

سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های تربیتی آن برای آموزش و پرورش فراگیر^۱

مهین چناری^۲ و زهره ایرانپور^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و استنتاج دلالت‌های تربیتی این نظریه برای آموزش و پرورش فراگیر است. روش پژوهش استنتاج قیاسی از نوع الگوی بازسازی شده فرانکنا است. نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی در زمینه اهداف، اصول و روش‌های تربیتی، برای آموزش و پرورش فراگیر حائز دلالت‌های فراوانی بود؛ از جمله /هداف تربیتی بدست آمده عبارتند از: متعالی ساختن یادگیری دانش‌آموزان با توجه به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی، شکوفا شدن توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان، در *حیطه /اصول*؛ توجه به تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، شکوفایی استعدادها بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم، در *حیطه روش*: بکارگیری خود ارزیابی، استفاده از پیش سازمان دهنده‌ها، بکارگیری روش مشارکتی.

واژگان کلیدی: سازنده‌گرایی اجتماعی، ویگوتسکی، تعاملات اجتماعی، آموزش و پرورش فراگیر

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۹

^۲ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه قم (نویسنده مسئول)؛ mahin.chenari@gmail.com

^۳ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه قم؛ z.iranpoor56@gmail.com

مقدمه

با توجه به تغییرات گسترده‌ای که در عرصه‌های مختلف علم و فناوری، به وجود آمده است نظام‌های آموزشی نیز دستخوش تغییر شده‌اند که البته سرعت این تغییر و تحول، معلول درصد پیشرفت آن جامعه است. هم‌اکنون این تحول با گذر از رفتارگرایی به دیدگاه شناخت‌گرایی و نهایتاً سازنده‌گرایی^۱ صورت گرفته است. رویکرد سازنده‌گرایی یکی از چارچوب‌های نظری مهمی است که در شکل‌گیری و هدایت بازننگری‌ها و فعالیت‌های جدید آموزشی نقش بسزایی دارد. عموماً سازنده‌گرایی بر این مورد تأکید می‌کند که افراد بطور فعالانه دانش را بسازند (حاتمی، فتحی آذر و کاردان، ۱۳۹۲). چندی است که دیدگاه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی در پژوهش‌های مربوط به محیط سازنده‌گرا نفوذ کرده‌اند. این دیدگاه می‌پذیرد که دانش عملی از راه پژوهش علمی بدست می‌آید و یادگیری یک فرآیند اجتماعی است و صرفاً یک فعالیت شخصی نیست. سازنده‌گرایی اجتماعی^۲ شناخت را نتیجه تعامل و مشارکت می‌داند.

در این میان بحث تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از پدیده‌هایی است که همواره نظام‌های آموزش و پرورش را به چالش می‌کشاند. در چند دهه گذشته اهمیت نظام آموزش و پرورش فراگیر و نقش آن در توسعه جوامع مختلف مشخص شده است. آموزش و پرورش فراگیر الگویی است مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها در بهره‌گیری برابر و مساوی از امکانات جامعه و به دنبال فرصتی است که منجر به یادگیری و رشد کل افراد جامعه شود و به تک‌تک افراد نقش معتبری ارائه دهد در واقع این آموزش، به جامعه فرصت پاسخ‌گویی می‌دهد. آموزش و پرورش فراگیر دنبال آن است تا با اصلاح نگرش‌ها، و بازسازی و نوسازی منابع موجود و ارتقای دانش و مهارت آموزگاران، مدرسه را برای همه کودکان آماده کند. آموزش و پرورش با برنامه «آموزش برای همه»^۳ درصدد است که راه‌های توانمندسازی مدارس برای ارائه خدمات به تمامی کودکان در جامعه محلی را ایجاد کند (قدمی، ۱۳۸۳).

در حال حاضر، جهت‌گیری نظام آموزشی کشور مبتنی بر جداسازی است و نمود چنین سیاستی را در تنوع مدارس در نظام آموزش فعلی مشاهده می‌نماییم که نمونه بارز آن مدارس ویژه دانش‌آموزان استثنایی است. از سوی دیگر تأکید مؤسساتی چون یونسکو و

¹ Constructivism

² Views of social constructivism

³ Education for all

یونیسف^۱ بر فراگیرسازی است. بدیهی است حرکت از جداسازی به فراگیرسازی تمام عوامل مؤثر بر نظام آموزشی از جمله معلم، مدرسه، دوره‌های تحصیلی و ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (قدمی، ۱۳۹۱).

سازنده‌گرایی اجتماعی به عنوان یک مکتب فلسفی - روان‌شناختی با داشتن رویکردی انسان‌گرایانه و توجه به تفاوت‌های فردی همچنین با تأکید بر ساخت دانش توسط یادگیرندگان و نقش اجتماع در رشد فردی، می‌تواند دلالت‌های تربیتی مهمی برای نظام آموزش و پرورش فراگیر داشته باشد. لذا پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که: نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی چه دلالت‌های تربیتی برای آموزش و پرورش فراگیر دارد؟

در زمینه ابعاد تحقیق حاضر، تحقیقاتی صورت گرفته است. فتحی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرآیند یادگیری و تدریس» نشان داد، این نظریه دلالت‌های زیادی برای تدریس یادگیرنده - محور دارد؛ در نتیجه ویژگی‌های کلاس درس سازنده‌نگر، راهبردهای تدریس مبتنی بر آن و نقش معلمان و دانش‌آموزان در آن مشخص گردید. نتایج نشان داد این نظریه مزایای زیادی داشته است و برای همه جنبه‌های زندگی آموزشگاهی، فرصت‌هایی فراهم می‌کند. در زمینه آموزش فراگیر نیز محققان خارجی تحقیقاتی را انجام داده‌اند. اکاترینا.^۲ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «مبانی تاریخی و نظری توسعه آموزش و پرورش فراگیر در روسیه» بیان می‌کند که آموزش و پرورش فراگیر یکی از اولویت‌های سیاست‌های اجتماعی دولت روسیه است و آموزش فراگیر سعی می‌کند وضعیت بچه‌های معلول و خانواده‌هایشان در جامعه بالا رود. همچنین فراگیرسازی یک عقیده اجتماعی و بشردوستانه است. لیتیتا^۳ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «مدل‌های آموزش تدریس ساخت‌گرایی اجتماعی مبتنی بر ایجاد داربست» بیان می‌دارد: تمرکز نظریه‌های شناختی اجتماعی بر چارچوب اجتماعی - که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد - است که تعامل فرد با محیط و اهمیت موقعیت‌ها و زمینه‌های اجتماعی برای یادگیری را برجسته می‌کنند. داربست نقش ویژه‌ای در ایجاد موقعیت‌های بهینه تدریس دارد و در مورد مراحل که باید انجام شود تا دانش‌آموز بداند در کار یادگیری چه باید بکند، اطلاعات شفافی ارائه می‌دهد و معلمان باید فرصت‌های مختلفی را برای توسعه مفاهیم و مهارت‌ها از

¹ UNESCO & UNISEF

² Ekatrina, A. K.

³ Letitia, T.

طریق تعامل با دیگران، به ویژه افراد باتجربه‌تر ارائه دهند. داگر و یادو^۱ (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی با عنوان «سازنده‌گرایی: پارادایمی برای تدریس و یادگیری» به بررسی نظریه سازنده‌گرایی به عنوان پارادایم تدریس و یادگیری پرداخته‌اند. نتایج پژوهش بیانگر آن است که جنبه‌های مهمی؛ از جمله ادغام یادگیری اجتماعی و عاطفی در فرآیند یادگیری برای اتخاذ ساختارگرایی در کلاس‌های درس کاربرد دارد. زیامیل^۲ (۲۰۱۶) در مقاله‌ای تحت عنوان «فناوری‌های بشردوستانه آموزش و پرورش فراگیر» بیان می‌کند: تغییر در سیستم مدرسه مستلزم تغییر در سیستم‌های ارزش و درک معلمان و نقش والدین و آموزش و پرورش است. فناوری‌های آموزشی تعاملی بشردوستانه دارای فرصت‌هایی هستند که امکان ارائه آموزش فراگیر در سطح وسیع را فراهم می‌آورد.

در هیچ‌کدام از پژوهش‌ها، دلالت‌های تربیتی که سازنده‌گرایی اجتماعی می‌تواند برای آموزش و پرورش فراگیر داشته باشد، مورد توجه قرار نگرفته است و در این زمینه خلاء پژوهشی وجود دارد؛ لذا در این پژوهش برآنیم تا ضمن بررسی سازنده‌گرایی اجتماعی، ارتباط و دلالت‌های تربیتی این نظریه را برای آموزش و پرورش فراگیر مورد تحلیل و بررسی قرار دهیم.

روش پژوهش

برای استنتاج اهداف، اصول و روش‌ها، از مراحل الگوی بازسازی شده فرانکنا^۳ استفاده شده است؛ در این الگو دو نوع گزاره بکار می‌رود: گزاره‌های هنجاری و گزاره‌های واقع‌نگر. گزاره‌های هنجاری - که دارای ماهیت تجویزی‌اند - سه‌گونه هستند: گزاره‌های مربوط به اهداف تربیتی، گزاره‌های مربوط به اصول و گزاره‌های مربوط به روش‌های عملی، که باید در تعلیم و تربیت بکار رود. گزاره‌های واقع‌نگر دارای ماهیتی توصیفی بوده و به روابط و مناسبات واقعی میان امور ناظرند. این گزاره‌ها خود بر دو نوع‌اند: گزاره‌های مربوط به این‌که برای نائل شدن به اهداف یا برخی از اصول، چه دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی لازم یا مناسب است. همچنین گزاره‌های مربوط به این‌که برای کسب دانش‌ها چه روش‌هایی مفید و مؤثر است. گزاره‌های واقع‌نگر می‌تواند شامل فرضیه‌های تبیین‌کننده نظریه‌های روان‌شناسی، یافته‌های تجربی، گزاره‌های معرفت‌شناختی، متافیزیک یا الهیاتی باشد. در این روش برای استنتاج اصول از اهداف تربیتی، باید گزاره‌های واقع‌نگر مبنایی برای رسیدن به اهداف، به

^۱. Dager, V. & Yadav, A.

^۲. Zyamil, G. N.

^۳. Frankena

آنها افزوده شود (باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۸۹). هدف و اصل هر دو گزاره تجویزی هستند. اصل با توجه به هدف و مبتنی بر مبنا، راهنمای عمل قرار می‌گیرد.

سازنده‌گرایی اجتماعی

نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی معتقد است دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است؛ لذا ابزار اصلی ساختار دانش، تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی اوست. این محیط اجتماعی می‌تواند معلم، خانواده، دوستان و همکلاسی‌ها باشند. سازنده‌گرایی اجتماعی شناخته شده‌ترین و پذیرفته شده‌ترین نوع سازنده‌گرایی است. در این رویکرد، یادگیری یک فرآیند فردی است که متأثر از مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی است (حسینی ایمنی، ۱۳۹۶).

دیدگاه ویگوتسکی^۱ مبنایی را برای سازنده‌گرایی اجتماعی در محیط‌های تربیتی شکل داده است. به ویژه تأکید او بر نقش دیگران یا زمینه اجتماعی در یادگیری، مربیان را وادار کرده است تا حوزه یادگیری را به عنوان فرآیند فردی مورد بازنگری قرار دهند. آن‌چنان که توضیح داده شده قبل از علاقه جاری ساخت اجتماعی دانش، توجه تقریباً منحصر به فرد از طریق کاربردهای آموزشی رفتارگرایی و پیازه‌ای قرار داشت. نظریه ویگوتسکی با تأکید بر نقش جامعه بزرگتر و نقش مهم دیگران در یادگیری، این تأکید را کاهش داد. به نظر وی، زبان نخست بین کودک و جهان خارجی، درون‌شخصی و پس از آن درون‌فردی می‌شود، بزرگترین تغییر در توانایی بچه‌ها برای کاربرد زبان به عنوان ابزار حل مسأله بعدها هنگامی در رشد آنها رخ می‌دهد که گفتار اجتماعی، درونی می‌شود. بنابراین، زبان علاوه بر کاربرد درون‌شخصی در یک کارکرد بدون شخصی رخ می‌دهد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). علاوه بر این، ویگوتسکی بحث می‌کند که گذرگاه بین اشیاء و فکر از طریق کاربرد علامت‌ها یا سمبل‌های زبان به وسیله افراد دیگر میانجی شده است؛ بنابراین تاریخ انسان عبارت است از تاریخ کنترل تدریجی انسان از خود از طریق اختراع تکنیک فرهنگی علامت‌ها.

به علاوه، ویگوتسکی تأکید بر فرهنگ و جامعه را در بحث خود وسعت داده است که همه کارکردهای ذهنی سطح بالا در اصل اجتماعی هستند و در متن محیط اجتماعی فرهنگی جاسازی شده‌اند. از نخستین روزهای رشد کودک فعالیت‌های او مستلزم معنی خودشان در نظام رفتار اجتماعی است و به سوی هدف مشخص جهت داده شده است.

^۱ Vygotsky, L. S.

عبور از شیء به کودک و کودک به شیء از طریق افراد دیگر صورت می‌گیرد. این ساختار انسانی پیچیده محصول فرآیند رشدی است که ریشه در ارتباط بین فرد و تاریخ اجتماعی او دارد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

کارکرد ذهنی بالاتر که ویگوتسکی به آن اشاره می‌کند مقدماتاً فرآیند درون‌روان‌شناختی است و میان افراد آغاز می‌شود. این کارکردها از طرح فراروان‌شناختی به وسیله مجموعه‌ای از مکانیزه کردن به وسیله فرآیندهای ذهنی فرد تعیین می‌شود؛ یعنی اینکه یادگیری نخست در محیط‌های گروهی کوچک رشد می‌یابد و سپس به سوی فراروان‌شناختی پیش‌روی می‌کند (ورتزچ^۱، ۱۹۷۹).

با کمک دیگران درون دنیای فرد فهمیده می‌شود؛ این فعل و انفعال پیوسته بین فرد و دیگران به وسیله ویگوتسکی تحت عنوان «دامنه تقریبی رشد» توصیف شده است (ویگوتسکی، ۱۹۷۹). بنابر تعریف وی، دامنه تقریبی رشد توانایی عقلانی فرد است که موجب پیشرفت او می‌شود. طی این فرآیند کمکی، یک فرد به وسیله همسال تواناتر و یا بزرگسال دیگر جهت داده می‌شود توسط این کمک، فرد قادر است از طریق یک سری مراحل - که منجر به خودگردانی شود - حرکت کند و منجر به رشد عقلانی شود. ویگوتسکی بر اهمیت دامنه تقریبی رشد تأکید می‌کند؛ زیرا این امر به جای آنکه دستاوردهای شخص را اندازه‌گیری کند، سبب اندازه‌گیری توانایی عقلانی فرد می‌شود. برای سازنده‌گرایان اجتماعی، فرآیند دانستن، ریشه در تعامل اجتماعی دارد؛ یعنی اینکه دانش فرد از جهان - که به تجربیات شخصی او محدود گردیده است - از طریق تعامل (زبان) با دیگران میانجی می‌شود. بنابراین، دانش هرگز منفعلانه بدست نمی‌آید؛ زیرا نو بودن و تازگی فقط از طریق جذب ساختار شناختی به موضوع تجربه‌شده‌ای که قبلاً وجود داشته است، حاصل می‌شود. در واقع، یک تجربه تازه و نو درک نمی‌شود، مگر آن‌که آشفتگی نسبی را در نتیجه مورد انتظار ایجاد کند. فقط در چنین شرایطی ممکن است تجربه به انطباق منجر شود؛ بنابراین ساختار مفهومی بدیع مجدداً یک تعادل نسبی را ایجاد می‌کند. تأکید بر این نکته ضروری است که تکراری‌ترین منبع پریشانی برای موضوع شناختی رشدکننده، تعامل با دیگران است (فون گلاسرزفیلد، ۱۹۹۲).

^۱ Wertezch, J. V.

مؤلفه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی

۱. انسان‌مداری

سازنده‌گرایان معتقدند که انسان خودش مسئول یادگیری است و باید به حل مسائل بپردازد. بر همین اساس مهم‌ترین اهداف یادگیری در کلاس درس را شامل: حل مسأله، استدلال کردن، مهارت‌های تفکر انتقادی، کاربرد تأملی و فعال دانش و مهارت‌های خودتنظیمی می‌دانند (دیکوک، اسلپرس و وتن^۱، ۲۰۰۴). در واقع، دانشی که باید توسط یادگیرنده کسب شود (یک عضوی با بلوغ کمتر در جامعه) توسط معلم (عضو بالغ‌تر) معمولاً به شکل مجموعه‌ای از مهارت‌ها یا استراتژی‌ها برای حل مسأله ارائه می‌شود (هاتانو^۲، ۱۹۹۳، ص: ۱۵۴).

۲. نقش تسهیل‌گری معلم

در این محیط‌های یادگیری، معلمان نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را به رشد فکری تشویق می‌کنند، دانش‌آموزان از دانش قبلی‌شان استفاده می‌کنند و در ضمن رشد فهم‌شان نسبت به موضوعات علمی جدید عمیقاً روی نظرات دانش‌آموزان دیگر می‌اندیشند (برزگر بفرویی، خضری و شیرجهانی، ۱۳۹۲). در این دیدگاه، معلم هنگامی که تدریس می‌کند نباید صرفاً دانش موجود را ارائه دهد. در مسائلی که معلم مطرح می‌کند، گرچه خود، پاسخ سؤال را می‌داند اما به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دانش را بسازند و برای این منظور از ابزارهایی همچون حل مسئله و یادگیری مبتنی بر پژوهش، کمک می‌گیرد. استراتژی‌های حل مسأله به عنوان ساختن نسخه‌های فعلی از تجربه گذشته در نظر گرفته می‌شود (لاو^۳، ۱۹۹۶، ص: ۶). معلم سازنده‌گرا، دانش‌آموزان را به ارزشیابی مداوم اینکه چگونه فعالیت به کسب ادراک کمک می‌کند، تشویق می‌نماید. نقش اصلی معلم، تشویق یادگیری و فرآیند تأمل است (کرمی، ۱۳۸۸).

۳. قراردادن یادگیری در زمینه‌های واقعی اجتماعی (یادگیری اصیل)

در گذشته تأکید مدارس و دانشگاه‌ها بر یادگیری اصول اساسی، مفاهیم و حقایق کلی و تدریس آنها به شکل انتزاعی و بدون در نظر گرفتن زمینه بوده است. عدم تناسب این رویکرد در تجارب روزانه به وفور دیده می‌شود و بسیاری از دانش‌های انتزاعی که در مدارس و

¹ Dikok, A. Slerprs, P. & Voeten, J. M.

² Hatano, G.

³ Lave, J.

دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند در زندگی واقعی بازیافتنی نیستند؛ زیرا این رویکرد، وابستگی موقعیت و شناخت را نادیده می‌گیرد. وقتی یادگیری در زمینه جدا در نظر گرفته می‌شود، یادگیرندگان، خود دانش را به عنوان محصول نهایی آموزش در نظر می‌گیرند به جای آنکه، آن را به عنوان ابزاری تلقی نمایند که بطور پویایی برای حل مسأله بکار می‌رود. اما در واقع اصول یادگیری به عنوان یک فعالیت سازنده بر پایه این ایده است که یادگیری، روزانه به صورت حل مسأله و کار اتفاق می‌افتد؛ این بدان معنی است که یادگیرنده به وسیله درگیر شدن و از طریق یک کنش فعال با محیط فیزیکی و اجتماعی می‌تواند به یادگیری دست یابد (ایزدی، صالحی عمران و منصور بککی، ۱۳۹۱). از سویی، با اینکه دانش در طول قرن‌ها شکل گرفته است ولی دانش بطور مداوم توسط فعالیت افراد در زمینه‌های اجتماعی معین بازسازی و دگرگون می‌شود (ولز^۱، ۲۰۰۲)

۴. توجه به دیدگاه‌های مختلف

در کلاس درس بایستی یک موضوع واحد از دیدگاه‌های متفاوت یا با توضیحات مختلف مورد توجه قرار گیرد. به علاوه، استفاده از حواس مختلف، به یادگیرنده در درک و فهم بیشتر مطالب و وجوه مختلف موضوع کمک می‌کند و از این طریق به یادگیری معنی‌دار دست می‌یابد (معاونیان، آقایی و احمدی میز، ۱۳۹۳). ویتی^۲ (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که برخی از چالش‌های کلیدی با دیدگاه‌های مختلف در کلاس درس، به زندگی دانش‌آموزان معنا می‌بخشد و روحیه انتقادی آنها را نسبت به مسائل زندگی ارتقاء می‌بخشد (ویتي، ۲۰۱۰، ص: ۲۹).

۵. دادن تملک فرآیند یادگیری به فراگیر

طبق دیدگاه سازنده‌گرایی دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی داشته باشند تا به صورت یادگیرندگان خودسامان درآیند؛ لذا معلمان باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا بتوانند تا حدودی بر یادگیری‌شان نظارت داشته باشند. این ویژگی نشان می‌دهد تا چه میزان از دانش‌آموزان خواسته می‌شود در همراهی با معلم بر محیط یادگیری نظارت داشته باشند؛ مثلاً در تعیین اهداف یادگیری، طراحی و مدیریت فعالیت‌های یادگیری خودشان، تعیین و اجرای کلاس‌های سنجش، به چه میزان نظارت و کنترل دارند (برزگر بفرویی، خضری و شیرجهانی، ۱۳۹۲). ادعای ولز مبنی بر اینکه یک کلاس درس می‌تواند یک «جامعه

¹ Wells, G.

² Whitty, G.

مشارکتی» باشد - جایی که اهداف ضمنی به اشتراک گذاشته می‌شوند - مورد انتقاد واقع شد. در اثر بعدی، ولز ادعا می‌کند که شرکت‌کنندگان در فعالیت‌های مشترک ممکن است اهداف یا عقاید یکسانی نداشته باشند (اگرچه درجه‌ای از هم‌پوشانی برای همکاری آنها ضروری است) (ولز و کلاکستون^۱، ۲۰۰۲، ص: ۵).

۶. تأکید بر دانش قبلی

همه نظریه‌های سازنده‌گرایی بر این باور اصرار می‌ورزند که رسیدن به دانش و درک و فهم هر فرآیند مستمر به شدت تحت تأثیر دانش قبلی یادگیرنده است. سازنده‌گرایی، شناخت را منحصراً معادل انعکاس تصاویر واقعیت‌های خارجی در ذهن نمی‌داند بلکه آن را فرآیند وابسته به تجربه‌های قبلی فرد در نظر می‌گیرد و با تأکید بر آن که دانش‌آموزان باید خود درگیر مطالب درسی شوند، بر نقش دانسته‌های پیشین و مفاهیم فعلی او در فرآیند یادگیری دانسته‌های جدید تأکید دارند. در دیدگاه سازنده‌گرایی، دانش قبلی به منزله چارچوبی برای یادگیری‌های جدید بکار می‌رود و ماهیت تفکر و دانش ما بر چگونگی یادگیری و این که چه چیزی را می‌توانیم یاد بگیریم، تأثیر می‌گذارد. ساخت دانش به وسیله خود یادگیرنده بر اساس دانش قبلی و کاهش نقش معلم به «تسهیل کننده» در ساخت و سازهای یادگیرنده مورد تأکید است.

۷. خودارزیابی

خودارزیابی فرآیندی است که طی آن دانش‌آموزان کیفیت تفکر و رفتار خود را حین یادگیری، مورد قضاوت قرار می‌دهند و تدابیری جهت بهبود فهم و مهارت‌های خود می‌اندیشند. خودارزیابی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا نقش مؤثری در بررسی فرآیند یادگیری خود داشته باشند، خود را در خلال بازخوردهای مناسب آماده سازند، خودآموزی خود را ارتقاء بخشند و یادگیرندگان فعالی باشند. معلم نیز از طریق خودارزیابی، می‌تواند به درک بهتری از یادگیری دانش‌آموزان برسد و یادگیری عمیق‌تری ایجاد کند و از این طریق، «ارزیابی برای یادگیری» را تجلی بخشد (آلام^۲، ۲۰۰۴).

از دیدگاه سازنده‌گرایی، باید رتبه‌ها و آزمون‌های استاندارد شده حذف شوند و به جای آنها ارزشیابی به جزئی از فرآیند یادگیری تبدیل شود، به گونه‌ای که دانش‌آموزان نقش بیشتری در قضاوت پیشرفت خودشان ایفا کنند؛ به عبارت دیگر همان‌طور که ساندزر بیان می‌کند،

¹ Wells, G. & Claxton, G.

² Allam, S.

ارزشیابی یکی از مراحل جدانشدنی آموزش سازنده‌گراست و به جای اینکه تنها در پایان آموزش ارائه شود در تمام آموزش اجرا می‌شود. معلم سازنده‌گرا اجازه می‌دهد یادگیرندگان نقش فعال در فرآیند ارزشیابی داشته باشند. اجازه خودارزیابی به فراگیران و ایجاد فرصت برای آنها در بدست گرفتن فرآیند ارزشیابی موجب می‌شود آنها مسئولیت یادگیری را به عهده بگیرند (کرمی، ۱۳۸۶).

۸. تشویق کارگروهی و تبادل اندیشه بین افراد

فرآیندهای عالی ذهنی در انسان از راه تعامل اجتماعی شکل می‌گیرند؛ طبق این باور، بسیاری از مسائل را که هیچ یادگیرنده‌ای به تنهایی نمی‌تواند حل کند از طریق تبادل اندیشه و مشارکت گروهی میان یادگیرندگان حل می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). دانش‌آموزان با هدف مذاکره و بدست آوردن توافق، تعامل اجتماعی دارند. در این دیدگاه دانش صرفاً محصول فرآیندهای تعامل و ارتباط متقابل افراد با همدیگر است. در کار گروهی، فرد به جای اینکه خود را توزیع‌کننده دانش و تخصیص‌دهنده نمرات ببیند، خود را به عنوان فردی می‌بیند که مسئولیت خود را به عنوان رهبر جامعه متعهد به ساخت مشترک دانش شناخته است (ولز، ۱۹۹۹، ص: ۳۳۱).

۹. ساخت فعالانه معرفت توسط فاعل شناسا

براساس نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی، دانش باید فعالانه در ذهن و بر پایه تجربه‌ها، علاقه‌ها و باورها ساخته شود؛ بنابراین نقش آموزش، فراهم کردن بستر و امکاناتی است تا دانش توسط دانش‌آموز ساخته شود. اندیشه‌های دیویی، پیاژه، ویگوتسکی و... که بر ظهور نظریه سازنده‌گرایی تأثیر شگرفی داشته است، همگی بر اهمیت تجربه مستقیم و شخصی کودک به عنوان فاعل شناسا در محیط پیرامون دلالت می‌کنند. کودکان افکار خاص خود را دارند ولی به عنوان موجوداتی اجتماعی، شناخت آنان اغلب جمعی است (سانتراک، ۲۰۰۶).

۱۰. ساخته شدن واقعیت از طریق گفتمان

نظریه سازنده‌گرایی، گفتمان نوینی در عرصه روان‌شناسی‌شناختی است که مفهوم زیربنایی آن این است که دانش توسط فراگیر ساخته می‌شود و در واقع یادگیرنده است که با توجه به دانش و تجربه‌های پیشین خود، موقعیت جدید را تفسیر می‌کند و دانش را می‌سازد؛ بنابراین می‌توان گفت طبق دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی، واقعیت‌های اجتماعی و تربیتی از طریق گفتمان بدست می‌آیند. بدین صورت که هر گفتمانی می‌تواند دریچه واقعیت و حقایقی را بگشاید و انسان در اجتماع خود واقعیت‌ها را کشف می‌کند. در رویکرد

سازنده‌گرایی اجتماعی بر زمینه‌های اجتماعی یادگیری تأکید فراوانی می‌شود و اینکه دانش در تعامل، آموخته و ساخته می‌شود (سانتراک^۱، ۲۰۰۶).

۱۱. توجه به نقش فرهنگ و زبان

همان‌گونه که بیان شد ویگوتسکی جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند. وی در شرح اهمیت عوامل سه‌گانه بالا، کارکردهای ذهنی را به دو دسته تقسیم می‌کند: ۱- کارکردهای نخستین ذهنی؛ ۲- کارکردهای عالی ذهنی. بر همین اساس طبق دیدگاه سازنده‌گرایی ویگوتسکی فرهنگ و زبان در رشد شناختی کودکان نتیجه‌بخش است. ویگوتسکی همچنین در تحول یا رشد شناختی زبان سه دوره را از یکدیگر متمایز می‌کند: گفتار اجتماعی، گفتار خودمحوارانه و گفتار درونی. براساس دیدگاه ویگوتسکی می‌توان گفت فرهنگ اجتماعی و زبان اجتماعی از مؤلفه‌های مهم در رشد شناختی کودکان است.

چیستی آموزش و پرورش فراگیر

آموزش و پرورش فراگیر^۲ یک فرآیند پویا است که از اثر متقابل عوامل مختلف شکل گرفته است و با توجه به نیازهای مخاطبین و شرایط موجود دائماً در حال تغییر است و این تغییر نیز به نوبه خود بر عوامل شکل‌دهنده اولیه اثر می‌گذارد. از آنجا که مخاطبان آموزشی، افراد انسانی هستند و انسان تحت تأثیر بلوغ و محیط دائماً در حال تغییر است؛ بنابراین حفظ پویایی در یک نظام آموزشی تضمینی است برای حفظ کارآمد بودن آن. لازمه حفظ این پویایی، تبعیت از خصیصه بومی‌شدگی یا محلی‌شدگی است (کاکوجویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰).

آموزش و پرورش فراگیر در واقع دیدگاه متفاوتی نسبت به مسائل آموزش و پرورش دارد و خود را پاسخ‌گوی تمام نیازهای کودکان می‌داند و هدفش آن است که مدرسه به عنوان محیطی مطلوب برای تمام کودکان باشد. اغلب اوقات کودکان متفاوت از نظر آسیب‌دیدگی، پیشینه نژادی، زبان، فقر و مانند آن را از جامعه محلی و اجتماع حذف می‌کنند یا به حاشیه می‌رانند؛ در بر گرفتن آنان به معنای تغییر نگرش و عملکرد افراد، سازمان‌ها و مؤسسات به

^۱ Santrock, J. W.

^۲ Inclusive Education

نحوی است که این کودکان به شکل کامل و برابر بتوانند در زندگی جامعه محلی و فرهنگ خود مشارکت کنند و در آن سهیم باشند (قدمی، ۱۳۸۵).

چنان‌که می‌دانیم افراد جامعه با هم متفاوتند. با جدا کردن، برچسب زدن و طبقه‌بندی این افراد، اغلب زمینه‌های تبعیض و نگاه‌های متفاوت به آنان فراهم می‌شود و در این روند برخی از تفاوت‌ها بطور کامل حذف یا کنار گذاشته می‌شود. آموزش فراگیر در پی شناسایی و پذیرش تمام تفاوت‌هاست. آموزش و پرورش فراگیر روندی است که براساس آن مدرسه و نظام آموزش و پرورش باید به گونه‌ای تغییر کنند که بتوانند تمام کودکان - کودکان دارای کم توانی و کودکانی که به دلایل مختلف فرهنگی و اجتماعی در حاشیه قرار گرفته‌اند - را زیر یک سقف و در کنار همسالان‌شان آموزش دهند (جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰). استابس^۱ (۲۰۰۸) در همین راستا معتقد است: در رویکرد آموزش فراگیر سعی شده شرایط و تسهیلاتی برای ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی و تقویت ارتباط اجتماعی مناسب دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همسالان عادی فراهم شود (به نقل از غلامحسین زاده، ۱۳۹۴).

مؤلفه‌های آموزش و پرورش فراگیر

آموزش و پرورش فراگیر دارای مؤلفه‌هایی است که عبارتند از:

۱. توجه به تفاوت‌های فردی و ناتوانی‌ها

یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزش فراگیر، توجه به تفاوت‌های فردی و ناتوانی افراد در یادگیری است. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی، نتایج بهتری در عملکرد تحصیلی و رفتارهای سازشی خود نشان داده‌اند. همچنین کودکان عادی نیز در این مدارس نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بدست آورده‌اند (جکسون^۲، ۲۰۰۸، به نقل از غلامحسین زاده، ۱۳۹۴).

اما صاحب‌نظران معتقدند که توجه به تفاوت‌های فردی به یکی از چالش‌های آموزش و پرورش فراگیر تبدیل شده است؛ زیرا همه افراد را به صورت یکسان نمی‌توان در کلاس‌های عادی جمع کرد و این به مداخله در یادگیری می‌انجامد. بدین صورت که افرادی که کم‌توان ذهنی هستند در کلاس‌های آموزش فراگیر ممکن است روند کلاس را کند کنند یا آموزش‌ها خسته‌کننده شوند. برای حل این مشکل، آموزش فردی شده پیشنهاد می‌شود. برنامه آموزش فردی شده یک سند مکتوب است که بطور معمول برای دانش‌آموزان با

^۱ Stubbs, S.

^۲ Gakson

نیازهای ویژه با هدف مستند کردن تمامی تقاضاها، اصلاحات برنامه‌درسی و دسترسی به خدمات مورد نیاز طراحی می‌شود و می‌تواند در سه حیطه برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مورد استفاده قرار گیرد (تورا، ۲۰۱۰، به نقل از غلامحسین زاده، ۱۳۹۴).

۲. تحقق عدالت آموزشی

در اوایل قرن حاضر، تأمین آموزش براساس استعدادها، مورد توجه متخصصان قرار گرفت و از نیمه دوم قرن حاضر، شعار عدالت آموزشی و برابری فرصت‌های تحصیلی مطرح شد اما در هر برهه‌ای از زمان سیاست‌ها و روش‌های خاصی را متناسب با اهداف مورد نظر اتخاذ نمودند. عدالت آموزشی در سال‌های اخیر، کانون توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است؛ این عدالت شامل: *عدالت در منابع (درون‌داد)*، *عدالت در فرآیند و عدالت در پیامد فعالیت‌های یاددهی - یادگیری* است (ثناگو، نوملی و جویباری، ۱۳۹۰).

یکی از مؤثرترین راه‌های تحقق عدالت آموزشی، تأمین فرصت‌های یکسان برای دسترسی عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه آحاد انسانی حق دارند از آموزش و پرورش یکسان برخوردار گردند. در جهان کنونی یکی از شاخص‌های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و چگونگی بهره‌مندی از آن است. بر همین مبنا کشورها به خصوص کشورهای در حال توسعه درصدد ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی همگان به آموزش و پرورش هستند (عبدوس، ۱۳۸۱، ص: ۱۳۸). سازنده‌گرایان در همین راستا مدعی هستند که فلسفه یادگیری آنها مبتنی بر آموزش برابر برای همگان است و در برنامه‌های درسی خود در تحقق عدالت آموزشی و تربیتی کوشیده‌اند. بر همین اساس، عدالت آموزشی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی عبارت است از: توجه بدسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش با توجه به تفاوت‌های فردی، طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر با تمرکز بر نیازهای تک‌تک افراد جامعه، استفاده از روش‌های قابل انعطاف یادگیرنده‌محور و ارائه مطالب به شیوه دلخواه یادگیرنده، ارزشیابی با استفاده از روش‌های منعطف مانند حل مسأله، پروژه و...، امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه و بدون محدودیت توسط یادگیرندگان، امکان استفاده انعطاف‌پذیر از منابع چاپی و غیرچاپی جهت کمک به ساختن دانش توسط تک‌تک یادگیرندگان (سرمدی و معصومی فرد، ۱۳۹۴).

۳. رشد توانمندی معلمان

در آموزش و پرورش فراگیر، هدف، جا دادن تمام دانش‌آموزانی است که دارای ناتوانی هستند در کلاس‌های آموزش عمومی (یعنی پیروی کردن از الگوی حداقل واپس زدن)؛ براساس این برنامه کودکان و نوجوانانی که دارای ناتوانی هستند، مانند سایر افراد عادی، به مدرسه‌ای می‌روند که در همسایگی آنهاست. تعداد دانش‌آموزانی که در یک کلاس قرار می‌گیرند، متناسب است با میزان وقوع ناتوانی‌های مورد نظر به لحاظ آماری؛ مثلاً تعداد دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند در هر کلاس، حداقل یک نفر و حداکثر سه نفر است. از جهتی دیگر، براساس چنین برنامه‌ای دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند آموزش خود را در کنار همکلاسی‌هایی که دارای سن تقویمی مشابه خود آنهاست، دریافت می‌کنند. مسؤلیت اصلی و اولیه آموزش دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند به عهده معلمان کلاس‌های عادی و سایر پرسنل آموزش عادی است. بنابراین، در چنین برنامه‌ای پرسنل آموزش ویژه و سایر خدمات مربوطه (مثل متخصص گفتار و زبان، فیزیوتراپیست و ...) نقش حمایتی دارند. لذا توانمندی‌های معلمان نیز در برخورد با کودکان کم‌توان رشد می‌یابد و روش‌های یاددهی - یادگیری نیز از حالت معمولی به حالت انعطاف‌پذیر تغییر می‌یابد (حسینی ایمنی، ۱۳۹۶).

۴. فرهنگ مشارکتی و تعاون

اجرای آموزش و پرورش فراگیر، زمینه‌ساز جامعه‌ای فراگیر است؛ کودکانی که با هم یاد می‌گیرند و نیز زندگی در کنار هم و با مشارکت یکدیگر را می‌آموزند. آموزش فراگیر باعث صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزش ویژه و اختصاص این اعتبارات برای همه کودکان در مدارس عادی خواهد شد. آموزه‌های دینی ما نیز بر پذیرش بدون چون و چرای معلولان در جامعه به عنوان عضوی دارای حق مشارکت تأکید دارند. این امر در قرآن کریم به عنوان یک وظیفه برای پیامبر اکرم (ص) مطرح شده است (سوره عبس) و در سخنان و سیره آن حضرت و اوصیاءشان مورد تأکید و تبلیغ قرار گرفته است. در آموزش و پرورش فراگیر علاوه بر مشارکت معلمان و دانش‌آموزان، والدین نیز می‌توانند مشارکت بیشتری در تصمیم‌گیری و ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی داشته باشند.

۵. افزایش حس کرامت انسانی

به نظر می‌رسد بزرگ‌ترین و مهم‌ترین تأثیر آموزش و پرورش فراگیر، افزایش حس عزت نفس، اعتماد به نفس و تقویت روحیه دانش‌آموزان کم‌توان یا دارای نیازهای خاص است. چراکه آموزش فراگیر، موقعیتی را فراهم می‌کند که این دانش‌آموزان بدون ترس از قضاوت

شدن و بدون حس تحقیر و خودکم‌بینی موفق به برقراری روابط مثبت با همسالان خود شوند، نیازهای آموزشی خود را پاسخ دهند و از کودکی با دنیای واقعی روبه‌رو شوند. این نوع از آموزش کمک می‌کند این کودکان توانایی‌های خود را در سطوح مختلف بپذیرند و با گرفتن بازخورد مثبت از اطرافیان خود، نسبت به پیشرفت و توسعه مهارت‌های خود انگیزه پیدا کنند (پوشنه و مالمیر، ۱۳۹۶). نکته دیگری که نمی‌توان به سادگی از کنار آن گذشت، رنج و دردی است که خانواده‌های این کودکان همواره با آن مواجه هستند. این نوع آموزش، با ایجاد فضای مثبت در جامعه و پذیرش این کودکان به عنوان اعضای جامعه مانند سایرین، شرایطی را فراهم می‌کند که والدین و خانواده‌های این افراد با مشکلات کمتری مواجه شوند و برای برطرف کردن نیازهای آموزشی و پژوهشی فرزندشان نگرانی کمتری داشته باشند.

دلالت‌های سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر

در این بخش از مقاله دلالت‌های تربیتی نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر استنتاج می‌شود؛ منظور از دلالت‌ها همان اهداف، اصول و روش‌های تربیتی مستخرج از نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی است که می‌تواند هدایت‌کننده جریان آموزش و پرورش فراگیر واقع شود. در این بخش از روش استنتاج قیاسی (الگوی بازسازی شده فرانکنا) استفاده شده است.

اهداف تربیتی سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر

هدف اول: *متعالی ساختن یادگیری دانش‌آموزان با توجه به زمینه‌های فردی، اجتماعی و*

فرهنگی

در رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، تحول فرآیند کامل‌کننده طبیعی، زیست‌شناختی و فرهنگی است که در تمامی افراد بدون توجه به سن، جنس، نژاد، طبقه اقتصادی- اجتماعی و فرهنگی که قرار گرفته‌اند، صورت می‌گیرد. تحول و یادگیری آدمی حاصل تعاملات اجتماعی یا هر زمینه اجتماعی است که براساس شرکت در گروه‌ها، معنای فرهنگی می‌یابد و حتی در فرد، درونی می‌شود (ریچاردسون^۱، ۱۹۹۷، به نقل از ابراهیمی قوام و حسین زاده یوسفی، ۱۳۸۷). طبق این دیدگاه تربیتی، فرض می‌شود که نظریه و عمل در خلاء انجام نمی‌شوند و ابعاد فرهنگی بر آنها تأثیر می‌گذارند؛ لذا هم دانش رسمی و موضوعات تدریس و

^۱ Richardson

یادگیری و هم نحوه ارائه مطالب، می‌توانند تحت تأثیر سابقه تاریخی و محیط فرهنگی که آنها را به وجود آورده است، قرار گیرند.

هدف دوم: شکوفا شدن توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان

ویگوتسکی معتقد است که فرآیندهای رشد و تحول به دنبال فرآیندهای یادگیری رخ می‌دهد. برای اثبات این نظر، ویگوتسکی نشان داده است کودکانی که به تنهایی از عهده انجام پاره‌ای از تکالیف بر نمی‌آیند به کمک بزرگسالان یا دوستان بزرگسالشان انجام کارها را می‌آموزند؛ به سخن دیگر وقتی کودکان به حال خود رها می‌شوند تا مستقلاً مسائل را حل کنند، یک نوع توانایی از خود نشان می‌دهند و وقتی با همکاری و کمک بزرگترها یا کودکان به حل مسئله اقدام می‌کنند توانایی بیشتری نشان می‌دهند. توانایی مستقلانه کودک در حل مسائل معرف سطح فعلی رشد او و توانایی‌اش در حل مسائل به کمک دیگران نشان‌دهنده سطح بالقوه اوست. منظور از منطقه تقریبی رشد، تفاوت بین سطح فعلی و سطح بالقوه رشد است. پس با قدری پرسش و پاسخ و هدایت کودکان می‌توان آنان را به ابراز توانایی‌های بیشتری واداشت.

اصول تربیتی سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر
اصل اول: توجه به تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان

۱. گزاره توصیفی (مبنا): دانش در ابتدا یک محصول فرهنگی است و بر توانایی‌های فردی در مشارکت با دیگران و در فعالیت‌های معنی‌دار به منظور ساخت فردی دانش تأکید می‌کند.

۲. گزاره تجویزی (هدف): متعالی ساختن یادگیری دانش‌آموزان با توجه به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی

۳. گزاره تجویزی (اصل): در آموزش و یادگیری باید به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی مختلف دانش‌آموزان توجه شود.

می‌توان گفت یکی از پدیده‌های طبیعی مشهود در تمام ساختارهای جوامع انسانی، وجود تفاوت است. یک نظام آموزشی سالم، انسانی و کارآمد این تفاوت‌ها را به شکل طبیعی از توانایی‌ها و قابلیت‌ها دریافت و ادراک می‌کند. وجود تفاوت‌های فردی در میان دانش‌آموزان از نظر هوش، شخصیت، استعداد، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و قدرت یادگیری یکی از مهم‌ترین مسائلی است که معلمان در کلاس‌های درس خود با آن

مواجهند؛ چراکه معلمان به تجربه دریافته‌اند که شیوه برخورد با شاگردان مختلف و نیز پیروی از یک روش تدریس خاص نمی‌تواند برای همه دانش‌آموزان بطور یکسان مفید باشد. از سویی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، یکی از اشکال عمده و اساسی یادگیری در نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی است. یادگیری اجتماعی، فرد را قادر به تشخیص منابع، درک محدودیت‌ها و شیوه‌های ممکن حل مسئله می‌سازد. براساس این اصل، این نوع یادگیری، زمینه را برای کسب هنجارهای اجتماعی و رفتارهای مناسب در آموزش و پرورش فراگیر فراهم می‌سازد. در این نوع یادگیری، یادگیری اولیه در یک زمینه حمایتی چه در خانواده و چه در جامعه موجب ایجاد فرصت‌هایی برای تجربه‌های مشترک کودکان و بزرگسالان می‌شود. این فعالیت‌ها بر درک کودکان، ساختارهای اجتماعی، تفسیر هنجارها و مقررات فرهنگی نیز تأثیرگذار است.

اصل دوم: شکوفایی استعدادها بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم

۱. گزاره توصیفی (مبنا): توانایی مستقلانه کودک در حل مسائل معرف سطح فعلی رشد او و توانایی‌اش در حل مسائل کمک به دیگران (معلم) معرف سطح بالقوه رشد اوست.

۲. گزاره تجویزی (هدف): شکوفایی توانایی بالقوه دانش‌آموزان

۳. گزاره تجویزی (اصل): در آموزش باید به شکوفا شدن استعدادها بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم توجه کرد.

شکوفایی استعدادها در قلمرو تعلیم و تربیت و نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌توان آن را به عنوان یک اصل برای آموزش و پرورش فراگیر در نظر گرفت؛ بر مبنای این اصل تربیتی می‌توان گفت برای اینکه کودکان بتوانند به منطقه تقریبی رشد دست یابند باید استعدادها و توانایی‌هایشان شکوفا شود. این امر منوط به جریان آموزش و پرورش است که باید استعداد تک‌تک دانش‌آموزان را کشف کند.

روش‌های تربیتی سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر

روش اول: بکارگیری خودارزیابی

مقدمه اول (اصل تجویزی تربیتی): در آموزش باید به شکوفا شدن استعدادها بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم توجه کرد.

مقدمه دوم (گزاره واقع‌نگر روشی): کاربرد روش خودارزیابی در شکوفا شدن استعدادها بالقوه دانش‌آموزان مفید است.

نتیجه (توصیه عملی): در آموزش باید روش خودارزیابی را بکار گرفت.

توضیح روش

این شیوه ارزشیابی از کلاس به نحوی است که دانش‌آموزان نیز در آن دخالت داشته باشند و افزایش یادگیری یکی از هدف‌های آن باشد، به جای آن که فقط ارزشیابی دانش‌آموزان باشد، این شیوه ارزشیابی می‌تواند شور و شوق یادگیری را در آنان تقویت کند. دانش‌آموزان در این نوع ارزشیابی یاد می‌گیرند از اطلاعات ارزشیابی برای مدیریت فرآیند یادگیری خود استفاده کنند. با بکار بستن آنچه که از آن با عنوان ارزشیابی برای یادگیری یاد می‌کنیم، آموزگاران یافته‌های پژوهش روشنی را دنبال می‌کنند که حاکی از تأثیر ارزشمند آن بر میزان پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان است.

روش دوم: استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها

مقدمه اول (اصل تجویزی تربیتی): در آموزش باید به شکوفا شدن استعدادهای بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم توجه کرد.

مقدمه دوم (گزاره واقع‌نگر روشی): در شکوفاسازی استعدادهای بالقوه دانش‌آموزان، بکارگیری پیش‌سازمان‌دهنده‌ها (دانش‌های قبلی دانش‌آموز) مفید است.

نتیجه (توصیه عملی): در آموزش باید از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها (دانش‌های قبلی دانش‌آموز) استفاده کرد.

توضیح روش

این نظریه اولین بار توسط دیوید آزوبل به عنوان صاحب‌نظر حیطة تعلیم و تربیت، مطرح شد. به عقیده او اگر یادگیرنده بتواند مطالب جدید را به مطالبی که قبلاً آموخته مرتبط سازد و یا فراگیر، آموزش را با زمینه‌ای صحیح آغاز کند و مطالب سازمان‌یافته باشد، یادگیری معنادار خواهد بود. اما اگر اطلاعات جدید را بر اثر تکرار و تمرین حفظ کند بدون آن که ارتباطی با مطالبی که قبلاً آموخته است بیابد یادگیری او جنبه طوطی‌وار خواهد داشت. از نظر آزوبل، معنی‌دار یا بی‌معنی بودن مطالب، بیشتر با آمادگی فراگیر و سازمان مطالب مرتبط است تا روش عرضه مطالب. اگر فراگیر با زمینه صحیحی آغاز کند و اگر مطالب سازمان‌یافته باشند، آنگاه یادگیری می‌تواند معنی‌دار شود.

روش سوم: بکارگیری روش مشارکتی

مقدمه اول (اصل تجویزی تربیتی): در آموزش و یادگیری باید به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی مختلف دانش‌آموزان توجه شود.

مقدمه دوم (گزاره واقع‌نگر روشی): زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان در روش مشارکتی لحاظ می‌شود.

نتیجه (توصیه عملی): باید روش مشارکتی را بکار گرفت.

توضیح روش

روش مشارکتی، روشی است که در آن دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و در درون هر گروه مطلبی مورد بحث و تبادل نظر قرار می‌گیرد، سپس گروه‌های کوچک، جمع‌بندی خود را از مباحث تبادل نظر شده به کلاس ارائه می‌دهند. در پایان درس، معلم با طرح سؤالات غنی‌سازی و ترغیب دانش‌آموزان به تفکر و پاسخ‌گویی تلاش می‌کند تا یادگیری آنان را عمیق‌تر سازد (کیامنش، ۱۳۸۳). در روش تدریس مشارکتی برخلاف روش سنتی، نقش دانش‌آموز فعال و خودگردان است و معلم نقش تسهیل‌گر و سازمان‌دهنده کارگروهی، مشاور و واسطه یادگیری را بر عهده دارد.

نتیجه‌گیری

سازنده‌گرایی نظریه‌ای است در خصوص دانش که در فلسفه، روان‌شناسی و سیبرنتیک ریشه دارد. نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی که یکی از انواع سازنده‌گرایی است، نظریه‌ای چندبعدی و همه‌جانبه است که در قلمرو تعلیم و تربیت نیز از اثرگذاری بالایی برخوردار است. در یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی که دارای دو عنصر اساسی تعامل و مشارکت است، زمینه برای رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان فراهم خواهد شد. همه مواردی که در سازنده‌گرایی اجتماعی مطرح شده در آموزش و پرورش فراگیر دارای دلالت‌هایی است که در قلمرو اهداف، اصول و روش‌های تربیتی است.

براساس یافته‌های پژوهش اینک می‌توان گفت نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی دارای مؤلفه‌هایی همسو با آموزش و پرورش فراگیر است و این نشان‌دهنده اهمیت آموزش فراگیر برای نظریه‌پردازان سازنده‌گرایی است. آموزش و پرورش فراگیر برای این که بتواند به مرحله اجرا برسد باید مبتنی بر اهداف، اصول و روش‌های عملی باشد. این مهم در پژوهش حاضر بر مبنای دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی انجام شد و اهداف برای آموزش و پرورش فراگیر در نظر گرفته شد و نیز اصولی که باید بدان‌ها عمل کرد. راه تحقق اصول تربیتی آموزش و پرورش مستخرج از دیدگاه سازنده‌گرایی، ابتدای آن بر روش‌های تربیتی است که قدرت اجرایی کردن اهداف و اصول را تحقق می‌بخشد؛ بنابراین می‌توان گفت نظریه سازنده‌گرایی دارای نقاط قوت بالایی برای اجرایی کردن آموزش و پرورش فراگیر است. البته دیدگاه مذکور دارای نقطه ضعف مهمی است و آن، اینکه براساس دیدگاه باقری (۱۳۸۷) که مبانی فلسفی

تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی را تحلیل کرده، ویژگی علم با نظر به معلوم، اکتشافی است؛ یعنی علم ناظر به واقعیت چیزی است. به عبارت دیگر، در علم نه تنها واقعیت مستقلی برای معلوم می‌توان در نظر گرفت بلکه امکان دریافت یا کشف آن واقعیت مستقل نیز لحاظ شده است (باقری، ۱۳۸۷، ص: ۱۷۲)، چنین نکته‌ای در سازنده‌گرایی اجتماعی لحاظ نشده است. نکته دیگر در دیدگاه باقری، ابداعی بودن علم است که این ویژگی با نظر به عالم مطرح شده است و همان‌طور که دیدیم در سازنده‌گرایی اجتماعی که بر ابداعی بودن علم تأکید شده، ولی مفهوم عالم و معلوم و نسبت آنها با علم مشخص نشده است. پیشنهاد می‌شود که محققان بعدی در پژوهش‌های خود اصولی را برای آموزش و پرورش فراگیر براساس مبانی فلسفی جمهوری اسلامی ایران تدوین کنند. نقطه ضعف مهم دیگر، نقش تسهیل‌کننده بودن معلم در دیدگاه مذکور است. باید بین اقتدار داشتن و در جایگاه اقتدار قرار داشتن تفاوت گذاشت. در نوع اول، معلم دارای قابلیت‌هایی است که می‌توان او را صاحب اقتدار و مرجعیت دانست ولی در نوع دوم معلم تنها در جایگاه رسمی اقتدار نشسته است؛ برای مثال، معلمی که احاطه علمی بر موضوع درسی خود دارد، دارای اقتدار از نوع اول است و موجه است. معلمی که ویژگی‌های لازم را ندارد و تنها در جایگاه اقتدار قرار گرفته است، موجه نیست. ایده معلم تسهیل‌گر هر دو نوع اقتدار را کنار می‌زند. در صورتی که باید در نظر داشت تنها اقتدار نوع دوم، مانعی برای آزادی شاگرد می‌شود (باقری، ۱۳۸۹، صص: ۶۹-۷۰).

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو؛ توسلی، طیبه؛ سجادیه، نرگس (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه جمهوری اسلامی ایران (جلداول). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بزرگربفروبی، کاظم؛ خضری، حسن؛ شیرجهانی، اعظم (۱۳۹۲). پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری. چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی.
- حاتمی، جواد؛ فتحی آذر، اسکندر؛ کاردان، ژیلدا (۱۳۹۲). تأثیر استفاده از نقشه مفهومی در تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس فیزیک. مجله تدریس پژوهشی، سال اول (شماره ۲)، ۶۶-۵۵.
- خوئین، بابک (۱۳۸۳). آموزش فراگیر راهی برای غلبه بر جداسازی (قسمت اول). مجله تعلیم و تربیت استثنایی (شماره ۲۸ و ۲۹).
- ساعی‌منش، صمد (۱۳۸۸). فلسفه و مبانی آموزش و فراگیر. مجله تعلیم و تربیت استثنایی (۹۸ و ۹۹)، ۶۶-۷۵.
- سانتراک، جان، دلیو (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی (شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر، مترجمان، ۱۳۸۰). تهران: رسا.
- سردی، محمدرضا؛ معصومی‌فرد، مرجان (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۳ (شماره ۱۰)، ۷۰-۶۳.
- سردی، محمدرضا؛ ویسی‌تبار، سلام (۱۳۹۱). طراحی یادگیری مبتنی بر وب با تأکید بر معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال ۲۱ (شماره ۴)، ۱۴۷-۱۲۹.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: سمت
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). مبانی معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی و دلالت‌های یاددهی - یادگیری آن (رساله دکتری، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۳). سازنده‌گرایی، نظریه تربیتی و روان‌شناختی پست‌مدرنیسم. تهران: دانشگاه هرمزگان.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی. مجله تازه‌های علوم‌شناختی، سال ۴ (شماره ۳)، ۷۳-۶۵.
- شیلانان، نگار (۱۳۸۹). بررسی آرای ژان پیاژه و ویگوتسکی از نظر دیدگاه سازنده‌گرایی و دلالت‌های آن در آموزش و پرورش (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- غلامحسین زاده، حسن (۱۳۹۴). آموزش فراگیر: وضعیت موجود و مطلوب. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، سال ۱۵ (شماره ۲)، ۵۶-۵۱.
- فتحی، محمدرضا (۱۳۹۸). نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرآیند یادگیری و تدریس. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری. سال ۴ (شماره ۱۵)، ۱۰۰-۸۶.
- فردانش، هاشم؛ شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال ۱۲ (شماره ۴۲)، ۱۴۵-۱۲۵.
- فردانش، هاشم؛ کرمی، مرتضی (۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال ۲ (شماره ۸)، ۳۴-۵۰.
- قدمی، مجید (۱۳۸۳). بررسی مبانی نظری رویکردهای جداسازی و فراگیرسازی در آموزش و پرورش استثنایی و ارائه الگویی برای آموزش و پرورش ایران (رساله دکتری). تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- قدمی، مجید (۱۳۹۱). آموزش تلفیقی و فراگیر را مورد توجه جدی قرار دهیم. مجله تعلیم و تربیت استثنایی (شماره ۱۲۵)، ۲-۱.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۸). ساختارگرایی اجتماعی و یادگیری الکترونیکی. سومین همایش کشوری کاربرد یادگیری الکترونیکی، مشهد: دانشگاه علوم پزشکی.
- کاکوجویباری، علی‌اصغر؛ هوسپیان، آلیس (۱۳۸۰). مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر. تهران: سمت.
- کرمی، مرتضی (۱۳۸۸). طراحی و سنجش تأثیر محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، دوره پنجم، ۲.

- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۳). آموزش همه‌جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دستاوردها و چشم‌اندازها. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۳ (شماره ۱۰)، ۱۴-۳۴.
- معاونیان، فاطمه؛ آقایی، مرضیه؛ احمدی، لیلا (۱۳۹۳). بررسی میزان راهبردهای نظریه یادگیری سازنده‌گرایی در فرآیند تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. مجموعه مقالات نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی مرودشت، مرکز پژوهشی اندیشه سازان.
- نیکنام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). ساخت و سازگرایی دیالکتیکی و ارائه چهارچوب نظری مبتنی بر آن، برای آموزش علوم تجربی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۱ (شماره ۲)، ۵۴-۲۴.
- نیکنام، زهرا. (۱۳۸۴). تبیین ساخت و سازه‌گرایی دیالکتیکی و دلالت‌های آن برای آموزش علوم تجربی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- ویگوتسکی، لوسیموویچ (۱۳۷۰). تفکر و زبان (بهرروز عزیدفتری، مترجم). تهران: انتشارات طلوع.
- ویگوتسکی، لی‌یف سمیونوویچ (۱۳۸۰). اندیشه و زبان (حبیب‌اله قاسم‌زاده، مترجم). تهران: فرهنگیان.
- یعقوبی‌خانقاهی، محبوبه (۱۳۸۸). بررسی و نقد مبانی فلسفی سازنده‌گرایی و دلالت‌های آن در آموزش ریاضی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران: دانشگاه الزهراء.
- ساعی‌منش، صمد (۱۳۸۲). آموزش فراگیر چیست؟ نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۸، ۱۷-۲۹.
- Allam, S. (2004). *Authentic Educational Assessment*. Cairo: Dar Al fekr.
- Dager, V ; Yadav, A. (2016). *Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning*. Arts and Social Sciences Journal, 7(4), 104-121.
- Dekock, A; Sleepers, P; Voeten, J. M. (2004). *New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education*. Review of Educational Research, 74(2), 141-170.
- Ekaterina, A. K. (2015). *Historical and Theoretical Bases Of inclusive Education Development in Russia*. Center of Science and Education, 5, 31-37.
- Hatano, G. (1993). *Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition*, In: E.A. Forman, N. Minick and C.A. Stone (eds) *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press, 153-156.
- Lave, J. (1996). *The Practice of Learning*. In: S. Chaiklin and J. Lave (eds) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Letitia, T. (2015). *Training models of social constructivism teaching based on developing a scaffold*. Social and behavioral sciences, 180, 978-983.
- UNESCO, H. (2001). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education a challenge and a vision conceptual paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Von geassersfeld, E. (1992). *Introduction aspect of constructivism*. Infosno. c. t (Ed). *Constuctivism: theory, persective, and practice*. New York: thechers, College.
- Von glasersfeld, E. (1987). *Learning as a constructive activity* In C. Janvier (Eds), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Tool and symbol in child development*, In M. cole; V. Johon; s. scribrer; E. soubeman (Eds), *Mind in society: The development of higer pschological processes*.Cambrige: Harvard University Press.

- Wells, G. (2002). Dialogue about Knowledge Building. In: B. Smith (ed) Liberal Education in a Knowledge Society, Chicago: Open Court, 111–138.
- Wells, G; Claxton, G. (2002). Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. Oxford: Wiley - Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. Human Development, 22, 1-22.
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: Some Sociological Perspectives on New School Curricula. European Journal of Education, 45(1), 28–45.
- Zyamil, G. N. (2014). Humanitarian Technologies Of inclusive Education. Social and behavioral sciences, 131, 156-159.