# بررسی ابعاد و جایگاه شبکه‌های اجتماعی مجازی در فرایند یادگیری و تدریس در آموزش عالی

**میثم رافع1، بهمن خسروی‌پور[[1]](#footnote-1)\*2، جعفر یعقوبی3**

1. دکتری آموزش کشاورزی، دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان
2. استاد گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی خوزستان
3. دانشیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده‌ی کشاورزی و منابع طبیعی زنجان

# چکیده

اگر از دیدگاه کل‌نگرِ دانشگاه پایین آمده و متمرکز بر فراگیر شویم، زندگی تحصیلی او در بستر شبکه‌های اجتماعی و تعامل سازنده با سایر کنشگران نگریسته می‌شود که ریشه در نظریه‌ها و رویکردهای اجتماعی-فرهنگی دارد. یکی از مهمترین راهبردها و فناوری‌های نوین که می‌تواند به ایجاد جامعه‌ی یادگیری در محیط‌های دانشگاهی یاری رساند، استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی است. اهمیت این فناوری در فرایندهای تدریس و یادگیری زمانی بیشتر قابل لمس است که بدانیم این فناوری ساختارهای جامعه را طراحی یا بازطراحی می‌کند. با این وجود، لازمه‌ی به‌کارگیری این فناوری در نظام آموزش عالی کشور توجه خاص به شرایط فرایند یادگیری در این نوع شبکه ها می باشد. بر این اساس، هدف کلی این پژوهش تدوین و بررسی ابعاد و جایگاه شبکه های اجتماعی مجازی در فرایند یادکیری و تدریس در آموزش عالی کشور است. لذا بر این مبنا ، استدلال شده است که شبکه‌های اجتماعی مجازی با توجه به ابعاد و جایگاه قابل توجهی که در انجام وظایف علمی و انتقال دانش در بین فراگیران ایفا می‌نمایند؛ در جریان فرایند یادگیری و تدریس در محیطهای آموزش مجازی دانشگاه ها دارای چه مولفه ها؛ ساختارها و رویکردهای مهم و قابل توجهی می باشند.

**واژگان کلیدی:** شبکه های اجتماعی، فرایند یادگیری، شبکه های اجتماعی مجازی، رسانه های اجتماعی.

# مقدمه

با توجه به رشد و گسترش روزافزون شبکه‌های اجتماعی مجازی، رفتارها و فعالیت‌های اجتماعیِ انسان باید به‌طور دقیقی با توجه به چنین شبکه‌هایی مورد مطالعه قرار گیرد. فرایندهای یادگیری در محیط‌های آموزشی نیز نمی‌توانند از این قاعده مستثنی باشند و ضرورت توجه به نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی در فرایندهای یادگیری و تبادل اطلاعات میان فراگیر –فراگیر و فراگیر-آموزشگر بر کسی پوشیده نیست. لذا ، هدف کلی این پژوهش تدوین و بررسی ابعاد و جایگاه شبکه های اجتماعی مجازی در فرایند آموزش و یادکیری در آموزش عالی کشور است. اما، ورود به چنین موضوع پیچیده و گسترده‌ای بدون داشتن تعریفی جامع و دقیق ازرسانه ها و شبکه‌های اجتماعی و شبکه‌های اجتماعی مجازی و همچنین، تبیین ابعاد آنها مقدور نخواهد بود؛ که بطور مختصر بدان می پردازیم.

# رسانه های اجتماعی

رسانه‌های اجتماعی مجموعه‌ای از وب‌سایت‌ها، خدمات و فعالیت‌هایی است که امکان همکاری، ساخت اجتماعات، مشارکت و اشتراک اطلاعات را به افراد می‌دهد. این وبسایت‌ها به‌طور بالقوه‌ای چه در سطح روابط فردی و چه در سطح روابط اجتماعی، توانایی ایجاد تغییرات اساسی در زمینه‌ی زندگی اجتماعی هر فرد را دارند. غالباً، مهمترین تأثیر این گونه وبسایت‌ها حفظ و ارتقای روابط گذشته بوده و دارای اشکال مختلفی است (داستانی و همکاران، 1395).

# شبکه های اجتماعی

بر اساس نظریه‌ی شبکه‌ های اجتماعی متداول، شبکه‌ی اجتماعی به عنوان مجموعه‌ای از نهادهای اجتماعی که شامل مردم و سازمان‌ها بوده و به وسیله‌ی مجموعه‌ای از روابط اجتماعی معنی‌دار به هم متصل‌اند و با هم در به‌اشتراک‌گذاری ارزش‌ها تعامل دارند، تعریف می‌شود (پورنصرانی و قهرمانی، 1397). باید توجه داشت که طبق این تعریف، شبکه‌ی اجتماعی متداول بر دوستی‌ها و روابط چهره به چهره متمرکز است در حالی‌که امروزه، خدمات شبکه‌ی اجتماعی بیشتر بر جامعه‌ی مجازی آنلاین و ارتباطات کامپیوتر واسط تمرکز دارد (یعقوبی و همکاران، 1395).

# شبکه های اجتماعی مجازی

شبکه‌های اجتماعی مجازی، نوعی از فناوری اطلاعات و ارتباطات است که تعامل بین افراد را ارتقاء می‌بخشد و به مدرسان، فراگیران، و حتی والدین آنها این امکان را می‌دهد که به‌صورت همکارانه به تولید محتوا در داخل و خارج از کلاس درس بپردازند (Greenhow and Askari, 2015). با استفاده از این رسانه‌ی اجتماعی، شبکه‌ی اجتماعی فراگیران و مدرسان فراتر از تعامل‌های چهره به چهره کلاسی می‌رود و خارج از کلاس نیز می‌توانند به تبادل اطلاعات و دانش در زمینه‌ی موضوعات درسی و غیر درسی بپردازند. مدرسان و فراگیران با استفاده از دامنه‌ی وسیع‌تری از منابع اطلاعاتی و ارائه‌ی بازخورد در این شبکه‌ها، عملکرد بهتری در زمینه‌ی یادگیری از خود نشان می‌دهند.

با توجه به اشکال مختلف شبکه‌های اجتماعی مجازی، تعریف روشنی از آن بسیار مشکل است. افزون بر این، توافقی کلی در مورد این‌که این شبکه‌ها چگونه نام‌گذاری شوند، وجود ندارد. لذا، در ادامه تلاش می‌شود که انواع شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانشگاه و ویژگی‌های آنها تشریح گردد.

# ابعاد شبکه‌های اجتماعی مجازی در دانشگاه

سایت‌های اجتماعی دانشگاه (Ortega, 2015)، سایت‌های شبکه‌های اجتماعی دانشگاه (Goodwin et al., 2014; Gruzd, 2012)، شبکه‌های اجتماعی دانشگاه (Ovadia, 2014)، و شبکه‌های اجتماعیِ خدمات رسانِ دانشگاه (Jeng et al., 2015) تنها بخشی از عبارات مورد استفاده برای شبکه‌های اجتماعی دانشگاه هستند. ننتویچ و کنینگ[[2]](#footnote-2) (2014) در تعریف شبکه‌های اجتماعی دانشگاه بر مشخصات فردی افراد عضو تأکید کرده‌اند و شبکه‌های اجتماعی را به عنوان «رسانه‌ای که امکان ایجاد یک پروفایل شخصی درباره‌ی علایق و توانمندی‌های خود در یک فضای دیجیتال برای افراد فراهم می‌کند و تنها پس از ثبت نام می‌توان به آن وارد شد»، تعریف می‌کنند. کالهورن[[3]](#footnote-3) (2014) از عبارت کلی «وب‌سایت اجتماعی» برای اشاره به وب‌سایت‌ها، ابزارها و خدمات‌رسان‌هایی که تعامل، همکاری، ایجاد محتوا و به‌اشتراک‌گذاری آن، مشارکت و همکاری در فضای وب را تسهیل می‌کنند، استفاده کرده است. اُوه و جنگ[[4]](#footnote-4) (2011) بیان می‌کنند که «شبکه‌های اجتماعی دانشگاهی» خدمات‌رسان‌های مبتنی بر وب هستند (به عنوان مثال: سیستم عامل‌ها یا نرم‌افزارهای آنلاین) که بر فعالیت‌های پژوهش‌محور مبتنی هستند و به‌طور همزمان، شبکه‌ای اجتماعی برای جامعه‌ی دانشگاهی و پژوهشگران به‌وجود می‌آورند. این در حالی است که بولینگر و همکاران[[5]](#footnote-5) (2010) آن را به عنوان خدمتی مبتنی بر وب توصیف می‌کنند که امکاناتی از این قبیل را برای افراد و پژوهشگران دانشگاه فراهم می‌آورد: 1) زمینه‌ی ارائه‌ی مشخصات عمومی یا نیمه‌عمومی را برای افراد فراهم می‌کند، 2) فهرستی از دیگر پژوهشگران را نمایش می‌دهد که می‌توان بر اساس زمینه‌ی تخصصی با آنها ارتباط برقرار کرد، 3) می‌توان با دیگر پژوهشگران در فضای این شبکه‌ها به تسهیم دانش پرداخت، و 4) می‌توان با دیگر اعضای شبکه به انجام فعالیت‌های همکارانه پرداخت.

تعریف شبکه‌های اجتماعی دانشگاهی مبتنی بر ظرفیت‌هایی است که این شبکه‌ها ارائه می‌دهند. بنابراین، شبکه‌های اجتماعی دانشگاهی محیط‌هایی مبتنی بر وب هستند که اسناد و مدارک به‌اشتراک گذاشته شده‌ی در آن و فعالیت‌های اعضای شبکه‌ی اجتماعی، به تولید محتوای علمی کمک کنند. این تعریف چهار عنصر اساسی برای ایجاد شبکه‌ی اجتماعی در نظر می‌گیرد: 1) مشخصات: از این طریق کاربران می‌توانند درون شبکه به تعامل و مشارکت با دیگران بپردازند، 2) محتوا: مواد یا محتوایی که در شبکه‌ی اجتماعی عرضه یا تولید می‌شوند، 3) شبکه‌سازی: برقراری ارتباط بین اعضای شبکه بر اساس مشخصات و تخصص آنها، و 4) معیارها: قوانینی که کمیت فعالیت‌های انجام شده در شبکه اجتماعی را تعیین می‌کنند. لازم به ذکر است که مورد آخر برای شبکه‌های اجتماعی دانشگاهی ضرورتی ندارد اما می‌تواند به عنوان هدفی ارزشمند برای جذب کاربران با دانشِ علمیِ ویژه عمل کند. از این‌رو، محتوای علمی تولید شده یا به‌اشتراک گذاشته شده در این شبکه‌ها نقش محوری دارد، زیرا ابزاری برای برقراری ارتباط بین اعضای شبکه است (Ortgae, 2015).

# بررسی مولفه های اساسی در شبکه های اجتماعی مجازی

بر اساس تعاریف ارائه شده، برخی از پژوهشگران مؤلفه‌هایی را تعیین کرده‌اند که باید در این شبکه‌ها توسعه یابند. کندینا[[6]](#footnote-6) (2009) سه مؤلفه را مطرح می‌کند: مدیریت اسناد، ویژگی‌های علمی و گروه‌ها. بولینگر و همکاران (2010) سه عامل اصلی را شناسایی کردند: هویت و مدیریت شبکه، ارتباط، مدیریت اطلاعات و همکاری. اوه و همکاران (2011) سه موضوع را مورد توجه قرار داده‌اند: ایجاد مشخصات فردی، مدیریت کتب و مقالات فردی منتشر شده و تهیه‌ی مرام‌نامه‌ای در زمینه‌ی فعالیت‌های گروه. ننتویچ و کنینگ (2014) هشت مؤلفه را شناسایی کردند که در این شبکه‌ها باید انجام شود: مشخصات فردی، ارتباطات، شبکه‌سازی، هدایت تمرکز، گروه‌ها، تقویم، ایجاد توابعِ مبتنی بر سوابق، و خدمات بیشتر. باید عنوان کرد که بسیاری از این فعالیت‌ها به راحتی قابل چشم‌پوشی هستند و ضرورتی برای اضافه شدن آنها به شبکه‌های اجتماعی مجازی وجود ندارد. اسپیزونا و همکاران (2015) پنج فعالیت که این شبکه‌ها باید انجام دهند، بدین قرار شناسایی کردند: ایجاد همکاری، مدیریت افراد عضو، به‌اشتراک‌گذاری پژوهش‌ها، مدیریت اسناد، و تمایز قائل شدن بین انتشار پژوهش‌ها و مدیریت اسناد به عنوان خدمتی که بین افراد شبکه، ارتباط برقرار می‌کند. در همه‌ی این موارد، می‌توان تمام فعالیت‌ها را در سه دسته طبقه‌بندی کرد: مشخصاتی که افراد را معرفی می‌کند، ابزاری برای ایجاد محتوا و محیطی برای به‌اشتراک‌گذاری دانش.

شبکه به بیانی ساده عبارت است از ارتباط دورن و میان نظام‌ها و ساویوتی[[7]](#footnote-7) (2009) شبکه‌ی اجتماعی را «ساختار روابط در درون و میان نظام‌ها اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، و غیره» تعریف می‌کند. به همین جهت، مسیرهای تعامل فراگیر با سایر اعضای فعال دانشگاه به عنوان شبکه‌ی درونی دانشگاه تعریف می‌شود. در این شبکه‌ی اجتماعی، موارد گوناگونی مبادله می‌شود که به لحاظ ویژگی منحصر به فرد این نظام آموزشی، دانش به عنوان مهمترین عنصر پیوند دهنده‌ی فراگیران، شبکه‌ی یادگیری آنها را تشکیل می‌دهد. غالباً در بیشتر منابع، یادگیری شبکه‌ای مترادف با یادگیری الکترونیکی تعریف شده: «یادگیری که فناوری اطلاعات و ارتباطات را به‌منظور ارتقاء تعاملات زیر مورد استفاده قرار می‌دهد: تعامل میان یک یادگیرنده و سایر یادگیرندگان؛ میان یادگیرندگان و مربیان؛ میان اجتماع یادگیری و منابع یادگیری آن» (Goodyear et al., 2004).

اما مفهوم یادگیری شبکه‌ای فراتر از اتکای صرف به رسانه‌های مجازی و الکترونیکی است. شبکه‌های دیجیتال بیانگر ابزاری است که با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات، فرصت و بستر خاصی برای افزایش تعاملات یادگیری فراهم می‌کند. با این وجود، یادگیری شبکه‌ای فراتر از یک نگاه ساده است و و استفاده از منابع بر خط، خصوصیت کافی برای یادگیری الکترونیکی نیست. تعامل انسان با انسان به واسطه‌ی تعاملات مبتنی بر رایانه، بخش اساسی یادگیری شبکه‌ای است. جونز و همکاران[[8]](#footnote-8) (2008) نیز بیان می‌دارند که یادگیری شبکه‌ای متفاوت از رویکردهای به‌کارگیری رایانه و شبکه‌های دیجیتال در آموزش، اجتماعات یادگیری، و یادگیری مشارکتی مبتنی بر رایانه است. بر این اساس، یادگیری شبکه‌ای محدود به آموزشی مبتنی بر وب نیست که تنها اختصاص به استفاده از اینترنت، فضای مجازی، و منابع یادگیری الکترونیکی داشته باشد. بلکه آن چیزی که موجب تمایز یادگیری شبکه‌ای از سایر روش‌های یادگیری می‌شود، نحوه‌ی رفتار و کنش شبکه‌ای است. رفتار شبکه‌ای مهارت و توانایی است که صرفا با اتصال به اینترنت کسب نخواهد شد بلکه نیازمند تشخیص سایر کنشگران، برقراری ارتباط متناسب، تشکیل جریان یادگیری متقابل، و کسب دانش، تحربه، مهارت و سایر منابع حمایتی است. به بیانی دیگر، هوشمندی شبکه‌سازی، ضرورت فزاینده‌تری نسبت به قابلیت اتصال به اینترنت و گفتگو با سایرین دارد.

# جایگاه شبکه‌های اجتماعی مجازی در فرایند یادگیری

برخی از پژوهشگران دانشگاهی تأکید ویژه‌ای بر استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در محیط‌های آموزش رسمی داشته‌اند و بر نقش بسزای آنها در فرایندهای یادگیری توجه کرده‌‌اند (Greenhow et al., 2016; Halverson, 2011; Manca and Ranieri, 2013; Siemens and Weller, 2011). آنها بر ظرفیت‌ شبکه‌های اجتماعی مجازی در زمینه‌ی ساخت دانش به‌صورت همکارانه، دسترسی سریع و به‌هنگام به اطلاعات تخصصی، کمک به ترکیب دانش بین متخصصان موضوعی، توسعه‌ی ارتباطات فردی بین فراگیران و دانش‌آموختگان به‌ویژه پس از دانش‌آموختگی، و از بین بردن مرزهای بین فضاهای یادگیری، اجتماعی، و تفریحی تأکید دارند (Manca and Ranieri, 2013). در مقابل، آنان چالش‌هایی را نیز برای استفاده از این شبکه‌ها در فرایندهای یادگیری متصور شده‌اند (Halverson, 2011). با این حال، محققان استدلال می‌کنند که شبکه‌های اجتماعی مجازی از دو جهت به فرایندهای یادگیری می‌توانند کمک کنند: نخست، از طریق تسهیل دستیابی به دانش دیگران و کمک به جستجوی دانش توسط فراگیران از منابع معتبر و متخصص؛ و سپس، از طریق به‌وجود آوردن مزایای مدنی و ارتباطی (Jeon et al., 2015). در این باره، میهالیدیا[[9]](#footnote-9) (2014) در مورد اهمیت شبکه‌های اجتماعی مجازی در ایجاد مشارکت‌های اجتماعی در جوامع دموکراتیک صحبت می‌کند و بیان می‌دارد که «شهروندان آینده، فرهنگ مجازی را به‌طور کامل در زندگی خویش ادغام می‌کنند و دیگران را نه تنها از طریق وظایف و نقش‌هایی که در جامعه دارند (مالیات، رأی دادن، خدمات نظامی)، بلکه از طریق درگیر شدن آنان در شبکه‌های اجتماعی مجازی (بیان، فعالیت، به‌اشتراک‌گذاری دانش، گفتگو) می‌شناسند.

به‌طورکلی، محیط‌های دیجیتال امکان دستیابی به محتوای دیجیتال را برای مردم فراهم می‌آورند و از این راه می‌توانند سطح یادگیری‌های فردی را ارتقاء بخشند (Scheiter, 2017). محیط‌های دیجیتال علاوه بر فراهم کردن محتوا برای مخاطبان، امکان دسترسی به سایرین را نیز فراهم می‌کنند. از طریق دسترسی به دیگران، آنها قادر خواهند بود با یکدیگر تعامل داشته باشند و دانش خود را مبادله نمایند. در تأیید این امر، یوتز و لورداشکا[[10]](#footnote-10) (2017) نشان داده‌اند که رسانه‌های اجتماعی مانند فیسبوک، لینکدین و توییتر[[11]](#footnote-11) این امکان را برای مردم به‌وجود می‌آورند تا بتوانند شبکه‌های فردی خود را به‌وجود آورند و آن را حفظ نمایند که این امر امکان تبادل دانش بین آنها را فراهم می‌کند. با این حال، فرایند یادگیری با همدیگر و از همدیگر بسیار با اهمیت‌تر و بالاتر از تبادل دانش است. از این‌رو، از اواخر دهه‌ی 1990، پژوهش‌های حیطه‌ی «یادگیریِ گروهیِ مبتنی بر رایانه» تمرکز خود را بر یادگیری‌های همکارانه و گروهی قرار داده‌اند (Koschmann, 2002).

در ادامه تلاش می‌شود که ساختار چند سطحی یادگیری همکارانه با استفاده از رویکردهای شناختی و اجتماعی-فرهنگی مورد بحث قرار گیرد.

## **الف) ساختار چند سطحی یادگیری همکارانه**

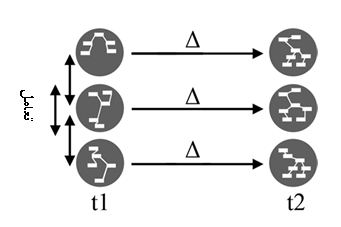
یکی از سخت‌ترین موضوعات در تحلیل یادگیری همکارانه این است که فرایندها و بروندادهای متفاوتی را در دو سطح کاملاً جدا از هم دربر می‌گیرد: فرایندهایی که در سطح فردی اتفاق می‌افتد و فرایندهایی که در سطح گروه روی می‌دهند (Oeberst et al., 2016). لازم به ذکر است که هر دوی این فرایندها باید به‌صورت همزمان مورد توجه قرار گیرند.

از دیدگاه رویکرد شناختی- اجتماعی، افراد دارای یک و یا چند ساختار ذهنی با دوام هستند که دانش آنها را توصیف می‌نماید. یک فرد تنها زمانی می‌داند که یک «صندلی» چیست که تصویری از صندلی در ذهن او وجود داشته باشد و آن را بیاد آورد. هرگاه فرد چیزی را در جهان درک کند، ممکن است آن را با ساختارهای ذهنی خویش به منظور شناسایی ابعاد یا دستیابی به چیزهای دیگری درباره‌ی آن شیء یا موضوع، مقایسه کند. طبق سنت رویکرد شناختی، دانش چیزی است که در ذهن افراد وجود دارد.

این تعریف به تداعی‌های درونی‌ای اشاره دارد که فرد از جهان پیرامون خود متصور است. بر اساس این درک، دانش نمی‌تواند خارج از ذهن افراد باشد و بخشی از نظام شناختی افراد است. از یک‌سو، این ساختارهای ذهنیِ درونی پایه‌ای برای ایجاد حسی در مورد محیطِ پیرامونی توسط فرد شناخته می‌شود و از سوی دیگر، این ساختارها تغییرپذیرند و می‌توانند در اثر تجربه تغییر کنند. چنین تغییرات ذهنی‌ای به عنوان «یادگیری» یا تغییر ساختار فکری و مفهومی در نظر گرفته می‌شوند (Vosniadou, 1994). ممکن است فرد بداند که صندلی از چوب یا فلز ساخته می‌شود اما، از طریق تجربه‌ی ناشی از پیشرفت تکنولوژی این افراد یاد می‌گیرند که صندلی‌ها می‌توانند به‌صورت ترکیبی از چوب و آهن و یا دیگر مواد، ساخته شوند.

بنابراین، در یک جمع‌بندی می‌توان بیان کرد که یادگیری عبارت است از اختلاف بین دانش کسب شده‌ی فرد در دو نقطه‌ی زمانی متفاوت؛ همچنین می‌توان یادگیری را به تجارب کسب شده‌ی فرد طی یک دوره‌ی زمانی خاص نسبت داد. با توجه به دیدگاه فردی در یادگیری، پژوهشگرانی که برای اولین مرتبه با یادگیری همکارانه مواجه شدند، عمدتاً آن را به عنوان وسیله‌ای برای تقویت دانش فردی مورد توجه قرار دادند. آنها چگونگی ارتقاء سطح دانش و عمیق‌تر شدن آن از طریق همکاری بین یادگیرندگان تشریح کردند. تمرکز آنها بر این امر بود که یادگیری به عنوان دارایی کسب شده‌ی فردی چگونه می‌تواند از طریق همکاری هدایت و تقویت شود. همچنین، آنها به تشریح این امر پرداختند که همکاری چگونه موجب پیدایش تلاش‌های شناختی افراد برای یادگیری می‌شود. همکاری، افراد را برای سوال پرسیدن، تشریح دیدگاه‌های فردی، پژوهش برای کمک به دیگران و یا آگاهی از ناآگاهی‌های فردی برمی‌انگیزاند (Sharan, 2002; sited by Crees and Kimmerle, 2017).

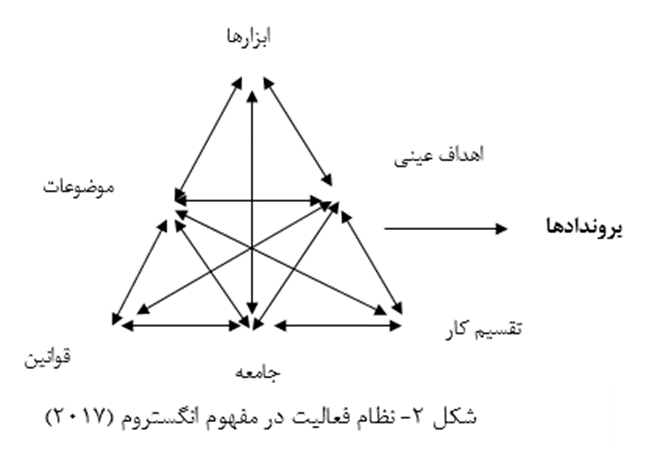
این فرایند می‌تواند تمام فرایندهای یادگیری را شبیه‌سازی کند. همکاری می‌تواند در بروندادهای یادگیری افرادی که به‌صورت انفرادی اقدام به یادگیری می‌کنند و افرادی که با دیگران در تعامل‌اند، اثرگذار باشد. شکل (1) این امر را به‌صورت خلاصه به تصویر کشیده است.

شکل1- یادگیری همکارانه از نقطه‌نظر شناختی فردی[[12]](#footnote-12): یادگیری سه گروه از افراد را به وسیله‌ی تغییر در مفاهیم ذهنی آنها (دلتا) در دو زمان مختلف (t1 و t2)، نشان داده است. از این نقطه‌نظر، یادگیری همکارانه هنگامی مؤثر واقع می‌شود که تعامل بین یادگیرندگان موجب افزایش سطح قابل توجه دلتا در زمانِ t2 در مقایسه با یادگیری فردی شود. اقتباس شده از پژوهش کریس و کیمرل[[13]](#footnote-13) (2017).

## **ب) رویکرد اجتماعی- فرهنگی: یادگیری در سطح گروه**

این بخش مبتنی بر نظریه‌های اجتماعی فرهنگی است که شالوده‌ای از نظراتِ نظریه‌پردازان معاصر مانند لئونتیوف[[14]](#footnote-14) (1981)، ویگوتسکی[[15]](#footnote-15) (1978) و انگستروم[[16]](#footnote-16) (2017) است. سنت شناختی بیان می‌دارد که دانش چیزی نیست که فرد مالک آن باشد. در عوض، دانش چیزی است که در فعالیت‌های مردم و عادت‌های فرهنگی نهفته است. انگستروم (2017) به‌جای تمرکز بر فرد، «کل نظام فعالیت» را تشریح می‌کند. چنین نظامی نه تنها یک موضوع دارد، بلکه دارای یک هدف، ابزار، جامعه‌ای از بازیگران درگیر در فرایند، قوانینی که فعالیت‌های آنها را تنظیم می‌کند و تقسیم وظایف بین اعضای جامعه نیز هست. از دیدگاه اجتماعی- فرهنگی، دانش نباید صرفاً به عنوان یک ویژگی فردی اندازه‌گیری شود. دانش، نباید به عنوان آنچه که یک فرد صاحب آن است اندازه‌گیری شود بلکه باید بر اساس این‌که فرد در «نظام فعالیت» چگونه عمل می‌کند، اندازه‌گیری شود.

به عنوان مثال، مطالعات اجتماعی شناختی از دانش یک دکتر، نه تنها باید بر تخصص وی تمرکز داشته باشد، بلکه باید بر تمام نظام فعالیت شامل ابزار پزشکی که برای شناسایی بیماری استفاده می‌شود، پرستاری، انتظامات بیمارستان و مشاوره با بیمار نیز توجه کند. این اندازه‌گیری باید شامل تمام فعالیت‌های حاکم در نظام یا چرخه باشد. اثربخشی هر یک از این دانش‌ها با تغییر و به‌وجود آمدن ابزارهای جدید، آشنا شدن با همکاران جدید و کشف روش‌های درمانی جدید ممکن است در «نظام فعالیت» تغییر کند. دیدگاه اجتماعی شناختی به کل نظام فعالیت‌ به عنوان یک واحد یادگیری می‌نگرد نه به عنوان یک واحد فردی. شکل (2) یک نظام فعالیت را تجسم می‌کند که توسط انگستروم (2017) تشریح شده است.



هر دو رویکرد نظری مورد بحث، علاوه بر تفاوت در رویکردهای نظری، از نظر روش‌شناختی نیز تفاوت زیادی با هم دارند. معمولاً مطالعات روان‌شناختی یادگیری را در سطح فردی اندازه‌گیری می‌کنند. این رویکردها عمدتاً موقعیت‌های اجتماعی را به عنوان محرکِ فرایندهای فردی در نظر می‌گیرند. آنها موقعیت‌های اجتماعی مختلف را برای آزمون این‌که این موقعیت‌ها چگونه بر فرایندهای شناختیِ فرد اثرگذارند، تحت نظارت و کنترل قرار می‌دهند. اگر این مطالعات، دانش و فرایند یادگیری را در سطح همه‌ی گروه‌ها مد نظر قرار دهند، این اندازه‌گیری‌ها به راحتی برای تعیین سطح یادگیری فردی و یادگیری گروهی قابل تعمیم است شکل (1). در مقابل، مطالعات اجتماعی-فرهنگی از روش‌‌های جامعه‌شناسانه برای تحلیلِ جزئیاتِ فرایندهای همکارانه که در موارد خاص اتفاق می‌افتد، استفاده می‌نماید (Stahl, 2017). هدف مطالعات اجتماعی-فرهنگی در نظر گرفتن موقعیت‌های پیچیده‌ی یک فعالیت به‌صورت جامع است شکل (2). آنها علاقه‌ای به اندازه‌گیری فرایندهای درونی که در یک فرد روی می‌دهند، ندارند (Crees and Kimmerle, 2017).

متأسفانه، هر کدام از این رویکردها تنها یک جنبه‌ از یادگیری همکارانه را در نظر می‌گیرند و بدان توجه می‌نمایند. گروه پژوهش در این مطالعه بر این باور است که رویکرد اجتماعی- فرهنگی فرایندهای یادگیری را بهتر توصیف می‌کند، چرا که تأکید آن بر یادگیری فراتر از فرایندهای فردی و درونی است. در این رویکرد، یادگیری در برگیرنده‌ی یک فرایند اصلاحی در محیط واقعی و پیچیده‌ی اجتماعی است که افراد، جوامع و مصنوعات اجزای تشکیل دهنده‌ی این جامعه هستند. ما بر این باوریم که پارادایم‌های تجربی به‌سختی می‌توانند با این پیچیدگی‌ها مقابله کنند. پارادایم تجربی برای تقسیم موقعیت‌های پیچیده به بخش‌های متمایز و تحلیل آنها به‌صورت جداگانه مناسب است.

از این‌رو، روانشناسی شناختی روش‌هایی دقیق برای اندازه‌گیری دانش و یادگیری در افراد توسعه داده است. روش‌های تجربی هنگامی با محدودیت‌های خویش مواجه می‌شوند که با عامل‌های اثرگذار بر یادگیری در موقعیت‌های پیچیده‌ی مبتنی بر همکاری روبرو شوند. با این وجود، گروه پژوهش با آن بخش از مباحث رویکرد

شناختی نیز که فرایند دانش و مهارت‌های فردی را به عنوان ویژگی‌های باثباتی در نظر می‌گیرد که باید مورد توجه قرار گیرند، موافق است. فرایندهای شناختی فردی مردم هنوز پایه‌ای برای ساخت دانش مشترک محسوب می شوند. بنابراین، هنگامی که یادگیری همکارانه مورد آزمون قرار می‌گیرد، توجه به فرایندهای ذهنی فرد ضروری است.

# نتیجه گیری

با بهره‌گیری از ظرفیت کارکردی شبکه‌های اجتماعی مجازی نظیر «تأثیرگذاری بر فرایندهای یادگیری، فرصت‌های حل مسأله و تدوین ایده‌های جدید، پرورش هم‌افزایی، مشارکت و ارتقای انتشار نوآوری، توسعه‌ی شناختی محتوای درس، تسهیل بروندادهای یادگیری‌ مثبت و توسعه‌ی شایستگی‌های کار تیمی، مشارکت، مهارت تفکر انتقادی، بهبود یادگیری، دوستی و تبادل متقابل اطلاعات با سایر فراگیران و ...» به مدیریت اثربخش محیط تحصیلی خویش می‌پردازد. بر مبنای این موضوع، استدلال شده است که شبکه‌های اجتماعی مجازی با توجه به ابعاد و جایگاه قابل توجهی که در انجام وظایف علمی و انتقال دانش در بین فراگیران ایفا می‌نمایند. در جریان فرایند یادگیری در محیطهای آموزش مجازی در دانشگاه ها دارای چه مولفه ها؛ ساختارها و رویکردهای مهم و قابل توجهی از نقطه نظر عوامل یادگیری می باشند. افزون براین، تعاملات جمعی فراگیران از طریق شبکه‌های اجتماعی مجازی، بنیان‌های توسعه مهارت‌های مشارکتی را در بین فراگیران و اعضای هیأت علمی به وجود می‌آورد که این امر به نوبه‌ی خود موجب تعمیق روابط در امر آموزش و یادگیری در بین فراگیران می‌گردد.

# منابع

اسدیان، ا.، قلی زاده احمد آباد، ح.ق.، معهودی، غ.ر (1397). امکان‌سنجی و آسیب‌شناسی ورود تبلت به فرایند تدریس و یادگیری. *فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهشی، سال ششم، شماره‌ی 2،* صص: 66-46.

باقری، ا.، یمینی دوزی سرخابی، م.، فراستخواه، م.، خراسانی، اباصلت (1397). مطالعه‌ تحلیلی شبکه یادگیری فردی دانشجویان. *فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، سال نهم، شماره‌ی سوم،* صص: 26-1*.*

یعقوبی، ج.، نجفلو، پ.، محمدی، و (1395). بررسی کاربردهای آموزشی شبکه‌های اجتماعی مجازی از دیدگاه دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه زنجان. *کنگره‌ ملی آموزش عالی ایران.*

Bullinger, A. C., Hallerstede, S., Renken, U., Soeldner, J. H., & Moeslein, K. M. (2010, August). Towards Research Collaboration-a Taxonomy of Social Research Network Sites. In *AMCIS* (Vol. 92).

Calhoun, K. (2014). *Exploring digital libraries: foundations, practice, prospects*. Facet Publishing.

Codina, L. (2009). Science 2.0: Social networks and online applications for scholars. *Hipertext. net*, *7*.

Cress, U., & Kimmerle, J. (2017). The interrelations of individual learning and collective knowledge construction: A cognitive-systemic framework. In *The psychology of digital learning* (pp. 123-145). Springer, Cham.

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and information technologies*, *22*(2), 623-645.

Greenhow, C., Sonnevend, J., & Agur, C. (2016). Education and Social Media: Toward a Digital Future. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. *MIT Press*.

Goodwin, S., Jeng, W., & He, D. (2014). Changing communication on ResearchGate through interface updates. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, *51*(1), 1-4.

Jeng, W., He, D., & Jiang, J. (2015). User participation in an academic social networking service: A survey of open group users on M endeley. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, *66*(5), 890-904.

Jeon, G. Y., Ellison, N. B., Hogan, B., & Greenhow, C. (2016, February). First-generation students and college: The role of Facebook networks as information sources. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 887-899). ACM.

Koschmann, T., Hall, R. P., & Miyake, N. (Eds.). (2002). *CSCL 2*. Routledge.

Lee, Y., Choi, J., & Kim, T. (2013). Discriminating factors between completers of and dropouts from online learning courses. *British Journal of Educational Technology*, *44*(2), 328-337.

Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on F acebook as a technology‐enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, *29*(6), 487-504.

Mihailidis, P. (2014). *Media literacy and the emerging citizen: Youth, engagement and participation in digital culture*. Peter Lang.

Nentwich, M., & König, R. (2014). Academia goes Facebook? The potential of social network sites in the scholarly realm. In *Opening science* (pp. 107-124). Springer, Cham.

Oeberst, A., Kimmerle, J., & Cress, U. (2016). What is knowledge? Who creates it? Who possesses it? The need for novel answers to old questions. In *Mass collaboration and education* (pp. 105-124). Springer, Cham.

Oh, J. S., & Jeng, W. (2011, October). Groups in academic social networking services--an exploration of their potential as a platform for multi-disciplinary collaboration. In *2011 IEEE Third International Conference on Privacy, Security, Risk and Trust and 2011 IEEE Third International Conference on Social Computing* (pp. 545-548). IEEE.

Ortega, J. L. (2015). Relationship between altmetric and bibliometric indicators across academic social sites: The case of CSIC's members. *Journal of informetrics*, *9*(1), 39-49.

Ovadia, S. (2014). ResearchGate and Academia. edu: Academic social networks. *Behavioral & social sciences librarian*, *33*(3), 165-169.

Scheiter, K., Schüler, A., & Eitel, A. (2017). Learning from multimedia: Cognitive processes and instructional support. In *The psychology of digital learning* (pp. 1-19). Springer, Cham.

Siemens, G., & Weller, M. (2011). Higher education and the promises and perils of social network. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, *8*(1), 164-170.

Stahl, G. (2017). *Essays in computer-supported collaborative learning* (Vol. 9). Lulu. com.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and instruction*, *4*(1), 45-69.

Utz, S., & Levordashka, A. (2017). Knowledge networks in social media. In *The psychology of digital learning* (pp. 171-186). Springer, Cham.

1. \* نویسنده‌ی مسئول Email: [B.Khosravipour@gmail.com](mailto:B.Khosravipour@gmail.com) [↑](#footnote-ref-1)
2. Nentwich and König [↑](#footnote-ref-2)
3. Calhoun [↑](#footnote-ref-3)
4. Oh and Jeng [↑](#footnote-ref-4)
5. Bullinger [↑](#footnote-ref-5)
6. Codina [↑](#footnote-ref-6)
7. Saviotti [↑](#footnote-ref-7)
8. Jones et al [↑](#footnote-ref-8)
9. Mihailidia [↑](#footnote-ref-9)
10. Utz and Levordashka [↑](#footnote-ref-10)
11. Twitter

    [↑](#footnote-ref-11)
12. individual cognitive approach [↑](#footnote-ref-12)
13. Crees and Kimmerle [↑](#footnote-ref-13)
14. Leontiev [↑](#footnote-ref-14)
15. Vygotsky [↑](#footnote-ref-15)
16. Engeström [↑](#footnote-ref-16)