

نقش اجتماع پژوهشی در یادگیری فعال و رشد یکپارچه مبتنی بر DIR

رامش ذبیحی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، ایران

Ramesh.zabihi@iau.ir

دکتر الهام فریبرز

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، ایران

drfariborzi@iau.ac.ir

دکتر نازیاسادات ناصری

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، ایران

Naseri5586@mshdiau.ac.ir

دکتر احمد اکبری

دانشیار گروه علوم تربیتی و مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، ایران

Akbari.180@iau.ir

دکتر محسن مرادی

ریاست دانشگاه های آزاد استان خراسان رضوی

Moradi@imamreza.ac.ir

چکیده

این مقاله به بررسی نقش اجتماع پژوهی در یادگیری فعال و رشد یکپارچه مبتنی بر رویکرد (DIR) با هدف شناسایی اثرات اجتماع پژوهی بر یادگیری فعال و رشد یکپارچه دانش آموزان می پردازد. مدل (DIR) رشدی-فردی-مبتنی بر رابطه، یک رویکرد نوین آموزشی است که بر ویژگی های فردی، تفاوت های فردی و کیفیت روابط میان معلم و یادگیرنده تأکید دارد. ادغام DIR با اجتماع پژوهی و یادگیری فعال، امکان رشد یکپارچه را در سطوح مختلف فراهم می کند و یادگیرندگان را به افراد خودتنظیم، مشارکتی و مسئولیت پذیر تبدیل می کند (Greenspan & Wieder, 2006). این پژوهش با استفاده از روش های کیفی و کمی، نشان می دهد که اجتماع پژوهی می تواند اثرات مثبتی بر یادگیری فعال و رشد یکپارچه دانش آموزان داشته باشد، به ویژه در زمینه های اجتماعی و عاطفی. علاوه بر این اجتماع پژوهی می تواند به عنوان یک استراتژی موثر در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد و به معلمان و سیاست گذاران آموزشی کمک کند تا برنامه های آموزشی موثرتری را طراحی کنند. همچنین، نشان می دهد که (DIR) می تواند به عنوان یک رویکرد تحولی رشد، در توسعه فردی و اجتماعی دانش آموزان موثر باشد.

واژگان کلیدی: اجتماع پژوهشی، یادگیری فعال، تعامل اجتماعی، تفکر انتقادی، مدیریت آموزشی، رشد یکپارچه.

مقدمه

در دهه های اخیر، توجه به روش های نوین آموزشی و یادگیری فعال در جهان و ایران افزایش یافته است. یادگیری فعال، فرایندی است که در آن یادگیرنده به صورت فعال و مشارکتی در فرآیند یادگیری حضور دارد و از طریق بحث، بازخورد، تحلیل و حل مسئله، دانش و مهارت های خود را توسعه می دهد (Bonwell & Eison, 1991). همزمان، مفهوم اجتماع پژوهی (Community of Inquiry) با تمرکز بر تعامل اجتماعی، گفت و گو و همکاری گروهی، به عنوان چارچوبی مؤثر برای ارتقای یادگیری فعال شناخته شده است (Wenger, 1998). برای اثرگذاری واقعی یادگیری فعال، باید به رشد یکپارچه یادگیرندگان توجه شود. رشد یکپارچه به فرآیندی اطلاق می شود که طی آن یادگیرنده به صورت متوازن در تمامی ابعاد وجودی خود رشد می کند و قادر می شود دانش، مهارت و نگرش های خود را در موقعیت های واقعی به کار گیرد (Miller, 2007). مدل DIR (Developmental, Individual- Differences, Relationship-based) رویکرد رشدی، فردی و مبتنی بر رابطه است که بر توسعه مهارت ها و قابلیت های فردی هر یادگیرنده و تعامل آن با محیط تأکید دارد. در رویکردهای نوین آموزشی، یادگیری صرفاً به کسب دانش شناختی محدود نمی شود، بلکه بر رشد یکپارچه یادگیرندگان در ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی تأکید می گردد.

اجتماع پژوهشی به عنوان یک چارچوب یادگیری مشارکتی، بستر مناسبی برای تحقق رشد یکپارچه فراهم می کند؛ زیرا یادگیرندگان در تعامل با دیگران، نه تنها دانش را به صورت مشترک می سازند، بلکه مهارت های ارتباطی، همدلی، مسئولیت پذیری و خودتنظیمی را نیز توسعه می دهند (Wenger, 1998).

یادگیری فعال در دهه های اخیر به عنوان یکی از اهداف اصلی نظام های آموزشی مطرح شده است. یادگیری فعال به معنای مشارکت فعال دانش آموز/دانشجو در فرآیند یادگیری، حل مسئله، تعامل با محتوا و دیگران و بازخوردگیری مستمر است (Bonwell & Eison, 1991). با توجه به این تعریف، اجتماع پژوهی که ریشه در نظریه های یادگیری اجتماعی دارد، می تواند بستری مناسب برای تحقق یادگیری فعال باشد.

چارچوب نظری

در دهه اخیر، نظام های آموزشی در سراسر جهان با چالشی بنیادین مواجه شده اند؛ چالشی که از یک سو ناشی از تحولات شتابان دانش، فناوری و ساختارهای اجتماعی است و از سوی دیگر، حاصل ناتوانی الگوهای سنتی آموزش در پاسخ گویی به نیازهای پیچیده نسل جدید یادگیرندگان. گزارش های بین المللی یونسکو بانک جهانی به طور مکرر تأکید کرده اند که مدارس قرن بیست و یکم باید از تمرکز صرف بر انتقال محتوا فاصله گرفته و به سمت پرورش یادگیرندگانی حرکت کنند که قادر به تفکر انتقادی، یادگیری مادام العمر، حل مسئله، همکاری و مشارکت اجتماعی باشند (یونسکو، ۲۰۱۹).

در طول قرن نوزدهم، مطالعات مربوط به فرآیند یادگیری بیش تر از دیدگاه های فلسفی و معرفت شناختی مورد بررسی قرار می گرفت. با ورود به قرن بیستم و رشد علم روان شناسی، دیدگاه های علمی تری در حوزه یادگیری مطرح شدند. یکی از مهم ترین این دیدگاه ها، نظریه (سازنده گرایی) بود که در دهه ۱۹۸۰ توسط ارنست فون گلاسرزفیلد در کنفرانسی درباره آموزش ریاضی در

مونتال معرفی شد. این نظریه بر این اصل استوار است که یادگیرنده، دانش را از طریق تجربه، درک، و تعامل فعالانه با محیط می‌سازد و نه از طریق انتقال مستقیم اطلاعات توسط معلم (محمدی و عابدینی بلترک، ۱۳۹۸).

سازنده‌گرایی یک نظریه واحد نیست، بلکه چتری است برای مجموعه‌ای از دیدگاه‌های آموزشی که همگی بر نقش فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید دارند. این مفهوم، هم‌ارز با ساختارگرایی و سازاگرایی شناخته می‌شود و به جای یک نظریه واحد، مجموعه‌ای از دیدگاه‌های آموزشی را شامل می‌شود که هدفشان تبیین فرایند یادگیری در حوزه‌های مختلف معرفت است. این دیدگاه‌ها شامل:

✓ سازنده‌گرایی شخصی: با تأکید بر دیدگاه‌های برون و پیازه که یادگیری را درون‌زاد و مبتنی بر ساختارهای شناختی فرد می‌داند و بر طرح‌واره‌ها تمرکز دارد.

✓ سازنده‌گرایی اجتماعی: با تمرکز بر نظریات بندورا و ویگوتسکی که نقش تعاملات اجتماعی و زبان و فرهنگ را در ساخت دانش برجسته می‌سازد؛

✓ سازنده‌گرایی انتقادی: که با الهام از اندیشه‌های پائولو فریره، فوکو و هابرماس، فرایند یادگیری را به‌مثابه کنشی اجتماعی-سیاسی تلقی می‌کند و بر تحلیل گفتمان‌ها و ساختارهای قدرت در آموزش تأکید دارد (Jordan, Carlile & Stack, 2011)

از نظر فلسفی، سازنده‌گرایی ریشه در نسبیت‌گرایی دارد و در تضاد با واقع‌گرایی قرار می‌گیرد؛ چرا که در واقع‌گرایی، دانش مستقل از یادگیرنده تلقی می‌شود، در حالی که نسبیت‌گرایی آن را وابسته به تجربه و برداشت فردی می‌داند (سیف، ۱۳۸۰). در این رویکرد، یادگیری نه به‌مثابه دریافت منفعل اطلاعات، بلکه نتیجه‌ی تعامل فعال فرد با دانش پیشین و تجربیات نوین در نظر گرفته می‌شود یعنی بازسازی فعالانه‌ی معانی توسط خود فرد. در امتداد این تحولات، یکی از رویکردهای نوین و تحول‌گرای روان‌شناسی رشد، «رویکرد رشدی-فردی-رابطه‌محور» است که نخستین بار در قرن بیستم توسط استنلی گرینسپین معرفی شد و تحولی بزرگ در بین رویکردهای روانشناسی ایجاد کرد. این رویکرد شانزده پلکان تحولی رشد از بدو تولد تا بزرگسالی را برای انسان ترسیم مینماید که شش مرحله اول آن اگر چه قبل از مرحله پیش دبستانی در مغز کودک فعال می‌گردد اما لازمه یادگیری فعال در تمام پایه‌های تحصیلی بالاخص دوره اول دبستان شناخته شده‌اند. یادگیری فعال به‌عنوان یک رویکرد کارآمد و تحول‌آفرین، به‌سرعت جای خود را در نظام‌های آموزشی نوین باز کرده است. در یادگیری فعال، فراگیران از شنوندگان منفعل به مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند آموزش تبدیل می‌شوند. در این روش، فراگیران با دیگران تعامل دارند، سؤال می‌پرسند، تحلیل می‌کنند، و از فعالیت‌هایی مانند حل مسئله، کار گروهی، ارائه، و یادداشت‌برداری هدفمند بهره می‌گیرند در این روش، فراگیران به‌جای دریافت صرف اطلاعات از معلم، با انجام فعالیت‌های مشارکتی، تحلیلی، و مسئله‌محور، در ساخت دانش نقش فعالی ایفا می‌کنند (Freeman et al, 2014). شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که یادگیری فعال، موجب افزایش انگیزش، درک عمیق‌تر مفاهیم، و تقویت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. از آنجایی که در روش یادگیری فعال، روش اثربخش‌تری برای آموزش بیان شده است امروزه موسسات آموزشی، به‌طور قابل توجهی در حال انتقال از روش‌های سخنرانی سنتی به روش‌های یادگیری فعال هستند. یادگیری فعال فرایندی گسترده برای تبیین دوره‌هایی است که در آن دانش‌آموزان به جای گوش دادن منفعلانه، دانش خود را به‌طور فعال ایجاد می‌کنند. برای یادگیری فعال فرایندهای مختلفی وجود دارد، اما غالباً یادگیری فعال شامل دانش‌آموزانی است که در طول کلاس با سایرین کار می‌کنند و از یادگیری آنها در کلاس درس ارزیابی مکرر دارند (Freeman, Eddy, S.L., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, Wenderoth, 2014). همچنین پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که یادگیری فعال می‌تواند در تقویت رشد ذهنی دانش‌آموزان موثر باشد، رشد ذهنی مجموعه‌ای از توانایی‌های ذهنی هستند که در یادگیری، حل مسئله، تصمیم‌گیری و سایر فعالیت‌های شناختی نقش دارند. این فرایند ها شامل: توجه، حافظه، پردازش

اطلاعات، تفکر و حل مسئله و زبان می شوند. توانمند سازی رشد ذهنی، به معنای بهبود عملکرد این فرایندها در دانش آموزان است. این امر می تواند به دانش آموزان در یادگیری بهتر و موفقیت در تحصیل کمک کند. با توجه به اهمیت رشد ذهنی در یادگیری، توانمندسازی این فرایندها در دانش آموزان ضروری است (خطیب زنجانی و بیات اصغری، ۱۴۰۲). استفاده از روش یادگیری فعال می تواند به افزایش انگیزه دانش آموزان کمک کند (Deci & Ryan, 2000). زمانی که دانش آموزان در فرآیند یادگیری مشارکت فعال داشته باشند، احساس کنترل و خودمختاری بیشتری می کنند و انگیزه آنها برای یادگیری افزایش می یابد (Amabile, 1993).

ضرورت پژوهش

در عصر حاضر که ویژگی بارز آن سرعت تحول، پیچیدگی محیطی و گسترش فناوری های نوین است، دیگر نمی توان بر شیوه های سنتی آموزش و یادگیری تکیه کرد. جامعه امروز نیازمند افرادی است که نه تنها دانش نظری را فرا گرفته اند، بلکه قادر به به کارگیری آن در موقعیت های متنوع و غیرقابل پیش بینی هستند. بر این اساس، یادگیری باید فراتر از انباشت اطلاعات، بستری برای رشد مهارت های شناختی سطح بالا مانند تفکر انتقادی، حل مسئله، تصمیم گیری، خودنظم دهی و ارتباط مؤثر باشد (Grabinger, R. S., & Dunlap, 2011). یادگیری فعال به عنوان یکی از رویکردهای تحول گرا در آموزش، بیش از هر زمان دیگر مورد توجه نظریه پردازان و سیاست گذاران آموزشی قرار گرفته است. در این شیوه، فراگیران به جای شنوندگان منفعل، به شرکت کنندگان فعال در فرایند یادگیری تبدیل می شوند و از طریق کار گروهی، پروژه محوری، تحلیل مسائل، بحث و گفت و گو، به بازسازی معانی و ساخت دانش می پردازند. پژوهش های متعدد نشان داده اند که یادگیری فعال، باعث بهبود درک مفاهیم، افزایش انگیزش تحصیلی، تعمیق یادگیری، و ارتقاء مهارت های تفکر سطح بالا در دانش آموزان و دانشجویان می شود (Borda, E. J., Schumacher, E. K., Hanley, D., Gray, K., Warren, S., & Lopatto, D, 2020). از سوی دیگر، رویکرد رشد یکپارچه یا (دی آی آر) که به طور خاص بر پایه های رشدی شناخت و عاطفه بنا شده، نشان می دهد که برای شکل گیری یادگیری فعال، باید زیربناهای رشد فردی در دوره های اولیه زندگی تقویت شوند. این یافته ها حاکی از آن اند که یادگیری فعال نه صرفاً تکنیکی برای تدریس، بلکه فرایندی عمیق با پشتوانه های روان شناختی و تحولی است (Greenspan, S. I., & Wieder, S, 1998).

ضرورت دیگر انجام این پژوهش در باب یادگیری فعال براساس رویکرد رشد یکپارچه مبتنی بر روش اجتماع پژوهی در سطح مدارس ابتدائی، به نیاز جامعه به نیروی انسانی توانمند، منعطف و خلاق بازمی گردد. امروزه سازمان ها، به ویژه در بخش های علمی، پژوهشی و اقتصادی، خواهان نیروهائی هستند که بتوانند با شرایط جدید، چالش های حرفه ای و وظایف پیچیده روبرو شوند. به بیان دیگر، مهارت هایی مانند تحلیل و تلفیق اطلاعات، حل مسئله، یادگیری مادام العمر و ارتباط مؤثر، به عنوان شایستگی های کلیدی شناخته شده اند که بخش مهمی از آنها در بستر یادگیری فعال شکل می گیرند (Kuhn, D., Bohan, H., Piper, R., & Musumeci, M, 2020).

اهمیت پژوهش از چند جنبه قابل بررسی است:

- ✓ کاربرد عملی برای مدارس و معلمان: ارائه مدلی معتبر برای سنجش بلوغ یادگیری فعال، امکان شناسایی نقاط قوت و ضعف مدارس و معلمان را فراهم می کند.
- ✓ پشتیبانی از تصمیم گیری مبتنی بر داده: مدیران و سیاست گذاران آموزشی می توانند بر اساس نتایج علمی، برنامه های بهبود کیفیت را هدفمند تدوین کنند.
- ✓ توسعه دانش علمی: این پژوهش، به توسعه نظریه ها و مدل های بومی در حوزه یادگیری فعال کمک می کند و شکاف های پژوهشی موجود در زمینه سنجش بلوغ یادگیری فعال را پر می نماید.



نمودار شماره ۱: نمودار جنبه های اهمیت پژوهش

یادگیری فعال: تعریف و مؤلفه ها

یادگیری فعال فرآیندی است که یادگیرنده در آن به تحلیل، تفسیر، حل مسئله، تصمیم گیری و بازسازی دانش می پردازد. برخی پژوهشگران، یادگیری فعال را مجموعه ای از راهبردهای آموزشی می دانند که هدف آن ها افزایش کیفیت یادگیری از طریق فعال سازی فرایندهای شناختی سطح بالا است (Freeman et al, 2019). این راهبردها شامل بحث، کاوش، پروژه، حل مسئله، یادگیری مشارکتی و تجربه محور می شوند. نکته مهم آن است که اثربخشی یادگیری فعال نه در نوع روش، بلکه در کیفیت طراحی، اجرا و ارزیابی آن نهفته است. در ادبیات معاصر، یادگیری فعال به طور فزاینده ای با مفاهیمی همچون یادگیری عمیق (Deep Learning)، یادگیری معنادار (Meaningful Learning) و یادگیری اجتماعی (Social Learning) پیوند خورده است. مطالعات نشان می دهند که زمانی که یادگیری در بستر تعاملات اجتماعی و گفت و گوی معنادار شکل می گیرد، پایداری و انتقال یادگیری به موقعیت های جدید افزایش می یابد. (دارلینگ هموند و همکاران، ۲۰۲۰)

پس می توان گفت: یادگیری فعال فراتر از یادگیری منفعل است و شامل موارد زیر می شود:

۱. مشارکت فعال در فرآیند یادگیری
۲. تفکر انتقادی و حل مسئله
۳. بازخورد متقابل و بازخوردگیری از دیگران
۴. انعکاس فردی و گروهی بر تجربه های یادگیری

تعریف و مبانی نظری اجتماع پژوهشی

۱.۱. مفهوم اجتماع پژوهشی

اجتماع پژوهشی (Community of Inquiry / Community of Practice) به گروهی از یادگیرندگان گفته می شود که به صورت مشارکتی و هدفمند در فعالیت های یادگیری شرکت می کنند، تجربه ها و دانش خود را به اشتراک می گذارند و از طریق تعامل اجتماعی، دانش جدید ایجاد می کنند.

(Wenger, 1998) اجتماع پژوهشی را چنین تعریف می کند:

«اجتماع هایی پویا از اشخاصی که در فعالیت مشترک شرکت می کنند، دانش و تجربه خود را به اشتراک می گذارند و به تدریج در چارچوب فرهنگ و معناهای مشترک، توانایی های حرفه ای خود را توسعه می دهند».

۱.۲. نظریه های مرتبط

- **یادگیری اجتماعی:** (Social Learning Theory) آلفرد باندورا معتقد است که یادگیری از طریق مشاهده، تعامل و مشارکت در فعالیت های جمعی رخ می دهد. (Bandura, 1977)
- **ساخت گرایی اجتماعی:** (Social Constructivism) و vygotsky با تأکید بر تعامل اجتماعی نشان داده است که دانش از طریق تعاملات اجتماعی با دیگران ساخته می شود (Vygotsky, 1978).
- **نظریه اجتماع پژوهشی:** (Communities of Practice) به نقش تعاملات و مشارکت در شکل گیری دانش تأکید می کند (Wenger, 1998).

عبارت اجتماع پژوهشی را اولین بار پیرس (Ch. Pierce) در مقاله ای با عنوان تثبیت باور (Fixation Belief) مطرح کرد پیرس میگوید ما در تولید علم مشارکت کننده ایم نه تماشاگر دیویی نیز به کارگیری هوش مشارکی (participatory intelligence) و یادگیری به مثابه حل مسئله را مطرح میکند آموزش در مدارس باید مبتنی بر مشارکت اجتماعی کودکان باشد که برای شهروندی تربیت میشوند (قائدی، ۱۳۸۳).

لیپمن می گوید اگر بخواهیم کودکانمان در آینده به بزرگسالانی اندیشمند تبدیل شوند، باید آنها را تشویق کنیم تا کودکانی اندیشه ورز باشند و برای رسیدن به این هدف باید آنها را به بحث کردن تشویق کنیم. به همین دلیل بخش مهمی از برنامه فلسفه برای کودکان شامل گفت و گوهای اندیشمندانه و شوق انگیز است به نقل از فیشر (۱۳۸۶).

برای رسیدن به این هدف اجتماع پژوهشی که گاهی از آن با اصطلاح حلقه کند و کاو یاد میشود تشکیل میشود. در این حلقه بچه ها دایره وار کنار هم می نشینند. مربی نیز در کنار آنها قرار میگیرد. این شکل نشستن کمک می کند بچه ها چشم در چشم به راحتی با یک دیگر صحبت کنند و برخلاف کلاسهای عادی با هم دیگر تبادل نظر می کنند (ناجی و قاضی نژاد، ۱۳۸۶).

اجتماع پژوهشی ریشه در نظریه های یادگیری اجتماعی و ساخت گرایی اجتماعی دارد که بر نقش تعامل، گفت وگو و تجربه های مشترک در یادگیری تأکید می کنند. (Vygotsky, 1978) این تعاملات، زمینه ساز رشد یکپارچه یادگیرندگان می شود؛ زیرا:

- **بعد شناختی:** از طریق گفت وگویی انتقادی و حل مسئله مشترک تقویت می شود؛
- **بعد عاطفی:** از طریق احساس تعلق به اجتماع یادگیری و حمایت همسالان رشد می یابد؛
- **بعد اجتماعی:** از طریق همکاری، مشارکت و پذیرش دیدگاه های متنوع توسعه می یابد؛
- **بعد اخلاقی:** از طریق مسئولیت پذیری، احترام متقابل و تصمیم گیری جمعی شکل می گیرد. (Garrison et al., 2011)

اجتماع پژوهشی میتواند بستر مناسب رشد خلاقیت و اخلاق باشد. اگر بپذیریم تعلیم و تربیت فرایند اکتشاف و خلاقیت در پدیده های انسانی و طبیعی است، پس ابزار مهم این فرایند می تواند تشکیل اجتماع پژوهشی باشد لیکن از اجتماع پژوهشی این گونه برداشت میکنند: مجموعه ای از افراد پژوهشگر و خلاق است که در فضایی تحقیقی به دنبال یافتن راه حل های بدیع و خلاق برای مسائل گذشته اند زیرا در بسیاری از موارد چنین تصور می شود که به مسائل گذشته فقط با راه حل های قدیم میتوان پاسخ داد به نقل از جهانی (۱۳۸۶). در واقع، اجتماع کاوش گر ساختارهای اجتماعی استدلال و احترام به دیگران را دربر می گیرد. کودکان با شرکت در آن عادات اجتماعی لازم برای کردار اخلاقی نیک را در خود پرورش میدهند.

۲. مدل DIR

مدل DIR با تمرکز بر تفاوت های فردی، نیازها و سبک های یادگیری، بستر رشد یکپارچه را فراهم می کند و کیفیت روابط معلم - دانش آموز و همسالان را بهبود می بخشد. (Greenspan, 1997) در بررسی انجام شده توسط امین یزدی (۱۳۹۱) مشخص گردید که اگر چه علم روان شناسی شاهد ظهور نظریه هایی از جمله تداعی گرایی، فطری گرایی، سازنده گرایی و اجتماعی در زمینه تبیین رشد شناختی است، اما رویکرد تحول یکپارچه انسان (رویکرد تحولی - تفاوت های فردی مبتنی بر ارتباط، DIR)، تنها رویکرد نظری است که نگرش تحولی و یکپارچه (زیستی، روانی، اجتماعی) به رشد انسان دارد. براساس بینش مبتنی بر این رویکرد، سه عامل به صورت پیچیده در تعامل با یکدیگر و به صورت یکپارچه به رشد انسان جهت می دهد. این عوامل که عبارتند از تفاوت های فردی، ارتباط و سطح تحول کودک، با حروف مخفف (DIR) مشخص شده اند و توضیحی به شرح زیر در مورد آنها ارائه شده است: (Greenspan, S. I. S., Wieder ۲۰۰۶).

تفاوت های فردی (Individual-differences): این بینش ناظر بر قابلیت ها و استعداد های منحصر به فرد زیستی و روانی است که ریشه در ترکیب و آرایش ژنتیکی، دوران بارداری و یا بعد از تولد و تغییرات بالیدگی فرد دارد، مانند تفاوت در تعدیل حسی (از عدم ثبت تحریک تا واکنش بیش از حد در هر کدام از مسیرهای حسی)، پردازش حسی (شامل توانایی ثبت، رمزگشایی، درک توالی ها، انتزاع طرح ها، تمیز محرک ها)، توانایی پردازش و پاسخ دهی به عواطف، تن عضلانی و توانایی سازماندهی هدفمند اعمال یا نمادها، که رفتار هر فرد را نسبت به دیگران متفاوت می نماید (Greenspan, S. I. S., Wieder).

ارتباط (Relationship): در رویکرد تحول یکپارچه انسان (DIR)، به رغم توجه به تفاوت در قابلیت ها و استعداد های زیستی و ژنتیکی منحصر به فرد که کودک به همراه دارد، توانایی های پایه انسانی نه به عنوان ویژگی های ژنتیکی، بلکه قابلیت هایی هستند که در تعامل با دیگران ساخته می شوند و توسعه می یابند. به دیگر سخن، این بینش در رویکرد (DIR)، به نقش ارتباطات و الگو های تعاملی با دیگران در تسلط به قابلیت های رشد و بالفعل نمودن ظرفیت های بالقوه فرد اشاره دارد که از یک سو تحت تاثیر تفاوت های فردی کودک با ویژگی های ژنتیکی و زیستی خاص (در چگونگی دریافت، پردازش و پاسخ دهی به حواس) و از دیگر سو تحت تاثیر شخصیت و سبک تربیتی والدین و اجتماع و فرهنگ شکل می گیرد. در واقع الگو های تعاملی (ونه آسیب های ژنتیکی) حدی را که کودک در قابلیت های رشد به آن مسلط خواهد شد و یا در آن شکست خواهد خورد، معین می کنند (Greenspan, S. I. S., Wieder).

الگو های تعاملی مورد نظر رویکرد (DIR)، با داشتن ویژگی "هیجانی"، از تعاملات مورد نظر پیاژه و ویگوتسکی متمایز شده است. توضیح آن که در رویکرد (DIR)، "هیجان" نقش اساسی داشته وکل ارگانیسم انسان، از جمله تیم ذهنی شامل حواس، حرکت ها، توجه، حافظه، یادآوری، استدلال و در کل ساخت معنا، تحت هدایت "هیجان" هماهنگ و یکپارچه می شوند. به دیگر سخن، در مناقشه موجود در خصوص تقدم شناخت و هیجان، اصول مطروحه در این رویکرد بر پایه تقدم "هیجان" بنا شده و "یکپارچگی" بر تمام ابعاد رشد حاکم است. لذا عامل مهمی که ارتباطات کودک-والدین را در تحول روانشناختی انسان تعیین کننده می نماید، هیجان هایی است که در فرایند تعاملات ظاهر می شوند و با فراهم ساختن هدف برای رفتار، قسمت های مختلف ارگانیسم را هماهنگ می نماید و باعث معناداری تجربیات فرد می شود. بطور مثال، تمایل کودک به اسباب بازی، او را برای فعالیت هایی هم-چون نگاه کردن، دست دراز کردن، به دهان بردن، به حافظه سپردن این تجربه، یادآوری این خاطره در دفعات بعدی مواجهه با اسباب بازی یاری می رساند و به این ترتیب تمامی ارگانیسم انسان شامل حواس، حرکت ها، توجه، حافظه و یادآوری تحت مدیریت هیجان یکپارچه و سازمان می یابند (گرینسپن و ویدر، ۱۹۹۸ به نقل از شالیان، ۱۳۹۴).

درک این مهم که چگونه تفاوت های پردازشی مبتنی بر عوامل زیستی و الگو های مراقبان/خانواده، توانمندی تحولی هیجانی کارکردی را تحت تاثیر قرار می دهد، به ما اجازه می دهد تا مسیر تحولی که به سلامت روانی و یا اختلال های مختلف می انجامد را توصیف نمائیم. هم چنین درک این مسئله به ما کمک خواهد کرد تا روش هایی برای شناسایی و مداخله به هنگام کشف کنیم که بتواند به فرد در بازگشت به مسیر تحولی انطباقی خود قبل از مزمن شدن مشکلاتش کمک کند (گرینسپن و ویدر، ۲۰۰۶، به نقل از شالیان، ۱۳۹۴). ادغام DIR با اجتماع پژوهی و یادگیری فعال، امکان رشد یکپارچه یادگیرندگان را فراهم می کند. به این ترتیب، یادگیرندگان نه تنها در ابعاد شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی رشد می کنند، بلکه ویژگی ها و تفاوت های فردی و کیفیت روابط آموزشی نیز در فرآیند یادگیری لحاظ می شود.

رویکرد رشد یکپارچه و یادگیری فعال:

در رویکرد رشد یکپارچه، یادگیری فعال صرفاً مجموعه ای از روش ها نیست، بلکه فرآیندی رشدی است که به تدریج از سطح: مشارکت سطحی، به درگیری شناختی معنادار و نهایتاً به خودتنظیمی و یادگیری خودراهبر ارتقا می یابد (Zimmerman, 2020). این رویکرد تأکید می کند که یادگیری فعال زمانی به بلوغ می رسد که: دانش آموز در یادگیری نقش عامل فعال (Active Agent) داشته باشد؛ تعاملات یادگیری هدفمند و هدایت شده باشند؛ و معلم نقش تسهیل گر رشد را ایفا کند، نه صرفاً انتقال دهنده محتوا.

پیوند رویکرد رشد یکپارچه با چارچوب اجتماع پژوهی:

رویکرد رشد یکپارچه به طور طبیعی با چارچوب اجتماع پژوهی (Community of Inquiry – CoI) هم راستاست. در این پیوند:

حضور شناختی (Cognitive Presence) نمایانگر رشد تفکر و معناسازی تدریجی است؛

حضور اجتماعی (Social Presence) بُعد اجتماعی-هیجانی رشد یادگیری را پوشش می دهد؛

حضور آموزشی (Teaching Presence) نقش راهبری و هدایت رشدی معلم را برجسته می کند.

در واقع، رویکرد رشد یکپارچه چارچوب CoI را از یک الگوی توصیفی به یک الگوی رشدی و تحولی ارتقا می دهد (Garrison, 2022).

در جدول ذیل پیوند اجتماع پژوهی، یادگیری فعال و رشد یکپارچه (DIR) نشان داده شده است:

بعد	اجتماع پژوهی	یادگیری فعال	رشد یکپارچه (DIR)
شناختی	گفت و گوی انتقادی و حل مسئله	تفکر عمیق و معنادار	توجه به سطح رشد فرد و قابلیت های شناختی
عاطفی	تعلق به اجتماع یادگیری	انگیزش و مشارکت انگیزش	شناسایی تفاوت های عاطفی و پشتیبانی فردی
اجتماعی	همکاری و تعامل گروهی	مشارکت فعال	تقویت کیفیت روابط و تعاملات اجتماعی
اخلاقی	مسئولیت پذیری و احترام متقابل	خودتنظیمی و تصمیم گیری	ایجاد محیط حمایتی و مبتنی بر روابط مثبت

جدول شماره ۱. پیوند اجتماع پژوهی، یادگیری فعال، رشد یکپارچه (DIR)

۲.۱ نقش یادگیری فعال در رشد یکپارچه

یادگیری فعال به مشارکت آگاهانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری اشاره دارد و شامل فعالیت هایی مانند بحث، تأمل، تحلیل، بازخوردگیری و حل مسئله است. (Bonwell & Eison, 1991) این نوع یادگیری، در بستر اجتماع پژوهی و DIR، به رشد یکپارچه منجر می شود؛ زیرا یادگیرنده:

- مسئول یادگیری خود می شود؛
- توانایی تفکر انتقادی و بازتابی را توسعه می دهد؛
- مهارت های خودتنظیمی و تصمیم گیری اخلاقی را تقویت می کند (Zimmerman, 2002).

۳. ارتباط بین اجتماع پژوهی و یادگیری فعال

۳.۱. مشارکت گروهی و یادگیری فعال

در یک اجتماع پژوهی، اعضا از طریق مشارکت در بحث ها، همکاری های گروهی، حل وظایف تعاملی و بازخوردهای متقابل، به صورت فعال در فرآیند یادگیری قرار می گیرند.

۳.۲. تعامل اجتماعی و ساخت معنا

تبادل دانش و گفت و گو میان اعضا کمک می کند تا یادگیرندگان مفاهیم را با زمینه های واقعی پیوند دهند، دیدگاه های متفاوت را بشنوند و معنا بسازند.

۳.۳. نقش بازخورد و بازتاب

در اجتماع پژوهی، بازخورد و بازخوردگیری منظم از دیگران باعث افزایش خودتنظیمی و یادگیری فعال می شود.

۴. شواهد تجربی درباره تأثیر اجتماع پژوهی بر یادگیری فعال

برخی مطالعات نشان داده اند:

- دانش آموزان و دانشجویانی که در اجتماع پژوهی شرکت کرده اند، توانایی حل مسئله، یادگیری مشارکتی و تفکر انتقادی بیشتری از خود نشان داده اند.
- مشارکت در فعالیت های گروهی موجب بهبود احساس تعلق، انگیزش و تفکر عمیق تر نسبت به مفاهیم آموزشی شده است.

برای مثال در مطالعه ای توسط (Smith & MacGregor, 1992)، دانشجویانی که در گروه های پژوهشی مشارکت داشتند، در سنجش های عملکردی بهتر عمل کردند و نگرش مثبتی نسبت به یادگیری فعال نشان دادند.

۵. مؤلفه های کلیدی اجرای اجتماع پژوهی در محیط های آموزشی

برای پیاده سازی مؤثر اجتماع پژوهی لازم است:

۱. طراحی فعالیت های مشارکتی (پروژه های گروهی، گفت و گوهای موضوعی)
۲. فضای حمایتی برای تعامل آزادانه
۳. ارزیابی مبتنی بر مشارکت و فرآیند
۴. پشتیبانی از بازخورد مستمر و انعکاس تجربه وجود داشته باشد.

۶. چالش ها و راهکارها

چالش ها

- مقاومت فرهنگی نسبت به یادگیری مشارکتی
- نبود ابزار و ساختار مناسب در کلاس های سنتی
- عدم مهارت کافی در تعامل تیمی

راهکارها

- آموزش مهارت های گروهی به دانشجویان و دانش آموزان
- استفاده از فناوری های پشتیبان تعامل (فروم ها، پلتفرم های آنلاین)
- طراحی سنجه های ارزیابی فرآیندی

بحث و نتیجه گیری

- اجتماع پژوهشی و یادگیری فعال، اثر مثبت و قوی بر رشد یکپارچه یادگیرندگان دارند.
- ادغام DIR این اثر را تقویت می کند و تفاوت های فردی و کیفیت روابط را لحاظ می کند.
- یادگیرندگان در چنین محیط هایی، توانایی تصمیم گیری، خودتنظیمی و مشارکت اجتماعی بالاتری دارند.
- کاربرد در مدارس و دانشگاه ها: طراحی فعالیت های گروهی، ارزیابی توانمندی های فردی و ارتقای روابط بین دانش آموزان و معلمان.

اجتماع پژوهشی نه تنها یک راهبرد آموزشی، بلکه یک فرهنگ یادگیری است که می تواند یادگیرندگان را از دریافت کنندگان منفعل دانش به سازندگان فعال معنا تبدیل کند. نتایج این مقاله نشان می دهد که اجتماع پژوهشی با تقویت تعامل اجتماعی، گفت و گوی انتقادی و خودتنظیمی، نقش تعیین کننده ای در تحقق یادگیری فعال دارد؛ به ویژه در محیط های آموزشی نوین و یادگیرنده محور

پیشنهادهای کاربردی

بر اساس یافته های تحقیق موارد زیر پیشنهاد می گردد:

پیشنهادهای دسته بندی شده بر اساس ذینفعان:

پیشنهادهای برای سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی

- توسعه سیاست های آموزشی حمایتی برای اجتماع پژوهی

- تخصیص منابع برای اجرای برنامه های آموزشی مبتنی بر اجتماع پژوهی
- ارزیابی اثربخشی برنامه های آموزشی و ارائه بازخورد

پیشنهادهای برای مدارس و سازمان ها

- ایجاد ساختارهای سازمانی حمایت کننده برای یادگیری فعال
- توسعه زیرساخت های فناوری برای تسهیل یادگیری
- تقویت همکاری بین مدارس و جامعه

پیشنهادهای برای مدیران مدارس

- ایجاد و تقویت تیم های آموزشی و پژوهشی در مدارس
- توسعه و اجرای برنامه های آموزشی مبتنی بر اجتماع پژوهی
- مدیریت و نظارت بر اجرای برنامه های آموزشی و ارزیابی اثربخشی آنها

پیشنهادهای برای معلمان

- آموزش معلمان برای پشتیبانی فردی و روابط اثربخش با دانش آموزان
- تقویت مهارت های تدریس فعال و مشارکتی
- توسعه ابزارهای ارزیابی برای سنجش رشد یکپارچه

پیشنهادهای برای والدین

- آگاهی بخشی در مورد نقش اجتماع پژوهی در یادگیری فعال و رشد یکپارچه
- تقویت همکاری بین والدین و مدارس برای حمایت از دانش آموزان
- ارائه ابزارها و منابع برای والدین جهت حمایت از یادگیری فرزندان در خانه

پیشنهادهای برای دانش آموزان

- طراحی دوره های آموزشی متنوع و جذاب
- تقویت مهارت های تفکر انتقادی و حل مسئله
- ایجاد محیطی حمایتی و امن برای یادگیری

این پیشنهادات می توانند به عنوان راهکارهایی برای بهبود و گسترش اجتماع پژوهی در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرند.

وظایف هر یک از ذینفعان راهکارهای ارائه شده

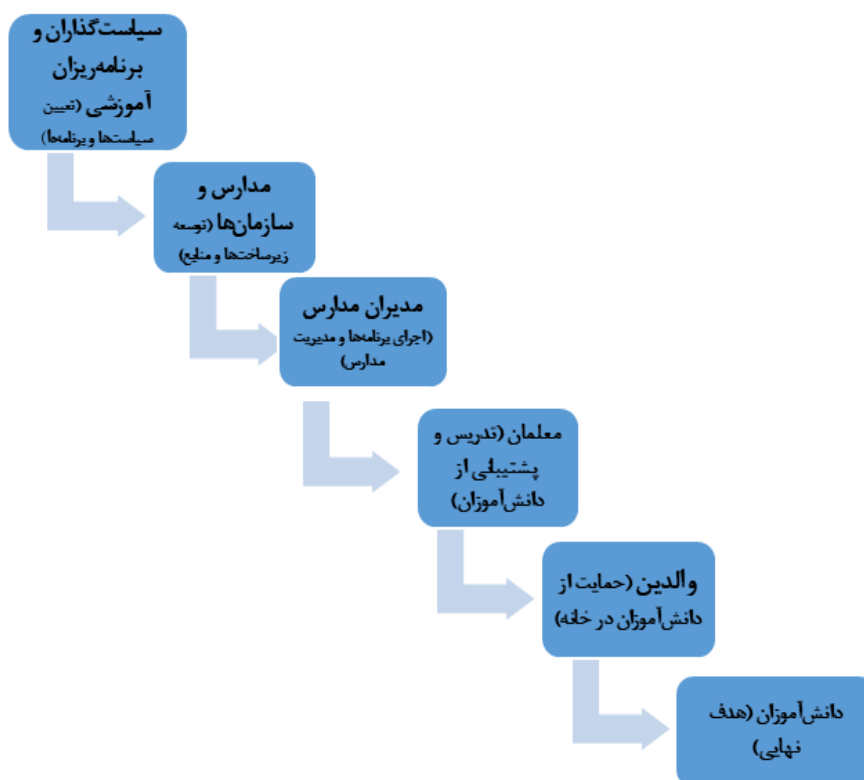
۱. سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی (تعیین سیاست ها و برنامه ها)
۲. مدارس و سازمان ها (توسعه زیرساخت ها و منابع)
۳. مدیران مدارس (اجرای برنامه ها و مدیریت مدارس)
۴. معلمان (تدریس و پشتیبانی از دانش آموزان)
۵. والدین (حمایت از دانش آموزان در خانه)
۶. دانش آموزان (هدف نهایی)

این ترتیب که در نمودار ذیل نیز نمایش داده شده ، نشان می دهد که چگونه سیاست ها و برنامه ها در سطح بالا تعیین می شوند، سپس در مدارس اجرا می شوند، و در نهایت به دانش آموزان می رسند.

نمودار شماره ۲. نمودار پیشنهادات دسته بندی شده بر اساس ذینفعان

منابع

۱. ابراهیم پور، فاطمه، غیاثوندیان، شهرزاد، و قاندى، یحیی. (۱۳۹۷). روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر P4C در آموزش تفکر نقادانه
۲. اکبری، احمد و جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و شعبانی ورکی، بختیار و تقوی، محمد، ۱۳۹۱، فلسفه برای کودکان (P4C): مضامین فلسفی در داستان های متون کلاسیک ادب فارسی
۳. اکبری، احمد و جهانی، رضا، ۱۳۹۴، فلسفه برای کودکان (P4C): رویکرد تلفیقی به آموزش تفکر (فرایند محوری و محتوا محوری)
۴. بازرگان، عباس. (۱۳۹۸). یادگیری فعال در آموزش عالی. تهران: سمت.
۵. رضایی، سید. (۱۳۹۸). نظریه اجتماع پژوهی در آموزش عالی. مجله آموزش مدیریت.
۶. شالیان، رحیم. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد تحول رشد یکپارچه.
۷. فلیک، اوه. (۱۳۹۷). روش های پژوهش کیفی (ترجمه فارسی).
۸. مرادی، محمد. (۱۳۹۹). یادگیری فعال و تأثیر آن در یادگیری دانش آموزان. فصلنامه پژوهش های آموزشی.
۹. نقدعلی، محسن، و پناهی، زهرا. (۱۳۹۰). ارتباط اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان با روش های تدریس فعال و مشارکتی



10. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
11. Bandura, A. (۲۰۱۸). *Social learning theory*. Pearson Education.
12. Benson, M. (۲۰۲۰). An integrated growth model for active learning. *Journal of Educational Psychology*, ۱۱۲(۳), ۴۷۱-۴۵۶. doi: ۱۰.۱۰۳۷/edu۰۰۰۰۳۲۱
13. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning*. ASHE.
14. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
15. Bronfenbrenner, U. (۲۰۱۹). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
16. Engel, G. L. (2020). The need for a new medical model. *Psychosomatic Medicine*, 82(6), 543-550.
17. Gardner, H. (2011). *Frames of mind*.
18. Garrison, D. R. (2022). *E-learning in the 21st century* (4th ed.). Routledge.
19. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). *The Internet and Higher Education*.
20. Greenspan, S. I. (1997). *Developmental, Individual-differences, Relationship-based approach*. Zero to Three.
21. Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *The Child with Special Needs*. Da Capo Press.
22. Kamylyis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2023). Promoting effective digital-age learning. *Computers & Education*, 195, 104721.
23. Lerner, R. M. (2018). *Concepts and theories of human development* (4th ed.). Routledge.
24. Lerner, R. M., et al. (2021). Developmental systems theory. *Journal of Adolescent Research*, 36(4), 403-429.
25. Lewin, K., et al. (۲۰۱۹). Action research: A method for improving educational practices. *Journal of Educational Research*, ۱۱۲(۴), ۴۵۱-۴۳۷
26. Miller, R. (2007). *Holistic education*.
27. Overton, W. F. (2015). Process and relational developmental systems. *Human Development*, 58(3), 140-143.
28. Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). *What is Collaborative Learning?*
29. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
30. Vygotsky, L. S. (2022). *Mind in society* (Updated ed.). Harvard University Press.
31. Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.
32. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*
33. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
34. Zimmerman, B. J. (2002). *Theory into Practice*.
35. Zimmerman, B. J. (2020). Self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 55(3), 127-143.