

نظام فلسفی آموزش باز و از دور

متولی آموزش از دور فناوری تکنولوژی است یا فلسفه تربیتی

مهران فرج‌اللهی^۱، رضا نوروززاده^۲، عیسی ابراهیم‌زاده^۳، فهیمه‌السادات حقیقی*
 گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

The philosophical system of open and distant learning: Is technology the custodian of distant learning or educational philosophy

Mehran Farajollahi¹, Reza Norouzzadeh², Iesa Ebrahimzadeh³, Fahimeh Sadat Haghghi*

Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of this study was to assess the philosophical principles of open and distant learning. This descriptive study was done by assessing digital and library resources on the principles of distant learning. In order to understand the philosophical and educational principles of open and distant learning and to determine the epistemological, ontological, and axiological functions of its four main elements (distant learner, distant educational organization, distant educational content, and distant educational environment), collected data were analyzed using analytical and interpretational methods. The results showed that pragmatism and constructivism have specific functions in the four mentioned elements of distant learning with respect to epistemological, ontological, and axiological aspects.

Key words

Open and Distant Philosophy, Pragmatic Philosophy, Constructivistic-educational Philosophy

چکیده

هدف تحقیق حاضر بررسی مبانی فلسفی آموزش باز و از دور است. تحقیق از نوع توصیفی و به روش بررسی اسنادی، کتابخانه‌ای و دیجیتال در حوزه و مبانی آموزش از دور انجام شده است. برای پاسخ به سوال‌های تحقیق شامل آموزش باز و از دور از چه مبانی فلسفی و تربیتی برخوردار است و عناصر اصلی و چهارگانه (یادگیرنده از دور، سازمان یاددهنده از دور، محتوی یادگیری از دور و محیط آموزش و یادگیری از دور) از چه کارکردهای هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی فلسفی برخوردار می‌باشند، از طریق فیش‌برداری، جمع‌آوری اطلاعات صورت گرفت و یافته‌ها با استفاده از روش تفسیری تحلیلی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج نشان داد که مبانی فلسفی آموزش از دور با توجه به فلسفه پراگماتیسم و فلسفه تربیتی ساخت‌گرایی با ابعاد (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی)، کارکردهای مشخصی در عناصر چهارگانه یادگیرنده از دور، سازمان یاددهنده از دور، محتوی آموزش از دور و در نهایت با محیط یادگیری و آموزش از دور دارد.

واژگان کلیدی

فلسفه آموزش باز و از دور، فلسفه پراگماتیسم، فلسفه تربیتی ساخت‌گرایی

مقدمه

رویکرد آموزش از دور به پیروی از مفهوم نظام، از نظم‌پذیری تفکر بر روی یک موضوع یا پدیده خاص آموزشی حکایت می‌کند که همبستگی بین اصول و عینیات و واقعیات آن پدیده را با همان زیرساخت‌های علمی و نظری نظام مرسوم و سنتی آموزشی به تصویر می‌کشاند. هر نظام یا سیستمی در ابتدا با تکیه به نظریات علمی، الگو و مدل‌هایی را برای عملکرد وظایف مشخص می‌کند. این الگوها توسط نظریه‌پردازانی ساخته می‌شوند که با مشاهده دنیای اطراف و تحقیق برای نظم بخشیدن به حیطه‌های تجربی که اغلب موجب گمراهی ما می‌شوند ما را در حل مسایلی که ذاتا پیچیده می‌باشند یاری می‌دهند [۱]. آنها با مطالعه مبانی نظری و فلسفی به دنبال کشف رازها و یافتنی‌های حیات پدیده موردنظر «بایدها» را جستجو می‌کنند و الگویی برای تکیه‌گاه اعمال ما می‌سازند [۲].

کشف رازهای هستی، زندگی بشر را در سه دوران خلاصه نموده است:

۱. دوران قبل از مدرن (از قرن ششم تا سده‌های میانه) که بر دوگانه‌گرایی ایده‌الیسم و عقل‌گرایی تکیه دارد. در این دوران ایمان، عقل، عبادت و تفکر نقش اساسی در شناخت هستی ایفا می‌کردند.
 ۲. دوران مدرن (از رنسانس تا پایان قرن نوزدهم) که تجربه‌گرایی، اثبات‌گرایی منطقی، روش‌شناسی علمی و حقایق عینی، سرلوحه فعالیت‌های هستی‌شناسی و شناخت و معرفت قرار داشتند. در این دوران دانش علمی و حرفه‌ای منبع مشروع فهم جهان شناخته شد.
 ۳. دوران پسا مدرن یا دوران سازنده‌گرایی که پدیده نوین قرن بیستم شناخته و خلق را جایگزین کشف نموده است. این دیدگاه ادعای تولید دانش در مقابل اعتبار دانش را تاکید نموده و مشارکت انسان را در ساخت دانش برجسته می‌نماید [۳].
- اعمال انسان‌ها در نتیجه تفکر و شناخت تجربی و علمی آنها از محیط و طبیعت برای زندگی کردن شکل می‌گیرد. انسان آموخته است که با روش منظم سازمان‌یافته از اطلاعات محیطی بهره‌مند شود و با اتکا به علوم برای آینده نقشه و برنامه مناسبی را پیش بینی نماید. هر برنامه علمی به دنبال پاسخ‌گویی به پرسش‌های کنجکاوانه انسان در خصوص محسوسات عینی است. دانش علمی منعکس‌کننده واقعیت عینی است، اما همه کنجکاوی‌های بشر در عینیات بیرونی خلاصه نمی‌گردد. انسان برای رسیدن به

سوال‌های عینی و انتزاعی خویش ناگزیر به تفکر و اندیشیدن است تا تمامی نیروی معنوی خویش را صرف رفع کنجکاوی‌های خویش نماید. تبیین علوم عینی نیز بالاچاره با دیدگاه و طرز تفکر اندیشمندان همراه می‌باشد. بنابراین علم ناگزیر از اتکاء به فلسفه می‌باشد.

آموزش از دور نیز به‌عنوان رویکرد نوین آموزشی به دنبال تغییر همه جانبه در رفتارهای دانشی، مهارتی و نگرشی و فرایند تفکر یادگیرنده‌ها است [۴]. این رویکرد چند تخصصی است که بر فلسفه، آموزش، روان‌شناسی، علوم اجتماعی، مدیریت دانش، اطلاعات و ارتباطات، تئوری سیستم‌ها و فناوری الکترونیکی متکی می‌باشد [۵]. آموزش از دور در ابتدای شکل‌گیری از اصول و قواعد آموزشی جداگانه‌ای پیروی نمی‌کرد و فقط در شیوه ارائه آموزش با رویکرد قدیمی و سنتی آموزش متفاوت بود. بنابراین از مبانی نظری نظام آموزش سنتی پیروی می‌کرد. اما در ادامه مسیر و استفاده بیشتر از امکانات الکترونیکی و در ترکیب با فناوری اطلاعات و ارتباطات، نتوانست اقتدار قوانین علوم تربیتی را در این حوزه حفظ نماید، بنابراین نیازمند تکیه‌گاه فلسفی است تا فعالیت‌های تربیتی و آموزشی خود را هدفمند سازد و کیفیت فعالیت‌های یادگیری را تضمین کند. نظریه‌های حاکم بر نظام آموزش سنتی پاسخ‌گوی تغییرات نوین در آموزش از دور نبوده و این نقیصه عاملی است تا در اکثر مواقع فناوران تکنولوژی، متولی این رویکرد باشند. ابهامی که در این مسیر رخ داد مشخص نمی‌کرد فناوری بر آموزش سوار است و بر آن غلبه دارد و آموزش باید از مبانی فکری و فلسفی فناوری پیروی نماید یا فناوری درون آموزش قرار دارد و ابزاری برای ارائه بهتر آموزش می‌باشد و آموزش از قوانین علوم تربیتی بهره‌مند می‌گردد. به نظر می‌رسد به دلیل نبود تکیه‌گاه فلسفی منسجم و نظریه‌های علمی متناسب با آموزش از دور و به‌خصوص آموزش الکترونیکی و برخط، فناوری بر آموزش و یادگیری از دور غلبه نمود. در وضعیت مطلوب، لازم است که فناوری نقش کمکی و تسهیل‌کننده را در یادگیری ایفا کند [۶]. این نقیصه حکایت از عدم اتکاء فلسفی و نظریه‌های علمی مشخص در آموزش از دور می‌کند. به عبارتی در زمانی که فرایند آموزش مکاتبه‌ای شروعی برای حذف زمان و مکان در آموزش بود، هیچ‌گاه این اندیشه بر آن حاکم نبود که سرعت تغییرات فناوری تا آن‌جا پیش می‌رود که گوی سبقت را از آموزش ربوده و آن را در تصاحب خود در می‌آورد. اگر در آن زمان متولیان و مبتکران آموزش از دور اندیشه و سودای تدوین اصول فلسفی و نظریه‌های علمی مشخصی برای

این رویکرد در سر داشتند، شاید فناوری تا حد تسلط بر آموزش پیش نمی‌رفت. Yeaman و Januszewski نیز این ادعا را تایید می‌کند که آموزش از دور حدود یک قرن است که در سرتاسر جهان وجود دارد و از اواخر سال‌های ۱۸۰۰ در بعضی کشورها (آمریکا) کاربرد عملی داشته است، اما ادبیات علمی آن به آنچه در این محدوده اتفاق می‌افتد کار نداشته و به تعریف آموزش از دور بسنده کرده است [۷]. در آن دوران تلاش‌ها، بیشتر برای یافتن راه‌حل‌های عملی در آموزش از دور بوده است و نظریه‌های مطرح گردیده نیز کل‌نگر و در قالب ارائه تعریف و توجیه کاربرد فناوری در آموزش و مزایای این نوع آموزش بودند. این تئوری‌ها تماما در چگونگی سازماندهی و کارکرد آموزش از دور خلاصه می‌شدند و در پی اثبات عدم تفاوت در بهره‌دهی در مقایسه با نظام سنتی بودند. پژوهش‌ها نیز در این حوزه عموماً تفاوت این نوع رویکرد را با رویکرد سنتی مورد توجه قرار می‌دادند. تئوری‌های ارائه شده در این رویکرد اصل را یادگیرنده محوری قرار می‌دادند و به ساختار یادهی، یادگیری بیش از فرایند و چگونگی تعاملات درونی توجه می‌کردند. این نقیصه تا مدت‌ها بر این رویکرد آموزشی حاکم بود. در این میان فلسفه عمل‌گرایی (پراگماتیسم) نیز علی‌رغم آن که عملاً بیشترین کاربرد و جایگاه را در آموزش از دور داشت اما از پایگاه نظری منسجمی در این رویکرد برخوردار نبود. در آن زمان، فلسفه تربیتی ساختارگرایی دوران مدرنیسم همپای رشد فناوری آموزشی و به پیروی از فلسفه عمل‌گرایی (پراگماتیسم) به محیط‌های آموزشی رخنه کرده بود و اصول چهارگانه یادگیری ساخت‌گرایی را در آموزش از دور مطرح نموده بود. این اصول عبارت بودند از:

۱. ارتباط معرفت و دانش جدید با ساختارهای شناختی قبلی.
۲. قابلیت درونی‌سازی و برونی‌سازی ساختارهای فکری.
۳. خلاق بودن فرایند یادگیری و عدم مکانیکی بودن یادگیری به قصد جمع و انباشت اطلاعات و علم و معرفت در ذهن.
۴. معنادار بودن یادگیری از طریق کنش متقابل و حل مسائل شناختی [۸].

این اصول با کاربرد فناوری در آموزش و حذف زمان و مکان از آموزش سنتی هم‌خوانی داشته و نقش‌های یاددهنده و یادگیرنده را تغییر می‌دهد. فناوری در اوج خود توانسته است چرخشی در تئوری‌های آموزشی ایجاد و یادگیری الکترونیکی (وب‌محور، کامپیوتر محور، کلاس‌های مجازی) را فراتر از آموزش الکترونیکی مطرح و دانش و مهارت را منتقل سازد [۴]. فناوری

توانسته است یادگیری را در هر لحظه، هر مکان و از هر محیطی حمایت و تئوری‌های آموزش را به عمل یادگیری نزدیک کند. ساختارگرایی مانند Peteres، Kegan، Gerreson و Anderson محوریت نظریات خود را در مورد آموزش از دور بر ساختار و استقلال یادگیرنده به دلیل حذف زمان و مکان با واسطه فناوری قرار داده بودند. فناوری طبق تحقیقات Means و Olson قادر است یادگیرنده را از حالت انفعالی خارج ساخته و او را درگیر در یادگیری نماید [۹]. معلمان را از پخش‌کننده اطلاعات به بیان‌کننده و ارائه‌دهنده خطوط برنامه درسی تبدیل کند.

Gerreson اعتقاد دارد که تئوری‌های آموزش از دور از دهه ۱۹۶۰ از ساختار به سمت کاربرد کشیده شد [۷] و فرایندگرایی مانند Moore و Holmberg در نظریات علمی خود علاوه بر استقلال یادگیرنده به فرایند و چگونگی تعامل نیز توجه نمودند. انتشار اولین مجله علمی و برگزاری همایش مرکز آمریکایی آموزش از دور توسط Moore در سال ۱۹۸۷، نظریه‌پردازی را وارد گفتمان آموزش از دور کرد. Peteres ساختارگرا آموزش از دور را پیامد جامعه فراصنعتی در نظر گرفت و نظریه صنعتی کردن آموزش را مطرح و عملاً در گسترش نظریه‌های ساختاری برای آموزش از دور سهم عمده‌ای ایفا نمود [۱۰]. وی اعتقاد داشت که آموزش از دور (مانند آموزش در دانشگاه باز انگلستان) فرایند صنعتی دارد و از ویژگی‌های تقسیم کار، مکانیزه شدن، تولید انبوه، مرکزیت و تمرکزگرایی و در نهایت استانداردسازی برخوردار است. این ویژگی‌ها بر عدم آموزش حضوری، فقدان چشم در آموزش به‌عنوان عضوی که احساس را بیان می‌کند و در نهایت فقدان احساس در روابط بین افراد درگیر فرایند یادهی - یادگیری دلالت می‌کند. این صحبت مبنای بسیاری از تحقیقات در خصوص حذف احساسات و عدم توانایی آموزش از دور در معنی‌دار نمودن یادگیری و تفاوت این نوع آموزش با آموزش سنتی از لحاظ عملکرد قرار گرفت. Kegan اعتقاد داشت که آموزش از دور، پلی میان مفاهیم ارتباطات میان فردی است و رویکردی است که در کنار آموزش سنتی به راه خود ادامه می‌دهد [۱۱]. Kegan با تقسیم‌بندی ساختاری شیوه ارائه آموزش از دور به دو صورت آموزش‌شده‌های دولتی و خصوصی که در کنار آموزش سنتی، آموزش از دور را ارائه می‌دهند و آموزشگاه‌هایی که فقط ارائه‌دهنده آموزش از دور می‌باشند، چهره دیگری از صنعت آموزش از دور را به تصویر کشانده است. Gerreson با اشاره به دوران پسا صنعتی، حضور رسانه کوچک (موسسه تحقیقاتی

نمی‌دانست. به نظر می‌رسد ارائه نظریه‌های بنیادی در خصوص آموزش باز و از دور مورد غفلت قرار گرفته است. آموزش از دور به نظریه و مکتب فکری نیاز دارد تا علاوه بر جهان بینی، روشی ارائه دهند که وضعیت‌های از روی قاعده و خلاف قاعده که از ویژگی‌های همین عصر است را توأمان پاسخ‌گو باشد. مکتب فکری که بتواند تاثیر و تاثر متقابل زیر نظام‌های سلسله مراتبی سخت‌افزاری، نرم‌افزاری، ارتباطات دور برد، یاددهی - یادگیری، آموزش و پرورش، نظام اجتماعی و نظام جهانی را پیش‌بینی و نشان دهد. بنیان فلسفی که برای رفع پیچیدگی‌های دو قطبی عصر حاضر (مدرنیته/سنت، ساختار یافته/ناساختار یافته، نتیجه‌مدار/فرایند مدار، حضوری/غیرحضوری، معلم محوری/یادگیرنده محوری، کنش‌های عاطفی/کنش‌های عقلانی، یادگیری فردی/یادگیری گروهی و...) مناسب باشد. کدام مدل متوازن با معماری رایانه‌ای پاسخ‌گوی این نظام پیچیده با رفتارهای غیر قابل پیش‌بینی است؟ آیا می‌توان برای یکی‌سازی آموزش سنتی و از دور فراخوانی صادر کرد؟ آیا قوانین حاکم بر هر دو محیط یکی است؟ آموزش، آموزش است چه با حضور چه بی‌حضور یادگیرنده زیر یک سقف. کدام فلسفه می‌تواند پاسخ‌گوی این نیازها برای آموزش از دور باشد؟ کدام فلسفه می‌تواند بین سرمایه‌گذاران تولید مواد آموزشی و تصمیم‌گیرندگان دولتی آموزش برای توسعه، بین مدیران اداری و شرکت‌های اینترنتی، بین طراحان آموزشی و یادگیرندگان متنوع از لحاظ سنی، جنسیتی، تجربه، استعداد و ... هماهنگی برقرار کند؟ کدام فلسفه قادر است تا بین علم و عمل یادگیری هماهنگی برقرار کند؟ هدف این تحقیق بررسی مبانی فلسفی و تربیتی آموزش باز و از دور و یافتن پاسخ این سوال‌ها است: چه فلسفه تربیتی سازگار با آموزش باز و از دور می‌باشد؟ عناصر اصلی و چهارگانه آموزش باز و از دور (یادگیرنده از دور، یاددهنده از دور، محتوی از دور و محیط یاددهی/یادگیری از دور) از چه مبانی فلسفی برخوردارند؟ برای تحقق این هدف، ابتدا موضوع فلسفه و سپس فلسفه پراگماتیسم و در انتها فلسفه تربیتی ساختارگرایی و کارکردهای آن در چهار عنصر اصلی آموزش باز و از دور (یادگیرنده از دور، سازمان آموزش‌دهنده از دور، محتوی آموزش از دور و محیط آموزش و یادگیری از دور) مورد بحث قرار می‌گیرند.

از دور) و رسانه بزرگ (رادیو و تلویزیون) در آموزش را بررسی و اثربخشی نسل دوم آموزش از دور را در تغییر عادات یادگیری و کم‌رنگ شدن یا نشدن نقش تعامل در آموزش را به‌واسطه حضور فناوری عملاً به بوته آزمایش گذاشت. Salomon, Snow, Montag و Ceronbakh، اذعان دارند که تعامل در پرورش استعدادها نقش دارد [۱۲]. Rogers اعتقاد دارد که نسل‌های بشر در دنیای دیجیتالی به دنیا می‌آیند، با اینترنت تعامل می‌کنند و مشکلات خود را حل می‌کنند [۱۳]. Holmberg با نظریه گفتگوی هدایت شده، ارتباط نامجاور را مطرح و نقش انگیزه را در برقراری تعامل از طریق مکالمه و تفاوت آن با مکالمه واقعی را بررسی نمود و از این طریق حرکت‌هایی از ساختار به سمت فرایند برداشته شد [۱۴]. Wedemeyer با طرح اصطلاح «یادگیری در حیط خلوت» نقش معلم را در مراقبت از یادگیری کم‌رنگ و نقش یادگیرنده را پررنگ نمود [۱۱]. از نظر وی انفرادی شدن آموزش یکی از محاسن آموزش باز است. Moore نظریه خود را بر اساس فاصله روان‌شناختی (برخلاف فاصله جغرافیایی) و تراکنشی از طریق تعامل بین گفتگو و ساختار مطرح نمود و در سال ۱۹۹۱ مدل دو بعدی از معلم - دانشجو را ارائه داد. این نظریه پایه‌گذار نظریات فرایندی و توجه به ارتباطات و تراکنش‌های تعاملی بود [۱۵]. Clark و Verduin سه بعدی ساختار، گفتگو، یادگیرنده را ارائه دادند [۱۲]. تاکید یونسکو (UNESCO) به جامعه باسواد (نه فرد باسواد) در گرو یادگیری مداوم و مادام‌العمر رسمی و غیررسمی است که در سایه انواع رسانه‌ها و فناوری‌های ارتباطی و تعاملات و گفتگوهای الکترونیکی عملی می‌گردد [۱۶]. این تئوری‌های علمی در خصوص رویکرد آموزش از دور با نظریات علمی اجتماعی/ تربیتی اواخر قرن بیستم گره خورد. نظریه Linda و Har-ris در خصوص ارتباط رایانه و ماهیت اجتماعی و یا گفتمان هوشمند و ساخت اجتماعی دانش [۱۷]، نظریه یادگیری اجتماعی و شناخت توزیعی Salomon که نقش فرد را در مقابل گروه یادگیرنده برجسته می‌سازد [۱۸] و نظریه قدیمی Knowles که آموزش بزرگسالان را با توجه به چهار ویژگی تغییر خود انگاره، تجربه فراوان، انگیزه بالا برای یادگیری و هدفمند بودن یادگیری، نیازمند توجه خاص می‌داند [۱۹]. مجموعه تئوری‌های فوق در شکل‌گیری تئوری‌های آموزش از دور و پیچیدگی ناشی از پیوند دو شاخه بزرگ آموزش و فناوری کاملاً موثر افتاد. اما Peteres این تحقیقات را برای رسیدن به یک تئوری منسجم، مناسب

موضوع فلسفه

موضوع فلسفه در دو حوزه بزرگ متافیزیک (ما بعدالطبیعه) شامل هستی‌شناسی و شناخت‌شناسی) و ارزش‌شناسی خلاصه می‌شود [۲۰]. هستی‌شناسی به مطلق و حقیقت وجود کار دارد و خصایص کلی را بررسی می‌کند. شناخت‌شناسی (معرفت‌شناسی) در خصوص امکان شناخت و ماهیت آن بحث می‌کند و ارزش‌شناسی به ماهیت ارزشی و زیبایی‌شناسی اشاره دارد. در این مقاله وارد حوزه هستی‌شناسی عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور می‌شویم و به بررسی ماهیت و حقیقت وجودی آن‌ها می‌پردازیم. وارد حوزه شناخت‌شناسی عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور می‌شویم و در خصوص ماهیت شناخت این عناصر بحث می‌کنیم و در نهایت وارد حوزه ارزش‌شناسی عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور می‌شویم و مبنای ارزشی آن‌ها را بررسی می‌کنیم.

فلسفه پراگماتیسم

فلسفه پراگماتیسم یا عمل‌گرایی یک جریان فکری است که توسط Piers تحت تاثیر علم فیزیک و ریاضی بنا شد، توسط James تجربه‌گرا تحت تاثیر روان‌شناسی و دین توسعه یافت و توسط Dewey تحت تاثیر جامعه‌شناسی و زیست‌شناسی با ماده‌گرایی علمی پیوند و به حوزه آموزشی وارد شد. تا قبل از این فلسفه، اغلب مکاتب فلسفی، حقیقت هستی را امری جدا از انسان می‌دانستند. خواه کسی آن را بشناسد، خواه نشناسد. اما پراگماتیسم قائل به این شد که حقیقت امری مستقل، مجرد و جدای از انسان نیست. هر چیزی که برای انسان خوب باشد، حقیقت است. جریان زندگی از تجربیاتی حاصل می‌شود که محصول تاثیر فرد بر محیط و با دیگران است و فراتر از آن حقیقتی قابل درک نیست. بنابراین، حقیقت با وجود انسان شکل می‌گیرد. هر چه در درون و بیرون انسان‌ها می‌گذرد به این دلیل است که برای زندگی آنها مفید باشد. پراگماتیسم توصیه می‌کند که برای رسیدن به حقیقت بیهوده به دنبال نایافتنی‌ها نباید بود. نیازی نیست که به طور دائم علت‌های نخستین را جستجو کرد بلکه حقیقت امور را می‌توان در تاثیر عملی آن‌ها در زندگی جستجو کرد. طبق این استدلال، پراگماتیسم نه تنها فلسفه شناخت‌شناسی بلکه فلسفه زندگی نیز به حساب می‌آید. اصول کلی این فلسفه شامل تغییر، سودمندی عمل، نسبی بودن ارزش‌ها، ماهیت زیستی اجتماعی انسان و ارزش هوش نقاد انسان می‌باشد. مهمترین اصل در هستی‌شناسی پراگماتیسم «تغییر» است. مطابق این اصل هیچ چیز و هیچ حقیقتی در جهان ثابت و پایدار نمی‌باشد. همه چیز هم هست و هم نیست [۲۰]. شناخت‌شناسی پراگماتیسمی اشاره به

سودمندی پدیده‌ها در عمل دارد که خود حکایت از ماهیت زیستی و اجتماعی انسان می‌کند. شناخت انسان‌ها از پدیده‌های هستی تابع استفاده و منفعتی است که این پدیده‌ها برای آن‌ها دارد. تلاشی که برای شناخت و نقد و حل مسائل زندگی صورت می‌گیرد به دلیل نیازهای انسان است. بنابراین اصل بعدی سودمندی در عمل است. ارزش‌شناسی پراگماتیسم، ارزش پدیده‌ها را نسبی و متغیر و متناسب با موقعیت در نظر می‌گیرد. هر پدیده تا زمانی که سودمند باشد ارزش دارد. لذا ارزش‌ها مطلق و ابدی نمی‌باشند و در راستای تغییر تجربه مدام در حال تغییر می‌باشند. بنیان‌های فکری این مکتب در فرایند آموزشی علوم تربیتی و رفتاری نفوذ کرده و به صورت رویکردهای مختلف از جمله ساخت‌گرایی خود را نشان می‌دهد. بنابراین اصول فلسفه پراگماتیسم کاربرد زیادی در آموزش و به خصوص آموزش از دور دارد و ویژگی‌های عناصر چهارگانه آن را پوشش می‌دهد.

فلسفه تربیتی ساختارگرایی

فلسفه و اندیشه تربیتی به دنبال فعلیت بخشیدن هر نوع کمالی (شناختی، حرکتی و رفتاری) در انسان می‌باشد [۲۰]. فعلیت بخشیدن به رفتار و اندیشه، فرایند واحدی است که با همه ابعاد وجودی بشر به صورت یک کل سر و کار دارد [۲۰]. این فرایند بعد شناختی و تعلیم‌پذیری را در بر می‌گیرد و به دنبال فراهم نمودن زمینه برای شکوفایی استعدادهای انسان و به فعلیت درآوردن استعدادهای بالقوه در جهت تکامل الهی بر اساس برنامه‌ای مطلوب و منطبق با اصول می‌باشد [۲۰]. این حرکت تکاملی نیازمند فلسفه و بنیان فکری است که با ابعاد تربیتی ادغام و بنیان فلسفه تربیتی را پی‌ریزی نماید. فلسفه تربیت نظریه‌هایی درباره ماهیت انسان و نظم بخشیدن به پژوهش‌های علوم رفتاری ارائه می‌دهد. عرصه پژوهش‌های علوم رفتاری و تربیتی سال‌ها شاهد نزاع بین طرفداران رویکرد کمی دوران مدرن و پیروان رویکرد کیفی دوران پسامدرن بوده است. گروه اول با تکیه بر مبانی فلسفی «اثبات‌گرایی»، عینیت را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند و بر این مطلب تأکید دارند که برای شناخت همه پدیده‌ها از جمله آموزش، باید از روش علوم تجربی استفاده کرد. مسأله اصلی فلسفه اثباتی، پرهیز از تفکر انتزاعی و پرداختن به هستی است [۲۱]. اثبات‌گرایی به عنوان یک جنبش بزرگ فلسفی اولین بار در تاریخ علوم توسط Kent مطرح گردید. این فلسفه تنها روش معتبر تحقیق و شناخت را بررسی تجربی دانسته و به دنبال چگونگی و دلایل پیدایش پدیده‌ها و روابط علت و معلولی آنها است و چرایی پدیده‌ها را به شناخت دینی و ماورایی و فلسفی

می‌سپارد. کنت در مدل افراطی تجربه‌گرایی خود، تفکرات متافیزیکی را از حوزه دانش حذف نمود [۳]. در این مدل ادعا می‌شود که علوم اجتماعی می‌تواند از الگوهای نظری و روش‌های مطالعه علوم طبیعی بهره‌برد و در علوم رفتاری و تربیتی هم به مثابه علوم طبیعی باید از کشف و شهود و قضاوت‌های ارزشی و هنجاری پرهیز کرد و به عینیات متوسل شد. دانش‌اندوزی و یادگیری به این معنی است که دانش واقعی بیرون از ذهن یادگیرنده، به درون ذهن وی انتقال یابد. گروه دوم با تکیه بر مبانی فلسفه ساخت‌گرایی، بر تفسیرپذیر بودن پدیده‌های علمی - اجتماعی و نه تقلیدپذیر بودن آنها از علوم و قوانین طبیعی، تاکید کرده‌اند. مکتب ساخت‌گرایی توسط Glaserfeld به پیروی از فلسفه پراگماتیسمی، در محافل بین‌المللی مطرح گردید [۲۲]. وی این نظریه را بر پایه دانشی معرفی نمود که ریشه در فلسفه و روان‌شناسی و سیبرنتیک دارد. این دیدگاه اعتقاد دارد که دانش فرد از طریق تعامل با محیط ساخته می‌شود و مدام در حال تغییر است. ساخت دانش با تفکر بر روی تجربیات محیطی و مشاهده پدیده‌های عینی پیرامونی و سازگار نمودن محرک‌های جدید محیطی با تجربیات پیشین صورت می‌گیرد. هدف این رویکرد برجسته‌سازی فرایند تفکر انسان و شناسایی ساختمان یا اجزای تشکیل‌دهنده ذهن و هوشیاری است. اعتقاد پیروان این نظریه آن است که یادگیرندگان بر اساس تجارب شخصی خود، دانش شامل مفاهیم، اصول، فرضیه‌ها، تداعی‌ها و غیره را می‌سازند و این کار را به طور فعال انجام می‌دهند. این دیدگاه بر نقش فعال یادگیرنده درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات تاکید دارد. در این نظریه، یادگیری معنی‌دار زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان از اندیشه‌ها و تجارب خود تفسیرهای شخصی به‌عمل آورند نه آنکه تجربیات دیگران و نسخه‌ای از جهان بیرون را به ذهن بسپارند [۳]. پژوهش‌های Bart-let, روانشناسان - Brunner, Vigotes, Geshtalt, piaget, Dewey و نیز فلسفه پرورشی Dewey تماما حکایت از شکل‌گیری ساخت‌شناختی افراد بر اثر تعامل با محیط و جذب محرک‌های جدید و برقراری پیوند با سبک‌شناختی خود می‌باشد. Dewey با استناد اصل تغییر و شناخت‌شناسی فلسفه پراگماتیسمی به ارتباط میان انسان با محیط در عمل تربیتی اشاره می‌کند و دست یافتن به حقایق را از طریق تجربه در مفهوم وسیع (احساس، ادراک، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف) ممکن می‌داند. تجربه‌ای که مدام در حال تغییر است. Dewey انسان را محصول و در عین حال سازنده محیط می‌داند. از نظر Dewey هر کاری که انسان انجام می‌دهد، نتیجه کنش‌های متقابل اجتماعی و محیطی است. Dewey فرایند حل

مسئله (برخورد با مسئله، پیدایش مشکل، تعریف مسئله، جستجوی اطلاعات، فرضیه‌سازی و حل مسئله یا آزمون فرضیه‌ها) را برای شناخت امور و پدیده‌ها از طریق تعامل با محیط پیشنهاد می‌کند و آن را برای یادگیری، تدریس، تدوین محتوی و محیط یادگیری مناسب می‌داند. در این مسیر فعالیت فرد (یادگیرنده) و کنش متقابل او با موضوع و پدیده مورد نظر و مورد یادگیری از عوامل مهم ساخت‌شناختی و معرفتی او می‌باشد. فرایند تولید دانش جدید شامل استفاده از اطلاعات پراکنده به‌عنوان سنگ بناهای دانش و استخراج دانش تازه از میان آنهاست. چون دانش جنبه شخصی دارد می‌توان گفت که افراد مختلف در شرایط به ظاهر یکسان برداشت‌های متفاوتی از محرک یکسان محیطی کسب می‌کنند و دانش هیچ کس دقیقا مانند دیگری نیست و ماهیت اصلی دانش کسی را هرگز نمی‌توان به دیگری منتقل کرد. این مهم نشان می‌دهد که نمی‌توان فقط به عینیات بیرون بسنده کرد و ذهنیات افراد و تفکر و اندیشه آنان در تولید دانش جدید نقش دارد. به‌عبارت دیگر یادگیری حاصل تلاش فرد برای ساختن معنا در ذهن است و به همین خاطر می‌توان به تعداد افراد، دانش یا واقعیت داشت که از اعتبار یکسان و برابری برخوردار می‌باشند. سوالات تحقیق به شرح زیر است:

۱. چه فلسفه تربیتی سازگار با آموزش باز و از دور می‌باشد؟
۲. عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور از چه مبانی فلسفی برخوردار است؟

روش‌شناسی تحقیق

هدف تحقیق بررسی علمی مبانی فلسفه آموزش باز و از دور می‌باشد. تحقیق از نوع توصیفی و به روش مطالعه اسنادی، کتابخانه‌ای و جستجوی اطلاعات از منابع مختلف مکتوب و دیجیتالی می‌باشد. ابزار تحقیق برای جمع‌آوری داده‌ها، فیش و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها تفسیری می‌باشد.

یافته‌های تحقیق

سوال اول تحقیق: چه فلسفه تربیتی سازگار با آموزش باز و از دور می‌باشد؟

آموزش از دور از ابتدای شکل‌گیری (نسل مکاتبه‌ای) به پیروی از نظام آموزش مرسوم، از فلسفه تربیتی رفتارگرا شامل آموزش برنامه‌ای، تقویت بر اثر ارائه بازخورد، تدوین اهداف کلی و تبدیل به اهداف رفتاری در سطوح مختلف، پیروی نموده است. در نسل الکترونیکی آموزش از دور به دلیل استفاده از تمامی پتانسیل‌های موجود در وجود

روان‌شناسان ساخت‌گرا این دیدگاه را انسان‌گرایانه می‌دانند [۳]. در آموزش از دور ماهیت یادگیری در محیط اجتماعی شکل می‌گیرد و تعاملات فرد با سازمان یاددهنده، محتوی یادگیری، محیط یادگیری و سایر یادگیرنده‌های از دور در بازسازی تجربه و تغییر دانش، مهارت و نگرش نقش زیادی دارد.

ب) معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی

معرفت‌شناسی ساخت‌گرایی از یک طرف ریشه در ایده‌الیسم ذهنی، فردگرایی و ذهن‌گرایی کانت دارد و از طرف دیگر دیدگاه کل‌گرایی، دیالکتیک و معرفت‌شناختی جمع‌گرا و اجتماعی Hegel را در بر دارد. Hegel، شناخت هر چیزی از جهان یکپارچه را در گرو رابطه‌اش با کل می‌داند [۳]. ادراک یکپارچه (گشتالتی) و انتخابی می‌باشند و فرد با درک روابط موجود بین اجزای یک ساختار، به آن‌ها سازمان می‌بخشد [۳]. در فلسفه نسبیت‌گرایی، دانش وابسته به یادگیرنده و امری نسبی فرض می‌شود. معرفت و شناخت از طریق تجربه، تعامل فرد با محیط از طریق حواس و با حل مسئله به گونه هوشمند و متفکرانه حاصل می‌گردد. Dewey، اعتقاد دارد که تربیت به معنای بازسازی تجربه می‌باشد و نمی‌توان برای آن همواره اهداف ثابتی را در نظر گرفت. بنابراین، انعطاف‌پذیری در تدوین اهداف آموزشی لازمه فلسفه تربیتی است. عناصر آموزش از دور در یک کل یکپارچه به سمت هدف مشخصی پیش می‌روند. هر عنصری در عین حالی که در شناخت نسبی اهداف و حقایق نقش مشخصی ایفا می‌کند (فردگرایی)، در رابطه با دیگر عناصر نیز از فرایند تاثیر و تاثر (جمع‌گرایی) برخوردار است و چرخشی عمل می‌کند.

ج) ارزش‌شناسی ساخت‌گرایی

در ساخت‌گرایی ارزش‌ها نسبی می‌باشند زیرا واقعیت‌ها ارزش عینی و مطلق ندارند. اصل اساسی، تلاش برای رسیدن به مبنای داوری جمعی و مشترک می‌باشد. ارزش‌ها به اوضاع و موقعیت بستگی دارند زیرا قواعد اخلاقی به واسطه تغییر جوامع و تغییر فرهنگ‌ها، تغییر می‌کند [۲۵]. هر حرکتی هم به‌عنوان هدف (دارای ارزش ذاتی) و هم وسیله (ارزش ابزاری) تلقی می‌گردد. برای رسیدن به غایات و واقعیت‌ها همه هدف‌ها در زنجیره‌ای از ارزش‌ها پشت سر هم قرار می‌گیرند و با داوری انسان‌ها قابل تفکیک می‌باشد [۲۰]. از نظر Dewey، ارزش‌ها در نتیجه پاسخ‌هایی بروز می‌کند که انسان‌ها به شرایط مختلف محیطی می‌دهد [۲۶]. در آموزش از دور، عناصر چهارگانه در زنجیره‌ای از ارزش‌های جمعی و فردی به سمت هدف

انسان‌ها و درگیر ساختن تمامی حواس و تفکر برای حل مسائل، به نوعی از فلسفه تربیتی اثبات‌گرایی و روان‌شناسی یادگیری شناخت‌گرا شامل سازماندهی، تحلیل و تفسیر اطلاعاتی دریافتی از طریق حواس، تعامل با نرم‌افزار و سخت‌افزار و عناصر محیط آموزشی، استفاده از فرایند توجه، هشیاری، تمرکز و حافظه بلندمدت بهره گرفته می‌شود. چون در آموزش از دور نگاه به فرایند یاددهی - یادگیری از «چه چیزی تدریس می‌شود»، به «چه چیزی آموخته می‌شود» تغییر یافته است. فعالیت‌های یادگیری نسبت به فعالیت‌های یاددهی برجسته‌تر گردیده است. این چرخش با اصول فکری فلسفه یادگیری سازنده‌گرایی با استدلال ساخت دانش توسط فراگیر، هماهنگ می‌باشد. ریشه تفکرات ساخت‌گرایی به سنت آگوستین (قرن چهارم) بر می‌گردد. وی اعتقاد داشت که در مسیر جستجوی حقیقت باید به تجربه حسی اعتماد کرد. Luck و Kant بر این باور بودند که دانش فراسوی تجربه نمی‌رود و تجربیات افراد، دانش را تولید می‌کنند. پستالوژی یادگیری را منوط به تفکر و تجربیات دوران زندگی می‌داند. نظریه ساختن‌گرایی برخاسته از نسبیت‌گرایی است که هر پدیده‌ای را نسبت به پدیده دیگر مورد قضاوت و داوری قرار می‌دهد و هیچ چیز را قطعی تلقی نمی‌کند. Jonasson محیط‌های آموزشی را مناسب‌ترین مکان برای به کارگیری یادگیری ساخت‌گرا دانسته زیرا در این مرحله سوء برداشت‌ها و یادگیری‌های ساده‌انگارانه که به احتمال زیاد ناشی از آموزش‌های مرحله قبل است بر طرف می‌گردد [۲۳]. آموزش باز و از دور، شکل‌دهی و ساخت دانش نوین را بر پایه دانش و تجربه پیشین، از طریق دریافت مستقیم اطلاعات از رسانه‌های مختلف و استفاده از فرامتن‌ها در محیط یادگیری الکترونیکی مبتنی بر وب بر پایه فلسفه ساختن‌گرایی امکان‌پذیر می‌سازد.

الف) هستی‌شناسی و انسان‌شناسی ساخت‌گرایی

هستی مدام در حال تغییر و حرکت است. واقعیت مبنای روان‌شناختی و اجتماعی داشته و ساخته و پرداخته ذهن است. بنابراین واقعیت بستگی به برداشت انسان از محیط دارد و امری نسبی است [۳]. انسان موجودی زیستی و همواره با جهان است. نفس اجتماعی و تاثیرپذیر دارد و در حال شدن است [۲۰]. او به‌عنوان فاعل مختار، خود را می‌سازد یا می‌تواند بسازد. به عقیده Dewey، انسان محصول و در عین حال سازنده جامعه خویش است. از نظر piaget ذهن انسان به‌طور فعال بر ادراکات به‌دست آمده از محیط اثر می‌گذارد و دانش هر فرد نسبت به دیگری نسبی است [۳]. انسان، میزان همه چیز است. چیزهایی که وجود دارند و چیزهایی که وجود ندارند [۲۴]. بعضی از

مشترک حرکت می‌کنند و هم‌افزایی ارزشی را شکل می‌دهند. الف) کارکردهای هستی‌شناسی فلسفه تربیتی ساخت‌گرایی در عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

سوال دوم تحقیق: عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور از چه مبانی فلسفی برخوردار است؟

ب) جدول شماره ۲ کارکرد معرفت‌شناسی فلسفه تربیتی ساخت‌گرایی را در عناصر چهارگانه آموزش از دور نشان می‌دهد. ج) جدول شماره ۳ کارکرد عامل ارزش‌شناسی فلسفه تربیتی ساخت‌گرایی را در آموزش از دور نشان می‌دهد. عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور شامل یادگیرنده از دور، سازمان آموزش‌دهنده از دور، محتوی از دور و محیط یاددهی، یادگیری از دور می‌باشند.

جدول ۱: کارکرد "هستی‌شناسی" ساخت‌گرایی در عناصر چهارگانه آموزش از دور

| کارکرد در آموزش از دور | |
|------------------------|---|
| یادگیرنده از دور | یادگیرنده از دور مستقل است و با تجربیات و ادراکات خود، خودنظارتی و هدایتی [۲۷]، متون خودآموز را تحلیل و دنیای اطلاعاتی که در آن زندگی می‌کند را می‌سازد. وی مدل‌های ذهنی خود را خلق می‌کند و بر حسب پیشینه دانشی و تجربیات متفاوت، برداشت متفاوت و منحصر به فردی از حقایق نسبت به دیگر یادگیرنده‌ها دارد. او دریافت‌کننده، بر هم زنده و سازنده دانش، اطلاعات و حقایق است. ذهن یادگیرنده مانند یک صافی اطلاعات دریافتی را از خود عبور داده و به واقعیتی منحصر به فرد دست یابد. اساس آموزش از دور بر استقلال یادگیرنده استوار است [۲۸]. |
| سازمان یاددهنده از دور | بهترین برنامه سازماندهی در این رویکرد همان سازماندهی فرا متنی و فرا رسانه‌ای است. فرامتن‌ها ساختار غیرخطی دارند و سبب می‌شوند بین دانش و اطلاعات جانبی ارتباط برقرار شود مهمترین دلیل استفاده از فرارسانه‌ای‌ها در قالب رسانه‌های مختلف (متن، گرافیک، ویدئو و صدا)، ارائه اطلاعات در سبک‌های متفاوت و انطباق یادگیرندگان با رسانه‌های متفاوت بر اساس علاقه در هر زمان و مکان است [۲۷]. سازمان یاددهنده از دور برنامه‌های آموزشی را طوری تنظیم می‌کند تا دستیابی یادگیرنده به حقایق و اطلاعات از طریق تجارب یادگیری متنوع و با انواع ابزارهای شنیداری و دیداری و لمسی صورت گیرد. به یادگیرنده امکان کشف اطلاعات در زمینه‌های مورد بحث را می‌دهد [۶]. |
| محتوی | دانش، معنایی است که یادگیرنده با تجربه آن را می‌سازد [۲۹]. محتوی آموزش از دور برای یادگیری و تجسم یکپارچه دانش و اطلاعات، مهارت و نگرش به‌منظور پردازش و بازنمایی یکپارچه و یادگیری خود راهبر، تنظیم می‌شود (نگاه گشتالت به انسان). امکان توسعه مهارت‌های شناختی در سطوح مختلف اهداف رفتاری بلوم و توسعه یادگیری عاطفی (یادگیری نگرش‌ها و ارزش‌ها) که از نظر Hohen در ابتدا برون‌فردی و پس از یادگیری بخشی از الگوی رفتاری می‌شوند و یادگیری جنبشی واژگان (همراهی کلمات ناشناخته با حرکات) یا حرکتی (مهارت‌های کار با رایانه) را فراهم می‌سازد [۶]. |
| محیط آموزش از دور | نظریه ساختن‌گرایی بیشتر بر طراحی محیط یادگیری به جای طراحی آموزشی تاکید دارد. محیط یادگیری ساخت‌گرایی مخصوص یادگیری پیشرفته است [۲۹]. محیط یادگیری از دور، یادگیرنده محور، مشارکتی، مبتنی بر تکالیف اصیل، خود ارزیاب‌شونده، موقعیت‌گرا، پیوندگرا، انعطاف‌پذیر و خودآموز می‌باشد که امکان بازسازی و باز تولید دانش را فراهم می‌سازد. تبادل آزادانه افکار بیش از رقابت با طبیعت انسانی سازگار است. محیط آموزش از دور محیط همکاری، دموکراسی و مبتنی بر ساخت‌گرایی مشارکتی است. در واقع به معنی پذیرش رابطه جدایی‌ناپذیر ساخت معنی و تاثیر اجتماع در شکل‌گیری تعامل آموزشی است [۳۰]. |

جدول ۲: کارکرد «معرفت‌شناسی» ساخت‌گرایی در عناصر چهارگانه آموزش از دور

| کارکرد در آموزش از دور | |
|------------------------|---|
| یادگیرنده از دور | یادگیرنده، مسئول یادگیری خود است و بر مبنای راهبرد یگانه یادگیری، تجربه‌بخشی، اکتشاف، حل مساله و تفکر فردی یادگیری مستقل را اثربخش می‌سازد [۳۱]. یادگیری جدید را بر دانش پیشین استوار و هویت می‌بخشد. با انتخاب راهبردهای مناسب بر یادگیری نظارت و انتظارات و اهداف یادگیری خود را تامین می‌کند. |
| سازمان یاددهنده از دور | فرد بر اساس عمل، به شناخت و معرفت می‌رسد، بنابراین فرایند یادگیری مهم‌تر از موضوع یادگیری است [۳]. چون تفکر ناظر بر موقعیت عملی می‌باشد و میدان و یکپارچگی ادراک مطرح است، سازمان یاددهنده از دور در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی از دو نظریه آموزش پیوندی (دریافت اطلاعات مورد نیاز را برای حل مسئله از برنامه آموزش) و آموزش حل مسئله (امکان کسب اطلاعات مورد نیاز از تجارب دست اول، جستجوی اینترنتی و سایر منابع) استفاده می‌کند. موقعیت‌های زندگی را شبیه‌سازی می‌کند تا توانایی تفکر قیاسی، استقرایی، جانبی، انتقادی، اکتشافی و حل مسئله را افزایش و یکپارچگی در درک اتفاق افتد. بدین طریق معماری شناخت را بنا می‌کند. سازمان یاددهنده از دور از فنون کاوش (ساخت دانش با استفاده از همه حواس و از طرق مختلف)، تشریح (تعامل عناصر یادگیری پس از کاوش)، گسترش (بهبود فعالیت ذهنی و حرکتی و مهارتی) و ارزشیابی (خودارزیایی و دگر ارزیایی) برای آموزش استفاده می‌کند. |

| | |
|-------------------|---|
| محتوی | مواد آموزشی به طور یکسان در اختیار دانشجویان قرار می‌گیرد و کاربردی خواهد بود [۳۲]. محتوی در جهت معنی‌دار کردن یادگیری، زمینه کسب تجربه را فراهم می‌سازد. محتوی خودآموز بوده و برای درک یکپارچه از انسجام عمودی و افقی برخوردار و توالی و ترتیب موضوعات را برای درک ارتباط اجزاء رعایت می‌کند. محتوی از طریق رسانه و سازمان آموزشی هدایت می‌شود و با توجه به تعامل بین یاددهنده و یادگیرنده، تأکید بر ارتباط غیر مجاورتی دارد [۳۳]. |
| محیط آموزش از دور | محیطها را می‌توان به‌عنوان مناطق توسعه جانبی در نظر گرفت [۳۴]. محیط مملو از منابع متعدد الکترونیکی سمعی و بصری (رسانه‌های مختلف، کامپیوتر و شبکه محلی و جهانی اطلاعات) مشوق فرایندهای شناختی و تفکر تحقیق و تفحص و حل مسئله می‌باشد. افراد را به جای ثبت اطلاعات به درک آنچه که مطالعه می‌کنند ترغیب می‌سازد. فرایند ساخت دانش را به جای تولید مجدد دانش تشویق می‌کند. از ساخت جمعی دانش از طریق مذاکره اجتماعی میان یادگیرندگان و نه رقابت بین آن‌ها حمایت می‌کند. تامل فکورانه در تجربه را تشویق و شرایط تعامل را برای درک بیشتر و بازسازی مداوم تجربه فراهم می‌سازد. |

جدول ۳: کارکرد "ارزش‌شناسی" ساخت‌گرایی در عناصر چهارگانه آموزش از دور

| | |
|------------------------|---|
| کارکرد در آموزش از دور | |
| یادگیرنده از دور | فراگیر سازنده معنی است [۳]. ماهیت ارزش با خواسته‌های یادگیرنده از دور تکوین می‌یابد. یادگیرنده بر مبنای فعالیت فردی و اجتماعی و تفکر روی محیط و در نظر گرفتن همه شواهد، ارزش‌های خود را شکل می‌دهد. ارزش‌ها را با تجربه درهم آمیخته و مطلق‌اندیش نمی‌باشد. هر ارزشی را که به ساخت ذهنی او کمک کند می‌پذیرد و جنبه بیرونی و درونی ارزش‌ها را یکی می‌کند. |
| سازمان یاددهنده | با سازماندهی برنامه‌های متنوع با توجه به سبک‌های متفاوت یادگیری (فردی و گروهی) امکان شکل‌گیری ارزش‌های فردی و با تشکیل گروه‌های بحث امکان شکل‌گیری ارزش‌های اجتماعی را فراهم ساخته و امتزاج و پالایش ارزش‌ها را تسهیل می‌سازد. سازمان یاددهنده یک راهنمای شناختی است که امکان پرورش فرایندهای انتخاب یادگیرنده را فراهم می‌سازد [۳]. |
| محتوی | محتوای خودآموز چون متناسب با واقعیت‌های زندگی و قابل تجربه و به‌کارگیری در زندگی می‌باشند، ارزش‌ها را تحقق می‌بخشند. تصمیمات اخلاقی در مسیر تفکر انتقادی روی ارزش‌های موجود اتخاذ می‌گردد. درگیری‌های گروهی در بحث‌های مندرج در متون و برنامه‌های آموزشی موجب امتزاج ارزش‌های فردی و گروهی می‌شود [۳۵]. |
| محیط آموزش از دور | در ساختن‌گرایی سه پیش‌نیاز عمده حل مساله در یادگیری شامل مهارت (انتخاب اطلاعات برای پردازش)، فرا مهارت (فراشناخت و خودتنظیمی) و اراده (نگرش و انگیزه) می‌باشد [۳]. محیط آموزش از دور با برقراری محیط اجتماعی، تالارهای بحث و گفت‌وگو الکترونیکی و غیرالکترونیکی، کنفرانس‌های دور و نزدیک و دسترسی به منابع متعدد و متنوع، خودآگاهی، تفکر انتقادی، استنباط و فرضیه‌سازی را تقویت و ارزش‌ها را پالایش می‌کند. |

بحث و نتیجه‌گیری

۳. استفاده از فناوری در آموزش، با به‌کارگیری ابزارهای ارتباطی جدید برای آموزش.
۴. تأمین ارتباط دو سویه میان سازمان یاددهنده (معلم) و یادگیرنده و چند سویه بین عناصر محیط آموزشی.
۵. ارائه و تشکیل کلاس‌های رفع اشکال فردی و گروهی و ممنوعیت تشکیل کلاس‌های آموزشی صرفاً حضوری.
۶. مشارکت معلم در شکل‌دهی صنعتی شده فرایند یادگیری - یادگیری به‌عنوان عامل اصلی.
۷. فردی و خصوصی کردن یادگیری.
۸. استقلال، خود نظارتی، خودکنترلی و خود ارزیابی یادگیرنده.
۹. خودآموز بودن متون درسی.
۱۰. برقراری ارتباط و تعامل به واسطه فناوری الکترونیکی.

عینیات و محسوسات رویکرد علمی آموزش از دور با قوانین علمی نظام آموزش سنتی قابل توجیه می‌باشد. اما این رویکرد همانند سایر پدیده‌های علمی که از کنجکاوای بشر نشأت می‌گیرد، محدود به عینیات خارجی نمی‌باشد و ناچار به فلسفیدن روی موضوع آموزش از دور و دستیابی به بینش کلی می‌باشد. بینشی که به‌واسطه آنها یک نسل، علوم، فنون و میراث بشری را به نسل دیگر انتقال می‌دهد [۳۶]. فلسفه وجودی آموزش باز و از دور در هر جامعه‌ای برقراری فرصت تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی و برای آماده‌سازی کودکان، نوجوانان و جوانانی است که در آینده پذیرای مسئولیت‌های کار و زندگی می‌باشند. Kegan ویژگی‌های این نظام را شامل موارد زیر می‌داند:

۱. جدایی یاددهنده و یادگیرنده بزرگسال (استاد و دانشجو) از یکدیگر، هم از نظر مکانی و هم از نظر زمانی.
۲. ارائه آموزش به‌وسیله سازمان نه معلم.

واقعیات هستی‌شناسی است توام و ساخت‌شناختی نوینی را شکل می‌دهد [۳۷]. مکتب فکری پراگماتیسم نیز گره‌های نظریات علمی را برای آموزش باز و از دور، شل و آنها را برای کاربرد در عمل انعطاف‌پذیر ساخته است [۱۲]. آموزش از دور با تکیه بر پراگماتیسم همانند راهروی متلی عمل کرده است که تمام قطب‌های غیر همنام و متضاد را به هم نزدیک ساخته و امکان ادغام علوم تکنولوژی و علوم رفتاری را فراهم نموده است. West اعتقاد دارد که آموزش از دور از جریان فکری پراگماتیسمی به‌عنوان فلسفه شاد و آشتی‌دهنده استفاده نموده است [۱۲] تا بتواند فناوری را بر آموزش سوار کند و با مدلی از ناتوانایی‌ها ارائه دهد تا حداکثر توانایی‌ها را از آن به‌دست آورد. تداعی نگاه گشتالتی این فلسفه برای درک این مسئله است که هر جزیی با یک کل بزرگتر در رابطه است. رویکرد فناورانه آموزشی با پایه قرار دادن علم پسانوگرایی و با اتکاء به نظریه سیستمی Lyotard الگویی از آموزش ارائه داده است که در آن نادانسته‌ها را به جای دانسته مطرح و با درک جزییات و رابطه بین عناصر با کمک علم سیستم‌ها درک کلی از ترکیب دو رویکرد آموزش و فناوری به‌دست می‌دهد [۱۲]. فرایند شدن و به وقوع پیوستن را در آموزش از دور بر اساس هم‌گرایی نگاه سیستمی و واقعیت فلسفه White Hed [۲۰] مشاهده می‌کنیم. این شدن در آموزش از دور همان نظریه ارتباط سیستمی Rosinger و Holund است که ارتباط بین یادگیرنده‌ها، مربیان، اساتید، طراحان آموزشی، ارزیابان، فناوران و سایر افراد و عناصر درگیر در این پدیده آموزشی را پایبند اصولی خاص سیستمی می‌داند [۱۲].

یافته‌های مطالعاتی تحقیق نشان داد:

۱. نظام آموزش از دور نظام پیچیده و سیستمی است که از مجموعه عناصری تشکیل گردیده است که هر کدام به نوبه خود یک سیستم می‌باشند و با دیگر عناصر سیستم یک کل بزرگتر را تشکیل می‌دهند. لازم است عناصر و مولفه‌های درونی و ارتباطات سیستم‌های کوچک و کل بزرگتر با یکدیگر تحلیل شوند. یکی از ویژگی‌های فلسفه پراگماتیسم نیز تغییر بر اثر تعاملات عناصر محیطی است.
۲. آن‌اهل بیان می‌کند که آموزش از دور ماهیت سلسله مراتبی دارد. جزء مناسب به نتیجه بزرگتر منتهی می‌شود و یا به عبارتی جاگیری کلی‌های بزرگ در کلی‌های بزرگتر [۱۲].
۳. Shepherd اعتقاد دارند که فلسفه پراگماتیسم، آموزش از دور را نظام پویا و زنده‌ای می‌داند که دائماً تغییر می‌کند و تکامل

۴. می‌یابد [۱۲]. آموزش از دور نظام غیرخطی است. همانند ارگانیکم زنده‌ای که عملکرد غیرخطی دارد و کیفیت آن با کیفیت عملکرد انفرادی مجموع عناصر آن فرق می‌کند.
۵. آموزش از دور خود سازمان‌دهنده است و رفتارهای سازگارانه دارد.
۶. آموزش از دور نظم را در دل بی‌نظمی دارد. هر پدیده نامنظمی درون خودنظمی دارد که قابل مشاهده نیست (مانند سیل و طوفان). هر سیستم نامنظم دارای هرج و مرج ظاهری ولی نظم درونی است. از نظر Horgan پدیده‌های کاملاً پیچیده رفتارهایی در مرز بین نظم کامل و احتمال و تصادف از خود نشان می‌دهند [۱۲]. آموزش از دور نیز با پیچیدگی‌های فراوان از نظم درونی برخوردار است و یادگیری توسعه‌یابنده را در ارتباط با آموزش و زندگی طبیعی را در ارتباط با تولیدات صنعتی در محیط آموزشی امکان‌پذیر می‌سازد. در این نگاه به آموزش از دور یادگیری تعریف مجددی پیدا نموده است. یادگیری فرایندی خواهد بود که در آن نقاط جذب جدید تقویت و نقاط جذب قدیم ضعیف می‌شوند. نتیجه این یادگیری رفتاری است که قبلاً وجود نداشته است. الگوی رفتاری یادگیرنده در تعامل و بهره‌مندی از راه‌حل‌های دیگر یادگیرنده‌ها برای حل مسائل زندگی، در معرض تغییرات غیرقابل پیش‌بینی قرار می‌گیرد [۳۸] و حاصل آن رفتار پیش‌بینی نشده آن است که در بافتار فناوری سیستم‌ها قابل درک خواهد بود. از نظر Kelso مغز یادگیرنده برای یادگیری آنچه که باید یاد بگیرد در گوشه و کنار این بی‌نظمی‌ها پرسه می‌زند تا نقطه جذب‌کننده را پیدا و تغییر دهد [۱۲]. در این مرحله لحظه یادگیری با لحظه آموزش پیوند می‌خورد و تغییر نگرشی حاصل از تعاملات دو طرفه شکل می‌گیرد [۳۹]. عناصر اصلی آموزش باز و از دور با توجه به اهداف وجودی آنها در رابطه با یکدیگر و در رابطه با اهداف آموزش از دور از مبانی متافیزیکی و مابعدالطبیعه و ارزش‌شناسی جریان فکری پراگماتیسم و فلسفه ساخت‌گرا پیروی می‌کند. جدول ۱ نشان داد که الف) یادگیرنده از دور مستقل و مسئول یادگیری است و با بازسازی تجربه و ارتباط دادن معرفت و دانش جدید با ساختارهای شناختی قبلی (اولین اصل‌گرایی) مسیر یادگیری خود را تغییر، اصلاح و هدایت می‌کند (هستی‌شناسی پراگماتیسمی). ب) سازمان آموزش‌دهنده از دور با استفاده از رسانه‌های مختلف، زمینه را برای آموزش سبک‌های مختلف یادگیری فراهم

شرایط اصلاح و جهت‌گیری‌های ارزشی را آشکار می‌سازد. نتایج این تحقیق با مستندات علمی مکتب پراگماتیسم و نظریه تربیتی ساخت‌گرایی که توسط تئوری‌پردازها و مربیان و صاحب‌نظران ارائه شده است، هم‌خوانی دارد. بر این اساس متولی اصلی آموزش از دور فلسفه تربیتی است و فناوری آموزشی متولی آن نمی‌تواند باشد.

موانع و پیشنهاد تحقیق

در مسیر تحقیق مشکلاتی اعم از عدم دسترسی به جدیدترین منابع خارجی به لحاظ تامین مالی، فیلتر بودن بعضی از سایت‌ها، نبود منابع دست اول و به‌روز فارسی در خصوص آموزش باز و از دور، نبود فلسفه و تئوری‌های مربوط به این موضوع، اتکاء صرف به منابع انگلیسی و نبود پیشینه تحقیقاتی در این زمینه، رخ داد.

هیچ تحقیقی در خصوص فلسفه آموزش باز و از دور صورت نگرفته و همان‌طور که در متن اشاره شد تمام تحقیقات در خصوص تعریف و ارائه راه‌کارهای عملی آموزش از دور است. تطبیق تئوری پراگماتیسمی و ساخت‌گرایی با آموزش از دور در حد موضوعات کلی صورت گرفته است. تطبیق موضوعات فلسفه پراگماتیسمی و ساخت‌گرایی با عناصر چهارگانه آموزش باز و از دور حرکت بدیع این تحقیق می‌باشد.

پیشنهاد می‌گردد که در خصوص ماهیت، فلسفه و ارزش‌های این رویکرد آموزشی تحقیقات پژوهشی صورت بگیرد. امکان دسترسی به منابع متعدد خارجی فراهم و محققین ایرانی در این زمینه به تحقیق پرداخته و گزارشات آن‌ها به‌عنوان منابع فارسی تدوین و در اختیار دست‌اندرکاران این نظام آموزشی قرار بگیرد.

می‌سازد (هستی‌شناسی پراگماتیسمی) و امکان کشف و ساخت دانش را فراهم می‌سازد (ساخت‌گرایی). ج) محتوی خودآموز بر اساس قاعده سودمندی در عمل (هستی‌شناسی پراگماتیسمی) امکان استفاده و درک یکپارچه (گستالتی) را فراهم می‌سازد (هستی‌شناسی ساخت‌گرایی). محیط آموزشی با ماهیت انعطاف‌پذیری (هستی‌شناسی پراگماتیسمی) شرایط یادگیری مشارکتی و اجتماع یادگیری را مهیا می‌سازد. جدول ۲ نشان داد که الف) یادگیرنده از دور به پیروی از اصل تغییر ساخت دانش نوین را با راهبرد حل مسئله و تفکر فردی عملی می‌سازد و ساختارهای فکری خود را درونی‌سازی و برونی‌سازی می‌کند (اصل دوم ساخت‌گرایی). یادگیرنده از دور در عصر فناوری فاوا (فناوری اطلاعات و ارتباطات) مدام در معرض انواع اطلاعات و تجربیات علمی و شخصی و تغییرات محیطی و اجتماعی قرار می‌گیرد و تجربیات خود را بازسازی می‌کند و آنچه را که مفید تشخیص دهد دنبال می‌کند. در کنار اهداف ثابت و رسمی به اهداف آزاد و غیررسمی دست می‌یابد و در رفتار، کردار، نگرش و باور و ذهنیت آن تغییر رخ می‌دهد. ویژگی هوش نقاد انسان و خلاق بودن فرایند یادگیری این تغییر رفتار را در مسیر هدفمند برای حل مشکلات قرار می‌دهد و از مکانیکی بودن یادگیری به قصد جمع و انباشت اطلاعات و علم و معرفت در ذهن پرهیز می‌کند (اصل سوم ساخت‌گرایی). یادگیرنده از طریق کنش متقابل و حل مسائل شناختی و فکری یادگیری را معنادار می‌سازد (اصل چهارم ساخت‌گرایی). ب) سازمان یاددهنده در برنامه‌ریزی آموزشی با شبیه‌سازی محیط زندگی امکان کشف حقیقت را فراهم می‌سازد. ج) محتوی آموزشی در جهت معنی‌دار کردن شناخت متون خودآموز را با انسجام عمودی و افقی فراهم می‌سازد. د) محیط آموزشی مملو از منابع متعدد الکترونیکی شرایط جستجوی اطلاعات و ساخت شناخت را فراهم می‌سازد. جدول ۳ نشان داد که الف) یادگیرنده از دور با بازسازی تجربه ارزش‌های خود را تغییر می‌دهد (نسبی بودن ارزش‌ها). در مسیر ارتباطات فردی و گروهی، یادگیری‌های پنهانی را تجربه می‌کند که از ابتدا برای او تعریف نشده بودند و در ارزش‌ها و باورهایش تغییر ایجاد می‌کند. ب) سازمان آموزش‌دهنده با فراهم‌سازی محیط بحث و تبادل نظر امکان تغییر و شکل‌گیری مجدد ارزش‌ها را فراهم می‌سازد. ج) محتوی از دور بر مبنای متون خودآموز حقایق زندگی را بازسازی کرده و امکان تصمیم‌گیری اخلاقی را فراهم می‌سازد. د) محیط تعاملی آموزش از دور نیز



References:

1. Dubin R. Theory Building. California: University of California Free Press, Social Science; 1978. 304 p.
2. Ebrahim Zadeh E. Amouzesh az Dor, Na az Rahe Dour [Internet]. Tehran: Hamshahri, Danesh Ertebatat. 2009 [cited 2010 Feb 24]. Available from: <http://www.hamshahritraining.ir/news-2950.aspx>
3. Shikhi Fini AA. Sazandeh Garaei va Nazarieh Tarbiati va Ravanshenakhti Post Modernism. 2nd ed. Tehran: Daneshgah Hormozgan; 2004. 130 p.
4. Tripathi M, Jeevan VKJ. e-Learning Library and Information Science: A Pragmatic View for India. DESIDOC Journal of Library & Information Technology. 2010;30(5):83-90.
5. Saba F. Postmodern Theory of Distance Education [Internet]. San Diego: San Diego State University; 2007 [cited 2007 Feb 19]. Available from: http://edweb.sdsu.edu/courses/ET650_OnLine/CR/0006-Chapter6-PostModernTheory.pdf
6. Brewer EW, Dejong J, oStout VJ. Moving to Online Making the Transition from Traditional Instruction and Communication Strategies. Mashayekh F, Bazargan A, translators. Tehran: Agah Publish; 2004. 61 p.
7. Moore GM. A Significant Contributor to the Field of Educational Technology, Educational Technology, Handbook of Distance Education. 2nd ed. BosAllyn and Bacon. 2007. 58-59 p.
8. Zoofan Sh. Application of New Technologies in Teaching. 2nd ed. Tehran: Vezarat Farhang Va Ershad Eslami, Sazman Chap va Enteshar. 2006. 58-59 p.
9. Means B, Blando J, Olson K, Middleton T, Morocco C, Remz A, et al. Using technology to support education reform [Internet]. Washington, DC: Department of Education Publication; 1996 [updated 2010 Nov 28; cited 2009 Summer]. Available from: <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/TechReforms>.
10. Peteres O. "Theoretical Aspects of Correspondence Instruction". In: Mackenzie O, Christensen EL. The changing World of Correspondence Study. Pennsylvania: University Park PennsylvaniaState. 1971. p. 223-228.
11. Kegan D. Mabani Nazari Amozesh Azdor. 1st ed. Khozoei M, translator. Tehran: Nehzat Savad Amozi. 1379. 27 p.
12. Saba F. Distance Education Theory, Methodology and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. In: Moore MG, Anderson WG, Editors. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, San Diego State University; 2003. p. 3-20.
13. Rogers J, Usher A. If Students Are Digital Natives, Why Don't They Like E-Learning?. Toronto-based firm specializing in research. The State of E-Learning in Canadian Universities, September, 2011Kaznowska . Toronto: Higher Education Strategy Associates. 2011:1.
14. Holmberg B. The evolution of the character and practice of distance education. Open Learning. 1995;10(2):47-53.
15. Moore MG, Anderson WG. Handbook of Distance Education. The American Journal of DistanceEducation. 2003;17(2):73-75.
16. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Internet]. 2009 [2012 Apr 7]; Available from: www.unesco.org/en/.../2009-governance/.
17. Harris L. Learning from the Youth Opportunity Experience, Building Delivery Capacity in Distressed Communities [Internet]. Center for Law and Social Policy. 2006 Jan [cited 2012 March 23]. 17p. Available from: http://www.clasp.org/admin/site/publications_archive/files/0193.pdf
18. Salomon G. Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. Londen: Cambridge University Press; 1997. 88p.
19. Knowles M. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. 2nd ed. New York: Association Press; 1980. p. 400.
20. Ebrahim Zadeh E. Falsafeh Tarbiat. 5th ed. Tehran: Payam Noor University; 2003. 310p.
21. Gilson E. Naghd Tafakor Falsafi Gharb. 4th ed. Ahmadi A, translator. Tehran: Samt; 1980. 263p.



22. Glasersfeld EV. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press; 1995. 137p.
23. Romiszowski AJ. *Designing Instructional Systems: Decision making in course Planing and Curriculum Design*. Fardanesh H, translator. Tehran: Samt; 1987. 418p.
24. Suchting WA. Reflection on the sociology of knowledge, in M.R. Mathews *constructivism in science education: A Philosophical examination*. London: Klower; 1998. 194p.
25. Shoari Nezhad AA. *Falsafeh Amozesh va Parvaresh*. 6th ed. Tehran: Amir Kabir; 1986. 39-40p.
26. Gutek GL. *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. 10th ed. Pak Seresht MJ, translator. Tehran: Samt; 1997. 506p.
27. Kegan D. *Distance Education: Taking Stock at a Time Change*. Karimzadegan D, translator. Tehran: Payam Noor; 1986. 218p.
28. Farajollahi M, Dehbashi F. *Roshd Amozesh az dor Iran va Jhan*. 1st ed. Tehran: Daneshgah Payam Noor; 2010. 28p.
29. McVay Lynch, M. *Constructivism in instructional design for distance education* [Internet]. Portland: Portland State University; 1998 [cited 2001 Jul 16]. Available from: <http://web.pdx.edu/~mmlynch/constructivist.html>
30. Gerreson D, Anderson T. *Elearning in the 21st century: a framework for research and practice*. 1st ed. Ataran M, translator. Tehran: Moasseh Toseh Fanavari Amozeshi Madares Hoshmand; 2003. 236 p.
31. Seifi M. *Yadgiri Mostaghel dar Daneshgah Payam Noor*. Proceeding of the 2nd Conference on Amozesh Baz va Az dor; 2001; Tehran, Daneshgah Payam Noor; 2001. p. 163-168.
32. *Khabar Nameh Payam Noor*. 1996;6(26):8-9.
33. Farahani A. *Naghsh Khodamozi va Motale Mostaghel dar Yadgiri darshai Tarbiat Badani*. Majmoe Maghalat dovomin Conference Amozesh baz va az dor; Tehran, Danshgah Payam Noor; 1380. P. 104-115.
34. Morisen CR. *Yadgiri Tagheir va Mosharekat Tavan Belghoveh daneshgah hay Baz*. Fathalikhani A, translator. Tehran: Payam Noor. 1994. pp31-70:63p.
35. Neler GF. *Ashenaei ba falsafeh Amozesh va parvaresh*. 7th ed. Bazargan F, translator. Tehran: Samt; 2006. 130p.
36. Smith FJ, Beheshti S. *Falsafeh Amozesh va Parvaresh*. 2nd ed. Mashhad: Entesharat Astan Ghods Razavi. 1991
37. Confrey J. *The Transformational Epistemology of Radical Constructivism: A Tribute to Ernst von Glasersfeld*. *Constructivist Foundations*. 2011;6(2):177-182.
38. Small M. *Beyond One Right Answer*. *J of Educational Leadership*. 2010;68(1):28-32.
39. Minter MK. *Learner-Centered (LCI) Vs. Teacher-Centered (TCI) Instruction: A Classroom Management Perspective*. *American Journal of Business Education*. 2011;4(5):55-62.