تحلیل ساخت‌شکنانه مؤلفه‌های آموزش مستقیم از منظر یادگیری در کلاس درس معکوس

پرویز بیات[۱]، سعید ضرغامی*[۲]، اکبر صالحی[۳]، یحیی قائدی[۴]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۲۵ پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۰۹

چکیده

تبدیل محیط آموزشی به محیط یادگیری از طریق تلفیق آموزش با فناوری‌های نوین و تغییر نقش مؤلفه‌های آموزشی موردتوجه اندیشمندان تربیتی قرارگرفته است، به همین دلیل هدف این نوشتار شناسایی قطب‌های تضاد در آموزش مستقیم و ارائه راهبردهایی برای توانمندسازی قطب‌های مغلوب است. برای نیل به این هدف از مراحل شش‌گانه روش ساخت‌شکنی بهره گرفته شد. یافته ها نشان داد که در ابعاد مختلف رویکرد آموزش مستقیم تغییراتی صورت می گیرد من جمله: ۱- تغییر نقش معلم از حالت تحکمی و انتقال دهنده صرف دانش به حالت تسهیل گر امر یادگیری ۲- تغییر نقش دانش آموز از منفعل و مغفول مانده چرخه یادگیری به عنصر فعال و مسئول در امر آموزش ۳- تغییر روش تدریس معلم محور به روش دانش آموز محور مانند پروژه محوری، کاوشگری، آزمایشگاهی۴ - تغییر محتوای آموزشی از حالت منولوگی کتاب ثابت به حالت دیالوگی و حالاتی مبتنی بر؛ استفاده از تجارب دانش آموزان، محتوای الکترونیکی تولید شده توسط هر دو سوی جریان یادگیری(معلم و شاگرد)، شبکه های اجتماعی و سایت های اینترنتی ۵- تغییر فضای آموزشی و فیزیکی کلاس درس از حالت سنتی خود به سمت محیطی شاد با مشارکت حداکثری فراگیران در امر یادگیری۵- تغییر ارزشیابی از حالت مداد کاغذی به تلفیقی از روش های مختلف و بهره گرفتن از روشهای الکترونیکی و خود سنجی. این تغییرات بیانگر تغییر زاویه نگاه به این امر می باشدکه فضای لازم برای تغییر آموزش و به میدان آمدن رویکرد کلاس معکوس مهیا شود و با استفاده از ویژگی های کلاس معکوس به مفهوم جدیدی از یادگیری دست یابیم تا جوابگوی نیازهای یادگیرندگان عصر دیجیتالی باشد.

واژگان کلیدی: ساخت شکنی، کلاس سنتی، آموزش مستقیم کلاس معکوس، دریدا

[۱] دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
[۲] دانشیار، دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. نویسنده مسئول: zarghamii2005@yahoo.com
[۳] استادیار، دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
[۴] دانشیار، دانشکده روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تبدیل محیط آموزشی به محیط یادگیری از طریق تلفیق آموزش با فناوری‌های نوین و تغییر نقش مؤلفه‌های آموزشی موردتوجه اندیشمندان تربیتی قرارگرفته است. هدف این پژوهش شناسایی قطب‌های تضاد در آموزش مستقیم و ارائه راهبردهایی برای توانمندسازی قطب‌های مغلوب از این منظر است. این کار با روش ساخت شکنی انجام‌شده است. ساخت شکنی تحلیل و بازخوانی هر موضوعی از طریق مرکز زدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که معمولاً نادیده گرفته می‌شود.

(در این پژوهش مؤلفه‌های آموزش مستقیم مانند نقش و جایگاه معلم، نقش و جایگاه فراگیران، روش تدریس و تدوین محتوای آموزشی مورد کنکاش قرار گرفت تا از طریق مرکز زدایی، فضای لازم برای تغییر آموزشی و استفاده از آموزش معکوس در جهت هماهنگی با ویژگی‌های عصر دیجیتال فراهم شود. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که برای نیل به این هماهنگی دانش‌آموز بجای در حاشیه بودن باید در محور آموزش قرار گیرد. معلم در عوض تدریس و آموزش مستقیم باید تسهیل گر فرایند یادگیری باشد . محتوای آموزشی با همکاری دانش آموزان تهیه یا تدوین شود. بهینه زمان دانش‌آموز که در خارج از کلاس درس است به یادگیری از منابع مختلف اختصاص یابد و وقت کم کلاسی صرف تمرین و رفع اشکال شود.)

در این پژوهش مؤلفه‌های آموزش مستقیم مانند نقش و جایگاه معلم، نقش و جایگاه فراگیر، روش تدریس و تدوین محتوای آموزشی مورد کنکاش قرار گرفت تا از طریق مرکززدایی، فضای لازم برای تغییر آموزش و به میدان آمدن رویکرد کلاس معکوس مهیا گردد وبه مفهوم جدیدی از یادگیری مناسب ویژگی‌های عصر حاضر (دیجیتال) دست یافت . یافته‌های پژوهش نشان داد که معلم در کلاس معکوس به‌طور مستقیم آموزش نمی‌دهد، بلکه معلم تسهیل گر فرایند یادگیری است. وی کار یادگیری را به فراگیران می‌سپارد. در این صورت نقش فراگیران از حالت منفعل و پذیرنده به دانش‌پژوه فعال و تولیدکننده دانش تغییر پیدا می‌کند و محتوای آموزشی با همکاری و همفکری فراگیران ساخته و تولید می‌شود. روش تدریس در این نوع آموزش، روش فعال دانش‌آموز محوری است. بیشتر وقت فراگیرکه در خارج از کلاس درس است به یادگیری از منابع مختلف اختصاص می یابد و وقت کم کلاسی صرف تمرین، رفع اشکال و یادگیری سطوح بالای شناختی می‌گردد. یافته های این پژوهش می

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تواند یک دید جامع از فرصت‌ها و کاربردهای رویکرد کلاس درس معکوس در محیط‌های یادگیری مبتنی برفناوری به طراحان آموزشی، معلمان، تصمیم گیران و سیاستگذاران آموزشی ارائه دهد. به طوری که با برنامه ریزی و طراحی دقیق آموزشی و مدون به سمت استفاده صحیح از این روش به منظور عمق بخشیدن به تجربیات یادگیری فراگیران گام بردارند.

مقدمه

ساخت‌شکنی رویکردی است که بیش از هر کس دیگر با نام ژاک دریدا فیلسوف فرانسوی گره خورده است. این فیلسوف بیشترین نقش را در پیکربندی این رویکرد داشته است. دریدا با بکار بردن این رویکرد، سنت غرب را به گفتمانی فلسفی دوباره با خود دعوت می‌کند. ساخت شکنی دریدا جریانی است که به لحاظ تاریخی بعد از ساختارگرایی و به لحاظ محتوا در ارتباط و پیوستگی بسیار نزدیک با آن سهم عمده‌ای از تفکر و تحول عصر پسامدرن را به خود اختصاص داده است، تحولی که دامنه‌ی آن صرف‌نظر از حوزه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، روانشناسی و جامعه‌شناسی به‌نظام آموزشی نیز نفوذ یافته است. دریدا با زیر سؤال بردن وضع موجود و ساختارهای تثبیت‌شده، به ساخت شکنی می‌پردازد. به‌زعم دریدا، ساخت شکنی جریانی است که به دنبال یافتن ناسازگاری‌ها و تناقضات موجود در متن است (دریدا[1] ۱۹۹۴). ساخت شکنی را می توان نوعی برساخت مداوم و پایان ناپذیر دانست که تنها عنوانی برای نوعی مواجهه فعال، پیچیده و پویاست که موجب می شود به واسطه عوامل برون فردی و درون فردی به طور مدام و هر روزه به طرزی دینامیک خوانشی جدید از جهان پیرامونمان را تجربه کنیم. (دریدا ،۲۰۰۵)

ساخت شکنی درواقع مستلزم به کنار رفتن هر گونه بنیاد و مرکزیت عنصرهای بر جسته و تاکید بر عنصرهای سرکوب شده و حاشیه ای می باشد(ضرغامی ،۱۳۸۸). این رویکرد فلسفی درباره ساختار و چگونگی شکل گیری آن به ما آگاهی میدهد و روشن میکند که چگونه در ساختارها، یکی از دو قطب تضاد، کانونی و قطب

[1] Derrida

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

دیگر فرعی تلقی می شوند (دریدا ، ۱۹۹۵) . درواقع ساخت‌شکنی گونه‌ای بازخوانی هـر گونـه متنـی بـا هـدف مرکززدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که در طول تاریخ نادیده انگاشته شده اند (نقیب زاده، ۱۳۸۷).

از نظردریدا (۱۹۹۵) هر ساختاری می‌تواند فریبنده و لذا نیازمند ساخت شکنی است.

از نیمه‌های قرن بیستم جریان ساخت شکنی بسیاری از مفاهیم و باورهای مدرنیته، نظام فلسفی و نظام تربیتی را دچار تغییرات وسیعی نموده وتحولات فکری و فلسفی تازه‌ای به فرآیند آموزش و رویکردهای تدریس تزریق کرده و توجه محققان زیادی را به خود جلب کرده است.

در این راســتا، پژوهش‌های کسانی چون بیســتا[1] (۲۰۰۱)، باقری (۲۰۱۱)، ضرغامی (۲۰۱۱) بیانگر امکان کاربرد این رویکرد در عرصه‌های تربیتی چون روابط معلم و دانش‌آموز، آموزش دینی، مطالعات بین‌رشته‌ای و ضرورت بر هم زدن روابط مرکز/ پیرامون بین رخدادهای گوناگون است.

با تحول و گذر جوامع از دوران صنعتی و ورود به عصر انقلاب ارتباطات، کلیه نهادهای اجتماعی، فرهنگی، آموزشی و غیره تحت تأثیر این پدیده، در حال تغییر و تحول‌اند. در این تحولات نقش و جایگاه مدارس نیز به‌تبع تغییر می‌کند و مدارس نمی‌توانند با شیوه‌های قدیم پاسخگوی نیازهای جدید دانش آموزان در عصر دیجیتال باشند. امروزه اکثریت مدارس و مراکز آموزشی از رویکردهای تدریس مستقیم[2]استفاده می‌کنند و نمی‌توان گفت به‌طورکلی این رویکردها ناکارآمد است، اما به‌طور قطع پاسخگوی نیازهای فراگیران با شرایط دنیای امروزی، که فناوری اطلاعات و ارتباطات همه حوزه‌ها ازجمله نظام‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است نیست. لذا در چنین تحولات سریع، استفاده از این رویکرد در آموزش با چالش‌های جدّی روبرو است. در این شرایط این سؤالات مطرح است که این رویکرد آموزشی تا چه حد پاسخگوی نیازهای یادگیرندگان امروزی است؟ و چگونه می‌تواند هم سو و همگام با تحولات عمل کند؟ و چه اصلاحات و تغییراتی در این رویکرد نیاز است تا بستر مناسبی برای یادگیری در عصر دیجیتالی و فن‌آوری فراهم شود.

[1] Biesta
[2] Direct teaching

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در این راستا رویکردی که اخیراً موردتوجه بسیاری از مربیان قرارگرفته که می‌توان به‌عنوان راه‌حلی برای چالش‌ها و معضلات و مسائلی که نظام آموزشی با آن مواجه است به آن پرداخت مدل «کلاس معکوس» است (برگمن و سمز[2]،۲۰۱۴). آموزش معکوس یک رویکرد پداگوژیکی نوین است که در آن آموزش مستقیم از فضای یادگیری گروهی به فضای یادگیری انفرادی انتقال می‌یابد و درنتیجه فضای گروهی تبدیل به یک محیط یادگیری پویا و تعاملی می‌شود که در آن دانش‌آموزان به‌طور خلاقانه در موضوع‌های درسی مشارکت می‌کنند، (شبکه یادگیری معکوس، ۲۰۱۴). در این رویکرد، دانش‌آموزان قبل از ورود به کلاس، مواد و منابع آموزشی شامل: فیلم‌ها و یا محتوا را مطالعه و بررسی کرده و سپس در کلاس درس، معلمان با هدایت دانش‌آموزان طی بحث و گفتگو، به بررسی مجدد آن‌ها از جنبه‌های متفاوت دیگری خواهند پرداخت (پاراگنزالز[3]و همکاران، ۲۰۲۱).

ظهور و بروز رویکردهای آموزشی و تربیتی برای پاسخگویی به چالش ها ، روابط و نیازهای فراگیران در عصر جدید اجتناب‌ناپذیر است. از مهم‌ترین رویکردهایی که برای پاسخگویی به چالش ها و بر هم زدن این روابط و به وجود آوردن شـــکل نوینی از روابط و نقش‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرد، رویکرد ساخت شکنی دریداست .

که با استفاده از آن می‌توان، این روابط را به هم زد و روابط جدیدی ایجاد کرد (بیستا،۲۰۱۱؛ گریســـون[4]،۲۰۰۳؛ تریفوناس[5]،۲۰۰۰).

توجه به دیدگاه ها واندیشه های ساخت شـکنانه دریـدا درجهـت بازاندیشـی و بـاز آفرینـی چـالش هـا و تنگناهای کلاس درس سنتی حائز اهمیت است. برای رهایی یافتن از تسلط روش های سـنتی حـاکم بـر تعلیم و تربیت و برون رفت از مسائلی که آموزش و پرورش کنونی ما با آن مواجـه اسـت و ایجـاد تحـولی بنیادین در آن اهمیت توجه به رویکرد ساخت شکنی در تعلـیم وتربیـت را ضـروری مـی سـازد. از ایـن رو ضروری می‌نماید تا تاثیر این دیدگاه بر مولفه های آموزش سنتی بررسی شود. این بررسی با تکیه بـر آراء

[1] Flipped. Learning
[2] Bergmann,J.&Sams,A
[3] Parra-Gonzalez
[4] Garrison
[5] Trifonas

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ژاک دریدا بخصوص ساخت شکنی انجام خواهد شدتا چگونگی تحقق مولفه‌های نوین کلاس درس معکوس را در سیستم آموزشی نشان دهد و باعث دگرگونی های منطقی و عقلانی در عرصه آموزش شود.

درباره کاربرد ساخت شکنی در تعلیم و تربیت پژوهش هایی صورت گرفته است..پژوهش های کسانی مانند یوسفی وهمکاران (۱۳۹۴) ، کریمی گیلده وهمکاران (۱۳۹۵) ، خبازی (۱۳۹۴) ، تریفوناس (۲۰۰۰) ، بیستا (۲۰۰۱ و ۲۰۰۴) ، کاهن (۲۰۰۱) ، گریسون[1] (۲۰۰۳)، ضرغامی (۲۰۱۱ و۲۰۰۹) ، باقری وخسروی (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲) ، ویلیامز،ایما[2](۲۰۲۱) وکوترارا، سامانتا[3] (۲۰۲۱) بیانگر امکان کاربرد این رویکرد در عرصه های مختلف تربیتی است.بررسی سوابق پژوهش های انجام شده در راستای پژوهش حاضر نشان می دهد که در پژوهش های انجام شده یک یا چند مورد از اهداف و مولفه های کلاس سنتی مورد بررسی و ساخت شکنی قرار گرفته است و کمتر پژوهشی به تبیین ، تحلیل و ساخت شکنی تمامی ابعاد و مولفه های اساسی کلاس درس سنتی پرداخته است و از این منظر، جای چنین پژوهشی خالی است. براین اساس، پژوهش حاضر در نظر دارد درجهت پرکردن این خلا پژوهشی، ابعاد و مولفه های اساسی رویکرد آموزش مستقیم را با روش ساخت شکنی دریدا موردنقد و بررسی قرار داده و کاستی‌های آن را برملا می‌سازد. در این راستا مقوله‌ی آموزش مستقیم به‌عنوان متنی در نظر گرفته‌شده است که در فضای حاکم بر نظام آموزشی به‌صورت یک رویکرد غالب، نمایان است و سعی می‌شود با استفاده از روش ساخت شکنی درک عمیق‌تری ازآنچه رخ می‌دهد حاصل شود. پژوهش حاضر در تلاش است تا با رویکرد ساخت-شکنانه به تبین جوّ فکری حاکم بر روش آموزش مستقیم بپردازد و با در نظر گرفتن مؤلفه‌های آموزش مستقیم به‌عنوان یک متن، به این سؤال پاسخ دهد که یادگیری در رویکرد آموزش مستقیم از منظر این مؤلفه‌ها چه تضاد

[1] Garrison
[2] Williams, Emma
[3] Cutrara, Samantha

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

و تقابلی با یادگیری در کلاس معکوس دارد؟ در پایان با توجه به تضادهای موجود بین یادگیری آموزش مستقیم و یادگیری در کلاس معکوس، به مفهوم جدیدی از یادگیری مناسب ویژگی‌های عصر حاضر دست یابد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر به شیوه‌ی کیفی و با استفاده از روش پژوهش ساخت‌شکنی انجام‌شده است. تحلیل ساخت شکنانه گونه‌ای تحلیل و بازخوانی هرگونه موضوعی باهدف مرکز زدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که در طول تاریخ، نادیده انگاشته شده‌اند (سیلورمن[1]۲۰۰۴). ساخت شکنی را می توان نگرشی نوبه سنت فلسفی، تاریخ ،جامعه ودغدغه های انسانی دانست (دریدا ،۱۹۹۶). نگرشی نو به آموزش‌وپرورش که متاثراز اندیشه‌های دریدا بوده و تغییرات گسترده‌ای را درزمینه‌ی محتوای آموزشی، رابطه معلم و دانش‌آموز، ارزشیابی و برنامه‌ریزی دروس ایجاد کرده است (خبازی ۱۳۹۴). از دیدگاه دریدا پژوهش ساخت شکنانه در تعلیم و تربیت حاکی از این است که فیلسوفان تعلیم و تربیت به بازشناسی عوامل تضاد در ساختار آن پرداخته و مراحل پژوهش را برای رسیدن به نتیجه مطلوب طی نمایند (بیستا،۲۰۱۲). دریدا برای حفظ پویایی ساخت شکنی، از این‌که آن را روش بنامد پرهیز می‌کند. شـــاید بتوان گفت که گشتـــه[2]یکی از متفکرانی بوده است که بیش از هر کس دیگر ساخت شکنی را به‌عنوان شبه روش موردبحث قرار داده اســـت (باقری، ســـجادیه و توسلی، ۱۳۸۹)؛ بنابراین هرچند در نظر گرفتن مراحل مشخص، پی‌درپی و متمایز برای ساخت شکنی بسیار دشوار بوده و ممکن است به این مغالطه بینجامد که ساخت شکنی را در حد یک روش تقلیل دهیم، اما می‌توان با تسامح، فعالیت‌های زیر را برای ساخت شکنی ترسیم نمود:

۱-در نظر گرفتن یک متن ۲-بازشناسی قطب‌های متضاد در متن ۳-آلایش قطب‌ها ۴-قرار دادن متن درزمینه ۵-وارونه کردن قطب‌های متضاد ۶-مفهوم‌پردازی جدید (باقری و همکاران، ۱۳۸۹).

پژوهش حاضر، با استفاده از مراحل ساخت شکنی به تبیین جوّ فکری حاکم بر رویکرد آموزش مستقیم می‌پردازد. در این راستا رویکرد آموزش مستقیم را به‌عنوان یک متن در نظر گرفته و مفاهیـــم دوقطبی میان

[1] Silverman
2 Gashe

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

عناصر و مؤلفه‌های آن را مشخص می‌کنیم، در این صورت یک‌قطب به‌عنوان نمایانگر حقیقت و قطب دیگر به‌عنوان بازتاب‌دهنده و پذیرنده آن رخ می‌نماید. در ادامه با به‌کارگیری روش ساخت شکنی و جابه‌جایی مرکز-حاشیه، مؤلفه‌های کلاس درس آموزش مستقیم برحسب رویکرد کلاس درس معکوس مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس با استفاده از مراحل شش‌گانه ساخت‌شکنی قطب‌های غالب شناسایی و موردنقد و بررسی قرا می‌گیرد؛ تا شکل جدیدی از آموزش مفهوم‌پردازی شود و مفهوم جدیدی برای یادگیری فراهم گردد تا این مفهوم پاسخگوی ویژگی‌های یادگیری در دنیای امروزی باشد.

تحلیل ساخت شکنانه یادگیری در رویکرد کلاس سنتی و کلاس معکوس

دیدگاه ساخت شکنی دریدا یکی از مباحثی است کـه امروزه در عرصه‌های گوناگون، ازجمله ادبیات، هنر، جامعه‌شناسی، سیاست، اقتصاد و فلسفه؛ و ... واردشده و تحولات گسترده‌ای را ایجـاد کـرده اسـت. ساخت شکنی دریدا در تعلیم و تربیت و فرایندهای آن نیز رسوخ کرده و بر موضوعات آموزشی عمیقاً تأثیر گذاشته است و تغییرات ژرفی را پدید آورده است. نگرش ساخت شکنی به فرآیند تعلیم و تربیت و تعاملات و روابط موجود بین عوامل آن، با آنچه در نظام‌های فعلی تعلیم و تربیت حاکم است، متفاوت است. دریدا با ترفند ساخت شکنی به مبارزه علیه اصول ثابت و اندیشه‌های مسلط بر نظام تعلیم و تربیت می‌پردازد (بیستا، ۲۰۰۱). دریدا معتقد است باید از نو آغاز نمود و تمام ساخت‌های کهنه را در هم‌ریخت و درنهایت، تمام نگرش‌های موجود در مورد تعلیم و تربیت را ساخت شکنی کرد و تمام عناصر و اجزای آن را یک‌به‌یک از نوساخت (دریدا،۱۹۹۴). ساخت شکنی دریدا در مسائل تربیتی به مفهوم از کار انداختن یک نظام نیست، بلکه یورشی علیه اندیشه‌های ثابت و ماندگار است و مبتنی بر این ادعا است که هر نظام فکری در اصل بر تناقض‌هایی استوار است.

در ادامه جهت پاسخ به سؤالات مقاله رویکرد آموزش مستقیم (آموزش چهره به چهره) را به‌عنوان یک متن در نظر می‌گیریم و با انجام روش ساخت شکنی به‌صورت مرحله‌ای به مفهوم جدیدی از یادگیری که بتواند پاسخگوی ویژگی‌های یادگیری در عصر حاضر باشد دست می‌یابیم.

گام اول: در نظر گرفتن آموزش مستقیم به‌عنوان یک متن

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

اولین گام در ساخت شکنی در نظر گرفتن یک متن است. در ساخت شکنی، متن اهمیت خاصی دارد. متن محدود به اثر نوشته شده نیست، بلکه هر رخدادی اعم از اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، آموزشی و... می‌تواند به‌منزله متن در نظر گرفته شود (باقری، ۱۳۸۹). در این پژوهش متن همان فضای حاکم بر آموزش جامعه و محیط مدرسه است که هم‌اکنون در بخش‌هایی از نظام تعلیم و تربیت رسمی به‌صورت آموزش مستقیم حاکم است و کلاس درس در یک‌زمان مشخص تشکیل و تا زمان معینی که از قبل تعیین گردیده، ادامه می‌یابد. این روش بسان مخزنی است که فراگیران دانش را باواسطه‌گری معلم در ذهن خود به امانت نگه می‌دارند. بر این اساس در دیدگاه سنتی چنین فرض می‌شود که مفاهیم آموزشی از طریق تعریف یا مجموعه صفت‌های شاخص آن‌ها در ذهن بازنمایی می‌شوند. برخی پژوهشگران اشاره‌کرده‌اند تاکنون رویکرد بازنمایی به فرایند یاددهی/ یادگیری در آموزش مدرسه‌ای غالب بوده ، به‌گونه‌ای که مدارس متولی زندگی واقعی بازنمایی و انتقال دانش بازنمایی شده به یادگیرندگان بوده‌اند (اسبرگ، بیستا و سیلیرز،[1] ۲۰۰۸). در رویکرد بازنمایی هدف معلم از یاددهی انتقال دانش بازنمایی شده است (بیستا و همکاران،۲۰۰۷). و معلمان با اقتدار رسمی[2]به خاطر دانش بیشتر و موقعیت بالاتر خود نسبت به دانش‌آموزان، در جایگاه قدرت و مرجعیت قرار دارند. در این فضا معلم، بسیار قانون‌مند، منضبط و بدون هیچ انعطافی تنها در چارچوب اصول و قوانین محیط آموزشی عمل می‌کند (خبازی،۱۳۹۶). با نگریستن به دانش همچون امری بازنمایی شده، تدریس می‌تواند یادگیری را محقق کند. بعلاوه نقش یادگیرنده نیز گوش فرادادن منفعلانه برای حفظ و تکرار دانش بازنمایی شده است، بنابراین درویکرد بازنمایی، آموزش شامل ترجیحات دانش‌آموزان نمی‌شود و آنان تمام تمرکز خود را بر معلم و کلام گفته‌شده وی می‌گذارند. معلمان صحبت می‌کنند و دانش‌آموزان فقط گوش می‌دهند و شنونده هستند. دانش‌آموزان معمولاً به‌طور غیرفعال اطلاعات را دریافت می‌کنند و به‌عنوان ظروف خالی در نظر گرفته می‌شوند که منفعلانه از معلمان خود دانش را دریافت می‌کنند. بسته‌های آموزشی در قالب محتوای رسمی که از پیش توسط گروه‌های خاصی از متخصصان تهیه‌شده‌اند، بدون هیچ تغییری ارائه می‌شود و یادگیرندگان، بی‌چون‌وچرا باید بسته‌های تولیدشده را دریافت و به

[1] Osberg, Biesta, & Cilliers
[2] Formal Authority

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

حافظه بسپارند. این شیوه آموزشی از فناوری پایینی برخوردار است و معلم به نسبت دیگر روش‌های تدریس خیلی کم از فنّاوری استفاده می‌کند. در این رویکرد به‌ندرت به مسائل کیفی پیشرفت فراگیر پرداخته می‌شود. بنابراین ویژگی‌های این نوع کلاس به شکل نسبی، بسیار سخت و انعطاف‌ناپذیر و بدون هم‌اندیشی و هم بودنی به‌عنوان یک متن در فضای آموزش رخ می‌دهد. بر این اساس است که حتی معماری و طراحی ساختار کلاس نیز به خدمت گرفته‌شده و چیدمان صندلی‌ها به‌موازات و پشت سر قرار می‌گیرد تا مؤید تقابل معلم و فراگیر باشد. در این رویکرد شاهد معلم، نظام ارزشیابی، ساختمان کلاسی بسته و مسلط هستیم که فراگیر را تحت انقیاد خود قرار می‌دهد. چنین نظامی از پویایی و تحرک تهی است و با ویژگی‌ها و چگونگی آموزش در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات هم‌خوانی ندارد و به‌زودی دچار بحران خواهد شد؛ زیرا دانش را به‌منزله نظامی از حقایق فریز شده‌ای در نظر گرفته که در طول زمان ثابت مانده و قصدش این است که آن را به‌طور کاملاً ایزوله شده از طریق شیوه‌های آموزشی مستقیم بازتاب دهد.

گام دوم: بازشناسی قطب‌های متضاد درمتن (آموزش مستقیم)

گام دوم درروش ساخت شکنی شناسایی قطب‌های متضاد است. «در هر ساختار یا متنی تضادی میان دو قطب جریان دارد بر این اساس یکی از خط‌مشی‌های ساخت شکنی معطوف به شناسایی قطب‌های تضاد در متن خواهد بود» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در این تحقیق، عناصر یادگیری درروِیکرد آموزش مستقیم، جستجوی دوگانگی‌ها در چهار مؤلفه اصلی، شامل؛ محتوای آموزشی، نقش و جایگاه معلم، نقش و جایگاه فراگیر و روش تدریس، ارزشیابی، فضا و مکان است. در ادامه مهم‌ترین دوگانگی‌های موجود در کلاس مستقیم در تقابل با نوع کلاس معکوس با توجه به این مؤلفه‌ها مورد واکاوی و بررسی قرار می‌گیرد. در کلاس مستقیم دانش بازنمایی شده در قالب موضوع‌های درسی به‌صورت کلی و انتزاعی و طبقه‌بندی‌شده ارائه گردیده است.

در آموزش مستقیم، محتوا عموماً توسط ساختاری دیگر به فراگیران جهت نیل به اهدافی مشخص تحمیل می‌شود، دراین‌بین دانش واقعی بازتاب یا به سخن دیگر بازنمای واقعیت بیرونی است و فراگیر می‌تواند موضوع

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شناسایی را در قالب دانشی که به دست می‌آورد، بازنمایی کند(اسبرگ، بیستا و سیلیرز،[1] ۲۰۰۸). در عوض در الگوی کلاس معکوس تلاش بر این است که محتوای آموزشی به خارج از کلاس درس منتقل و در پیوند با زیست جهان دانش آموزان تکالیف معنادار طراحی شود و کتاب دیگر یگانه منبع و ابزار کانونی در یادگیری نیست بلکه تجارب دانش‌آموزان، فیلم‌های آموزشی ساخته‌شده توسط معلمان، آزمایش انجام‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان و... در جایگاه محتوای آموزشی قرار می‌گیرد؛ بنابراین می‌توان اذعان داشت که محتوای آموزشی در کلاس مستقیم وابسته به منابعی است که بر استقلال از اذهان فراگیران و ایزولگی دانش و محتوا تأکید دارد درحالی‌که محتوای کلاس درس معکوس بر سازنده‌گرایی و برساختی بودن دانش و به تبع محتوا پافشاری می‌کند.

در رویکرد آموزش مستقیم هدف معلم از یاددهی، انتقال دانش بازنمایی شده است و معلم به‌مثابه سمبل حقیقت و دانای کل و ابر سوژه‌ی کلاس است که مسیر فراگیر را معین می‌کند و همه‌ی شاگردان باید تابعِ بی‌چون و چرای‌او باشند اما در رویکرد کلاس معکوس؛ نقش معلم از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به تسهیل‌گر و هدایت‌کننده فعالیت‌های یادگیری تغییر می‌یابد.

در الگوی کلاس مستقیم نقش یادگیرنده، گوش دادن منفعلانه برای حفظ و تکرار دانش بازنمایی شده است. فراگیران اجازه‌ی تفکر ندارند و اگر هم داشته باشند، این تفکر باید در راستایی‌باشدکه فراگیر بتواند معنای‌ازپیش تعیین‌شده متن را دریافت کند. به عبارت بهتر متن (محتوا) نباید آلوده به تفسیر خواننده (فراگیر) شود و به همین جهت ساختار کلاسی و چیدمان صندلی‌ها در راستای همین هدف است. در عوض در کلاس درس معکوس نقش دانش آموزان از حالت منفعل به دانش‌پژوه فعال تغییر می‌یابد و اغلب دانش توسط فراگیر ساخته و کلاس درس نیز از حالت منفعل و ایستا به محیطی فعال و مشارکتی تبدیل می‌شود.

در رویکرد آموزش مستقیم روش تدریس بازنمایانِه و به‌صورت خشک، ایستا و بدون هیچ انعطافی در ترجیحات رفتاری و شخصیتی معلم و به‌دوراز خلاقیت‌های آموزشی است که نتایجی جز بازتولید دانش ندارد. عدم گفتگو و انعطاف رفتاری و عدم ارتباط با دیگری، سلطه‌گری و مرکزیت از ویژگی‌های دیگر این نوع روش تدریس است

[1] Osberg, Biesta, & Cilliers

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(خبازی ۱۳۹۶)؛ اما روش تدریس در کلاس معکوس، فعال و دانش‌آموز محوری است که در این حالت کلاس محیطی غنی از اطلاعات خواهد شد. از ویژگی‌های مهم روش تدریس کلاس معکوس توجه به تفاوت‌های فردی و شخصیتی فراگیران، میزان هوشمندی و نحوه‌ی برقراری ارتباط با همسالان است و معلم در شکل‌گیری شخصیتی فراگیران نقش هدایت‌کننده و شکوفا کننده‌ی استعدادهای بالقوه آن‌ها را دارا است.

به طورکلی می‌توان اظهار داشت که در آموزش مستقیم، کلاس درس در معنایی ایستا و ثابت و محدود به تعدادی فراگیر که مشغول آموختن یا نهایتاً مکانی برای تدریس به‌منزله انتقال دانش و یادگیری به‌مثابه دریافت اطلاعات از سوی دانش‌آموز، تقلیل یافته است و این در حالی است که این نوع برداشت از کلاس کاملاً بامعنای کلاس از منظر کلاس درس معکوس متفاوت است. کلاس درس در معنای رویکرد آموزش معکوس، تکثر معنایی می‌یابد و می‌تواند با توجه به موقعیت‌های مختلف معنایی جدید از خود بروز دهد: از کلاس درس به‌مثابه میدان گفتگو گرفته تا کلاس به‌مثابه تجربه، کلاس به‌مثابه میدان پژوهش گفتار یا کلاس به‌مثابه صحنه اجرا و...

بنابراین به‌طور خلاصه مهم‌ترین دوگانگی‌های موجود در مؤلفه‌ها و عناصر یادگیری که در متن رسمی کلاس درس مستقیم در تقابل باکلاس درس معکوس به چشم می‌خورد در جدول زیر آورده شده است.

جدول۱. مهمترین دوگانگی های موجود در مؤلفه‌ها و عناصر یادگیری

مؤلفه‌ها	یادگیری مستقیم (قطب غالب)	یادگیری معکوس (قطب متضاد)
محتوا	نتیجه گرا	فرایند مدار
معلم	آموزش یکنواخت و همگانی	توجه به تفاوت‌های فردی و آموزش انفرادی
	معلم به‌مثابه معلم	معلم به‌مثابه تسهیلگر یا طراح
	انعطاف‌پذیری کم‌تر	انعطاف‌پذیری بیش‌تر
فراگیران	یادگیری فردی	یادگیری مشارکتی
	دانش‌آموز منفعل (آموزش معلم محور)	دانش‌آموز فعال (آموزش شاگرد محور)
روش تدریس	تک ابزاری	متنوع و غنی از ابزار
	همه‌چیز تدریس می‌شود	همه‌چیز یاد گرفته می‌شود

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

	شیوه سخنرانی	توجه به کار گروهی
ارزشیابی	به صورت استاندارد و مداد کاغذی	خود ارزیابی بصورت الکترونیکی
محیط فیزیکی و کلاس درس	چیدمان صندلی ها بصورت ردیفی و پشت سرهم	چیدمان به صورت چهره به چهره که همگی در یک سطح قرار می گیرند
	تشکیل کلاس فقط در فضای مدرسه	تشکیل کلاس ها ی درس در همه جا از محیط فیزیکی گرفته تا محیط مجازی

گام سوم: جستجوی آلایش قطب‌ها

در این مرحله باید به ارتباط قطب‌های متضاد و تأثیر آن‌ها بر هم توجه نمود. قطب‌های تضاد مرز قاطع و روشنی ندارند بلکه همواره بر یکدیگر تأثیرمی گذارند. به‌بیان‌دیگر باید مشخص شود قطب‌های متضاد چگونه برهم تأثیرمی‌گذارند واژه‌های دوگانه چگونه یکی بر دیگری مسلط است و به هم اثر می‌گذارند (بوژه، ۱۳۷۸). ازاین‌رو درآلایش قطب‌ها باید نشان داده شودکه هیچ‌کدام از قطب‌ها مطلق نیستند و هریک از قطب‌ها حاوی حقیقتی درباره ویژگی‌های آموزش (مستقیم و یا معکوس) هستند اما هیچ‌کدام به‌تنهایی کامل نیستند. درواقع این‌طور نیست که مفهوم آموزش مستقیم مفهومی محض و مطلق باشد بلکه آغشتگی آن با قطب متضادش قابل‌انکار نیست وباید آن را نمایان کرد. در این مرحله باید به‌جای مرکزیت دادن به رویکرد کلاس معکوس و حاشیه قرار دادن رویکرد کلاس مستقیم به ارتباط این دو رویکرد و تأثیر آن‌ها به هم توجه کرد در این صورت، رابطه مرکز-حاشیه نیز واژگون و به رابطه مرکز – مرکز تبدیل می‌شود. براین اساس ویژگی‌های کلاس مستقیم باید از حالت معیار خارج شود و با توجه به ویژگی آلایش قطب‌ها نسبت به یکدیگر، با قرار دادن مفهوم مذکور درزمینه‌ی مفاهیم دیگر به بررسی معنای آن پرداخت (باقری،۱۳۸۹). درواقع در این مرحله هدف به چالش کشیدن دوگانگی آموزش به شیوه مستقیم - معکوس است.

در محتوای آموزشی نمی‌توان به دنبال حقیقت واقعی گردید؛ زیرا در محتوا، عناصر متعدد و متنوع به کار گرفته‌شده تا از این رهگذر به شناخت عرصه‌ها و مقولات دیگر کمک شود. متون درسی نباید القاکننده فرهنگ و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

هویت خاصی باشند. بلکه باید از منطق دوگانه (این یا آن) فراتر رود تا جایی که هویت‌ها و فرهنگ‌های مختلف را در کنار هم موردمطالعه قرار دهد. همچنین در آلایش قطب‌ها معلم، اقتدار و مرکزیت خود را به نحو چشمگیری ازدست‌داده و فراگیر جایگاه ویژه‌ای پیدا می‌کند. در این صورت معلمـان ازنظر معلومات و تجربیات آموزشی هیچ برتری نسبت به دانش‌آموزان ندارند؛ حتـی آن‌ها ممکـن است از دانش آموزان مطالبی را بیاموزند. دیگر نمی‌توان معلم را یک منبع غنی از علم و دانش تصور کرد، و وظیفه او را به انتقال بی‌چون‌وچرای اطلاعات تقلیل داد. مهم‌تر این‌که فراگیران باید در این زمینه آموزش ببینند که صرفاً دریافت‌کننده منفعل نباشند بلکه فراگیرانی منتقد باشند. درواقع در این مرحله دانش‌آموز و معلم باهم یاد می‌گیرند این‌که یکی بگوید و دیگری بپذیرد وجود ندارد و دیگر روش حاشیه –مرکز حاکم نیست. فراگیر در این مرحله تحقیقات و مطالعات مستقل انجام می‌دهد و در یک‌کلام در جهت خلق و ایجاد دانش گام برمی‌دارد. در این حالت مرز بین معلم و دانش‌آموز از بین رفته است و رابطه مرکز –مرکز حاکم می‌شود. رویکرد تدریس آموزش مستقیم، رویکردی مقتدرانه، استعلایی، صلب و بدون هیچ انعطافی در ترجیحات رفتاری و شخصیتی معلم است که همین مسئله به حتم درروش و نحوه تدریس، گفتگو و ارتباط میان فراگیر و معلم تأثیرگذار است، اما مرحله آلایش خواهان دگرگونی این وضعیت است.بنابراین با آلایش قطب‌های متضاد نقش مطلق، محوری و مبنایی ویژگی‌ها و عناصر رویکرد آموزش مستقیم مورد چالش قرار می‌گیرد. درنتیجه، این ویژگی‌ها نمی‌توانند در یادگیری جایگاه محوری واصلی را داشته باشند، در این صورت باید به قطب‌های متضاد آن‌ها توجه نمود و برای آن‌ها جایگاه قائل شد.

گام چهارم: قرار دادن متن درزمینه

«یکی از عواملی که به ساخت شکنی یک متن منجر می‌شود، قرار داشتن یک متن درزمینه است.» دریدا (۱۹۹۴) معتقد است متن و زمینه از هم تأثیر می‌پذیرند و زمینه مانند مکملی خطرناک سرآغاز ساخت شکنی است. استقرار یک متن درزمینه‌ی فرهنگی، سیاسی و اجتماعی آن مانع از آن خواهد بود که متن مطلق و محور باشد بلکه وابستگی آن به عوامل زمینه‌ای آشکار خواهد شد (باقری و همکاران،۱۳۸۹). در این مرحله باید نکات ذکرشده درمورد آموزش مستقیم به‌عنوان یک متن درزمینه شرایط فعلی آموزش قرار داده شود و به سوگیری‌های

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

آن برحسب این زمینه توجه نمود. هنگامی‌که جایگاه محوری و مطلق قطب غالب که در این پژوهش عناصر و ویژگی‌های رویکرد آموزش مستقیم است مورد انکار قرار گیرد، نقش ذاتی، محوری و معنایی این ویژگی‌ها و عناصر یادگیری هم انکار خواهد شد در نتیجه معنای جدیدی برای یادگیری پدید می‌آید.

در محتوا با توجه به بافت و زمینه غالب می‌توان بیان داشت که متن در بافتی شکل‌گرفته که آن بافت خود منبعث از فرهنگ غالب جامعه و ایدئولوژی حاکم است به‌طوری‌که آنچه در بافت جامعه وجود دارد در محتوای آموزشی در قالب برنامه درسی پنهان بازنمائی شده و بدین ترتیب آنچه موردنظر متصدیان امر آموزش است به‌صورت خزنده در محتوای درسی قرار داده‌شده و این در حالی است که معلم نیز با توجه به همان بافت و زمینه شکل‌گیری متن، وظیفه انتقال آنچه در محتوا وجود دارد را بی کم‌وکاست بر عهده دارد به همین علت معلم شخصی است اقتدارگرا و مسلط که این اقتدار هم با توجه به بافت غالب فرهنگی شکل‌گرفته، به صورتی که اگر معلم فاقد اقتدار باشد از منظر اجتماعی و فرهنگی پایگاه خود را از دست می‌دهد و به تبع، حتی ازلحاظ فیزیکی جایگاه معلم در کلاس درس بالاتر از دانش آموزان و نزدیک تابلو (تخته‌سیاه) و بالای سکو پشت میزکلاس قرار می‌گیرد و ازآنجا نظاره‌گر دانش آموزان کلاس است. فراگیران نیز با توجه به بافت اجتماعی و فرهنگی غالب در جامعه به‌شدت مطیع و فرمان‌بردار هستند که حق اندیشیدن را نداشته و تنها به نقشی که بر عهده‌دارند همانا امانت‌داری هستند که معلم دانش را در درون آنان به امانت می‌گذارد و پس از مدتی از آنان با ارزشیابی سفت‌وسخت پس می‌گیرد بر این اساس، فراگیر موفق کسی است که در عین اطاعت و فرمان‌برداری بتواند بیشترین مطالب درسی را به‌زور تکرار و تمرین حفظ کند و از حفظ بخواند به همین دلیل فراگیر هیچ‌گاه خود را هم‌سطح معلم و حتی نزدیک به معلم احساس نمی‌کند. درزمینه روش تدریس نیز با توجه به شرایط غالب اقتصادی که صرفه‌جوئی و مقتصد بودن و عدم بهره‌گیری از امکانات روز اعم از فنّاوری‌های نوین است بهترین روش تدریس همانا روش سخنرانی است چراکه در این روش تدریس می‌توان مطالب درسی را به ذهن دانش-آموزان وارد کرد و هرکدام که به‌دقت گوش کنند و مطیع‌تر باشند موفق‌تر خواهند بود. بنابراین با قرار دادن و وابسته ساختن مفهوم و ویژگی‌های آموزش مستقیم برحسب بافت و زمینه شرایط فعلی آموزش، امر مطلق و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

محض بودن این نوع آموزش به پرسش گرفته می‌شود و فضا برای به میدان آمدن قطب در حاشیه مانده یعنی آموزش به شیوه کلاس معکوس فراهم می‌شود و ساخت شکنی صورت می‌گیرد. در این راستا باید نکات ذکرشده در آموزش مستقیم، درزمینه‌ی فعلی آموزش که همان یادگیری در عصر فناوری اطلاعات است قرار داده شود. در این صورت آنچه امروز در مدارس و محیط‌های آموزشی شاهد آنیم؛ آن تصوری است که از یادگیرنده داریم و نحوه رفتار و انتظارات محیط‌های سنتی از یادگیرنده با متن فعلی جامعه همخوانی ندارد. امروزه متن موجود در محیط‌های اجتماعی بر پایه توسعه سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات است و بر توانایی‌های درونی یادگیرندگان در چگونگی مواجه با این حجم اطلاعات و چگونگی ارتباط با آن‌ها تأکید دارد (زیمنس[1]، ۲۰۰۸). بعلاوه رشد سریع فناوری ارتباطات و دسترسی مستمر به اطلاعات، رسانه‌های جمعی و اینترنت، باعث شده که دیگر نیازهای آموزشی فراگیران از طریق روش‌های سنتی امکان‌پذیر نباشد (آل ری[2]،۲۰۱۵). در این شرایط رویکردهای سنتی برای یادگیرندگان امروز که بومیان دیجیتالی هستند مناسب نیست (را بی یانگ[3]،۲۰۱۷). بعلاوه پیشرفت در فنّاوری، رشد محتوای آنلاین، در دسترس بودن اطلاعات و تحولات در نظریه‌های یاددهی – یادگیری، آموزش به شیوه‌های سنتی را به چالش می‌کشد؛ بنابراین با توجه به شرایط موجود و رشد سریع فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ یادگیری به شیوه آموزش مستقیم نمی‌تواند جوابگوی نیازهای فراگیران باشد، لذا باید دید با توجه به ویژگی‌های عصر اطلاعات و ارتباطات چه نوع یادگیری در عمل و در مواجه با زمینه‌های مربوطه بیشتر به کار می‌آید.

گام پنجم: وارونه کردن قطب‌های تضاد

در این مرحله باید به وارونه‌سازی قطب‌های متضاد در متن پرداخت. یکی از حرکت‌های اساسی ساخت شکنی این است که قطب‌های متضاد وارونه و رابطه قهرآمیز میان آن‌ها زایل گردد، به‌طوری‌که قطب غالب، اولویت و اقتدار خود را از دست بدهد و قطب مغلوب جایگزین آن شود (دریدا، ۱۹۹۱). البته باید توجه داشت که وارونه کردن قطب‌های متضاد نه تنها تحمیلی و اتفاق سلبی و منفی نیست بلکه وارونگی ضرورتی است که روی می‌دهد (بوژه، ۱۳۸۷). در این مرحله با وارونه کردن قطب‌های متضاد در متن (آموزش مستقیم) به رویکرد و روش آموزش

[1] Siemens
[2] L. REA
[3] Ruby Yang

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

کلاس معکوس مرکزیت داده می‌شود و مؤلفه‌های آموزش مستقیم در حاشیه قرار می‌گیرند؛ بنابراین مفهوم دوم از یادگیری یعنی یادگیری به شیوه کلاس معکوس بر مفهوم اول از یادگیری یعنی یادگیری به شیوه آموزش مستقیم فائق می‌آید و اقتدار رویکرد آموزش مستقیم زیر سؤال می‌رود. درواقع هدف این مرحله واژگون‌سازی رویکرد مستقیم در آموزش نیست بلکه جابجایی امر مرکزی و امر حاشیه‌ای است. به‌عبارت‌دیگر هدف این است که در این مرحله رابطه مرکز –حاشیه واژگون شود تا ویژگی‌های کلاس معکوس عیان گردد.

با ساخت شکنی و وارونه شدن قطب‌های تضاد در متن تعلیم و تربیت، هنر تربیت با علم تربیت جابجا می‌شود و واژگونی عظیمی در متن تعلیم و تربیت اتفاق می‌افتد و تمام فرایندهای تربیتی نیز تحت تأثیر این جابجایی بازآفرینی می‌شوند؛ اهداف از پیش تعیین‌شده جای خود را به ظهور شوندگی اهداف موقتی و گذرا در جریان آموزش می‌دهند، در اینجا مفهوم‌هایی که به حاشیه رانده‌شده‌اند با مفاهیم غالب جابجا می‌شوند. توجه به تغییرات و انعطاف‌پذیری، جای مسیر ثابت و برنامه‌های دستوری وغیرمنعطف را می‌گیرد. در برنامه درسی ساخت شکنانه دیگر با انبوهی از مطالب و محتوای علمی به‌صورت مفاهیم، اصول و قانون علمی و تخصصی که از پیش نظام‌مند شده و به‌عنوان محتوا در برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت ارائه می‌شود، سروکار نداریم و برنامه درسی استاندارد برپایه انتقال دانش موجود به‌صورت حوزه‌های مجزای علمی، جای خود را به برنامه درسی متکثر، انعطاف‌پذیر، متنوع، برپایه پرورش آفرینندگی فراگیران، رهایی‌بخش و تحول‌آفرین بر اساس تولید دانش در فضایی بین‌رشته‌ای و بینابینی و خلاق خواهد داد. مرجع مداری جای خود را به خلق معنا و معرفت شخصی می‌دهد. محتوای درسی به‌صورت متون محصور در کتاب‌ها و نوشتارهای آوایی که نماینده حضور معنا هستند جای خود را به استفاده از فناوری‌های نوین و ابزارهای متنوع که محدود به کتاب‌ها نبوده می‌دهد.

همچنین، تدریس که یک فعالیت معلم محوراست جای خود را به یادگیری به‌عنوان یک فعالیت دانش‌آموز محور می‌دهد. برخلاف روش تدریس آموزش مستقیم که فراگیران عناصری غیرفعال، منفعل، شنونده و بازتولید کننده علمی هستند در رویکرد ساخت شکنانه به تدریس، فراگیران یاد می‌گیرند که خود بیندیشند و فرایند چگونه اندیشیدن در آنها شکل می‌گیرد و با رویکردی پرسش گرانه به محیط پیرامون متمرکز می‌شوند

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(بازقندی،۱۳۹۴)؛ بنابراین اندیشیدن در روابط متقابل معلم و فراگیران شکل و فرصتی تازه در اختیار فراگیران قرار می‌دهد و فراگیران مدام در اندیشه‌ی تحقق بودن‌ها و شدن‌های فردی و اجتماعی تازه‌ی خود قرار می‌گیرند و می‌توانند این امکان‌های تازه را در ساخت اجتماع و در مواجهه با مسائل گوناگون به طرز منطقی تعیّن ببخشند (باقری،۱۳۸۶).

در همین راستا، فرایند یادگیری مشارکتی که کمتر به آن توجه می‌شود با یادگیری فردی جایگزین می‌شود. همچنین، انفعال و سکون با فعالیت و تحرک و رقابت با تعامل جابجا می‌شود. یادگیری فرایند مدار، نتیجه گرایی را به کنار می‌زند و اجبار و انضباط بیرونی جای خود را به توجه به میل و رغبت، علایق و نیازهای دانش‌آموزان و درنتیجه به انضباط درونی می‌دهد. بعلاوه توجه به هدایت یادگیرنده در جهت کنترل درونی و آموزش راه‌های تقویت فراشناخت جایگزین ابزارهای نمره، تشویق و نظارت‌های بیرونی می‌گردد. در نتیجه، توجه به تفاوت‌های فردی و آموزش انفرادی جای آموزش یکنواخت و همگانی را می‌گیرد.

در ادامه معماری یکنواخت و محدودکننده مدرسه و کلاس درس جای خود را به معماری ساختارشکن مدارس و چیدمان متنوع کلاسی و هم‌چنین بازاندیشی در مورد شکل و محل ثابت کلاس و استفاده از فضاها و محیط‌های گوناگون مانند طبیعت، جامعه، آمار تاریخی، موزه، سینما و...، می‌دهد. در این صورت فعالیت‌های آموزشی به‌جای این‌که فقط در کلاس انجام شود در همه‌جا انجام می‌شود و کلاس درس در همه‌جا تشکیل می‌شود.

با واژگونی نقش و جایگاه معلم به‌عنوان دانای مطلق، نقش معلم به‌عنوان تسهیلگر در جریان یادگیری غالب می‌شود و زمینه نقش‌آفرینی بیشتر دانش‌آموز و راهنمایی معلم فراهم می‌شود. الگوی بازنمایی و انتقال دانش که درگذشته و در حال حاضر در تعلیم و تربیت مطرح است، جای خود را به ساخت دانش می‌دهد و این امر باعث می‌شود که افراد به‌صورت مستقلانه و خلاقانه به تولید دانش بپردازند (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۴). در این صورت نقش معلم تنها انتقال‌دهنده‌ی دانش و بازنمایی آن نیست، بلکه با مشارکت و حضور خود در کنار فراگیر و برقراری نسبت عاطفی با او به‌عنوان تسهیلگر در فرایند یادگیری حاضر است و فراگیران خود تولیدکننده‌ی اصلی دانش و ایده هستند. به علاوه مشارکت معلم و دانش‌آموز و ارتباط متقابل و گفتمان گروهی کنار هم در کلاس، ضمن

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تأثیرگذاری در فرایند تدریس، روابط اجتماعی، حس مسئولیت‌پذیری و احترام نسبت به همسالان را ارتقاء می‌دهد (اوزمان وکراور[1] ۲۰۰۳). دانش‌آموز دیگر آن عنصر مغفول مانده و منفعل رویکردهای پیشین که صرفاً به گفته‌ها و نوشته‌های معلم گوش می‌داد و آن‌ها را بدون دست‌کاری به ذهن خود می‌سپرد و بر زبان جاری می‌کرد و در رفتار خود آشکار می‌ساخت نیست (یوسفی و همکاران،۲۰۱۸). بلکه در تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه ساخت شکنی مهم‌ترین وظیفه معلم نه انتقال صرف دانش کشف‌شده و ارزش‌های تعین یافته بلکه آگاه‌سازی است؛ آگاه‌سازی فراگیران از تأثیر گفتمان‌های مرجع مدار و آموزش تفکر انتقادی و ساخت شکنانه نسبت به سنت‌ها، فراروایت‌ها و ساختارهای تثبیت یافته فرهنگی، اجتماعی و تربیتی؛ بنابراین ساخت شکنی در رویکرد آموزش مستقیم به‌نوعی پرسشگری و یافتن پاسخ‌های متنوع، فضای مشارکت و گفتمان میان معلم و فراگیر را فراهم می‌کند و به مفهوم بودن فراگیر تعیّن دوباره می‌بخشد. در این صورت یک معلم خواهان علم همراه با کاربردهای محسوس آن در فرایند زیستن برای فراگیران است. به‌زعم دریدا رشد همه‌جانبه‌ی شخصیت افراد به هماهنگی نیازهای فرد و جامعه و تسلط بر آن می‌انجامد. رشد شخصیتی در کنار رشد علمی به افراد این امکان را می‌دهد تا با تحولات جوامع مدرن مواجه شده و به بازسازی و تعیّن دوباره‌ی آن مبادرت ورزند.

گام ششم: مفهوم‌پردازی جدید

حرکت اساسی دیگر در ساخت شکنی متضمن این است که قطب مغلوب پس از آن‌که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید، به‌جز آنچه درساخت قبلی قرار داشت آشکار شود (دریدا، ۱۹۹۱). با توجه به ساخت شکنی رخ‌داده، دیگر نمی‌توان انتظار داشت که؛ ساختار قبلی تعیین‌کننده‌ی مفهوم جدید باشد و قطبی که پس از ساخت شکنی در اولویت قرار می‌گیرد ناچار باید در مفهوم جدیدی قرار گیرد. درواقع این مرحله سامان‌دهی مجدد متن یا بازنویسی متن برای خلق تجربه و فعالیت جدید است.

[1] Craver & Ozmon

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

اکنون با وارونه شدن مرکز–حاشیه قطب‌های متضاد و با قرار دادن مؤلفه‌های رویکرد کلاس معکوس در مرکز، این امکان فراهم می‌آید که به مفهوم شکل جدیدی از آموزش دسترسی پیدا کنیم و مفهوم جدیدی برای یادگیری فراهم آورد.

در این راستا در یادگیری متناسب با متن و زمینه فعلی، نقش معلم از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به تسهیلگر و هدایت‌کننده فعالیت‌های یادگیری تغییر می‌یابد، و در نقشی ظاهرمی شوکه شاگردان را به تفکر دعوت می‌کند.او این اجازه را صادر می‌کند که هر خواننده و تفسیرگری، افکار شخصی و غیررسمی‌اش را در تفسیر خود از متن وارد کند. معلم در چنین تعلیم و تربیتی از مرکز کلاس خارج و بیشتر نقش راهنما را ایفا می‌کند. او فراگیران را در جریان و فرایند یادگیری نگه می‌دارد و کار یادگیری را به آن‌ها می‌سپارد. بعلاوه در فرایند یادگیری، به تولید دانش توسط فراگیر توجه می‌شود و برای تولید دانش نیز تعامل بین دانش‌آموز و محیط لازم است. فراگیران به‌جای یکجا نشستن و گوش دادن به صحبت‌های معلم، به دنبال خلق متفاوت خود از متون می‌باشند و در عوض نقش منفعلی که صرفاً دریافت‌کننده اطلاعات منتقل‌شده از سوی معلم در کلاس مستقیم است، نقش فعالی پیدا می‌کنند. درنتیجه کلاس درس از حالت منفعل و ایستا به محیطی فعال و مشارکتی تبدیل می‌شود. روش تدریس، روش فعال دانش‌آموز محوری است که از پروژه‌های گروهی، فعالیت‌های اکتشافی و کاوشگری، آزمایش و سخنرانی در طول زمان کلاس بهره می‌گیرد. به‌جای تدریس که رابطه‌ای یک‌طرفه است و در آن دانش‌آموز منفعل و معلم فعال است شکل جدیدی از یادگیری صورت می‌گیرد که دانش‌آموز فعال است و کنترل یادگیری را در اختیار دارد. در این شرایط روش‌های تدریس به‌گونه‌ای توسط معلم بکار می‌روند که تأکید اصلی آن‌ها بر فعالیت، مشارکت و همیاری دانش آموزان باشد، بعلاوه روش‌های تدریس و یادگیری بر خلاقیت و آفرینندگی، ابداع و نوآوری به‌عنوان اوج تفکر و فعالیت بشری تأکید دارند. درالگوی کلاس معکوس تلاش می‌شود محتوای آموزشی به خارج از کلاس درس منتقل گردد و تکالیف معناداری طراحی شود. در این شرایط حتی از منابع و ابزارهای سنتی آموزشی نیز ساخت شکنی می‌شود. دیگر کتاب تنها منبع و ابزار کانونی در یادگیری محسوب نمی‌شود بلکه تجارب دانش-آموزان، فیلم‌های آموزشی ساخته‌شده توسط معلمان، آزمایشات انجام‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان و... که پیش‌تر در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

فرایند آموزشی به‌عنوان ابزارها و منابع در حاشیه (غیاب) قرار داشتند اینک به‌عنوان متن (حضور) فراخوانده می‌شوند. حذف جایگاه کانونی کتاب به‌عنوان تنها منبع آموزشی، زمینه را بر ای تغییر جهت از رویکردهای آموزشی مونولوگ محور و یک‌طرفه در جهت آموزش فعال و تعاملی فراهم می‌آورد. یادگیری در محیط جدید تنها به دنبال حذف وضعیت موجود نیست بلکه در مقابل تغییرات منعطف و به‌روز است. محیط یادگیری با حذف حواشی و زوائد اضافی غیر مرتبط به یادگیری از محتوا نگری صرف دور می‌شود و به سمت استفاده از ابزارها و سایر محیط‌های غنی و متنوع یادگیری و فناوری‌های نوین آموزشی مانند فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی پیش خواهد رفت. درنتیجه دانش آموزان به منابع و مواد غنی یادگیری دسترسی پیدا می‌کنند. همگام با این تغییرات، ساختمان مدرسه و کلاس درس به صورتی خواهد بود که باعث مشارکت هر چه بیشتر دانش‌آموزان گردد. چینش کلاس نیز فضایی شاد و قابل‌استفاده برای فراگیران به‌طور مساوی فراهم می‌کند و از کلاسی به کلاس دیگر متفاوت خواهد بود. همچنین با وارونه‌سازی قطب‌های تضاد، یادگیری تنها در درون خود رخ نمی‌دهد بلکه از این حالت به سمت فرایندهای مبادله اطلاعات کشیده می‌شود و فراگیرنده دارای توانایی مشارکتی می‌گردد. در اینجا یادگیری به نتایج توجه نخواهد کرد بلکه به‌صورت امری مداوم و مستمر در طول زمان شکل خواهد گرفت که هر قسمت از این فرایند می‌تواند نتیجه یادگیری باشد. البته باید توجه داشت که در مفهوم جدید بنیان‌های آموزش سنتی کنار گذاشته نمی‌شود زیرا دریدا درساخت شکنی به دنبال طرد یا براندازی رویکرد مسلط نیست بلکه به دنبال آن است تا نشان دهد که با تسلط یک رویکرد خاص مانند رویکرد آموزش به شیوه مستقیم چگونه مؤلفه‌های مهمی از آموزش به حاشیه رانده‌شده یا نادیده گرفته می‌شوند و نهایتاً این‌که با عمل ساخت شکنی زمینه بها دادن به رویکرد آموزش در حاشیه قرارگرفته شده یعنی آموزش معکوس فراهم شود؛ بنابراین مفهوم‌پردازی جدید تلاشی است در این جهت که نشان داده شود تلاش‌های آموزشی نباید صرفاً به روش‌های سنتی فرو کاسته شود بلکه باید به سایر روش‌ها ازجمله روش آموزش کلاس معکوس اهمیت داده و توجه شود.

نتیجه‌گیری

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در این پژوهش، به بررسی رویکردهای دوگانه آموزش مستقیم و معکوس با توجه به اندیشه ساخت شکنی دریدا پرداخته شد. این دو رویکرد در دو قطب مقابل هم قرار دارند، رویکرد آموزش مستقیم، آموزش را به‌مثابه بازنمائی واقعیت در نظر می‌گیرد و رویکرد مقابل آن آموزش را عکس روش مستقیم در نظر می‌گیرد. همان‌طور که بیان شد رویکرد آموزش مستقیم در مرکز و رویکرد آموزش معکوس در حاشیه قرارگرفته است. در این تحقیق با جابجایی مؤلفه‌های آموزش مستقیم حاضر در مرکز با مؤلفه‌های آموزش معکوس حاضر در حاشیه سعی شد، نشان داده شود که می‌توان زمینه لازم برای تعریف جدید از مؤلفه‌های آموزش فراهم گردد، تا تعریفی متناسب با ویژگی‌های آموزش در دنیای امروز نشان داده شود

نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش درزمینه ساخت شکنی مؤلفه‌های کلاس درس سنتی، با نتـایج به‌دسـت‌آمده در پژوهش، خلیلی سمانه وخسروباقری(۱۳۸۹)،خبازی کناری(۱۳۹۴،۱۳۹۵)، یوسفی وهمکاران (۱۳۹۴) ،کریمی گیلده وهمکاران(۱۳۹۵)، بیستا (2004 ، 2011) ، اسـلی وهمکـاران (2011) ، یوسـفی وهمکـاران (2018)و ناس ، مایکل (2021) تا حدودی همخوانی دارد هرچند که این افراد در تحقیقات خود ، تأثیر ساخت شکنی را بر بعضی از ابعاد یا مؤلفه‌ها کلاس درس سنتی و یا اهداف آموزشی بررسـی کرده‌انـد و بـه همـه ابعـاد کـلاس درس نپرداخته اند و صرفاً، مواردی چون؛ توجه به تفاوت‌های فردی در کلاس ، ساخت شکنی سـبک تـدریس ،سـاخت شکنی رابطه سلسله مراتبی بین معلم و دانش‌آموز وساخت شکنی اهداف تربیتی مدنظرشان بـوده و ایـن در حـالی است که مطالعه حاضر، به ساخت شکنی تمامی ابعاد مؤلفه‌های کلاس درس سنتی پرداخته است.

حال با توجه به ظهور فضاهای جدید مجازی باید توانایی‌های لازم جهت مواجه با تنگناها و چالش‌های این دوران در یادگیرندگان فراهم شود. در این راستا می تـوان از دیدگاه‌ها و اندیشه‌هـای سـاخت‌شـکنانه دریـدا درجهت بازاندیشی و باز آفرینی این چالش ها استفاده کرد. ساخت شکنی بـدین معنـی نیسـت کـه میـان دوقطب یادگیری سنتی با یادگیری معکوس تضاد برقرار است و هر کدام دیگـری را نفـی مـی‌کنـد بلکـه درمعنای جدیدمفاهیم هرکدام در دیگری ادغام شده و محیط مناسبی را برای معنای یادگیری مـرتبط بـا

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

زمینه و متن فعلی فراهم می آورند. بنابراین باید توجه داشت که رویکرد یادگیری معکوس به تنهایی نمی تواند جایگزین نظریه های یادگیری قبلی و سنتی رایج باشد مسئله مهم این است که هیچ‌کدام از این رویکردها به حاشیه نروند یا بالعکس به شکل غالب و مسلط مورداستفاده قرار نگیرند. به طور کلی رویکرد یادگیری معکوس که ترکیبی از روش سنتی و الکترونیکی است پاسخی است به نیازهای مرتبط فراگیران درعصر فناوری. این روش توانسته برمشکلات هردو حیطه غلبه کند. بنابراین می توان نتیجه گرفت که ورود روش یادگیری معکوس در نظام تعلیم و تربیت می تواند بسیاری از مسائل و مشکلات روش‌های سنتی و الکترونیکی را رفع کرده و گام موثری در فرایند آموزش و یادگیری بردارد(شوشتری ،۱۳۹۸).

مفهوم‌پردازی‌های جدید از آموزش که برگرفته از رویکرد آموزش معکوس است، می‌تواند نقش مهمی در آموزش بازی کند. بنابراین آنچه رویکرد آموزش معکوس بر آن تأکید دارد، نقش و تأثیری است که بافت اجتماعی فرهنگی تاریخی تربیتی و ... بر ماهیت آموزش دارد که پیش از آن مغفول مانده است.

آموزش معکوس دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد، با توجه به نگاه رویکرد معکوس به آموزش، محتوای آموزشی، جایگاه معلم و فراگیر و رابطه آن‌ها و روش تدریس، دستخوش دگرگونی می‌شود به این معنا که در رویکرد معکوس. معلم نباید پیش‌فرض‌های خود را به‌زور، آشکار و پنهان بر دانشجویان تحمیل کند؛ بلکه بایستی زمینه را برای اندیشیدن و سخن گفتنِ فراگیران مهیا سازد؛ معلم صرفاً وظیفه انتقال دانش را بر عهده ندارد، بلکه وی، می‌بایستی برای به فعلیت رساندن وجوه غایب کلاس تلاش کند. همچنین در این رویکرد، دانش‌آموز عنصر مغفول مانده و حاشیه‌ای فرایند تربیتی و «دیگری» به حساب نمی‌آید بلکه به عنصر فعال در آموزش تغییر نقش می‌دهد. بر این اساس این دانش‌آموز است که باراهنمایی معلم، مسئولیت یادگیری خویش را به دست می‌گیرد. در این جهت محتوای درسی هم نبایستی مبتنی بر شناخت و داوری یقینی تنظیم‌شده باشد. تا آنجایی که امکان دارد، معلم از طبقه‌بندی کردن فراگیران بر اساس نمره پرهیز می‌کند. همچنین روش تدریس مورد استفاده این رویکرد، روش فعال دانش‌آموز محوری است که از پروژه‌های گروهی، فعالیت‌های اکتشافی و کاوشگری، آزمایش و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سخنرانی در طول زمان کلاس بهره می‌گیرد. به‌جای تدریس که رابطه‌ای یک‌طرفه است و در آن دانش‌آموز منفعل و معلم فعال است شکل جدیدی از یادگیری صورت می‌گیرد که دانش‌آموز فعال است و کنترل یادگیری را در اختیار دارد. بعلاوه باید ساختار فیزیکی و چینش صندلی‌ها را طوری طراحی کرد که معلم به‌مثابه کانون قرار نگیرد؛ بلکه معلم و تمام فراگیران بدون هیچ سلسله‌مراتب مکانی در کنار هم بنشینند و بدین گونه فضای کلاس برای گفتگوی بیشتر فراهم شود و فضای موردنظر در یادگیری به این شیوه باعث می‌شود که قدرت تأمل یادگیرنده تقویت شود و در فضای مجازی محیطی مبتنی بر کنترل خود فرد ایجاد شود و یادگیرندگان به نحو فعال در تولید دانش مشارکت ورزند.

منابع

Bagheri Noaparast, K & Khosravi, Z. (2011). Deconstructive Religious Education. Religious Education, 106(1), 82-104.

Bagheri. Khosrow (2007) New perspectives in the philosophy of education. Science publications. Tehran [Persian]

Bagheri, Khosrow. Sajjadieh, Narges and Tosali, Tayyaba (2009). Research approaches and methods in the philosophy of education, Tehran: Aghar. [Persian]

Baz Ghandi, Parvin (394) Inferring the philosophy of teaching experimental sciences based on the philosophy of science arising from the theory of complexity, PhD thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Khwarazmi University [Persian]

Bergmann,J.&Sams,A.(2014).Flippedlearning:Gatewaytostudent engagement. WashingtonDC: International Society for Technology in Education

Biesta, Gert.j.j (2001) preparing for the incalculable: deconstruction. in. Derrida & Education (Edits) Gert j.j. Biesta, Denise Egea – kuehne. London and new York> Routledge.p.p 32- 11

Biesta, G. & Osberg, D. (2007). Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling. Interchange. 38(1), 15–29

Biesta, G. J. J. & Miedema, S. (2011). What kind of deconstruction for deconstructive religious education?Response to Noaparast and Khosravi. Religious Edication, 106(1), 105-108.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearanceof the teacher. Phenomenology & Practice, 6(2), 35- 49.

Bouje, David. M. (2007) Deconstructive analysis, translated by Hassan Mohammadi. Journal of social science media. Number 5 [Persian]

Cutrara, S. (2021). Beyond Pandemic Pedagogy: Thoughts on deconstruction, structure, and justice post-pandemic. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, *82*(1), 1

Derrida, J. (1994). Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International. (P. Kamuf, Trans). London: Routledge

. Derrida, J. (1995). The Time is Out of Joint. In Deconstruction is/in America: A New Sense of the Political. (P. Kamuf, Trans). New York: New York University Press.

Derrida, J. (1996) from difference New Historicism an cultural materialism. London: Arnold. New York oxford university press1982

Derrida, J. (2005). Jacques Derrida- Rethinking Architecture, A reader in Cultural Theory. 2 nd ed. London and New York: Taylor & Francis GroupRoutledge.

Flipped Learning Network. (2014). The four pillars of F-L-I-P. http://flippedlearning.org/cms

Garrison, J. (2003). Dewey, Derrida, and 'the Double Bind'. Educational Philosophy and Theory, 39(3), 394- 399.

Karimi Gildeh, Ali et al. (2015), Deconstruction of the concept of individual differences of students and its criticism from the perspective of the reconstruction approach, Research Journal of Basics of Education and Training, 6(1), 62-89.

Khalili, Samaneh and Bagheri, Khosrow (2010). Examining Derrida's opinions and using them to improve the process of verbal communication in education. Educational innovations quarterly, ninth year, number 3

Khabazi Kanari, Mehdi (2016). From difference to Difference, the course of deconstructive development of Derrida's concepts, Tehran: Hakait Qalam Navin. [Persian]

Khabazi Kanari, Mehdi (2014) Class as a fluid text based on Derrida's theory about signs. The fourth conference of the Philosophy of Education Association, Mashhad. . [Persian]

Khabazi Kanari, Soheila Hashemi Kochsaraei, Neda Rahbar (2015). Destructuring in the teaching style according to Derrida, the third world conference of psychology, educational sciences, law and social sciences at the beginning of the third millennium, Ira Tehran 3

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Kuehne, D. E. & Biesta. G. J. J (2001). Opening. In G. J. J. Biesta & D. E. Kuhne (Eds.), Derrida and Education (pp. 114–133). New York: St Edmundsbury Press

L. Rea, Amee. (2015). Student Engagment And Information Recall In Traditional Verses Flipped classrooms. A Thesis For The Degree Of Master, Department Of Humanities And Social Sciences, Northwest Missouri State University

Naqibzadeh, Mir Abdul-Hossein (2007) A Look at the Philosophical Attitudes of the 20th Century, Tehran: Tahori Publications . [Persian]

Naas, M. (2021). Education in Theory and Practice: Derrida's Enseignement Supérieur. *Studies in Philosophy and Education*, *40*(2), 121-133.

Ozmon , S . Craver , M . (2003). Philosophical Foundations Of Education . Newjersy.

Osberg, D. Biesta, G. & Cilliers, P. (2008). From representation to emergence: Complexity's challenge to the epistemology of Schooling. In M. Mason (Ed.), Complexity theory and the philosophy of education (pp. 204-217). New York: Wiley & Blackwell.

Parra-Gonzalez, M. E. Lopez-Belmonte, J. Segura-Robles, A. & Moreno-Guerrero, A. J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teachinglearning process. Heliyon, 7: 1-10.

Ruby Yang, Chi Cheung. (2017). An Investication Of Theuse Of The Flipped Classroom Pedagogy In Secondary English Language classrooms. Journal Of Information Technology Education In Novatpnsin Practice, Vol:16, 1-20.

Shushtri, Akram et al. 2018. Analytical investigation of the four dimensions of technological mediation "reverse education" in the postphenomenological approach. Journal of Educational Sciences, Volume 6, Number 2. pp. 131-154. [Persian]

Silverman, H. J. (Ed.). (2004). *Derrida and deconstruction*. Routledge Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, *27*(1), 1-26.

Slee, Roger & Allan, Julie, 2011, "Excluding the included: A reconsideration of inclusive education", International Studies in Sociology of Education, N 11 (2), p. 173-192.

Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a Philosopher of Education. Educational Philosophy and Theory, 32(3), 271-281.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Yousefi, Mehdi. Zarghami, Saeed. Qaidi, Yahya and Mahmoud Nia, Alireza (2014). Breaking the construction of the hierarchical relationship between teacher and student according to the thoughts of Jacques Derrida, Educational Innovations, 55, pp. 37-50

Yusofi, Mahdy & et al. 2018, "A quasi-transcendental approach for Removing Hierarchical teacher-student relation", Policy Futures in Education, V. 16 (3), p. 346–359.

Williams, E. (2021). Language Subjects: Placing Derrida's Monolingualism in Global Education. *Studies in Philosophy and Education*, *40*(2), 135-148)

Zarghami Hamrah, S. (2011). Deconstruction of Knowledge Nature in the Views of Derrida and Feyerabend: The Possibility and Necessity of Interdisciplinary Studies in Higher Education. The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5(9), 481-490.

Zarghami, Saeed. (2009) "Deconstruction of globalization in curricula with reference to Derrida's thought". Quarterly Journal of Curriculum Studies. Fourth year, number 15, pp. 1-23. [Persian]

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]