

فرهنگ یادگیری مفهوم تازه‌ای است که در دهه‌های اخیر وارد ادبیات آموزشی شده است. با توجه به این مفهوم کلیه عناصر برنامه درسی، رفتارهای آموزشی معلم و یادگیرنده که در یک محیط یادگیری با یکدیگر تعامل پیدا می‌کنند، از بستر فرهنگی آن محیط تأثیر می‌پذیرند. با توسعه فاوا و ظهور جوامع اطلاعاتی مهارت‌هایی مانند یادگیری مستقل و مادام‌العمر، یادگیری خودانگیخته، خودرهیاب و کسب مهارت‌های حل مسئله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده اولویت بیشتری یافته و از اهداف مهم آموزش و پرورش در سطوح مختلف تلقی می‌شوند. از طرفی فرهنگ یادگیری در ایران از حیث انفعال یادگیرنده، ضعف تعامل بین یادگیرندگان، معلم‌محوری، عدم خودانگیختگی یادگیرندگان و پذیرش بدون تحلیل و نقد اطلاعات با اهداف آموزش و پرورش جامعه اطلاعاتی مغایرت دارد. بر این اساس هدف اصلی مقاله حاضر ارائه برنامه عملیاتی برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری به سمت مؤلفه‌های موردنظر جامعه اطلاعاتی توسط معلم از طریق محیط یادگیری مجازی است.

این مقاله در چهار بخش تنظیم شده تا به سؤال اصلی طرح شده پاسخ دهد. در بخش اول فرهنگ یادگیری و در بخش دوم ویژگی‌های محیط یادگیری مجازی مورد بحث قرار می‌گیرد. در بخش سوم اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری از طریق محیط مجازی مطرح می‌شود و در بخش چهارم با توجه به بخش‌های قبلی، گام‌های عملیاتی اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری توسط معلم در محیط یادگیری مجازی مورد بحث قرار می‌گیرد.

#### ■ واژگان کلیدی:

فرهنگ یادگیری، محیط مجازی، جامعه اطلاعاتی، فاوا، خودراهبری.

# محیط‌های یادگیری مجازی، امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری

فرهاد سراجی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان  
fseraji@gmail.com

## مقدمه

توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات تأثیر عمیق بر ابعاد زندگی امروزی گذاشته است. دستاوردهای بارز این فناوری نظیر شکل‌گیری دولت الکترونیک، بانکداری الکترونیکی، تجارت الکترونیکی، پزشکی الکترونیکی و راه دور و یادگیری الکترونیکی نمودی از این تأثیر به حساب می‌آیند (سن تی و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). تردیدی نیست که این دستاوردها از جهت فناوری و ابزار، تفاوت عمده‌ای در ساختار و ظاهر سازمان‌ها به وجود آورده‌اند، لیکن این تحولات ابزاری به تدریج در روابط بین کارکنان، قوانین و مقررات، نحوه روابط بین مدیر و کارکنان، نحوه تلاش برای رسیدن به اهداف سازمان، هنجارها و رفتارها تغییراتی را به وجود آورده است (مولر، سانشو، هرناندز، ژيرو و باسکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). افرادی مانند دریفوس<sup>۳</sup> (۱۳۸۹) و گریسون و اندرسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) بر مطالعه جنبه‌های غیر ابزاری توسعه فاوا و اینترنت تأکید می‌کنند. به اعتقاد آنها فاوا به صورت تدریجی و ضمنی بر روابط، هنجارها و رفتارهای کاربران تأثیر می‌گذارد و بستر جدید و فرهنگ تازه‌ای را شکل می‌دهد.

فرهنگ به مجموعه‌ای از دانسته‌ها، داشته‌های معرفتی، روابط و رفتارهای افراد یک جامعه گفته می‌شود که غالباً رفتارها و تفکرات جاری آن را شکل می‌دهد. براساس این تعریف رفتارها و روابط افراد یک جامعه در زمینه‌های مختلف نظیر یادگیری، رانندگی، مشاغل، آپارتمان‌نشینی و مواردی از این قبیل ریشه در فرهنگ‌شان دارد و آن فرهنگ گسترده و جامع، خرده‌فرهنگ‌های مربوط به زمینه‌های مختلف را شکل می‌دهد. از همین‌روست، امروزه اصطلاحاتی نظیر فرهنگ یادگیری، فرهنگ رانندگی، فرهنگ آپارتمان‌نشینی و فرهنگ سازمانی بیش از گذشته متداول شده است. این قبیل اصطلاحات، فرهنگ را به‌عنوان متغیر مستقل تأثیرگذار بر رفتار و روابط تلقی نمی‌کنند بلکه آن را بستر درهم‌تنیده با اجزاء، رفتارها و روابط در نظر می‌گیرند که قابل انفکاک از آن مقوله خاص نظیر یادگیری یا رانندگی نیست (شاین<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱).

با ادامه تلاش‌های نظریه‌پردازان فرهنگی و اجتماعی و قوم‌نگاران در جهت عمق‌بخشی به مطالعات فرهنگی، اصطلاحاتی مانند فرهنگ برنامه درسی، فرهنگ آموزش و فرهنگ

1. Santy & Smith
2. Muller, Sancho, Hernandez & Bosco
3. Dreyfus
4. Garrison & Anderson
5. Schein

یادگیری از سوی صاحب‌نظران عرصه آموزش نظیر جروم برونر و ویگوتسکی مطرح شد. به اعتقاد این صاحب‌نظران، یادگیری پدیده‌ای است که در بستر اجتماع و تحت تأثیر عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد. باورها، ارزش‌ها و جهان‌بینی حاکم بر هر جامعه، بر مفهوم یادگیری، نقش یادگیرنده، یاددهنده، موضوع یادگیری، شیوه تدریس و حتی شیوه‌های ارزشیابی تأثیر می‌گذارد که از تعامل بین مجموعه این اجزاء، بستر جدید یا فرهنگ یادگیری شکل می‌گیرد.

امروزه با توسعه فاوا و شکل‌گیری جامعه اطلاعاتی، دانشگاه‌ها و مدارس باید افرادی را تربیت کنند که از یک‌سو با اهداف، رسالت‌ها و مکانیزم‌های جامعه اطلاعاتی سازگار و از سوی دیگر پیشگام و پیش‌برنده آن باشند (هاربی سون و رکس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). از این‌رو برخی از دانشگاه‌ها و مدارس با درک اهمیت این موضوع به تدریج دانش‌آموزان و دانشجویان خود را برای ورود به محیط‌های یادگیری مجازی ترغیب می‌کنند. برای نمونه نتایج بررسی هاکینز و رادی<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که بیش از ۹۷ درصد دانشگاه‌های آمریکا و ۹۵ درصد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی انگلیس برای کمک به بهبود فرآیند مدیریت آموزش، تسهیل تعامل بین یادگیرندگان و کمک به بهبود یادگیری به صورت برنامه‌ریزی شده از محیط یادگیری مجازی بهره می‌گیرند و برای این منظور از یک یا چند سامانه مدیریت یادگیری استفاده می‌کنند. همچنین در برخی از کشورها مانند کانادا، آمریکا، استرالیا و انگلیس هر دانش‌آموز و دانشجو موظف است حداقل دو درس از دروس دوره تحصیلی خود را به صورت مجازی بگذرانند. مجموعه این اقدامات برای آشنایی دانشجویان و دانش‌آموزان با فرهنگ یادگیری در محیط‌های مجازی صورت می‌گیرد.

هدف اصلی مقاله حاضر پاسخ به این سؤال است «چگونه می‌توان با استفاده از محیط یادگیری مجازی فرهنگ یادگیری دانشجویان و دانش‌آموزان ایرانی را متناسب با ویژگی‌های جامعه اطلاعاتی به تدریج اصلاح کرد؟» برای بررسی و پاسخ به این سؤال مقاله حاضر در چهار بخش تنظیم می‌شود. در بخش اول ویژگی‌های فرهنگ یادگیری در ایران شناسایی و بررسی می‌شود، در بخش دوم فرهنگ یادگیری حاکم بر محیط‌های یادگیری مجازی مطرح می‌شود و در بخش سوم نحوه استفاده از محیط یادگیری مجازی برای تغییر فرهنگ یادگیری مد نظر قرار می‌گیرد. با جمع‌بندی ویژگی‌های فرهنگ یادگیری

1. Harbison & Rex  
2. Hawkins & Rudy

در ایران و ویژگی‌های فرهنگ یادگیری در محیط مجازی زمینه لازم برای بحث درباره راه‌های تغییر فرهنگ یادگیری در دانشجویان ایرانی از طریق به کارگیری محیط‌های یادگیری مجازی فراهم می‌شود.

### فرهنگ یادگیری

قوم‌نگاران و جامعه‌شناسان فرهنگی، فرهنگ را به‌مانند ظرف و بستری در نظر می‌گیرند که بر کلیه رفتارها و اعمال انسان در موقعیت‌های گوناگون تأثیر می‌گذارد. این تلقی از فرهنگ مرزهای تأثیرگذاری آن بر رفتار انسان را بسیار وسیع‌تر و عمیق‌تر می‌داند. بر این اساس «فرهنگ یادگیری»<sup>۱</sup> اصطلاحی است که به تأثیر فرهنگ بر فهم یادگیرنده از جهان، ظرفیت‌های شناختی و معرفتی او و تعامل وی با دنیای بیرون اشاره می‌کند (آلفرد<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳).

گرچه پژوهش‌های عمیق در زمینه فرهنگ یادگیری غالباً به دهه ۱۹۷۰ و بعد از آن مربوط می‌شود، لیکن مدت‌ها قبل ویگوتسکی در واکنش به نظریه رشد شناخت دهنی پیازه و ادعای او درباره جهان‌شمول بودن مراحل چهارگانه رشد ذهنی به طرح این موضوع پرداخت که یادگیری و تفکر، اساساً در فرهنگ، تاریخ و اجتماع هر فرد ریشه دارد و نمی‌توان مراحل رشد شناختی یکسانی را برای همگان تصور کرد.

جروم برونر از دیگر مبدعان اصطلاح فرهنگ یادگیری، با تأکید بر نقش فرهنگ در برنامه درسی و فرآیند یادگیری آن را آئینه توصیف، تحلیل و تفسیر برنامه‌های درسی آشکار و پنهان تلقی می‌کند. از نظر او فرهنگ بستری را برای شکل‌گیری تعاملات بین دانش‌آموزان، ارتباط بین معلم و دانش‌آموزان، نحوه کلاس‌داری، نوع نگاه به محتوا، فرصت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی فراهم می‌سازد که به مجموعه آن فرهنگ یادگیری گفته می‌شود (برونر، ۱۹۹۶). بر این اساس گرچه یادگیری غالباً در ذهن صورت می‌پذیرد ولی ریشه و منشأ فرهنگی دارد.

تلاش‌های پژوهشی متعددی تاکنون درباره فرهنگ یادگیری در جوامع مختلف صورت گرفته است. گریت هافستد<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) مدلی را برای مطالعه ابعاد مختلف فرهنگ

1. Learning Culture  
2. Alfred  
3. Geert Hofstede

آموزش و یادگیری در کشورهای مختلف ارائه نمود که تاکنون بر اساس آن پژوهش‌های متعددی برای شناسایی فرهنگ یادگیری در کشورهای مختلف صورت گرفته است. او برای شناسایی فرهنگ یادگیری به پنج بعد زیر توجه دارد:

۱. فاصله قدرت<sup>۱</sup>. افراد در بعضی از فرهنگ‌ها و جوامع فاصله نابرابر بین خود و دیگران را به راحتی می‌پذیرند و در برخی دیگر به سادگی به این نابرابری تن نمی‌دهند. در بعضی از جوامع دانش‌آموزان به راحتی فاصله قدرت بین خود و معلم را می‌پذیرند و در برخی جوامع دانش‌آموزان دیدگاه‌ها و نظرات معلم را نقد می‌کنند.

۲. پرهیز از عدم اطمینان<sup>۲</sup>. اینکه تا چه میزان افراد یک جامعه ریسک‌پذیرند و وضعیت نامعین را تحمل می‌کنند و یا حاضرند با افرادی که از دوستان و آشنایان‌شان نیستند، هم‌زیستی و ارتباط متقابل داشته باشند؟ در برخی از فرهنگ‌ها یادگیرندگان به راحتی با افرادی که حتی سابقه آشنایی قبلی ندارند، زمینه تعامل را ایجاد و برای توسعه یادگیری آن را ادامه می‌دهند.

۳. فردگرایی و جمع‌گرایی<sup>۳</sup>. در بعضی از جوامع افراد خود را بیشتر مقید به رعایت ارزش‌های گروهی می‌دانند و در برخی دیگر در انتخاب‌ها، خواسته‌ها و علائق فردی بر ارزش‌های جمعی ترجیح داده می‌شود.

۴. مردگرایی و زن‌گرایی<sup>۴</sup>. اینکه تا چه میزان یک جامعه رفتار مردانه و خشن را می‌پذیرد و از آن جانبداری می‌کند؟

۵. افق زمان<sup>۵</sup>. افراد بعضی از فرهنگ‌ها در مقایسه با فرهنگ‌های دیگر ترجیح می‌دهند برای کسب منافع درازمدت از منافع کوتاه‌مدت چشم‌پوشی کنند.

هافستد شواهدی را ذکر می‌کند که براساس آن یادگیرندگان دارای فرهنگ جمع‌گرا در محیط یادگیری به برقراری ارتباط و صحبت با دیگران تمایل چندانی نشان نمی‌دهند و به شنوندگی، واکنش انفعالی و گفت‌وگوی درونی تمایل بیشتری دارند. در این فرهنگ‌ها آموزش، غالباً معلم‌محور است و سکوت یادگیرنده در حین بحث‌های معلم به‌منزله احترام تلقی می‌شود.

1. Power Distance
2. Uncertainty Avoidance
3. Individualism/ Collectivism
4. Masculinity/ Femininity
5. Long- Term Orientation

پژوهش‌های متعدد مانند برادلی و برادلی<sup>۱</sup> (۱۹۸۴)، سیمولاز<sup>۲</sup> (۱۹۸۷)، بلرد و کلنچی<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) و تود<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) (به نقل از فاضلی، ۱۳۸۲)، رایبسون<sup>۵</sup> (۱۹۹۹)، دونی و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)، وانگ<sup>۷</sup> (۲۰۰۶)، تاپاسن، اسمیت و وایت<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) و اوزونر<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) نشان می‌دهند که فرهنگ یادگیری در کشورهایی مانند کانادا، آمریکا، استرالیا و اغلب کشورهای اروپایی غالباً متمرکز بر توجه به علائق فردی، خودارزیایی، نقادی، مشارکت در بحث‌ها، ارتباط آسان ولی کوتاه‌مدت با دیگران و خودراهبری است. در مقابل فرهنگ یادگیری در فرهنگ چینی، مالزیایی، هندی، سعودی و ایرانی با توجه به فرهنگ جمع‌گرایانه و پذیرش فاصله قدرت در یادگیری شرایط خاصی دارند. آنها به طور جدی در بحث‌ها و فعالیت‌های مشارکتی شرکت نمی‌کنند و حفظ طوطی‌وار را ترجیح می‌دهند. همچنین از طرح سؤال، شرکت در گفت‌وگو و طرح بحث‌های انتقادی پرهیز می‌کنند. به‌طور کلی فرهنگ یادگیری در این قبیل کشورها بیشتر جمع‌گرا و معلم‌محور است و ماهیت انتقالی دارد تا ساختنی. در این فرهنگ‌ها بر ارائه مسئله و آموزش دارای چارچوب شناخته شده ساختارمند تأکید می‌شود و الگوی ارتباط بین یادگیرندگان محدود ولی درازمدت است. شواهد پژوهشی دیگری نیز مانند؛ فاضلی (۱۳۸۲)، سرکارآرانی (۱۳۸۷)، فراستخواه (۱۳۸۹) و عطاران و همکاران (۱۳۹۰) در ارتباط با فرهنگ یادگیری در ایران وجود دارد که برخی از ویژگی‌های آن را نشان می‌دهد. فاضلی (۱۳۸۲) با مقایسه فرهنگ دانشگاهی در ایران و بریتانیا درمی‌یابد؛ آموزش دانشگاهی در بریتانیا پژوهش‌محور، دانش‌محور، جامعه‌محور، مشارکتی، تحلیلی، نقادانه و فرآیندی است در مقابل فرهنگ آموزش دانشگاهی ایران آموزش‌محور، معلم‌محور، اقتدارگرایانه و ستایش‌گرانه است و تلقی متداول از علم به‌عنوان محصول انتقال دادنی است.

سرکارآرانی (۱۳۸۷) با مقایسه فرهنگ یادگیری در ژاپن و ایران می‌نویسد؛ آموزش در ژاپن اغلب فرآیندمحور، مشارکتی، تحلیلی و نقادانه است. در این فرهنگ دانش‌آموزان

1. Bradley and Bradley
2. Samuelowicz
3. Ballard and Clanchy
4. Todd
5. Robinson
6. Downey, Wentling, Wentling & Wadsworth
7. Wang
8. Tapanes, Smith & White
9. Uzuner

به فعالیت‌های گروهی و مشارکتی سوق داده می‌شوند و طی کردن فرآیند حل مسئله بیش از نتیجه آن مهم شمرده می‌شود. در فرهنگ یادگیری ایران غالباً نتیجه بر فرآیند و رقابت بر مشارکت ترجیح داده می‌شود و پاسخ مسئله بسیار مهم‌تر از راه‌حل آن تلقی می‌گردد. فراستخواه (۱۳۸۹) در بخشی از پژوهش «مجازی شدن محیط‌های یاددهی و یادگیری، تحولات پارادایمی و بایسته‌های فرهنگی» نتیجه‌گیری می‌کند که ۷۹/۶۰ درصد از یادگیرندگان حضور در کلاس درس و نشستن پای صحبت‌های استاد را بر آموزش‌های غیرحضور و مجازی ترجیح می‌دهند. ۴۴/۹۰ درصد از یادگیرندگان ارتباط حضوری را بر سایر شیوه‌های ارتباطی ترجیح می‌دهند و تنها ۶/۴۰ درصد از ارتباط مجازی لذت می‌برند. ۷۰/۲۰ درصد از پاسخگویان ارتباط تک‌سویه و متکلم‌الوحده بودن معلم را ترجیح می‌دهند. نتایج این پژوهش بر معلم‌محوری، تأکید بر ارتباط حضوری و پذیرندگی در فرهنگ یادگیری ایران تأکید دارد. عطاران و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی نشان می‌دهند که دانشجویان مجازی ایرانی ترجیح می‌دهند که درس را مستقیماً از استاد یاد بگیرند، به تشکیل گروه‌های علمی و پژوهشی چندان تمایل نشان نمی‌دهند و یادگیری از گفتار را بر مطالعه مطالب متنی ترجیح می‌دهند. به‌طور کلی براساس یافته‌های این پژوهش‌ها می‌توان گفت فرهنگ یادگیری در ایران غالباً معلم‌محور است تا یادگیرنده‌محور، محتوا‌محور است تا فعالیت‌محور، نمره‌محور است تا یادگیری‌محور، حفظی و انتقالی است تا ساخت و تولید دانش، نتیجه‌محور است تا فرآیند‌محور. گرچه در این بستر یادگیری، ویژگی‌های مثبتی مانند احترام به معلم، تلاش برای رسیدن به اهداف خاص موضوعی، انضباط‌پذیری و فرمانبری از والدین و معلم در یادگیرنده پرورش می‌یابد. لیکن نکته قابل تأمل این است که برخی از جنبه‌های این فرهنگ یادگیری با مهارت‌های موردنیاز جامعه اطلاعاتی و تولید دانش همسویی ندارد.

### محیط یادگیری مجازی امکانی برای تربیت یادگیرندگان جامعه اطلاعاتی

اصطلاح جامعه اطلاعاتی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ توسط جامعه‌شناسان و اقتصاددانان نظیر فریتز مالکوپ<sup>۱</sup> و دانیل بل<sup>۲</sup> مطرح شد. آنها برای توصیف شرایط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی که ناشی از توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات بود، این اصطلاح را

1. Fritz Malchup  
2. Daniel Bell

به کار گرفتند. جامعه اطلاعاتی به جامعه‌ای اطلاق می‌شود که گردش اطلاعات مبتنی بر امکانات رایانه‌ای و اینترنت، نیروی محرکه ابعاد گوناگون فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی جوامع است. بر این اساس گرچه در دهه‌های قبل تنها تعداد معدودی از کشورها در زمره جوامع اطلاعاتی به‌شمار می‌آمدند ولی امروزه اغلب کشورها کمابیش برخی از نمودهای جامعه اطلاعاتی را به خود می‌بینند. پدیده جهانی شدن نیز عامل مهم دیگری در توسعه و همراهی کشورها برای حرکت به سمت جامعه اطلاعاتی است (چنگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). شهروندان این جوامع برای همسویی با تحولات جامعه اطلاعاتی به مهارت‌های متنوعی نظیر مهارت پردازش چندمدلی اطلاعات، داشتن سواد و مهارت ارتباطی، سواد بصری، مدیریت اطلاعات شخصی و سازگاری با موقعیت جدید نیاز دارند.

آموزش و پرورش جامعه اطلاعاتی باید با بازاندیشی در اهداف، رسالت‌ها و ساختارهای خود تلاش کند، کودکان و جوانان را برای زندگی در چنین جامعه‌ای تربیت کند؛ برنامه درسی مدارس را براساس آن اهداف و مأموریت‌ها بازاندیشی و معلمان را متناسب با استانداردهای آن جامعه تربیت کند؛ در غیر این صورت مدارس و دانشگاه‌ها به تدریج نقش و اعتبار خود را در نزد ذی‌نفعان و افکار عمومی از دست می‌دهند و به تعبیر ایوان ایلچ «مدرسه‌زدایی از جامعه»<sup>۲</sup> رخ می‌دهد (فولن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۲۲). تحول در آموزش و پرورش جامعه اطلاعاتی تنها با تغییرات سطحی فناورانه رخ نمی‌دهد، بلکه این تحول نیازمند تغییر و بازاندیشی در رسالت‌ها، مأموریت‌ها، اهداف، محتوا، تربیت معلمان، شیوه‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی و نقش یادگیرنده است. محیط یادگیری مجازی با داشتن ویژگی‌های هرزمانی، هرمکانی، چندرسانه‌ای، تنوع اطلاعاتی و قابلیت‌های وسیع ارتباطی امکان مناسبی را برای اصلاح برنامه درسی در اختیار طراحان و برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۱۷).

محیط یادگیری مجازی دارای امکانات و ابزارهای شخصی‌سازی متعددی است که به شکل‌های مختلف می‌توان آن را با برنامه درسی آموزش و پرورش جامعه اطلاعاتی تلفیق کرد. برخی از این شکل‌ها عبارت‌اند از: تدارک برنامه درسی کاملاً مجازی<sup>۴</sup>، تدارک برنامه

- 
1. Chang
  2. Deschooling
  3. Fullan
  4. Virtual



درسی ترکیبی<sup>۱</sup> (حضور و مجازی)، ارائه برنامه درسی به صورت حضوری و استفاده از منابع فاوا و اینترنت برای تقویت آن (راجرز، گرهام و مایز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ پورتر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴: ۷۹). با استفاده از امکانات چندرسانه‌ای این فناوری می‌توان محتوای باکیفیتی را تولید و از طریق امکان هر مکانی و هر زمانی، آن محتوا را در دسترس یادگیرندگان در مناطق مختلف کشور قرار داد و از این طریق ضعف و نبود برخی از معلمان باصلاحیت و تخصصی در بعضی از مناطق را جبران نمود. به علاوه محیط مجازی با تسهیل میزان و نحوه دسترسی کاربران به اطلاعات، آنها را با مهارت‌های تحلیل، نقد و به‌کارگیری صحیح اطلاعات آشنا می‌سازد. امکانات ارتباط هر زمانی، شخصی‌سازی و تنوع اطلاعاتی این محیط به یادگیرنده امکان می‌دهد تا زمان و نحوه مطالعه مطالب را خودش تنظیم کند؛ از بین منابع متنوع دست به انتخاب بزند و به طور مداوم بر فرآیند یادگیری خود کنترل داشته باشد و آن را به‌طور مستمر ارزیابی کند. همچنین امکانات اطلاعاتی، ارتباطی و شخصی‌سازی این محیط، یادگیرنده را در موقعیت‌هایی قرار می‌دهد که بتواند با ارزیابی منابع اطلاعاتی، بررسی نظرات متنوع و ملاحظه دیدگاه‌های چندگانه، توان تفکر منطقی و انتقادی خود را افزایش دهد (اندرسون، ۲۰۰۳).

به‌علاوه، با وجود مزیت‌های محیط یادگیری مجازی نباید از محدودیت‌های آن غفلت ورزید. نبود امکان شناسایی محتواها و منابع تولید شده بی‌کیفیت و کم‌اعتبار و نشر اطلاعات متنوع و پراکنده در این محیط، ناشناسی در ارتباطات، تفاوت‌های فرهنگی کاربران و عدم امکان ارتباط حضوری از محدودیت‌های این محیط یادگیری است. همچنین ضعف یادگیرندگان در برخورداری از مهارت‌های موردنیاز برای یادگیری در این محیط از موانع متداول مشارکت در این محیط یادگیری به‌شمار می‌رود (لوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

مزیت‌ها و محدودیت‌های محیط‌های یادگیری مجازی از یک‌سو و الزام جامعه اطلاعاتی بر به‌کارگیری این محیط‌ها برای پرورش مهارت‌های موردنیاز این جوامع، طراحان و برنامه‌ریزان درسی کشورهای مختلف را به سمت استفاده از شکل‌های مختلف تلفیق برنامه‌های درسی با محیط‌های مجازی سوق داده است. برای نمونه در کشورهای

1. Blended
2. Rogers, Graham & Mayes
3. Porter
4. Levy

انگلیس (اسکول پلاس<sup>۱</sup>)، کانادا (اسکول نت<sup>۲</sup>)، تایلند (ای اسکول<sup>۳</sup>) و چین (سرنت<sup>۴</sup>) در برنامه درسی دوره متوسطه شبکه‌ای به‌عنوان مکمل و تقویت‌کننده برنامه درسی حضوری طراحی شده است (شد و دشیف<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). همچنین در اغلب کشورها آموزش دانشگاهی با استفاده از شیوه‌های ترکیبی و کاملاً مجازی ارائه می‌شود. بنابراین امروزه دو رویکرد نسبت به استفاده از محیط‌های یادگیری مجازی وجود دارد. اگر سیاست‌گذاران و مجریان محیط‌های یادگیری مجازی از این محیط صرفاً برای یادگیری مطالب درسی و موضوعی استفاده کنند، در این صورت با «نگاه حداقلی» به قابلیت‌های فاوا برخی از توانمندی‌های تربیتی این محیط را نادیده گرفته‌اند. ولی اگر از این محیط علاوه بر یادگیری مطالب درسی برای پرورش برخی مهارت‌های جامعه اطلاعاتی استفاده کنند، با «نگاه حداکثری» از قابلیت‌های این محیط بهره گرفته‌اند. به‌طور مسلم با گسترش جامعه اطلاعاتی و بروز نمودهای آن در جوامع، توسعه محیط‌های یادگیری مجازی و داشتن نگاه حداکثری به آن نه یک انتخاب بلکه نوعی الزام تلقی می‌شود (گودفلاو و هولینگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶).

تریلسی (۲۰۰۹) با داشتن «نگاه حداکثری» به محیط یادگیری مجازی به‌جای اصطلاح پداگوژی یا اندراگوژی از اصطلاح وباگوژی<sup>۷</sup> استفاده می‌کند. به اعتقاد او استفاده بهتر از امکانات فناورانه این محیط، مستلزم بهره‌گیری از نظریه‌های یادگیرنده‌محور است که این کار بر جنبه‌های مختلف نظیر طرز تلقی از یادگیری، نقش یاددهنده، تعامل و مشارکت یادگیرنده، فعالیت‌های یادگیری و نقش یادگیرنده تأثیر می‌گذارد و فرهنگ یادگیری خاصی را بر آن محیط حاکم می‌کند.

با توجه به ویژگی‌های فرهنگ یادگیری در ایران که در بخش قبلی اشاره شد، چگونه می‌توان با استفاده از شکل‌های مختلف تلفیق امکانات محیط مجازی با برنامه درسی، فرهنگ یادگیری را به‌سمت الزام‌های جامعه اطلاعاتی (یادگیرنده‌محوری، بسط تعامل و مشارکت، نقادی، خودارزیابی و پرسشگری) سوق داد؟

1. School Plus
2. School Net
3. E School
4. Cernet
5. Shade & Dechief
6. Goodfellow & Hewling
7. Webagogy

### اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری از طریق محیط مجازی

در مرحله طراحی و تولید برنامه درسی مجازی می‌توان با استفاده از قابلیت‌های متنوع این محیط، برنامه درسی غنی و با کیفیتی را برای یادگیرندگان تدارک دید (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۱۲۱). در این مراحل می‌توان از امکانات چندرسانه‌ای، تنوع منابع اطلاعاتی، امکانات ارتباطی و شخصی‌سازی برای تهیه محتوای معتبر و با کیفیت، طراحی فعالیت‌های یادگیری متنوع و تدارک شیوه‌های تدریس و ارزشیابی یادگیرنده‌محور بهره گرفت.

در مرحله اجرای برنامه درسی نقش اصلی برعهده معلم است. او در محیط مجازی با استفاده از امکانات ارتباط همزمان<sup>۱</sup> و ناهمزمان<sup>۲</sup> به شکل‌های مختلف با یادگیرندگان ارتباط می‌کند. در ارتباط همزمان، معلم غالباً به شکل تدریس مستقیم به بیان اهداف درس، ارائه چارچوب کلی و توضیح مفاهیم مهم می‌پردازد ولی در ارتباط ناهمزمان او با طرح مسائل چالش‌برانگیز یادگیرندگان را به تأمل، تحلیل و نقادی ترغیب می‌کند و آنها را به تعامل با دیگران و جستجوی منابع مختلف فرا می‌خواند (اندرسون، ۲۰۰۳: ۲۱۸). در این شیوه ارتباطی معلم، یادگیرندگان را به فعالیت وادار می‌کند و خود هدایت و راهنمایی فرآیند را از کنار میدان به عهده می‌گیرد.

گرچه برای اطمینان از اثربخشی برنامه درسی باید تصمیم‌های دقیق و منطقی در مراحل طراحی و تولید تدارک دیده شود و در مرحله اجرا توسط معلم پیاده گردد، ولی معلم خوب می‌تواند برخی از نقص‌های برنامه درسی تدارک دیده‌شده را با تصمیم‌ها و اعمال فکورانه خود جبران نماید. از این‌رو معلم به‌عنوان تأثیرگذارترین فرد در فرآیند اجرای برنامه درسی علاوه بر اینکه با یادگیرندگان ارتباط نزدیک دارد، می‌تواند متناسب با موقعیت‌های مختلف، عناصر گوناگون برنامه درسی تدارک دیده شده نظیر محتوا و فعالیت‌های یادگیری را دستکاری نماید (پورتر، ۲۰۰۴: ۲۰۳). موقعیت اجرایی معلم در فرآیند برنامه درسی به‌گونه‌ای است که از یک‌سو برنامه درسی برای اجرا به دست او سپرده می‌شود و از سوی دیگر او با یادگیرندگان و موقعیت یادگیری ارتباط تنگاتنگ و نزدیک دارد. بنابراین از این منظر معلم می‌تواند هم بر فرهنگ حاکم بر فرآیند طراحی و تولید و هم بر فرهنگ اجرای برنامه درسی تأثیر داشته باشد.

1. Synchronous
2. Asynchronous

گراو<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) مدلی برای تغییر فرهنگ تدریجی یادگیرندگان از یادگیرندگان وابسته<sup>۲</sup> به یادگیرندگان خودرهیاب<sup>۳</sup> ارائه می‌کند. این مدل ناظر بر اجرای برنامه درسی توسط معلم است که دارای چهار مرحله می‌باشد: مرحله اول یادگیرندگان وابسته، مرحله دوم یادگیرندگان دارای انگیزه بیرونی، مرحله سوم یادگیرندگان دارای انگیزه درونی ولی نیازمند کمک معلم و مرحله چهارم یادگیرندگان مستقل و خودرهیاب. گراو در مدل خود، نقش معلم در ارتباط با اصلاح فرهنگ یادگیری را عمدتاً مبتنی بر باز تعریف نقش معلم، نقش یادگیرنده و نوع فعالیت‌های یادگیری تلقی می‌کند.

در محیط یادگیری مجازی<sup>۴</sup> نقش معلم شامل برنامه‌ریزی و زمان‌بندی جلسات آنلاین، مهارت سخنرانی و ارائه چارچوب کلی مطالب درسی، آماده‌سازی ابزارها و تجهیزات، طراحی و مدیریت فرآیند آموزش، تسهیل و انتقال محتوای درسی، آغازگری در بحث‌ها، وساطت و هدایت بحث‌ها، بررسی فعالیت‌های یادگیرندگان و ارائه بازخورد سریع، معرفی منابع یادگیری بیشتر و ارزشیابی فرآیند یادگیری است. همین‌طور یادگیرندگان محیط مجازی باید با وظایفی نظیر مهارت در کاربری رایانه، مهارت در کاربرد ابزارهای اینترنتی، مهارت حل مسئله، تفکر انتقادی، مهارت پرسشگری، به کارگیری شیوه‌های مطالعه و یادگیری، مهارت فراشناختی، خودرهیابی و مهارت ارتباط مجازی آشنایی داشته باشند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۲۸۱ و اس و سودوکس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). در این محیط با استفاده از قابلیت‌های فناوری و با توجه به یادگیرنده‌محور بودن، فعالیت‌های یادگیری گوناگونی همچون ایفای نقش، مطالعه موردی، تمرین، شبیه‌سازی، وبلاگ‌نویسی، وب کوئست<sup>۶</sup>، پروژه و مباحثه آنلاین را می‌توان تدارک دید. توجه به این نقش‌ها بر حاکمیت فرهنگ یادگیرنده‌محوری در محیط‌های یادگیری مجازی دلالت دارد، ولی براساس مدل گراو برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری باید به صورت ملایم و گام به گام برای تغییر در نقش‌های معلم از تدریس مستقیم به سمت غیرمستقیم حرکت کرد، به صورت تدریجی فرآیند یادگیری را از کنترل

1. Grow

2. Depended Learners

3. Self- Directed Learners

۴. منظور از محیط یادگیری مجازی در این پژوهش، شکل یا اشکالی از تلفیق امکانات محیط مجازی با برنامه درسی است که در این پژوهش سه دسته؛ برنامه درسی کاملاً مجازی، برنامه درسی ترکیبی و برنامه درسی مکمل اشاره شده است.

5. Ess & Sudaweeks

6. Web Quest

یاددهنده به کنترل یادگیرنده سپرد و فعالیت‌های یادگیری را از حالت ساختارمند به غیرساختارمند تدارک دید. به اعتقاد گراو در هر یک از مراحل چهارگانه، معلم باید متناسب با موقعیت، یک یا چند مورد از این وظایف، نقش‌ها و فعالیت‌های یادگیری را برای خود و یادگیرندگان تعیین کند. در این مدل اگر نقش تعیین‌شده برای معلم، یادگیرندگان و فعالیت‌های یادگیری تدارک دیده شده در هر مرحله با یکدیگر تناسب نداشته باشد، نوعی عدم تناسب<sup>۱</sup> در برنامه درسی آشکار می‌شود و از اثربخشی آن می‌کاهد.

در بخش اول مقاله بر اساس شواهد پژوهشی استدلال شد که فرهنگ یادگیری در ایران غالباً معلم‌محور، محتوا‌محور، انفعالی، حفظی و رقابتی است. در این فرهنگ، مطالعه مستقل، یادگیری مادام‌العمر، خودانگیختگی، خودرهبایی و خودارزیابی جای خود را به مطالعه توأم با اجبار نمره یا مدرک، یادگیری موقتی، انگیزش از بیرون، یادگیری وابسته به معلم و مطالعه محتوای مشخص می‌دهد. در بخش دوم مقاله نیز استدلال شد که جامعه امروزی به تمدن جدیدی به نام جامعه اطلاعاتی وارد شده است. شهروندان این جامعه باید بتوانند نیازهای یادگیری خود را در سراسر عمر شناسایی و به‌طور مستقل برای رفع آن نیازها مطالعه کنند. این افراد باید مهارت برنامه‌ریزی، مدیریت و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده و انعطاف‌پذیر را داشته باشند. از سوی دیگر محیط یادگیری مجازی به‌عنوان یکی از نمودهای عصر اطلاعات قابلیت‌های فراوانی برای پرورش این‌گونه مهارت‌ها در شهروندان دارا است.

همچنین در بخش سوم مقاله تأکید شد که با استفاده از قابلیت‌های محیط یادگیری مجازی می‌توان در مرحله طراحی و تولید، محتواهای چندرسانه‌ای و تعاملی باکیفیت را برای یادگیرندگان تهیه کرد و فعالیت‌های یادگیری متنوعی را تدارک دید تا معلم در مرحله اجرا با تدابیر و راهبردهای خاص، مهارت‌های موردنیاز جامعه اطلاعاتی را در یادگیرندگان پرورش دهد. لیکن در مواجهه با این سؤال که «معلم در مرحله اجرا با چه تدابیری می‌تواند با اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری مهارت‌های موردنیاز جامعه اطلاعاتی را در یادگیرندگان پرورش دهد؟» در ادامه با استفاده از مدل گراو در چهار مرحله برنامه عملیاتی ارائه می‌شود.

معلم در محیط یادگیری مجازی، برنامه درسی طراحی و تولید شده را که ممکن است خود سهمی در آن داشته یا نداشته باشد، به اجرا می‌گذارد. میزان انعطاف او در

اجرای برنامه درسی تولید شده به عوامل مختلفی مانند درجه تمرکز و عدم تمرکز نظام برنامه‌ریزی درسی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم، ویژگی‌های دانش‌آموزان، بسته‌های زیرساختی و فناوریانه و نوع موضوع درسی بستگی دارد. بر اساس مدل گراو معلم با داشتن موقعیت ممتاز در برنامه درسی از یک‌سو با فرهنگ حاکم بر طراحی و تولید برنامه درسی آشناست و از سوی دیگر با یادگیرندگان و بستر یادگیری تعامل نزدیک دارد. بر این اساس معلم می‌تواند با تغییر تدریجی نقش خود از انتقال دهنده مستقیم اطلاعات به راهنما و هدایت‌گر، تغییر تدریجی وظایف یادگیرندگان از پذیرندگان منفعل دانش و اطلاعات به تحلیل‌گران، مباحثه‌کنندگان و نقادان و با تدارک فعالیت‌های متنوع که با ساختمندی شروع و به فعالیت‌های بی‌ساختار و پروژه‌محور ختم می‌شوند، بستر لازم را برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری فراهم سازد. برنامه عملیاتی مراحل چهارگانه در ارتباط با سه عنصر نقش معلم، وظایف یادگیرنده و فعالیت‌های یادگیری به قرار زیر است:

۴۰

**مرحله اول) وابستگی کامل یادگیرنده به کمک‌های معلم.** در این مرحله معلم با یادگیرندگانی روبروست که برای پیگیری و مشارکت در فرآیند یادگیری به کمک‌های مستقیم معلم، برانگیزاننده‌های بیرونی و فعالیت‌های یادگیری ساختارمند و الزامی نیاز دارند. بنابراین در این مرحله نقش معلم، وظایف یادگیرنده و ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری به قرار زیر است:

۱. نقش معلم. در این مرحله معلم با استفاده از مکانیزم‌های ارتباط همزمان، اهداف درس را به صورت دقیق به یادگیرندگان ارائه می‌کند، چارچوب درس را بیان و مفاهیم مهم و پایه را با مثال‌های متعدد به زبان ساده و صریح ارائه می‌کند. بخش اعظم نقش معلم در این مرحله از طریق ارتباط الکترونیکی همزمان صورت می‌گیرد و تنها بخشی از بازخورهای توضیحی برای بسط یادگیری‌های کلاس همزمان از طریق ابزارهای ناهمزمان مانند تالارهای گفتگو<sup>۱</sup> صورت می‌گیرد.

۲. وظایف یادگیرنده. در این مرحله یادگیرنده باید با کمک معلم نحوه کار با ابزارهای ارتباطی و مکانیزم‌های ورود به سیستم یادگیری مجازی را یاد بگیرد. محتوا و منابع یادگیری انتخاب‌شده را مطالعه و تحلیل کند و به چارچوب‌ها و مقرراتی که معلم برای همکاری و مشارکت بین یادگیرندگان تعیین می‌کند، کاملاً مقید باشد.

۳. فعالیت‌های یادگیری. در این مرحله فعالیت‌های یادگیری کاملاً ساختارمند و مشخص به یادگیرنده ارائه می‌شود. معلم برنامه زمانی انجام فعالیت‌ها را به‌طور دقیق به یادگیرندگان ابلاغ می‌کند. منابع یادگیری برای کمک به انجام فعالیت‌ها توسط معلم شناسایی و به یادگیرنده معرفی و فردی یا گروهی بودن فعالیت‌ها نیز توسط وی مشخص می‌گردد.

برای نمونه معلم در این مرحله، پس از ارائه نکات اساسی، چارچوب‌های درس و مفاهیم مهم به‌صورت ارتباط الکترونیکی همزمان یا از طریق کلاس حضوری، از یادگیرندگان می‌خواهد با مراجعه به پایگاه داده‌های خاص، مطالبی را با چارچوب مشخص جمع‌آوری کنند؛ یا اینکه وبلاگ‌ها و ویکی‌های خاص را در ارتباط با موضوع درس شناسایی کنند. در این مرحله معلم در هر یک از تکالیف تعیین شده نقش محوری دارد ولی تلاش می‌کند یادگیرندگان را به سمت مشارکت در یادگیری فعال ترغیب نماید.

۴۱

مرحله دوم) یادگیرندگان نیازمند به حمایت‌های بیرونی برای ترغیب بیشتر فرآیند یادگیری. در این مرحله معلم با یادگیرندگانی روبروست که برای مشارکت در فرآیند یادگیری به کمک‌های نسبتاً مستقیم معلم، برانگیزاننده‌های بیرونی و فعالیت‌های یادگیری نیمه‌ساختارمند و الزامی نیاز دارند. در این مرحله معلم بخشی از کنترل فرآیند یادگیری را به یادگیرندگان واگذار می‌کند. بنابراین در این مرحله نقش معلم، وظایف یادگیرنده و ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری به قرار زیر است:

۱. نقش معلم. در این مرحله معلم چارچوب کلی درس و اهداف آن را از طریق ارتباط همزمان در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد و امکان طرح سؤال در محیط کلاس مجازی همزمان را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند. سپس بخشی از وظایف خود را به ارتباط ناهمزمان اختصاص می‌دهد تا ادامه سؤالات درسی مربوط به کلاس مجازی را در تالار گفتگو مطرح کند. او موضوعات چارچوب‌دار را که چالش کمتری دارند، برای بحث در تالار گفتگو یا سایر ابزارهای ارتباط ناهمزمان مانند ویکی و وبلاگ انتخاب می‌کند.

۲. وظایف یادگیرنده. در این مرحله معلم یادگیرندگان را در انتخاب محتوای یادگیری و منابع مکمل مشارکت می‌دهد، یادگیرنده با ابزارهای اینترنتی و رایانه‌ای موجود

و مورد نیاز آشنایی دارد. به یادگیرنده مسئولیت داده می‌شود تا منابعی را حول یک موضوع انتخاب و آنها را تحلیل کند و در تعیین اعضای گروه و نحوه گروه‌بندی مشارکت نماید.

۳. فعالیت‌های یادگیری. در این مرحله، فعالیت‌های یادگیری نیمه‌ساختارمند به یادگیرنده ارائه می‌شود. یادگیرنده در تعیین برنامه زمانی انجام تکالیف و فعالیت‌های یادگیری مشارکت داده می‌شود. برای شناسایی منابع یادگیری مرتبط با فعالیت‌های یادگیری تعیین شده، معلم به جای معرفی منابع، کلید واژه‌های مربوطه را به یادگیرنده عرضه می‌کند. همچنین یادگیرنده در تعیین تکالیف فردی و گروهی مشارکت داده می‌شود.

در این مرحله معلم با طرح چارچوب کلی و مفاهیم مهم درس از طریق ارتباط همزمان یا کلاس حضوری، به تدریج بخشی از کنترل فرآیند یادگیری را به یادگیرندگان واگذار می‌کند. سپس او با تعیین فعالیت‌هایی همچون شناسایی وبسایت‌های باکیفیت یا گروه‌های اجتماعی معتبر درباره موضوع درس، یادگیرندگان را به فعالیت وا می‌دارد و ولی ملاک‌های ارزیابی را خودش در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد. مشارکت در شناسایی وبسایت‌ها برای یادگیرندگان به‌واقع تمرین کسب مهارت‌های خودیادگیرندگی، خودرهیایی و تفکر انتقادی است. معلم نیز نقش راهنمایی خود را با کنترل محدودتر بر فرآیند یادگیری همچنان برعهده دارد.

مرحله سوم) یادگیرندگان خودانگیخته نیازمند به حمایت‌های معلم. در این مرحله معلم بخش زیادی از کنترل فرآیند یادگیری را به اختیار یادگیرندگان می‌گذارد و خود بر آن نظارت می‌کند. از این‌رو در این مرحله نقش معلم، وظایف یادگیرنده و ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری را می‌توان چنین در نظر گرفت:

۱. نقش معلم. در این مرحله بخش زیادی از نقش معلم به برقراری ارتباط ناهمزمان اختصاص می‌یابد. او ابتدا چارچوب کلی درس را از طریق ارتباط الکترونیکی همزمان یا آموزش حضوری ارائه و سپس مسائل مهم، اساسی و چالش‌برانگیز مربوط به آن را در تالارهای گفتگو مطرح می‌کند. او در این مرحله یادگیرندگان را به مشارکت بیشتر در بحث و رعایت چارچوب‌ها ترغیب می‌کند و یادگیرندگانی را که کمتر در بحث



شرکت می‌کنند به بحث بیشتر فرا می‌خواند. همچنین او در مواقع لازم بازخوردهای توضیحی و جهت‌دهنده و نه لزوماً دقیق و کامل برای یادگیرندگان ارائه می‌کند.

۲. وظایف یادگیرنده. در این مرحله نقش مهمی در انتخاب منابع یادگیری به یادگیرنده داده می‌شود. از او انتظار می‌رود با استفاده از ابزارهای جدید، منابع چاپی، دیداری و شنیداری مرتبط با موضوع درس را در محیط اینترنت شناسایی کند. با استفاده از وب‌کوئست منابع یادگیری شناسایی شده را تحلیل و نقد و در تعیین اعضای گروه و نحوه گروه‌بندی به‌طور جدی شرکت نماید.

۳. فعالیت‌های یادگیری. در این مرحله، فعالیت‌های یادگیری بی‌ساختار برای یادگیرنده تعریف می‌شود و او برنامه زمانی انجام فعالیت‌ها را تنظیم و به تأیید معلم می‌رساند. یادگیرنده منابع مرتبط را شناسایی و در تعیین فردی یا گروهی بودن نوع فعالیت نیز مستقل عمل می‌کند.

معلم در این مرحله فقط نکات اصلی و چارچوب کلی درس را به شیوه مستقیم (ارتباط الکترونیکی همزمان یا حضوری) به یادگیرنده ارائه می‌کند و بررسی جزئیات آن را به اختیار یادگیرنده وا می‌گذارد. او سپس از یادگیرندگان می‌خواهد، مسائل مهم مربوط به درس را شناسایی کنند و از منابع معتبر نظیر وب‌سایت‌ها، وبلاگ‌ها، گروه‌های اینترنتی و سایر منابع آنلاین، اطلاعات لازم را جستجو، تحلیل و جمع‌بندی کنند. معلم سعی می‌کند به یادگیرندگانی که در شناسایی مسائل، جستجوی منابع، تحلیل و جمع‌بندی آن مشکل دارند، راهنمایی‌های لازم را ارائه کند. تدارک چنین موقعیتی مهارت‌های خودارزیابی، مطالعه مستقل، خودرهبیابی، تفکر منطقی و مهارت حل مسئله را در یادگیرندگان پرورش می‌دهد.

مرحله چهارم) یادگیرندگان مستقل و خودرهبیاب. در این مرحله معلم کنترل فرآیند یادگیری را به یادگیرنده واگذار می‌کند و خود فقط در مواقع موردنیاز پشتیبانی آموزشی و فنی از یادگیرندگان را عهده دار می‌شود.

۱. نقش معلم. در این مرحله، استفاده معلم از ابزارهای ارتباط همزمان و آموزش حضوری به حداقل می‌رسد و در مقابل، او با استفاده از امکانات ناهمزمان به معرفی منابع یادگیری متناسب با یادگیرندگان می‌پردازد، مسائل چالش‌برانگیز برای بحث

را طرح و با ارائه بازخوردهای جهت‌دهنده، مکمل و کاربردی به عمیق‌تر و تحلیلی‌تر شدن بحث‌ها کمک می‌کند.

۲. وظایف یادگیرنده. یادگیرنده محتوا و منابع یادگیری را انتخاب و با معلم در انتخاب آنها مشورت می‌کند. او در این مرحله ضمن تحلیل و نقد منابع موردنظر، ساختار پیشنهادی خود را برای طرح بحث با همکلاسان عرضه می‌کند. همچنین یادگیرنده اعضای گروه را با استفاده از ملاک‌های خاص خودش تعیین می‌کند.

۳. فعالیت‌های یادگیری. در این مرحله فعالیت‌های یادگیری پروژه‌گونه و بی‌ساختار برای یادگیرندگان تعیین می‌شود و یادگیرندگان باید با مسئولیت خود برنامه زمانی انجام فعالیت یادگیری را تنظیم کنند. یادگیرنده، منابع معتبر را با استفاده از ملاک‌های خاص شناسایی و در انجام فعالیت‌های یادگیری از آنها بهره می‌گیرد و با استدلال انجام فردی یا گروهی فعالیت یادگیری را عهده‌دار می‌شود.

در این مرحله معلم بخش اصلی فرآیند یادگیری را در کنترل یادگیرنده قرار می‌دهد و خود فقط در مواقع لازم وارد عرصه می‌شود. برای نمونه از یادگیرندگان می‌خواهد در ارتباط با یکی از مسائل مهم درس با استفاده از منابع اینترنتی مقاله مروری یا انتقادی تهیه کنند؛ یا اینکه وبلاگی را ایجاد و نکات اساسی مرتبط با موضوع درس را در آن ثبت و نشر نمایند. این‌گونه فرصت‌ها یادگیرندگان را در کسب مهارت‌های موردنیاز جامعه اطلاعاتی کمک می‌کند. در این مرحله نقش معلم حمایت از یادگیرندگانی است که خودشان تشخیص می‌دهند به چه کمک‌هایی نیاز دارند. تشخیص نیازهای یادگیری یکی دیگر از مهارت‌های موردنیاز جامعه اطلاعاتی است.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در جامعه اطلاعاتی، گردش و تبادل مؤثر اطلاعات، محور تصمیم‌گیری‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است. در این جوامع رسالت‌ها و مأموریت‌های برخی از نهادهای اجتماعی نظیر آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها تفاوت‌های عمده‌ای با گذشته پیدا کرده است. از همین‌رو برخی جوامع با بازاندیشی در رسالت‌ها، اهداف، برنامه درسی مدارس و شیوه‌های تربیت معلم بسترهای لازم برای پرورش مهارت‌هایی همچون توان تحلیل و نقد اطلاعات، یادگیرندگی مداوم، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های جدید و انعطاف‌پذیر،

مهارت مدیریت، برنامه‌ریزی و حل مسئله را در شهروندان خود برای زندگی در جامعه اطلاعاتی فراهم نموده‌اند.

براساس برخی از یافته‌های پژوهشی، فرهنگ یادگیری در ایران با فرهنگ یادگیری موردنیاز برای جامعه اطلاعاتی چندان همسویی ندارد. گرچه در این فرهنگ یادگیری از منظر مواردی همچون احترام به شأن معلم و اطاعت‌پذیری یادگیرنده، ظرفیت‌های تربیتی فراوانی وجود دارد، لیکن عدم همسویی برخی از مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری حاکم نظیر پذیرندگی صرف و انفعال یادگیرنده، عدم رغبت به تعامل و مشارکت، حفظ مطالب به جای تحلیل و نقد آن و یادگیری وابسته به معلم و محتوا با مهارت‌های موردنیاز جامعه اطلاعاتی می‌تواند مشکلات و معضلات تربیتی فراوانی را در جامعه اطلاعاتی به وجود آورد. از طرفی محیط یادگیری مجازی به‌عنوان یکی از دستاوردهای مهم عصر فاوا، دارای قابلیت‌ها و ویژگی‌هایی است که با استفاده صحیح از آن می‌توان به‌صورت تدریجی فرهنگ یادگیری را به‌سمت یادگیری مستقل، فعال، مشارکتی، خودانگیزخته و خودرهیاب سوق داد. بر این اساس هدف اصلی این پژوهش ارائه برنامه عملیاتی برای تغییر تدریجی فرهنگ یادگیری از طریق محیط مجازی در مرحله اجرای برنامه درسی است.

برنامه عملیاتی ارائه شده در این پژوهش که بر اساس مدل گراو در چهار مرحله با محوریت نقش معلم ارائه شده است، تأکید می‌کند که با طی آن مراحل و تنظیم نقش معلم، وظایف یادگیرنده و فعالیت‌های یادگیری متناسب با هر مرحله می‌توان به تدریج فرهنگ یادگیری را از وابستگی به استقلال در یادگیری، از انگیزش بیرونی به خودانگیزختگی، از یادگیری برای نمره به یادگیری مادام‌العمر، از یادگیری موضوعی به یادگیری مسئله‌محور و خودرهیاب سوق داد.

در مرحله اول این برنامه عملیاتی، معلم با یادگیرندگانی روبروست که توان کنترل بر فرآیند یادگیری را ندارند و برای پیشروی در فرآیند یادگیری به پشتیبانی مستقیم و انگیزش بیرونی نیاز دارند. از این‌رو در این مرحله او با استفاده از آموزش حضوری یا ارتباط الکترونیکی همزمان اهداف، چارچوب‌ها و مفاهیم مهم درس را برای یادگیرندگان ارائه و برخی از سؤالات مهم را برای پیگیری در تالارهای گفتگو و از طریق ارتباط ناهمزمان عرضه می‌کند. در این مرحله، عمده وظایف یادگیرندگان توسط معلم تعیین و با مسئولیت او پیگیری می‌شود. فعالیت‌های یادگیری مربوط به این مرحله فعالیت‌هایی

هستند که ساختار آنها از طرف معلم تعریف و مشخص می‌شود. برای نمونه در این مرحله معلم از یادگیرندگان می‌خواهد وبلاگی را با مشخصات، محتوا و قالب خاص در رابطه با درس ایجاد کنند و یا اینکه منابعی را با استفاده از راهبرد جستجوی تعیین شده، پیدا کنند. در مرحله بعدی که یادگیرندگان به سمت خودیادگیری حرکت کرده‌اند، برای پیگیری فرآیند یادگیری به حمایت‌ها و برانگیزاننده‌های بیرونی نیاز دارند. در این مرحله معلم با استفاده از ابزارهای ارتباط الکترونیکی همزمان مانند کلاس مجازی چارچوب کلی درس و اهداف آن را به یادگیرندگان ارائه می‌کند. سپس از طریق ابزارهای ارتباطی ناهمزمان، مفاهیم مهم و ساختارمند درس را در بین یادگیرندگان به بحث می‌گذارد. او چارچوب بحث‌ها را به‌طور دقیق مشخص و خود بر آن نظارت می‌کند. یادگیرندگان در این مرحله با راهنمایی معلم به جستجوی منابع مرتبط با موضوع درس می‌پردازند، نحوه همکاری و عضویت در گروه‌های یادگیری را با وساطت و مشارکت معلم انجام می‌دهند. فعالیت‌های یادگیری که در این مرحله تعیین می‌شود، غالباً ماهیت نیمه‌ساختارمند دارد که یادگیرندگان برنامه زمانی و نحوه انجام آن را با راهنمایی و مشورت با معلم انجام می‌دهند. برای نمونه معلم از یادگیرندگان می‌خواهد در رابطه با موضوع درس گروه‌های خبری مرتبط را شناسایی و در چند مورد از مطلوب‌ترین آنها به تشخیص معلم عضو شوند. در مرحله سوم که یادگیرندگان از خودانگیزگی نسبی برخوردار بوده ولی هنوز به حمایت‌های معلم نیاز دارند، معلم از طریق ابزارهای ارتباط همزمان چارچوب کلی درس را به یادگیرنده ارائه و بخش زیادی از تدریس خود را از طریق ابزارهای ارتباطی ناهمزمان تدارک می‌بیند. او در این مرحله با طرح موضوعات چالش‌برانگیز و مسئله‌دار، یادگیرندگان را به مشارکت در بحث ترغیب و خود ضمن نظارت بر فرآیند بحث، در مواقع لازم نقش میانجی را بازی می‌کند. یادگیرندگان انگیزه لازم برای یادگیری را دارا هستند و از این‌رو جستجوی منابع، انتخاب کلید واژه‌ها، تنظیم برنامه زمانی انجام تکالیف، انتخاب گروه و نحوه عضویت به عهده یادگیرنده گذاشته می‌شود و معلم فقط در موارد لازم آنها را راهنمایی می‌کند. فعالیت‌های یادگیری مرتبط با این مرحله فعالیت‌هایی هستند که برای تقویت احساس مسئولیت و قدرت انتخاب یادگیرنده تدارک دیده می‌شوند یا فعالیت‌های یادگیری مسئله‌محور و بی‌ساختار که یادگیرنده در انجام آنها باید تصمیم‌های مستقل اتخاذ کند. برای نمونه معلم از یادگیرندگان می‌خواهد درباره موضوع درس، وبسایت‌های

مرتبط را شناسایی و درباره آنها در حد یک صفحه توضیح دهند (وب کوئست).

در چهارمین مرحله که یادگیرندگان تاحدودی توان استقلال و خودرهبایی در یادگیری پیدا کرده‌اند، معلم اغلب فعالیت‌های خود را از طریق ارتباط ناهمزمان اجرا می‌کند، بحث‌های چالش‌برانگیز و بدون ساختار مشخص را به یادگیرندگان ارائه و در مواقع لازم با استفاده از بازخوردهای توضیحی آنها را راهنمایی می‌کند. یادگیرندگان منابع یادگیری، شیوه مطالعه و زمان انجام تکالیف را خودشان تعیین می‌کنند. فعالیت‌هایی برای یادگیرندگان تعیین می‌شود که آنها برای انجام آن به عضویت در گروه‌های مجازی، ایجاد وبلاگ و یا یافتن ویکی‌های معتبر نیاز دارند.

در این برنامه عملیاتی، معلم در مرحله اجرای برنامه درسی - خواه برنامه درسی مکمل، ترکیبی و یا کاملاً مجازی - یادگیرندگان را با استفاده از امکانات محیط مجازی به صورت تدریجی و گام به گام از یادگیرندگان وابسته به سمت یادگیرندگان مستقل، خودرهبیاب و خودانگیخته سوق می‌دهد. وی در مرحله اول نقش ارائه‌دهنده چارچوب‌ها و اهداف درس را برعهده دارد ولی به تدریج و در مراحل بعدی بیشتر نقش آغازگر بحث، وساطت در بحث، نظارت بر فعالیت‌ها و ارائه دهنده بازخورد را برعهده دارد. یادگیرنده نیز در مرحله اول اغلب رفتارها و اقدام هایش توسط معلم تعیین می‌شود ولی در مراحل پایانی فرصت‌های خودرهبایی، خودارزیابی، مدیریت زمان، خودراهبری و تفکر انتقادی برای او تدارک دیده می‌شود. فعالیت‌های یادگیری تدارک دیده شده در این برنامه عملیاتی در مراحل اولیه بیشتر ساختاریافته و تعریف‌شده ولی به تدریج ماهیت بی‌ساختار و پروژه‌گونه پیدا می‌کنند. در این برنامه به‌طور ضمنی بر این نکته تأکید می‌شود که به‌رغم یادگیرنده‌محور بودن محیط یادگیری مجازی نمی‌توان از همان مرحله اول و آغاز دوره مجازی، کنترل فرآیند یادگیری را به‌طور کامل در اختیار یادگیرندگان قرار داد. به‌طور کلی جامعه اطلاعاتی به شهروندانی نیاز دارد که از توان یادگیری مستقل، خودانگیختگی، خودراهبری و خودرهبایی برخوردار باشند. آموزش و پرورش در این جوامع می‌تواند با استفاده از قابلیت‌های محیط یادگیری مجازی فرهنگ یادگیری را به تدریج به سمت این‌گونه مهارت‌ها سوق دهد. معلم در مرحله اجرای برنامه درسی که به شکل‌های مختلف با امکانات محیط مجازی تلفیق شده است، می‌تواند با طی چهار گام و با تعیین نقش خود، وظایف یادگیرنده و انواع فعالیت‌ها و تکالیف، فرهنگ یادگیری را به‌سوی یادگیرنده‌محوری هدایت کند.

## منابع

۱. دریفوس، هیوبرت. (۱۳۸۹). درباره اینترنت. علی فارسی نژاد. تهران: انتشارات ساقی.
۲. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و فرهنگ دانشگاهی بریتانیا: مطالعه انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران. نامه انسان‌شناسی. سال ۱. شماره ۳. ۹۳-۱۲۳.
۳. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نشر نی.
۴. سراجی، فرهاد و محمد عطاران. (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا چاپ مشترک با انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۵. عطاران، محمد؛ مریم لریکان؛ نعمت‌الله فاضلی و مجید علی‌عسگری. (۱۳۹۰). شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی. یک مطالعه موردی در ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال دوم. شماره ۳. صص ۴۰-۷.
۶. لویس، کترین؛ تاکه او دوا؛ یوکی کو سوگا و یوشی یوکی ماتسودا. (۱۳۸۸). محمدرضا سرکارآرانی. آموزش به‌مثابه فرهنگ. تهران: منادی تربیت.

7. Alfred, M. V. (2003). Sociocultural Contexts and Learning: Anglophone Caribbean Immigrant Women in U.S. Postsecondary Education. *Adult Education Quarterly*. 53(4). 242-260.
8. Anderson, T. (2003). *Toward a Theory of Online Learning*, in T. Anderson & F. Elloumi & et. al. *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
9. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard university press.
10. Chang, M. M. (2005). Enhancing Web-Based Language Learning Through Self-Monitoring. *Journal of Computer Assisted Learning*. 23. 187-196.
11. Downey, S. ; R.M. Wentling; T. Wentling & A. Wadsworth. (2005). *The Relationship Between National Culture and the Usability of an E-Learning System*.
12. Ess, C. & F. Sudaweeks. (2005). Culture and Computer-Mediated Communication: Toward New Understandings. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 11(1). 34-48.
13. Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
14. Garrison, D.R. & T. Anderson. (2007). E- Learning in the 21st Century. *British Journal of Education Technology*. Vol. 38(4):755-775
15. Grow, G.O (1991). Teaching Learners to be Self- Directed. *Adult Education Quarterly*. 41(3). 125-149. Retrieved from: www.long leaf. Net/ ggrow on 12 June 2012.
16. Goodfellow, R. & Hewling. A. (2006). Re-Conceptualising Culture in Virtual Learning Environments: from An 'Essentialist' to a 'Negotiated' Perspective. *E-Learning*. 2(4): 356-368
17. Harbison, E.J. & L. A. Rex. (2010). School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*. 26. 267-277.
18. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences - Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

19. Hawkins. B. L. & J. A. Rudy. (2009). *Educause Core Data Service*. Fiscal Year 2006 Summary Report. Boulder. CO: Educause.
20. Levy, M. (2007). Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a Pedagogical framework. *Language Learning & Technology*. 11(2). 104-127.
21. Muñoz J.; Gil. J. M. Sancho; Hernández, Fernando.; Giro' Xavier & Bosco. Alejandra. (2007). The Socio-Economic Dimensions of ICT-Driven Educational Change. *Computers & Education*. 49. 1175-1188.
22. Porter.L.R(2004). *Developing an Online Curriculum: Technologies and Techniques*. London: Information Science Publishing.
23. Rogers, P.C.; C.R.Graham & C.T. Mayes. (2007). Cultural Competence and Instructional Design: Exploration Research Into the Delivery of Online Instruction Cross-Culturally. *Education Technology Research and Development*. 55: 197-217.
24. Robinson, B.(1999). *Asian Learners, Western Models: Some Discontinuities and Issue for Distance Education*. Retrieved from Ejel.org on 12 june 2012.
25. Santy. J & L. Smith.(2007). *Being An E-Learner in Health and Social Care: A Students Guide*. London: Routledge.
26. Schein, E. H. (1991). What Is Culture?. In P. J. Frost; L. F. Moore; M. R. E. Louis; C. C. Lundberg & J. E. Martin (Eds.). *Reframing Organizational Culture*. (PP. 243-253). Newbury Park. CA: Sage Publications. Inc.
27. Shade. L.R & D.Y. Dechief. (2005). *Canada School Net: Wiring Up Schools? In Alison.A.Carr- Chellman*. Global Perspectives on E-Learning. London: Sage Publications.
28. Tapanes, M. A.; G. G. Smith & J. A. White. (2009). Cultural Diversity in Online Learning: A Study of the Perceived Effects of Dissonance in Levels of Individualism/Collectivism and Tolerance of Ambiguity. *The Internet and Higher Education*. 12. 26-34.
29. Traboulsi, B. (2008). From Pedagogy to Webagogy in Higher Education: Perspectives and Prospectives. *In The International Conference On Technology Communication And Education*. Kuwait April 7-9 2008.
30. Uzuner, S. (2009). Questions of Culture in Distance Learning: A Research Review. *International Review of Research*. in *Open and Distance Learning*. 10(3). 112-121.
31. Wang, H. (2006). *How Cultural Values Shape Chinese Students Online Learning Experience in American Universities*. A Doctoral Thesis. Athens: Georgia.

