

بررسی تحول روش‌های تدریس از رویکرد معلم‌محور به یادگیری فعال

(تاریخ دریافت ۱۴۰۴/۰۲/۱۵ تاریخ تصویب ۱۴۰۴/۰۳/۰۴)

منظر محمدی پروین حسن پور فریا پرویزی

دبیران فرهیخته اداره آموزش و پرورش گیلانغرب، کرمانشاه، ایران

چکیده

تحولات گسترده آموزشی در دهه‌های اخیر، ضرورت بازاندیشی در روش‌های تدریس و گذار از رویکردهای سنتی معلم‌محور به یادگیری فعال را بیش از پیش آشکار ساخته است. هدف مقاله حاضر بررسی تحول روش‌های تدریس و تحلیل مبانی نظری، الگوها و چالش‌های یادگیری فعال در نظام آموزشی است. این پژوهش با رویکردی توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر مطالعات نظری انجام شده و فاقد داده‌های کمی است. در مقاله، ضمن تبیین مفهومی تدریس معلم‌محور و یادگیری فعال، عوامل مؤثر بر این تحول، پیامدهای آموزشی آن و موانع اجرایی بررسی شده است. نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد که یادگیری فعال با افزایش مشارکت یادگیرندگان، تعمیق فهم و تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی، می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش منجر شود. مقاله بر ضرورت اصلاح برنامه‌های درسی، توانمندسازی معلمان و ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی به‌عنوان پیش‌شرط‌های تحقق یادگیری فعال تأکید می‌کند.

واژگان کلیدی: روش‌های تدریس، یادگیری فعال، معلم‌محور، تحول آموزشی

۱. مقدمه

تحولات گسترده علمی، فناورانه و اجتماعی در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با ضرورت بازاندیشی در اهداف و روش‌های تدریس مواجه ساخته است. تغییر ماهیت دانش، پیچیدگی مسائل زندگی معاصر و نیاز به پرورش مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری مادام‌العمر، نشان می‌دهد که روش‌های سنتی تدریس دیگر پاسخ‌گوی نیازهای یادگیرندگان امروز نیستند. در این میان، روش‌های تدریس به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی فرایند آموزش، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت یادگیری ایفا می‌کنند و تحول آن‌ها به یکی از دغدغه‌های اصلی پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت تبدیل شده است (سیف، ۱۳۹۲).

رویکرد معلم‌محور که سال‌ها الگوی غالب در کلاس‌های درس بوده است، بر انتقال مستقیم محتوا از سوی معلم و دریافت منفعلانه دانش توسط یادگیرنده استوار است. اگرچه این رویکرد در شرایطی خاص می‌تواند به سامان‌دهی آموزش کمک کند، اما محدودیت‌های جدی آن در پرورش فهم عمیق، مشارکت فعال و تفکر انتقادی آشکار شده است. در کلاس‌های معلم‌محور، نقش یادگیرنده اغلب به شنونده‌ای منفعل تقلیل می‌یابد و فرصت اندکی برای پرسشگری، تعامل و ساخت فعال دانش فراهم می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این شیوه تدریس می‌تواند به یادگیری سطحی، کاهش انگیزش درونی و ناتوانی در کاربرد دانش در موقعیت‌های واقعی منجر شود (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۹).

در واکنش به این محدودیت‌ها، رویکردهای نوین یادگیری فعال به‌تدریج جایگاه ویژه‌ای در نظریه و عمل آموزشی یافته‌اند. یادگیری فعال بر مشارکت مستقیم یادگیرنده در فرایند یادگیری، تعامل با دیگران، حل مسئله و تجربه تأکید دارد و یادگیرنده را به کنشگری فعال در ساخت دانش تبدیل می‌کند. رویکردهای مبتنی بر ساخت‌گرایی، یادگیری مشارکتی و یادگیری مبتنی بر مسئله، همگی بر این اصل مشترک استوارند که یادگیری زمانی عمیق و

پایدار خواهد بود که یادگیرنده به طور فعال در آن درگیر شود. از دیدگاه بونول و ایسون، یادگیری فعال نه تنها فهم مفاهیم را تقویت می کند، بلکه به رشد مهارت های شناختی سطح بالا نیز می انجامد (بونول و ایسون، ۱۹۹۱).

با وجود گسترش نظری یادگیری فعال، واقعیت های آموزشی نشان می دهد که گذار از رویکرد معلم محور به یادگیری فعال با چالش های متعددی همراه است. بسیاری از نظام های آموزشی همچنان به روش های سنتی تدریس، برنامه های درسی محتوا محور و ارزشیابی های حافظه محور متکی هستند. این شکاف میان نظریه های نوین آموزشی و عمل آموزشی، مسئله اصلی مقاله حاضر را شکل می دهد؛ بدین معنا که چرا و چگونه تحول روش های تدریس از معلم محوری به یادگیری فعال به طور کامل محقق نشده است و چه عواملی در این مسیر نقش آفرین اند.

بر این اساس، هدف مقاله حاضر بررسی تحولات روش های تدریس و تحلیل گذار از رویکرد معلم محور به یادگیری فعال در نظام آموزشی است. این پژوهش با رویکردی توصیفی-تحلیلی می کوشد به این پرسش ها پاسخ دهد که ویژگی ها و محدودیت های رویکرد معلم محور چیست، یادگیری فعال بر چه مبانی نظری استوار است و این تحول چه دلالت هایی برای نقش معلم، یادگیرنده و طراحی فرایند آموزشی به همراه دارد. پاسخ به این پرسش ها می تواند زمینه ای برای ارتقای کیفیت تدریس و یادگیری در نظام های آموزشی فراهم آورد.

۲. چارچوب مفهومی روش های تدریس

۲-۱ مفهوم تدریس معلم محور

تدریس معلم محور به رویکردی در آموزش اطلاق می شود که در آن معلم نقش اصلی و محوری در انتقال دانش بر عهده دارد و فرایند یاددهی-یادگیری عمدتاً بر سخنرانی، توضیح مستقیم مفاهیم و ارائه ساختارمند محتوا استوار است. در این رویکرد، دانش به عنوان مجموعه ای از اطلاعات آماده تلقی می شود که باید از سوی معلم به یادگیرنده منتقل شود و

موفقیت آموزشی غالباً با میزان تسلط یادگیرنده بر محتوای ارائه‌شده سنجیده می‌شود. تدریس معلم‌محور ریشه در رویکردهای سنتی آموزش و برخی دیدگاه‌های رفتارگرایانه دارد که یادگیری را نتیجه ارائه محرک مناسب و دریافت پاسخ صحیح می‌دانند (سیف، ۱۳۹۲).

از جمله ویژگی‌ها و مؤلفه‌های اصلی تدریس سنتی می‌توان به ساختار ثابت کلاس، برنامه درسی محتوای‌محور، تأکید بر انضباط و کنترل کلاس، و استفاده گسترده از روش سخنرانی اشاره کرد. در این الگو، تعامل کلاسی محدود است و ارزشیابی اغلب بر پایه آزمون‌های پایانی و حافظه‌محور انجام می‌شود. چنین شرایطی، اگرچه ممکن است به پوشش سریع حجم بالایی از مطالب کمک کند، اما فرصت اندکی برای تفکر، پرسشگری و مشارکت فعال یادگیرندگان فراهم می‌آورد. پژوهش‌های تربیتی نشان می‌دهد که این نوع تدریس غالباً به یادگیری سطحی و کوتاه‌مدت منجر می‌شود و انتقال دانش به موقعیت‌های جدید را با دشواری مواجه می‌سازد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۹).

در تدریس معلم‌محور، نقش معلم به‌عنوان منبع اصلی دانش و تصمیم‌گیرنده اصلی فرایند آموزشی برجسته است، در حالی که جایگاه یادگیرنده عمدتاً به دریافت‌کننده‌ای منفعل تقلیل می‌یابد. یادگیرندگان کمتر در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مشارکت دارند و مسئولیت یادگیری بیش از آن‌که بر عهده آنان باشد، بر دوش معلم قرار می‌گیرد. این وضعیت می‌تواند به کاهش احساس عاملیت، انگیزش درونی و مسئولیت‌پذیری یادگیرندگان منجر شود و نقش آنان را در ساخت فعال دانش محدود سازد.

۲-۲ مفهوم یادگیری فعال

در مقابل، یادگیری فعال به رویکردی آموزشی اطلاق می‌شود که بر مشارکت مستقیم و معنادار یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید دارد. در این رویکرد، یادگیری فرایندی پویا و تعاملی تلقی می‌شود که طی آن یادگیرنده از طریق بحث، حل مسئله، همکاری و تجربه، به

ساخت دانش می‌پردازد. یادگیری فعال بر این اصل استوار است که فهم عمیق زمانی حاصل می‌شود که یادگیرنده به‌طور فعال در پردازش اطلاعات و ایجاد معنا درگیر شود، نه آن‌که صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات باشد (بونول و ایسون، ۱۹۹۱).

از مهم‌ترین اصول و ویژگی‌های یادگیری فعال می‌توان به مشارکت یادگیرندگان، تعامل اجتماعی، تأکید بر تفکر سطح بالا و مسئولیت‌پذیری در یادگیری اشاره کرد. در این رویکرد، کلاس درس به فضایی برای گفت‌وگو، پرسشگری و تبادل نظر تبدیل می‌شود و فعالیت‌های یادگیری به‌گونه‌ای طراحی می‌شوند که یادگیرندگان را به تحلیل، تفسیر و کاربرد دانش ترغیب کنند. یادگیری فعال همچنین با رویکردهای ساخت‌گرایانه هم‌سو است و یادگیری را فرایندی می‌داند که در بستر تعامل با دیگران و محیط شکل می‌گیرد (فوسنوت، ۱۹۹۶).

در یادگیری فعال، نقش یادگیرنده به‌طور بنیادین تغییر می‌کند. یادگیرنده به کنشگری فعال، خودتنظیم‌گر و مشارکت‌جو تبدیل می‌شود که در تعیین اهداف، مسیر یادگیری و ارزیابی پیشرفت خود نقش دارد. این تغییر نقش، نه تنها به تعمیق یادگیری و افزایش ماندگاری دانش می‌انجامد، بلکه مهارت‌هایی چون تفکر انتقادی، همکاری و حل مسئله را نیز تقویت می‌کند. از این منظر، یادگیری فعال پاسخی نظری و عملی به محدودیت‌های رویکرد معلم‌محور به شمار می‌رود و زمینه‌ساز تحول در روش‌های تدریس در نظام آموزشی است.

۳. مبانی نظری تحول روش‌های تدریس

تحول روش‌های تدریس از رویکردهای سنتی به سوی یادگیری فعال، ریشه در تحولات نظری روان‌شناسی شناختی و تربیتی دارد. روان‌شناسی شناختی با تمرکز بر فرایندهای ذهنی مانند ادراک، حافظه، تفکر و حل مسئله، یادگیری را فرایندی فعال و معنا‌محور تلقی می‌کند. از این منظر، یادگیرنده صرفاً دریافت‌کننده محرک‌ها نیست، بلکه با سازمان‌دهی و تفسیر اطلاعات، در ساخت دانش نقش فعالی ایفا می‌کند. این دیدگاه‌ها، رویکردهای انتقال‌گرایانه تدریس را

به چالش کشیده و بر ضرورت روش‌هایی تأکید دارند که در آن‌ها یادگیرنده درگیر پردازش عمیق اطلاعات شود (سیف، ۱۳۹۲).

نظریه‌های ساخت‌گرایی نقش اساسی در تبیین و تقویت یادگیری فعال ایفا کرده‌اند. ساخت‌گرایی یادگیری را فرایندی می‌داند که طی آن دانش به صورت فردی و اجتماعی ساخته می‌شود و معنا حاصل تعامل یادگیرنده با محیط، دیگران و دانش پیشین است. در این چارچوب، تدریس مؤثر مستلزم فراهم‌سازی موقعیت‌هایی است که یادگیرندگان بتوانند از طریق تجربه، پرسشگری و گفت‌وگو به ساخت معنا بپردازند. فوسنوت بر این باور است که یادگیری فعال زمانی تحقق می‌یابد که یادگیرنده فرصت آزمون فرضیه‌ها، بازاندیشی و اصلاح فهم خود را داشته باشد؛ امری که در روش‌های معلم‌محور کمتر مجال بروز می‌یابد (فوسنوت، ۱۹۹۶).

یکی از مفاهیم کلیدی در مبانی نظری تحول روش‌های تدریس، تمایز میان یادگیری عمیق و یادگیری سطحی است. یادگیری سطحی معمولاً با حفظ اطلاعات، تمرکز بر آزمون‌ها و فقدان ارتباط مفهومی همراه است، در حالی که یادگیری عمیق بر فهم معنا، کشف روابط میان مفاهیم و کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید تأکید دارد. بیگز معتقد است که روش‌های تدریس نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب رویکرد یادگیری توسط یادگیرندگان دارند؛ به گونه‌ای که روش‌های انتقال‌گرا یادگیری سطحی و روش‌های مشارکتی و مسئله‌محور یادگیری عمیق را تقویت می‌کنند (بیگز، ۱۹۹۹). از این رو، گذار به یادگیری فعال به عنوان بستری برای یادگیری عمیق، ضرورتی نظری و عملی به شمار می‌رود.

تعامل و تجربه نیز از عناصر بنیادین در یادگیری فعال و تحول روش‌های تدریس محسوب می‌شوند. نظریه‌های یادگیری تجربی بر این اصل استوارند که یادگیری مؤثر از طریق تجربه مستقیم، بازاندیشی و کاربرد عملی دانش شکل می‌گیرد. کلب یادگیری را چرخه‌ای می‌داند

که از تجربه آغاز می‌شود و با تأمل، مفهوم‌سازی و آزمایش فعال تداوم می‌یابد. تعامل اجتماعی، گفت‌وگو و همکاری با دیگران نیز نقش مهمی در تعمیق یادگیری دارند و به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا دیدگاه‌های مختلف را بررسی کرده و فهم خود را غنی سازند (کلب، ۱۹۸۴).

در مجموع، مبانی نظری تحول روش‌های تدریس نشان می‌دهد که حرکت از تدریس معلم‌محور به یادگیری فعال، پاسخی به یافته‌های روان‌شناسی شناختی، نظریه‌های ساخت‌گرایی و پژوهش‌های مرتبط با یادگیری عمیق است. این تحول بر ضرورت درگیری فعال یادگیرنده، تعامل اجتماعی و تجربه معنادار در فرایند یادگیری تأکید دارد و چارچوبی نظری برای بازاندیشی در نقش معلم، یادگیرنده و شیوه‌های تدریس در نظام آموزشی فراهم می‌آورد.

۴. گذار از رویکرد معلم‌محور به یادگیری فعال

گذار از رویکرد معلم‌محور به یادگیری فعال حاصل مجموعه‌ای از تحولات نظری، اجتماعی و آموزشی است که ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های سنتی تدریس را آشکار ساخته‌اند. افزایش پیچیدگی دانش، تغییر نیازهای یادگیرندگان و تأکید روزافزون بر مهارت‌های قرن بیست و یکم، از جمله عواملی هستند که نظام‌های آموزشی را به سمت روش‌های نوین تدریس سوق داده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های تربیتی نشان می‌دهد که روش‌های انتقال‌گرا قادر به پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیرندگان در زمینه تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری مادام‌العمر نیستند و این امر ضرورت تحول در روش‌های تدریس را برجسته می‌سازد (سیف، ۱۳۹۲).

یکی از مهم‌ترین جلوه‌های این تحول، تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری است. در رویکرد معلم‌محور، معلم منبع اصلی اطلاعات و کنترل‌کننده فرایند آموزشی است، در حالی که در یادگیری فعال، معلم نقش راهنما، طراح موقعیت‌های یادگیری و هدایت‌کننده تعاملات کلاسی را بر عهده دارد. این تغییر نقش مستلزم آن است که معلم

شرایطی فراهم آورد که یادگیرندگان بتوانند از طریق پرسشگری، تجربه و تعامل به ساخت دانش پردازند. بونول و ایسون بر این باورند که معلم در یادگیری فعال باید بیش از آن که سخن بگوید، یادگیری را تسهیل کند و فرصت اندیشیدن و مشارکت را برای یادگیرندگان فراهم سازد (بونول و ایسون، ۱۹۹۱).

هم‌زمان با تغییر نقش معلم، نقش یادگیرنده نیز دستخوش تحولی اساسی می‌شود. در رویکرد معلم‌محور، یادگیرنده اغلب نقشی منفعل دارد و وظیفه اصلی او دریافت و حفظ اطلاعات است. در مقابل، یادگیری فعال یادگیرنده را به کنشگری فعال، مسئول و خودتنظیم‌گر تبدیل می‌کند که در تعیین اهداف، انتخاب راهبردهای یادگیری و ارزیابی پیشرفت خود نقش دارد. این تغییر نقش، موجب افزایش انگیزش درونی، احساس عاملیت و تعمیق یادگیری می‌شود و یادگیرندگان را برای مواجهه با مسائل پیچیده و واقعی زندگی آماده می‌سازد (بیگز، ۱۹۹۹).

پیامدهای آموزشی این تحول در سطوح مختلف نظام آموزشی قابل مشاهده است. از منظر شناختی، یادگیری فعال به فهم عمیق‌تر، ماندگاری بیشتر دانش و انتقال بهتر آموخته‌ها به موقعیت‌های جدید منجر می‌شود. از منظر انگیزشی، مشارکت فعال یادگیرندگان موجب افزایش علاقه، مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس آنان می‌گردد. افزون بر این، یادگیری فعال می‌تواند تعاملات اجتماعی، همکاری و مهارت‌های ارتباطی را تقویت کند و کلاس درس را به فضایی پویا و مشارکتی تبدیل نماید. این پیامدها نشان می‌دهد که گذار از رویکرد معلم‌محور به یادگیری فعال، نه تنها تغییری در روش تدریس، بلکه تحولی بنیادین در فلسفه آموزش و یادگیری است (فوسنوت، ۱۹۹۶).

در مجموع، گذار به یادگیری فعال مستلزم تغییر نگرش‌ها، نقش‌ها و ساختارهای آموزشی است. تحقق این تحول نیازمند آمادگی معلمان، حمایت نهادی و هم‌سویی برنامه‌های درسی و

نظام‌های ارزشیابی با اهداف یادگیری فعال است. تنها در چنین شرایطی می‌توان انتظار داشت که این گذار به بهبود پایدار کیفیت آموزش و یادگیری در نظام آموزشی بینجامد.

۵. روش‌ها و الگوهای یادگیری فعال

یادگیری فعال در عمل از طریق مجموعه‌ای از روش‌ها و الگوهای آموزشی تحقق می‌یابد که همگی بر مشارکت معنادار یادگیرنده، تعامل اجتماعی و درگیری شناختی سطح بالا تأکید دارند. این روش‌ها، جایگزینی برای تدریس انتقال‌گرا محسوب می‌شوند و هدف آن‌ها ایجاد شرایطی است که یادگیرندگان بتوانند دانش را به‌طور فعال بسازند، معنا کنند و به کار گیرند.

یکی از رایج‌ترین و مؤثرترین الگوهای یادگیری فعال، یادگیری مشارکتی است. در این روش، یادگیرندگان در گروه‌های کوچک به فعالیت‌های مشترک می‌پردازند و از طریق تعامل، گفت‌وگو و مسئولیت‌پذیری متقابل به یادگیری دست می‌یابند. یادگیری مشارکتی بر این اصل استوار است که تعامل اجتماعی می‌تواند فرایندهای شناختی را غنی سازد و درک مفاهیم را تعمیق بخشد. جانسون و جانسون تأکید می‌کنند که همکاری ساختارمند میان یادگیرندگان، نه تنها به پیشرفت تحصیلی، بلکه به رشد مهارت‌های اجتماعی و نگرش‌های مثبت نسبت به یادگیری منجر می‌شود (جانسون و جانسون، ۱۹۹۹).

یادگیری مبتنی بر مسئله از دیگر الگوهای مهم یادگیری فعال است که در آن فرایند یادگیری با طرح یک مسئله واقعی یا شبه‌واقعی آغاز می‌شود. در این رویکرد، یادگیرندگان برای حل مسئله ناگزیرند دانش پیشین خود را فعال کنند، اطلاعات جدید را جست‌وجو نمایند و راه‌حل‌های ممکن را تحلیل و ارزیابی کنند. یادگیری مبتنی بر مسئله، یادگیرندگان را به تفکر انتقادی، خودراهبر بودن و همکاری سوق می‌دهد و پیوند میان دانش نظری و عمل را تقویت می‌کند. از دیدگاه باروز، این روش یادگیری را از حالت دریافت منفعل اطلاعات به فرایندی پویا و مسئله‌محور تبدیل می‌سازد (باروز، ۱۹۸۶).

یادگیری مبتنی بر پروژه نیز به عنوان الگویی نزدیک به یادگیری مبتنی بر مسئله، بر انجام فعالیت‌های بلندمدت و معنادار تأکید دارد. در این روش، یادگیرندگان با طراحی و اجرای پروژه‌هایی واقعی، دانش و مهارت‌های خود را در بستر عمل به کار می‌گیرند. یادگیری مبتنی بر پروژه فرصت مناسبی برای تلفیق دانش میان‌رشته‌ای، تقویت خودتنظیمی و تجربه یادگیری عمیق فراهم می‌آورد. توماس بر این باور است که پروژه‌ها زمانی به یادگیری معنادار می‌انجامند که مبتنی بر مسائل واقعی، تصمیم‌گیری یادگیرنده و بازاندیشی مستمر باشند (توماس، ۲۰۰۰).

بحث و گفت‌وگوی کلاسی نیز یکی از روش‌های بنیادین یادگیری فعال به شمار می‌رود که نقش مهمی در پرورش تفکر انتقادی و فهم مفهومی ایفا می‌کند. در این روش، یادگیرندگان از طریق طرح پرسش، تبادل نظر و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت، به بازسازی فهم خود می‌پردازند. گفت‌وگوی کلاسی، کلاس درس را از فضایی یک‌سویه به محیطی تعاملی و چندصدایی تبدیل می‌کند و یادگیری را به تجربه‌ای اجتماعی بدل می‌سازد. بروکفیلد تأکید می‌کند که گفت‌وگوی انتقادی می‌تواند زمینه‌ساز بازاندیشی در پیش‌فرض‌ها و تعمیق یادگیری شود (بروکفیلد، ۲۰۱۲).

یادگیری اکتشافی نیز از دیگر الگوهای مهم یادگیری فعال است که بر کشف، آزمایش و تجربه مستقیم یادگیرنده تأکید دارد. در این رویکرد، یادگیرندگان به‌جای دریافت مستقیم پاسخ‌ها، از طریق کاوش، فرضیه‌سازی و آزمون به درک مفاهیم دست می‌یابند. برونر یادگیری اکتشافی را فرایندی می‌داند که در آن یادگیرنده با کشف روابط و اصول، فهمی عمیق‌تر و پایدارتر از دانش به دست می‌آورد. این روش، به‌ویژه در تقویت کنجکاوی، خلاقیت و استقلال شناختی یادگیرندگان مؤثر است (برونر، ۱۹۶۱).

در مجموع، روش‌ها و الگوهای یادگیری فعال نشان می‌دهد که تحول روش‌های تدریس مستلزم تنوع‌بخشی به شیوه‌های آموزشی و فاصله گرفتن از الگوهای یکنواخت و معلم‌محور است. به کارگیری آگاهانه این روش‌ها می‌تواند کلاس درس را به محیطی پویا، مشارکتی و معنامحور تبدیل کند و زمینه‌ساز یادگیری عمیق و پایدار در نظام آموزشی شود.

۶. چالش‌ها و موانع اجرای یادگیری فعال

با وجود تأکید گسترده نظری و پژوهشی بر مزایای یادگیری فعال، اجرای عملی این رویکرد در نظام‌های آموزشی با چالش‌ها و موانع متعددی مواجه است. یکی از مهم‌ترین این موانع، محدودیت‌های ساختاری نظام آموزشی است. تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس‌ها، محدودیت زمان آموزشی، برنامه‌های درسی فشرده و تأکید بر پوشش حجم زیادی از محتوا، فرصت لازم برای طراحی و اجرای فعالیت‌های یادگیری فعال را کاهش می‌دهد. در چنین شرایطی، معلمان ناگزیر به استفاده از روش‌های انتقال‌گرا می‌شوند که با الزامات یادگیری فعال هم‌خوانی کمتری دارد (سیف، ۱۳۹۲).

فرهنگ آموزشی سنتی نیز نقش مهمی در مقاومت در برابر یادگیری فعال ایفا می‌کند. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، تدریس معلم‌محور به‌عنوان الگوی «آموزش خوب» تلقی می‌شود و یادگیری فعال گاه به اشتباه با بی‌نظمی یا کاهش اقتدار معلم برابر دانسته می‌شود. این نگرش فرهنگی، هم در میان معلمان و هم در میان والدین و حتی دانش‌آموزان مشاهده می‌شود و می‌تواند مانعی جدی در مسیر پذیرش و اجرای روش‌های نوین تدریس باشد. فولر نشان می‌دهد که تغییر روش تدریس بدون تغییر باورها و نگرش‌های آموزشی، اغلب به شکست یا اجرای سطحی منجر می‌شود (فولر، ۲۰۰۷).

چالش‌های مربوط به ارزشیابی آموزشی نیز از موانع اساسی اجرای یادگیری فعال به شمار می‌روند. نظام‌های ارزشیابی مبتنی بر آزمون‌های استاندارد و حافظه‌محور، یادگیرندگان و

معلمان را به سمت یادگیری سطحی سوق می دهند و انگیزه ای برای مشارکت در فعالیت های یادگیری فعال باقی نمی گذارند. زمانی که موفقیت تحصیلی صرفاً با نمره و عملکرد در آزمون های پایانی سنجیده می شود، فعالیت هایی مانند بحث، پروژه و حل مسئله که نیازمند زمان و درگیری شناختی عمیق هستند، کمتر مورد توجه قرار می گیرند. بیگز بر این نکته تأکید می کند که هم سویی میان اهداف آموزشی، روش های تدریس و شیوه های ارزشیابی شرط اساسی تحقق یادگیری عمیق و فعال است (بیگز، ۱۹۹۹).

آمادگی معلمان و دانش آموزان نیز نقش تعیین کننده ای در موفقیت یادگیری فعال دارد. بسیاری از معلمان به دلیل فقدان آموزش های حرفه ای کافی، تجربه محدود در به کارگیری روش های فعال و نگرانی از مدیریت کلاس، در اجرای این رویکرد با دشواری مواجه می شوند. از سوی دیگر، دانش آموزانی که سال ها در نظام های معلم محور آموزش دیده اند، ممکن است در ابتدا در برابر مسئولیت پذیری، مشارکت فعال و یادگیری خودراهبر مقاومت نشان دهند. این امر نشان می دهد که اجرای یادگیری فعال نیازمند فرایندی تدریجی، حمایت نهادی و توانمندسازی مستمر معلمان و یادگیرندگان است (بونول و ایسون، ۱۹۹۱).

در مجموع، چالش ها و موانع اجرای یادگیری فعال نشان می دهد که تحقق این رویکرد مستلزم اصلاحات هم زمان در ساختارهای آموزشی، فرهنگ مدرسه، نظام ارزشیابی و برنامه های توانمندسازی معلمان است. بدون توجه به این موانع، یادگیری فعال ممکن است به صورت سطحی و ناپایدار اجرا شود و نتواند به اهداف عمیق تربیتی خود دست یابد.

۷. دلالت ها و پیشنهاد های تربیتی

تحول روش های تدریس از رویکرد معلم محور به یادگیری فعال، مستلزم بازاندیشی عمیق در سیاست ها و رویه های تربیتی نظام آموزشی است. یکی از مهم ترین دلالت های این تحول، ضرورت بازنگری در برنامه های درسی است. برنامه های درسی باید از تمرکز افراطی بر انتقال

حجم گسترده‌ای از محتوا فاصله گرفته و بر ایجاد فرصت برای فهم عمیق، تعامل و کاربرد دانش تأکید کنند. کاهش تراکم محتوا و طراحی فعالیت‌های یادگیری معنادار می‌تواند زمینه مشارکت فعال یادگیرندگان و تحقق اهداف یادگیری فعال را فراهم سازد.

توانمندسازی معلمان نیز نقشی کلیدی در موفقیت یادگیری فعال ایفا می‌کند. اجرای مؤثر روش‌های فعال مستلزم آن است که معلمان علاوه بر تسلط بر محتوا، از مهارت‌های طراحی آموزشی، مدیریت کلاس تعاملی و هدایت فرایند یادگیری برخوردار باشند. برنامه‌های آموزش حرفه‌ای معلمان باید بر تغییر نگرش‌ها، تقویت توانایی‌های عملی و فراهم‌سازی فرصت برای تجربه و بازاندیشی در روش‌های تدریس تمرکز داشته باشند. معلمانی که نقش خود را به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری بپذیرند، می‌توانند فضای کلاس را به محیطی پویا و مشارکتی تبدیل کنند.

اصلاح نظام ارزشیابی آموزشی از دیگر دلالت‌های اساسی گذار به یادگیری فعال است. تا زمانی که ارزشیابی‌ها بر سنجش حافظه و بازتولید اطلاعات متمرکز باشند، یادگیری فعال جایگاه واقعی خود را نخواهد یافت. نظام ارزشیابی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که فرایند یادگیری، میزان مشارکت، توان حل مسئله و کاربرد دانش را مورد توجه قرار دهد. استفاده از ارزشیابی‌های تکوینی، عملکردمحور و بازخوردهای مستمر می‌تواند یادگیرندگان را به درگیری شناختی عمیق‌تر و مشارکت فعال‌تر سوق دهد.

در نهایت، فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری فعال به‌عنوان بستری ضروری برای اجرای این رویکرد مطرح می‌شود. محیط‌های یادگیری باید امکان تعامل، همکاری و تجربه را برای یادگیرندگان فراهم آورند و از نظر فیزیکی و روانی، مشوق مشارکت و گفت‌وگو باشند. چیدمان کلاس، دسترسی به منابع متنوع و ایجاد فضایی امن برای بیان دیدگاه‌ها می‌تواند به

تحقق یادگیری فعال کمک کند. چنین محیط‌هایی یادگیری را از فعالیتی فردی و منفعل به تجربه‌ای اجتماعی، پویا و معنا محور تبدیل می‌کنند.

در مجموع، دلالت‌ها و پیشنهادهای تربیتی نشان می‌دهد که گذار به یادگیری فعال نیازمند اصلاحات هماهنگ در برنامه‌های درسی، نقش معلم، نظام ارزشیابی و محیط‌های یادگیری است. تنها با چنین رویکردی می‌توان زمینه تحول پایدار در روش‌های تدریس و ارتقای کیفیت یادگیری در نظام آموزشی را فراهم آورد.

۸. نتیجه‌گیری

مقاله حاضر با رویکردی توصیفی-تحلیلی به بررسی تحول روش‌های تدریس از رویکرد معلم‌محور به یادگیری فعال پرداخت و نشان داد که این تحول پاسخی ضروری به تغییرات بنیادین در ماهیت یادگیری و نیازهای آموزشی جوامع معاصر است. مرور مباحث نظری بیانگر آن است که روش‌های تدریس سنتی، با تأکید بر انتقال یک‌سویه دانش و نقش منفعل یادگیرنده، توان پاسخ‌گویی به اهداف تربیتی جدید از جمله پرورش تفکر انتقادی، حل مسئله و یادگیری عمیق را ندارند. در مقابل، یادگیری فعال با تکیه بر مشارکت، تعامل و تجربه، زمینه درگیری شناختی عمیق‌تر و ساخت معنا دار دانش را فراهم می‌آورد.

یافته‌های تحلیلی مقاله بر اهمیت تحول روش‌های تدریس تأکید دارد؛ تحولی که نه تنها تغییر در تکنیک‌های آموزشی، بلکه بازاندیشی در فلسفه یاددهی-یادگیری را در بر می‌گیرد. گذار از معلم‌محوری به یادگیری فعال مستلزم تغییر نقش معلم از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گر یادگیری و تغییر نقش یادگیرنده از دریافت‌کننده منفعل به کنشگری فعال و مسئول است. این تغییر می‌تواند به بهبود کیفیت یادگیری، افزایش انگیزش درونی و تقویت مهارت‌های شناختی و اجتماعی یادگیرندگان منجر شود.

در نهایت، چشم‌انداز آینده یادگیری فعال در نظام آموزشی به میزان آمادگی ساختارها، معلمان و سیاست‌های آموزشی برای پذیرش این تحول وابسته است. نظام آموزشی آینده نیازمند محیط‌هایی انعطاف‌پذیر، برنامه‌های درسی معنامحور و ارزشیابی‌هایی هم‌سو با اهداف یادگیری فعال است. تحقق این چشم‌انداز می‌تواند به پرورش یادگیرندگان خلاق، منتقد و توانمند بینجامد که قادرند دانش و مهارت‌های خود را به‌صورت فعال و معنادار در مواجهه با مسائل پیچیده زندگی فردی و اجتماعی به کار گیرند.

منابع و مآخذ

الف) منابع فارسی

۱. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روان‌شناسی پرورشی (یادگیری و آموزش). (تهران: انتشارات دوران).
۲. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۹). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات امیرکبیر.

ب) منابع انگلیسی

۱. Barrows, H. S. (۱۹۸۶). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, ۲۰(۶), ۴۸۱-۴۸۶.
۲. Biggs, J. (۱۹۹۹). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, UK: Open University Press.
۳. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (۱۹۹۱). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: ASHE-ERIC Higher Education Reports.
۴. Brookfield, S. D. (۲۰۱۲). *Teaching for critical thinking*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
۵. Bruner, J. S. (۱۹۶۱). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, ۳۱(۱), ۲۱-۳۲.
۶. Fosnot, C. T. (۱۹۹۶). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
۷. Fuller, F. F. (۲۰۰۷). *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*. New York, NY: Teachers College Press.
۸. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (۱۹۹۹). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

۹. Kolb, D. A. (۱۹۸۴). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
۱۰. Thomas, J. W. (۲۰۰۰). *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

