

به نام خدا

نقش تغییرات محیط های یادگیری و افزایش سطح پیشرفت درسی و انگیزش تحصیلی فراگیران

مولفان :

کبری زمانی شوش

عادل منعمی موخر

حمید موسوی چهارراه گشین

انتشارات بامن

(با همکاری سازمان چاپ و نشر ایران - ۱۴۰۲)

نسخه الکترونیکی این اثر در سایت سازمان چاپ و نشر ایران و اپلیکیشن کتاب رسان موجود می باشد

chaponashr.ir

سرشناسه: زمانی شوش، کبری، ۱۳۴۹ -
عنوان و نام پدید آور: نقش تغییرات محیط های یادگیری و افزایش سطح پیشرفت درسی و انگیزش تحصیلی
فراگیران/ مولفان کبری زمانی شوش، عادل منعمی موخر، حمید موسوی چهارراه گشین.
مشخصات نشر: انتشارات بامن، ۱۴۰۲.
مشخصات ظاهری: ۳۷ ص.
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۸۳۰۰-۷۰-۲
وضعیت فهرست نویسی: فیپا
یادداشت: کتابنامه: ص ۳۷-۳۳.
موضوع: تغییرات محیط های یادگیری - افزایش سطح پیشرفت درسی - انگیزش تحصیلی
شناسه افزوده: منعمی موخر، عادل، ۱۳۵۹
شناسه افزوده: موسوی چهارراه گشین، حمید، ۱۳۵۸
رده بندی کنگره: GV۷۲۱
رده بندی دیویی: ۸۱۰
شماره کتابشناسی ملی: ۹۵۱۴۱۸۰
اطلاعات رکورد کتابشناسی: فیپا

نام کتاب: نقش تغییرات محیط های یادگیری و افزایش سطح پیشرفت درسی و انگیزش تحصیلی فراگیران
مولفان: کبری زمانی شوش - عادل منعمی موخر - حمید موسوی چهارراه گشین
ناشر: انتشارات بامن
صفحه آرای، تنظیم و طرح جلد: پروانه مهاجر
تیراژ: ۱۰۰۰ جلد
نوبت چاپ: اول - ۱۴۰۲
چاپ: زبرجد
قیمت: ۳۵۰۰۰ تومان
فروش نسخه الکترونیکی - کتاب رسان :
<https://chaponashr.ir/ketabresan>
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۸۳۰۰-۷۰-۲
تلفن مرکز پخش: ۰۹۱۲۰۲۳۹۲۵۵
www.chaponashr.ir



فهرست مطالب

۵	فصل اول
۵	کلیات
۵	مقدمه
۷	بیان موضوع یادگیری
۹	اهمیت و ضرورت سطح پیشرفت درسی و انگیزش تحصیلی
۱۳	فصل دوم
۱۳	مبانی نظری
۱۳	مقدمه
۱۳	محیط یادگیری
۱۴	تاریخچه توجه به محیط یادگیری
۱۵	علل به وجود آمدن نوآوری در محیط های یادگیری
۱۶	محیط های یادگیری و جهان کودک
۱۶	کودک انعطاف پذیر، محیط انعطاف پذیر
۱۷	محیط و پویایی فیزیکی - ذهنی کودک
۱۸	روش های انعطاف پذیری محیط یادگیری
۱۹	تأثیر محیط فیزیکی مدارس بر روند رشد کودکان
۲۰	محیط های یادگیری الکترونیکی
۲۱	ویژگی های محیط های یادگیری الکترونیکی
۲۳	کاربرد نظریه های یادگیری در طراحی محیط های یادگیری الکترونیکی
۲۷	تعریف انگیزش
۲۷	انگیزش پیشرفت
۲۸	عوامل تشکیل دهنده انگیزش
۲۹	نظریه های انگیزش
۲۹	نظریه غریزه انگیزش ویلیام جیمز
۳۰	نظریه سایقوودورت
۳۱	نظریه انگیزش مازلو

فصل اول

کلیات

مقدمه

توجه به مؤلفه محیط یادگیری تقریباً به اوائل سال ۱۹۶۰ بر می گردد یعنی زمانی که بلوم^۱ اشاره کرد که می توان از ملاک محیط یادگیری کلاس برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استفاده کرد. در آن زمان پژوهش ها در خصوص موفقیت تحصیلی دانش آموزان متوجه محیط های یادگیری کارآمد شد. علاقه به پژوهش درباره محیط یادگیری، به ویژه از زمانی بیشتر شد که پژوهشگران دریافتند که بازده و پیامدهای یادگیری شناختی و عاطفی و نگرش دانش آموزان در مورد یادگیری تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک آن ها از این محیط است. محیط یادگیری از آن زمان به بعد به ادراک مشترک دانشجویان و معلمان از محیط کلاس درس اطلاق شد (اندرسون ۱۹۷۴ و فریزر ۱۹۸۶، به نقل از یمینی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۹۴).

در ادامه ی این روند، امروزه نیز از جمله ی موضوعات قابل توجه در اصلاح وضعیت آموزش، توجه به محیط های یادگیری کلاسی متناسب با رشد شناختی فراگیران است. ایجاد تغییر در ساختار فیزیکی کلاس ها برای آموزش، یک راه برای تغییر محیط های یادگیری است (فاینکلستین^۲، ۲۰۰۱، ص ۱).

محیط های یادگیری را می توان از سه حوزه ی ساخته شده تصور کرد: ارتباط، رشد شخصی، و سیستم نگهداری و تغییر (موس^۳، ۲۰۰۳، ص ۲). رابطه شامل توجه دانش آموزان در کلاس درس، توسعه در کلاس به گونه ای که دانش آموزان بتوانند با هم درگیر شوند و همدیگر را به خوبی در کلاس بفهمند، چگونگی کار کردن دانش آموزان با یکدیگر در کلاس، علاقه و نگرش معلم نسبت به دانش آموزان، است. ابعاد رشد شخصی شامل مواردی نظیر اینکه دانش آموزان چگونه برای تکمیل تکالیف آموزشی خود

¹ Bloom

² Finkelstein

³ Moos

فعالیت می کنند و چقدر برای یادگیری انگیزه دارند. تغییر و نگهداری سیستم شامل موضوعاتی نظیر اینکه: ساختار کلاس تا چه اندازه منظم است، اهداف و انتظارات از دانش آموزان تا چه مقدار روشن است، و واکنش به ایجاد تغییر در کلاس چگونه است (استرایر^۱، ۲۰۰۷، ص ۱۳).

تغییر و بازسازی محیط های یادگیری کلاسی متناسب با وضعیت شناختی - عملکرد فراگیران و متناسب با ویژگی های عاطفی آنان، و به منظور آسان سازی فعالیت های یادگیری فراگیران، از جمله ی نیازهای اساسی محیط های یادگیری امروزی است. این موضوع علاوه بر تغییر در ساختار ظاهری و وضعی کلاس، نیازمند ایجاد تغییر در گروه های یاددهی یادگیری، و به خدمت گرفتن پتانسیل های موجود در فناوری های نوین است. از جمله ی فناوری هایی مؤثر برای ایجاد تغییر در محیط های یادگیری، استفاده از فناوری های نوین آموزشی (نظیر رایانه، سی دی های آموزشی، درس افزارها و نرم افزارهای آموزشی، انیمیشن، اینترنت و ...) در کلاس های آموزشی است. در این راستا، مدل های تلفیقی از آموزش بسیار مورد توجه قرار گرفته و ایجاد محیط های یادگیری به صورت ترکیبی از شیوه های سنتی و ابزارهای الکترونیکی در راستای پاسخگویی به تقاضای روزافزون برای یادگیری، در حال گسترش اند (مای های^۲ و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۵۱).

این مطالعه نیز با این هدف که فرآیند یادگیری دانش آموزان را با ایجاد تغییراتی در محیط های یادگیری، با استفاده از تغییرات ساختار فیزیکی کلاس ها، تغییرات مربوط به فراگیران در گروه های یاددهی یادگیری و فعالیت در گروه های چندگانه در هر تکلیف و نیز با به کارگیری فناوری های نوین آموزشی، متحول نماید صورت گرفته است و هدف اصلی آن تعیین میزان تأثیر تغییرات محیط های یادگیری بر ارتقاء سطح پیشرفت درسی و میزان انگیزش تحصیلی فراگیران ابتدایی است.

¹ Strayer

² Mihai

بیان موضوع یادگیری

علوم تجربی، درس یادگیری بعضی از دانش ها برای استفاده عملی بهتر در زندگی است (صابری نژاد و صالحی، ۱۳۹۲، ص ۱). در چند دهه ی اخیر هیچ یک از موضوع های درسی در سطح جهان به اندازه ی علوم تجربی دچار تغییر و تحول نشده است. اهمیت آموزش علوم طوری است که در بسیاری از کشورها، آموزش رسمی و غیر رسمی علوم، به طور روز افزون به عنوان پیش زمینه ای برای ثبات اقتصادی و رشد و توسعه در نظر گرفته شده است (فتحی آذر، ۱۳۷۲). تجربه ی کشورهای متفاوت گویای این مطلب است که بهترین نقطه آغاز ایجاد تحول در کیفیت آموزش هر کشور، متحول کردن درس علوم تجربی است، زیرا یادگیری درس علوم سرشار است از: ۱. عوامل برانگیزنده ی یاد دهنده ۲. تعامل فرد با محیط و تجربیات یادگیری مناسب ۳. تولید دانش و ۴. توجه به فرآیند یادگیری (فضلی خانی، ۱۳۹۲، ص ۹۰).

اما با وجود اهمیت غیرقابل انکار این درس، شیوه ی آموزشی این درس به روش علمی آن، در مدارس ما مطلوب نیست. اصلی ترین مبحث در آموزش این درس، چگونگی ایجاد محیط یادگیری آن است. اهمیت این موضوعی زمانی آشکار می شود که بدانیم امروزه در سطح بین المللی به شکل آشکار، نگرانی های عمده ای در رابطه با محیط های آموزش سنتی در بسیاری از کلاس های علمی و سطوح رشد درک علمی دانش آموزان در این محیط ها وجود دارد (مک رویی و توماس^۱، ۲۰۰۱، ص ۲۰۹). این موضوع سبب انگیزه ای گردیده تا بسیاری از معلمان و اساتید دانشگاه ها، نسبت به تغییر سبک آموزشی خود از سخنرانی سنتی به شیوه های فعال دانش آموز محور که به شکل گروهی صورت می گیرند نظیر پروژه ها، فعالیت های اکتشافی، آزمایشات و کنفرانس های کلاسی، اقدام نمایند (استرایر، ۲۰۰۷، ص ۱).

اگر چه، در دهه های اخیر تلاش های زیادی در نهادهای آموزشی صورت گرفته تا روش های کلیشه ای و سنتی آموزشی جای خود را به روش های تازه و بدیع و مبتنی بر نیازهای فردی و اجتماعی دانش آموزان دهد. آنان را خلاق و تولید کننده علم و دانش پرورش داده، و درپچه های نوینی را در زمینه علوم و تکنولوژی در کشور بگشاید. اما علی رغم تمامی زحمات و هزینه های سنگینی که آموزش و پرورش متحمل شده است،

^۱ McRobbie & Thomas

هنوز شاهد تدریس علم به شیوه سنتی و معلم محوری هستیم. در قریب به اتفاق مدارس کشور، هیچ تغییری در زمینه تدریس و ارزشیابی و ... دیده نمی شود. از این رو توجه به شیوه های نوین آموزشی از جمله ی مسائل مهم حوزه ی تعلیم و تربیت است (هرزندی و هرزندی، ۱۳۹۲).

با وجودی که، دلایل زیادی برای عدم تغییر شیوه های آموزشی در بسیاری از مدارس وجود دارد و انتساب وضعیت موجود به یک دلیل مشخص، کاری ساده لوحانه به نظر می رسد، اما دلایل عمده ی تأثیرگذار بر این عدم تغییرپذیری را می توان لیست نمود و بسته به میزان اثرگذاری، مهمترین آنها را مشخص نمود. آنچه در وهله ی اول به نظر می رسد مناسب نبودن شرایط موجود در کلاس ها برای اجرای شیوه های آموزشی فعال است. بسیاری از کلاس های ما هنوز از چیدمان سنتی یک قرن گذشته برخوردارند که در آن چند میز و نیمکت به ترتیب پشت سرهم قرار گرفته و معلم در جلوی کلاس و با استفاده از تخته سیاه به دانش آموزان، آموزش می دهد.

این در حالی است که امروزه عقیده بر این است که یادگیری یک تغییر است، بنابراین روش های آموزشی و محیط های یادگیری نیز باید تغییر یابد (جاناردهانان^۱، ۲۰۰۲، ص ۲). به کارگیری هر شیوه ی آموزشی که در آن فراگیران فعال باشند، نیازمند تمهیداتی در ایجاد فضا و چیدمان مناسب کلاس، تهیه و فراهم سازی وسایل آموزشی مورد نیاز، و بهره گیری از رسانه های مناسب برای ارائه است.

از سوی دیگر استفاده گسترده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در آموزش و پرورش در حال تبدیل شدن به یک پدیده ی بزرگ است (مای های و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۴۸). که اجبار استفاده از این فناوری ها را در آموزش و یادگیری در مدارس، به یک الزام انکارناپذیر تبدیل کرده است. اما استفاده صرف از این فناوری ها در محیط های یادگیری، نمی تواند تضمین کننده ی ارتقاء سطح یادگیری و افزایش بازدهی فعالیت های یاددهی یادگیری باشد. بنابراین لازم است که این ابزار و امکانات به شیوه ی مناسب و بر اساس تئوری های علمی و در عین حال به شکل آمیخته با سایر روش های آموزشی به کار روند تا از تأثیر لازم برخوردار باشند.

بسیاری از پژوهشگران و طراحان محیط های یادگیری، همواره این سؤال را مطرح می کند که آیا باید برای یادگیری بهتر محیط های یادگیری را تغییر داد یا باید

^۱ Janardhanan

یادگیرندگان را متناسب با محیط یادگیری تغییر داد (لیپمن^۱، ۲۰۱۰، ص ۲). این پژوهش سعی دارد تا این پرسش را در هر دو شیوه ی آن به شکل تلفیقی و به صورت همزمان به کار برد و نتایج آن را بر عملکرد فراگیران در مقطع ابتدایی مورد سنجش قرار دهد.

بر این اساس مسأله اصلی این پژوهش را می توان در دو مورد زیر خلاصه نمود: اول اینکه تغییرات محیط های یادگیری از جمله ی مباحث نوینی است که در میان تحقیقات در دسترس داخلی، درباره ی آن مطالعه ای صورت نگرفته است. و دیگر اینکه نقش این شیوه ی آموزشی «تغییرات محیط های یادگیری» بر ارتقاء سطح یادگیری و انگیزش تحصیلی فراگیران در مقطع ابتدایی معلوم نیست. لذا سؤال اساسی این پژوهش این است که تغییرات محیط های یادگیری تا چه اندازه می تواند بر ارتقاء سطح پیشرفت درسی و انگیزش تحصیلی فراگیران مؤثر باشد؟

اهمیت و ضرورت سطح پیشرفت درسی و انگیزش تحصیلی

مدارس امروز ما به رغم اینکه عمده ی فعالیت های خود را به کودکان و نوجوانان اختصاص داده اند، نتوانسته اند اندیشیدن و درست اندیشیدن را در دانش آموزان رشد دهند. ایزنر^۲ (۲۰۰۲) در مقاله ای با عنوان «نوع مدرسی که ما نیاز داریم» می گوید: «در مدارس امروزی فقط بر مهارت های خواندن، نوشتن و حساب کردن تأکید می شود. مسأله این نیست که آن ها چه و چگونه باید بخوانند و بنویسند. بلکه مدارس باید بتوانند توانایی تفکر، را در آن چه دانش آموزان می بینند، می شنوند و می خوانند، پرورش دهند» (ایزنر، ۲۰۰۲، ص ۵۷۷). لذا شیوه ها و روش های یاددهی-یادگیری به شکل قابل توجهی نسبت به دو دهه ی گذشته تغییر کرده است. منابع اطلاعاتی، راه های انتقال و تبادل اطلاعات و چگونگی شکل گیری اطلاعات ما نیز متناسب با این تغییرات، دگرگون شده است (دیویدسون^۳ و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۸). اما در کشور ما حاکمیت روشهای معمول و سنتی تدریس و عدم توجه به نظریه ها و تئوری های روان شناسی نوین در تعلیم و تربیت، شرایط رشدی ضعیفی را بر بیشتر دروس ما و از جمله مهم ترین آنها درس علوم تجربی حاکم نموده است.

^۱ Lipman

^۲ Eisner

^۳ Davidson

و این در حالی است که ارتقاء سطح یادگیری علوم، یکی از اهداف بزرگ آموزش علوم و تحقیقات حوزه ی آموزش علوم است (توماس، ۱۹۹۹، ص ۸۹). اگر چه تحقیق و ارزیابی در آموزش علوم به شدت بر ارزیابی پیشرفت تحصیلی و دیگر نتایج یادگیری، تکیه کرده اند، اما این اقدامات نمی تواند تصویر کاملی از فرآیند آموزش ارائه نماید (فریزر^۱، ۱۹۹۸، ص ۵۲۷).

از این رو لازم است که فرآیند یادگیری متحول شود و در مدارس روش‌هایی مورد استفاده قرار گیرد که یادگیرنده در مرکز فرآیند یادگیری باشد و نقش معلم از مجری اطلاعات از پیش تعیین شده به تسهیل گر امر یادگیری تغییر یابد (نیک کار، ۱۳۸۷، ص ۵۰). این روشها با ظهور فناوری های نوین آموزشی و ورود رایانه ها به مدارس، بسیار بیشتر از گذشته متنوع تر گردیده و امکان استفاده از انواع مختلف آن را به راحتی برای معلمان فراهم نموده است.

به دنبال تغییر بینش در مورد فرآیند یادگیری و استفاده ی گسترده از محیط های مجازی یادگیری به واسطه فناوری های نوین اطلاعاتی - ارتباطی، منجر به پدیداری یک رویکرد جدید از تحقیقات در ارزیابی روشها و شیوه های به کارگیری این فناوری ها گردیده است (مای های، ۲۰۱۱، ص ۵۳). اما استفاده از فناوری های نوین ارتباطی و اطلاعاتی در مدارس بنا به تجربیات موجود به تنهایی نمی تواند تضمین کننده ی یادگیری فراگیران باشد، از این رو لازم است تا در کنار استفاده از این ابزار روشها و شیوه هایی از آموزش نیز به کار گرفته شود که تکمیل کننده ی این فرآیند نوسازی شیوه ی آموزشی باشد. بر این اساس، اهمیت دارد که روشها و شیوه هایی نظیر تغییرات محیط های یادگیری در دو بخش سخت افزار و مبانی نظری و تئوریک آن نیز، در مطالعاتی نظیر مطالعه ی حاضر مورد بررسی و تجربه ی میدانی قرار گیرد.

اهمیت و ضرورت مطالعاتی از این دست از این واقعیت متجلی می شود که امروزه حاکمیت روشهای سنتی تدریس شرایط نامناسبی را در بخش آموزش فعال بر مدارس ما حاکم نموده است. بسیاری از معلمان نیز در حد رفع تکلیف شرایط موجود را پذیرفته و با ارائه ی آموزش های خود به شکل سخنرانی، درس را تمام نموده و با اجرای یک ارزشیابی ناقص پرونده ی کار را می بندند. در حالی که مطالعه ای نظیر این مطالعه در صورت تأیید فرضیات می تواند بر هم زننده ی این وضعیت باشد و نویدی بر این موضوع

^۱ Fraser