فعال زمانی اتفاق می افتد که فراگیران به وسیله نیازشان به حل مشکلات واقعی یا شخصی معنادار، خود هدایت شوند تا خودشان یاد بگیرند. یادگیری مشارکتی دانش آموزان به یادگیری تیمی و گروهی می پردازد. و این گروه می تواند شامل گروهی متشکل از دانش آموزان و یا دانش آموز معلم باشد. دانش آموزان با شرکت در گروه های یادگیری مشارکتی به یکسری از ویژگی های یادگیری خودراهبری که از یادگیری فعال نشات میگیرد آگاهی می یابند. دریادگیری خود راهبر خود یادگیرنده در مرکز یادگیری قرار دارد و بدون نیاز به کمک معلم یا از طریق راهنمایی معلم به یادگیری می پردازد. در مقایسه با یادگیری مشارکتی، یادگیری خودراهبر ساختار کمتری نسبت به یادگیری مریبان دارد. یادگیری به صورت مستقل در بسیاری از موارد یک فعالیت گروهی یا مشترک است، فعالیت ها خود گام هستند و دانش آموزان می توانند به راحتی روی مسئله مورد نظر تمرکز نمایند، یادگیری خودراهبر گیرا و سرگرم کننده است و تجربه های مکرر «کم» وجود دارد.



۱. بابامرادی، افشین، الله کرمی، آزاد، & سعدی پور. (۲۰۱۷). اثربخشی یادگیری مشارکتی بر حمایت اجتماعی و شادکامی. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱(۲۵)، ۱-۲۲.
۲. Al-Rahmi, W., Othman, M. S., & Yusuf, L. M. (۲۰۱۵). The role of social media for collaborative learning to improve academic performance of students and researchers in Malaysian higher education. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, ۱۶(۴).
۳. Benckendorff, P. J., Sheldon, P. J., & Fesenmaier, D. R. (۲۰۱۴). Social media and tourism. Tourism information technology, (Ed. ۲), ۱۲۰-۱۴۷.
۴. Cattaneo, K. H. (۲۰۱۷). Telling active learning pedagogies apart: From theory to practice. Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal), ۶(۲), ۱۴۴-۱۵۲.
۵. Christiansen, E. T., Kuure, L., Mørch, A., & Lindström, B. (۲۰۱۳). Problem-based learning for the ۲۱st century: new practices and learning environments. Aalborg Universitetsforlag.
۶. Collins, A., & Halverson, R. (۲۰۱۸). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. Teachers College Press.
۷. Du, J., Durrington, V., & Mathews, J. (۲۰۰۷, October). Online collaborative discussion: Myth or valuable learning tool. In E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. ۲۴۶۸-۲۴۸۶). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
۸. Emran, M. A., & Shaalan, K. (۲۰۱۴, March). E-podium technology: A medium of managing knowledge at al buraimi university college via mlearning. In Proceedings of the ۲nd BCS International IT Conference ۲۰۱۴ ۲ (pp. ۱-۴).
۹. Francom, G. M. (۲۰۱۰). Teach me how to learn: Principles for fostering students' self-directed learning skills. International journal of self-directed learning, ۷(۱), ۲۹-۴۴.
۱۰. Garrison, D. R. (۱۹۹۷). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. Adult education quarterly, ۴۸(۱), ۱۸-۳۳.
۱۱. Gergorić, T. (۲۰۲۰). Teachers' assessment of active learning in teaching Nature and Society. Economic research-Ekonomska istraživanja, ۳۳(۱), ۱۲۶۵-۱۲۷۹.
۱۲. Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (۲۰۱۹). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. Education Sciences, ۹(۴), ۲۷۶.
۱۳. Kalamas Hedden, M., Worthy, R., Akins, E., Slinger-Friedman, V., & Paul, R. C. (۲۰۱۷). Teaching sustainability using an active learning constructivist approach: Discipline-specific case studies in higher education.
۱۴. Knowles, M. S. (۱۹۷۵). Self-directed learning: A guide for learners and teachers.
۱۵. Kerka, S. (۱۹۹۴). Self-Directed Learning. Myths and Realities.
۱۶. Muhammad, H. A. (۲۰۱۶, April). Active learning & teaching: Challenges & tips for teachers. In ۷th International Visible Conference of Educational Studies & Applied Linguistics, Erbil, Kurdistan, Iraq (pp. ۲۳-۲۴).
۱۷. Manfrin, A., Wadiwala, S., & Apampa, B. (۲۰۲۰). Students and faculty perception of Active Learning: a case study. RAISE Student Engagement in Higher Education Journal, ۲(۱), ۲۱۳-۲۳۰.
۱۸. Mhamdi, C. (۲۰۱۷). What can video add to the learning experience? challenges and opportunities. International Journal of Information Technology and Language Studies, ۱(۱), ۱۷-۲۴.
۱۹. Paxson, P. (۲۰۱۸). Mass communications and media studies: An introduction. Bloomsbury Publishing USA.
۲۰. Räisänen, M., Postareff, L., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (۲۰۲۰). Study-related exhaustion: First-year students' use of self-regulation of learning and peer learning and perceived value of peer support. Active Learning in Higher Education, ۲۱(۳), ۱۷۳-۱۸۸.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۲۱. Tran, V. D. (۲۰۱۴). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International journal of higher education*, ۳(۲), ۱۳۱-۱۴۰.
۲۲. Vassigh, S., Newman, W. E., Behzadan, A., Zhu, Y., Chen, S. C., & Graham, S. (۲۰۱۴). Collaborative learning in building sciences enabled by augmented reality. *American Journal of Civil Engineering and Architecture*, ۲(۲), ۸۳-۸۸.
۲۳. van der Walt, J. L. (۲۰۱۹). The term “Self-Directed Learning”—back to Knowles, or another way to forge ahead?. *Journal of Research on Christian Education*, ۲۸(۱), ۱-۲۰.
۲۴. Zepke, N. (۲۰۱۳). Threshold concepts and student engagement: Revisiting pedagogical content knowledge. *Active Learning in Higher Education*, ۱۴(۲), ۹۷-۱۰۷.