

نوع مقاله: ترویجی

## تحلیل میزان تناظر مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی معرفت‌شناختی نظریه یادگیری الکترونیکی

bozorgimahbob@gmail.com

محبوبه جان بزرگی / دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل میزان تناظر مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه یادگیری الکترونیکی صورت پذیرفته است. روش پژوهش، کیفی است که در آن از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی استفاده شده است، جامعه پژوهش شامل کلیه آثار مرتبط اینترنتی و کتابخانه‌ای و اسنادی است. یافته‌ها نشان می‌دهند، بین دو مبانی معرفت‌شناختی، با توجه به مؤلفه‌های اهداف، دامنه، ماهیت، روش، منابع و ابزار، نقاط اختلاف و تباینی وجود دارد. وجوه اشتراک در هدف: یادگیری مادام‌العمر (اصل جسمانی‌الحدوث و روحانیه‌البقاء صدر المتألهین، و سیوررت دلوزی) وجود ذهنی، اتحاد عالم و علم و معلوم صدرا و سوبژه دانش ارتباطی و مقارنه دانش و داننده؛ و در دامنه شناخت، قبول جهان طبیعی (علم نفس الامری و فراشناخت)؛ روش شناخت (علم فردی و درونی بودن علم حضوری نفس الامری صدر المتألهین و علم انفعالی گره اجتماعی و بیرونی بودن علم حصولی صدرا و علم فعال شبکه و گره) و منابع (تجربه) و ابزار (حواس)؛ و در وجوه افتراق عبارتند از: اختلاف در: سیوررت (وجودی اسناد و سیوررت بدون انجام وارگی دلوزی؛ در هدف (نفی فراروایت‌ها، نظم، تثویت قوه و فعل و جسم و روح، وحدت علوم، علم یقینی) در دامنه (جهان ماورالطبیعه / عصب‌شناختی)، ماهیت شناخت (وجودی / بدون اندام‌وارگی)؛ روش شناخت (وحی و عقل / ارتباطی) و ابزار (الهام و شهود، کتاب آسمانی / گره و شبکه و دانش ارتباطی) می‌توان اشاره کرد.

**کلیدواژه‌ها:** مبانی معرفت‌شناختی، مبانی نظریه یادگیری الکترونیکی، اسناد بالادستی، نظام تربیتی ایران.

## مقدمه

تربیتی ایران، روشن می‌شود که این اسناد نیز براساس دیدگاه‌های معرفت‌شناختی خاص حکمت متعالیه صدرالمآلهین تدوین شده‌اند.

مطابق با گستره مفهومی مبانی معرفت‌شناختی، پژوهش‌های گوناگونی پیرامون پداگوژی یادگیری الکترونیکی و اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران از سوی متخصصان و صاحب‌نظران انجام شده است. پژوهش کنونی می‌کوشد تا با تبیین مؤلفه‌های مبانی معرفت‌شناختی یادگیری پداگوژی الکترونیکی، به تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش بپردازد تا از طریق شناسایی و مشخص کردن وضعیت موجود، تصویر مناسبی در اختیار مسئولان و برنامه‌ریزان حوزه تعلیم و تربیت قرار دهد. بررسی‌های به‌عمل‌آمده در ادبیات تحقیق نشان‌دهنده آن است که در منابع مختلف داخلی و خارجی، همچون ماهیت ارتباط فرایند یادگیری الکترونیک (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۹)، مبانی معرفت‌شناسی آموزش مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی مجازی (فاطمیان، ۱۳۹۸)، فلسفه «تربیت فناورانه» یا «فلسفه فناورانه» (سجادی، ۱۳۹۷)، تأملات فلسفی در باب واقعیت و فضای مجازی (پورآقا، ۱۳۹۷)، بازتعریف فضای مجازی براساس سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش (حیدرزادگان و صفرزایی، ۱۳۹۷)، فلسفه تربیت و نگاه‌سازی‌گرایانه به یادگیری سنتی در برابر نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی (تقوی‌نسب، ۱۳۹۵)، نظریه تربیتی در پارادایم پیچیدگی منظری معرفت‌شناختی (محمدی چابکی و شعبانی ورکی، ۱۳۹۲)، محیط ارتباط‌گرا در علم آزمایشگاه (تچاکسیت و وانایپیرن، ۲۰۱۵)، ایده‌های نظریه ارتباط‌گرایی برای طراحی مدل‌های یادگیری جدید (هانگ، ۲۰۱۴)، مدل پیشنهادی از نظریه ارتباط‌گرایی در کلاس درسی مجازی (کلتاونیچ، کرانیکویچ و سانگخلا، ۲۰۱۵)، ابزارهای ارتباط‌گرایی در تدریس (ترنوا و ترنا، ۲۰۱۳)، از مبانی معرفت‌شناختی، مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی و اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران، سخن گفته شده است.

هدف پژوهشگر در مقاله حاضر، تبیین مبانی معرفت‌شناختی حاکم بر اسناد بالادستی نظام تربیتی و مبانی معرفت‌شناختی نظریه یادگیری الکترونیکی و نیز بررسی میزان همسویی و سازواری (تناظر) دو مبانی معرفت‌شناختی بوده است؛ و نهایتاً تفاوت‌ها و

باراجاس و اون (۲۰۰۰) اهم چالش‌های نظام‌های آموزشی معاصر را تدابیر نوآورانه آموزشی - تربیتی در پاسخ به تغییرات وسیع صورت گرفته در عرصه اجتماعی و تعلیم و تربیت می‌داند. ازجمله این تحولات می‌توان به تحول بنیادی رویکردهای معرفت‌شناسی در اواخر قرن بیستم و ابتدای قرن بیست و یکم اشاره کرد که تأثیر تعیین‌کننده‌ای بر رویکردهای روان‌شناسی تربیتی در این دوره داشته است. همراه این تحول، پیشرفت‌های خیره‌کننده‌ای در زمینه ابداع و اختراع تکنولوژی‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری رخ داده که توانایی‌های برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران آموزش‌های الکترونیکی را برای معرفی رویکردهای نوین معرفت‌شناختی، تا حد غیرقابل‌احصایی بالا برده است، به‌طوری‌که آموزش و کارآموزی را امری موقتی و مقطعی تلقی نمی‌کنند؛ بلکه آن را امری دائمی و همه‌جایی، همه‌مکانی و همه‌زمانی و تخصصی، در تمام طول عمر می‌دانند.

تایلر (۱۹۹۵) توسعه آموزش الکترونیکی و راه دور الگوهای آموزش از راه دور را منطبق با چهار نسل از الگوها می‌داند که متأثر از رشد و توسعه تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطی بوده‌اند. نسل اول، الگوی مکاتبه‌ای (مواد مکتوب)؛ نسل دوم، الگوی چندرسانه‌ای (چاپ، نوار صوتی، ویدئویی، یادگیری مبتنی بر کامپیوتر، ویدئو تعاملی)؛ نسل سوم، الگوهای یادگیری از راه دور (کنفرانس از راه صوتی، ویدئویی، ارتباط صوتی و تصویری) و نسل چهارم؛ الگوهای یادگیری انعطاف‌پذیر (چندرسانه‌ای تعاملی و ارتباط‌های کامپیوتری) هستند که هریک از الگوها، تحت مبانی معرفت‌شناختی خاص خود قرار گرفته‌اند (فردانش، ۱۳۹۲، ص ۱۹۲).

تغییراتی که در نتیجه رشد فناوری، رشد دانش، سرریز شدن اطلاعات، جهانی شدن، فراگیری اینترنت، هوش مصنوعی، توسعه رسانه‌های دیجیتال، دیدگاه‌های معرفت‌شناسی، علوم اعصاب و مانند آن رخ داده، باعث شده که افق‌ها و در عین حال چالش‌های مهمی پیش‌روی تعلیم و تربیت گشوده شود (اسکندری، ۱۳۹۱، ص ۳۸). در این میان نظریه‌هایی با ماهیت فناورانه وجود دارند که مبانی معرفت‌شناختی آنان بر مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از جمله اهداف، روش‌ها و محتوای تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارد؛ همچنان که مبانی نظریه یادگیری الکترونیکی، خود تحت تأثیر مبانی معرفت‌شناختی ارتباط‌گرایی قرار دارد و از سوی دیگر، با بررسی اسناد بالادستی نظام

یقین را امری ممکن می‌دانند و حقیقت عبارت است از مطابقت ذهن با عین (خارج) (همان، ص ۱۰۹). معرفت یقینی به دیگر موجودات از راه سوپژه کردن آنها تحقق می‌یابد (حسین‌زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۲). معرفت‌شناسان مدرن، معرفت یقینی را کافی نمی‌دانند و برآند تا علوم و معارف بشری را غیر از یقین، معقول و موجه جلوه دهند و بیشتر بر پایه معرفت‌شناسی تفسیری هستند؛ درحالی‌که عمده معرفت‌شناسان معاصر از دستیابی به یقین ناامیدند و معرفت یقینی را کافی نمی‌دانند و برآند تا علوم و معارف بشری را از طریق غیر از یقین، معقول و موجه جلوه دهند (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۱۰).

درواقع، معرفت‌شناسی، نظریه دانش یا فرایند تصمیم‌گیری ویژه در مشروعیت‌بخشی به واقعیت در مجموعه‌های خاص است. نحوه تصمیم‌گیری ما در مورد اینکه چه چیزی واقعیت دارد و معنادار است، بستگی به فرایندی دارد که از رهگذر آن، کسب دانش می‌کنیم و به این پرسش که «چه چیزی واقعیت است»، در معرفت‌شناسی نهفته است که مطالعه دانش نام دارد (همان، ص ۱۰۳).

دیدگاه معرفت‌شناسی در تمامی ارکان نظام آموزش تأثیر می‌گذارد و نظام یادگیری الکترونیکی نیز از این قاعده مستثنا نیست. در دوران معاصر و با توجه به ضرورت یادگیری از طریق امکانات الکترونیکی و در ترکیب با فناوری اطلاعات و ارتباطات، علوم تربیتی نتوانسته اقتدار خود را در این حوزه حفظ کند؛ بنابراین نظام آموزشی امروزی، نیازمند تکیه‌گاه فلسفی است، تا فعالیت‌های تربیتی و آموزشی خود را هدفمند سازد و اهداف فعالیت‌های یادگیری را تضمین کند. از آنجاکه دستیابی به این اهداف، مستلزم تدریس، و تدریس مستلزم معرفت، و معرفت نیازمند فن و روش است؛ از طرفی روش تدریس و یادگیری، نزدیک‌ترین ارتباط را با معرفت‌شناسی یا نظریه شناخت دارد؛ بنابراین مریبان با مسائل روش‌شناسی، از قبیل نحوه ایجاد تعامل سازنده میان یادگیرنده - یاددهنده و محتوا یا برنامه (اطلاعات، دانش، ارزش و مهارت) مواجه‌اند (همان، ص ۱۲۳).

هر تلاش علمی برحسب مفروضات فلسفی و فرهنگی خاص خویش، از زاویه معینی به واقعیت‌ها و شناخت آنها روی می‌آورد (باقری، ۱۳۸۷، ص ۷). به همین ترتیب زیمنس (۲۰۰۶)، دانش را تحت تأثیر ساخت و ساخت‌هایی می‌داند که در آن رخ می‌دهد؛ و معتقد است که داده‌ها و مشاهدات توسط نظریه، و نظریه توسط پارادایم هدایت می‌شود و پارادایم‌ها تحت تأثیر شرایط فرهنگی و تاریخی می‌توانند به ظهور

تشابهات (اشتراکات و افتراقات) مؤلفه‌های هر دو مبانی معرفت‌شناسی اسناد بالادستی و نظریه یادگیری الکترونیکی را بررسی کرده است. به نظر می‌رسد در زمینه بررسی تناظر دو مبانی معرفت‌شناسی حاکم بر اسناد بالادستی و نظریه یادگیری الکترونیکی، پژوهش‌های چندانی در حوزه تعلیم و تربیت انجام نشده است؛ بدین جهت این مقاله باب جدیدی را به این موضوع گشوده است. پژوهش حاضر در پی پاسخ دادن به پرسش‌ها و دستیابی به اهداف مشخص زیر انجام می‌پذیرد:

۱. مبانی معرفت‌شناسی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران کدام‌اند؟
۲. مبانی معرفت‌شناسی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی کدام‌اند؟
۳. مناسبات و سازواری مبانی معرفت‌شناسی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی کدام‌اند؟ (تحلیل انتقادی).

#### ۱. مبانی معرفت‌شناسی

پژوهشگر در این قسمت، مبانی معرفت‌شناسی اسناد بالادستی و نظریه یادگیری الکترونیکی را مورد بحث قرار خواهد داد. همان‌طور که می‌دانیم تعلیم و تربیت هر جامعه مرهون و وام‌دار نوع نگاه و رویکرد تربیتی حاکم بر آن جامعه است، که آن نیز به تبع خود، متأثر از فلسفه مسلط اجتماعی است که تعیین‌کننده دیدگاه‌های معرفت‌شناسی است. هاملین معرفت‌شناسی را چنین تعریف می‌کند: «معرفت‌شناسی 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، ص ۴۲). معرفت‌شناسی سؤالات عمیقی از قبیل ماهیت معرفت چیست؟ حدود آن کدام است؟ راه رسیدن به معرفت کدام است؟ معیارهای قابل اعتماد چیست؟ منابع معرفت کدام‌اند؟ مطرح می‌کند (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۱۰۵).

معرفت‌شناسی با توجه به گستره قلمرو آن، به دو دسته «معرفت‌شناسی مطلق»، که همه حوزه‌های معرفت را دربر می‌گیرد و «معرفت‌شناسی مقید»، که به قلمرو خاصی اختصاص دارد؛ تقسیم می‌شود. در معرفت‌شناسی مطلق، حداقل سه رویکرد سنتی، مدرن و معاصر وجود دارد. اختلاف‌نظر در دو نوع رویکرد سنتی و مدرن، در نحوه و روش دستیابی به «یقین» است. معرفت‌شناسان سنتی، دستیابی به

افراد و جوامع، شکل گرفته و رشد می‌کند. افزایش حجم دانش و اطلاعات، کهنه شدن 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. شیوه‌هایی که کمک می‌کند فرد به‌طور خودگردان و مستقل و برای همه سال‌های عمر به‌دنبال مطالبه دانش و یادگیری باشد (ینغا، ۱۳۸۸).

از منظر نظریه ارتباط‌گرایی که ریشه در معرفت‌شناسی شبکه‌ای دارد؛ یادگیری، فرایند برقراری ارتباط بین گره‌هاست. به‌عبارت دیگر، یادگیری اساساً فرایند شکل‌دهی ارتباطها یا شبکه‌سازی است. ارتباط‌گرایی دیدگاهی است که دانش و شناخت را توزیع‌شده در سطح شبکه‌ای از افراد و فناوری می‌بیند و یادگیری را فرایند ارتباط، رشد و رهایی آن شبکه‌ها می‌داند. به زبان ساده‌تر، ایجاد کردن گره‌ها، ارتباط دادن گره‌ها با یکدیگر و تشکیل شبکه‌ای از این گره‌ها و ارتباطات، یادگیری را ایجاد می‌کند. از نظر ارتباط‌گرایی، یادگیری عبارت است از: فرایند خلق گره‌ها و ارتباط‌های جدید؛ به عبارت دیگر، یادگیری فرایند شکل‌دهی و شکل‌گیری شبکه‌هاست. به عبارت دیگر، «دانش و شناخت در میان شبکه‌ای از افراد و فناوری توزیع شده و یادگیری فرایند مرتبط کردن، رشد دادن و هدایت این شبکه‌هاست. نکته ظریف در این است که این تعریف یادگیری را حاصل ارتباطها نمی‌داند، بلکه خود ارتباطها یادگیری‌اند. در این تعریف یادگیری فقط از طریق شبکه اتفاق نمی‌افتد یا از طریق شبکه تسهیل نمی‌شود، بلکه خود شبکه‌سازی به‌عنوان یادگیری معرفی می‌شود (اسکندری، ۱۳۹۱، ص ۸۸).

بنا بر نظریه ارتباط‌گرایی، ارتباط در یادگیری الکترونیکی، ارتباطی سیستمی و شبکه‌ای و زیست‌بوم است، که روابط غیرخطی بین اجزای سیستم و شبکه برقرار است و یادگیری عین ارتباطات اجزای شبکه با یکدیگر است؛ لذا نظریه ارتباط‌گرایی حامی یادگیری از طریق تعامل میان اجزا و عناصر شبکه یادگیرنده است. معرفت‌شناسی ارتباط‌گرایی همیشه حالت انعطاف‌پذیر و سیال دارد و از کنترل‌های هدفمند، متمرکز، برنامه‌ریزی‌شده و ساختارگرایانه‌گريزان است و از آن جهت که فضای غالب بر فرایندهای یاددهی - یادگیری متأثر از تکنولوژی‌های فناورانه اطلاعاتی و ارتباطاتی است و از این حیث دارای ویژگی‌های نظریه پیچیدگی را داراست؛ پدگژی الکترونیکی، شبکه‌ای از تعاملات و حتی عین ارتباط است و تنها در سایه ارتباط و حضور در شبکه ارتباطی اتفاق خواهد افتاد. از این‌رو، یادگیری الکترونیکی به‌عنوان

پارادایم‌های جدید، از جمله در حوزه معرفت‌شناسی و نظریه‌های یادگیری بیانجامند (اسکندری، ۱۳۹۱، ص ۶۳).

زیمنس (۲۰۰۸)، مبانی معرفت‌شناختی نظریه‌های یادگیری را در چهار طبقه تقسیم‌بندی می‌کند: عینیت‌گرایی، عمل‌گرایی، تفسیرگرایی و دانش ارتباطی یا توزیع‌شده. در فلسفه عینیت‌گرایی، واقعیت در جایی بیرون از ذهن قرار دارد و دانش و شناخت از روی تجربه حاصل می‌شود. فلسفه عمل‌گرایی می‌گوید دانش مباحثه‌ای است بین تفکر و تجربه، پژوهش و عمل. تفسیرگرایی فرض می‌کند دانش ساز مفهومی درونی است که از طریق اجتماعی شدن و اشارات فرهنگی شکل می‌گیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

زیمنس و تینبرگر (۲۰۰۹)، بیان می‌کنند: «ارتباط‌گرایی» براساس نظریه‌های آشوب، شبکه و پیچیدگی و خودسازماندهی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

ارتباط‌گرایی برای دستیابی به نظریه‌ای منسجم درباره یادگیری در عصر دیجیتال مطرح شده است. دانش در نظریه ارتباط‌گرایی امری ارتباطی، شبکه‌ای و اجتماعی است که ماهیت دانش ارتباط‌گرایی، امری توزیعی است؛ به این معنا که در هیچ مکان خاصی مستقر نیست و بنابراین فی‌نفسه «منتقل» یا «داد و ستد» نمی‌شود و شامل شبکه ارتباط‌هاست که حاصل تجربه و تعامل در یک جامعه دانشی است. *داونر* (۲۰۰۶) معتقد است: «شبکه‌های دانش ارتباطی باید از ویژگی‌های خاصی از قبیل: تنوع، استقلال، تعامل یا متصل بودن و در نهایت آزادی یا گشودگی برخوردار باشند، تا دانش درون آنها را بتوان دانش ارتباطی تلقی کرد» (اسکندری، ۱۳۹۱، ص ۸۳).

ماهیت «ارتباط» در یادگیری الکترونیکی، مبتنی بر نظریه جدید یادگیری، یعنی دانش ارتباطی است که امکان بهره‌گیری از ابزارهای تعامل گوناگون برای برقراری ارتباط، فراهم شدن شبکه‌های ارتباطی گفت‌وگو، فراهم شدن شبکه تعامل فراگیران در فضای مجازی و حذف ارتباط فیزیکی و برقراری ارتباط مجازی ممکن می‌شود. همچنین تعبیر پارادایم «معلم‌محوری» به «یادگیرنده‌محوری»، ظهور محیط‌های مجازی، تبدیل مکان به فضا، امکان یادگیری همیشه و همه‌جایی و غیره، نظریه متناسبی را ایجاب می‌کند که پاسخگوی چنین تحولاتی باشد (زارعی و رضایی، ۱۳۹۴).

براساس نظریه ارتباط‌گرایی، دانش نه می‌تواند منتقل شود و نه می‌تواند به‌وسیله فراگیر ساخته و تولید شود؛ بلکه دانش در شبکه‌ای از

انکشاف نسبت به معلوم است. بر این اساس معرفت صادق، صحیح، معتبر و حق در علوم و ادراکات حقیقی آن است که کاشف از واقعیت معلوم (وجود فی نفسه معلوم، یا نفس الامر) بوده و با آن مطابقت کند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۶ الف، ج ۲، ص ۱۴۲).

مبنای پنجم، «اصل معرفت یقینی» است؛ به طوری که بر این اساس، معرفتی حقیقی است که اولاً، در مقابل شک و ظن بوده و رافع آن باشد؛ ثانیاً، با واقع مطابق باشد؛ ثالثاً، همواره ثابت بوده و زوال در آن راه نداشته باشد؛ یعنی یقین داشته باشیم که اولاً، الف، ج است؛ ثانیاً، یقین داشته باشیم که محال است که الف، ج نباشد؛ ثالثاً، یقین کنیم که چنین یقینی دائمی خواهد بود و زوال در آن راه نداشته باشد (معلمی، ۱۳۸۷، ص ۴۰).

مبنای ششم «اصل حکمت نظری و حکمت عملی» است. در آثار حکمای مسلمان، تقسیم علوم به دو بخش نظری و عملی براساس دو معیار موضوع و غرض تبیین شده است. براساس معیار موضوع، این تقسیم از آنجا مطرح می‌گردد که علم به معنای وقوف بر حقایق اشیا به میزان توان انسان است و «اشیای موجود یا اموری هستند که وجودشان به اختیار و فعل ما نیست و یا اشیایی هستند که وجودشان به اختیار و فعل ماست. شناخت اموری که از دسته نخست هستند، حکمت نظری؛ و شناخت اموری که از دسته دوم هستند، حکمت عملی نام دارد» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۲).

مبنای هفتم «اصل اتحاد علم و عالم و معلوم» است. در اتحاد میان علم و معلوم، صدرالمآلهین اثبات می‌کند که شخص ادراک‌کننده (عاقل)، شیء ادراک‌شده (معقول) و خود علم، با هم متحدند. به سخن دیگر، علم و عالم و معلوم باهم متحدند (صدرالمآلهین، ۱۳۷۶، ص ۶۵). وی اثبات این ادعا را ابتدا از طریق ارتباط حضوری عالم و معلوم آغاز می‌کند. ذکر این نکته ضروری است که ادراک در اینجا به معنای «حضور» است و حضور به معنای «وجود» آن نزد ادراک‌کننده است، نه «ظهور» آن برای ادراک‌کننده. وی در این باره می‌گوید: «علم چیزی غیر از وجود بدون پوشش نیست». براساس استدلال صدر حضور عالم بدون معلوم ممکن نیست و تا زمانی که عالم در کار نباشد، معلوم معنا ندارد. لذا حضور عالم و معلوم با هم، باعث ایجاد علم می‌شود و از این طریق، این سه همزمان با هم و در نزد هم حضور داشته و با یکدیگر متحدند (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۶۴).

یک‌ریزوم عمل می‌کند و بستر برقراری ارتباط مؤثر بین معلم و فراگیر می‌باشد؛ لذا نظریه ارتباط‌گرایی، پیچیدگی، ریزوماتیک دلوز، به سبب انطباق با بوم‌شناختی یادگیری الکترونیکی، تبیین‌کننده ارتباط مؤثر بین معلم و فراگیر در پداگوژی الکترونیکی به‌شمار می‌آید (ضرغامی و همکاران، ۱۳۹۹).

مبانی فلسفی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران به‌شدت تحت تأثیر فلسفه اسلامی و حکمت متعالیه قرار دارد. واژه «حکمت متعالیه» نخستین بار توسط ابن‌سینا و خواجه نصیرالدین طوسی به کار رفته است. صدرالمآلهین «حکمت متعالیه» را به معنای مکتب یا تحقیق فلسفی‌ای که افزون بر بحث از کشف و شهود نیز بهره‌مند است، به کار برده است (ابوترابی، ۱۳۸۳).

مکتب حکمت متعالیه به‌عنوان نظام منسجمی از دیدگاه‌های فلسفی، دارای مختصات و ویژگی‌هایی در ساختار است. در مبانی معرفت‌شناختی، حکمت متعالیه به‌طور اختصار دارای ۹ مبناست؛ که مبنای اول، «اصل امکان معرفت» است. حکمت متعالیه، مکتبی واقع‌گرا بوده و نه تنها علم به جهان خارج به‌صورت فی‌الجمله را ممکن دانسته؛ بلکه در بحث از بدیهیات، برخی از علم‌ها نسبت به جهان خارج را ضروری و گریزناپذیر می‌داند. رد سخنان اهل سفسطه، تصویر چستی و چگونگی ادراک مطابق با واقع، سخن از یقین و برهان یقینی و بسیاری دیگر از مباحث حکمت متعالیه نشان‌دهنده آن است که انسان بدون هیچ شکی توانایی علم به حقایق خارجی را داراست (لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۱۴۰).

مبنای دوم مبانی، «وجود ذهنی» است. صدرالمآلهین معتقد است اشیای خارجی افزون بر اینکه وجود خارجی دارند، وجود دیگری نیز در ذهن دارند. به سخن دیگر، اشیا به‌واسطه وجود، هم در خارج و هم در ذهن قرار دارند (صدرالمآلهین، ۱۳۸۳ الف، ج ۱، ص ۲۶۳).

مبنای سوم «مساوقت وجود و علم» است؛ به طوری که از نظر صدرالمآلهین علم نحوه‌ای از جلوه‌های وجود است و حتی عین آن است. وی در تبیین وجودی، علم را به دو دسته حقیقی (واقعی) و علم ذهنی تقسیم می‌کند (صدرالمآلهین، ۱۳۶۳، ج ۶ ص ۱۵۰).

مبنای چهارم «اصل مطابقت با واقع» است؛ به طوری که علم حقیقی در مکتب حکمت متعالیه به معنای حضور مجردی نزد مجرد دیگر؛ یا به عبارت دیگر، وجود به شرط انکشاف و عدم احتجاب است. ویژگی ذاتی علم در این بیان، وجودی بودن و همراه بودن با

واقع، وجود عینی - ذهنی، مساوقت علم و هستی، اتحاد علم و عالم و معلوم، عقل و وحی، حرکت جوهری و ماهیت پویای علم، وجود خیر محض، نظام احسن در هستی، می‌باشد.

برای دستیابی به آرمان‌های سند بیست ساله ۱۴۰۴، چگونگی یادگیری و کسب مهارت‌های لازم برای استفاده از ابزارهای یادگیری، چالش‌های آموزش در هزاره سوم است که مستلزم توجه ویژه صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت با رویکردی نو به مبانی معرفت‌شناختی را دربر دارد.

بنابراین تمرکز بر مبانی معرفت‌شناختی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی نشان می‌دهد که مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با چالش‌ها و تهدیدهای جدی مواجه خواهد بود. به طوری که درک این تناظرات، مستلزم شناخت افتراقات و شباهت‌های مبانی معرفت‌شناختی سند تحول و مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی است.

## ۲. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی است که در آن از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد قیاسی به منظور «تحلیل میزان تناظر مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی» استفاده شده است.

این پژوهش کیفی و با روش تحلیلی - استنتاجی انجام شده است، به این معنا که در مقام تبیین از روش تحلیل، و در مقام نتیجه‌گیری از استنتاج استفاده می‌شود.

به‌منظور تحقق هدف فوق از روش تحلیل منطقی فرارونده استفاده شده است. در تحلیل منطقی فرارونده شرط امکان تحقق یافتن تجربه‌ای بشری معین می‌گردد. فرارونده یا استعلایی بودن این روش حاکی از آن است که در جریان تحلیل یا برهان، مسئله از حد امری شخصی، موردی و خاص فراتر می‌رود و به صورت امری کلی و ضروری مشخص می‌گردد. تحلیل فرارونده به‌طور معمول طی دو مرحله تحت عناوین: (۱) توصیف؛ (۲) تبیین شرط لازم انجام می‌شود. گزاره توصیفی که در مرحله اول مطرح می‌شود، گزاره‌ای است که در مورد آن یقین حاصل شده و گویی که امری بدیهی است. پدیده مورد بحث می‌تواند پدیده‌ای طبیعی، تجربی‌ای درونی، یا امری زبانی باشد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۲۴۴).

مبنای هشتم «اصل عقل و وحی» است. عقل هم به‌لحاظ جایگاه و مرتبه وجودی و هم از لحاظ منشأ اثر بودنش، دارای مرتبه والایی است و با جسم تفاوت دارد. صدرالمآلهین در تعریف عقل می‌گوید: «تمام مخالفت‌ها و تشکیک‌هایی که در لفظ عقل وجود دارد، یک نکته در میان همه مشترک است و آن اینکه عقل در وجودش غیر از جسم است و صفت جسم را ندارد (صدرالمآلهین، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۲۹۹). عقل در مرتبه وجودی، خود مخلوق واجب تعالی است؛ نمی‌تواند تمام آنچه را که لازمه انسان و زندگی اجتماعی اوست، تدبیر کند و در کنار عقل، وحی به کمک عقل می‌آید. در فلسفه اسلامی، وحی به‌عنوان محتوایی ماوراء طبیعی برای هدایت بشر و تدبیر و حل مسائل آدمی ضرورت یافته است (ستاری، ۱۳۹۳، ص ۶۵).

مبنای نهم، «اصل حرکت جوهری» است. اتحاد علم و عالم و معلوم با داشتن بار معنایی اتحاد و انسجام، به‌معنای سکون علم نیست. در نظر صدرا، نفس انسان از ادراک جسمی به‌سمت ادراک تخیلی و ادراک عقلی در حال حرکت است (صدرالمآلهین، ۱۳۸۳، ج ۸، ص ۲۷۸).

صدرالمآلهین با اثبات وجود ذهنی، به اصالت هستی علم همزمان با هستی عین نیز مبادرت کرده است (صدرالمآلهین، ۱۳۸۳، الف، ج ۱، ص ۲۶۳). بدین‌سان در حکمت صدرایی، علم، خود مشمول هستی و دارای مراتبی از وجود است. مراتب علم از مرتبه علم حصولی که بر حواس پنج‌گانه انسان مبتنی است، آغاز شده و تا مراتب بالاتر یعنی علم حضوری ادامه پیدا می‌کند. لذا حرکت از علم حصولی به‌سوی علم حضوری، گام نهادن در مسیر آگاهی و شناخت و استکمال انسان در این راه است. با توجه به اصل حرکت جوهری در علم، شناخت در هر مرتبه، گران‌تر می‌شود و نفس انسان با دریافت صورت‌های جدید علم، قوه و استعداد نهفته‌ای را به فعلیت تازه تبدیل می‌کند.

منظور از مبانی معرفت‌شناختی سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی نظام تربیتی ایران، بخشی از گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است که برگرفته از مبانی معرفت‌شناختی حکمت متعالیه صدرالمآلهین است. اصولی از مبانی معرفت‌شناختی صدرا و اسناد، از قبیل کمال‌طلبی نفس، حرکت جوهری و ماهیت پویای انسان، امکان معرفت، معرفت یقینی، مطابقت با واقع، اعتقاد به علم حضوری و حصولی و نسبت آن با

### ۳. یافته‌های پژوهش

بعد از انتخاب اسناد از منابع معتبر نظام تربیتی ایران، در مرحله سازماندهی، مطالب موردنظر در جدول قرار داده شده و بعد از احصا کدگذاری‌های باز و جمع‌آوری کدهای مشابه و بعد از چندین بار ویرایش و غربال کدها، مفاهیم و مضمون‌های اصلی، استخراج گردید. بعد از استخراج کدهای باز و تلخیص کدها به صورت گزینشی و محوری، کدهای مفاهیم هم‌دسته شده و مقوله در جداول زیر نمایش داده شده است.

سؤال اول: مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی

ایران کدام‌اند؟

کد مفاهیم هم‌دسته شده	کد مفاهیم جایگزین شده
علم ابداع نفس - حقیقت مطابق با نفس الامر - نفس فاعل شناسا - مطابقت محتویات ذهنی با واقع - علم ادراک مطابق با واقع - تعقل مهم‌ترین فعالیت در زندگی - تعقل، رمزگشای ذات‌ها - تعقل، رمزگذاری واقعیت‌ها - یگانگی علم الهی و وحدت علوم - ضرورت بازگشت علوم نمادین به علم واحد - نفس فاعل شناسا، ابداع‌کننده علم	اهداف شناخت
علوم آفاق و انفس - علم حضوری (شهودی) - مرتبه حسی صورت اشیا علم حصولی - ارتقا دامنه شناخت انسان از محسوسات به نامحسوسات - مرتبه حسی صورت اشیا علم حصولی (تصدیقات) - مرتبه خیالی صورت‌های ادراکی علم حصولی (تصورات) - مرتبه عقلی علم حصولی - بدیهیات و نظریات (مرتبه عقلی) - معقولات اولیه یا مفاهیم ماهوی (مرتبه عقلی) - معقولات ثانویه یا مفاهیم ثانوی (مرتبه عقلی)	دامنه شناخت
ماهیت علم از سنخ وجود - وجود ذهنی علم - هستی جاودانه با تعقل نظری و تعقل عملی - ضرورت ایمان و عمل - تأکید قرآن به هماهنگی نظر و عمل - مساوقت علم با وجود - پویایی علم (حرکت جوهری علم)	ماهیت شناخت
علم حضوری و علم حصولی - علم حصولی ابداعی - علم حصولی التفاتی - علم نفس‌الامری اتحاد علم و عالم و معلوم - یادگیری مادام‌العمر	روش شناخت
وحي، عقل، قلب، تجربه	منابع شناخت
حواس درونی و بیرونی، ذهن، الهام و شهود، پیامبران و قرآن	ابزار شناخت

جدول ۱: کد مفاهیم هم‌دسته شده و مفاهیم جایگزین شده سؤال اول

در مرحله دوم، این پرسش مطرح می‌شود که برای آنکه پدیده مورد توصیف بتواند وجود داشته باشد، چه شرط یا شرط‌هایی برای آن لازم و ضروری است. در مرحله توصیف، از روش تحلیل محتوای کیفی نظام مقوله‌بندی قیاسی و واحد پاراگراف و روش سه مرحله‌ای کدگذاری نظری شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی، مطالب مورد بررسی استفاده شده است. در مرحله تعیین شروط لازم، به شروط منطقی و نقطه آغازین برای تحقق یک هدف اشاره می‌شود. با توجه به تحلیل مبانی معرفت‌شناختی پژوهش حاضر شروط پذیرفته شده مبتنی بر اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران و نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی است.

به‌طور کلی مراحل تحلیل محتوا از سه قسم: (۱) مرحله آماده‌سازی؛ (۲) مرحله سازماندهی؛ (۳) مرحله گزارش تشکیل شده است. مرحله آماده‌سازی شامل انتخاب واحد تحلیل و آشنایی با موضوع و داده‌ها (ایجاد ماتریس ساخت نیافته) است. مرحله سازماندهی اطلاعات از کدگذاری اطلاعات آغاز می‌شود و شامل کدگذاری باز و جداول آن، دسته‌بندی کدها و مقوله‌سازی و خلاصه کردن مقولات است. محقق با توجه به محتوای آشکار و یا پنهان مستتر در هر واحد، مفاهیم گویایی را بدان اطلاق می‌کند. این مرحله که مرحله کدگذاری اولیه است تغییرناپذیر بوده و با گذشت زمان و با مطالعه بیشتر می‌توان به اصلاح مفاهیم و مضمون‌های استخراج‌شده اقدام کرد. با مرور کدهای به‌دست آمده، می‌توان به کدهایی دست یافت که با عناوین مختلف تکرار شده و بیش از یک مفهوم را پوشش می‌دهند. جمع‌آوری کدهای مشابه در کنار هم، زمینه ایجاد مقولات مستتر در متن را فراهم می‌سازد. مرحله گزارش تحقیق نیز به ارائه گزارش فرایند تحلیل و مدل مفهومی یا نقشه مفهومی می‌پردازد (تبریزی، ۱۳۹۱).

جامعه 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، حدود (n=46)، از کلیه منابع و پژوهش مرتبط، طی ۲۰ سال اخیر، جمع‌آوری شد که به‌علت کثرت منابع در این حوزه، نمونه‌گیری تا حد اشباع ذهنی، دست به انتخاب زده شده است.

## نتیجه‌گیری

هر کدام از مبانی معرفت‌شناسی اسناد و مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی از مؤلفه‌های اهداف، دامنه، ماهیت، روش، منابع و محتوا و ابزار خاصی، برخوردارند. با گسترده‌گی اطلاعات و وجود عناصری در پداگوژی نوین مانند تنوع، استقلال، تأکید بر تعاملات در شبکه و ریزوم، آزادی یا گشودگی در زیست‌بوم، چالش‌های جدید پیش‌روی یادگیرنده قرار دارد؛ در نتیجه الزاماً مواجه با این چالش‌ها، فلسفه خاصی را می‌طلبد و با توجه به گسترش روزافزون استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه‌ای در آموزش الکترونیکی، فلسفه‌پسا ساختارگرا، می‌تواند پاسخگوی چالش‌های مورد نظر باشد.

با توجه به اهداف شناخت اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، معرفت را حقیقی (یقینی) و تصویری از واقعیت بیرونی می‌داند و همچنین با اصل قطعیت علم موافقت دارد. درحالی‌که در نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی، دیدگاه، بر معرفت توزیع‌شده و بر خارج ذهن تأکید دارد و زیر بار «نظریه مطابقتی صدق» نمی‌رود و هیچ‌گاه مطابقت دادن دو چیز، از جنس گزاره، یا باور را با دیگری از جنس واقعیت، شیء را نمی‌پذیرد و با پیوند دادن و اتصال ریزوم و شبکه به «شدن دوگانه» و صیوروت تأکید می‌ورزد. در این «نوع شدن» ردی از تقلید نیست؛ بلکه هر کدام به واسطه شناسایی الگو و تفسیر، به «شدن و صیوروت» ناآل می‌شوند و «نظریه فازی صدق» را می‌پذیرد و با رد اصل قطعیت علم، خط بطلانی بر آن می‌کشد. در اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، نفس فاعل شناسا راه مبدع علم دانسته و معیار اعتبار علم، مطابقت با مراتب گوناگون واقعیت (نفس الامر) می‌داند و به برتری علم حضوری (نفس الامر) نسبت به علم حصولی معتقد است. در دیدگاه نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی، با رد فاعل شناسا یا سوژه و عقل به «سوژه» معتقد است. با توجه به دیدگاه «رد استعلاگرایی» ژیل دلوز، دیدگاه «برتری علم حضوری بر علم حصولی»، صدرالمتألهین و ژیل دلوز نیز در تقابل با یکدیگر خواهند بود. یکی از اهداف شناخت اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، اعتقاد به مراتب استکمالی نفس، اصل «جسمانیة‌الحدوث و روحانیة‌البقاء» صدرا است؛ که در نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی، دلوز و گاتاری از اصطلاح «شیزوفرنی» یاد می‌کند شیزوی آنان، شیوه‌ای از اندیشیدن به حیات است که به‌جای تبعیت از

سؤال دوم: مبانی معرفت‌شناختی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی کدام‌اند؟

کد مفاهیم جایگزین شده	کد مفاهیم هم‌دسته 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 صیوروت) - ارتباط حقیقت با قدرت و گفتن - معرفت افقی - چندگانگی و کثرت نسبی‌گرایی 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 - عقلی - ارتباطی - تعامل - ارتباط - الگویابی - معنایابی - استنباط
ابزار شناخت	حواس - محاسبه - مشارکت در شبکه (توجه ویژه به گفتن و زبان) - زیست‌بوم - گره - تعامل (ارتباط) - عناصر فشار و برانگیزاننده

جدول ۲: کد مفاهیم هم‌دسته‌شده و مفاهیم جایگزین‌شده سؤال دوم

سؤال سوم: مناسبات و سازواری مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی کدام‌اند؟ (تحلیل انتقادی)

وجوه اشتراک	وجوه افتراق	مبانی معرفت‌شناختی
- یادگیری مادام‌العمر و حرکت جوهری علم - وجود ذهنی	- اختلاف در هدف - اختلاف در دامنه شناخت	
- اتحاد عالم و علم و معلوم و مقارنه دانش و داننده	- اختلاف در ماهیت شناخت	
- فردی و درونی بودن علم حضوری و علم انفعالی	- اختلاف در روش شناخت	
- اجتماعی و بیرونی بودن علم حصولی و علم فعال	- اختلاف در فرایند تولید دانش	
	- اختلاف در منابع دانش	
	- اختلاف در ابزارهای شناخت	
	- اصالت وحی	
	- اصالت عقل محض (عقل نظری)	
	- اصالت علم الهی و علم الحادی	

جدول ۳: مناسبات و سازواری مبانی معرفت‌شناختی اسناد بالادستی

نظام تربیتی ایران با مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی



علم، هویت آن دو عین یکدیگر است. بنابراین دانش هویتی وجودی داشته و منشأ و صدور اصلی آن، واجب‌الوجود بالذات است که از نظر اتصاف به وجود، در بالاترین مرتبه قرار دارد. ماهیت شناخت نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی، توسط مهارت‌هایی چون توانایی دیدن ارتباطها، شناسایی و تفسیر الگوها، معنابخشی بین زمینه‌ها، ایده‌ها و مفاهیم، منجر به خلق دانش و تولید علم می‌گردد.

در شناخت اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، روش شناخت به دو طریق شناخت حضوری و شناخت حصولی صورت می‌گیرد. در فلسفه اسلامی و اسناد بالادستی، علم حضوری دارای ارزش مطلق بوده و میزان اعتماد به آن، در بالاترین درجه قرار دارد؛ زیرا علم حضوری به ذات معلوم تعلق می‌گیرد و میان عالم و معلوم واسطه نمی‌شود که باعث خطا و اشتباه شود. در این راستا علم حضوری بر علم حصولی ارجح است. حقیقت تشکیکی علم آدمی و تعلقش به وجود، به وجود انسان و وجود علم نیز راه پیدا می‌کند. حرکت جوهری انسان و علم انسان، نشان‌دهنده ماهیت پویایی، مادام‌العمری علم انسان است. مسیر حرکت از علم حصولی به علم حضوری، از سطح حسی به تخیلی و سپس به شناخت عقلی، و به‌صورت رتبی صورت می‌گیرد.

در بعد ارزشی‌شناختی، در حکمت متعالیه ارزش وجود به منشأ آن، یعنی خداوند نسبت داده شده و دیگر ارزش‌ها در سایه ارزش خداوند معنا می‌یابد. ارزش‌ها در دو بعد حکمت نظری و حکمت عملی قابل تبیین است و از لحاظ جایگاه، ارزش حکمت نظری بیش از حکمت عملی است. در نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی، روش شناخت به دو شیوه مشارکت فعال و شرکت در جامعه و از طریق دریافت مغزی و همچنین مشارکت انفعالی و از طریق مشاهده جامعه و تفکر و فرایندهای ذهنی خود صورت می‌گیرد. ادراک، توسط ابزارهای ذهنی یا شیوه‌های جزئی‌تری، مانند: شناسایی الگو، استنباط، بازنمایی توزیعی، نظریه فازی صدق، معناسازی و معنابخشی به آشوب صورت می‌گیرد.

منابع شناخت در اسناد بالادستی عبارتند از: تجربه، تعقلی، قلب، و وحی؛ به‌طوری که در کنار تعقل‌ورزی، وحی نیز از مهم‌ترین منابع و محتوای اصلی شناخت است. وحی، دانشی غیراکتسابی است که از ماوراءالطبیعه به دریافت‌کننده آن افاضه می‌شود؛ به‌طوری که افاضه‌کننده بر افاضه‌گیرنده آشکار باشد و افاضه‌کننده از علت و سبب افاضه وحی، آگاه باشد. وحی به‌عنوان منبع شناخت، متأثر از قرآن

هنجارها یا تصویر ثابتی از خویشتن، یک خویشتن در سبلان و صیوروت را مطرح می‌سازد و انسان را ماشین میل‌گر و بدون اندام‌وارگی می‌نامد؛ به‌طوری که با هرگونه اقتضانات پیشینی و متافیزیکی مخالفت می‌کند و هرگونه فراروایت‌ها را منسوخ می‌شمارد.

از دیگر اهداف شناخت اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، اصل «واقعیت خارجی» یا مطابق با واقع است که واقعیت را با وجود عینی - ذهنی می‌پذیرد. در مکتب متعالیه، عقل با عاقل ممزوج است و صدرالمتألهین از این مبحث به نام اتحاد علم، عالم و معلوم یاد کرده و شناخت را قطعی اعلام می‌کند. در مبانی نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی، به دانش خارج از ذهن تأکید شده است و با تأکید بر «خواندن از فراز»، دانش هرمنوتیک گادامر و «تعامل و پرسش‌گری از متن» و همچنین «دانش برآمدنی» زیمنس و داوونز، به مقارنه «دانش و داننده» معتقد و دانش را تفسیری اعلام می‌دارد. از اهداف شناختی اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، به دارا بودن نظم عقلی برای عالم معتقد است؛ درحالی که پارادایم پیچیدگی، با پذیرش «نظم محدود و نسبی» تأکید بر «معنابخشی به آشوب» و در پی یافتن راهی برای انتخاب فیلترینگ در ارتباطات است و تأکید بر تفاوت‌ها دارد.

دامنه شناخت اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، با توجه به مبنای عوالم هستی، هستی از سه طبقه عالم محسوسات، متخیلات، و عالم معقولات تشکیل یافته است؛ که عالم محسوسات متعلق به عالم طبیعی و با قبول عالم متافیزیکی، عالم متخیلات و معقولات به عالم ماوراءالطبیعه اطلاق داده می‌شود. از نظر صدرالمتألهین این عوالم با کثرتی که به‌همراه دارند، رابطه‌ای وجودی، بینشان برقرار است و رتبی است. دامنه شناخت نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی در سه سطح زیست‌شناختی / عصبی و مفهومی و بیرونی / اجتماعی شکل می‌گیرد. در سطح عصبی، دانش در هیچ نقطه خاصی از مغز آدمی نگهداری نمی‌شود و در بخش‌های بسیار زیادی به‌صورت شبکه و ریزوم توزیع می‌شود و در سطح مفهومی، مفاهیم کلیدی در زمینه دانشی خاص شکل می‌گیرد و همچنین در سطح بیرونی / اجتماعی، اطلاعات شبکه‌ها با توسعه فناوری‌های مشارکتی مورد حمایت قرار می‌گیرد و در کلیه این سطوح، رابطه‌ای ارتباطی - سیال برقرار است و به «هم‌زمانی» در دامنه شناخت معتقد است.

ماهیت شناخت اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، با توجه به اصل «مساوقت علم و وجود» وجودشناختی؛ با وجود تغایر مفهومی وجود و

وحی، از استعاره‌هایی همچون «ارتباط»، «مواجهه» و «میل»، استفاده می‌کند که بیشتر جنبه اومانستی دارد. چنانچه گفته شد دانش نرم، بر مهارت‌آموزی به‌جای دانش‌آموزی، تأکید دارد و بر طبق اصل ۷ زیمنس: ظرفیت بیشتر دانستن مهم‌تر از آن چیزی است که هم‌اکنون دانسته می‌شود؛ از نظر لیوتار، معادله «دانش = اطلاعات» محصول انقلاب اطلاعاتی و عصر دیجیتال است. به‌عبارتی باید «دانایی» مقدم بر «دانایی» باشد. و این درحالی است که، در برنامه چهارم توسعه تعابیری چون «جامعه دانایی‌محور» به کار رفته و این تعبیر با اصل هفتم زیمنس و لیوتار در تناقض است؛ زیرا «دانایی» به‌معنای «حکمت» است. در این بین و تأکید نظریه ارتباط‌گرایی، بر «مهارت‌آموزی»، «عمل» بر «نظر» در دانش نوین و نرم امروز، از ارزش بیشتری برخوردار است و در اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، حکمت نظری و حکمت عملی توأمان اهمیت دارد.

بوده و وحی در قرآن کریم در ارتباط میان خداوند و پیامبران الهی (قوه قدسیه) به کار رفته است.

منابع شناخت نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی عبارتند از: تجربی، عقلی و ارتباطی. ارتباطات، منبع دانش ارتباطی است که در دل شبکه‌ها و ریزوم‌ها ایجاد می‌شود؛ به‌طوری‌که «شبکه» بدون «ارتباط» را نمی‌توان تصور کرد. یک شبکه حداقل نیازمند دو عنصر است: گره‌ها و پیوندها. در نظریه ارتباط‌گرایی یادگیری الکترونیکی که براساس دانش ارتباطی شکل می‌گیرد، دربردارنده هر نوع اتصال در ریزوم را دارد؛ بدین معنا که هر نقطه ریزوم و شبکه یادگیری الکترونیکی (یادگیری نقطه‌ای، سوزنی) می‌تواند به هریک از نقطه‌های دیگر متصل شود و دارای اتصال نا متجانس باشد و دارای «گسست نا دلالت‌گرا» دلوزی باشد؛ به‌طوری‌که ممکن است یک ریزوم بشکند و جایی از آن خرد شود؛ اما دیگر بار کار خود را از یکی از خطوط قدیمی خود، یا از خطوطی جدید، آغاز خواهد کرده و باعث بروز حتی «بژه‌های ناقص» شوند؛ به‌طوری‌که همچنان در ابژه‌های ناقص فرایند نوع شدن و صیوریت در جریان خواهد بود، و هریک از گره‌ها با «دریافت معنا» که از محیط زیست‌بوم خود می‌گیرند، به این مهارت دست پیدا می‌کنند و مانند پیروان پست‌مدرن تأکید بر عنصر «غیریت» و «دیگری» دارد؛ به‌طوری‌که بتوان صدای «همگان» را شنید و با پذیرش «فرهنگ گروهی» و خود - ادراکی به درجه «فرهیبختگی» نائل آمد، که بتوان در یک «جو اجتماعی» زیمنسی و یا «ماشین‌های اجتماعی» دلوزی، به ادامه «تولید اجتماعی» پرداخت. ریزوم، برخلاف درخت، تثبیت‌کننده هیچ نظم پیشینی نیست و استعلاگرایی، «فرهنگ برتر» یونانی، در آن مشاهده نمی‌شود و همچنین در نظریه ارتباط‌گرایی، از اصل «بسگانگی» یک سرهم‌بندی (مونتاژ)، و یا تعبیر همسان دیگری به نام «ماشین‌هایی جفتانی» دارد و دقیقاً افزایشی در ابعاد یک کثرت است و ماهیتش تا آنجا که اتصالاتش زیاد شوند، ضرورتاً تغییر می‌کند؛ به‌طوری‌که اصل صیوریت و نوع شدن در کلیه ریزوم‌ها در حال شکل‌گیری است؛ و درعین حال، هیچ‌گونه وحدت و کلیت را نمی‌پذیرد. ابزارهای شناخت در اسناد بالادستی و حکمت متعالیه، حواس، ذهن، شهود و الهام، خداوند و قرآن است؛ درحالی‌که ابزار شناخت پداگوژی نوین الکترونیکی عبارتند از: حواس، ذهن و مشارکت شبکه‌ای است که با توجه به رد تعابیر متافیزیکی در نظریه ارتباط‌گرایی به‌جای ابزاری همچون شهود و

\_\_\_\_\_، ۱۳۸۳ الف، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة*، تحقیق، مقدمه غلامرضا اعوانی، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا.

\_\_\_\_\_، ۱۳۸۳ ب، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة*، تصحیح، تحقیق، مقدمه علی‌اکبر رشاد، تهران، حکمت اسلامی صدرا.

ضرغامی، سعید و همکاران، ۱۳۹۹، «ماهیت ارتباط بین معلم و فراگیر در فرایند یادگیری الکترونیک با تأکید بر آراء دلوز»، *فناوری آموزش*، ش ۳، ص ۵۳۲-۵۲۲.

فاطمیان، علی، ۱۳۹۸، «مطالعه مبانی معرفت‌شناسی آموزش مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی»، *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، سال هشتم، ش ۲۰، ص ۱۵۵-۱۸۰.

فتحی واجارگاه، کوروش، ۱۳۹۵، «فراسوی یادگیری: مفهوم پردازی وب ۲ و دلالت‌های آن بر معرفی الگوی برنامه درسی آموزش مجازی»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ش ۲۴، ص ۱-۲۰.

فردانش، هاشم، ۱۳۹۲، *طراحی آموزشی مبانی، رویکردها و کاربردها*، تهران، سمت.

لطیفی، علی، ۱۳۹۶، *مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

محمدی چابکی، رضا و بختیار شعبانی ورکی، ۱۳۹۲، «استلزامات تدوین نظریه تربیتی در پارادایم پیچیدگی: منظری معرفت‌شناختی»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال سوم، ش ۱، ص ۶۵-۹۲.

معلمی، حسن، ۱۳۸۷، *حکمت متعالیه*، قم، هاجر.

یغماء، ع، ۱۳۸۸، «با توجه به تغییرات در نظام آموزشی»، *فناوری آموزشی*، ش ۲۵، ص ۲۰-۲۵.

Barajas, M. & M. Owen, 2000, "Implementing Virtual Learning Environments: Looking for Holistic Approach", *Educational Technology & Society*, N. 3(3), p. 1-22.

Hung, N. M., 2014, "Using ideas from connectivism for designing new learning models in Vietnam", *International Journal of Information and Education Technology*, N. 4 (1), p. 76-82.

Kultawanich, K. ; Koraneekij, P. & Songkhla, J. N., 2015, "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*, N. 191, p. 87-92.

Techakosit, S. & Wannapiroon, P., 2015, "Connectivism learning environment in augmented reality laboratory to enhance scientific literacy", *Social and Behavioural Sciences*, N. 174, p. 2108-2115.

Trna, J. & Trnova, E., 2013, "Implementation of connectivism in science teacher training", *Journal of Education and Instuctional Studies in the World*, N. 3 (1), p. 191-196.

Taylor, j.c., 1995, "Distance Education Technologies: The Fourth Generation", *Australian Journal of Educational Technology*, N. 11(2), p. 1-7.

## منابع.....

ابوترابی، احمد، ۱۳۸۳، «روش‌شناسی حکمت متعالیه»، *معرفت فلسفی*، ش ۴، ص ۶۲-۲۷.

اسکندری، حسین، ۱۳۹۱، *نظریه و عمل رسانه‌های آموزشی در عصر دیجیتال*، تهران، سمت.

باقری، خسرو و همکاران، ۱۳۸۹، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

باقری، خسرو، ۱۳۸۷، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران، علمی و فرهنگی.

پورآقا، مریم، ۱۳۹۷، «تأملات فلسفی در باب واقعیت و فضای مجازی در تعلیم و تربیت»، در: *نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، فضای مجازی و فلسفه تربیت*، سیستان و بلوچستان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

تبریزی، منصوره، ۱۳۹۱، «تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکرد قیاسی و استقرایی»، *علوم اجتماعی*، ش ۶۴، ص ۱۰۵-۱۳۸.

تقوی‌نسب، سیده‌نجمه، ۱۳۹۵، «فلسفه تربیت و نگاه نوسازی‌گرایانه به یادگیری سنتی در برابر نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی»، در: *هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران*، شیراز، دانشگاه شیراز.

جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۶، *حقیق مختوم (شرح حکمت متعالیه)*، تحقیق و تنظیم حمید پارسانیا، چ سوم، قم، اسراء.

حسین‌زاده، محمد، ۱۳۸۲، *نگاهی فلسفی به اینترنت*، ترجمه علی ملانکه، تهران، گام‌نو.

حیدرزادگان، علیرضا و حمیده صفرزایی، ۱۳۹۷، «بازتعریف فضای مجازی براساس سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش»، در: *نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، فضای مجازی و فلسفه تربیت*، سیستان و بلوچستان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.

زارعی، محسن و عیسی رضایی، ۱۳۹۴، «فراگیران عصر شبکه و ضرورت توجه به پارادایم ارتباط‌گرایی در طراحی آموزشی»، در: *همایش ملی روانشناسی مدرسه*، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.

ستاری، علی، ۱۳۹۳، *نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

سجادی، سیدمهدی، ۱۳۹۷، «فلسفه تربیت فناورانه یا فلسفه فناورانه، نقد گفتمان سیاست‌گذاری در نظام تربیتی ایران»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال هشتم، ش ۲، ص ۲۵-۵.

سرمدی، محمدرضا و همکاران، ۱۳۹۱، *مبانی نظری و فلسفی آموزش از دور*، تهران، دانشگاه پیام‌نور.

صدرالمتألهین، ۱۳۶۳، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة*، بیروت، دار احیا التراث العربی.

\_\_\_\_\_، ۱۳۶۶ الف، *تفسیر القرآن الکریم*، تحقیق محمد خواجوی، قم، بیدار.

\_\_\_\_\_، ۱۳۶۶ ب، *شرح الاصول الکافی*، تصحیح محمد خواجوی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

\_\_\_\_\_، ۱۳۷۶، *شرح رساله المشاعر*، تصحیح سیدجلال‌الدین آشتیانی، تهران، امیرکبیر.