

نظریه سازنده گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرایند یادگیری و تدریس

محمد رضا فتحی^۱

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۴/۱۷

تأیید نهایی: ۱۳۹۸/۰۴/۳۰

چکیده

یکی از رویکردها در آموزش نوین استفاده از نظریه های جدید یادگیری در تدریس می باشد. نظریه پردازان یادگیری نظریه های گوناگونی ارائه نموده اند. یکی از جدیدترین آنها نظریه سازنده گرایی است که یک تغییر پارادایم در معرفت شناسی و نظریه های یادگیری قلمداد می شود. طبق این دیدگاه فلسفی - روان شناختی، واقعیت و معنی به طور فعال توسط خود افراد و در ذهن آنها ساخته می شود، و افراد بیشتر آنچه را که یاد می گیرند، خود می سازند. اصول اساسی سازنده گرایی به نظریه های یادگیری جان دیویی، ژان پیاژه و جروم برونر، و ویگوتسکی بر می گردد. یکی از بانفوذترین نظریه های سازنده گرا که توسط ویگوتسکی ارائه شده است، سازنده گرایی اجتماعی است که براساس آن تعامل اجتماعی کلید ساختن دانش است. امروزه سازنده گرایی به عنوان یک نیروی با نفوذ و قوی در اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری مطرح است. هدف این مقاله تشریح دلالت های این نظریه برای تدریس و یادگیری بود. در این راستا پس از مرور مبانی نظری پژوهش، نظریه یادگیری سازنده گرایی اجتماعی بررسی و تشریح شد. یافته نشان داد، این نظریه دلالت‌های زیادی برای تدریس یادگیرنده - محور دارد. در نتیجه ویژگیهای کلاس درس سازنده نگر، راهبرد های تدریس مبتنی برآن، نقش معلمان و دانش آموزان درآن مشخص گردید. نتایج نشان داد این نظریه مزایای بالایی داشته و برای همه جنبه های زندگی آموزشی، فرصتهایی فراهم می کند.

کلید واژه ها: یادگیری، سازنده گرایی، نظریه سازنده گرایی، سازنده گرایی اجتماعی، کلاس سازنده نگر.

۱- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران mrfathi69@yahoo.com

۱. مقدمه:

سالها سازنده گرایی^۱ اصطلاحی بود که فقط در مجله‌ها وجود داشت و اساسا فلاسفه، معرفت‌شناسان و روان‌شناسان به آن توجه می‌کردند. امروزه سازنده گرایی به طور منظم در مجموعه کتاب‌های درسی، روش‌های معلمان، چارچوب برنامه درسی، ادبیات اصلاح‌گرایانه آموزش و پرورش و مجلات تربیتی نمایان می‌شود. هم‌اکنون سازنده گرایی دارای وجهه و نامی در آموزش و پرورش است (بروکس و بروکس^۲، ۱۹۹۹، به نقل‌فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱). سازنده گرایی اصطلاح گسترده‌ای است که به وسیله فیلسوفان، طراحان برنامه درسی، روانشناسان، مربیان و دیگران به کار برده شده است. گلسرزفلد^۳ (۱۹۹۵) آنرا یک حوزه وسیع و کلی در روانشناسی، معرفت‌شناسی و آموزش و پرورش معاصر می‌داند (به نقل‌وولفولک^۴، ۲۰۱۲).

اصول اساسی سازنده گرایی به نظریه‌های یادگیری جان دیویی، ژان پیاژه و جروم برونر، و ویگوتسکی^۵، باز می‌گردد. این پیشگامان به شیوه‌های مختلف، به نقش اساسی فعالیت و تجربه دست اول در شکل دادن به یادگیری و درک انسان تاکید نموده‌اند (وست وود^۶، ۲۰۰۸). اصول سازنده گرایی به طور روشن توسط نویسندگانی از قبیل ون گلسرزفلد (۱۹۹۵)، دی وریس^۷ و همکاران (۲۰۰۲)، بیان شده است (به نقل‌وست وود، ۲۰۰۸).

دیدگاه سازنده‌گرا در خصوص یادگیری، یک نظریه موثر در بیست سال گذشته بوده است. می‌توان آنرا تغییر پارادایم^۸ در معرفت‌شناسی و نظریه‌های یادگیری قلمداد کرد. بخشی از جنبش شناختی معاصرکه ناشی از عدم رضایت از تعلیم و تربیت سنتی متأثر از رفتارگرایی بوده است (باهر^۹، ۲۰۰۰، به نقل‌فردانش، ۱۳۸۱). سازنده گرایی مجموعه جدیدی از راهبردهای آموزشی نیست، بلکه در خواستی برای تغییر در دیدگاههای فلسفی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است و این تغییر بر دیدگاه آنها در خصوص دانش و یادگیری تاثیر می‌گذارد (فردانش، ۱۳۸۱). با توجه به چشم‌اندازها در زمینه‌های مختلف اخلاق، آموزش ریاضیات، فلسفه، روانشناسی اجتماعی، آموزش علوم، مطالعات اجتماعی، این نظریه ما را به تغییر موقعیت خودمان در رابطه با جریان‌های عمده‌ای که در این قرن بر آموزش و پرورش تاثیر گذاشته‌اند، یعنی عمل‌گرایی، معرفت‌شناسی، ژنتیک، و کنش‌متقابل اجتماعی، دعوت می‌کند (لارو چلی، بندارز، گریسون^{۱۰}، ۱۹۹۸). از ۱۹۹۰، سازنده گرایی به عنوان یک نیروی با نفوذ و قوی، در اصلاح کردن آموزش و پرورش در سراسر حوزه‌های برنامه درسی مدرسه و تولید بسیاری از رویکردهای جدید تدریس یادگیرنده - محور، گسترش یافته است. این امر تأثیر عمده‌ای بر محتوای ارائه شده در دوره‌های روش‌شناسی دانشگاه برای معلمان کارآموز در این زمان داشته است (وست وود، ۲۰۰۸). سازنده‌گرایان معتقدند که آموزش سنتی، تا حد زیادی تلاش ناموفقی در انتقال دانش قبلا آماده شده به یادگیرندگان نشان می‌دهد. آنها معتقدند که یادگیرندگان باید دانش را از طریق فعالیتهای خودشان بسازند (وست وود، ۲۰۰۸). سازنده گرایی یک نظریه نه در مورد روش تدریس به طور خاص، بلکه در مورد یادگیری انسان است (رو، ۲۰۰۶، به نقل‌وست وود، ۲۰۰۸). فرض بنیادی توجیه‌کننده سازنده‌گرا بی‌این است که کودکان موجودات خودانگیزته و خودتنظیم هستند که مهارتهای اساسی، خواندن، نوشتن، هجی کردن، حساب کردن و حل مساله، را به عنوان محصولات درگیر شدن با آنها و از طریق ارتباط برقرار کردن با فعالیتهای معنی‌دار روزمره متناسب با سن، کسب می‌کنند. در تدریس مستقیم این مهارت‌های اساسی نادیده گرفته شده است، و فعالیتهایی مانند تمرین و تکرار به عنوان یادگیری بی‌معنی، طوطی‌وار و خسته‌کننده انجام می‌گیرد (وست وود، ۲۰۰۸). روانشناسان پرورشی و متخصصان آموزشی پیرو رویکرد سازندگی بیش از دیگران بر فعال بودن یادگیرندگان در فرایند یادگیری تاکید می‌کنند (سیف، ۱۳۹۲). همراه با سازنده گرایی مجموعه‌ای کاملا جدید از

اصطلاحات آورده شده است، که در جدول زیر آمده است.

اهداف معمول برای کلاسهای سازه نگر	واژه های کلیدی در ارتباط با برنامه درسی	تبدیل اصطلاحات قبلی به جدید
-کمک به کودکان برای کنجکاو، مبتکر و متفکر شدن -تشویق آنها به ابتکار عمل داشتن، فکر کردن، استدلال و اعتماد به نفس در کاوش -تبادل نظر با دیگران	-اصیل -معنی دار -تناسب رشدی	-یادگیری تبدیل به ساختن دانش -کلاس دانش آموزان تبدیل به واحد یادگیرندگان -یادگیری به وسیله انجام دادن تبدیل به رویکرد فرایندی یا یادگیری تجربی

(پروژه سازه نگری^{۱۱}، ۲۰۰۴، به نقل وست وود، ۲۰۰۸).

دیک^{۱۲}(۱۹۹۲)، به عنوان یک متخصص طراحی آموزشی می گوید که به خوبی مشهود است دیدگاه سازنده گرا با جهت گیری انسانی و رشدی رایج، در بیشتر مدارس ما در هم تنیده است. هیچ تردیدی وجود ندارد که صور مختلف آن، از قبیل یادگیری مبتنی بر مساله، رویکرد اکتشافی، مفهوم رویکرد سازنده نگر یادگیرنده - محور، به آسانی و بدون سوال توسط بخش های آموزش و پرورش دولتی، بخش های روش شناسی و تدریس دانشگاهی و معلمان پذیرفته شده است. در سالهای اخیر سازنده گرایی عملاً تنها رویکرد یادگیری معرفی شده به معلمان کار آموز در دانشکده ها و دانشگاهها بوده است (وست وود، ۲۰۰۹).

نتایج پژوهشها در مورد کاربرد رویکردهای مبتنی بر نظریه سازنده گرایی در کلاس درس نشان می دهد، گرچه کودکان ابتدایی در کلاسهای سنتی پیشرفت کمی بیشتر دارند، کلاسهای سازه نگر از امتیازات دیگری برخوردار هستند. پیشرفت در تفکر نقاد، پختگی اجتماعی و اخلاقی بیشتر، نگرش مثبت تر به مدرسه از نتایج این کلاسها است (برک^{۱۳}، ۲۰۰۷). کامی^{۱۴} (۱۹۸۵، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴) در پژوهشی در مورد اثر بخشی تدریس مبتنی بر سازنده نگری در درس حساب در سالهای اولیه دبستان، دریافت که دانش آموزان او در آزمون های استاندارد متداول، نمره های مشابه با دانش آموزانی که به روش های معمول درس می خواندند به دست آوردند، ولی دانش آموزان او درک بالاتری از منطق اعمال ریاضی، از خود نشان دادند. آنها همچنین ذهن مستقل تری داشتند.

انواع زیادی از سازنده گرایی، بر اساس تفسیر های مختلف از چگونگی ساخت دانش انسانی به وجود آمده است (پیوستار نظریه های سازنده گرایی). این مقاله بنابر دلایلی رویکرد ساختن گرایی اجتماعی را مورد توجه قرار داده است. ویژگی هایی از قبیل؛ تاکید زیاد این نظریه بر جمع و تفکر جمعی به عنوان مضمونی مهم در آموزش، دیدگاه پر اهمیت آن در مورد رابطه میان یادگیری و رشد از طریق مقدم دانستن یادگیری بر رشد شناختی، و دیدگاه خوش بینانه تری که نسبت به تاثیرات آموزش بر رشد و یادگیری دارد. این نظریه اخیراً بسیار مورد توجه قرار گرفته است. سانتراک^{۱۵} در مورد مراجعه روز افزون به این نظریه می گوید؛ در طول دهه های اخیر روان شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت، علاقه روز افزونی را به نقطه نظر های ویگوتسکی از خود نشان می دهند (۲۰۰۸). هدف مقاله پیش رو، تشریح نظریه سازنده گرایی اجتماعی و شناسایی دلالتهای آن برای آموزش و تدریس بود. در این راستا این مقاله به دنبال پاسخگویی به سؤالیهایی مانند؛ ویژگیهای کلاس سازنده نگر اجتماعی چیست؟ راهبردهای یادگیری و تدریس مبتنی بر این نظریه کدامند؟ نقش معلم و دانش آموز در آن چیست؟ بود. تا بدین طریق گامی در راستای بهبود و اصلاح فرایند یاددهی-یادگیری، همگام با نظریه های جدید حوزه یادگیری، برداشته شود.

۱.۱. تعریف سازنده گرایی:

واژه نامه روانشناسی آکسفورد^{۱۶} این تعریف را از سازنده گرایی ارائه نموده است « اندیشه ای که بر طبق آن ادراکات، یادها، و سایر ساختهای ذهنی پیچیده به طور فعال توسط فرد و در ذهن او ساخته می شوند، نه اینکه از بیرون به درون ذهن بیایند» (به نقل سیف، ۱۳۹۲). منظور از سازندگی، تفسیر امور یا نسبت دادن معنی به امور است. واقعیت به وسیله افراد ساخته می شود، و بنابراین واقعیت ها چند گانه اند (سیف، ۱۳۹۲). از نظر شانک^{۱۷} (۲۰۰۰) «سازنده گرایی یک دیدگاه فلسفی و روانشناختی است که طبق آن افراد بیشتر آنچه را که یاد می گیرند و می فهمند خود می سازند و شکل می دهند» (به نقل سیف، ۱۳۹۲).

۱.۲. مبنای فلسفی، روانشناختی و مفروضات نظریه های سازنده گرایی

از نظر سیف (۱۳۹۲)، فلسفه سازنده گرایی، پس اثبات گرایی^{۱۸} است که بر این فرض که دانش مستقل از دانشمند وجود ندارد، بلکه دانش به وسیله دانشمند ساخته می شود، استوار است. سکستون^{۱۹} (۱۹۹۷) تاریخ انسانی را به سه دوره تقسیم کرده است، که در هر دوره بر دیدگاه هستی شناختی خاصی تاکید می شود. ۱- دوره قبل از مدرن: از قرن ۶ ق. م تا سده های میانه، که در آن بردوگانه گرایی، ایده آلیسم و عقل گرایی تاکید می شده و مذهب نقش اساسی داشته است. ۲- دوره مدرن: از رنسانس تا پایان قرن ۱۹، که در آن بر تجربه گرایی، اثبات گرایی منطقی، روش شناسی علمی، شناسایی حقایق عینی تاکید می شده است. به دنبال آن، دانش علمی و حرفه ای به عنوان منبع مشروع فهم جهان محسوب می شد. دانش علمی آینه منعکس کننده واقعیت عینی است. دانش عینی وجود دارد و کشف کردنی است. ۳- دوره پسا مدرن: دوره سازنده گرایی، ویژگی برجسته آن خلق واقعیت های شخصی واجتماعی، به جای کشف آن است. انسان در ساختن دانش مشارکت دارد. دیدگاه مشاهده گر و موضوع مشاهده تفکیک ناپذیر است، واقعیت معنای نسبی دارد. پدیده ها مبتنی بر زمینه اند و فرایند دانش، اجتماعی، استقرایی، تعبیری و کیفی است (سکستون، ۱۹۹۷، به نقل فردانش، ۱۳۸۱).

براساس دیدگاه‌های سازنده گرا، آدمی دسترسی مستقیم به واقعیت ندارد، بلکه سازه‌های وی همواره میان او واقعیت حایل می‌شود. به بیان دیگر، یکی از ویژگی‌های عمومی دیدگاه‌های سازه‌گرا تأکید بر نقشی است که ذهن در تجربه‌های ما بازی می‌کند. ذهن آینه‌ای منفعل نسبت به جهان نیست، بلکه منبع فعالی است که به ادراک‌ها، مفاهیم، احساسات و سایر امور روانی ما شکل می‌بخشد. از این حیث، سازه‌گرایی در تقابل با اثبات گرایی قرار دارد که براساس آن، امور واقعی در دسترس مستقیم فرد در نظر گرفته می‌شود (باقری، ۱۳۸۳). فرانزلا^{۲۰} (۱۹۸۸)، اظهار می‌کند که نظریه سازه‌های شخصی، معارضه‌ای اساسی با برداشت نیوتنی از علم را در قلمرو روان‌شناسی فراهم آورده است. طبق نظر فرانزلا، کلی^{۲۱} دیدگاه نیوتنی را به این نحو مورد سؤال قرار داد که نشان دهد ما در علم مشغول برهم انباشتن ذرات واقعیت‌های کشف شده نیستیم که گمان کنیم از این انباشت به صدق نایل می‌شویم (باقری، ۱۹۸۳). از نظر برونینگ، اسکراو، و نوربای^{۲۲} (۲۰۱۱)، بیشتر نظریه های ساختن گرا در دو فکر مرکزی توافق دارند: ۱- فراگیران در ساختن دانش خودشان فعال هستند. ۲- تعاملات اجتماعی در فرایند ساخت دانش مهم هستند (به نقل وولفولک، ۲۰۱۲).

از نظر سیف (۱۳۹۲)، مهمترین فرض سازنده گرایی این است که هیچ دانشی مطلق نیست و همه دانشها ساختنی بوده و بنابراین نسبی اند. فرض دیگر این است که یادگیری فقط در یک متن یا زمینه معین رخ می دهد و این تصور که یادگیری فارغ از محیطی که در آن رخ می دهد، مثلا، مدرسه، محل کار، یا زمین بازی، غیر واقعی و ناکامل است (ص. ۲۱۹). از نظر کروتی^{۲۳} (۱۹۸۸)، مفروضات زیربنایی ساختن گرایی عبارتند از: ۱- معانی توسط انسانها و همزمان با درگیر شدن با دنیایی که قصد تفسیر آن را دارند ایجاد می شوند، ۲- انسانها درگیر در دنیای خود هستند و آن را بر اساس چشم اندازهای تاریخی و اجتماعی خود می فهمند و ما همگی وارد دنیایی از

معانی شده ایم که توسط فرهنگمان به ما اعطا شده است. لذا باید در پی فهم بافت یا موقعیت شرکت کنندگان از طریق دیدن این بافت و گردآوری اطلاعات به صورت شخصی بود و ۳- اجتماع همیشه مبنای تولید معنا بوده و این معنا از طریق تعامل با جامعه انسانی به وجود می آید (به نقل کرس ول^{۲۴}، ۲۰۰۹: ۴۲ و ۴۳). پیوستار زیر انواع نظریه های سازنده گرایی و رابطه آنها با مبنایی فلسفی را نشان می دهد.

پیوستار نظریه های سازنده گرایی



۱.۳. دانش شناسی سازنده گرایی

بیگه و شرمیس^{۲۵}(۱۹۹۹)، در توضیح نظریه برونر، نحوه ساخته شدن دانش توسط یادگیرنده را اینگونه توضیح می دهند: یادگیرنده دانشش را خودش می سازد، و این کار را از طریق ربط دادن اطلاعات دریافتی به یک مبنای روان شناختی داوری انجام می دهد که از قبل در ذهن خود شکل داده است و بدین طریق به فراتر از اطلاعات دریافتی دست می یابد (نقل از سیف، ۱۳۹۲). اگر یادگیرندگان بخواهند اطلاعات پیچیده را متعلق به خود کنند، باید شخصا به آن پی ببرند (اسلاوین^{۲۶}، ۲۰۰۶: ۲۹۶). همچنین یادگیری تنها می تواند به اندازه ای رخ دهد که اطلاعات جدید به طور موفقیت آمیزی با دانش و تجربه قبلی یادگیرنده مرتبط شود (وست وود، ۲۰۰۹). به باور پیروان سازنده گرایی، فرایند کسب دانش شامل استفاده از اطلاعات پراکنده به عنوان سنگ بناهای دانش و استخراج دانش تازه از میان آنهاست (سیف، ۱۳۹۲). فردانش در این باره می گوید؛ دانش یک ساختار ذهنی موقتی رشدی است و واسطه های اجتماعی فرهنگی دارد (۱۳۸۱). وولفولک (۲۰۱۲)، نحوه ساخت دانش براساس رویکرد های مختلف را مطابق جدول زیر مقایسه نموده است .

نظریه	فرض ها درباره ساختن دانش و یادگیری	نوع
پردازش اطلاعات	دانش از طریق ایجاد یک بازنمایی از جهان بیرون ساخته می شود. با تدریس مستقیم، بازخورد و یادگیری از راه توضیح.	از بیرون به درون
پیاژه	دانش به وسیله تغییر شکل دادن ، سازمان دادن و دوباره سازمان دادن دانش پیشین ساخته می شود. دانش آینه جهان خارج نیست، حتی اگر تجربه بر تفکر و آن بر دانش تاثیر بگذارد. کاوش و کشف کردن خیلی مهمتر از تدریس هستند.	از درون به بیرون
ویگوتسکی	دانش بر پایه تعامل و تجربه اجتماعی ساخته می شود. دانش جهان خارج را پس از این که از صافی فرهنگ، زبان و باورها، تعاملات با دیگران، تدریس مستقیم، اکتشاف هدایت شده گذشت و از آنها تاثیر پذیرفت، بازنمایی می کند.	هم از بیرون و هم از درون

۱.۴. یادگیری مبتنی بر سازنده گرایی و ویژگیهای آن

سازنده گرایی، یادگیری را به عنوان نتیجه سازندگی ذهنی در نظر گرفته و می گوید، یادگیری وقتی صورت می گیرد که اطلاعات جدید ساخته شده و به ساخت دانش، فهم ها و مهارت‌های فعلی فرد اضافه شده باشد. ما وقتی بهتر یاد می گیریم که فهم خودمان را فعالانه می سازیم (پریچارد، ۲۰۰۹). بنابراین نظریه، یادگیرنده دانش را برای خودش و توسط خودش می سازد. این نظریه دو دیدگاه را پیش رو می نهد: ۱- ما مجبوریم روی فراگیرنده و افکار او پیرامون یادگیری متمرکز شویم، نه روی موضوع و مبحث تدریس؛ ۲- هیچ دانشی سوای از تجربه های یادگیرنده وجود ندارد، بلکه دانش به وسیله یادگیرنده یا اشتراک معانی توسط یادگیرندگان ساخته می شود. کانون توجه نظریه ساختن گرایی بر درک و فهم است. وست وود، بر اساس نظریه سازندگی، توصیفات زیر را از فرایند یادگیری ارائه نموده است: دانش آموزان هنگامی که فرایند یادگیری فعال باشد، یاد می گیرند. فرایند یادگیری، فرایند درک و فهم است. یادگیری از طریق انتقال صورت نمی گیرد، بلکه از طریق تفسیر یافته ها انجام می شود. این همیشه تحت تأثیر دانش پیشین یادگیرنده قرار داشته و از طریق روش های آموزشی که دانش آموزان را به مباحثه در مورد نظرات یکدیگر و می دارد، پشتیبانی می شود. جانسون، پک، و ویلسون^{۲۷} (۱۹۹۹) نیز ویژگی‌هایی مانند را برای یادگیری مبتنی بر سازنده گرایی بر شمرده اند: ساختن دانش مهم است، نه بازتولید دانش؛ یادگیری می تواند به بازنمایی چند گانه واقعیت منجر شود؛ توجه به تکالیف اصیل؛ تشویق تفکر روی تجارب قبلی؛ ترغیب فراگیران به ارتباط دانش و مفاهیم جدید با دانش و تجارب موجود قبلی؛ دادن فرصت برای یکپارچه کردن مطلب جدید با آنچه قبلاً یاد گرفته شده، تا بدین طریق یا به چارچوب درک و فهم یادگیرنده (طرحواره) اضافه می شود و یا موجب اصلاح آن گردد؛ ترغیب کار مشارکتی برای یادگیری؛ تشویق خود گردانی در یادگیری؛ دادن مسئولیت به یادگیرندگان و افزایش مسئولیت پذیری در آنان در قبال یادگیری شان، که به طرق مختلف، مانند، مشارکت با دیگران، از طریق کارکردن روی مسائل تولید شده توسط خود، و به وسیله تدوین فرضیه ها و آزمون آنها اتفاق می افتد (نقل از پریچارد^{۲۸}، ۲۰۰۹).

۱.۵. نظریه سازنده گرایی اجتماعی

همانطور که اشاره شد انواع زیادی از سازنده گرایی، بر اساس تفسیر های مختلف از چگونگی ساخت دانش انسانی وجود دارد. از نظر سیف، شناخته شده ترین و پذیرفته شده ترین نوع آن سازنده گرایی اجتماعی می باشد که مستقیماً از نظریه تحول شناختی ویگوتسکی سر بر آورده است. این نظریه می گوید دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. بنابراین تعامل اجتماعی یا ارتباط میان افراد جامعه (به ویژه ارتباط کلامی)، کلید ساختن دانش است (۱۳۹۲). به نظر سانتراک، کودکان افکار خاص خود را دارند، ولی به عنوان موجوداتی اجتماعی، شناخت آنان اغلب جمعی است. نظریه او باعث شده است که عده زیادی معتقد شوند که دانش امری طبقه بندی شده و محصول همکاری افراد است. این نظریه، عنوان می کند که اطلاعات از طریق تعامل با دیگران و انجام فعالیت های توأم با همکاری، به بهترین صورت حاصل می شود (۲۰۰۸). به نظر اسلاوین، نظریه ویگوتسکی چهار اصل؛ ماهیت اجتماعی یادگیری، یادگیری موقعیتی، منطقه مجاور رشد، و داربست سازی را شامل می شود (۲۰۰۶).

یادگیری ماهیت اجتماعی دارد: اعتقاد بر اینکه شناخت منشا اجتماعی دارد. این نظریه می گوید دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. به نظر سانتراک، کودکان افکار خاص خود را دارند، ولی به عنوان موجوداتی اجتماعی، شناخت آنان اغلب جمعی است (۲۰۰۸). هیچ کودکی در جهان وجود ندارد که در خلاء رشد یابد، بلکه ذهن ذاتا اجتماعی است (میلر^{۲۹}، ۲۰۱۱). هرچند یادگیری در درون ذهن یادگیرنده صورت می پذیرد اما حاصل تعامل اجتماعی است. معنی از طریق ایجاد ارتباط، فعالیت، و تعامل با دیگران ساخته می

شود. مهارت‌های شناختی و الگوهای فکری، محصول فعالیت‌های اجتماعی فردند و تاریخچه فردی تعیین کننده اصلی چگونگی تفکر او هستند.

یادگیری موقعیتی است: یکی از مهمترین مولفه‌های این نظریه موقعیتی بودن شناخت است. سازنده گرایان به ویژه پیروان نظریه سازنده گرایی اجتماعی، به شناخت و یادگیری موقعیتی معتقدند. به نظر آنها دانش و یادگیری را نمی‌توان از بافت یا موقعیتی که در آن یاد گرفته می‌شود جدا کرد (فتسکو و مککلور، ۲۰۰۵). آنچه ما می‌آموزیم هم ماهیت اجتماعی دارد هم وابسته به زمینه است و هم به موقعیت خاصی که در آن آموخته می‌شود گره خورده است (سیف، ۱۳۹۲).

یادگیری در منطقه مجاور رشد رخ می‌دهد: محدوده رشد با واسطه، مفهوم خاص ویگوتسکی، به دامنه‌ای از تکالیف اشاره دارد که کودک هنوز نمی‌تواند به تنهایی از پس آن برآید، ولی با کمک افراد ماهر تر می‌تواند آنرا انجام دهد (برک، ۲۰۰۷). کارهای دشواری که کودکان با راهنمایی و کمک بزرگسالان یا کودکان تعلیم دیده، می‌توانند در آنها پیشرفت کنند (سانتراک، ۲۰۰۸).

برای یادگیری داربست سازی کنید: نوعی تکنیک در مورد تغییر دادن میزان حمایت و پشتیبانی معلم از دانش آموز در جریان انجام تکلیف و یا در یک دوره تدریس است که رابطه نزدیکی با ایده محدوده رشد با واسطه دارد (سانتراک، ۲۰۰۸). بدین ترتیب که بزرگسال تکلیفی را انتخاب می‌کند که کودک می‌تواند بر آن تسلط یابد، ولی به قدر کافی چالش انگیز هست که کودک نمی‌تواند خودش آنرا انجام دهد. بعد، هنگامی که این بزرگسال راهنمایی و حمایت می‌کند، کودک به تعامل پرداخته و راهبردهای ذهنی را یاد می‌گیرد. هنگامی که توانایی او بیشتر می‌شود، بزرگسال عقب نشینی می‌کند و به کودک اجازه می‌دهد مسوولیت بیشتری را برای این تکلیف بر عهده بگیرد (برک، ۲۰۰۷).

۲. روش پژوهش:

این مطالعه از نوع مقاله مروری^۱ بوده و برای انجام آن از روش اسنادی استفاده شده است. پس از مشخص شدن مساله پژوهش، ابتدا ادبیات و پیشینه پژوهش شامل کتب، مقالات مندرج در مجلات و پایگاه‌های اینترنتی شناسایی و مبانی نظری پژوهش به دقت مورد مطالعه، بررسی و بازنگری قرار گرفت. سپس اطلاعات لازم برای دستیابی به اهداف پژوهش گردآوری و مورد استفاده قرار گرفت.

۳. یافته‌های پژوهش

۳.۱. دلالت‌های آموزشی نظریه سازنده گرایی اجتماعی

تامل در این چهار مفهوم فوق، دو مطلب را روشن می‌نماید. اول اینکه همه آنها با یکدیگر در ارتباط هستند، دوم اینکه هر یک تلویحات آموزشی بسیار مهمی را در بر دارد که پرداختن به آنها می‌تواند باب ورود به کاربرد های عملی نظریه سازنده گرایی اجتماعی در کلاس درس باشد. هر یک از چهار اصل بالا به طور ضمنی هم حکایت از وجود مانع بر سر راه یادگیری دارد، و هم راه حل را در دل خود دارد. روگوف (۱۹۹۵ و ۱۹۹۸)، در ارتباط با این موارد سه رویکرد را مطرح نموده است. ۱- رویکرد جستجوگری و یادگیری مسئله مدار، ۲- رویکرد گفتگو و محاوره جمعی در کلاس، و ۳- رویکرد کار آموزشی شناختی (نقل از لطف آبادی، ۱۳۸۶). این سه رویکرد در اصل راهکارهای غلبه بر موانع یادگیری را شامل می‌شوند. در ادامه هر رویکرد در رابطه با اصول سازنده گرایی اجتماعی مطرح می‌شود.

یکی از مشکلات موجود در نظام آموزشی، اینست که آنچه در مدرسه آموخته می‌شود، قابل تعمیم به موقعیت‌های واقعی زندگی نیست. نظریه سازنده گرایی اجتماعی علت این مساله را موقعیتی بودن شناخت می‌داند، که باعث می‌شود انتقال یادگیری اتفاق نیافتد. در اصل، این نظریه از طریق ایده یادگیری موقعیتی به ما

کمک می‌کند که تدریس و تربیت را با مقتضیات واقعی زندگی مرتبط سازیم (لاشلی، ماچینسکی، و راوی^{۳۲}، ۲۰۰۲، به نقل لطف آبادی، ۱۳۸۶). رویکرد اول، یعنی رویکرد جستجوگری و یادگیری مسئله مدار به حل این مساله کمک می‌نماید. بدین ترتیب که معلم برنامه و فعالیت درسی و تربیتی را به گونه‌ای سازمان دهی می‌کند که شاگردان: ۱- فرضیه‌هایی را برای تبیین واقعه‌ها و حل مسائل تدوین کنند، ۲- برای آزمون این فرضیه‌ها به جمع‌آوری اطلاعات بپردازند، ۳- بر اساس یافته‌های خود نتیجه‌گیری کنند، و ۴- نتایج جستجوگری خود را برای حل مسئله و فرایند‌های فکری مورد نیاز در این امر به کار گیرند. شرط مهمی که این مسائل باید دارا باشند اصیل و واقعی بودن آنهاست. در سازنده گرایی، تکالیف اصیل در یک زمینه معنادار ترغیب می‌شود. تکالیف اصیل، از قبیل حل مساله، که برای یادگیری موقعیتی در زمینه‌های آشنا و واقعی استفاده می‌شوند. جاناسون، پک و ویلسون^{۳۳}، ۱۹۹۹، به نقل پریچارد، ۲۰۰۹). یادگیرندگان از راه درگیری با تکالیف و مسائل واقعی و اصیل می‌توانند ساختارهای ذهنی بسازند که در موقعیتهای معنی‌دار قابل پذیرش باشند (سیف، ۱۳۹۲).

از طرف دیگر اعتقاد به ماهیت اجتماعی دانش، و وجود آن در یک بافت اجتماعی نیز خود مساله‌ای است که دیدگاه اکتشاف فردی پیازه را به چالش می‌کشد. اگر چنین است، چگونه می‌توان به این دانش دست یافت؟ رویکرد دوم، یعنی رویکرد گفتگو و محاوره جمعی در کلاس می‌تواند راه‌گشا باشد، که اساساً بر این نظریه ویگوتسکی مبتنی است که یادگیری و فهم مطالب مهم، مستلزم تعامل و گفتگوی بین معلم و شاگردان است (مک کازلین و هایکی^{۳۴}، ۲۰۰۱، به نقل لطف آبادی، ۱۳۸۶). در نظریه سازنده گرایی اجتماعی، کارمشارکتی برای یادگیری ترغیب می‌شود. فایده آن این است که؛ گفتگو با دیگران، دیدگاههای جایگزین و اضافی فراهم می‌کند، که در زمان شکل‌گیری نتیجه‌گیریهای شخصی به کار می‌آید (جاناسون، پک و ویلسون^{۳۵}، ۱۹۹۹، به نقل پریچارد، ۲۰۰۹). هرچند یادگیری در درون ذهن یادگیرنده صورت می‌پذیرد اما حاصل تعامل اجتماعی است. معنی از طریق ایجاد ارتباط، فعالیت، و تعامل با دیگران ساخته می‌شود. مهارتهای شناختی و الگوهای فکری، محصول فعالیت‌های اجتماعی فردند و تاریخچه فردی تعیین‌کننده اصلی چگونگی تفکر او هستند. این بیانات، لزوم استفاده از الگوی مشارکتی در فرایند یاددهی - یادگیری را آشکار می‌نماید.

دو مفهوم بعدی، یعنی منطقه مجاور رشد و داربست سازی ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. اولی در واقع طرح مساله می‌نماید و دومی راه حل آنست. در این مورد رویکرد سوم، یعنی رویکرد کار آموزی شناختی کاربرد دارد. که در حقیقت بیان دیگری از داربست سازی می‌باشد. بزرگسال تکلیفی را انتخاب می‌کند که کودک می‌تواند بر آن تسلط یابد ولی به قدر کافی چالش‌انگیز هست که کودک نمی‌تواند خودش آنرا انجام دهد. بعد، هنگامی که این بزرگسال راهنمایی و حمایت می‌کند، کودک به تعامل پرداخته و راهبردهای ذهنی را یاد می‌گیرد. هنگامی که توانایی او بیشتر می‌شود، بزرگسال عقب‌نشینی می‌کند و به کودک اجازه می‌دهد مسوولیت بیشتری را برای این تکلیف بر عهده بگیرد. بررسی مسئله در منطقه مجاور رشد و حمایت از شاگرد تا مرحله تسلط در یادگیری، نیازمند «تعامل و گفتگوی معلم و شاگردان برای ایجاد رابطه مؤثر و معنی‌دار بین دانش فرهنگی معلم و تجربه روز مره و دانش شاگردان است» (مک کازلین و هایکی^{۳۶}، ۲۰۰۱، به نقل لطف آبادی، ۱۳۸۶).

در چند تحقیق، معلوم شد کودکانی که والدین آنها پشتیبان‌های موثری بودند، در انجام تکالیف دشوار به طور مستقل، موفق‌تر بودند (برک و اسپول^{۳۷}، ۱۹۹۵؛ کانر^{۳۸} و کراس^{۳۹}، ۲۰۰۳). پژوهش دیگری نشان داد که کودکان حین کارکردن روی تکالیف وقتی که شریک آنها همسال ماهر و یا بزرگسال باشد، برنامه‌ریزی و حل مسئله آنها بیشتر بهبود می‌یابند (کوبایاشی^{۴۰}، ۱۹۹۴؛ تاج^{۴۱}، ۱۹۹۲). تدریسی که با منطقه مجاور رشد کودک هماهنگ شده است، کمکی که جوابگوی آگاهی فعلی کودکان است و آنها را ترغیب می‌کند تا گام بعدی را بردارند،

تضمین می کند که هر کودک به بهترین رشد ممکن نایل شود (به نقل برک، ۲۰۰۷). در داریست سازی، فرد کارآمد از طریق همکاری و به وسیله یادآورها، سرنخ ها، مدل سازی، شرح، پرسش های راهنما، حضور مشترک، تشویق و کنترل توجه، کودک را از جایی که در حال حاضر هست به جایی که با کمک می تواند برسد منتقل می کند (میلر، ۲۰۱۱).

۳.۲. کلاسهای سازنده نگر اجتماعی:

در کلاس های سنتی، معلم تنها مرجع دانش، مقررات و تصمیم گیرنده است و بیشتر از همه صحبت می کند. دانش آموزان نسبتا نافعال هستند، گوش می کنند، وقتی آنها را صدا می کنند، جواب می دهند، و تکالیفی را انجام می دهند که معلم تعیین کرده است. پیشرفت آنها به وسیله نحوه ای که ملاکهای لازم برای نمره را برآورده کرده اند ارزیابی می شود (برک، ۲۰۰۷). اما در کلاس سازنده گرا افراد به عنوان لوح سفید یا ظروف خالی که بایستی از اطلاعات پر شوند، وارد کلاس درس نمی شوند. ایده های از پیش موجود آنها به سادگی با اطلاعات جدید، که توسط معلم ارائه می شود، تعویض نمی گردد (درچای^{۴۲}، ۲۰۰۰، به نقل از فردانش، ۱۳۷۷). در کلاسهای سازنده نگر دانش آموزان ترغیب می شوند دانش خود را بسازند. نقش معلم تسهیل گر و حمایت کننده به جای آموزش دهنده است (وست وود، ۲۰۰۸). در یادگیری بر اساس رویکرد سازنده گرا بر اهمیت فرد و فعال بودن او تاکید شده است. طبق این دیدگاه یادگیری یک فرایند منفعل نیست (پریچارد، ۲۰۰۹).

در رویکرد سازنده گرایی اجتماعی بر زمینه های اجتماعی یادگیری تاکید می شود، و اینکه دانش در تعامل آموخته و ساخته می شود (بریسون و دورال، ۲۰۰۲، به نقل سانتراک، ۲۰۰۸). این رویکردها جدیدتر هستند. از بستر های اجتماعی غنی کلاس برای کمک به یادگیری کودکان استفاده می کنند. در این کلاسها، کودکان در انواع فعالیتهای چالش انگیز با معلمان و همکلاسی ها شرکت می کنند و همراه با آنها به کسب آگاهی می پردازند. هنگامی که کودکان از کارکردن با یکدیگر راهبردهایی کسب می کنند، اعضای شایسته و یاری گری در کلاس خود می شوند و از لحاظ رشد شناختی و اجتماعی پیشرفت می کنند (پالینکسار^{۴۳}، ۲۰۰۳، به نقل برک، ۲۰۰۷). در این کلاسها معلمان و شاگردان به عنوان شرکا در یادگیری مطرح هستند. کلاسی مملو از همکاری معلم-شاگرد و شاگرد-شاگرد است، روشهای تفکری را به کودکان منتقل می کند که از لحاظ فرهنگی با ارزش هستند. در این کلاسها از تدریس هماهنگ با منطقه مجاور رشد، استفاده می شود. این امر تضمین می کند که هر کودک به بهترین پیشرفت نایل آید (برک، ۲۰۰۷). ویگوتسکی (۱۹۶۲، ۱۹۷۸) این دیدگاه را افزود که یادگیری تا حد زیادی با مشارکت، تعامل و ارتباطات اجتماعی افزایش می یابد، یعنی بحث کردن، بازخورد و به اشتراک گذاشتن ایده ها، تاثیر نیرومندی بر یادگیری دارند. در کلاسهای سازنده نگر اهمیت تعامل اجتماعی، زبان، و ارتباطات مشخص شده است. بنابراین فعالیت گروهی زیاد، بحث و یادگیری مشارکتی تشویق می شود (وست وود، ۲۰۰۸). ویگوتسکی می گوید اگر ذهن کودکان تنها محصول اکتشاف و اختراعات خود بخودی آنها باشد، ذهن آنها چندان پیشرفتی نخواهد کرد. در حقیقت، کودکان از دانش و ابزارهای مفهومی که فرهنگ در اختیار آنها قرار می دهد نیز، تا حد زیادی سود می برند. او می گوید آموزش باید جلو تر از رشد باشد و آن را با خود پیش ببرد.

در این کلاسها، کودکان با محیط تعامل نموده و در یک زمینه اجتماعی زندگی می کنند که بر یادگیری آنها اثر می گذارد (درچای، ۲۰۰۰، به نقل فردانش، ۱۳۷۷). ارتباط با دیگران فرصتهایی فراهم می کند که دانش آموز در رویارویی با تفکر دیگران و مشارکت در خلق ادراک جمعی، درک خود را ارزیابی و تصحیح کنند. تجربه در زمینه های اجتماعی، سازوکاری مهم برای رشد فکری است (سانتراک، ۲۰۰۸). سانتراک مشخصات کلاسهایی که با رویکرد ساختن گرایی اجتماعی اداره می شوند را به شرح زیر گزارش نموده است: ۱- یکی از هدف های مهم

کلاس ساختن معنا به صورت مشارکتی است. ۲- معلم‌ها به دقت ناظر دیدگاه، تفکر و احساسات دانش‌آموزان هستند. ۳- معلم و شاگردان هم یاد می‌گیرند و هم یاد می‌دهند. ۴- تعامل اجتماعی بر کلاس حاکم است. ۵- برنامه درسی و وضعیت ظاهری کلاس علایق دانش‌آموزان را منعکس نموده و با فرهنگ آنان عجین شده است (۲۰۰۸).

۳.۳. راهبرد ها، الگوها و روشهای تدریس:

ساختن گرایبی می‌گوید افراد وقتی فعالانه دانش و ادراک خود را بسازند، بهتر یاد می‌گیرند. آموزش مبتنی بر سازنده گرایبی، یادگیرنده محور است (سیف، ۱۳۹۲). رویکرد سازنده نگر از روشهای تدریسی طرفداری می‌کند که عمدتاً بر ایفای نقش فعال یادگیرندگان در کسب اطلاعات و توسعه مفاهیم و مهارت‌ها، درحالی که با محیط اجتماعی و فیزیکی شان تعامل می‌کنند، متمرکز هستند. اصول سازنده گرا ممکن است از طریق چندین روش مختلف برای تدریس پیاده شود (وست وود، ۲۰۰۸). دیویس^{۴۴} (۱۹۹۷) پیشنهاد کرد که طراحی و انتخاب روشهای تدریس نه تنها باید ماهیت موضوع تدریس را، بلکه نحوه‌ای که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند را، در نظر بگیرد. در سالهای اخیر بحث‌ها حول تدریس و یادگیری بر شایستگی‌های نسبی دانش ساخته شده، در برابر دانش آموزش داده شده، متمرکز بوده است (مانند، هملو - سیور، دانکن و چین^{۴۵}، ۲۰۰۷؛ کرشنر، اسولر، وکلارک^{۴۶}، ۲۰۰۶؛ رو، ۲۰۰۶؛ اسکراجز و مستروپیری^{۴۷}، ۲۰۰۷، به نقل وست وود، ۲۰۰۸).

یادگیری مشارکتی: یکی از آموزه‌های مهم نظریه سازنده گرایبی اجتماعی، یادگیری مشارکتی است. در پژوهشی که بر اساس نظریه ویگوتسکی انجام گرفت کودکانی که سابقه یادگیری مشارکتی داشتند، بیش از دانش‌آموزان مدرسه سنتی، به نحوی مشارکتی از ایده‌های شریک خود استفاده می‌کردند. یادگیری مشارکتی وقتی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان در گروههای کوچک در یادگیری به هم کمک کنند. پژوهشگران دریافته‌اند که یادگیری مشارکتی، به ویژه وقتی شرایط زیر فراهم آید، در پیشرفت تحصیلی اثر بخش تر است: ۱- ارائه پاداش گروهی، تا اعضا احساس کنند منافع آنان در گروه کمک به یکدیگر است، و ۲- هر فرد پاسخ‌گویی کار خود باشد، تا جلوی تنبلی اجتماعی گرفته شود. سانتراک چند روش برای یادگیری مشارکتی تحت عناوین؛ روش پیشرفت تحصیلی دو بخشی دانش آموز - تیم، کلاس جورچین، یادگیری با هم، پژوهش گروهی و نوشتن مشارکتی، را معرفی نموده است. که در اینجا روش کلاس جورچین توضیح داده می‌شود.

کلاس جورچین، رویکردی در یادگیری مشارکتی که در آن اعضای تیم‌های شش نفره روی مطالبی کار می‌کنند که به چند بخش تقسیم شده است. هر عضو مسوول یک بخش است. اعضای از تیم‌های مختلف که یک بخش را مطالعه کرده‌اند، گرد هم می‌آیند، درباره آن بخش بحث می‌کنند و بعد به تیم خود بر می‌گردند و در آن به نوبت بخش خود را به اعضای دیگر تیم تدریس می‌کنند. همچنین سانتراک برای افزایش مشارکت کلاسی به موارد زیر اشاره نموده است: برای ایجاد مشارکت کلاسی باید اهداف کلاسی تعیین و پاداش‌ها داده شوند. این کار را می‌توان با اضافه کردن امتیاز به امتیازات امتحانی تمام دانش‌آموزان وقتی به هدف تعیین شده می‌رسند، یا با پاداشهای غیر درسی مثل دادن وقت آزاد بیشتر، زمان استراحت بیشتر یا مهمانی‌های کلاسی انجام داد (سانتراک، ۲۰۰۸).

اکتشاف هدایت شده به جای اکتشاف فردی: کلاسهای درسی که به سبک ویگوتسکی اداره می‌شوند از کشف مستقل (پیازه ای) فراتر رفته و کشف یاری شده^{۴۸} را ترغیب می‌کند (برک، ۲۰۰۷). مفهوم مشارکت با رهنمود^{۴۹} (روگوف^{۵۰}، ۱۹۹۰، ۱۹۹۸؛ روگوف، میستری^{۵۱}، کونگو^{۵۲}، و موسیر^{۵۳}، ۱۹۹۳)، برگرفته از مفهوم منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی^{۵۴} و دیدگاه او در مورد یادگیری، به عنوان یک فرایند مشارکتی است. مشارکت توأم با رهنمود به

تعامل های دوجانبه با بزرگسالان گفته می شود که به سازماندهی فعالیتهای کودکان و نزدیک ساختن درک آنها به درک افراد بزرگسال کمک می کند. تعامل اجتماعی با افراد بزرگسال سبب افزایش کفایت شناختی می شود (پاپالیا^{۵۵}، ۲۰۰۴). معلمان یادگیری کودکان را هدایت کرده و مداخله های خود را با منطقه مجاور رشد هر کودک تنظیم می کنند. هنگامی که کودکان دارای توانایی های مختلف در گروهها کار می کنند و به یکدیگر کمک می کنند، همکاری بزرگسالان نیز به کشف یاری شده کمک می کند (برک، ۲۰۰۷). مشارکت راهنمایی شده شاگرد در تکالیف واقعی باعث دست یابی او به دانش و مهارت و ارزش های عینی موضوع آموزش می شود (روگوف^{۵۶}، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۸، به نقل لطف آبادی، ۱۳۸۶).

۳،۴. نقش معلمان و دانش آموزان در کلاس سازنده نگر:

در این رویکرد، معلم تنها در هنگام بروز نیاز، دانش آموزان را در انتخاب روش های یادگیری هدایت می کند و شیوه خاصی از یادگیری را به دانش آموز تحمیل نمی کند. به عبارت دیگر، بخش اعظم مسئولیت تصمیم گیری برای یادگیری یک موضوع و نحوه ی یادگیری آن، به دانش آموز واگذار می شود. نقش معلم یا نظام آموزشی باید این باشد که از آن چه دانش آموز قصد دارد بیاموزد، پشتیبانی و او را در فرایند یادگیری کمک کند. در این فرایند، یادگیرنده خود به مفهوم سازی و حل مسئله می پردازد. به علاوه خلاقیت و ابتکار او پذیرفته می شود و مورد حمایت قرار می گیرد. فراگیرندگان به وسیله ی مرتبط کردن اطلاعات جدید با آن چه از قبل آموخته اند، به یادگیری دست می یابند. در این فرایند، یادگیرنده هم چنین با عقاید و نگرش های خود نیز در ارتباط مؤثر قرار می گیرد و با تکیه بر عقاید و فرضیات خود، به ابداع راه حل ها می پردازد (اسدپور، ۱۳۹۱). «معلمان توزیع کننده دانش نیستند، بلکه راهنما، تسهیل کننده، یاور و در کنار دانش آموز، هستند. آنها مشوق پرسشگری، چالشگری، و تدوین فرضیه ها و اندیشه ها هستند. در اینجا معلم به جای فرزانه حاضر در صحنه، راهنمای در حاشیه است» (اسلاوین، ۲۰۰۶: ۲۹۶). رویکردهای سازنده گرا را می توان از روی فعالیتهایی شناسایی کرد که به وسیله معلمان و دانش آموزان انجام می گیرد. در این راستا، ویند شیتل^{۵۷} (۲۰۰۲) نقش های زیر را برای معلمان بر شمرده است. معلمان باید: ۱- باورها و تجارب دانش آموزان در ارتباط با موضوعات اساسی را فرا بخوانند، سپس موقعیتهای یادگیری فراهم کنند که به دانش آموزان برای سهیم شدن در بازسازی دانش موجود کمک کند. ۲- به آنها فرصتهای مکرر برای درگیری در فعالیتهای پیچیده، معنادار و مساله-محور، بدهند. ۳- کمک لازم برای درگیر شدن در گفتگوی تکلیف-محور^{۵۸} با دیگران، برای کار به طور مشارکتی ارائه نمایند. ۴- برای دانش آموزان منابع اطلاعات متنوع، همچنین ابزارهای لازم (تکنولوژیکی و تصویری) برای میانجی گری یادگیری فراهم کنند. ۵- فرایند های فکری خودشان را برای یادگیرندگان آشکار کنند، تا دانش آموزان را به همان شیوه، از طریق گفتگو، نوشتن، رسم کردن، یا دیگر بازنمایی ها ترغیب کنند. ۶- به صورت منظم از دانش آموزان بخواهند تا دانش را در زمینه های متنوع و اصیل به کار ببرند، افکار را توضیح دهند، متون را تفسیر کنند، پدیده ها را پیش بینی کنند و بحث ها را بر اساس شواهد بنا کنند. ۷- برای فهمیدن چگونگی تحول باورهای دانش آموزان و فرایند ها و فراورده های فکری آنها از راهبرد های سنجش و بازخورد متنوع استفاده کنند (به نقل وولفولک، ۲۰۱۲).

۳،۵. پیشنهادهایی در مورد کلاس مبتنی بر سازنده گرایی

پرچارد در رابطه با کلاس درس سازنده گرایی پیشنهادهایی ارائه کرده است. فرصت برای فعالیت ذهنی ضروری است، این امر، درگیری عمیق با ایده ها و احتمال موثر بودن و وقوع یادگیری پایدار را افزایش می دهد. تعامل اجتماعی، بحث بین زوجها، گروهها و بین معلم و شاگردان، برای ایجاد فهم موثر، ضروری است. یادگیری در زمینه های هدفمند تر به احتمال بیشتری موجب مشارکت فراگیران می شود تا در زمینه های تصادفی، بنابراین

یادگیری را از طریق استقرار آن در یک موقعیت قابل شناسایی برای کودکان، هدفمند سازید. برای مثال، وقتی درباره زمان تدریس می‌کنید، به نقطه ثابت در روز مدرسه، وقت خواب یا طول مسابقات فوتبال اشاره کنید. این ممکن است بی‌اهمیت به نظر برسد، اما می‌تواند تفاوت بزرگی را ایجاد کند. فراگیران را قبل از گام نهادن به موضوع جدید تدریس، به مرور آنچه آنها درباره موضوع جدید می‌دانند، تشویق کنید. سوال بپرسید، مطالب ترم و یا سال قبل را یادآوری کنید. فراگیران را با راهنمایی مناسب، به پیدا کردن چیزهایی برای خودشان دلگرم کنید. به دقت فرآیندهای مداخله معلم را ارزیابی کنید، تا فرایندهای تفکر را تقویت کنید. دانش‌آموزان را به فکر کردن درباره لغات، روش‌ها یا رویکردهایی که در این دوره، در کار خود استفاده می‌کنند، تشویق کنید. مثلاً حساب ذهنی، یا نحوه‌ای که برای یک آزمون آماده می‌شوند. به فراگیران فرصت فکر کردن درباره آنچه یادگرفته‌اند را بدهید (۲۰۰۹). دادن فرصت تجربه فعال دست اول برای رسیدن به درک و فهم، و ساختن دانش، ارائه مسائل واقعی و معنی‌دار، تشویق یافتن راه حل با بررسی و کشف امکانات، تدوین فرضیه‌های مختلف، واریسی فرضیه‌ها، ابداع راه‌حلهای متنوع، همکاری با سایر دانش‌آموزان، کمک گرفتن از اشخاص مطلع، بازاندیشی راه‌حلهای به دست آمده و ارائه بهترین راه حل از ویژگیهای کلاسهای سازنده نگر است (اسلاوین، ۲۰۰۶). ییتس ویتس^{۵۹} (۱۹۹۰) مشاهده کردند که یادگیری از طریق درگیر شدن با منابعی از قبیل متون درسی، مقالات، الگوها، اشکال، برنامه‌های کامپیوتری، تجهیزات و فیلم‌ها رخ می‌دهد (به نقل و ست وود، ۲۰۰۸).

۳.۶. سایر کاربردهای آموزشی:

۱- به یادگیرندگان کمک کنید تا به صورت خود سامان‌گر درآیند. ۲- محتوا و مهارتها را برای یادگیرنده مربوط و معنی‌دار سازید (سیف، ۱۳۹۲). انسانها درک و فهم یا دانش تازه خود را از طریق تعامل بین آنچه از قبل می‌دانند و باور دارند، با اندیشه‌ها، رویدادها، و فعالیتهایی که با آنها روبرو می‌شوند، می‌سازند (ریچاردسون^{۶۰}، ۱۹۹۷، به نقل سیف، ۱۳۹۲). تغییر شناختی فقط زمانی صورت می‌گیرد که برداشتهای قبلی در برابر اطلاعات جدید، دستخوش فرایند عدم تعادل شوند (اسلاوین، ۲۰۰۶). ۳- از آموزش بالا به پایین استفاده کنید. در این مورد، دانش‌آموزان از تکالیف پیچیده آغاز می‌کنند و پس از آن به کمک هدایت‌های معلم به کشف و یادگیری مراحل و جزئیات تکالیف می‌پردازند. به طور مثال، برای آموزش نگارش، به جای اینکه اول قواعد نگارش را آموزش دهیم (از پایین به بالا)، ابتدا به دانش‌آموزان می‌گوییم در مورد هر چیزی که علاقه‌مندند بنویسند، بعد از این مرحله به جزئیات اشاره می‌شود. ۴- از سنجش تکوینی استفاده کنید. همه نظریه‌های سازنده گرایی بر این باور اصرار می‌ورزند که رسیدن به دانش و درک و فهم یک فرایند مستمر است، و شدیداً تحت تأثیر دانش قبلی یادگیرنده است. معلم باید مرتباً یادگیری و دانش فرد دانش‌آموزان را بسنجد (اسلاوین، ۲۰۰۶).

۴. جمع بندی و نتیجه گیری:

یکی از رویکردهای نوین در آموزش، استفاده از نظریه‌های جدید یادگیری در تدریس می‌باشد. یکی از جدیدترین آنها نظریه سازنده گرایی است. این نظریه امروزه توجه صاحب‌نظران و معلمان را به خود معطوف نموده است. انواع زیادی از سازنده گرایی، بر اساس تفسیرهای مختلف از چگونگی ساخت دانش انسانی به وجود آمده است. این نظریه‌ها در دو فکر مرکزی توافق دارند: ۱- فراگیران در ساختن دانش خودشان فعال هستند، و ۲- تعاملهای اجتماعی در فرایند ساخت دانش مهم هستند. یادگیری فقط در یک متن یا زمینه معین رخ می‌دهد.

یکی از مشهورترین نظریه‌های سازنده گرایی، سازنده گرایی اجتماعی ویگوتسکی است. این نظریه می‌گوید دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. بنابراین تعامل اجتماعی یا ارتباط میان افراد جامعه، کلید ساختن دانش است. چهار اصل مهم سازنده گرایی اجتماعی عبارتند از: ۱- یادگیری ماهیت

اجتماعی دارد، ۲- یادگیری موقعیتی است، ۳- یادگیری در منطقه مجاور رشد روی می دهد، و ۴- برای یادگیری داربست سازی کنید. این اصول دلالت‌های آموزشی زیادی دربر دارند. اولی تاکید بر یادگیری مشارکتی دارد، دومی به یادگیری در موقعیتهای اصیل و واقعی که موجب انتقال یادگیری می شود تاکید دارد. اصل سوم می گوید برای کمک به یادگیری دانش آموزان، تدریس را با سطح بالقوه رشد فراگیران هماهنگ کنید، بدین منظور تکالیف چالش برانگیز توصیه شده اند و برای کمک به انجام آنها، اصل چهارم نیز ارائه راهنمایی در مراحل آغازین انجام تکلیف را شامل می شود.

بررسی ها نشان داد، تاکنون کوششهای کمی برای وارد ساختن اندیشه سازنده نگر اجتماعی به کلاس درس، انجام شده است. این رویکرد تقریباً در همه جنبه های زندگی آموزشگاهی، فرصتهایی فراهم می کند. در کلاسهای سازنده نگر اجتماعی، از بسترهای اجتماعی غنی کلاس برای کمک به یادگیری کودکان استفاده می کنند. در این کلاسها، کودکان در انواع فعالیتهای چالش انگیز با معلمان و همکلاسی ها شرکت می کنند و همراه با آنها به کسب آگاهی می پردازند. کلاسهای سازنده نگر اجتماعی نتایج مثبتی را به بار می آورند. ارتباط با دیگران، فرصتهایی فراهم می کند که دانش آموز در رویارویی با تفکر دیگران و مشارکت در خلق ادراک جمعی، درک خود را ارزیابی و تصحیح کنند. کودکان از کارکردن با یکدیگر راهبردهایی کسب می کنند، و اعضای شایسته و یاری گری در کلاس خود می شوند و از لحاظ رشد شناختی و اجتماعی پیشرفت می کنند. پژوهشها نشان داده اند، گرچه کودکان ابتدایی در کلاسهای سنتی پیشرفت اندکی بیشتر دارند، کلاسهای سازه نگر از امتیازاتی دیگری برخوردار هستند. پیشرفت در تفکر نقاد، پختگی اجتماعی و اخلاقی بیشتر، نگرش مثبت تر به مدرسه از نتایج این کلاسهاست. پژوهش در مورد اثر بخشی تدریس مبتنی بر سازنده نگری در درس حساب نشان داد که، دانش آموزان در آزمون های استاندارد متداول، نمره های مشابه با دانش آموزانی که به روش های معمول درس می خوانند به دست آوردند، ولی دانش آموزان سازنده نگر اجتماعی درک بالاتری از منطق اعمال ریاضی، از خود نشان دادند. آنها همچنین ذهن مستقل تری داشتند. در چند تحقیق، معلوم شد کودکانی که والدین و معلمان آنها پشتیبان های موثری بودند، در انجام تکالیف دشوار به طور مستقل، موفق تر بودند. پژوهش دیگری نشان داد که کودکان حین کارکردن روی تکالیف، وقتی که شریک آنها همسال ماهر و یا بزرگسال باشد، برنامه ریزی و حل مسئله آنها بیشتر بهبود می یابد. بررسی ها نشان دادند که یادگیری تا حد زیادی با مشارکت، تعامل و ارتباطات اجتماعی افزایش می یابد، یعنی بحث کردن، بازخورد و به اشتراک گذاشتن ایده ها، تاثیر نیرومندی بر یادگیری دارند. در کلاسهای سازه نگر اهمیت تعامل اجتماعی، زبان، و ارتباطات مشخص شده است. بنابراین فعالیت گروهی زیاد، بحث و یادگیری مشارکتی تشویق می شود. ارتباط با دیگران فرصتهایی فراهم می کند که دانش آموز در رویارویی با تفکر دیگران و مشارکت در خلق ادراک جمعی، درک خود را ارزیابی و تصحیح کنند. تجربه در زمینه های اجتماعی، سازوکاری مهم برای رشد فکری است. کاربرد این نظریه به ما کمک می کند که تدریس را با مقتضیات واقعی زندگی مرتبط سازیم. رویکرد سازنده نگر از روشهای تدریسی طرفداری می کند که عمدتاً بر ایفای نقش فعال یادگیرندگان در کسب اطلاعات و توسعه مفاهیم و مهارتها، متمرکز هستند. در کلاسهای سازه نگر دانش آموزان ترغیب می شوند دانش خود را بسازند. نقش معلم، به جای آموزش دهنده، تسهیل گر و حمایت کننده است.

در نتیجه تشریح دلالت‌های نظریه سازنده گرایی اجتماعی برای آموزش، مشخص گردید که این نظریه مزایای آموزشی زیادی داشته و برای همه جنبه های یادگیری آموزشگاهی فرصتهایی فراهم می آورد. از جمله دلالت‌های آموزشی این نظریه می توان به کلاسهای سازنده نگر اجتماعی و ویژگیهای منحصر به فرد آن؛ راهبرد های

یادگیری و تدریس از جمله یادگیری مشارکتی و اکتشاف هدایت شده، اشاره کرد. همچنین نقش معلمان و دانش آموزان در کلاس سازنده نگر مشخص گردیده و پیشنهادهایی عملی ارائه گردید.

منابع فارسی

- اسد پور، مریم (۱۳۸۸). *جلوه های ساختن گرایی در برنامه های درسی*. رشد تکنولوژی آموزشی ۳ (۲۳)، ۳۵-۳۳.
- اسلاوین، رابرت، ای. (۲۰۰۶). *روان شناسی تربیتی نظریه و کاربرست*، (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: روان.
- برک، لورا. (۲۰۰۷). *روانشناسی رشد جلد ۱* (از لقاح تا کودکی)، ویرایش چهارم (ترجمه یحیی سید محمدی). تهران: ارسبارن.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۳). *سازه گرایی واقع گرایانه: بازسازی سازه گرایی شخصی جرج کلی*. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران. بهار و تابستان ۱۳۸۳ - شماره ۶۸
- پاپالیا، دایان. ای و همکاران (۲۰۰۴). *روانشناسی رشد و تحول انسان*. ترجمه داود عرب قهستانی و دیگران. تهران: رشد
- سانتراک، جان. دلبیو. (۲۰۰۶). *روان شناسی تربیتی* (ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش فر، ۱۳۸۷). تهران: رسا
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۲ الف). *روانشناسی پرورشی نوین* (روانشناسی یادگیری و آموزش). ویراست هفتم. تهران: دوران.
- فردانش، هاشم؛ شیخی فینی، علی اکبر. (۱۳۸۱). *درآمدی بر سازنده گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی*. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، ۱۲ (۴۲).
- فردانش، هاشم. (۱۳۷۷). *طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتار گرایی، شناخت گرایی و ساخت گرایی*. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)- سال هفتم و هشتم، شماره ۲۴ و ۲۵، زمستان ۱۳۷۶ و بهار ۱۳۷۷
- کرسول، جان دلبیو. (۲۰۰۹). *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی* (ترجمه علیرضا کیامنش). تهران: جهاد دانشگاهی.
- کرین، ویلیام کریستوفر. (۲۰۰۵). *نظریه های رشد: مفاهیم و کاربرد ها* (ترجمه غلامرضا خوی نژاد و علیرضا رجایی). تهران: رشد.
- لطف آبادی، حسین. (۱۳۹۱). *روانشناسی تربیتی*. تهران: سمت.
- میلر، پاتریشیا اچ (۲۰۱۱) *نظریه های روانشناسی رشد از کودکی تا بزرگسالی* (ترجمه پرویز شریفی درآمدی و محمد رضا شاهی). تهران: نشر ویرایش.

References

- Pritchard, Alan. (۲۰۰۹). *Ways of learning*, ۲nd ed. publisher: Taylor & Francis e-Library.
- Larochele, Marie; Bednarz, Nadine; & Garrison, Jim. (۱۹۹۸). *Constructivism and education*, p. cm. published by Cambridge University Press.
- Westwood, Peter Stuart. (۲۰۰۸). *What eachers need to know about teaching methods*, Publisher: Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Wolfolk, Anita, E. (۲۰۱۲). *Educational Psychology* (۱۲thed). Ohio: The Ohio State University.

پی نوشت ها

۱. constructivism
۲. Brooks, J.G and brooks, M.G
۳. Glasersfel, Ernst Von
۴. Woolfolk, Anita
۵. Dewey, J & Piaget, J & Bruner, J.S & Vigotsky, L.S
۶. Westwood, P
۷. DeVries
۸. Paradigm
۹. Baehrer

- ۱۰ . Larochelle, Marie; Bednarz, Nadine; Garrison, Jim
- ۱۱ . Project Construct
- ۱۲ . Dick, W.
- ۱۳ . Berk, L.E
- ۱۴ . Kamii, C.K
- ۱۵-Santrock, J.W
- ۱۶ . Oxford Dictionary of Psychology
- ۱۷ . Schunk, D.H
- ۱۸ . Post Positivism
- ۱۹ . Sexton, T.L
- ۲۰ . Fransella, F
- ۲۱ . Kelly
- ۲۲ . Bruning, R.H; Schraw, G.J.& Norby, M. M
- ۲۳ . Crotty, M
- ۲۴ . Creswell, J.W
- ۲۵ . Bigge, M.L & Shermis, S.S
- ۲۷ . Slavin, R.E
- ۲۷ . Jonassen, D.H., Peck, K.L, &Wilson,B.G
- ۲۸ . Pritchard, A
- ۲۹ . Miller
- ۳۰ . Festco, T., & McClure, J
- ۳۱ . Review article
- ۳۲ . Lashley, Machinski, & Ravelry
- ۳۳ . Jonassen, D.H., Peck, K.L, &Wilson, B.G
- ۳۴ . McCaslin, & *Hayki*
- ۳۵ . Jonassen, D.H., Peck, K.L, &Wilson,B.G
- ۳۶ . McCaslin, & *Hayki*
- ۳۷ . Spool
- ۳۸ . Kaner
- ۳۹ . Cross
- ۴۰ . Kobayashi
- ۴۱ . Taj
- ۴۲ . Darchai
- ۴۳- Palinsar, A. S
- ۴۴- Davis, J. R.
- ۴۵ . Hmelo-Siver, C., Duncan, R. G., & Chinn, C. A
- ۴۶ . Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E
- ۴۷ . Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A.
- ۴۸ . Assisted discovery
- ۴۹ . guided participation
- ۵۰ . Rogoff
- ۵۱ . Mistry
- ۵۲ . Guncu
- ۵۳ . Mosier
- ۵۴ . Vigotsky
- ۵۵ . Papalia, Diane. E
- ۵۶ . Rogoff, B
- ۵۷ . Windschitl, M
- ۵۸ . Task-oriented dialogue
- ۵۹- Yates, G. C. R., & Yates, S
- ۶۰ . Richardson