



فلسفه تربیت و نگاه و اساسی گرایانه به یادگیری سنتی در برابر نظریه یادگیری ارتباط گرای

سیده نجمه تقوی نسب^۱

دکتر محبوبه فولادچنگ^۲

دکتر محمد حسن کریمی^۳

چکیده:

جهان امروز به سرعت در معرض اطلاعات و تغییر و تحولات حاصل از آن قرار گرفته است. امروزه توسعه اطلاعات مانند قدیم به کندی صورت نمی گیرد بلکه به سرعت در حال رشد است. یادگیری به شدت تحت تاثیر تکنولوژی و سیستم های ارتباطی است. نظریه های یادگیری گذشته به تنهایی جوابگوی فراگیران عصر حاضر نمی باشد. وجود تکنولوژی و ارتباطات گسترده سبب شده است که تئوری یادگیری به عصر دیجیتال قدم بگذارد. این مقاله با روش تحلیلی و استنتاجی در پی پاسخ به سوالات زیر است: اصولا نظریه ارتباط گرای چیست و در تقابل با یادگیری سنتی چه ویژگی هایی دارد. در پایان با استفاده از رویکرد و اساسی گرایانه به بررسی ویژگی های یادگیری سنتی و یادگیری ارتباط گرای پرداخته می شود و به این نتیجه می رسیم که باید نگاه ساختارزدایی به روند یادگیری کنونی در مدارس داشت. زاویه نگاه به این امر باید تغییر کند تا بتوان با استفاده از یادگیری ارتباط گرا جوابگوی نیازهای یادگیرندگان عصر دیجیتالی بود.

کلید واژه: ارتباط گرای - یادگیری ارتباط گرا - یادگیری سنتی - ساختار شکنی

مقدمه و بیان مساله

هنگامی که سخن از یادگیری به میان می آید بی شک انواع نظریه های یادگیری از جمله رفتار گرای ، ساختار گرای ، شناخت گرای و... مدنظر قرار می گیرند. این تئوری ها جهت پاسخ به نیازهای فراگیران در زمان های مختلف همواره در اختیار مربیان و دست اندرکاران تربیتی بوده اند و برای ارتقا بخشیدن به مفهوم ، شرایط و اصول یادگیری مورد استفاده قرار گرفته اند. چنانچه تا به امروز همچنان به عنوان ابزارهایی علمی در محیط های آموزش رسمی و غیررسمی کارایی داشته و خواهند داشت. اما آنچه مسلم است تئوری های یادگیری سنتی

۱ دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، شاغل در آموزش و پرورش ناحیه ۳ شیراز taghavinasab.n@gmail.com نویسنده

اول ۰۹۱۷۷۰۲۱۳۲۰

mfouladchang@yahoo.com دانشیار دانشگاه شیراز ۲

۳ استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز



در هیچ زمانی به اندازه عصر حاضر درگیر مسائل تکنولوژی و دیجیتالی نگردیده بودند. امروزه جوامع به سرعت درحال گذر از دوران صنعتی و ورود به عصر انقلاب ارتباطات هستند. پدیده های نوظهور و پیچیده ای همچون یادگیری الکترونیک^۱، تجارت الکترونیک^۲، آموزش الکترونیک^۳ و ده ها مورد دیگر نظیر این، در حال شکل گیری و گسترش هستند. تحولات مذکور این باور را تایید می کند که جهان به سرعت درحال تبدیل شدن به یک فضای اجتماعی^۴ فرهنگی و اقتصادی مشترک است (مرزرقی، ۱۳۹۰: ۱۰۴). به عبارتی دنیا به سوی پدیده جهانی شدن پیش می رود، به این معنا که کلیه نهادهای آموزشی و پرورشی، اجتماعی و... تحت تاثیر این پدیده، درحال تغییر و تحولند. در یک چنین تحول سریع، مفاهیم یادگیری سنتی و ثابت نیز با چالش های جدید روبرو می شوند به طوری که به تنهایی نمی توانند در محیط های اجتماعی و آموزشی کنونی جوابگوی مسائل مربوط به یادگیری باشند. از سوئی در این تحولات نقش مدارس نیز تغییر می کند، مدارس نمی توانند با شیوه های قدیم پاسخگوی نیازهای جدید دانش آموزان در عصر دیجیتال باشند. به همین دلیل لازم است که ساختار آنها به گونه ای باشد که توانایی های لازم برای برقراری ارتباطات جدید و هماهنگی با دنیای تکنولوژی و شبکه ها را داشته باشد. در این میان جرج زیمنس^۵ با ارائه نظریه یادگیری ارتباط گرا^۶ به دنبال یافتن راهی است که به کمک تئوری یادگیری های قبلی بیاید. این نظریه باید توانایی هم سو کردن یادگیری با تحولات عصر دیجیتالی را داشته باشد و همچنین باید به گونه ای باشد که به یادگیرندگان توانایی استفاده از اطلاعات گسترده و بی شمار را بدهد. باتوجه به موارد گفته شده این مقاله در تلاش است تا با پرداختن به یادگیری ارتباط گرای از سه منظر فرایند یادگیری، محیط یادگیری و یادگیرنده، به سوالات زیر پاسخ دهد: فرایند یادگیری در نظریه ارتباط گرای چگونه است؟ یادگیرنده در این نظریه چه ویژگی هایی دارد؟ محیط یادگیری به زعم ارتباط گرای چه خصوصیتی باید داشته باشد؟ همچنین در این باره که یادگیری سنتی از این سه منظر چه تضاد و تقابلی با ارتباط گرای دارد بحث خواهد شد. در پایان باتوجه به تضادهای موجود بین یادگیری سنتی و ارتباط گرای، با استفاده از روش واسازی گرای^۷ یا ساختار شکنی، به بررسی چگونگی همسویی روش های یادگیری پرداخته می شود.

1Electronic learning

2Electronic business

3 Electronic education

4 social space

5 Siemens

6 Connectivism

7deconstruction



نظریه ارتباط گرا چیست؟

ارتباط گرایی یک نظریه یادگیری روبه رشد است. در ابتدا زیمنس و داونز^۱ ایده های خود را مورد توزیع دانش در وبلاگهای شان در سال ۲۰۰۵ مورد بحث قرار دادند. زیمنس ارتباط گرایی را به عنوان یادگیری در شبکه و داونز با عنوان مقدمه دانش ارتباطی معرفی نمودند. از آن به بعد یک بحث گسترده در ارتباط با یادگیری برای عصر دیجیتال در گرفت. با توجه به اینکه اطلاعات در این عصر به سرعت در حال تغییر است، اعتبار و دقت آن هم ممکن است در طول زمان با توجه به کشف های مربوط به یک موضوع تغییر نماید. لذا با گسترش درک افراد از موضوع و توانایی آنها، یادگیری موضوعات هم رو به تغییر است. در ارتباط گرایی نقطه شروع برای یادگیری هنگامی اتفاق می افتد که دانش از طریق فرایند اتصال یادگیرنده و اطلاعات به جامعه یادگیرنده مربوط می شود. زیمنس (۲۰۰۴) می گوید: یک جامعه یا شبکه از مجموع مناطق شبیه به هم تشکیل شده است که به تعاملات، اشتراک گذاری ها و محاورات اجازه تبادل را می دهد. در مدل ارتباطی یک جامعه یادگیرنده به عنوان یک گره توصیف می شود که همیشه قسمتی از یک شبکه بزرگتر است. گره ها از نقاط اتصال روی یک شبکه ایجاد می شوند، یک شبکه از دو یا چند گره مرتبط به منظور به اشتراک گذاشتن منابع تشکیل شده اند. گره ها از نظر اندازه و قدرت متفاوتند و این تفاوت به مقدار اطلاعات و تعداد افرادی که از طریق این گره ها به هم مرتبطند بستگی دارد. در ارتباط گرایی گره می تواند کوچکترین واحد اطلاعاتی درون مغز یک انسان، یک رایانه تا شبکه های گسترده ارتباطی باشد.

ارتباط گرایی از نظر زیمنس بر پایه اصول زیر است:

اصل ۱- یادگیری و دانش نیازمند دیدگاه های متنوعی است تا دیدگاهی جامع ارائه شود و امکان انتخاب بهترین رویکرد فراهم شود

اصل ۲: یادگیری فرایند تشکیل شبکه ای از ارتباط گره های تخصصی یا منابع اطلاعاتی است

اصل ۳: دانش در شبکه ها مستقر است.

اصل ۴: دانش ممکن است در تجهیزات غیربشری وجود داشته باشد و دیگر اینکه یادگیری توسط فناوری میسر یا تسهیل می شود

اصل ۵: ظرفیت بیشتر دانستن مهم تر از آن چیزی است که هم اکنون دانسته می شود.

اصل ۶: یادگیری و دانستن فرایندهای دائمی و همیشگی هستند (نه یک حالت یا محصول نهایی).

اصل ۷: امروزه، توانایی دیدن ارتباط ها و شناسایی الگوها و خلق معنا بین زمینه ها، عقاید و مفاهیم، مهارت بنیادی افراد به شمار می رود.

1 Downes
2 nodes



اصل ۸: روزآمدی (برخورداری از دانش صحیح و روزآمد) هدف تمام فعالیت های یادگیری ارتباط گراست.
 اصل ۹: تصمیم سازی ، یادگیری است. انتخاب آنچه باید یادگرفته شود و معنای اطلاعات ورودی از دریچه یک واقعیت در حال تغییر نگریسته می شود..
 به طور کلی ارتباط گرایی دیدگاهی است که دانش و شناخت را به شکل توزیع شده و در شبکه هایی از افراد و فناوری می بیند و یادگیری فرایند ارتباط رشد در این شبکه هاست (اسکندری ۱۳۸۸: ۶۲).

فرایند یادگیری در ارتباط گرایی

زیمنس معتقد است یادگیری امری تکاملی است، یک رخ داد یا هدف نهایی نیست بلکه یک فرایند^۱ است که در آن ما نیازمند دیدگاه های کل نگرانه و چندوجهی به یادگیری هستیم (اسکندری و همکاران، ۱۳۸۹). فرایند مسیر و جریانی است که طی می شود تا ورودی ها به خروجی ها تبدیل شوند. زیمنس طبق اصل دوم، یادگیری را یک فرایند ساخته شده از شبکه ها و برقراری ارتباط بین گره ها می داند و در اصل ششم دانش و یادگیری را از فرایندهای مداوم و پیوسته محسوب می کند. لذا یادگیری امری انباشتی است و تا وقتی که شبکه ها و گره ها وجوددارند یادگیری نیز ادامه خواهد داشت. در این جا یادگیری رویدادی تک جهتی نیست که مسیر آن کاملاً مشخص و ساخت مند باشد بلکه طبق نظریه ارتباط گرایی حالت آشفته و آشوب وار را داراست لذا نمی تواند با بسته بندی و نظم همیشگی همراه باشد. در این فرایند نتیجه و محصول نهایی مدنظر نیست. این فرایند به شکل خطی نیست بلکه به شکل یادگیری چرخه ای و مارپیچی است (زیمنس ۱۳۸۸: ۱۶۰). نظریه ارتباط گرایی بر این ادعا است که یادگیری اجرای منظم یک راه حل و پیروی از یک مسیر و یک نقشه از پیش برنامه ریزی شده نیست. در شبکه یادگیری نقطه شروع و پایانی رانمی توانیم مشخص کنیم لذا در ارتباط گرایی هرگونه یادگیری شروعی برای ارتباط و یادگیری بعدی است. بنابراین عمل کردن به موازات جریان دانش و تعامل با محیط و سایر عواملی که از قبل قابل پیش بینی نیستند در یادگیری تاثیر دارد. زیمنس در این باره معتقد است که شناخت و یادگیری اغلب در فرایند عمل اتفاق می افتد.

یادگیرنده در ارتباط گرایی

شخص یادگیرنده به عنوان یک عنصر اصلی در جریان یادگیری محسوب می شود. واتیکنس^۲ سرچشمه یادگیری را در یادگیرنده می داند و کمک های بیرونی را تنها به عنوان عوامل تسهیل کننده به حساب می آورد (سیف،

1 Process
2 Watkins



۱۳۸۹: ۳۳). اومعتقداست که یادگیرنده همواره در قلب فرایند یادگیری است. درارتباط گرایی نیز یادگیرنده در یک فرایند چرخه ای به شبکه برای اشتراک گذاری و پیداکردن اطلاعات جدید مرتبط خواهد شد. در این فرایند یادگیرنده خود به عنوان یک عامل خلق دانش در نظر گرفته می شود نه فقط به عنوان یک مصرف کننده. او حتی می تواند شبکه را از طریق حوزه های متعدد دانش شکل دهد. زیمنس در اصل ۷ ارتباط گرایی تاکید می کند که برای یادگیرنده توانایی دیدن ارتباط های بین رشته ها ایده ها و مفاهیم یک مهارت اصلی است (اسکندری وهمکاران ۸۹). ارتباط گرایی عمدتا با رشد شناختی مرتبط است. زمانی که یادگیرنده در ایجاد و خلق دوباره شبکه های یادگیری خود درگیر می شود، درک او از طریق فراشناخت و ارزیابی عناصر شبکه افزایش می یابد زیمنس معتقد است که دانش تنها در ذهن افراد بوجود نمی آید، بلکه دانش از طریق شبکه های جهانی شکل می گیرد. در واقع فهم و یادگیری یک توزیع از ارتباطات در سراسر شبکه است و مجموعه ای از اتصالات عصبی است که مستلزم بودن در یک حالت فیزیکی خاص و در هم تنیده شبکه است (هیل، ۲۰۰۸). براین اساس دو مهارت مهم که در ارتباط گرایی به یادگیرنده کمک می کنند، عبارتند از توانایی برای جستجو و پیداکردن اطلاعات و سپس توانایی برای فیلترکردن و تصمیم سازی براساس اطلاعات بدست آمده (همان). در ارتباط گرایی فضا برای ابراز وجود یادگیرنده فراهم است چرا که خود به عنوان یک گره قابل رویت است و در شبکه جایگاه مشخصی دارد. ارتباط گرایی بر خود سازماندهی یادگیرنده تاکید دارد و معتقد است اصل یادگیری خاصیت غیرمتمرکز دارد و نیازی به کنترل شدید بر فرد یادگیرنده نیست چرا که کنترل شدید رشد یادگیری دانش آموز را هم کاهش می دهد.

محیط یادگیری درارتباط گرایی

طبق اصل ۱ ارتباط گرایی، یادگیری در مجموعه ای رخ می دهد که متشکل از دیدگاه های بسیار متفاوت و متنوع است. هر یادگیرنده در سازمان خود دارای یک شبکه یادگیری مردمی است سلامت این شبکه تحت تاثیر مناسب بودن زیست بومی است که یادگیرنده در آن حضور دارد. اگر زیست بوم یا شبکه ها سالم باشد امکان رشد و شکوفایی شبکه ها فراهم می شود. زیمنس معتقد است که یادگیرنده فعالانه شرکت خود را در شبکه و زیست بوم^۱ آغاز می کند (زیمنس، ۱۳۸۸: ۱۴۷). اومعتقد است که برای رسیدن به یک زیست بوم اثربخش، باید ویژگی های خاصی را در نظر گرفت از جمله اختصاص فضاهایی برای ارتباط مریبان و یادگیرندگان جهت بحث و گفتگو وتبادل اطلاعات و دانش در محیط. همچنین زیست بوم ها باید دارای ساختار غیرمتمرکز، انعطاف

¹Ecosystem



پذیر^۱ و غیر رسمی باشند. یک محیط مشارکتی و غنی از ابزار که در عین سادگی از پیچیدگی ها دور باشد و در قبال تجربه و خطا، تحمل بالایی داشته باشد. در ارتباط گرای، یادگیری دانش یک امر توزیعی^۲ است که بیشتر شامل شبکه ارتباط^۳ است و حاصل تجربه و تعامل در یک جامعه و شبکه است (داونز ۲۰۰۷). باتوجه به تاکید ارتباط گرای بر محیط و شبکه های اجتماعی موجود در آن، کلاس درس و مدرسه نیز به عنوان یک زیست بوم حائز اهمیت است. لذا لازم است به ویژگی های شبکه های یادگیری در کلاس های درس از جمله وجود فضای قابل انعطاف، انطباق پذیر و عدم تمرکز شدید توجه شود. در ارتباط گرای تاکید بر رشد و کنترل درونی محیط و یادگیری است نه نظارت شدید بیرونی). زیست بوم ها باید بتوانند خود را از درون تقویت کنند و پرورش یابند نه اینکه ساختماندهی شده و دستوری باشند. ارتباط گرای نگاه کلی نگرانه^۴ و چندوجهی به یادگیری دارد پس به زیست بوم ها و شبکه های مختلف هم به شکل سیستمی و کلی توجه می کند. شبکه ها هر فردی را از هر جا و مکانی می توانند به درون کلاس بیاورند، در این حالت یادگیری پدیده ای شبکه ای می شود که به واسطه فناوری ها و اجتماع شکل می گیرد (رضایی ونثری، ۱۳۹۰). آنچه مشخص است دانش در محل اقامت یادگیرندگان نیست بلکه در محل تلاقی اطلاعات و به دنبال پرسش های مربوط به علایق مشترک افراد و ارائه بازخورد به یکدیگر بوجود می آید (داونز، ۲۰۰۷). در محیط یادگیری ارتباط گرا به همه عوامل از جمله مدرسه سازمان جامعه فرد و... توجه می گردد و به مساله یادگیری از فضای بالاتر نگاه می شود به گونه ای که همه شبکه های مرتبط تحت پوشش قرار می گیرند. پس لازم است که به صورت کل و مجموعه به محیط یادگیری توجه شود، چرا که بنا به نظر داونز، یادگیری و دانش در مجموعه ای از رویدادها رخ می دهد معنا و یادگیری از یک واحد نمادین و منفرد به دست نمی آید بلکه حاصل تعامل^۵ یک مجموعه از واحدهایی است که در شبکه ها و زیست بوم ها قرار دارند.

یادگیری ارتباط گرا در تقابل با یادگیری سنتی

یادگیری در تعریف سنتی مورد تایید اکثر مربیان و صاحب نظران فرآیند ایجاد تغییر نسبتا پایداری از رفتار و یا توان رفتاری که حاصل تجربه است، می باشد (سیف، ۱۳۸۹: ۳۲). از سویی از نظر ارتباط گرای یادگیری عبارت است از فرآیند خلق گره ها و ارتباطات جدید، به عبارت دیگر یادگیری فرآیند شکل دهی^۶ و شکل گیری شبکه هاست (زیمنس، ۲۰۰۵). حال به بررسی تفاوت های اصلی بین این دو تعریف و رویکرد پرداخته می شود:

1 Flexibel

2 Distributive

3 Network Communication

4 Holistic

5 Interaction

6 Shaping



۱- تجربه در تعریف سنتی یادگیری به معنی فعالیت هایی است که فراگیر انجام می دهد تا یادگیری در اوشکل بگیرد. منظور از تجربه در این تعریف، تاثیر متقابل بین محرک های درونی و بیرونی و یادگیرنده است (سیف، ۱۳۹۰: ۳۲). از نظر دیوئی^۱ تجربه به معنی نوعی داد و ستد بین فرد یادگیرنده و محیط او می باشد (گوتک، ۱۳۹۰: ۱۲۹). اما ارتباط گرایی معتقد است یادگیری چیزی بیش از کسب تجربه است یادگیری فرایندی است که شامل چندین مرحله با چندین مولفه متمایز است. بررسی، تحقیق، گزینش، تصمیم گیری، رد کردن و... همگی فعالیت های مقدماتی هستند که حتی قبل از ورود به تجربه یادگیری انجام می شوند (زیمنس، ۱۳۸۸: ۵۴). بنابراین مفهوم تجربه در نظریه ارتباط گرایی گسترده از تعاریف عادی یادگیری است.

۲- در تعریف سنتی یادگیری تاکید اصلی بر فرد یادگیرنده است به این نحو که ذهن فرد رویدادها را دریافت کرده و سپس پردازش می کند و به شکل تغییر در عملکرد، آنها را نشان می دهد. به عبارتی در این یادگیری ذهن فردی فعالانه عمل می کند. اما در ارتباط گرایی طبق اصل دوم که یادگیری را فرایند تشکیل شبکه به وسیله گره ها می داند، ذهن فرد دائما در حال ارتباط سازی است و به دنبال برقراری ارتباط بین شبکه های مختلف است. حاصل این ارتباط سازی ها، یادگیری است. بنابراین فعالیت ذهن همراه با اجتماعی از یادگیرندگان مطرح است. در یادگیری سنتی، بیشتر تاکید بر شبکه درونی (مغز) افراد است اما در ارتباط گرایی تاکید بر شبکه های که بیرون از مغز قرار دارند، بیشتر است. زیمنس نیز معتقد است که دانش تنها در ذهن افراد بوجود نمی آید دانش از طریق شبکه های جهانی شکل می گیرد (زیمنس، ۲۰۰۹). طبق نظر ارتباط گرایی فرد هم خود شبکه است هم می تواند درون یک شبکه بزرگتر اجتماعی که آن هم دارای شبکه های دیگری است یادگیری داشته باشد.

۳- در تعریف سنتی یادگیری، محیط به شکل محدودی در نظر گرفته می شود و تنها جایگاه فرد و زمینه ای را که در همان شرایط در آن قرار دارد، مورد تاکید است اما در نظریه یادگیری ارتباط گرایی طبق اصل ۳ دانش در شبکه ها مستقر است و محیط مفهوم وسیع و گسترده تری را دربرمی گیرد. بنابراین محیط یادگیری بسیار فراتر از آن جایی است که فراگیر در آن قرار دارد و می تواند کیلومترها از شخص یادگیرنده فاصله داشته باشد. لذا یادگیری در محیطی چند وجهی و تلفیقی صورت می گیرد که تغییر در هر جز از آن بر یادگیرنده تاثیر خواهد داشت.

۴- در تعریف سنتی یادگیری تاکید بر دانسته ها است. زیمنس در اصل ۴ ارتباط گرایی بیان می کند که ظرفیت بیشتر دانستن مهمتر از آن چیزی است که هم اکنون دانسته می شود. در اصل ۷ توانایی دیدن ارتباط ها و شناسایی الگوها و معنایابی زمینه ها و مفاهیم را از مهارت های بنیادی یادگیرنده مطرح می کند. بنابراین در این

1 john.Dewey



تعریف به یادگیرنده به عنوان یک ظرف خالی که باید پر شود نگاه نمی شود بلکه تاکید اصلی بر قدرت انفعال یادگیرنده و مشارکت تاملی افراد است به گونه ای که فرد در مورد خود و جامعه و محیط به عنوان یک کل تامل و تعمق نماید.

۵- در تعریف سنتی تاکید بر توانایی فرد مبنی بر خودکارآمدی و خودکنترلی کمتر از ارتباط گرایی است. نگاه سنتی به دانش به عنوان یک هستار تصور می شود که فرد باید آن را درون خود داشته باشد. وقتی این نگاه کنار گذاشته شود و یادگیری به عنوان عملکردی از عناصر توزیع شده توصیف گردد، یادگیری به امری اکتشافی که یادگیرندگان خود آفریننده آن خواهند بود تبدیل می گردد (زیمنس، ۱۳۸۸: ۸۲). در ارتباط گرایی افراد فعالانه درگیر ساختن و بازسازی شبکه یادگیری خود می شوند. این امر همان تقویت بعد فراشناختی است، آن دسته از روش هایی که یادگیری مستقل را ترویج دهند، با دنیای نامتعمق امروز سازگاری بیشتری دارند. این روش ها در غالب فراشناخت^۱ که از ویژگی های آن نظارت و تنظیم فرآیندهای شناختی است، مطرح می شوند (مرزوقی، ۱۳۹۰: ۱۵۷). به طور کلی در یادگیری ارتباط گرا تاکید بر توانمندی و اختیارات یادگیرندگان است به نحوی که خود در مورد خلق دانش در جریان یادگیری دست به ابتکار و خلاقیت بزنند.

۶- در یادگیری سنتی، یادگیرنده وارد یک سیستم شده و از طریق سخنرانی ها و دوره ها و ... در معرض دانش و یادگرفتن قرار می گیرد (زیمنس، ۱۳۸۸: ۷۲). به عبارتی یادگیری انتقالی^۲ است درحالیکه در ارتباط گرایی یادگیرنده وارد سیستم یا کلاس نمی شود. اما یادگیری ارتباط گرایی به طور پیوسته از طریق برقراری ارتباط با عناصر و فعالیت های متفاوت در جریان زندگی واقعی یادگیرنده رخ می دهد و محدود به مکان خاصی نیست. برای او در هر جایی که قرار دارد نقطه ای از شروع و تداوم یادگیری است و کلاس هم تنها گوشه ای از این نقاط می باشد.

۷- در نگاه سنتی یادگیری نتیجه یک سری اعمال و کارهایی است که توسط معلم و اطرافیان در یادگیرنده به وقوع می پیوندد. به عبارتی در اینجا یادگیری یک فرآورده^۳ است که همه عوامل باید دست به کار شوند تا شاگردان به نقطه مدنظر برسند. ارتباط گرایی معتقد است در عصر اینترنت دانش به مثابه یک فرآورده تلقی نمی گردد لذا باید به طور نامحدود به دنبال بازبینی، ارتباط و تغییر بود (اسکندری، ۱۳۸۸: ۹۴). در یادگیری ارتباط گرا جریان یادگیری یک فرایند است که در هیچ نقطه ای متوقف نمی شود.

1 Meta Cognition

2 Transmission Learning

3 Products



نگاه‌سازی گرایانه و ساختارشکن به یادگیری ارتباط‌گرا و یادگیری سنتی

در شرایطی که توسعه اطلاعات به سرعت صورت می‌گیرد و تغییرات بی‌شماری در نتیجه افزایش دسترسی به اطلاعات و فناوری در حال رخ دادن است این سوالات مطرح است که یادگیری سنتی تا چه حد پاسخگوی نیازهای یادگیرندگان امروزی است. یادگیری سنتی چگونه می‌تواند هم سو و همگام با تحولات عمل کند و چه اصلاحات و تغییراتی در روش‌های یادگیری نیاز است. چه تغییراتی در روش‌های سنتی لازم است تا بستر مناسبی برای یادگیری در عصر دیجیتال و فناوری فراهم شود. در این مقاله جهت رسیدن به پاسخ سوال‌های فوق از روش شالوه‌شکنی^۱ استفاده شده است.

این واژه معادل عبارتی همچون «اسازی»، «ساختارزدایی» است. روش‌سازی^۲ یکی از روش‌های متناظر با رویکرد کیفی و از روش‌های پژوهش فلسفه تعلیم و تربیت است. پژوهش‌سازانه در تعلیم و تربیت حاکی از این خواهد بود که فیلسوفان تعلیم و تربیت به بازشناسی عوامل تضاد در ساختار آن پرداخته و مراحل پژوهش را برای رسیدن به نتیجه مطلوب طی نمایند (بیستا، ۲۰۰۲). با این حال، در نتیجه کثرت استعمال این تکنیک‌ها و نظریات، امروزه اصطلاح «ساختارشکنی» بیشتر به عنوان مترادف انتقاد یا اعتراض به تناقض درونی یک موقعیت استفاده می‌شود (بالکین، ۲۰۱۰) همانطور که پیترز هم مطرح می‌کند، می‌توان آن را به مفهوم پرسشگری افراطی هم تعریف کرد (پیترز، ۲۰۰۳) که نتیجه آن امکان تکرار معنا، وجود تفسیرها و معنای چندگانه از متن و برهم زدن تقابل‌های دوتایی و مرتبه‌ای باشد.

ممکن است این گونه فکر شود که ساختار شکنی قصد تخریب متافیزیک را دارد، اما این چنین نیست شالوده شکنی فراتر از تخریب است و در درجه اول تاکید بر پیدا کردن آن واژگانی می‌کند که در شرایط بازی‌های زبانی به عقب رانده شده اند یا فراموش گردیده اند. ساختارشکنی، تخریب یا ویرانگری نیز نیست بلکه یک پرسشگری در معنای تحقیق، اکتشاف، زیرو کردن و مرورسازی همه مفروضات است به معنای تلاش برای آگاه سازی نه به معنای ویرانگری (ایچی، ۱۹۹۵). اوساخت شکنی را نوعی خوانش متن با هدف مرکززدایی از آن می‌دانست.

در این میان ما نمی‌توانیم جایی مطمئن بیابیم و با اطمینان بگوییم از اینجا باید «اسازی» را شروع کرد. باید بدانیم که هیچ نقطه‌ای خاص برای شروع این حرکت وجود ندارد (بیستا، ۲۰۰۲). اما می‌توان از نقاط عینی و مطلق که مورد پذیرش یک متن هستند نقطه عزیمت را شروع کرد. باید به کلمه و مفهوم‌های جدید، نه آنچه از قبل بوده پرداخت. «اسازی ساختاری» است که تقابل میان درون و بیرون در آن برقرار نیست. ما باید در همان لحظه

1 deconstruction

۲- این ترجمه از دکتر خسرو باقری در فصل ۹ کتاب رویکردها و روش‌ها در فلسفه تعلیم و تربیت آمده است



به کارگیری ساختارها و چارچوب های فکری خود، از تناقضات و شرایط متضاد و تفاوت ها آگاه باشیم. تقابل های دوتایی همیشه یکی مستلزم نفی یا کم ارزشی دیگری است، در این تفاسیر همیشه قطب نخست بر قطب دوم اولویت دارد و این باعث می شود که یکی در حاشیه و دیگری دراصل قرار گیرد (ضیمران، ۱۳۸۵: ۱۹۷). در نتیجه اصول مورد تاکید در ساختارشکنی عبارت است از یافتن دوگانگی ها در ساختارها، افشای برتری یکی از دو قطب های دوگانه، نفی برتری قطب حاکم و فراهم نمودن زمینه ای برای طرح قطب مغلوب (خلیلی و باقری، ۱۳۸۹). در این پژوهش با توجه به مفاهیم کلیدی ساختارشکنی، در دو حوزه مربوط به فرایند یادگیری و محیط یادگیری به جستجوی دوگانگی ها پرداخته می شود.

۱- بازشناسی قطب های تضاد در متن یا جستجوی دوگانگی: یکی از خط مشی های واسازی معطوف به بازشناسی قطب های تضاد در یک متن خواهد بود (باقری، ۴۰۵: ۱۳۸۹). در این رابطه باید نشان داد که چگونه یک قطب از اصالت و اولویت برخوردار است در حالی که قطب دیگر در حاشیه و مرتبه ثانوی قرار گرفته است. همچنین در واسازی، متن اهمیت خاصی دارد. متن محدود به اثر نوشته شده نیست بلکه هر رخدادی اعم از اجتماعی، سیاسی، آموزشی ... می تواند به منزله متن در نظر گرفته شوند که بر این اساس در هر ساختار یا متنی تضادی میان دو قطب جریان دارد (باقری، ۱۳۹۰: ۴۰۵). در این جا متن موجود در یادگیری رامی توان فضای حاکم بر آموزش جامعه و محیط مدرسه در نظر گرفت که در قرن حاضر همان فضای مجازی و دیجیتالی است.

الف) حوزه محیط آموزشی:

محیط آموزشی جزء کوچکی از متن شبکه ها و جامعه یادگیری است. لایه های رسمی این محیط شامل مدرسه و کلاس درس می باشد. به لحاظ ساختاری و کارکردی محیط سنتی یادگیری در برابر محیط یادگیری ارتباط گرا شامل قطب های متضاد زیر می باشد:

محیط سنتی	محیط ارتباط گرا
جزء نگری	کل نگری
متمرکز و رسمی	نیمه متمرکز
ثابت و رسمی	انعطاف پذیر و متغیر
تک ابزاری	متنوع و غنی از ابزار



ب) حوزه فرایند یادگیری در متن درس و مدرسه:

مهمترین دوگانگی های موجود در فرایند یادگیری که در متن رسمی سنتی کلاس و درس و مدرسه در تقابل با عصر ارتباطات به چشم می خورند به شرح زیر می باشند:

یادگیری سنتی	یادگیری ارتباط گرا
یادگیری فردی	یادگیری مشارکتی
معلم محوری	شاگرد محوری
نتیجه گرا	فرایند مدار
کنترل بیرونی	کنترل درونی

۲- جستجوی آرایش قطب ها: در این مرحله باید مشخص شود که واژه های دوگانه چگونه یکی بر دیگری مسلط است (بوژه، ۱۳۸۷: ۸۳) به عبارتی این قطب ها چگونه تحت تاثیر هم قرار دارند. در این پژوهش در محیط های یادگیری سنتی قطب های غالب جزنگری و محدود بودن است. نگاه محیط های یادگیری سنتی به کلیت مجموعه یادگیری و شبکه های مختلف نیست و یادگیری غالباً در همان محیط مدرسه و نهایتاً تکالیف موجود در خانه دنبال می شود. محیط های یادگیری مدارس به شکل متمرکز و رسمی کنترل می شوند و برنامه های یادگیری به شکل خطی و از قبل تعیین شده است. همچنین در فضاهای آموزشی برنامه ها به شکل ثابت و مدرن هستند به نحوی که در مقابل تغییرات انعطاف پذیری کمی دارند. ابزارهای اصلی محیط های آموزشی محتواها و کتاب های آموزشی است که به عنوان مهمترین وسیله در اختیار یادگیرنده قرار دارند. از سویی در بعد یادگیری نیز تاکید بیشتر بر یادگیری فردی است. معلم در کلاس عنصر اساسی و محوری آموزش است. یادگیری سنتی به دلیل تاکید بر نتایج امتحانات، نمره ها و معدل ها نتیجه گراست به نحوی که آموزش اصلی تحت الشعاع این نتایج واقع می گردد و محصول یادگیری با این نمره ها سنجیده می شود. ابزار کنترل بیرونی از قبیل پاداش ها و تنبیه ها بیشتر مورد استفاده است و نظارت های اولیا و معلمان در امر یادگیری به عنوان یک منبع کنترل مهم در نظر گرفته می شود.

۳- قراردادن متن در زمینه: حال باید متن ها و نکات ذکر شده در یادگیری سنتی، در زمینه فعلی آموزش و یادگیری جامعه در عصر اطلاعات قرار داده شود. در این صورت آنچه امروز در مدارس و محیط های یادگیری رایج است و آن تصویری که از یادگیرنده موجود است و نحوه رفتار و انتظارات محیط های سنتی از یادگیرنده با متن فعلی یک جامعه همخوانی ندارد. متن موجود در محیط های اجتماعی امروز بر پایه توسعه سریع اطلاعات و ارتباطات است و بر توانایی های درونی یادگیرندگان در چگونگی مواجهه با این اطلاعات زیاد و چگونگی ارتباط با شبکه های مختلف تاکید دارد (زیمنس، ۲۰۰۹). لذا یادگیری سنتی نمی تواند جوابگوی نیازهای فراگیران باشد



بنابراین باید دید با توجه به ویژگی های عنصر ارتباطات چه نوع یادگیری در عمل و در مواجهه با زمینه های مربوط بیشتر به کار می آید.

۴- وارونه کردن قطب های تضاد: یکی از حرکت های اساسی و اساسی این است که قطب های تضاد وارونه شوند و رابطه قهرآمیز میان آنها زائل شود (باقری، ۴۱۱). البته باید توجه داشت که وارونه کردن قطب ها تحمیلی نیست و اتفاق سلبی و منفی هم نمی باشد بلکه و اساسی ضرورتی است که روی می دهد و رخ خواهد داد (بوژه، ۱۳۸۷: ۸۳). بنابراین در اینجا هم مفهوم هایی که به حاشیه رانده شده اند با مفاهیم غالب جابجا می شوند. مثلا نگاه کل نگر و سیستمی جایگزین دیدگاه جزئی نگر می شود. توجه به تغییرات و انعطاف پذیری به جای مسیر ثابت و برنامه های دستوری و غیرمنعطف قرار می گیرد. همچنین استفاده از ابزار متنوع جای خود را به وسایل تک بعدی مثل محتوا می دهد. در فرایند یادگیری نیز یادگیری مشارکتی که کمتر به آن توجه می شود با یادگیری فردی جایگزین می شود. واژگونی معلم محوری منجر به غالب شدن شاگردمحوری می شود. یادگیری فرایند مدار نتیجه گرایی را به کنار می زند. همچنین توجه به هدایت یادگیرنده در جهت کنترل درونی و آموزش راه های تقویت فراشناخت جایگزین ابزارهای نمره، تشویق و نظارت های بیرونی می گردد.

۵- مفهوم پردازی جدید: حرکت اساسی دیگر در و اساسی متضمن این است که قطب مغلوب پس از آن که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید آشکار شود (باقری، ۱۳۹۰: ۴۱۱). در واقع این مرحله سامان دهی مجدد متن یا بازنویسی متن برای خلق تجربه و پراکسیس جدید است، به معنی تجربه کردن و آزمون کنش ها و روابط جدید (بوژه، ۱۳۸۷: ۹۲). اکنون با وارونه شدن قطب های تضاد می توان مفهوم جدیدی برای یادگیری فراهم آورد. براین اساس در یادگیری متناسب متن و زمینه فعلی، محیط یادگیری نسبت به عملکرد مدرسه و کلاس کل نگرانه و سیستمی عمل می کند، به نحوی که همه اجزا و عناصر موجود با هم در نظر گرفته می شوند و به شبکه های مختلف ارتباطی و یادگیری توجه می گردد. کنترل محیط از حالت متمرکز و سلسله مراتبی به سمت شبکه ای بودن هدایت می شود و نظارت کنندگان و برنامه ریزان هم خود جزئی از این شبکه واقع می گردند. در ساختار شکنی حالت جدید، محیط یادگیری تنها به دنبال حذف وضعیت موجود نیست بلکه در مقابل تغییرات منعطف و به روز است. محیط یادگیری با حذف حواشی و زواید اضافی غیرمرتبط به یادگیری از محتوا نگر صرف دور می شود به سمت استفاده از ابزارها و سایر محیط های غنی و متنوع یادگیری خواهد رفت. همچنین با وارونه سازی قطب های تضاد، یادگیری تنها در درون خود رخ نمی دهد بلکه از این حالت به سمت فرایندهای مبادله اطلاعات کشیده می شود و فراگیرنده دارای توانایی مشارکتی می گردد. در این جای یادگیری به نتایج توجه نخواهد کرد بلکه به صورت امری مداوم و مستمر در طول زمان شکل خواهد گرفت که هر قسمت از این فرایند می تواند نتیجه یادگیری باشد. ابزار کنترل درونی اهمیت می یابد و تلاش می شود که یادگیرنده به



این مهارت مجهز گردد.

نتیجه گیری:

به طور کلی نظریه یادگیری ارتباط گرا پاسخی است به نیازهای مرتبط فراگیران در عصر فناوری. باتوجه به ظهور فضاهای جدید مجازی باید توانایی های لازم جهت مواجه با چالش های این دوران ونحوه برقراری ارتباط با شبکه های مختلف در یادگیرندگان فراهم شود. واسازی بدین معنی نیست که میان دوقطب یادگیری سنتی با یادگیری ارتباط گرای تضاد برقرار است و هر کدام دیگری را نفی می کند بلکه درمعنای جدیدمفاهیم هرکدام دریکدیگر ادغام شده و محیط مناسبی را برای معنای یادگیری مرتبط با زمینه و متن فعلی فراهم می آورند. بنابراین باید توجه داشت که نظریه ارتباط گرا به تنهایی نمی تواند جایگزین نظریه های یادگیری قبلی و سنتی رایج باشد. وجود شباهت و اختلاف های بین نظریه ها و پارادایم ها نیز دلیلی بر کنارگذاشتن یکی به نفع دیگری نیست چرا که هرکدام از آنها به نوعی در افزایش و تعمیق یادگیری فراگیر نقش دارند. امامساله مهم این است که هیچ کدام به حاشیه نروند یا بالعکس هیچ کدام از این نظریات به شکل غالب و مسلط مورد استفاده قرار نگیرند. بنابراین می توان استنباط کرد فضای مورد نظر دریادگیری ارتباط گرا فضایی است که باعث می شود که قدرت تامل یادگیرنده تقویت شود و در فضای مجازی محیطی مبتنی بر کنترل خود فرد ایجاد گردد، و یادگیرندگان به نحوفعال در تولید دانش مشارکت ورزند. بدین سان، فضایی ایجاد می شود که فراگیران صرفاً معانی پیشین و دانسته ها راشرح نمی دهند؛ بلکه فعالانه در خلق معانی شرکت می کنند.

ارائه راهکارها:

جهت پیوند هرچه بیشتر محیط های یادگیری با ارتباط گرای راهکارهای اجزایی زیر در مدارس پیشنهاد می گردند:

- مرزبندی نکردن فضاهای یادگیری خانه، مدرسه اجتماع
- مرتبط بودن یادگیری با نیازهای فراگیران و تلاش در جهت پیوند مفاهیم با زندگی واقعی و علایق آنها
- ایجاد محیطی برای آزمایش و خطا و تشویق دانش آموزان، نهراسیدن از اشتباهات درسی و...
- آموزش فراشناخت و خودتنظیمی در امر یادگیری به فراگیران
- استفاده از فضاها و امکان ارتباطات اجتماعی و فراهم کردن زمینه های لازم
- جلوگیری از بروز تفکرهای دوقطبی سیاه و روشن و منعطف بودن در برابر پاسخ ها
- فراهم کردن فضاهای مناسب برای خود اظهاری یادگیرندگان بحث و گفتگو و تبادل اطلاعات



- تاکید نکردن بیش از حد بر قالب های یادگیری ومحتوا مداری و متناسب با روز به ابزارها و محتواها نگاه نمودن

Deconstructed look realistic the traditional learning Contrast to the connection-oriented learning theory

S. N. Taghavi nasab
Doctor M. Fouladchang

Review:

The world changes quickly to information it has obtained. The slow development of the Information will not be like the old but is growing rapidly. Learning is strongly influenced by technology and communications systems. Learning theories present age is not the sole answer for the learners. communication technology has made learning theory, provided the digital age. This paper presents an Analysis and conclusions method seeks to answer the following questions: What are principally oriented connection theory and run counter to traditional learning how peculiarities .

At the end the approach using deconstruction of measures to examine features of traditional learning and learning- connection oriented is discussed and the conclusion reached that should be looked at school to deconstruction the current learning. Point of view to be changed it can be used for connection-oriented learning needs of learners in the digital age.

Keywords: connection theory - Learning - Deconstruction – system

taghavinasab.n@gmail.com .The first author's doctoral student in philosophy of education at Shiraz University mfouladchang@yahoo.com .Associate of Shiraz University

منابع:

اسکندری، حسین. فردانش، هاشم. سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۹). ارتباط گرایی در رقابت یا همسویی با دیگر نظریه های یادگیری . فصلنامه روان شناسی تربیتی، سال پنجم ، شماره ۱۵، ص ۳۳

اسکندری، حسین. فردانش، هاشم و دیگران (۱۳۸۹). نظریه ارتباط گرایی و تبیین و نقد مبانی معرف شناختی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز ، سال ششم، شماره ۳ و ۴، ص ۲۹-۵۰

اسکندری ،حسین. رضوی، سیدعباس (۱۳۸۸). نظریه ارتباط گرایی به سوی پارادایم نو در یادگیری الکترونیکی تهران: کنفرانس بین المللی یادگیری الکترونیکی . دانشگاه علم و صنعت

باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی

خلیلی،سمانه و باقری،خسرو (1389). بررسی آرا دریدا و بهره جستن از آن برای بهبود فرایند ارتباط کلامی

در آموزش و پرورش. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال نهم، شماره 33



- بوژه، دیوید.ام (۱۳۸۷). تحلیل و اساسی، ترجمه حسن محمدی. نشریه رسانه علوم اجتماعی. شماره ۷۳
- زیمنس، جرج (۱۳۸۸). دانش و یادگیری، ترجمه حسین اسکندری. تهران
- رضایی، نثری، شبنم آزمند (۱۳۹۰). نظریه یادگیری ارتباط گرایي و کاربرد آن در طراحی کتاب درسی و دانشگاهی. نشریه عیار، شماره ۲۴، ص ۸۱-۹۴
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). روانشناسی پرورشی نوین، ویرایش ششم، تهران: آگاه
- ضیمران، محمد (۱۳۸۵). اندیشه های فلسفی در پایان هزاره دوم. تهران: هرمس
- مرزوقی، رحمت اله (۱۳۹۱). مبانی، اصول و تحولات نوظهور تعلیم و تربیت در دوران حاضر. دانشگاه شیراز
- مرزوقی، رحمت اله. صفری، یحیی (۱۳۹۰). برنامه درسی فراشناختی. کرمانشاه: دانشگاه علوم پزشکی

- Biesta, J (2002). Methods in Philosophy of Education* John International Studies in the Philosophy of Education. This edition published in the Taylor & Francis e-Library
- Balkin, J M, (2010). *Deconstruction Chapter 23*, in: A Companion to Philosophy of Law and Legal Theory, second edition, Blackwell. Pp: 361-368.
- Downes, s (2007). *An introduction to connective knowledge* from <http://it.con.uge.edu/itforum/Html>.
- Downes, S(2012). *Connectivism and connective knowledge* // <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>
- Davis, Clarissa (2008). *Review of connectivism*. University of Georgia.
- Egea, K, (1995). *The Rivisited and Derrida's Call for Academic Responsibility*, *Educational Theory*, 3, 45. *Research*, vol 3, No 8
- Hill, Adrian (2008). *Connectivism: Learning theory of the Futre or vestige of the past?* University of wales swansea.
- Peters, M, (2003). *Post-structuralism and Education*, *Journal of Innovations In Educational*
- Siemens, G(2008). *About :Description pf connectivism*. *Connectivism: A learning theory for todays learner*, website. <http://www.connectivism.ca/html>
- Siemens, G(2009). *Handbook for Emerging Technologiist for learning*. university of manitoba .p.12
- Siemens, G(2004). *connectivism. A learning theory for the Digital Age*. [http://www.elearnspace.org/articles/connectivism htm](http://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm).