



## توصیف و ترسیم سطوح ادراک معلمان مراکز پیش دبستان از نظریه سازنده گرایی


دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

\*  مصطفی سالاری

کارشناس ارشد آموزش پیش دبستان، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

 حامد صالحی

عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه ملایر، همدان، ایران.

 علی نوری

### چکیده

مطالعات پستوانه نظریه سازنده گرایی به عنوان یک نظریه یادگیری به تغییرات در نگرش و عمل بسیاری از افراد درگیر در فرایند یادگیری و تدریس منجر شده است. در همین راستا، مطالعه حاضر باهدف توصیف و ترسیم سطوح متفاوت برداشت و نگرش معلمان مراکز پیش دبستان نسبت به این نظریه و کاربرت آن در کلاس درس انجام شده است. این مطالعه یک پژوهش کیفی با روش پدیدار نگاری بوده که برای جمع آوری داده‌ها، از روش مطالعه گروه‌های کانونی استفاده شد. جامعه مورد مطالعه پژوهش شامل تمامی مربیان پیش دبستان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۹ تن از مربیانی دارای تحصیلات کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش آموزش پیش دبستان آشنا با نظریه سازنده گرایی انتخاب و در دو گروه کانونی قرار داده شدند. پس از یادداشت برداری و کدگذاری داده‌های به دست آمده از گروه‌ها، دیدگاه مربیان در پنج دسته شناختی-انفرادی، اجتماعی-فرهنگی، یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت یافته، یادگیری از طریق فعالیت‌های هدف-آزاد و یادگیری موقعیتی خلاصه شد. در نتیجه پیشنهاد شد که می‌توان به ترکیب این دیدگاه‌ها و نظرگاه‌ها در فرایند یاددهی-یادگیری پرداخت و انتظار داشت که به بهترین نحو شاهد حصول رشد فردی دانش آموزان پیش دبستانی بود.

**کلیدواژه‌ها:** سازنده گرایی، دیدگاه‌های سازنده گرایی، یادگیری، مربیان آموزش پیش دبستان.

## مقدمه

نظریه سازنده گرایی<sup>۱</sup> با تأثیرات مؤثری که بر رویکردهای یاددهی-یادگیری گذاشته است، دیدگاه و نوع چشم انداز به ماهیت یادگیری و به تبع آن تدریس، دانش آموز، محتوا، معلم و محیط یادگیری را دچار تغییر اساسی نموده است و از جانب بسیاری از مربیان و سیاست گذاران تربیتی با استقبال زیادی مواجه شده است (راسکین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). به طور کلی سازنده گرایی یک فلسفه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی یا اجتماعی اشاره دارد و از این اندیشه حمایت می کند که دانش مستقل از معنی نسبت داده شده به تجربه که یادگیرنده یا جامعه یادگیرندگان را می سازد، وجود ندارد (ایزدی، صالحی عمران و منصوری بککی، ۱۳۹۱) نظریه سازنده-گرایی با آگاهی از اهمیت دانش شخصی، نگرش-ها و مهارت های پیشین یادگیرندگان بر ساخت یادگیری جدید بر بنیاد آموخته های قبلی آنان تأکید می کند (اپستین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). از منظر این رویکرد، یادگیری بهینه فعالیتی خودسازمان است که به رشد ساخت های شناختی یادگیرندگان منجر شود. درگیری شخصی دانش آموزان برای ساخت مفاهیم به تغییرات در دانش و رشد تفکر مفهومی آنان مستلزم سازمان دهی مجدد آموخته های پیشین آنان است (فوسنات و پری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). از این رو سازنده گرایی یادگیری را به عنوان فرایند تغییرات در ساخت شناختی افراد تعریف می کند که در نتیجه رویارویی با تجارب تازه و مبتنی ساختن این تجارب بر بنیاد تجارب پیشین حاصل می شود. (فوسنات، ۲۰۰۵).

علاقه فزاینده ای اخیر به رویکرد سازنده گرایی به عنوان یک نظریه یادگیری بحث هایی را میان آن هایی که تمرکز خود را بر روی فرایندهای شناختی- فردی<sup>۵</sup> در یادگیری گذاشته و آن هایی که بر روی تأثیرات فرهنگی-اجتماعی<sup>۶</sup> تمرکز دارند، به وجود آورده است (فوسنات و پری، ۲۰۰۵). در این میان از مفروضه های اساسی نظریه سازنده

- 
1. Constructivism Theory
  2. Raskin
  3. Epstein
  4. Fosnot & Perry
  5. Individual - Cognitive
  6. Cultural- Social

گرایی توجه با بافت یادگیری<sup>۱</sup> در ساخت دانش توسط فراگیران است که در ادامه به بحث و بررسی بیشتری پرداخته می‌شود.

رویکرد شناختی- فردی از نظریه پیاژه<sup>۲</sup> اتخاذ شده است. پیاژه یکی از تأثیرگذارترین پیشگامان نظریه سازنده گرایی است که نظریه او درباره رشد شناختی کودکان شهرت فوق‌العاده‌ای یافته است. پیاژه در مطالعات خود نتیجه می‌گیرد که دانش در چارچوب ساختارهای فردی به وسیله یادگیرندگان ساخته می‌شود. وی خاطر نشان می‌کند که شناخت انسان یک نظام پویا از ساختارهای شناختی است که به ساختن مفاهیم درک شده کمک می‌کند. این ساختارها در حالتی از پیچیدگی شناختی تحت عنوان انسان بالیده توسعه یافته، برای یادگیری درباره جهان به تعامل پرداخته و تجربیات بیشتری را به دست می‌آورد (بروکز و بروکز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳)؛ به عبارت دیگر، پیاژه ادعا می‌کند که اطلاعاتی که انسان‌ها درک کرده و استفاده می‌کنند، نمی‌تواند از خارج به آن‌ها منتقل شود؛ در این صورت، آن‌ها نیاز دارند که دانششان را خودشان بسازند. وی همچنین ادعا می‌کند که طرح‌واره‌های شناختی به وسیله فرایندهای جذب<sup>۴</sup> و انطباق<sup>۵</sup> شکل گرفته‌اند. این فرایندها تلاشی برای جستجوی کودکان بوده تا زمانی که به تعادل<sup>۶</sup> دست یابند. فرایندهای جذب و انطباق جریانی است که کودکان تلاش می‌کنند تا اطلاعات جدید را به ساختارهای موجود انطباق دهند و این همان شکل‌گیری یادگیری است. پیاژه انتظار دارد که معلمان درگیر در امر تدریس تسهیل‌کننده فرایند تغییرات در ساخت شناختی آنان باشد. از این دیدگاه، ابهام به عنوان یک محرک و یا معلمان و دیگر دانش آموزان به عنوان منبع سردرگمی برای یادگیری فردی، با اهمیت هستند (پاول و کالینا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹)؛ بنابراین تمرکز این نظریه بر تغییراتی است که یادگیرندگان به صورت شخصی از طریق تعامل با محیط در فرایندهای شناختی آنان رخ می‌دهد. اگرچه در مقایسه با سازنده گرایی فرد نگر که پیاژه و وون

- 
1. Learning context
  2. Piaget
  3. Brooks & Brooks
  4. Assimilation
  5. Adaptation
  6. Equilibrium
  7. Powell & Kalina

گلسرفیلد<sup>۱</sup>، رویکردهای فرهنگی اجتماعی بر نقش فرهنگ و جامعه در رشد شناختی یادگیرنده تأکید می‌کنند (دافی و کانینگام<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶).

ویگوستکی<sup>۳</sup> پایه نظریه رویکرد فرهنگی - اجتماعی را بنا نهاده است. محور اساسی نظریه ویگوستکی بر تأثیرات تعامل اجتماعی، زبان و فرهنگ بر یادگیری مبتنی است (فوسنات و پری، ۲۰۰۵). کودکان از افراد اطرافشان و همچنین جهان اجتماعی پیرامون خود شروع به یادگیری می‌کنند. محیط کودکان و فرهنگ جامعه آنها، نوع و کیفیت محرک‌های ارائه‌شده به آنها را تعیین می‌کند؛ بنابراین، منبع توسعه شناخت قبل از اینکه فرایندهای فیزیولوژیک فردی باشد، تعامل بین افراد و فرهنگ است. ویگوستکی (۱۹۹۷)، تأکید دارد که بزرگسالان و معلمان نقش بسزایی در فرایند یادگیری کودکان دارند. وی معتقد است که کودکان به راهنمایی بزرگسالان نیاز داشته و کشف پدیده‌ها و یادگیری از همسالان نیز همین‌گونه برای آنها بسیار با اهمیت است. وقتی کودکان با سایر همسالان خود یا بزرگسالان به‌طور تعاملی کار می‌کنند، آنها مفاهیم و ایده‌هایی را یاد می‌گیرند که در غیر این صورت نمی‌توانستند از خودشان یاد بگیرند (به نقل از اپستین، ۲۰۰۲). این همان مفهومی است که به منطقه تقریبی رشد (ZPD) ویگوستکی<sup>۴</sup> معرفی شده و به‌عنوان منطقه‌ای است که توضیح می‌دهد یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که یک کودک در کلاس درس در حال یادگیری مفهومی است و در همان حال از طریق دیگران حمایت می‌شود (پاول و کالینا، ۲۰۰۹). دانش آموزان دانششان را می‌سازند، ایده‌هایشان را تحکیم می‌بخشند و وقتی به‌وسیله یک فرد حمایتگر آشنا مثل معلم در منطقه تقریبی رشد آنان (ZPD) راهنمایی می‌شوند، بهتر درک می‌کنند. این رفته‌رفته سطح آگاهی دانش آموزان را بالاتر برده و آنها قادر تا به سازمان‌دهی یادگیری خود با استفاده از فراشناخت پردازند (واتسون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). در این رویکرد، یادگیری یک فعالیت اجتماعی است که از طریق تعاملات کلاسی به اشتراک گذاشته می‌شود؛ بنابراین، مشاهده توسعه مفهومی دانش

1. von Glasersfeld
2. Duffy & Cunningham
3. Vygotsky
4. Vygotsky's zone of proximal development
5. Watson

آموزان در همکاری با یک بزرگسال راه بهتری برای مشاهده شایستگی‌های آنها است (فوسنات و پری، ۲۰۰۵).

به‌طور خلاصه، در رویکرد فرهنگی و اجتماعی مبتنی بر تعلیم و تربیت سازنده گرا، معلمان و کودکان بخشی از فرایندی هستند که خودشان فعالانه دانش خود را از طریق تعامل با زمان، فضا، اشیا و انسان‌ها می‌سازند (ناتال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳)؛ بنابراین این رویکرد، یادگیری را به‌عنوان یک فرایند فعال می‌داند که توسط تعاملات اجتماعی معناداری که یادگیرنده نیز بخشی از آن است پشتیبانی می‌شود (هدگز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰).

یک اصل اساسی مورد تأکید رویکرد سازنده گرایی این است که دانستن نمی‌تواند از انجام دادن کار جدا باشد و اگر جدا باشد و اگر این اصل مورد توجه قرار نگیرد، دانش از زمینه آن جدا می‌شود، انسان خودش را با محیط منطبق می‌کند (کلاسی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷، به نقل از دیکوک، اسلیپرز و ووتن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). یکی از مفاهیم وابسته به نظریه سازنده گرایی یادگیری موقعیتی<sup>۵</sup> است. پیروان دیدگاه سازنده گرایی معتقدند که شناخت، موقعیتی است؛ یعنی دانش، به موقعیت‌ها، مقاصد و تکالیفی که در آنها به کار می‌رود وابسته است. به سخن دیگر هر دانشی وابسته است به مقاصد و موقعیت‌هایی که در اصل برای آنها ساخته شده است (سیف، ۱۳۹۲). آنچه افراد دریافت می‌کنند، فکر می‌کنند و توسعه می‌دهند، اساساً تحت یک زمینه قرار دارد، به همین خاطر است که زمانی که یادگیری به‌عنوان یک فعالیت موقعیتی در نظر گرفته می‌شود، عموماً به فرایند معنی‌دار ساختن و فهم مهارت‌ها و مفاهیم در زمان استفاده از آنها کمک می‌کند و از این‌رو، یادگیری موقعیتی اساساً برای فعالیت‌های مدارس یک نیاز مبرم محسوب می‌شود (دیکوک و همکاران، ۲۰۰۴). 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 به‌وفور دیده می‌شود. بسیاری از دانش‌های انتزاعی که در

- 
1. Nuttall
  2. Hedges
  3. Clancy
  4. Dekock, Sleepers & Voeten
  5. Situated Learning

مدارس و دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند، در زندگی واقعی بازیافتنی نیستند؛ زیرا این رویکرد، وابستگی موقعیت و شناخت را نادیده می‌گیرد. وقتی یادگیری و زمینه جدا در نظر گرفته می‌شوند، یادگیرندگان، خود دانش را به‌عنوان ابزاری تلقی نمایند که به‌طور پویایی برای حل مسائل به کار می‌رود؛ اما در واقع اصول یادگیری به‌عنوان یک فعالیت سازنده بر پایه این ایده داست که یادگیری، روزانه به‌صورت حل مسئله و کار اتفاق می‌افتد. این بدان معناست که یادگیرنده به‌وسیله‌ی درگیر شدن و از طریق یک کنش فعال با محیط فیزیکی و اجتماعی می‌تواند به یادگیری دست یابد و لذا با توجه به این دیدگاه، یادگیری به‌مثابه انتقال دانش که هسته یادگیری در تعلیم و تربیت سنتی بود در حال تغییر به سمت پذیرش دیدگاهی است که به‌سوی ساخت فعال و شخصی دانش، مهارت‌ها و توسعه‌ی توانایی‌ها پیش می‌رود و این همان چیزی است که سازنده‌گرایان بر آن تأکید می‌کنند (هرینگتون و الیور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). علاوه بر این سازنده‌گرایان معتقدند که مهم‌ترین اهداف یادگیری در کلاس درس، شامل حل مسئله، استدلال کردن، مهارت‌های تفکر انتقادی، کاربرد تأملی و فعال دانش و مهارت‌های خودتنظیمی هستند. همچنین در چشم‌انداز سازنده‌گرایی، فرایند یادگیری، به خود به خودی به‌عنوان مهم‌ترین هدف یادگیری و موضوع تربیتی قلمداد می‌شود (دیکوک و همکاران، ۲۰۰۴)؛ بنابراین در رویکرد سازنده‌گرایی، تدریس با ارائه حقایق آغاز نمی‌شود. بلکه فرصت‌هایی جهت واداشتن دانش آموزان به تفکر ایجاد می‌کند. یکی از الزامات این نوع تدریس، این است که معلم معتقد باشد که دانش آموزان می‌توانند فکر کنند؛ بنابراین کار معلمان ارائه حقایق مسلم نیست بلکه ایجاد زمینه‌هایی برای تفکر دانش آموزان می‌باشد (اولسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰). داربست بندی<sup>۳</sup>، یک مفهوم مهم در آموزش سازنده‌گرایی می‌باشد و بدین معناست که فرایند راهنمایی یادگیرنده، از آنچه در حال حاضر می‌داند تا آنچه که بایستی بداند را در بر می‌گیرد. داربست بندی به دانش آموزان اجازه می‌دهد که تکالیف را به‌طور طبیعی، اندکی فراتر از توانایی‌شان با کمک و راهنمایی معلم انجام دهند (سیف، ۱۳۹۲).

- 
1. Herrington & Oliver
  2. Olsen
  3. Scaffolding

دیدگاه سازنده گرایی در خصوص یادگیری یک نظریه مؤثر در سال‌های گذشته بوده است، این دیدگاه بخشی از جنبش شناختی معاصر در یادگیری و آموزش محسوب شده و در دو دهه گذشته نشانه‌های از گسترش علاقه به پیدایش سازنده گرایی در درون پارادایم شناختی مشاهده شده است (شیروانی، ۱۳۸۹).

در دو دهه اخیر، دانش و مهارت‌های موردنیاز برای موفقیت در زندگی امروزی به دلیل تحولات در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و فناوری تغییر یافته است. امروزه دانش آموزان نیاز دارند تا بفهمند که چگونه به اطلاعات موردنیازشان دسترسی داشته باشند و چگونه این اطلاعات را در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار ببرند. علاوه بر این، دانش آموزان با موقعیت‌های بسیاری مواجه هستند که برای آن جواب سراسر است و از پیش آماده‌شده‌ای وجود ندارد بلکه به جای آن، آن‌ها بایستی بتوانند موقعیت‌ها را تحلیل کنند و دانش و مهارت خود را برای پیدا کردن راه‌حلی که مفید است به کار گیرند. فیلسوفان، روانشناسان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت به تبع این تحولات، به نظریه‌های جدید یادگیری به‌ویژه سازنده گرایی روی آوردند (برزگر بفرویی، خضری و شیرجهانی، ۱۳۹۲). دیدگاه سازنده گرایی تأکید می‌کند که یادگیرنده، فعالانه دانش را می‌سازد (سانتراک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). شانک<sup>۲</sup> (۲۰۰۰، به نقل از سیف، ۱۳۹۲) معتقد است که سازنده گرایی یک دیدگاه روان‌شناختی و فلسفی است که منطبق با آن یادگیرندگان به‌عنوان سازندگان فعال دانش و مهارت‌های خود تعریف می‌شوند. به‌طورکلی، سازنده گرایی یک شناخت‌شناسی و یک نظریه یادگیری است که در قیاس با نظریه‌های شناخت‌شناسی و یادگیری گذشته، یک تبیین تازه از ماهیت دانش و چگونگی یادگیری انسان به دست می‌دهد. بنا به این دیدگاه انسان‌ها درک و فهم و دانش تازه خود را از راه تعامل بین آنچه از قبل می‌دانند و باور دارند با اندیشه‌ها، رویدادها و فعالیت‌هایی که با آن‌ها روبرو می‌شوند، می‌سازند.

---

1. Santrock

2. Schunk

رویکردهای سازنده گرایی در تدریس و یادگیری، تفکر انتقادی را می‌پروراند و یادگیرندگان خلاق و با انگیزه‌ای را به وجود می‌آورد. یادگیری در همه موضوعات شامل ابداع و ساخت عقاید جدید است. آن‌ها پیشنهاد می‌کنند که نظریه سازنده گرایی باید در تدوین برنامه‌های درسی دخالت داده شود و معلمان محیط‌های خلاقیتی که در آن کودکان می‌توانند درک خودشان را بسازند، فراهم آورند (گرای<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷).

تومی فوسنوت<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) توصیه کرده که رویکرد سازنده گرایی به خلق یادگیرندگان مختار، متفکر و جستجوگر که طرح سؤال، بررسی و استدلال می‌کنند، می‌پردازد. رویکرد سازنده گرا به معلم، آزادی تصمیم‌گیری در مورد اینکه چگونه می‌تواند موجب تحول همه‌جانبه دانش‌آموز شود و یا آن را غنی بخشد، می‌دهد. بنا به همین رویکرد در سال ۱۹۸۴ در برنامه درسی برخی از ایالات متحده آمریکا تغییر در برنامه‌های درسی رخ داد (به نقل از گرای، ۲۰۰۰). نیاز<sup>۳</sup> (۲۰۰۸)، در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که معلمان بر این باورند که مشارکت دانش‌آموزان به‌عنوان پیش‌نیازی برای تغییر روند آموزش و یادگیری لازم و ضروری است که وی سازنده گرایی اجتماعی را به‌عنوان نوع متعالی سازنده گرایی برای این منظور معرفی می‌نماید. واوروس<sup>۴</sup> (۲۰۰۹)، در پژوهش خود اصلاحات تربیتی اخیر را با توجه به سیاست‌های فرهنگی و تغییرات پداگوژیکی در آموزش متوسطه و تربیت معلم موردبررسی قرار داده و نشان داده است که اصلاح ساختارهای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی پیش‌نیاز اصلاحات آموزشی است که وی رویکرد سازنده گرایی را برای رسیدن به این منظور، به‌عنوان رویکردی جایگزین معرفی نموده است. چمن‌آرا (۱۳۸۴)، نیز در پژوهش خود نشان داد که معلمان ریاضی دوره متوسطه، اصول و بنیان سازنده‌گرایان را باور دارند و آن را در مقایسه با تدریس سنتی برای آموزش و پرورش با اهمیت می‌دانند.

---

1. Gray  
2. Twomey Fosnot  
3. Niaz  
4. Vavrus



همان‌طور که در بالا بحث شد، رویکردهای شناختی، فرهنگی اجتماعی و موقعیتی توضیحات و استدلال‌های متفاوتی را در مورد دانش و یادگیری دارند. منازعات آنان این است که یادگیری یک فرایند سازمان‌دهی شده شناختی اثربخش است یا یک فرهنگ‌آموزی است و یا بستگی به بافت یادگیری دارد. به بیان دیگر، ساختن گرایی شناختی ادعا می‌کنند که ایده‌ها در مغز از طریق فرایندهای فردی ساخته می‌شوند، درحالی‌که ساختن گرایی اجتماعی استدلال می‌کند که ایده‌ها از طریق تعامل بین معلمان و همسالان ساخته می‌شوند؛ و طرفداران یادگیری موقعیتی ادعا می‌کنند که یادگیری در زمینه و بافت اجتماعی و محیطی فرد صورت می‌گیرد. با وجود چنین تنوعی درون رویکرد سازنده گرایی، بسیاری از معلمان فارغ از نوع تعلق خود به هر یک از این دیدگاه‌ها، به‌طور کلی خود را حامی این رویکرد تلقی کرده و ادعا می‌کنند که در فرایند تدریس خود به اصول سازنده گرایی وفادار هستند. این در حالی است که پیروی از مفروضه‌های هر یک از این دیدگاه‌ها حاوی دلالت‌های صریح و ضمنی مشخصی است که به تبع آن عمل تدریس منطبق با هر یک را متفاوت می‌سازد. در همین راستا مطالعه حاضر درصدد است ضمن توصیف درک معلمان مراکز پیش‌دبستان از نظریه سازنده گرایی، تنوع برداشت‌ها و دیدگاه‌های آنان درباره این نظریه را نیز ترسیم نماید.

دیدگاه کلی سازنده‌گرایان این است که تعلیم و تربیت از یادگیری جدانشدنی نیست و یادگیری نیز همان کسب معرفت است. بر این اساس مربی کاملاً باید از ماهیت معرفت و چگونگی آن آگاه باشد. مربیان باید درباره اینکه چطور یادگیری اتفاق می‌افتد و هم‌چنین تعیین راهبردهای داخل کلاس خود و حالت آن، به تفکر پردازند؛ بنابراین، یک رویکرد تحصیلی کودک محور که اخیراً در سامانه پیش‌دبستانی ما به چشم‌خورده و اجرا می‌شود، ضروری است که دیدگاه مربیان پیش‌دبستانی با رویکرد سازنده گرایی را در مورد یادگیری و گرایش‌های کلاسشان تعیین شود.

## روش شناسی پژوهش

با توجه به هدف پژوهش که توصیف نگرش معلمان مراکز پیش دبستان درباره نظریه سازنده گرایی و ترسیم سطوح متفاوت ادراک آنان از این نظریه در تدریس می باشد، این مطالعه یک پژوهش کیفی بوده که با روش پدیدارنگاری اجرا شده است. روش پدیدارنگاری به عنوان روشی برای ترسیم و توصیف شیوه های کیفی متفاوت تجربه یک پدیده، فهم یا ادراک آن توسط شرکت کنندگان در پژوهش تعریف شده است (نوری و محمدی، ۱۳۹۵). برای جمع آوری داده ها، از روش مطالعه گروه های کانونی<sup>۱</sup> استفاده شد. مصاحبه های گروهی کانونی اشاره به تکنیک های مصاحبه گروهی داشته که با یک موضوع مشخص مرزبندی شده و تفاوت آن با دیگر تکنیک ها، پدیدارشدن پویایی گروه در این مصاحبات که به عنوان نتیجه تعاملات بین اعضای گروه صورت می گیرد، است. در مقایسه با مصاحبه های فری، فرایندهای این قبیل گروه ها، بازدهی با سطح عمیق تر و اطلاعات گران بهاتری درباره مسائل مطالعه است که به علت خاصیت پویایی و خلاقیت به دست می آید (استوارت، شامداسانی و روک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). هدف از مصاحبه های گروهی کانونی به دست آوردن اطلاعات عمیق، چندبعدی و کیفی درباره یک موضوع از قبل مشخص شده و دیدگاه شرکت کنندگان، تجارب، تمایلات، عقیده ها و احساسات درباره موضوع خاص است (انجمن آمار آمریکا<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). از آنجا که تصور می شد این تکنیک می تواند مربیان را قادر سازد که دیدگاه ها، تجربیات و تمایلاتشان را درباره یادگیری و رویکرد سازنده گرایی، راحت تر و تعاملی تری آشکار سازند، به همین دلیل در این مطالعه از این روش پژوهش استفاده شده است. جامعه مورد پژوهش شامل تمامی مربیان پیش دبستان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که به وسیله نمونه گیری هدفمند و تعداد ۹ تن از مربیانی که تحصیلات کارشناسی و کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش آموزش پیش دبستان داشته و با نظریه سازنده گرایی آشنا بودند، از مناطق ۲ و ۳ شهر تهران انتخاب و در دو گروه کانونی چهار نفره و پنج نفره (در دو زمان متفاوت به فاصله یک

1. Focus Groups

2. Stewart, Shamdassani & Rook

3. American Statistical Association (ASA)

روز) قرار داده شدند. برای شروع کار سؤالاتی باز پاسخ (نیمه ساختارمند) در جهت هدف مطالعه آماده گردید تا در گروه کانونی استفاده شود. سؤالات شامل عناوینی بود که به مریبان اجازه می داد تا مشاهدات خود را از فعالیت های کودکان در مدرسه به اشتراک بگذارند (مانند؛ کودکان در کلاس درس برای یادگیری چگونه فعالیتی دارند؟ همکاری و راهنمایی شما با کودک تا چه اندازه می تواند در امر یادگیری چیزی که او نمی داند متمرکز باشد؟ زمینه ای که کودک در آن مشغول یادگیری است تا چه اندازه می تواند در فرایند یادگیری تأثیرگذار باشد؟ آیا کودک خود به تنهایی می تواند به ساخت دانش بپردازد یا نیاز به راهنمایی شما نیز دارد؟) و با استفاده از مشاهدات و تجربیات خود مفهوم یادگیری و سازندگی را توضیح دهند. همچنین سؤالاتی در راستای نظر مریبان درباره جنبه نظری و عملی برنامه درسی پیش دبستان که به عنوان کتاب کار به آنها داده می شود، مدنظر قرار گرفت (مانند؛ آیا کتاب کار شرایط از پیش تعیین شده ای را برای شما تعیین می کند که باید بر اساس آن عمل کنید؟ آیا کتاب کار با اصول سازنده گرایانه مطابقت دارد؟). تمامی مریبان شرکت کننده در این مطالعه به صورت داوطلبانه شرکت کردند. جدول شماره ۱ اطلاعات جمعیتی درباره مریبان را ارائه می دهد. ابتدا با مریبان جلساتی برای دریافت اطلاعات درباره موضوع و محتوای پژوهش برگزار شد. بحث های گروهی متمرکز در هر گروه یک و نیم الی دو ساعت به طول انجامید. در جریان بحث، هم یادداشت برداری و هم ضبط صدا انجام شد. بحث های گروهی متمرکز به وسیله یکی از محققین اداره می شد و محقق دیگر در حال یادداشت برداری از جلسات بود.

جدول ۱: ویژگی های جمعیت شناختی مریبان شرکت کننده در پژوهش

نام	جنسیت	تجربه کار	میانگین سن کودکانی که با آنها کار می کند	میزان تحصیلات تخصصی
مریبی ۱ گروه ۱	زن	۳ سال	۵	کارشناسی
مریبی ۲ گروه ۱	زن	۵ سال	۵	کارشناسی
مریبی ۳ گروه ۱	مرد	۳ سال	۴	کارشناسی ارشد
مریبی ۴ گروه ۱	زن	۲ سال	۵	کارشناسی

نام	جنسیت	تجربه کار	میانگین سن کودکانی که با آن‌ها کار می‌کند	میزان تحصیلات تخصصی
مری ۵ گروه ۱	مرد	۳ سال	۵	کارشناسی
مری ۱ گروه ۲	مرد	۲ سال	۵	کارشناسی ارشد
مری ۲ گروه ۲	زن	۶ سال	۵	کارشناسی
مری ۳ گروه ۲	زن	۵ سال	۴	کارشناسی ارشد
مری ۴ گروه ۲	زن	۴ سال	۵	کارشناسی

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

در ابتدا تمامی مصاحبه‌های صورت گرفته با شرکت کنندگان در این مطالعه ضبط و سپس رونویسی شد. این رونویسی‌ها با یادداشت‌های انجام شده در طول جلسات مطابقت داده شد و نوشته‌های نهایی با جزئیات به تحریر درآمد. سپس متن نوشته‌ها با کدهایی که در راستای هدف و سؤالات پژوهش بودند، تطبیق داده شده و دسته‌بندی شدند. این کدها شامل مفاهیمی از قبیل «تلاش انفرادی کودکان»، «شرکت در فعالیت‌ها»، «اجتماعی شدن کودکان»، «ترجیحات فردی»، «حمایت بزرگسالان»، «ویژگی‌های فرهنگی» و «زمینه اجتماعی و محیطی» برای یادگیری کودکان پیش‌دبستان بود. به دنبال این امر، عناوین مطابق این کدها ساخته شد و ارتباط بین این مفاهیم و سؤالات پژوهش تجدیدنظر شده و سازمان‌دهی شدند. برای اطمینان از اعتبار داده‌ها از بازنگری شرکت کنندگان استفاده شد؛ یعنی پس از پایان رسیدن رونوشت‌ها، این نوشته‌ها به‌طور تصادفی برای دو تن از شرکت کنندگان گروه ۱ و دو تن از شرکت کنندگان گروه ۲ فرستاده شد و این مریبان رونوشت‌ها را به‌طور کامل تأیید نمودند. همچنین متن یادداشت‌ها و رونوشت‌های اولیه توسط نظرات همکار موردبررسی قرار گرفت و درگیری مستمر ذهنی با داده‌ها که باعث افزایش، وسعت و عمق اطلاعات می‌شد مورد استفاده قرار گرفت. به‌منظور تعیین اعتماد داده‌ها، پس از شناسایی نکات کلیدی و کدگذاری داده‌ها، مجدداً با مراجعه به متن یادداشت‌ها و رونوشت‌ها، کدگذاری جدیدی صورت گرفت و این کدگذاری جدید با کدگذاری اولیه مورد مقایسه قرار گرفت که نتایج مقایسه بیانگر اختلاف ناچیزی بین

کد گذاری‌های اولیه و جدید بود. دسته‌بندی و کد گذاری توسط خود پژوهشگران صورت گرفت. لازم به ذکر است، برای بررسی معیار تأیید در پژوهش، داده‌ها و تفسیر آن‌ها بر اساس داده‌ها و منطبق با یادداشت‌ها و رونوشت‌های به‌عمل آمده بود و تحت تأثیر تصورات و مفروضات قرار نگرفت. همچنین برای حصول میزان تأیید پذیری یافته‌ها در معرفی مفاهیم استخراجی برخی از بیانات شرکت کنندگان به صورت نقل قول مستقیم اشاره شده است. مریان در جلسه اول به صورت مری ۱ گروه ۱، مری ۲ گروه ۱، مری ۳ گروه ۱، مری ۴ گروه ۱ و مری ۵ گروه ۱، ارجاع داده شده و آن‌هایی که در جلسه دوم بودند به صورت مری ۱ گروه ۲، مری ۲ گروه ۲، مری ۳ گروه ۲ و مری ۴ گروه ۲ ارجاع داده شده‌اند.

## نتایج

پس از تحلیل داده‌ها، پنج مفهوم اصلی برای توصیف درک مریان پیش‌دستانی از یادگیری سازنده گرایی مشخص شد. این عناوین که در جدول ۲ آورده شده‌اند عبارت‌اند از «دیدگاه شناختی / انفرادی»<sup>۱</sup>، «دیدگاه اجتماعی- فرهنگی»<sup>۲</sup>، «یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت یافته»<sup>۳</sup>، «یادگیری از طریق فعالیت‌های هدف- آزاد (تجارب خودانگیخته)»<sup>۴</sup> و «یادگیری موقعیتی». از میان ۹ مری موردنظر سه نفر دیدگاه انفرادی/شناختی (مری ۱ گروه ۱، مری ۳ گروه ۱ و مری ۱ گروه ۲)، چهار نفر دیدگاه اجتماعی/ فرهنگی (مری ۳ گروه ۲، مری ۲ گروه ۲، مری ۲ گروه ۱ و مری ۵ گروه ۱)، دو نفر دیدگاه یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت یافته (مری ۴ گروه ۱ و مری ۱ گروه ۲)، پنج نفر دیدگاه یادگیری هدف-آزاد (مری ۴ گروه ۲، مری ۳ گروه ۲، مری ۲ گروه ۲، مری ۲ گروه ۱ و مری ۳ گروه ۱) و نیز هفت نفر دیدگاه یادگیری موقعیتی (مری ۱ گروه ۱، مری ۲ گروه ۱، مری ۳ گروه ۱، مری ۵ گروه ۱، مری ۲ گروه ۲، مری ۳ گروه ۲ و مری ۴ گروه ۲) داشتند.

- 
1. Individual-cognitive perspective
  2. Social-cultural perspective
  3. Learning through structured activities
  4. Learning through open-ended activities (by spontaneous experiences)

جدول ۲: درک و دیدگاه مربیان پیش دبستان از یادگیری سازنده گرا

تعداد	مفاهیم
۳	دیدگاه انفرادی/شناختی
۴	دیدگاه اجتماعی/ فرهنگی
۲	دیدگاه یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت یافته
۵	دیدگاه یادگیری از طریق فعالیت‌های هدف-آزاد (تجارب خودانگیزه)
۷	دیدگاه یادگیری موقعیتی

### بحث

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، دیدگاه مربیان پیش دبستانی درباره مفهوم یادگیری سازنده گرا تحت پنج عنوان موردبررسی قرار گرفت. در زیر، داده‌های به‌دست آمده تحت این عناوین توصیف و تفسیر شده‌اند.

#### ۱- دیدگاه انفرادی/شناختی

همان‌طور که در بالا اشاره شد، سه نفر از مربیان موردنظر این مطالعه دیدگاه انفرادی/شناختی (مربی ۱ گروه ۱، مربی ۳ گروه ۱ و مربی ۱ گروه ۲)، داشته و اظهار داشتند که فرایندهای شناختی در یادگیری در رویکرد سازنده گرایی بااهمیت هستند. آن‌ها تأکید اصلی خود را بر روی تجربیات به‌دست آمده از طریق تلاش‌های فردی گذاشتند. یک معلم نظر خود را بدین صورت بیان نمود:

این سومین ساله کاری من به‌صورت حرفه‌ای هست. من بچه‌ها رو در حین فعالیت‌شون مشاهده می‌کنم و می‌بینم که هرچه اونها با مواد بیشتر درگیر می‌شن، وقتی که درباره افکار و احساساتشون درباره اینکه چیکار می‌کنن صحبت می‌کنن بیشتر هیجان زده می‌شن. حتی وقتی که مواد چیزیه که اونها کاملاً می‌شناسن باز هم همین طوره. برای مثال، وقتی من یخ رو به کلاس آوردم، بچه‌ها رو با یخ‌ها تنها گذاشتم و فقط مشاهده کردم بینم اونها قبل از اینکه من توضیح بدم که اینها چیه و چگونه شکل گرفته و تغییر می‌کنه، با این یخ‌ها چکار می‌کنن. بچه‌های من

۴ ساله‌اند. از اونجایی که اونها هرگز یخ ندیده بودن، اون را لمس کردن، چشیدن، وقتی ذوب شد فریاد زدن و درباره احساسشون به یکدیگر می‌گفتن. در همین حال، من فکر کردم هیچ معنایی نداره که من در این تجربه دخالت کنم. اونها قبلاً همه چیزهایی که در نظرم بود درباره یخ به اونها بگم رو به همدیگر گفتن. اگر ما اونها را با اشیا و اتفاقات تنها بگذاریم به طریقی که اونها بتونن حواسشون رو به کار ببرن، ما به آسانی خواهیم دید که اونها چطور کشف می‌کنن (مربی ۱ گروه ۱).

می‌توان دید که این مربی (مربی ۱ گروه ۱) به سمت این دیدگاه که ساختارهای شناختی به‌عنوان عامل اصلی در فرایندهای انفرادی در یادگیری کودک نقش دارد، متمایل است. دیدگاه مربی ۱ گروه ۱ مشابه سخن دیدگاه شناختی / انفرادی است که یکی از شاخه‌های اصلی رویکرد سازنده‌گرایی است و از نظریه پیازه بیرون آمده است. این رویکرد تأکید دارد که افراد همان‌طور که برای ادراک جهان تلاش می‌کنند در یک فعالیت سازنده شرکت می‌کنند. بر طبق نظریه‌های شناختی، یادگیری یک فرایند است که یادگیرندگان به‌طور کامل به‌وسیله خودشان می‌سازند همان‌طور که آن‌ها تلاش می‌کنند تا تجربه‌هایشان را با زندگی مطابقت بدهند و تعارضات را حل نمایند (دافی و کانینگام، ۱۹۹۶). تجربیات شخصی در اینجا به‌صورت یک جز حیاتی در مواجهه با انتظار افراد یا حل تعارضات ظهور پیدا می‌کند. این مربی یادگیری کودکان را کاملاً با تجربیات خودشان و نتیجه‌گیری استنتاجی که آن‌ها می‌کنند، توصیف می‌کند. از سوی دیگر، گرایش اصلی مربی در فعالیت‌ها قادر ساختن کودکان به تعامل مستقیم با مواد است تا دادن اطلاعات مستقیم درباره مواد، وقایع و پدیده‌ها. پیازه نیز در نظریه توسعه شناختی خود پیشنهاد داده است که افراد اطلاعاتی را که به‌طور خودکار می‌فهمند و به کار می‌برند، لازم نیست آموزش ببینند، و در عوض آن‌ها باید دانش خود را از طریق تجربیات بسازند. تجربیات تشکیل تصویر ذهنی را در ذهن افراد قادر می‌سازد (اپستین، ۲۰۰۲).

در ذیل اظهارات مربی دیگری که او هم به دیدگاهی مشابه یادگیری سازنده شخصی / شناختی اشاره داشته، پرداخته می‌شود:

برای من سازنده‌گرایی اجازه دادن به بچه‌ها برای درگیر شدن با مواد و بیان روندی که اون‌ها تحت اون هستند تا استفاده از مواد برای دادن اطلاعات مستقیم. کار کردن با مواد برای بچه‌های پیش دبستانی از اهمیت ویژه‌ای برخورداره. گرفتن افکار و صحبت درباره آنها نشون می‌ده که اطلاعات اون‌ها شکل گرفته. برای مثال، وقتی من همه اون‌ها را مجبور می‌کنم تا یک تجربه مشابه را انجام بدن اما اون‌ها همه نتایج مشابه رو نمی‌دن، من متوجه میشم که اون‌ها چیزهای زیادی رو از طریق پرسیدن دلایل یاد می‌گیرن و نتایجشون رو با نتایج دیگران مقایسه می‌کنن (مربی ۱ گروه ۲).

این اظهارات توضیح می‌دهد که یادگیری سازنده گرا به همان اندازه سازه‌هایی که در ذهن کودک اتفاق می‌افتد، نتیجه‌ای از تلاش‌ها و بیان بیرونی آن‌هاست؛ بنابراین تأکید بر روی فرایندهای شناختی و انفرادی است.

هر دو مربی که در بالا، اظهارات آن‌ها نقل شد به نظر می‌رسد، فکر می‌کنند که دیدگاه سازنده‌گرایی شناختی در فرایندهای یادگیری یک نقش اساسی دارد. پیازه بیان می‌کند که معلم باید محیط مساعدی را ترتیب دهند تا دانش‌آموزانشان را وادار سازند تا فکر کنند و کشف نمایند (بروکز و بروکز، ۱۹۹۳). بیان هر دو مربی این مفهوم را می‌رساند که مربیان باید مواد و امکانات محیطی را آماده سازند تا کودکان را وادار به یادگیری سازند و به آن‌ها اجازه دهند تا با این مواد تجربیات خود را به دست آورند.

## ۲- دیدگاه اجتماعی/فرهنگی

در این مطالعه چهار نفر از مربیان دیدگاه اجتماعی/فرهنگی (مربی ۳ گروه ۲، مربی ۲ گروه ۲، مربی ۲ گروه ۱ و مربی ۵ گروه ۱) داشتند. اینان بیان می‌دارند که کودکان



می‌توانند از تعامل با دیگران به‌خوبی، یاد بگیرند. مربی‌ای که این دیدگاه را داشت در مورد سازنده‌گرایی اظهارات ذیل را بیان داشت:

اونچه که بیش از همه توجه من رو در فعالیت‌ها جذب می‌کنه آینه که بچه‌ها در حین فعالیت‌های گروهی تمایل بیشتری دارن و فعال‌تر و با هیجان‌تر هستن. اونچه مد نظر من هست آینه که وقتی که من یک چیزی رو می‌دم تا با هم سالانشان انجام بده برخلاف زمانی که چیزی رو می‌دم تا خودشون انجام بدن، از یکدیگر بیشتر یاد می‌گیرن. من معتقدم که یادگیری زمانی اتفاق می‌افته که بچه‌ها در یک محیط اجتماعی حمایت بشن. وقتی که با همسالان یا با معلم کار می‌کنن، اونها می‌تونن خیلی آسون‌تر نظرشون رو بسازند و با نظر دیگران مقایسه کنن چون که اونها خود رو به عنوان عضو گروه احساس می‌کنن (معلم ۳ گروه ۲).

عنصر اصلی در این دیدگاه نیاز به یک محیط مساعد برای مشارکت اجتماعی جهت یادگیری کودکان است. اینجا، مفهوم محیط اجتماعی و مشارکت که در هسته رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی فرهنگی و یگوستکی قرار دارد به پیش رو آمده است. این رویکرد تأکید می‌کند همان‌طور که افراد با شیوه‌های فرهنگی، موارد خاص، محدودیت‌ها و فرصت‌ها معرفی می‌شوند، اجتماعی کردن و فرهنگ‌آموزی در فعالیت‌های شناختی وجود دارد و یادگیری را تعریف می‌کند، (وندراسترایتن و بیستا، ۲۰۰۵). صحبت‌های مربی ۳ گروه ۲ که کودکان بیشتر از یکدیگر یاد می‌گیرند، وقتی اجازه می‌یابند با یکدیگر کار کنند به‌طور کامل با تعریف دانش در رویکرد اجتماعی- فرهنگی متداخل می‌شود. بر اساس رویکرد اجتماعی- فرهنگی دانش با تعامل افراد با یکدیگر و با محیط اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، شکل می‌گیرد. سازنده‌گرایی اجتماعی بحث می‌کند که دانش محتوای اجتماعی دارد و نمی‌تواند به‌طور مستقل از ساختار محیط اجتماعی افراد شکل بگیرد (آیراسیان و والش<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). این دیدگاه از فرهنگ همسالان و یادگیری از طریق همسالان حمایت می‌کند.

---

1. Vanderstraeten & Biesta

2. Airasian & Walsh

### ۳- یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت‌یافته

در بحث‌های گروه کانونی درباره چگونگی یادگیری سازنده‌گرایی، تعداد کمی از مربیان پیش‌دبستان (مربی ۴ گروه ۱ و مربی ۱ گروه ۲)، از استدلال یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت‌یافته دفاع کردند. این استدلال نشان می‌دهد که فعالیت مربیان باید بر اساس فعالیت‌ها برنامه‌ریزی شود و این تنها راه برای کنترل تحقق یادگیری است. در فعالیت‌های ساخت‌یافته، روش مدیریت مربیان بسیار مهم است. مربی یک نقش مهم در آماده‌سازی، آغاز و پایان فعالیت‌ها دارد. باین‌حال، این عوامل، با ویژگی‌های اصلی رویکرد سازنده‌گرایی کودک محور مطابقت ندارد. عملکرد مربیان در تدریس ساختن گرانه به کارگیری مرحله‌به‌مرحله فعالیت‌های طرح‌ریزی شده است و نه محدود نمودن آزادی کودکان برای کاری است که مربیان از قبل برنامه‌ریزی کرده‌اند و امیدوارند به آن دست یابند. نقش واقعی معلم در این رویکرد راهنمایی کودکان و ارائه موقعیت‌هایی به آنان برای کشف و ساخت ناشناخته‌هایشان است (دی وریس، زان، هیلدبرانت و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲)؛ بنابراین، نیازهایی که باید بر آن تأکید نمود، نیاز مربیان برای چگونگی حمایت از کار در فعالیت‌های ساخت‌یافته برای واضح ساختن نقش آن‌ها در این فعالیت‌هاست. نقل قول زیر سرنخ مهمی از درک گرایش یک مربی است که تابع این دیدگاه است:

دو مفهوم اصلی در این فعالیت‌های ساختاربنده شده رو می‌تونیم تشویق بچه‌ها برای مطالعه مواد ارائه شده به اون‌ها و پشتیبانی محیطی بدونیم و به بچه‌ها بگیم که چگونه یک عمل یا یک فرایند انجام می‌شه. من فعالیت‌های خودم را قبلاً برنامه‌ریزی می‌کنم و سعی می‌کنم که به فعالیت و جنب و جوش کودکان اهمیت بدم. من دوست دارم فعالیت‌ها رو منطبق با چیزی باشه که در کتاب کار وجود داره، انجام بدم.

نقل قول فراخور توجه است؛ یکی برنامه درسی پیش‌دبستان (یا همان کتاب کار) و دیگری شرکت کردن در فعالیت‌هاست. در برنامه درسی (کتاب کار) کودکان محیط خود را

---

1. DeVries, Zan, Hildebrant, et al.

مطالعه کرده یا فرایندها و راهنمایی‌های رایج به آن‌ها داده می‌شود که دستیابی به رویکرد مهمی از برنامه درسی است و به مربیان توصیه می‌شود که برنامه خود را از قبل آماده کنند. با این حال، برخی مربیان اعتقاد دارند که فعالیت خود را شامل آماده‌سازی دقیق از هر مرحله از درس بدانند؛ بنابراین، نباید در نظر گرفت که تصور مربیان در مورد آنچه از آن‌ها انتظار می‌رود و آنچه برنامه درسی از آن‌ها می‌خواهد اشتباه است؛ اما اگر آن‌ها بیشتر به طرح‌ریزی فعالیت‌های ساختاریافته بپردازند به‌ناچار به فعالیت‌های معلم محور منجر می‌شود.

#### ۴- دیدگاه یادگیری از طریق فعالیت‌های هدف-آزاد (تجارب خودانگیخته)

بیش از نیمی از مربیان این مطالعه یادگیری هدف-آزاد (مربی ۴ گروه ۲، مربی ۳ گروه ۲، مربی ۲ گروه ۲، مربی ۲ گروه ۱ و مربی ۳ گروه ۱) را در یادگیری سازنده گرا مهم دانستند. آن‌ها اشاره کردند که نیاز به فعالیت‌های هدف آزاد دنباله‌روی از رویکرد سازنده گرا در کلاس درس پیش‌دبستان است. این موضوع اشاره به این دارد فعالیت‌ها صرفاً تعیین شود که کمک نماید تا به اهداف برنامه درسی دست‌یابیم و در عین حال به کودکان اجازه دهد تا با راهنمایی معلم راه‌اندازی شود. در چنین رویکردی چگونگی آغاز و سرانجام یک فعالیت کاملاً در اختیار کودکان است. مربیان بر این عقیده‌اند که کودکان به تنهایی می‌توانند کشف کنند، بحث کنند، تصمیم بگیرند و یادگیری خود را در چنین رویکردی بسازند. آن‌ها استدلال می‌کنند که به‌جای برنامه‌ریزی چگونگی شروع، توسعه و پایان یک فعالیت گام‌به‌گام از قبل تعیین شده، بهتر است که تنها شروع فعالیت با معلم باشد و ادامه روند فعالیت به گونه‌ای باشد که کودکان خود بقیه را شکل دهند و به اتمام برسانند. اظهارات یکی از مربیان بدین صورت است:

من فکر می‌کنم که آگه بخوایم رویکرد سازنده‌گرایی رو در کلاس درس پیش‌دبستان پیاده کنیم باید با توجه به مواد درسی لازمه برای پیش‌دبستان بچه‌ها رو آزاد بزاریم تا خودشون دست به فعالیت بزنن و چیزایی که براشون جالبه و

دوست دارن رو دنبال کنن. ما می‌تونیم خودمون در فعالیت اونها شرکت کنیم و بزاریم که بچه‌ها ابتکار عمل به خرج بدن و نتیجه رو اونطور که برداشت می‌کنن بازگو کنن. من خیلی امیدوارم که این کار می‌تونه خلاقیت بچه‌ها رو برانگیزه و ساخت دانش رو در ذهن اونها برای موضوعات دیگه‌ای که در مقاطع بالاتر تحصیلیشون باهاش روبه‌رو میشن، آسون‌تر کنه (معلم ۳ گروه ۱).

### ۵- یادگیری موقعیتی

اکثر مربیان در این مطالعه دیدگاه یادگیری موقعیتی (مربی ۱ گروه ۱، مربی ۲ گروه ۱، مربی ۳ گروه ۱، مربی ۵ گروه ۱، مربی ۲ گروه ۲، مربی ۳ گروه ۲ و مربی ۴ گروه ۲) را باور داشتند. اظهارات یک از مربیان در زیر آمده است:

یکی از بهترین راه‌های یادگیری استفاده از زمان و یا مکانی هست که بچه‌ها توش هستند، چون وقتی مواردی که مربوط به زمینه خاصی از یک موضوع هستش رو می‌خوام یاد بدم بچه‌ها با علاقه و دقت زیاد به حرفام گوش میدن. مثلاً وقتی موضوعاتی که مربوط به فصل زمستون یا بهار هستش رو در زمان مناسب خودش می‌خوایم یاد بدیم می‌بینیم که بچه‌ها مشتاق ترن و انگار یه چیزی در درون اونها هست که میخوان بدونن این چیزی که یاد می‌گیرن تا چه اندازه براشون کاربرد داره و با همدیگه بحث می‌کنن و به همدیگه پیشنهاد و نظر میدن و بعد از اینکه ازشون در مورد اون چیز می‌پرسی و یا کاربردشو ازشون می‌خوای به درستی جواب میدن. مثلاً در مورد لباس گرم پوشیدن در زمستون من از دو دماسنج که درجه شون روی ۲۰ درجه سانتیگراد بود، استفاده کردم و یکی رو در یک لباس گرم و یکی دیگه رو در یک پیراهن تابستونی گذاشتم و بعدش از بچه‌ها پرسیدم که چه اتفاقی افتاد؛ و اونها به خوبی پی بردن که لباس گرم نمیداره دما به سرعت کاهش پیدا کنه؛ و بدین گونه اونا به اهمیت لباس گرم پوشیدن در زمستون پی‌بردن (مربی ۲ گروه ۱).

یکی از مهم‌ترین مشکلاتی که سامانه‌های آموزشی رسمی ایجاد می‌کند، ناتوانی دانش‌آموختگان در انتقال دانش و استفاده از آموخته‌های خود در موقعیت‌های زندگی خود است. آنچه از اهمیت بسیار برخوردار است، یافتن راه‌هایی برای ایجاد یادگیری مرتبط و قابل انتقال به موقعیت‌های زندگی روزمره است. برای حل این مشکل، یادگیری موقعیتی با استفاده از زمینه و بافت معتبر یادگیری می‌تواند راهگشا باشد و این نوع یادگیری را می‌توان با توجه به شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی هر جامعه، به گونه‌ای متفاوت ساخت (نیم‌حسینی، زارع، هرمزی و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از تأکیدهای عمده‌ی سازنده گراها یادگیری موقعیتی است که یادگیری را زمینه در نظر می‌گیرد. فعالیت‌های یادگیری که به یادگیرنده اجازه می‌دهد اطلاعات را دریافت و در موقعیت و زمینه خاص به کار برد، می‌تواند در آموزش پیش‌دبستان مورد استفاده قرار گیرد. اگر دانش به گونه‌ای است که در بسیاری از زمینه‌ها کاربرد دارد، باید از راهبردهایی استفاده شود که یادگیری چند زمینه‌ای را ارتقاء می‌دهد تا مطمئن شویم که یادگیرندگان می‌توانند اطلاعات را در سطح وسیعی به کار ببرند. یکی از کاربردهای رویکرد سازنده گرایی فعال بودن فرایند یادگیری است. اینکه از یادگیرندگان خواسته شود تا اطلاعات را در موقعیت عملی به کار برند، فرایندی فعال است و تفسیر ارتباط شخصی را آسان ساخته و نیاز فراگیر را برآورده می‌سازد.

### نتیجه‌گیری

جدای از دیدگاه یادگیری از طریق فعالیت‌های ساخت‌یافته که با ویژگی‌های اصلی رویکرد سازنده گرایی کودک محور مطابقت ندارد، مبانی نظری مختلفی که در رویکرد سازنده گرایی موجود است هر کدام به گونه‌ای فرایند چگونگی یادگیری در فراگیر را مشخص ساخته و می‌تواند دستورالعمل‌هایی را برای اجرای عملی این مبانی نظری مختلف پیشنهاد کند. اعتقاد پیازه مبنی بر اینکه دانش نمی‌تواند خارج از ذهن کودک صورت گیرد و افراد دانش خود را زمانی می‌سازند که اطلاعات خام را در مغز خود سازمان‌دهی کنند و یا به تنظیم مجدد آن پردازند (فون گلاسر فیلد، ۲۰۰۵) و یا دیدگاه ویگوتسکی که

تعامل و یا همکاری را به عنوان روش عمده یادگیری می‌داند و یا یادگیری موقعیتی و دیگر رویکردهای مختلف سازنده گرایی که در این پژوهش بحث و بررسی شد و هرکدام اظهارات و پیشنهادهای خود را برای چگونگی یادگیری بیان می‌دارند را می‌توان به گونه‌ای، متناسب با شرایط مقتضی ترکیب نمود و انتظار داشت که به بهترین نحو شاهد حصول توسعه فردی فراگیران پیش دبستانی بود. با اینکه بیشتر مربیان دو دیدگاه یادگیری موقعیتی و یادگیری اجتماعی/فرهنگی را باور داشتند، اما ترکیب این دیدگاه‌ها در کلاس درس می‌تواند رویکرد ساختن گرایی را به نحو شایسته‌ای اجرا کند و شاهد یادگیرندگانی بود که خود به دنبال حل مسئله، تأمل، بازننگری دانسته‌ها، همکاری و فعالیت گروهی بوده و در نهایت یادگیرندگانی فعال و خودانگیخته هستند. به طوری که می‌توان با دیدگاه ترکیبی پیشنهادهایی را برای رسیدن به این مهم ارائه داد. این پیشنهادها از این قرارند.

می‌توان فراگیران را برای شرکت فعال در بحث و فعالیت‌های کلاسی آماده نمود. این کار را می‌توان از راه توصیف، الگودهی و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تمرین در بحث و فعالیت انجام داد. اگر زمان محدود است، از فراگیران بخواهیم که در حلقه و در یک گروه قرار بگیرند و سؤال‌هایی را مطرح کنیم که آن‌ها را به درک و فهم، کاربرد، تحلیل، ارزشیابی و ترکیب تشویق کند. در گروه‌هایی که تشکیل شده‌اند از یک نفر از آن‌ها به عنوان هماهنگ کننده و از یکی دیگر به عنوان منشی استفاده کنیم. هنگامی که که کودکان مشغول بحث هستند، در سکوت فعالیت‌های آنان را مشاهده کنیم و تنها در صورتی دخالت کنیم که لازم باشد. هدف ما باید تنها این باشد که بحث در یک مسیر سازنده هدایت شود. مراحل را نیز می‌توان به مربیان پیش دبستان پیشنهاد نمود که استفاده از رویکرد سازنده گرایی را به نحو مطلوب تری بکار بگیرند؛ الف) استفاده از فعالیت‌های اصیل، ب) معنی دار کردن محتوا و مهارت‌های یادگیرنده، ج) کمک به یادگیرنده که خودسامانگر شود (خود نظم دهی)، استفاده از شیوه‌های شناختی، یعنی به کارگیری یادگیرنده غیر ماهر در کنار یادگیرنده ماهرتر، د) شروع از تکالیف نسبتاً پیچیده و در مرحله بعد کشف جزئیات.

در پایان باید گفت که به دست‌اندرکاران عرصه تعلیم و تربیت و مربیان پیش‌دبستان پیشنهاد می‌شود که برای تحول به سمت سازنده‌گرایی توجه خود را معطوف به یادگیری فراگیران کنند، برنامه‌های درسی خود را متناسب با نیاز یادگیرنده فراهم نموده و یادگیری آن‌ها را در بستر آموزش روزانه ارزیابی نمایند. مسئولیت‌پذیری را به کودکان آموزش داده و اجازه تفکر، پرسش، ابراز عقاید و تعامل را بدهند تا با ترکیب آن‌ها آموخته‌هایشان را معنادار نمایند. همچنین به محققان توصیه می‌شود با توجه به دیدگاه افراد دست‌اندرکار با فرایند یاددهی-یادگیری کودکان، روش‌ها و فنون تدریس مبتنی بر سازنده‌گرایی تبیین و ارزیابی شود و نیز برنامه‌های درسی دوره پیش‌دبستان بر اساس رویکرد سازنده‌گرا موردبازنگری قرار گیرد.

## منابع

- ایزدی، صمد؛ صالحی عمران، ابراهیم و منصوری بککی، سیروس. (۱۳۹۱). بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مرد دوره متوسطه شاخه علوم انسانی بر مبنای رویکرد سازنده گرایی (مورد مطالعه: استان مازندران). مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۱)، ۲۷-۱.
- برزگر بفرویی، کاظم؛ خضری، حسن و شیرجهانی، اعظم. (۱۳۹۲). پیدایش رویکرد سازنده گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری. چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت در ایران، ۹-۸ خرداد ۱۳۹۲، دانشگاه فردوسی مشهد.
- چمن آرا، سپیده. (۱۳۸۴). روش تدریس ریاضی مبتنی بر دیدگاه ساخت و سازگرایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- حیدرزادگان، علیرضا؛ مرزوقی، رحمت‌الله و جهانی، جعفر. (۱۳۸۶). تأثیر نظریه سازنده گرایی اجتماعی بر عملکرد دانش آموزان پایه سوم دوره راهنمایی در درس علوم در شهر زاهدان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲(۶)، ۱۹-۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هفتم). تهران: نشر دوران.
- شیخ زاده، مصطفی و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). نرم‌افزار آموزش ریاضی ابتدایی بر اساس رویکرد سازنده گرایی و سنجش میزان اثربخشی آن. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۹، ۴۸-۳۲.
- شیروانی، الهام. (۱۳۸۹). تبیین و نقد بنیان‌های معرفت‌شناسی سازنده گرایی و مدل‌های تربیتی آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- نعیمی حسینی، فخرالزمان؛ زارع، حسین؛ هرمزی، محمود؛ شقاقی، فرهاد و کاوه، محمدحسن. (۱۳۹۰). طراحی و اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر یادگیری موقعیتی و تعیین اثر مداخله‌ای آن بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۳(۱)، ۱۵۲-۱۳۱.



نوری، علی؛ و محمدی، یونس. (۱۳۹۵). *راهنمای عملی پژوهش در علوم انسانی*. تهران: نشر ویرایش.

- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). *Constructivist cautions*, Phi Delta Kappan, 78(6), 444-449.
- ASA (1998). *What Are Focus Groups? Pamphlet of American Statistical Association Series*. Retrieved from: <http://www.amstat.org/sections/srms/brochures/focusgroups.pdf>.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrant, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teachers College Press.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). *Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction*. In David H. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology (pp. 170-198). New York, USA: Macmillan Library Reference.
- Epstein, M. (2002). *Constructivism*. Available From: <http://tiger.towson.edu/users/mepste1/researchpaper.htm>.
- Fosnot, C. T. (2005). *Preface*. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. ix-xii). New York: Teachers College Press.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). *Constructivism: A psychological theory of learning*. In C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. 8-38). New York: Teachers College Press.
- Gray, A. J. (1997). *Constructivist Teaching and Learning*. Canada: Saskatchewan school trustees association.
- Hedges, H. (2000). *Teaching in early childhood: Time to merge constructivist views so learning through play equals teaching through play*, Australian Journal of Early Childhood, 25(4), 16-21.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). *An Instructional Design Framework for Authentic learning Environments*. Educational Technology Research and Development, 48(3), 23-48.
- Niaz, M. (2008). *Whither constructivism? A Chemistry Teacher's Perspective*. Teaching and Teacher Education, 24, 400-416.

- Nuttall, J. (2003). *Influences on the Co-construction of the teacher role in early childhood curriculum: Some examples from a New Zealand childcare Centre*, International Journal of Early Years Education, 11(1), 23-31.
- Olsen, D. G. (2000). *Constructivist principles of learning and teaching methods*. Education, 120(2), 347-355.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). *Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom*, Education, 130(2), 241-250.
- Raskin, J. D. (2008). *The evaluation of constructivism*. Journal of Constructivist Psychology, 21, 1-24.
- Santrock, J. W. (2012). *Educational Psychology (5th Ed)*. New York: McGraw Hill.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups theory and practice*. Applied social research methods series, Volume 20, Sage Publications, Inc.
- Vanderstraeten, R., & Biesta, G. (2005). *Constructivism, educational research, and John Dewey*, Karl Jaspers Forum, 8. Retrieved from <http://www.kjf.ca/76-TAVAN.htm>.
- Vavrus, F. (2009). *The cultural politics of constructivist pedagogies: Teacher education reform in the United Republic of Tanzania*. International Journal of Educational Development, 29(3), 303-311.
- Von Glasersfeld, E. (2005) *Introduction: aspects of constructivism. Chapter One in C. T. Fosnot (Ed.)*, Constructivism: Theory, perspectives, and practice (2nd ed., pp.3-8). New York: Teachers College Press.
- Watson, J. (2001). *Social constructivism in the classroom*, Support for Learning, 16(3), 140-147.