

نگاهی دوباره به پارادایم‌های تولید علم در آموزش از دور در جوامع

مدرن و پُست‌مدرن

New look on paradigms of knowledge production in distance education of modern and post-modern societies

مرجان معصومی‌فرد*

دریافت: ۱۳۹۴/۲/۱۴ پذیرش: ۱۳۹۴/۴/۲۲

Marjan MasoomiFard*

Received: 4/May/2015 Accepted: 13/Jul/2015

چکیده

Abstract:
Knowledge production in distance education is not an automatic or aimless process. This structure has evolved through different generations (The Correspondence Model, The Multi-media Model and The Tele-learning Model). It helped knowledge production with considering qualities of modern and post-modern societies and different paradigms.

With this mind, aim of this article is assessing the role and placement of distance education system in knowledge production.

In the present research, data was gathered through documents using a descriptive-analytical method. These documents include identification, study and classification of information related to the subject. This article discusses how paradigms change in two modern and post-modern societies and how knowledge production is investigated based on each of these paradigms.

Results of this study show that in the evolution of distant education, Positivism paradigm is dominant in the first generation of knowledge production in modern society. After that, parallel to the change of modern concepts to post-modern, it's obvious that in the second generation, Hermeneutic paradigm is dominant in the mentioned field. Also in the third generation and post-modern society, Critical paradigm is on top of other paradigms in discourse of knowledge production and IT era. In this study specification of each paradigm and their influence on knowledge production in different generations would be discussed.

Keywords: Knowledge Production, Distance Education, Paradigm, Modern, Post-modern, Positivism, Hermeneutics, Critical.

تولید علم در نظام آموزش از دور، رویکردی خودبه‌خودی، بی‌هدف و بدون برنامه نیست، بلکه این نظام در سیر تکاملی خود در نسل‌های مختلف (آموزش مکاتبه‌ای، الگوی چندرسانه‌ای و الگوی یادگیری دوربرد) با بهره‌مندی از ویژگی‌های جوامع مدرن و پُست‌مدرن و با استفاده از پارادایم‌های مختلف به تولید علم کمک نموده است. بر این اساس، هدف از نگارش این مقاله، بررسی نقش و جایگاه نظام آموزش از دور در تولید علم است. در پژوهش حاضر، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی پس از گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای، شامل مطالعه، طبقه‌بندی، تجزیه و تحلیل آن‌ها و جمع‌بندی اطلاعات درخصوص موضوع مورد مطالعه پرداخته، چگونگی تغییر پارادایم‌ها در دو جامعه مدرن و پُست‌مدرن و چگونگی تولید علم بر اساس هر یک از این پارادایم‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

نتایج این پژوهش نشان داد که در سیر تکاملی آموزش از دور، پارادایم پوزیتیویستی به‌عنوان گفتمان مسلط تولید علم در نسل اول در جامعه مدرن مورد توجه قرار گرفته است. پس از آن، در نسل دوم و مقارن با گذر از مدرنیسم به پُست‌مدرنیسم، هرمنوتیک به‌عنوان پارادایم مسلط تولید علم مطرح می‌شود. همچنین در نسل سوم و در جامعه پُست‌مدرن، پارادایم انتقادی به‌عنوان گفتمان مسلط تولید علم در کنار سایر پارادایم‌ها و در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات مورد توجه قرار می‌گیرد که در این مقاله، ویژگی‌های هر یک از این پارادایم‌ها و چگونگی تأثیر آن‌ها بر تولید علم در نسل‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته است.

کلید واژگان: تولید علم، آموزش از دور، پارادایم، مدرن، پُست‌مدرن، پوزیتیویسم، هرمنوتیک، انتقادی.

*Assistant Professor of Payam Noor University
Email: mmf587@gmail.com

* استادیار دانشگاه پیام نور
Email: mmf587@gmail.com



مقدمه

مطالعه تطبیقی مربوط به سیر تحول جوامع نشان می‌دهد، پیشرفت، توسعه، رفاه و برتری جوامع نتیجه تلاش، فعالیت، نظم و هدفمندی آن‌هاست و در عصر حاضر، که عصر مبتنی بر دانایی است، آنچه سبب شکاف عمیق بین جوامع شده، مربوط به این است که پاره‌ای از جوامع، دانش و تکنولوژی بیشتری در اختیار دارند و از آن به‌عنوان اهرمی برای برتری خود استفاده می‌کنند (ملکیان، ۱۳۸۷). این نکته، بیانگر تأثیر تعیین‌کننده تولید علم^۱، دنیا را دربرگرفته، بر سرنوشت جوامع جهانی است. در این میان، «آموزش از دور»^۲ نیز، که محصول جوامع صنعتی و شکل صنعتی شده آموزش است، در نسل‌های مختلف با بهره‌گیری از ویژگی‌های جوامع مدرن و پُست‌مدرن به تولید علم کمک‌های قابل توجهی نموده‌است. اما مسئله اصلی در زمینه پرداختن به تولید علم در نظام آموزش از دور، آن است که با وجود رشد و توسعه شتابان این حوزه در عصر حاضر، دیدگاه‌ها، نظرات و برداشت‌های گوناگون و آرای موافق و مخالف عدیده‌ای در میان متخصصین تعلیم و تربیت و حتی عامه مردم درخصوص نظام آموزش از دور وجود دارد، به‌گونه‌ای که امروزه شاهد آن هستیم که طرفداران و متولیان آموزش از دور با شیفتگی کامل و به‌طور جنجال‌برانگیزی به سخنرانی درخصوص سودمندی این نظام در همه ابعاد با بهره‌گیری از عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، می‌پردازند و این در حالی است که مخالفان آن، مقالات فراوانی را درخصوص ناکارآمدی این نظام آموزشی در همه ابعاد،

ارائه داده‌اند و سعی در به‌حاشیه‌راندن این نظام دارند و اکنون افراد زیادی هنوز به این نظام به‌عنوان یک نظام آموزشی درجه دو می‌نگرند، درحالی‌که نظام آموزش از دور مانند سایر نظام‌ها در عصر حاضر و با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات و با اثرپذیری از این ظرفیت جدید، تحولات و دگرگونی‌های سودمندی را در ارکان و اجزاء نظام آموزش و پرورش رقم زده است و این دگرگونی که مفهوم کلیدی قرن بیست و یکم است (لی^۳، ۲۰۰۱) سبب شده تا نظام آموزش از دور در نسل سوم خود، گوی سبقت را از نظام آموزش سنتی برآید، به‌گونه‌ای که محیط‌های یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌صورت اشکال گوناگون در جامعه پُست‌مدرن حضور یافته‌اند و تبدیل دسترسی به فناوری اطلاعات و ارتباطات سبب ایجاد تغییر وضعیت دانش در ساختار جهانی شده و فرایندهای یادگیری و آموزش را به سمت تولید گونه‌های نوینی از دانش سوق داده‌است (آندونیو^۴، ۲۰۱۰).

از این رو، بررسی تغییرات ذکر شده که پارادایم‌های جدید تولید علم در نظام آموزش از دور را ایجاد کرده‌اند و در طول تاریخ، موقعیت و جایگاه نظام آموزش از دور را از موقعیت و جایگاه حاشیه‌ای به کسب موقعیت و جایگاهی مناسب در تولید علم و دانش، تغییر داده‌اند و نیز، درک اینکه چگونه موقعیت این نظام آموزشی از نظام درجه دو به نظامی درجه یک در تولید علم تبدیل شده، ضروری به نظر می‌رسد.

بنابراین، در مقاله حاضر، به معرفی جایگاه نظام آموزش از دور به‌عنوان نوعی کاتالیزور تولید علم در عصر دانایی پرداخته می‌شود و بررسی روند تولید علم و پارادایم‌های آن در نسل‌های مختلف نظام آموزش از دور در دو جامعه مدرن و پُست‌مدرن پرداخته خواهد شد.

۱. از آنجا که کلمه «علم» در اصطلاح «تولید علم» در زبان فارسی، هم مترادف با science و هم مترادف با knowledge به‌کار می‌رود، در این مقاله نیز کلمه «علم» مترادف با هر دوی این مفاهیم به‌کار رفته‌است.
 ۲. در این مقاله، اصطلاح آموزش از دور، به‌جای اصطلاح متداول آموزش از راه دور به‌کار رفته‌است. و واژه «راه» که معادل way در زبان انگلیسی است، از این اصطلاح حذف شده است.

3. Lee

4. Andoniou



است که در تاریخ غرب رخ داده و ریشه‌های آن به گذشته‌های دور، به فیلسوفانی چون هگل، کانت، دکارت و جریان‌هایی چون رنسانس باز می‌گردد (هولاب، ۱۹۹۱، ترجمه بشیریه، ۱۳۸۱). به زعم نظرات فیلسوفان دیگر، انقلاب صنعتی، آغاز دوران مدرن به حساب می‌آید و برخی دیگر از اندیشمندان نیز پیدایش نظام سرمایه‌داری و بازار آزاد در اقتصاد را نقطه شروع دوره مدرن تلقی می‌کنند (حقیقی، ۱۳۸۷).

بیرچ^۲ و همکاران (۲۰۰۱)، مدرنیسم را مرتبط با «پیشرفت»، «تغییر» و «خروج از سنت‌های بی‌مصرف قدیم» تعریف می‌کنند که وعده‌هایی نظیر آزادی، برابری، عدالت، زندگی خوب و کامیابی را با خود به همراه آورد و مدعی شد که می‌توان از طریق علم و روش علمی به این اهداف دست یافت (بلولاند^۳، ۱۹۹۵)، اما پس گذشت مدتی نتوانست به بسیاری از این وعده‌ها عمل کند. بنابراین، اندیشه‌های پُست‌مدرن، منجر به ایجاد جامعه پُست‌مدرن شد. از نظر برخی از افراد، پُست‌مدرنیسم مرحله‌ای تاریخی بعد از مدرنیسم نیست، بلکه نوعی بازنگری، مرور، تردید و تأمل و نقد و بررسی مبناها و آرمان‌هایی است که مدرنیسم بر آن‌ها تکیه دارد. در واقع، واژه «پُست» در ترکیب پُست‌مدرنیسم به معنای ایستادن بر فراز مدرنیسم و بازنگری آن است (باقری، ۱۳۸۳). پُست‌مدرنیسم، عصیان اندیشه متفکرانی است که می‌پندارند مکتب‌ها و دستگاه‌های فلسفی مدرن پاسخگوی نیاز انسان امروزی نیست، بنابراین، پُست‌مدرن اصطلاح مفیدی است که به معنی چارچوبی برای فهم قضاوت‌های کلی رو به افزایش در مورد جهان به کار می‌رود (گریگسون^۴، ۲۰۰۴). بنابراین، خواه آنرا نقطه مقابل و جنبه نقادانه مدرنیسم بدانیم و خواه آنرا دنباله مدرنیسم و یا ایستادن بر فراز مدرنیسم بدانیم (باقری، ۷۹) به هر

در این مقاله با هدف بررسی نقش و جایگاه نظام آموزش از دور در تولید علم در جوامع مدرن و پُست‌مدرن، به پرسش‌های زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. روند تولید علم در آموزش از دور در جوامع مدرن و پُست‌مدرن چگونه است؟
۲. پارادایم مسلط تولید علم در نسل‌های اول، دوم و سوم آموزش از دور چگونه قابل تبیین است؟

ادبیات پژوهش

از پیدایش انقلاب صنعتی در اروپا و شروع عصر مدرن تاکنون، با رشد سریع فناوری‌های مختلف، موقعیت علم و دانش در حال تغییر است و به تبع آن، موقعیت و ماهیت مؤسسات آموزش عالی نیز از حالت سنتی به حالت غیرسنتی (آموزش از دور) در حال تغییر است. تا جایی که امروزه در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات در جامعه پُست‌مدرن، از طریق رشد دسترسی به بانک‌های اطلاعاتی، سیستم‌های ارتباط کامپیوتری و آموزش‌های آن‌لاین و مجازی و غیره به‌طور جنجال‌برانگیزی شاهد تغییر چگونگی تولید علم در جامعه هستیم (فاکس^۱، ۱۹۸۹). به‌گونه‌ای که می‌توان گفت نوعی تغییر از پارادایم مسلط پوزیتیویستی که به دنبال استانداردسازی علم در میان انسان‌های جوامع مختلف در نسل اول آموزش از دور بود، به سمت پارادایم مسلط هرمنوتیکی در نسل دوم که به تقسیم‌بندی مخاطبین بر اساس ساختارهای فکری، زبانی، قومی و قبیله‌ای می‌پرداخت و سپس پارادایم مسلط انتقادی در نسل سوم که بر تولید دانش به صورت فردی تأکید می‌کند، رخ داده است.

در این میان، جوامع مدرن و پُست‌مدرن نیز بر تولید علم تأثیر فراوانی داشته‌اند. براساس دیدگاه بسیاری از اندیشمندان، مدرنیسم، مدرنیته یا تجددگرایی، جریان‌های

2. Birch
3. Bloland
4. Gregson

1. Fox



قابل انتقال و به‌صورت متوال برای همه افراد است. آموزش از دور در این پارادایم بدین‌منظور طراحی شده است که موجب افزایش استقلال افراد و کاهش نیاز آن‌ها به تعامل با دیگران شود و هدف اصلی این شیوه، فراهم کردن فرصتی برای افراد است تا بتوانند هر زمان و هر کجا که می‌خواهند به علم و دانش استاندارد و ازپیش‌تعیین‌شده، دسترسی داشته‌باشند. این رویکرد هدف‌گرایانه ازپیش‌تعیین‌شده، بازتاب‌دهنده جهت‌گیری‌های رفتاری در آموزش نسل اول است. پس از نسل اول، همانگونه که کورتزویل^۵ (۲۰۰۵) معتقد است، پیشرفت فناوری منجر به به‌هم پیوستن انسان و ماشین شده است و با به اشتراک گذاشتن دانش، به‌صورت گروهی ماهیت دانش تغییر می‌یابد. همچنین هارکینز، وی سوکا و مولبرگ^۶ (۲۰۰۵)، به حالت سومی از تولید دانش اشاره دارند، آن‌ها خاطرنشان می‌کنند درحالی‌که حالت دوم تولید دانش بر اساس پارادایم هرمنوتیک، متمرکز بر عملکرد گروهی است، شیوه سوم معطوف به تولید دانش انفرادی با محوریت خلاقیت و نوآوری منحصر به افراد است. در واقع، گمان می‌رود که مزیت این رویکرد، ابتدا برای خود فرد بوده و سپس به بسترهای اجتماعی توسعه می‌یابد.

شوارتز و اوگیلوی^۷ (۱۹۹۷)، در یک گزارش تحلیلی جامع به بررسی تغییر پارادایم فیزیک، شیمی، ریاضی، زیست‌شناسی، فلسفه، سیاست، زبان‌شناسی، روان‌شناسی و غیره پرداخته‌اند، آن‌ها به یک پارادایم نوظهور اشاره می‌کنند که ماهیتی سازنده‌گرایانه دارد. نویسندگان این گزارش برآنند که این تغییر پارادایم به نوعی حرکت از پارادایم‌های ساده، سلسله‌مراتبی، ماشینی، قطعی، هدف‌گرا، عینی و با رویکرد خطی (پوزیتیویسم) به سمت پارادایم‌های جدیدی است که پیچیده‌تر بوده و مبتنی بر تجربه‌های عینی و ذهنی

حال پست‌مدرنیسم تحولی سریع و بنیادین در عرصه‌های معرفت‌شناسی، اجتماعی و سیاسی است. نیپر^۱ (۱۹۸۹)، سه نسل شاخص در آموزش از دور را شناسایی نمود. نسل اول که مرتبط با مکاتبه است و از رسانه‌های چاپی و پست به‌این‌منظور استفاده می‌شود (ویلمز^۲، ۲۰۰۵)، نسل دوم که در آن نوآوری-های مختلف در زمینه ابزارهای شنیداری و بصری، موجب گسترش فرصت‌های آموزش از دور شد (مکی^۳، ۲۰۱۰) و رسانه‌هایی مانند نوارهای ضبط صوت، رادیو و تلویزیون علاوه بر محصولات چاپی مورد استفاده قرار گرفت و نسل سوم که مرتبط با استفاده از فناوری کامپیوتر و اینترنت برای افراد است (ویلمز، ۲۰۰۵)، در این نسل، فناوری اطلاعات و ارتباطات محیط‌های یادگیری از دور بسیار تعاملی و ترکیبی را به ارمغان آورد (کسیم و آگاگلو^۴، ۲۰۰۷). همچنین، با افزودن عنصر هم‌زمانی به آموزش از دور که پیش از این تنها در آموزش‌های رودرو امکان‌پذیر بود، تحول بزرگی در آموزش از دور ایجاد شد (مکی، ۲۰۱۰) که این امر به نوبه خود بر تولید علم نیز تأثیرگذار بود.

درخصوص پیشینه پژوهش، مطالعات اندکی وجود دارد، بنابراین، این شبهه وجود دارد که علم و دانش چگونه در نظام آموزش از دور تولید می‌شود و چه زمینه‌هایی به این فرایند کمک می‌کند، اما شواهد متقاعدکننده‌ای وجود دارد که می‌توان اقدامات مربوط به تولید علم و دانش را در آموزش از دور به‌کار برد. برخی از پژوهش‌های این قلمرو شامل موارد زیر است: از نظر گریسون (۱۹۹۳)، در نسل اول آموزش از دور که مبتنی بر پارادایم پوزیتیویستی است، تمرکز اصلی بر دانش عینی مکتوب است که تقسیم‌پذیر و

5. Kurzweil

6. Harkins, Vysoka & Mollberg

7. Schwartz & Ogilvy

1. Nipper

2. Willems

3. Mckee

4. Kesim & Agaglu

آموزش از دور در جامعه مدرن

مدرنیسم و وعده‌های آن بر روی تمامی ابعاد زندگی انسانی از جمله نظام آموزشی تأثیرگذار بوده‌است. در این میان، آموزش از دور نیز از این تأثیرات بی‌بهره نبوده‌است. زیرا نسل اول آموزش از دور یا آموزش مکاتبه‌ای، همزمان با دوره مدرن و ظهور جامعه توده‌وار و تقاضای فراوان افراد جامعه برای دسترسی به علم و دانش، به‌عنوان شیوه‌ای نوین و در کنار آموزش رسمی سنتی به‌عنوان یک نظام درجه دو در جامعه مدرن قرن نوزدهم متداول شد و در اواخر دهه ۱۹۵۰ و اوایل دهه ۱۹۶۰، مطالب چاپی بسیاری برای آموزش صنعتی در مدارس تهیه گردید و رسانه‌های چاپی با بهره‌گیری از صنعت پُست، نسل اول آموزش از دور را تشکیل دادند (ویلمز، ۲۰۰۵). این نسل به‌دلیل زمانی با مدرنیسم از مشخصه‌های جامعه مدرن تأثیرات زیادی پذیرفت که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

یکی از اساسی‌ترین مشخصه‌های مدرنیسم، پیدایش معیار عقل و تجربه‌ء انسانی به‌عنوان تنها ملاک معتبر برای شناسایی حقیقت در جهان هستی و تعیین سرنوشت انسانها است (گنون، ترجمه دهشیری، ۸۳)، منظور از عقل در دوره مدرن، عقلی است که متأثر از تحولات علمی-تجربی است، این عقل، کلید همه مشکلات انسان محسوب می‌شود و معیار و ملاک همه اموری است که به‌نحوی با زندگی انسان در ارتباط است (فرمینی فراهانی، ۸۲)، همانگونه که ماکس وبر می‌گوید عقلانی‌شدن، به معنی پذیرش تدریجی و برخورد حسابگرانه با کلیه وجوه زندگی انسان است (لیون، ۱۹۴۸، ترجمه حکیمی، ۸۷). بر این اساس، آموزش و پرورش نیز در دوران مدرن، فرایندی کاملاً عقلانی است (آشر و ادواردز، ۱۹۹۴)، که با حصول همین عقلانیت، به تدریج خودباوری به ظهور می‌رسد و انسان خود را از قواعد و سنت‌های دست‌وپاگیر رها

فردی (انتقادی) است و بدین ترتیب، از نظر کورتزویل (۲۰۰۵)، در روند تکامل این نظام آموزشی، آموزش به‌صورت آنلاین درمی‌آید و آنگاه ما نیز با مغزهای آنلاین شده، قادر خواهیم بود مهارت‌ها و دانش‌های جدیدی ایجاد کنیم. در چنین دنیایی، نقش کار، خلق دانش از همه نوع است. حتی نقش بازی و تفریح نیز تولید دانش خواهد بود. در واقع دیگر مرز مشخصی بین کار و تفریح، وجود نخواهد داشت. این مطلب اشاره به تسلط پارادایم‌های انتقادی و سازنده‌گرایی در عصر دانش‌محور، در جامعه پُست‌مدرن دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع نظری بوده و با روش، توصیفی-تحلیلی انجام گرفته‌است. رویکرد پژوهشی نیز کیفی است. لازمه تحقیقات کیفی، شناسایی منابع مربوط به موضوع تحقیق، مطالعه متون، درک معنای متن و استخراج مطالب مورد نظر از این منابع، ایجاد ارتباط میان مطالب و توصیف و تحلیل آن‌ها و بحث و نتیجه‌گیری از اطلاعات جمع‌آوری شده است.

روش گردآوری اطلاعات، کتابخانه‌ای و شامل شناسایی و مطالعه منابع علمی موجود، از جمله مقالات و کتاب‌هایی است که در زمینه تولید علم در جامعه مدرن و پُست‌مدرن و نسل‌های مختلف آموزش از دور نوشته شده‌اند و فیش‌برداری، طبقه‌بندی اطلاعات، تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌های گردآوری شده و پاسخ به سؤالات تحقیق انجام شده‌است.

از این‌رو، برای پاسخگویی به سؤالات ذکرشده، نخست لازم است آموزش از دور در دو جامعه مدرن و پُست‌مدرن مورد بررسی قرار گیرد و در گام بعدی به معرفی پارادایم‌های مسلط نسل‌های مختلف آموزش از دور و در نهایت به بررسی چگونگی تولید علم در هریک از نسل‌ها پرداخته خواهد شد.



بر اساس این اندیشه، نژادگرایی^۴ نیز، یکی دیگر از مشخصه‌های مدرنیسم است که نژاد غربی را به عنوان نژاد برتر معرفی می‌کند (سجادی، ۸۳)، همانگونه که کنت گوبینگو، فیلسوف معروف فرانسوی نیز می‌گوید، برخی از نژادها، مانند نژاد غربی، موتور محرک تاریخ هستند و استعداد تمدن‌آفرینی، قدرت تولید علم، فلسفه، صنعت و غیره را دارند، در مقابل، برخی دیگر فاقد این ویژگی‌ها بوده و صرفاً مصرف‌کننده هستند (کریمی، ۱۳۶۱).

جنس‌گرایی^۵ نیز، از دیگر مشخصه‌های رایج عصر مدرنیسم است. جنس‌گرایی از دیدگاه فوک، عبارتی است که با توجه به نژادگرایی ابداع شده و بیانگر رفتار افرادی است که جنس مرد را برتر از جنس زن می‌دانند (ویویوک، ۱۹۹۳، جهانگیلو، ۷۳). زیرا آنچه در مدرنیسم اتفاق افتاد، این بود که بر اثر پیشرفت‌های علمی و صنعتی در این دوران، آثار و خدمات مردان به دلیل اشتغال در بخش‌های تولیدی و صنعتی موجب شد، کار زنان در خانه غیرمولد و بی‌اهمیت جلوه نماید و قوانین و مقررات، امکانات آموزشی و به‌طور کلی جوّ حاکم بر جامعه، شرایط تبعیض‌آمیزی میان زنان و مردان به وجود آورد (مشیرزاده، ۷۹). همین امر سبب شد که نقش زنان در امر توسعه و پیشرفت در عرصه‌های اجتماعی و علمی به‌عنوان عنصری فعال و مؤثر در تاریخ دنیای مدرن کم‌رنگ شود و از دیدگاه مردانه به امور نگریده شود (چاندلر، ۱۳۸۹)، به تعبیر دیگر همان‌گونه که جون کلی‌گودال می‌گوید، حق انتخاب مردان نشانگر آن است که دوران مدرن نمی‌تواند به تجربه زنان اطلاق شود. به عبارت دیگر، مدرنیسم فقط برای بخشی از افراد جامعه، یعنی مردان، بوجود آمد (همان).

ساخته و در ساختن سرنوشت خود سهیم می‌گردد (براش، ۱۹۹۵).

از دیگر مشخصه‌های مدرنیسم، می‌توان به نخبه‌گرایی^۱، اشاره کرد. اصطلاح «نخبه» به افرادی گفته می‌شود که به دلیل توانایی‌های بالاتر و یا داشتن یک یا چند ویژگی، نسبت به سایرین از موقعیت بهتری در جامعه برخوردار می‌شوند (ویلفرد و پارتو، ۱۹۱۷، نقل از پاشایی، ۱۳۶۹)، در واقع، نخبه‌گرایی اعتقاد به این است که نخبگان، اقلیت‌هایی در جامعه هستند که از سایر افراد و گروه‌ها (عامه مردم) متمایز می‌شوند (ال‌سیلز، ۱۹۶۸ و راش، ۸۹). این واژه، برای توصیف وضعیتی استفاده می‌شود که در آن، افراد جامعه به دو دسته نخبه و عامه تقسیم می‌شوند و به قشر نخبه در جامعه بها داده می‌شود، تا جایی که قدرت در دست نخبگان متمرکز است. از آنجا که مدرنیسم به دنبال پیشرفت‌های عظیم علم و تکنولوژی به وجود آمد و پیشرفت در عرصه‌های مختلف به نیروهای سرآمد نیاز داشت، بیش از گذشته به نخبگان، توجه داشت.

همچنین کلیت‌گرایی^۲، به معنای نفی عنصر «غیریت»، یکی دیگر از مشخصه‌های دوران مدرن است. به عقیده لیوتار^۳، کلیت‌گرایی به معنای آن است که فرهنگ غرب، تنها فرهنگ جهان یا تنها فرهنگ مُجاز جهان است. طبق این نظر، اندیشه (فلسفه، علم و سایر قلمروهای آن)، در یونان زاده شده است و همین سیل اندیشه بوده که در طول تاریخ جریان داشته است. هرچند گاه به دست این قوم و زمانی به دست قوم دیگر افتاده است، اما همان میراث بوده که دست‌به‌دست می‌گشته است. بر این اساس، در واقع هیچ قومی متفکر نبوده و نیست؛ تفکر در یونان به وجود آمده است و فرهنگ و تمدن در غرب (باقری، ۸۳).

4. Racism
5. Sexism

1. Elitism
2. Totality
3. Lyotar

پارادایم مسلط نسل اول آموزش از دور

در جامعه مدرن

از آنجا که نسل اول آموزش از دور هم‌زمان با ظهور مدرنیسم متولد شد، این نسل از ویژگی‌های جامعه مدرن بهره‌مند گردید، از این‌رو، در نسل اول آموزش از دور، پارادایم پوزیتیویسم که ماهیتی رئالیستی دارد و بیانگر آن است که واقعیت، مستقل از انسان و درک انسان است و مشاهده واقعیت، اگر بی‌طرفانه انجام شود، دانش علمی را می‌سازد (فیلیپس، ۱۹۸۱) و به‌عنوان گفتمان مسلط مدرنیسم در نسل اول آموزش از دور تأثیرگذار بوده‌است. زیرا یکی از پیامدهای مدرنیسم، آن است که دانش علمی و حرفه‌ای به‌عنوان منبع شروع فهم جهان، شناخته می‌شود. و دانش علمی، منعکس‌کننده واقعیت عینی است (سکستون، ۱۹۹۷). بنابراین، این پارادایم با تأکیدی که بر روش‌های علمی مبتنی بر مشاهده عینی واقعیت (عینیت‌گرایی) به‌عمل آورد، سبب بازنگری روش‌های مطالعه علوم شد. زیرا پوزیتیویست‌ها تجربه را منحصر به تجربه حسی می‌دانند و به تجارب درونی

که از نوع علوم حضوری باشد اهمیتی نمی‌دهند یا دست‌کم آن‌ها را اموری غیرعلمی تلقی می‌کنند و به‌نظر آنان واژه «علمی» تنها شایسته اموری است که برای دیگران قابل اثبات حسی باشد (سرمدی، پاک‌سرشت، مهرعلی‌زاده، ۸۸). این‌گونه اندیشه‌های پوزیتیویستی سبب حذف اصطلاحات ذهن‌گرایانه از نظام آموزشی شد و توجه بیش از حد به روش‌های علمی مبتنی بر حس، تجربه و مشاهده، سیر اندیشه غربی را به‌سوی رویکرد مکانیکی علم برد (ابراهیم‌زاده، ۸۷). یکی از حوزه‌هایی که رویکرد مکانیکی علم از آن تأثیر پذیرفت، حوزه روان‌شناسی به‌طور عام و روان‌شناسی تربیتی به‌طور خاص بود و این رویکرد در مدرنیسم بیشتر در حوزه روان‌شناسی رفتارگرا که صرفاً رفتار قابل مشاهده و بدون توجه به فرایند یادگیری را معتبر می‌دانست، متجلی شد، تا آنجا که از نظر رفتارگرایان «رفتار را باید به کمک تجربه‌های قابل مشاهده تبیین کرد نه فرایندهای ذهنی» (سانتروک، ۲۰۰۴). برخی موضع‌گیری‌های پارادایم پوزیتیویسم، در جدول (۱)، آمده است.

جدول (۱). برخی موضع‌گیری‌های پارادایم پوزیتیویسم

موضع‌گیری‌های پارادایم پوزیتیویسم	
هستی‌شناسی: ماهیت حقیقت	- حقیقت، چیزی است که از تجربه و یا استنتاج‌های منطقی حاصل از تجربه، به‌دست می‌آید.
معرفت‌شناسی: ماهیت دانش	- دانش، امری عینی، قابل آزمایش و جهان‌شامل و مستقل از ذهن بشر است.
متودولوژی: روش‌شناسی	- روش علمی مبتنی بر تجربه، مشاهده و آزمایش. - استنتاج‌های منطقی استخراج شده از تجربیات عینی مبتنی بر مشاهده. - به‌کارگیری روش‌های پژوهش دقیق و کمی.
غایت	دست‌یافتن و انتقال اصول و قوانین تعمیم‌پذیر و جهان‌شامل که مستقل از ذهنیات، عواطف و سنت‌های اجتماعی انسان، ماهیتی قابل آزمایش (تجربی) دارند.

منبع: یافته‌های پژوهش

اصلی آموزش از دور را بر دانش عینی و مکتوب

تسلط دیدگاه پوزیتیویستی در نسل اول، تمرکز



هم‌زمانی با دوره مدرنیسم، پوزیتیویسم است و از آنجایی که این پارادایم تنها منبع تولید دانش را روش علمی مبتنی بر مشاهده و تجربه می‌داند، پارادایم مذکور در جامعه مدرن بر رشد و تولید علوم تجربی و طبیعی تأثیر بسزایی داشته‌است. اما از آنجا که علوم انسانی را به منزله علوم درجه دو تلقی می‌نماید، سبب شده تا این علوم از رشد کمتری بهره‌مند شوند. علاوه بر آن، کلیت‌گرایی مدرنیستی بر تعلیم و تربیت نسل اول آموزش از دور تأثیرات فراوانی داشته‌است و بر اساس این ایده باید به ایجاد هماهنگی و استانداردسازی سیستم آموزشی، نه تنها برای یک کلاس یا یک مدرسه، بلکه برای همه جوامع به صورت یک کل، پرداخت (ماکس^۳، ۱۹۷۰). بنابراین، تولید علم در این نسل امکان تدارک جهان‌شمول و غایی دانش و معرفت را فراهم می‌آورد.

همچنین، تولید علم در نسل اول آموزش از دور به دلیل تأکید جامعه مدرن به نخبگان، فعالیتی تخصصی است که توسط عده معدودی از افراد نخبه صورت می‌پذیرد و فعالیتی همگانی نیست. بنابراین، اکثریت جامعه، توان تولید علم و دانش را ندارند و از نظر تیلور که یکی از طرفداران دیدگاه پوزیتیویستی است، تولید علم، وظیفه افراد خاصی است. البته ممکن است بعضی از افراد (آن هم نه خیلی زیاد) از لحاظ استعداد و توانایی فکری بتوانند در پیشرفت علوم مؤثر باشند، اما در چگونگی تکوین آن نمی‌توانند توفیق یابند (سرمدی، پاک‌سرشت، صفایی‌مقدم و مهرعلی‌زاده، ۱۳۸۸).

علاوه بر آن، تولید علم در نسل اول آموزش از دور، فعالیتی وابسته به جنسیت است و میان زنان و مردان در تولید علم، نابرابری جنسیتی وجود دارد، زیرا در جامعه مدرن، فضای حاکم بر جامعه و امکانات آموزشی مردان در مقایسه با زنان سبب شده که حق

که تقسیم‌پذیر و قابل انتقال به دیگران باشد (گریسون^۱، ۱۹۹۳) منتقل کرد. بنابراین، آموزش مکاتبه‌ای نسل اول تحت تأثیر این پارادایم و دیدگاه رفتارگرایی به این منظور طراحی شد تا جوابگوی تقاضای فراوان جامعه توده‌وار برای آموزش و یادگیری باشد و فشار سنگینی را که امر تدریس، هم به عنوان یک پدیده و هم به عنوان یک مفهوم، در جامعه توده‌وار مدرن با آن مواجه شد، از بین برده و در نهایت تمرکز اصلی از تدریس را به تمرکز بر یادگیری تبدیل نماید (بیستا^۲، ۲۰۰۴) و تمهیدات آموزشی لازم برای دسترسی به دانش را با وجود فاصله مکانی میان یاددهنده و یادگیرنده ارائه داد تا باعث افزایش استقلال افراد و کاهش نیاز آن‌ها به تعامل با دیگران باشد (همو). همچنین طرفداران پارادایم پوزیتیویسم که به قوانین عام و تعمیم‌پذیر در آموزش معتقد بودند، به استانداردسازی مواد چاپی و ایجاد هدف‌های رفتاری در محتوای آموزش که قابل مشاهده و ارزشیابی عینی باشد، پرداختند تا مواد آموزشی چاپی به‌طور یکسان در دسترس همگان قرار گیرد و افراد بتوانند هر زمان و هر جا که می‌خواهند به دانش عینی مکتوب دسترسی داشته باشند.

بنابراین، به نظر می‌رسد پارادایم پوزیتیویسم از طریق تمرکز بر دانش مکتوب و موجود، بیشتر به ترویج دانش در نسل اول آموزش از دور یاری رسانده‌است و تولید علم در این نسل، کمتر به چشم می‌خورد. با این وجود، تولید علم، تحت تأثیر برخی از ویژگی‌های جامعه مدرن به شرح زیر صورت پذیرفته‌است.

تولید علم در نسل اول آموزش از دور و

پارادایم مسلط آن در جامعه مدرن

بر اساس آنچه در قسمت قبل اشاره شد، پارادایم مسلط تولید علم در نسل اول آموزش از دور به لحاظ

1. Garrison

2. Biesta

3. Max



آموزش از دور می‌شود، نژادگرایاست. بدین معنی که علم و پژوهش برتر، از آن دنیای غرب است و دنیای غرب به دلیل توانایی‌های بالاتر نسبت به سایر تمدن‌ها، استعداد بیشتری جهت تولید دانش دارد و از این رو، با تولید دانش بیشتر صلاحیت تبدیل شدن به موتور محرک تاریخ را به دست می‌آورد. برخی ویژگی‌های تولید علم در نسل اول آموزش از دور، در جدول (۲)، آمده است.

انتخاب فردی و اجتماعی زنان تنزل یابد و شرایط تبعیض آمیزی میان مردان و زنان در تولید دانش به وجود آید (چاندلر، ۱۳۸۹). بر این اساس، نقش زنان در تولید دانش کم‌رنگ می‌شود و افراد جامعه آثار فکری آن‌ها را به سختی می‌پذیرند. از دیگر عناصری که موجب تولید علم در نسل اول

جدول (۲). برخی از ویژگی‌های تولید علم در نسل اول آموزش از دور

تولید علم در انحصار علوم تجربی	ویژگی‌های تولید علم در نسل اول آموزش از دور (مکاتبه‌ای)
مشارکت بسیار کم علوم انسانی در تولید علم	
تأکید بر امکان تولید جهان‌شمول و غایی دانش از طریق مشاهده و تجربه	
تولید علم؛ فعالیتی در انحصار نخبگان	
تولید علم؛ فعالیتی وابسته به جنسیت و در انحصار مردان	
تولید علم؛ فعالیتی در انحصار جهان غرب	
تولید علم؛ فعالیتی در انحصار نژادی خاص	

خاص، شکل گرفت (کسیم، آگاگلو، ۲۰۰۷). از این رو، پارادایم پوزیتیویسم که متناسب با ویژگی‌های جامعه مدرن بود، دیگر با ویژگی‌های جامعه پست‌مدرن همخوانی نداشت و جوابگوی نیازهای این جامعه نبود، به همین دلیل پارادایم‌های جدیدتری که همراه با خود، محیط‌های غنی و انعطاف‌پذیری را برای همه افراد فراهم آورده است، به عنوان پارادایم‌های مسلط در جامعه پُست‌مدرن، مطرح شدند. بنابراین، در توسعه تاریخی آموزش از دور، نقش افراد از حالت منفعل در جامعه مدرن نسل اول به حالت تعاملی جامعه پُست-مدرن نسل سوم تغییر کرد. در ادامه، به برخی از ویژگی‌های جامعه پُست‌مدرن اشاره می‌شود.

یکی از اساسی‌ترین مشخصه‌های پُست‌مدرنیسم، تردید متفکران پُست‌مدرن در خصوص عقل و تجربه انسانی، تنها ملاک معتبر برای شناسایی حقیقت توسط انسان است. به عقیده ایشان، عقل قادر به ارائه یک

آموزش از دور و جامعه پُست‌مدرن

پُست‌مدرنیسم با نسل‌های دوم و سوم آموزش از دور یعنی آموزش چندرسانه‌ای که به واسطه پیشرفت فناوری، رادیو، تلویزیون، ویدئو و نوارهای دیداری و شنیداری پدید آمد و الگوی یادگیری دوربرد که با ورود PC یا کامپیوترهای شخصی و با شروع عصر اطلاعات و ارتباطات به وجود آمد و ماهیت روش‌های یاددهی-یادگیری و اطلاع‌رسانی را تغییر داد، مقارن شده است. زیرا پیشرفت فناوری، موجب بروز تحولاتی مانند توسعه و انتشار شتابان فعالیت‌های مبتنی بر دانش و در زمینه دانش (دراکر^۱، ۱۹۹۴) شده است و علاوه بر آن، تحول در سبک تولید دانش (گیبونز^۲، ۱۹۹۴) به وقوع پیوسته است و با سرعت گرفتن تغییرات تکنولوژیکی، پارادایم‌های نوینی در نظام آموزشی به طور عام و نظام آموزش از دور به طور

1. Drucker
2. Gibbons

3. Kesim & Agaoglu



به گفتگو روی می‌آورند که این خود نوعی رابطه انسانی و همبستگی اجتماعی است. بنابراین توجه به گفتمان و زبان از دیگر مشخصه‌های پُست‌مدرنیسم است. زبان برای پُست‌مدرنیسم‌ها بسیار مهم است و تقریباً جایگزین عقل می‌شود (همان).

همچنین جنس‌گرایی یا اعتقاد به تفاوت‌های جنسیتی میان زنان و مردان که در جامعه مدرن وجود داشت، در جامعه پُست‌مدرن از بین رفت، زیرا پُست-مدرنیسم، تصورات دنیای مدرن را مبنی بر اینکه تفاوت‌هایی که در ماهیت زنان و مردان وجود دارد، باید در زمینه حقوق و وظایف آن‌ها نیز اعمال شود، به چالش کشید (جنز، ۱۹۹۰). باتلر می‌گوید تفاوت قائل‌شدن میان زن و مرد، امری مردود است. بنابراین، می‌توان پذیرفت که باید به جنسیت به‌نحو فرهنگی توجه کرد و باید آنرا خارج از طبقه‌بندی‌های مدرنیستی مورد بررسی قرارداد (باتلر، ۱۹۹۸). بنابراین، بسیاری از متفکران پُست‌مدرنیسم، نگرستن به زنان را از منظر جنس نابرابر، طبقه‌ای دیگر، غربی‌بودن یا نبودن و سفیدبودن یا نبودن مورد نقد قرار داده‌اند (فلکس، ۲۰۰۰) و به‌جای آن بر مشترکات میان زنان و مردان تأکید نموده و به برابری زنان و مردان در آموزش، کار و سایر امور توجه نموده‌اند.

نخبه‌گرایی نیز، که یکی از ویژگی‌های جامعه مدرن است، در این دوران از بین می‌رود زیرا اندیشمندان پُست‌مدرن نخبه‌گرایی را یکی از معضلات عصر مدرن می‌دانند. به‌عنوان نمونه (بودیار، ۱۹۸۳)، اندیشمند پُست‌مدرن، بر این باور است که در عصر پست‌مدرن، پدیده‌ها به سمت فروپاشی از درون حرکت می‌کنند. وی یکی از مصادیق آن را متلاشی‌شدن مرز میان فرهنگ نخبگان و فرهنگ عامه می‌داند (نجاریان، پاک‌سرشت و صفایی‌مقدم، ۱۳۸۱). بنابراین، در این دوران، آموزش از انحصار گروهی از افراد جامعه که توانایی‌های بالاتری دارند، خارج می‌شود و به همه افراد جامعه انتقال

الگوی جهانی واحد و معتبر نیست، بلکه تنها می‌تواند به الگوهای محلی و خاص اقدام نماید (هرست و وایت، ۱۹۹۸). بنابراین، فوکو، نظریه‌پرداز پُست‌مدرن، مشروعیت‌بخشی به عقل را به‌شدت رد می‌کند. لیورتار نیز وقتی پُست‌مدرنیسم را بی‌اعتمادی به روایت‌های کلان توصیف می‌کند، مستقیماً و گاه غیرمستقیم، به عقلانیت مدرن و دستاوردهای اجتماعی و سیاسی آن می‌تازد (اصغری، ۱۳۸۷). نتیجه چنین دیدگاهی گریز پُست‌مدرنیسم از هر گونه اعتقاد به کلیت و یا کلی-گرایی است که در مدرنیسم مفروض بود (لیورتار، ۱۳۸۳).

یکی دیگر از ویژگی‌های پُست‌مدرنیسم انتقاد از کلیت‌ها و تعمیم‌هایی است که مدرنیسم از آن حمایت می‌کند. وقتی کلیت‌گرایی در جامعه پُست‌مدرن از بین می‌رود، جا برای توجه به عنصر «دیگری» یعنی اهمیت قائل‌شدن برای فرهنگ‌ها، گروه‌ها و اقلیت‌های دیگر باز می‌شود (باقری، ۱۳۸۳). زیرا منظور پست‌مدرنیسم از "دیگری"، همه کسانی است که به نحوی مورد ظلم واقع شده، استثمار گردیده و به حاشیه رانده شده‌اند. افرادی مانند رنگین‌پوستان، شهروندان طبقه پائین، اقلیت‌های نژادی و قومی و زنان، مصادیق واژه «دیگری» از نگاه پُست‌مدرن هستند. لذا پُست‌مدرنیسم با تنوع فرهنگی گره خورده است و با کلیت‌گرایی و اینکه فرهنگ غرب، تنها فرهنگ مجاز جهان است، به مخالفت می‌پردازد (همان). بر این اساس، نظام تعلیم و تربیت نیز به سمت عدالت بیشتر پیش می‌رود تا اقلیت‌ها از امکاناتی برخوردار شوند که بتوانند بر اساس معیارهای فرهنگ خود پرورش یابند و ضمن داشتن باورها، ارزش‌ها و مهارت‌های متنوع و حتی متناقض، عادلانه و صلح‌جویانه به زندگی ادامه دهند.

به دنبال نفی کلیت‌ها و توجه به عنصر دیگری، نژادگرایی نیز در پُست‌مدرنیسم از بین می‌رود و گروه‌های مختلف با قبول اختلاف و تعدد مواضع خود،



می‌یابد. بدین ترتیب شاهد شیوع آموزش‌های همگانی و رایگان در جوامع مختلف خواهیم بود.

پارادایم مسلط نسل دوم آموزش از دور

در جامعه پُست‌مدرن

پارادایم تفسیری و رشد نظریه‌های شناختی در شکل‌گیری و تحول دومین نسل آموزش از دور، تأثیر بسزایی داشتند. هرمنوتیک، پارادایم مسلط نسل دوم آموزش از دور است (رضایی، پاک‌سرشت و صفایی‌مقدم، ۱۳۸۷)، زیرا این نسل در دوره گذر از مدرنیسم به پُست‌مدرنیسم به‌نحو بارزتری نمود پیدا می‌کند و از آن به‌عنوان الگوی چندرسانه‌ای یاد می‌شود (جعفری، ۱۳۸۳). هرمنوتیک بر تأویل‌های کیفی از ساختارهای فکری-زبانی تأکید می‌کند. این پارادایم از طریق روشن‌ساختن زبانی که در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری به‌کار می‌رود با ابهام‌زدایی از اصطلاحات تخصصی که غالباً نوشته‌های تربیتی و سایر علوم اجتماعی را مختل می‌سازند به حقیقت‌یابی در مطالعه محیط‌های یادگیری، تعامل بین یاددهنده و یادگیرنده و

زبان مورد استفاده در محیط‌های آموزشی می‌پردازد. این امر، سبب درک ماهیت و معنای گفتار می‌شود، زیرا همانگونه که گوتک می‌گوید، مردم عصر جدید در جوامعی با فناوری‌های بسیار تخصصی زندگی می‌کنند و خود را در میان مشکلات مربوط به برقراری تفاهم و ارتباط محصور می‌یابند. تخصص به پیدایش مشاغل تخصصی و گروه‌های حرفه‌ای انجامیده‌است که هر یک از آن‌ها زبان، واژگان و اصطلاحات ویژه خود را ایجاد کرده است؛ درحالی‌که متخصصان قادرند به زبان تخصص‌های خود با یکدیگر ارتباط برقرار کنند، غالباً از برقراری ارتباط با کسانی که در خارج از حیطه تخصصی آن‌ها قرار دارند، ناتوان هستند. فلاسفه تأویل‌گرا نقش خود را در تسهیل برقراری ارتباط در فراسوی مرزهای تخصصی می‌بینند (گوتک، ۱۳۸۴). در این پارادایم، تعاملات اجتماعی به‌عنوان اولین ابزار برای به‌دست‌آوردن آگاهی و دیدگاه‌های متعدد و در مقابل دیدگاه‌های انفرادی از حقیقت در نسل قبل است (هینک، داوسون، ویلز، ۲۰۰۱).

جدول (۳). برخی از موضع‌گیری‌های پارادایم هرمنوتیک

موضع‌گیری‌های پارادایم هرمنوتیک	
هستی‌شناسی:	- واقعیت به‌صورت قانون علمی مطلق و جهان‌شمول، اصالت ندارد.
ماهیت حقیقت	- واقعیت، وابسته به افق‌های برخاسته از موقعیت‌های فرهنگی، اجتماعی و صنفی است.
معرفت شناسی:	- تأویل‌پذیر
ماهیت دانش	- تغییرپذیر با توجه به شرایط زمانی، مکانی، فرهنگی، تاریخی، اجتماعی و غیره - معرفت نه مطلقاً تجربی و نه مطلقاً وابسته به ذهن افراد است، بلکه به شرایط فکری، زبانی و غیره بستگی دارد
متدولوژی:	- به‌کارگیری روش‌های کیفی
روش‌شناسی	- تأویل متون - بررسی ساختارهای زبانی، فکری، فرهنگی و ارائه محتوا با توجه به تفاوت‌های فکری، فرهنگی و غیره
غایت	- ایجاد تفاهم ذهنی و زبانی، میان طبقات، اقشار و گروه‌های مختلف اجتماعی. - ارائه آموزه‌های متناسب با ساختارهای زبانی حاکم بر آن‌ها

منبع: یافته‌های پژوهش



گردید. در این مرحله، تجربه انسانی که در نسل قبل تنها ملاک معتبر برای شناسایی واقعیت در جهان بود، مورد تردید قرار گرفت و امکان تولید غایی و جهان-شمول علم و دانش از طریق مشاهده و تجربه نیز زیر سؤال رفت و فیلسوفان طرفدار پارادایم تفسیری، تلاش کردند تا از طریق این پارادایم به جای تأکید بر مشاهده و تجربه، به‌عنوان تنها منبع کسب و تولید دانش، با تردید نگاه کنند و به تفسیر و روشن‌ساختن معانی مختلف گزاره‌های علمی بپردازند و از این راه با شفاف‌سازی اهداف و سیاست‌هایی که نظام آموزشی را هدایت می‌کنند به حیطة تولید دانش یاری رسانند.

همچنین، تولید علم در نسل دوم آموزش از دور به‌دلیل همزمانی با جامعه پُست‌مدرن، دیگر فعالیتی نخبه‌گرا نیست که توسط عده معدودی از افراد نخبه صورت گیرد، بلکه به‌دلیل پیشرفت تکنولوژی و دسترسی همه افراد به رسانه‌ها از جمله رادیو و تلویزیون، فعالیت همگانی است و می‌تواند توسط همه افراد صورت پذیرد. زیرا جامعه پُست‌مدرن اصرار بر آمیختگی میان فرهنگ عامه و نخبه و فروپاشی مرز میان نخبگان و توده دارد. بنابراین، خواهان حاکمیت انبوه در مقابل نخبه‌گرایی و خارج‌شدن نظام آموزشی از حیطة نخبگان و متخصصان و دخالت دادن افراد غیرمتخصص مردمی در این امور و در نهایت همگانی شدن نظام آموزش و پرورش است.

علاوه بر آن، تولید علم در نسل دوم، فعالیتی است که به جنسیت وابسته نیست، زیرا در جامعه پُست-مدرن، زنان به‌عنوان عناصری فعال و مولد، به‌عرصه‌های عمومی، حرفه‌ای و آموزشی جامعه وارد می‌شوند و از فرصت‌ها و امکانات آموزشی مانند مردان بهره می‌برند که همین امر سبب مشارکت بیشتر آن‌ها در عرصه تولید دانش نیز می‌شود (مشیرزاده، ۱۳۷۹).

همچنین، مقارن با نسل دوم آموزش از دور در حوزه روان‌شناسی نیز یکی از نظریه‌هایی که به‌دلیل همزمانی با نسل دوم، در آن تأثیر زیادی گذاشت، ظهور نظریه‌های شناختی در یادگیری و آموزش بود. نظریه‌پردازان شناختی، به نقش فعال یادگیرندگان در شکل‌گیری دانش و آگاهی تأکید دارند (هینک، داوسون، ویلز، ۲۰۰۱). از این‌رو، در نسل دوم، از پیشرفت‌هایی که در عرصه تکنولوژی به‌وجود آمده، برای ارائه کنفرانس‌ها و سخنرانی‌ها از طریق رسانه‌هایی مانند رادیو و تلویزیون به همه افراد در نقاط دوردست، استفاده شد تا فرصت دسترسی همگان به اطلاعات و پردازش آن برای همه افراد فراهم شود و شانس برابری با سایر افراد جامعه را داشته‌باشند و قدرت از دست نخبگان خارج شود (جوناسون، دیویدسون، کلینز، کمپ بل، ۱۹۹۵).

از این‌رو، پارادایم هرمونتیک در نسل دوم مشکلات مربوط به برقراری تفاهم و ارتباط، شامل دسته‌بندی پیام‌هایی که توسط رسانه‌های گوناگون فرستاده می‌شود و رمزگشایی و جداکردن تصور از واقعیت در میان انبوهی از افراد که از نظر زمانی و مکانی در موقعیت‌های مختلفی قرار دارند، نقشی اساسی ایفا نمود (گوتک، ۱۳۸۴) و بر این اساس، پارادایم هرمونتیک در نسل دوم آموزش از دور به تأکید بیشتری بر روش‌های کیفی پرداخت. همچنین به تفاوت‌های فردی انسان‌ها نیز در نسل دوم توجه بیشتری شده است تا جایی که در این نسل، دیدگاه‌های اومانستی و اگزیستانسیالیستی نیز تا حدودی به‌چشم می‌خورد.

تولید علم در نسل دوم آموزش از دور و

پارادایم مسلط آن در جامعه پُست‌مدرن

همان‌گونه که ذکر شد نسل دوم آموزش از دور، مقارن با رادیو و تلویزیون آموزشی، متداول شد و با گذر از مرحله مدرن به جامعه پُست‌مدرن همزمان



خاص خارج کرد. به همین علت، تولید علم در نسل دوم، فعالیتی در انحصار غرب و نژادگرا نیست، بلکه همه افراد در همه جوامع و فرهنگ‌ها امکان تولید علم را دارند.

جدول (۴) حاوی برخی از ویژگی‌های تولید علم در نسل دوم آموزش از دور است.

بنابراین، در نسل دوم آموزش از دور، تولید علم، هم مردان مشارکت دارند و هم زنان.

از سوی دیگر، عنصر «دیگری»، که همان توجه به سایر فرهنگ‌ها است و از طریق نفی کلیت‌گرایی در جامعه پُست‌مدرن اتفاق افتاد، با این اندیشه که تنها فرهنگ مجاز جهان، فرهنگ غرب است به مخالفت پرداخت و تولید علم را از انحصار نژاد و یا جامعه

جدول (۴). برخی از ویژگی‌های تولید علم در نسل دوم آموزش از دور

عدم امکان تولید جهان‌شمول و غایی دانش و معرفت، صرفاً از طریق مشاهده و تجربه	ویژگی‌های تولید علم در نسل دوم آموزش از دور (آموزش چندرسانه‌ای)
تولید علم؛ فعالیتی که توسط همه اقشار جامعه صورت می‌پذیرد	
تولید علم؛ فعالیتی خارج از انحصار نخبگان	
تولید علم؛ فعالیتی مستقل از جنسیت	
تولید علم؛ خارج از انحصار جهان غرب	
تولید علم؛ خارج از انحصار نژادی خاص	

منبع: یافته‌های پژوهش

دور به‌طور خاص گشوده شد (جعفری، ۱۳۸۳). به اعتقاد کورزویل^۴ (۲۰۰۵)، پیشرفت‌های اخیر تکنولوژی، امکان ارتباطات بی‌درنگ و به‌اشتراک‌گذاشتن دانش و پیشرفت دانش‌های جدید را به‌صورت آنلاین فراهم آورده است. بر این اساس، ماهیت تولید دانش نیز تغییر کرده است و در مؤسسات نسل سوم آموزش از دور محیط جدید یادگیری که بیشتر به‌صورت مجازی طراحی و آماده می‌شود، با محیط‌های یادگیری سایر نسل‌ها بسیار متفاوت است. رسانه‌های آموزشی اینترنتی، در نسل جدید، محیط‌های یادگیری مجزا، فردی نسل‌های قبل را دارد، محیط‌های ارتباط گروهی تبدیل می‌کنند (رضایی، پاک‌سرشت و صفایی‌مقدم، ۱۳۸۷) و با اتصال کامپیوترها به اینترنت امکان انجام تمرین‌های آموزشی در محیط‌های مجازی انعطاف‌پذیر و پویا برای او فراهم می‌شود (سلوین،^۵ ۲۰۰۰).

پارادایم مسلط نسل سوم آموزش از دور

در جامعه پُست‌مدرن

پارادایم انتقادی^۱ و رشد نظریه‌های سازنده‌گرایی^۲ در تحول و شکل‌گیری سومین نسل آموزش از دور تأثیرگذار بوده است. نسل سوم با عنوان الگوی یادگیری دوربرد، با ورود کامپیوترهای خانگی PC به زندگی انسان‌ها در عصر پُست‌مدرن آغاز شد؛ در این دوران با ظهور و به‌کارگیری فناوری‌های نوین، تصور آنکه چگونه فناوری اطلاعات و ارتباطات ممکن است تعلیم و تربیت را بهبود بخشد با اندیشه‌های پُست‌مدرن و ظهور جامعه اطلاعاتی ترکیب شد (هاگسباک^۳، ۲۰۰۹) و به مدد به‌کارگیری اینترنت و سیستم‌های ارتباطی رایانه‌ای و رشد عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، افق‌های جدیدی در آموزش به‌طور عام و آموزش از

4. Kurzweil
5. Selwyn

1. Critical
2. constructivism
3. Haugsbakk



توجه دارد. از نظر نظریه‌پردازان این پارادایم، بالا بردن سطح آگاهی اقشار فرودست به منظور تجهیز آن‌ها برای اقدام به مبارزه با گروه‌های نخبه جامعه، امری حیاتی است و سعی دارد که مدارس و محیط‌های یادگیری را به فضاهای عمومی دمکراتیک تبدیل کند تا دیدگان نسل جوان به‌روزی حقوق و مسئولیت‌های راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی خویش باز گردد (گیروکس و پیترمکلارن، ۱۹۳۵، به نقل از گوتک، ۱۳۸۴). از این‌رو، پارادایم نقادی در نسل سوم، یادگیری را فعالیتی می‌داند که به آگاهی همه اقشار جامعه کمک می‌کند. زیرا این پارادایم برای انسان، اصالت و ارزش قائل است و نسبت به علائق، نیازها و سلائق انسان‌ها انعطاف‌پذیری زیادی نشان داده و یادگیرنده را در مرکز یادگیری قرار می‌دهد.

جدول (۵) دربرگیرنده برخی موضع‌گیری‌های پارادایم انتقادی است.

همچنین در این نسل، پیشرفت فناوری رایانه‌ای امکان تعامل همزمان و ناهمزمان میان افراد مختلف را ایجاد می‌کند (جعفری، ۱۳۸۳).

همچنین همزمان با ظهور سومین نسل آموزش از دور، پارادایم انتقادی، تفسیر متفاوتی از آموزش و پرورش و رابطه آن با جامعه عرضه می‌کند و از اینکه محیط‌های یادگیری، بیشتر با تقاضای نخبگان جامعه رابطه دارد تا با نیازهای کل آن انتقاد می‌کند. زیرا از نظر طرفداران پارادایم انتقادی در جامعه پُست‌مدرن، صاحبان قدرت، بخش سازمان‌یافته جامعه را کنترل کرده و بر احزاب سیاسی مسلطاند و پیام‌های الکترونیکی رسانه‌های گروهی را تنظیم می‌کنند (گوتک، ۱۳۸۴).

این پارادایم، که انسان عصر دانش را موجودی نقاد، داور، متفکر، سازنده و حتی خلاق می‌داند، از آنچه منجر به محدود شدن فردیت انسان می‌شود، انتقاد می‌کند. پارادایم انتقادی، علاوه بر نقادی به اصلاح نیز

جدول (۵). برخی از موضع‌گیری‌های پارادایم انتقادی

موضع‌گیری‌های پارادایم انتقادی	
هستی‌شناسی: ماهیت حقیقت	- شناخت هستی، وابستگی کامل به ذهن بشر دارد
معرفت‌شناسی: ماهیت دانش	- دانش؛ تابعی از چگونگی ساختن آن بر اساس تجربه‌های ذهنی و عینی فردی است. - دانش؛ حاصل تعامل مستمر ذهن فرد با سازه‌های موجود در محیط است.
متدولوژی: روش شناسی	- خلق دانش جدید به صورت فردی از طریق برقرارکردن روابط مختلف بین پدیده‌ها.
غایت	- کمرنگ کردن نقش یاددهنده و پررنگ کردن نقش فراگیر در فرایند یاددهی-یادگیری - آموختن و آموزش دادن هم‌زمان - ایجاد تعامل برای بازسازی ساختارهای دانش - ساختن دانش توسط فرد

منبع: یافته‌های پژوهش

وظایف متعدد را بدون دست دادن زمان داشته‌باشند. از این‌رو، با توجه به این امر که برخی از مبانی معرفت‌شناسی پارادایم انتقادی با نظریه سازنده‌گرایی همخوانی دارد، آموزش از دور در نسل سوم خود در حیطه روان‌شناسی از نظریه سازنده‌گرایی که بر فعال

از نظر رستاک^۱ (۲۰۰۳)، انسان‌های عصر حاضر باید قادر به پردازش سریع اطلاعات و عملکرد در محیط‌های نامنظم باشند و همواره آمادگی تغییر سریع از یک فعالیت به فعالیت دیگر و توجه مستقیم بین



جدید، ایجاد شده است (لیانگ چن، هونگ هانگ^۳، ۲۰۰۴)، زیرا محیط‌های یادگیری سازنده‌گرای نسل سوم، منابع غنی را برای تولید دانش مشارکتی برای افراد فراهم می‌آورد (اندرسون، اناند و وارک^۴، ۲۰۰۵). علاوه بر آن، نظریه سازنده‌گرایی بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش تأکید کرده و بر این باور است که افراد شخصاً دانش خود را می‌سازند و در موقعیت‌های یادگیری اشتراکی، دانش خود را بررسی کرده و گسترش می‌دهند (هینک، داوسون، ویلز، ۲۰۰۱). در این شیوه، تولید دانش انفرادی با محوریت خلاقیت و نوآوری‌های منحصر به فرد افراد است. در واقع مزیت این رویکرد ابتدا برای خود فرد بوده و سپس به بسترهای بزرگ‌تر اجتماعی راه می‌یابد (هارکینز، وی سوکا، مولبرگ، ۲۰۰۵). همچنین پارادایم انتقادی که با تسلط قشری قدرتمند بر سایر افراد جامعه به مبارزه برمی‌خیزد، زمینه‌های همگانی کردن تولید دانش را فراهم آورده است و از آنجایی که نسل سوم آموزش از دور در جامعه پُست‌مدرن فعالیت خود را آغاز می‌کند، تحت تأثیر باورهای جامعه پست‌مدرن، میان زنان و مردان در تولید علم، تفاوت جنسیتی قائل نیست بلکه در این نسل همه افراد بدون توجه به جنسیت به‌طور یکسان در تولید علم مشارکت دارند. همچنین تولید علم به دلیل چند فرهنگی بودن جامعه پُست‌مدرن و رواج آموزش الکترونیک و به دنبال آن ایجاد فرصت‌های برابر برای همه نژادها و فرهنگ‌ها، فعالیتی است که همه فرهنگ‌های مختلف را دربرمی‌گیرد و در انحصار نژاد و فرهنگی خاص نیست.

همچنین آموزش از دور، در این نسل، به‌نحو بارزتری مرزهای فیزیکی و زمان و مکان را درنوردیده و دسترسی به دانش را برای هر کسی و در هر

بودن یادگیرنده در بنا کردن و ساختن دانش به‌صورت فردی تأکید می‌کند، بهره گرفته است. پیام اصلی این مکتب، آن است که «دانش به یادگیرنده منتقل نمی‌شود، بلکه یادگیرنده، دانش را برای خود و توسط خویش می‌سازد». بنابراین، در نسل سوم آموزش از دور، پارادایم انتقادی، این امکان را برای افراد فراهم می‌کند که در فضای غنی سایبری و با استفاده از منابع غنی که در محیط وب در دسترس همگان قرار داده شده است، از طریق مشارکت فعالانه در محیط‌های مشارکتی به‌جای انتقال دانش و ثبت و ضبط اطلاعات، به تولید و بازتولید دانش خود بپردازند. علاوه بر آن، یادگیرنده از طریق مشارکت فعالانه در محیط‌های یادگیری مشارکتی، دانش خود را توسعه می‌دهد (جراندر^۱، ۱۹۹۹ و سوری و دافی^۲، ۱۹۹۵). البته لازم به ذکر است در این دیدگاه ماهیت دانش یک شخص هرگز به‌طور کامل، قابل انتقال به شخص دیگری نیست، زیرا دانش، حاصل تفسیر شخصی از تجارب است که تحت تأثیر عوامل مختلفی چون سن، جنس، نژاد، پیشینه قومی و دانش پایه قرار دارد (سیف، ۸۷).

تولید علم در نسل سوم آموزش از دور و

پارادایم مسلط آن در جامعه پُست‌مدرن

آموزش از دور در نسل سوم خود با ورود به مرحله آموزش الکترونیک و با تکیه بر نظریه‌های سازنده‌گرایانه، جایگاه ویژه‌ای را در تولید علم کسب کرده است. زیرا در سال‌های اخیر توسعه کاربردهای وب جهان‌گستر دسترسی به اینترنت را به‌طور غیرقابل باوری بالا برده است. بدین ترتیب تکنولوژی نوین اطلاعات و ارتباطات، نقش رو به رشدی را در آموزش ایفا می‌کند. بر اساس این تکنولوژی‌ها، روش‌های جدید آموزش از دور مشارکتی به‌صورت پارادایم

3. Liang Chen & Hung Hwang

4. Anderson, Annand & Wark

1. Gruender

2. Savery & Duffy



یادگیرنده به‌عنوان ظرفی که باید او را با اطلاعات پُر کرد به‌شمار نمی‌روند، بلکه فناوری اطلاعات و ارتباطات، امکان دسترسی به اطلاعات را برای یاددهنده و یادگیرنده به‌طور هم‌زمان فراهم کرده‌است و این وضعیت، امکان تولید علم و دانش و تفاهم علمی میان همه افراد را افزایش داده‌است. به اعتقاد راسکه (۲۰۰۳)، اینترنت، امکان دسترسی به دانش در سطح جهانی را به‌نحو بی‌نظیری افزایش داده‌است. انقلاب دیجیتال باعث گسترش دانش در بین تمام طبقات و گروه‌ها شده و در نتیجه، نوعی «جهانی شدن از پائین» رخ داده‌است که طی آن، مردم عادی مانند نخبگان جامعه و دیگر گروه‌های برخوردار اجتماعی به دانش روز دسترسی پیدا کرده و در تولید دانش سهیم می‌شوند.

جدول (۶) حاوی برخی از ویژگی‌های تولید علم در نسل سوم آموزش از دور است.

گوشه‌ای از دنیا امکان‌پذیر ساخته‌است (استادزاده، ۸۱). این عامل، باعث شده تا تولید علم در آموزش از دور نیز وابسته به زمان و مکان خاصی نباشد، بلکه هر کس و در هر جا می‌تواند آن علم بپردازد.

علاوه بر آن، در نسل سوم آموزش از دور، فناوری اطلاعات و ارتباطات در تولید و توزیع اشکال جدید دانش، نقش داشته‌است (روزن بلیت، ۲۰۰۱، به نقل از مراوس، ۲۰۰۸). شیوع آموزش الکترونیک مبتنی بر شبکه اینترنت منجر به تحول در ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری و فروریختن رابطه سنتی میان یاددهنده و یادگیرنده شده‌است (عطاران، ۱۳۸۳) و از آنجا که در عصر دیجیتال نیمه عمر دانش بسیار کم شده، دانشی که منتقل گردیده به‌زودی از بین خواهدرفت و یا حداقل اعتبار خود را از دست خواهدداد. بنابراین، در این نسل، دیگر یاددهنده به‌عنوان فردی که صاحب علم و دانش است و

جدول (۶). برخی از ویژگی‌های تولید علم در نسل سوم آموزش از دور.

امکان تولید دانش و معرفت به‌صورت فردی	ویژگی‌های تولید علم در نسل سوم آموزش از دور (الگوی یادگیری دوربرد/ آموزش الکترونیک)
بسط و گسترش دانش در محیط‌های اشتراکی	
تولید علم؛ فعالیتی که همه اقدار جامعه انجام می‌دهند.	
تولید علم؛ فعالیتی مستقل از جنسیت	
تولید علم؛ خارج از انحصار نژاد یا فرهنگ خاص	
تولید علم؛ فارغ از زمان مشخص	
تولید علم؛ فارغ از مکان مشخص	
تحول در ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری و فروریختن رابطه سنتی میان یاددهنده و یادگیرنده	

منبع: یافته‌های پژوهش

سنتی به حالت غیرسنتی (آموزش از دور) در حال تغییر است، به‌گونه‌ای که نظام آموزش از دور از آغاز شکل‌گیری تاکنون، با طی نسل‌های مختلف، به‌صورت چشم‌گیری تحول یافته و بر اساس این تحولات، تولید علم و پارادایم‌های آن نیز که تابعی از آموزش و نظام آموزشی است، دستخوش تحولاتی شده‌است.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که اشاره شد، از شروع انقلاب صنعتی در اروپا و با آغاز مدرنیسم تاکنون، رشد سریع فناوری‌های مختلف، موقعیت علم و دانش و چگونگی تولید علم را در وضعیت متغیری قرار داده‌است. همچنین ماهیت مؤسسات آموزش عالی نیز از حالت



الف) نسل اول نظام آموزش از دور (آموزش

مکاتبه‌ای)

این نسل، همزمان با تقاضای فراوان تعداد بیشماری از مردم برای دسترسی به علم و دانش در جامعه مدرن متولد شد. در این دوران، پارادایم پوزیتیویسم به‌عنوان گفتمان مسلط نسل اول مورد توجه اندیشمندان قرار گرفت. این پارادایم، از روش‌های حسی و تجربی مبتنی بر مشاهده واقعیت به‌عنوان اصلی‌ترین روش کسب معرفت بهره‌گرفت. همچنین، رویکردی که منطبق بر پارادایم اثبات‌گرایی بود و در این دوران مورد توجه قرار گرفت، رویکرد روان‌شناسی رفتاری بود. بنابراین، مدیریت علمی تیلور، حیطه‌های یادگیری بلوم و غیره در شکل‌گیری اولین نسل آموزش از دور تأثیرگذار بودند.

تسلط دو رویکرد اثبات‌گرایی و روان‌شناسی رفتاری موجب شد که در نسل اول آموزش از دور- همان‌گونه که نتایج پژوهش گریسون (۱۹۹۳) نیز نشان داد- تمرکز اصلی آموزش بر دانش عینی و مکتوب که تقسیم‌پذیر و قابل انتقال به دیگران است، مورد توجه قرار گیرد. همچنین استانداردهای مواد چاپی و ایجاد اهداف رفتاری، این امکان را پدید آورد که مواد آموزشی چاپی به‌طور یکسان در دسترس همگان قرار گیرد، تا همه افراد بتوانند از آن استفاده کنند. از این‌رو، به‌نظر می‌رسد پارادایم پوزیتیویسم از طریق تمرکز بر دانش مکتوب و موجود، بیشتر به ترویج علم در نسل اول پرداخته است. با این وجود، از آنجا که تولید علم، فرایندی است که در طول زندگی بشر همواره وجود داشته‌است و هیچگاه متوقف نشده‌است، این فرایند در نظام آموزش از دور تحت ویژگی‌هایی متأثر از جامعه مدرن، پارادایم پوزیتیویسم و رویکرد رفتاری است که در زیر به آن پرداخته می‌شود.

در نسل اول، تولید علم که بر مبنای پارادایم اثبات‌گرایی مبتنی بر مشاهده و تجربه است، بیشتر در

انحصار علوم تجربی بوده و علوم انسانی، علمی غیردقیقه و بعضاً موضوعی غیرعلمی به‌حساب می‌آمدند. همچنین از آنجا که پوزیتیویسم به‌دنبال پیداکردن و ترویج آموزه‌های جهانی است و بر قوانین عام و تعمیم‌پذیر تأکید دارد، این پارادایم، تولید جهان-شمول و غایی دانش از طریق مشاهده و تجربه را امکان‌پذیر می‌داند. علاوه بر آن، نخبه‌گرایی، جنس-گرایی و نژادگرایی که از ویژگی‌های جامعه مدرن است، تولید علم در این نسل را به فعالیتی صرفاً در انحصار نژادی خاص که عموماً جهان غرب است، و نخبگان جامعه و مردان، تبدیل می‌کند.

ب) نسل دوم نظام آموزش از دور (آموزش

چندرسانه‌ای)

این نسل، در دوره گذر از مدرنیسم به پُست-مدرنیسم به‌نحو بارزتری نمود پیدا کرد. در این دوران، پارادایم هرمنوتیک به‌عنوان گفتمان مسلط نسل دوم مورد توجه قرار گرفت. این پارادایم به تأویل‌های کیفی از ساختارهای زبانی و فکری پرداخت تا همان‌گونه که نتایج پژوهش هارکینز، وی سوکا و مولبرگ (۲۰۰۵)، نشان داد، مشکلات مربوط به برقراری تفاهم و ارتباط در دسته‌بندی پیام‌هایی که توسط رسانه‌های گوناگون (رادیو، تلویزیون، نوارهای صوتی و غیره) برای گروهی از افراد فرستاده می‌شود، پدید آید. این پارادایم به‌دنبال آن بود تا اطلاعاتی متناسب با ساختارهای فکری، زبانی و فرهنگی در اختیار افرادی که از این نظام آموزشی استفاده می‌کنند قرار دهد. این پارادایم به آموزه‌های جهانی که در نسل اول مطرح بود اهمیت کمتری می‌داد و تا حدی به‌دنبال تکثر بود.

رویکرد روان‌شناسی منطبق با پارادایم هرمنوتیک که به‌دلیل همزمانی با نسل دوم تأثیر زیادی در آن داشت، روانشناسی شناختی بود. تسلط روان‌شناسی شناختی و پارادایم هرمنوتیک موجب شد که مواد آموزشی از طریق رسانه‌هایی مانند رادیو و تلویزیون



رشد فناوری اطلاعات و ارتباطات و ظهور محیط‌های غنی یادگیری، امکان ارتباطات بی‌درنگ و به اشتراک گذاشتن دانش و پیشرفت دانش‌های جدید به صورت آنلاین، فراهم شده است. بر این اساس، ماهیت تولید دانش نیز در جامعه دانش‌محور تغییر کرده است. از این رو، بنیانگذاران نسل سوم آموزش از دور به فراگیران فرصت دادند تا در تولید و بازتولید دانش به صورت انفرادی نقش داشته باشند و روح مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی در این نسل به افراد اجازه ساختن دانش و معرفت را در ابعاد وسیع‌تری داد. لذا تولید علم در نسل سوم، تحت تأثیر ویژگی‌های جامعه پست‌مدرن، پارادایم انتقادی و رویکرد سازنده‌گرایی به شرح زیر است:

بر اساس آنچه که در بالا به آن اشاره شد و همان‌گونه که نتایج پژوهش هارکینز، وی سوکا و مولبرگ (۲۰۰۵) نیز نشان داد، نسل سوم، امکان تولید دانش به صورت انفرادی را برای همه افراد به وجود آورد. همچنین محیط‌های غنی مبتنی بر وب این اجازه را به افراد می‌دهد تا در محیط‌های اشتراکی به تولید و بازتولید دانش خود به صورت فردی بپردازند. این محیط‌های غنی که در اثر پیشرفت فناوری رایانه ایجاد شده، امکان تعامل همزمان و ناهمزمان را برای افراد مختلف فراهم آورده است، که این امر خود بر فرایند تولید علم تأثیرگذار بوده و تولید علم را همان‌گونه که نتایج پژوهش کورتزویل (۲۰۰۵)، نشان داد، به فعالیتی که فارغ از زمان و مکان مشخص انجام‌پذیر است، تبدیل نموده است. علاوه بر آن، تولید علم، فرایندی است که در انحصار نژادی خاص یا جنسیتی خاص نیست، بلکه توسط همه جوامع و همه افراد صورت می‌گیرد. زیرا افراد شرکت‌کننده در محیط‌های آموزش آنلاین، مجازی و آموزش از دور شامل افرادی با عقاید، ارزش‌ها و هویت‌های اجتماعی متفاوت و متضاد هستند که پیشینه‌های اطلاعاتی و علمی و سطح

به‌گونه‌ای در دسترس همه افراد قرار گیرد که افراد در موقعیت یادگیری به ساخت جدیدی در سطح شناختی خود دست یابند. لذا تولید علم در نسل دوم آموزش از دور، تحت تأثیر ویژگی‌های جامعه پست‌مدرن، پارادایم هرمنوتیک و رویکرد شناختی ماست که در زیر به آن‌ها پرداخته می‌شود.

در نسل دوم، تولید علم نه مطلقاً تجربی است و نه مطلقاً وابسته به ذهن افراد، بلکه به شرایط فکری، زبانی و فرهنگی و غیره بستگی دارد. بنابراین، امکان تولید جهان‌شمول و غایی دانش و معرفت، صرفاً از طریق مشاهده و تجربه وجود ندارد. تولید علم، فرایندی است که توسط همه اقشار جامعه، اعم از زن و مرد، صورت می‌پذیرد. همچنین این فرایند وابسته به جهان غرب نیست بلکه همه جوامع می‌توانند دانش و علم را تولید کنند. علاوه بر آن آمیختگی میان فرهنگ توده و نخبه، نظام آموزشی را از حیطه اختیار نخبگان خارج می‌نماید و در نتیجه مردمی که خارج از نظام آموزشی به‌طور عام و نظام آموزش از دور به‌طور خاص قرار داشتند نیز توانستند از آموزش‌های همگانی بهره‌مند شوند، نفوذ چنین تفکری سبب کاهش فاصله میان نخبگان و توده می‌شود و آموزش انبوه برای همه افراد این امکان را پدید می‌آورد تا در تولید علم نقش مؤثری را ایفا نمایند.

ج) نسل سوم آموزش از دور (الگوی یادگیری دوربرد)

نسل سوم با جامعه پست‌مدرن مقارن شده است. در این دوران، پارادایم انتقادی به‌عنوان گفتمان مسلط نسل سوم مورد توجه قرار گرفت. این پارادایم، که برای انسان اصالت زیادی قائل است، به انتقاد از هر آنچه که فردیت انسان را محدود می‌کند، پرداخت.

این پارادایم با توجه به همخوانی مبانی معرفت-شناسی خود با مکتب روان‌شناسی سازنده‌گرایی، این رویکرد را مورد تأکید قرار داد. همچنین در این نسل با



درخصوص نقش و جایگاه این نظام آموزشی در تولید علم، نظام آموزشی مذکور علاوه بر تبدیل شدن به نظامی درجه یک، نقش و جایگاه ویژه‌ای را در تولید علم کسب کرده است، تا آنجا که گاهی به نظر می‌رسد در بسیاری از زمینه‌ها از جمله تولید علم، در حال سبقت گرفتن از نظام آموزشی سنتی نیز هست و این گسترش، مرهون جریان باز اطلاعات در قرن حاضر است.

با توجه به آنچه گفته شد پیشنهاد می‌شود، برنامه ریزان و دست اندرکاران، به حمایت‌های سیستماتیک و برنامه ریزی شده در حوزه تولید علم در نظام آموزش از دور ادامه دهند. برخی از این حمایت‌ها عبارت‌اند از:

- تقویت و گسترش مبانی روانی و انگیزه‌های درونی افراد برای تولید علم، از طریق افزایش توجه به ایجاد فرهنگ مشارکت و همکاری در محیط یادگیری مجازی.

- گسترش یادگیری مادام‌العمر در میان کلیه اقشار جامعه و ایجاد تعهد و مسئولیت در هر آنچه به تولید دانش می‌انجامد.

- افزایش دسترسی به پایگاه‌ها و بانک‌های اطلاعات علمی و ایجاد جریان باز اطلاعات در دانشگاه‌ها و دسترسی همه اقشار جامعه به اطلاعات.

- عضویت و فعالیت هرچه بیشتر نظام آموزش از دور در پارک‌های علم و فناوری و انکوباتورها به صورت برخط.

- ایجاد کارگروه‌های حمایت از ایده‌های جدید در دانشگاه‌ها و حمایت دائمی از زنجیره تولید علم در نظام آموزش از دور، شامل آموزش، پژوهش، فناوری، تولید و غیره.

دانش متفاوتی دارند، بنابراین، برای جلب رضایت کلیه این افراد، نظام آموزش از دور نباید فقط به انتقال دانش، نظریه، منابع و هر گونه شیوه دیگری محدود و معین شود. در چنین شرایطی، هدف و وظیفه نظام آموزش از دور، انتقال دانش نیست، بلکه فراهم‌ساختن زمینه‌های آشنایی یادگیرندگان با چگونگی دستیابی به بانک‌های اطلاعاتی و ترکیب اطلاعات و حرکات جدید و تولید علم است. لذا شبکه‌های هوشمند و گروه‌های میان رشته‌ای در انتقال دانش و تولید علم از استادان تواناترند و جای آن‌ها را می‌گیرند و به قول لیورتار ناقوس مرگ استاد به صدا در خواهد آمد (لیورتار، ۱۳۸۳). نظام آموزش از دور می‌تواند با در دسترس قرار دادن منابع وسیع و نامحدود دانش، برای همگان، نقش رو به رشدی را در تولید علم ایفا نماید به گونه‌ای که حتی گوی سبقت را از نظام آموزش سنتی خواهد ربود.

در مجموع می‌توان گفت، در طول تاریخ تحول آموزش از دور، طی نسل‌های مختلف، و میزان سهمی که پارادایم انتقادی در تولید علم در این نظام آموزشی با بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات و ظرفیت‌های تازه به وجود آمده از این فناوری‌ها کسب کرده است، سبب شده که در ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری به طور عام و در زمینه تولید علم به طور خاص، تحولی عظیم و پیشرفتی شگرف پدید آید، تا آنجا که عقاید مخالفان، نظام آموزش از دور مبنی بر ناکارآمد بودن آن و تلقی نمودن جایگاه نظام آموزشی مذکور به عنوان یک نظام درجه دو را با چالش‌های اساسی روبه‌رو نموده است. در سال‌های اخیر شاهد آن هستیم که علی‌رغم تبلیغات و مخالفت‌های فراوان



منابع

- رضایی، محمدهاشم؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر و صفایی‌مقدم، مسعود. (۱۳۸۷). «دیدگاه‌های معرفت-شناسی نسبت به راهبردهای یاددهی-یادگیری در نظام آموزش باز و از راه دور». *دو ماهنامه دانشور رفتار*. سال پانزدهم. دوره جدید. شمارش ۳۰.
- سجادی، سیدمهدی. (۱۳۸۳). «بررسی تطبیقی هویت زن از منظر مدرنیسم و پُست‌مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن». *دو ماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*. سال یازدهم. دوره جدید. شمارش ۶.
- سرمدی، محمدرضا؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر و مهرعلی‌زاده، یدالله. (۱۳۸۸). «کاوشی در مبنای معرفت‌شناسی تیلوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی». *پژوهش‌های مدیریت*. سال دوم. شمارش ۳.
- سرمدی، محمدرضا؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ صفایی‌مقدم، مسعود و مهرعلی‌زاده، یدالله. (۱۳۸۸). «نقدی بر انسان‌شناسی تیلوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی». *مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد*. دوره دهم، شمارش ۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). «مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری»، تهران: نشر فرهنگ معاصر
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). «روانشناسی پرورشی نوین، روانشناسی یادگیری و آموزش». ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
- عطاران، محمد. (۱۳۸۳). «تحلیل رویکردهای نقادانه بر توسعه فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش». سومین همایش سالانه برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. تهران: چاپ ۱.
- فرمهبینی‌فراهانی، محسن. (۱۳۸۲). «نقد و بررسی نگرش‌های تربیتی پُست‌مدرنیسم با تأکید بر اندیشه‌های فوکو و دریدا». پایان‌نامه دکترا. دانشگاه تهران.
- کریمی، حسین. (۱۳۶۱). «فلسفه تاریخ. تهران: بخش فرهنگی جهاد دانشگاهی، واحد صنعتی شریف. بخش فرهنگی: ۶۲.
- ابراهیم‌زاده، عیسی. (۱۳۸۷). «فلسفه تربیت». چاپ ۵. تهران: انتشارات پیام نور.
- استادزاده، زهرا. (۱۳۸۱). «دانشگاه باز و از راه دور». *نشریه رهیافت*. شمارش ۲۸.
- اصغری، محمد. (۱۳۸۷). «تلاقی پراگماتیسم و پست‌مدرنیسم در فلسفه ریچارد دروتی». *معرفت فلسفی*. سال ششم. شمارش ۲.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۹). «تعلیم و تربیت از منظر پست‌مدرنیسم». *نشریه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران*.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۳). «تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم». مقاله سی‌ام از کتاب برنامه درسی، نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها. محمود مهرمحمدی با همکاری گروهی از استادان دانشگاه. چاپ ۲. مشهد: شرکت به‌نشر.
- پاشایی، ع. (۱۳۶۹). «فرهنگ اندیشه نو»، جمعی از نویسندگان، جمعی از مترجمان. ویراستار ع. پاشایی. تهران: انتشارات مازیار.
- جعفری، پریش. (۱۳۸۳). «دانشگاه‌های مجازی، دایرالمعارف آموزش عالی». تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- جهانبگلو، رامین. (۱۳۷۳). «نژادپرستی و مدرنیته». *گفتگو*. شمارش ۳. نقد کتاب.
- چاندلر، لورا. (۱۳۸۹). «تاریخ نگاری فمینیستی، آغاز عصر مدرنیته». ترجمه نرگس صاحبی حکمت و معرفت سال پنجم. شمارش ۵۲.
- حقیقی، شاهرخ. (۱۳۸۷). «گذار از مدرنیته؟ نیچه، فوکو، لیوتار، دریدا». چاپ ۴. تهران: انتشارات آگاه.
- راش، مایکل. (۱۳۸۹). «جامعه و سیاست، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی». ترجمه منوچهر صبوری. چاپ ۹. تهران: انتشارات سمت.



ملکیان، فرامرز. (۱۳۸۷). «بررسی فرایند نظریه پردازی و تولید علم، تحلیلی بر موانع و راهکارهای موجود». فصلنامه تولید علم، سال سوم. شمارش ۶.

نجاریان، پروانه؛ پاک سرشت، محمدجعفر و صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۸۱). «مضامین پست مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن». مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم. سال نهم. شمارش ۱ و ۲.

هولاب، ر. (۱۳۸۱). «یورگن هابرماس: نقد در حوزه عمومی». مترجم حسین بشیریه. چاپ ۴. تهران: نشر نی.

گنون، رنه. (۱۳۸۳). «بحران دنیای متجدد». ترجمه ضیاءالدین دهشیری. تهران: انتشارات امیرکبیر.

گوتک، جراللدلی. (۱۳۸۴). «مکاتب فلسفی و آراء تربیتی». ترجمه محمدجعفر پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت.

لیورتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۳). «وضعیت پست مدرن». ترجمه حسنعلی نوروزی. تهران: انتشارات گام نو.

لیون، دیوید. (۱۳۸۷). «پسامدرنیته». ترجمه محسن حکیمی. چاپ ۳. تهران: انتشارات آشیان.

مشیرزاده، حمیرا. (۱۳۷۹). «جنش زنان در غرب و تاثیر آن بر محیط‌های دانشگاهی». تهران: انتشارات پرتو.

Anderson. T. Annand. D. Wark. N. (2005). "The Search For Learning Community In Learner Paced Distance Education: Or, Having Your Cake And Eating It, Too". Australasian Journal Of Education Technology. Vol.21. No. 2: 222-241.

Andoniou, C. (2010). "Infogramic analysis: Theoretical Approximations Towards an Analytical Model of Learning in ICT Educational Settings". The university of the Fraser Valley Research Review. Vol.3. Issue.2. Spring, 2010.

Barash, J.A. (1995). "Temps de L 'Etre", temps de L'histoire, PUF, Paris.

Biesta, G. (2004): "Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning". Nordisk Pedagogikk, Vol.24. No.1: 70-82.

Birch, D. Schirato, T & Srivastava, S. (2001). "Asia: Cultural Politics in the Global Age", Australia. Allen & Unwin.

Bloland, G. (1995). "Postmodernism and higher Education". Journal of higher education. Vol.66. No.5: 521-559.

Butler, T (1998). "Gender Truble, Feminism and The Subversion of Identity". London. Routledge: 82.

Drucker, P.F. (1994). "The age of social transformation". The Atlantic Monthly. Vol. 274. No.5.

Flax, J. (2000). "Thinking Fragments: psychoanalysis, feminism and Postmodernism in the Contemporary West ,Berkley". University of CA Press. New York. P. 22

Fox, S. (1989). "The Production and Distribution of knowledge through Open and Distance learning". Innovations in Education and Teaching International. PP: 269-280.

Garrison, D.R (1993). "Quality and access in distance education: Theatrical consideration In D Keegan (ed) Theatrical principles of distance education". New York: Routledge: 1-33.

Gibbons, M. et all. (1994). "The new production of knowledge". Beverly Hills: Sage.

Gregson, I. (2004). "Postmodern literature". London: Arnold.

Gruender. C.D. (1999). "Constructivism And Learning: A Philosophical Appraisal". Educational Technology. Vol.36. No.3: 9-21.

Harkins, A.M., Vysoka, A, and Mollberg, B.L. (2005). "Strategies for innovation in tertiary education: producing mode III knowledge and personal capital". Theory of science, VOL. XIV/XXVII. No. 1: 69-83



- Haugsbakk, G. (2009). "Technology And Teaching In Post-Modern Environments Or Rhetoric Negotiations". Turkish Online Journal Of Distance Education- TOJDE. July. 2009. Vol.10. No.3. Article.5.
- Heinecke, W. Dawson, K. Wills, J. (2001). "Paradigms and Frames for R & D in Distance Education": Toward collaborative electronic learning, International Journal of educational telecommunications. Vol.7. No.3: 293-322.
- Hirst, J & White, M. (1998). "Philosophy of education (discourse or moral action?)". London: Routledge. Vol. III.
<http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/83willems.pdf>.
- http://www.portlandpress.com/pp/books/online/vu/pdf/vu_ch10.pdf.pp.117-129
- Jonassen, D. Davidson, M. Collins, M. Campbell, J. & Haag, B. (1995). "Constructivism and computer-mediated communications in distance education". The American Journal of Distance Education. Vol.9. No.2: 7-26.
- Jones, K.B. (1990). "Citizenship in a women-friendly polity", Sings. P.81
- Kesime, L, E. Agaglu, E (2007). "A paradigm shift in Distance Education: web 2.0 and social software". Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. July 2007. Vol.8. Number.3. Article.4: 66-74.
- Kurzweil, R. (2005). "The singularity is near: when humans transcend Biology", Viking, New York, NY.
- L.Sills, D. (1968). "International encyclopedia of social sciences". New York Macmillan publishing company. Vol. 5: 26-29.
- Lee, H.C. (2001). "The new Era of Televersity and Andraversity in the campus less society": the virtual university and Its implications in Korea. Available at:
- Liang Chen. J. Hung Hwang. R. (2004). "Cooperative Distance- Education Paradigm For A Networked Application Course". International Conference On Engineering Education. October 16-21. 2004. Gainesville. Florida.
- Marx, L. (1970). "Notes for a humanistic critique of technological innovation in teaching". In Tickton, Sidney G (etd): To improve learning. An Evaluation of Instructional Technology. Vol.II. New York: R.R. Bowker Company. PP.203-212.
- Mckee, T. (2010). "Thirty years of Distance Education: Personal reflections". International Review of Research in Open and Distance learning. Vol.11. Number.2
- Moravec. J.W. (2008). "A New Paradigm Of Knowledge Production In Higher Education". On The Horizon. Emerland Group Publishing Limited. Vol. 16. No.3: 123-136.
- Philips, D.C. (1981). "Psychology, science, and social inquiry". New York: pergomon.
- Racisme modernite sous la direction de Michel wieviork editions de la decouverte 250 Frances paris 1993, 433 pages
- Raschke, C. A. (2003). "The Digital Revolution and coming of the post-modern university": London and New York: Routledge Falmer, communication in a Democratic society; NewHaven CT: Yale University Press.
- Restak, R.M. (2003). "The New Brain: How The Modern Age Is Rewiring Your Mind", Rodale, London.
- Santrock, J.W. (2004). "Educational psychology" (2nd ed). New York: MCGraw-Hill.
- Savery. J.R. Duffy. T.M. (1995). "Problem Based Learning: An Instructional Model And Its Constructivist Framework". Educational Technology. Vol. 35. No. 5: 8-31.
- Schwartz, P. Ogilvy, J.A. (1979). "The emergent paradigm: changing patterns of

thought and belief", SRI International, Menlo Park, CA.

Selwyn, N. (2000a). "*The Discursive Construction Of The National Gird For Learning*". Oxford Review Of Education. Vol.26. No.1: 63-69.

Sexton, X.L. (1997). "*Constructivist thinking the history of Idea: the challenge of a new paradigm*". New York: teacher college press.

Usher, R. & Edward, R. (1994). "*Postmodernism and Education*". London and New York. By Rout ledge.

Willems, J. (2005). "*Spanning the "generations": Reflections on twenty years of maintaining momentum*", ascilite, 2005: Balance, Fidelity, Mobility: Maintaining the momentum? December 4-7. Available at : <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/83willems.pdf>.