

تحلیل انتقادی حق اختیاری یادگیرنده در آموزش زبان انگلیسی: پیوند میان خودمختاری (بنسون) و سوادهای دیجیتال (پگرام)

عارف تجریشی فر^۱

* نوع مقاله: پژوهشی / تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۳۰ / تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹

کدمقاله: JHVMN-۲۵۰۹-۱۴۱۱

چکیده

در عصر پسا-دیجیتال، مفهوم اختیاری یادگیرنده از یک ویژگی صرفاً روان‌شناختی به یک کنشگری پیچیده در محیط‌های دیجیتال تبدیل شده است. هدف این پژوهش، تحلیل انتقادی مفهوم اختیاری یادگیرنده در حوزه آموزش زبان انگلیسی (ELT) از طریق تبیین پیوندهای نظری میان «خودمختاری» در اندیشه فیل بنسون و «سوادهای دیجیتال» در منظومه فکری مارک پگرام است. با ورود به عصر پسا-دیجیتال و گسترش زیست‌بوم‌های یادگیری غیررسمی، کنشگری یادگیرنده دیگر تنها یک متغیر روان‌شناختی نیست، بلکه پدیده‌ای است که در تقاطع توانمندی‌های فنی و ظرفیت‌های انتخابگری شکل می‌گیرد. این مقاله با اتخاذ رویکردی توصیفی-تحلیلی، نشان می‌دهد که چگونه خودمختاری بنسون (به مثابه کنترل بر فرایند یادگیری) برای تحقق در فضاهای پیچیده مجازی، نیازمند زیربنای تکنیکی سوادهای چندگانه پگرام است. یافته‌های این تحلیل نظری حاکی از آن است که اختیاری یادگیری، محصولی میانجی‌گری شده است که در آن سواد دیجیتال به عنوان «بازار رهایی‌بخش» عمل کرده و به یادگیرنده امکان می‌دهد تا از یک مصرف‌کننده منفعل به یک کنشگر خودمختار تبدیل شود. در نهایت، این نوشتار با ارائه یک مدل مفهومی سنتز شده، استدلال می‌کند که هم‌افزایی میان این دو حوزه، ضرورت بازتعریف نقش معلم و بازطراحی محیط‌های یادگیری را در قرن بیست و یکم ایجاب می‌کند.

واژگان کلیدی: اختیاری یادگیرنده، خودمختاری، سوادهای دیجیتال، فیل بنسون، مارک پگرام، آموزش زبان انگلیسی.

^۱. کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده زبان و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
ihdraw@gmail.com



مقدمه

در طول دو دهه گذشته، حوزه آموزش زبان انگلیسی (ELT) شاهد چرخشی بنیادین از رویکردهای محصول محور به سمت فرایندهای یادگیرنده محور بوده است. این چرخش تنها یک تغییر در متدولوژی تدریس نیست، بلکه یک دگردیسی در هستی شناسی یادگیری تلقی می شود. با ورود به عصر پسا-دیجیتال^۱، جایی که تکنولوژی دیگر یک ابزار جانبی یا بیرونی نیست، بلکه بخشی جدایی ناپذیر و نامرئی از زیست بوم انسانی و آموزشی است، مفاهیمی همچون خودمختاری^۲ و اختیاری^۳ نیازمند بازتعریف و واکاوی مجدد شده اند. در واقع، یادگیری زبان در این عصر، در فضایی «سیال» میان واقعیت فیزیکی و واقعیت دیجیتال رخ می دهد که در آن مرزهای سنتی کلاس درس فروریخته است. برای درک بهتر این چرخش پارادایمیک، باید در نظر داشت که مفهوم خودمختاری ابتدا توسط هولک (Holec, ۱۹۸۱, p. ۳) به عنوان «توانایی پذیرش مسئولیت یادگیری خویش» تعریف شد. در آن دوره، تحت تاثیر روان شناسی شناختی، خودمختاری عمدتاً بر جنبه های فردی، درونی و ظرفیت های شناختی یادگیرنده برای مدیریت تکالیف متمرکز بود. اما با گذر زمان و ورود به عصر ارتباطات و نظریات پسا-ساختارگرا، این مفهوم از یک ویژگی فردی منزوی به یک «پدیده اجتماعی و تعاملی» تغییر یافت. در واقع، آنچه امروز در آثار فیل بنسون مشاهده می کنیم، تکامل یافته همان بذر اولیه هولک است که اکنون در بسترهای دیجیتال و فضاهای غیررسمی^۴ معنایی جدید یافته است. بنسون استدلال می کند که خودمختاری دیگر تنها به معنای توانایی مطالعه بدون معلم نیست، بلکه به معنای ظرفیت یادگیرنده برای جهت دهی به زندگی آموزشی خود در بسترهای متکثر اجتماعی است. به زعم بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۲)، یادگیری زبان دیگر محدود به دیوارهای فیزیکی کلاس درس نیست و بخش عمده ای از فرایند اکتساب زبان در فضاهای غیررسمی و دیجیتال رخ می دهد. این تغییر مکان^۵ ایجاب می کند که یادگیرنده نه به عنوان یک دریافت کننده

^۱ Post-digital Era^۲ Autonomy^۳ Agency^۴ Beyond the Classroom^۵ Spatial Shift

غیرفعال، بلکه به عنوان یک «کنشگر فعال»^۱ در محیط‌های پیچیده و پرآشوب دیجیتال عمل کند. در این میان، مفهوم اختیارمندی یادگیرنده از دیدگاه نظریه اجتماعی-فرهنگی^۲ اهمیت ویژه‌ای یافته است. برخلاف تصورات سنتی، اختیارمندی یک ویژگی ذاتی یا ارثی نیست. لانتولف معتقد است که اختیارمندی ظرفیتی است که در تعامل پویا با محیط و از طریق «ابزارهای میانجی»^۳ شکل می‌گیرد و اعمال می‌شود. از این منظر، ذهن انسان برای کنشگری هدفمند، نیازمند ابزارهای نمادین (مانند زبان) و ابزارهای مادی (مانند پلتفرم‌های تکنولوژیک) است. لانتولف (Lantolf, ۲۰۰۶, p. ۱۵۶) در تحلیل‌های عمیق‌تر خود استدلال می‌کند که ذهن انسان برای تبدیل نیت به عمل، همواره «میانجی‌گری شده»^۴ است. در قرن بیست و یکم، این ابزارهای میانجی از کتاب‌های درسی چاپی به پلتفرم‌های هوشمند، الگوریتم‌های تعاملی و شبکه‌های اجتماعی تغییر یافته‌اند. لذا پیوندی ناگسستنی میان اختیارمندی و سوادهای دیجیتال پدید آمده است. این بدان معناست که اگر یادگیرنده اراده^۵ عمیقی برای کنشگری داشته باشد اما «سواد ابزاری و انتقادی» لازم را برای راهبری در این فضاها نداشته باشد، عملاً در تبدیل نیت خود به کنش در محیط دیجیتال ناکام خواهد ماند و اختیارمندی او در نطفه خفه خواهد شد. شواهد تجربی اخیر نیز از این پیوند نظری حمایت می‌کنند. پژوهشی در میان زبان‌آموزان ایرانی نشان داد که بسترهای آموزشی مبتنی بر هوش مصنوعی، از طریق فراهم کردن یادگیری شخصی‌سازی شده، افزایش تعامل و ایجاد محیط‌های کم‌تنش، نه تنها راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را تقویت می‌کنند، بلکه موجب افزایش احساس کنترل و خودمختاری زبان‌آموزان نیز می‌شوند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که فناوری‌های دیجیتال صرفاً ابزارهای آموزشی نیستند، بلکه می‌توانند به عنوان میانجی‌هایی برای تحقق اختیارمندی یادگیرنده عمل کنند (مهرانی‌راد، ۱۴۰۴).

^۱ Active Agent

^۲ Socio-cultural Theory

^۳ Mediating Tools

^۴ Mediated

^۵ Will



مسئله اساسی که این پژوهش به آن می‌پردازد، تضاد میان «اراده یادگیرنده برای کنشگری» و «سواد دیجیتال لازم برای تحقق آن» در بافتارهای مختلف آموزشی است. در حالی که نظریات کلاسیک خودمختاری بر جنبه‌های روان‌شناختی و مدیریت یادگیری تاکید داشتند، مدل‌های نوین بر جنبه‌های فنی، اجتماعی و انتقادی یادگیری در فضای مجازی متمرکز شده‌اند. پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۲۸) در نقدی تامل‌برانگیز استدلال می‌کند که بدون داشتن سواد‌های چندگانه (شامل سواد اطلاعاتی، ابزاری، اجتماعی و انتقادی)، اختیارمندی یادگیرنده در فضای دیجیتال به یک بن‌بست عملیاتی می‌رسد. اهمیت دیدگاه پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۵۲) در این است که او سواد دیجیتال را یک سازه یکپارچه و ساده نمی‌بیند، بلکه آن را به لنزهای مختلفی تقسیم می‌کند که هر کدام بعد خاصی از اختیارمندی را پوشش می‌دهند. او به ویژه بر «سواد طراحی»^۱ تاکید دارد؛ یعنی توانایی یادگیرنده برای اینکه نه تنها مصرف‌کننده محتوا، بلکه طراح محیط یادگیری خود باشد. همچنین «سواد اخلاقی و هویتی» به یادگیرنده کمک می‌کند تا در محیط‌های دیجیتالی که گاه با محدودیت‌های ساختاری و اطلاعاتی روبروست، بتواند هویت خود را به عنوان یک یادگیرنده مستقل حفظ و ابراز کند. برای یادگیرنده معاصر، این به معنای آن است که باید بتواند «سواد ناوبری»^۲ خود را برای یافتن مسیرهای جایگزین یادگیری در میان انبوه داده‌های نامعتبر یا محدودیت‌های دسترسی تقویت کند. بررسی اختیارمندی یادگیرنده در بافت‌های آموزشی مدرن، ریشه در تضادهای عمیق میان سیاست‌های آموزشی رسمی و واقعیت‌های زیست‌جهان^۳ دیجیتال زبان‌آموزان دارد. در بسیاری از نظام‌های آموزشی که هنوز تحت تاثیر ساختارهای متمرکز، محتوا-محور و آزمون‌محور^۴ هستند، فضای اندکی برای اعمال اختیارمندی واقعی وجود دارد. در مقابل، یادگیرندگان به طور فزاینده‌ای به سمت فضاهای یادگیری غیررسمی^۵ و یادگیری وحشی^۶ در فضای مجازی سوق پیدا کرده‌اند.

^۱ Design Literacy

^۲ Navigation Literacy

^۳ Lifeworld

^۴ Assessment-driven

^۵ Informal Learning

^۶ Wild Learning



بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۷۸) استدلال می‌کند که در چنین شرایطی، یادگیری خارج از کلاس درس نه یک انتخاب تفننی، بلکه یک «استراتژی بقا» برای یادگیرندگانی محسوب می‌شود که به دنبال معنا و کاربرد واقعی زبان هستند. در این میان، پارادوکس عجیبی رقم می‌خورد: یادگیرنده برای دستیابی به منابع آموزشی باکیفیت و اصیل، ناچار به توسعه سواد دیجیتالی فراتر از استانداردهایی است که در آموزش‌های رسمی به او ارائه می‌شود. این تلاش برای دور زدن محدودیت‌های ساختاری و یافتن منابع جایگزین، خود والاترین شکل اعمال اختیارمندی و خودمختاری است. در نهایت، پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۱۱۲) در تحلیل جامع خود بر این باور است که توانمندی یادگیرنده در عبور از موانع دیجیتال و فرهنگی، مستلزم یک «عاملیت میانجی‌گری شده توسط سواد» است. این مقاله با فرض اینکه خودمختاری بنسونی (اراده و کنترل) و سوادهای دیجیتال پگرامی (ابزار و مهارت) دو روی یک سکه هستند، به دنبال ارائه تحلیلی انتقادی از این پیوند است. ضرورت این پژوهش در این حقیقت نهفته است که در دنیای آینده، یادگیرنده «موفق» کسی نیست که بیشترین واژگان را حفظ کرده باشد، بلکه کسی است که توانایی راهبری در زیست‌بوم‌های دیجیتال و اعمال عاملیت خود برای خلق دانش در محیط‌های پیچیده را دارا باشد. این مقدمه دریچه‌ای است به سوی درک این مهم که چگونه ابزارهای دیجیتال، از یک وسیله ساده، به «کاتالیزورهای اختیارمندی» تبدیل شده‌اند. هدف نهایی این نوشتار، فراتر رفتن از توصیف صرف این دو نظریه و رسیدن به یک «مدل مفهومی سنتز شده» است. این مدل نشان خواهد داد که چگونه در بافت‌های آموزشی (به ویژه بافت‌های پرچالش)، می‌توان تهدیدهای فضای دیجیتال و محدودیت‌های ساختاری را از طریق تقویت سوادهای دیجیتال، به فرصت‌هایی برای شکوفایی اختیارمندی تبدیل کرد. این مقاله استدلال می‌کند که اختیارمندی دیجیتال، نه یک انتخاب، بلکه ضرورتی برای بقای آموزشی در قرن بیست و یکم است.

۲- واکاوی پارادایمیک نظریه فیل بنسون؛ از خودمختاری فردی تا عاملیت بوم‌شناختی

فیل بنسون در طول سه دهه فعالیت علمی مستمر، مفهوم خودمختاری را از یک تعریف محدود متدولوژیک و تکنیکی، به یک سازه پیچیده اجتماعی-روان‌شناختی و سیاسی تبدیل کرده است. در



حالی که سنت‌های اولیه آموزش زبان، خودمختاری را صرفاً به عنوان یک روش^۱ برای یادگیری بدون حضور معلم می‌نگریستند، بنسون این مفهوم را به مثابه یک «حق بنیادین» و یک «ظرفیت انسانی» برای راهبری زندگی آموزشی بازتعریف می‌کند.

۲-۱- بازخوانی فلسفی مفهوم کنترل بر یادگیری

جوهره اصلی خودمختاری در اندیشه بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۲۴)، مفهوم «کنترل^۲» است. او استدلال می‌کند که خودمختاری نه یک ویژگی ذاتی و ارثی، بلکه پدیده‌ای چندوجهی و پویا است که در تقاطع میان اراده فردی و امکانات محیطی شکل می‌گیرد. بنسون در بازخوانی فلسفی خود، یادگیرنده را نه یک سوژه منفعل در دست سیستم‌های آموزشی، بلکه کنشگری می‌داند که باید بر تمام ابعاد یادگیری خود سلطه داشته باشد. این کنترل در تحلیل منطقی بنسون، در سه سطح در هم تنیده و سلسله‌مراتبی رخ می‌دهد که بسط آن‌ها برای درک اختیارمندی ضروری است:

۱- کنترل بر مدیریت یادگیری: این سطح شامل توانمندی‌های اجرایی و استراتژیک مانند برنامه‌ریزی، سازماندهی و ارزیابی فرایند یادگیری است. در اینجا یادگیرنده نقش یک «مدیر پروژه» را ایفا می‌کند. بنسون معتقد است که یادگیرنده باید به نوعی «خود-نظارتی^۳» دست یابد که فراتر از تعیین زمان مطالعه است.

۲- کنترل بر فرایندهای شناختی: این لایه به اعماق روان‌شناسی یادگیری نفوذ می‌کند. در اینجا، یادگیرنده باید بر «توجه^۴» و «بازنمایی ذهنی» خود کنترل داشته باشد. به عبارت دیگر، یادگیرنده خودمختار کسی است که آگاهانه انتخاب می‌کند به چه چیزی توجه کند و چگونه دانش جدید را با ساختارهای شناختی قبلی خود گره بزند. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۳۸) به درستی تاکید می‌کند

^۱ Method

^۲ Control

^۳ Self-monitoring

^۴ Attention



که در عصر دیجیتال، بدون این کنترل شناختی، دسترسی به منابع نامحدود تنها منجر به «بار اضافه شناختی»^۱ و سرگردانی اطلاعاتی می‌شود.

۳- کنترل بر محتوای یادگیری: این رادیکال‌ترین سطح کنترل است. در بافت‌های آموزشی سنتی، محتوا همواره توسط نهادهای قدرت (دولت‌ها یا مدارس) دیکته شده است. اما در پارادایم بنسون، یادگیرنده حق دارد بر اساس نیازهای واقعی زندگی و علایق فردی خود، محتوای آموزشی را گزینش، نقد یا حتی خلق کند. این سطح از کنترل، مستقیماً با مفهوم «دموکراتیزه کردن دانش» در فضای دیجیتال پیوند می‌خورد.

۲-۲- تضاد میان خودمختاری نهادی و خودمختاری فردی (خودفرمانی)

یکی از بحث‌انگیزترین بخش‌های نظریه بنسون، تمایز میان خودمختاری نهادی^۲ و خودمختاری فردی است. بنسون (۲۰۲۱، p. ۴۲) هشدار می‌دهد که بسیاری از محیط‌های آموزشی (مانند دانشگاه‌ها و مدارس مدرن) ادعای ترویج خودمختاری دارند، اما در واقع تنها «آزادی‌های مهندسی‌شده» را به یادگیرنده اعطا می‌کنند. در این حالت، یادگیرنده تنها در چهارچوب قوانین و سرفصل‌های مصوب حق انتخاب دارد که بنسون آن را نوعی «خودمختاری کاذب» می‌نامد. در مقابل، بنسون مفهوم «خودفرمانی»^۳ را مطرح می‌کند. در این رویکرد، یادگیرنده نه تنها ابزار یادگیری، بلکه «جهت‌گیری کلی زندگی» و اهداف بلندمدت خود را مدیریت می‌کند. این تضاد در بافت‌های آموزشی با ساختارهای متمرکز و صلب بسیار برجسته است؛ جایی که ساختارهای نهادی سعی در محدود کردن یادگیرنده به الگوهای استاندارد دارند، اما فرد با تکیه بر ابزارهای دیجیتال، آگاهانه از این چهارچوب‌ها فراتر می‌رود. این «فرار از مرکز»، لزوماً به معنای تقابل با سیستم نیست، بلکه به معنای بازپس‌گیری حق یادگیری در فضاهای غیررسمی برای رسیدن به خودمختاری واقعی است.

^۱ Cognitive Overload

^۲ Institutional Autonomy

^۳ Self-direction



۲-۳- سلسله مراتب خودمختاری و گذار به عاملیت بوم شناختی

یکی از نقاط قوت تحلیل بنسون، تمایز میان «خودمختاری در سطح عمل» و «خودمختاری در سطح هویت» است. از دیدگاه او، یادگیرنده‌ای که صرفاً تکالیف را به تنهایی انجام می‌دهد، لزوماً خودمختار نیست. خودمختاری واقعی زمانی محقق می‌شود که میان «هویت فردی» و «اهداف آموزشی» یادگیرنده همسویی ایجاد شود. در اینجا است که بنسون به مفهوم «عاملیت»^۱ نزدیک می‌شود. عاملیت در منظومه فکری بنسون، وجه پویای خودمختاری است؛ یعنی قدرتی که یادگیرنده برای مداخله در دنیای اطراف، تغییر مسیر یادگیری و اثرگذاری بر محیط به کار می‌گیرد. این نگاه به عاملیت، یک نگاه «بوم‌شناختی»^۲ است. به این معنا که عاملیت نه فقط در درون فرد، بلکه در تعامل میان فرد و «امکان‌سازها»^۳ محیطی شکل می‌گیرد. در عصر حاضر، این امکان‌سازها عمدتاً در زیست‌بوم‌های دیجیتال یافت می‌شوند.

۲-۴- پیوند دیالکتیکی میان خودمختاری، هویت و اختیارمندی

بنسون در تحلیل‌های خود بر این باور است که خودمختاری فراتر از یک روش یادگیری، در واقع یک «پروژه هویتی» است. او تحت تأثیر رویکردهای پسا-ساختارگرا، معتقد است که یادگیرنده در حین اعمال خودمختاری، در حال «بازسازی خویشتن»^۴ است. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۶۴) بیان می‌کند که وقتی یک زبان آموز تصمیم می‌گیرد آگاهانه از یک پلتفرم دیجیتال خاص برای یادگیری استفاده کند، او نه تنها در حال یادگیری زبان، بلکه در حال ابراز یک «هویت دیجیتال» جدید است. این هویت، به او قدرت می‌دهد تا در جوامع هدف^۵ کنشگری کند. برای یادگیرندگانی که در بافت‌های آموزشی رسمی و متمرکز (مانند سیستم‌های آموزشی مبتنی بر انتقال دانش) فعالیت می‌کنند، این موضوع اهمیتی حیاتی می‌یابد؛ چرا که فرد در فضای مجازی، هویتی را تجربه می‌کند که ممکن است

^۱ Agency

^۲ Ecological

^۳ Affordances

^۴ Reconstruction of Self

^۵ Target Communities



در فضای فیزیکی و رسمی کلاس درس، اجازه بروز نداشته باشد. این تضاد میان «هویت تحمیلی» کلاس (که در آن یادگیرنده اغلب منفعل است) و «هویت انتخابی» فضای دیجیتال، موتور محرک اصلی برای توسعه خودمختاری است. بنسون خودمختاری را یک «پیوستار^۱» می‌بیند؛ یادگیرنده ممکن است در مدیریت زمان مستقل باشد، اما در انتخاب محتوا وابسته باقی بماند. لذا، عاملیت یادگیرنده در محیط‌های غیررسمی، پاسخی است به نیازهای هویتی که در سیستم‌های رسمی نادیده گرفته شده‌اند.

۲-۵- چرخش به سمت فضای خارج از کلاس^۲

برجسته‌ترین بخش نظریه بنسون در یک دهه اخیر، تمرکز بر یادگیری خارج از کلاس است. بنسون معتقد است که ساختار کلاس درس به طور ذاتی محدودکننده است. او مفهوم «بوم‌شناسی یادگیری» را مطرح می‌کند و استدلال می‌کند که یادگیرنده در خارج از کلاس با منابعی مواجه است که او را مجبور به اتخاذ تصمیمات واقعی می‌کنند. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۱۲) معتقد است که در این فضا، یادگیری «وحشی» رخ می‌دهد؛ یادگیری که در آن نه سیلابس رسمی وجود دارد و نه سیستم ارزشیابی تحمیلی.

بنسون برای تبیین دقیق‌تر این فضا، از لنز «نظریه بوم‌شناختی»^۳ استفاده می‌کند و مفهوم امکان‌سازها^۴ را وارد بحث خودمختاری می‌کند. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۱۸) استدلال می‌کند که محیط‌های دیجیتال مملو از امکاناتی هستند که یادگیری را تسهیل می‌کنند، اما این امکانات تنها زمانی به «فرصت یادگیری» تبدیل می‌شوند که یادگیرنده «عاملیت» لازم برای تشخیص و بهره‌برداری از آن‌ها را داشته باشد. در فضای «دیجیتال وحشی»^۵، خودمختاری به معنای توانایی «ساختاردهی به آشوب»^۶ است؛ یعنی یادگیرنده باید بتواند از میان انبوه داده‌های غیرآموزشی،

^۱ Continuum

^۲ Beyond the Classroom

^۳ Ecological Theory

^۴ Affordances

^۵ Digital Wilds

^۶ Structuring Chaos



مسیرهای یادگیری زبانی خود را استخراج کند. در این فضای غیررسمی، فناوری‌های نوین نظیر هوش مصنوعی مولد با فراهم کردن یک محیط تعاملی، انعطاف‌پذیر و مستقل از زمان و مکان، به یادگیرنده اجازه می‌دهند تا فراتر از محدودیت‌های صلب کلاس درس، هویت دیجیتال خود را بازسازی کرده و به صورتی کنش‌گرایانه به مدیریت فرآیندهای شناختی و محتوایی یادگیری خویش پردازد (افضلی و شمس‌بیگی^۱، ۱۴۰۴). علاوه بر این، مفهوم «چرخش فضایی^۱» در اندیشه بنسون نشان می‌دهد که فضای یادگیری صرفاً یک ظرف فیزیکی نیست، بلکه محصول تعاملات اجتماعی است. او فضاهای یادگیری را به دو دسته «فضاهای رسمی و تحمیلی» و «فضاهای شخصی و دیجیتال» تقسیم می‌کند. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۲۸) معتقد است فضاهای دیجیتال به دلیل نداشتن مرزهای فیزیکی، به یادگیرنده اجازه می‌دهند تا «جغرافیای یادگیری» خود را به صورت جهانی تعریف کنند. با این حال، بنسون و ریندرز (Benson & Reinders, ۲۰۱۱, p. ۲۲) تأکید می‌کنند که این تکثر منابع، یک چالش بزرگ است؛ چرا که خودمختاری در این فضا مستلزم توانایی «فیلتر کردن» و «انتخابگری هوشمندانه» است که مستقیماً به بحث سوادهای دیجیتال پگرام گره می‌خورد.

۲-۶- خودمختاری به مثابه یک کنش سیاسی و اجتماعی

بنسون در تحلیل‌های متأخر خود، به جنبه‌های انتقادی و سیاسی خودمختاری می‌پردازد و آن را فراتر از یک مسئله محض پداگوژیک، به معنای «حق یادگیرنده برای تعیین سرنوشت آموزشی خویش» قلمداد می‌کند. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۸۹) بیان می‌کند که سیستم‌های آموزشی متمرکز و صلب، با تحمیل محتوای یکسان و محدود کردن گزینه‌های یادگیری، در واقع اختیارمندی یادگیرنده را سرکوب می‌کنند. از این رو، تلاش یادگیرنده برای یافتن منابع جایگزین در فضای مجازی، به ویژه در بافت‌هایی که با محدودیت‌های ساختاری، فیلترینگ یا عدم دسترسی آزاد به منابع جهانی روبرو هستند، یک «کنش مقاومتی^۲» تلقی می‌شود. در چنین بافت‌هایی، یادگیرنده با بهره‌گیری از سواد دیجیتال خود، در واقع در حال اعمال «خودمختاری سیاسی» است تا از حق

^۱ Spatial Turn

^۲ Act of Resistance



بنیادین خود برای دسترسی به دانش آزاد و به‌روز دفاع کند. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۹۵) بر این باور است که توانایی پیمایش و دور زدن موانع دیجیتال^۱، خود یکی از عالی‌ترین سطوح اختیارمندی و عاملیت بوم‌شناختی است. در اینجا، سواد دیجیتال صرفاً یک مهارت فنی نیست، بلکه ابزاری برای بازپس‌گیری عاملیت در یک فضای محدود شده و ناعادلانه است. او میان «خودمختاری واکنشی^۲» و «خودمختاری کنش‌گر^۳» تمایز قائل می‌شود. در نوع کنش‌گر، یادگیرنده خود به «طراح» محیط یادگیری تبدیل می‌شود و از ابزارهای دیجیتال به عنوان «میانجی‌های رهایی‌بخش» استفاده می‌کند تا فراتر از کتاب‌های درسی رسمی و دیکته‌شده، به کشف و شهود در جهان زبان بپردازد. این نگاه رادیکال بنسون، ضرورت پیوند با نظریه پگرام را بیش از پیش روشن می‌سازد؛ چرا که این «کنش مقاومتی» و عبور از سدهای دیجیتال، بدون برخورداری از سوادهای پیچیده و انتقادی دیجیتال، عملاً ناممکن خواهد بود. در واقع، یادگیرنده برای اینکه بتواند اختیارمندی خود را در برابر فرسایش ساختارهای صلب حفظ کند، نیازمند تجهیز به ابزارهایی است که پگرام آن‌ها را تحت عنوان سوادهای چندگانه تبیین می‌کند.

۲-۷- پارادوکس نقش معلم و میانجی‌گری در عصر پسادیجیتال

در تحلیل نهایی نظریه بنسون، باید به یکی از چالش‌برانگیزترین موضوعات یعنی نقش معلم پرداخت. برخلاف تصورات سنتی و سطحی که خودمختاری را با یادگیری انفرادی و حذف معلم هم‌ارز می‌دانند، بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۶۲) بر مفهوم حیاتی «میانجی‌گری انسانی^۴» تأکید می‌ورزد. او معتقد است که در عصر پسا-دیجیتال، نقش معلم نه تنها کمرنگ نمی‌شود، بلکه دچار یک دگردیسی بنیادین می‌گردد؛ گذار از نقش «انتقال‌دهنده دانش^۵» به نقش «تسهیل‌گر عاملیت^۶».

^۱ Digital Navigation

^۲ Reactive Autonomy

^۳ Proactive Autonomy

^۴ Human Mediation

^۵ Knowledge Transmitter

^۶ Agency Facilitator



این تغییر وضعیت در بافت‌های آموزشی متمرکز و صلب، معمولاً با مقاومت‌های ساختاری و سنتی روبرو می‌شود. در این سیستم‌ها، معلم اغلب به عنوان مجری سیاست‌های آموزشی و پاسبان سرفصل‌های مصوب شناخته می‌شود. با این حال، تحلیل تشریحی بنسون نشان می‌دهد که یک «معلم خودمختار»، کسی است که شهامت دارد به یادگیرنده اجازه دهد مسیرهای یادگیری خارج از کلاس را کشف و تجربه کند، حتی اگر این مسیرها با منطق کتاب‌های درسی رسمی همخوانی نداشته باشند. این نوع از حمایت، فراتر از یک استراتژی آموزشی ساده، در واقع نوعی «حمایت اخلاقی و هستی‌شناختی» از حق یادگیرنده برای توسعه هویت خویش در جهان دیجیتال است. بنسون این فرایند پیچیده را «بازپس‌گیری عاملیت»^۱ می‌نامد؛ فرایندی که در آن معلم و یادگیرنده در یک تعامل دیالکتیکی، قدرت را از ساختارهای صلب اداری بازپس گرفته و به نهاد یادگیری بازمی‌گردانند.

۲-۸- خودمختاری کنش‌گر: به سوی پداگوژی رهایی‌بخش

بنسون در لایه‌های نهایی نظریه‌پردازی خود، به سمتی حرکت می‌کند که می‌توان آن را «پداگوژی رهایی‌بخش»^۲ نامید. او با نگاهی انتقادی استدلال می‌کند که سلب خودمختاری از یادگیرنده و محدود کردن او به گزینه‌های پیش‌ساخته، نوعی آسیب بنیادین به «عاملیت انسانی» اوست. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۹۵) در بحثی رادیکال مطرح می‌کند که در عصر اطلاعات، دسترسی به اینترنت و ابزارهای دیجیتال دیگر یک «امتياز» نیست، بلکه باید به عنوان یک «حق بنیادین آموزشی» برای تمام یادگیرندگان شناخته شود. او معتقد است که بدون دسترسی آزاد به این ابزارها، امکان اعمال خودمختاری در جهان معاصر عملاً منتفی است.

در این راستا، بنسون میان دو نوع خودمختاری تمایز قائل می‌شود:

^۱ Reclaiming Agency

^۲ Liberatory Pedagogy



۱. خودمختاری واکنشی: که در آن یادگیرنده تنها قدرت انتخاب میان گزینه‌هایی را دارد که توسط سیستم یا تکنولوژی برای او از پیش تعیین شده است (مانند انتخاب یک درس در یک اپلیکیشن آموزشی).

۲. خودمختاری کنش‌گر: که در آن یادگیرنده از نقش مصرف‌کننده خارج شده و خود به «طراح» محیط و مسیر یادگیری خویش تبدیل می‌شود.

این نگاه کنش‌گرایانه، نقطه تلاقی بنیادین نظریه بنسون با مفهوم «سوادهای دیجیتال» در اندیشه پگرام است. بنسون استدلال می‌کند که برای رسیدن به این سطح از خودمختاری، یادگیرنده نیازمند ابزارهایی است که او را قادر به خلق و بازتعریف محیط کند. اینجاست که «سواد طراحی» پگرام به عنوان زیربنای فنی برای تحقق اراده بنسونی وارد عمل می‌شود. در واقع، خودمختاری کنش‌گر بدون داشتن سوادهای دیجیتال پیشرفته، تنها در حد یک آرزوی ذهنی باقی می‌ماند و هرگز به یک کنشگری موثر در «فضای وحشی دیجیتال» تبدیل نمی‌گردد.

۲-۹- بازتعریف عاملیت؛ از کنشگری فردی تا عاملیت جمعی در زیست بوم‌های دیجیتال

یکی از تحولات کلیدی در منظومه فکری متأخر بنسون، عبور از نگاه صرفاً فردگرایانه به خودمختاری و حرکت به سمت «عاملیت جمعی»^۱ است. بنسون (۲۰۲۱، p. ۱۴۵) استدلال می‌کند که در جهان متصل امروز، یادگیرنده دیگر یک هسته منزوی نیست، بلکه کنشگری است که اختیاری او در گره‌های اجتماعی و شبکه‌های انسانی تعریف می‌شود. این چرخش پارادایمیک نشان می‌دهد که خودمختاری، برخلاف برداشت‌های اولیه، یک عمل انفرادی نیست، بلکه یک «رابطه اجتماعی» است که در آن یادگیرندگان به صورت جمعی برای تغییر محیط یادگیری خود تلاش می‌کنند.

^۱ Collective Agency



در بستر فضای دیجیتال، عاملیت جمعی در قالب «جوامع عملکردی»^۱ و شبکه‌های یادگیری اجتماعی تجلی می‌یابد. بنسون (Benson, ۲۰۲۱, p. ۱۵۲) معتقد است که یادگیرندگان با اشتراک‌گذاری منابع، تجربیات و راهبردهای یادگیری در پلتفرم‌های تعاملی، نوعی «عاملیت توزیع‌شده»^۲ را ممارست می‌کنند. در این حالت، قدرت کنترل بر یادگیری میان اعضای یک شبکه تقسیم می‌شود و یادگیرنده از طریق حمایت‌های متقابل همتایان^۳، به سطوحی از خودمختاری دست می‌یابد که به تنهایی قادر به فتح آن‌ها نبود. تحلیل انتقادی این مبحث نشان می‌دهد که عاملیت جمعی، پادزهری در برابر انزوای آموزشی است. بنسون و ریندرز (Benson & Reinders, ۲۰۱۱, p. ۲۲) تاکید می‌کنند که در «فضاهای وحشی دیجیتال»، یادگیرندگانی که به صورت جمعی عمل می‌کنند، توانایی بیشتری برای مقابله با چالش‌های شناختی و فنی دارند. این عاملیت جمعی مستقیماً با «سواد شبکه‌ای» پگرام پیوند می‌خورد؛ چرا که یادگیرنده برای مشارکت در این عاملیت توزیع‌شده، نیازمند مهارت‌های ارتباطی و درک هنجارهای تعاملی در محیط‌های آنلاین است. به عبارت دیگر، خودمختاری در قرن بیست و یکم، محصول هم‌افزایی اراده‌های فردی در قالب کنش‌های جمعی و آگاهانه در فضای دیجیتال است.

به‌طور خلاصه، واکاوی پارادایمیک نظریه بنسون نشان می‌دهد که خودمختاری در قرن بیست و یکم، پدیده‌ای فراتر از مدیریت زمان یا مطالعه انفرادی است. این مفهوم اکنون با «هویت»، «قدرت» و «کنترل بر ابزارهای دیجیتال» گره خورده است. بنسون به ما می‌آموزد که یادگیرنده باید «اراده کنترل» داشته باشد، اما همان‌طور که در بخش‌های بعدی خواهیم دید، این اراده برای تجلی در جهان دیجیتال، نیازمند زبانی است که مارک پگرام آن را در قالب «سوادهای چندگانه» تبیین می‌کند. پیوند میان این دو، شالوده اصلی اختیاری‌سازی یادگیرنده را در دوران معاصر می‌سازد.

^۱ Communities of Practice

^۲ Distributed Agency

^۳ Peer Support



۳- واکاوی ساختاری منظومه مارک پگرام؛ از مهارت‌های فنی تا سواد‌های رهایی‌بخش

در حالی که بنسون بر «اراده» و «کنترل» یادگیرنده تاکید دارد، مارک پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲) با رویکردی ساختارگرایانه و در عین حال انتقادی، به تبیین «ابزارهای تحقق» این اراده در دنیای دیجیتال می‌پردازد. پگرام معتقد است که در عصر پسا-دیجیتال، سواد دیگر یک توانایی ساده برای خواندن و نوشتن متن نیست، بلکه مجموعه‌ای از لنزهای ادراکی و مهارتی است که به یادگیرنده اجازه می‌دهد در زیست‌بوم‌های پیچیده تکنولوژیک، معنا را جستجو، خلق و بازتعریف کند. از دیدگاه او، سواد دیجیتال زیربنای اصلی اختیاری است؛ چرا که بدون داشتن این سوادها، چندگانه، یادگیرنده حتی با وجود انگیزه‌ی بالا، در ساختارهای الگوریتمیک و توده‌های اطلاعاتی فضای مجازی محصور و منفعل باقی خواهد ماند.

۳-۱- لنزهای چندگانه پگرام؛ بازتعریف سواد در عصر ارتباطات

پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۴۵) سواد دیجیتال را نه به عنوان یک سازه تک‌بعدی، بلکه به عنوان مجموعه‌ای از «لنزها» تبیین می‌کند که یادگیرنده از طریق آن‌ها با جهان تعامل دارد. او با همکاری دودنی و هاگلی، یک مدل چهارگانه (تمرکز بر زبان، اطلاعات، ارتباطات، و باظراحی)^۱ ارائه می‌دهد. در این پارادایم، سواد دیجیتال از سطح «فنی و ابزاری» فراتر رفته و به سطح «اجتماعی و انتقادی» ارتقا می‌یابد. این نگاه چندلایه، با مفهوم خودمختاری بنسون همسو است؛ زیرا هر لایه از این سوادها، بخشی از کنترل یادگیرنده بر فرایند یادگیری را محقق می‌سازد.

۳-۲- سواد اطلاعاتی و ناوبری؛ راهبری در اقیانوس داده‌های نامتقارن

یکی از ارکان اصلی نظریه پگرام، «سواد اطلاعاتی»^۲ است. در عصری که یادگیرنده با انفجار اطلاعات روبروست، اختیاری به معنای توانایی «فیلتر کردن» و «ارزشیابی نقادانه» منابع است. پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۵۸) استدلال می‌کند که یادگیرنده خودمختار باید بتواند میان «داده‌های

^۱ Focus on Language, Information, Connection, and (Re)design

^۲ Information Literacy



معتبر» و «اطلاعات سوگیرانه» تمایز قائل شود. این سواد ناوبری به یادگیرنده قدرت می‌دهد تا مسیر یادگیری خود را در «فضاهای وحشی دیجیتال» آگاهانه ترسیم کند، بدون اینکه در دام الگوهای تحمیلی موتورهای جستجو گرفتار شود.

۳-۳- سواد شبکه‌ای؛ زیربنای فنی عاملیت توزیع شده

پگرام بر اهمیت «سواد شبکه‌ای»^۱ به عنوان کلید یادگیری در قرن بیست و یکم تأکید دارد. این سواد مستقیماً با «عاملیت جمعی» در نظریه بنسون پیوند می‌خورد. پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۸۲) معتقد است یادگیرنده باید بداند چگونه در شبکه‌های اجتماعی علمی و جوامع عملکردی مشارکت کند. اختیاری‌مندی در اینجا به معنای توانایی بهره‌برداری از «خرد جمعی» و تبدیل شدن به یک گره فعال در شبکه یادگیری است. یادگیرنده‌ای که سواد شبکه‌ای دارد، می‌تواند منابع خود را خارج از چهارچوب کلاس درس تأمین و تقویت کند.

۳-۴- سواد طراحی و بازآمیزی^۲؛ یادگیرنده در مقام معمار محتوا

رادیکال‌ترین بخش نظریه پگرام، «سواد طراحی»^۳ و «سواد بازآمیزی»^۴ است. پگرام استدلال می‌کند که اختیاری‌مندی واقعی زمانی تجلی می‌یابد که یادگیرنده از یک «مصرف‌کننده» به یک «تولیدکننده»^۵ تبدیل شود. سواد بازآمیزی به یادگیرنده اجازه می‌دهد تا منابع موجود را با توجه به نیازهای شخصی و فرهنگی خود تغییر داده و محتوای جدیدی خلق کند. این دقیقاً همان «خودمختاری کنش‌گر» است که بنسون از آن یاد می‌کند؛ جایی که یادگیرنده محیط یادگیری را مطابق میل خود بازطراحی می‌کند.

^۱ Network Literacy

^۲ Remix

^۳ Design Literacy

^۴ Remix Literacy

^۵ Prosumer



۳-۵- سواد هویتی؛ صیانت از خود در زیست‌بوم‌های الگوریتمیک

در فضای دیجیتال، «هویت» مدام در حال بازسازی است. پگرم (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۱۲۱) مفهوم «سواد هویتی»^۱ را برای توصیف توانایی یادگیرنده در مدیریت بازنمایی‌های خود در فضای آنلاین مطرح می‌کند. یادگیرنده خودمختار باید نسبت به «ردپای دیجیتال» خود آگاه باشد و بتواند هویت آموزشی خود را در پلتفرم‌های مختلف حفظ کند. این سواد به یادگیرنده قدرت می‌دهد تا در برابر فشارهای هویتی محیط‌های مجازی مقاومت کرده و عاملیت خود را به عنوان یک «زبان‌آموز مستقل» تثبیت کند.

۳-۶- سواد انتقادی؛ واسازی ساختارهای قدرت در فضای مجازی

پگرم تحت تاثیر نظریات انتقادی، بر «سواد انتقادی دیجیتال»^۲ تاکید ویژه‌ای دارد. او معتقد است فضای دیجیتال خنثی نیست و همواره تحت تاثیر سیاست‌های کلان و قدرت‌های اقتصادی است. پگرم (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۱۴۸) استدلال می‌کند که اختیارمندی بدون سواد انتقادی، نوعی «توهم آزادی» است. یادگیرنده باید بتواند لایه‌های پنهان قدرت در اپلیکیشن‌ها و پلتفرم‌های آموزشی را درک کند. این نگاه، مکمل «کنش مقاومتی» در نظریه بنسون است و به یادگیرنده ابزار لازم برای عبور از محدودیت‌های ساختاری را می‌دهد.

۳-۷- سواد فرهنگی و میان‌فرهنگی در آموزش زبان

در بافت آموزش زبان (ELT)، پگرم (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۱۶۵) سواد دیجیتال را با «سواد میان‌فرهنگی»^۳ گره می‌زند. او معتقد است ابزارهای دیجیتال مرزهای فرهنگی را جابجا کرده‌اند. یادگیرنده با اعمال اختیارمندی خود، با فرهنگ‌های مختلف در تماس قرار می‌گیرد. سواد دیجیتال

^۱ Identity Literacy

^۲ Critical Digital Literacy



به او کمک می‌کند تا در این تعاملات جهانی، نه تنها زبان، بلکه هنجارهای ارتباطی را نیز بیاموزد و هویت خود را به عنوان یک شهروند جهانی^۱ بازتعریف کند.

۳-۸- سواد اخلاقی؛ کنشگری مسئولانه در محیط‌های غیررسمی

اختیارمندی در فضای دیجیتال با مسئولیت‌پذیری همراه است. پگرام (Pegrum, ۲۰۲۲, p. ۱۸۲) «سواد اخلاقی^۲» را توانایی درک پیامدهای کنش‌های دیجیتال تعریف می‌کند. برای یک یادگیرنده خودمختار، این به معنای رعایت حقوق معنوی، حریم خصوصی و اخلاق در جوامع آنلاین است. پگرام معتقد است که اختیارمندی بدون اخلاق، می‌تواند به آنارشی آموزشی منجر شود؛ لذا سواد اخلاقی، کنشگری یادگیرنده را در جهتی سازنده و پایدار هدایت می‌کند. در تحلیل نهایی، پگرام نشان می‌دهد که سوادهای دیجیتال «زبان اختیارمندی» در دنیای مدرن هستند. اگر بنسئون خودمختاری را یک مقصد و یک اراده می‌بیند، پگرام سواد دیجیتال را «نقشه» و «ابزار» رسیدن به آن مقصد معرفی می‌کند. این زیربخش‌ها نشان می‌دهند که چگونه هر جنبه از سواد دیجیتال، یکی از ابعاد خودمختاری (مدیریتی، شناختی و محتوایی) را تقویت می‌کند. پیوند این دو نظریه، مدلی را می‌سازد که در آن «توانستن» (پگرام) به خدمت «خواستن» (بنسئون) در می‌آید تا یادگیرنده بتواند در چالش‌برانگیزترین بافت‌های آموزشی، عاملیت خود را بازپس گیرد.

۴- سنتز نظری و ارائه مدل مفهومی؛ پیوند دیالکتیکی میان سواد دیجیتال و اختیارمندی

یادگیرنده

واکاوی تطبیقی آرای بنسئون و پگرام نشان می‌دهد که این دو نظریه نه تنها مکمل یکدیگرند، بلکه در یک پیوند ارگانیک، چارچوبی جامع برای درک یادگیری در عصر پسا-دیجیتال فراهم می‌کنند. در این بخش، با ترکیب مفاهیم «عاملیت» و «سواد»، مدلی ارائه می‌شود که در آن یادگیرنده از یک کنش‌گر منفعل به یک معمار خودمختار در زیست‌بوم‌های دیجیتال تبدیل می‌گردد.

^۱ Global Citizen

^۲ Ethical Literacy



۴-۱- مدل «خواستن و توانستن»: تقارن اراده بنسونی و ابزار پگرامی

نخستین سطح سنتز، در تلاقی «اراده معطوف به یادگیری^۱» و «توانمندی فنی^۲» شکل می‌گیرد. بنسون بر جنبه‌های روان‌شناختی و هستی‌شناختی خودمختاری تاکید دارد؛ یعنی پاسخی به این پرسش که «چرا» و «چگونه» یک یادگیرنده تصمیم می‌گیرد کنترل یادگیری خود را به دست بگیرد. در مقابل، پگرام زیرساخت‌های مهارتی این کنترل را تبیین می‌کند. سنتز این دو دیدگاه نشان می‌دهد که اراده‌ی بنسونی بدون سوادهای پگرامی به «سرخوردگی دیجیتال» منجر می‌شود و سوادهای پگرامی بدون اراده‌ی بنسونی، تنها به «تکنولوژی‌زدگی بی‌هدف» می‌انجامد. اختیاری‌مندی واقعی در فضای دیجیتال، محصول تقارن میان این اراده‌ی درونی و توانمندی ابزاری است.

۴-۲- دیالکتیک «عاملیت-سواد»: چرخه بی‌پایان خودافزایی

رابطه میان سواد دیجیتال و خودمختاری، یک رابطه خطی و یک‌سویه نیست، بلکه ماهیتی دیالکتیکی و چرخشی دارد. بر اساس این سنتز، افزایش سواد دیجیتال (طبق مدل پگرام)، «افق‌های کنش‌گری» یادگیرنده را گسترش می‌دهد. هنگامی که یادگیرنده می‌آموزد چگونه از سواد طراحی یا بازآزمیزی استفاده کند، احساس قدرت و عاملیت بیشتری (طبق مدل بنسون) می‌کند. این احساس قدرت، به نوبه خود، انگیزه او را برای اکتساب سوادهای پیچیده‌تر و عمیق‌تر (مانند سواد انتقادی) برمی‌انگیزد. این «چرخه بازخوردی مثبت»، یادگیرنده را در یک مسیر تکاملی قرار می‌دهد که در آن هر ابزار جدید، دریچه‌ای نو به سوی لایه‌های عمیق‌تر خودمختاری می‌گشاید.

۴-۳- عبور از «ساختارهای صلب»: سواد دیجیتال به مثابه میانجی مقاومت

یکی از چالش‌های بنیادین در نظریه بنسون، محدودیت‌های تحمیلی توسط سیستم‌های آموزشی رسمی و متمرکز است. در اینجا است که سوادهای دیجیتال پگرام نقش «ابزار مقاومت^۳» را ایفا

^۱ Will

^۲ Way

^۳ Tools of Resistance



می‌کنند. یادگیرنده‌ای که مجهز به سواد اطلاعاتی و ناوبری پیشرفته است، می‌تواند از سدهای فیلترینگ محتوایی یا محدودیت‌های سرفصل‌های مصوب عبور کرده و به «فضاهای وحشی دیجیتال» دست یابد. در واقع، سواد دیجیتال پگرام به یادگیرنده «قدرت و اساسی^۱» می‌دهد تا ساختارهای صلب اداری را به نفع نیازهای یادگیری شخصی خود بازتعریف کند. این پیوند، خودمختاری را از یک مفهوم انتزاعی به یک «کنش سیاسی و آموزشی» ملموس تبدیل می‌کند.

۴-۴- از خودمختاری فردی تا هوش جمعی؛ پیوند عاملیت توزیع شده و سواد شبکه‌ای

سنتز نهایی در سطح اجتماعی رخ می‌دهد. در حالی که بنسئون در آثار اخیر خود بر «عاملیت جمعی^۲» تأکید می‌ورزد، پگرام با تبیین «سواد شبکه‌ای»، چگونگی تحقق این عاملیت را توضیح می‌دهد. پیوند این دو نشان می‌دهد که خودمختاری در عصر حاضر، دیگر در انزوای فردی معنا نمی‌یابد، بلکه در توانایی یادگیرنده برای اتصال به «هوش جمعی» نهفته است. یادگیرنده با استفاده از سواد شبکه‌ای (پگرام)، عاملیت خود را در میان اعضای یک شبکه توزیع می‌کند (بنسئون). این هم‌افزایی باعث می‌شود که قدرت یادگیری نه در فرد، بلکه در «رابطه‌ها» و «گره‌های ارتباطی» متجلی شود؛ امری که پگرام آن را کلید بقا در زیست‌بوم‌های دانش‌بنیان می‌داند.

۴-۵- ارائه و تبیین مدل مفهومی یکپارچه

مدل مفهومی حاصل از این سنتز را می‌توان در قالب یک «زیست‌بوم اختیاری^۳» ترسیم کرد. در مرکز این مدل، «هویت یادگیرنده» قرار دارد که توسط هسته‌ی سخت «اراده و خودمختاری بنسئونی» محافظت می‌شود. پیرامون این هسته، لایه‌های مختلف «سوادهای پگرامی» قرار می‌گیرند که به عنوان لنزهای تعاملی عمل می‌کنند. محیط پیرامونی این مدل، همان «فضای دیجیتال» است که با تمام فرصت‌ها و تهدیدهایش شناخته می‌شود. در این چارچوب، یادگیرنده خودمختار کسی است که:

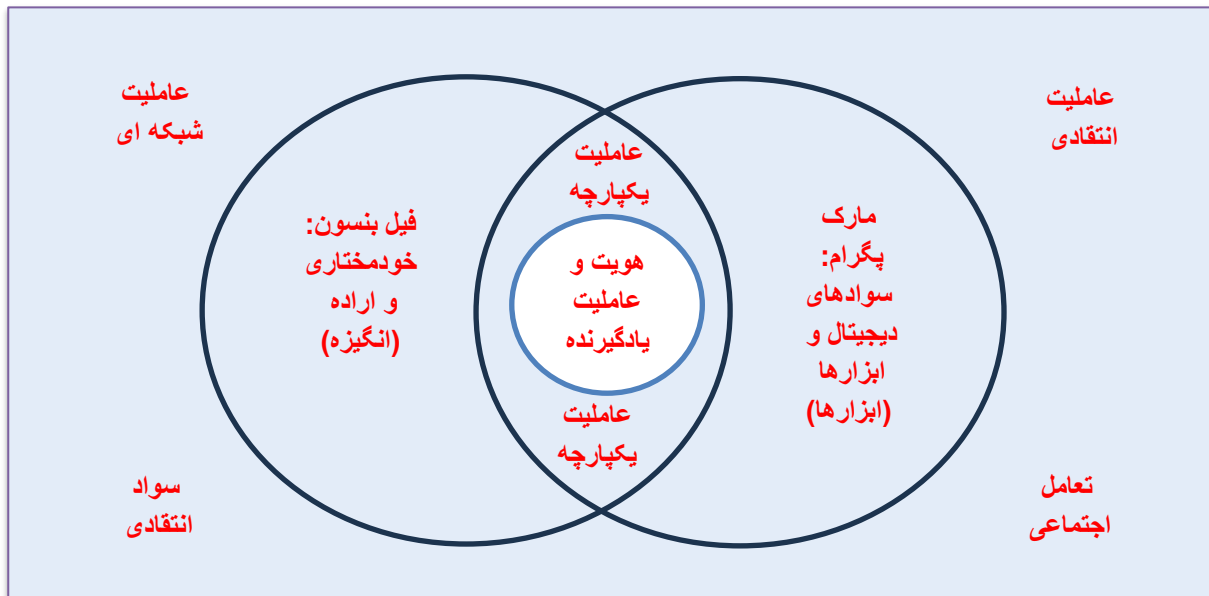
^۱ Deconstruction Power

^۲ Collective Agency

^۳ Agency Ecosystem



- از اراده درونی برای هدایت یادگیری برخوردار است (بنسون).
 - ابزارهای دیجیتال را برای خلق و بازآمیزی معنا به خدمت می‌گیرد (پگرام).
 - از طریق شبکه‌سازی، عاملیت خود را تقویت و توزیع می‌کند (سنتز بنسون-پگرام).
- این مدل نشان می‌دهد که اختیارمندی در جهان معاصر، یک سازه چندوجهی است که از تلاقی «عاملیت انسانی» و «سواد دیجیتال» در بستری از تعاملات جمعی پدید می‌آید.



شکل ۱: مدل مفهومی (منبع: نگارنده)

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی پیوند میان خودمختاری یادگیرنده در آرای بنسون و سوادهای دیجیتال در نظریه پگرام انجام شد. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که در عصر پسا-دیجیتال، اختیارمندی یادگیرنده دیگر یک ویژگی صرفاً درونی یا روان‌شناختی نیست، بلکه سازه‌ای است که در تلاقی «اراده انسانی» و «توانمندی تکنولوژیک» معنا می‌یابد. سنتز انجام شده در این مقاله تبیین کرد که سوادهای دیجیتال پگرام، در واقع «زبان کنش‌گری» برای یادگیرنده خودمختار بنسونی هستند. بدون این سوادها، اراده‌ی یادگیرنده برای استقلال، در حصار ساختارهای صلب آموزشی محصور می‌ماند و بدون آن اراده‌ی درونی، سوادهای دیجیتال تنها به مهارت‌هایی مکانیکی تقلیل می‌یابند.

بر اساس مدل مفهومی ارائه شده، پیشنهادهای کاربردی زیر برای بهبود نظام‌های یادگیری ارائه می‌شود:

- بازتعریف نقش مدرس: معلم دیگر نباید تنها انتقال‌دهنده دانش یا حتی تسهیل‌گر صرف باشد؛ بلکه باید به عنوان «طراح زیست‌بوم» عمل کند که در آن فرصت‌هایی برای تمرین همزمان سواد دیجیتال و خودمختاری فراهم است.

- طراحی تکالیف «اصیل و بازآمیزانه»: به جای تکالیف خطی و تکراری، باید فعالیت‌هایی طراحی شوند که یادگیرندگان را به استفاده از سواد بازآمیزی و طراحی برای حل مسائل واقعی در شبکه‌های اجتماعی و حرفه‌ای ترغیب کنند.

- حمایت از «یادگیری غیررسمی»: نهادهای آموزشی باید مرزهای صلب میان یادگیری رسمی و غیررسمی را کمرنگ کنند. به رسمیت شناختن عاملیتی که یادگیرنده در فضاهای خارج از کلاس (فضاهای وحشی) از خود نشان می‌دهد، کلید تقویت هویت او به عنوان یک یادگیرنده مادام‌العمر است.

- ارزشیابی مبتنی بر فرآیند و عاملیت: ارزشیابی‌ها باید فراتر از سنجش دانش انباشته، به سنجش میزان توانایی یادگیرنده در هدایت مسیر یادگیری خود و استفاده انتقادی از ابزارهای دیجیتال بپردازند.

در نهایت، می‌توان گفت که آرمان «یادگیرنده خودمختار» که بنسود دهه‌ها پیش ترسیم کرده بود، امروزه تنها از مسیر «سوادهای چندگانه دیجیتال» که پگرام تبیین می‌کند، قابل دستیابی است. این پیوند، نویدبخش ظهور نسلی از یادگیرندگان است که نه تنها مصرف‌کننده‌ی دانش، بلکه تولیدکنندگانی منتقد و معمارانی مستقل در جهان متصل امروز هستند.



منابع

۱. مهرانی‌راد، مهدی. (۱۴۰۴). هوش مصنوعی و یادگیری زبان‌های خارجی: تاثیر بر انگیزه، اضطراب و لذت یادگیری در چهارچوب روان‌شناسی مثبت‌گرا. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. ۱۱۵(۱): ۱۷-۳۲.
۲. افضل‌ی، کتایون. شمس‌بیگی، فائزه. (۱۴۰۴). به چالش کشیدن نئولیبرالیسم: راهبردهای مدرسان ایرانی زبان انگلیسی برای روش‌های تدریس جایگزین در آموزش. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. ۱۱۵(۲)، ۲۶۱-۲۷۶.
- ۳.
۴. Benson, P. (۲۰۲۱). Teaching and researching: Autonomy in language learning (۳rd ed.). Routledge.
۵. Benson, P., & Reinders, H. (Eds.). (۲۰۱۱). Beyond the language classroom. Palgrave Macmillan.
۶. Holec, H. (۱۹۸۱). Autonomy and foreign language learning. Pergamon. (First published ۱۹۷۹, Council of Europe).
۷. Lantolf, J. P. (۲۰۰۶). Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
۸. Pegrum, M. (۲۰۲۲). Digital literacies: Lenses on learning and teaching (۲nd ed.). Routledge.



A Critical Analysis of Learner Agency in English Language Teaching: The Link Between Autonomy (Benson) and Digital Literacies (Pegram)

\Aref Tajrishifar

Article Number: JHVMN-۲۵۰۹-۱۴۱۱

Abstract

In the post-digital era, the concept of “learner agency” has evolved from a purely psychological feature to a complex activism in digital environments. The aim of this research is to critically analyze the concept of learner agency in the field of English Language Teaching (ELT) by explaining the theoretical links between “autonomy” in Phil Benson’s thought and “digital literacies” in Mark Pegram’s thought. With the entry into the post-digital era and the expansion of informal learning ecosystems, learner agency is no longer just a psychological variable, but a phenomenon that is formed at the intersection of technical capabilities and capacities for choice. By adopting a descriptive-analytical approach, this article shows how Benson’s autonomy (as control over the learning process) requires the technical foundation of Pegram’s multiple literacies to be realized in complex virtual spaces. The findings of this theoretical analysis suggest that agency is a mediated product in which digital literacy acts as a “liberating tool” and enables the learner to transform from a passive consumer to an autonomous actor. Finally, this article presents a synthesized conceptual model, arguing that the synergy between these two domains necessitates a redefinition of the teacher’s role and a redesign of learning environments in the twenty-first century.

Keywords: Learner agency, autonomy, digital literacies, Phil Benson, Mark Pegram, English language teaching.

\. MA in English Translation, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding author) ihdraw@gmail.com

