

آرایش تعاملی یادگیری

نقش محیط یادگیری

در کاربست نظریه اجتماعی - فرهنگی

دکتر محمد نیرو

دانش آموخته برنامه ریزی درسی دانشگاه خوارزمی
دبیر ریاضی منطقه ۴ تهران



گردید که هر یک را به تفکیک در دو شماره تبیین خواهیم کرد.

نقش محیط یادگیری

محیط یادگیری مفهومی گسترده است که بخشی از آن ناظر به محیط مادی کلاس و پیرامون آن و بخشی دیگر ناظر به محیط اجتماعی و فعالیت کنش‌گران است. از آنجا که اجرای رویکرد حاضر در کلاس درس، بر مدار تعامل، به‌ویژه تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و در قالب یادگیری همیارانه، صورت می‌پذیرد، **تغییر ساختار عادی** کلاس درس به منظور تسهیل در ایجاد چنین تعاملاتی، ضروری به نظر می‌رسد؛ به‌ویژه در چیدمان میزها و نیمکت‌ها که به‌طور معمول به‌صورت ماتریسی و رو به تخته کلاس چیده می‌شوند.

پیشتر در دبیرستان سبحان، که جمعیت دانش‌آموزی کمتری داشت، نیمکت‌ها را در یک ردیف در کنار سه دیواره کلاس قرار می‌دادم. این کار باعث می‌شد تا هنگام گفت‌وگو با دانش‌آموزان، تعامل چهره به چهره بیشتری داشته باشیم و آن‌ها نیز در این فرایند، علاوه بر مشارکت بیشتر،

در شماره گذشته، با «نظریه اجتماعی - فرهنگی» آشنا شدیم. مهم‌ترین کلید واژه در این نظریه واژه «تعامل» است و مفاهیم دیگر آن از جمله: دامنه تقریبی رشد، حمایت داریستی، واسطه‌مندی، درونی‌سازی، زبان و گفت‌وگوی مستدل، در کنار آن معنا پیدا می‌کنند. بر این اساس، کاربست نظریه اجتماعی - فرهنگی در کلاس درس، به‌طور خاص در قالب تعامل، ظهور پیدا می‌کند. این تعامل همراه با دیگر مفاهیم مزبور از این نظریه، گاه در رابطه معلم با دانش‌آموزان و گاه در ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر رخ می‌دهد. بر این اساس، می‌توان گفت که نظریه اجتماعی - فرهنگی و یادگیری مشارکتی (همیارانه) با هم رابطه عام و خاص دارند. در این رویکرد، معلم، متکلم وحده نیست و گفت‌وگوی وی با دانش‌آموزان فراتر از سؤالات سطحی و کوتاه‌پاسخ است. همچنین فعالیت‌های گروهی در زمان رسمی کلاس درس، جایگاه و سهم قابل توجهی پیدا می‌کند.

شد. بدین ترتیب، اکنون برخلاف سال نخست، اجرای این رویکرد، یک هنجار و یک انتظار از سوی مسئولان مدرسه و همچنین دانش‌آموزان و والدین قلمداد می‌شود.

به‌طور طبیعی، تجارب زیسته برخاسته از کاربست این رویکرد، با موضوعها و مسئله‌هایی همراه شد و بازتاب‌های گوناگونی را رقم زد. بررسی موارد مزبور براساس تحلیل مشاهدات، روزنگاشت‌ها و مصاحبه‌های فردی و گروهی با دانش‌آموزان، ملاحظاتی را در اجرای آن ایجاد کرد. بخشی از این موارد در زمینه اجرای این رویکرد واقع شد که در سه شماره آینده به آن خواهیم پرداخت. بخشی دیگر در **فرایند** اجرا و بخش آخر در **پیامد** مربوطه پدیدار

من در سال تحصیلی ۹۴ - ۹۳ این رویکرد را، بعد از یک‌سال تجربه در دبیرستان سبحان، در کلاس‌های ریاضی پایه اول دبیرستان صلحا پیاده کردم. در آن سال تنها معلمی بودم که این رویکرد را در کلاس خود اجرا می‌کردم. از این رو در آغاز با مقاومت‌ها و مخالفت‌هایی مواجه شدم. سال تحصیلی بعد، دو نفر دیگر از معلمان، پس از مشاهده کلاس‌های من و دریافت گزارش‌ها و مستندات مربوطه، به صرافت افتادند که این رویکرد را در حد ممکن به کار گیرند. نتایج درخور این امر، همراه با مستندات و گزارش‌های مربوطه، رغبت بیشتری را در میان دیگر همکاران برانگیخت تا آنجا که تبدیل به یک مطالبه از سوی مسئولین مدرسه

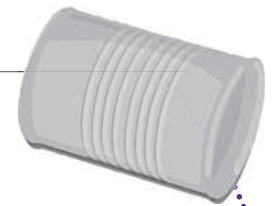




به داخل کلاس صورت پذیرد. بنابراین بر خلاف فرض نخست نگارنده، اگر فعالیت‌های گروهی بدون تغییر محتوا در فضایی خارج از کلاس اتفاق بیفتد (مانند نمازخانه)، حاشیه‌هایی پیدا می‌کند. این باعث می‌شود دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های گروهی داخل کلاس رغبت بیشتری نشان دهند. گفتنی است که صورتی دیگر از **تنوع مکان‌های یادگیری** نیز جدا از تغییر ساختار فیزیکی، ناظر به داخل کلاس درس است. در این حال رخصتی به گروه‌های یادگیری داده می‌شود تا برای انجام فعالیت‌های جمعی خود، در مکان‌های مختلف داخل کلاس از جمله در پای تخته حضور یابند و با رهایی از تکلف‌های دست و پا گیر، آزادی عمل سازنده‌ای پیش روی آن‌ها قرار بگیرد. مطلب آخر این بخش، در مورد **شرایط گروه‌های یادگیری** است. به‌رغم آنکه سهم کارگروهی و یادگیری همیارانه دانش‌آموزان در کلاس‌های من، درصد زیادی از زمان را به خود اختصاص داده بود، ولی میزان آن در مدارس مختلفی که حضور داشتم یکسان نبود. به‌عنوان مثال در دبیرستانی که تعداد دانش‌آموزان توانای در آن کمتر بود،

می‌چرخاندند تا روبه‌روی نیمکت عقبی خود قرار گیرند. در این حالت فاصله نیمکت‌هایی که دانش‌آموزان پشت به هم بر روی آن‌ها می‌نشستند زیادتر انتخاب می‌شد تا با تکیه ندادن به هم، ایجاد حواس‌پرتی نشود. از آنجا که سطح نیمکت‌ها شیب‌دار بود، علاوه بر وارونگی دفاتر برای افراد روبه‌رو، زاویه دید افراد هم نسبت به مطالب مقابل کمتر می‌شد. این مشکل در دبیرستان صلحا به‌دلیل وجود میزهای مسطح دیده نمی‌شد. ضمن آنکه با وجود چرخ‌دار بودن میزهای یک‌نفره در آن دبیرستان، جابه‌جایی و تغییر چیدمان میزها با سرعت بیشتر و سروصدای کمتری انجام می‌شد. گرچه جوهر رویکرد اجتماعی - فرهنگی را تعاملات بین‌فردی شکل می‌دهد که همراه با سروصداهای طبیعی و عادت شده است، لیکن ضرورتی به محدود کردن این تعاملات در داخل کلاس درس و پشت میز و نیمکت‌های دانش‌آموزان نیست. با این وصف، حضور دانش‌آموزان در مکان‌های متنوع خارج از کلاس، زمانی خاطره‌انگیز و همراه با اقبال ایشان است که در آن فعالیت‌های متفاوت نسبت

همدیگر را بهتر مشاهده کنند. در این حالت هیچ دانش‌آموزی از زاویه دید معلم پنهان نمی‌ماند و به عبارتی هیچ دانش‌آموزی خود را پشت هم‌کلاسی‌اش پنهان نمی‌کند. هنگامی هم که معلم در این بین حضور می‌یافت و با آن‌ها به گفت‌وگو می‌پرداخت، دانش‌آموزان با مشاهده کامل وی پیام‌های برخاسته از زبان بدن^۱ او را نیز بهتر دریافت می‌کردند. این حالت احساس خوبی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کرد. در وضعیت معمول، به‌دلیل آنکه زاویه دید برای تعدادی از افراد محدود می‌شود، دانش‌آموزان ردیف‌های کناری برای دیدن تخته باید گردن خود را بچرخانند؛ که سبب می‌شود توجه طولانی‌مدت آن‌ها به تخته کلاس یا پرده دیتaproژکتور با اشکال مواجه می‌شود. همچنین اگر قرار باشد که معلم در زمان محدودی به‌صورت نشست به گفت‌وگو با دانش‌آموزان بپردازد، باید میزها را در وسط کلاس قرار دهد نه در کنار کلاس. با توجه به اینکه در دبیرستان سبحان نیمکت‌های دونفره وجود داشت، برای ایجاد یک حلقه یادگیری، دانش‌آموزان نیمکت‌هایشان را یک‌درمیان، ۱۸۰ درجه



امکان ارزشیابی گروهی را نیز برای تقویت وابستگی درونی اعضا مهیا سازد. همچنین به نظر می‌رسد که گروه‌بندی انتصابی از سوی معلم همراه با انعطاف مصلحت‌اندیشانه و برای بازه زمانی طولانی‌تر، دارای اثربخشی بیشتر است و از حاشیه‌روی‌های ناشی از رفاقت اعضای گروه، مصون خواهد ماند.

سهم استفاده از یادگیری مشارکتی و رشد تدریجی کاربست آن به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که تجربه‌های پیشین کمتری در این خصوص داشتند، حساسیت‌های اعلام اسامی گروه‌ها به‌طوری که زیرگروه‌ها احساس تحقیر نکنند، زمان‌های تغییر گروه‌بندی‌ها و تأثیرات حاصله، آماده‌سازی و توانمندسازی سرگروه‌ها برای ارتباطی اثربخش، همچنین خدمات ویژه علمی به آن‌ها برای ارج‌نهادن و گزارش‌گیری فعالیت اعضا برای اعتباربخشی ایشان، در زمره دیگر ملاحظات این امر است.

* پی‌نوشت

1. body language

در پایان خاطر نشان کنم که تعداد اعضای گروه، ارتباطی وثیق با ساختار مادی کلاس و فراوانی دانش‌آموزان واجد صلاحیت‌های سرگروهی دارد. به این معنا که با موجود بودن نیمکت‌های دونفره در کلاس، عمدتاً تشکیل گروه‌های دونفری یا چهارنفری (زوج‌نفری) ممکن بود. ولی در کلاس‌هایی با صندلی‌های یک نفره، ولو با داشتن میز دونفره می‌توان گروه‌های سه نفری هم تشکیل داد. براساس تجربه زیسته نگارنده در مقطع دبیرستان، چنانچه ثلث دانش‌آموزان شرایط سرگروهی را دارا باشند، بازدهی بیشتر با گروه‌های سه نفری است. در غیر این صورت گروه‌ها می‌توانند چهارنفری نیز باشند. در مقایسه گروه‌ها با یکدیگر، گروه‌های دو نفری واجد بازدهی و استقبال دانش‌آموزان نبود. با این وصف، همان‌گونه که پژوهش‌های دیگر نیز تأکید می‌کنند، لازم است که ترکیب اعضای گروه، به‌طور ناهمگن و واجد سطوح مختلف درسی باشد تا در شرایطی قابل قیاس،

هنگامی که در برخی از ساعات کلاسی، پیشنهاد دانش‌آموزان را در مورد نحوه رفع اشکال مسئله‌ها جویا می‌شدم، پی به این موضوع می‌بردم که ترجیح و نیاز آنان به نقش‌آفرینی مستقیم معلم، بیش از رفع اشکال گروهی بود. همچنین در دبیرستان دیگر با حضور بیشتر دانش‌آموزان ساعی و توانا، این سهم افزایش می‌یافت. با این وجود، هم دانش‌آموزان قوی و هم دانش‌آموزان ضعیف، خواستار اعتدال در اجرای این نوع فعالیت بودند. دانش‌آموز قوی از این جهت که از دانایی معلم بهره مستقیم بیشتری ببرد و دانش‌آموز ضعیف از این جهت که به آموزه‌های معلم اعتماد بیشتری دارد.

نکته مهم‌تر، وابستگی بازده گروهی به سرگروه است. جدا از تسلط محتوایی سرگروه، دارا بودن قدرت مدیریت، مهارت‌های ارتباطی و انتقالی و از آن مهم‌تر نوع تعامل دوستانه، محترمانه و همراه با سعه‌صدر سرگروه، نقش به‌سزایی در بهره‌جویی کلیه اعضای گروه دارد.

