



مبانی معرفت‌شناسی آموزش هنرهای تجسمی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی

محبوبه جان بزرگی^۱ ID، حمیدرضا رضازاده بهادران^۲ ID، عباس قلتاش^۳ ID، علیرضا عراقیه^۴ ID

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، واحد تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، bozorgimahbo@gmail.com

^۲ (نویسنده مسئول) دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد، تهران، ایران، hamidrezazade894@gmail.com

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد، مرودشت، ایران، gholtash07@yahoo.com

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد، تهران، ایران، araghie@iiu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف تبیین مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیک و آموزش هنرهای تجسمی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی انجام شده است. روش تحقیق از لحاظ هدف نظری و از لحاظ نوع داده‌ها کیفی است. به منظور تحقق هدف فوق از روش تحلیل منطقی فرارونده استفاده شده است. در تحلیل منطقی فرارونده شرط امکان تحقق یافتن تجربه‌ای بشری معین می‌گردد. جامعه آماری در این پژوهش در بخش مطالعه مبانی معرفت‌شناختی شامل کلیه منابع و پژوهش‌های انجام شده و مرتبط با مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران و مبانی نظریه‌های پداگوژیکی الکترونیک که از سایت‌ها و منابع معتبر علمی و اسناد رسمی نظام تربیتی ایران تهیه شده است. پژوهش با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفته و شیوه ایده‌آل در این نمونه‌گیری آن است که تا حد اشباع ذهنی دست به انتخاب زده شود؛ سپس باتوجه به نظرات متخصصان در مرحله کمی تعدیل و اصلاح گردید. پس از اصلاح، موارد نتایج به‌دست آمده نشان داد، برای تحقق اهداف تربیتی هر نظام آموزشی به‌طور اعم و نظام آموزشی الکترونیک به‌طور اخص، روش‌های خاصی را در هدایت فعالیت‌ها و در برنامه‌ریزی به‌کار می‌گیرند.

اهداف پژوهش:

۱. بررسی مبانی معرفت‌شناسی آموزش هنرهای تجسمی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی.

۲. بررسی اهداف تربیتی هر نظام آموزشی به‌طور اعم و نظام آموزشی الکترونیک.

سؤالات پژوهش:

۱. مبانی معرفت‌شناسی آموزش هنرهای تجسمی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی چگونه است؟

۲. اهداف تربیتی هر نظام آموزشی به‌طور اعم و نظام آموزشی الکترونیک چگونه محقق می‌شود؟

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

شماره ۵۲

دوره ۲۰

صفحه ۱۳۴ الی ۱۴۴

تاریخ ارسال مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۰۹

تاریخ داوری: ۱۳۹۹/۱۲/۲۱

تاریخ صدور پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۸

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۰۱

کلمات کلیدی

معرفت‌شناختی،

اسناد بالادستی،

آموزش و پرورش،

پداگوژی،

یادگیری الکترونیک.

ارجاع به این مقاله

جان بزرگی، محبوبه، رضا زاده بهادران،

حمیدرضا، قلتاش، عباس، & عراقیه،

علیرضا. (۱۴۰۲). مبانی معرفت‌شناسی

آموزش هنرهای تجسمی مبتنی بر شبکه

های اجتماعی مجازی. مطالعات هنر

اسلامی، ۲۰(۵۲)، ۱۳۴-۱۴۴.



[dori.net/dor/20.1001.1
173070.8.1402.20.52.8.3](https://doi.org/10.22034/IAS.173070.8.1402.20.52.8.3)



[dx.doi.org/10.22034/IAS
.2021.282857.1599](https://dx.doi.org/10.22034/IAS.173070.8.1402.20.52.8.3)

مقدمه

معرفت‌شناختی یا نظریه معرفت، شاخه‌ای از فلسفه است که به بررسی ماهیت و حدود معرفت، و پیشرفت‌ها و مبانی آن می‌پردازد و قابلیت اعتماد به ادعاهای معرفتی را می‌سنجد (حسین‌زاده، ۱۳۸۲). معرفت‌شناسی همان زمینه فلسفی است که امکان این‌گونه ارزیابی‌ها را فراهم می‌کند. باتوجه‌به آنکه همه زمینه‌های دانش با ارزیابی باورها سروکار دارند که متناسب با چگونگی این باورها ارزیابی آن‌ها با روش‌های گوناگون انجام می‌پذیرد، هدف ارزیابی معرفت‌شناختی با آنچه در این زمینه مطرح است کاملاً فرق دارد؛ یعنی، معرفت‌شناسی مستقیماً به این باورها نمی‌پردازد، بلکه عهده‌دار بیان ضابطه‌های کلی در ارزیابی باورهاست. معرفت‌شناسی به دنبال ضابطه‌هایی برای ارزیابی باورهای آدمی است. براساس این نگرش، بعضی معرفت‌شناسان، معرفت‌شناسی را به گونه‌ای متفاوت از یکدیگر تعریف کرده‌اند. در معرفت‌شناسی خردگرا، دکارت، لایبنیتس، و به‌خصوص کانت از معروف‌ترین فیلسوفان خردگرایی‌اند. دکارت با طرح مسئله ثنویت به پیدایش دو جریان متضاد معرفتی ایده‌آلیستی و مکانیکی و ذهن و بدن اشاره دارد. ذهن بر بدن و بدن بر ذهن تأثیر می‌گذارد. به نظر وی، مفاهیم ریاضی از قبیل خط و نقطه و نظایر آن نمونه‌هایی هستند که در عالم تجربه هیچ نمونه‌ای از آن‌ها را ندیده‌ایم و برجسبی فطری منبع آن‌ها را توصیف می‌کند، زیرا تنها از ذهن هوشیار حاصل می‌شوند. لایبنیتس فلسفه دکارت را پذیرفت و به صرف جمع میان نظریه تجربی و نظریه فطری اکتفا نکرد و به تأسیس فلسفه معرفتی منادلژی و هماهنگی پیشین بنیاد پرداخت (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۱).

کانت نیز ابتدا اعتبار عقل را مطلق می‌دانست، ولی بعد با تأسی از هیوم، به انتقاد از عقل پرداخت. به اعتبار صحیح‌تر، این سؤال را مطرح کرد که با عقل تا چه اندازه واقعیت را می‌توان شناخت. وی با طرح احکام چهارگانه و ترکیبی پیشینی و پسینی، و تحلیلی پیشینی و پسینی و قدرت شناخت در انسان را مطرح کرد (شعبانی ورکی، ۱۳۸۳). در معرفت‌شناسی مدرن، علم و معرفت چیزی است که یادگیرندگان می‌سازند نه چیزی که از معلمان خود دریافت می‌کنند. معرفت‌شناسی انسان‌گرایی متأثر از اگزیستانسیالیسم بر شهودگرایی تأکید شده است؛ درحالی‌که در معرفت‌شناسی مدرن عمل‌گرایی بر کل‌گرایی تأکید دارد. از نظر عمل‌گرایی مدرن، مثل اندیشه‌های کواین، ساختاری واحد بر کل معرفت وجود دارد که هرگونه تقسیم‌بندی از نوع تحلیلی تألیفی در آن متصور نیست. از این منظر، مسئله‌محوری باعث امکان استفاده از پاره‌ای مختلف دانش در رابطه با یک مسئله شده است. عمل‌گرایان مدرن از دیدگاه کثرت‌گرا به‌خصوص دیدگاهی تحلیلی انتقاد کرده‌اند. در نقطه مقابل عمل‌گرایی، فرانوگرایانی از قبیل هنری ژیرو، هابر ماس، لیوتار، و رورتنی قرار دارند که بر معرفت‌شناسی توافق یا پارالوژی تأکید دارند. در معرفت‌شناسی پارالوژی مشروعیت‌بخشی توافق بر کثرت‌گرایی، بی‌توافقی، و نوآوری و خلاقیت مبتنی است. فرانوگرایان با نگاهی انتقادی به نوگرایی به تعریف مجدد مسائل و تجدید مناسبات آن پرداخته‌اند (باقری، ۱۳۸۶). سازنده‌گرایی یک فلسفه یادگیری است که بر ساختن دانش توسط یادگیرندگان به صورت انفرادی و اجتماعی اشاره دارد (هین، ۱۹۹۲، به نقل از فردانش و شیخی فینی، ۱۳۸۱). پیازه و ویگوتسکی بدون اغراق از چهره‌های کلیدی سازاگرایی و سازاگرایی

اجتماعی به‌شمار می‌روند و دو مفهوم نزدیک به هم دیگر نزد پیاژه و ویگوتسکی وجود دارد: مفهوم (منطقه نزدیک توسعه)^۱ نزد ویگوتسکی و (عدم تعادل)^۲ نزد پیاژه؛ ولی هر دو به تأثیر یادگیری بر توسعه و ضرورت اینکه یادگیرنده به کمک ابزارهایی که در اختیار دارد و از محیط در اختیار می‌گیرد، یاد می‌گیرد و می‌آموزد. دیدگاه این دو به‌ویژه بر آموزش و رویکردهای آموزشی بر فعالیت دانش‌آموزان در حین یادگیری و پرهیز از انتقال دانش تأکید دارد. و معتقدند اینکه یادگیرنده دانش خود را بسازد باید با مانع موجه شود و بازنمایی‌های خود را مورد پرسش قرار دهد و دانش‌آموز در تعامل اجتماعی بهتر یاد می‌گیرد. ویگوتسکی در دیدگاه سازاگرایی اجتماعی، توسعه اندیشه برای ابزار معنایی در فرهنگ‌ها نقش محوری قائل است و فرآیند یادگیری و تدریس را در جهت ابعاد اجتماعی و فرهنگی هدایت می‌کند (گوتیه و تاردیف، ۱۳۹۲).

سرمدی و همکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی تحت عنوان «مطالعه مبانی معرفت‌شناسی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی» به این نتیجه نائل شد که شبکه‌های اجتماعی، ابزار قوی برای ایجاد یک محیط آموزشی هستند و با پشتوانه ارتباط‌گرایی در ادامه نسل‌های جدید آموزش از دور مطرح شوند. همچنین کارکرد معرفت‌شناسی ذیل چتر فلسفی تربیتی ارتباط‌گرایی برای عناصر اصلی آموزش از طریق مجازی تبیین شده است. رضایی و حیدرزادگان (۱۳۹۷)، در پژوهشی تحت عنوان «باز تعریف فضای مجازی بر اساس سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش» به نتایجی رسیدند که آموزش و پرورش الگوی خاصی را در گسترش مدارس بهره‌مند از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی به شکل استاندارد در نظر گرفته و محیط یاددهی چندرسانه‌ای را به اجرا می‌گذارد. پورآقا (۱۳۹۷)، در پژوهشی تحت عنوان «تأملات فلسفی در باب واقعیت و فضای مجازی در تعلیم و تربیت» پرداخته است و رویکردها و دیدگاه‌های فلسفی را در ارتباط با فناوری اطلاعات فضای مجازی و تعلیم و تربیت را مدنظر قرار داده است و به سیطره خواسته و ناخواسته فناوری اطلاعات و فضای مجازی بر سپهر تعلیم و تربیت اذعان دارد و خواهان نگاه مجدد به بحث فناوری در مباحث تعلیم و تربیت است. تلخایی (۱۳۹۷)، در پژوهشی تحت عنوان «تامل تربیتی در رابطه میان شناخت و فناوری»، به دو اصل اشاره دارد که اصل اول به آثار فناوری شناختی بر ذهن مغز معطوف است و این ملاحظه را تصحیح می‌کند که در انتخاب نوع و میزان کاربرد فناوری‌ها باید قطع شود تا استفاده از آن‌ها موجب کاهش یا تضعیف عملکرد طبیعی ذهن / مغز نشود، اصل دوم به کاربست فناوری‌های اشاره دارد که همسو با فناوری‌های طبیعی ذهن / مغز است و از کنش تربیت به‌منزله فعالیت انسانی مراقبت می‌کند. با توجه به اینکه در جامعه فناورانه‌گریزی از فناوری شناختی وجود ندارد، بنابراین مربیان باید به تصریح ملاحظات تربیتی ناظر بر کاربرد این نوع فناوری‌ها بپردازند و کنش‌های والدین و مدارس را هدایت کنند، شاید این کار از طریق تعیین چارچوب منطقی کاربست فناوری شناختی قابل حصول باشد.

^۱. zone de dveloppement proximal

^۲. desequilibre

پژوهش حاضر، از لحاظ هدف نظری و از لحاظ نوع داده‌ها کیفی است. هدف پژوهش تبیین مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیک و آموزش هنرهای تجسمی با تکیه بر شبکه‌های اجتماعی مجازی است. به منظور تحقق هدف فوق از روش تحلیل منطقی فرارونده استفاده شده است. در تحلیل منطقی فرارونده شرط امکان تحقق یافتن تجربه‌ای بشری معین می‌گردد. باتوجه‌به تبیین مبانی معرفت‌شناختی پژوهش حاضر شروط پذیرفته‌شده مبتنی بر اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران و نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیک است. حوزه پژوهش شامل منابع موجود پیرامون اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران، مبانی معرفت‌شناختی حکمت متعالیه، نظریه ارتباط‌گرایی و مبانی پست‌مدرنیسم و کتب و مقالات نوشته شده در این زمینه‌ها می‌باشند. جامعه آماری در این پژوهش در بخش مطالعه مبانی معرفت‌شناختی شامل کلیه منابع و پژوهش‌های انجام شده و مرتبط با مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران و مبانی نظریه‌های پداگوژیکی الکترونیک که از سایت‌ها و منابع معتبر علمی و اسناد رسمی نظام تربیتی ایران تهیه شده است. برای نمونه‌گیری به علت کثرت منابع در این حوزه، از کلیه متون نظری، از هر دیدگاه، موارد عینی برای مطالعه انتخاب شد تا قیاس‌پذیری را از طریق تعریف موضوع امکان‌پذیر کند و در عین حال به روی نگرش‌های مربوط به آن‌ها باز بماند. این روش با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند انجام گرفته و شیوه ایده‌آل در این نمونه‌گیری آن است که تا حد اشباع ذهنی دست به انتخاب زده شود. برای جمع‌آوری اطلاعات، منابع چاپی و دیجیتالی موجود در کتابخانه‌ها، بانک‌های اطلاعاتی، مجلات و کتاب‌های الکترونیک و مقاله‌ها و اسناد و مدارک مرتبط با مفاهیم معرفت‌شناختی مربوط به اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران و مبانی نظریه‌های پداگوژیکی الکترونیک مورد مطالعه قرار گرفت. در روش تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش قیاسی استفاده شد. با ارائه تعریفی از مقوله و خلاصه کردن تحلیل محتوای داده‌ها به این منظور که گزاره‌هایی که ارتباط چندانی با پژوهش ندارند یا آن‌هایی که دارای معانی مشابه هستند کنار گذاشته شود (تلخیص اول)، گزاره‌های مشابه دسته‌بندی می‌شود (تلخیص دوم)، در اینجا از طریق کنار گذاشتن گزاره‌هایی که در عبارت‌ها، تعمیم داده شده کنار گذاشته می‌شود و گزاره‌های مورد نظر انتزاعی تر و تلخیص می‌شوند. در تحقیقات کیفی، اعتبار داده‌ها به میزانی که یافته‌های تحقیق بیانگر واقعیت باشد، اطلاق می‌شود. در پژوهش حاضر، برای تعیین باورپذیری یافته‌ها در سطح تحلیل محتوا بعد از تجزیه و تحلیل مبانی نظری به شیوه کدگذاری موضوع این نتایج به دست آمده در اختیار متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرار داده شد و بعد از اخذ نظرات آن‌ها اقدامات اصلاحی انجام و تجدیدنظر به عمل آمد. در خصوص اطمینان‌پذیری محققان این حوزه بیشتر به مباحثی چون قابل اعتماد بودن منابع جمع‌آوری شده و صحت آن‌ها و دقت در به‌کارگیری اجرای پژوهش و باتوجه‌به خاص بودن هر یک از روش‌های پژوهش کیفی فرمول‌بندی مجدد می‌شود.

۱. مبانی معرفت‌شناختی نظریه‌های نوین پداگوژی یادگیری الکترونیک

جدول شماره ۱

<p>۱۸۸. ظهور نظریه ارتباط‌گرایی</p> <p>۱۸۹. اعتقاد به عدم انتقال دانش</p> <p>۱۹۰. اعتقاد به عدم ساخت دانش</p> <p>۱۹۱. اعتقاد به دانش شبکه‌ای</p> <p>۱۹۲. افزایش حجم دانش</p> <p>۱۹۳. رد یادگیری مقطعی</p> <p>۱۹۴. قبول یادگیری مادام‌العمر</p> <p>۱۹۵. یادگیری خودگردان</p> <p>۱۹۶. یادگیری مستقل</p> <p>۱۹۷. مطالبه یادگیری مادام‌العمر</p>	<p>در حالی که براساس نظریه ارتباط‌گرایی، دانش نه می‌تواند منتقل شود و نه می‌تواند به‌وسیله فراگیر ساخته و تولید شود بلکه دانش در شبکه‌ای از افراد و جوامع، شکل گرفته و رشد می‌کند. افزایش حجم دانش و اطلاعات، کهنه‌شدن سریع مطالب درسی، تغییرات سریع جوامع و قابل پیش‌بینی نبودن آینده، لزوم آموزش و یادگیری مداوم را به‌جای یادگیری مقطعی ایجاب می‌کند و آموزش مداوم شیوه یادگیری جدید را می‌طلبد شیوهایی که کمک می‌کند، فرد به‌طور خودگردان و مستقل و برای همه سال‌های عمر به مطالبه دانش و یادگیری باشد (ایگما، ۲۰۰۹).</p>
<p>- شکل‌گیری دانش در سطح عصبی و زیست‌شناختی</p> <p>- شکل‌گیری دانش در سطح مفهومی</p> <p>- شکل‌گیری دانش در سطح بیرونی/اجتماعی</p>	<p>در این نظریه شبکه را به برداشتهای متعارف مانند شبکه‌های اجتماعی و رایانه‌ای محدود نکرده و شکل‌گیری شبکه را در سه سطح عصبی (درون مغز)، مفهومی (درون یک دیسپلین)، و بیرونی (شبکه‌هایی از افراد و رایانه‌ها) تبیین؛ و یادگیری و یاددهی به‌صورت پارادایم جدید معرفی می‌شود (اسکندری، ۱۳۹۱).</p>
<p>۲۸۵. مؤلفه خودسازمان پیچیدگی</p> <p>۲۸۶. مؤلفه نوپدیدی پیچیدگی</p> <p>۲۸۷. مؤلفه لبه آشوب پیچیدگی</p> <p>۲۸۸. خودسازمان منطبق با محیط غالب</p> <p>۲۸۹. نوپدیدی و تعامل فراگیران</p> <p>۲۹۰. لبه آشوب عامل خلاقیت</p>	<p>در همین راستا اندیشمندان، موارد مختلفی را به‌عنوان مؤلفه‌های نظریه پیچیدگی مطرح کرده‌اند، اندیشمندان موارد مختلفی را به‌عنوان «مؤلفه‌های نظریه پیچیدگی» بیان نموده‌اند، اما از مفاهیم زیر می‌توان به چند مؤلفه مشترک و بنیادی این نظریه یاد کرد.</p> <p>خودسازمان: این مؤلفه به معنای انتخاب از میان موقعیت‌های یک نقطه انشعابی است که با قوانین احتمالات تعیین می‌شود. بقای سازمان در طبیعت از طریق اداره مرکزی تحقق نمی‌یابد و سیستم‌های خود-سازمان، امکان انطباق با محیط غالب را امکان‌پذیر می‌کند (پریگو ژین، ۱۹۹۷). نوپدیدی: معنای رفتار کلی سیستم است که از تعامل انبوه مشارکت‌کنندگان ناشی می‌شود؛ رفتاری که نمی‌توان آن را پیش‌بینی کرد و حتی</p>

	<p>در صورت دانستن اجزای سیستم به تفکیک شده نیز قابل پیش‌بینی نیست (تویسی، ۲۰۰۲).</p> <p>لبه آشوب: جایی است که در آن عناصر سیستم‌های پیچیده نه به‌طور کامل به هم می‌ریزند و نه کاملاً نظم می‌یابند. در این محدوده حیات ضمن دارا بودن ویژگی‌های ثابت برای تداوم خود، استحقاق حیات به اندازه کافی خلاقیت دارد (والدروپ، ۱۹۹۳).</p>
<p>۲۷۵. نظریه ریزوماتیک دلوز</p> <p>۲۷۶. مفهوم «شدن» ریزوماتیک</p> <p>۲۷۷. «نفی فراروایت‌ها» ریزوماتیک</p> <p>۲۷۸. مفهوم «تفاوت» ریزوماتیک</p> <p>۲۷۹. مفهوم «روابط افقی» ریزوماتیک</p> <p>۲۸۰. مفهوم «اندیشه کوچ‌گرا» ریزو ماتیک</p> <p>۲۸۱. مفهوم «تکثر و چندگانگی» ریزو ما تیک</p>	<p>رویکرد ریزوماتیک دلوز، همانند یک پازل با مفاهیمی چون «شدن»، «نفی فراروایت‌ها»، «تفاوت‌ها»، «روابط افقی»، «اندیشه کوچ‌گرا» و «تکثر و چندگانگی» کامل می‌شود. دلوز معتقد است: «فلسفه باید خود را شامل نظریه‌ای از آنچه انجام می‌دهیم بدانند، نه نظریه‌ای از آنچه که هست» (مارشال، ۲۰۰۶).</p>
<p>۲۸۲. مفهوم «فزونی»، مفهوم استعلایی</p> <p>۲۸۳. فراتر بودن روابط نیروها</p>	<p>مفهوم فزونی نیز در تفکر دلوز یک مفهوم استعلایی دارد و صرف به‌کار بردن یک مقوله معین نمی‌شود و جوهر نمی‌یابد، بلکه همیشه نیروهای تشکیل‌دهنده هر چیزی که وجود دارد، از آن افزون تر است. از نظر دلوز، روابط نیروها از هر جهت فراتر از افق شیء مورد بحث خواهد بود (روگ، ۲۰۰۸).</p>
<p>۲۸۴. قبول «اقلیت شدن»</p> <p>۲۸۵. مفهوم شدن همان مفهوم اقلیت</p> <p>۲۸۶. اقلیت، معرف چندگانگی کیفی</p> <p>۲۸۷. اقلیت یا قلمروزدایی</p> <p>۲۸۸. کناره‌گیری از مفهوم وحدت</p> <p>۲۸۹. کناره‌گیری از مفهوم هویت</p> <p>۲۹۰. کناره‌گیری از مفهوم استعلاء</p> <p>۲۹۱. اساس ریزوماتیک کثرت و تفاوت</p>	<p>شدن‌های مورد علاقه دلوز و گاتاری «اقلیت شدن» است. چیزی به اسم اکثریت شدن وجود ندارد. بنابراین، مفهوم شدن دارای پیوندی تنگاتنگ با مفهوم اقلیت است و گذار از اقلیت به فرایندهای قلمروزدایی است که معرف چندگانگی کیفی است. اقلیت‌شدگی پتانسیل هر عنصر برای انحراف از استاندارد یا هنجار اکثریت است. بر این مبنای اقلیت‌شدن، درگیر شدن در فرایندهای قلمروزدایی یا انحراف از هنجار است و در حالت معکوس «همه شدن‌ها» اقلیتی هستند. دلوز با قلمروزدایی و باز قلمروزدایی در ارتباط است. وی قلمروزدایی را یک فرآیند تعریف شده‌ای می‌داند که هر چیزی با استفاده از آن از یک قلمرو به مفروض می‌گریزد یا فاصله می‌گیرد. همچنین وی با طرح مفهوم «شدن» از مفاهیم «وحدت»، «هویت»، «استعلاء» کناره می‌گیرد. او بر آن بود تا فلسفه خود را بر پایه «کثرت» و «تفاوت» بنا سازد (دلوز، ۱۹۸۷).</p>
<p>ساختار شکنی از مؤلفه‌های پسا ساختارگرا</p> <p>ساختار شکنی و پرسشگری</p> <p>ساختار شکنی و نقد و تصمیم‌گیری</p>	<p>دریدا می‌گوید: «ساختار شکنی یک روش یا شیوه نیست، زیرا در این صورت مسیر معین و مشخصی را برای ما ترسیم می‌کند. گاهی ساختار شکنی با نقد، مدل یا شیوه تحلیل اشتباه گرفته می‌شود، ما ساختار شکنی به یک مدل زبانی گرامری وحتىی یک مدل معنی‌شناسی فرو کاسته نمی‌شود. علاوه بر آن به معنای نقد و تحلیل نیز نیست، زیرا نقد</p>

<p>ساختار شکنی و مردودسازی همه مفروضات ساختار شکنی و تلاش برای آگاه‌سازی پس‌ساختارگرایی و توجه به زبان و پرخش زبانی پس‌ساختارگرایی و تمرکززدایی از عقل و سوژه پس‌ساختارگرایی و تکثرگرایی پس‌ساختارگرایی و نفی حقیقت محض پس‌ساختارگرایی و نفی باز‌نمایی دانش پس‌ساختارگرایی و ارتباط حقیقت با قدرت پس‌ساختارگرایی و ارتباط حقیقت با گفتمان</p>	<p>مستلزم تصمیم‌گیری، تشخیص، قضاوت و انتخاب بین چندگزینه است. ساختار شکنی، تخریب و ویرانگری نیست بلکه یک پرسشگری در معنای تحقیق اکتشاف کردن و مردودسازی همه مفروضات است. به معنی تلاش برای آگاه‌سازی و نه به معنای ویرانگری» (ایجی، ۱۹۹۵).</p> <p>مؤلفه‌های مبانی فلسفی پس‌ساختارگرا: ساختار شکنی، توجه به زبان، تمرکززدایی از عقل و سوژه، تکثرگرایی، نفی حقیقت، بحران باز‌نمایی، ارتباط حقیقت با قدرت، ارتباط حقیقت با گفتمان (سجادی، ۱۳۸۷).</p>
---	---

جدول شماره ۲

کد مفاهیم جایگزین شده	کد مفاهیم هم دسته شده
اهداف شناخت	عدم محوریت فاعل شناسا-عدم قطعیت علم- عقل‌ستیزی- رد تصویر جزئی اندیشه- رد اقتضانات پیشینی- نفی فراروایت‌ها- کثرت بدون هیچ‌گونه وحدت - عدم توجه به سوژه و عقل (تأکید بر سیوروت)- ارتباط حقیقت با قدرت و گفتمان- معرفت افقی - چندگانگی و کثرت - نسبیت‌گرایی و شک‌گرایی - نفی ساختارهای ثابت
دامنه شناخت	زیست‌شناختی/عصبی- مفهومی- اجتماعی/ بیرونی - تأمل و فراشناخت - دریافت معنی - خود ادراکی- جو اجتماعی - فرهنگ گروهی- جو اجتماعی
ماهیت شناخت	ماهیت علم از سنخ ارتباط، تعامل و سیال - تولید علم- نفی باز‌نمایی دانش - خلق دانش - برآمدنی
روش شناخت	مشارکت فعال در شبکه و مشارکت انفعالی شبکه‌ای - دانش برآمدنی- باز‌نمایی توزیعی- نظریه فازی صدق - مقارنه دانش و داننده- یادگیری مادام‌العمر- باز‌نمایی نمادین
منابع شناخت	تجربی- تعقلی- ارتباطی- تعامل - ارتباط- الگویابی - معنا‌یابی- استنباط
ابزار شناخت	حواس- محاسبه- مشارکت در شبکه (توجه ویژه به گفتمان و زبان)- زیست‌بوم- گره - تعامل (ارتباط)- عناصر فشار و برانگیزاننده

مبانی معرفت‌شناختی نظریه‌های نوین پداگوژی الکترونیک براساس مبانی معرفت‌شناختی نظریه‌های ارتباط‌گرا، پیچیدگی، و ریزوماتیک می‌باشد که به هدف شناخت، دامنه شناخت، ماهیت شناخت، روش شناخت، منابع شناخت و ابزار شناخت تقسیم شد. در مبانی معرفت‌شناختی پداگوژی الکترونیک می‌توان به رد قطعیت علم، نسبیت‌گرایی و تکثرگرایی معرفت، رد مرکزیت فاعل شناسا، تعقل‌ستیزی و پذیرش تفسیرگرایی، مشارکت فعال در شبکه و مشارکت انفعالی شبکه‌ای (تأملی)، مقارنه دانش و داننده، عدم توجه به مؤلف، خلق دانش و نمادها، تولید علم، یادگیری مادام‌العمر، توجه به دانش ارتباطی، یادگیری شبکه‌ای، توجه به نمادگری و سیالیت فکر، بازنمایی توزیعی و نمادین اشاره نمود.



تصویر شماره ۱: نمودار مبانی معرفت‌شناسی

۲. آموزش هنرهای تجسمی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی

فضای مجازی می‌تواند یک سیستم آموزشی واحد را برای تعدادی از فراگیران فراهم سازد که منجر به ایجاد فرصت‌های آموزشی مختلف شود. این نوع آموزش را می‌توان نسل جدید فن‌آوری‌های تعاملی کنونی دانست لیکن ویژگی‌ها و قابلیت‌های تدریس مجازی نظیر، ویژگی‌های هرزمانی، هر مکانی، چندرسانه‌ای، ارتباطی و اطلاعاتی را به بهره‌گیری از آن سوق می‌دهد. یکی از استفاده‌های فضای مجازی را می‌توان، تدریس مبتنی بر هنر و زیباشناسی نام برد که سواد هنری و زیباشناختی در قالب هر یک از تجلیات هنری، نظیر آثار بصری، موسیقایی، نمایشی/ ادبی و ... باشد بر نیاز دانش‌آموزان به شناخت، فهم، تفسیر تجلیات و فهم تاریخی و میهنی انواع هنر تأکید می‌ورزد. همچنین، سواد هنری و زیباشناختی به میزان و درجه‌آشنایی یادگیرنده با مفاهیمی و مسائل هنری و زیبایی‌شناسی که در یک جامعه مهم و برجسته تلقی می‌شود، اشاره می‌کند. که فضای مجازی تأثیر به‌سزایی در این نوع از تدریس دارد (محمودی، اکبرزاده، ۱۳۹۹: ۱).

آموزش‌های مجازی در صورت فراهم‌شدن و گسترش امکانات مجازی در کل کشور می‌تواند برای پیشرفت و توسعه آموزش در دانشگاه‌ها بسیار مفید باشد و فرصت آموزش برابر و برتر را برای تمام مناطق کشور به‌صورت یکسان فراهم کند. دسترسی به اساتید برتر و استفاده همگان از کلاس‌های ایشان امکانیست که قبل از این در اختیار تعداد معدودی از دانشجویان دانشگاه‌های کشور بوده است و حال می‌توان حتی با تعامل بیشتر با سایر دانشگاه‌های جهان از آموزش‌های سطح اول و متنوع برخوردار شد. اما این تغییرات نیازمند زیرساخت‌های ارتباطی مجازیست که متأسفانه در این خصوص هنوز مشکلاتی وجود دارد (کاظم‌نژادی و همکاران، ۱۳۹۹: ۱). با این تفاسیر، آموزش هنرهای تجسمی چون نقاشی، نگارگری، خوشنویسی با توجه به جنبه عملی در آموزش نیاز به امکانات گسترده‌تری برای آموزش در شبکه‌های اجتماعی مجازی دارد. از سوی دیگر، در صورت فراهم‌شدن زیرساخت‌های اینترنتی برای بهره‌برداری از امکانات فضای مجازی، زمینه برای نوعی آموزش عمومی بیشتر هنرهای تجسمی در جامعه فراهم می‌گردد.

نتیجه‌گیری

چه تبیینی از مبانی معرفت‌شناختی نظریه‌های نوین پداگوژی یادگیری الکترونیک می‌توان ارائه نمود؟ برای تحقق اهداف تربیتی هر نظام آموزشی به‌طور اعم و نظام آموزشی الکترونیک به‌طور اخص، روش‌های خاصی را در هدایت فعالیت‌ها و در برنامه‌ریزی به‌کار می‌گیرند. دست‌یابی به این اهداف متضمن تدریس و تدریس متضمن معرفت و معرفت متضمن فن و روش است. روش تدریس و یادگیری نزدیک‌ترین ارتباط را با معرفت‌شناسی یا نظریه شناخت دارد. با تحول مبانی نظری و ماهیت علم، رویکردهای جدیدی در تعیین اهداف تربیتی و فرآیند آموزش طراحی شدند. در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم با ظهور نظریه نسبت‌انیشتن (۱۸۴۵-۱۹۱۲)، مکانیک کوانتوم و اندازه‌گیری مسائل کوانتومی که از سوی نیلز بور (۱۸۸۷-۱۹۶۱)، اروین شرودینگر (۱۸۸۷-۱۹۶۱) مطرح شد، و اصل عدم قطعیت وارنرهایزنبرگ (۱۹۰۱-۱۹۷۶) از این دست رخدادهای علمی بودند. کشفیات جدید نشان داد که قوانین حاکم بر دنیا نیوتنی نبوده و همواره براساس نظام و قوانین خطی قابل تفسیر نیست. لذا در اوایل قرن بیستم قوانین طلایی مدرنیسم اعتبار خود را از دست داد و پارادایم‌های جدید پست‌مدرنیسم و پیچیدگی شکل گرفتند. اصطلاحاتی مانند: برآمدن، سیستم‌های انطباق‌یابنده، سیستم‌های خودسازمان‌دهنده در قلب علوم پیچیدگی واقع شده است. زیمنس در کتاب «شناخت دانش» برای نشان‌دادن پیچیدگی از استعاره «زیست‌بوم یا بوم‌شناخت» استفاده می‌کند. از نظر او زیست‌بوم‌ها و شبکه‌ها منعکس‌کننده اصول پیچیدگی و آشوب هستند.

منابع و مأخذ:

کتابها

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

حسین‌زاده، محمد. (۱۳۸۲). پژوهش تطبیقی در معرفت‌شناسی معاصر، قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

سرمدی، محمدرضا؛ صیف، محمدحسن؛ طالبی، سعید. (۱۳۹۱). مبانی نظری و فلسفی آموزش از دور، تهران: دانشگاه پیام نور.

مقالات

آتشک، محمد. (۱۳۸۶). «مبانی نظری و کاربردی یادگیری الکترونیکی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴۳-۱۳۴.

تلخابی، محمود. (۱۳۹۷). «تأمل تربیتی در رابطه میان شناخت و فناوری». نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران فضای مجازی و فلسفه تربیت، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

کاظم‌نژادی، حبیب‌الله؛ نعمت شهربابکی و میرنژاد، سمیه. (۱۳۹۹). «چالش‌های آموزش مجازی درس عملی خوشنویسی و طراحی حروف در دانشگاه». همایش ملی مجازی‌سازی دروس کارگاهی و عملی رشته هنر، چالش‌ها و راهکارها.

محمودی، مهدی؛ اکبرزاده، رقیه. (۱۳۹۹). «جایگاه فضای مجازی در توسعه روش‌های تدریس مبتنی بر هنر و زیبانشناسی». کنفرانس بین‌المللی فقه، حقوق، روانشناسی و علوم تربیتی در ایران و جهان اسلام.

منابع

Cronje, J. C. (۲۰۱۸). *Association for Educational Communications and Technology*. Cape Peninsula: University of Technology.

Kultawanich, K.; Koranekij, P. & Songkhla, J. N. (۲۰۱۵). A roposed model of connectivism learning using cloud-based virtual classroom to enhance information literacy and information literacy self-efficacy for undergraduate students. *Social and Behavioural Sciences*, ۱۹۱, ۸۷ - ۹۲.

Hung, N. M. (۲۰۱۴). Using ideas from connectivism for designing new learning models in Vietnam. *International Journal of Information and Education Technology*, ۴ (۱), ۷۶-۸۲.

Habermas, j. (۱۰۰۰). A Review Of Gadamer's Truth and Method. In G. L. Ormiston & A.D. Schrift (Ed). *The Hermeneutic Tradition*. pp. ۲۱۳-۲۴۴.

Techakosit, S. & Wannapiroon, P. (۲۰۱۵). Connectivism learning environment in augmented reality science laboratory to enhance scientific literacy. *Social and Behavioural Sciences*, ۱۷۴, ۲۱۸۸-۲۱۱۵.

Mayer. R.E. (۲۰۰۱). *Multimedia Learning*. Cowbridge University Press .

McFeeters, Forrest E. (۲۰۰۳). *Recall, transfer and attitudes toward collaboration and individualized state university in partial fulfillment of requirements for the degree of doctor of philosophy in curriculum and instruction*.

Nelson, A F. (۲۰۱۷). *Constructivism International Practices and Teacher Beliefs Related to Secondary Science*.

King. M. L. (۲۰۱۷). *A Social Constructivism Decision-Making Approach to Managing Incidental Findings in Neuroimaging Research ETHICS & BEHAVIOR*, Taylor & Francis Group, LLC, ۱-۱۸

Atashk, M. (۱۳۸۶). Theoretical and practical foundations of e-learning. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. Pp. ۱۳۴- ۴۳. (in persian)

Bagheri, Kh. (۲۰۰۷). *New Perspectives on the Philosophy of Education*, Alam Publishing, Tehran. (in persian)

Talkhabi, M. (۱۳۷۷). *Educational Reflection on the Relationship between Cognition and Technology*, Ninth Conference of the Iranian Philosophy of Education Association Cyberspace and Philosophy of Education, Sistan and Baluchestan University. (in persian)

Hosseinzadeh, M. (۱۳۸۲). *Comparative Research in Contemporary Epistemology*, Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publishing Center. (in persian)

Sarmadi, MR., & Seif, Mohammad H. & Talebi, S. (۲۰۱۲). *Theoretical and philosophical foundations of distance education*, Tehran: Payame Noor University. (in persian)