دانشور
رفتار
تربیت و اجتماع

تبیین دلالت‌های معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

نویسندگان: دکتر محمدحسن میرزامحمدی[1]، دکتر اکبر رهنما [1]،عبداله افشار[2]* و محترم قبادی[3]

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد
۲. کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد
۳. کارشناس ارشد جمعیت شناسی دانشگاه علامه طباطبایی

***Email: afshar1404@gmail.com**

• دریافت مقاله: ۸۹/۹/۲۵
• پذیرش مقاله: ۹۱/۳/۸

چکیده

در پژوهش حاضر، مبانی معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در چهار بعد؛ ماهیت و مفهوم، اصول، اهداف و روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مورد بررسی قرار گرفته است. روش انجام پژوهش تحلیلی- اسنادی بوده است. به منظور گردآوری داده‌های لازم جهت پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش کلیه اسناد موجود و مرتبط با موضوع با استفاده از فرم گردآوری داده‌ها جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفته است. عمده‌ترین یافته‌ها با توجه به سؤال های پژوهش عبارتند از؛ برخی از مهم‌ترین دلالت‌های معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دو بخش یاددهی (آنچه به معلم مربوط می‌شود)، و یادگیری (آنچه به شاگرد مربوط می شود) قابل ارائه می‌باشند. ارزشیابی و سنجش آموخته‌های دانش آموزان با توجه به رویکرد سازنده‌گرایی ارزشیابی و سنجش از نوع سنجش واقع گرا یا اصیل است. این ارزشیابی، مستمر و درهم تنیده با روش تدریس اختیار شده برای ارائه محتوای برنامه درسی می‌باشد. اصول اساسی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی عبارتند از؛ ارزشیابی هدف آزاد، ارزشیابی مشتق از بافت، ساخت دانش، توجه به دانش به صورت کلیتی یکپارچه، تأکید بر نقش دانسته‌های پیشین، ساخت‌های تجربی (فرآیند در برابر محصول). هدف اصلی در تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده گرایی پرورش افرادی است که به توانایی خود در خلق دانش باور داشته و معتقدند دانش وجودی عینی و خارج از آنان، نیست. این دید معرفت شناسانه، افرادی می‌پروراند که توانایی بیشتری در تولید دانش خویش از طریق حل مساله دارند. روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی عبارتند از؛ سنجش عملکردی، ارزشیابی از یادگیری حین تدریس و موقعیت‌های یادگیری، سنجش با کار پوشه، خود سنجی، ارزیابی دینامیک، ارزشیابی چند وجهی یا مکثر.

کلید واژه ها: معرفت شناختی، سازنده گرایی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی.

Scientific-Research Journal of Shahed University Seventeenth Year, No.45 Feb.-Mar. 2011
Education and Society

دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد
سال هفدهم - دوره جدید
شماره ۴۵
اسفند ۱۳۸۹

مقدمه

با تأمل پیرامون مسائل فلسفی متوجه می‌شویم فلسفه سه دسته مسئله را شامل می‌شود که عبارتند از: معرفت شناسی، بحث پیرامون مسائل متافیزیکی (جهان شناسی و انسان‌شناسی) و ارزش‌ها و یا ارزش‌شناسی که خود شامل بحث پیرامون اخلاقیات یا علم اخلاق و زیبایی می‌شود. اصطلاح معرفت شناختی از واژه یونانی[1] می‌آید و یکی از مسائل اصلی فلسفه است که تئوری یا نظریه مربوط به دانش را بیان می‌کند و جزئی از فلسفه علوم است که هدف از آن، تشریح موضوع، تعیین حدود و شناسایی قوانین مربوط به گسترش دانش است. معرفت شناختی بخشی از فلسفه است که پیرامون امکان و روش‌های رسیدن به دانش معتبر و کشف ریشه‌ها و ماهیت و حدود آن تحقیق می کند [۱]. معرفت‌شناسی پژوهش درباره پرسش‌هایی درباره امکان و چیستی معرفت است.

معرفت شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که برد و حدود دانش را بررسی نموده و به راه حل پرسش‌های اصلی چون؛ ماهیت دانش چیست؟ انسان تا چه حد می‌تواند بداند؟ آیا علم قابل حصول است؟ حدود عملی و نظری دانش چیست؟ می‌پردازد [۲]، و یکی از بخش‌های فلسفه است که در اندیشه فیلسوفان از گذشته تا امروز جایگاه مهمی به خود اختصاص داده است. افلاطون اولین فیلسوفی است که به طور مدون در رساله تئتت به بیان تعریف و ویژگی‌ها و در رساله جمهور به بیان مراحل معرفت آدمی پرداخته است [۳]. سپس ارسطو، معرفت‌شناسی را به راهی نسبتاً متفاوت از افلاطون کشاند و بر معرفت تجربی نیز علاوه بر معرفت عقلانی اهمیت قایل شد. این موضوع در قرون وسطی نیز محل بحث و منازعه فیلسوفان و اندیشمندان قرار گرفت: به گونه‌ای که نحله‌هایی مانند "واقع‌گرایی" (که برای آنان «کلیات» وجود عینی و واقعی دارند)، "مفهوم گرایی" (که برای آنان کلیات، مفاهیمی بوده که صرفاً عملکرد ذهن بوده و تنها در ذهن جای دارند)، و "نام‌گرایی" (که برای آنان «کلیات» چیزی جز لفظ عام و اسم عام نبوده و فقط الفاظ جزو امور کلی هستند) در این دوران شکل گرفت. نزاع معرفت شناختی میان تجربه گرایی و عقل گرایی در دوران معاصر نیز ادامه یافت به گونه ای که برای افرادی مانند "دکارت" عقل محور کسب معرفت قرار گرفت در حالی که برای افراد دیگری مانند "لاک" تجربه محور کسب معرفت قرار گرفته است. در دوران جدید نیز دیدگاه "پوزیتیویسم" بر کسب معرفت از طریق تجربه تاکید دارد و این در حالی است که دیدگاه‌های "ما بعد پوزیتیویسم"، تجربه را تنها منبع کسب معرفت ندانسته و برای سایر منابع مانند عقل و شهود نیز ارزش معرفت شناختی قایلند [۴]. در چند دهه اخیر، معرفت شناختی دچار تحولات مهمی شده که به برخی از مهمترین آنها اشاره می‌شود؛

پوپر[2] و دیویی[3] با تأثیر از داروین بیان کرده‌اند که همه جلوه‌های جهان (مشتمل بر دانش ناظر به این جلوه‌ها) تنها هنگامی می‌تواند به نحو درخور، مورد فهم قرار گیرد که بپذیریم آنها در حالت تحولی مداوم هستند [۵]. کواین[4] با بیان نظریه کل‌گرایی معرفت شناختی، معرفت آدمی را یک پیکره می‌داند که در برخورد با شواهد مخالف، کل آن پیکره (نه جز یا اجزای مشخصی از آن) تحت تاثیر قرار می گیرد [۶]. باسکار[5] با طرح نظریه واقع گرایی استعلایی در مقابل واقع گرایی حسی، نسبیت گرایی معرفتی[6] (همه اعتقادها به نحو اجتماعی به وجود می آیند) را بر نسبیت گرایی حکمی (همه اعتقادها به نحو یکسان معتبرند) ترجیح داده و در کسب معرفت به تعاملات اجتماعی اهمیت فراوانی می‌دهد [۵].

یکی از مهم‌ترین مسائل معرفت‌شناسی این است که آیا عوامل کسب معرفت، اموری درونی هستند یا اموری بیرونی؟ در واقع اگر باوری شکل می‌گیرد: از درون یا

[1] episteme

[2] Poper
[3] Dewey
[4] Quine
[5] Bhaskar
[6] Epistemic relativism

بیرون ذهن ما؟ درونی‌گرایی در حوزه معرفت، دیدگاهی است که معمولاً می‌گوید که همه، یا بیشتر عواملی که باعث معرفت بخشی باورهای درست می‌شود، عوامل درونی هستند. از سوی دیگر، معرفت شناس بیرونی‌گرا می‌گوید که مسائل معرفت منحصراً یا عمدتاً بستگی به عواملی نظیر این دارند که باور چگونه شکل گرفته است، یا سازوکاری که موجب ایجاد باور در شخص شده است چقدر قابل اعتماد بوده است؛ مسائلی که از دیدگاه شخص باورنده درونی نیستند. مثلاً می‌توان دو شخص را تصور کرد که زندگی ذهنی آن‌ها یکسان است، ولی باورهایشان نسبت به مسائل مورد بحث با هم تفاوت دارد. بر اساس آنچه درباره مقوله "معرفت شناسی" گفته شد، اکنون یکی از دیدگاه‌های اخیر روان شناسی یادگیری (دیدگاه سازنده گرایی) مطرح و طی آن به این مساله پرداخته می‌شود که اصولاً معرفت شناسی این دیدگاه دارای چه ویژگی‌هایی است.

فرموله‌بندی تئوری سازنده‌گرایی عموماً نتیجه زحمات پیاژه است، وی مکانیزم‌هایی را معرفی کرد که طی آنها دانش در ذهن یادگیرندگان وارد می‌شود و پیشنهاد کرد از طریق فرایندهای انطباق و جذب، افراد دانش جدیدی از تجربیات خود کسب می‌کنند. هنگامی که افراد فرایند جذب را انجام می‌دهند، تجربه جدیدی را در چارچوبی از قبل ایجاد شده وارد می‌کنند بدون اینکه آن چارچوب تغییر کند. این عمل ممکن است زمانی رخ دهد که تجربیات افراد با تصورات درونی آنها از جهان همسویی دارد، اما این امکان وجود دارد که بصورت عدم امکان تغییر در یک درک اشتباه نیز رخ دهد، مثلاً ممکن است افراد توجه‌ای به اتفاقات نداشته یا از طریق افراد دیگر اطلاعات لازم را کسب کنند، یا اینگونه تصور کنند که یک اتفاق چندان مهم نیست، لذا اطلاعات بدست آمده چندان حائز اهمیت نیست. در مقابل وقتی افراد با تضاد در باورهای درونی خود مواجه می‌شوند، این امکان وجود دارد که درک خود از تجربیات گذشته را تغییر دهند تا با باورهای درونی خود به توافق برسند. انطباق را می‌توان بعنوان مکانیزمی معرفی کرد که از طریق آن عدم انطباق با باورهای درونی منجر به یادگیری می‌شود: وقتی ما بر اساس این انتظار عمل می‌کنیم که جهان تنها به یک شکل عمل می‌کند، در درک وقایع ناتوان خواهیم بود، اما از طریق انطباق با یک تجربه جدید و تغییر در چارچوب مدل ذهنی از طرز کار جهان، می‌توانیم از تجربه‌های متناقض خود و دیگران بیاموزیم.

سازنده‌گرایی پیشنهاد می‌کند یادگیرندگان دانش را از تجربیات خود کسب می‌کنند. سازنده‌گرایی در روش-های آموزشی ترکیب شده و باعث فعال شدن یادگیری یا یادگیری از طریق عمل کردن می‌شوند. آنها استدلال می‌کنند"دانش بصورت منفعل از سوی یادگیرنده دریافت نمی‌شود، بلکه از طریق شناخت موضوع حاصل می‌شود"[۷]و تمرکز خود را از دانش به عنوان محصول بر دانستن بصورت یک فرایند تغییر دادند.

سازنده‌گرایی، یک دانش‌شناسی و نظریه یادگیری است که در قیاس با نظریه‌های دانش‌شناسی و یادگیری گذشته، تبیینی تازه از ماهیت دانش و چگونگی یادگیری به دست می‌دهد. بر اساس معرفت شناختی این دیدگاه، انسان دسترسی مستقیم به واقعیت ندارد، بلکه سازه‌های وی همواره میان او و واقعیت حایل می‌شود. مهمترین ویژگی‌های عمومی دیدگاه‌های سازنده‌گرا تأکید بر نقشی است که ذهن در تجربه‌های ما بازی می‌کند. ذهن منفعل نسبت به جهان نیست، بلکه منبع فعالی است که به ادراک، مفاهیم و احساسات ما شکل می‌بخشد. و اینکه هیچ دانشی مطلق نیست، بلکه همه دانش‌ها ساختنی‌اند و بنا به ویژگی‌های مختلف افراد و ادراکات متفاوت آنان، دانش هر کسی منحصر به اوست و هیچ نوع قانون علمی ثابت و جهان مشمولی وجود ندارد بلکه هر گونه دانشی نسبی است و از شخصی به شخص دیگر و از زمانی به زمان دیگر فرق می‌کند. و این‌که یادگیری فقط در یک متن یا زمینه معین رخ می‌دهد. بنابراین، این تصور که یادگیری فارغ از محیطی که در آن رخ می‌دهد، اتفاق می افتد غیر واقعی و ناقص است.

سازنده‌گرایی دارای ویژگی‌های نظیر ذهن‌گرایی،

تجربه‌گرایی و نسبی‌گرایی است که مبانی معرفت شناختی آن را تشکیل می‌دهند. منظور از ذهن‌گرایی در سازنده‌گرایی آن است که ذهن فعال سازنده معرفت بوده و تفسیر و معنا بخشی به تجربیات را به عهده دارد، لذا شناخت ماهیت ساختنی دارد. تجربه گرایی در سازنده گرایی بدین معناست که منبع دانش و معرفت فرد، تجربه شخصی و درونی اوست لذا تمهید شرایط برای شرکت فعال فراگیر در فرایند تجربه اندوزی از اهمیت برخوردار می‌شود[۸]. امکان تأمل فلسفی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، از آنجا نشأت می‌یابد که ارزشیابی آموخته‌ها، ناگزیر با برخی مقوله‌های فلسفی، چون معرفت‌شناسی، در پیوند قرار می‌گیرد. در یک تقسیم-بندی دو نوع رویکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سودگرا و شهودگرا-کثرت گرا بر اساس سنجش ارزش‌ها تعریف شده‌اند، ویژگی‌های احصاء شده این دو رویکرد به صورت مقایسه‌ای عبارتند از[۹].

در تقسیم‌بندی‌ای دیگر از الگوهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، این الگوها در قالب دو پارادایم عقل گرایانه و طبیعت گرایانه تقسیم می‌شوند. ویژگی‌های احصاء شده این دو پارادایم، به صورت مقایسه‌ای عبارتند از[۱۰].

در جدیدترین تقسیم‌بندی دو رویکرد معرفت شناسی فلسفی عینیت گرا و ذهنیت گرا در انتخاب الگوهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تعریف شده، در جدول ۳ ویژگی‌های این دو رویکرد، به صورت مقایسه ای آمده است.

جدول ۱: مقایسه ویژگی‌های رویکرد سودگرا با شهودگرا- کثرت گرا در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

رویکرد سودگرا (utilitarian)	رویکرد شهودگرا- کثرت گرا (Intuitionist–pluralist)
– سنجش تاثیر عمومی برنامه مورد نظر است. – عدالت در ارزشیابی مورد تاکید است. – تاکید بر شاخص عمومی(Common)از خوبی است. – بیشترین سود برای بیشترین افراد در نظر است. – به حداکثر رساندن رضایت در جامعه مورد تاکید است. – سود تمام (Total) گروهها مورد توجه است. – تاکید بر میانگین (Average) گروه‌ها است. – آزمون، نمره، عدد و کمیت مورد توجه است.	– ارزش وابسته به تک تک (Each) افراد. – برترین خوبی وابسته به سود هر یک از افراد است. – توزیع سود بین افراد و زیر گروهها مورد نظر است. – شاخص عمومی خوب رد می‌شود بر تنوعی از ملاکها و قضاوت ها تاکید می‌شود. – تاکید بر نمره و آزمون رد می‌شود و بر جمع آوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های شخصی و مشارکت افراد در برنامه تاکید می شود. – قضاوت درباره برنامه‌آموزشی شهودی-تکثرگرا بر اساس ملاک‌های درونی است. – هر کس شریک ارزشیابی است پس باید قضاوت کند.

جدول ۲: مقایسه ویژگی‌های پارادایم‌های عقل‌گرایانه با طبیعت‌گرایانه در ارزشیابی پیشرفت‌تحصیلی

پارادایم عقل گرایانه (Rationalistic)	پارادایم طبیعت گرایانه (Naturalistic)
– واقعیت در خارج از ذهن قرار دارد. – واقعیات به وسیله حواس برای همه قابل مشاهده و تجربه کردن است. – واقعیات به صورت اثباتی است. – سه جنبه این پارادایم؛ تحویل‌گرایی(Reductionism)، تکرارپذیری (Repeatability)و ابطال پذیری(Refutation) است.	– واقعیت در خارج آن‌گونه وجود ندارد که همه بتوانند آن را ببینند. – جهان هم یافتنی است هم ساختنی. – رفتار انسان به همان صورتی که روی می‌دهد (در وضعیت طبیعی خویش) باید مطالعه شود. – رویکرد مورد استفاده برای مطالعه رفتار انسان، کل گرا است. – تعمیم نتایج در این پارادایم مورد نظر نمی باشد.

جدول ۳: مقایسه ویژگی های رویکرد عینیت گرا با ذهنیت گرا در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

رویکرد عینیت گرا (objectivist)	رویکرد ذهنیت گرا (subjectivist)
– بر اساس عینیت علمی استوار است. – نتایج عینی مورد نظر است – یافته ها باید قابل تکرار باشد. – رویه ها بیرونی (Externalized) هستند. – پیروی از استانداردها لازم است. – پیروی از سنت علوم اجتماعی برآمده از تجربه‌گرایی مورد نظر است.	– مراجعه به تجربه فردی به جای روش علمی مد نظر است. – بر دانش ضمنی (Tacit knowledge) به جای دانش صریح (Explicit) تاکید می شود. – اعتبار ارزشیابی وابسته به صلاحیت ارزشیاب است. – رویه های ارزشیابی درونی (Internalized) است.

مطالعه پژوهش‌های مختلف؛ الگوی آموزش علوم مبتنی بر ساخت و سازگرایی [۱۱]، تکنولوژی در کلاس سازنده گرایی [۱۲]، استفاده از آموزش با استفاده از نرم افزارهای سازنده‌گرایی [۱۳]، تدریس و یادگیری با استفاده از آموزش رایانه‌ای سازنده‌گرایی [۱۴]، پداگوژی علم کل نگر در ارتباط با ساخت و سازگرایی [۱۵]، دلالت‌های سازنده‌گرایی در آموزش و پرورش [۱۶]، بررسی صلاحیت‌های حرفه ای معلمان بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی [۱۷]، اثر بخشی آموزش مبتنی بر الگوی سازنده‌گرایی [۱۸]، بررسی تحلیلی مضامین تربیتی سازنده‌گرایی [۸]، مبانی دلالت‌های سازنده گرایی در آموزش ریاضی [۱۹]، نشانگر آن است که تاکنون پژوهشی در خصوص حوزه مورد بررسی (تبیین دلالت-های معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی) انجام نشده است. با توجه به مراتب فوق، مساله اصلی تحقیق حاضر آن است که رویکرد سازنده‌گرایی چه دلالت‌های معرفت شناختی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دارد؟

سؤال های پژوهش

۱. دلالت‌های معرفت شناختی رویکرد سازنده گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کدام است؟
۲. چه توصیفی از ماهیت و مفهوم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی می‌توان ارائه کرد؟
۳. اصول اساسی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از منظر رویکرد سازنده گرایی کدام است؟
۴. چه اهدافی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی می توان ارائه کرد؟
۵. روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی کدام است؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر کلیه اسناد و مدارک مرتبط با موضوع پژوهش گردآوری و در راستای سوال‌های پژوهش مورد بررسی واقع شده است. از این رو، روش انجام پژوهش تحلیلی- اسنادی بوده است. در پژوهش اسنادی سعی می‌شود، کلیه اسناد و مدارک موجود مرتبط با موضوع پژوهش به منظور پاسخ‌گویی به سوال پژوهش مورد استفاده قرار گیرد [۲۰]. از طرف دیگر روش پژوهش حاضر را بر اساس نحوه گردآوری داده‌ها می‌توان توصیفی- تحلیلی نامید زیرا از یک سو در پی توصیف و شناخت شرایط موجود است (توصیف) و از سوی دیگر در استخراج مفاهیم اصلی، کشف خطوط اصلی رویکرد سازنده‌گرایی در زمینه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در بعد معرفت شناختی است. جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه منابع و مراجع موجود مرتبط با موضوع مورد بررسی می‌باشد. به علاوه از آنجا که در پژوهش کلیه منابع و مراجع موجود و مرتبط مورد بررسی واقع شده، بنابراین نمونه‌گیری انجام نشده است. در پژوهش حاضر به منظور گردآوری داده‌ها از فرم گردآوری داده‌ها استفاده شده است. سپس داده‌های جمع‌آوری شده طبقه‌بندی و در راستای بررسی سوال‌های پژوهش مورد تجزیه و تحلیل مفهومی قرار گرفته است.

یافته‌ها

۱. دلالت‌های معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کدامند؟

دلالت‌های معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دو بخش یاددهی (یعنی آنچه به معلم مربوط می‌شود)، و یادگیری (یعنی آنچه به شاگرد مربوط می‌شود) قابل ارائه می‌باشند؛ دلالت عمده معرفت شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این است که ارزشیابی از سودگرایی به شهود گرایی-کثرت گرایی، از عقل گرایانه به طبیعت گرایانه، و از عینیت گرایی به ذهنیت گرایی تغییر موضع داده است. البته این تغییر به معنای کنار گذاشتن روش‌های کمی در انتقال، کسب و سنجش دانش نبوده بلکه ارزشیابی کیفی پیشرفت تحصیلی در کنار روش‌های کمی جای خود را باز کرده است. به عبارتی دیگر، سنجش معرفت اکتسابی شاگردان با استفاده از هر دو دسته روش‌های کمی و کیفی کامل‌تر انجام خواهد شد و بسنده کردن به آمار و ارقام (در قالب نمره) برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان، نوعی کاهش‌گرایی محض است که ارمغان نگرش اثبات گرایی است و بر خلاف اصول سازنده‌گرا می‌باشد. علاوه بر دلالت اصلی فوق، دلالت‌های زیر قابل ارائه است؛

برای معلمی که بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی تدریس می‌کند، تجارب فردی و قضاوت‌های شخصی (یعنی پیکره معرفت شناسانه معلم) در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان دارای اهمیت فراوانی است. از آنجایی که رویکرد مطالعه رفتار شاگرد در سازنده‌گرایی کلی است، این پیام را برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دارد که علاوه بر جنبه‌های رفتاری و قابل مشاهده عملکرد شاگردان، زمینه‌های پنهانی شکل‌گیری این رفتارها نیز از اهمیت مطالعه و بررسی برخوردارند. این پیام دارای دو جنبه است. جنبه اول آن‌که به معلم اجازه می‌دهد تا قضاوت‌های شخصی و تخصصی درباره عملکرد تحصیلی شاگردان داشته باشد. و دوم آن‌که در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان فقط به عملکرد قابل مشاهده آنان بسنده نکند.

بر اساس رویکرد سازنده گرایی، واقعیت علاوه بر این که یافتنی است، ساختنی هم هست. این مبنا از نظر فلسفی به دیدگاه معرفت شناسی درونی بر می‌گردد که بر اساس آن همه یا بیشتر عواملی که باعث معرفت بخشی باورهای درست می‌شود، عوامل درونی هستند. این دیدگاه در فلسفه معاصر، ارمغان کانت است. وی تمرکز فلسفه را از هستی‌شناسی به معرفت‌شناسی تغییر داد. به نظر او معرفت از تجربه حسی شروع می‌شود ولی این بدین معنی نیست که همه معرفت‌ها یکسره قابل تأویل و تقلیل به تجربه حسی شود. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان نیز این موضوع درست است. به این معنا که بخشی از ملاک‌های ارزشیابی باید به قابلیت‌های شاگردان در فرایند ساخت، پردازش، تحلیل و تولید دانش اختصاص یابد. با این روش، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان از حالت اثباتی دور شده و به دیدگاه‌های فرا اثباتی نزدیک می‌شود. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان بر اساس دیدگاه-های فرا اثباتی، صرفاً بر دانش صریح تأکید نشده بلکه دانش ضمنی هم مورد تأکید است. در ارزشیابی مبتنی بر معرفت شناسی دانش صریح، گرایش اساسی به عینیت وجود دارد. بر این اساس، آنچه قرار است ارزشیابی شود، باید به نحو عینی قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشد، در حالی که در ارزشیابی مبتنی بر معرفت شناسی دانش ضمنی، به فرایند ضمنی تکوین دانش تاکید می‌شود. در اینجا تاکید بر فرایند، حاکی از فراتر رفتن از رفتارهای مشهود و به حساب آوردن اموری است که به نحو ضمنی در فرایند تدریس یا ارزشیابی در جریان است [۲۱]. شاگردان در کسب دانش متفاوت هستند و این موضوع مهم در رویکردهای جدید یادگیری به ویژه در رویکرد سازنده‌گرایی مورد تأکید است. بر این اساس در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان، تفاوت‌ها مهم می‌شوند و نه به صورت گروه بلکه فرد به فرد باید مورد توجه قرار گیرند. اینجا هر فرد با خودش و نه با دیگران مقایسه خواهد شد و رقابت جایگاهی ندارد.

همان گونه که در مقدمه گفته شد، یکی از مباحث

اساسی معرفت شناسی، این است که مشخص شود معیارها و ابزارهای معرفت صحیح کدامند. بر این اساس، دلالت آن موضوع در این قسمت به ابزارهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر می‌گردد. در دیدگاه سازنده گرایی، برای این که ما بتوانیم ارزیابی صحیح و دقیق و کاملی از معرفت اکتسابی شاگردان داشته باشیم، ابزارهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی زیاد و متنوعی را به کار می بریم. بنابراین، در این عرصه، علاوه بر آزمون، از ابزارهای ارزشیابی کیفی مانند مصاحبه، مشاهده و ... نیز استفاده خواهد شد. هر گاه این اتفاق رخ دهد، نمره و کمیت نیز مورد تأکید صرف نخواهد بود و مقیاس‌های ارزشیابی توانمندی های شاگردان بیشتر کیفی خواهند بود.

۲. چه توصیفی از ماهیت و مفهوم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی می‌توان ارائه کرد؟

ارزشیابی آخرین حلقه از فعالیت‌های آموزشی معلم و تکمیل کننده سایر فعالیت‌های اوست. در این مرحله معلم با استفاده از روش‌ها و فنون مختلف بازده‌های یادگیری دانش آموزان را سنجش می‌کند و میزان توفیق آنها را در دستیابی به اهداف آموزشی تعیین می‌کند و میزان موفقیت خود را در پیاده کردن مراحل مختلف طرح آموزشی اش تعیین می‌کند. پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از ابعاد پیشرفت در نظام آموزش و پرورش به معنی موفقیت دانش آموزان در گذراندن دروس یک پایه تحصیلی مشخص و یا موفقیت در امر یادگیری مطالب درسی است [۲۲]. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با اهداف آموزشی از پیش تعیین شده به منظور تصمیم‌گیری در این باره است که آیا فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش آموزان به نتایج مطلوب انجامیده‌اند و به چه میزانی؟

در روش آموزشی مبتنی بر نظریه سازنده‌گرایی، یادگیری باید بر فعالیت یادگیرنده در جریان ساختن دانش تاکید کرده و در آن بر شرکت فعال یادگیرنده در کسب دانش تأکید می‌شود [۲۳]. آموزش باید یادگیرندگان را با تکالیف واقعی و اصیل روبه رو سازد و بر دانستن اینکه چه وقت و چگونه باید از مهارت‌ها و روش‌ها استفاده کرد تأکید می‌ورزند. پیامد تأکید صاحب‌نظران این رویکرد بر یادگیری‌های پیچیده یعنی تفکر، حل مسئله، استدلال، مفهوم آموزشی به جای تأکید بر دانش و مهارت‌های ساده و پایه در سنجش آموخته‌های دانش آموزان، این بوده که روش‌ها و ابزارهای سنجش یادگیری به گونه ای تهیه و مورد استفاده قرار گیرند که درک و فهم، حل مسئله، استدلال، مفهوم آموزی و فرایندهای فکری یادگیری را بسنجند؛ تأثیر تاکید بر یادگیری‌های پیچیده و فرایندهای تفکر این بوده که فعالیت و ابزارهای سنجش، به جای اطلاعات پراکنده و محفوظات، کاربرد آموخته ها را در شرایط واقعی زندگی بسنجد و معتقدند یادگیرندگان را نباید به حل مسائل پیش پا افتاده و ساده وا داشت بلکه باید آنها با مسائل دشوار و پیچیده پنجه نرم کنند. به نظر آنها فرایند کسب دانش شامل استفاده از اطلاعات پراکنده به عنوان سنگ بناهای دانش و استخراج دانش تازه از میان آنهاست. در نظریه سازندگی یادگیری بیشتر بر فرایندهای تفکر تاکید می‌شود تا بر فرآورده‌های آن. پیروان این نظریه معتقدند یادگیرندگان را نباید به حل مسائل پیش پا افتاده و ساده وا داشت بلکه باید آنها با مسائل دشوار و پیچیده پنجه نرم کنند. زایگارنیک از پیروان نظریه گشتالتی گفته است؛ تکالیف ناقص در مقایسه با تکالیف کامل، برای مدت طولانی تری در حافظه می مانند.

سازنده‌گرایی شناخت را منحصراً معادل انعکاس تصاویر واقعیت‌های خارجی در ذهن نمی‌داند، بلکه آن را فرایند وابسته به تجربه‌های قبلی فرد در نظر می‌گیرد [۸] و با تأکید بر آن‌که دانش‌آموزان باید خود درگیر مطالب درسی شوند بر نقش دانسته‌های پیشین و مفاهیم فعلی او در فرایند یادگیری دانسته‌های جدید تأکید دارند. همچنین بر لزوم توجه مربیان بر ابعاد انسانی علم از جمله؛ خطاپذیری آن، ارتباط آن با فرهنگ و علایق انسانی، جایگاه توافقات در نظریه‌های علمی، ماهیت مورد مناقشه نظریه‌ها و خیلی نظریه‌های دیگر، نظر دارد.

سازنده‌گرایی مجموعه جدیدی از راهبردهای آموزشی نیست بلکه درخواستی برای تغییر در دیدگاه‌های فلسفی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت است و این تغییر بر دید آنها در خصوص دانش و یادگیری و ارزشیابی تأثیر می‌گذارد.

سازنده‌گرایی دیدگاهی است که بر نقش فعال یادگیرنده از درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات تأکید کرده [۲۴] و معتقد است یادگیری معنی‌دار زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان از اندیشه‌ها و تجارب تفسیرهای شخصی به عمل می‌آورند [۲۵]. فرض نظریه‌های سازنده‌گرایی این است که یادگیری واقعی، حتی در ابتدایی‌ترین سطح مستلزم کوشش فعال یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر و استدلال است و تفکر و اندیشیدن جای مهمی در یادگیری دارد و دانش چیزی نیست که در خارج از یادگیرنده وجود داشته باشد. سازنده‌گرایی شکلی از واقع‌گرایی است که در آن واقعیت را تنها می‌توان به صورت شخصی و عینی درک کرد. گلاسرفیلد اشاره می‌کند که تئوری سازنده‌گرایی واقعیت را تصدیق می‌کند، با این حال این‌گونه ادامه می‌دهد که من وجود داشتن را تنها در محدود جهان تجربی خود تعریف می‌کنم نه بصورت مفهومی هستی شناسانه [۲۶] در حالی که سازنده‌گرایی از معانی فلسفی متفاوت همراه با تئوری‌ها و زمینه‌های متفاوتی استفاده می‌کند، و پایه اصلی این مفهوم بر روی طبیعت دانستن و نقش فعال یادگیرنده شکل گرفته است.

ارزشیابی و سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان با توجه به رویکرد سازنده‌گرایی ارزشیابی و سنجش از نوع سنجش واقع‌گرا یا اصیل است [۲۷]. این ارزشیابی، مستمر و درهم تنیده با روش تدریس اختیار شده برای ارائه محتوای برنامه درسی است. سازنده گرایان پیشنهاد می‌کنند به جای ارائه دانش پیش ساخته از واقعیت به دانش‌آموزان، باید به آنان کمک کرد که خود به ساخت دانش معنادار از واقعیت‌ها دست بزنند.

۳. اصول اساسی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی از منظر رویکرد سازنده گرایی کدام است؟

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اگر چه در نگاه اول متوجه دانش‌آموزان است، اما نتایج آن تنها متوجه دانش آموزان نخواهد بود. در غیر این صورت با مفاهیم اصیل ارزشیابی مغایرت خواهد داشت. نتایج حاصل از امتحانات باید در اصلاح اهداف، روش‌ها، برنامه‌ها و اصولاً کل نظام‌آموزشی مورد نظر قرار گیرند.

طبق مفاد مصوب ۷۱۳ جلسه شورای عالی آموزش و پرورش (۸۳/۷/۲۱)، اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی عبارتند از؛ جدایی ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی- یادگیری، توجه به آمادگی دانش آموزان، هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و فرایند ارزشیابی، استفاده از نتایج ارزشیابی در بهبود فرایند یاددهی- یادگیری و اصلاح برنامه‌ها و روش‌ها، توجه به رشد همه جانبه‌ی دانش‌آموزان، توجه همه جانبه به دانش، نگرش و مهارت‌ها، توجه به ارزشیابی دانش آموز از یادگیری‌های خود، ارزشیابی از فعالیت‌های گروهی، توجه به فرآیندهای فکری منتهی به تولید پاسخ، تأکید بر نوآوری و خلاقیت، استفاده از انواع ارزشیابی، تنوع روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری و سنجش پیشرفت تحصیلی، اصل رعایت قواعد اخلاقی و انسانی در ارزشیابی، استقلال مدرسه و معلم در فرایند ارزشیابی، توجه به تفاوت های فردی و ضرورت هماهنگی در تحقق اصول ارزشیابی.

ارزشیابی دانش‌آموزان با توجه به رویکرد سازنده‌گرایی ارزشیابی و سنجش از نوع واقع گرا یا اصیل است [۲۷]. این ارزشیابی، مستمر و درهم تنیده با روش تدریس اختیار شده برای ارائه محتوای برنامه درسی است. سازنده گرایان پیشنهاد می‌کنند به جای ارائه دانش پیش ساخته از واقعیت به دانش‌آموزان، باید به آنان کمک کرد که خود به ساخت دانش معنادار از واقعیت‌ها دست بزنند. اصول معرفت شناختی سازنده‌گرایی آن است که: دانش به صورت فعال توسط فاعل شناسا ساخته شده و به صورت منفعل از محیط دریافت نمی‌شود، دانستن یک فرآیند سازگاری است که به دنیای تجربی فرد سامان می‌دهد و دانستن، کشف دنیایی از قبل موجود، مستقل و خارج از ذهن داننده نیست [۲۱]. مجموعه پیش فرض‌های معرفت شناسانه سازنده‌گرایی

استلزام‌های متعددی برای دانش دارد و به عنوان یک نظریه عمومی درباره شناخت که به مطالعه نحوه کار ذهن و چگونگی کسب دانش می پردازد دارای پیش فرض‌های ضد بازنمایی گرایی است [۲۲]. لذا اصول و معیارهای خاصی را برای ارزشیابی و سنجش آموخته‌های دانش آموزان معرفی می کنند از جمله:

– ارزشیابی هدف آزاد (تکالیفی که با دنیای واقعی و حیات اجتماعی یادگیرنده ارتباط نزدیک داشته باشد): دانش‌آموز زمانی تسلط و آگاهی خود را نشان خواهد داد که موقعیت یادگیری برایشان معنادار باشد و انگیزه لازم برای یادگیری داشته باشند. ساخت دانش بدین معنا که یادگیرندگان باید به طور فعال به ایجاد ساختارهای دانش خود اقدام کنند. این امر نشانگر آن است که در ارزشیابی باید بر بازده یادگیری‌ای تأکید ورزید که فرایندهای ذهنی مربوط به دانش سازی را نشانه بگیرد. در این صورت، ارزشیابی مهارت‌های تفکر و نحوه کار بست آنها را هدف قرار خواهد داد. بنا به نظر اسکریون (scriven)، ارزشیابی هدف آزاد بر محور نیازهای آموزشی عمل می‌کند. بنابر این نظر اگر هدف‌های خاصی پیش از آغاز یادگیری تدوین و تجویز شوند، فرآیند یادگیری و ارزشیابی جهت دار خواهد بود.

– ارزشیابی مشتق از بافت[1]: برقراری ارتباط آموزش با جهان واقعی زمینه‌ای برای معنا دار کردن آموخته‌ها پدید می‌آورد، بنابراین فرض ارزشیابی آموخته های یادگیرندگان باید در ارتباط نزدیک با فرآیند یادگیری باشد. در چنین حالتی، ارزشیابی را می‌توان عملی وابسته به فرایند یادگیری یا زمینه یادگیری محسوب کرد. ارزشیابی آموخته ها نیز به تبع آن می‌تواند در قالب یک تحلیل موردی انجام پذیرد.

– ساخت دانش بدین معنا که یادگیرندگان باید به طور فعال به ایجاد ساختارهای دانش خود اقدام کنند.

– توجه به دانش به صورت کلیتی یکپارچه: انتخاب، محدوده و زمانبندی موضوع اصلی دانش باید بعنوان یک کلیت یکپارچه بدست آید: و نباید دانش را به موضوعات یا اجزای مجزا تقسیم کرد.

– تأکید بر نقش دانسته‌های پیشین: سازنده‌گرایی بر مواجه ساختن دانش آموزان با موقعیت‌های واقعی و عینی تأکید دارد، یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی نمی‌تواند پاسخگوی همه اهداف یادگیری نظام آموزش و پرورش باشد و بر نقش دانسته‌های پیشین و مفاهیم فعلی او در فرایند یادگیری دانسته‌های جدید تأکید دارند و بر لزوم توجه مربیان بر ابعاد انسانی علم مانند؛ خطاپذیری آن، ارتباط آن با فرهنگ و علایق انسانی، جایگاه توافقات در نظریه‌های علمی، ماهیت مورد مناقشه نظریه‌ها و ... نظر دارد.

– ساخت‌های تجربی (فرآیند در برابر محصول): یعنی باید به جای ارزیابی محصول، فرآیند ساخته شدن آن را ارزشیابی کرد. چون از دیدگاه سازنده‌گرایی، ارزشیابی از این‌که یادگیرندگان چگونه به ساختن دانش می‌رسند، مهم‌تر از ارزشیابی فرآورده‌های یادگیری است.

٤. چه اهدافی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی می‌توان ارائه کرد؟

ارزشیابی در همه سطوح تحصیلی دارای اهدافی است که تحقق آنها سمت و سوی ارزشیابی را تعیین می‌کند. ارزشیابی از یک سو باید وسیله تشخیص باشد یعنی قادر باشد از میزان فعالیت‌های شاگردان در طول یادگیری و میزان آموخته‌ها، پیشرفت و عقب ماندگی آنان اطلاعات معتبر به دست دهد و آگاهی‌های لازم را از قدرت و ضعف روش تدریس معلم، ارزشمند و صریح بودن اهداف آموزشی و اعتبار محتوا در اختیار بگذارد. از سوی دیگر وسیله پیش بینی باشد و نشان دهد شاگرد در چه زمینه‌ای قادر است موفقیت بیشتری کسب کند و در چه جنبه‌هایی توان پیشرفت ندارد. اهداف ارزشیابی را می‌توان وسیله‌ای برای شناخت توانایی و زمینه‌های علمی شاگردان و تصمیم‌گیری برای انجام دادن فعالیت‌های بعدی آموزشی، شناساندن اهداف آموزشی در فرایند تدریس، بهبود و اصلاح فعالیت‌های آموزشی و روش‌های تدریس معلم، شناخت نارسایی‌های آموزشی شاگردان و ترمیم آنها، ایجاد رغبت و کسب عادات صحیح آموزشی در شاگردان، و

[1] contextdriven

عاملی برای ارتقای شاگردان مورد تجزیه و تحلیل قرار داد.

یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی نمی‌تواند پاسخگوی همه اهداف یادگیری نظام آموزش و پرورش باشد و با تأکید بر آنکه دانش آموزان باید خود درگیر مطالب درسی شوند بر نقش دانسته‌های پیشین و مفاهیم فعلی او در فرایند یادگیری دانسته‌های جدید تأکید دارند. از نظر سازنده گرایی، واقعیت چیزی نیست که بتوانیم آن را کشف کنیم زیرا قبل از این که بصورت اجتماعی خلق شود، وجود نداشته است. واقعیت از طریق فعالیت‌های خود ما و سایر افراد و در کل بعنوان یک جامعه شکل می‌گیرد.

سازنده‌گرایی درخواستی برای تغییر در دیدگاه‌های فلسفی دست اندرکاران تعلیم و تربیت است و این تغییر بر دید آنها در خصوص دانش و یادگیری تأثیر می‌گذارد [۲۸] و بر نقش فعال یادگیرنده از درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات تاکید می کند. هدف اصلی رویکرد سازنده‌گرایی پرورش افرادی است که به توانایی خود در خلق دانش و اینکه دانش وجودی عینی و خارج از آنان نیست، باور داشته باشند. این دید معرفت شناسانه نسبت به دانش، افرادی می‌پروراند که توانایی بیشتری در تولید دانش خویش از طریق حل مسأله دارند و علاوه بر حل مسأله، توانایی تشخیص و تعیین مسأله را نیز دارند و مهم‌تر از همه آنکه بر تلاش‌های مبتنی بر حل مساله پافشاری می‌کند. از نظر معلم سازنده‌گرا، وقتی برای دانش آموزان فرصت‌های فکری تدارک دیده شود، آنان برای بررسی موضوعات درسی، خلق فهم در سطوح مختلف پیچیدگی و حل مساله تحریک می‌شوند [۲۹].

در دیدگاه‌های آموزشی نوین که متأثر از دیدگاه‌های سازنده‌گرایی است از اسامی گوناگون در حیطه آموزشی چون آزمایشی، اکتشافی و یادگیری از طریق عمل استفاده می‌شود [۳۰]. بر اساس سازنده‌گرایی افراد شخصاً طرحواره یا نقشه‌های مفهومی خود را می‌سازند. در یادگیری‌های جدید این طرحواره‌ها باز نگری، گسترش یا بازسازی می‌شوند و دانش قبلی به منزله چارچوبی برای یادگیری‌های جدید به کار می‌رود و ماهیت تفکر و دانش ما بر چگونگی یادگیری و اینکه چه چیزی را می‌توانیم یاد بگیریم، تأثیر می‌گذارد [۳۱]. بر اساس این رویکرد باید؛ یادگیری در محیط‌های معتبر و دنیای واقعی رخ دهد و با مذاکره و واسطه اجتماعی توأم باشد، محتوا و مهارت‌های مناسب برای یادگیرنده و درون چارچوب دانش قبلی یادگیرنده فهمیده شود، دانش آموزان به گونه‌ای ارزیابی شوند که در خصوص تجربیات یادگیری آینده، آگاهی یابند و تشویق شوند که خود نظم دهنده و میانجی گر باشند و معلمان باید دیدگاه و بازنمایی‌های چندگانه از محتوا را مهیا کنند [۳۲]. نگاه سازنده‌گراها به آموزش، تدریس، برنامه‌درسی و ارزشیابی مستلزم تعامل فعال بین مدرس و دانشجو، فراهم کردن تکالیف معتبر، توجه به بافت آموزش و اندیشه متفکرانه در خصوص تجارب به دست آمده در فرآیند یادگیری است [۳۳] و معتقدند ساختار دانش در خارج از ذهن دانش آموزان وجود ندارد بلکه حاصل تعامل مستمر با سازه‌های موجود و آزمایش و پالایش بازنمایی‌های ذهنی آن برای یافتن درک صحیح‌تری از جهان خارج است و بر این مبنا باید به فعالیت یادگیری، به جای فرآیند آموزشی توجه شود. سازنده‌گرایی به جای آنکه در جستجوی انطباق یا تناظر بین ذهن و جهان باشد، در جستجوی سازگاری عملکردی یا تناسب بین دانش جدید و تجارب پیشین است. تأکید آنان بر توانایی ذهن انسان در ساختن و تحمل کردن مقولاتی بر جهان است [۳۴]. بر اساس این دیدگاه افراد با محیط تعامل نموده و در یک زمینه اجتماعی زندگی می‌کنند که بر یادگیری آنها اثر می‌گذارد، دانش آموزان به عنوان لوح سفید یا ظرف خالی که از اطلاعات پر شود وارد کلاس نمی‌شوند و ایده‌های از پیش موجود آنها به سادگی با اطلاعات جدید که توسط معلم ارائه می شود تعویض نمی‌شود.

۵. روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده گرایی کدام است؟

نظریه سازنده‌گرایی که امروزه در روش‌های سنجش و اندازه‌گیری جانشین نظریه‌های سنتی سنجش و اندازه-

گیری شده، با نام‌های دیگری از جمله روش‌های سنجش جایگزین نیز نامیده شده است. به این نوع سنجش، سنجش واقعی (سنجش اصیل) نیز گفته شده است. افرادی چون اسمیت (۲۰۰۷) در تعریف این نوع سنجش گفته‌اند؛ ارزشیابی به شیوه نظریه سازنده‌گرایی جزء روش‌های ارزشیابی جایگزین است، اصطلاح عام آن ژنریک می‌باشد که به روش‌های متفاوتی نسبت به روش‌های سنتی گفته می‌شود. سنجش واقعی که بر مبنای نظریه سازنده‌گرایی مطرح شده، نیازمند خلق آن دسته از تکالیف سنجش است که تا حد امکان به موقعیت‌های خارج از کلاس درس شبیه‌اند و دانش‌آموزان برای انجام دادن آنها دانش و مهارت‌هایی را که آموخته اند به کار می‌بندند [۳۵].

بعد از پیدایش نظریه‌های جدید یادگیری به ویژه نظریه سازنده‌گرایی، هم در رویکردهای آموزشی و هم در روش‌های سنجش تغییراتی ایجاد شده که ثمره اصلی آن ایجاد روش‌های واقعی به جای روش‌های فرضی یا روش‌های جایگزین سنتی به جای روش‌های سنتی مداد – کاغذی است. مفروضه اصلی رویکرد سازنده‌گرایی این است که یادگیری واقعی حتی در ابتدایی‌ترین سطح مستلزم کوشش فعال یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر است، و ابزارها و روش‌های سنجش در این رویکرد باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوانند یادگیری‌های پیچیده (تفکر، حل مسئوله، خلاقیت و ...) را به جای دانش و مهارت‌های ساده و پایه، مانند؛ درک و فهم، حل مسأله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط واقعی زندگی، بسنجد.

در بیشتر شیوه‌های آموزشی بر پایه سازنده‌گرایی، نقش معلم تنها نظارت و ارزیابی نیست، بلکه مشارکت در انجام و بررسی فعالیت‌ها و پیش کشیدن پرسش‌ها مقابل دانش‌آموزان از جمله نقش‌های اوست و هنگامی که اختلاف نظر رخ می‌دهد، به مداخله می‌پردازند؛ در این گونه مواقع راه حل‌های دانش آموزان و شیوه کار آنها را تسهیل می‌کنند، در حالی که تأکید می‌کنند تناقضات مرتبط به خود دانش آموزان است و آنها خود باید این مسائل را حل کنند [۳۶].

بیشتر روش‌هایی که از سازنده‌گرایی ریشه گرفته بیان می‌کنند که یادگیری در بهترین حالت با استفاده از روش مشارکت گروهی میسر می‌شود. یادگیرندگان از طریق تجربه کردن، نه آنچه به آنها توضیح داده می‌شود می‌آموزند و آزاد گذاشته می‌شوند تا تعاملات، کشفیات و نتایج خود را بدست آورند و تأکید می‌شود یادگیری یک فرایند همه چیز یا هیچ چیز نیست، بلکه دانش‌آموزان اطلاعات جدیدی که برای ساخت بر روی دانشی که از پیش داشته‌اند، به آنها ارائه می‌شود را دریافت می‌کنند. معلمان از طریق بازیابی اطلاعات جدید از دانش‌آموزان از این امر اطمینان حاصل می‌کنند، ممکن است دانش‌آموزان اشتباهی نیز در یادگیری داشته باشند. هنگامی که شکاف‌ها در درک خود را از طریق تفکرات منطقی و شاید اشتباه خود پر می‌کنیم، این خطاها از نو ساخته می‌شوند. معلمان باید این خطاها را شناسایی و اصلاح کنند اگر چه بروز خطا غیر قابل اجتناب است زیرا بعضی از خطاها در اصلاح دوباره باقی می‌مانند و در ارائه دوباره اطلاعات همیشه محدودیت هایی وجود دارد.

مهم‌ترین روش‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی عبارتند از؛

– سنجش عملکردی: در این نوع سنجش هم فرآیند و هم فرآورده یادگیری سنجیده می‌شود. در سنجش عملکردی ویژگی‌های متعددی نهفته است از جمله؛ تأکید بر کاربرد آموخته‌ها در شرایط واقعی زندگی، استفاده از سنجش مستقیم یعنی سنجش آموخته‌های فراگیران در موقعیت‌های عینی نه موقعیت‌های فرضی، استفاده از مسائل واقعی زندگی به مسائل ساختگی و صوری، و ترغیب و تشویق تفکر باز و میدان دان به خلاقیت و آفرینش‌گری.

– ارزشیابی از یادگیری حین تدریس و موقعیت های یادگیری: ارزشیابی موثق اغلب در موقعیت‌های طبیعی و به طور مستمر، حین مواجهه دانش آموز با مسائل و تکالیف انجام می گیرد. تمایز قاطع بین تدریس و ارزشیابی غیر ضروری تلقی می‌شود. ارزشیابی در ضمن تدریس و تعاملات معلم/ دانش آموز و دانش آموزان با

هم صورت می‌گیرد. از امتیازات این گونه ارزشیابی آن است که؛ در جریان تدریس یادگیری نیز در جریان است. در ارزشیابی دانش‌آموز باید دانش پیشین خود را در موقعیت‌های جدید به کار گیرد و در این صورت معلم می‌تواند آنچه را که دانش آموز صرفاً به خاطر سپرده، از آنچه در او درونی شده متمایز کند [۳۷].

-سنجش یا کار پوشه[1]: کارپوشه به مجموعه ای از کارهای دانش‌آموزان که با هدف نشان دادن موفقیت‌های وی مورد استفاده قرار می‌گیرد، گفته می‌شود. و هدف آن، رشد یادگیری دانش‌آموزان در طول یک دوره زمانی و توفیق دراز مدت شاگرد در طول یک دوره‌ی تحصیلی است. که از این طریق درک عمیق یادگیرنده و علاوه بر آن رشد شایستگی و درک وی ارزیابی می‌شود. سنجش در این رویکرد در دو وجه صورت می‌گیرد: ۱) سنجش فرآورده (کار پوشه بهترین کارها) به منظور نشان دادن موفقیت‌های یادگیرنده برای خودش و ۲) سنجش فرآیند (کار پوشه فرآیندی برای معرفی رشد و پیشرفت وی) ویژه موفقیت‌های جاری شاگرد.

- خود سنجی: همان‌گونه که ساخت دانش و معرفت توسط شاگرد انجام می‌شود، خود شاگرد و فراگیران بهترین افراد برای قضاوت درباره میزان پیشرفت تحصیلی خودشان هستند.

- ارزیابی دینامیک: این مفهوم به شکل ارزیابی پتانسیل بالقوه یادگیرندگان است که به شکل قابل توجه‌ای از تست‌های متعارف متمایز است. در اینجا، طبیعت تعاملی یادگیری به فرایندی از ارزیابی توسعه داده می‌شود. به جای در نظر گرفتن ازریابی بعنوان فرایندی که توسط یک فرد انجام می‌گیرد، این نوع ارزیابی بشکل فرایندی دو سویه عمل می‌کند که شامل تعامل بین آموزگار و یادگیرنده است. نقش ارزیاب ورود به دیالوگ با افرادی که مورد ارزیابی قرار می‌گیرند با این هدف که سطح فعالیت کارایی آنها برای انجام وظایف را مشخص کند و راه‌هایی را برای ارتقاء کارایی در موارد مشابه در ادامه ارزیابی ارائه می‌شود، خواهد بود. بنابراین، ارزیابی و یادگیری بعنوان رابطه ناگسستنی و فرایند غیر مستقل توصیف می‌شود. بر طبق این نقطه نظر آموزگار می‌بایست ارزیابی را بعنوان فرایندی تعاملی و پیوسته در نظر بگیرد که موفقیت‌های یادگیرنده، کیفیت شیوه آموزش و نرم افزارهای آموشی را ارزیابی می‌کند. بازخورد ایجاد شده توسط فرایند ارزیابی بعنوان اساس پیشرفت‌های بعدی در نظر گرفته می‌شود [۳۸].

- ارزشیابی چند وجهی یا متکثر: در ارزشیابی آموخته های یادگیرندگان باید به جای توجه به یک بازده یادگیری، چندین بازده را مورد توجه قرار داد. افزون بر آن در ارزشیابی آموخته‌های شاگردان باید نظر خود انها را نیز جویا شد.

بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر رویکرد سازنده‌گرائی به عنوان یکی از جدیدترین و قابل قبول‌ترین مکاتب فکری در زمینه تعلیم و تربیت تاثیر زیادی بر تغییرات جاری و آتی نظام‌های آموزشی گذاشته و خواهد گذاشت و رویکردی است که در سال‌های اخیر بسیار به آن توجه شده و در آموزش و پرورش نقش بسزایی دارد. سازنده‌گرایی رویکردی است که برای فعالیت و تجربه شخصی دانش-آموزان اهمیتی خاص قائل است و آنها را با تجارب و فعالیت‌های دارای اهداف باز روبه رو می‌کنند و فرصت اکتشاف و اختراع مجدد مفاهیم و ادراک بسیار پیچیده و عمیق را ممکن می‌کند. سازنده‌گرایان عقاید معرفت شناسانه معینی دارند که به واسطه اثرات تربیتی وسیع آن شایسته توجه است. در کانون توجه سازنده‌گرایی فهم ذهنی، تجربی و شخصی از دانش بشری و در نتیجه دانش علمی قرار دارد. دیدگاه سازنده‌گرایی دارای سه رویکرد عمده روانشناختی، اجتماعی و آموزشی است. در سازنده‌گرایی روانشناختی، به جنبه‌های روانشناختی معرفت تأکید زیادی می‌شود. سازنده‌گرایی اجتماعی بر ماهیت اجتماعی معرفت تاکید دارد و دانش و معرفت را نتیجه تعامل اجتماعی و مشارکت و روش‌های فرهنگی می‌داند. سازنده‌گرایی آموزشی یک رویکرد بین رشته‌ای

[1] port folio

است که از تلفیق ایده‌ها و نظریات سازنده‌گرایی اجتماعی و روانشناسی در زمینه آموزش و پرورش بوجود آمده است.

بررسی مبانی نظری سازنده‌گرایی و دلالت‌های تربیتی آن نشان می‌دهد با وجود این که این نظریه می‌تواند موجب تحولات جدید و مثبتی در امر یادگیری و تدریس شود و مضامینی مانند مشارکت، خودگردانی، پرسشگری و تعامل اجتماعی را در آموزش و پرورش وارد کند، اما به دلیل عدم توجه کافی به واقعیت‌های عینی و غفلت از تاثیری که خود واقعیت در فرایند یادگیری و حصول معرفت دارد، با انتقادهایی مواجه شده است. یکی از سوء تفاهم‌ها در مورد سازنده گرایی این مفهوم است که بیان می‌کند از آنجا که افراد معانی را بر اساس تجربیات گذشته خود می‌سازند، هر چیزی و تمامی چیزها برابر با دانش هستند.

منابع

[۱]شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۶). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیر کبیر.

[۲]ساکاهیان، ویلیام و ساکاهیان، می بی‌لوییس(۱۳۸۶). افکار فلاسفه بزرگ، ترجمه گل بابا سعیدی، تهران: آزاد مهر.

[۳]میرزامحمدی، محمد حسن (۱۳۸۳) مقایسه اندیشه های فلسفی افلاطون و فارابی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، سال ۴۷، شماره مسلسل ۱۹۱، صص ۵۵-۷۴.

[۴]رجینالد هالینگ دیل(۱۳۸۷) تاریخ فلسفه غرب، ترجمهٔ عبدالحسین آذرنگ، تهران: انتشارات ققنوس.

[۵]کورسون، د.ج (۱۹۹۰). برداشت‌های کهنه و نو در باب اکتشاف در تعلیم و تربیت، در باقری خسرو (۱۳۸۶)، دیدگاه-های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات نشر علم، صص ۳۵۳-۴۰۲.

[۶]باقری، خسرو (۱۳۸۶). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات نشر علم.

[7]Von Glasersfeld, E (1995). Radical constructivism: A way of knowing and learning. Washington, DC: Falmer.

[۸]ولوی، پروانه (۱۳۸۸). بررسی تحلیلی مبانی معرفت شناختی و هستی شناختی سازنده گرایی و مضامین تربیتی آن با بهره گیری از رئالیسم، رساله دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز.

[9]House. E.R (1983). Assumptions underlying evaluation models, in G.E. Madaus, M. Scriven and D. Stufflebeam (Eds), Evaluation models, Boston: klawer Nijhoff.

۱۰. بولا. اس. اچ (۱۳۷۵). ارزشیابی طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: انتشارات موسسه بین المللی آموزش بزرگسالان.

[11]Henriques, L (1997). A study to define and verify a model of interactive-constructive elementary science teaching. PhD dissertation, University of Iowa.

[12]Ferguseon, Donna (2001). Technology in a constructivism classroom Information Technology in Childhood Education Annual, annual 2001 p45.

[13]Dale s.niederhauser, trish Stoddard (2001). teachers instructional perspectives and use of educational software. USA: teaching and teacher 17 (2001) 15-3.

[14]Hirumi,Atsusi (2002). Student-centered, technology-rich learning environments (SCenTRLE): operationalizing constructivist approaches to teaching and learning. Journal of Technology and Teacher Education, Winter 2002 v10 i4 p497 (41).

[15]Malekpour, Susan (2003). Holistic science: An understanding of science education encompassing ethical and social issues. National Louis University.

[۱۶]شیلانان، نگار (۱۳۸۹). بررسی آرای ژان پیاژه و ویگوتسکی از نظر دیدگاه سازنده گرایی و دلالت‌های آن در آموزش و پرورش، پایان نامه کارشناسی ارشد فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی.

[۱۷]منصوری بککی، سیروس (۱۳۸۹). بررسی میزان صلاحیت-های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی متوسطه استان مازندران بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایی، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه مازندران.

[۱۸]بادینی، علیرضا (۱۳۸۸). بررسی اثر بخشی آموزش مبتنی بر الگوی سازنده‌گرایی بر درک دانش آموزان از مفاهیم ترموشیمی و انگیزش تحصیلی آن‌ها نسبت به شیمی، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم.

[۱۹]یعقوبی خانقاهی، محبوبه (۱۳۸۸). بررسی و نقد مبانی فلسفی سازنده گرایی و دلالت‌های آن در آموزش ریاضی، کارشناسی ارشد علوم انسانی دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

[۲۰]بست، جان (۱۳۷۹). روش‌های تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی و نرگس طالقانی، تهران: انتشارات رشد.

[۲۱]باقری، خسرو (۱۳۸۶). نو عملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

[۲۲]باقرزادگلمکانی، زهرا (۱۳۸۴). بررسی میزان تاثیر هوش هیجانی بر عوامل استرس و پیشرفت تحصیلی دانشگاه‌های تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

[۲۳]سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: دوران.

[24]Woolfolk, A.E (1995). Educational Psychology (6 Th Ed), Boston: Allyn and Bacon.

[25]Bieler, R.F & Snowman, J(1993). psychology applied to teaching (7 th ed), Houghton Mifflin.

[26]Tobin, K., & Tippins, D (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. G Tobin (ed.), The Practice of Constructivism in Science Education. Washington, DC: AAAS.

[۲۷]آقازاده، محرم (۱۳۸۴). راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی، جزوه درسی.

[۲۸]فردانش و شیخی فینی،۱۳۸۱: ۱۲۹ فردانش، هاشم و شیخی فینی، علی اکبر (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده گرایی در روانشناسی و علوم تربیتی، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهرا، سال دوازدهم، شماره ۱۲،صص: ۱۴۵– ۱۲۵.

[۲۹]احمدی، غلامی (۱۳۸۰). مجموعه مقالات همایش ارزشیابی تحصیلی پژوهشکده تعلم و تربیت.

[۳۰]مصرآبادی، جواد؛ فتحی آذر، اسکندر و استوار، نگار (۱۳۸۴). اثر بخشی ارایه، ساخت فردی و ساخت گروهی نقشه مفهومی به عنوان یک راهبرد آموزشی، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره (۱۳) ۴، صص:۳۱-۹.

[۳۱]باقری، خسرو (۱۳۸۴). بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه ریزی درسی متناسب با آن، طرح پژوهشی منتشر نشده موسسه برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.

[۳۲]شیخی فینی، علی اکبر (۱۳۸۱). دلالت‌های یاددهی یادگیری در رویکرد سازنده گرایی، رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

[۳۳]یادگار زاده، غلامرضا؛ پرند، کورش و بهرامی، آرش (۱۳۸۷). تأملی بر نظریه یادگیری ساختن گرایی در آموزش عالی، ماهنامه مهندسی فرهنگی، سال سوم، ش۲۳ و ۲۴، صص: ۸۳-۷۲.

[۳۴]ملک، شیوا (۱۳۸۳). مبانی معرفت شناسانه بر ساخت گرایی و تاثیر آن بر آموزش علوم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

[۳۵]سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: نشر دوران.

[36]DeVries et al (2002). Developing constructivist early childhood curriculum: practical principles and activities. Teachers College Press: New York.

[37]Brooks, J & Brooks, M (1993). The case for the constructivist classrooms. Alexandria, Va: ASCD.

[38]Wertsch, J.V (1997). Vygotsky and the formation of the mind" Cambridge.