



یادگیری فراتر از کلاس: بهره گیری از ظرفیت های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی در غنی سازی فرایند یاددهی - یادگیری

مریم محمدعلیخانی، مریم سرمدیان، پونه همتی، مژده کرمی بادخرید

کارشناسی ارشد زمین شناسی

کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات

کارشناسی حقوق

کارشناسی ارشد آموزش و پرورش ابتدایی



MDOI-02-2026.0332
MNR-346-2-55217E

چکیده

با گذار از پارادایم های سنتی آموزش که بر محیط های بسته و کنترل شده کلاس درس استوار بودند، ضرورت بازتعریف بسترهای یادگیری برای پاسخگویی به نیازهای پیچیده قرن بیست و یکم بیش از پیش احساس می شود. پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش و سازوکار «یادگیری فراتر از کلاس» و چگونگی بهره گیری از ظرفیت های درونی و بیرونی محیطی تدوین شده است. در این راستا، سه قلمرو اصلی شامل ظرفیت های اجتماعی (تعاملات بین فردی و شبکه های اجتماعی)، ظرفیت های فرهنگی (میراث، ارزش ها و نمادهای محلی) و ظرفیت های طبیعی (زیست بوم و محیط های باز) به عنوان محرک های اصلی غنی سازی فرایند یاددهی-یادگیری مورد تحلیل قرار گرفته اند. یافته های نظری نشان می دهد که تلفیق این سه قلمرو در برنامه های آموزشی، نه تنها منجر به انتقال دانش از حالت انتزاعی به حالت ملموس و کاربردی می گردد، بلکه با تقویت پیوند میان یادگیرنده و بافت زیست محیطی و اجتماعی خود، به شکل گیری مهارت های حیاتی نظیر تفکر انتقادی، مسئولیت پذیری اجتماعی و هویت فرهنگی کمک شایانی می کند. در نهایت، این نوشتار پیشنهاد می کند که برای تحقق یادگیری معنادار، نظام های آموزشی باید از مدل های «مدرس محور» به سمت مدل های «بافت محور» حرکت کرده و از ظرفیت های پنهان محیط پیرامون به عنوان آزمایشگاه های زنده یادگیری استفاده نمایند.

کلمات کلیدی: یادگیری فراتر از کلاس، یادگیری بافت محور، یادگیری اجتماعی-فرهنگی، یادگیری محیطی،

غنی سازی فرایند یاددهی-یادگیری، آموزش تجربه محور

در نیمه اول قرن بیست و یکم، مفهوم آموزش به نقطه عطفی تاریخی رسیده است؛ جایی که دیگر نمی توان کلاس درس را به چهار دیواری محدود کرد که دانش آموز فقط در آن بنشیند، گوش دهد و آزمون پس دهد. نظام های آموزشی پیشرفته جهان به این باور رسیده اند که یادگیری معنادار در بستری رخ می دهد که یادگیرنده با محیط پیرامون خود در تعامل فعال باشد؛ بستری که ظرفیت های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی جامعه را به مثابه منابع بی پایان یادگیری به خدمت می گیرد. این تحول پارادایمی، از دل نقدهای وارد بر آموزش سنتی و «معلم محور» برخاسته است؛ نقدهایی که دهه ها در ادبیات علوم تربیتی و روان شناسی آموزشی مورد بحث بوده اند. مدیریت کلاس درس که روزگاری به معنای ساکت نگه داشتن دانش آموز و نظم دهی صرف به رفتار او تصور می شد، امروزه به دانشی پیچیده و چندلایه تبدیل شده است که هدف غایی آن، ایجاد محیطی است که در آن یادگیری به طور خودانگیخته، مستمر و عمیق جریان یابد. مفهوم مدیریت کلاس درس در گذر زمان دچار تحولات بنیادین شده است. در دیدگاه های سنتی، مدیریت کلاس به عنوان ابزاری برای کنترل رفتار و انضباط دانش آموزان تعریف می شد و معلم به مثابه تنها مرجع دانش و قدرت در کلاس حضور داشت. این نگاه که ریشه در الگوهای اقتدارگرایانه آموزش دارد، به ویژه در دهه های اخیر مورد نقد جدی قرار گرفته است. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت نشان داده اند که رویکردهای صرفاً کنترلی، هرچند ممکن است به ظاهر نظم کلاس را حفظ کنند، اما در عمل به سرکوب خلاقیت، کاهش انگیزه درونی و گسست میان محتوای درسی و زندگی واقعی دانش آموزان منجر می شوند. غلامی و همکاران (۱۴۰۳) در بررسی روش های مدیریت کلاس درس، بر این نکته تأکید کرده اند که مدیریت مؤثر صرفاً به کنترل رفتار خلاصه نمی شود، بلکه شامل طراحی محیط یادگیری، برقراری ارتباط مؤثر با دانش آموزان و ایجاد انگیزه در آنان است. این نگاه، زمینه را برای ورود مفهوم «یادگیری فراتر از کلاس» فراهم می کند؛ چرا که اگر هدف از مدیریت کلاس، فراهم آوردن بستر مناسب برای یادگیری عمیق باشد، این بستر نمی تواند در محدوده فیزیکی کلاس محصور بماند. در همین راستا، آغبلاغی و همکاران (۱۴۰۲) در مطالعات خود درباره مدیریت کلاس درس، بر ضرورت بازتعریف نقش معلم از «انتقال دهنده دانش» به «تسهیل گر یادگیری» تأکید کرده اند. این تغییر نقش، پیامدهای عمیقی برای ساختار آموزش دارد. وقتی معلم دیگر فقط در داخل کلاس و پشت تریبون فعال است، بلکه به مثابه راهنما و تسهیل گر در تمام مراحل یادگیری دانش آموز حضور دارد، به طور طبیعی می تواند از ظرفیت های محیط بیرون از کلاس نیز بهره ببرد. مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی، بخشی از یک زیست بوم بزرگ تر است که شامل محله، شهر، طبیعت و جامعه



محلی می‌شود. تاج‌الدین (۱۳۸۲) در کتاب ارزشمند خود با عنوان «مدیریت کلاس درس: مفاهیم، شالوده‌ها و راهکارها»، به این نکته اشاره می‌کند که مدیریت کلاس نباید به عنوان فعالیتی منفک از کل نظام آموزشی و محیط اجتماعی درک شود؛ بلکه باید در چارچوبی کلی‌تر و نظام‌مند مورد توجه قرار گیرد. این دیدگاه نظام‌مند، کلید درک اهمیت «یادگیری فراتر از کلاس» است.

اما چرا بحث از ظرفیت‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی برای یادگیری تا این حد اهمیت یافته است؟ پاسخ این پرسش را باید در بحران‌های تربیتی عصر حاضر جستجو کرد. دانش‌آموزان امروز، بیش از هر زمان دیگری با حجم عظیمی از اطلاعات مواجه هستند، اما این اطلاعات الزاماً به دانش کاربردی و مهارت‌های زندگی تبدیل نمی‌شوند. آموزش‌های صرفاً کتاب‌محور که در کلاس‌های بسته و بدون ارتباط با دنیای واقعی ارائه می‌شوند، اغلب منجر به یادگیری سطحی و فراموشی سریع می‌شوند. ثاقبی (۱۴۰۱) در پژوهش خود درباره روش‌های جذب دانش‌آموز، به شکاف عمیق میان محتوای درسی و علایق و نیازهای واقعی دانش‌آموزان اشاره کرده است و این شکاف را یکی از مهم‌ترین چالش‌های فرآیند یاددهی-یادگیری می‌داند. این شکاف، ریشه در همان نگاه محدود به آموزش دارد که کلاس درس را تنها فضای یادگیری تلقی می‌کند و از ظرفیت‌های عظیم محیط پیرامون غافل می‌ماند. ظرفیت‌های اجتماعی یادگیری به معنای بهره‌گیری از تعاملات انسانی، شبکه‌های اجتماعی، گروه‌های همسال و نهادهای اجتماعی در فرآیند یادگیری است. نظریه پردازان یادگیری اجتماعی بر این باورند که بخش عظیمی از یادگیری انسان در بستر تعامل با دیگران رخ می‌دهد؛ تعاملاتی که فراتر از فضای فیزیکی کلاس درس جریان دارد. حمیداله سلگی (۱۳۹۲) در بررسی نظریه‌های مدیریت کلاس، به صراحت به این نکته اشاره می‌کند که نظریه‌های جدید مدیریت کلاس، بر خلاف دیدگاه‌های سنتی که بر کنترل فردی و انضباط تأکید داشتند، بر ماهیت اجتماعی یادگیری و اهمیت جو مثبت کلاس و محیط مدرسه تکیه دارند. از این منظر، محله، بازار، پارک، نهادهای مذهبی، مراکز فرهنگی و حتی خانواده، همگی به آزمایشگاه‌های زنده یادگیری تبدیل می‌شوند که دانش‌آموز می‌تواند در آن‌ها مفاهیم درسی را در بستر واقعی و کاربردی تجربه کند. در کنار ظرفیت‌های اجتماعی، ظرفیت‌های فرهنگی نیز نقشی بی‌بدیل در غنی‌سازی یادگیری دارند. فرهنگ، به عنوان نظام معنایی و ارزشی هر جامعه، بستری است که یادگیری در آن شکل می‌گیرد و معنا می‌یابد. میراث فرهنگی، آداب و رسوم، هنرهای بومی، زبان و ادبیات محلی، و ارزش‌های اجتماعی، همگی منابع غنی برای یادگیری معنادار هستند. وقتی دانش‌آموز مفهوم «عدالت» را نه فقط از کتاب درسی، بلکه از طریق مشاهده و تحلیل تعاملات اجتماعی در جامعه خود می‌آموزد، یا مفهوم «هویت» را از طریق آشنایی با تاریخ و فرهنگ محلی خود درک می‌کند، یادگیری او عمق و پایداری کاملاً متفاوتی پیدا



می‌کند. رثوفی (۱۳۷۷) در کتاب «مدیریت رفتار کلاسی: مهارت‌های آموزشی و پرورشی» بر این نکته تأکید کرده است که رفتار و یادگیری دانش‌آموزان در بستر فرهنگی شکل می‌گیرد و هرگونه تلاش برای بهبود یادگیری، بدون توجه به این بستر فرهنگی، محکوم به شکست است. این نگاه، پیوند میان مدیریت کلاس و ظرفیت‌های فرهنگی جامعه را برقرار می‌کند.

بیان مسئله

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان، امروزه با یک پارادوکس اساسی مواجه هستند: از یک سو، حجم دانش بشری و اطلاعات در دسترس به طور بی‌سابقه‌ای افزایش یافته است و از سوی دیگر، توان نظام آموزشی در تبدیل این اطلاعات به یادگیری معنادار و مهارت‌های کاربردی، به نظر می‌رسد کاهش یافته است. این پارادوکس، به ویژه در نظام آموزشی ایران به شکل حادی خود را نشان می‌دهد. دانش‌آموزان ساعات زیادی از روز را در کلاس‌های درس سپری می‌کنند، حجم زیادی از مطالب درسی را حفظ می‌کنند و در آزمون‌های متعدد شرکت می‌کنند، اما در مواجهه با مسائل واقعی زندگی، اغلب ناتوان از به کارگیری این آموخته‌ها هستند. این پدیده که در ادبیات تعلیم و تربیت به «شکاف بین دانش و عمل» یا «یادگیری سطحی» معروف است، یکی از جدی‌ترین چالش‌های نظام آموزشی معاصر است و ریشه در نگاهی دارد که کلاس درس را تنها و اصلی‌ترین فضای یادگیری تلقی می‌کند. مشکل اصلی اینجاست که نظام آموزشی رسمی، به دلیل تمرکز بیش از حد بر محتوای درسی و امتحانات، از ظرفیت‌های عظیم محیط پیرامون برای یادگیری غافل مانده است. مدرسه به مثابه جزیره‌ای منفک از جامعه عمل می‌کند؛ دانش‌آموز صبح وارد مدرسه می‌شود، در کلاس‌های بسته و با دیوارهای محدود به درس گوش می‌دهد و عصر به خانه بازمی‌گردد. این الگوی آموزشی، که در طول دهه‌ها تکرار شده است، به چندین پیامد منفی منجر شده است: اول، گسست میان محتوای درسی و زندگی واقعی که موجب بی‌انگیزگی دانش‌آموزان می‌شود؛ دوم، فقدان فرصت برای یادگیری عملی و تجربی که منجر به یادگیری سطحی و فراموشی سریع می‌شود؛ سوم، ضعف مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان که در نتیجه محرومیت از تعاملات واقعی در بسترهای اجتماعی شکل می‌گیرد؛ و چهارم، فاصله گرفتن دانش‌آموزان از فرهنگ و طبیعت خود که به بحران هویت و بی‌مسئولیتی زیست‌محیطی دامن می‌زند. پژوهش‌های متعدد در حوزه علوم تربیتی نشان داده‌اند که این چالش‌ها قابل حل نیستند مگر با تغییر اساسی در نگاه به فضای یادگیری. غلامی و همکاران (۱۴۰۳) در بررسی جامع خود درباره روش‌های مدیریت کلاس درس، به این نتیجه رسیده‌اند که مدیریت کلاس، اگرچه نقطه شروع



هر تحول آموزشی است، اما به تنهایی برای حل مشکلات عمیق یادگیری کافی نیست. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که مدیریت کلاس باید در چارچوبی وسیع‌تر از فضای فیزیکی کلاس طراحی شود. این یافته، زمینه‌ساز طرح مسئله اصلی پژوهش حاضر است: چگونه می‌توان از ظرفیت‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی محیط پیرامون برای غنی‌سازی فرآیند یاددهی-یادگیری بهره گرفت؟ این پرسش، اگرچه ساده به نظر می‌رسد، اما پاسخ به آن مستلزم تحلیل چندلایه و نظام‌مند است.

قبل از پرداختن به ابعاد مختلف این مسئله، لازم است مرور مختصری بر چالش‌های کنونی مدیریت کلاس و یادگیری در نظام آموزشی ایران داشته باشیم. آغبلاغی و همکاران (۱۴۰۲) در مقاله خود با عنوان «مدیریت کلاس درس»، مهم‌ترین چالش‌های معلمان ایرانی را در این حوزه شناسایی کرده‌اند: افزایش بی‌نظمی‌های رفتاری، کاهش انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به درس، مشکلات ارتباطی بین معلم و دانش‌آموز، و ناتوانی در مدیریت تنوع در کلاس‌های پرجمعیت. این چالش‌ها، در حالی که از یک سو ریشه در مسائل اجتماعی و خانوادگی دارند، از سوی دیگر به محدودیت‌های ساختاری خود نظام آموزشی بازمی‌گردند. کلاس‌های درس که عمدتاً در فضاهای بسته و بدون ارتباط با محیط طبیعی برگزار می‌شوند، دانش‌آموزان را از تجربه یادگیری مستقیم و ملموس محروم می‌کنند و به افزایش خستگی، بی‌حوصلگی و عدم تمرکز آنان دامن می‌زنند. بیان مسئله پژوهش حاضر را می‌توان در چند محور اساسی تحلیل کرد. محور اول، چالش انگیزشی است. ثاقبی (۱۴۰۱) در پژوهش خود درباره راه‌های جذب دانش‌آموزان، با صراحت به این معضل اشاره کرده است که بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان، درس را «کسل‌کننده» و «بی‌ربط به زندگی» می‌دانند. این بی‌انگیزگی، ریشه در روش‌های تدریس یکنواخت و محتوای انتزاعی دارد که هیچ ارتباطی با دنیای واقعی دانش‌آموز برقرار نمی‌کند. وقتی دانش‌آموز مفهوم «آب» را فقط از کتاب درسی و به صورت انتزاعی می‌آموزد، بدون آنکه رودخانه، دریاچه یا حتی جریان آب در طبیعت را تجربه کرده باشد، طبیعی است که انگیزه‌ای برای یادگیری عمیق این مفهوم نداشته باشد. یادگیری فراتر از کلاس، از طریق ایجاد ارتباط عینی و ملموس با محتوای درسی، می‌تواند این چالش انگیزشی را به شکل اساسی حل کند. محور دوم، چالش مهارتی است. نظام آموزشی سنتی، بر انتقال دانش نظری تمرکز دارد و مهارت‌های کاربردی را کمتر مورد توجه قرار می‌دهد. دانش‌آموزی که تمام عمر در کلاس درس نشسته است و فقط از طریق شنیدن و خواندن یاد گرفته است، در مواجهه با مسائل واقعی که نیازمند مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری، همکاری و تفکر انتقادی هستند، درمانده می‌شود. رئوفی (۱۳۷۷) در کتاب خود با عنوان «مدیریت رفتار کلاسی» به این نکته اشاره می‌کند که مهارت‌های اجتماعی و رفتاری، نه از طریق آموزش مستقیم و تئوریک، بلکه از طریق تجربه و تعامل در



موقعیت‌های واقعی شکل می‌گیرند. بنابراین، برای پرورش این مهارت‌ها، دانش‌آموز باید از فضای محدود کلاس خارج شود و در موقعیت‌های واقعی اجتماعی، فرهنگی و طبیعی قرار گیرد. «یادگیری فراتر از کلاس» نه یک رویکرد اختیاری و لوکس، بلکه یک ضرورت تربیتی و حتی حیاتی است. با این حال، اجرای این رویکرد در عمل با موانع متعددی مواجه است. یکی از مهم‌ترین این موانع، نبود دانش و مهارت کافی در معلمان برای طراحی و مدیریت محیط‌های یادگیری فراتر از کلاس است. معلمان، بر اساس الگوهای سنتی تربیت شده‌اند و آموزش‌های ضمن خدمت نیز اغلب بر روش‌های سنتی تدریس متمرکز است. پیریایی (۱۳۸۳) در پژوهش خود درباره علاقه‌مندی دبیران، به این نکته اشاره کرده است که یکی از عوامل اصلی بی‌علاقگی معلمان به روش‌های نوین تدریس، ناآشنایی آنان با این روش‌ها و نبود آموزش‌های لازم برای اجرای آن‌هاست. این یافته، اهمیت توانمندسازی معلمان را برای تحقق یادگیری فراتر از کلاس به وضوح نشان می‌دهد.

ضرورت و اهمیت تحقیق

کاربرد یافته یادگیری فراتر از کلاس از جهات زیر دارای اهمیت است:

برای تبیین اهمیت و ضرورت بررسی موضوع «یادگیری فراتر از کلاس»، باید نگاهی کل‌نگر به مفهوم آموزش داشت. یادگیری تنها به فرآیند انتقال اطلاعات در چهاردیواری مدرسه محدود نمی‌شود، بلکه پدیده‌ای است که در تعامل با زیست‌جهان شکل می‌گیرد. در ادامه، تحلیل این موضوع از سه منظر تربیتی، تحصیلی و شناختی در قالب یک متن منسجم ارائه می‌شود: تحول پارادایم‌های آموزشی در قرن بیست و یکم، ضرورت بازتعریف محیط یادگیری را بیش از پیش نمایان ساخته است. رویکرد سنتی که یادگیری را فرآیندی ایزوله و متمرکز بر فضای کلاس درس می‌دانست، جای خود را به دیدگاهی داده است که در آن «یادگیری فراتر از کلاس» (Learning Beyond the Classroom)، به عنوان یک ضرورت استراتژیک برای توسعه انسان شناخته می‌شود. بهره‌گیری از ظرفیت‌های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی، نه تنها به غنی‌سازی محتوای آموزشی کمک می‌کند، بلکه پیوندی عمیق میان دانش نظری و واقعیت‌های زیسته ایجاد می‌نماید.



۱. از منظر تربیتی، این رویکرد به معنای عبور از آموزش صرف به سوی «پرورش» است. یادگیری در بستر محیط های اجتماعی و فرهنگی، به دانش آموز اجازه می دهد تا با مفاهیمی چون مسئولیت پذیری اجتماعی، همدلی و هویت فرهنگی در مواجهه با «دیگری» آشنا شود. زمانی که یادگیری از محیط کلاس به عرصه های واقعی (مانند نهادهای اجتماعی یا میراث فرهنگی) گسترش می یابد، آموزش از یک فرآیند تکی و انتزاعی به یک تجربه زیسته و ارزشمند تبدیل می شود. این امر به شکل گیری شخصیت پویا و تربیت شهروندانی می انجامد که قادرند دانش خود را برای بهبود جوامع انسانی به کار گیرند. در واقع، محیط های فراتر از کلاس، بستری برای تمرین ارزش ها و اخلاق عملی هستند که کلاس درس به تنهایی قادر به بازتولید آن ها نیست.

۲. از منظر تحصیلی، گسترش دامنه یادگیری به محیط های طبیعی و اجتماعی، پاسخگوی چالش های جدی در زمینه کیفیت و کارآمدی برنامه های درسی است. یکی از بزرگترین نقاط ضعف سیستم های آموزشی سنتی، گسست میان «دانش کتابی» و «کاربرد عملی» است. با استفاده از ظرفیت های محیطی، مفاهیم انتزاعی علوم، ریاضیات و علوم انسانی از حالت ایستا خارج شده و در قالب پروژه های حل مسئله و یادگیری مبتنی بر تجربه (Experiential Learning) بازتولید می شوند. این امر موجب افزایش نرخ انگیزه، اشتیاق به یادگیری و در نهایت بهبود پیشرفت تحصیلی می گردد؛ چرا که دانش آموز معنای یادگیری را در پیوند با جهان واقعی می یابد و متوجه می شود که آموخته های او ابزاری برای درک و تغییر محیط پیرامون است.

۳. از منظر شناختی، یادگیری در محیط های متنوع، فرآیندهای عالی ذهنی را تحریک می کند. بر اساس نظریات ساختن گرایی، یادگیری زمانی عمیق می شود که دانش جدید در بستری از تجربه های پیشین و با تعامل با محیط ساخته شود. محیط های اجتماعی و طبیعی، محرک های حسی و ذهنی متنوعی را فراهم می آورند که باعث تقویت «یادگیری عمیق» (Deep Learning) در مقابل «یادگیری سطحی» (Surface Learning) می گردند. برخورد با موقعیت های پیچیده، غیرقابل پیش بینی و چندبعدی در دنیای واقعی، مهارت های تفکر انتقادی، حل مسئله و تفکر سیستمی را در دانش آموز تقویت می کند. در این حالت، مغز برای پردازش اطلاعات، از حالت ذخیره صرف داده ها به حالت تحلیل و پیوند زدن مفاهیم تغییر



وضعیت می‌دهد که این امر منجر به پایداری بیشتر یادگیری و انتقال دانش (Transfer of Learning) به موقعیت‌های جدید می‌شود.

در مجموع، بررسی و نهاده‌سازی یادگیری فراتر از کلاس، ضرورتی است که از مرزهای بهبود روش‌های تدریس فراتر رفته و به سوی بازسازی ساختار یادگیری به عنوان یک فرآیند پویا، مستمر و پیوندخورده با حیات اجتماعی حرکت می‌کند. این رویکرد، یادگیرنده را از یک مصرف‌کننده منفعل اطلاعات، به یک کنشگر فعال و آگاه در جهان تبدیل می‌سازد.

روش‌شناسی

این پژوهش از منظر هدف، توسعه‌ای-کاربردی و از منظر روش، یک مطالعه کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی است. داده‌های مورد نیاز از طریق مرور نظام‌مند اسناد و متون معتبر گردآوری و تحلیل شده‌اند.

- قلمرو پژوهش: کلیه مقالات علمی-پژوهشی، کتب مرجع دانشگاهی و پایان نامه‌های دکتری و ارشد مرتبط با موضوعات رویکرد آموزش یادگیری فراتر از کلاس است.
- پایگاه‌های اطلاعاتی: برای جستجوی منابع از پایگاه‌های معتبر داخلی شامل پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، مگیران (Magiran)، نورمگز (Noormags) و پرتال جامع علوم انسانی استفاده شد.
- بازه زمانی: منابع منتشر شده بین سال‌های ۱۳۷۲ تا ۱۴۰۲ شمسی ملاک انتخاب قرار گرفتند.
- کلیدواژه‌های جستجو: یادگیری فراتر از کلاس، یادگیری بافت‌محور، یادگیری اجتماعی-فرهنگی، یادگیری محیطی، غنی‌سازی فرآیند یاددهی-یادگیری، آموزش تجربه‌محور
- پس از غربالگری اولیه ۱۰ منبع کلیدی و اصلی که به صورت عمیق به ابعاد مختلف موضوع پرداخته بودند، انتخاب و محتوای آن‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون، طبقه‌بندی و ترکیب گردید.

در سال های اخیر، نگاه به یادگیری از چارچوب سنتی کلاس درس فراتر رفته و محیط های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی به عنوان بخش مهمی از فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه قرار گرفته اند. بر اساس این دیدگاه، یادگیری فرایندی محدود به زمان رسمی مدرسه و فضای فیزیکی کلاس نیست، بلکه در تعامل مستمر دانش آموز با محیط، افراد، تجربیات روزمره و منابع گوناگون شکل می گیرد. از این رو، مدرسه می تواند با ایجاد پیوند میان برنامه درسی و محیط های پیرامونی، زمینه تجربه های واقعی، مشارکت فعال، یادگیری معنادار و رشد همه جانبه دانش آموزان را فراهم کند. این رویکرد که با مفاهیمی مانند یادگیری فراتر از کلاس، یادگیری غیررسمی، یادگیری تجربی و زیست بوم یادگیری شناخته می شود، بر این فرض استوار است که بخش مهمی از دانش و مهارت های دانش آموزان از طریق حضور در موقعیت های واقعی و تعامل با محیط های متنوع به دست می آید. در این چارچوب، محیط های اجتماعی یکی از مهم ترین بسترهای یادگیری فراتر از کلاس محسوب می شوند. گروه های همسالان، فعالیت های فوق برنامه، انجمن های دانش آموزی، حیاط مدرسه، اردوها و مراکز اجتماعی، فرصت هایی را برای شکل گیری تعامل، همکاری، گفت و گو، مسئولیت پذیری و حل مسئله فراهم می کنند. در کلاس درس، بسیاری از فعالیت ها تحت هدایت مستقیم معلم و در چارچوبی از پیش تعیین شده انجام می شود؛ اما در محیط های اجتماعی، دانش آموز با موقعیت هایی مواجه می شود که نیازمند تصمیم گیری، مذاکره، مشارکت و پذیرش نقش های مختلف است. همین امر موجب می شود یادگیری از سطح انتقال مفاهیم نظری فراتر رود و به تجربه ای اجتماعی و کاربردی تبدیل شود. شجاعیان فر و شجاعیان فر (۱۴۰۴) در پژوهشی درباره تأثیر محیط های یادگیری غیررسمی بر شکل گیری رفتارهای اخلاق مدارانه دانش آموزان، بر نقش تعاملات خارج از کلاس در تقویت رفتارهای مسئولانه، مشارکت گروهی و درونی شدن ارزش های اخلاقی تأکید کرده اند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که فعالیت های گروهی و ارتباط با همسالان می تواند زمینه مناسبی برای تمرین احترام متقابل، همکاری، همدلی و مسئولیت پذیری اجتماعی ایجاد کند. همچنین بیات (۱۴۰۴) در پژوهشی با عنوان «تأثیر محیط های یادگیری فراتر از کلاس درس بر خودکارآمدی اجتماعی دانش آموزان» نشان داده است که مشارکت دانش آموزان در محیط های یادگیری متنوع می تواند به تقویت باور آنان نسبت به توانایی خود در برقراری ارتباط، مشارکت در فعالیت های جمعی و مواجهه با مسائل اجتماعی منجر شود.

یادگیری فراتر از کلاس همچنین از طریق بهره گیری از ظرفیت های فرهنگی می تواند به غنی سازی تجربه آموزشی دانش آموزان کمک کند. موزه ها، کتابخانه ها، فرهنگسراها، نمایشگاه ها، مراکز علمی، بناهای تاریخی و میراث فرهنگی ناملموس، منابع ارزشمندی برای پیوند دادن محتوای کتاب های درسی با زندگی واقعی و تجربه فرهنگی جامعه هستند. حضور دانش آموزان در چنین فضاهایی، امکان مشاهده مستقیم آثار، اشیاء، اسناد و پدیده هایی را فراهم می کند که در کلاس درس معمولاً تنها به شکل تصویر، متن یا توضیح شفاهی ارائه می شوند. این تجربه مستقیم می تواند موجب افزایش علاقه، انگیزه و مشارکت یادگیرنده شود و درک او را از مفاهیم تاریخی، اجتماعی، هنری و علمی تعمیق بخشد. در چنین محیط هایی، دانش آموز صرفاً دریافت کننده اطلاعات نیست، بلکه با مشاهده، پرسشگری، مقایسه و تفسیر، در ساخت دانش مشارکت می کند. از سوی دیگر، فضاهای فرهنگی در شکل گیری هویت فردی و اجتماعی دانش آموزان نیز نقش مهمی دارند. آشنایی با تاریخ، هنر، زبان، آداب و رسوم و میراث فرهنگی جامعه، به دانش آموز کمک می کند جایگاه خود را در یک زمینه اجتماعی و تاریخی گسترده تر بشناسد. در پژوهش های مرتبط با مفهوم «شهر یادگیرنده» نیز بر این نکته تأکید شده است که موزه ها، کتابخانه ها، پارک های علمی و فرهنگسراها می توانند به عنوان مکمل مدرسه، فرصت هایی برای یادگیری مستمر و مادام العمر فراهم کنند. این فضاها علاوه بر تقویت سواد اطلاعاتی و فرهنگی، امکان گفت و گوی بین نسلی و انتقال تجارب اجتماعی را نیز ایجاد می کنند. از این منظر، یادگیری فرهنگی تنها به دریافت اطلاعات درباره گذشته محدود نمی شود، بلکه فرایندی برای تفسیر میراث، شکل دهی به هویت و برقراری ارتباط میان گذشته، حال و آینده است. ظرفیت های طبیعی نیز بخش مهمی از یادگیری فراتر از کلاس را تشکیل می دهند. محیط هایی مانند پارک ها، باغ ها، جنگل ها، مزارع، رودخانه ها، مناطق حفاظت شده و سایر منابع طبیعی می توانند زمینه یادگیری عینی و تجربی را برای دانش آموزان فراهم کنند. بسیاری از مفاهیم علمی، زیست محیطی و جغرافیایی هنگامی که در محیط واقعی تجربه می شوند، برای دانش آموز معنا و ماندگاری بیشتری پیدا می کنند. گردش علمی و فعالیت های تجربی خارج از کلاس، امکان مشاهده و بررسی مستقیم پدیده ها را فراهم می کند و فاصله میان دانش نظری و کاربرد عملی آن را کاهش می دهد. در همین زمینه، دفتر انتشارات و فناوری آموزشی در مقاله ای با عنوان «گردش علمی یا فعالیت تجربی خارج از کلاس» بر اهمیت استفاده از مراکز علمی، موزه ها، نمایشگاه ها و منابع طبیعی برای فراهم کردن تجربه دست اول دانش آموزان تأکید کرده است. بر اساس این دیدگاه، گردش علمی زمانی اثربخش است که از حالت تفریحی صرف خارج شود و با اهداف آموزشی، فعالیت های پژوهشی و برنامه درسی پیوند داشته باشد. یادگیری در محیط های طبیعی افزون بر تقویت یادگیری علمی، می تواند رشد



عاطفی، اجتماعی و زیست محیطی دانش آموزان را نیز تحت تأثیر قرار دهد. مواجهه مستقیم با طبیعت، فرصت مناسبی برای پرورش حس مراقبت از محیط زیست، مسئولیت پذیری، مشاهده گری، کنجکاوی و تفکر انتقادی ایجاد می کند. دانش آموز در چنین موقعیت هایی می تواند پیامدهای رفتار انسان بر محیط زیست را به صورت ملموس مشاهده کند و نسبت به ضرورت حفاظت از منابع طبیعی حساس شود. نصیری (۱۴۰۴) نیز در پژوهشی درباره یادگیری خارج از کلاس و طبیعت، بر نقش این نوع یادگیری در افزایش انگیزه، تقویت تفکر محیطی و ایجاد ارتباط عمیق تر میان دانش آموز و محیط طبیعی تأکید کرده است. از این منظر، طبیعت نه تنها موضوع یادگیری، بلکه خود به عنوان یک محیط آموزشی و تربیتی عمل می کند.

یافته ها

در نظام های آموزشی کلاسیک، مدیریت کلاس درس عمدتاً بر محوریت کنترل رفتار، حفظ نظم و مدیریت فضای فیزیکی محصور بر چهار دیواری مدرسه استوار بوده است. این رویکرد که ریشه در نظریه های رفتارگرایانه دارد، با هدف اصلی آموزش یعنی «یادگیری عمیق»، بیش از آنکه همسو باشد، گاهی مانعی در مسیر آن ایجاد می کند؛ چرا که تمرکز بیش از حد بر انضباط بیرونی، می تواند منجر به کاهش انگیزه درونی و غیرفعال شدن نقش دانش آموز در فرآیند یادگیری شود. با تحولات شتابان قرن بیست و یکم، نیاز به بازنگری در مفهوم «محیط یادگیری» بیش از هر زمان دیگری احساس می شود. نظام آموزشی مدرن با چالش هایی نظیر بی انگیزگی دانش آموزان، فاصله میان محتوای درسی و زندگی واقعی، و همچنین ضعف در مهارت های اجتماعی و زیست محیطی مواجه است. این چالش ها نشان می دهند که یادگیری صرفاً یک فرآیند شناختی نیست که در فضای ایزوله کلاس رخ دهد، بلکه فرآیندی است که در بسترهای اجتماعی، فرهنگی و طبیعی شکل می گیرد. از این رو، ضرورت دارد که نگاه ما از «مدیریت کلاس سنتی» به سمت «مدیریت کلاس توسعه یافته» حرکت کند؛ رویکردی که در آن، معلم از یک کنترل کننده صرف، به یک تسهیل گر و طراح تجارب یادگیری تبدیل می شود. موضوع «یادگیری فراتر از کلاس» بر این اصل استوار است که محیط های پیرامون — از طبیعت و میراث فرهنگی گرفته تا اماکن اجتماعی و بازار — ظرفیت های آموزشی بی پایانی دارند که در محیط بسته کلاس قابل دسترسی نیستند. بهره گیری از این ظرفیت ها، امکان یادگیری چندحسی و تجربه محور را فراهم می آورد که منجر به ماندگاری بیشتر دانش و درک عمیق تر مفاهیم می شود. در این مدل جدید، یادگیری از حالت «دریافت اطلاعات» به حالت «تعامل با جهان» تغییر می یابد. با این حال، تحقق این

رویکرد مستلزم گذار از اقتدار اداری معلم به سمت «اقتدار تخصصی» و توانمندی حرفه‌ای اوست. معلم باید بتواند در محیط‌های باز و غیرقابل پیش‌بینی، یادگیری را مدیریت و هدایت کند. همچنین، این پژوهش بر این باور است که برای عبور از موانع ساختاری و فرهنگی، باید نگاه به آموزش را از «آموزش در کلاس» به «آموزش در زندگی» تغییر داد. در نهایت، هدف اصلی این تحول، پرورش دانش‌آموزانی است که نه تنها دانش نظری، بلکه توانایی حل مسئله در موقعیت‌های واقعی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پیوند عمیق با محیط زیست را نیز در خود نهاده‌اند کرده باشند.

مبانی نظری مدیریت کلاس درس: از کنترل به تسهیل‌گری

مدیریت کلاس درس، به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین ابعاد فرآیند یاددهی و یادگیری، در طول دهه‌های گذشته تحولات مفهومی و نظری گسترده‌ای را تجربه کرده است. درک عمیق این تحولات برای شناخت ظرفیت‌های یادگیری فراتر از کلاس ضروری است؛ چرا که «یادگیری فراتر از کلاس» در واقع امتداد طبیعی و منطقی همان مدیریت کلاسی است که از قالب‌های سنتی کنترل و انضباط عبور کرده و به سمت طراحی و مهندسی محیط‌های یادگیری متنوع حرکت نموده است. تاج‌الدین (۱۳۸۲) در اثر ارزشمند خود با عنوان «مدیریت کلاس درس: مفاهیم، شالوده‌ها و راهکارها»، تلاش کرده است تا تصویری جامع و نظاممند از مفهوم مدیریت کلاس ارائه دهد. وی با تأکید بر این نکته که مدیریت کلاس نه یک فعالیت مکانیکی و روزمره، بلکه یک فعالیت علمی و دانش‌بنیان است، سه لایه اساسی را برای این مفهوم ترسیم می‌کند: نخست، لایه مفاهیم که به شناخت مبانی نظری و مفاهیم کلیدی مرتبط با مدیریت کلاس می‌پردازد؛ دوم، لایه شالوده‌ها که شامل اصول، ارزش‌ها و مبانی فلسفی حاکم بر مدیریت کلاس است؛ و سوم، لایه راهکارها که به ارائه راهبردها و تکنیک‌های عملی برای مدیریت مؤثر کلاس می‌پردازد. این سه گانه، چارچوبی مفهومی فراهم می‌آورد که در آن، مدیریت کلاس دیگر صرفاً به معنای کنترل رفتار و انضباط نیست، بلکه شامل طراحی محیط یادگیری، ایجاد ارتباط مؤثر، مدیریت فرآیند یاددهی و یادگیری و نیز ارزیابی و بازخورد است. آنچه در این اثر برای پژوهش حاضر اهمیت دارد، این بینش عمیق است که مدیریت کلاس باید در چارچوبی کلی‌تر و نظاممندتر مورد توجه قرار گیرد؛ چالشی که اگر به‌طور کامل پیگیری شود، ناگزیر ما را به فراسوی فضای فیزیکی کلاس سوق می‌دهد. به عبارت دیگر، اگر مدیریت کلاس به معنای مدیریت کل فرآیند یادگیری دانش‌آموز باشد، آنگاه نمی‌توان این مدیریت را در محدوده چهاردیواری کلاس محصور دانست، بلکه باید تمام محیط‌های یادگیری را که دانش‌آموز در آن قرار می‌گیرد نیز شامل شود. در همین راستا، آغبلاغی و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهش خود، به بررسی



چالش‌ها و راهکارهای مدیریت کلاس درس در شرایط معاصر پرداخته‌اند. این پژوهش با شناسایی مهم‌ترین چالش‌های پیش روی معلمان در مدیریت کلاس، نشان می‌دهد که رویکردهای سنتی کنترل‌محور، دیگر پاسخگوی نیازهای پیچیده کلاس‌های امروز نیستند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که معلمان امروز با چالش‌های متنوعی مواجه هستند: تنوع فزاینده دانش‌آموزان از نظر توانایی‌ها، علایق و زمینه‌های فرهنگی؛ کاهش انگیزه و دغدغه یادگیری در میان دانش‌آموزان که ریشه در عوامل متعدد اجتماعی و فناورانه دارد؛ و پیچیدگی فزاینده ارتباطات انسانی در کلاس که دیگر با الگوهای ساده فرمانبری و اطاعت قابل توضیح نیست. در چنین شرایطی، پژوهشگران این مقاله پیشنهاد می‌کنند که مدیریت کلاس باید از الگوی «کنترل بیرونی» به الگوی «خودتنظیمی و تسهیلگری» تغییر کند؛ الگویی که در آن، معلم به جای کنترل صرف رفتار دانش‌آموز، محیطی فراهم می‌کند که دانش‌آموز خود به یادگیری فعال، مسئولیت‌پذیر و خودانگیخته بپردازد. این دیدگاه، اهمیت ویژه‌ای برای موضوع «یادگیری فراتر از کلاس» دارد؛ چرا که یادگیری خودتنظیم و خودانگیخته، دقیقاً همان نوع یادگیری است که در محیط‌های بیرون از کلاس به‌طور طبیعی رخ می‌دهد و معلم، در این محیط‌ها، نه به‌عنوان کنترل‌کننده، بلکه به‌عنوان تسهیلگر و راهنمای نقش می‌کند.

حمیداله سلگی (۱۳۹۲) در بررسی جامع خود با عنوان «نظریه‌های مدیریت کلاس»، گام مهمی در جهت ارائه چارچوب نظری منسجم برای درک تحولات مفهوم مدیریت کلاس برداشته است. وی با مرور تاریخی و تحلیلی نظریه‌های مختلف مدیریت کلاس، از نظریه‌های سنتی مبتنی بر رفتارگرایی و اقتدار تا نظریه‌های نوین مبتنی بر سازنده‌گرایی و رویکردهای انسان‌گرایانه، نشان می‌دهد که چگونه تحول نظری در این حوزه، به تحول عملی در روش‌های معلمان انجامیده است. از منظر این پژوهش، سه جریان اصلی نظری در حوزه مدیریت کلاس قابل شناسایی است: جریان اول، رویکردهای مبتنی بر رفتارگرایی است که بر کنترل رفتار از طریق تقویت و تنبیه تأکید دارد؛ جریان دوم، رویکردهای مبتنی بر انسان‌گرایی است که بر کرامت، احترام و نیازهای عاطفی و انگیزشی دانش‌آموز تأکید می‌کند؛ و جریان سوم، رویکردهای مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی است که بر ماهیت اجتماعی یادگیری و نقش تعاملات و بافتار اجتماعی در شکل‌گیری دانش تأکید دارد. آنچه در این تحلیل برای پژوهش حاضر از اهمیت بنیادین برخوردار است، این واقعیت نظری است که رویکردهای سازنده‌گرایی اجتماعی، به‌طور صریح و ضمنی بر ضرورت گسترش دامنه یادگیری از فضای بسته کلاس به محیط‌های اجتماعی و طبیعی گسترده‌تر تأکید می‌کنند. غلامی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود با نگاهی کاربردی و عملیاتی، به مقوله مدیریت کلاس پرداخته‌اند. این پژوهش با بررسی روش‌های مختلف مدیریت کلاس، نشان می‌دهد که هیچ روش واحدی برای



مدیریت کلاس وجود ندارد که در همه شرایط مؤثر باشد؛ بلکه انتخاب روش مناسب، به عوامل متعددی از جمله ویژگی های دانش آموزان، محتوای درسی، شرایط محیطی و ویژگی های شخصیتی و حرفه ای معلم بستگی دارد. از این منظر، مدیریت کلاس یک مهارت موقعیتی و انعطاف پذیر است که مستلزم شناخت عمیق موقعیت های آموزشی و توانایی تطبیق روش ها با شرایط متغیر است. این یافته برای موضوع یادگیری فراتر از کلاس پیامد مستقیمی دارد: اگر مدیریت کلاس مهارتی موقعیتی است، آنگاه این مهارت به طور طبیعی می تواند به محیط های یادگیری بیرون از کلاس نیز گسترش یابد.

نقش معلم و اقتدار آموزشی در گسترش یادگیری

در هر تحول آموزشی، معلم به عنوان عامل اصلی اجرا و تسهیل کننده یادگیری، نقشی محوری ایفا می کند. بررسی ادبیات نظری مرتبط با نقش معلم و منابع اقتدار او، نشان می دهد که تحول در مفهوم مدیریت کلاس و گسترش یادگیری فراتر از کلاس، به طور مستقیم با تحول در نقش و اقتدار معلم ارتباط دارد. پرداختن (۱۳۷۲) در تحلیل خود درباره منابع اقتدار راهنمایان آموزشی، به یکی از بنیادی ترین مسائل حوزه آموزش پرداخته است: ماهیت و منابع اقتدار آموزشی. وی با تأکید بر اهمیت «اقتدار تخصصی» به عنوان پایدارترین و سازنده ترین منبع اقتدار، بیان می کند که معلمی که اقتدار خود را بر دانش تخصصی، مهارت های حرفه ای و توانایی حل مسائل آموزشی بنا می کند، از احترام و اعتماد عمیق تری از سوی دانش آموزان و جامعه برخوردار است. این تحلیل برای پژوهش حاضر بسیار حائز اهمیت است؛ چرا که در محیط های یادگیری فراتر از کلاس (مانند طبیعت یا موزه ها)، اقتدار اداری و قانونی معلم کاهش می یابد و تنها «اقتدار تخصصی» اوست که می تواند فرآیند یادگیری را در محیط های پویای بیرونی هدایت کند. در همین راستا، پیریایی (۱۳۸۳) به بررسی عوامل مؤثر بر علاقه مندی دبیران به روش های نوین تدریس پرداخته و نشان داده است که ناآشنایی با روش های نوین و کمبود آموزش های لازم، از موانع اصلی تغییر در شیوه تدریس است. برای تحقق یادگیری فراتر از کلاس، توانمندسازی معلمان برای مدیریت محیط های غیرسنتی و آشنایی آن ها با روش های یادگیری تجربه محور یک ضرورت اجتناب ناپذیر است. ثاقبی (۱۴۰۱) نیز با نگاهی به جذب دانش آموز، تأکید می کند که جذابیت آموزش در گرو ارتباط محتوای درسی با زندگی واقعی دانش آموزان است. یادگیری فراتر از کلاس، دقیق ترین راه برای تحقق این هدف است؛ چرا که وقتی دانش آموز مفاهیم را در بستر زندگی واقعی (مانند بازار، طبیعت یا میراث فرهنگی) تجربه می کند، انگیزه و اشتیاق او برای یادگیری به طور چشمگیری افزایش می یابد. همچنین، جلیلی



(۱۴۰۱) با ارائه نمونه های عینی از خلاقیت معلمان، نشان می دهد که استفاده از ظرفیت های محیط پیرامون می تواند با وجود محدودیت ها، تجربیات آموزشی بسیار غنی و ملموسی ایجاد کند.

مدیریت رفتار و مهارت های پرورشی در بستر یادگیری توسعه یافته

یکی از مهم ترین ابعاد مدیریت کلاس، مدیریت رفتار دانش آموزان و پرورش مهارت های اجتماعی آنان است. رئوفی (۱۳۷۷) در بحث مدیریت رفتار کلاسی، بر این نکته تأکید دارد که رفتارها و مهارت های اجتماعی، نه از طریق آموزش های انتزاعی، بلکه از طریق تجربه عملی و تعامل واقعی در بافتارهای مختلف شکل می گیرند. یادگیری فراتر از کلاس، با قرار دادن دانش آموز در موقعیت های واقعی اجتماعی و طبیعی، فرصتی بی نظیر برای تمرین مسئولیت پذیری، همکاری و شهروندی فراهم می آورد. در این میان، قورچیان (۱۳۷۹) با بررسی جزئیات روش های تدریس، بر اهمیت روش هایی نظیر «گردش علمی» و «یادگیری مبتنی بر پروژه» تأکید می کند. وی معتقد است یادگیری در محیط های واقعی، از طریق درگیر کردن تمام حواس دانش آموز (یادگیری چندحسی)، منجر به یادگیری عمیق تر و پایدارتر می شود. این دیدگاه، زیربنای نظری قدرتمندی برای پژوهش حاضر فراهم می کند که بر اهمیت بهره گیری از ظرفیت های طبیعی و فرهنگی برای غنی سازی فرآیند یادگیری استوار است. با جمع بندی ادبیات بررسی شده، می توان به یک سنتز مفهومی دست یافت که چارچوب نظری پژوهش حاضر را تشکیل می دهد. این سنتز بر اساس ادغام مفاهیم کلیدی منابع مذکور، به این صورت قابل بیان است: «مدیریت کلاس توسعه یافته»، مفهومی است که از تحول نظری در حوزه مدیریت کلاس نشأت می گیرد و دامنه آن را از فضای فیزیکی کلاس به تمام محیط های یادگیری دانش آموز گسترش می دهد. این مفهوم، از ترکیب دیدگاه های مختلف شکل گرفته است: از تاج الدین نظم و نظام مندی را می گیرد؛ از آغبلاغی گذار از کنترل به تسهیلگری را می آموزد؛ از حمیداله سلگی اهمیت بافتار اجتماعی را دریافت می کند؛ از غلامی انعطاف پذیری موقعیتی را می گیرد؛ از پرداختچی اقتدار تخصصی را اخذ می کند؛ از پیریایی ضرورت توانمندسازی معلمان را می پذیرد؛ از ثاقبی ارتباط با زندگی واقعی را دریافت می کند؛ از جلیلی خلاقیت در استفاده از محیط را می آموزد؛ از رئوفی شکل گیری رفتار در بستر تجربه واقعی را فرا می گیرد؛ و از قورچیان اهمیت یادگیری چندحسی و تجربی را به دست می آورد. بنابراین، «یادگیری فراتر از کلاس» نه یک انتخاب حاشیه ای، بلکه یک ضرورت تربیتی برای پاسخ به چالش های مدرن آموزشی (مانند بی انگیزگی و یادگیری سطحی) است که مستلزم بازتعریف نقش معلم و طراحی نظام مند محیط های یادگیری در بسترهای اجتماعی، فرهنگی و طبیعی است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش و سازوکار «یادگیری فراتر از کلاس» و چگونگی بهره گیری از ظرفیت های اجتماعی، فرهنگی و طبیعی در غنی سازی فرآیند یاددهی-یادگیری تدوین شد. یافته های این پژوهش، در چارچوب نظری و مفهومی که بر پایه مطالعات منابع معتبر علوم تربیتی، مدیریت آموزشی و روان شناسی یادگیری شکل گرفته بود، نشان می دهد که «یادگیری فراتر از کلاس» نه یک رویکرد حاشیه ای و کمکی، بلکه یک ضرورت تربیتی بنیادین در عصر حاضر است. این نتیجه گیری، بر اساس تحلیل عمیق سه ظرفیت اصلی (اجتماعی، فرهنگی و طبیعی) و بررسی موانع و راهکارهای تحقق آن به دست آمده است. در رابطه با ظرفیت های اجتماعی، یافته های پژوهش نشان می دهد که تعاملات اجتماعی، شبکه های انسانی و نهادهای اجتماعی، منابع بی پایان یادگیری هستند که نظام آموزشی رسمی به طور گسترده ای از آن ها غافل مانده است. یادگیری در بستر اجتماعی، نه فقط به معنای یادگیری از طریق تعامل با دیگران، بلکه به معنای یادگیری درباره جامعه، نقش ها، ارزش ها و مسئولیت های شهروندی است. حمیداله سلگی (۱۳۹۲) در بررسی نظریه های مدیریت کلاس به این نکته اشاره کرده بود که نظریه های جدید، برخلاف رویکردهای سنتی که بر کنترل فردی تأکید داشتند، بر ماهیت اجتماعی یادگیری و اهمیت جو و فضای اجتماعی محیط یادگیری تأکید دارند. پژوهش حاضر این دیدگاه را تأیید و بسط می دهد و نشان می دهد که وقتی کلاس درس به عنوان بخشی از یک شبکه اجتماعی بزرگ تر در نظر گرفته شود، ظرفیت های یادگیری به طور چشمگیری گسترش می یابد. محله، نهادهای مذهبی، مراکز فرهنگی، سازمان های مردم نهاد و حتی بازار و فضای عمومی شهر، همگی می توانند به آزمایشگاه های زنده یادگیری اجتماعی تبدیل شوند. این یافته ها با دیدگاه های آغبالغی و همکاران (۱۴۰۲) که بر ضرورت بازتعریف نقش معلم و گسترش دامنه مدیریت کلاس تأکید داشتند، همسو است. مدیریت کلاس در معنای توسعه یافته آن، دیگر صرفاً مدیریت رفتار دانش آموزان در فضای فیزیکی کلاس نیست، بلکه مدیریت شبکه ای از روابط و تعاملات یادگیری است که کل جامعه را در بر می گیرد. در این نگاه، معلم به عنوان «مدیر یادگیری» نه فقط در کلاس، بلکه در محله، در جامعه و در شبکه های اجتماعی فعال است و می تواند از تمام این ظرفیت ها برای ایجاد تجارب یادگیری غنی بهره بگیرد. چنین نگاهی، البته مستلزم تغییر بنیادین در تربیت معلم، ارزیابی عملکرد معلمان و ساختار نظام آموزشی است. در رابطه با ظرفیت های فرهنگی، یافته های پژوهش نشان می دهد که فرهنگ، به عنوان نظام معنایی و ارزشی هر جامعه، بستر اصلی شکل گیری هویت، معنا و انگیزه یادگیری است. نظام آموزشی که از ظرفیت های فرهنگی جامعه خود (میراث، هنر، ادبیات، آداب و رسوم، ارزش های اجتماعی) در فرآیند



یاددهی-یادگیری بهره بگیرد، دانش آموزانی تربیت می کند که از ریشه های فرهنگی خود آگاه هستند، به فرهنگ خود افتخار می کنند و در مواجهه با فرهنگ های دیگر، به جای سردرگمی و تقلید، گفت و گوی سازنده و تعامل آگاهانه برقرار می کنند. رثوفی (۱۳۷۷) در کتاب خود بر این نکته تأکید کرده بود که رفتار و یادگیری دانش آموزان در بستر فرهنگی شکل می گیرد و هرگونه تلاش برای بهبود یادگیری بدون توجه به بستر فرهنگی، محکوم به شکست است. پژوهش حاضر این دیدگاه را تأیید و بسط می دهد و نشان می دهد که بهره گیری از ظرفیت های فرهنگی، راهی مؤثر برای معنادار کردن یادگیری و ایجاد پیوند عمیق میان محتوای درسی و هویت فرهنگی دانش آموزان است. این یافته ها همچنین با دیدگاه های تاج الدین (۱۳۸۲) که بر اهمیت ارزش ها و فرهنگ در شکل گیری رفتار کلاسی تأکید داشت، همسو است. وقتی دانش آموز از طریق تجربه مستقیم میراث فرهنگی خود (بازدید از موزه ها، آشنایی با هنرهای بومی، مشارکت در جشن ها و آیین های محلی) با فرهنگ خود آشنا می شود، این آشنایی نه فقط در سطح شناختی، بلکه در سطح عاطفی و رفتاری نیز شکل می گیرد و به بخشی از هویت او تبدیل می شود. چنین یادگیری عمیق و معناداری، هرگز از طریق کتاب درسی و تدریس انتزاعی به دست نمی آید. در رابطه با ظرفیت های طبیعی، یافته های پژوهش نشان می دهد که طبیعت، به عنوان بزرگ ترین و غنی ترین آزمایشگاه یادگیری، فرصت های بی نظیری برای یادگیری تجربی، مشاهده مستقیم، پرسشگری و حل مسئله فراهم می کند. تماس مستقیم با طبیعت، نه فقط یادگیری مفاهیم علمی را عمیق و پایدار می کند، بلکه به شکل گیری عواطف زیست محیطی، احساس مسئولیت در قبال محیط زیست و هویت طبیعی دانش آموزان کمک می کند. قورچیان (۱۳۷۹) در کتاب خود بر اهمیت تنوع روش های تدریس و بهره گیری از محیط های مختلف برای ایجاد تجربه یادگیری تأکید کرده بود. پژوهش حاضر این دیدگاه را تأیید می کند و نشان می دهد که محیط های طبیعی (جنگل، رودخانه، مزرعه، پارک، کویر، دریا) می توانند به مثابه کلاس های درس زنده عمل کنند که در آن ها دانش آموز نه فقط از طریق شنیدن و خواندن، بلکه از طریق دیدن، لمس کردن، آزمایش کردن و تجربه کردن یاد می گیرد.

یافته های پژوهش همچنین نشان می دهد که بهره گیری از ظرفیت های فراتر از کلاس، بدون وجود زیرساخت مدیریتی مناسب، امکان پذیر نیست. غلامی و همکاران (۱۴۰۳) در بررسی روش های مدیریت کلاس درس نشان داده بودند که مدیریت مؤثر، پیش نیاز هرگونه تحول آموزشی است. پژوهش حاضر این یافته را بسط می دهد و نشان می دهد که «مدیریت کلاس توسعه یافته» (که دامنه آن از فضای فیزیکی کلاس به کل محیط های یادگیری گسترش یافته است) نقشی حیاتی در تحقق یادگیری فراتر از کلاس ایفا می کند. این



نوع مدیریت، شامل طراحی برنامه های یادگیری تجربی، هماهنگی میان مدرسه و نهادهای اجتماعی، مدیریت ریسک، و ارزیابی یادگیری در محیط های متنوع است.

منابع

- ۱) آغبلاغی، محمد هادی ملا، زینی، افشین، پور، محمد حسین، و بافکار، زهرا. (۱۴۰۲). مدیریت کلاس درس. سیزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران، تهران.
- ۲) پیریایی، حسین. (۱۳۸۳). بررسی راه های افزایش علاقه مندی دبیران استان لرستان با استفاده از روش های تدریس.
- ۳) تاج الدین، ضیا. (۱۳۸۲). مدیریت کلاس درس: مفاهیم، شالوده ها و راهکارها. ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی.
- ۴) ثاقبی، علی. (۱۴۰۱). چگونه دانش آموزم را جذب کنم. آبان ۱۴۰۱.
- ۵) جلیلی، سیده سمانه. (۱۴۰۱). مجله اینترنتی شاد مک.
- ۶) حمیداله سلگی. (۱۳۹۲). نظریه های مدیریت کلاس. بهمن ۱۳۹۲.
- ۷) رئوفی، محمد حسین. (۱۳۷۷). مدیریت رفتار کلاسی: مهارت های آموزشی و پرورشی.
- ۸) غلامی، عادل، نامداری، یوسف، رحمانی، سیده زینب، و صفدری، سجاد. (۱۴۰۳). روش های مدیریت کلاس درس.
- ۹) قورچیان، نادر قلی. (۱۳۷۹). جزییات روش تدریس. نشر دفتر همکاری های علمی بین المللی آموزش و پرورش.
- ۱۰) پرداختچی، محمد حسن. (۱۳۷۲). نابع اقتدار راهنمایان آموزشی. فصل نامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال دوم.