

The Challenges of Cooperative Learning in Academic Teaching

A. Khakbaz^{1*}

1. Assistant Professor Bu-Ali Sina university

چالش‌های به‌کارگیری یادگیری مشارکتی در تدریس دانشگاهی

عظیمه‌السادات خاکباز^{۱*}

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان، ایران

Abstract

Purpose: The purpose of this study was to explain the challenges of using cooperative learning approach in higher education.

Method: This research is a longitudinal study that has been conducted for two years on the experiences of an academic lecturer. The data of this research were gathered through reflection on the action and lecturer's autobiography and discussions with students who attended in the classroom, in three periods, before, during and after action, and were analyzed by coding and categorization. Data analysis revealed five main challenges in the areas of balance between content and method, academic space controversies, difficulty in learning assessment, increasing lecturer's duties, and lack of support and student's role.

Findings: The results of this study can clarify that if university lecturers want to use cooperative learning method in their teaching, they should prepare themselves to meet the challenges. Also, the results of the research show that if higher education policy makers and planners want to develop a cooperative approach in higher education, which problems they should support in practical ways.

Keywords: cooperative learning, higher education, academic teaching, teaching-learning scholarship.

چکیده

هدف: تبیین چالش‌های به‌کارگیری رویکرد یادگیری مشارکتی در آموزش عالی انجام شده است.

روش: این پژوهش یک مطالعه‌ی طولی است که حدود دو سال بر روی تجربیات یک مدرس دانشگاهی انجام شده است. داده‌های این پژوهش از طریق تأمل بر عمل و خودشرح حال نویسی مدرس و گفتگو با دانشجویانی که در کلاس مدرس حضور داشتند، در سه مقطع زمانی قبل، حین و بعد از عمل، جمع‌آوری و از طریق کدگذاری و مقوله‌بندی تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها نشانگر پنج چالش اصلی در حوزه‌های تعادل بین محتوا و روش، تناقضات فضای دانشگاهی، دشواری ارزشیابی از یادگیری، افزایش وظایف مدرس و عدم حمایت و نقش دانشجوی بود.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش می‌تواند روشن سازد در صورتی که مدرسان دانشگاه بخواهند روش یادگیری مشارکتی را در تدریس خود به‌کار بگیرند، می‌بایست خود را برای مواجهه با کدام چالش‌ها آماده سازد. همچنین نتایج پژوهشگر به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش عالی نشان می‌دهد در صورتی که بخواهند رویکرد مشارکتی را در آموزش عالی توسعه دهند، به‌صورت عملی باید چه مسائلی را مورد حمایت قرار دهند.

کلید واژه‌ها: یادگیری مشارکتی، آموزش عالی، تدریس دانشگاهی، دانش پژوهی یاددهی-یادگیری

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۲۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۱۲

Accepted Date: 2016/10/15

Received Date: 2017/07/03

Email: azimehkhakbaz@ymail.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسأله

Johnson, Johnson & Holubec, 1991 ساختار یک کلاس آموزشی را به سه دسته تقسیم کرده‌اند:

- رقابتی^۱،
- فردگرایانه^۲،
- مشارکتی^۳.

کلاس‌های رقابتی بر محور امتیاز یا نمره استوار است. فقط یک نفر می‌تواند شاگرد اول کلاس شود و به این منظور نیاز به شکست دیگران دارد. در کلاس‌های فردگرایانه، موفقیت و شکست هر فرد به تلاش انفرادی او بستگی دارد و به فعالیت دیگران وابسته نیست. در این کلاس‌ها، چند نفر می‌توانند شاگردان خوب کلاس باشند. در کلاس‌های درس مشارکتی، مبنا «یادگیری مشارکتی»^۴ است. یادگیری مشارکتی یک تکنیک آموزشی است که در آن فراگیران در گروه‌های کوچک بر روی مسأله یادگیری ساختارمندی کار می‌کنند (Cook, 1991). در این رویکرد، راهی برای توفیق یک نفر به تنهایی وجود ندارد بلکه گروهی موفق می‌شوند یا شکست می‌خورند. این نکته ممکن است این انتقاد را به ذهن بیاورد که در کلاسی با ساختار مشارکتی، فراگیرانی که می‌خواهند به صورت انفرادی پیشرفت کنند، محکوم به مشارکت شده و از میزان رشد آنان کاسته می‌شود. حال آن‌که تحقیقات نشان می‌دهد که وقتی رویکرد کلاس به یادگیری مشارکتی تغییر می‌کند، یادگیری انفرادی نیز بهبود می‌یابد (Marzano, 2003; Slavin, 1995). جانسون و جانسون (نقل از Stockdale & Williams, 2004) نیز معتقدند یادگیری مشارکتی، به خصوص در گروه‌هایی با توانایی‌های مختلف، موجب فهم عمیق‌تر برای دانشجویان با پیشرفت بالا می‌شود؛ زیرا آنها ناچارند به ارایه مطالبی که فراگرفته‌اند بپردازند و این سطح بالاتر شناخت را طلب می‌کند. (Castle, 2014) نیز معتقد است یادگیری مشارکتی برای هر دو گروه فراگیران قوی‌تر و ضعیف‌تر بهره دارد. فراگیران قوی‌تر باید دانش خود را تلفیق و آن را ارایه کنند و این موجب بهبود یادگیری آنان در سطح بالاتر می‌شود و فراگیران ضعیف‌تر در محیطی که کمتر کمبود دانش آنان را تهدید می‌کند، می‌آموزند. اما باید توجه داشت صرفاً گروه‌بندی دانشجویان، یادگیری مشارکتی ایجاد نمی‌کند. جانسون و جانسون (۱۹۹۴) معتقدند اگر در کلاسی مشاهده کردید فراگیران گروه‌بندی می‌شوند و تکلیفی به

1. Competitive
2. Individualistic
3. Cooperative
4. Cooperative Learning

گروه محول می‌شود که یک نفر به جای همه آن را انجام می‌دهد یا فراگیران در گروه نشست و با هم صحبت می‌کنند اما هر یک کار انفرادی خود را انجام می‌دهد و یا فراگیران به‌تنهایی تکلیفی انجام می‌دهند و وقتی تمام شد به دیگران در زمینه حل آن تکلیف کمک می‌کنند، نباید گفت یادگیری مشارکتی رخ داده است.

از نظر جانسون، جانسون و اسمیت (۱۹۹۱) یادگیری مشارکتی، پنج عنصر اساسی دارد که آن را متمایز از رویکردهای تعاملی و مشارکتی دیگر می‌کنند و در هر یادگیری مشارکتی باید این عناصر وجود داشته باشند. آن‌ها عبارتند از:

وابستگی مثبت^۱: یعنی فراگیران در گروه به هم کمک می‌کنند تا به هدف مشترک خود از یادگیری برسند. آن‌ها باید درک کنند که تلاش جمعی برای رسیدن به اهداف یادگیری لازم است. آنها باید درک کنند موفقیت خودشان در گروه موفقیت گروه است و مشارکت خودشان در موفقیت گروه تأثیر دارد. وقتی فراگیران حس حمایت مثبت از یکدیگر دریافت کنند، موجب افزایش انگیزش آنان به یادگیری می‌شود.

تعامل رو در رو ارتقادهنده^۲: یادگیری مشارکتی درجه بالایی از تعامل رو در رو را طلب می‌کند. لذا فراگیران با بحث و توضیح و گوش دادن فعال درگیرند و سعی می‌کنند دانش جدید را با دانش قبلی خود پیوند بزنند. تعامل رو در رو، نتیجه ایجاد وابستگی مثبت بین فراگیران است. مسؤولیت‌پذیری انفرادی^۳: هر فرد سعی می‌کند متعهد به اهداف گروه باشد و سعی کند فعال‌تر عمل کند تا به اهداف گروه، پاسخگو باشد. لذا در فرایند یادگیری مشارکتی باید سازوکاری برای ارزشیابی انفرادی فرد اندیشیده شود تا جلوی طفره رفتن اجتماعی^۴ آنان از کار مشارکتی گرفته شود. در حقیقت، باید اطمینان حاصل شود که فراگیران از هم می‌آموزند اما به‌تنهایی انجام می‌دهند.

مهارت‌های اجتماعی^۵: قبل از یادگیری مشارکتی نمی‌توان انتظار داشت فراگیران این مهارت‌ها را داشته باشند اما برای داشتن یادگیری مشارکتی خوب باید به آن مجهز شوند. انتظار بر آن است که فرایند یادگیری مشارکتی نیز این مهارت‌ها را بهبود بخشد.

پردازش گروه^۶: فراهم کردن فرصت تأمل بر کیفیت کار مشارکتی و موفقیت یادگیری مشارکتی را تعیین می‌کند. یعنی باید فرصتی فراهم شود که فراگیران به فرایند گروهی که درگیر آن بودند فکر کنند و تصمیم بگیرند آن را ادامه دهند یا خیر.

1. Positive interdependence
2. Face to face promotive interaction
3. Individual accountability
4. Social loafing
5. Social skills
6. Group processing

روش‌های متفاوتی برای یادگیری مشارکتی وجود دارد که از معروف‌ترین آنها می‌توان به روش یادگیری تیمی فراگیران^۱، جیگسا، پژوهش گروهی^۲ و یادگیری با یکدیگر^۳ اشاره کرد. روش یادگیری تیمی که توسط (Slavin, 1983) معرفی شد، در حقیقت نوعی رقابت بین تیم‌های مختلف است که از طریق مجموع دستاوردهای آنان در فعالیت‌ها و بازی‌های طراحی شده، حاصل می‌شود. جیگسا توسط (Aronson, 1978) توسعه یافت و بر اساس مفهوم تقسیم کار در بین اعضای گروه بود. در اینجا فراگیران موظف بودند فعالیتی را تمام کنند و آن را به سایرین تدریس کنند. همچنین یک عضو از گروه به مقایسه و تبادل نظر با فراگیران در گروه دیگر نیز می‌پردازد. روش پژوهش گروهی شبیه به جیگسا است اما در آن موضوع هر گروه با گروه دیگر متفاوت است و دانشجویان به ارایه آن برای کلاس می‌پردازند. این روش توسط (Sharan & Sharan, 1976) معرفی شده است. یادگیری با یکدیگر توسط جانسون و جانسون (۱۹۷۵) مطرح شد و بر این اساس بود که همه فراگیران بر روی فعالیت مشابهی کار می‌کنند و اهداف مشترکی را دنبال می‌کنند.

آثار مثبت یادگیری مشارکتی از طریق پژوهش‌های بسیاری به تأیید رسیده است (Davidson, 1995)، اما با این همه هنوز روش غالب در کلاس‌های درس دانشگاه، سخنرانی است (Sweet & Svinicki, 2007) به راستی علت چیست؟

یکی از نخستین پاسخ‌ها به این مسأله، مقاومت مدرسان دانشگاه در برابر به کارگیری این رویکرد است (Cooper & Moeck, 1992).^۱ معتقدند اکثر مدرسان دانشگاه ترجیح می‌دهند به همان روشی که آموزش دیده‌اند، تدریس کنند. لذا ممکن است نگرش مثبتی به آن نداشته باشند که این امر به دلیل آن است که توصیف و تحلیل تجارب واقعی در خصوص به کارگیری یادگیری مشارکتی در آموزش عالی کمتر در پژوهش‌ها به چشم می‌خورد (Herrmann, 2013). در حقیقت، این امر ناشی از عدم «باور» مدرسان به یادگیری مشارکتی است. از سوی دیگر، ممکن است در برخی کلاس‌های درس، گمان شود که یادگیری مشارکتی به کار گرفته می‌شود اما مدرسان آن کلاس‌ها تصور کنند نشاندن دانشجویان در گروه‌ها، استفاده از یادگیری مشارکتی را ایجاب کرده است (Johnson, 2007). لذا «دانش و مهارت» کافی نسبت به کاربرد یادگیری مشارکتی در کلاس درس وجود ندارد.

اما فرض بر آن که شرایط توسعه‌ی دانش حرفه‌ای برای مدرس دانشگاه در خصوص یادگیری مشارکتی فراهم شد و باور او نسبت به کاربرد این رویکرد در کلاس درسش نیز تغییر کرد، حالا این

-
1. Student team learning
 2. Group investigations
 3. Learning together

سؤال مطرح است که چالش‌هایی که مدرس دانشگاه هنگام به‌کاربردن رویکرد یادگیری مشارکتی در کلاس درس با آن مواجه می‌شود کدام است؟

یکی از اساسی‌ترین چالش‌های یادگیری مشارکتی، مقاومت فرهنگی است. فراگیران و آموزشگران، معمولاً به فرهنگ معلم-محور و انتقال دانش خو گرفته‌اند. یادگیری مشارکتی مستلزم تغییر نقش مدرس و دانشجو است (Leigh Smith & MacGregor, 1992). برای دانشجویان بسیار دشوار است که قبول کنند به‌جای مدرس، از هم‌کلاسی‌های خود بیاموزند. آنها مدرس را منبع دانش می‌دانستند (MacGregor, 1992). همچنین بسیاری از آنان ممکن است دچار سردرگمی در فرایند شوند و یا حتی یادگیری مشارکتی را امری زاید تلقی کنند و از یاد گرفتن در کلاس دست بکشند (Brown Fiechtner & Actis Davis, 1992). هوبر و همکاران (۱۹۹۲) معتقدند برخی دانشجویان نیز عدم اطمینان را دوست ندارند و لذا به یادگیری مشارکتی بدبینند. همین‌طور آنان می‌گویند فراگیران برتر معمولاً جو رقابتی را بیشتر از مشارکتی ترجیح می‌دهند (Oxford, 1997).

به‌علاوه، استادان نیز به درگیری با پوشش محتوا در کلاس درس خو گرفته‌اند و حالا باید در تعیین حدود محتوا با دانشجو، اقتدار خود را به مشارکت بگذارند. آنها اکنون باید علاوه بر پوشش محتوا به فکر بهبود یادگیری دانشجویان و درگیری با فرایند یادگیری مشارکتی و آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم برای یادگیری مشارکتی باشند (MacGregor, 1992). ایجاد توازن بین پوشش محتوا و فرایند یکی از چالش‌های جدی برای استادان است (Leigh Smith & MacGregor, 1992).

پژوهشگران زیادی نیز روی چالش‌هایی که فراگیران در یادگیری مشارکتی با آن مواجه هستند و مدرس باید سعی در مرتفع ساختن آن بکند، تمرکز کرده‌اند (Naykki et al, 2014). به مطالعه موردی ۱۲ دانشجو در سه ماه درگیری با یادگیری مشارکتی پرداختند تا چالش‌های شناختی، انگیزشی و اجتماعی-عاطفی آنان را بررسی نمایند. آنها ۳۳ ساعت ضبط ویدیویی و مصاحبه برای جمع‌آوری داده‌ها انجام دادند و دانشجویانی که هر کدام از چالش‌ها را بیشتر بروز داد در آن سه دسته گنجانده شدند. کدهایی که آنها برای چالش‌های شناختی اکتشاف کردند عبارت بود از: فهم فعالیت‌ها، دانش سطحی ساخت، مجموعه اصطلاحات فنی و فقدان ارزیابی. کدهای چالش‌های انگیزشی عبارت بودند از: علایق، اهداف و تعهدات. کدهای چالش‌های اجتماعی-عاطفی نیز عبارت بودند از: زمینه غیرمشابه، سبک‌های کاری ناسازگار، سبک‌های تعاملی ناسازگار، تعاملات فراتر از قانون، فقدان انسجام گروهی، نیاز به خوشایند افراد و حسادت در گروه. سپس از بین سه گروه مذکور، دانشجویانی که چالش‌های اجتماعی-عاطفی را بیشتر تجربه کرده بودند انتخاب و مورد مطالعه موردی قرار دادند. آنها از تحلیل‌های خود در مورد این گروه دریافتند در گروه آنان عده‌ای سعی می‌کنند فراتر از قانون مشارکت حرکت کنند و از جایگاه خود دائماً در بحث‌ها بهره ببرند و به

تضعیف دیگران بپردازند. به‌منظور رفع این چالش‌ها فعالیت گروه‌ها باید متمرکز بر مسأله باشد و از مباحث حاشیه‌ای جلوگیری شود.

(Hamer & O'Keefe, 2013)، تقابل‌های شخصی، تعاملات ضعیف و تعهد فردی کم به گروه را از جمله چالش‌های پیش روی یادگیری مشارکتی معرفی کرده‌اند. بخش بزرگ این چالش‌ها بر روی اعضای از گروه است که سواری رایگان^۱ از دیگران می‌گیرند. بخش دیگر نیز به شیوه گروه‌بندی مربوط است. آنها معتقدند بسیاری از استادان دانشگاه، تمرکز خود را بر محتوا می‌گذارند، بدون آنکه به درگیری با ساختار مشارکتی فکر کنند.

(Hermann, 2013) یک پژوهش شبه تجربی را بر روی ۱۴۰ دانشجو پیاده کرد و نظرات آنان را از طریق پرسشنامه بازپاسخ بعد از مداخله یادگیری مشارکتی مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. آن‌ها چالش‌هایی از قبیل عدم آمادگی، فشار زمان و پیچیدگی تکالیف، سردرگمی، گم کردن پاسخ درست و تقلیل‌گرایی نظرات را معرفی کرده بودند. همچنین آن‌ها تقاضای زیادی به کنترل بیشتر از طرف مدرس را داشتند. هرمان دریافت برخی دانشجویان از بیرون دارای انگیزش می‌شوند و به نظر نمی‌رسد بخواهند یادگیرنده فعالی باشند. اگر یادگیری مشارکتی بخواهد برای این افراد هم مورد استفاده قرار گیرد باید در معیارهای ارزشیابی نقش ایفا کند.

به‌علاوه، مدرسان باید نسبت به مقاومت دانشجویان در یادگیری مشارکتی آگاه باشند. کار و تکلیف باید فاقد پیچیدگی اما چالش‌برانگیز طراحی شود. محال است دانشجویان در فعالیت‌هایی که برایشان معنادار نیست، مشارکت کنند. مدرسان باید بتوانند توازنی بین حمایت مستقیم دانشجویان با درگیری واقعی آنان با تکالیف ایجاد کنند (Hermann, 2013).

پژوهش حاضر در پی آن است که روش یادگیری مشارکتی را در زمینه واقعی کلاس درس آموزش عالی ایران به کار بگیرد و با آگاهی نسبت به ادبیات این حوزه، مدرس را در شرایط واقعی قرار دهد و به این سؤال پاسخ دهد که چالش‌های به کارگیری یادگیری مشارکتی در آموزش عالی چیست؟

این پژوهش با پاسخ به سؤال مطرح شده، به مدرسان دانشگاهی که علاقمند به کاربرد این رویکرد در حرفه خود هستند در زمینه آمادگی رویارویی با این چالش‌ها و یافتن راه‌حلی برای نایل آمدن بر آنها یاری رساند و نیز سیستم سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی را نسبت به برخی زیرساخت‌های رویکرد یادگیری مشارکتی آگاه سازد.

روش‌شناسی پژوهش

از آنجا که پژوهشگر این پژوهش، مطالعه را بر روی کلاس‌های درس خود انجام داده است، این پژوهش نوعی «دانش‌پژوهی یاددهی-یادگیری»^۱ محسوب می‌شود. دانش‌پژوهی یاددهی-یادگیری، مطالعه سیستماتیکی است که مدرس از فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس خود انجام می‌دهد و نتایج آن را برای عموم منتشر می‌کند. در حقیقت، دانش‌پژوهی یاددهی-یادگیری شباهت بسیار زیادی به «کنش‌پژوهی»^۲ دارد و تفاوت عمده آن این است که در آموزش عالی انجام می‌شود و نیز نتایج دانش‌پژوهی یاددهی-یادگیری باید برای عموم منتشر شود و در حقیقت انتشار نتایج، بخشی از عمل دانش‌پژوهی محسوب می‌شود (Ryan, 2013).

در پژوهش حاضر، پژوهشگر به مدت چهار نیمسال تحصیلی، رویکرد یادگیری مشارکتی را در کلاس‌های خود که در دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی بود، به کار گرفت و نتایج را مورد تحلیل قرار داد. در نخستین نیمسال، در یکی از کلاس‌های درس خود (آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه)، در چند جلسه از تدریس این رویکرد را به کار گرفت و بقیه جلسات به صورت معمول (سخنرانی و پرسش و پاسخ) تدریس می‌کرد. در انتهای نیمسال با توجه به بازخوردهای شفاهی دانشجویان و مشاهدات و تأملات خود، نتیجه گرفت در جلساتی که این روش را به کار گرفته است، یادگیری بهتر صورت گرفته است. البته لازم به ذکر است رویکرد یادگیری مشارکتی به این صورت استفاده می‌شد که از دانشجویان خواسته شده بود در خصوص موضوع درس جلسه از قبل تحقیق نمایند و در پاسخ به سؤالات مدرس که در جلسه قبل مطرح شده بود، مطالب خود را به شکل یک نوشته تنظیم کنند. در جلسه یادگیری مشارکتی از آنان خواسته شد تا در گروه‌های سه یا چهار نفره که توسط خودشان تشکیل می‌شد مطالب را به اشتراک گذاشته و یک متن منسجم در پاسخ به سؤالات مطرح، تنظیم کنند و سپس در بحث با کل کلاس و مدرس از مطالب استفاده کنند. با توجه به بازخوردهای دانشجویان و تأملات مدرس، این رویکرد در نیمسال بعدی به طور گسترده و در همه طول نیمسال و روی همه موضوعات بر روی دو کلاس دوره کارشناسی مدرس اجرا شد. اکثر دانشجویان (۹۵٪) یکی از کلاس‌ها (درس برنامه‌ریزی آموزشی) همان دانشجویان گذشته بودند اما در کلاس دیگر (آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی و متوسطه) دانشجویان جدید بودند. در انتهای نیمسال براساس پیشینه و مبانی نظری و نتایج حاصل از تأملات مدرس و بازخوردهای دانشجویان، پرسشنامه‌ای متشکل از سؤالات بسته و بازپاسخ برای ارزیابی اتفاقی که در کلاس افتاده بود تدوین شد که بین دانشجویان توزیع، جمع‌آوری و تحلیل شد. نتایج حاصل از این قسمت در مقاله دیگری تشریح شده است. براساس نتایج مذکور، تغییراتی در طرح ایجاد شد و نیمسال سوم

1. Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)
2. Action Research

بر روی دو کلاس با یک محتوا (آموزش بزرگسالان) اجرا شد. البته دانشجویان یکی از کلاس‌ها همان دانشجویانی بودند که دو نیمسال گذشته نیز در مطالعه درگیر بودند و در کلاس دیگر، ۱۵٪ دانشجویان دو نیمسال و ۷۵٪ آن‌ها نیمسال گذشته درگیر بودند. سایر دانشجویان (۱۰٪) جدید بودند. در پایان نیمسال از آنان خواسته شد در پاسخ به سه سؤال به شکل مبسوط به ارزیابی تجربه خود از یادگیری مشارکتی بپردازند. دو سؤال از این پرسشنامه به مقایسه تجربیات دو نیمسال (یا یک نیمسال) گذشته در خصوص یادگیری مشارکتی که در کلاس‌های پژوهشگر اتفاق افتاده بود با تجربه جدید در نیمسال حاضر می‌پرداخت و یک سؤال دیگر بر مقایسه تجربیات آنان از یادگیری مشارکتی در کلاس‌های دیگرشان با حاصل تجربیاتشان از هر سه نیمسال (یا دو نیمسال) مذکور که در کلاس پژوهشگر حاصل شده بود، متمرکز بود. بدیهی است در یکی از کلاس‌ها که ۱۰٪ دانشجویان در نیمسال‌های گذشته با پژوهشگر درسی نگذرانده بودند، فقط به سؤال پایانی پرسشنامه پاسخ می‌دادند. در نهایت، با تحلیل پرسشنامه‌ها و تأملات پژوهشگر بر عمل خود، نتایجی حاصل شد که با توجه به تجربه نیمسال چهارم که هنگام نگارش این مقاله در ابتدای آن هستیم، تکمیل شد.

داده‌های پژوهش از دو منبع اطلاع‌رسان دانشجو و مدرس جمع‌آوری شده است. داده‌های دانشجویان شامل پاسخ‌های کتبی و تشریحی آنان به پرسشنامه سه سؤالی انتهای نیمسال سوم و بحث‌ها و گفتگوهای آنان در طول نیمسال و نیز نتایج حاصل از پژوهشی که بر روی تجربه نیمسال‌های گذشته آنان صورت گرفته بود، می‌شد. داده‌های مدرس نیز شامل مشاهدات، تأملات و خود شرح‌حال‌نویسی^۱ وی قبل، در حین و در پایان نیمسال سوم و در ابتدای نیمسال چهارم می‌باشد. برای تحلیل، ابتدا کلیه داده‌ها به متن تبدیل شد. سپس مورد کدگذاری و مقوله‌بندی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

مقوله‌های شناسایی شده در پژوهش حاضر که چالش‌های اجرای رویکرد یادگیری مشارکتی در دانشگاه را تشریح می‌کنند عبارتند از:

۱- **تعادل محتوا و روش:** ایجاد تعادل بین محتوای برنامه درسی مورد آموزش و رویکرد یادگیری مشارکتی، یکی از چالش‌های اساسی است که مدرس هنگام به کارگیری این رویکرد، با آن مواجه می‌شود. اما همان‌گونه که توضیح داده خواهد شد درگیری مدرس مورد مطالعه با این مقوله، به شکل‌های مختلفی بود.

در نخستین نیمسال به کارگیری رویکرد یادگیری مشارکتی، به دلیل آن که تمرکز مدرس بر پوشش محتوای مورد تدریس بود، رویکرد یادگیری مشارکتی به صورت جدی به کار گرفته نشد. اما با نتایج حاصل از به کارگیری آن در چند جلسه، در نیمسال دوم با برنامه ریزی دقیق به صورت جدی به کار گرفته شد. اما در انتهای نیمسال دوم، بازخوردها حاکی از آن بود که هر محتوایی ظرفیت آموزش به شیوه یادگیری مشارکتی را ندارد. در جلساتی که دانشجویان پاسخ سؤالهایی که مدرس برای محور موضوع مورد تدریس در آن جلسه مشخص کرده بود، از میان چند کتاب اصلی منبع درس به طور مستقیم پیدا کرده بودند و نوع سؤالات از نوع دانش و اطلاعات بود، دانشجویان معتقد بودند یادگیری مشارکتی فقط تکرار مکررات است و حاصلی برایشان ندارد. حال آن که در جلساتی که سؤالاتی مطرح می شد که نیاز به پژوهش از میان منابع مختلف، درک و اظهار نظر داشت، دانشجویان بسیار بیشتر با یادگیری مشارکتی درگیر می شدند. برخی از سؤالاتی در حد دانش و اطلاعات عبارت بود از:

- نیاز سنجی برای برنامه ریزی چگونه انجام می شود؟

- شاخص های برنامه ریزی آموزشی کدام هستند؟

و برخی سؤالات در سطح پژوهش و اظهار نظر عبارت بودند از:

- تاریخچه تحولات برنامه ریزی آموزشی در ایران و خارج از ایران چه نقاط عطفی داشتند؟

- برنامه درسی در یکی از مراکز پیش دبستان که اکنون اتفاق می افتد را با ویژگی های برنامه درسی پیش دبستانی مقایسه کنید.

البته می توان دو نوع سؤال را برای برخی از محتواها طرح کرد. به طور مثال برای تدریس شاخص های برنامه ریزی آموزشی، می توان چستی آن را مطرح کرد و یا دانشجویان را در گروه ها به طرح مسأله هایی که در آنها بتوان از شاخص ها بهره گرفت و بعد جابه جایی سؤال های طرح شده با گروه های دیگر و حل آن درگیر کرد.

در نیمسال سوم که رویکرد مشارکتی نقش اصلی و جدی به خود گرفت، به منظور اشکالات و انتقادی که دانشجویان در نیمسال گذشته به این روش وارد کرده بودند، مدرس تصمیم به تغییراتی در روش خود گرفت. در تدریس درس آموزش بزرگسالان، قسمت های مربوط به تعاریف و مبانی و اصول که بیشتر از سنخ اطلاع و دانش بود و مستقیماً از منبع درس استخراج می شد، به شکل پرسش و پاسخ و سخنرانی تدریس شد و قسمت دوم درس که به نوعی پژوهش بر روی سه نمونه از برنامه های آموزش بزرگسالان (سوادآموزی، آموزش عالی و آموزش حرفه ای) بود، با رویکرد یادگیری مشارکتی تدریس شد؛ اما در نیمسال مذکور، از دانشجویان خواسته شد یافته های خود را به صورت فیش های کوچک به کلاس آورند و پس از آن که با دوستانشان در گروه طرح کردند، جمع بندی و روی یک صفحه بزرگ بچسبانند. سپس از روی کار مشترکی که تهیه شده بود، مطالب را به کلاس

ارایه دهند. به نظر مدرس، این امر موجب می‌شد فرصت کمتری روی نوشتن مطالب در گروه گذاشته شود و در عوض بحث بیشتری انجام شود. به علاوه چون دانشجویان دو جلسه با هر موضوع درگیر بودند، فرصت تکمیل مطالب و طرح بحث بیشتری پیدا کنند. اما نتایج نظرخواهی از دانشجویان نشان داد که اگرچه فرصت بیشتری ایجاد شده اما آنها بیشتر با چسب و قیچی درگیر شده‌اند تا با کار گروهی. در حقیقت، آنقدر مدرس غرق در طراحی شکل یادگیری مشارکتی کرده بود، که محتوا مورد غفلت واقع شده بود. برای مدرس، یادگیری مشارکتی نه ابزار بلکه هدف شده بود. لذا این یکی از چالش‌هایی است که مدرس دانشگاه را با آن درگیر می‌کند.

۲- **تناقضات فضای دانشگاهی:** به گفتهٔ جونز و جونز^۱ (۲۰۰۸)، هنگامی که واژه «تدریس» در آموزش عالی را می‌شنویم، اغلب تصورمان این است که در یک اتاق بزرگ با صندلی‌های مرتب، فردی به نام «مدرس» مشغول سخنرانی برای دانشجویان است و دانشجویان گوش می‌دهند و یادداشت برمی‌دارند. با این تصور، در حقیقت از فضای اجتماعی و فضای فیزیکی دانشگاه، سناریویی خاص در ذهن افراد وجود دارد. یکی از چالش‌های یادگیری مشارکتی در دانشگاه هم این است که با این سناریوی طراحی شده همخوانی ندارد.

به کارگیری یادگیری مشارکتی توسط استاد مورد مطالعه در نیمسال نخست، با تفکر به محیط فیزیکی و صندلی‌هایی که سه تا سه تا به هم متصل شده بودند و جمعیت بسیار زیاد کلاس، مشکل به نظر می‌رسید. همچنین دشواری مدیریت کلاسی که یادگیری مشارکتی در آن انجام می‌شود و به خصوص گروه‌هایی که قرار بود از ترکیب دانشجویان دختر و پسر ایجاد شود کار مشکلی به نظر می‌رسید. اما در آزمایش این امر، با پذیرش تغییر مدیریت کلاس و نیز تشویق دانشجویان و صبر برای تشکیل گروه‌ها با همهٔ سر و صدایی که ایجاد می‌شد و ادامهٔ کار گروهی، با فضای فیزیکی و اجتماعی حاکم بر دانشگاه دست و پنجه نرم کرد. در نیمسال‌های بعد این شرایط بسیار راحت‌تر بود و برای دانشجویان و استاد پذیرفته شده بود اما دانشجویانی که ساعت بعد کلاس داشتند از وضعیت به هم ریخته صندلی‌ها شکایت داشتند. همچنین کارکنان دانشگاه نیز برای آن که باید صندلی‌ها را به وضع اول برمی‌گرداند، گلایه می‌کردند. به علاوه، گاهی همکاران از سر و صدای کلاس و یا آزادی رفت و آمد دانشجویان که موجب به هم خوردن سکوت سالن دانشگاه می‌شد، مطالبی می‌گفتند. در حقیقت، تناقضات فضای اجتماعی و فیزیکی دانشگاه، یکی از عوامل مقابله‌کننده با یادگیری مشارکتی در آموزش عالی است.

۳- **دشواری ارزشیابی از یادگیری:** یکی دیگر از مقوله‌های پیدا شده در پژوهش حاضر، ارزشیابی از یادگیری در رویکرد یادگیری مشارکتی است. برخلاف کلاس‌های درس سنتی که معمولاً سکوت

دانشجویان از سوی مدرسان به‌عنوان فهم درس ارزشیابی می‌شود، در کلاس درس مشارکتی، شرکت داشتن آنها در امور مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

مدرس مورد مطالعه در پژوهش حاضر، در نیمسال اول، نمره مشترکی به همه افراد گروه براساس برآیند کار آنان داد. اما در نیمسال دوم، متوجه شد که کار انفرادی افراد هم در هنگام کار گروهی باید مورد ارزیابی قرار گیرد و تنها فعالیت مشترک دانشجویان که در محصول بروز پیدا کند، ارزشیابی کاملی نیست. لذا یک بار از برگه تحقیق انفرادی هر فرد که در بیرون کلاس تحقیق را انجام داده بود، ارزیابی می‌کرد و نیز از صحبت‌های انفرادی و شفاهی او در کلاس در هر جلسه هنگام جمع‌بندی و بحث با کلاس و یک‌بار هم در گروه با مشاهده همکاری و نیز ارزیابی تولید گروهی، مورد ارزیابی قرار می‌گرفت؛ اما به‌دلیل آن‌که مدرس فرصت نداشت بیش از چند دقیقه بحث گروهی را بشنود و فقط حاصل کار گروهی را می‌دید، نمی‌توانست به دقت ارزیابی نماید. لذا در نیمسال بعد از دانشجویان خواسته شد، هر جلسه به‌طور پنهان، کار دیگران و خود را ارزیابی کیفی و توصیفی کرده و برای مدرس روی برگه نوشته و تحویل دهند. این امر موجب می‌شد مدرس از فعالیت درون گروه بیشتر اطلاع یابد. همچنین از آنان در نیمسال مذکور خواسته شده بود تا فیش‌های خود را که حاوی اسم خودشان در هر فیش بود روی برگه مشترک بچسبانند. به این ترتیب، دقیقاً مشخص بود هر جای کار مشترک، مختص به چه کسی است؟

با این وجود بعضاً از سمت دانشجویان گزارش‌هایی مبنی بر تلاش افراد برای چسباندن برگه‌های خود بر روی همه و نیز ارزیابی نادرست از خود و دیگران شنیده می‌شد. اما تأمل مدرس بر کار دانشجویان نشان می‌داد، این موارد نادر بود. به هر صورت، حتی این نوع ارزشیابی از یادگیری از سوی مدرس هنوز محل تردید است. دانشجویان برخی مواقع بسیار از این روش ناراضی بودند چون معتقد بودند فعالیتشان با ارزیابی مدرس همخوانی ندارد. این امر ممکن است به این جهت نیز باشد که دانشجویان در اکثر کلاس‌ها شنونده‌اند و در کلاس با رویکرد یادگیری مشارکتی فعالیت می‌کنند. به موجب این فعالیت نیز نسبت به کلاس‌های دیگر، خود را بالاتر ارزشیابی می‌کنند. البته همه این موارد موجب می‌شود به این نکته بیندیشیم که واقعاً ارزشیابی در کلاسی با رویکرد یادگیری مشارکتی چگونه است؟

۴- افزایش وظایف مدرس و عدم حمایت: نتایج حاصل از تحلیل خود شرح‌حال‌نویسی مدرس نشان داد به‌کارگیری رویکرد یادگیری مشارکتی نیاز به صرف زمانی بسیار بیشتر از آنچه مدرس در کلاسی که با رویکرد سنتی تدریس می‌کند، دارد. در حقیقت در کلاسی که رویکرد یادگیری مشارکتی به‌کار می‌رود، مدرس زمان زیادی را صرف طراحی و مطالعه فعالیت‌های مشارکتی و انفرادی دانشجویان می‌کند. او در کلاس هم مجبور به صرف انرژی بیشتری برای مدیریت و نظارت است. به‌علاوه، هیچ‌گونه حمایتی از سوس سیستم دانشگاهی از این روش نمی‌شود. مثلاً دستیار

آموزشی^۱ که یکی از مواردی است که اگر مورد توجه قرار گیرد، موجب بهبود و ادامه این فرایند است. این فرد می‌تواند در هدایت کلاس، نظارت بر کار گروه‌ها و ارزشیابی بسیار به مدرس کمک کند.

۵- نقش دانشجو: نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها نشان داد که دانشجویان در برابر تغییر حاصل از به‌کارگیری رویکرد یادگیری مشارکتی در کلاس درس، مقاومت می‌کنند و این یکی از چالش‌هایی است که مدرس با آن مواجه است. البته این مقاومت در بین دانشجویانی که چند نیمسال تجربه این رویکرد داشته‌اند به تدریج کاهش یافت اما نکته مورد توجه آن بود که حدود ۵۰٪ از دانشجویانی که در نخستین نیمسال تحت تدریس با این رویکرد قرار گرفتند، در نیمسال سوم دقیقاً به جهت کاربرد این روش، از انتخاب درس با مدرس سر باز زدند. البته شاید به نظر برسد تدریس با شکست مواجه شده اما نکته آن است که اگر فراتر از آمار پیش برویم، ۵۰٪ باقی مانده دقیقاً به جهت به‌کار گرفته شدن این روش با مدرس درس برداشتند و در نیمسال سوم، پس از سه بار تجربه، آنان کاملاً با این روش خو گرفته بودند. به‌صورتی که خیلی بیشتر از گروه دیگری که درس مشابهی داشت، درگیر فرایند یادگیری مشارکتی شده بودند. مقاومت فرهنگی وقتی خود را بیشتر نشان داد که در نیمسال چهارم، تعداد زیادی از دانشجویان که با مدرس درس نداشتند، با شنیدن آنچه در کلاس روی می‌دهد از انتخاب درس منصرف شدند. در بین دانشجویانی که تجربه کلاس را داشتند، بارها بحث‌های بسیار غنی در اتاق مدرس اتفاق می‌افتاد که خود دانشجویان معتقد بودند هم‌کلاسی‌های آنان به فرهنگ نادرست دانشجویی و یادگیری خو گرفته‌اند که با یادگیری مشارکتی همخوانی ندارد. یکی از آنان می‌گفت:

قبل از آن‌که به دانشگاه پیام خیلی روزنامه می‌خوندم، الان بچه‌ها تو خوابگاه مسخرم می‌کنن. این روش هم که ما بریم دنبال مطلب و تحقیق کنیم تو دانشگاه و بعد با هم نقد و بررسی کنیم، واقعا یه فانتزی تو ذهنم از دانشگاه بود ولی واقعیت اینطور نبود. بچه‌ها خوششون نمیاد. اونا دلشون می‌خواد یه جزوه بنویسن و امتحان بدن و نمره بالا بگیرن. حتی شما از اونها نظرخواهی می‌کنید برای تدریستون ولی اصلا اونا می‌تونن نظر درست و واقعی بدن؟

این گفته بسیار جالب به نظر می‌رسد. آیا واقعاً گله و شکایت دانشجویان مبنی بر عدم رضایت از روش مدرس، از درخواست و مطالبه آنان برای باقی ماندن در سنت قدیم بر نمی‌آید؟ به هر حال، یکی از چالش‌هایی که ممکن است مدرس را گرفتار یأس در به‌کارگیری این رویکرد کند، مقاومت فرهنگی دانشجویان است.

یکی از چالش‌های دیگر در خصوص دانشجویان، حس عدم تعهد دانشجویان به کار گروهی است. این امر به‌خصوص در کلاس‌های شلوغ ممکن است موجب سواری گرفتن برخی از دانشجویان از

دیگری و یا عدم جدیت کلاس شود. البته نظرخواهی از دانشجویان و مشاهدات مدرس حاکی از آن بود که این مورد بسیار نادر اتفاق می‌افتاد و قابل اقباض است. در مقابل این مسأله نیز گاهی رعایت حد و مرز کار انفرادی با محصول مشارکتی موجب می‌شد دانشجویان خود را در نتیجه مشترک سهیم ندانند، چرا که سعی می‌کردند در بحث‌های کلاسی، حتی اگر در گروه خود از فردی در گروه چیزی آموخته‌اند، آن را اظهار نکنند زیرا از مالکیت معنوی آن در تردید بودند. به این ترتیب، تعهد و تعلق به گروه دو حس اساسی در یادگیری مشارکتی است که هم اعضای گروه را مسؤول در قبال دیگران و هم شریک در محصول مشترک می‌داند و توسعه این مسأله یکی از چالش‌هایی است که مدرس با آن مواجه است.

اما برخی مواقع، عدم تعهد و تعلق به گروه، ناشی از نقص در مهارت‌های فعالیت مشارکتی، مثل شنیدن، نظر دادن، انتقاد کردن و شنیدن، درگیری با کار و مسؤولیت‌پذیری و مسایل دیگر است. نتایج این پژوهش نشان داد با نظارت مدرس و به‌کارگیری این روش، بعد از دو نیمسال، بسیاری از این مهارت‌ها در دانشجویان بارور شده بود. لذا با تمرین و فرصت دادن به دانشجویان، این مهارت‌ها کاملاً قابل توسعه و یادگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشانگر آن است که برخی از چالش‌های بومی مدرسان دانشگاه در به‌کارگیری یادگیری مشارکتی در کلاس‌های درس آموزش عالی، در منابع بین‌المللی نیز گزارش شده است. مثلاً در خصوص نخستین چالش حاصل از این پژوهش، یعنی تعادل محتوا و روش، مک گرگور^۱ (۱۹۹۲) و لایت اسمیت^۲ و مک گرگور (۱۹۹۲) نیز این نکته را اظهار داشتند که تعادل بین محتوا و رویکرد یادگیری مشارکتی در کلاس درس یکی از مسایل پیش روی مدرسان است. چالش‌هایی که از طرف دانشجویان، مدرسان را مواجه می‌سازد، مثل مقاومت فرهنگی، عدم حس تعلق و تعهد و عدم مهارت کافی برای یادگیری مشارکتی نیز در پژوهش‌های دیگر (مثل Leigh Smith & Mac Gregor, 1992; Brown Fiechtner & Actis Davis, 1992; Hamer & O'Keefe, 2013; Naykki, Jarvela, Kirschner & Jarvenoja, 2014) مورد تأکید قرار گرفته است. اما چالش‌هایی نظیر ارزشیابی از یادگیری دانشجویان، افزایش وظایف مدرس و عدم حمایت از وی و تناقضات دانشگاهی برآمده از شرایط پژوهش حاضر است. در مجموع به نظر می‌رسد مدرسان دانشگاه برای اجرایی کردن رویکرد یادگیری مشارکتی در کلاس درس خود نیاز به مشاوره‌های بالینی کلاس درس و دستیاران آموزشی دارند. همچنین نباید انتظار داشت این روش به‌راحتی در فرهنگ و سنت

1. MacGregor

2. Leigh Smith

دانشگاهی ما جا بگیرد. لذا متخصصان تعلیم و تربیت باید آگاه باشند که به راحتی در سخنرانی‌ها و کارگاه‌های آموزشی نمی‌توان مدرسان دانشگاه را به کاربرد نوآوری‌هایی چون یادگیری مشارکتی توصیه کرد؛ بلکه آنان علاوه بر آموزش و پشتیبانی می‌بایست از کلیه چالش‌ها و مسایل آگاه باشند تا با هم‌اندیشی بتوان از پس این مسایل برآمد.

منابع

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brown Fiechtner, S., Actis Davis, E. (1992). Why some groups fail: A survey of students' experiences with learning groups. In A. S. Goodsell, & Others, *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 86-100). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA).
- Castle Jr., T.D. (2014). *The impact of cooperative learning on the development of need for cognition among first-year college students*. PhD thesis, University of Iowa.
- Cooper, J., Mueck, R. (1992). Student involvement in learning: cooperative learning and college instruction. In A. S. Goodsell, & Others, *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 101-111). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA).
- Cook, L. (1991). Cooperative learning: A successful college teaching strategy. *Innovative Higher Education*, 16(1): 27-38.
- Davidson, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning: An overview. *International Journal of Educational Research*, 23(3): 197-200.
- Herrmann, K.J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3):175-187.
- Hamer, L.O., O'Keefe, R.D. (2013). Achieving change in students' attitudes toward group projects by teaching group skills. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(2): 25-33.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1991). *Cooperation in the classroom*. Eden, MN: Interaction.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. Washington, DC: George Washington University.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1): 15-29.
- Jones, K.A., Jones, J.L. (2008). Making cooperative learning work in the college classroom: An application of the 'Five Pillars' of cooperative learning to post-secondary instruction. *The Journal of Effective Teaching*, 8(2): 61-76.
- Leigh Smith, B., MacGregor, J.T. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell, & Others, *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 10-30). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA).
- MacGregor, J. (1992). Collaborative learning: Reframing the classroom. In A. S. Goodsell, & Others, *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 51-56). National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (NCTLA).
- Marzano, R.J. (2003), *What works in schools: Translating research into action*, Alexandria, VA: Association For Supervision & Curriculum Development.
- Naykki, P., Jarvela, S., Kirschner, P.A., Jarvenoja, H. (2014). Socio-emotional conflict in collaborative learning—A process-oriented case study in a higher education context. *International Journal of Educational Research*, 68: 1-14.
- Oxford, R.L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4): 443-456.

- Ryan, T.G . (2013). The scholarship of teaching and learning within action research: promise and possibilities. *Inquiry in Education*, 4(2).
- Sharan, S., Sharan Y. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning* (2nded). Boston: Allyn.
- Stockdale, S.L., Williams, R.L. (2004). Cooperative learning groups at the college level: Differential effects on high, average, and low exam performers. *Journal of Behavioral Education*, 13(1): 37-50.
- Sweet, M., Svinicki, M. (2007). Why a special issue on collaborative learning in postsecondary and professional settings? *Educational Psychology Review*, 19: 13-14.