

دانشگاه فرهنگیان

فصلنامه علمی تخصصی

پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی

دوره اول، شماره اول، پاییز ۱۳۹۸

بسط تئوری‌های شناخت‌شناسی و دیدگاه‌های یادگیری در آموزش اثربخش جغرافیا

رضا محمدی^۱

ارسال: ۱۳۹۸/۲/۱۵

گلناز بخشی^۲

پذیرش: ۱۳۹۸/۶/۳۰

چکیده

تفکر، دلمشغولی اندیشمندان در حوزه‌های معرفت و شناخت است و همین نکته دلیل بر گستردگی و عمق معانی آن است. امروزه آموزش با دو سؤال، بر پایه "چه" و "چگونه" رو در رویی می‌کند. اینکه چه چیزی را آموزش می‌دهیم مهم است. اما مهمتر این است که این آموزش را چگونه و چگونه و برای چه مقصودی انجام می‌دهیم. شناخت‌شناسی یا اپیستمولوژی از یک سو به عنوان ضرورت سازماندهی آموزش و نیز به عنوان خط رابط آموزش هدفمند، جهت دهنده مطالعه حاضر است. آموزش جغرافیا بر پایه نظریه‌های یادگیری به منزله ورود به قلمرو فراگیران و دانش‌آموزان و نحوه پردازش تفکر آنان برای زندگی و ارتباط با محیط، به ویژه در جهان شبکه‌ای عصر حاضر است. این مقاله برای رمزگشایی مفاهیم و موضوع مورد بررسی، برای تحلیل، تلفیق و سنتز یافته‌ها با یکپارچه‌نگری با رفت و آمد بین ماکرو- میکرو یا قیاس-استقراء تلاش می‌کند چشم‌انداز جغرافیای آموزشی و آموزش جغرافیا را در مسیری کمتر شناخته شده در منابع موجود، پیش روی خوانندگان، به ویژه تعلیم‌دهندگان این علم قرار دهد.

واژگان کلیدی: نظریه‌های یادگیری، شناخت‌شناسی، تفکر، جغرافیا، جامعه شبکه‌ای

^۱ - مدرس بازنشسته دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهیدفتح rezamohammadi1337@yahoo.com

^۲ - نویسنده مسئول: عضو هیئت علمی (مری) دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهیدفتح golnabakhshi42@yahoo.com

مقدمه

به واقع چیزها بازتاب و نشانه‌های تفکرات هستند. تفکر از طریق هدف تعریف شده، سماجت، پافشاری و اشتعال اشتیاق می‌تواند دارایی و موضوعات دیگر را به عنوان ثمر بیار آورد (Napolen, 2004:10). اندیشه و تفکر با روش روتین و ساده انگاری فاصله دارد. تفکر از خود سخت‌گیری نشان می‌دهد. کار آموزش و آموزگار تسهیل یادگیری است. ولی همان‌طور که انیشتین می‌گوید هر چیزی باید تا سرحد ممکن ساده شود و نه خیلی افراطی (Claldini :1&62). به عبارتی این ساده کردن با سرسری گرفتن و ایجاد کاستی تفاوت دارد. روش و متد در آموزش باید راه مؤثر قابل دسترس را نشان دهد. این هدفمندی به قصد کیفیت و بهسازی زندگی انجام می‌شود و تعلیم‌دهنده از طریق یاددهی - یادگیری در متن این تغییر قرار دارد و با آن همراه است. این مقاله به دنبال نفوذ، گسترش و بسط است تا با چگونگی دانستن به تعمیق دانستن کمک کند. سؤال اساسی این است که چگونه معرفت‌شناسی یا شناخت‌شناسی به علم یادگیری نفوذ می‌بخشد و این نفوذ در قلمرو علم جغرافیا چگونه است؟ شناخت‌شناسی در بدو تولد و پیدایی از فلسفه شروع شده و بار فلسفی اندیشی دارد و از این طریق تغذیه می‌شود. به همان اندازه که در یادگیری، اطلاعات علمی از یک رشته علمی برای سازمان‌بندی محتوا و تحکیم یادگیری با اهمیت است، توجه به دیدگاه‌های فراشناختی و معرفت‌شناسی دانش‌آموزان نیز که بر نحوه ادراک آنها مؤثر می‌افتد نیز مهم می‌باشد. به هر حال بر اساس این دیدگاه ارتباط علم یادگیری و محتوای مورد نظر از هم جدا شدنی نیست (Kelly & et all, 2012: 8).

دیسپلین رشته‌ای یا دانش تخصصی همانند جغرافیا، مهمترین نقش را برای یادگیری به عهده دارد. شناخت‌شناسی از طریق ارائه متد و روش با تکیه بر جنبه‌های تئوریک، نقادی و سازماندهی نگرش، به فهم دیدگاه علمی کمک می‌کند. این پژوهش به صورت فرایند و تحولات در زمان، ماهیت کورونولوژیک جغرافیا را مد نظر قرار داده است. این نکته متضمن این سؤال است که آیا همراه با تغییر محتوای یک علم مانند جغرافیا، در شناخت‌شناسی و قلمرو ادراک نیز تغییرات و تفاوت‌ها حاصل می‌شوند؟ این نکته در ارتباط با یادگیری دانش‌آموزان مهم است، همان‌طور که تاریخ علم به منزله شبکه‌ای

از طرح‌های متحد، الکترومغناطیس واحدی را به نمایش می‌گذارد (همان: ۳). از این رو با طرح چشم-اندازی از دیدگاه‌های جغرافیا اعم از سنتی و مدرن با استفاده از منابع جدید تلاش نموده‌ایم با یکپارچه-نگری به پر کردن شکافی که جامعه آموزشی ما برای آموزش جغرافیا نیاز دارد، کمک کنیم. فرقی نمی‌کند که در این مقاله با نظریه‌های یادگیری و شناختی متفاوت روبرو باشیم یا با گرایش‌ها و تقسیم‌بندی‌های جغرافیا یا شیوه‌های تفکر، آنچه این گروه‌های سلولی را در یک بافت منسجم معنی‌دار هماهنگ می‌کند، ویژگی‌های دانش علمی است که می‌توان آنها را در ابعاد زیر خلاصه کرد:

- جنبه آزمایشی و تمایل به تغییر
- مبتنی بر تجربه
- ارتباط با تفکر
- مبتنی بر تخیل، خلاقیت، ابتکار و تفسیر
- دارای قالب اجتماعی و فرهنگی
- وجه تمایز بین مشاهده و استنتاج
- ارتقاء کارکرد و ارتباط بین تئوری و قانون (2 : Huling, 2012).

این اعتقاد راسخ، امروز شکل گرفته است که نمی‌توانیم همچون گذشته به دنبال مفهوم و نگرش چند رشته‌ای و مستقل از زندگی و نیازهای اجتماعی باشیم. بلکه باید نیاز اساسی به نگرش یکپارچه‌نگر را که به طور همزمان اکولوژیک، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است، در یک دیالکتیک هماهنگ و به خصوص با تمام جنبه‌های فضای جغرافیایی آن (طبیعی و انسان‌ساخت) مدنظر قرار دهیم (Kout, 2011: 2). این نکته به مثابه پارادایم یا منشور نو به سراغمان آمده است. ضرورت زندگی و رسالت علم در ابعاد طرح مسأله، تعدیل آن و حل مسأله این توصیه را پیش روی قرار می‌دهد که به جای علم برای علم، ارتباطات وسیع و زندگی را در نظر آوریم. این جریان فکری توصیه یک‌جانبه نیست. بلکه یادآوری این موضوع نیز هست که فرضیه‌های دانش و شناخت از طریق شبیه‌سازی و تکمیل جریان اندیشه در محیط، بهتر نتیجه می‌دهند. بنابراین دانش دانستن در محیط فزونی می‌گیرد و این نکته برای فراگیری علم جغرافیا که بر روابط متقابل انسان و محیط تأکید می‌ورزد بسیار جذاب و خواندنی‌تر است (همان: ۳). به همین جهت در این بررسی آموزش جغرافیا به قلمرو جامعه شبکه‌ای کشیده شده

است. اگر پرسیم که کدام جغرافیا و برای چه شرایطی؟ با پاسخ بدان باید به تعریفی نو از جغرافیا برسیم. این مقاله به این نیاز و تعریف در حد ضرورت پاسخ لازم را می‌دهد. و اگر پرسیم کدام جغرافیا و در چه شرایطی؟ برای پاسخ باید رو در رویی شرایط و جغرافیا را مورد تحلیل قرار دهیم. نحوه آموزش جغرافیا برای ارتقاء کیفیت زندگی در جامعه شبکه‌ای شده امروز، سطوح بالاتری را در این مقاله پیش روی ما قرار می‌دهد.

مباحث نظری

همه ما سؤالات هستی‌شناسانه‌ای داریم که دانش و شناخت را احاطه می‌کنند یا به طور موقت آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این پردازش‌ها به طلوع نوع انسان بر می‌گردد. شناخت‌شناسی بر ذهن و تفکر استوار است. هنگامی که محدوده دانش را از حوزه معین تر شبه اکولوژیک، به قلمرو کل‌نگری و وسیع‌تر می‌کشانیم هدف وسیع‌تری را برای یادگیری تجسم می‌کنیم. ایجاد رابطه ذهنی با بدن، فیزیک، رفتار، احساسات و زندگی به معنای این است که نه تنها فعالیت ذهنی اهمیت دارد بلکه آنچه باید حاصل گردد نیز مهم است. در حال حاضر ما نمی‌توانیم از شناخت ذهنی و درونی صحبت کنیم. یا به ارتباط خودمان از اطلاعات جغرافیایی بسنده نماییم. برای آموزش جغرافیا نیازمند تحلیل منطقی فرمول‌بندی شده، تاریخی-انتقادی و محک‌های تجربی هستیم.

نظریه‌های یادگیری مسیرهای منطقی‌تر را برای آموزش نشان می‌دهند. این دیدگاه‌ها در قالب شناخت-شناسی یا اپیستمولوژی جاسازی می‌شوند. اپیستمولوژی در قلمرو فلسفه متولد شده است و همیشه برای فیلسوفان و متعلمان با رشد، پویایی و جذابیت همراه بوده است. دیدگاه‌های شناختی در این متد کلی قرار می‌گیرند و به این دیدگاه می‌پردازند که چگونه افراد وارد دانستن می‌شوند. اپیستمولوژی ما را با تئوری‌ها و دیدگاه‌های مؤثر بر دانستن و یادگیری آشنا می‌کند و مسیرهای استدلال و پردازش تفکر را نشان می‌دهد (Hof er & et al l ,۱۹۹۷:۱). اپیستمولوژی به مثابه تجربه اجتماعی است که معرفت-شناسی را از طریق کنش استقرار در اجتماع مورد بررسی قرار می‌دهد. این شکل از شناخت به افراد توصیه می‌کند که برای رسیدن به شناخت حقیقی از طریق عمل به مقاصد و منظور خود برسند. این نکته اولین بار از طرف ریچارد روتی در سال ۱۹۹۱ مطرح گردید (Kel ly & et al l .۲۰۱۲:۵). به طور

کلی اپیستمولوژی به معنای فلسفه مطالعه دانش است یا قسمتی از فلسفه که با دانش سر و کار دارد (epistemology, oxford, 2006: 513) و نوعاً سؤالاتی مانند این سه مورد را پیش روی ما قرار می

دهد:

- دانش چیست؟
- دانش تحت چه شرایطی حاصل می‌شود؟
- کدام توانایی انسان موجب پیدایش دانش می‌شود؟ (Ron, 1985: p1 985).

استدلال فوق نشان می‌دهد که متناسب با آنچه یک اندیشمند تلاش می‌کند که جهان غیرقابل مشاهده را به جهان و طبیعت قابل مشاهده نزدیک گرداند و آنرا بیشتر در دسترس قرار دهد، ما با واقعیت‌گرایی و رئالیسم بیشتری روبرو می‌شویم. سیری که روانشناسی با نگرش روانشناسی شناختی با طرح توانایی احساس، انگیزه، تداعی و غیره مطرح می‌کند. در حقیقت قرار دادن "محیط" در بهترین شرایط ممکن برای رسیدن به مشاهده بالاتراست (منبع پیشین: ۲). کافی است روی این جمله تعمق کنیم تا متوجه شویم چگونه روانشناسی به جغرافیا نزدیک می‌شود. زیرا این جغرافیاست که روابط انسان-محیط را مطالعه می‌کند و برای اندیشمندان این حوزه، روش عینی و مشاهده‌ای آن اثبات شده است. ما در منظری رو در رو و چشم در چشم حاضر شده‌ایم تا بنگریم آنچه را که روانشناسی بدان می‌اندیشد و جغرافیا می‌جوید، چگونه در قلمرو و میدان همفکری به هم نزدیک می‌شوند.

رابطه بین داننده (چه روانشناس یا جغرافیدان) با دانسته (روانشناسی یا جغرافیا) ترکیبی پیچیده اما ضروری است. این جمله در اینجا صدای رسایی دارد که ما خیلی بیشتر از آنچه که می‌دانیم، می‌دانیم. دیدگاه‌های کل‌نگری و شناختی با توانایی بسط به فراسوی اذهان و فردیت گام می‌نهند. این دیدگاه نه فقط در سطح ذهنی بلکه در تجسم آنچه که باید اتفاق بیفتد و بروز و ظهور پیدا کند نیز نظر می‌افکند (Light, 2008: 3).

جغرافیا به عنوان یک علم از این رخدادها و فرایندها با خیراست. برای آموزش علمی جغرافیا جدا از مشاهده معانی عمومی باید به فضای کنشگری نیز قدم گذاشت. این دیدگاه پیشنهاد می‌دهد که دانش باید تجربه شود، به آزمون درآید و از طریق عمل تجسم یابد. تجربیات هر روزه زندگی در گروه‌های

اجتماعی برای مثال حضور در مدرسه، موزه‌ها و محیط طبیعی زندگی همراه با گفتگو، مباحثه، سمبل‌ها و نشانه‌ها به معنی این است که راه واقعی در متن شرایط واقعی قرار دارد.

رمزگشایی روانشناسی در قلمرو ذهن که گاهی به منزله اسم و گاهی به عنوان فعل به کار می‌رود و اغلب مربوط به حافظه است و نیز فضای کارکردی تخیل و تصور و استخراج داده‌ها از نا‌هشیار فعال‌تر به چشم می‌آید. اما در همین رابطه روانشناسی با ارجاع به هوش‌های چندگانه، نشان می‌دهد که چگونه حافظه شبیه قلابی که به احساس چنگ انداخته، معنایی بیشتر از یادآوری چیزهای فراموش شده را به ما منتقل می‌سازد (Merriman et al, 2012:1). روانشناسی ممکن است از دانش جغرافیا و توانایی خاص آن در گذرگاه‌های مطالعاتی دانش اندکی داشته باشد ولی می‌تواند بین شخص و مکان حتی در محیط جغرافیای محدودی مانند آشپزخانه، با زمینه‌هایی همچون کاربرد شناخت، تداعی، طلب، توقع، باور و کارکرد به تکوین زمینه‌های اولیه ارتباط با چنین محیطی کمک کند. تولمن در سال ۱۹۴۸ رابطه مکان یادگیری را در نقشه خلاق جستجو می‌کند و معتقد است بهترین چشم‌انداز مکان یادگیری، تجربیاتی هستند که به نقشه‌های شناختی و تصور در ذهن مربوط شده و توسط این نقشه حمایت می‌شوند (Ron, 1985: 3-4).

الگوهای آموزشی و نظریه‌های یادگیری

الگوی آموزشی، همانند مدل، معرف فعالیت‌های کلی آموزش معلم و با بهره‌مندی از چارچوب نظری که به مبانی فلسفی و روان‌شناختی تکیه دارد، سبک‌های متفاوت یادگیری را پیشنهاد می‌کند. در اینجا به معرفی سه نمونه اساسی و تفاوت آنها می‌پردازیم.

الگوی آموزشی رفتاری

این نظریه که حامل دیدگاه کلاسیک در باب تأثیر رفتار یادگیری است و بعداً شرطی‌سازی نیز با تداعی-عصبی آن را بهبود بخشید به جای فرایند، بیشتر بر فرآورده تکیه دارد (در تاج و کرد نوقابی، ۱۳۹۵: ۷ و ۸).

بر اساس رفتارگرایی، ذهن نمی‌تواند کمکی به دانش بکند. بلکه محیط و ارتباط واقعی از طریق زندگی است که کمک می‌کند نوع آدمی باید رفتار متناسب با محیط را بیابد. گرچه ممکن است در این مسیر با

ترس، عشق، عصبانیت و سایر آن روبرو شود. باید اذعان نمود که این روش قادر به کنار آمدن با رفتارهای پیچیده نیست و نتوانسته مفاهیم زبانی را تشریح کند. در حقیقت به جای تئوری روانشناسی در مورد چگونگی کنترل رفتار بحث می‌کند (Faryadie, 2007: 3). در شکل زیر رابطه دانش را با رفتارگرایی مشاهده می‌کنیم.

جدول شماره ۱- رفتارگرایی و ساختار دانش (Faryadi, 2007: 7)

اهداف	آموزش	تئوری	موضوع
کنترل رفتار دانش آموزان	معلم کنترل کننده است	ذهن در آموزش فعال نیست	معلم منفعل است
جبرگرایی	تدارک مواد و ابزار آموزشی	یادگیری از طریق ابزار	منتظر دستور
تشویق و تنبیه برای تولید دانش		بروز رفتار جدید	تبعیت از ساختار
تجربه یادگیری مانند حیوانات	خلق محیط برای یادگیری	یادگیری از طریق مشاهده رفتار	فاقد تفکر انتقادی
اصالت شرایط و رفتار	معلم نیروی بیرونی است	ایجاد انگیزه، تغییر رفتار ایجاد می‌کند	

پاره‌ای از دیدگاه‌های رفتارگرایی در آموزش شامل موارد زیر است:

- شکستن مواد درسی به واحدها
- تدارک فرصت‌ها برای تکرارپذیری بازخوردها
- کاربری بیشتر رفتاری که بناست تشویق شود
- به کارگیری تشویق‌های متنوع برای فراگیران
- تشریح پیامدهای ناشی از رفتار و سازماندهی مواردی که باید فراگرفته شود
- مدیریت کلاس و شاگردان برای هدف و توضیح اینکه واقعاً شما چه می‌خواهید؟
- به کارگیری مهارت‌های تقویت انگیزه، زمانی که فراگیران با کاهش هیجان روبرو هستند
- ارزشیابی و کنترل یادگیری قبل از رسیدن به نتایج کلی (Surgenor, 2010: 5).

در تعریف ساده جغرافیا این اظهار عمیق وجود دارد که جغرافیا مطالعه زمین به عنوان خانه انسان یا همان اکومن است. جغرافیا از جبرگرائی تا مکتب اختیار حامل پیام و سیر اندیشه در قلمرو تاریخ علم و فلسفه اندیشی در جغرافیاست (فرید، ۱۳۶۶: ۴۲-۱۰۰). می دانیم هنوز گروه‌ها و افرادی همانند اسکیموها در حاشیه اکومن با شب‌های طولانی، سرماهای سخت و بادهای شدید دست به گریبانند و مضمون‌های شورانگیزی را برای مطالعه زیست‌شناسان و جغرافیدانان فراهم می‌سازند تا نحوه همسازی و هماهنگی آنها را با محیط بررسی کنند. از طرف دیگر می‌توان مسأله جبرگرائی را در جغرافیا در چارچوبی دیگر مطرح ساخت و پرسید که آیا روانشناسی و رفتار انسانی چه از نظر زیست در جامعه و چه از جنبه به کارگیری استعداد وی در امر نوآوری و پدید آوردن تغییرات، وابسته به تأثیرات پر دوام محیط طبیعی است یا خیر؟ در گام اول پاسخی که می‌توان به این سؤال داد این است: همانطور که *اولیویه دولفوس* جغرافیدان اظهار می‌دارد تأثیر محیط بر انسان، می‌تواند از خلال مسیرهای کم و بیش طولانی، صافی‌های کم و بیش پیچیده و بالاخره مجموعه‌ای از عکس‌العمل‌های گوناگون اعمال شود (دولفوس، ۱۳۶۹: ۶۰ و ۶۱).

در بالا عنوان کردیم که رفتارگرایان مواد درسی را به عنوان یک کل منسجم به واحدهای درسی کوچک تر و سازمان یافته تبدیل می‌کنند تا بتوانند یادگیری را تسهیل و محیطی همچون کلاس را مدیریت نمایند. این رویه‌ای است که جغرافی‌دانان در ردیابی مجموعه‌های متجانس به لحاظ سیمای ظاهری و به لحاظ نقش تعقیب می‌نمایند تا با تعیین حدود، پیوستگی‌های همه جانبه و تأثیرات متقابل آنها را ببینند. جغرافی‌دانان این مجموعه‌های نقش پذیر متشابه را ساخت می‌گویند. عناصر تشکیل دهنده‌ی ساخت، در روندی دیالکتیک گونه مستمراً بر یکدیگر اثر می‌گذارند و متقابلاً یکدیگر را مقید و مشروط می‌سازند. ژان پیازه روانشناس نام آشنا، مفهوم خود تنظیمی، یعنی قابلیت ساخت را در انطباق با یک الگوی ارتباطات بر این تعریف می‌افزاید. ساخت‌ها، الگوهایی را به وجود می‌آورند که همچون تابلو برخوردار از ضرورتی منطقی و قدرتی تبیینی برای استنتاج‌های واقعی هستند. الگو واقعی متنوع را با دورنمایی ساده و مرتبط به عنوان وسیله دیدن واقعیت به ما ارزانی می‌دارد (دولفوس ۱۳۷۰: ۳۷ و ۳۸ و ۳۹ و ۱۳۴).

هنگامی که کلاس را به مثابه یک سازمان دارای ساخت بنگریم می‌توانیم آنرا صحنه‌ای برای بروز و ظهور توانمندی‌ها قلمداد نماییم. مدیریت کلاس، سازمان کارکردی معلمان برای اثر بخش نمودن وظایف، نظیر طراحی، سازماندهی، هماهنگی، هدایت، کنترل و ارتباط دادن حتی اداره منزل یا تعلیم و تربیت است. ارتباط دادن واقعیت‌ها و کاربرد فرض‌های مورد توجه برای آینده و فرمول‌بندی فعالیت‌ها برای نتایج موفقیت‌آمیز اندیشه، تصمیم و عمل را توأم می‌سازد (Karnataka, 2012, pp6-7).

دیوید لاونتال از نمایندگان برجسته مکتب جغرافیای رفتاری عقیده دارد که هر فردی، شخصاً مجموعه‌ای از شناخت و ارزش‌های محیطی را دارا می‌باشد که جغرافیای شخصی او محسوب می‌شود. جغرافیای شخصی از آگاهی‌ها، تجربیات و پایگاه اجتماعی-اقتصادی فرد حاصل می‌شود. ادراکات محیطی در ذهن ما، در شکل تصویرهای ذهنی محیطی و یا نقشه‌های شناختی ذخیره می‌شود. این نقشه‌ها در زندگی کارکردهای دوگانه‌ای دارند:

- مسائل مکانی-فضایی را حل می‌کنند.
- رفتار محیطی را هدایت می‌کنند (شکویی، ۱۳۸۲: ۱۲۸).

الگوی آموزشی شناختی

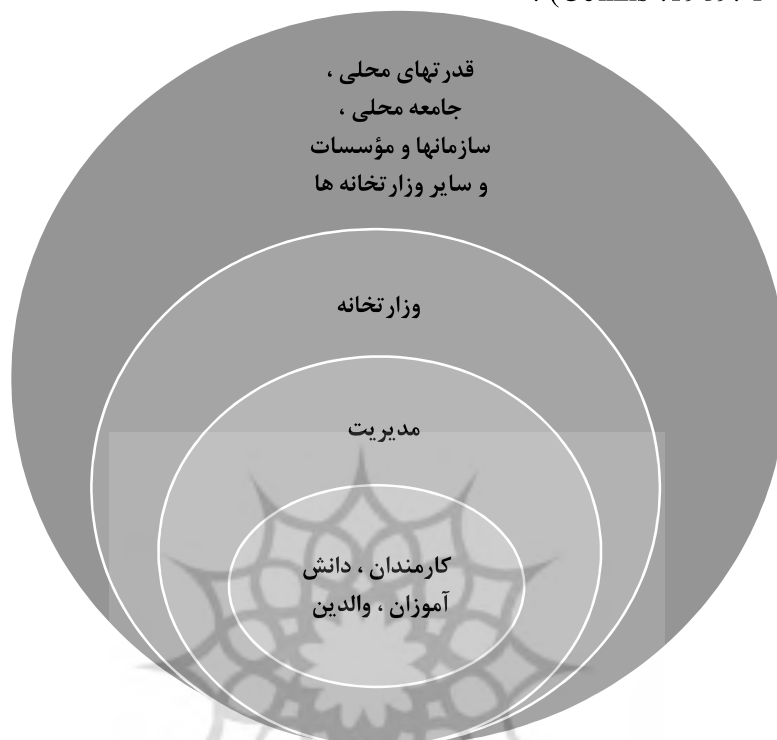
این الگو علاوه بر فرآورده یادگیری، فرایند آنرا نیز مهم می‌داند. در فرایند نه تنها آنچه که فرا گرفته می‌شود مهم است بلکه چگونگی یادگیری و روش‌های یادگیری نیز مهم‌اند. این الگو مبتنی بر نظریه‌های یادگیری شناختی است و تغییر ناشی از یادگیری در درون ذهن جست‌وجو می‌شود. گرچه ممکن است تغییر بلافاصله در رفتار آشکار نگردد. اما در جای مناسب، خودش را نشان می‌دهد. روانشناسان شناختی مطالعات مختلفی را در زمینه‌های حافظه و انواع آن، طرح‌واره‌ها و ساخت‌های شناختی، مفهوم و مفهوم-آموزی، سبک‌های یادگیری و تفکر، شناخت و فراشناخت به انجام رسانده و پیش‌روی آموزش‌دهندگان و فراگیران قرار داده‌اند (در تاج و کرد نوقابی، ۱۳۹۵: ۹ و ۱۰). روانشناسان شناختی یا شناخت‌گراها موضوع را به صورت روانشناسانه با ادراک پیچیدگی درونی برای تفسیر، کنشگری و نتیجه هر رفتاری در نظر می‌گیرند. در این دیدگاه عقاید، امیال، آرزوها، تظاهر، خودابرازی یا نمایش خود، همگی ساز و کار ذهنی دارند (Ron, 1985: 2).

جغرافیای نو در تلاش است که برای شاخه‌ای از شناخت که همواره وجود داشته است، بنیانی علمی جستجو کند و به ادراکی دست یابد که نقش جغرافیا را با تکیه بر مفاهیمی که بدان‌ها سامان و انتظام بخشیده در عرصه عمل و توانایی دریافت‌های منطقی از آمایش‌ها و کسب شناخت‌هایی که اجرای این آمایش‌ها را میسر می‌کند، تسهیل نماید. به علاوه کمک کند تا شرایطی را که این آمایش‌ها در جریان آن تحقق می‌یابند بشناسد و درک کند. به این شکل جغرافیا فراتر از مفهوم‌سازی متداول در جغرافیای تجربی و عینی، نظامی از تعابیر جامع‌تر، مستحکم‌تر و منسجم‌تر از پیش را بنیان می‌نهد. اگر این جغرافیا موفق به دریافت عرصه‌هایی از درون نشود، بی‌گمان هرگز به توضیح واقعیت چنانکه باید توفیق نخواهد یافت و در ابهامی بنیادی که بر تمام عرصه‌های علوم اجتماعی سایه افکنده، به شیوه خاص خود سهیم می‌گردد (کلاوال، ۱۳۷۳، ۱۹، ۱۸).

بسط و گسترش شناخت به سوی فراشناخت چه در حوزه معرفت‌شناسی و روانشناختی و چه در قلمرو جغرافیا مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفته است. در سال ۱۹۷۰ ویلیام پری ادراک گسترش علمی را برای دانشجویان با تکیه بر مراحل توسعه و گسترش الگوهای نظری مورد توجه قرار داد. در سال ۲۰۰۴ باربارا هوفر از معرفت‌شناسی فراشناخت به منزله هماهنگ نمودن دیدگاه‌های شخصی نام برد که از طریق آن به کاراکنربندی دیدگاه‌های شبه‌تئوریک و محتواهای مربوط به هم که در طول زمان گسترش یافته‌اند اقدام می‌کنیم. با همین رویه می‌توانیم از معرفت‌شناسی شخصی در جغرافیا سخن به میان آوریم که یادگیری را با روش‌های گوناگون و پژوهش از طریق توسعه الگوها، چشم‌انداز و دیدگاه‌های انفرادی درباره "دانش دانستن" به سرانجام می‌رساند (Kelly & et all, 2012).

مدرسه به عنوان یک جامعه در برگیرنده کارکنان آموزشی و غیرآموزشی، دانش‌آموزان و والدین است. هدف را باید بر روی ترفیع علائق دانش‌آموزان و تشریک مساعی آنان متمرکز ساخت. در شکل شماره ۱ این فضای ارتباطی و مشارکت‌جویانه به تصویر درآمده است (Foondum, 2009: 110). درک این ساختار از آن جهت مهم است که امکان پویایی را برای یادگیری دانش و آگاهی فراهم می‌سازد. با فراهم‌سازی زمینه مسئولیت‌پذیری و نقش‌آفرینی برای دانش‌آموزان، معلمان زیرک و کاردان، موقعیتی درخور و شایسته پیدا می‌کنند تا با کمک کردن به دانش‌آموزان، آنان را به آنسوی

شرایط موجود و در نتیجه به کشش‌ها و کنش‌های بالاتری برسانند که از آن به یادگیری نردبانی تغییر می‌شود (Collins, 1989: 1-18).



شکل شماره ۱: مدرسه و ارتباط ساختی با سیستم‌های وسیع‌تر و مرتبط

الگوی آموزشی ساختن‌گرایی

ممکن است دیدگاه‌ها به عنوان شخصی بودن تجربه و تصادفی بودن تئوری دانش را تهدید کند. آموزش یک فرایند پیچیده است. فکر و عمل نتیجاً بازی درونی و زمینه‌های گوناگون از مدرسه تا جوامع وسیع‌تر و حتی محتوای سیاسی است. گرچه یاددهی - یادگیری از طریق محیط تعلیم و تربیت اتفاق می‌افتد، ولی باید توجه نمود که یادگیری فقط از طریق تجربه ارتقاء را محدود می‌سازد (Day, 1999, p2). ساختن‌گرایی این نکته را برمی‌انگیزد که معلمان به کلاس نمی‌آیند تا همه آنچه را که دانش‌آموزان باید بدانند به آنها منتقل نمایند. بلکه لازم است کمک کنند تا دانش‌آموزان به چگونگی کشف برای نیاز به دانستن و نیز از کجا به دست آوردن و کمک برای استخراج معنی و مفهوم برسند (Skarla et all, 2009: 89).

الگوی رفتاری و شناختی در این دیدگاه مشترکند که معلم می‌تواند دانش خود را به دانش آموزان منتقل کند. تنها کافی است که شرایط لازم فراهم باشد تا مطالب از ذهن معلم به ذهن دانش آموزان منتقل شود. اختلاف آنها در این است که تغییرات ناشی از یادگیری را در کجا و چگونه بایستی مطالعه کرد. فلسفه ساختن‌گرایی با اصل مشترک دو دیدگاه قبلی موافق نیست. تفاوت اساسی این دیدگاه با الگوهای قبلی این است که ساختن‌گرایی ذهن را با توانایی بالاتری در دستکاری واقعیات و دانش می‌بیند. از این رو خود دانش‌آموز سازنده دانش شخصی خود است و می‌تواند مسیر متفاوتی را در یادگیری نسبت به روش معلم در زمینه خاص و حتی نسبت به سایر دانش‌آموزان در کلاس در پیش بگیرد (در تاج و کرد نوقایی، ۱۳۹۵: ۱۰).

از دید جغرافیدانان انسان‌گرا و طراحان مکتب اختیار، مانند ویدال لابلان و آلبردمانزون، جغرافیای انسانی مطالعه مناسبات گروه‌بندی‌های انسانی با محیط جغرافیایی است. این دیدگاه به جبر‌گرایی ندارد. بلکه بیشتر متوجه احتمالات است. ویدال می‌نویسد آنچه که به انسان مربوط است در مظان احتمال و عدم قطعیت قرار دارد. و معتقد است طبیعت قادر نیست که تمامی رفتارها را توضیح دهد. لذا به جای علیت در جغرافیا که از صراحت لازم برخوردار نیست. باید از نحوه ارتباط و پیوستگی سخن به میان آورد. به همین دلیل جغرافیدان قبل از اینکه به دنبال باز نمودن مناسبات مبتنی بر علیت باشد باید در جستجوی ارائه نحوه‌ی ارتباط و پیوستگی باشند. آندره شوله در تکمیل نظر گاه متعارف جغرافی دانان اظهار می‌دارد که واقعیات جغرافیایی غالباً خود را به صورت مجموعه‌ای درهم پیچیده از ارتباطات و وابستگی‌های متقابل عرضه می‌دارند (دروئو، ۱۳۷۱: ۳۴، ۳۵).

الگو	فعالیت ذهنی	فرایند یادگیری	نقش معلم
رفتاری	نامربوط و بی‌ربط	محرک- پاسخ، پاداش و وقایع خارجی	کنترل‌کننده محیط و محرک‌ها
شناختی	ادراک، توجه، پردازش	حافظه یادگیری سطحی و عمیق، کدگذاری وقایع درون ذهن	تسهیل فرایند یادگیری با بهره‌گیری از اصول شناختی
ساختن‌گرایی	معناسازی	تنظیم مجدد ساختارها و اصول ذهنی وقایع داخلی	معناسازی و ایجاد ایده‌های جدید

جدول شماره ۲ - مقایسه الگوهای رفتاری، شناختی و ساختن‌گرایی (در تاج و کرد نوقایی، ۱۳۹۵: ۱۲)

یافته‌ها

بررسی استدلال متقابل جغرافیا و اپیستومولوژی

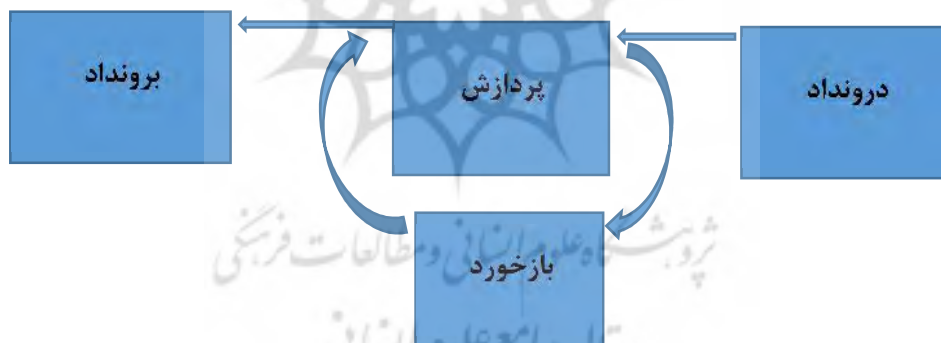
در سال‌های اخیر دیدگاه اپیستومولوژی به ادراکی که جغرافی‌دانان به عنوان اصول پایه‌ای و مبانی در نظر می‌گیرند معطوف شده است. روش‌هایی را که امروزه جغرافی‌دانان از طریق آن می‌نگرند می‌توانیم در موارد زیر خلاصه نماییم:

- محیط: از شکل خاص بیرونی خلقت به سوی ایمان به اکوسیستم به عنوان طبیعت مستقل با قابلیت پردازش فرهنگی.
 - مکان: از پذیرش آن به عنوان مکان واحد جغرافیا به ساختارهای اجتماعی با پیوندها و روابط و وابستگی در فضای جغرافیایی.
 - فضای جغرافیایی: از این فرض که پدیده‌ها در نظمی قرار گرفته‌اند که باید کشف شوند به اینکه فضاها، خود آفرینندگان ساختارهای اجتماعی ما هستند. در اینجا ما نیازمند شناخت شناسی جغرافیای اجتماعی هستیم که می‌توانیم از آن به علم جغرافیایی فضا، تعبیر نماییم (Kout Sopoulos, 2011: 1).
- دیدگاه‌های نو و رویه‌ها پیرامون مفاهیم اساسی جغرافیایی فوق‌نشان می‌دهند که به جای تعریفی ساده و تک بعدی در حوزه شناخت و دانش علمی جغرافیا ما به فضایی با عناصر ترکیبی، توسعه الگوها و چشم‌اندازی از دیدگاه‌ها روبرو هستیم که گسترش شناخت، تغییرات مفهومی، انگیزش، عدم اطمینان به جای درست/غلط و الگوهای شبه تئوری قابل تغییر و گسترش در طول زمان را مطرح می‌سازند که می‌توان آنها را در قالب چندگانگی ارزشمند مشاهده کرد (Kelly & et all. 2012: 2).
- امروزه علوم پذیرفته‌اند که واقعیات قابل مطالعه اجتماعی با افسانه‌هایی در آمیخته‌اند که جنبه‌های روش-مند را در مسیرهای معین و قابل اکتشاف با بی‌نظمی و مواردی پنهان رو به رو می‌سازند. به عنوان نمونه ذهن ما در داوری‌ها، خود به عنوان پدیده‌ای قابل مشاهده در فرایند بررسی حضور دارد و لازم است همچنانکه ما کیفیات طبیعت و جستجوی سیستماتیک را تعقیب می‌کنیم از خود پرسیم که مبتنی بر فضای علمی جغرافیایی کدام هدف علمی، خلق شبکه ارزشمند، ارزش‌ها یا داستان ارزشمندی را که مبتنی بر خلاقیت است می‌خواهیم به وجود بیاوریم؟ (Kout sopouos. 2011: 2).

جنبه‌های قدرتمند بیرونی جغرافیا به عنوان علم مشاهده، سبب شده است که ما پیوسته همچون مطلعی حق به جانب بدان سو و خارج از خود بگردیم. در حالی که تفکر و واقعیت هر دو دارای حیات هستند و با نفوذ در یکدیگر و فعل و انفعال در صحنه حضوردارند. دانش، امکان فرایند انتقال واقعیت را به تفکر فراهم می‌سازد. پردازش بسط یافته و واحد در روند دینامیک و حالت دیالکتیک به نتیجه می‌رسد.

مدل‌های پیام‌های ارتباطی تفکر و آموزش جغرافیا

فرایند تفکر به شکل دیاگرام ساده شماره ۲ به نمایش در می‌آید که دارای چهار مرحله درون‌داد، پردازش، بازخورد و برون‌داد است. اطلاعات به قسمت درون‌داد وارد شده و به محض دریافت اطلاعات پردازش تفکر فعال می‌شود. برای پردازش، مهارت‌های مختلفی را می‌توان به کاربرد. این فعال‌سازی براساس دانش قبلی یا تجربه پیشین در مقابل چالش حاصل شده واکنش نشان می‌دهد. برون‌داد و نتایج ایجاد شده به نحوه برخورد و کنشگری در مرحله پردازش ربط دارد و فید بک یا بازخورد تلاش برای خلق عمل مناسب است (Hucdied, 1995: 5).



شکل شماره ۲: مدل ساده پیام‌های ارتباطی

مدل جغرافیای سنتی را می‌توان در شکل شماره ۳ نمایش داد (Bacanli: 12). چنانچه به شباهت‌ها در دو مدل متمرکز شویم می‌بینیم هنر فکر کردن و اندیشه‌ورزی در هر دو موجود است. هر دو مدل قبل از اینکه روشی را برای فکر کردن ارائه دهند از طرز شکل‌گیری تفکر در ذهن و بر پایه آن حاصل شده‌اند و ما را با واقعیت عملکرد ذهن روبرو می‌سازند. ما با اعتقادی طبیعی با هنر فکر کردن روبرو می‌شویم که همه از آن برخوردارند و لازم است تلاش کنند که چون حرکت نامعین امواج آب نباشد بلکه آنرا هدایت

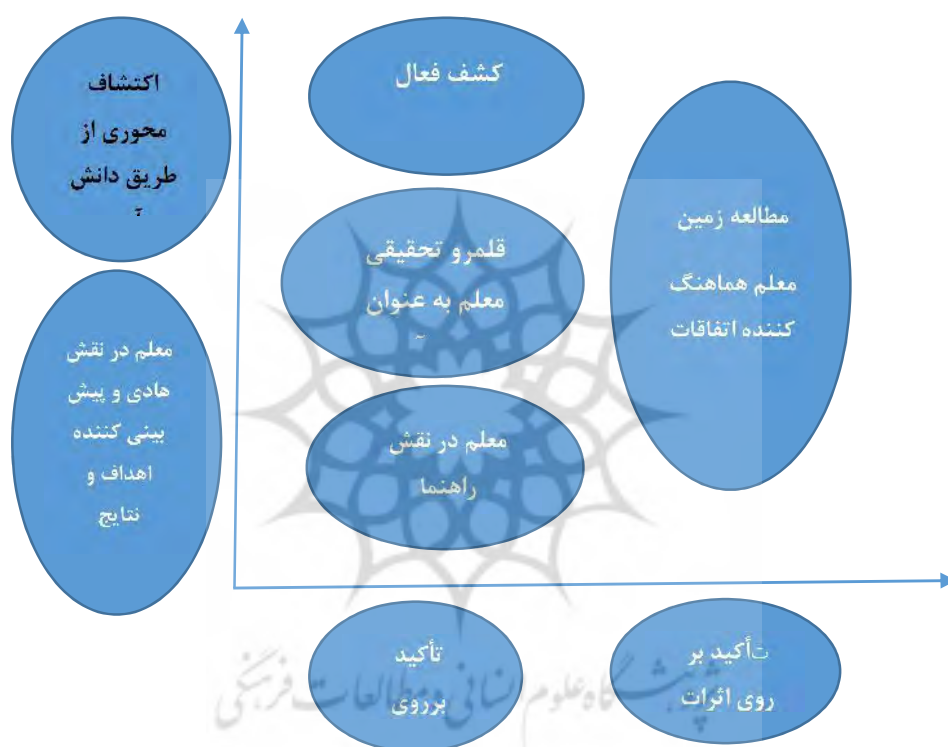
کنند و این نکته به کمک فراهم‌سازی شرایط مساعد امکان‌پذیر است (دیمنه، ۱۳۸۵: ۶۰). ملاک را در اینجا می‌توان فعال بودن دانش‌آموزان قرار داد. می‌توان پرسید آیا شناخت، چیزی سفارشی است که به فراگیران اعطا می‌شود یا دانش‌آموزان به واقع فعالند. موضوع این است که ما غالباً در سطح شناختی فعالیت‌ها آگاه به نظر نمی‌رسیم. گاهی با حالتی طنزآلود، تمسخرآمیز و دور از حقیقت فکر می‌کنیم که دانش‌آموزان فقط در حال نگاه کردن به معلم هستند یا رفتار نمایشی گلابه‌آمیزی دارند، در حالیکه ممکن است با پردازش ذهنی و تدوین کیفی تجربیات قبلی در حال فراگیری اهداف، آفرینش ارتباطات و تجربه تفکر و مهارت جدیدی هستند. اگر خود را مرور کنیم به یاد می‌آوریم که همه ما به عنوان دانش‌آموز، زمانی این حالات را از سرگذرانده‌ایم (Skarla et al, 2009: 91).



شکل شماره ۳: مدل سنتی آموزش جغرافیا بر پایه تفکر جغرافیایی

پیتر هاگت در سال ۱۹۶۵ با کتاب تحلیل مکانی در جغرافیای انسانی، و نیز کتاب مرزها در آموزش جغرافیا همچون منادی در زمینه آموزش جغرافیا دست به تحول و انقلاب مفهومی زد. از سال ۲۰۰۹ تاکنون انجمن‌های جغرافیایی بر روی مکان به عنوان هسته مرکزی و نقطه شروع و تشریحی آموزش جغرافیا در مدارس ابتدایی تأکید ورزیده‌اند. این فرایند از طریق مطالعه زمین و سازگاری انسان با محیط در پیوند و اشتراک با علومی مانند اجتماعی و هنر تداوم پیدا می‌کند. بدون اینکه ماهیت سیستماتیک این حمایت و ارتباط، قربانی شود. آموزش جغرافیا غالباً با مشاهده مستقیم شروع می‌شود. تجربه‌ای که با هدف قرار دادن سودمندی و نیز اکتشاف توسط دانش‌آموزان ارتقاء می‌یابد. جغرافیا با در نظر گرفتن موضوعات مسأله محور و چالشی برای دانش‌آموزان به دنبال رسیدن به راه‌حل‌ها و صدای متعادل در زندگی است (Lambert & David, 2010 : 6-16). جهان واقعی صحنه حقیقی آموزش جغرافیاست که به عنوان پیکره‌ای واحد و قابل درک، با برانگیختگی، حیرت و شگفتی دانش‌آموزان را از قلمروهای

محلی و نسبتاً آشنا به سمت تجربه‌های نو و ناآشنا می‌کشاند. این تجربه و مشاهده به تئوری‌های جغرافیا پیوند می‌خورد و معلم نقش هادی و هدف‌یابی را تعقیب می‌کند (Lambert & Michael, 2014: 9). در شکل شماره ۴ روابط معلم- شاگرد و نقش آموزشی محیط خارج از مدرسه مورد باز نمایی قرار گرفته است (Lambert & David, 2010: 282).



شکل شماره ۴: تأثیر آموزشی محیط خارج از مدرسه بر روابط معلم - شاگرد

نقش معلم ایجاد روندهای مطلوب در مسیر فضای بین تئوری و تجربه است. او نه تنها فضای خالی بین این دو را پر می‌کند. بلکه فرایند قابل اطمینان را به جای خام کاری و شکننده ایجاد می‌نماید. معلم به طور همزمان به گسترش مهارت‌ها، ادراک طراحی و کاربرد تکنولوژی‌های یادگیری برای توانایی در ایجاد چنین اطمینانی مبادرت می‌ورزد. این غوطه‌ورسازی در میدان تئوری و عمل می‌تواند منجر به پرورش تفکر مطمئن شود (Herrington, 2005: 227).

روند تکاملی و تلفیقی سه مدل فوق و نقش حرفه‌ای معلم و نیز موضوع تفکر و اندیشه در شکل شماره ۵ قابل توجه است. زمینه‌های مواجهه به نمایش درآمده است. در اینجا نگاه عمومی‌تر شده است و الزامات مهارتی و تکنولوژیک رو درویی می‌کنند. جغرافیا نیز باید به نحوی اصالت ذاتی و مفهومی خود را درون‌سازی نماید که با ثبات قدم رشد بهتری را برای زندگی در جهان نو فراهم سازد. نوآوری و تداوم در سیستم‌ها امروزه پیچیده شده است. زیرا با سیستم‌های باز و تبادل اطلاعات در سطحی پیچیده روبرو هستیم. اطلاعات حاصل از عملکرد یا بازده یک دستگاه در انتها و یا در جایی از آن مجدداً به ابتدای دستگاه و یا به نقاط دیگری فرستاده می‌شود. مکانیسم‌های کنترل‌کننده و تنظیم‌کننده برای اینکه چگونه سیستم عمل کرده است به فیدبک‌ها و شناسایی آنها برای ارتقاء کیفیت جدید ربط دارد. جغرافیا نیز به ماهیت کل‌نگر و سیستمی خود در متن چنین دریافته‌هایی قرار دارد (شکوئی، ۱۳۶۴). جغرافیا با یکپارچه‌نگری و همه چیز را با هم دیدن می‌تواند همانند کامپیوتر قطعات پازل را یکپارچه سازد. سه نگرش عصر کامپیوتر: پردازش، تحلیل و برنامه‌ریزی است. جغرافی‌دان قادر به طراحی نقشه-های اطلاعاتی مطمئن برای کاربرد متدهاست. نمایش قطعات کل‌نگری و شبکه یکپارچه‌نگری ما را در قلمرو سیستم اطلاعات جغرافیا قرار می‌دهد (7: kout, sopoulos, 2011).



شکل شماره ۵: سه نگرش عصر کامپیوتر و نحوه پردازش جغرافیایی

مقایسه مدل تک فازی جغرافیای سنتی با جغرافیای عصر نو نشان می‌دهد که آموزش جغرافیا در عصر کامپیوتر باید مبتنی بر توانایی اخذ داده‌های جامعه و کامپیوتر محور و خلق دانش تکنولوژیک باشد. در شکل شماره ۶ نشان داده شده است ضبط و حفظ اطلاعات جغرافیایی باید در رابطه با هدف کاربرد درون‌سازی شود. سنجش و ارزشیابی یک برنامه‌ریزی درسی باید مبتنی بر هدف باشد. در هر فاز آنچه حاصل می‌گردد به فاز بعدی منتقل می‌شود. داده‌های مکانی - فضایی در فاز یک، مبنای شروع در فاز دو و همین‌طور اطلاعات جدید مکانی - فضایی در فاز دو به مرحله سه منتقل می‌گردد تا برای برنامه‌ریزی و کاربرد استفاده شود. این منطبق به عنوان یادگیری نردبانی در بحث‌های قبل از نظر گذشت (همان: ۵).



شکل شماره ۶: کاربرد اطلاعات جغرافیایی

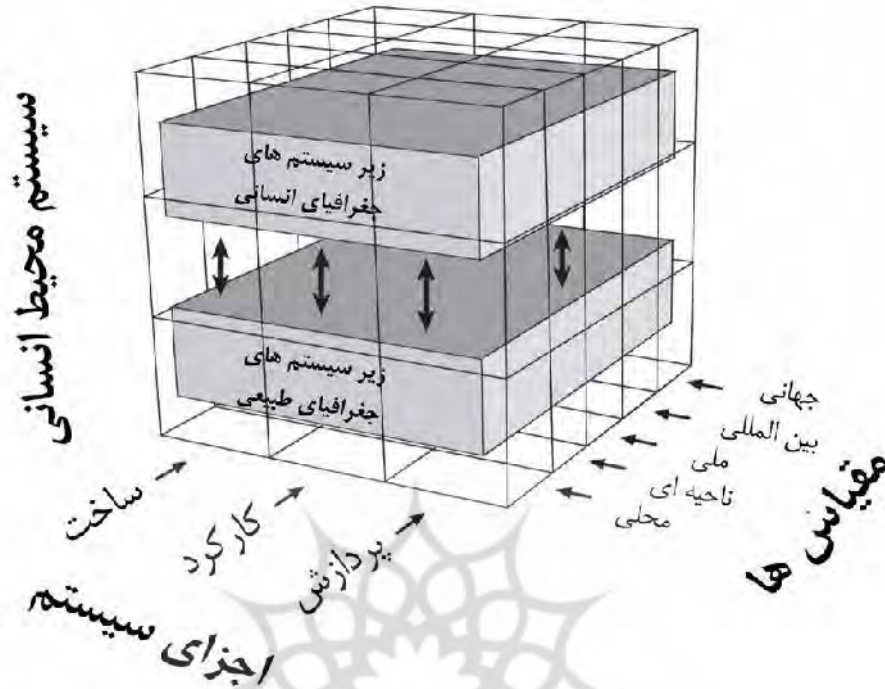
در دنیای نو از آنچه که گذشت فراتر می‌رویم. گویی مکان هر چه بیشتر و بیشتر تکه پاره شده و در هم می‌پیچد. نه تنها مکان‌ها در فردیت خود متفاوت می‌شوند که مکان‌گزینی و مکان‌مندی (localities) نیز همین حال را پیدا می‌کند. سرمایه جهانی انعطاف‌پذیر می‌شود تا مثلاً بتواند نیروی کار ارزان سواحل اقیانوس آرام را جذب کند. مانند این است که هیچ چیز ثابت نیست و حتی آنطور که هاروی می‌گوید سیالیت، زودگذری، ناپایدار بودن، اختلاط و امتزاج (کولاژ) و تجزیه و پراکندگی محصولات هنری

پست مدرن در کتب، فیلم، معماری و هنر نیز به عنوان آینه‌های این پدیده انباشت متغیر و قابل انعطاف مشاهده می‌شود (پاول؟ چاپ سوم: ۱۲۸).

مفاهیم پایه‌ای برای تحلیل فضا در جغرافیا

این مقاله با پیش کشیدن مباحث مفهومی و همراه آن سیر تحول جغرافیا مبتنی بر دیدگاه کورونولوژیک ما را در معرض سیر تغییرات فزاینده و پیچیده قرار می‌دهد. خطوط تازه چشم‌انداز را از طریق تصاویر به دست می‌دهد تا هدفمندی را در آموزش جغرافیا تعمیق ببخشد. مدل زیر (شکل شماره ۷) نشان می‌دهد که همه چیز به هم ربط دارد. اما درک چطور و چگونگی این ربط و رابطه است که نشان می‌دهد اولاً چه چیزی یا چه کسی کجاست و چرا اینجا یا چرا آنجاست؟ اما می‌دانیم که درک این چرایی‌ها و چگونگی‌ها، به منزله دریافت جواب ساده یا ناهار مجانی نیست، بلکه هدفمندی، تلاش و آموزش صحیح را توصیه می‌کند.

فاکتورهای برجسته جغرافیا مانند اقلیم، سکونت و اقتصاد سیستم ساختاری و توزیعی ساخت را به وجود می‌آورند. این عناصر دارای ارتباط درونی و هر کدام کارکردهایشان را دارند. مانند تأثیر آب و هوا بر گیاهان یا ناهمواری بر جاده‌ها. هر سیستم فضایی می‌تواند در نقش یک زیر سیستم برای دیگر سیستم اثرات کارکردی داشته باشد. هر عنصر انفرادی یک سیستم یا سیستم‌ها در کل از طریق کنشگری در فرایندهای مداوم، تغییر حاصل می‌کنند. این تغییرات در مقاطع زمانی مختلف، گسترش‌های مختلفی را به نمایش می‌گذارند. تغییرات آب و هوایی در جهان، حالت آتشفشان در آسیا، ساختمان آلپ، یا تغییرات ساختار در رور آلمان از این نمونه‌ها هستند. این مدل پایه و اساس یادگیری و یاددهی جغرافیا برای دانش‌آموزان است. این مدل نحوه فراگیری را در دنیای واقعی پیش رو قرار می‌دهد. دانش‌آموزان می‌توانند ساخت‌ها و پردازش‌های مشابه را در نواحی گوناگون یا زمینه‌های متفاوت و متوالی پیدا کنند. این شیوه یکپارچه‌سازی اطلاعات به شکل عمودی است. همین‌طور به شیوه بسط افقی دانش در این مدل آگاه می‌شویم. در این حالت دانش‌آموزان پیوندهایی را با دیگر موقعیت‌ها و موضوعات برقرار می‌کنند. موضوعاتی که برای آنان آشناست ولی مفاهیم آن در سایر درس‌ها و رشته‌های علمی به صورت مشابه وجود دارد (Gesellschaft.2012: 11).



شکل شماره ۷: مفاهیم اساسی برای تحلیل فضا در جغرافیا

منظور از ارتباط عمودی و افقی این است که در ارتباط عمودی مفاهیم در یک رشته علمی به صورت متوالی کامل تر و کامل تر می شوند و در ارتباط و یادگیری افقی بسط مفاهیم در سایر رشته ها مدنظر است. مثلاً در این پژوهش مفهوم فلسفی اندیشی اپیستمولوژی با دیدگاه روانشناختی و جغرافیا مورد باز اندیشی قرار گرفته است. این شیوه نشان می دهد که جغرافیا نه تنها در قلمرو رشته ای خود بلکه در قلمرو میان رشته ای برای زندگی در زیست جهان واقعی نیازمند مشارکت جدی تری برای ادراک کاملتر است. لازم است که این تصویر سه بعدی نه در شکلی ایستا بلکه پویا و دائماً نوشونده در دنیای معاصر مدنظر ره پویان جغرافیا قرار گیرد. ما باید درسی را که انیشتین به ما آموخت در نظر آوریم و آن این است که فضا با زمان معنی پیدا می کند. ما با فضا- زمان سر و کار داریم. این نکته احساسی از فضا را به صورت سیال و جاری نشان می دهد. جریانی چند بعدی با مقیاس های چند بعدی که جغرافیای زمان را در دل به هم آمیختگی فضا- زمان پیش می برد. با این تفکر نمی توانیم در جغرافیا به یک هستی شناسی منفرد برسیم بلکه

می‌توانیم با ربط نواحی به یکدیگر نشان دهیم که سرمایه‌داری به زایش و خلق مکتب مارکسیسم در فضا و زمان کمک کرده است. این راه‌حل بدون جانبداری محض از شیوه‌ای خاص ما را ملزم می‌سازد تا بیشتر برای زندگی بهتر در دل فناپذیری فضا- زمان، مسئولانه به جامعه شبکه‌ای شده امروز قدم بگذاریم و مأموریت و نقش خود را درست بازی کنیم. با این نگرش نشان می‌دهیم که چگونه یک نگرش جهانی بر عمل ما در قالب محدود محلی و آشنا تا کلاس و تدریس مؤثر می‌افتد (Merriman, et all. 2012: 5).

نتیجه‌گیری

کافی است توجه ما به قسمت دوم موضوع، با عنوان آموزش اثر بخش جغرافیا، معطوف گردد تا لزوم روش‌ها و متدهایی که برای آموزش فعال جغرافیا لازمند پیش روی مان قرار گیرند. اما باید توجه کرد که این مقاله در راستای هنر فکر کردن، شیوه‌های تفکر، اعتبار دانستن دانستن و یادگیری یادگیری تدوین گردیده تا از این طریق به آموزش درست و عمیق جغرافیا گام نهد. فضای حاکم بر این بررسی، قلمرو جامعه‌شناسی علم و بنیان‌های محکمی است که از طرف اندیشمندان برای نحوه تفکر و اهمیت آن رقم خورده است.

همراه با دریافت‌های میان رشته‌ای در باب شناخت‌شناسی، به نقش قدرتمند جغرافیا در تفکر پی می‌بریم. ما در مسیری فرایندی با تحول و سازگاری جغرافیا در طول زمان قرار می‌گیریم و به منزله دریافت یا خروجی جدی و اثر بخش به جایی می‌رسیم که جغرافیا نشان می‌دهد. دیدگاهی که حامل پیام کارکردی- ساختی و سیستمی در جامعه شبکه‌ای شده امروزی است. این فتوموزائیک‌ها نشان می‌دهند که ما روی کدام موزائیک یا موقعیت ایستاده‌ایم. درک این جایگاه برای قدم برداشتن به سوی موقعیت جدید، هوشمندی تازه‌ای می‌طلبد. لذا می‌توان گفت ما به جای فراهم آوردن صرف اطلاعات به تقویت خودآگاهی و فراشناخت می‌اندیشیم.

با توجه به منابع فارسی موجود در آموزش جغرافیا، تلاش شده است تا خطوط تازه‌ای برای آموزش جغرافیا ترسیم شود. حتی می‌توان جایی را که مقاله به پایان می‌رسد محل و مکانی برای ادامه راه و بسط و گسترش آن قلمداد نمود. اینجا جایی است که حساسیت، هیجان برای شورانگیزی و ضرورت‌ها، برای انتخاب، توجه و ادامه مسیر شکل گرفته‌اند.

قصدهای جدی در متن این پژوهش لحاظ شده است. قصدهای که بر توانمندی گزینشها و انتخابهای روشمند استوار است. نگرش وسیع مباحث ما را از دام یا تله‌های احتمالی و ساده‌پنداری ماهیت جغرافیا با خلاصه کردن همه چیز در رابطه انسان- محیط، دور می‌سازد. این باورها در مباحث جامعه شبکه‌ای، فضا- زمان بارور می‌شوند.

حذف هر کدام از شیوه‌های شناخت در آموزش جغرافیا، به استبداد ساده‌پنداری و تعصب بر روی مورد خاص منجر می‌شود. ماهیت جغرافیا بر ایجاد رابطه، همبستگی و تأثیر و تأثر استوار است. لزوم زندگی در شبکه پیچیده اجتماعی امروز، انتخاب و توانایی کاربرد اندیشه و سازندگرایبی را در شبکه‌های افقی برای زندگی روزمره پیش می‌کشد و برای ارتقاء و فراتر رفتن در زمان یا فرادها، نه تنها به شناخت که به فراشناخت نیازمند است اما تا کجا؟ جایی این توصیه بر زبان استدلال و اندیشه جاری می‌شود که فکر کافی است کاری انجام دهید به فکر رفتار یا تغییر رفتار باشید.

این مقاله با دیدگاه عمومی تدوین شده است و برای متخصصان غیر جغرافیا نیز زمینه‌های سودمندی دارد. می‌توان از طریق آن دانش‌آموزان را هدف قرار داد. ولی برای معلمان، دانشجویان جغرافیا، دانشجویان مطالعات اجتماعی و مهارت‌آموزان آموزش و پرورش دستمایه‌ی طرح، برنامه و به منزله نقشه‌ی راه است.

منابع

- پاول، جیمز ان (بی‌تا). *پست مدرنیسم، گام به گام با جهان فلسفه و هنر مدرن*. مترجم حسینعلی نوذری، مؤسسه فرهنگی پژوهشی چاپ و نشر نظر. چاپ سوم
- درتاج، فریبرز و کرد نوقابی، رسول (۱۳۹۵). *نظریه‌های آموزش الگوها، راهبردها، روش‌ها و فنون*. تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دریو، ماکس (۱۳۷۱). *جغرافیای انسانی*، جلد ۱. مترجم سیروس سهامی، تهران، نشر رایزن.
- دولفوس، اولیویه (۱۳۶۹). *فضای جغرافیایی*. مترجم سیروس سهامی، مشهد، نشر نیکا.
- دولفوس، اولیویه (۱۳۷۰). *تحلیل جغرافیایی*. مترجم سیروس سهامی، مشهد، نشر نیکا.
- دیمنه، ارنست (۱۳۸۵). *هنر فکر کردن*. مترجم محمد رفیعی مهرآبادی، انتشارات خجسته.
- شکوئی، حسین (۱۳۸۲). *اندیشه‌های نو در فلسفه جغرافیا، جلد دوم، فلسفه‌های محیطی و مکتب‌های جغرافیایی*. تهران، گیتاشناسی.
- فرید، یدالله (۱۳۶۶). *سیر اندیشه در قلمرو جغرافیای انسانی*. انتشارات دانشگاه تبریز.
- کلاوال، پل (۱۳۷۳). *جغرافیای نو*. مترجم سیروس سهامی، مشهد، سازمان چاپ.
- Bacanlı Hassan. Learning and teaching: theories, approaches and models. Translated Sakine Koca Sincer University.
- Claldiny Robert B. (2003). Influence the psychology of persuasion. Harper Collins E- books.
- Collins, A & Brown J, S. (1989). The computer as tool for learning through reflection. Learning issue for intelligent tutoring systems. New Yourk.
- Day Christopher (1999). Developing teachers the challenges of lifelong learning. Routled Gefalmer
- Faryadi qais (2007). Behaviorism and the construction knowledge. University UITM. Malaysia.
- Foondum. R (2009). School management manual for rectors of state secondary schools. Education, culture& human resources.
- Gesellschaft Deutsche (2012). Educational standards in geography for the intermediate school Certificate. , Society. Bonn. DGFG German Geographical.
- HUCDIED (1995). Teaching, thinking for effective learning. Pleasured & effective learning. Humanities Unit Curriculum Development Institute Education Development.

- Huling-Deane Milton (2014) the effect teacher's epistemological Beliefs on practice. University of south Florida.
- Herrington Jan. (2005). Authentic learning environment in Higher education. Information science publishing.
- Hofer Barbara K and Paul R. Pintrich (1997). The development of epistemological theories beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning university of Hilhigan.
- Karnataka D.Ed (2012). Planning organization & management of school Classroom. Bengaluru.
- Kelly Gergory J, Scott Mcdonald & Per – olof Wickman (2102). Science learning and epistomiligy University Park, pa. USA
- Kout Sopoulos Kostis C. (2011). Changing paradigms of geography .European journal of geography: 54.75. Association of European geographers.
- Lambert David & David BAL Derstone (2010). Learning to teach Geography in the second school experience. Routledge – Taylors & Francis.
- Lambert David & Michael Jreiss (2014). The place of field work in geography and science qualifications. Institute of education, university of London.
- Light Richard (2008). Complex learning theory its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. University of Sydney. Journal og teaching in physical education. 27, 21-37.
- Napolen Hill. (2004). think and grow rich. copyright TMDB (The Million Dollar Bookshelf)
- Oxford (2006). Oxford advanced learner,s dictionary, Oxford university press.
- Skarla Linda, Kathryn Bell, Mckenzie James, Joseph Scheurich. (2009). using equaity audits to create and excellent schools. a joint publication Corwin.
- Surgenor Paul (2010). How students learn 2 UCD teaching & learning. www. Ucd, ie/ teaching
- Wikipedia. searching for thought