

کارورزی یادگیرنده محور؛ تطبیق روشهای نوین یادگیری و آموزش در مددکاری اجتماعی

معصومه معارف وند*

تاریخ دریافت: ۸۷/۹/۱۷

تاریخ پذیرش: ۸۸/۱۱/۱۲

چکیده

نظریه رشد شناختی ویگوتسکی که به نظریه اجتماعی- فرهنگی رشد شهرت دارد، یکی از نظریه‌های سازنده‌گرایی است که بر تأثیر قابل توجه کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی اش در رشد شناختی تأکید می‌نماید. از سوی دیگر روش یادگیرنده محوری که نظریه ویگوتسکی زیربنای تئوری آن را تشکیل می‌دهد، مهمترین نوع آموزش مبتنی بر نظریه‌های سازنده‌گرایی شناخته می‌شود.

در این مقاله پس از مرور نظریه سازنده‌گرایی و روش آموزشی یادگیرنده محور، روش کنونی انجام کارورزی مددکاری اجتماعی در ایران به صورت اجمالی مرور شده است. سپس مدلی برای آموزش دانشجویان مددکاری اجتماعی در محیط کارورزی با

* دانشجوی دکترای مددکاری اجتماعی دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی arammaref@yahoo.com

تأکید بر جنبه‌های کاربردی نظریه ویگوتسکی و روش یادگیرنده محور ارائه شده است. در این مدل چگونگی بکارگیری یادگیری مبتنی بر مسئله، خودسامان‌گری، شاگردی شناختی و سنجش تکوینی - عملکردی در کارورزی مددکاری اجتماعی تبیین شده است.

مدل پیشنهادی با مبنا قرار دادن الگوی عمومی آموزشی گیج و برلایندر (۱۹۸۸) فرایند آموزش - یادگیری مددکاران اجتماعی را تشریح می‌کند. سنجش آغازین (تعیین ویژگی‌های ورودی یادگیرندگان و گزینش و تدوین هدف‌های آموزشی)، تعیین روشها و فنون آموزشی، انتخاب منابع و مواد آموزشی، تعیین فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری و تعیین روشها و فنون سنجش و ارزشیابی مهمترین مواردی هستند که در مدل به آنها پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: مددکاری اجتماعی، یادگیرنده محور، کارورزی، سازنده‌گرایی،

ویگوتسکی

مقدمه

در صورتی که آموزش را فراهم آوردن فرصت‌هایی از سوی استاد برای کمک به یادگیری دانشجویان بدانیم و این امر را بپذیریم که فعالیت اصلی یادگیری را دانشجویان انجام می‌دهند و کار استاد آسان ساختن فرایند یادگیری است، می‌توانیم با بهره بردن از نظریه‌های سازنده‌گرایی، چارچوب کارآمدتری را در آموزش دانشجویان طراحی نماییم. یادگیرنده محوری یکی از مهمترین رویکردهای آموزش در سال‌های اخیر است.

اگرچه بخش قابل توجهی از تلاش‌ها برای رواج دادن آموزش یادگیرنده محور توسط متخصصان علوم رفتاری و اجتماعی بوده است، آموزش یادگیرنده محور در رشته‌های مختلف بکارگرفته شده است (به عنوان مثال نگاه کنید به پارادایز و دکستر، ۲۰۰۷، رگان - اسمیت و همکاران، ۲۰۰۷ و کریک و مک کومبز، ۲۰۰۶) و به رشته خاصی منحصر نمی‌شود. به نظر می‌رسد این روش در آموزش مددکاری اجتماعی بخصوص در کارورزی‌های مددکاری اجتماعی بخوبی قابل اجرا باشد. آموزش در

مددکاری اجتماعی از حساسیت‌های خاصی برخوردار است. دانشجویان مددکاری اجتماعی بخش قابل توجهی از زمان تحصیل خود را به عنوان کارورزی سپری می‌کنند و مهارت‌های کار با فرد، گروه، خانواده و جامعه را در محیط‌های کارورزی کسب می‌کنند. کارورزی‌های در نظر گرفته شده برای آنها فرصت منحصر به فردی را برای سرپرست کارورزی فراهم می‌نماید، تا از روش‌های دیگر آموزشی بهره‌گیری و بازدهی آموزشی را به طور قابل توجهی افزایش دهد. شیوه غالب آموزش مددکاری اجتماعی در ایران معلم محور و بیشتر به صورت سخنرانی بوده است. حتی در کارورزی‌ها، معلم محوری روش اصلی آموزش بوده است. بررسی عملکرد سرپرستان کارورزی نشان می‌دهد که آنها در بسیاری از موارد تمایل به استفاده از روش معلم محور در کارورزی‌ها داشته‌اند. این امر به کاهش مشارکت دانشجو در فرایند یادگیری، محدود کردن فرصت‌های تجربه موقعیت‌های مختلف و ضعف استفاده آموزشی از موقعیت‌های تجربه شده، منجر می‌شود. تا کنون موضوع آموزش در مددکاری اجتماعی و بخصوص کارورزی مددکاری اجتماعی به طور علمی در ایران مورد توجه قرار نگرفته و تلاش مشخصی برای بازنگری روش‌های آموزشی این رشته انجام نشده است. مهارت آموزشی در این رشته از اهمیت فراوانی برخوردار است و تفاوت مددکاری اجتماعی با آموزش در سایر رشته‌ها را نیز می‌توان در همین امر جستجو کرد. از این رو انتخاب روش‌های آموزشی که فرصت تعامل فرد با محیط و کسب تجربه در موقعیت‌های واقعی را فراهم نماید، ضرورت دارد. برای مهارت آموزی لازم است دانشجو فرصت بیشتری برای تجربه محیط‌های واقعی در اختیار داشته باشد و از همراهی استاد خود در فرایند آموزش به عنوان تسهیل کننده فرایند آموزش برخوردار باشد. نظریه سازنده گرایی و روش آموزشی مبتنی بر آن (روش یادگیرنده محور)، بیش از هر روش دیگری می‌تواند تأمین کننده این منظور باشند. در این مقاله برای نمونه طراحی کارورزی مددکاری مقطع کارشناسی که تلاش شده بر اساس الگوی آموزشی یادگیرنده محور تنظیم شود، به طور

خلاصه می‌آید. در این برنامه الگوی عمومی آموزشی گیج و برلاینر مبنای تنظیم مراحل قرار گرفته است.

مرور ادبیات

الگوهای متفاوتی برای برنامه ریزی آموزشی وجود دارند که بر اساس نظریه‌های روانشناسی یادگیری و روانشناسی پرورشی به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند. بر اساس پیش فرض دسته اول این الگوها، رفتارها، دانش‌ها و باورهای مشخصی وجود دارند که باید آموخته شوند و راهبردها یا شرایط آموزشی متفاوتی موجودند که هر یک برای بخشی از آن هدف‌ها، دانش‌ها و باورها مناسب‌ترند (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵: ۲۸۲، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۴۱۷).

دسته دوم الگوهای آموزشی برای سازمان دادن محیط‌های آموزشی که دانش‌آموزان را به هنگام حل مسئله و دست‌یابی به فهمیدن‌های خود حمایت‌کنند، توصیه‌هایی به دست می‌دهند. این نوع الگوها معمولاً به دیدگاه‌های سازنده‌گرایی مربوط به یادگیری کلاس درس، مانند یادگیری مبتنی بر مسئله وابسته‌اند (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵: ۲۸۳، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۴۱۷). این دو نوع الگو را به ترتیب الگوی آموزش معلم-محور^۱ و الگوی آموزش یادگیرنده-محور^۲ نیز نامیده‌اند (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۱؛ سانتروک، ۲۰۰۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۴۱۷).

روش یادگیرنده‌محوری یکی از مهم‌ترین نوع آموزش مبتنی بر نظریه‌های سازنده‌گرایی است. سیف (۱۳۸۶) عنوان سازندگی یا سازنده‌گرایی را برای اصطلاح انگلیسی Constructivism به کار برده است. منظور از آموزش یادگیرنده-محور^۳ آموزشی است که در آن یادگیرندگان به کمک معلم مسئولیت درک و فهم مطالب را خود به عهده

-
1. Teacher – centered instruction
 2. Learner – centered instruction
 3. learner-centered

می‌گیرند (اگن و کاوچاک، ۲۰۰۱: ۵۵۵، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۵۲۴). نام دیگر آموزش یادگیرنده - محور آموزش غیرمستقیم^۱ است.

برای بدست دادن تصویری جامع از روش یادگیرنده محور، لازم است مروری کلی بر نظریه سازنده گرایی صورت گیرد. دیدگاه‌های سازنده گرایی از پژوهش‌های پیاز، ویگوتسکی، روانشناسان گشتالت، بارتلت و برونر و نیز از فلسفه پرورشی جان دیویی سرچشمه می‌گیرند (وولفلک، ۲۰۰۴: ۳۲۳، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۰۸ و فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱). سازنده گرایی یک فلسفه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی اشاره دارد (هین، ۱۹۹۲: ۲، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

در عین حال رویکرد یادگیرنده محور ارتباط نزدیکی با نوشته‌های آبراهام مزلو و کارل راجرز دارد. بر اساس رویکرد یادگیرنده محور، مردم به طور ذاتی خوب در نظر گرفته می‌شوند و توانایی آنها برای رشد فردی نامحدود تلقی می‌شود. واقعیت با تفسیری که افراد هنگام تعامل با محیط اطرافشان پیدا می‌کنند، مرتبط است. در نتیجه، رفتار نتیجه برداشت‌های شخصی است. انگیزه از تلاش‌های مردم برای بدست آوردن و نگهداشتن خواسته‌هایشان در زندگی نشأت می‌گیرد. تجربه‌های آنها نقش مهمی در یادگیری ایفا می‌کند (Sharma, 2006: 66).

سازنده گرایان وجود یک بدنه دانش را که مستقل از یادگیرنده باشد رد می‌کنند و از این اندیشه حمایت می‌کنند که دانشی مستقل از معنی نسبت داده شده به تجربه، که یادگیرنده یا جامعه یادگیرندگان می‌سازند، وجود ندارد (هین، ۱۹۹۲: ۱۰، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

آموزش یادگیرنده محور در کلاس بر یادگیرنده فردی متمرکز می‌شود تا بر اطلاعات. عنصر اصلی در رویکرد یادگیرنده محور، اعتماد است در حالی که معلم همواره برای کمک در دسترس است، معلم به دانش آموزان برای به عهده گرفتن

مسئولیت برای یادگیری خودشان، اعتماد می‌کند. فعالیت‌های یادگیری اغلب با تأکید بر استفاده از مهارت‌های حل مسئله طراحی می‌شوند. از آنجایی که یادگیری یک فعالیت تا اندازه زیادی فردی است، از طریق خودارزشیابی و بازخوردهای ساختاریافته از معلم و سایر یادگیرندگان به خوبی قابل سنجش است (Sharma, 2006: 66).

این نظریه معتقد است که انسان‌ها فهم و دانش خویش را با کمک جهان از طریق تجربه نمودن اشیا و تفکر کردن درباره این تجربیات می‌سازند. هنگامی که فرد با محرک‌های جدید مواجه می‌شود، آنها را با اندیشه‌ها و تجربیات گذشته خود سازگار می‌کند و ممکن است آنچه به آن اعتقاد دارد تغییر کند یا اطلاعات جدید را بی‌ربط تشخیص دهد و از آن دست بکشد. در هر حال فرد فعالانه دانش خویش را خلق می‌کند. سازنده‌گرایی مبتنی بر این فرضیه است که دانش به وسیله یادگیرندگان با تلاش در جهت فهم تجربیاتشان به صورت فعالانه ساخته می‌شود. آنها اطلاعات جدید را تفسیر و این اطلاعات را به ساختارهایی که از تجربه قبلی ایجاد شده مربوط می‌کنند. کسب دانش مستلزم تفسیر فعال به وسیله یادگیرندگان است تا رابطه‌های جدیدی میان ساختارهای موجود ساخته شوند. این فرایند برای یادگیری حل مسئله، استدلال، تفکر نقادانه، استفاده فعال و متفکرانه از دانش، ضروری است. سازنده‌گرایی دیدگاه معلمان را از این که چه چیزی را تدریس می‌کنند، به این که دانش آموزان چه چیزی را می‌آموزند، تغییر داده است. سازنده‌گرایی تلاشی است برای تبیین دانش و عقاید انسانی، بدون انجام هیچ گونه تلاشی درباره واقعیت مستقل (ویلیام، ۱۹۹۷: ۱۳، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

در اوایل سال ۱۹۹۰ انجمن روانشناسی آمریکا (APA)^۱ برای آموزش روانشناسی اصول دوازده‌گانه‌ای را پیشنهاد داد که در آنها محورهای آموزش یادگیرنده محور مورد تأکید قرار داشتند. این اصول در سال ۱۹۹۷ بازنگری شدند و به ۱۴ اصل تغییر یافتند که تفاوت اساسی با اصول قبلی نداشتند. در دو دهه گذشته نشانه‌هایی از گسترش علاقه در

به وجود آمدن سازنده گرایی، درون پارادایم شناختی دیده شده است (درچای، ۲۰۰۰: ۶، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

رویکرد یادگیرنده محور در ایران و بخصوص در مقاطع آموزش عالی به ندرت مورد استفاده قرار می گیرد. شارما (۲۰۰۶) می نویسد رویکرد معلم محور برای آموزش بزرگسالان به طور گسترده ای بکار گرفته می شود، در حالی که دانش نظری موجود به طور جدی از رویکرد یادگیرنده محور حمایت می کند (۶۶).

در عین حال نتیجه فراتحلیلی که کرنلیوس - وایت (۲۰۰۷) در مورد ۱۰۰۰ مقاله که مجموعاً مطالعه روی ۳۵۵۳۲۵ دانش آموز در آنها گزارش شده بود، انجام داد، تأثیر آموزش فرد - محور را بر آثار شناختی و رفتاری در دانش آموزان مورد تأیید قرار داد.

ایلماز (۲۰۰۸) نیز در بررسی خود در مورد نگرش مدرسان مطالعات اجتماعی نسبت به آموزش یادگیرنده محور دریافت که آنها نسبت به این رویکرد، نگرش مثبتی داشتند و معتقد بودند این روش آموزش، برای یادگیری لذت بخش، چالش برانگیز و معتبر است. آنها جهت گیری تدریس خود را بیشتر از اینکه رفتاری بدانند، شناختی و سازنده گرا معرفی کردند.

فردانش و شیخی فینی (۱۳۸۱) دیدگاه سازنده گرایی در خصوص دانش را به صورت زیر بیان می کنند:

شناخت نسبی است: شناخت انسان تفسیری را از جهان مادی می سازد. درحالی که سازنده گرایان وجود یک جهان مادی را انکار نمی کنند، تصدیق می کنند که انسان قادر به شناخت مستقیم جهان نیست. هر انسانی یک نظام خصوصی درونی از فهم را بنا کرده و تجاربش از دنیای واقعی را منعکس می کند.

حقیقت ذهنی است: سازنده گرایان معتقدند که هر انسانی حقیقت را خود به وجود می آورد. هر کس فهمی بی همتا و خصوصی از جهان مادی دارد. هرگز دو نفر

دانش یکسان ندارند زیرا هر فرد دانش را از تجارب بی مانند خود می‌سازد. دانش قبلی چارچوبی را برای تفسیر تجارب جدید فراهم می‌سازد. انسان ساختارهای شناختی خصوصی‌اش را هر بار که با اطلاعات جدید مواجه می‌شود، اصلاح می‌کند.

یادگیری درونی است: دانش با اضافه کردن اطلاعات جدید به آنچه از قبل شناخته شده یا ترکیب فهم‌ها برای خلق روابط مفهومی جدید، ساخته یا آموخته می‌شود. در این شیوه، فرد دانشی را می‌سازد که ممکن است مشابه با دانش دیگران، اما در عین حال خاص خود او می‌باشد.

شناخت ساختنی است: دانش به وسیله شنیدن و خواندن به شخص دیگر منتقل نمی‌شود، بلکه زمینه‌ای بی‌همتا برای تفسیر اطلاعات جدید است. کتاب‌ها و سخنرانی‌ها مشتمل بر دانش نیستند. آنها کلماتی را مهیا می‌کنند که ممکن است به فرد کمک کنند که درباره آنچه که می‌شناسد دوباره فکر کند و روابط ذهنی جدیدی به وجود آورد، تا ترکیبات جدیدی از نظرات پرورش یابد. انسان‌ها ممکن است با ترکیباتی مواجه شوند که درست به آنها فکر نشده است یا ممکن است در ساختارهای مفهومی‌شان عیب‌های غیرمتفکرانه وجود داشته باشد. بدین ترتیب فرد نه فقط از تجاربش می‌آموزد، بلکه از طریق بازنگری و پیکربندی مجدد فهمش به شناختی تازه دست می‌یابد.

درحالی که دیدگاه واحدی از سازنده‌گرایی وجود ندارد، بیشتر متفکران بر مجموعه‌ای از اصول توافق دارند که سازنده‌گرایی از آن حمایت می‌کند و برخی از این اصول عبارتند از:

- * افراد به جای ثبت کردن آنچه که مطالعه می‌کنند، آن را می‌سازند.
- * فرایند ساختن دانش هم در محیط‌های طبیعی و هم در تجربیات

یادگیری رخ می‌دهد.

* محصولات ساختن دانش، فهم‌هایی خواهد بود که در افراد به وجود می‌آید.

* تعامل با دیگران بر فرایند ساختن فهم، تأثیر می‌گذارد (ایگن و جکوهش، ۲۰۰۱، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

* یک مسیر عالی حقیقی یا نزدیک به حقیقت وجود ندارد.

* گرچه ما می‌توانیم دانش دیگران را از طریق تفسیر کردن زبان و عملشان از طریق ساختارهای مفهومی خودمان بفهمیم، اما دیگران واقعیت‌های مستقل از ما، در ذهن دارند. در واقع تلاش ما این است که واقعیت‌های دیگران را همراه با واقعیت‌های خودمان بفهمیم اما هرگز هیچ یک از این واقعیت‌ها را ثابت و معین فرض نمی‌کنیم (فورسنت، ۱۹۹۶: ۱۰، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱).

سازنده‌گرایی افراطی

* سازنده‌گرایی افراطی را برگرفته از دیدگاه پیازه می‌دانند. ماتوسوف وهایس (۲۰۰۰) معتقدند نمی‌توان توجه پیازه را به زمینه‌های اجتماعی رشد نادیده گرفت. "پیازه و ویگوتسکی هر دو ویژگی‌های اجتماعی را بعد ضروری رشد انسانی می‌دانند" (توج و روگوف، ۱۹۸۹، به نقل از ماتوسوف وهایس، ۲۰۰۰). آنها بر این نکته تأکید می‌کنند که پیازه و ویگوتسکی هریک به شیوه خود به بسترهای اجتماعی یادگیری، توجه کرده‌اند. سازنده‌گرایی افراطی را به این دلیل افراطی می‌نامند که یک واقعیت هستی‌شناختی را منعکس نمی‌کند، بلکه صرفاً با تجربیات شخصی دائماً جهان را سازماندهی می‌کند.

سازنده‌گرایی اجتماعی

دیویی و ویگوتسکی دو نظریه پرداز اصلی سازنده‌گرایی اجتماعی هستند که در زیر به نظریه ویگوتسکی به طور خلاصه اشاره می‌شود:

نظریه رشد شناختی ویگوتسکی

ویگوتسکی (۱۹۸۱) جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند و به باور او کنش متقابل میان یادگیرنده و محیط اجتماعی‌اش تعیین کننده اصلی رشد شناختی اوست (سیف، ۱۳۸۶: ۹۴، فرنیهو، ۲۰۰۸ و دوریس، ۲۰۰۰).

ویگوتسکی کارکردهای ذهنی را در نظریه‌اش به دو دسته کارکردهای نخستین ذهنی و کارکردهای عالی ذهنی تقسیم می‌کند. از نظر او کارکردهای نخستین ذهنی که میان انسان و حیوان مشترک است در سالهای آغاز عمر به طور طبیعی وجود دارند و غیرارادی و ناآگاهند. اما کارکردهای عالی ذهنی با اینکه بر پایه کارکردهای ذهنی نخستین شکل می‌گیرند، ویژه انسان هستند و تحت کنترل و اراده او قرار دارند. دو ویژگی مهم دیگر کارکردهای عالی ذهنی این است که اجتماعی اند و به کمک ابزارهای روانشناختی رخ می‌دهند. عوامل اجتماعی - فرهنگی به تحول کارکردهای نخستین ذهنی و شکل‌گیری کارکردهای عالی ذهنی کمک می‌کنند. بر اساس نظریه ویگوتسکی اگر فرد برای انجام تکالیفی که هنوز روش اجرای آنها را نیاموخته است، یاری و راهنمایی شود، از عهده انجام آنها برخواهد آمد.

در حقیقت کارکردهای عالی ذهنی از طریق تعامل بین فرد و زمینه اجتماعی او تحول می‌یابند (سیف، ۱۳۸۶: ۹۵). بنا به گفته ویگوتسکی (۱۹۸۱) "هر کارکرد عالی ذهنی الزاماً در ابتدا یک کارکرد اجتماعی است" (۱۶۲، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۹۵).

فتسکو و مککلور (۲۰۰۵) می‌نویسند: قانون کلی رشد فرهنگی - اجتماعی در نظریه ویگوتسکی این است که هر کارکرد عالی ذهنی، پیش از آنکه به صورت یک فرایند روانشناختی در شخص رخ دهد، ابتدا در یک سطح اجتماعی وجود دارد. ویگوتسکی این موضوع را به عنوان انتقال از سطح بین ذهنی به درون ذهنی توصیف کرده و رشد تدریجی کارکردهای عالی ذهنی از طریق تعامل اجتماعی را، درونی سازی نام نهاده است. برای مثال توانایی تفکر انتقادی می‌تواند از تعامل اجتماعی مانند پرسش و پاسخ به روش سقراطی ایجاد شود. مردم به واسطه این تعامل‌ها، ابزارهای روانشناختی مانند توانایی درک دیدگاه‌های مختلف یا توانایی نقد کردن ادعاهای تبلیغاتی را، درونی می‌سازند (۱۳۴، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۹۶).

ویگوتسکی مفهوم منطقه تقریبی رشد را مورد تأکید قرار داده است. بنا به این مفهوم معلم باید در آموزش موضوع‌های مختلف به دانش آموزان پیشاپیش رشد ذهنی آنان حرکت کند. یعنی معلمان باید همواره یادگیرندگان را با مسائلی روبرو سازند که قدری فراتر از سطح توانایی‌های فعلی آنان باشد و برایشان به صورت چالش‌انگیز جلوه کند.

هرچند که یادگیری در درون ذهن یادگیرنده صورت می‌پذیرد، اما حاصل تعامل اجتماعی است و معنی از طریق ایجاد ارتباط، فعالیت و تعامل با دیگران ساخته می‌شود. ویگوتسکی معتقد بود که مهارت‌های شناختی و الگوهای فکری، محصول فعالیت‌های اجتماعی فردند و تاریخچه فردی، تعیین کننده اصلی چگونگی تفکر او می‌باشد (سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۷).

مبنای طراحی کارورزی یادگیرنده محور مددکاری برای دانشجویان مقطع

کارشناسی

در نظر گرفته شده در این مقاله برای طراحی آموزشی یادگیرنده محور کارورزی مددکاری اجتماعی، الگوی عمومی آموزشی است که توسط گیج و برلاینر معرفی شده

است. در این الگو مواردی مانند تهیه و تدوین هدف‌های آموزشی، تعیین آمادگی‌های یادگیرندگان، تعیین روش‌ها و فنون آموزشی، انتخاب منابع و مواد آموزشی، تعیین فعالیت‌ها و تکالیف یادگیری و تعیین روش‌ها و فنون سنجش و ارزشیابی مدنظر قرار گرفته‌اند (شکل ۱ مراحل مختلف در این الگو را نشان می‌دهد). قبل از معرفی الگوی کارورزی یادگیرنده محور مددکاری اجتماعی لازم است مروری اجمالی بر نحوه برگزاری دوره‌های کارورزی مددکاری اجتماعی، در مقطع کارشناسی در ایران داشته باشیم. به این منظور نقاط قوت و ضعف کارورزی‌ها به طور خلاصه در زیر آمده‌اند:

نقاط قوت:

✦ در سال‌های اخیر تجربه‌هایی در زمینه هماهنگ نمودن سرپرستان در ارزیابی دانشجویان کارورز در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی صورت گرفته است.

✦ سرپرستان کارورزی در بیشتر موارد تلاش می‌کنند محیط کارورزی را برای آموزش دانشجویان آماده نمایند. مذاکره با مسئولین برای پذیرفتن دانشجویان و حمایت از دانشجویان برای تجربه موقعیت‌های مختلف و کسب مهارت از جمله مهمترین فعالیت‌های سرپرستان کارورزی است.

✦ به منظور ارزشیابی کارورزی، کارهای عملی دانشجویان مورد توجه قرار می‌گیرند. سرپرستان کارورزی معمولاً این نکته را به دانشجویان یادآوری می‌کنند که آنچه بیش از هر چیز در ارزشیابی آنها اهمیت خواهد داشت فرایند کار خواهد بود و نه نتیجه‌ای که دانشجو در کمک کردن به مراجعه‌کننده‌اش بدست آورده است.

✦ تعدادی از سرپرستان از برخی فنون آموزش یادگیرنده محور در کارورزی‌ها بهره می‌گیرند.

نقاط ضعف:

✦ دستورالعمل دقیقی برای سرپرستی کارورزی در مددکاری اجتماعی در ایران وجود ندارد.

✦ اهداف کلی آموزش در کارورزی‌ها مطابق سرفصل‌های آموزشی مصوب تعیین می‌شود و معمولاً به دانشجویان اعلام می‌شود که اهداف کلی و جزئی کارورزی آنها چه هستند به عبارت ساده تر آنها در تعیین اهداف نقشی ندارند.

✦ دانشجویان برای ورود به فیلدهای کارورزی، مورد ارزیابی دقیق قرار نمی‌گیرند. نمره کسب شده در دروس نظری که پیش نیاز آغاز دوره کارورزی هستند، تنها ملاک ورود به فیلد کارورزی است. در بهترین حالت به دانشجو فرصت داده می‌شود بر اساس علاقه‌های شخصی فیلد کارورزی خود را برگزینند.

✦ دانشجویان به صورت ساختاریافته برای تعیین فیلد کارورزی راهنمایی نمی‌شوند.

✦ در بسیاری از موارد مشاهده می‌شود که سرپرست معین شده برای آموزش دانشجویان در فیلد کارورزی حضور ندارد و گاهی در طول برگزاری دوره کارورزی به محل کارورزی نیز مراجعه نمی‌کند.

✦ در محیط‌های کارورزی به دانشجویان فرصت داده می‌شود از دانش خود برای کمک به فرد، گروه، خانواده و یا جامعه بهره بگیرند. فرایند حل مشکل در صورتی که مددکار فاقد مهارت‌های لازم باشد، می‌تواند

مراجعه کننده و مددکار را با مشکل جدی مواجه نماید، از این رو حضور سرپرست در تمام طول کارورزی ضروری است.

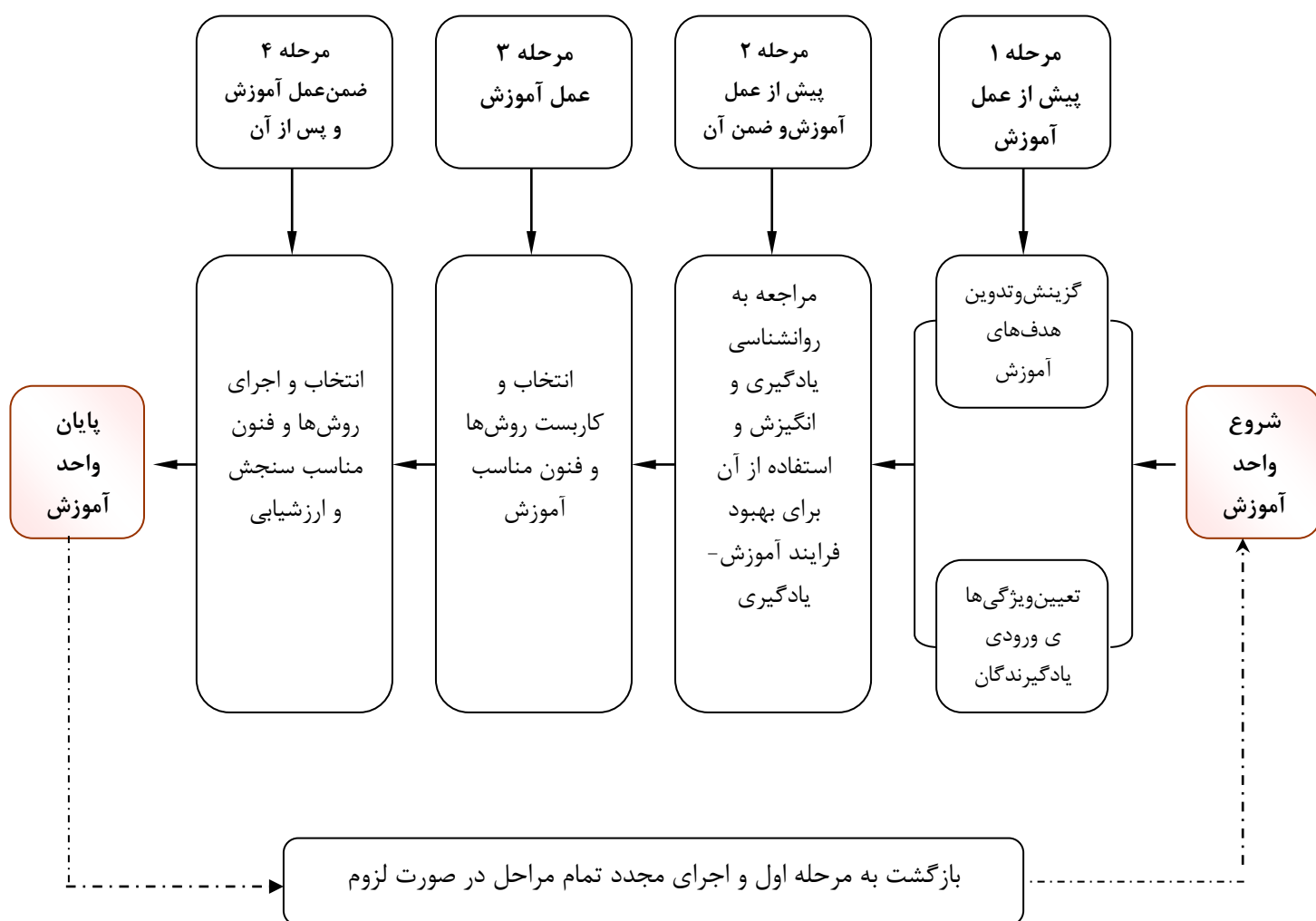
✦ معمولاً دانشجویان در ارزشیابی خود مشارکتی ندارند. این سرپرست کارورزی است که بر اساس ملاک‌های اعلام شده از طرف دانشگاه، نسبت به ارزشیابی اقدام می‌کند.

✦ کارورزی مددکاری اجتماعی در ایران در مراحل پیش از آموزش و پس از آن به طور کامل معلم محور است.

✦ از آنجایی که روش‌های سرپرستان در آموزش دانشجویان تفاوت‌های چشمگیری با یکدیگر دارند، الگوی یکسان برای ارزیابی دانشجو چندان معتبر نیست.

✦ در رویکرد غالب (معلم محوری) آزمون‌های کتبی و نمره از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند که تا اندازه زیادی با روش‌های یادگیرنده محور در تعارض قرار دارند.

الگوی آموزش یادگیرنده محور به طور کامل در کارورزی مددکاری اجتماعی در ایران بکار گرفته نشده است. همان طور که در نقاط قوت هم دیده می‌شود، در برخی موارد از این روش بهره گرفته شده است اما هیچگاه کارورزی یادگیرنده محور به عنوان یک روش جامع آموزش طراحی و اجرا نشده است. در این مقاله برای کلیه مراحل و محورهای الگوی عمومی آموزشی بر اساس روش آموزشی یادگیرنده محور، توصیه‌ها و راهکارهایی پیشنهاد شده است که می‌تواند قابل اجرا در کارورزی مددکاری اجتماعی باشد.



شکل ۱: الگوی عمومی آموزشی (گیج و برلاینر، ۱۹۸۸: ۷، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۴۱۸)

۱. پیش از برگزاری (تعیین اهداف کلی، تعیین مکان کارورزی و تعیین ویژگی‌های ورودی دانشجویان، آماده کردن دانشجویان برای ورود به محیط کارورزی)

تعیین اهداف کلی:

در طراحی آموزشی یادگیرنده - محور که مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی است، برنامه ریزی وظیفه مشترک استاد و دانشجو تلقی می‌شود. استاد و دانشجو باید با

همدیگر درباره هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌ها و رویکردها تصمیم‌گیری کنند. در آموزش معلم-محور هدف‌های آموزشی از پیش به طور دقیق مشخص می‌شوند، ولی در آموزش‌های یادگیرنده-محور، هدف‌ها کلی‌تر و اساسی‌تر انتخاب می‌شوند. آنچه در این رویکرد مورد تأکید قرار می‌گیرد، نتیجه پایانی نیست، بلکه به فرایند یادگیری و تفکر اهمیت ویژه داده می‌شود. برای تعیین هدف لازم است ابتدا غایت‌های پرورشی مشخص شوند. به عنوان مثال تقویت روحیه تفکر و تعمق، ابتکار و نقادی دانشجویان در حوزه اجتماعی می‌تواند یکی از غایت‌های پرورشی باشد. ولی باید توجه داشت که همواره غایت‌های پرورشی جنبه آرمانی دارند و لازم است مقصود از آموزش به طور دقیق‌تری بیان شود. بیان روشن آنچه از دانشجو انتظار می‌رود در جریان آموزش یادبگیرد، هدف آموزشی یا هدف یادگیری نامیده می‌شود. طبقه بندی‌های مختلفی از اهداف در منابع متفاوت مورد بحث قرار گرفته‌اند. در اینجا از طبقه بندی بلوم^۱ استفاده شده است. بلوم و همکارانش هدف‌های آموزشی را در سه حوزه کلی طبقه بندی کردند و برای هر یک از این حوزه‌ها زیر مجموعه‌هایی در نظر گرفتند که عبارتند از:

حوزه شناختی (دانش و توانایی‌های و مهارت‌های ذهنی)

دانش واقعی (دانش عناصر اساسی مورد نیاز یادگیرنده برای آشنا شدن با یک رشته علمی یا حل مسائل مربوط به آن)، دانش مفهومی (دانش مقوله‌ها، طبقه‌ها و روابط میان آنها)، دانش روندی (دانش چگونه انجام دادن کارها)، دانش فراشناختی (دانش شناخت به طور کلی و دانش فرد درباره شناخت خودش)، به یادآوردن، فهمیدن، به کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و آفریدن (خلق کردن). در کارورزی مددکاری اجتماعی دانش واقعی و مفهومی که در کلاس‌های تئوری به دست آمده‌اند به دانش روندی و فراشناختی پیوند خواهند خورد.

حوزه عاطفی

در این حوزه علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش گذاری مورد توجه قرار می‌گیرد. به عنوان مثال اهتمام استاد برای اینکه دانشجو رازداری را به عنوان یک ارزش حرفه ای بپذیرد، در حوزه عاطفی می‌گنجد.

حوزه روانی - حرکتی

مهارت‌های حرکتی یا فعالیت‌های بدنی، در حوزه روانی - حرکتی مدنظر قرار می‌گیرند. برای نمونه انجام حرکت‌های ماهرانه یا ارتباط‌های غیرکلامی را می‌توان در حوزه روانی - حرکتی مورد بررسی قرار داد. کسب مهارت‌های لازم برای رفتار در موقعیت‌های خاص (زمانی که مراجعه کننده در جلسه گریه می‌کند، سکوت می‌کند، با سایر اعضای گروه دچار تنش می‌شود و ...) نیز از این جمله هستند.

در بسیاری موارد دو حوزه عاطفی و روانی - حرکتی با وجود اهمیت‌شان در هدف‌گذاری آموزشی به حاشیه رانده می‌شوند و حوزه شناختی بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد. در صورتی که در کارورزی مددکاری اجتماعی حوزه‌های عاطفی و روانی - حرکتی بسیار اهمیت دارند.

بهرتر آن است که بدون مشخص شدن اهداف کلی دوره کارورزی آغاز نشود. پیشنهاد می‌شود گروه آموزشی نسبت به تعیین اهداف کلی دوره‌های کارورزی اقدام نماید. معمولاً این اهداف به عنوان سرفصل درسی و به صورت مصوب در اختیار گروه‌های آموزشی قرار دارند. نکته قابل توجه در مورد این اهداف، کلی بودن آنهاست. به این معنا که هر یک از آنها قابلیت جزئی‌تر و عملیاتی‌تر شدن را دارا هستند. بخصوص می‌توان هر یک از آنها را در مورد هر یک از دانشجویان به شیوه‌ای خاص یا با استفاده از فنونی ویژه تحقق بخشید.

تعیین ویژگی‌های ورودی دانشجویان:

ویژگی‌های ورودی نیز جنبه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دارند. هر آنچه که لازم است یادگیرنده قبل از آغاز فرایند آموزشی جدید یادگرفته باشد و کلیه تجارب مثبت و منفی حاصل از آموخته‌های قبلی او که بر یادگیری مطلب تازه مؤثرند، ویژگی‌های شناختی محسوب می‌شوند. میزان علاقه، انگیزش و طرز برخورد یادگیرنده از جمله ویژگی‌های ورودی عاطفی بشمار می‌آیند. توانایی‌ها و مهارت‌های ارتباطی و حرکتی از جمله ویژگی‌های ورودی روانی - حرکتی هستند. اغلب ویژگی‌های شناختی دانشجویان به عنوان پیش نیاز هر واحد آموزشی در برنامه‌های درسی لحاظ می‌شود، ولی اشاره‌ای به ویژگی‌های ورودی عاطفی و روانی - حرکتی نمی‌شود.

برای بررسی ویژگی‌های ورودی دانشجویان علاوه بر توجه به نتایج کسب شده توسط آنان در مراحل قبلی آموزش نظری لازم است اطلاعات دقیق تری از سایر ویژگی‌های آنها بدست آید. این اطلاعات را می‌توان از راه مصاحبه با دانشجو بدست آورد.

توجه به این نکته مهم است که تعیین این ویژگی‌ها بدین معنا نیست که اگر ارزیابی اولیه از دانشجو نشان دهنده عدم آمادگی او برای ورود به فرایند آموزشی بود، نمی‌تواند تحت آموزش قرار گیرد. استاد بر اساس رویکرد یادگیرنده محور باید برای آماده شدن دانشجو برنامه ریزی نماید. در برخی موارد دانشجو دوره جدید را آغاز می‌کند ولی استاد با توجه به نیازهای آموزشی او شرایطی را فراهم می‌آورد تا دانش و مهارت لازم را کسب کند.

به این ترتیب بر اساس رویکرد سازنده گرایی ورود دانشجویان به هر نوع محیط کارورزی نمی‌تواند مفید باشد. دانشجویان با توجه به انگیزه‌ها و توانایی‌هایشان می‌توانند در حوزه‌های مختلفی موفق باشند. به این ترتیب این استدلال که "دانشجوی مددکاری باید همه فیلدها را تجربه کند." نمی‌تواند مورد قبول این رویکرد باشد. در مقابل رویکرد سازنده گرایی بر این امر تأکید می‌نماید که هر یک از دانشجویان با توجه به پیشینه

فرهنگی - اجتماعی خود و آنچه تا کنون یاد گرفته اند، می توانند در برخی حوزه‌ها موفق تر عمل کنند. این پیشینه و آموخته‌های آنها در شکل گرفتن انگیزه‌هایشان تأثیر قابل توجهی می‌گذارد. به همین دلیل سرپرست هر فیلد باید به سؤال‌های زیر پاسخ دهد:

* آیا دانشجویان برای ورود به این محیط کارورزی باید از ویژگی‌های شخصیتی خاصی برخوردار باشند؟

* آیا دانشجویان با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی خاص در این محیط کارورزی موفق تر خواهند بود؟ آیا نداشتن ویژگی‌های فرهنگی اجتماعی خاص، موفقیت دانشجوی می‌تواند در محیط کارورزی مورد نظر را با مشکل جدی مواجه کند؟

* لازم است دانشجوی قبل از ورود به محیط کارورزی چه دانش و مهارت‌هایی را یاد گرفته باشد؟ چگونه یادگیری دانش و مهارت‌های مورد نیاز سنجیده خواهد شد؟

تعیین محیط کارورزی:

به این سؤال باید پاسخ داد که در چارچوب آموزش یادگیرنده محور چقدر یادگیرنده باید در انتخاب محیط یادگیری نقش داشته باشد. پیروان همه نظریه‌های سازنده گرای معتقدند که بهتر است یادگیری در محیط‌های دنیای واقعی و اصیل صورت پذیرد (سیف، ۱۳۸۶: ۲۲۰).

تیم آموزشی می‌تواند محیط‌های آموزشی مختلف را که قابلیت لازم برای فراهم نمودن شرایط آموزش را دارا هستند، برگزیند و به دانشجوی فرصت دهد از میان آنها یکی را انتخاب کند. در عین حال در برخی دوره‌های آموزشی استاد و دانشجویان برای فراهم نمودن شرایط مناسب‌تر یادگیری، تصمیم به تجربه محیط دیگری می‌گیرند. انتخاب محیط یادگیری با کمک استاد و در چارچوب اهداف آموزشی صورت می‌گیرد. در روش

یادگیرنده - محور پیشنهاد‌های دانشجویان در مورد محیط‌های یادگیری قابل تأمل و بررسی تلقی می‌شود.

در تعیین محیط کارورزی توجه به موارد زیر ضروری است:

* تطبیق اهداف جزئی با محیط کارورزی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

* از آنجایی که معمولاً دانشجویان به دلیل عدم شناخت کافی از محیط‌های کارورزی صرفاً بر اساس ملاک‌های محدودی، مانند بُعد مسافت دست به انتخاب خواهند زد، لازم است اطلاعات لازم در اختیار آنها قرار گیرد. تهیه بروشورهای معرفی هر یک از محیط‌های کارورزی و پاسخ به سئوالات دانشجویان در جلسه حضوری می‌تواند به آنها کمک کند تا شناخت بهتری نسبت به محیطی که به زودی وارد آن خواهند شد، پیدا کنند.^۱

* گاهی اوقات دانشجویان می‌توانند در مورد انتخاب محیط کارورزی با سرپرستان همکاری کنند. در برخی موارد مانند انتخاب منطقه‌ای برای انجام کارورزی گروهی به روش اقدام (در چارچوب گروه‌های توسعه) دانشجویان می‌توانند برای انتخاب محله‌ها مشارکت فعال داشته باشند. این کار مستلزم افزایش شناخت آنها در مورد مقتضیات محیط مورد نظر خواهد بود.

* محیط کارورزی مددکاری همواره محیطی انسانی است. به همین دلیل هنگام انتخاب محیط کارورزی باید به افرادی که در آنها حضور دارند، توجه جدی شود. در برخی موارد محیط‌هایی که برای کارورزی انتخاب می‌شوند قبل از آنکه شرایط مناسبی برای یادگیری فراهم کنند، موجب بروز

۱. برگزاری این جلسات در دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تجربه شد. دانشجویان پس از این جلسات بر اساس اطلاعاتی که به دست آورده بودند نسبت به انتخاب مکان کارورزی خود اقدام می‌نمودند. معرفی محیط کاری کارورزی به عهده سرپرست آن فیلد گذاشته شده بود و سرپرستانی که مکان مورد نظر را دقیق تر و مثبت تر معرفی کردند، بیشتر مورد توجه دانشجویان قرار گرفتند.

مشکلات جدی در فرایند آموزش می‌شوند. کارکنان مؤسساتی که به عنوان محیط کارورزی برگزیده می‌شوند باید تا حد امکان در مورد حضور دانشجویان توجیه شده باشند. گاهی موانع موجود در محیط‌های انتخاب شده به اندازه‌ای زیاد هستند که یادگیری دانشجویان را تحت الشعاع قرار می‌دهند. با توجه به اینکه در روش یادگیرنده - محور تأکید می‌شود که فرایندهای یادگیری از آسان به دشوار چیده شوند، وارد نمودن دانشجویان در محیط‌هایی که تعاملات کارکنان در آنها مهمترین مشکل محسوب می‌شود، در واقع روبرو نمودن دانشجو با یکی از سخت‌ترین فرایندهای کارورزی خواهد بود.

۲. حین برگزاری (تعیین اهداف جزئی، استفاده از فنون و روش‌های آموزشی یادگیرنده محور و پایش)

تعیین اهداف جزئی:

سرپرست کارورزی بر اساس روش یادگیرنده محور باید اهداف جزئی در هر مرحله را با مشارکت دانشجویان تنظیم نماید. در بسیاری از موارد اهداف جزئی را می‌توان بر اساس موقعیت‌هایی که دانشجویان در آنها قرار می‌گیرند و سئوالاتی که برایشان مطرح می‌شود، تنظیم نمود. معمولاً میزان رضایت دانشجویان هنگامی که اهداف جزئی به این شیوه تنظیم می‌شود، بیشتر از زمانی است که اهدافی از قبل در نظر گرفته شده‌اند.

استفاده از فنون و روش‌های آموزشی یادگیرنده محور:

مهمترین روش‌های آموزش یادگیرنده محور به قرار زیر هستند:

▪ آموزش به کمک بحث گروهی

بررسی لیاقت دار و همکارانش (۱۳۸۳) نشان داد که روش بحث گروهی می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان تأثیرگذار باشد. آنها روش بحث در گروه‌های ۵ نفره را مؤثرتر از سخنرانی ارزیابی کردند. در این روش دانشجویان فرصت پیدا می‌کنند تا در بحث با یکدیگر یا با استاد خود جنبه‌های مختلف یک موضوع را بررسی و تحلیل کنند. این روش به یادگیرندگان کمک می‌کند که درک خود را از منطق، اطلاعات و موقعیت‌شان بالا ببرند. بخصوص زمانی که موضوع انتخاب شده برای بحث مورد توافق همگان باشد، میزان مشارکت افراد به طور قابل توجهی افزایش می‌یابد. موضوع بحث گروهی می‌تواند فصلی از یک کتاب که قبلاً به دانشجویان گفته شده آنرا بخوانند، یک کیس فرضی یا واقعی، یک کلیپ کوتاه، یک فیلم، یک بازدید و ... باشد. استاد یا سرپرست دانشجویان باید هدف‌های بحث را به روشنی مطرح کند و زمان مشخصی را برای پایان آن اعلام کند. در بحث گروهی مشارکت استاد یا سرپرست به حداقل کاهش می‌یابد تا دانشجویان فرصت یابند در بحث شرکت کنند. استاد یا سرپرست باید به عنوان یک تسهیل‌گر به گروه کمک کند تا در مورد موضوع و در راستای هدف تعیین شده به بحث بپردازند و شرایطی را فراهم آورد تا همه بتوانند مشارکت کنند. در مواردی هم استاد می‌تواند مسئولیت تسهیل‌گری را به یکی از اعضای گروه بسپارد و به عنوان یک شنونده فعال عمل کند و در موارد ضروری با مشارکت خود به ادامه و هدایت بحث کمک کند.

جوینس و همکاران (۲۰۰۴) گروه‌های یادگیری مبتنی بر همیاری را توصیه می‌کنند.

از نظر آنها این گروه‌ها دارای پیش فرض‌های زیر هستند:

- اعضای گروه‌ها از یکدیگر می‌آموزند.
- تعامل با یکدیگر سبب افزایش یادگیری می‌شود.
- همیاری به افزایش احساسات مثبت نسبت به یکدیگر، کاهش جدایی و تنهایی، ایجاد روابط و نگرش‌های مثبت نسبت به افراد دیگر، می‌شود.
- همیاری منجر به تقویت عزت نفس از طریق افزایش یادگیری می‌شود.

▪ یادگیرنده‌ها با افزایش فرصت برای انجام کار با یکدیگر، آن کار را بهتر انجام می‌دهند و از مهارت‌های کلی اجتماعی بیشتری برخوردار می‌شوند.

جویس و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند گروه‌های کار بیش از شش نفر دست و پا گیر هستند و رهبری آنها به مهارتی نیاز دارد که دانشجویان بدون کسب تجربه و مهارت آموزی نمی‌توانند از عهده آن برآیند. آنها گروه‌های دو، سه یا چهار نفره را توصیه می‌کنند. افرادی که در گروه‌های مبتنی بر همیاری تحت آموزش قرار می‌گیرند، به یکدیگر آموزش می‌دهند و از پاداش‌های مشترک برخوردار می‌شوند، و در مقایسه با افرادی که با روش‌های فردی آموزش می‌بینند، از چیرگی بیشتری بر مطالب آموزشی برخوردارند. ارتباط متقابل و مسئولیت‌های مشترک موجب می‌شود این افراد احساسات مثبت تری نسبت به تکالیف و افراد دیگر داشته باشند. افراد با پیشینه پیشرفت تحصیلی ضعیف در این گروه‌ها تصویر بهتری از خویشتن بدست می‌آورند.

▪ آموزش برای یادگیری اکتشافی

این روش نیز بر پایه فرضیه‌های سازنده‌گرایی استوار شده است و بر این نکته تأکید می‌نماید که استاد نباید به طور مستقیم به دانشجویان موضوع‌های درسی را آموزش دهد، بلکه باید آنها را وادارد تا خودشان به کشف و ساختن دانش پردازند. استاد باید موضوع را طرح کند و شرایطی را فراهم آورد تا خود دانشجویان پاسخ را بیابند. یکی از یادگیری‌های مهم مربوط به **یادگیری مبتنی بر مسئله**^۱ است. در این روش یادگیری، موقعیت‌های حل مسئله واقعی مورد استفاده قرار می‌گیرند و یادگیرندگان به طور گروهی در شرایط واقعی زندگی به حل مسائلی می‌پردازند که یک راه حل واحد ندارند (ادنل، ریو و اسمیت، ۲۰۰۷ به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۱۷).

باید دانشجویان را در ساختن دانش و معنی آن فعال کنید و به آنها کمک کنید تا به صورت خودسامان گر در آیند به این مفهوم که از فرایند ساختن دانش آگاه شوند، از دانش موجود خود معنی تازه بسازند و به فرایندهای ذهنی و تجارب خود سازمان دهند. به این منظور لازم است بعد از تعیین هدف، دانشجویان با یک موقعیت مشکل آفرین^۱ یا معما برانگیز روبرو شوند تا کنجکاوی شان برای یافتن پاسخ و راه حل برانگیخته شود. ضرورت ندارد موقعیت‌هایی انتخاب شوند که تنها یک جواب یا راه حل درست دارند.

در روش اکتشافی هدایت شده طی فرایند فرضیه سازی و جمع آوری اطلاعات، اگر دانشجویان سؤال داشته باشند، می‌توانند از استادشان پرسند و استاد نیز سؤال‌ها را به گونه ای پاسخ خواهد داد که فرایند اکتشاف برای یادگیرندگان تسهیل شود، ولی یادگیرندگان از استقلال لازم برای جستجوی راه حل در مورد موقعیت مشکل زا برخوردارند. در این روش مشارکت دانشجویان در فرایند یادگیری به بالاترین سطح می‌رسد. در پایان دانشجویان با همراهی استاد، فرایند اکتشاف را تحلیل می‌کنند و بازخوردهای لازم را دریافت می‌کنند.

▪ آموزش به کمک یادگیری مشارکتی

در مطالعه نیسی و همکارانش (۱۳۸۳)، عملکرد تحصیلی، انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش آموزانی که به شیوه مشارکتی آموزش دیده بودند، به طور معنی‌داری بیشتر از گروهی که به شیوه سنتی آموزش دیده بودند، ارزیابی شد. یادگیری مشارکتی یادگیری در گروه‌های کوچک و تلاش برای دستیابی گروهی به هدف را تشویق می‌نماید. چنین روشی برای گروه‌های نامتجانس ۴ تا ۶ نفری کارآمد است. لازم است که گروه اهداف مشخصی را دنبال کند و همه اعضا بدانند که برای چه موضوعی با یکدیگر همکاری می‌کنند. مهم است که هر یک از اعضای گروه بخشی از وظایف را برای

دستیابی به اهداف گروه به عهده بگیرند. نظارت استاد می تواند از تقسیم نامتعادل کار در گروه جلوگیری نماید. استاد اطلاعاتی که گروه نمی تواند به آنها دست یابد را در اختیار آنها قرار می دهد و گروه در پایان، عملکرد خود را مورد ارزشیابی قرار می دهد. در صورت لزوم این کار با کمک استاد انجام می گیرد. معمولاً روش های مطالعه گروهی و روش های مبتنی بر پروژه را به عنوان زیر مجموعه یادگیری مشارکتی طبقه بندی می کنند. برای در نظر گرفتن سطح درک و فهم یادگیرنده در فرایند یادگیری و آموزش، معلم باید مرتباً یادگیری و دانش فرد فرد دانش آموزان را سنجش کند. به این روش، سنجش تکوینی می گویند. سنجش تکوینی ضرورتاً یک سنجش رسمی یعنی آزمون و امتحان نیست، بلکه سنجش های غیررسمی مانند بحث های موردی با دانش آموز، ارتباط های چهره ای، مشاهده دانش آموزان در ضمن انجام کار و مانند اینها نیز می توانند نتایج قابل استفاده ای از چگونگی یادگیری دانش آموز در اختیار معلم بگذارند (دولیتل، ۲۰۰۵، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۲۴).

به منظور بکارگیری روش های ذکر شده، توصیه می شود سرپرست کارورزی اقدامات زیر را انجام دهد:

* فعالیت های گروه های کوچک را تشویق کنید، زیرا در این روش تفکر انتقادی و حل مسئله گسترش می یابد. فقط زمانی در بحث گروه ها مداخله کنید که فکر می کنید لازم است به گروه کمک کنید تا بحث را به یک مسیر سازنده هدایت نمایند. از گروه بخواهید نتیجه کارشان را ارائه نمایند.

* اسلاوین (۱۹۸۳) رقابت بین گروه ها برای یادگیری را مفید می داند (بهرنگی، ۱۳۸۴: ۲۸۴). به این نکته به عنوان یک ابزار آموزش توجه داشته باشید.

* از شاگردی شناختی^۱ استفاده کنید که در آن یادگیرندگان از راه درگیری با تکالیف و مسائل واقعی و اصیل و ضمن همکاری با افراد دارای مهارت بیشتر، به یادگیری بپردازند. بنا به تعریف، شاگردی شناختی یعنی کار کردن یادگیرنده غیرماهر در کنار یادگیرنده ماهرتر از او (سیف، ۱۳۸۶: ۲۲۱). به این منظور می‌توانید از همکاری دانشجویانی که قبلاً دوره کارورزی مشابه را گذرانده‌اند، استفاده ببرید.

* دانشجویان را تشویق کنید تا به یکدیگر کمک کنند.

* دانشجویان را برای شرکت فعال در بحث آماده کنید. این کار را از راه توصیف، الگودهی و فراهم آوردن فرصت برای تمرین مهارت بحث، انجام دهید.

* موقعیت یادگیری را به گونه‌ای ترتیب دهید که دانشجویان با دیدگاه‌های مختلف درباره یک موضوع یا یک مسئله روبرو شوند.

- از دانشجویان بخواهید تا موضوع‌های مختلف را مورد بحث قرار دهند.
- به منظور تدارک اطلاعات زمینه‌ای لازم، از دانشجویان بخواهید تا قسمت‌هایی از یک کتاب یا تمام آن را مطالعه کنند، از یک سخنرانی یادداشت بردارند، یا فیلمی را نگاه کنند.

* در مواردی موضوعات بحث برانگیزی که جواب واحدی ندارند، ارائه دهید.

* فقط دانشجویان باهوش، دارای اعتماد بنفس زیاد و دارای قدرت بیان را برای ارائه مطلب در حضور دیگران انتخاب نکنید.

* اگر تعداد دانشجویانی که وارد یک محیط کارورزی مشترک شده‌اند، بیش از ۲ نفر است، تشکیل گروه میان آنها می‌تواند در انجام برنامه‌های

آموزشی بسیار کمک کننده باشد. بخصوص سرپرست کارورزی می تواند در قالب همین گروه ها برخی نکات را به دانشجویان آموزش دهد.

* برگزاری جلسات سرپرستی به صورت گروهی توصیه می شود.

* معمولاً سرپرست از دانشجویان می خواهد برای بهبود عملکردشان در

گروه هایی که تشکیل داده اند، برخی منابع را مطالعه کنند. استفاده از روش بحث گروهی به دانشجویان کمک می کند که اطلاعات بیشتری را به دست آورند. مشارکت سرپرست در گروه های بحث، فرصت مناسبی را در اختیار قرار می دهد تا دانشجویان به مطالعه منابع بیشتر تشویق شوند و پاسخ پرسش های شان را دریافت کنند.

* **Role Playing** از جمله فنونی است که می تواند در جلسات

سرپرستی بکار گرفته شود. سرپرست می تواند سئوالات دانشجویان را در مورد چگونگی تعامل با گروه شان با استفاده از این فن پاسخ دهد. سرپرست و سایر دانشجویان در این شرایط نقش اعضای گروه را بازی می کنند و دانشجو به عنوان مددکار نقش خود را ایفا می کند. این فن را بخصوص در موقعیت هایی که می توانند مشکل زا باشند، یا اقداماتی که دانشجو به هر دلیلی برای انجام با آنها با مسئله روبرو شده است، می توان بکار گرفت. در مواردی سرپرست خود نقش مددکار را به عهده می گیرد تا نکته مورد نظر را به دانشجویانش منتقل نماید.

* به تکیه گاه سازی در فرایند آموزش توجه نمایید. لازم است ابتدا

سرپرست کارورزی سهم عمده ای از مسئولیت را به عهده بگیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می رود، مسئولیت به دانشجو واگذار شود.

* سرپرست بر این نکته تأکید می کند که ضرورتاً یک راه حل برای

مسائلی که دانشجویان با آنها روبرو می شوند، وجود ندارد. آنها می توانند به راه

حل‌های متنوعی بیاندیشند و در مورد اجرایی کردن آنها از حمایت سرپرست خود برخوردار باشند.

* سرپرست می‌تواند بر اساس تجربیاتی که دانشجویان در محیط کارورزی کسب می‌کنند سئوالاتی طرح کند و آنها را به یافتن پاسخ تشویق کند. این سئوالات بیشتر نوعی موقعیت را برای دانشجویان ترسیم می‌کنند که آنها باید در مورد اقدام مددکار در آن تصمیم بگیرند. به عنوان مثال وقتی دانشجویان در مورد تجربه تشکیل اولین جلسات گروهی شان صحبت می‌کنند و از اینکه نمی‌دانند گاهی چه چیزی باید بگویند، اظهار نگرانی می‌نمایند، سرپرست می‌تواند با طرح این سئوال که "اگر در یکی از جلسات گروه با سکوت کش‌دار اعضا روبرو شدید، چه می‌کنید؟" دانشجویان را به جستجوی راه حل وادارد.

ویگوتسکی به طور مشخص توصیه می‌کند:

* از دانشجویان تواناتر بخواهید تا در موضوع‌هایی که بر آنها تسلط دارند، دوستان نیازمند کمک را، یاری دهند.

* دانشجویان را تشویق کنید تا با همیاری یکدیگر و به صورت مشارکتی به یادگیری بپردازند.

* ابتدا مسائل و تکلیف نیمه تمام را در اختیار دانشجویان قرار دهید و از آنان بخواهید تا آنها را خود کامل کنند. از این طریق می‌توانید آنها را در حل مسائل به طور کافی تشویق کنید.

* از روش آموزش دوجانبه که در آن به نوبت، معلم و شاگردان، نقش آموزگار و دانش آموز را ایفا می‌کنند، استفاده کنید.

پایش

برای در نظر گرفتن سطح درک و فهم یادگیرنده در فرایند یادگیری و آموزش، معلم باید مرتباً یادگیری و دانش فرد فرد دانش آموزان را سنجش کند. به این روش سنجش تکوینی می‌گویند. سنجش تکوینی ضرورتاً یک سنجش رسمی یعنی آزمون و امتحان نیست، بلکه سنجش‌های غیررسمی مانند بحث‌های موردی با دانش آموز، ارتباط‌های چهره‌ای، مشاهده دانش آموزان در ضمن انجام کار و مانند اینها نیز می‌توانند نتایج قابل استفاده‌ای از چگونگی دانش آموز در اختیار معلم بگذارند (دولیتل، ۲۰۰۵، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۲۴).

بخشی از فرایند سنجش در این مرحله انجام می‌گیرد. پایش عملکرد دانشجویان از جمله اقدامات سرپرست در این مرحله است. از دانشجویان بخواهید تا یادگیری و عملکرد خود را مورد ارزیابی قرار دهند. یکی از کمک‌های استاد به دانشجویان واداشتن آنها به خودارزیابی یا خودسنجی است. این خودسنجی یکی از مهارت‌های اساسی فراشناختی است که در پیشرفت تحصیلی برای یادگیرنده بسیار مفید است.

۳. پس از برگزاری (ارزشیابی، ارائه بازخورد)

روش‌های مختلفی برای سنجش و ارزشیابی یادگیری وجود دارد که شرح آنها در این مقاله نمی‌گنجد. روش‌های سنتی یادگیری بیشتر برای سنجش هدف‌های حوزه شناختی بکارگرفته می‌شوند و به روش‌های مداد و کاغذی یا کتبی مشهورند. در مقابل روش‌های سنجش جایگزین یا سنجش واقعی به جای روش‌های سنتی بکار گرفته می‌شوند. بر اساس تعریف فتسکو و مککلور (۲۰۰۵) سنجش واقعی نیازمند خلق آن دسته از تکالیف سنجش است که تا حد امکان به موقعیت‌های خارج از کلاس درس شبیه‌اند و دانش آموزان برای انجام دادن آنها دانش و مهارت‌هایی را که آموخته‌اند به کار می‌بندند (ص ۶۲، به نقل از سیف، ۱۳۸۶، ص ۶۰۲). در اینجا به دسته مهمی از روش‌های سنجش

جایگزین، با عنوان سنجش عملکردی خواهیم پرداخت که در آن از دانشجو خواسته می‌شود با انجام یک فعالیت یا تولید یک محصول دانش و مهارت خود را نشان دهد. سیف (۱۳۸۶) بر این نکته تأکید می‌کند که در سنجش عملکردی فرایند و فرآورده هر دو مورد سنجش قرار می‌گیرند. مهمترین ویژگی‌های آزمون‌های عملکردی به قرار زیر هستند:

تأکید بر کاربرت، یعنی سنجش توانایی کاربرستن دانش و مهارت‌های آموخته شده توسط دانشجو.

تأکید بر سنجش مستقیم، بدین معنا که یادگیری دانشجو در موقعیت‌های عینی سنجیده می‌شود نه موقعیت‌های ذهنی و فرضی.

استفاده از مسائل واقعی، یعنی دانشجو در شرایط واقعی مورد سنجش قرار می‌گیرد. موقعیت‌هایی که دانش و مهارت او در آنها سنجیده می‌شود، موقعیت‌های واقعی هستند یا دست کم برگرفته از مسائل و موقعیت‌های واقعی خواهند بود.

ترغیب و تشویق تفکر باز، به این معنا که یک راه حل برای مسئله در نظر گرفته نشده و دانشجو به کارگروهی و یافتن راه حل‌های متفاوت برای یک مسئله تشویق می‌شود. این ویژگی سنجش عملکردی موجب می‌شود در برخی موارد مدت طولانی صرف سنجش دانشجویان شود.

کارگروهی امروزه به عنوان یک استراتژی سنجش در دوره‌های تحصیلات عالی پذیرفته شده است... (الیوت و هیگینز، ۲۰۰۵). سنجش عملکردی در قالب کارگروهی در کارورزی مددکاری بسیار کارآمد است. سرپرست می‌تواند دانشجویان را به خودارزیابی تشویق نماید. هانراهان و ایساکس (۲۰۰۱) معتقدند خودارزیابی به معنای ارزیابی کار خود و سایر اعضای گروه است (به نقل از الیوت و هیگینز، ۲۰۰۵).

الیوت و هیگینز (۲۰۰۵) دو دسته خودارزیابی را معرفی می‌کنند؛ خودارزیابی‌های فرآورده‌ای و خودارزیابی‌های فرایندی. در خودارزیابی فرآورده‌ای، دانشجویان نتیجه

عملکرد خود و دیگر اعضای گروه را ارزیابی می‌کنند، و در مقابل آنچه را خود و اعضای دیگر گروه طی برگزاری جلسات انجام می‌دهند، به عنوان ارزیابی فرایند مورد سنجش قرار می‌دهند. نکته قابل توجه در مورد روش فوق این است که ارزیابی خود و همتایان توسط دانشجویان رضایت آنها را از گروه افزایش می‌دهد (گاتفیلد، ۱۹۹۹ و فریمن و مکنزی، ۲۰۰۲، به نقل از الیوت و هیگینز، ۲۰۰۵).

* برای سنجش عملکردی لازم است بر اقدامات دانشجو برای انجام تکالیف عملی تأکید شود.

* در این مرحله فرآورده‌های فعالیت‌های دانشجویان کارورز مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتیجه کاری که در دوره کارورزی انجام داده‌اند و میزان موفقیت‌شان در اجرای تکالیفی که از سوی سرپرست به آنها داده شده است، موضوع ارزشیابی دانشجویان است.

* لازم است برای هر محیط کارورزی گزینه‌هایی اختصاصی در چک لیست ارزیابی وارد شود که بتواند عملکرد دانشجو را در آن محیط مورد ارزیابی قرار دهد.

* برای ارزیابی خود و همتایان لازم است دانشجویان راهنمایی شوند تا خود و دیگران را در چارچوب‌های یکسان مورد ارزیابی قرار دهند. به این منظور لازم است سرپرست پرسشنامه‌ای را در اختیار آنها بگذارد. نظرات دانشجویان در تنظیم فاکتورهای مورد بررسی در پرسشنامه می‌تواند وارد شود.

نکات قابل توجه:

* حضور سرپرست در محیط کارورزی ضروری است. اگرچه رویکرد یادگیرنده محور بر فعالیت‌های یادگیری دانشجویان تأکید می‌نماید، اما حضور سرپرست را نیز برای کلیه مراحل یادگیری ضروری می‌داند. این سرپرست است که دانشجویان را با سؤال‌های هدفمند به سوی یادگیری

مطلوب تر هدایت می‌کند، در صورت نیاز با ارائه پیشنهادهایی، در یافتن پاسخ به آنها کمک می‌کند و در صورت لزوم تجربه خود را در اختیار آنها می‌گذارد. از این رو طراحی برنامه‌های کارورزی به گونه‌ای که ضرورت حضور سرپرست در محیط کارورزی را نادیده می‌گیرند، به طور جدی با روش یادگیرنده محور در تعارض قرار دارد.

* برگزاری منظم جلسه‌های سرپرستی به دانشجویان این اطمینان را می‌دهد که سرپرست زمان مشخصی را به آنها و پرسش‌هایشان اختصاص می‌دهد. در عین حال این جلسات یکی از مهمترین فرصت‌های سرپرست، برای آموزش دانشجویان و پایش فرایند کارورزی است.

بحث و نتیجه‌گیری:

بکارگرفتن رویکرد سازنده‌گرایی و مهمترین روش زیرمجموعه آن؛ روش آموزش یادگیرنده محور در آموزش مددکاری اجتماعی و بخصوص کارورزی مددکاری اجتماعی موضوعی است که به طور جامع در ایران مورد توجه قرار نگرفته است. برخی تجربه‌های پراکنده در برخی دانشگاه‌ها یا تمایل برخی سرپرستان کارورزی به استفاده از راهکارهای روش یادگیرنده محور، نمی‌تواند اثر قابل توجهی بر آموزش مددکاری اجتماعی در ایران داشته باشد. مددکاری اجتماعی یکی از رشته‌هایی است که می‌تواند بخصوص در محیط‌های کارورزی از روش یادگیرنده محور بهره بگیرد. آشنا شدن سرپرستان کارورزی با روش آموزش یادگیرنده محور می‌تواند اولین گام در این راستا باشد. الگوی پیشنهاد شده در این مقاله به طور کامل با الگوی عمومی آموزش مطابقت دارد. نگرش مثبت استاد و دانشجو نسبت به فرایند آموزش و مهارت‌های لازم برای اجرای آموزش یادگیرنده محور پیش نیازهای اصلی برای بکارگرفتن اصول آموزش یادگیرنده محور هستند. مشارکت دانشجو در روش یادگیرنده محور بیش از روش معلم محور خواهد بود، به

دانشجو فرصت داده می‌شود در قبال یادگیری خود مسئولیت بپذیرد و در تعامل با محیطی که در آن قرار گرفته است مهمترین مفاهیم مددکاری اجتماعی را بیاموزد. در صورتی که روش یادگیرنده محور در هر یک از مراحل سه گانه پیش از آموزش، حین آموزش و پس از آموزش به طور کامل اجرا نشود، ضرورت بازگشت به مرحله اول و اجرای مجدد کل فرایند مطرح می‌شود.

با توجه به اینکه کارورزی یادگیرنده محور علاوه بر ارتقاء مهارت‌های دانشجویان، می‌تواند رضایت آنها را نیز افزایش دهد، پیشنهاد می‌شود پروتکل کارورزی یادگیرنده محور در دانشگاه‌های مجری برنامه آموزشی کارشناسی مددکاری اجتماعی، طراحی و اجرا شود. در عین حال فنون روش آموزشی یادگیرنده محور به طور گسترده‌ای قابل استفاده در اداره کلاس‌ها خواهند بود. اهتمام به استفاده از این روش در مراکز آموزش عالی که تربیت مددکاران اجتماعی را به عهده دارند، می‌تواند موفقیت‌های حرفه‌ای مددکاران اجتماعی را به طور چشمگیری افزایش دهد.

منابع:

- جویس، بروس، ویل، مارشا و کالهن، امیلی. (۱۳۸۴)، *الگوهای تدریس ۲۰۰۴*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶)، *روانشناسی پرورشی نوین*، روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران.
- فردانش، هاشم؛ شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۸۱)، *درآمدی بر سازنده گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی*، فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا(س)، سال دوازدهم، شماره ۴۲.
- لیاقت دار، محمد؛ عابدی، محمد؛ جعفری، سیدابراهیم؛ بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۳)، مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت

تحصیلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجویان، پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۰ (۳۳).

- نیسی عبدالکاسم؛ نجاریان، بهمن؛ شیخیانی، محمد. (۱۳۸۳)، مقایسه اثرات یادگیری مشارکتی و آموزش سنتی بر عملکرد تحصیلی، یادگیری مطالب، انگیزه پیشرفت و خودپنداره دانش‌آموزان سال دوم متوسطه نظری شهر بوشهر، **مجله علوم تربیتی و روانشناسی**، ۱۱ (۴-۳).

- Cornelius-White, Jeffrey. (2007). **Learner-centered Teacher-student Relationships Are Effective: A Meta Analysis**. Review of Educational Research. Vol. 77, No. 1 , pp. 113-143.

- Crick, Ruth Deakin and McCombs, Barbara L. (2006). **The Assessment of Learner-centered Practices Survey: An English Case Study**. Educational Research and Evaluation. Vol. 12, No. 5, pp. 423-444.

- De Vries, Rheta, (2000). Vygotsky and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices, **New Idea in Psychology**, 18, pp.187-213.

- Elliott, Naomi & Higgins, Agnes,(2005). Self and peer assessment – does it make a difference to student group work? , **Nurse Education in Practice**, 5, pp. 40-48.

- Fernyhough, Charles, (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue and the development of social understanding, **Developmental Review**, 28, pp.225-262.

- Matusov, Eugene & Hayes, Renee, (2000). Sociocultural critique of Piaget and Vygotsky, **New Ideas in Psychology**, 18, pp. 215-239.

- Regan- Smith, Marta, et al. (2007). **Direct Observation of Faculty With Feedback: An Effective Means of Improving Patient-centered and Learner-centered Teaching Skills.** Teaching and Learning in Medicine.19, pp. 278-286.
- Sharma, Prem Lata,(2006). Adult Learning Methods. New Delhi; Sarup & Sons.
- Yilmaz, Kaya.(2008). Social Studies Teachers' Views of Learner-centered Instruction. **European Journal of Teacher Education.** Vol. 31. Issue 1, pp. 35-53.