

حرکت به سوی کلاس یادگیر - محور

محمد کیهانی

(m.kaihani@gmail.com , www.mkaihani.com)

۲۳ تیر ۱۳۸۳ (ویرایش مجدد: ۱۲ مرداد ۱۳۸۶)

نکته: این مقاله در شماره ۱۶۰ «گزارش کامپیوتر» به چاپ رسیده است. در شماره ۴۲۹ روزنامه «شرق» انتشار آن به اشتباه با عنوان «حرکت به سوی یادگیری کلاس محور» اعلام شد.

چکیده

در این مقاله ما بر اساس کتاب «تدریس یادگیر- محور» اثر مری‌الن وایمر 1]، گام‌های لازم برای حرکت به سوی تدریس یادگیر- محور را اجمالاً بررسی می‌کنیم و فواید این گونه تدریس و اشکالات روش‌های سنتی را مورد توجه قرار می‌دهیم. سعی می‌کنیم این کار را به شکلی انجام دهیم که قابل استفاده معلمان و استادان ایرانی باشد. در آخر درباره بعضی از مشکلات استفاده از شیوه‌های یادگیر-محور در کلاس‌های درسی ایران بحث می‌کنیم.

۱. مقدمه

امروزه ثابت شده است که بعضی از شیوه‌های سنتی تدریس کارایی مناسبی ندارند. شیوه‌های جدید و بهتر در بسیاری از کشورها هم‌اکنون در مدارس استفاده می‌شوند. اما در سطح دانشگاهی کمابیش در تمام کشورهای جهان این گونه اصلاحات آموزشی بسیار کند پیش رفته‌اند. البته در بعضی نقاط جهان، به خصوص در مناطقی که میان دانشگاه‌ها رقابت زیادی وجود دارد، حرکت‌های جدی‌تری در این زمینه انجام می‌شود.

دانشمندان علوم تربیتی همواره در تلاش بوده‌اند تا کیفیت آموزش را ارتقا دهند. آن‌ها تا به حال راهکارهای زیادی را شناسایی کرده‌اند که در صورت استفاده معلمان از این راهکارها کلاس‌های درسی بسیار پربارتر خواهند شد. اما این مشکل همیشه وجود داشته است که میان محققان علوم تربیتی و معلمان و استادانی که قرار است از دستاوردهای آنان استفاده کنند، فاصله زیادی وجود دارد و حتی امروز هم بسیاری از معلمان از این دستاوردهای علمی بی‌خبرند. این مقاله تلاشی است در راه کم کردن این فاصله.

۲. درباره یادگیر - محوری

منابع بسیار زیادی درباره «تدریس» و مهارت‌ها و تکنیک‌های مربوط به آن وجود دارد. اما خیلی از کسانی که «تدریس» می‌کنند فرض می‌کنند که در نتیجه این تدریس «یادگیری» خود به خود در دانشجو اتفاق می‌افتد. امروز بیشتر از تدریس می‌دانیم تا از یادگیری. اما مدتی است که تحقیقات به سمت توجه بیشتر به یادگیری گرایش

پیدا کرده‌اند و دستاوردهای خوبی نیز در این زمینه حاصل شده است. با استفاده از دانشی که درباره نحوه یادگرفتن انسان‌ها داریم می‌توانیم کلاس‌های دانشگاهی را بسیار پربرتر و مفیدتر کنیم.

تحقیقات نشان می‌دهند که معلمان معمولاً در طی مراحل تکامل حرفه‌ای خود از محتوا- محوری محض شروع کرده، به روش‌های تدریس معلم- محور رسیده و در آخر به سمت یادگیر- محوری حرکت می‌کنند [2]، [3]. بنابراین جای تعجب نیست که امروز شیوه‌های یادگیر- محور بهترین شیوه‌های تدریس به حساب می‌آیند. استادان و معلمان باید تلاش کنند تا اطلاعات خود را در این زمینه بیشتر کنند.

برای تأکید روی این نکته که کانون توجه کلاس باید دانشجو باشد و نه استاد، از واژه دانشجو- محور در مقابل استاد- محور استفاده می‌شود. و برای اینکه به این واژه تأکید روی علم یادگیری را بیافزاییم از واژه یادگیر- محور استفاده می‌کنیم. یادگیر- محوری یعنی استاد به جای اینکه کاملاً درگیر تدریس خود باشد، توجه کند که دانشجو چه چیزهایی یاد می‌گیرد، چگونه یاد می‌گیرد، آیا می‌تواند از چیزهایی که یاد گرفته استفاده کند؟ و یادگیری او چه تأثیری در یادگیری او در آینده خواهد داشت؟ یادگیر- محوری یعنی اینکه یک جلسه پر بار درسی به جای اینکه با جمله «درس امروز خیلی زیاد بود» تعریف شود، با جمله «امروز خیلی یاد گرفتیم» تمام شود.

در این مقاله ما بر اساس کتاب «تدریس یادگیر- محور» اثر مری‌الن وایمر [1]، گام‌های لازم برای حرکت به سوی تدریس یادگیر- محور را اجمالاً بررسی می‌کنیم و فواید این گونه تدریس و اشکالات روش‌های سنتی را مورد توجه قرار می‌دهیم. سعی می‌کنیم این کار را به شکلی انجام دهیم که قابل استفاده معلمان و استادان ایرانی باشد. پنج گام مورد بحث ما عموماً درباره پرورش مهارت‌های پیچیده و پیشرفته یادگیری نیستند. همچنین مجموعه‌ای از تکنیک‌های خاص نیستند که برای استفاده در کلاس پیشنهاد شوند. پنج تغییر را مورد بحث قرار خواهیم داد: تغییر در توازن قدرت کلاس، تغییر در نقش محتوای درس، تغییر در نقش استاد، تغییر در مسئولیت‌های دانشجویان، و تغییر در اهداف و فرایندهای ارزیابی. این ۵ گام تغییر نگرش‌ها و رویکردهای اساسی هستند که ما را در تکامل خود در راه حرکت به سوی تدریس یادگیر- محور راهنمایی می‌کنند. در آخر درباره بعضی از مشکلات استفاده از شیوه‌های یادگیر-محور در کلاس‌های درسی ایران بحث می‌کنیم.

در طی این مقاله بیشتر از واژه‌های استاد و دانشجو استفاده خواهیم کرد ولی این به آن معنی نیست که در سطوح پایین‌تر از دانشگاه نمی‌توان از این نگرش‌ها استفاده کرد.

۳. گام اول: توازن قدرت

شکی نیست که در کلاس سنتی دانشگاهی، قدرت کاملاً در دست استاد است. تمام وقایع کلاس را استاد کنترل می‌کند. تمام فعالیت‌ها را استاد انتخاب می‌کند، ضرب‌العجل‌ها را استاد تعیین می‌کند، و نمره‌ها را استاد می‌دهد. وقتی استاد همه فرآیندهایی را که منجر به یادگیری می‌شوند کنترل می‌کند، یادگیری دانشجویان تحت تأثیر منفی قرار می‌گیرد.

استادان دلایل زیادی برای عدم واگذاری قدرت بیشتر به دانشجویان دارند. از جمله اینکه بر اساس سنت‌های قدیمی فکر می‌کنند که اعمال قدرت از خصوصیات یک معلم خوب است. یا اینکه اعتقاد دارند دانشجویان بلوغ و

مسئولیت‌پذیری کافی ندارند و نمی‌توانند مقداری از قدرت کلاس را در دست بگیرند [4]. اما تحقیقات نشان داده است که این ادعاها معمولاً صددرصد درست نیستند. البته توجه کنید که ما نمی‌گوییم که استاد تمام قدرت را باید به دانشجویان واگذار کند. حتی حالت ۵۰-۵۰ را هم همیشه پیشنهاد نمی‌کنیم. بلکه می‌گوییم مقداری قدرت، متناسب با ظرفیت دانشجویان (که معمولاً بیشتر از آن است که فکر می‌کنیم) می‌تواند در یادگیری آنان تأثیری کاملاً مثبت و مفید داشته باشد.

بسیاری از دانشجویان در برابر توازن قدرت مقاومت نشان خواهند داد، چرا که عادت کرده‌اند همه کارهای کلاس را استاد انجام دهد و همه تصمیم‌ها را استاد برایشان بگیرد. اما مسلماً اگر توازن قدرت به شکل مناسبی ایجاد شود دانشجویان مشارکت بیشتری در کلاس خواهند داشت، برخوردشان با مطالب درسی بیشتر خواهد شد، و انگیزه بیشتری پیدا خواهند کرد. استاد نیز دیگر با دانشجویان بی‌علاقه و بی‌توجه کلنجار نخواهد رفت، بلکه خود او هم از انرژی بالای دانشجویان انگیزه می‌گیرد و از تدریس لذت می‌برد. تصویر «استاد علیه دانشجو» رفته رفته کم‌رنگ می‌شود و جای خود را به مفهوم «استاد کنار دانشجو» می‌دهد.

توازن قدرت در چند حیطه می‌تواند انجام شود از جمله:

۱. تصمیمات مربوط به فعالیت‌ها و تکلیف‌ها

استاد می‌تواند از دانشجویان بخواهد تا خودشان فعالیت یادگیری را انتخاب کنند. استاد می‌تواند فعالیت‌های مختلف و نکات مثبت و منفی آنها را معرفی کند و دانشجویان از میان این فعالیت‌ها انتخاب کنند. در مراحل پیشرفته‌تر دانشجویان حتی می‌توانند خودشان فعالیت‌های درسی را طراحی کنند.

۲. تصمیمات مربوط به قوانین کلاس

در مورد اینکه مجازات تحویل ندادن تمرین‌ها چه باشد، یا حضور و غیاب با چه روالی انجام شود، یا قوانین دیگر مثل جویدن آدامس یا خندیدن و... می‌توان دانشجویان را در تصمیم‌گیری شرکت داد. طرز تفکری مانند «اگر تمرین تحویل ندهم استاد بدجنس نمره‌ام را کم می‌کند!» جای خود را به «در کلاس تصمیم گرفتیم که اگر کسی تمرین تحویل ندهد باید نمره‌اش کم شود» می‌دهد.

۳. تصمیمات مربوط به محتوای درس

اینکه چه بخش‌هایی از درس را سر کلاس بخوانیم، چه بخش‌هایی را در خانه بخوانیم، روی چه بخش‌هایی بیشتر کار کنیم، از مطالب اختیاری کدام بخش‌ها را حذف کنیم، و چه مطالب اختیاری را به درس اضافه کنیم، همگی از مواردی هستند که می‌توان به همراه دانشجویان درباره‌شان تصمیم‌گیری کرد، و بدین‌وسیله علاقه آنها را دوچندان کرد.

۴. تصمیمات مربوط به ارزشیابی

درباره اینکه چه فعالیت‌هایی چند نمره داشته باشند، نمره‌ها بر چه اساس داده شوند، امتحان‌ها به چه شکل طراحی شوند، فرصت‌های جبران نمره چگونه داده شوند و خیلی از تصمیم‌های دیگر مربوط به ارزشیابی می‌توان از رأی دانشجویان استفاده کرد. به این ترتیب دانشجویانی که نمره‌های خوبی نگرفته‌اند، کمتر استاد را مقصر خواهند دانست.

۴. گام دوم: نقش محتوای درس

دیدگاه سنتی حاکم بر محتوای درس را می‌توان در یک جمله خلاصه کرد: هر چه بیشتر بهتر. اما اکنون زمان آن رسیده است که در این دیدگاه تجدیدنظر کنیم. حداقل دو دلیل مهم برای این کار وجود دارد.

اول اینکه دنیا دیگر مثل قدیم نیست. زمانی بود که دانشجویان طی دوران تحصیل خود مقداری علم دریافت می‌کردند که برای آنها به نوعی «کافی» بود و آنها پس از فارغ‌التحصیلی با همین مقدار علم تا آخر زندگی ادامه می‌دادند، بدون اینکه احتیاج به علم‌اندوزی بیشتر داشته باشند. اما امروز علم آنقدر پیشرفت کرده که دانشجو دیگر نمی‌تواند در دوران تحصیل، تمام آن علمی که در زندگی حرفه‌ای احتیاج خواهد داشت را به دست بیاورد. دانشجو پس از فارغ‌التحصیلی همواره یادگیرنده خواهد ماند. بنابراین دانشجوی امروزی در دوران تحصیل خود همان اندازه که به علم نیاز دارد، به توانایی‌ها و مهارت‌های یادگیری علم نیز نیاز دارد. تحقیقات نشان می‌دهد که مهارت‌هایی مانند حل مسئله، گوش‌دادن، و کار گروهی در دانشجویان فارغ‌التحصیل کمتر از ۳۰٪ مقداری است که در بازار کار احتیاج است [5]. از این رو است که مقداری از محتوای درس باید جای خود را به کسب مهارت‌های یادگیری بدهد.

دلیل دوم همان کیفیت یادگیری است که همواره مورد توجه محققان بوده و هست. در واقع تحقیقاتی که نشان می‌دهند دانشجویان درک خوبی از مطالب درسی پیدا نمی‌کنند، آنقدر زیاد شده‌اند که حتی لیست کردن آنها نیز تقریباً غیر ممکن است. وقت آن رسیده است که به جای گنجاندن هر چه بیشتر محتوا در برنامه درسی، از کمیت این محتوا کم کنیم و بیشتر روی کیفیت یادگیری تمرکز کنیم.

نکته دیگر درباره محتوای درس این است که با کمی خلاقیت ممکن است بتوان آن را در قالب موضوعاتی قرار داد که از علاقه‌های دانشجویان بهره ببرد. یک معلم ریاضی که شاگردانش به فوتبال علاقه زیادی دارند می‌تواند برای تقویت مشارکت دانشجویان از مسائل مربوط به فوتبال، مانند تعداد تماشاگران، طول و جهت مسیرهایی که فوتبالیست‌ها باید برای رسیدن به ورزشگاه طی کنند، برنامه‌ریزی تمرینات فوتبال، و مسائل مرتبط با مربی‌گری و داوری فوتبال برای طراحی مثال‌ها و مطالعات موردی استفاده کند.

تأثیر دادن علاقه و رأی دانشجو و همچنین توجه بیشتر به کیفیت آموزش و مهارت‌های یادگیری در تنظیم محتوای درس، کلاس را به سمت توجه به دانشجو و توجه به یادگیری، یعنی همان دو رکن اساسی تدریس یادگیر- محور می‌برد.

۵. گام سوم: نقش استاد

کارهایی که استاد سر کلاس انجام می‌دهد یا حرف‌هایی که می‌زند تنها از نظر تأثیری که روی یادگیری دانشجویان می‌گذارند اهمیت دارند. در تدریس یادگیر- محور استاد بیشتر وقت خود را در اطراف کلاس و میان دانشجویان می‌گذراند تا در جلوی کلاس و پای تخته.

نان [6] در تأیید یافته‌های قبلی بارنز [7] و در یک مطالعه مشاهده‌ای دریافت که در کلاس‌های معمولی به طور متوسط تنها ۵٫۸۶ درصد از وقت کلاس‌های دانشگاهی به مشارکت دانشجویان اختصاص می‌یابد. در بسیاری از

کشورها از جمله ایران، وضع دبیرستان‌ها هم بهتر از این نیست. همیشه در میان افراد حاضر در کلاس، استاد سخت‌تر از همه کار می‌کند! دانشجویان نیز به این مسئله عادت کرده‌اند.

اگر به کتاب‌هایی که تا به حال درباره تدریس نوشته شده‌اند نگاه کنید، می‌بینید که آنها نیز عمدتاً درباره رفتارهای استاد بحث می‌کنند. مانند روش‌های مختلف ارائه درس، یا سازماندهی مطالب درسی. توجه روی دانشجویان همواره کم بوده است.

رعایت چند اصل می‌تواند به ایفای نقش یادگیر - محور استاد کمک کند:

۱. استاد فعالیت‌های یادگیری را کمتر انجام دهد.

فعالیت‌هایی مثل تنظیم مطالب درسی، ارائه مثال، پرسیدن سؤال، پاسخ دادن به سؤال، خلاصه کردن، جمع‌بندی کردن، مسئله حل کردن و نمودار کشیدن باید کمتر توسط استاد انجام شوند. منظور از کمتر این نیست که استاد دیگر این کارها را انجام ندهد، بلکه رفته رفته دانشجویان باید در این فعالیت‌ها بیشتر شرکت کنند.

۲. استاد کمتر بگوید، دانشجویان بیشتر اکتشاف کنند.

بیشتر استادها یک عادت بد دارند. آنها همه چیز را می‌گویند! می‌گویند دانشجوی چگونه باید رفتار کند، می‌گویند مسئله چگونه حل می‌شود، می‌گویند دانشجوی چه مطالبی را بخواند و چگونه بخواند و خیلی چیزهای دیگر. غافل از اینکه خیلی چیزها را اگر دانشجوی خودش کشف کند (با مقداری راهنمایی از طرف استاد) آنها را خیلی بهتر یاد می‌گیرد. مثلاً استاد نباید متن کتاب درسی را دقیقاً مانند کتاب در کلاس بگوید. چرا که حداقل مقدار کشف کردن این است که دانشجویان خودشان این متن را بخوانند.

۳. استاد طراحی درسی بیشتری انجام دهد.

متأسفانه بسیاری از معلمان ما هر روز بدون اینکه کمترین مقدار طراحی درسی انجام داده باشند سر کلاس می‌روند. در تدریس یادگیر - محور نقش طراحی درسی بسیار پررنگ‌تر می‌شود. تمرین‌ها، مطالعات موردی، فعالیت‌ها، مشق‌ها، و پروژه‌های کلاس باید طوری طراحی شوند که اولاً دانشجویان را از سطح مهارت و دانایی کنونی‌شان به سطح بالاتری از تسلط برسانند بدون اینکه زیادی آسان یا زیادی سخت باشند. دوماً این فعالیت‌ها و مشق‌ها باید انگیزه ایجاد کنند و دانشجو را به طرف خود بکشانند. و سوم اینکه این فعالیت‌ها باید به دانشجویان امکان کار با مطالب درسی را بدهند و مهارت‌های یادگیری و فراشناختی^۱ آنها را افزایش دهند.

۴. استاد الگوی یادگیری باشد.

نباید استاد فقط در نقش یاددهنده ظاهر شود بلکه باید خود یک یادگیرنده نمونه باشد. البته معمولاً استادها آنقدر بر مطالب درسی تسلط دارند که احتیاجی به یادگیری زیاد نداشته باشند. در این گونه موارد می‌توانند وانمود کنند که مطالب درس برای آنها تازگی دارد و از این طریق فرآیندهای کشف در برخورد با مسائل و مفهوم‌های جدید و درک آنها، و نحوه حل مسائل را برای دانشجویان نمایش دهند. متأسفانه بعضی

¹ Metacognitive

از استادان و معلمان برعکس این موضوع عمل می‌کنند. یعنی حتی اگر در کلاس با مطلب جدیدی روبه‌رو شوند، وانمود می‌کنند که از قبل آن را می‌دانستند!

۵. استاد شرایط را طوری فراهم کند که دانشجویان از همدیگر و با همدیگر یاد بگیرند.

بعضی وقت‌ها بهترین روش یادگرفتن یک مطلب، درس دادن آن است. روش‌های یادگیری مشارکتی (یادگیری تعاملی) این فرصت را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهند که به همدیگر درس بدهند. وقتی دانشجویان مطلبی را برای هم توضیح می‌دهند، یادداری آن مطلب بهبود می‌یابد [8]. توضیح دادن همچنین کمک می‌کند تا دانشجویان دانش قبلی خود را با اطلاعات جدید تطبیق دهند [9]. حتماً قبلاً دیده‌اید که دانشجویان در کلاس خیلی وقت‌ها لحظاتی توجه خود را از معلم دور می‌کنند تا درباره یک مطلب درسی از هم‌کلاسی خود سؤال کنند. هنگامی که استاد مطلبی را درس می‌دهد، دانشجویی که آن را یاد می‌گیرد، طی یک سری فرایندهای فکری این کار را انجام می‌دهد. هنگامی که او این فرایندهای فکری را برای هم‌کلاسی خود توضیح می‌دهد، او بهتر یاد می‌گیرد، چرا که فرایندهای فکری یک هم‌کلاسی معمولاً برای دانشجو قابل فهم‌تر از فرایندهای فکری معلم است. به عبارت دیگر دانشجویان بهتر زبان هم را می‌فهمند. می‌گویند یک معلم خوب کسی است که بتواند به زبان دانشجویان حرف بزند. چه کسی بهتر از خود دانشجویان می‌تواند به زبان دانشجویان حرف بزند؟

۶. استاد فضا را برای یادگیری آماده کند.

تحقیقات نشان داده است که اگر دانشجویان محیط کلاس را دوست داشته باشند، بهتر یاد می‌گیرند [10]. متأسفانه بعضی از استادان تغییر محیط کلاس به نفع دانشجویان را ضعف حرفه‌ای می‌دانند. خیلی وقت‌ها هم استادان اصلاً از توانایی خود در کنترل شرایط محیط کلاس آگاه نیستند. وینستون و همکارانش [11] ابزاری را برای ارزیابی محیط کلاس طراحی کرده‌اند با عنوان «معیارهای ارزیابی محیط کلاس دانشگاهی» که نویسنده این مقاله آن را به فارسی برگردانده است و از طریق آدرس www.mkaihani.com/fa قابل دسترسی است.

۷. استاد بیشتر از بازخورد استفاده کند.

استاد هر چه بیشتر در جریان فرایندهای یادگیری دانشجویان باشد، موفق‌تر خواهد بود. در خیلی از کلاس‌های امروزی، استاد هیچ اطلاعاتی از وضعیت یادگیری دانشجویان ندارد. بنابراین مجبور است فقط نمره یک یا دو امتحان را ملاک قرار دهد. این مسئله علاوه بر اینکه استاد را از اندازه‌گیری دقیق‌تر یادگیری دور می‌کند، باعث ایجاد تنش و اضطراب در مواقع امتحان‌گیری خواهد شد. همچنین استاد هر چه بیشتر دانشجویان را از نظرات خود آگاه کند، بهتر خواهد بود. یادداشتهای کوچک یا صحبت شفاهی برای دادن بازخورد از طرف استاد به دانشجو می‌تواند مفید باشند. بعضی وقت‌ها یک حرف کوچک استاد می‌تواند تأثیر بزرگی در زندگی یک دانشجو داشته باشد.

۶. گام چهارم: مسئولیت یادگیری

بیشتر دانشجویان امروزی عادت ندارند، و نتیجتاً دوست ندارند تصمیمات مهم مربوط به یادگیریشان را خودشان بگیرند. ویژگی‌های دانشجویانی که خود را مسئول یادگیری خود می‌دانند، یعنی یادگیرنده‌های مستقل و خودکار،

در تحقیقات زیادی بررسی شده‌اند (برای مثال [12] را ببینید). زیمرمن [13] درباره این دانشجویها می‌نویسد: "آنها با اعتماد به نفس، پشتکار، و توانایی چاره‌اندیشی بالا با فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی برخورد می‌کنند... آنها دقیقاً متوجه هستند که چه چیزهایی را می‌دانند و چه چیزهایی را نمی‌دانند... اطلاعاتی را که نیاز دارند می‌جویند و قدم به قدم می‌کوشند تا مهارت کسب کنند... هنگامی که به موانعی مانند شرایط بد درس خواندن، استادان گیج‌کننده، یا کتاب‌های نامفهوم برخورد می‌کنند، راهی برای موفقیت پیدا می‌کنند."

متأسفانه استادان شرایط را برای ایجاد این ویژگی‌ها در دانشجویان فراهم نمی‌کنند. در واقع به بی‌مسئولیتی دانشجویان پاسخ مثبت می‌دهند. قوانین سفت و سخت برای کلاس می‌گذارند، حضور و غیاب می‌کنند، و همه تصمیمات کلاس را خودشان می‌گیرند. اینها باعث می‌شود تا دانشجو باز هم بی‌مسئولیت‌تر شود. یعنی در یک حلقه ناتمام گیر کرده‌ایم که در آن هر چه استادان سعی می‌کنند بی‌مسئولیتی‌های دانشجویان را جبران کنند، دانشجویان بی‌مسئولیت‌تر می‌شوند. هر چه بیشتر استاد اعمال کنترل کند، دانشجو وابسته‌تر می‌شود.

عاقبت این است که دانشجویان طوری بار می‌آیند که به زور قانون و نمره درس می‌خوانند و مسئولیت یادگیری ندارند. هیچ کس حاضر نیست برای یادگرفتن مطلبی تلاش کند، مگر آنکه نمره داشته باشد. همچنین طبیعی است که وقتی استاد همه مسئولیت‌ها را به عهده می‌گیرد، در برابر همه اشتباهات و اتفاقات ناخوشایند، همه تقصیرها به گردن او می‌افتد.

تبدیل محیط کلاس به یک فضای ایده‌آل برای یادگیری و پرورش دانشجویان خودکار، مستقل، و بامسئولیت کاری است که استاد به تنهایی نمی‌تواند انجام دهد و احتیاج به همکاری دانشجویان دارد. ولی اگر استاد سهم خود را به خوبی در این همکاری انجام ندهد، دانشجویان نیز تلاش زیادی نخواهند کرد. یک استاد خوب به دانشجویان می‌گوید: "این کلاس من نیست، کلاس شما هم نیست. این کلاس، کلاس ما است و ما همگی با هم مسئول اتفاقاتی هستیم که در این کلاس می‌افتد یا نمی‌افتد."

شروع خوبی برای تقویت مسئولیت‌پذیری دانشجویان رعایت سه اصل زیر است:

۱. باید مشخص باشد که هر کسی چه مسئولیتی دارد.

با حضور و غیاب کردن این پیام به دانشجو القا می‌شود که مسئولیت حضور دانشجو در کلاس به عهده استاد است. تصمیم نهایی یاد گرفتن یا نگرفتن به عهده دانشجو است و دانشجو باید از این مسئولیت خود آگاه باشد. اما در صورتی که دانشجو تصمیم بگیرد که یاد بگیرد، استاد وظیفه دارد شرایط را برای یاد گرفتن او محیا کند. بهتر است استاد با دانشجویان درباره این مسائل صحبت کند تا هر کس مسئولیت‌های خود را بداند.

۲. موضوع پی‌آمدهای منطقی است، نه تنبیه.

نباید دانشجو را مانند کودکی که نمی‌داند صلاحش در چیست تنبیه کنیم. بلکه دانشجو باید درک کند که بی‌مسئولیتی، پی‌آمد منطقی دارد که همان یادگیری کمتر است و به ضررش تمام می‌شود. بنابراین استاد باید سعی کند که نتیجه بی‌مسئولیتی‌های دانشجویان را به صورت پی‌آمدهای منطقی مورد قبول همه، و نه تنبیه‌های مورد نظر خود درآورد.

۳. استاد باید پایبند مسئولیت‌های خود و اهل عمل باشد.

استاد می‌تواند در مسئولیت‌پذیری الگوی دانشجویان باشد. اگر قوی به دانشجویان می‌دهید یا قراردادی با آنها می‌بندید، پایبند آن باشید. همچنین سعی کنید به خاطر دلسوزی، به بی‌مسئولیتی دانشجویان پاسخ مثبت ندهید.

۷. گام پنجم: اهداف و فرایندهای ارزیابی

متأسفانه امروز استادان، دانشجویان، خانواده‌ها و کل جامعه به «نمره» بیشتر از «یادگیری» توجه می‌کنند. عمدتاً سه فرض اشتباه ما را به سمت این نمره- محوری می‌برند:

۱. نمره‌ها یادگیری را به شکلی دقیق اندازه‌گیری می‌کنند.

بعضی از انواع یادگیری، مانند حفظ کردن مطالب یا پروسه‌های حل مسائل خاص را می‌توان به شکل مناسبی با نمره اندازه گرفت. اما مهارت‌های فکری سطح بالاتر مانند تحلیل، ترکیب، کاربرد، و قضاوت را نمی‌توان به این راحتی اندازه گرفت. علاوه بر این، دقت نمرات تحت تأثیر سلیقه‌های متفاوت معلمان نیز قرار می‌گیرد. بازار کار نیز هر روز بیشتر متوجه می‌شود که نمره‌های درسی لزوماً ارزش واقعی دانشجویان را نشان نمی‌دهند.

۲. نمره‌ها هدف یادگیری هستند.

برعکس، هدف نمره یادگیری است. این مسئله با اینکه به نظر بدیهی می‌آید اما متأسفانه خیلی از ما آن را فراموش می‌کنیم.

۳. نمره‌ها باعث افزایش یادگیری می‌شوند.

دانشجویان به خاطر گرفتن نمره انگیزه یاد گرفتن پیدا می‌کنند، اما تنها نوعی از یادگرفتن که نمره‌بیار باشد! این «انواع» یادگیری ممکن است شامل یادگرفتن تقلب، یا یاد گرفتن روش‌های «تست‌زنی بدون خواندن صورت سؤال» هم بشود که در بعضی آموزشگاه‌ها تدریس می‌شوند.

این فرض‌ها و این نمره- محوری موجود در جامعه باعث ایجاد مشکلات زیادی می‌شود. تحقیقات نشان داده که فشار برای نمره باعث افزایش تقلب می‌شود. در یک نظرسنجی در سال ۱۹۹۳ از ۶۰۰۰ دانشجو در ۳۱ دانشگاه، مک‌کیب و تروینو [14] گزارش دادند که ۷۰٪ دانشجویان اعتراف به نوعی عمل متقلبانه کردند. همچنین بزرگ کردن نمره ممکن است باعث ایجاد اعتقادات نادرست در دانشجویان بشود. به عنوان مثال دانشجویی که در یک امتحان ریاضی نمره پایینی آورده است ممکن است به غلط اعتقاد پیدا کند که استعداد ریاضی ندارد.

تحقیقات نشان داده که هم استادان و هم دانشجویان خواستار توجه بیشتر به یادگیری و دادن بهای کمتر به نمره هستند [15] و جالب اینکه هر کدام دیگری را مقصر وضع کنونی میدانند!

در شیوه‌های یادگیر محور تغییرات اساسی باید هم در اهداف و هم در فرآیندهای ارزیابی به وجود آید:

- هدف ارزیابی باید از صرفاً "تولید نمره" به اندازه‌گیری دقیق‌تر یادگیری واقعی دانشجویان و همچنین استفاده از انگیزه نمره و شرایط امتحان برای تقویت یادگیری و مهارت‌های دانشجویان تغییر کند.

- فرایندهای ارزیابی باید بر خلاف روش‌های سنتی مشارکت دانشجویان را در بر داشته باشند. به این وسیله فرصتی به دست می‌آید تا دانشجویان مهارت‌های جدیدی کسب کنند که قبلاً مجال برای تمرین آنها وجود نداشت.

فرایندهای ارزیابی یک فرصت طلایی برای برخورد دانشجو با مطالب درس است. پس استاد باید این فرایندها را طوری طراحی کند که منجر به بیشترین استفاده از این فرصت شود. انگیزه‌ای که دانشجویان برای نمره گرفتن دارند، می‌تواند موفقیت این گونه طراحی را تضمین کند. امتحان‌های معمولی که طی آنها دانشجو در یک برهه زمانی یک یا دو ساعته فقط آنچه را در ذهنش هست روی کاغذ می‌نویسد، نمونه بسیار بدی هستند. چرا که دانشجو هیچ چیز جدیدی در این فرایند یاد نمی‌گیرد. این در حالی است که در زمان امتحان دانشجو انگیزه فوق‌العاده زیادی برای یادگرفتن دارد!

رعایت اصول زیر می‌تواند در طراحی فرایندهای ارزیابی یادگیر- محور مفید باشد:

۱. به فرایندهای یادگیری و آگاهی فراشناختی بیشتر توجه کنید.

همانطور که محتوای درس می‌تواند در جهت آموزش مهارت‌های یادگیری استفاده شود، فرایندهای ارزیابی نیز این قابلیت را دارند. این فرایندها را باید طوری طراحی کنیم که دانشجو را از روند یادگیری خود آگاه کند. امتحان می‌تواند طوری طراحی شود که دانشجو را متوجه کند که چه کار می‌کند و برای چه این کار را می‌کند. آیا راه دیگری وجود دارد؟ آیا اطلاعات کافی برای حل سؤال دارد؟ آیا مسئله مشابهی قبلاً حل کرده است؟

۲. اضطراب و نگرانی فرایندهای ارزیابی را کاهش دهید.

برای دانشجویان امتحان پراضطراب‌ترین قسمت زندگی دانشگاهی است. یک دانشجوی ترسیده، نگران، و پراضطراب نمی‌تواند به خوبی روی یادگیری تمرکز کند. البته اضطراب خود نوعی انگیزه برای درس خواندن است بنابراین نمی‌توان و نباید آن را به کلی از بین برد، بلکه باید مقدار بهینه آن را پیدا کرد. حل نمونه سؤال، تحلیل امتحان‌های قبلی، آشنا ساختن دانشجویان با روش انتخاب سؤالات امتحانی، افزایش تعداد سؤالات، و ایجاد فرصت‌هایی برای جبران شکست‌های قبلی همگی از شگردهایی هستند که می‌توانند برای کاهش اضطراب مفید باشند.

۳. از فرایندهای ارزیابی برای اهداف پنهانی استفاده نکنید.

در طراحی امتحان، استاد باید به یادگیری و انگیزه دانشجویان فکر کند، و نه اهداف پنهانی مانند موارد زیر:

- لو دادن سؤالات یا زیادی آسان گرفتن امتحان به منظور جبران یادگیری کم دانشجویان.
- زیادی سخت گرفتن امتحان برای خودنمایی علمی استاد یا نشان دادن سطح بالای درس.
- زیادی سخت گرفتن امتحان برای ترساندن دانشجویان و نشان دادن ضرب شست.
- استفاده از سؤالاتی که درس داده نشده‌اند برای محک زدن و آزمایش کشش دانشجویان.

۴. مکانیسم‌های بازخورد را در ارزیابی وارد کنید.

بیشتر دانشجویان دوست دارند در قبال این همه چیزهایی که در امتحان نوشته‌اند، بیشتر از تنها یک «عدد» از استاد دریافت کنند. همچنین امتحان فرصت خوبی است برای دریافت بازخورد از دانشجویان.

۵. دانشجویان را در فرایندهای ارزیابی شرکت دهید.

دانشجویان می‌توانند خودشان را بسنجند یا در گروه‌های دو یا چند نفری همدیگر را مورد سنجش قرار دهند. با این روش‌ها دانشجویان یاد می‌گیرند که کار خود را دوره و بازبینی کنند، بر اساس معیارهای خاصی به کار علمی واکنش نشان دهند، کارهای دیگران را تجزیه کنند، مفهوم آنها را استخراج کنند و منطق آن را بسنجند. همچنین یاد می‌گیرند که چگونه بر اساس اصول ارائه بازخورد، پیام‌های سازنده به یکدیگر بدهند و مهارت‌های روانی خود را تقویت کنند.

۸. چالش‌های پیش روی یادگیر - محوری در ایران

در نتیجه جلسات زیادی که با بسیاری از معلمان و استادان با تجربه و روشنفکر ایرانی درباره اعمال شیوه‌های یادگیر- محور در کلاس‌های ایران بحث و گفتگو کردیم نکات خوبی مطرح شد و تعدادی از چالش‌های پیش روی تدریس یادگیر- محور به شرح زیر شناسایی شد:

۱. گرفتار شدن در کلیشه‌ها

تحولاتی که تدریس یادگیر- محور پیشنهاد می‌کند، کوچک نیستند. هم دانشجویان و هم استادان باید از کلیشه‌هایی که با آنها بزرگ شده‌اند و به آنها عادت کرده‌اند دور شوند و این به راحتی اتفاق نمی‌افتد.

۲. دانش کم معلمان درباره علوم تربیتی و روانشناسی

همانطور که گفته شد نقش طراحی درسی در تدریس یادگیر- محور بسیار مهم است. معلمانی که دانش کافی از مسائل علوم تربیتی ندارند، نمی‌توانند فعالیت‌ها و تکلیف‌های مناسب طراحی کنند. معلمانی که مهارت‌های روانشناسی و اجتماعی خوبی ندارند نمی‌توانند روش‌های یادگیری مشارکتی را به خوبی مدیریت کنند.

۳. جزوه‌نویسی بیش از حد در کلاس

متأسفانه روش جزوه‌نویسی که در ایران رواج یافته است، بسیار وقت‌گیر است ولی بسیار کمتر از وقتی که می‌گیرد برای یادگیری مفید است. یکی از دلایل عمده‌ای که دانشجویان جزوه می‌خواهند این است که بتوانند در راحتی خانه تمام مطالب گفته شده را دوباره بخوانند. یکی از دلایل عمده‌ای که معلمان جزوه گفتن را ترک نمی‌کنند این است که نمی‌دانند با این همه وقت آزاد شده چه کار باید کرد. ما پیشنهاد می‌کنیم جزوه درس از قبل به دانشجویان داده شود (با هر جلسه جزوه مربوط به آن جلسه داده شود) و از وقت آزاد شده برای فعالیت‌هایی که منجر به یادگیری بیشتر می‌شوند استفاده شود.

۴. کمبود مهارت‌های اجتماعی و مشارکتی دانشجویان

از آنجا که در سطوح مختلف آموزش و پرورش در ایران روش‌های یادگیری مشارکتی زیاد تمرین نمی‌شوند، دانشجویان در این گونه فعالیت‌ها دچار مشکل می‌شوند. آنها مهارت‌های لازم برای کار گروهی را به خوبی کسب نکرده‌اند.

۵. بها ندادن به اکتشاف علمی

دانشجویان یاد گرفتن علم را «گرفتن اطلاعات» می‌دانند و به اکتشاف علمی بها نمی‌دهند. دوست دارند نتایج هر گونه اکتشاف را استاد به آنها بگوید تا وقتشان «تلف» نشود!

۶. حجم زیاد درس و وقت کم

حجم زیاد درس (که با شیوه‌های جزوه‌نویسی رایج همراه است) آنقدر وقت‌گیر است که تنها جایی که استاد می‌تواند خلاقیت خود را وارد برنامه درسی کند، همان نحوه تنظیم جزوه است. آیا از دست دادن فرصت استفاده از شیوه‌های بهتر یادگیری، قیمت زیادی برای حجم زیاد درس نیست؟

۹. نتیجه‌گیری

اگر کلاس درس را به یک تالار موسیقی تشبیه کنیم، در شیوه‌های تدریس سنتی همه دانشجویان روی صندلی‌های تماشاگران می‌نشینند و استاد را تماشا می‌کنند که روی صحنه تکنوازی می‌کند. اما در تدریس یادگیر-محور دانشجویان گروه ارکستر را تشکیل می‌دهند و خود روی صحنه حضور دارند. استاد پشت به تماشاگران می‌ایستد و نقش رهبر ارکستر را ایفا می‌کند. دانشجویان سازهای مختلف دارند، مهارت‌های متفاوت دارند، و بعضی از آنها بیشتر از سایرین در خانه تمرین کرده‌اند. با راهنمایی رهبر ارکستر، این نوازندگان باید موسیقی تولید کنند. البته توقع نداشته باشید که در همان ابتدا صدای ارکستر فیلارمونیک لندن را بشنوید!

توجه بیشتر به دانشجو و دادن فرصت‌های ایفای نقش معلم به او، مانند روش‌های یادگیری مشارکتی، یا سنجش خود و دیگران، علاوه بر اینکه از حجم کار معلم در کلاس می‌کاهد، به رشد شخصیتی دانشجو نیز کمک می‌کند. همچنین دانشجویان هر چه بیشتر احساس کنند که کلاس به آنها تعلق دارد، بیشتر خواهان موفقیت آن خواهند بود.

برای استفاده از نگرش یادگیر-محور در ایران و در هر جای دیگر مشکلاتی وجود دارد. ولی نباید به خاطر این مشکلات به طور کلی روش‌های یادگیر-محور را کنار بگذاریم. این روش‌ها پشتوانه علمی قوی دارند و بارها و بارها به شکل موفقیت‌آمیز مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

پنج گامی که در این مقاله به طور خلاصه بررسی شدند، نه درباره تکنیک‌های خاص تدریس، بلکه درباره نگرش کلی ما به کلاس درس هستند. اگر سعی کنید آنها را برای اولین بار اعمال کنید، حتماً با مقاومت روبه‌رو خواهید شد پس آماده‌ی روبرویی با این مقاومت باشید! شاید بهتر باشد به جای ایجاد یک تحویل عظیم و ناگهانی در روش تدریس خود، آرام آرام جلو بروید و هر ترم کمی بیشتر از ترم پیش روش‌های خود را به سمت یادگیر-محوری پیش ببرید.

منابع

1. Weimer, M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass, 2002.
2. Biggs, J. "What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning." *Higher Education Research and Development*, 1999.
3. Hebert, F., and Loy, M. "The Evolution of a Teacher-Professor: Applying Behavior Change Theory to Faculty Development." In D. Lieberman and C. Wehlburg (eds.), *To Improve the Academy*, 20. Anker Publishing, 2002.
4. Mallinger, M. "Maintaining Control in the Classroom." *Journal of Management Education*, 1998.
5. Cottrell, S. *The Study Skills Handbook*. Macmillan Press Ltd, 1999.
6. Nunn, C. E. "Discussion in the College Classroom: Triangulating Observational Survey Results." *Journal of Higher Education*, 1996.
7. Barnes, C. P. "Questioning in College Classrooms." IN C. L. Ellner and C.P> Barnes (eds.), *Studies of College Teaching*. D. C. Heath, 1983.
8. Webb, N. Student interaction and learning in small groups: A research summary. In R. E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb, & R. Schmuck (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Plenum 1985.
9. Pressley, M., Wood, E. Woloshuyn, V., Martin, V., King, A., & Menke, D. Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 1992
10. Fraser, B. J., Treagust, D. F., and Dennis, N. C. "Development of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment at Universities and Colleges." *Studies in Higher Education*, 1986.
11. Winston Jr., R. B., Vahala, M. E., Nichols, E. C., Gillis, M. E., Wintrow, M., & Rome, D. K. "A Measure of College Classroom Climate: The College Classroom Environment Scales." *Journal of College Student Development*, 1994.
12. Candy, P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass, 1991.
13. Zimmerman, B. J. "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview." *Educational Psychologist*, 1990.
14. McCabe, D. L., and Trevino, L. K. "What we know about cheating: Longitudinal trends and recent development." *Change*, 1996.
15. Pollio, H. R., and Beck, H. P. "When the Tail Wags the Dog: Perceptions of Learning and Grade Orientation in and by Contemporary College Students and Faculty." *Journal of Higher Education*, 2000.