

فصلنامه علمی تخصصی فناوری آموزشی

سال اول، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۴

این فصلنامه بر اساس مجوز کمیته ناظر بر نشریات دانشگاهی علامه طباطبائی
معاونت فرهنگی و اجتماعی به صورت فصلنامه علمی تخصصی منتشر می‌شود.

صاحب امتیاز: انجمن علمی دانشجویی تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

مدیرمسئول: سونیا موسی رضانی

سر دبیر: سونیا موسی رضانی

هیات تحریریه (به ترتیب حروف الفبا):

مهندس احسان طوفانی نژاد، دکتر اسماعیل زارعی زوارکی، دکتر افضل السادات حسینی، دکتر حسین
زنگنه، دکتر خدیجه علی آبادی، دکتر داریوش نوروزی، دکتر کمال درانی، دکتر مهران فرج اللهی، دکتر
مسعود غلامعلی لواسانی

همکاران این شماره: زهره آقا کثیری، دکتر محمد رضا نیلی احمد آبادی، مریم بهنام مقدم، محمد شاهعلی
زاده، افسانه حمزه ئی، مریم فلاحی، متین قاسمی سامنی، زینب گرزین، رقیه موسوی، وحید علمداری،
مرضیه سعیدپور، سکینه محمد یوسفی، سونیا موسی رضانی.

استاد مشاور انجمن علمی دانشجویی تکنولوژی آموزشی: نرجس خاتون اویسی

شماره شابک: ISSN 2476-454X

صفحه آرا: فردین دارابی

ویراستار: اسماعیل اصلانی

چاپ و انتشار: معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی

قیمت: ۲۰۰۰۰ ریال تیراژ: ۲۰۰ جلد

نشانی: تهران، خیابان کریمخان زند، نبش خیابان شهید عضدی (آبان شمالی)، ساختمان دانشگاه علامه
طباطبائی، طبقه پنجم، نشریات دانشجویی.

تلفن: ۰۲۶-۸۸۹۰۰۰۲۱

پست الکترونیکی: edutechasso@gmail.com

مجله فناوری آموزشی مسئول آرا و نظریات مندرج در مقالات است.

مجله فناوری آموزشی در ویرایش مطالب آزاد است.

استفاده از مطالب مجله فناوری آموزشی با ذکر منبع آزاد است.

در محیط آموزش و پرورش باید کاری بشود که حتی یک استعداد، از میان

این میلیونها نوجوان و جوان ایرانی هدر نرود.

مقام معظم رهبری

راهنمای نگارش و تدوین مقالات

از مولفان و مترجمان گرامی تقاضا می‌شود بمنظور جلوگیری از تاخیر در داوری و انتشار به موقع مجله، به هنگام ارسال مقاله به نکات زیر توجه نمایند:

۱. موضوع مقالات باید در یکی از حوزه‌های مرتبط با رشته تکنولوژی آموزشی باشد.
۲. مقالات حاصل مطالعات، تجربه و پژوهش‌های نویسنده یا نویسندگان باشد.
۳. مقالات تحلیلی به ویژه مقالاتی که از روش‌های کیفی بهره گرفته باشند، در اولویت چاپ مجله قرار خواهند گرفت.
۴. مقالات ارسالی اعم از تالیف، ترجمه، تدوین و گردآوری قبلا در نشریه، کنفرانس، مجامع علمی و یا مجموعه مقالات دیگر منتشر نشده باشند.
۵. مقاله باید مشتمل بر چکیده فارسی، واژه‌های کلیدی، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه گیری، فهرست منابع و ماخذ باشد.
۶. مقالات ارسالی در صفحات A4، با فاصله خطوط ۱، حاشیه سمت راست ۵/۵، سمت چپ ۴/۵، بالای صفحه ۵ و پایین صفحه ۴/۵ سانتیمتر با قلم نازنین، تحت نرم افزار ۲۰۰۳/۲۰۰۷/۲۰۱۰/۲۰۱۰ WORD تایپ و به پست الکترونیکی مجله ارسال گردد. در غیر اینصورت دفتر مجله از بررسی مقالات معذور خواهد بود. دستورالعمل تایپ مقالات و قلم‌های مورد استفاده برای بخش‌های مختلف در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول (۱) قلم‌های مورد استفاده برای بخش‌های مختلف مقاله

بخش مقاله	قلم انگلیسی	قلم فارسی
عنوان مقاله	Times New Roman 13 Bold	نازنین، سیاه ۱۴ در وسط سطر
نام نویسنده، نویسندگان	Times New Roman 11 Bold	نازنین، سیاه ۱۲/۵ در وسط سطر
سمت و سازمان متبوع	Times New Roman 11 Bold	نازنین ۱۰
E_mail	Times New Roman 11 Bold	Times New Roman 11 Bold
واژه‌های کلیدی	Times New Roman 11 Bold	نازنین سیاه ۱۲
عنوان بندها	Times New Roman 12 Bold	نازنین سیاه ۱۳
زیرنویسها، جداول، نمودارها،	Times New Roman 10 Bold	نازنین سیاه ۱۱

		عکسها
نازنین معمولی ۱۱	Times New Roman10Bold	متن داخل جداول
Times New Roman11Bold	Times New Roman11Bold	فرمول‌ها و کلمات انگلیسی
نازنین معمولی ۱۳	Times New Roman11Bold	متن مقاله
نازنین معمولی ۱۲	Times New Roman11Bold	شماره صفحه

۷. تعداد صفحات مقالات علمی، پژوهشی ۱۰ صفحه، علمی ترویجی ۵ صفحه، علمی مروری و تحلیلی ۳ صفحه با ذکر مشخصات ذکر شده نباید تجاوز نماید.
۸. در صفحه اول مقالات باید عنوان فارسی مقاله، چکیده، کلمات کلیدی، رتبه علمی نویسنده یا نویسندگان، شماره تلفن، پست الکترونیکی و نویسنده مسئول مکاتبات آورده شود.
۹. چکیده مقاله حداکثر در ۱۵۰ واژه و مشتمل بر هدف پژوهش، روش تحقیق مورد استفاده و نتایج به دست آمده باشد. کلمات کلیدی نیز پس از چکیده مقاله و حداکثر در ۵ واژه بیان شود.
۱۰. در ذکر منابع از الگوی زیر استفاده شود:
۱۱. الف: کتاب: نام خانوادگی، نام، (سال نشر)، نام کتاب، نام مترجم، دوره چندجلدی، نوبت چاپ، محل نشر، نام ناشر.
۱۲. ب:مقاله، نام خانوادگی، نام، (سال نشر)، عنوان مقاله، نام نشریه، دوره یا جلد، شماره نشریه، ص.
۱۳. مقالات واصله ابتدا از طرف هیات تحریریه مورد بررسی قرار می‌گیرد و در صورتی که مناسب تشخیص داده شود، توسط دو نفر از داوران محترم به صورت محرمانه داوری خواهد شد.
۱۴. دریافت مقالات و انجام مکاتبات صرفاً از طریق پست الکترونیکی انجام خواهد شد.
۱۵. مسئولیت صحت و سقم اطلاعات درج شده مقالات بر عهده نویسنده می‌باشد.
۱۶. صرفاً مقالات ترجمه‌ای ارسالی مورد داوری قرار خواهند گرفت که از موضوعات نوین در حوزه تکنولوژی آموزشی انتخاب شده و به پیوست مقاله اصلی به هیات تحریریه ارسال شود.
۱۷. در مقالات و مطالب ترجمه‌ای به نکات زیر توجه نمایید:
۱۸. الف: نام نویسنده (نویسندگان اصلی همراه با ذکر موقعیت علمی در مقالات ضمن درج در پانویس)، سال نگارش و منبع استفاده شده لحاظ گردد.
۱۹. ب: در نگارش منبع دقت نمایید به گونه‌ای درج گردد که امکان بازیابی مقالات برای داوران میسر باشد.
۲۰. پس از تایید مقاله، گواهی پذیرش مقاله به نویسندگان اعطا خواهد شد.
۲۱. پس از چاپ مقاله دو نسخه از مجله در اختیار نویسنده (نویسندگان) قرار خواهد گرفت.

به نام خالق بی همتا

یادداشت سردبیر

امروزه با ورود فناوری‌های نوین به عرصه تعلیم و تربیت یادگیرندگان حضور در محیط‌های یادگیری گسترده تری را تجربه می‌نمایند. لذا تدارک یک محیط غنی به لحاظ دانشی، نگرشی و مهارتی سبب رشد و نمو و سازنده بستر مناسبی برای انسان‌های متفکر خواهد بود. در سال‌های گذشته شاهد آن بوده ایم که میزان بهره‌گیری از محیط‌های آموزشی جدید همچون محیط‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی، برخط، آموزش از راه دور، غنی شده با رسانه، محیط‌های یادگیری سیار و تلفیقی در کنار آموزش سنتی، چهره آموزش و تدریس‌های کلاسی چهره به چهره را دگرگون ساخته است. بهره‌گیری از فضاهای آموزشی مدرن، تجارب جدیدی را در حوزه آموزش و یادگیری برای یادگیرندگان به ارمغان آورده است. بر این اساس در این شماره قصد داریم بر ایجاد و بهره‌گیری از شاخص‌ترین محیط‌های یادگیری نوین که چهره آموزش‌های سنتی مسقف کلاس درس را دگرگون ساخته‌اند یعنی محیط‌های برخط، الکترونیکی و وب محور تمرکز نماییم و نیز مقوله کیفیت یادگیری در این محیط‌ها را بررسی نماییم. مبحث امنیت و محرمانگی را به عنوان یکی از مقوله‌های مهم انگیزشی جهت بهره‌گیری از محیط‌های یاددهی یادگیری مدرن از نظر بگذرانیم و به جهت اهمیت برخی از منابع حایز اهمیت همچون کتابخانه مجازی در گستره این نوع محیط‌ها، نگاه جامعی بدان خواهیم داشت. بهره‌مندی از روش‌های نوین آموزش در حوزه‌هایی قابل بحث مانند اخلاق پزشکی نیز از جمله مباحثی است که در این شماره بدان اشاره مختصری می‌نماییم. همچنین از چشم‌اندازهای بنیادی و چندگانه، دیدگاه یکی از بزرگترین صاحب‌نظران در حوزه رشته را مورد کنکاش قرار داده ایم. در پایان فلسفه وجودی چنین محیط‌هایی از دو دیدگاه مدرنیسم و پست مدرنیسم به دقت واکاوی شده و قلمرو طراحی آموزشی برنامه درسی در سطح کلان با ذکر مثال‌هایی ملموس به عنوان باب الفتحی برای ورود به مباحث شماره آتی ختم الکلام مطالب این شماره می‌باشد.

شایان ذکر است فصلنامه آمادگی دارد تا کلیه آثار و مطالب ارزشمند علاقمندان به حوزه تکنولوژی آموزشی را پس از طی فرایند داوری منتشر نماید. افزون بر نشر مقالات علمی، بازتاب فعالیت‌های ارزشمند صورت گرفته در حوزه رشته نیز در اولویت کاری ما قرار دارد. درج گزارش‌های تحلیلی که با نگاه منتقدانه به بررسی موضوعات مختلف آموزشی و پژوهشی می‌پردازد، انجام مصاحبه‌های ارزشمند با متخصصان رشته، ترجمه مصاحبه بزرگان و اندیشمندان این حوزه و نیز آثار آنان، گزارش نشست‌های تخصصی، معرفی مراکز یادگیری معتبر، معرفی بزرگان رشته و بررسی اقدامات مهم انجام شده توسط آنان، گزارش برگزاری همایش، کنفرانس، سمینار، کارگاه‌های تخصصی مرتبط با مطالب حوزه رشته تکنولوژی آموزشی، گزارش‌های اطلاع‌رسانی کننده که ضمن شناخت کاستی‌ها، راهکارهایی جهت حل مسایل آموزشی موجود مطرح می‌نماید از جمله اقداماتی است که در این راستا انجام خواهد شد. پرداختن به برخی موضوعات کاربردی و مورد نیاز رشته از جمله معرفی نرم افزارها و سخت افزارهای جدید، معرفی کتب فارسی جدید التالیف، کتب انگلیسی، معرفی پایان‌نامه‌های رشته، معرفی ابزارهای سنجش (معیار و استانداردهای آموزشی، چک لیست، سیاهه، پرسشنامه‌های پُرکاربرد مورد استفاده در رشته)، معرفی ارگان، نهاد، سازمان و موسسه‌های آموزشی فعال در حوزه رشته، معرفی بازارهای کاری و اطلاع‌رسانی در زمینه موقعیت‌های شغلی و حرفه‌ای متناسب با دانش فارغ التحصیلان رشته، معرفی وب سایت‌های مفید، آشنایی با بانک‌های اطلاعاتی حاوی اطلاعات مفید رشته، نقد مقاله، کتب و... از دیگر بخش‌های نشریه به شمار می‌آید.

در پایان خاطر نشان می‌سازم انتشار این فصلنامه پس از لطف پروردگار متعال جز با همراهی شما خوانندگان و دوستان عزیز میسر نمی‌شد. لذا پیشاپیش از همراهی شما تشکر می‌نمایم و امیدوارم که با انعکاس دیدگاهها و نقطه نظرات سازنده خود و نیز ارسال آثار ارزشمندتان ما را در غنای هر چه بیشتر مطالب فصلنامه یاری نمایید. همچنین بر خود لازم می‌دانم از زحمات دوستانی که قبلاً زحمت انتشار نشریه را با نام‌های مختلف طی دهه اخیر برعهده داشتند تشکر و قدرانی نموده و از درگاه حق برایشان توفیق روزافزون مسئلت نمایم.

فصلنامه علمی تخصصی فناوری آموزشی

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
مروری بر آموزش اخلاق پزشکی با رویکردی بر روش‌های نوین آموزشی.....	۷
زهرة آقا کثیری؛ دکتر محمد رضا نیلی احمد آبادی مصاحبه با دیوید اچ. جوناسن: نگاهی به رشته تکنولوژی آموزشی از چشم اندازه‌های بنیادی و چندگانه.....	۱۳
ترجمه محمد شاهعلی زاده آموزش کار با جوملا در سیستم مدیریت محتوا.....	۱۹
مریم بهنام مقدم مروری بر مبانی نظری یادگیری مبتنی بر وب و سیار.....	۳۵
افسانه حمزه ئی توجه به کیفیت یادگیری؛ مولفه‌های مغفول در مراکز آموزش عالی الکترونیکی.....	۴۳
مریم فلاحی کتابخانه مجازی و نقش آن در یادگیری الکترونیکی.....	۵۱
متین قاسمی سامنی فناوری وب ۲ در آموزش و یادگیری الکترونیکی.....	۵۹
زینب گرزین ، رقیه موسوی امنیت و محرمانگی در محیط‌های آموزش از راه دور.....	۷۶
وحید علمداری؛ مرضیه سعیدپور مبانی فلسفی آموزش از راه دور از دیدگاه مدرنیسم و پست مدرنیسم.....	۸۶
سکینه محمدیوسفی راهبردهای طراحی کلان نویسنده: اسمیت و راگان.....	۱۱۰
ترجمه؛ سونیا موسی رمضانی فراخوان همکاری.....	۱۴۴

مروری بر آموزش اخلاق پزشکی
با رویکردی بر روش‌های نوین آموزشی
زهره آقا کثیری^۱؛ دکتر محمد رضا نیلی احمد آبادی^۲

چکیده

مطالعه حاضر باهدف بررسی آموزش اخلاق پزشکی با تحلیلی بر رویکردهای نوین آموزشی انجام شده است. بی شک آموزش اخلاق پزشکی نقش مهمی را در بهبود مراقبت از بیماران و فراگیر شدن ارزش‌های اخلاقی به‌ویژه در میان پزشکان به دنبال دارد. به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی در آموزش اخلاق پزشکی راهکاری مؤثر برای این مهم محسوب می‌شود. این مقاله به بررسی آموزش اخلاق پزشکی با رویکردی بر روش‌های نوین آموزشی پرداخته است.

مقدمه

مقوله‌ای به نام اخلاق پزشکی از زمان پیدایش علم طب مطرح بوده و با پیشرفت دانش و فناوری پزشکی پیچیده‌تر شده است. مسائل اخلاق پزشکی از ابتدای تاریخ پزشکی و فعالیت‌های زیستی بشر مطرح بوده است، اما از دهه ۱۹۶۰ به این سو و با گسترش تکنولوژی‌های نوین پزشکی، اخلاق پزشکی به‌عنوان حوزه معرفتی میان‌رشته‌ای این حرفه ظهور کرده است (کاهسه^۳، ۲۰۰۹).

در حقیقت، اخلاق پزشکی به قدمت حرفه پزشکی است اما تا همین اواخر در برنامه درسی پنهان پزشکی باقی مانده بوده است. رشته اخلاق حرفه‌ای در آموزش پزشکی از قرن نوزدهم در برنامه درسی رسمی بسیاری از دانشکده‌های پزشکی در سال‌های اخیر مطرح بوده است، به‌عنوان مثال به‌عنوان بخشی از برنامه آموزشی پزشکی اجباری در سال ۱۹۹۳ در انگلستان مطرح شد (ویدوز و همکاران، ۲۰۰۳ به نقل از تمیدایو^۴ و همکاران، ۲۰۱۰). موج اخلاق پزشکی رنسانس در مدارس پزشکی در سراسر جهان با آگاهی در مورد پژوهش در اخلاق شکل گرفت که شروع بخشی از آن منجر به حوادث کاملاً آشکار در تاریخ تحقیقات پزشکی بوده است.

۱. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی (ره). تهران. ایران

zohrehaghakasiri@gmail.com

۲. دانشیار گروه تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی (ره). تهران. ایران nili1339@gmail.com

۳. Kuhse

۴. Temidayo

پایه و اساس اخلاق پزشکی در مکتب بقراط ۴۰۰-۳۰۰ قبل از میلاد گذاشته شد و از آن به بعد، طی پیمودن بسیاری از مراحل پیش رفته است. اخلاق پزشکی در آغاز با مفاهیمی چون ادب، کیفیت و وظایف یک پزشک خوب در ارتباط بوده است (تمیدایو، اگاندریان^۱، سلمنت^۲ و ادباموو^۳، ۲۰۱۰).

بنابراین، آموزش اخلاق پزشکی به پزشکان، یکی از مهمترین نیازهای آموزشی در حیطه طبابت بود که طی دهه‌های اخیر تحولات زیادی یافته است. تردیدی نیست که آموزش پزشکی در تقویت و رشد صلاحیت‌های اخلاقی لازم برای یک پزشک خوب به تنهایی کافی نیست. ضرورت آموزش اخلاق پزشکی برای پزشکان و کادر بهداشتی به صورت گسترده و روزافزون احساس می‌شود و به نظر می‌رسد به‌ویژه در سال‌های اخیر، پیشرفت تکنولوژی و احتمال سوءاستفاده از ابزارها و تجهیزات نوین موجب توجه عمومی به مسئله اخلاق پزشکی شده است. اخلاق پزشکی در حقیقت، یک نظام ساختارمند و کاربردی است که تلاش می‌کند مشکل اخلاقی را تجزیه و تحلیل نموده و برای آن‌ها راهکارهای صحیحی ارائه دهد.

روش‌های نوین آموزش اخلاق پزشکی

از جمله ضعف‌های آموزش سنتی عدم توجه به شاخصه‌های اخلاقی همچون ادب، تواضع، همدردی و دلسوزی است. در واقع آموزش نمی‌تواند پزشک را در مسیر رشد روحی و رفتاری قرار دهد. اخلاق پزشکی بیشتر یک علم بالینی و مجموعه‌ای از رفتارها تلقی می‌گردد که در آن‌ها ضرورت توجه به موارد اخلاقی، قانونی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی لحاظ شده است در حالی که روش سنتی آموزش نمی‌تواند این موارد را به‌طور هماهنگ و در جهت بهبود روابط بین فردی پزشک و بیمار بکار گیرد. در این راستا در کشورهای مختلف جهت توجه به این امر حائز اهمیت روش‌های متفاوتی بکار گرفته شده که اغلب شامل روش‌های زیر است:

روش مبتنی بر مسئله: در آموزش مبتنی بر مسئله، آموزش اخلاق پزشکی از طریق طرح موارد^۴ بیماران صورت می‌گیرد. دانشجویان با بررسی موارد مطرح شده، فرصت استفاده از اصول اخلاقی فرا گرفته را پیدا می‌کنند. در این روش دو مسئله اهمیت اساسی دارد، که یکی مشارکت دانشجویان در روند آموزش بجای سخنرانی صرف و آموزش نظری اصول اخلاق و دیگری ارزیابی چگونگی بهره‌برداری دانشجویان از اصول اخلاقی در برخورد با شرایط بالینی واقعی است. مطرح کردن یک مورد می‌تواند با ایجاد تعارضات فکری، قدرت استدلال دانشجویان را افزایش دهد.

روش داستانی: از جمله دلایل بهره‌گیری از روش داستانی در اخلاق پزشکی این است که تمام گفتار و اعمال ما ناشی از ارزش‌های فکری ما هستند و اگرچه روش مبتنی بر مسئله می‌تواند برای دانشجویان فرصت

۱.Ogundiran

۲.Clement

۳.Adebamowo

۴.Cases

برخورد با مباحث اخلاقی را فراهم آورد، اما روش داستانی علاوه بر آن، به دانشجویان اجازه می‌دهد که خود را به‌طور کامل در مباحث اخلاقی غرق سازند و به عبارتی با آن‌ها زندگی کنند تا راه حل مناسب را بیابند.

روش کارگاهی: در روش کارگاهی ابتدا مسئولان گروه‌های دانشجویی موضوعی را جهت بررسی و آماده‌سازی نشریه نهایی انتخاب می‌کنند، سپس دانشجویان موارد مشکل اخلاقی و مباحث اساسی موضوع را مطرح می‌کنند. در پایان دانشجویان با در نظر گرفتن پرسش‌های اخلاقی خاص موجود، مهمترین قسمت کار که همان برقراری کارگاه اخلاقی است را آغاز می‌نمایند.

روش راندهای بالینی: یکی از روش‌های جدید آموزش اخلاق پزشکی است. در این روش بیماران واقعی مورد مطالعه قرار می‌گیرند و علم اخلاق به‌طور عملی به کار گرفته می‌شود. در واقع با بحث در مورد مسائل اخلاقی مرتبط با بیمار به‌ویژه بیماران دارای شرایط بالینی بحرانی، ضرورت به‌کارگیری اصول اخلاقی برای دانشجویان آشکار می‌شود (لاریجانی و توسلی، ۱۳۸۵).

یادگیری سیار^۱: دستگاه‌های همراه مانند تلفن‌های هوشمند و یا تبلت به بسیاری از جنبه‌های در حال گسترش درمان و آموزش پزشکی، تصمیم‌گیری‌های بالینی، دسترسی به اطلاعات، مدیریت زمان و بهبود ارتباطات کمک می‌کند (گلاس، کولایلات و ژنگ^۲، ۲۰۱۵). در پژوهشی که توسط فرانکو^۳ و تریل^۴ (۲۰۱۲) انجام گرفت گزارش شد که بیش از ۸۵٪ از ساکنان بیمارستان‌ها تلفن هوشمند حمل می‌کنند، در حالی که گزارش شد که نزدیک به ۷۰٪ آن‌ها برای مراقبت‌های بالینی از این دستگاه استفاده کرده‌اند؛ علاوه بر این، نزدیک به ۴۰٪ آن‌ها از تبلت استفاده می‌کردند. قابلیت حمل و سهولت استفاده از این دستگاه‌ها به‌عنوان سیستم عامل آموزشی برای یک دانشجوی پزشکی جذاب است (اسکلافانی^۵، تیرل^۶ و فرانکو، ۲۰۱۳).

مطالعات مختلف بر استفاده از ادغام فناوری در آموزش پزشکی از جمله ادغام دستیاران شخصی دیجیتال، یادکست، شبکه‌های اجتماعی و سایر روش‌های آموزش الکترونیکی برای ارائه ماژول‌های آموزش پزشکی و همچنین آموزش اخلاق پزشکی تأکید کرده‌اند (گراهام^۷، جاین^۸، فریدمن^۹ و مارکات^۱، ۲۰۱۳).

۱. Mobile learning

۲. Glass., Kulaylat., Zheng

۳. Franko

۴. Tirrell

۵. Scalfani

۶. Tirrell

۷. Graham

۸. Jain

۹. Friedman

شبیه‌سازی: استفاده از مانکن‌ها یا مدل‌ها برای شبیه‌سازی محیط‌های مراقبت از بیمار برای اهداف آموزشی یا ارزیابی. ابزارها در این طبقه‌بندی شامل تکالیف مبتنی بر شبیه‌سازی وظایف رویه‌ای خاصی می‌باشد (واتلینگ^۲ و لینگارد^۳، ۲۰۱۲).

نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه گفته شد برنامه‌های مؤثر، رویکردهای آموزشی را باهدف‌های آموزشی تطبیق می‌دهند. محیط آموزش پزشکی می‌تواند در برگزیده هر یک از اهداف شناختی، ادراکی، و روانی حرکتی در حیطه آموزش اخلاق باشد. پیشرفت پزشکی نوین در دنیای امروز بی‌شک چالش‌هایی را به همراه خواهد داشت که در صورتی که پیش‌بینی‌ها و تدابیر لازم در این زمینه اتخاذ نشود، جامعه پزشکی دچار بحران خواهد شد. فناوری‌های نوین آموزشی در آموزش اخلاق پزشکی می‌تواند تصمیم‌های یادگیرنده را پردازش کرده و پاسخ‌های واقعی برای فراهم کردن یک تجربه یادگیری شخصی‌سازی شده برای وی فراهم کنند. آموزش می‌تواند از طریق قدرتمند کردن یادگیرندگان جهت کنترل تجارب آموزشی آنها آموزش را مناسب‌سازی کند، این موارد شامل فرصت‌های تکرار و تمرین عمده همراه با راهنمایی ساختارمند است.

منابع

۱. لاریجانی، ب.، متوسلی، ا. (۱۳۸۵). روش‌های نوین اخلاق پزشکی، *اخلاق در پژوهش‌های بالینی و پزشکی*، دوره ۴، صص ۳۹-۶۴.
2. Franko, O. I., & Tirrell, T. F. (2012). Smartphone app use among medical providers in ACGME training programs. *Journal of medical systems*, 36(5), 3135-3139.
3. Glass, N. E., Kulaylat, A. N., Zheng, F., Glarner, C. E., Economopoulos, K. P., Hamed, O. H., ... & Winfield, R. D. (2015). A national survey of educational resources utilized by the Resident and Associate Society of the American College of Surgeons membership. *The American Journal of Surgery*, 209(1), 59-64.
4. Glass, N. E., Kulaylat, A. N., Zheng, F., Glarner, C. E., Economopoulos, K. P., Hamed, O. H., ... & Winfield, R. D. (2015). A national survey of educational resources utilized by the Resident and Associate Society of the American College of Surgeons membership. *The American Journal of Surgery*, 209(1), 59-64.
5. Graham-Jones, P., Jain, S. H., Friedman, C. P., Marcotte, L., & Blumenthal, D. (2012). The need to incorporate health information

۱. Marcotte

۲. Watling

۳. Lingard

- technology into physicians' education and professional development. *Health Affairs*, 31(3), 481-487.
6. Kuhse ,H., Singer, P. .(2009). *A companion to bioethics*. Malden: Wiley-Blackwell.
 7. Sclafani, J., Tirrell, T. F., & Franko, O. I. (2013). Mobile tablet use among academic physicians and trainees. *Journal of medical systems*, 37(1), 1-6.
 8. Ogundiran, T. O., & Adebamowo, C. A. (2010). Medical ethics education: A survey of opinion of medical students in a Nigerian university. *Journal of Academic Ethics*, 8(2), 85-93.
 9. Watling, C. J., & Lingard, L. (2012). Grounded theory in medical education research: AMEE Guide No. 70. *Medical teacher*, 34(10), 850-861.

مصاحبه با دیوید اچ. جوناسن:
نگاهی به رشته تکنولوژی آموزشی
از چشم اندازهای بنیادی و چندگانه^۱

ترجمه محمد شاهعلی زاده^۲

مقدمه

در دنیای علم، افرادی وجود دارند که نامشان با رشته تخصصی آنها شناخته می‌شود. هنگامی که شخصی می‌خواهد درباره رشته تکنولوژی آموزشی مطلبی یاد بگیرد و برخی کلید واژگان را در ارتباط با این رشته علمی جستجو کند، شاید دیوید اچ جوناسن، از معدود افراد در این رشته است که نامش بی درنگ پدیدار خواهد گشت. البته کسب این شهرت از سوی جوناسن، بی دلیل هم نیست. جوناسن در طی سالیان متمادی کارهای علمی مهم و ارزشمند متعددی در رشته تکنولوژی آموزشی تولید کرده است. نام وی در برخی کارهای برجسته انجام شده در رشته ما به چشم می‌خورد. علاوه بر این، فکر می‌کنم که اغراق و تعارف نباشد اگر بگوییم او یکی از تأثیر گذاران بر روند علمی این رشته بوده است.

دیوید جوناسن حداقل ۳۷ کتاب، ۱۸۰ مقاله علمی، ۶۴ فصل جداگانه در کتاب‌ها، ۱۲ نقد کتاب، ۱۳۶ ارائه دعوت شده و ۲۸۲ مقاله همایشی تولید کرده است. وی استاد راهنمای ۲۷ رساله دکتری که اکثرشان دانشجویان بین‌المللی بوده‌اند بوده است و خدمات مشاوره‌ای آموزشی در کشورهای همچون آمریکا، برزیل، استرالیا، عربستان، انگلیس، سنگاپور، کانادا، هلند و ایتالیا ارائه کرده است. جوناسن در سازمان‌های حرفه‌ای همچون AECT، AERA، ASTD و NSPI به فعالیت مشغول بوده است. جوناسن در سراسر حرفه دانشگاهی اش، جوایز بسیاری دریافت کرده است. البته این جوایز محدود به جایزه‌های مربوط به انتشار مطالب برجسته از سوی وی نبوده است، بلکه به توسعه، عمل، ارائه خدمات و پیشرفت‌های وی در طول عمرش برمی‌گردد. تقریباً کلیه جوایز بوسیله سازمان‌های حرفه‌ای معروف در رشته تکنولوژی آموزشی به وی اعطا شده است.

با توجه به بسیاری از دلایل که به برخی از آنها در بالا اشاره شد، برای این شماره از مجله مصاحبه با دیوید جوناسن را انتخاب کردیم. متن مصاحبه‌ای که در ذیل می‌آید می‌تواند برای دانشجویان و متخصصان رشته تکنولوژی آموزشی پیام‌های مهمی در برداشته باشد.

۱. Simsek, Ali (2012). Interview with David H. Jonassen: Looking at the Field of Educational Technology from Radical and Multiple Perspectives, Contemporary educational technology, 3(1), pp. 76-80

۲. دانشجوی دکتری تخصص (PhD)، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

Shahalizade2000@gmail.com

چه هنگام و چگونه مشغول به تحصیل در رشته تکنولوژی آموزشی شدید؟

در طی تحصیل دوران کارشناسی در دانشگاه دلاور^۱ با مدارس سر و کار داشتم. بعد از دو سال کار در شغل-های پاره وقت خسته کننده، شغلی را به عنوان فیلمبردار تلویزیونی که برنامه‌های تلویزیونی آموزشی تولید می‌کرد، قبول کردم. پس از آن بلافاصله شروع به فهرست کردن و نگهداری ویدیوها و دیگر رسانه‌ها کردم و بعدها تصمیم گرفتم تا به منظور اخذ درجه تحصیلی دیگری در رسانه‌های آموزشی به تحصیل بپردازم.

این رشته علمی را مشابه چه رشته‌های تحصیلی می‌دیدید و یا در آن زمان که شما مشغول تحصیل در این رشته بودید، موضوعات و مباحث مطرح شامل چه مواردی بود؟

تلویزیون آموزشی از جمله موضوعاتی بود که از اهمیت قابل توجهی در رشته تکنولوژی آموزشی برخوردار بود. همچنین محققان مطالعاتی درباره رسانه‌ها انجام می‌دادند و سواد بصری جزو داغترین موضوعات رشته بود. مطالعات مربوط به تاثیر استفاده از رسانه‌ها در آموزش و پرورش، رسانه‌هایی همچون تلویزیون را با رسانه‌های دیگر مورد استفاده در کلاس‌های حضوری سنتی مقایسه می‌کردند. رشته تکنولوژی آموزشی به طور قابل توجهی از سال‌های ۱۹۷۰ به بعد، پیشرفت کرده است.

در کجا حرفه دانشگاهی خودتان را آغاز نمودید و چگونه آن را کامل کردید؟

در آن حین که در تولید برنامه‌های آموزشی تلویزیونی کار می‌کردم یک دوره تحصیلاتی را در رشته امور مالی به اتمام رساندم و در همین حین فهمیدم که اگر بخواهم مبحث رسانه‌های آموزشی را دنبال کنم، نیاز به تجربیات آموزشی در این حیطه دارم. از این رو، در برنامه‌هایی در دانشگاه دلاور که صدور گواهی نیز در پایان آنها تدارک دیده شده بود ثبت نام کردم. پس از آن درس خواندن و زبان را در پایه پنجم ابتدائی تدریس کردم و پس از آن نیز به تدریس خواندن و زبان مقدماتی در دبیرستان پرداختم. در طول آن زمان، دوره‌هایی را در رشته روانشناسی یادگیری گذراندم و تصمیم گرفتم تا دکتری رشته رسانه‌های آموزشی را نیز دنبال کنم. در طی تحصیل در دانشگاه تمپل در شهر فیلادلفیا، دوره‌های بیشتری (نسبت به حوزه علاقه مورد علاقه ام یعنی رسانه) را درباره روانشناسی تجربی یا آموزشی گذراندم. علائق تحقیقاتی من نخست همیشه درباره یادگیری بوده است و پس از یادگیری نیز بر روی تکنولوژی تمرکز کرده‌ام.

شما در کدام کشورها به فعالیت پرداخته اید و چه کارهایی را در قبال وظایف تان در آنجا انجام داده اید؟

علاوه بر ارائه‌های علمی متعدد بین المللی، استاد مدعو در دانشگاه تونت هلند، دانشگاه هریوت-وات در اسکاتلند، موسسه ملی آموزش و پرورش در سنگاپور و برگزارکننده چندین کارگاه آموزشی کوچک در ایتالیا بوده‌ام. در این فعالیت‌ها، به برگزاری کارگاهها، دوره‌ها و ارائه مشاوره‌هایی در موضوعات مختلف مشغول بوده‌ام.

چه تعداد کتاب، فصل‌هایی از یک کتاب و مقاله منتشر کرده اید؟

۱. Delaware

در واقع تعداد آنها را به طور دقیق نمی دانم، اما به نظرم ۳۵ کتاب و صدها مقاله و فصل از کتاب منتشر کرده‌ام.

کدام یک از کارهایی که تا به حال منتشر کرده اید، مهمترین مشارکت علمی شما در رشته تکنولوژی آموزشی محسوب می‌شود؟

پاسخ این سؤال را که مهمترین مشارکت علمی من کدام موارد بوده اند، باید دیگران تعیین کنند. فرض من بر این است که دو نسخه چاپ شده از کتاب راهنمای تحقیق در تکنولوژی و ارتباطات آموزشی (هر یک ۱۴۰۰ صفحه) از بزرگترین مشارکتهای من در این رشته بوده است. همچنین امیدوارم که یکی از کتابهای اخیر من با عنوان یادگیری برای حل مساله: کتاب راهنما برای طراحی محیطهای یادگیری حل مساله، به عنوان یکی از مشارکتهای قابل توجه در این زمینه در نظر گرفته شود. این کتاب ماحصل ۱۵ سال تحقیق من بر روی حل مساله است که هنوز هم یکی از مهمترین موضوعات پژوهشی در آموزش و پرورش تلقی می‌شود.

شما در سراسر فعالیت حرفه‌ای خودتان، بر روی کدام حیطه‌ها یا موضوعات اصلی کار کرده اید؟

در اوایل، کارهایم را با تمرکز بر طراحی متن که با انتشار دو جلد درباره فناوری متن به اوج خود رسید، شروع کردم. کارهایی که بر روی طراحی و فناوری متن در آن سالها انجام دادم، هنوز هم مهم هستند، زیرا بسیاری از اطلاعات در شبکه جهانی وب^۱ (WWW) هنوز هم به شکل متنی ارائه می‌شود. همچنین کتابهای درسی چاپی نیز هنوز حایز اهمیت اند. در حالیکه کارها و موضوعات مزبور شاید هم اکنون قابلیت توجه خیلی زیادی را ندارند، با این حال هنوز هم بسیار مورد استفاده هستند.

با ظهور رایانه‌های کوچک در کلاس‌های درس، به سوی مفهوم ابزارهای ذهنی^۲ برای دانش آموزان به منظور ساخت الگوهایی از پدیده‌هایی که دانش آموزان نسبت به آن آگاهی داشتند، جذب شدم. ابزارهای ذهنی راههایی را به منظور ساخت الگو فراهم می‌کند که هر یک از این ابزارهای ذهنی نوع متفاوتی از تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر پیچیده را درگیر می‌کند. ابزارهای ذهنی شامل ابزارهای سازماندهی معنایی (پایگاه داده‌ها، شبکه‌های معنایی)، ابزارهای الگوسازی پویا (شبکه‌های گسترده، سیستم‌های خبره، ابزارهای الگوسازی سیستم‌ها و ریزجهان‌ها)، ابزارهای تعبیر و تفسیر اطلاعات، ابزارهای تجسمی، ابزارهای ساخت دانش (تولید چند رسانه‌ای، ساخت فرا رسانه و پیوندها، تولید وب سایت) و ابزارهای مباحثه (محیطهای ارتباطی همزمان، ابزارهای اطلاعاتی ناهمزمان، همایش‌های رایانه‌ای داربست زنی شده) است. این ابزارهای ذهنی می‌توانند به منظور ساخت الگوها از حیطه دانش، سیستم‌ها، مسائل، تجربیات و فرایندهای تفکر استفاده شوند.

چطور شد که تصمیم گرفتید تا در حیطه خاصی همچون ساختن گرایبی یا حل مساله کار کنید؟

۱. World Wide Web

۲. Mindtools

در اوایل سال ۱۹۹۰، تام دافی و من، رشته طراحی و تکنولوژی آموزشی را به سمت سازنده گرایی سوق دادیم. به طور طبیعی این اتفاق برای من با سازنده گرایی به وقوع پیوست که برای همیشه سازنده گرا باشم و از اینکه یک نیروی محرکه به رشته وارد کنم و اذهان را درباره برخی مفروضات بنیادی طراحی آموزشی تغییر دهم، لذت می‌برم.

اگر نگاهی به موضوع مقالات ارائه شده در همایش ها و مجلات تکنولوژی آموزشی بیندازید، به طور واضح خواهید دید که تفکرات بسیاری از افراد را در این حیطه تغییر داده ایم. همچنانکه در مقاله‌ای که توسط کرسچنر، سوئلر و کلارک در ۲۰۰۶ نشان داده شده است، برخی محققان بر این باورند که سازنده گرایی چیز کمی برای گفتن دارد و آموزش مستقیم خیلی موثرتر و نیرومندتر از آن است. مطالبی که از طریق رویکرد سازنده گرایی یادگرفته می‌شود نمی‌تواند به طور موثری با پیامدهای آموزش مستقیم مقایسه شود و از این رو بحث مذکور، معنادار نیست.

همچنین در خلال اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰، تأثیر تکنولوژی جدید، فرامتن و فرا رسانه^۱ را بررسی کردم. ما روش‌های مختلف ساختارمند کردن فرامتن را به منظور تسهیل یادگیری بررسی کردیم. به استثنای راجز آزدو^۲، بسیاری از محققان به طور صریح بر روی فرامتن متمرکز نشده بودند، اما شبکه جهانی وب مثالی از فرارسانه است که هنوز هم مبحثی مربوط در این زمینه بشمار می‌رود.

علاقه من به سازنده گرایی در حل مساله^۳ به منصفه ظهور رسیده است، زیرا که شاید حل مساله شکلی از یادگیری است که بسیار سازنده گرایانه است. به منظور یادگیری برای حل مسائل، یادگیرندگان باید الزاماً فهم خود را از نوع مساله و راه حل‌های جایگزین بسازند. در حین تدریس طراحی آموزشی در دانشگاه ایالتی پنسیلوانیا به این نکته پی بردم که شواهد کم یا اصلاً شواهدی درباره طراحی آموزشی به منظور حمایت از حل مساله وجود ندارد. از اینرو مقاله‌ای را در سال ۱۹۷۷ منتشر کردم و درست همان راه را درباره حل مساله ادامه دادم. اگر یکبار دیگر مقالات ارائه شده در کنفرانس ها و مقالات چاپ شده در مجلات رشته مان را بررسی کنید، ملاحظه می‌کنید که حل مساله به یک موضوعی بسیار رایج تر تبدیل شده است. بنابراین یکبار دیگر، تأثیراتی را بر رشته طراحی و تکنولوژی آموزشی داشته‌ام. از اواسط دهه ۱۹۹۰، اغلب تحقیقات خود را بر روی حل مساله متمرکز کرده‌ام.

یکی از علاقه‌های جانبی من نقش باورهای معرفتی بر یادگیری و حل مساله بوده است. باورهای معرفتی راه‌هایی را که ما از طریق آن دانش، یادگیری و اختیار را می‌فهمیم توصیف می‌کند. نقش یادگیرنده چیست؟ آیا یادگیرنده دریافت کننده اطلاعات است یا اینکه سازنده دانش است؟ امروزه تحقیق بر روی باورهای معرفتی هنوز هم در رشته روانشناسی تربیتی ادامه دارد و این تحقیقات و باورهای معرفتی دلالت‌هایی را برای رشته تکنولوژی آموزشی به همراه دارد.

۱. Hypertext & Hypermedia

۲. Roger Azevedo

۳. Problem Solving

چه نوع پروژه‌هایی را به اتمام رسانده اید و کدام یک از پروژه‌هایی که به اتمام رسانده اید، برای شما بیشتر جذاب و مهم بوده اند؟

در واقع پروژه‌های زیادی که تأمین مالی نیز شده‌اند را به اتمام رسانده‌ام. شاید جالب‌ترین این پروژه‌ها طراحی برنامه درسی و پشتیبانی آموزشی برای تکنیسین‌های حفاظت در برابر اشعه بود که در نیروگاه‌های هسته‌ای، بیمارستان‌ها، مکان‌های پرتو افکنی و جاهای دیگر کار می‌کردند. ما محیط‌های مبتنی بر مورد^۱ را با قابلیت پرسش از سیستم طراحی کردیم که می‌توانست توسط آموزشگران به روش‌های مختلفی استفاده شود. در این برنامه تا حد امکان، مسائل فرهنگی را نیز لحاظ کردیم.

استاد راهنمای چه تعداد رسالهٔ دکتری و پایان‌نامه کارشناسی ارشد، بوده اید؟

پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد که در آنها استاد راهنما بوده‌ام، تعدادشان کم است، اما استاد راهنمای حدود ۲۷ رسالهٔ دکتری بوده‌ام و دانشجویانی که این رساله‌ها را با من کار کرده‌اند از کشورهای مختلف بوده‌اند. شاید استاد راهنمای رسالهٔ دکتری بودن از بزرگترین افتخارات یک استاد باشد.

یافته‌های بنیادی شما در ارتباط با نقش تکنولوژی در آموزش و پرورش کدامند؟

افراد از تکنولوژی یاد نمی‌گیرند، آنها از تفکر یاد می‌گیرند. هنگامی که تکنولوژی‌ها می‌توانند تفکر یادگیرندگان را ارتقاء دهند، تکنولوژی‌ها بایستی به کار گرفته شوند. در غیر اینصورت، تکنولوژی مورد استفاده، احتمالاً از هیچ یک از تکنولوژی‌های دیگر بهتر نیست.

چه کسی به عنوان یک شخصیت دانشگاهی تأثیر شگرفی بر روی شما داشته است؟

در اوایل، توسعهٔ نظریه دیوید مریل^۲ را دنبال می‌کردم. الگوی مریل شاید منسجم‌ترین الگوی آموزش مستقیم است. پس از تمرکز بر روی سازنده‌گرایی، مسیر دیگری را در پیش گرفتیم. به عنوان یک محقق، همیشه تحت تأثیر کارهای گاوریل سالومون^۳ قرار گرفته بودم. سالومون، یک محقق با استعداد است. همچنین کارهای دیانا کوهن^۴ را دربارهٔ بحث و استدلال، تحسین می‌کنم.

موفقیت‌ها و شکست‌های بزرگ شما در گذشته چه مواردی بوده اند؟

فکر می‌کنم که آثار منتشر شده از من، بزرگترین موفقیت‌هایم هستند. جایزه‌های فراوانی را به خاطر خدمات و آثارم در مشارکت علمی رشته تکنولوژی آموزشی دریافت کرده‌ام. به آن آثار و خدمات نیز افتخار می‌کنم. تشکر و قدردانی همکاران و متخصصان این رشته، شاید بزرگترین افتخاری است که یک شخص

۱. Case-based Environments

۲. David Merrill

۳. Gavriel Salomon

۴. Dianna Kuhn

می‌تواند کسب کند. من همیشه به افراد دور و نزدیک گفته‌ام که در زندگی شخصی‌ام اشتباهاتی مرتکب شده‌ام، اما انتخاب این حرفه و زمینه مطالعاتی، انتخاب اشتباهی نبوده است.

آینده رشته طراحی و تکنولوژی آموزشی را چگونه می‌بینید؟

این رشته به وسیله تکنولوژی رو به جلو خواهد رفت (در حال حاضر تکنولوژی‌های سیار، بازی‌ها و غیره). در حالیکه اینها تکنولوژی‌های نیرومندی هستند، معتقدم که محققان و طراحان بایستی نخست همیشه بر روی یادگیری تمرکز کنند. فهمیدن بهتر یادگیری، برای طراحی خوب ضروری است. همیشه به دانشجویانم می‌گویم که اگر شما قادر به بیان این نیستید که چگونه انتظار دارید تا یادگیرندگانتان فکر کنند، پس شما طراحی آموزشی خوبی برای آنها ندارید. به نظر می‌رسد که رشته ما به وسیله هر تکنولوژی جدید تحت تأثیر قرار می‌گیرد و این کار تا حدی دوره یادگیری را تغییر خواهد داد.

پیشنهاد شما به همکاران جوان تان در رشته تکنولوژی آموزشی چیست؟

موضوعی را انتخاب کنید که واقعاً شما را تحریک کند و سپس مدت زمان قابل قبولی را برای کار روی آن موضوع اختصاص دهید. شاید نکته مهمتر این است که شما همیشه بایستی کار خودتان را جدی بگیرید، اما در عین حال سعی کنید که خودتان را خیلی جدی نگیرید.

آموزش کار با جوملا در سیستم مدیریت محتوا

مریم بهنام مقدم^۱

چکیده

با اشاعه فناوری اطلاعات در جوامع، یادگیری الکترونیکی نیز به عنوان یک راهبرد آموزشی مورد توجه قرار گرفته و در این میان رویکرد یادگیری ترکیبی (تلفیق آموزش الکترونیکی و حضوری) بسیار مورد توجه بوده است. هدف مقاله حاضر آموزش نرم افزار جوملا جهت بهره گیری از آن در سیستم مدیریت یادگیری بود. این پژوهش در مجموعه تحقیقات اسنادی- تحلیلی قرار گرفته است. به طور کلی نتایج حاکی از موفقیت آموزش نرم افزار جوملا در افزایش اثربخشی آموزش دانشجویان بخش صنعت بوده است. **واژه‌های کلیدی:** سیستم مدیریت محتوا، اثربخشی آموزش، جوملا.

مقدمه

سیستم مدیریت محتوا^۲ به یک بسته نرم افزاری آماده برای طراحی سایت اشاره می‌کند که به کاربر این امکان را می‌دهد تا بدون استفاده از زبان‌های برنامه نویسی یا گرفتاری‌های متداول در طراحی سایت، از امکانات و قالب‌های از پیش تعیین شده برای ساخت سریع یک سایت بسیار قدرتمند و زیبا استفاده نماید. مامبو و جوملا دو نمونه فارسی شده از این سیستم‌ها هستند.

امروزه برای راه اندازی یک وب سایت، دیگر نیازی به برنامه نویسی و داشتن اطلاعات در مورد زبان برنامه نویسی HTML نیست. با استفاده از یک سیستم مدیریت محتوا می‌توان به سرعت یک سایت راه اندازی نمود. از جوملا به عنوان یک نمونه سیستم مدیریت محتوا در سراسر دنیا برای راه اندازی یک صفحه شخصی ساده تا برنامه‌های تحت وب شرکت‌های بزرگ استفاده می‌شود. مواردی از استفاده جوملا در سایت PersianIT.ir به شرح زیر است:

- پورتال‌ها و یا وب سایت‌های شرکت‌های بزرگ
- تجارت‌های آنلاین
- وب سایت‌های تجاری
- وب سایت‌های سازمانی
- کاربردهای دولتی
- سایت‌های مذهبی و مرتبط با آموزش

۱. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه اراک. تهران. ایران. m_behnam_2007@yahoo.com

- صفحات شخصی و خانوادگی
- و غیره

جوملا می‌تواند به سادگی در کنترل تمامی قسمت‌های وب سایت به شما کمک کند؛ از افزودن محتوا و تصویر گرفته تا بروز رسانی و ویرایش اطلاعات. بسته نرم افزاری جوملا بگونه‌ای طراحی شده است که حتی کاربران معمولی می‌توانند آن را به سادگی بر روی سیستم‌شان نصب کنند. اکثر کاربران در نصب و استفاده از نرم افزار جوملا به مشکلی برنخورده‌اند و کاربران مبتدی از پشتیبانی فراوانی توسط تیم جوملا برخوردارند. هنگامی که جوملا را بر روی کامپیوتر شخصی خود نصب می‌کنید به سادگی می‌توانید محتوا را اضافه و یا ویرایش کنید، عکسی را اضافه کنید و اطلاعات خود را بر روی سایت کنترل نمایید. هر شخصی با دانش مقدماتی می‌تواند یک سایت طراحی شده توسط جوملا را مدیریت کند. شما توسط یک واسطه مبتنی بر مرورگر اینترنتی قادر خواهید بود تا به راحتی مطالب یا اخبار جدید را اضافه نمایید.

مقدمه ای بر سیستم‌های مدیریت محتوا

جوملا نرم افزاری است که در سال‌های اخیر تعداد زیادی از طراحان و توسعه دهندگان وب را به سمت خود کشیده است و طی مدت زمانی بسیار کوتاه به عنوان یکی از محبوب ترین و کاراترین نرم افزارهای مورد استفاده طراحان وب قرار گرفته است. اولین نسخه جوملا در سال ۲۰۰۵ با جدا شدن از پروژه مامبو آغاز شد. پروژه مامبو با انتشار یک سیستم مدیریت محتوای متن باز به نام مامبو در سال ۲۰۰۱ توسط شرکت Miro فعالیت خود را آغاز نمود. در سال ۲۰۰۵ به علت عدم توافق بین توسعه دهندگان مامبو، عده ای از توسعه دهندگان در آگوست ۲۰۰۵ از این مجموعه جدا شده و تیم جوملا را تشکیل دادند. اولین نسخه جوملا کاملاً مشابه مامبو بود و هیچ تفاوت خاصی با این نرم افزار نداشت. در مدت زمان کوتاهی از تولد جوملا این نرم افزار توسط ۲,۵ میلیون نفر از سایت رسمی جوملا دانلود شد که این امر تمایل و رغبت سیل عظیم حامیان جوملا را نشان می‌دهد.

پس از متولد شدن اینترنت، صفحات وب به صورت بسیار ساده توسط HTML و صفحات پیشرفته تر با استفاده از Dreamweaver و Microsoft Front page طراحی می‌شدند. با رشد و توسعه دنیای وب و نیاز به ویرایش و به روز رسانی سایت‌های اینترنتی، این نیاز احساس شد که باید نرم افزاری جهت بروز رسانی ساده تر وجود طراحی گردد تا دیگر برای هر صفحه نیازمند ایجاد یک صفحه HTML نباشیم. به همین منظور سیستم‌های مدیریت محتوا ابداع شدند که اجازه می‌دادند به سادگی مطالب سایت را ایجاد و به روز رسانی نمایند. با ورود جوملا به دنیای سیستم‌های مدیریت محتوا این نرم افزار در کنار مولفه رایگان بودن به سادگی قابل استفاده بود و هر کاربری بدون نیاز به دانش فنی و اطلاعات خاص در زمینه کامپیوتر می‌توانست، جوملا را مدیریت نماید.

امکانات جوملا

اگر از سیستم مدیریت محتوای دیگر نظیر مامبو^۱ استفاده کرده باشید متوجه این موضوع خواهید شد که جوملا دارای امکانات بسیار زیاد و مدیریت بسیار ساده‌ای نسبت به آن است. در ادامه لیست امکانات سیستم مدیریت محتوا جوملا آمده است:

- مدیریت کامل از طریق وب
 - مدیریت تحت وب فایل ها، تصاویر و قالب ها
 - مدیریت منوهای پیشرفته
 - امکان انتشار مطالب به صورت مشخص و دسته بندی شده توسط منوها و زیر منوها و امکانات پیشرفته تری از جمله؛
 - امکان جستجو در مطالب سایت
 - امکان ایجاد نظرسنجی در سایت برای کاربران
- و در نهایت امکاناتی که به محبوبیت جوملا افزوده است:
- قابلیت متن باز بودن
 - قابل استفاده در تمامی سیستم عامل ها
 - استفاده از سیستم ذخیره سازی صفحات برای افزایش سرعت

تفاوت ورژن‌های مختلف جوملا (تفاوت بین جوملا ۱,۰ با ۱,۵ و ۳,۵)

در نرم افزار جوملا هرچه ورژن بالاتر می‌رود، امکانات و قابلیت‌های آن بیشتر می‌شود. در جوملا ۳,۵ نسبت به نسخه ۱,۰ و ۱,۵ به جرات می‌توان گفت یک انقلاب بسیار وسیع رخ داده است. برخی از این تغییرات به شرح زیر است:

- محیط مدیریت قوی تر
- اضافه شدن مدیریت پلاگین ها
- پشتیبانی کامل از زبان فارسی و UTF-8
- پشتیبانی از FTP (منظور از FTP پروتکل انتقال اطلاعات و داده ها است).

^۱ مامبو به زبان PHP نوشته شده و به صورت پیش فرض از پایگاه داده MySQL استفاده می‌کند. این سیستم مدیریت محتوا مانند سایر پروژه‌های PHP/MySQL به اغلب محیط‌های کاری کامپیوتری (سیستم‌عامل‌ها و معماری‌های مختلف) قابل انتقال (portable) است. مامبو تحت مجوز گنو (GPL) منتشر می‌گردد و حقوق آن متعلق به بنیاد مامبو (Mambo Foundation) می‌باشد.

نمونه سایت‌های طراحی شده توسط جوملا ورژن ۱.۵

سایت <http://www.joomlafarsi.com>

سایت <http://www.joomla.ir/announcements/team-news>

مرجع جوملا فارسی

مرجع آموزش جوملا فارسی

جوملا 1.5.9 فارسی منتشر شد

2 ماه پس از انتشار جوملا 1.5.8 بسته به روز رسانی امنیتی برای جوملا در تاریخ 10 ژانویه 2009 (21 دی 1387) با نام رمز Vatanian منتشر شد. در این به روز رسانی بیش از 80 مشکل گزارش شده نیز برطرف شده است. توصیه می شود وب سایت خود را سریعاً به جوملا 1.5.9 ارتقا دهید تا دچار حمله های احتمالی نشوید.

همچنین نسخه فارسی جوملا 1.5.9 و ارتقای آن در لینک های زیر قابل دریافت می باشد:

جوملا 1.5.9 فارسی

بسته ارتقا جوملا 1.5.8 فارسی به جوملا 1.5.9 فارسی

منبع: PersianIT.ir

+ نوشته شده در شنبه بیست و یکم دی ۱۳۸۷ ساعت 16:41 توسط نوید | نظر بدهید

انتشار جوملا ۱,۵,۸ فارسی

جوملا 1.5.8 فارسی توسط تیم PersianIT.ir منتشر شد. در این جوملا بیش از 100 مشکل ترجمه، مشکل آرشیو شفشی برطرف شده است و شما کافی است برای ارتقا از بسته ارتقا استفاده نمایید.

جوملا 1.5.8 فارسی

بسته ارتقا جوملا 1.5.7 فارسی به 1.5.8 فارسی

صفحه نخست

پست الکترونیک

آرشیو وبلاگ

عناوین مطالب وبلاگ

نوشته های پیشین

اسفند ۱۳۹۱

آذر ۱۳۹۱

آذر ۱۳۹۰

مهر ۱۳۸۹

تیر ۱۳۸۹

خرداد ۱۳۸۹

فروردین ۱۳۸۸

دی ۱۳۸۷

پیوندها

مرجع جوملا فارسی

انجمن های پشتیبانی جوملا فارسی

جوملا فارسی

الفاظ جوملا فارسی

تیم توسعه جوملا فارسی

جوملا فارسی در پرشین بلاگ

جوملا فارسی در بلاگر

جوملا فارسی در میهن بلاگ

جوملا فارسی در بلاگها

جوملا فارسی در وردپرس

دانلود جوملا

قبل از دانلود این نرم افزار و نصب آن لازم به توضیح است که با برخی از اصطلاحات آشنا شوید:

اکثر صفحات وبی که شما مشاهده می کنید با زبان رایج HTML نوشته شده اند. هنگامیکه این صفحات به این زبان نوشته می شوند، بمنظور اجرا فقط به یک مرورگر اینترنت مانند IE و FireFox و Opera و غیره نیاز دارند که در کلیه کامپیوترها موجودند، اما زبان های برنامه نویسی دیگری همچون ASP و Perl و php موجودند که برای اینکه شما بتوانید آن را به صورت یک صفحه وب مشاهده کنید، جهت اجرا نیازمند یک مفسر یا کامپایلر هستید که به این زبان ها به اصطلاح، زبان های برنامه نویسی تحت وب می گویند. اما چرا تحت وب؟

این نوع زبان ها در حالت عادی شامل یکسری کدهای مخصوص همان زبان می باشند، نویسندگان این نوع زبان ها برای اینکه بتوانند نتیجه کار خود را به صورت صفحات وب ببینند احتیاج به نرم افزارهایی دارند تا بتوانند آن را به HTML تبدیل کنند. از جمله این نرم افزارها می توان به php Admin و Apache و php و MySQL اشاره کرد که بر روی اکثر سرورهای اینترنتی (منظور از سرور، فضایی هست که شما از شرکت های فروش خدمات اینترنتی خریداری می کنید) موجود هست و در حالت عادی بر روی کامپیوترهای شخصی وجود ندارد و اگر قرار باشد این نوع زبان ها را بر روی کامپیوترهای شخصی خود نصب کنید و به وسیله آنها سایتی را تهیه کنید، حتما باید این موارد را (php Admin و Apache و php و MySQL) نیز جهت مشاهده نتیجه کار خود بر روی کامپیوتر شخصی، نصب کنید. جوملا نیز جزو نرم افزارهایی است که به

زبان برنامه نویسی php نوشته شده است و برای اینکه بتوان آن را به یک صفحه قابل نمایش تبدیل کرد باید مفسرها یا به اصطلاح کامپایلر آن نصب شود و برای نصب آن دو شیوه وجود دارد که در سرفصل بعدی مراحل نصب به طور کامل همراه با تصویر توضیح داده خواهد شد. در ادامه نحوه دانلود جوملا را در ابتدا توضیح می‌دهم.

در ابتدا وارد سایت جوملا فارسی به نشانی PersianIT.ir می‌شویم.

نصب جوملا

برای نصب جوملا دو شیوه وجود دارد؛

شیوه اول نصب جوملا بر روی هاست (فضایی هست که شما از شرکت‌های فروش خدمات اینترنتی خریداری می‌کنید) است و شیوه دوم نصب جوملا بر روی کامپیوتر شخصی خودتان است. اما قبل از نصب، شما باید نیازهای اولیه جوملا را تدارک ببینید. این تدارک تجهیزات و فضا، سبب ایجاد قابلیت نمایش صفحه مورد نظر شما می‌شود. مفسرها یا به اصطلاح کامپایلرهای نرم افزار جوملا تحت عنوان یک فایل به اسم Wamp و یا Zampp گردآوری شده است که Zampp بسیار کاملتر از Wamp است.

نصب جوملا بر روی هاست

اشاره شد که هاست فضایی هست که شما از شرکت‌های فروش خدمات اینترنتی خریداری می‌کنید. هنگامیکه بخواهید نرم افزار جوملا را بر روی هاست خریداری شده نصب کنید، حتما قبل از نصب فایل دانلود شده جوملا باید مفسر یا به اصطلاح کامپایلرها را نصب نمایید. در هاستی که شما خریداری می‌کنید این

مزیت وجود دارد که این مفسرها همه از قبل توسط خود شرکت ارائه دهنده خدمات نصب موجودند. حال فایل جوملای دانلود شده را از حالت فشرده (Zip) خارج کرده و سپس بروی هاست خود از طریق FTP (پروتکل انتقال اطلاعات) آپلود می‌نماییم. پس از آپلود فایل باید برای جوملا یک پایگاه داده ایجاد نماییم. در هاست اصلی وارد کنترل پنل هاست اصلی (Cpanel) شده و روی MySQL کلیک می‌کنیم.



پس از کلیک، صفحه مدیریت داده‌ها نمایش داده می‌شود و از قسمت 'Creat New Detabase' نام پایگاه داده خود را وارد می‌کنیم.



بعد از ساخت پایگاه داده از قسمت زیر یک کاربر جدید ایجاد می‌نماییم.

MySQL Users

Add New User

Username: *Seven characters max

Password:

Password Strength:
Very Weak (0/100)

Password (Again):

سپس از این قسمت به کاربر اجازه می‌دهید به پایگاه داده، دسترسی داشته باشد.

Add User To Database

User: ▼

Database: ▼

با زدن دکمه Add صفحه‌ای مانند زیر باز می‌شود.
باید تمام گزینه‌ها انتخاب شوند.
وروی قسمت Make Changes کلیک کنیم

MySQL Account Maintenance

Manage User Privileges

User: root@localhost_joomla
Database: root@localhost_joomla

<input checked="" type="checkbox"/> ALL PRIVILEGES	
<input checked="" type="checkbox"/> SELECT	<input checked="" type="checkbox"/> CREATE
<input checked="" type="checkbox"/> INSERT	<input checked="" type="checkbox"/> ALTER
<input checked="" type="checkbox"/> UPDATE	<input checked="" type="checkbox"/> DROP
<input checked="" type="checkbox"/> DELETE	<input checked="" type="checkbox"/> LOCK TABLES
<input checked="" type="checkbox"/> INDEX	<input checked="" type="checkbox"/> REFERENCES
<input checked="" type="checkbox"/> CREATE TEMPORARY TABLES	<input checked="" type="checkbox"/> CREATE ROUTINE

حال روی تغییرات کلیک کرده و باید این صفحه بیاید که کاربر و پایگاه داده به درستی ایجاد و کاربر به پایگاه داده متصل شده باشد.

Current Databases

Search

DATABASE	SIZE	USERS	ACTIONS
root@localhost_joomla	0.02 MB	root@localhost_joomla <input type="button" value="X"/>	Delete Database

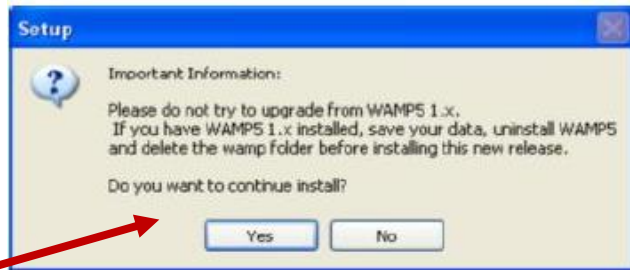
نصب جوملا بر روی کامپیوتر شخصی یا به اصطلاح (Local host) (اصطلاحاً میزبان محلی و خانگی)

برای این منظور باید مفسرها یا به اصطلاح کامپایلرهای نرم افزار جوملا را در ابتدا بر روی کامپیوتر خود نصب نمود. مفسر تحت عنوان Wampeserver یا Xampp srver به صورت یک فایل است که این فایل شامل: Apache و PHP و MySQL است. بنابراین برای نصب جوملا بر روی کامپیوتر شخصی خود باید PHP و Apache و MySQL را نصب نمائیم، به این منظور از سایت Wampeserver.Com آخرین نسخه Wampeserver را دانلود می‌نماییم.



فایل اجرایی Wampserver

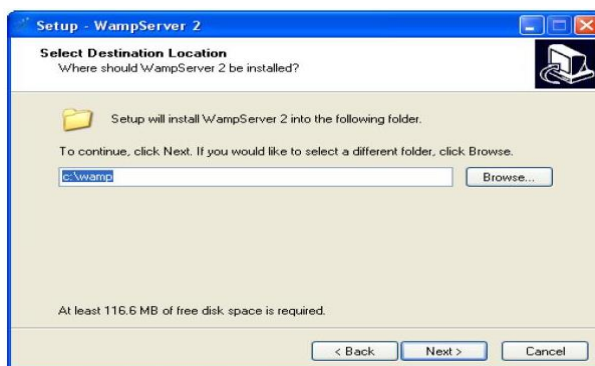
✓ پس از باز نمودن فایل اجرایی تصویر زیر نمایانگر می‌شود که در این پنجره یادآوری می‌نماید نسخه‌های قبلی فایل Wampeserver روی کامپیوتر شخصی شما نصب نباشد. در اینجا بر روی Yes کلیک می‌نمائیم.



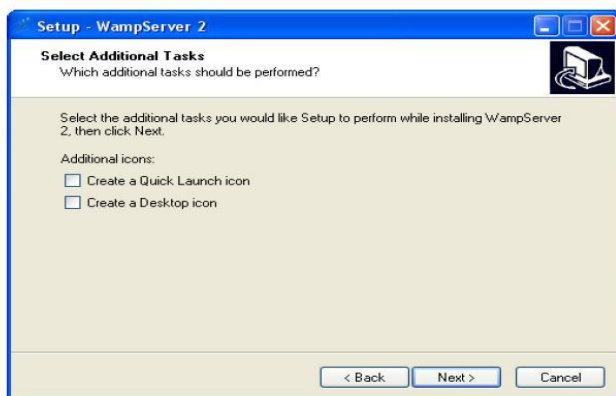
در این پنجره، پنجره خوش آمد گویی جوملا برای شما نمایان می‌شود. در این صفحه بر روی دکمه ی Next کلیک نمائید تا به مرحله ی بعد بروید.



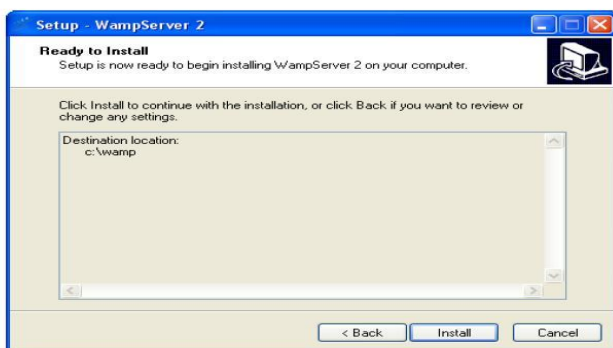
در این صفحه گزینه I accept the agreement را انتخاب نمائید و بروی دکمه Next کلیک نمائید تا به مرحله بعد بروید.



در این صفحه مسیر نصب نرم افزار را که معمولا `C:\Wamp` می باشد را انتخاب و بر روی دکمه `Next` کلیک نمائید تا به مرحله ی بعد بروید.



در این صفحه می توانید مشخص نمائید که آیاکن نرم افزار در کدام قسمت کامپیوتر شما ایجاد شود، بر روی دکمه `Next` کلیک نمائید تا به مرحله بعد بروید.

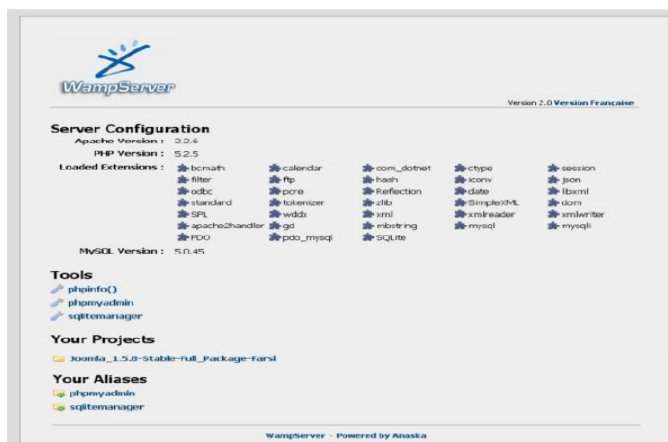


حال اگر بر روی دکمه `Install` کلیک نمائید مرحله نصب آغاز می شود و بعد از نصب اگر بر روی دکمه `Finish` کلیک نمائید نصب به پایان می رسد.



بعد از اجرای Wampserver یک آیکن سفید رنگ در کنار ساعت ویندوز قرار می گیرد که اگر به رنگ سفید باشد، نشان دهنده این است که Wampserver به خوبی بر روی کامپیوتر شما نصب شده است.

هنگامیکه شما به محل نصب پوشه Wampserver که فرض مثال در درایو `C` است می روید در پوشه `c:\wamp\www\ Package-Farsijoomla_1.5.8-Stable-Full_` فایل های جوملا را استخراج کرده و با درج عبارت `Local host` در مرورگر اینترنتی خود صفحه ای مانند زیر مشاهده می کنید.



ایجاد پایگاه داده در جوملا



بمنظور ایجاد پایگاه داده در کامپیوتر شخصی بروی آیکن Wampserver در کنار ساعت کلیک کرده

و بروی گزینه php My Admin کلیک نمایید تا یک صفحه در مرورگر شما نمایش داده شود. در قسمت Create new database نام پایگاه داده را وارد نمایید و بروی دکمه Create کلیک کنید.



هنگامی که پایگاه داده شما ایجاد شد، با کلیک بروی نام joomla_1.5.8-Stable-Full_Package-Farsi در قسمت your projects نصب جوملا آغاز خواهد شد. در ضمن لازم به ذکر است که در مورد پایگاه داده در حین مراحل نصب جوملا این اطلاعات لازم است نوشته شود.

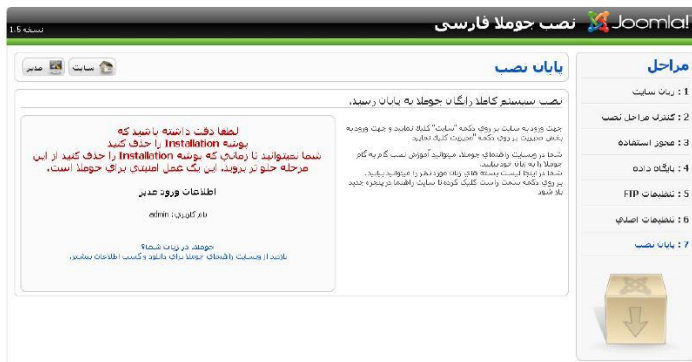
- نام هاست: localhost
- نام کاربری پایگاه داده: root
- رمز عبور پایگاه داده: ندارد



پوشه ها و فایل های جوملا

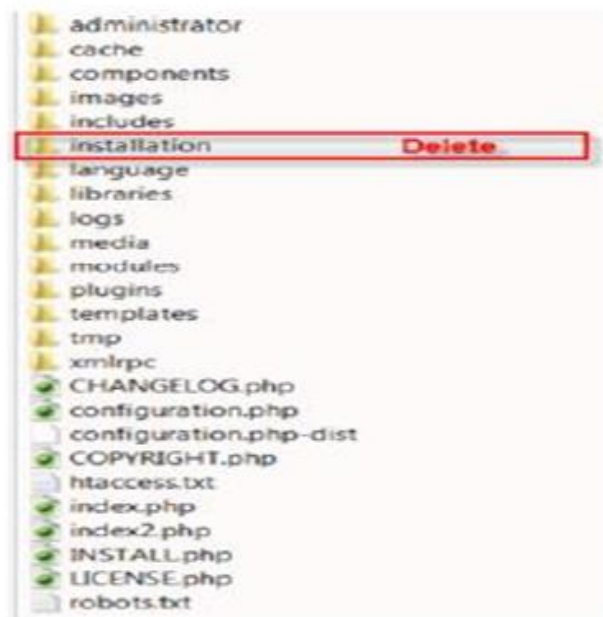
بعد از استخراج فایل فشرده جوملا، صفحه ای حاوی تعدادی فایل و پوشه مشاهده می کنید که به شرح زیر است:

- ✓ **ریشه جوملا**: در ریشه جوملا فایل `index.php` در میان سایر فایل ها وجود دارد که جوملا با این فایل فراخوانی می شود.
- ✓ **Administrator**: در این پوشه فایل های مربوط به بخش مدیریت جوملا قرار دارد.
- ✓ **Cache**: صفحات به صورت HTML که توسط جوملا ایجاد شده و دیگر نیازی نیست اطلاعات از پایگاه داده فراخوانی شود و سبب افزایش بارگذاری صفحات می شود.
- ✓ **Components**: در این پوشه کامپوننت های جوملا قرار دارد.
- ✓ **Images**: در این پوشه تصاویر جوملا قرار دارد.
- ✓ **Includes**: در این پوشه یک سری فایل PHP وجود دارد که بمنظور اجرای نسخه های قدیمی استفاده می شود.
- ✓ **Installation**: در این پوشه فایل های نصب جوملا قرار دارد.
- ✓ **Language**: در این پوشه فایل های زبان جوملا قرار دارد.
- ✓ **Libraries**: در این پوشه امکانات و کتابخانه های اصلی جوملا قرار دارد.
- ✓ **Media**: در این پوشه فایل های رسانه ای سایت قرار دارد.
- ✓ **Modules**: در این پوشه ماژول های جوملا قرار دارد.
- ✓ **Plugins**: در این پوشه پلاگین های جوملا قرار دارد.
- ✓ **Templates**: در این پوشه قالب های جوملا قرار دارد.
- ✓ **Tmp**: در این پوشه فایل هایی که به صورت موقت ایجاد می شود قرار دارد.



پایان نصب :

حال جوملا نصب شد. ! فقط لازم به ذکر است که قبل از استفاده از جوملا باید پوشه installation را در جوملا حذف نماییم.



پس از حذف پوشه با وارد کردن عبارت administrator در انتهای آدرس وب سایت خود بخش مدیریت را می بینید.

آدرس را در مرورگر اینطور می نویسیم : localhost:/joomla/ administrator



اکنون به بخش مدیریت جوملا وارد شده اید. با اضافه نمودن اطلاعات لازم می‌توانید وارد جوملا شوید. در خاتمه سایت‌هایی را معرفی می‌کنم که بیش از ۷۰۰۰ تا مازول، کامپوننت و..... در کل افزونه‌های جوملا را شامل می‌شوند. سایت دوم به زبان فارسی است.

www.extentions.joomla.org

www.extentions.joomlafarsi.org

روش پژوهش

پژوهش به شیوه اسنادی و تحلیلی انجام یافته است. یا روش پژوهش از نوع اسنادی - تحلیلی می‌باشد که داده‌های لازم از راه فیش برداری و یادداشت برداری از منابع کتابخانه‌ای و سایت‌های اینترنتی گردآوری و مورد تحلیل قرار گرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

جوملا نرم‌افزاری است که در سال‌های اخیر تعداد زیادی از طراحان و توسعه‌دهندگان وب متمایل به استفاده از آن گشته‌اند و طی مدت زمانی بسیار کوتاه به عنوان یکی از محبوب‌ترین و کاراترین نرم‌افزارهای مورد استفاده طراحان وب قرار گرفته است. تاکنون پنج نسخه توسط جوملا ارائه شده است که شامل نسخه‌های ۱، ۱٫۵، ۱٫۶، ۱٫۷، ۲٫۵ و جدیداً ۳٫۴ می‌باشد. هم‌اکنون فقط یک نسخه توسط گروه جوملا پشتیبانی و به روز رسانی می‌گردد که همانا نسخه ۳ جوملا است. جوملا ۱٫۷ و ۱٫۵ تا تاریخ ۱۲ اسفند ۱۳۹۳ پشتیبانی می‌شدند و از آن به بعد صرفاً از جوملا ۲٫۵ پشتیبانی شد. پشتیبانی از نسخه جوملا ۲٫۵ نیز ۳۱ دسامبر ۲۰۱۴ (۱۰ دی ۱۳۹۳) پایان پذیرفت. در حال حاضر آخرین نسخه منتشر شده در تاریخ ۲۴ دسامبر ۲۰۱۵ جوملا ۳٫۴٫۸ است. در این نسخه امکانات زیادی اضافه شده است.

منابع:

1. Joomla 3.4.4 Released«. Joomla.org. 08 Sep 2015. Retrieved 8 November 2012». Check date values in: `|date= (help)`.
2. Extensions Directory Reaches Six Thousand Published! | Joomla! Community Porta.
3. www.negarmedia.com/Papers.htm
4. www.irib.ir/amouzesesh/page
5. www.golestan53.blogfa.com/post-34.aspx
6. [http://reshteha.rosh.ir/RoshdJob/university/Unit Distribution.Aspx](http://reshteha.rosh.ir/RoshdJob/university/Unit%20Distribution.Aspx)[<http://iransitedesign.com> طراحی سایت با CMS]
7. Andreas Mauthe; Peter Thomas (2004). Professional Content Management Systems: Handling Digital Media Assets. John Wiley & Sons. ISBN 978-0-470-85542-3.
8. *Managing Enterprise Content: A Unified Content Strategy*. Ann Rockley, Pamela Kostur, Steve Manning. New Riders, 2003.
9. **Jump up**^ *The content management handbook*. Martin White. Facet Publishing, 2005.
10. **Jump up**^ *Content Management Bible*, Bob Boiko. John Wiley & Sons, 2005.

مروری بر مبانی نظری یادگیری مبتنی بر وب و سیار

افسانه حمزه ئی^۱

چکیده

در مقاله پیش رو ابتدا یادگیری مبتنی بر وب^۲ مورد بررسی قرار گرفته است، سپس به بررسی یادگیری سیار، رویکردها و نظریه‌های یادگیری سیار پرداخته شده است. هدف از نگارش این مقاله بررسی رویکردها و نظریه‌های مربوط به یادگیری مبتنی بر وب (وب کوئست^۳)، یادگیری سیار و نیز مزایای پیاده‌سازی یادگیری سیار در سه روش آموزشی بوده است تا با کسب آگاهی مناسب از امکانات این شیوه‌های یادگیری نوین در کنار شیوه‌های یادگیری مرسوم و یادگیری الکترونیکی، استفاده مؤثر و کارآمدی از آن‌ها به عمل آید. همچنین در این مقاله بر کاربرد این شیوه‌ها در محیط‌های یاددهی - یادگیری به جهت برخورداری از امکانات و ظرفیت‌های نوین آن‌ها تأکید شده است.

واژگان کلیدی: یادگیری مبتنی بر وب (وب کوئست)، اجزاء وب کوئست، یادگیری سیار، رویکردها و نظریه‌های یادگیری سیار.

مقدمه

قرن بیست و یکم عصر اطلاعات نامیده می‌شود. پیشرفت‌های سریع در حوزه تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات در این عصر، توجه افراد جهت طراحی، تهیه و کاربرد تکنولوژی را به سوی نیازهای مردم معطوف ساخته است. افزایش توسعه در به‌کارگیری رایانه‌های شخصی و شبکه‌های ارتباطی مبتنی بر رایانه به خصوص اینترنت به شکلی مبهوت کننده، دسترسی افراد به اطلاعات را در حیات انسان آسانتر از هر دوره دیگری نموده است. آموزش مبتنی بر وب نه تنها برای تغییر روش‌های یادگیری و یاددهی بلکه به‌عنوان یکی از روش‌های تکمیلی در آموزش سنتی می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. با استفاده از یادگیری مبتنی بر وب، روش‌های مختلف آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد، یادگیری از راه دور ممکن می‌شود، در زمان و هزینه صرفه جویی شده و همچنین امکان به اشتراک‌گذاری اطلاعات برای فراگیران فراهم می‌گردد. یادگیری سیار که پس از یادگیری الکترونیکی به وجود آمده است، باید یادگیری هر مکانی و هر زمانی را بدون اتصالات

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته تکنولوژی آموزشی دانشگاه اراک afsane.hamzehie@gmail.com

۲. Web-based learning

۳. Web Quest

شبکه‌ای فیزیکی فراهم نماید. تکنولوژی‌های ارتباطی GSM، WAP، جی‌پی‌آراس، بلوتوث^۱، IEEE 80، به‌وسیله ابزارهای سیار مورد استفاده قرار می‌گیرند (کوروکو و الکان، ۲۰۱۱، به نقل از شاه علی زاده، ۱۳۹۲). کاربرد تکنولوژی‌های یادگیری سیار در آموزش از جمله تکنولوژی‌های مطلوب مهمی است که بسیاری از هدف‌های آموزشی در آموزش از راه دور را برآورده می‌سازد. این نوع یادگیری، تجربیات و اطلاعاتی را بدون توجه به زمان و مکان در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد. لاری لارد^۲ (۱۹۹۹) خاطر نشان می‌سازد که نکته محوری تکنولوژی‌های جدید این است که روش‌های تربیتی کشف کنند که یادگیری با کیفیت بالا و همچنین پایدارتر از روش‌های مرسوم را به وجود آورند، با توجه به گفته‌های ایشان می‌توان دریافت که یادگیری سیار می‌تواند به کمک یادگیری‌های مرسوم بیاید و به‌صورت نظامند و در ارتباط با دیگر انواع یادگیری، برای رسیدن به اهداف آموزشی، مؤثر واقع شود (به نقل از همان منبع).

یادگیری مبتنی بر وب

آموزش مجازی به مجموعه فعالیت‌های آموزشی گفته می‌شود که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه‌ای و شبکه‌ای صورت می‌گیرد. آموزش الکترونیک دامنه گسترده‌ای دارد و بسته به نوع استفاده و امکانات به چند دسته تقسیم‌بندی می‌شود. از جمله انواع آموزش الکترونیک، یادگیری مبتنی بر وب است. در این روش، آموزش از طریق اینترنت انجام می‌شود. در اکثر موارد حتی آزمون‌ها و ارائه مدرک نیز به شکل الکترونیکی و از طریق وب ارائه می‌گردد. کلاس‌های درس، یادداشت‌های درس، جزوه‌ها، اتاق بحث، پست الکترونیکی و غیره جزء ویژگی‌های این روش هستند و همگی روی وب ذخیره می‌شوند.

وب‌کوئست

وب‌کوئست به‌عنوان یک راهبرد مبتنی بر جستجوگری و سازندگی مفاهیم، یادگیرندگان را به تفکر در سطوح بالا و می‌دارد تا به این ترتیب بتوانند اطلاعات پیچیده را تحلیل کنند و به کار بندند و از این راه یک راهبرد آموزش و یادگیری برخط و مهیج خلق کنند.

در تعریفی دیگر وب‌کوئست، رویکردی نوآورانه، یادگیرنده محور و مبتنی بر فعالیت‌هایی توأم با تلاش و جستجو جهت یادگیری است که از فناوری رایانه برای درگیر ساختن و برانگیختن یادگیرندگان به شکل انفرادی یا مشارکتی جهت جستجو، تحلیل و ترکیب داده‌ها به‌منظور ساخت دانش یا معنای جدید آن بهره می‌برند (به نقل از کریمی موثقی، آرمت، ۱۳۹۲).

وب‌کوئست توسط برنی داج^۳، استاد دانشگاه سن‌دیگو در سال ۱۹۹۵ در کالیفرنیا آمریکا ابداع گردید. وب‌کوئست مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی است. در این روش، یادگیرندگان به جمع‌آوری و سازماندهی اطلاعات

۱. Bluetooth

۲. Laurillard

۳. Bernie Dodge

با استفاده از وب می‌پردازند، و فعالیت‌های خود را جهت نیل به هدفی خاص هدایت می‌کنند (عثمان، ۲۰۱۴).

اجزاء وب‌کوئست

از دیدگاه داج (۱۹۹۵)، وب‌کوئست دارای شش جزء می‌باشد که عبارت از: مقدمه، وظایف، فرایند، منابع، ارزیابی و نتیجه‌گیری (همان منبع).

مقدمه: عنوان یا موضوع اصلی یادگیری، اهداف و اهمیت آن را بیان کرده و تا اندازه‌ای به یادگیرنده اطلاعات زمینه‌ای مرتبط با مسئله موردنظر ارائه می‌دهد تا وی بتواند بین موضوع جدید و دانسته‌های قبلی خود ارتباط برقرار نماید.

وظایف: مهم‌ترین و دشوارترین بخش وب‌کوئست را تشکیل می‌دهد. این بخش حاوی توضیح و توصیف یک فعالیت واقع‌بینانه، قابل انجام و جالب است که در آن مقصد و کانون توجه یادگیرنده بیان می‌گردد تا او بتواند وقت و انرژی و توان خود را برای انجام این فعالیت اداره کند. مارچ^۲ بر اهمیت استفاده از تکالیف کاربردی مبتنی بر واقعیات زندگی در وب‌کوئست‌ها تأکید دارد تا در یادگیرندگان انگیزه لازم ایجاد شود (به نقل از کریمی‌موثقی، آرمت، ۱۳۹۲).

فرایند: فرایند توضیح می‌دهد که یادگیرنده چگونه باید کار را مرحله به مرحله با موفقیت به انجام رساند. به‌طور کلی این بخش حاوی دستورالعمل‌هایی برای دستیابی به منابع و پاسخ سوالات، ترتیب و مراحل انجام فعالیت‌ها، به‌کارگیری داربست فکری فراهم شده، دادن نقش‌های مختلف به یادگیرندگان و توزیع مناسب مسئولیت‌ها جهت انجام فعالیت‌های خاص به‌منظور حفظ همکاری و هماهنگی بین اعضاء گروه می‌باشد.

منابع: این قسمت معرفی کننده مجموعه‌ای از منابع انتخاب شده توسط مدرس است که یادگیرندگان با مراجعه به این فهرست می‌توانند کار را پیش برده و وب‌کوئست را به انجام رسانند. منابع عمدتاً از طریق اینترنت قابل دستیابی هستند، اما ممکن است از دیگر انواع منابع نظیر لوح‌های فشرده، کتاب‌ها یا مجلات چاپی، فیلم و ویدیو، مصاحبه با افراد و مراجعه به نهادها یا سازمان‌ها بهره برد.

ارزشیابی: این بخش که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است بیان می‌کند که کار انجام شده چگونه به کمک یک ابزار مشخص ارزشیابی می‌شود. یادگیرندگان قبل از آغاز کار باید بدانند چه انتظاری از آنان می‌رود. تکالیف شفاهی از جنبه محتوا، زمانبندی و نحوه ارائه؛ و تکالیف چند رسانه‌ای از نظر طراحی گرافیکی، قدرت جذب و درگیر ساختن مخاطب مورد ارزیابی قرار می‌گیرند.

۱.Osman

۲.March

نتیجه‌گیری: همانگونه که وب‌کوئست با مقدمه آغاز می‌شود با نتیجه‌گیری نیز خاتمه می‌یابد. این قسمت در واقع جمع‌بندی پروژه بوده و آنچه را که یادگیرنده آموخته است مرور می‌کند. یادگیرنده در این بخش به تعمق بر روی تجربه وب‌کوئست تشویق شده و در برخی موارد از او سوالاتی برانگیزاننده پرسیده می‌شود تا یادگیری و تفکر وی به خارج از حوزه درس گسترش یابد.

مدت زمان لازم برای اجرای وب‌کوئست‌ها بستگی به گستردگی حوزه و هدف موردنظر دارد که از این جنبه به دو نوع کوتاه مدت و بلند مدت تقسیم می‌شوند. وب‌کوئست‌های کوتاه مدت طوری طراحی می‌شوند که در کمتر از دو یا سه جلسه به اتمام رسند و اطلاعات جدید اندکی به‌منظور درک و پردازش به یادگیرندگان ارائه می‌نمایند. وب‌کوئست‌های بلندمدت بسته به فعالیت در نظر گرفته شده، معمولاً برای محدوده زمانی یک هفته تا یک ماه طراحی می‌شوند که غالباً از یادگیرندگان می‌خواهند اطلاعات جدید را تحلیل نموده و با توضیح و ترکیب نظرات خود آنچه را درک کرده‌اند به شکلی معین نشان دهند.

یادگیری سیار

در گذشته ابزارهای تکنولوژیکی و استفاده از آن‌ها به محیط‌ها و مکان‌های خاصی وابسته بودند، اما امروزه محیط‌ها و مکان‌ها خصوصیات مستقلی دارند و این ابزارها مستقل از محیط‌ها و زمان‌ها می‌باشند و به قولی هر زمانی و هر مکانی هستند. لذا یادگیری جدیدی با استفاده از این نوع تکنولوژی‌های جدید به وجود آمده است که یادگیری سیار نام دارد.

براون^۱ (۲۰۰۳) یادگیری سیار را زیرمجموعه‌ای از یادگیری الکترونیکی و یادگیری الکترونیکی را مفهومی وسیع‌تر از آن می‌داند که یادگیری برخط و یادگیری سیار را در خود جای داده است و در این رابطه ارائه تعریفی از کوئین^۲ بسیار مناسب دانسته و نقل قول می‌کند که یادگیری سیار یادگیری الکترونیکی است که از طریق ابزارهای کامپیوتری سیار اتفاق می‌افتد (به نقل از شاهعلی‌زاده، ۱۳۹۲).

با توجه به تعاریف گوناگونی که هر یک از متخصصان در زمینه تعاریف یادگیری سیار ارائه داده‌اند، می‌توان در یک جمع‌بندی کلی یادگیری سیار را یادگیری‌ای دانست که با تکنولوژی‌های سیار و قابل حمل جدید صورت می‌گیرد و از جمله ویژگی‌های آن هر زمانی و هر مکانی بودن است. مهم‌ترین ابزارهای سیار مورد کاربرد در یادگیری سیار عبارت از: سرورها، نوت‌بوک، تبلت، تلفن هوشمند، رایانه‌های قابل حمل، پخش کننده رسانه‌ای قابل حمل، پخش کننده صوتی و پخش کننده ویدئویی.

رویکردهای یادگیری سیار

رویکردهای اولیه یادگیری، متمرکز بر فناوری هستند. یادگیری سیار به‌عنوان انتقال دهنده آموزش از طریق ابزارهای سیار مانند تلفن همراه، پخش کننده‌های صوتی دیجیتالی، دوربین‌های دیجیتالی، ضبط صوت‌ها و ... تعریف می‌شود.

۱. Brown

۲. Quin

رویکرد دیگر یادگیری سیار، بر تحرک متمرکز است. کیگن^۱ پیشنهاد می‌کند که یادگیری سیار باید منحصر به یادگیری با وسایل کوچک سیار باشد. به نظر او وسایل سیار در هر جایی قابل حمل هستند (به نقل از برزگر و همکاران، ۱۳۹۱).

امروزه رویکردهای جدید یادگیری، یادگیری سیار را دگرگون ساخته است. یادگیری سیار مبتنی بر رویکرد یادگیرنده محور شامل هر نوع یادگیری است که در یک موقعیت سیار و متغیر صورت می‌گیرد یا فرصت‌های یادگیری از طریق فناوری‌های سیار را فراهم می‌آورد. بر اساس رویکرد فردگرایی، یادگیری سیار به‌عنوان هر نوع فعالیتی تعریف می‌شود که امکانات انفرادی را جهت تولید، توزیع، تعامل یا ایجاد اطلاعات به‌واسطه یک وسیله سیار دیجیتالی فراهم می‌کند.

نظریه‌های یادگیری سیار

نظریه‌های کنونی یادگیری سیار شامل رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، سازاگرایی (سازنده گرایی) و ارتباط گرایی است. کلیه نظریات مطروحه از نظر تعریف یادگیری، محوریت و نمونه فناوری سیار مورد استفاده، در جدول ذیل مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

نظریه‌ها	تعاریف	محوریت	نمونه‌هایی از فناوری‌های سیار
یادگیری رفتارگرا (behaviorist learning)	یادگیری که حاصل تقویت بین یک محرک و پاسخ خاص باشد .	انتقال محتوا در یادگیری سیار برای یادگیری زبان : آزمون ، سوالات و تمرینات گفتاری و شنیداری	یادگیری زبان انگلیسی سیستم‌های پیام کوتاه سیستم پیام چندرسانه‌ای نرم افزارهای ضبط صدا
یادگیری شناخت گرا (cognitivist learning)	یادگیری برای کسب و بازشناسی ساختارهای شناختی از طریق فرآیند پردازش و ذخیره سازی اطلاعات .	انتقال محتوا در یادگیری سیار استفاده از چندرسانه ای : تصویر ، صوت یا ویدئو ، انیمیشن	چندرسانه ای (ویدئو ، صوت ، تصویر ، انیمیشن) سیستم پیام کوتاه ، پست الکترونیکی ، پادکست ها
یادگیری سازاگرایی (constructivist learning)	یادگیری فرآیندی پویاست که یادگیرندگان در آن مفاهیم و عقایدشان را بر مبنای دانش قبلی و فعلی خود می‌سازند .	مشارکت و تعامل بین دانش آموزان از طریق تلفن‌های همراه	بازی‌های شبیه سازی ، واقعیت‌های مجازی ، پادکست‌های تعاملی و سیستم پیام کوتاه

شکل ۱. تعریف یادگیری، محوریت و نمونه فناوری سیار از منظر سه دیدگاه رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، سازنده گرایی (همان منبع)

مزایای پیاده‌سازی یادگیری سیار (یادگیری به‌واسطه تلفن همراه) در سه روش آموزشی

- آموزش سنتی
- آموزش و یادگیری معکوس

- یادگیری مبتنی بر مسئله، مبتنی بر جستجوگری و یادگیری تجربی .

آموزش سنتی

امروزه، استفاده از روش‌های آموزش سنتی به‌ویژه روش سخنرانی در آموزش و پرورش بسیار رواج دارد. این روش می‌تواند با استفاده از برخی از تلفن‌های همراه، پیشرفته، عملی‌تر و مشارکتی‌تر شود. یکی از بارزترین برنامه‌های تلفن همراه در آموزش مبتنی بر سخنرانی، یادداشت برداری دیجیتال^۱ می‌باشد. برنامه‌هایی مانند Google Drive، Evernote در کلاس‌های بزرگ، ابزاری برای یادداشت برداری دیجیتال هستند. ویژگی‌های مبتنی بر این شیوه به معلم‌ها اجازه می‌دهد قالب‌ها و مثال‌ها را به اشتراک بگذارند و بازخوردی را برای دانش‌آموزان کارآمد ارائه دهند، و یادداشت‌هایشان را بدون جمع‌آوری از دفترچه یادداشت‌های متعدد سازمان دهند.

همچنین برنامه‌ی join.me اجازه می‌دهد تا معلم یک صفحه هوشمند را با دستگاه تلفن همراه برای یادگیرندگان به اشتراک بگذارد و یادگیرندگان به جای نگاه کردن به تخته و یادداشت‌ها به کرات، می‌توانند تمرکز خود را روی دستگاه‌های تلفن همراه حفظ کنند. برای یادگیرندگان با اختلالات بینایی می‌توانید روی مطالب زوم کنید یا کنتراست را افزایش دهید در حالی که برای یادگیرندگان با اختلالات شنوایی می‌توانید حجم صدای سخنرانی را از طریق استفاده از هدفون افزایش دهید.

کانال‌هایی مانند Padlet، فضای بحث مشترک آنلاینی را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند. از مزایای چنین کانال‌هایی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد :

۱. یادگیرندگان می‌توانند از سطح درک فعلی خود، آگاه شوند و آن را بسنجند.
۲. یادگیرندگان در جریان یادگیری فعال‌اند و در مرکز توجه قرار دارند (کاستارکا و همکاران^۲، ۲۰۱۵).

یادگیری معکوس

بر مبنای نظریه‌های یادگیری، یادگیری معکوس هنگامی اتفاق می‌افتد که ساختارهای کلاس درس تغییر می‌یابند، به گونه‌ای که مواد آموزشی اصلی خارج از مدرسه ارائه می‌شود و همکاری بیشتر، تعاملات و تمرینات خلاق در طول زمان کلاس درس انجام می‌شود. با توجه به شبکه یادگیری معکوس، کلاس‌های معکوس بر اساس چهار رکن زیر توصیف می‌شوند:

۱. کلاس معکوس از محیط انعطاف پذیر برخوردار است که با استفاده از طیف گسترده‌ای از روش‌های آموزشی و ارزیابی، به راحتی اهرم پویای فعالیت کلاس درس را حمایت می‌کند.
۲. تغییر در سبک یادگیری که بر اساس آن موقعیت‌های یادگیرندگان، نیرویی محرک برای یادگیری است و معلمان نقش حمایتی در این کلاس‌ها را به عهده دارند.

۱. Digital note

۲. kosturko, Mcquiggan, Subourin, Mcquiggan

۳. محیط یادگیری فعال، محیطی است که از فعالیتهای کلاس درس به عنوان وسیله‌ای برای درگیر شدن عمیق با محتوایی فراتر از ارائه سطحی مفاهیم و مهارت‌ها، بهره می‌گیرد.
۴. تعلیم و تربیت مشتق شده توسط مربیان حرفه‌ای آموزش دیده، با تجربه و متخصص در بهینه سازی درک مفهومی و ترویج مهارت‌های سطح بالا (به نقل از همان منبع).

یادگیری مبتنی بر مسئله، یادگیری مبتنی بر جستجو و یادگیری تجربی

طراحی درس‌ها جهت تحقیق در زمینه ویژگی‌ها و قابلیت حمل تلفن همراه بر مبنای یادگیری تجربی، مکمل قدرتمندی را برای معلمان فراهم می‌کند.

یادگیری مبتنی بر جستجو، یادگیرندگان را به تعامل عمیق با مواد تشویق می‌کند و از طریق تجزیه و تحلیل و ترکیب اجزاء اصلی مواد، منجر به انتقال مواد به شرایط جدید می‌شود. گرچه این سبک از آموزش عمدتاً بسیار وقت گیر است و مدیریت اجرای این شیوه دشوار به نظر می‌رسد، اما دستگاه تلفن همراه به منظور مرتفع ساختن برخی از این موانع، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

نتیجه‌گیری

بشر در قرن بیست و یکم با یکی از مهم‌ترین چالش‌های حیات اجتماعی یعنی تغییر مداوم روبرو است. به منظور تربیت افرادی که توانایی اثرگذاری و قدرت هم سوئی با این تغییرات را داشته باشند، باید نظام یادگیری به طور اعم و نهاد آموزش و پرورش رسمی به طور اخص مورد توجه قرار گیرد.

آنچه به طور مسلم از جستجوی منابع موجود در اینترنت بر می‌آید این است که هنوز در کشور ما مفهوم وب کوئست نه تنها در آموزش و پرورش عمومی بلکه در آموزش‌های دانشگاهی مفهومی ناشناخته است. لذا بهتر است در رابطه با این روش آموزشی و تأثیر آن در یادگیری فراگیران پژوهش‌های لازم صورت گیرد.

یادگیری سیار زمینه‌ای را فراهم ساخته است که بسیاری از آرمان‌های آموزشی؛ مانند یادگیری مستقل، خودراهبری در یادگیری، یادگیری فارغ از مکان و زمان، استقلال فراگیر در امر یادگیری، حق انتخاب محتوا بر حسب علائق، به رسمیت شناختن واقعی‌تر تفاوت‌های فردی دانشجویان، امکان ارائه مثال‌ها به شکلی ملموس تر با استفاده از امکانات رایانه‌ای، آموزش و یادگیری مشارکتی و ارزیابی و ارائه سریع بازخورد از آموخته‌ها قابل تحقق‌تر جلوه می‌کند.

مسئله پیش روی ما به عنوان متخصصان تعلیم و تربیت، طراحی و توسعه محیط‌های یادگیری بر مبنای رویکردها و نظریه‌های یادگیری باید تضمین کند که یادگیری به بهترین نحو در این محیط رخ خواهد داد. از جمله ضرورت‌های مهم تحقق یادگیری توجه به این رویکردها و نظریه‌های یادگیری است، زیرا با به کارگیری هوشمندانه این نظریات می‌توان به راه‌حلهایی برای یادگیری دست یافت که نیازهای قرن بیست و یکم و جهان در حال تغییر را برآورده می‌سازد.

منابع

۱. برزگر، ر.، دهقان زاده، ح.، مقدم زاده، ا. (۱۳۹۱). از یادگیری الکترونیکی تا یادگیری سیار؛ مبانی نظری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره). صص ۵-۳.
۲. شاهعلی زاده، م. (۱۳۹۲). یادگیری الکترونیکی و سیار، فناوری‌ها و روش‌های نوین برای آموزش، سمینار آموزش شیمی ایران. محل برگزاری سمینار، صص ۵-۲.
۳. کریمی موثقی، ح.، آرمات، م. ر. (۱۳۹۲). کاربرد وب کوئست در آموزش علوم پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ش ۱۳، صص ۳۵۳ - ۳۶۳.
4. Brown..(2003).The role of M_learnig in the future of E_learning in Africa [internet] . **presented at 21 st iCDE world conference. 2003 . [cited 2005 january 14] .**
5. Kosturko, L ., Mcquiggan , s ., Sabourin , J ., Mcquiggan , J. (2015) . *Mobile learning (A handbook for Developers , Educators , and Learners)* .
6. Osman, R. (2014) . Evaluation of webquest in biology : teachers perception . *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* January 2014 ISSN 1302-6488 Volume: 15 Number: 1 Article 5

توجه به کیفیت یادگیری؛**مولفه‌ای مغفول در مراکز آموزش عالی الکترونیکی**مریم فلاحی^۱**چکیده**

هدف تحقیق حاضر بررسی وضعیت کیفیت یادگیری در مراکز آموزش عالی الکترونیکی می‌باشد، دلایل انتخاب این موضوع توجه به جنبه‌های کیفیتی یادگیری در مراکز ارائه دهنده آموزش الکترونیکی در کنار جنبه‌های کمیتی بوده، به امید رسیدن به آموزشی با خلاهای کمتر و بازدهی بیشتر و یادگیری عمیق‌تر. اطلاعات پژوهش برداشتی است از کتاب‌های موجود در این زمینه، پایان‌نامه‌های دفاع شده تحصیلات تکمیلی و سایر مقالات و سایت‌های مربوطه.

کلمات کلیدی: کیفیت یادگیری، یادگیری الکترونیکی، آموزش عالی

مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی به مدد مدل یادگیری الکترونیکی توانسته‌اند بسیاری از آرمان‌های دور از دسترس تعلیم و تربیت را به واقعیت نزدیک نمایند. کشف و شناسایی استعدادها، تلاش برای تامین نیازهای آموزشی افراد، در دسترس قرار دادن منابع آموزشی آسان و ارزان و سریع و بی‌واسطه، سپردن مسئولیت یادگیری بر دوش یادگیرندگان و تغییر نقش نهادها و عوامل آموزشی به نقش تسهیل‌کننده، تامین آموزش مادام‌العمر، کاهش هزینه‌های آموزش، به روز نمودن منابع و شیوه‌های آموزشی و مهم‌تر از همه، پاسخگویی به نیازهای گسترده فراگیران در موقعیت‌های مختلف شغلی، جغرافیایی، سنی، گروه‌های خاص اجتماعی و... برخی از دستاوردهای یادگیری الکترونیکی است. در میان وجوه مختلف تأثیر فناوری اطلاعات بر ارکان زندگی اجتماعی، «یادگیری الکترونیکی» بیشترین تأثیر را بر نظام‌های آموزشی در سطوح مختلف و حتی شکل‌گیری جامعه مجازی یاددهنده و یادگیرنده، داشته است.

همزمان با جهانی شدن، فشار روزافزونی برآموزش‌های عالی در مناطق مختلف جهان اعمال شده تا به سمت بهره‌گیری از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات حرکت کنند و میزان دسترسی برنامه‌هایشان را برای مخاطبان وسیع‌تر نمایند (تراب خسی و مارشال^۱، ۲۰۰۹). لذا دگرگونی‌های شگرف آموزش عالی و حرکت آن به سوی همگانی شدن، دیدگاه جدیدی در توسعه آموزش عالی پدیدآورده است و یادگیری الکترونیکی به عنوان بارزترین کاربرد فناوری اطلاعات، وجهی جدید به منشور آموزش عالی افزوده است. یادگیری الکترونیکی از دیدگاه فلسفی، مبتنی بر پارادایم سازاگرایی است و به اعتقاد برخی از متخصصان، مهم‌ترین فناوری است که می‌تواند رویکردهای جدید آموزش و یادگیری را مورد حمایت قرار دهد (گریسون و اندرسون^۲، ۲۰۰۹). عطاران، (۱۳۸۷). مدیران آموزش عالی به دنبال راه‌های افزایش تعداد دوره‌ها و رشته‌ها هستند این در حالی است که پیوسته بودجه دانشگاه‌ها کاهش می‌یابد و ناچارند دوره‌های آموزش از راه دور را افزایش دهند تا پاسخگوی نیاز روزافزون مردم در دوران محدودیت بودجه و رکودهای اقتصادی باشند. زیرا که این نوع آموزش نیاز به کلاس درس نداشته و استاد تمام و وقت کمتری را می‌طلبد، هرچند که ارائه دروس از طریق اینترنت نیازمند برنامه‌ریزی استراتژیک و فرآیند اجرایی روشنی است تا بتواند اهداف و رسالت آموزشی را به بهترین نحو برآورده سازد (تاگر و جنتری^۳، ۲۰۰۹).

یادگیری الکترونیکی یکی از انواع آموزش از راه دور است و یکی از مهم‌ترین کاربردهای فناوری اطلاعات است که در قالب نظام‌های مختلف مثل یادگیری رایانه محور، یادگیری برخط، یادگیری شبکه محور و آموزش تحت شبکه ارائه می‌گردد. اصطلاح یادگیری الکترونیک که توسط جی کراس^۴ وضع شد، برای نخستین بار در سال ۲۰۰۱ جنبه همگانی به خود گرفت و به انواع آموزش‌هایی اشاره دارد، که از فناوری‌های اینترنت و اینترنت برای یادگیری استفاده می‌کنند (بابائی، ۱۳۸۹). این محیط از برخی جهات با محیط آموزش از راه دور شباهت دارد. در هر دو محیط یادگیری، یادگیرنده و یاددهنده از هم فاصله دارند و یادگیرنده به طور مستقل به یادگیری اقدام می‌کند. به علاوه محیط یادگیری الکترونیک به دلیل قابلیت‌های ویژه رایانه و اینترنت جهاتی نیز با محیط آموزش‌های از راه دور متفاوت است. این تفاوت‌ها عبارتند از: پیشرفت مداوم ابزارها و فناوری‌های اینترنتی، شیوه‌های ارتباط همزمان و ناهمزمان، دسترسی به منابع متنوع و گوناگون، دسترسی به محتواهای متنی، صوتی و تصویری، شرکت در فعالیت‌های گروهی (هائونگ^۵، ۲۰۰۹).

۱. Turab-Nkhosi & Marshall

۲. Graysson & anderson

۳. Tucker & Gentry

۴. G Kross

۵. Huang

در یک تعریف کلی یادگیری الکترونیکی استفاده از فناوری شبکه (برای مثال اینترنت) به منظور طراحی، تحویل درس و اجرای محیط آموزشی به منظور تحقق و استمرار یادگیری می‌باشد. فناوری در یادگیری الکترونیکی برخلاف آموزش از راه دور، نه به عنوان پل ارتباطی بلکه به عنوان عامل اصلی انتقال دانش و مهارت وارد فرایند آموزش می‌شود؛ به عبارت روش‌تر یادگیری الکترونیکی لزوماً به معنی استفاده از منابع دیجیتال و فناوری‌های مربوط به آن، برای سهولت بخشیدن به فرایند تدریس نیست، بلکه به دست دادن تجربه یادگیری شخصی و جدیدی است تا یادگیرنده بتواند با گام‌های آهسته به توانایی‌های بالقوه خود پی ببرد و آنها را فعالیت بخشد.

آموزش الکترونیکی: آموزشی که از طریق کامپیوتر به وسیله سی دی، اینترنت یا اینترنت ارائه می‌شود و دارای ویژگی‌های زیر می‌باشد:

محتوای مرتبط با هدف‌های یادگیری

به کارگیری روش‌های آموزشی مانند مثال‌ها و تمرین‌ها برای کمک به یادگیری

به کارگیری عناصر رسانه‌ای مانند: کلمات و تصاویر برای ارائه محتوا و روش‌ها

احتمال ارائه آموزش با راهنمایی مربی (یادگیری الکترونیکی همزمان) یا طرحی شده برای مطالعه انفرادی خودگامی (یادگیری الکترونیکی غیرهمزمان)

ساختن دانش و مهارت‌های جدید مرتبط با اهداف یادگیری فردی برای بهبود عملکرد سازماندهی شده آموزش الکترونیکی شبکه‌ای از اطلاعات-اینترنت، اینترنت و اکسترانت-شبکه‌های محلی و شبکه‌های بیرونی را به صورت گسترده و جزئی، برای تبادل مواد درسی، تبادل نظر و تسهیل آموزش به خدمت می‌گیرد (شفیعی، ۱۳۸۵).

با همه این فعالیت‌ها باید اذعان داشت که هنوز تعریف مشترکی از یادگیری الکترونیکی که مورد قبول همگان باشد، در دست نیست. یادگیری الکترونیکی به عنوان یک پارادایم جدید در آموزش مدرن، مجموعه فعالیت آموزشی است که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی صورت می‌گیرد (وانگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). موسسه مشورتی آموزش عالی انگلستان، یادگیری الکترونیکی را به عنوان هر تجربه یادگیری که بوسیله تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطی حمایت می‌شود، تعریف می‌کند (۲۰۰۵، ص ۵) و ولس^۲ و همکاران (۲۰۰۳) یادگیری الکترونیکی را کاربرد فناوری شبکه کامپیوتر که عمدتاً از طریق اینترنت

۱. Wang et al

۲. Welsh et al

انجام می‌گیرد، می‌دانند. خان^۱ (۲۰۰۵) مصادیق یادگیری الکترونیکی را در یادگیری مبتنی بر شبکه، آموزش مبتنی بر اینترنت و یادگیری پیشرفته می‌داند.

ضرورت یادگیری الکترونیکی

توسعه کمی و گستردگی کیفی علوم و صنعت و رشد روز افزون اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی از سویی و افزایش پرشتاب جمعیت و نیاز شدید نسل جوان و مستعد به تحصیلات، کسب مهارت و تخصص‌های علمی، جوامع را وادار می‌کند که برای همگامی با تحولات و پاسخگویی به نیازهای فراوان مشتاقان از مرز آموزش-های سنتی پا فراتر نهد و نظام آموزشی خاص، برای شرایط فعلی جامعه را تدارک ببیند. آموزش از راه دور می‌تواند، بخشی از نیازهای آموزشی جامعه را فراهم سازد و هزاران جوان شیفته و مشتاق تحصیل را در مسیر خودسازی و بهسازی جامعه سوق دهد و موجبات سطح کیفی و کمی آموزش را فراهم آورد (ظهور، ۱۳۷۱).

نظام‌های آموزشی به دنبال رویکردهای نوینی هستند، که آنها را در مواجهه با تحولات گسترده جهان، در بازسازی یاری دهد. این تحولات در جهان کار و پیشرفت فناوری و تغییرات اجتماعی کارفرمایان را نیازمند ارائه فرصت‌هایی برای کارکنانشان جهت توسعه مهارت‌ها و صلاحیت‌هایشان نموده است. با ارائه رویکردهای انعطاف‌پذیر، افراد قادر به توسعه مهارت‌ها و دانش خود بدون ترک کارهای روزانه می‌شوند. فن‌آوری آموزش از راه دور فراهم آورنده فرصت‌هایی برای ارائه آموزش به افرادی است که از طریق آموزش‌های سنتی قادر به تحصیل نبوده‌اند. آموزش از راه دور، انعطاف‌پذیری و فراگیرمحور بودن این اجازه را به فراگیران می‌دهد که حق انتخاب چگونگی محتوای یادگیری خود را داشته باشند. در نتیجه خودانگیختگی و خودآموزی از خصوصیات مهم آموزش از راه دور می‌باشد (فرج‌اللهی، ده‌باشی شریف، ۱۳۸۹).

علل پیدایش یادگیری الکترونیکی در ایران

اگر تعمقی به ضرورت‌ها و عوامل سوق‌دهنده کشورمان به آموزش از راه دور داشته باشیم، متوجه می‌شویم که به کارگیری این نظام آموزشی به دلایل زیر صورت گرفته است:

- ❖ نیاز روزافزون و گسترده به آموزش
- ❖ افزایش پوشش تحصیلی
- ❖ تامین آموزش مادام‌العمر
- ❖ وجود انواع ممنوعیت و محدودیت برای مخاطبان

- ❖ ترک تحصیل اجباری
- ❖ ترک تحصیل اختیاری
- ❖ نارسایی سیستم سنتی رایج
- ❖ ناتوانی نسبتاً مطلق در خارج از کشور
- ❖ فراهم بودن امکان فنی گسترش آموزش
- ❖ سازوکارهای مهندسی آموزشی
- ❖ آمادگی نسبی یادگیرندگان

همچنین صرفه‌ی اقتصادی و کاهش سرانه دانش‌آموزان این نظام نسبت به آموزش سنتی، از جمله دلایل دیگری می‌باشد که آموزش و پرورش ایران را به سمت بهره‌برداری از این شیوه آموزش سوق می‌دهد (الحسینی، ۱۳۸۴).

بنابراین از اهداف عمده بکارگیری یادگیری الکترونیکی کاهش بودجه، افزایش دسترسی و ارتقاء کیفیت است که از آن میان بحث کیفیت در دوره‌های الکترونیکی هنوز جای چالش دارد و بحث‌ها و تحقیقات فراوانی را می‌طلبد. در طول دو دهه گذشته، موضوع کیفیت در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به یکی از موضوعات مهم در این حوزه تبدیل شده و نظام‌های ارزشیابی ملی جهت ارزیابی برنامه‌های تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها طراحی شده‌اند که در سطح بین‌المللی در تحقیقات آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته و علاقه به بهبود آموزش به صورت ملی و بین‌المللی افزایش یافته است. این در حالی است که گفتمان کیفیت با اندک تاخیری نسبت به سایر کشورها، در آموزش عالی ایران در دانشگاه علوم پزشکی تهران مطرح شد (بازرگان، ۱۳۷۴).

ارزشیابی کیفیت یادگیری، فرآیندی است که به منظور بهبود کیفیت و پاسخگویی به ذینفعان برنامه‌های یادگیری الکترونیکی انجام می‌شود. هم‌سوی با توسعه دوره‌های یادگیری الکترونیکی دانشگاهی، توجه به ارزشیابی کیفیت این دوره‌ها از چند جهت اهمیت یافته است؛ اول اینکه مدیران و دست‌اندرکاران این دوره‌ها برای افزایش کیفیت دوره‌ها به خودارزیابی مداوم نیاز دارند. دوم اینکه، شناسایی دوره‌های یادگیری الکترونیکی با کیفیت در سطوح ملی و بین‌المللی به توسعه فعالیت‌های این حوزه کمک خواهد کرد و سوم اینکه توسعه یادگیری الکترونیکی امکان توجه به مشتری‌مداری در آموزش عالی را بیش از پیش فراهم می‌سازد و مشتریان آموزش عالی می‌توانند با شناسایی دوره‌های با کیفیت دانشگاهی، گزینه بهتری را انتخاب کنند (فرخ‌نژاد، خدانظر، پیردادیان و معصومه، ۱۳۹۰).

تعریف کیفیت و مشتقات آن (تضمین کیفیت، کنترل کیفیت، ممیزی کیفیت، مدیریت جامع کیفیت و افزایش کیفیت) نیز دارای چالش فراوانی است که ناشی از درکنار هم قرار گرفتن علایق، انتظارات، و خواست‌های

ذینفعان داخلی و خارجی دانشگاه است. این الزامات و انتظارات، بعضاً متضاد و پیچیده بوده و بی‌دقتی مفهومی و عملیاتی را در تلاش برای تعریف مفهوم کیفیت به وجود می‌آورد. هاروی و گرین^۱ (۱۹۹۳) کیفیت را به عنوان مفهومی ذینفع‌مدار در نظر می‌گیرند و از این رو مفهومی غیر واحد، اغفال‌کننده، بی‌ثبات و چندبعدی است. (گیرتز^۲، ۲۰۰۱). نیوتن^۳ (۲۰۰۷) با رویکردی عملی و نسبی‌گرا، ماهیت نسبی کیفیت را به ذینفعان، زمینه و مکانیزم‌های خاص تضمین کیفیت از قبیل سنجش، ممیزی و اعتبارسنجی مربوط می‌داند. لذا کیفیت در آموزش عالی عبارت است از برآوردن انتظارات فرد و جامعه از طریق آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی. از این رو کیفیت دانشگاهی به مطلوبیت یادگیری دانشجویان، کیفیت پژوهش‌های انجام شده و کیفیت خدمات تخصصی که اعضای دانشگاه برای حل مسائل جامعه عرضه می‌کنند و نیز کوششی که در راستای گسترش مرزهای دانش به انجام می‌رسانند، بستگی دارد (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، ۱۳۹۰). همچنین باید توجه داشت که کیفیت در آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آن امری ضروری است (نوه ابراهیم و کرمی، ۱۳۸۵).

در آموزش عالی ایران نیز در یک دهه اخیر با توجه به چالش‌هایی از قبیل تقاضای روزافزون برای آموزش عالی و عدم کفایت بودجه، کمبود هیات علمی تمام وقت و نیاز به حذف محدودیت‌های جغرافیایی، یادگیری و آموزش الکترونیکی مورد توجه جدی قرار گرفته است. به عنوان نمونه می‌توان به دانشگاه‌های شیراز (دانشگاه آغازگر و پیشرو در سال ۱۳۸۴)، علم و صنعت، امیرکبیر، خواجه نصیرالدین طوسی، علوم حدیث، اصفهان، شهید بهشتی، تهران، سهند تبریز و در کنار آنها دانشگاه‌های غیرانتفاعی از قبیل موسسه آموزش عالی تهران، نور طوبی، مهر البرز و... اشاره داشت. به عبارتی باید گفت که اغلب دانشگاه‌های بزرگ دولتی در ایران، مرکز یادگیری الکترونیکی را در درون مجموعه خود دایر کرده‌اند به گونه‌ای که روند رشد کمی دانشجویان در دوره‌های الکترونیکی از ۲۳۵ نفر در سال ۲۰۰۴ به ۴۹۱۸ نفر در سال ۲۰۰۷ در چند دانشگاه بزرگ دولتی رسیده (معصومی^۴، ۲۰۱۰) و این روند به همین شکل در حال افزایش است، بطوری که در پایان شهریور ماه ۱۳۹۰ این تعداد ۱۹۰۰۰ نفر اعلام شده است (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۰).

۱ . Harvey, L. & Green

۲ . Giertz

۳ . Newton

۴ . Masoumi

نتیجه گیری

با نگاهی به نظریات جدید در حوزه تعلیم و تربیت درمی‌یابیم که امروزه آموزشی سودمند تلقی می‌شود که مبتنی بر نیازهای یادگیرنده طراحی شده باشد. شاید روزی تلاش بر این بود که با ارتقای فن‌آوری و گسترش و توسعه سیستم مدیریت یادگیری بتوانیم آن را به آموزش حضوری و کیفیت آن نزدیک نماییم. اما تحقیقات امروز به دنبال توسعه فناوری به منظور رفع نواقص و کاستی‌های آموزش حضوری توسط آموزش الکترونیکی هستند (بوشهریان و رضایی، ۱۳۹۰).

منابع:

۱. بابائی، محمود (۱۳۸۹). *مقدمه‌ای بر یادگیری الکترونیکی*. تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران. نشر چاپار.
۲. بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی*. ۳(۴۳): ۴۹-۷۰.
۳. بوشهریان، امیدغ رضایی، محمدصادق (۱۳۹۰). ارائه معماری نوینی مبتنی بر هستان‌شناسی جهت ایجاد خودکار مسیر آموزشی الکترونیک در محیط سرویس‌گرا. *ششمین کنفرانس ملی و سومین کنفرانس بین‌المللی یادگیری و آموزش الکترونیکی*. انجمن یادگیری الکترونیکی ایران، دانشگاه شیراز.
۴. فرح‌نژاد، خدانظر و پیردادیان، معصومه (۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرآیند تدریس- یادگیری در نظام دانشگاهی. *پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی*، دانشگاه تهران- پردیس دانشکده‌های فنی- اردیبهشت ماه.
۵. فرج‌الهی، مهران، و ده‌باشی شریف، فروزان (۱۳۸۹). *رشد آموزش از راه دور در ایران و جهان*. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
۶. الحسینی، علی (۱۳۸۴). *مفاهیم، اصول و راهبردهای آموزش از راه دور*. موسسه آموزش از راه دور آموزش و پرورش.
۷. شفیعی، مسعود (۱۳۸۵). *آموزش الکترونیکی*. تهران: نشر دبیرخانه شورای عالی اطلاع‌رسانی.
۸. ظهور، حسن (۱۳۷۱). نظام نوینی در آموزش عالی کشور. *مجموعه مقالات سمینار تخصصی آموزش از راه دور*. تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام‌نور.
۹. گریسون، دی و اندرسون، ت. (۱۳۸۷). *یادگیری الکترونیکی در قرن بیست و یکم* ترجمه محمد عطاران، تهران: انتشارات مدارس هوشمند.
۱۰. *مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران* (۱۳۹۰). نگاهی به نقش دانشجویان در دستیابی به یادگیری عمیق. در لینک زیر موجود است:
11. <http://cuqa.ut.ac.ir/shownews.aspx?NID=228>
۱۲. *موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی* (۱۳۹۰). آمار منتشر شده مهر ماه ۱۳۹۰. مرکز آمار و انفورماتیک.

۱۳. نوه ابراهیم، عبدالرحیم و کرمی، وجیهه (۱۳۸۵). بررسی رابطه مهارت‌های سه گانه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*: ۱.

14. Giertz, B. (2001). Anything goes? The concept of quality revisited. *paper presented at The Sixth QHE Seminar, Birmingham*, May 25-26.
15. Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18(1): 9-34.
16. Huang, R. (2009). Factors That Influence Online Learning Intent To Continue In An Online Graduate Program. *Un Published Dissertation. Louisiana State University*.
17. Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: design, delivery, implementation and evaluation*. Hershey, PA, Information Science Pub.
18. Masoumi, D. & Lindström; B. (2010). Quality in E-learning: A Framework for Promoting and Assuring Quality in Virtual Institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*
19. Ugur (2010). Cases on challenges facing e-learning and national development: institutional studies and practices. Volume: I. **Anadolu University. Eskisehir-Turkey**.
20. Newton, J. (2007). in Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B.B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H., Komljenovic, J., Orphanides, A. and Sursock, A. (Eds), "Embedding quality culture in higher education, a selection of papers from the First European Forum For Quality Assurance, November 23-25, 2006, hosted by the Technisch Universita't Mu'nchen, Mu'nchen, Germany", pp. 14-20.
21. Tucker, J P. & Gentry, G R. (2009). Developing an e-learning strategy in higher education, *Foresight*. 11, (2):43-49.
22. Turab-khosi, D. & Marshall, S. (2009). Quality management in course development and delivery at the University of the West Indies Distance Education Centre. *Quality Assurance in Education*. 17(3) :264-280.
23. Jia, H., Wang, M., Ran, W., Yang, S. J., Liao, J., & Chiu, D. K. (2011). Design of a performance-oriented workplace e-learning system using ontology. *Expert Systems with Applications*, 38(4), 3372-3382.
24. Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G. and Simmering, M. J. (2003). E- Learning: emerging results and future directions. *International Journal of Training and Development*. 7 (4), 245-58.

کتابخانه مجازی و نقش آن در یادگیری الکترونیکی

متین قاسمی سامنی^۱

چکیده

با ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات به کتابخانه‌ها در دهه‌های اخیر، کتابخانه‌های سراسری و دستخوش تحول شدند و به تدریج کتابخانه‌های خودکار، دیجیتالی و مجازی ظهور کردند. فراهم کردن وبسایت‌های اینترنتی و پایگاه‌های اطلاعاتی، کتابخانه‌ها را به یک محیط مجازی و دیجیتالی جهت تبادل اطلاعات تبدیل کرده است که نقش آموزشی آنان بیش از پیش در این محیط نمایان می‌شود. لذا قصد داریم در این مقاله جوانب مختلف کتابخانه مجازی، مسئله یادگیری الکترونیکی و نقش کتابخانه‌های مجازی در آموزش، را مورد بررسی قرار دهیم.

کلمات کلیدی: کتابخانه مجازی، یادگیری الکترونیکی.

مقدمه

کتابخانه‌ها در طول تاریخ همواره مرکز نگهداری، بهره‌برداری و اشاعه اطلاعات و دانش بشری بوده‌اند. افزایش روزافزون حجم اطلاعات، گسترش سریع اینترنت، تولید قالب‌های گوناگون اطلاعاتی، پیدایش و تحول چندرسانه‌ای^۳ها و تمایل فزاینده پژوهشگران جهت دسترسی به قالب‌های الکترونیکی اطلاعات، نقش و عملکرد کتابخانه‌ها را در جهان امروز دستخوش تحول ساخته است (پناهی، ۱۳۸۲).

فناوری اطلاعات و ارتباطات^۴، بر کتابخانه‌ها و مراکز اطلاع‌رسانی، تأثیر فراوانی گذاشته است و باعث تغییر و تحول در آن‌ها شده و زمینه را برای ظهور کتابخانه‌های خودکار، الکترونیکی، دیجیتالی و مجازی فراهم کرده است. انواع گوناگون کتابخانه‌ها در سراسر جهان، دستخوش یک فرایند دگرگونی هستند و نیروی محرکه این فرایند، این واقعیت است که جامعه به‌طور کلی در حال حرکت به سوی شیوه نوینی از زندگی است که در آن اطلاعات الکترونیکی، کالای محوری می‌باشند (محمدی فر، ۱۳۸۵). کتابخانه‌های سنتی طی این تحول، در حال خودکار شدن هستند و

۱. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، matin_ghasemi69@yahoo.com.

۲. library

۳. Multimedia

۴. Information & Communication Technology

کتابخانه‌های خود کار به کتابخانه‌های الکترونیکی تبدیل می‌شوند و داشتن منابع دیجیتال و فشرده و شبکه‌های محلی با خدمتگرهای دیجیتال فشرده از مشخصات این نوع کتابخانه‌ها است. کتابخانه‌های دارای منابع دیجیتال فشرده و محیط شبکه محلی، در حرکت به سوی رومی کردن کل مجموعه خود هستند تا بتوانند از طریق شبکه به کل منابع کتابخانه دست پیدا کنند. این کتابخانه‌ها که دارای منابع محدود اما دارای فناوری مناسب و خاص هستند، توجه خود را به دستیابی شبکه‌ای به منابع موجود در دیگر نقاط جهان معطوف می‌کنند و در نتیجه موفقیتهای کتابخانه‌های مجازی^۱ را پدید می‌آورند (حسن‌زاده، ۱۳۸۲).

کتابخانه مجازی چیست؟

با توجه به اینکه کتابخانه مجازی یکی از پدیده‌های واقعیت مجازی است، بنابراین ابتدا به تعریف واقعیت مجازی می‌پردازیم. واقعیت مجازی، یک واقعیت مجازی است که با استفاده از نرم‌افزارهایی ایجاد می‌شود که توان شبیه‌سازی واقعیت‌های سه بعدی را بدون کاربرد هیچ ماده فیزیکی دارند و ویژه کاربران رایانه می‌باشد (حسن‌زاده، ۱۳۸۲).

کتابخانه مجازی، کتابخانه الکترونیکی، کتابخانه پویا، کتابخانه بدون دیوار و کتابخانه شبکه‌ای، همگی عبارات و اصطلاحاتی هستند که برای اشاره به کتابخانه‌های موجود در محیط شبکه‌ای، مورد استفاده قرار می‌گیرند (پناهی، ۱۳۸۲).

یک دهه پیش، هاراج^۲، کتابخانه مجازی را چنین تعریف کرد: کتابخانه مجازی، جایی است که در آن کاربر انتظار دسترسی به مجموعه بسیار بزرگی از اطلاعات، به صورت سریع و همزمان و بیش از اطلاعات موجود فعلی را دارد. وی بدون تأخیر و در همان محل، می‌تواند به دانش جهانی دسترسی داشته باشد (اصنافی، ۱۳۸۵).

به موازات توسعه فناوری وب^۳ به عنوان ره‌یافتی استاندارد برای اشاعه محتوا و خدمات کتابخانه، از صفحات وب، تحت عنوان کتابخانه مجازی به منظور بسط و توسعه خدمات در محیط شبکه، استفاده می‌شود. صفت مجازی بیشتر به فقدان بصری این نوع کتابخانه اشاره دارد و این نوع کتابخانه‌ها وجود فیزیکی نداشته، روی شبکه‌های کامپیوتری ایجاد شده و در دسترس مراجع قرار می‌گیرند. بدین خاطر، کتابخانه‌های نامرئی نیز خوانده می‌شوند (نیک‌نام، ۱۳۷۹).

از دیدگاه کاگ‌گاپن^۴، کتابخانه مجازی مفهومی است مبتنی بر دسترسی از راه دور به محتوا و خدمات کتابخانه‌ها و دیگر مراکز اطلاع‌رسانی، مرکب از مجموعه‌ای از منابع روزآمد و پراستفاده

۱. Virtual library

۲. Haraj

۳. Web

۴. Kag Gapen

در دو قالب چاپی و الکترونیکی و به همراه شبکه الکترونیکی دسترسی پذیر به کتابخانه های جهان، اطلاعات تجاری و منابع دانش به منظور کاربری و اشاعه آنها (آنجلو^۱، ترجمه مختاری، ۱۳۸۱).

پیدایش کتابخانه مجازی

اصطلاح کتابخانه مجازی برای اولین بار در اوایل دهه ۱۹۹۰ به کار برده شده و امروزه به یکی از اصطلاح های متداول در مکتون کتابداری و اطلاع رسانی تبدیل شده است. اینترنت، عامل مؤثر در توسعه کتابخانه های مجازی بوده است. کتابخانه های مجازی، در واقع یک کتابخانه در فضای اینترنت است که در آن، منابع به صورت پیوسته، قابل دسترسی هستند. کتابخانه های مجازی، نمونه رشد توانایی و انسجام پروتکل های سرویس دهنده / سرویس گیرنده به ویژه (http) است که دسترسی به اطلاعات موجود در شبکه اینترنت را ممکن می سازد (اصنافی، ۱۳۸۵). اگر در گذشته افراد ناچار بودند که برای استفاده از منابع کتابخانه، با صرف هزینه زیاد مسافتی را طی کنند و حتماً به کتابخانه بروند، امروزه به یاری فناوری های نوین اطلاعاتی و ارتباطی و وجود کتابخانه های مجازی، نیازی به حضور فیزیکی در کتابخانه ها نیست و افراد می توانند در هر زمان و مکان، سریع تر از گذشته به دایره المعارف ها، نمایه ها، کتابشناسی ها، پایگاه های اطلاعاتی و سایر منابع الکترونیکی موجود در کتابخانه های مجازی، دسترسی پیدا کنند و از آنها استفاده نمایند. این امر به معنای هدر نرفتن و کاهش چشمگیر هزینه رفت و آمد افراد است.

کتابخانه مجازی چه ویژگی هایی دارد؟

رابرت تراویکا^۲، پنج ویژگی برای کتابخانه مجازی پیدا می کند (مون^۳، ۲۰۰۲):

۱. کاربران، معمولاً دور از کتابخانه هستند و بیشتر روش های ارتباطی مجازی، علائم و نشانه های لازم برای فهم از قبیل ارتباط چشمی و آهنگ صدا را از دست می دهند.
۲. اطلاعات مجازی، از منابع الکترونیکی، متمایز و اغماض صاری هستند و با درجات کاربرپسندی متفاوتی انتخاب می شوند.
۳. اطلاعات به کاربرانی که در خارج از کتابخانه قرار دارند ارائه می شود و نقش و تأثیر کتابدار بر موفقیت در امر تبادل اطلاعات مرجع ممکن است محدود به یافتن منابع و برقراری ارتباط باشد.
۴. کتابداران کتابخانه های مجازی، به مهارت های مدیریت دانش برای تجزیه و تحلیل و پیش بینی نیازهای اطلاعاتی کاربران نیاز دارند.

۱. Angelou

۲. Rabbert Travica

۳. Moen

۵. کتابخانه های مجازی، پویا هستند. وظایف، رسالت، سازمان و خدمات کتابخانه های مجازی باید انعطاف پذیری خود را حفظ کرده و پذیرای تغییرات باشند.

یادگیری و سیر تحولی آن

اندی شمندان، تعاریف مختلفی را برای یادگیری^۱ ارائه کرده اند. مان^۲ معتقد است، یادگیری، عمل تعدیل در رفتار یا آگاهی و تجربه است. آبت^۳ بیان می دارد، یادگیری فرایندی است که فرد یادگیرنده را قادر می سازد تا از تجربه قبلی خود برای درک و ارزیابی دانش جدیدی استفاده کند، یعنی ترکیب پیش داشته ها و یافته ها. یادگیری یک جریان فعال است که معانی، مهارت ها و اندیشه های نوین را به وجود می آورد (شعاری نژاد، ۱۳۸۲). کیم بل^۴، یادگیری را ایجاد تغییرات نسبتاً پایداری در رفتار یا توان رفتاری که از تجربه ناشی می شود، تعریف کرده است (سیف، ۱۳۸۷). کلی^۵ بر این باور است که یادگیری، چرخه ای است که با تجربه آغاز می شود، با تفکر و تأمل ادامه می یابد و به عمل می رسد (شعاری نژاد، ۱۳۸۲).

بشر به قصد یادگیری، به کسب اطلاعات می پردازد، چرا که به واسطه کسب اطلاعات است که میزان آگاهی وی افزایش می یابد و نکاتی را می آموزد که قبلاً از آن ها آگاهی نداشت. یادگیری از هزاران سال پیش در زندگی انسان وجود داشته و هدف آن انتقال فرهنگ انسانی از نسلی به نسل دیگر بوده است. واقعیت آن است که تحولات روزافزون عصر حاضر، عمر دانش را کوتاه و کوتاه تر می کند، به گونه ای که پیش بینی می شود حجم دانش بشری تا سال ۲۰۲۰، هر ۷۳ روز دو برابر شود که این خود انگیزه های بیشتری برای دسترسی به فرصت های جدید یادگیری مداوم، در افراد ایجاد کرده است. در حال حاضر، روش های سنتی آموزش دیگر قادر به پاسخگویی به نیازهای آموزشی نیستند. فناوری های جدید، فرصت های بیشتر، جدیدتر و جذاب تر را برای یادگیری ارائه می کنند (کلارک و مایر^۶، ۲۰۰۸). یادگیری الکترونیکی از طریق کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات، مرزهای دسترسی و مرزهای زمانی را در هم شکسته و ابزارهای جدیدی را برای یادگیری به فراگیران ارائه می کند.

۱. Learning

۲. Maan

۳. Abbot

۴. Kimble

۵. Kelly

۶. Clark & Mayer

یادگیری الکترونیکی چیست؟

اصطلاح E-learning برای نخستین بار در سال ۲۰۰۱، جنبه همگانی به خود گرفت. این اصطلاح در آن زمان به معنای آموزش مبتنی بر کامپیوتر بود که از طریق اینترنت و اینترنت‌ها ارائه می‌شد و در واقع جایگزین آموزش مبتنی بر وب شد (هارون^۱، ۲۰۰۱). با تعمق در ساختار یادگیری الکترونیکی می‌توان یادگیری الکترونیکی را به‌طور کلی، یک مدل آموزشی انعطاف‌پذیر جامع و فراگیر دانست که فرایند یادگیری را با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات و از طریق منابع گوناگون و متنوع، میسر می‌سازد، به‌گونه‌ای که فراگیران امکان انتخاب زمان و مکان آموزش، قالب و ابزار آموزشی دلخواه و مناسب با نیازها و شرایط خاص خود را دارند. فناوری‌هایی چون اینترنت، نرم‌افزارهای آموزشی، کلاس‌های مجازی، کتاب‌های الکترونیکی، کنفرانس‌های ویدئویی، گروه‌های مباحثه، پوست الکترونیکی و گفت‌وگوی اینترنتی، از جمله ابزارهایی هستند که در سیستم یادگیری الکترونیکی به‌فرد کمک می‌کنند تا به سرعت و سهولت به خودآموزی بپردازد. انعطاف‌پذیری این مدل آموزشی موجب می‌شود تا افرادی که به دلایلی قادر به حضور فیزیکی در کلاس‌های درسی نیستند، از امکانات تحصیل، آموزش و یادگیری بهره‌مند شوند. از سوی دیگر، در این مدل آموزشی نیازی به صرف هزینه‌های زیاد برای تأمین استاد، اختصاص فضای آموزشی و سایر امکانات فیزیکی برای آموزش نیست. بدین ترتیب یادگیرندگان می‌توانند از هر نقطه‌ای از جهان با یکدیگر و با استادان خود ارتباط برقرار کرده و به طرح دیدگاه‌ها و سؤالات خود بپردازند، پروژه‌های درسی خود را تکمیل کرده و به‌طور مداوم، مورد ارزیابی قرار گیرند (هالکت^۲، ۲۰۰۲).

مزایای یادگیری الکترونیکی

نظر کلارک این است که یادگیری الکترونیکی، قابلیت گسترش و پذیرش از سوی افراد جامعه را دارد. وی بیان می‌کند که به‌واسطه گسترش یادگیری الکترونیکی، افراد در هر گوشه‌ای از جهان، فرصت‌هایی را برای کسب دانش به دست می‌آورند. او خود یادگیری، حضور در گروه‌های بحث، امکان اظهار نظر به صورت گسترده از سوی افراد و یادگیری مشارکتی را از مزایای یادگیری الکترونیکی می‌داند و به آینده این نوع یادگیری، امیدوار است (کلارک و مایر^۳، ۲۰۰۸).

دوبلین^۳، مزایای یادگیری الکترونیکی را چنین برمی‌شمرد (دوبلین، ۲۰۰۴):

- ✓ برای برقراری ارتباط، زمان زیادی صرف نخواهد شد.
- ✓ فراگیر می‌تواند هر زمان که لازم است به یادگیری بپردازد.
- ✓ فراگیر می‌تواند از مکان شخصی خود به یادگیری بپردازد.

۱. Harun

۲. Halkett

۳. Dublin

- ✓ این امکان وجود دارد که فراگیر، همزمان با انجام کار خود به یادگیری نیز بپردازد.
- ✓ برای سازمان آموزشی، هزینه کمتری نسبت به برنامه‌های سنتی صرف می‌شود.
- ✓ آموزش در یادگیری الکترونیکی، جذاب‌تر و انعطاف‌پذیرتر است.
- ✓ تعامل فراگیران با یکدیگر بیشتر است.
- ✓ این نوع یادگیری می‌تواند برای فراگیران خاصی که مشکل زبان یا معلولیت دارند یا کمرو هستند، مؤثرتر باشد.

از دیگر مزایای یادگیری الکترونیکی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد (هارون، ۲۰۰۱):

- ✓ عمومی کردن آموزش
- ✓ تدارک آموزش متقابل و دوطرفه
- ✓ نتیجه آموزش و یادگیری، سریع‌تر مشخص می‌شود.
- ✓ با استفاده از امکانات چندرسانه‌ای مطالب بیشتری در ذهن می‌ماند.
- ✓ تبعیض و پارتی بازی کمتر اتفاق می‌افتد.

نقش کتابخانه‌های مجازی در یادگیری الکترونیکی

به‌طور کلی، کتابخانه‌ها چه به صورت فیزیکی و چه به صورت مجازی در امر فراگیری، سه نقش دارند (رلتز، ۲۰۰۰):

۱. مکانی جهت به اشتراک گذاشتن منابع اطلاعاتی غنی
۲. نگهداری اندیشه‌ها
۳. حمایت، تسهیل و گسترش آموزش رسمی و غیررسمی در مؤسسه مادر

اگر بنا باشد که آموزش الکترونیکی وجود داشته باشد، باید کتابخانه‌های هم موجود باشد تا افراد بتوانند برای مطالعات خود از آن استفاده کنند. زمانی که یک کتابخانه به صورت فرامتن، منابع آموزشی را در دسترس فراگیران قرار می‌دهد، آن‌ها می‌توانند نیازهای آموزشی خود را برآورده سازند. کتابخانه‌های مجازی، دسترسی فوری را به طیف گسترده‌ای از منابعی که به صورت فیزیکی موجود نیستند، فراهم می‌کنند. درحالی‌که کتابخانه‌های فیزیکی، محدود به زمان و مکان خاصی هستند. کتابخانه‌های مجازی بدون داشتن منابع فیزیکی، می‌توانند در هر لحظه از هر جا و از طریق یک ارتباط اینترنتی، دسترسی به منابع خود را فراهم کنند (آنجلو، ترجمه مختاری، ۱۳۸۱). در کتابخانه‌های مجازی، یادگیری فرایندی مستقل از زمان و مکان می‌باشد. به دلیل آنکه کتابخانه‌های مجازی، حاوی اطلاعات روزآمد هستند، فرصت‌های مناسبی را جهت یادگیری فراهم می‌کنند. گردآوری منابع چندرسانه‌ای، امکان آموزش از راه دور را برای یادگیرندگان جهت

استفاده از منابع کتابخانه فراهم کرده است. کتابخانه‌های مجازی، به واسطه ذخیره کردن منابع آموزشی و امکان بازیابی آن‌ها از طریق شبکه‌ها، به امر یادگیری شبکه‌ای و الکترونیکی کمک شایانی کرده‌اند. بدون وجود کتابخانه‌های مجازی که به سازماندهی و نگهداری منابع الکترونیکی می‌پردازند، امکان دسترسی به منابع روزآمد جهت یادگیری غیرممکن است. کتابخانه‌های مجازی، امکان تفکر خلاق و انتقادی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و... را برای کاربران فراهم می‌کنند (رلتز، ۲۰۰۰). طراحی کتابخانه مجازی، به یادگیرنده کمک می‌کند تا مفهومات را دریابد. کتابخانه‌های مجازی می‌توانند نقش فراتر از تولید و توزیع منابع آموزش داشته باشند. ارائه خدمات مرجع و آموزش از راه دور به وسیله پست الکترونیکی به صورت پیوسته، از جمله خدمات کتابخانه‌های مجازی در یادگیری الکترونیکی است (مون، ۲۰۰۲).

نتیجه‌گیری

اولین مسئله که در یادگیری الکترونیکی با آن مواجه می‌شویم، تغییر در محیط فیزیکی یادگیری است. به کارگیری ابزارهای فناوریانه، باعث تغییر در محیط کلاسی و نقش معلم می‌شود. اینجا محدودیت زمانی از میان می‌رود و مفهوم کلاسی گسترش می‌یابد. بیشتر منابعی که با دیدی مثبت به یادگیری الکترونیکی نگریسته‌اند، یکی از مزایای این نوع یادگیری را توانایی آموزش و استفاده از منابع، در هر لحظه از زمان و هر مکان، ذکر کرده‌اند. پس ما شاهد از میان رفتن موانع زمانی و مکانی در این نوع یادگیری هستیم. مسئله اساسی این است که زمانی فراگیران می‌توانند در یک محیط یادگیری الکترونیکی موفق باشند و به کسب اطلاعات بپردازند که منابع اطلاعاتی و آموزشی مورد نیاز آن‌ها در دسترسشان باشد. کتابخانه‌ها به خصوص کتابخانه‌های مجازی، با در اختیار داشتن منابع گوناگون، نقش زیادی را در توسعه دانش و آموزش ایفا می‌کنند. آن‌ها با فراهم کردن منابع روزآمد و دیجیتال مورد نیاز افراد، در یادگیری الکترونیکی، مشارکت فعال دارند. فراهم کردن توسعه فهرست‌ها و دروازه‌هایی از وب سایت‌ها، جهت دسترسی یادگیرندگان به منابع اطلاعاتی، از جمله فعالیت‌های کتابداران و کتابخانه‌ها در محیط مجازی می‌باشد. بنابراین خدمات کتابخانه‌ها با یادگیری الکترونیکی ادغام می‌شود. به این ترتیب، یادگیرندگان با به کارگیری هر یک از مدل‌های یادگیری، می‌توانند از طریق کتابخانه‌های مجازی، در هر جا که باشند، به منابع آموزشی و مقاله‌های تمام متن مورد نیاز خود که یاددهنده آن‌ها را پیشنهاد می‌کند، دسترسی داشته باشند. کتابخانه‌های مجازی، آن دسته از موادی را که یادگیرندگان بخواهند، به آنان عرضه خواهند کرد.

منابع

۱. اصفافی، علی رضا. (۱۳۸۵). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در توسعه آموزش و دانش با تأکید بر نقش کتابخانه‌های مجازی. *مجله الکترونیکی نما*، دوره سوم، شماره ۳.
۲. آنجلو، باربارا. (۱۳۸۱). کتابخانه مجازی چیست؟ ترجمه حیدر مختاری، کاما، سال سوم، شماره ۱۴ و ۱۵.
۳. پناهی، سیروس. (۱۳۸۲). کتابخانه مجازی و تفاوت آن با کتابخانه‌های الکترونیک و دیجیتال. *فصلنامه کتاب*، دوره دوم، شماره ۱۴.
۴. حسن‌زاده، محمد. (۱۳۸۲). فرایند کار یک کتابخانه مجازی (ساختار، محتوا، شیوه عمل و مدیریت). *فصلنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی*، دوره پنجم، شماره ۲۱.
۵. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). *روانشناسی سی‌پرورشی نوین* (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: دوران.
۶. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۲). *روانشناسی تربیتی*. تهران: امیرکبیر.
۷. محمدی‌فر، داود. (۱۳۸۵). *شناخت و پیاده‌سازی کتابخانه‌های دیجیتال و مجازی*. تهران: چاپار.
۸. نیک‌نام، مهرداد. (۱۳۷۹). *مطالعه و آموزش استفاده‌کننده از کتابخانه و اطلاعات*. فصلنامه کتاب، دوره دوم، شماره ۱۱.
9. Clark, C., & Mayer, E. R. (2008). *Elearning and the science of multimedia learning*. Publishing by Pfeiffer, an imprint of Wiley, 989 market street, San Francisco, CA 94103 - 1741 - Retrieved 1388 / 8 / 28 from <http://www.Pfeiffer.com>.
10. Dublin, L. (2004). The nine myths of e-learning implementation: ensuring the real return on your e-learning investment. *Industrial and Commercial Training*, 36(7), 291-294.
11. Harun, M. H. (2001). Integrating e-learning into the workplace. *The Internet and higher education*, 4(3), 301-310.
12. Halkett, R. (2002). E-learning and how to survive it. *Industrial and Commercial training*, 34(2), 80-82.
13. Moen, W. E. (2002). The virtual library A service – based architecture. [online] Available: <http://www.unt.edu/women/presentatlons/SLISVillage VLP paper Mar. htm>.
14. Reitz, J. M. (1996). *ODLIS: Online dictionary for library and information science*. Libraries Unlimited.

فناوری وب ۲ در آموزش و یادگیری الکترونیکی

زینب گرزین^۱، رقیه موسوی^۲

چکیده

در دنیای امروز، فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات به میزان قابل توجهی در بیشتر زمینه‌ها تأثیرگذار بوده‌اند، بر این اساس افراد نیاز به دانش و آگاهی‌های بیشتری برای بهبود عملکردهایشان در عصر حاضر دارند. تحولات عمده در دنیای وب که با عنوان وب ۲ شناخته می‌شود، بسیاری از روش‌های سنتی و معمول دریافت و پردازش اطلاعات را برچیده است و نسل جدید و خبره‌ای از یادگیرندگان جوان ساخته است. بنابراین یکی از حوزه‌های مهمی که عمیقاً تحت تأثیر این پیشرفت‌ها و توسعه‌ها قرار می‌گیرد، حوزه آموزش و پرورش است. ابزارها، فنون، روش‌ها و نظریه‌های متعددی باهدف تطبیق آموزش و یادگیری با این تحولات عظیم طراحی، سازماندهی و پیاده‌سازی شده است. به‌طور مشخص یکی از زمینه‌هایی که در امر آموزشی به‌شدت می‌تواند با چنین فناوری‌های نوین ارتباطاتی و اطلاعاتی همگام و همساز شود، آموزش‌های الکترونیکی است که به میزان قابل توجهی ابزار و فناوری محور می‌باشد. آموزش و یادگیری الکترونیکی به‌راحتی می‌تواند با به‌کارگیری ترکیبی از فناوری‌ها و ابزارهای وب ۲ فرایندهای جاری خود را مفید و مؤثرتر سازد، در راستای این امر ابتدا باید این تحول را خوب شناخت، با فنون و ابزارهای آن آشنا شد و همگام با رشد و توسعه آن، فعالیت‌های خود را ارتقا و بهبود بخشید. مقاله حاضر می‌کوشد با توجه خاص به این نوع جدید وب، در ابتدا مراحل تکامل آن را که نتیجتاً به ظهور و گسترش چنین فضایی منجر شده است، بررسی کرده و در بخش‌های بعدی اهداف، زمینه‌های پیدایش و تأثیرات عمده آن را بر کاربرانش بررسی کند. سپس در راستای امر مهم آموزش و یادگیری الکترونیکی که به عقیده محققان یکی از کارکردهای بالقوه وب ۲ به شمار می‌رود، ابتدا با شرح مختصری از آموزش الکترونیکی به قابلیت‌های وب ۲ برای آموزش‌های الکترونیکی پرداخته و راهکارهای توانمندسازی دانش‌آموزان و معلمان در به‌کارگیری فناوری‌های وب ۲ را بیان کند و هم‌چنین به‌عنوان شواهد مؤید مطالب، مواردی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه را به‌عنوان تجربیات سازنده ذکر کرده است. در ادامه تعدادی از ابزارهای مفید وب ۲ برای استفاده معلمان و دانش‌آموزان در کلاس‌های درس با توجه به دیدگاه‌های متخصصان معرفی شده و در بخش پایانی مقاله به بیان توصیه‌هایی کوتاه و مهم در به‌کارگیری هر یک از انواع ابزارهای وب ۲ پرداخته شده است.

کلمات کلیدی: وب ۲، آموزش، آموزش الکترونیکی، یادگیری الکترونیکی.

۱ کارشناس ارشد و دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه تربیت مدرس zainaborzin@gmail.com

۲ کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره) roghayemousavi@yahoo.com

مقدمه

وب ۲ یک عبارت چندمنظوره است، برای شرح و توصیف هر نوع رشد و گسترشی که در حال حاضر در وب، در حال رخ دادن است از جمله تغییر در ادراک و نگرش‌های کاربران. در حقیقت می‌توان آن را به‌عنوان یک تکامل در نظر گرفت که دریافت‌های منفعلانه را به مشارکت‌های فعالانه بدل کرده است. این مشارکت‌ها شامل خلق، تولید محتواها و به اشتراک‌گذاری آن‌هاست، به همین دلیل این نسخه جدید وب مطابق با قابلیت‌هایش اغلب به‌عنوان وب خواندنی-نوشتنی^۱ نیز نامیده می‌شود. ابزارهای مورد استفاده در این نسل جدید وب به میزان قابل توجهی آموزش و یادگیری الکترونیکی را تحت تأثیر خود قرار داده‌اند، در حال حاضر در اکثر نظام‌های آموزش و پرورش پیشرفته دنیا از قابلیت‌ها و امکانات جدید وب ۲ برای مقاصد آموزشی و خصوصاً پرورش مهارت‌های سطح بالاتر در یادگیرندگانشان بهره مناسب می‌برند. این نوع محبوب وب به علت برخورداری از ویژگی مهمی همچون پرورش تعامل و همکاری میان افراد در فضاهای عمومی دیجیتال و یا محیط‌های اختصاصی که با اهداف آموزشی و یا یادگیری به‌صورت دیجیتال طراحی شده است، امروزه در کانون توجه متخصصان امور آموزشی است.

تکامل وب

✓ **یا رایانه‌های دریافت کننده** ۲ : به‌موازات کاهش قیمت فناوری رایانه‌های رومیزی^۳، رشد فناوری‌های رایانشی با ظهور و توسعه اینترنت همراه شد و در واقع اینترنت بزرگ‌ترین منبع کمکی برای خروج کامپیوترها از انزوا و طرد شدن گردید، در این زمان اینترنت بیشتر ابزاری برای دریافت^۴ اطلاعات بود که این موضوع بیشتر به‌واسطه فعالیت و تمایلات دانشمندان و محققان برای بررسی و رصد متون، داده‌ها و اطلاعات بسیار رشد و گسترش یافته بود. در واقع در این زمان کاربران بیشتر به دانلود و دریافت اطلاعات از وب مشغول بودند و محتواهای قرار داده‌شده توسط مدیران سایت‌ها و یا کاربران ویژه و خاص سایت‌ها را دریافت و دانلود می‌کردند. در این زمان بود که اینترنت به سمت جاذبه‌های تجاری گسترش یافت (فراتر از درخواست‌های علمی و ساده محققان). در این زمان بعضی سایت‌ها اهمیت و محبوبیت زیادی پیدا کردند؛ سایت‌های معتبر و با سابقه‌ای مانند یاهو، گوگل، ام‌اس‌ان و ... هر کدام از آن‌ها در زمینه ارائه خدمات و سرویس‌های اینترنتی به رقابت با یکدیگر پرداختند. در این زمان با توجه به اینکه هدف اصلی وب انجام وظیفه دریافت و تحویل بود، ایمیل‌ها شیوع و محبوبیت خاصی یافتند. تصویر این اینترنت اولیه به‌صورت

۱. Read-Write

۲. Perceptive

۳. Desktop PC

۴. Download

۵. Yahoo, Google, Msn & ...

مجموعه‌ای از گره^۱ ها طراحی شد، گره‌ها در واقع همان سایت‌های معتبر که دارای فضاها و سرویس‌های انحصاری بودند، سایت‌های متصل شده به یکدیگر در این وب تبادلات دو طرفه محتواها و مواد دیجیتال را موجب می‌شدند. ارتباطات ایمیل از اوایل دهه‌های ۱۹۸۰ وارد فعالیت‌های تدریس و یادگیری دانشگاهی شد. به‌طور مشابه ابتکاراتی از این دست شبیه به پروژه زمان‌های شبکه برای مدارس^۲ به‌منظور گسترش ارتباطات آموزشی از راه دور برای معلمان تمام پایه‌ها؛ ابتدایی و متوسطه پایه‌گذاری شدند. این پروژه‌ها خصوصاً زمانی که تعاملات فرا فرهنگی بین افراد در موقعیت‌های جغرافیایی پراکنده برقرار شده بود، بسیار گسترش پیدا کرد. در این دوران وظیفه اصلی ارتباطات ایمیلی همان حفظ کیفیت تحویل باقی ماند، در این زمان پیغام‌ها و مبادله اسناد متنی بر هر زمان دیگری ارجحیت داشت، بعد شاخص ایمیل همین شیوه تبدیل همه کاربران به یک منبع انتقال فایل‌های متنی بود (کراک^۳، ۲۰۰۸). با این حال با پیدایش بعضی از خدمات گفتگو و چت آنلاین در معدود سایت‌های معتبر مانند یاهو مسنجر^۴، اینترنت، نخستین گام‌های خود را به سمت اجتماعی شدن برداشت، از طرفی پیدایش تابلوهای اعلانات گروهی آنلاین^۵ و گروه‌های مجازی مانند یاهو ۳۶۰^۶ و فروم‌ها^۷ اجازه عضویت کاربران در گروه‌های مجازی و تبادل اطلاعات و مباحثه را به میزان اندکی برقرار کردند. از طرف دیگر با پیدایش و رشد انواع مختلف نرم‌افزارهای وب که قابلیت برقراری ارتباطات و کنفرانس‌های آنلاین و آفلاین را بین کاربرانی که از نظر موقعیت‌های مکانی و جغرافیایی از یکدیگر دور بودند داشتند، زمینه‌های همکاری و مساعدت بین کاربران دنیای اینترنت تا حدودی پیدا شد. در همین زمان و بر مبنای این پیشرفت‌ها کم‌کم گروه‌افزارها^۸ و شبکه‌های محلی^۹ رونق پیدا کردند و از آنجایی که چنین هماهنگی‌هایی نیاز به اینترنت گسترده و جامع‌تری داشت، اجتماعات وسیع‌تر و بزرگ‌تری برای کاربران در مراحل دیگر وب شکل گرفت.

✓ **وب ۲ : یا رایانه‌های اجتماعی^{۱۰} :** اصطلاح وب ۲ از سال ۲۰۰۵ ظاهر شده است و هنوز بر سر مصادیق دقیق و کاربردی آن مباحث و گفتگوهای زیادی وجود دارد، در واقع این مباحثات بیشتر

۱. Node

۲. Tins

۳. Crook

۴. Yahoo Messenger

۵. Online Bulletin

۶. Yahoo 360

۷. Forum

۸. Groupware

۹. Lan

۱۰. Social

حول محور مشارکت کاربران در تولید محتوای این نوع وب است، با این وجود می‌توان وب ۲ را به‌عنوان مجموعه‌ای از ابزارهای آنلاین باز، تعاملی، عمومی، قابل دسترس و قابل کنترل توسط کاربران دانست که به کمک آن‌ها می‌توانند به صورتی فعال دانش و فعالیت‌های اجتماعی و تجاری خود را در فضای وب با دیگر کاربران به اشتراک بگذارند. در حقیقت وب ۲ به‌راحتی به کاربرانش اجازه خلق، نوآوری و فعالیت در فضای عمومی مجازی را داده و توانسته به‌خوبی از امتیاز فعالیت‌های آن‌ها در جهت رشد و توسعه خود بهره‌گیرد، حرکت سریع این وب به سمت مشارکت، تعامل، همکاری و در یک کلام اجتماعی شدن است (کانستندیدز وفانتین^۱، ۲۰۰۸).

اهداف وب ۲

عبارت وب ۲ گستره وسیعی از فناوری‌ها، خدمات و روش‌هایی را پوشش می‌دهد که به‌واسطه رشد و گسترش قابل توجه حجم کاربران آگاه و خبره وب پایه‌ریزی شده است. با این هدف که از اینترنت به‌عنوان پایگاهی برای تسهیل تعاملات اجتماعی بین افراد استفاده گردد، این تعاملات شامل ارتباطات، تشریک‌مساعی، خلق، تولید، هماهنگی و ترکیب تولیدات و به اشتراک‌گذاری آن‌ها می‌باشد. این خدمات به سرعت جایگاه خود را در میان کاربران یافتند، میلیون‌ها محتوا تولید شده است و در وب‌سایت‌ها برای عموم به اشتراک گذاشته شده است. در واقع بیشتر وب ۲، تأکید بر کاربران و روش‌های متفاوت آن‌ها برای تولید، خلق و تبادل محتواهای مختلفشان است. از طرف دیگر دسترسی آسان و تنوع ابزارها و خدمات مختلف وب ۲، بسیاری از موانع و حصارهای تولید و توزیع محتواها را از میان برداشته‌اند (کرالمبس، کاترلوس^۲، ۲۰۱۴).

زمینه‌های پیدایش وب ۲

بسیاری از انواع پیشرفت‌های تکنولوژیکی گرد هم آمده‌اند تا روش‌های جدیدی را برای استفاده از وب ایجاد کنند، البته تا حدود زیادی این پیشرفت‌ها و تغییرات نتیجه درگیری و دخالت آهسته، گام‌به‌گام و مؤثر کاربران در اینترنت است. از طرفی خدمات ارزان‌تر، سرعت بیشتر و فن‌آوری‌های بی‌سیم وب نیز موجب دسترسی‌های گسترده‌تر شده‌اند. تمام این شرایط به مشارکتی شدن بیشتر وب منجر شده است، بنابراین وب ۲ کاربران شخصی خود را به فعالیت‌های اینترنتی بیشتر و تبادل مؤثرتر با دیگر کاربران تحریک و تشویق می‌کند؛ یعنی به بارگذاری^۳ و اشتراک‌گذاری^۴ بیشتر از دانلود^۵ کردن ترغیب می‌کند. این همان چیزی است که عمده تفاوت وب ۲ با وب ۱ شناخته می‌شود؛ در مجموع محدودیت‌ها و موانع ارتباطی بسیار از میان برداشته شده‌اند و نتیجه چنین چیزی، دعوت به مشارکت بیشتر و فعالیت‌های گسترده‌تر است. حاصل چنین فعالیت‌هایی، یک مؤسسه عظیم و قدرتمند دانش و تجربیات است که امروزه بنام اینترنت شناخته می‌شود.

۱. Constantinides & Fountain

۲. Charalambos & Katerelos

۳. Upload

۴. Share

۵. Download

اینترنت پویا دارای حوزه‌های وسیع‌تر و جذاب‌تری برای فعالیت هر نوع کاربری می‌باشد، با این تعریف البته دیگر نمی‌توان این ساختمان عظیم دانش و اطلاعات را تنها به کاربرانی نسبت داد که به‌صورت انفرادی و مستقل تولیدات و محصولات خویش را توزیع و منتشر می‌کنند، بلکه منابع جدید و روش‌های نوین مدیریت داده‌ها و اطلاعات و ارتباطات اینترنتی متعامل این شکل جدید را بر مبنای همکاری‌ها و هماهنگی‌های بسیار پیشرفته‌ای فراخوانی کرده است (هیونگ و پراس^۱، ۲۰۱۴).

تأثیرات وب ۲

تعاملات و همکاری‌های چندجانبه در این نسخه جدید و محبوب وب، موجب ایجاد چهار نوع مهم از تأثیرات شده است که به‌صورت زیر خلاصه می‌شوند:

- پرسش و پاسخ
- سواد و آگاهی
- تعامل و همکاری
- تولید و انتشار

در زمینه‌های شناختی، وب ۲ کاربران را به اعتماد به روش‌های جدید پرس‌وجو و نوع جدید سواد و دانش دعوت می‌کند. کاربران وب ۲ باید مهارت‌های لازم را برای تحقیق و کندوکاو در فضای دانش جدید کسب کنند، آن‌ها باید افراد ماهر و باسوادی در فضاهای علمی مبتنی بر وب باشند تا بتوانند فرمت‌های جدیدی را که فراتر از رسانه‌های چاپی آشنا و قدیمی متداول هستند، شناخته و به‌کارگیری کنند. در بعد اجتماعی، کاربران وب ۲ باید با روش‌های جدید تعامل و همکاری در اینترنت آشنا و راحت باشند. آن‌ها همچنین باید از فرصت‌ها و موقعیت‌های جدید برای توزیع، انتشار و جلب مخاطب برای خود، استقبال و استفاده کنند. برای حمایت و پشتیبانی از این فعالیت‌ها، محدوده وسیعی از ابزارهای جدید اینترنتی ظهور یافته‌اند. بیشتر آن‌ها به‌عنوان سرویس‌های مبتنی بر وب، از طریق مرورگرهای آشنا و متداول قابل دسترسی هستند. این ابزارها توانسته‌اند رشد و توسعه قابل توجهی را در نسل جدید کاربران اینترنت موجب شوند. بیشتر آن‌ها بر بازی‌های آنلاین، ارتباطات و فضاهای اجتماعی مجازی تمرکز دارند. بازی‌های آنلاین در وب ۲ به کاربرانی که به‌صورت مکانی و جغرافیایی از هم فاصله دارند، فرصت هماهنگی و همکاری می‌دهد، جاذبه‌های شبکه‌های مجازی ارتباطات بیشتر بر روی چت‌های صوتی، نوشتاری و متنی و ویدئویی بنام سایت‌های شبکه‌های اجتماعی متمرکز هستند، کاربران می‌توانند در آن مکان‌ها یک بیوگرافی از خود ارائه دهند و یا بحث‌های مورد دلخواه خود را مطرح نمایند و در آن‌ها شرکت کنند، آن‌ها می‌توانند دوستان خود را انتخاب و با آن‌ها ارتباط برقرار کنند. البته وجود بعضی از حساسیت‌ها و نگرانی‌ها در زمینه استفاده از چنین امکاناتی مرتبط با افراد کم سن و سال اجتناب‌ناپذیر است که بتوان آن‌ها را از ارتباطات مخاطره‌آمیز و یا تبلیغات بی‌پروا حفظ و نگهداری کرد (کراک و همکاران، ۲۰۸۸b).

۱. Huang & Price

۲. Browsers

وب ۲ در آموزش و یادگیری الکترونیکی

آموزش و یادگیری الکترونیکی

یادگیری الکترونیکی امروزه دیگر برای همه متخصصان امر تعلیم و تربیت اصطلاح مشخص و موجهی است، چراکه تصور انجام فعالیت‌ها و تجربه‌های یادگیری بدون ابزارهای الکترونیکی امروزه شاید حتی تا حدودی غیرممکن به نظر بیاید، اما عبارت یادگیری الکترونیکی در عصر حاضر گستره وسیعی از فعالیت‌ها، تجارب و محیط‌های یادگیری را شامل می‌شود که از طریق فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی قابل دسترسی و تحقق هستند، چنین گستردگی در زمینه یادگیری الکترونیکی بیشتر مرهون وب و امکانات و ابزارهای آن است، با توجه به تعریف یادگیری الکترونیکی به عنوان نوعی یادگیری همه‌جا و برای همه بهترین مرجع تحقق این امر، خدمات متنوع و متعدد وب است. آموزش الکترونیکی فرایند آموزش مؤثر است که در اثر استفاده از ابزارهای دیجیتالی با فرایند آموزش حاصل می‌شود. آموزش الکترونیکی یا مبتنی بر وب با ترکیب آموزش و تکنولوژی فرایند یادگیری را بهبود می‌بخشد. آموزش الکترونیکی سیستم آموزش مبتنی بر اینترنت است که در آن با استفاده از ابزارهایی مانند چندرسانه‌ای، پویانمایی، شبیه‌سازها و... در یک محیط مجازی انجام می‌شود و دانش‌آموزان از طریق آن می‌توانند بدون حضور فیزیکی آموزش ببینند (نورانیان، ۱۳۸۴). به کارگیری شیوه‌های نوین در آموزش امروزه از اهمیت دوچندانی در میان صاحب‌نظران علوم تربیتی برخوردار است و با توجه به صرفه‌ها و مزایای اقتصادی، آموزش الکترونیکی امروزه در نظام آموزشی کشورمان جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است (لطیف نژاد رودسری، جعفری، حسینی و اسفلائی، ۱۳۸۹).

آموزش الکترونیکی نه تنها انتقال اطلاعات جدید را برای یادگیرندگان تسهیل می‌کند، بلکه موجب ارتقاء سطح دانش و مهارت‌های افراد در حیطه‌های مختلف و ایجاد فرصت‌های برابر برای یادگیری برای همه افراد و ارتقاء آموزش و در نهایت کاهش هزینه‌های آموزشی می‌شود (اصغری و همکاران، ۱۳۹۱). با وجود مزایا و فرصت‌های زیادی که آموزش الکترونیکی فراهم نموده، مانند هر پدیده نوینی با چالش‌هایی روبه‌رو است، یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها طراحی مطلوب محتوای آموزشی دوره‌ها و برنامه‌های یادگیری الکترونیکی بر اساس اصول، الگوها و راهبردهای آموزشی مناسب است. از آنجاکه رمز موفقیت یادگیری الکترونیکی بستگی به طراحی محتوای مناسب آن دارد در این حیطه‌ها محتوای آموزشی باید با روشی طراحی شود که یادگیرندگان بتوانند با حداقل پشتیبانی از طرف مربی با روش خود توضیحی به یادگیری بپردازند. برای رسیدن به این هدف محتوای یادگیری الکترونیکی باید با قالب استاندارد شده، ساختار یافته با ویژگی‌های مناسب و مراحل نظام‌دار طراحی شوند (عمرانی و همکاران، ۱۳۹۱). با ورود به عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات و گسترش ابزارها و فناوری‌های نوین، حوزه‌های آموزش و یادگیری به شدت تحت تغییر و دگرگونی قرار گرفته‌اند، با برنامه‌ریزی و سازماندهی‌های عمومی و تخصصی آموزش الکترونیکی بر مبنای فناوری‌های نوین و خصوصاً شبکه گسترده جهانی (وب)، اکثر فراگیران و کاربران این نوع از آموزش درگیر تبادل سریع اطلاعات و ارتباطات در محیط‌های مبتنی بر وب شده‌اند. آموزش الکترونیکی با استفاده نظام مند فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات برای عرضه فرایند آموزش و یادگیری توانسته محیطی را پدید آورد که از محیط‌های آموزش سنتی متمایز می‌باشند. البته مسئله مهم در این آموزش، روش مورد استفاده به لحاظ

کیفی می‌باشد، به طوری که قادر به تداعی محیط‌های یادگیری واقعی و ارتباط دوسویه مربی-فراگیر به‌عنوان شروط اساسی کیفیت آموزش در محیط‌های الکترونیکی باشد. از طرف دیگر این محیط‌ها باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که برای یادگیرندگان برانگیزاننده باشد و با سلاقی و علائق نسل جدید دیجیتال تا حدودی هماهنگی و سازگاری داشته باشد، در این راستا کاربرد وب ۲ در آموزش الکترونیکی با خصوصیات مشترکی مثل تمرکز زدایی، سهولت بیشتر در طراحی رابط کاربری^۱، طبیعت تعاملی، تولید محتوا با مشارکت فعالانه کاربر و شفافیت بیشتر در گردش اطلاعات، منشاء به وجود آمدن تحولات جدیدی در زمینه آموزش الکترونیکی شده است که این تحولات آن قدر چشمگیر بوده که متخصصان آموزشی از آن به‌عنوان سیر تحول آموزش الکترونیکی از ۱ به ۲ یاد می‌کنند (سعیدپور و طبسی، ۱۳۸۹).

آموزش و یادگیری الکترونیکی و فناوری‌های وب ۲

در عصر حاضر که عصر فناوری و اینترنت نام گرفته است دیگر نمی‌توان تأثیرات عمده وب را بر امر آموزش و یادگیری نادیده گرفت، چراکه اکثر یادگیرندگان امروزه دیگر اگر نگوئیم تمام، اغلب امور خود را به کمک فناوری‌های رایانه‌ای و مبتنی بر وب انجام می‌دهند، هم‌چنان‌که در بخش‌های پیشین مقاله به تفصیل بیان شد، در ابتدای ظهور و پیدایش وب فقط از چندین نوع سرویس و خدمات معدود و پیش پا افتاده تشکیل شده بود، اما امروزه وب و خدمات آن به حدی گسترده و پیشرفته شد که دیگر نمی‌توان آن را در فرایندها و سازوکارهای عمومی و تخصصی در هر زمینه‌ای نادیده انگاشت، این خدمات و فناوری‌ها به حدی گسترده است که امروزه به یکی از مهم‌ترین بخش زندگی علمی و آموزشی افراد تبدیل شده است، چنین وبی رویکردی جدید و حیاتی در عصر جاری و ساری اطلاعات و ارتباطات است، وبی که در این دوران حالا با نام وب ۲ شناخته و معرفی می‌شود. با ظهور این وب افق‌ها و چشم اندازهای زیادی برای تحولات و نوآوری‌های جدید در امر آموزش ظاهر شده است، یک پدیده نو و جالب به نام خود ترسیمی محتواها در دنیای جدید وب مطرح شده که با رویکردها و گرایش‌های تازه در آموزش و پرورش به‌خوبی سازگاری دارد، در این سازوکار کاربران وب به راحتی اجازه می‌یابند که محتواها و اطلاعات ارائه شده را بر مبنای تفکر و آگاهی‌های خویش ویرایش و ترسیم دوباره کنند، مهم‌ترین اثر این فرایند تعامل و به اشتراک گذاری است (تاج‌الدینی و موسوی، ۱۳۸۷). امروزه تقریباً می‌توان به جرأت گفت که هر کاربری در فضای وب از حالت انفعال به فردی فعال و سرزنده تبدیل شده است و این همان آرمانی است که در نظریه‌های جدید مرتبط با امر آموزش و پرورش همواره به دنبال تحقق آن بوده‌ایم. از طرفی به نظر می‌رسد امروزه یکی از کارکردهای مهم وب ۲، هماهنگی مناسب با تحولات پیشرفته در فعالیت‌های آموزشی باشد. به‌طور مشخص آن‌ها فرصت‌های جدیدی را برای یادگیرندگان فراهم می‌کند تا در مطالعه و تحقیقات خویش مستقل‌تر عمل کنند. آن‌ها قابلیت‌های بیانی کاربران را تقویت می‌کنند و با فراهم کردن جایگاه ویژه‌ای برای موفقیت‌های یادگیرندگان به آن‌ها اعتماد به نفس هدیه می‌کنند (تاج‌الدینی، موسوی و شعبانی، ۱۳۸۹). در این شرایط هر یادگیرنده می‌تواند

مخاطب‌های خاص و عام را برای تولیدات مشخص خود جذب کند، برای تشویق و توسعه چنین شرایطی، وب ۲ ابزارهای بسیار متنوعی در اختیار کاربران قرار می‌دهد که می‌تواند از یادگیری و تحقیقات مستقلانه آن‌ها حمایت و پشتیبانی کند (عباسی، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد یادگیرندگان که جوانان عصر امروزی را تشکیل داده‌اند، مشخصاً با بسیاری از توسعه‌ها و گسترش‌های وب ۲ به خوبی جذب و تطابق یافته‌اند خصوصاً در ابعاد اجتماعی و آموزشی آن. بنابراین وب ۲ می‌تواند به خوبی با سیاست‌های جدید و مبتکرانه و افکار نوین رایج در آموزش مطابقت داشته باشد و در نهایت، در این شرایط وب ۲ می‌تواند از طرق زیر به فرایند یادگیری و آموزش کمک کند:

- ۱- فرصت‌های جدیدی را برای یادگیرندگان مهیا کند تا کنترل و نظارت شخصی بیشتری را بر یادگیری خویش از طریق دسترسی به اطلاعات، منابع، ابزارها و خدمات مختلف داشته باشند.
- ۲- توانایی‌ها و قابلیت‌های معنادار افراد را تشویق کند.
- ۳- راه‌های مشارکت و همکاری‌ها، تولیدات اجتماعی و به اشتراک‌گذاری دانش و ... را تسهیل سازد.
- ۴- برای یادگیرندگان جایگاه قابل اعتمادی فراهم کند تا بتوانند موفقیت‌هایشان را به معرض دید عموم بگذارند (نگی و بیگام، ۲۰۰۷).

فناوری وب ۲ راه جدیدی را برای معلمان فراهم می‌آورد تا با دانش‌آموزان تعامل داشته باشند و حتی اجازه می‌دهند که دانش‌آموزان در یک سطح جهانی در دریافت، تولید و به اشتراک‌گذاری مطالب و محتواها مشارکت کنند. با این حال جوانان، نوجوانان و حتی کودکان اعضای افتخاری و انحصاری رسانه‌های جدید در عصر حاضر هستند و کمتر با فعالیت‌هایی از قبیل تکمیل برگه‌ها و سخنرانی‌های کلاس درس درگیر هستند. کاهش مشارکت در کلاس درس سنتی ممکن است ناشی از مشارکت فعالانه‌تر و دریافت بازخورد بهتر در محیط آنلاین باشد (پن و فرانکلین، ۲۰۱۰). ریچاردسون^۳ (۲۰۱۰) در کتاب خود با نام وبلاگ‌ها، ویکی‌ها، پادکست‌ها و دیگر ابزار قدرتمند وب برای کلاس‌های درس^۴ اظهار داشته که وب‌سایت‌ها دارای پتانسیلی برای تغییرات اساسی آنچه که ما در مورد آموزش تصور می‌کنیم است. وب ۲ به ما در مورد یادگیری و تدریس ایده‌های مهمی برای اندیشیدن ارائه می‌دهد. چه چیزی نیاز داریم برای تغییر در برنامه درسی‌مان تا این‌که دانش‌آموزانمان را به سمت‌وسوی موفقیت در مهارت‌های علمی، آموزشی و ارتباطی فراتر از دیوار کلاس درس سوق دهیم و آن‌ها را توانمندسازیم؟

آموزش و یادگیری الکترونیکی از طریق وب ۲ و توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان

در سال‌های اخیر یکی از نظریه‌های یادگیری که عمیقاً بر روی توانمندسازی دانش‌آموزان کار کرده است، سازنده‌گرایی و به‌ویژه سازنده‌گرایی اجتماعی است. سازنده‌گرایی بر این عقیده است که دانش یک چیز

۱. Nagy & Bigum

۲. Pan & Franklin,

۳. Richardson

۴. Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms

ثابت شده نیست که از شخصی به شخص دیگر انتقال داده می‌شود. برای مثال از معلم به دانش‌آموز، از دیدگاه نظریه سازنده‌گرایی دانش به‌طور فردی و از طریق فرایند شناختی که دانش‌آموزان در آن عقاید جدید خود را با دانش و تجارب پیشین تلفیق می‌کنند، ساخته می‌شود. از بین تکنولوژی‌های جدید، فناوری‌ای که می‌تواند به میزان زیادی نقش مؤثر در این امر (ساخت دانش) داشته باشد فناوری‌های وب ۲ هستند (لی، ۲۰۱۰). فن آوری وب ۲ روش‌های نوآورانه‌ای برای درگیری دانش‌آموزان در ساختن دانش ارائه می‌دهند. برای مثال وبلاگ‌ها به‌عنوان فضاهای یادگیری استفاده می‌شوند که یادگیرندگان بتوانند تجارب آموزشی و امور مربوط به یادگیری خود را برای دیگر یادگیرندگان انعکاس دهند و این تجربه جمع‌آوری یافته‌های تحقیقاتی و گزارش‌ها (کارپوشه‌های الکترونیکی) و انعکاس آن‌ها توسط یادگیرندگان، به رشد هنر و مهارت‌های نویسندگی، مهارت‌های سواد آنلاین، مهارت‌های همکاری و به اشتراک‌گذاری و تغییر در ادراکاتشان از طریق تعامل با دیگران کمک می‌کند. وبلاگ‌ها به‌طور مؤثری مسئولیت یادگیری را (با کنترل بیشتر) به یادگیرندگان انتقال می‌دهند که چطور آن‌ها یاد بگیرند و اینکه چطور یادگیری مؤثر در بافت و زمینه اتفاق می‌افتد. برای تسهیل این نوع یادگیری معلمان باید به‌عنوان تسهیل‌کننده و حمایت‌کننده در یادگیری باشند این امر موجب می‌شود که یادگیرندگان به یادگیرندگان خود نظم داده شده تبدیل شوند (انونبو، ۲۰۱۰).

کاربرد ابزارهای وب ۲ در کلاس‌های درس نیاز به آماده‌سازی دانش‌آموزان و معلمان برای تغییر در یادگیری دارد چنان‌که کالینز و هالورسون^۳ (۲۰۰۹) این‌گونه توصیف می‌کنند: جنبه‌های خود انتشاری و همچنین تنظیمات سرعت انجام کار دانش‌آموزان مطابق با توانایی خودشان، به معلمان اجازه می‌دهد که کنترل یادگیری را به دانش‌آموزان بسپارند، این کنترل، دانش‌آموز را برای موفقیت در آن‌سوی کلاس درس آماده می‌کند (منظور موفقیت‌های فراتر از کلاس درس است). با فرصت دادن به دانش‌آموزان برای استفاده از ابزارها و فناوری وب ۲، معلمان فرصت به اشتراک گذاشتن آنچه را که آن‌ها با هم‌کلاسی‌هایشان یاد گرفته‌اند می‌دهند. هرچند برخی نگران این هستند که این فناوری مانع تعامل شخصی دانش‌آموزان در دنیای واقعی و با افراد واقعی و نه مجازی شود. البته در راستای مطالب مطرح شده باید به این نکات نیز توجه کرد که بسیاری از متخصصان معتقدند: سایت‌های شبکه‌های اجتماعی بسیاری از مربیان و والدین را نگران کرده‌اند زیرا اغلب نتایج آن‌ها مثبت نیست برخی از این نتایج عبارت‌اند از: خودشیفتگی، شایعات بی‌اساس، هدر رفتن زمان، صدمه دیدن احساسات و تخریب شدن حیثیت و گاهی اوقات فعالیت‌های ناخوشایند و حتی خطرناک (کالینز و هالورسون^۴، ۲۰۰۹).

وب ۲ تغییرات عمده‌ای را در روش آموزش برای دانش‌آموزان ارائه می‌کند، یکی از بزرگ‌ترین تغییرات که ریچاردسون (۲۰۱۰) در کتاب وبلاگ‌ها، ویکی‌ها و پادکست‌ها و سایر ابزارهای وب برای کلاس‌های درس

۱. Lee

۲. Enonbu

۳. Collins & Halverson

۴. Collins & Halverson

بیان می‌کند در واقع این است که آموزش و پرورش به صورت مشارکتی است این به این معنی است که در کلاس‌های وب^۲ انتظار می‌رود که دانش‌آموزان با همسالان خود مشارکت و همکاری فعالانه‌تری بکنند. به عقیده میلارد و ازکس^۱ (۲۰۰۷) یادگیری مشارکتی و الکترونیکی دانش امروزه بیشتر بر ابزارهای آموزشی وب^۲ متمرکز است، وب^۲ شکل جدیدی از نرم‌افزارهای مبتنی بر اینترنت (شبکه) است که بیشتر بر محتواهای تولید شده کاربران متمرکز است که از طریق تعاملات اجتماعی و مشارکتی با دیگر کاربران گشوده و باز می‌شود. با تغییر جهت به سمت کلاس‌های وب^۲ معلمان در حال ایجاد یک فضای بازتر هستند که در آن انتظار می‌رود دانش‌آموزان با محتواها درگیرتر شده و در بحث‌های کلاسی بیشتر مشارکت کنند. اما شواهد و یافته‌های تحقیقاتی چنین نشان داده است که در حالی که یادگیرندگان جوان در حال شکل دادن به آینده اینترنت هستند، بیشتر بزرگسالان هنوز کاربران منفعل اینترنت هستند، برای اتصال و پر کردن شکاف بین تولیدات جدید یادگیرندگان و تجارب مدارس، دانستن این نکته حائز اهمیت است که معلمان باید ادراک بهتری از وب‌های مشارکتی داشته باشند و قادر به توسعه چشم اندازه‌های خود نسبت به یادگیرندگان جدید باشند (چن، وان و سون^۲، ۲۰۰۸). در واقع، راه‌های بسیاری برای مربیان جهت استفاده از فناوری وب^۲ در کلاس‌های درسشان وجود دارد. ابزارها و نرم‌افزارهای کاربردی وب^۲ به صورت آنلاین در دسترس هستند و ابزارهای ارتباطاتی رایج و متداولی هستند که در میان نسل دیجیتال مرسوم و متداول‌اند، پان و فرانکلین^۳ (۲۰۱۰) چنین ادعا می‌کنند که جوانان آمریکایی رشد چشم‌گیری در استفاده از ابزارها و وسایل ارتباطات الکترونیکی مانند اینترنت، موبایل، بازی‌های آنلاین و آی‌پدها در امور مربوط به یادگیری خود داشته‌اند، آن‌ها به خوبی با ابزارهای دیجیتالی و همچنین مشارکت در محیط‌های وب^۲ برای رفع نیازهای شخصی و حتی تکالیف و کارهای مدرسه‌ای آشنا هستند، کاربرد وب^۲ در مدارس K-12^۴ (از پیش‌دبستانی تا پیش‌دانشگاهی)، موجب تسهیل یادگیری علمی آن‌ها می‌شود و در واقع این یک روند اجتناب‌ناپذیر است. به عنوان یک مثال دیرآشنا، وبلاگ‌ها فقط به عنوان بخش‌های ثابتی از محتوا ایجاد نشده‌اند در عوض آن‌ها شامل عکس‌العمل‌ها و گفتگوهایی هستند که در اغلب موارد هر روز به روز شده‌اند، آن‌ها پرچم‌دار تعامل‌اند. مشاهدات ریچاردسون^۵ (۲۰۱۰) از ماهیت وبلاگ‌ها به طور مستقیم می‌گوید که چرا وبلاگ‌ها برای کلاس‌های درس مبتنی بر بحث مناسب است. تا زمانی که دانش‌آموزان در این پروژه سرمایه‌گذاری می‌کنند وبلاگ‌ها به آن‌ها یک فضای عمومی را برای تعامل با یکدیگر و محتوای کلاس می‌دهند. برای مثال لورا روچت^۵ (۲۰۰۷) استفاده از وبلاگ را در کلاس درس تاریخ آمریکا اجرا و خاطرنشان کرد که استفاده از وبلاگ‌ها علاوه بر بهبود کلی در کیفیت به عنوان یک تکلیف، فعالیتی در سطح ترکیب (حوزه شناختی بلوم) هستند. در تجربه او درخواست دانش‌آموزان برای کنترل یادگیری خودشان در دنیای

۱. Millard & Essex

۲. Chen, Wan, & Son

۳. Pan & Franklin

۴. From kindergarten to 12th grade

۵. Rochette, Laura

دیجیتال به معنای تقاضای دانش‌آموزان برای نوشتن، بارگذاری تصاویر، بیان روابط بین این تصاویر و مفاهیم گسترده‌تر است. البته این به نوبه خود نشان دهنده آن است که آن‌ها می‌توانند درباره جهان اطرافشان تفکر کنند.

هرو^۱ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای یافته‌های یک مطالعه چند موردی از فناوری‌های وب ۲ ادغام شده در ۲ کلاس پایه هشتم انتخاب شده در ایالت میدوست^۲ آمریکا را چنین ارائه می‌دهد:

- فعالیت‌های آنلاین دانش‌آموزان خارج از مدرسه به‌طور قابل ملاحظه‌ای اجتماعی، معنی‌دار و مشخصاً متفاوت از نتایج حاصل از مدرسه است.
- نگرش و دیدگاه‌های معلمان نسبت به موضوع فناوری و نظریه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی یادگیری می‌تواند نقش راهنمایی بین فناوری و یادگیری سطوح بالاتر را ایفا کند.

این مطالعه فعالیت‌های دانش‌آموزان و عقاید و نگرش معلمان را بعد از شرکت در یک برنامه درسی مجهز به وب ۲ مورد بررسی قرار داده است. به‌کارگیری ترکیبی از ابزارهای برنامه درسی، چرخه‌های تحقیقاتی و چارچوب‌های سازنده‌گرایی اجتماعی، موفقیت در این دوره‌های یادگیری سطوح بالاتر احساس رضایت و ارزشمندی را در معلمان و دانش‌آموزان به اثبات رساند. هم‌چنین این مطالعه برای معلمان این نتیجه را در بر داشت که آموزش از طریق شبیه‌سازی فعالیت‌های رسانه‌ای اجتماعی مورد استفاده نوجوانان در چارچوبی مشابه، می‌تواند یادگیری پیچیده را تسهیل کند. باید در راستای این امر به این نکته توجه عمده‌ای داشت که یادگیرندگان امروزی شهروندان عمده در وب‌های مشارکتی که توسط کاربران جدید و جوان ساخته شده است می‌باشند که به‌عنوان وب ۲ یا وب‌سایت‌های خواندنی-نوشتنی شناخته می‌شود. در مقابل اصطلاح قبلی «اینترنت به‌عنوان مشاهده اطلاعات» یا همان وب ۱، وب ۲ روش‌های نوینی برای تفکر و کاربرد اینترنت ارائه می‌دهد (چن، وان و سون، ۲۰۰۸).

زیلر^۳ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای یک دوره یادگیری تلفیقی از طریق وب ۲ و نرم‌افزارهای اجتماعی در مدل‌های مختلف یادگیری تلفیقی که برای حمایت و پشتیبانی از فعالیت‌های آموزش از راه دور در دانشگاه علوم کاربردی بکار گرفته شدند را بررسی کرده است. در این دوره ابزارهای مختلف وب ۲ و فعالیت‌های چهره به چهره برای تشکیل تجربیات یادگیری مشارکتی ترکیب و تلفیق شدند، نمونه‌های طراحی‌های دوره‌های ایجاد شده توسط ترکیب واحدهای چهره به چهره و آموزش از راه دور با استفاده از رسانه‌های اجتماعی آنلاین و سیار مرتبط با وب ۲ ارائه شدند، او از یافته‌های بدست آمده چنین نتیجه‌گیری کرده است که تلفیق این دوره‌ها با ابزارهای وب ۲ در میزان یادگیری و نگرش دانشجویان تأثیرات مهم و مثبتی در بر داشته است.

ابزارهای مفید وب ۲ در کلاس‌های درس

۱. Herro

۲. Mead west

۳. Zeiller

برخی از ابزارهای وب ۲ که استفاده از آنها به معلمان در کلاس‌های درس مدارس مختلف دنیا توصیه شده است در این بخش آورده می‌شوند^۱:

www.ustream.tv: شما می‌توانید در فرایندهای تدریس و یادگیری خود از برادکست‌های ویدئویی تعاملی زنده استفاده کنید که در آن هر کسی می‌تواند با یک دوربین و یک ارتباط اینترنتی به سرعت و به آسانی برادکست یک بحث کلاسی، اجرای موسیقی، مصاحبه و یا هر ویدئو مربوط به مدرسه را بسازد. بینندگان شخصاً می‌توانند تعامل مسقیم با هر شخصی که در حال انجام برادکستینگ است داشته باشند خواه آن شخص معلم، دانش‌آموز و یا مدیر یک مدرسه باشد.

www.flickr.com: فلیکرها میزبان بیش از ۳ میلیارد تصویر هستند. فلیکر به دانش‌آموزان و معلمان فونونی را برای به اشتراک‌گذاری عکس‌هایشان از سفرها و گردش‌های اخیر، پروژه‌های کلاسی و یا نمایش‌های خلاق و ابتکاری ارائه می‌دهد.

www.writeboard.com: بنویسید، به اشتراک بگذارید، بازنگری و مقایسه کنید؛ این ابزارها قابل اشتراک هستند. اسناد موجود در این وب‌سایت، متن‌های مبتنی بر وی هستند که به شما اجازه می‌دهند هر ویرایشی از متن را ذخیره کنید و تغییرات را به آسانی مقایسه کنید. شما در این سایت می‌توانید به تنهایی و یا با همکاری با دیگران بنویسید.

www.ning.com: نینگ به دانش‌آموزان و معلمان کمک می‌کند تا سایت شبکه‌های اجتماعی قابل تنظیم و جذابی را به راحتی ایجاد کنند.

www.jaycut.com: نرم‌افزار ویرایش ویدئو آنلاین رایگان؛ به دانش‌آموزان و معلمان برای آپلود فیلم‌ها یا عکس‌ها و ایجاد یک ویدئو یا نمایش اسلاید برای به اشتراک گذاشتن و یا بارگذاری در وب‌سایت یک مدرسه اجازه می‌دهد.

بایدها و نبایدهای استفاده از وب ۲ در آموزش و یادگیری

کاربردهای وب ۲ به‌طور فزاینده‌ای در همه مکان‌ها حاضر و به آسانی در دسترس هستند اما آنها به راحتی مورد سوء استفاده نیز قرار می‌گیرند، بنابراین ضروری است که معلمان، دانش‌آموزان و والدین این امر را درک کنند و نگرش و رفتار مناسبی در هنگام استفاده از ابزارهای وب ۲ داشته باشند به همین علت در اینجا به برخی از بایدها و نبایدها در هنگام استفاده از ابزارهای وب ۲ اشاره می‌شود^۲:

✓ محتوای تصویری

۱. Teacher's Resource Guide(2009) : **Web 2.00 Explained**, Retrieved(10/31/2011) from <http://discoveryeducation.com/web2.0>

۲. Davis, V. A. (2006). <http://k12online.wm.edu/Web20classroom.pdf>. Retrieved (10/20/2011) from <http://coolcatteacher.blogspot.com>.

باید: برای پروژه‌های کلاسی ویدئو یا نمایش اسلاید ایجاد کنید و آن‌ها را به صورت آنلاین در وبلاگ‌های خودتان و یا سایت‌هایی مثل فلیکر و یوتیوب به اشتراک بگذارید. نباید: امانت را در آثار افراد دیگر رعایت کنید، نام مؤلف را همیشه صادقانه ذکر کنید و وقتی که از یک عکس، کلیپ، ویدئو و یا هر چیز دیگری به صورت آنلاین برای یک پروژه استفاده می‌کنید، از اعتبار جایی که مطلب را از آن می‌گیرید اطمینان حاصل کنید.

✓ محتوای صوتی

باید: یک ارائه شفاهی را به یک پادکست تبدیل کنید. کیفیت صدای گفتار خودتان را با صداهای گویا و جلوه‌های ویژه بالا ببرید. نباید: محتوای نامربوط و نامناسب را توزیع نکنید، فقط صداها و گفتارهایی را به اشتراک بگذارید که می‌دانید مفید و پر مخاطب هستند و علاقه مند هستید به مخاطبان بسیاری برسد.

✓ محتوای متنی

باید: در مورد مطالب متنی می‌توانید از سرعت و سادگی سایت‌هایی مثل ویکی پدیا بهره ببرید، این سایت‌ها نه تنها می‌توانند به شما دسترسی نسبتاً بی‌پایانی به گستره‌ای از اطلاعات و لینک‌های مفید بدهند، بلکه شما نیز می‌توانید تجارب خود را به نوشته‌های موجود اضافه کنید. نباید: معتقد و مقید باشید هر چیزی که شما در وب می‌خوانید آنلاین است. از آن جایی که سایت‌هایی مثل ویکی پدیا می‌توانند توسط هر کسی ویرایش شوند پس آن‌ها می‌توانند با اطلاعات نادرست و افکار جانب دارانه تخریب شوند. شما تلاش کنید تنها منابع تأیید شده و مستند را وارد ویکی پدیا کنید.

نتیجه‌گیری

فناوری‌های وب ۲ وعده محیط‌های اجتماعی و تعاملی جدیدی را به کمک امکانات متعدد برای یادگیری‌های باز و الکترونیکی می‌دهند. تحول عظیم وب ۲، ابزارهای متعدد و مفیدی برای خلق محیط‌های یادگیرنده محور توانمند در اختیار متخصصان امور آموزشی قرار می‌دهد که این محیط‌ها دانش‌آموزان را در فعالیت‌های مشارکتی و معنادار به کمک این ابزارهای قدرتمند درگیر می‌سازد. شواهد تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان در حال تحصیل به دلیل آشنایی‌های مناسب با این ابزارها و فناوری‌ها به خوبی قابلیت تطبیق با آن‌ها را در زندگی شخصی و متعاقباً تحصیلی خود داشته‌اند. آن‌ها به کمک این ابزارها ب راحتی با دوستان و هم کلاسی‌های خود در فضای دیجیتال ارتباط برقرار کرده و تکالیف و پروژه‌های خود را در محیط وب به خوبی حل و توزیع می‌کنند. در فضای وب با یک گردش کوتاه به خوبی متوجه تعدد وجود محتواها و فضاهای گروهی آنلاین کودکان و نوجوانان می‌شویم. با چنین یادگیرندگان آگاه و توانمندی و به کمک چنین ابزارها و فناوری‌های قدرتمندی دیگر اجرای روش‌های آموزش الکترونیکی و یا طراحی یک محیط یادگیری الکترونیکی امر سخت و یا پیچیده‌ای به نظر نمی‌رسد. به نظر می‌رسد با وجود تطبیق سریع و متعدد نظام‌های آموزشی اکثر کشورهای دنیا، هنوز در زمینه این امر در نظام آموزشی کشور ما فعالیت‌های

کافی و مناسبی صورت نگرفته است. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان و فراگیران در کشور ما در این زمینه از معلمان و مدارس شان جلوتر بوده و با این ابزارها و کاربردهای آن‌ها آگاهی‌های بیشتری داشته باشند. در زمینه وب ۲ و معرفی قابلیت‌های آن در به‌کارگیری در آموزش و یادگیری الکترونیکی نیاز به تحقیقات گسترده و کاربردی تری داشته تا بتوان حق و سهم این فناوری مهم و مفید را به خوبی در امور آموزشی ادا کرد.

منابع

۱. اصغری، مهرداد؛ علیزاده، مهستی؛ کاظمی، عبدالحسن؛ صفری، حسین؛ اصغری، فرهاد؛ باقری اصل، محمد مهدی و حیدر زاده، سیامک (۱۳۹۱). چالش‌های آموزش الکترونیکی در علوم پزشکی از دیدگاه اعضای هیئت علمی، *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی*، ۷(۱)، ۲۶-۳۴.
۲. تاج الدینی، اورانوس و موسوی، علی سادات (۱۳۸۷). وب ۲: تقابل ایده و حقیقت، *کتاب ماه کلیات اطلاعات، ارتباطات و دانش شناسی*، ۱۸-۲۳.
۳. تاج الدینی، اورانوس؛ موسوی، علی سادات و شعبانی، علی، "مدیریت دانش در عصر وب ۲: رویکردی تکامل گرایانه"، نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی، شماره ۵۱، ۱۰۱-۱۱۹.
۴. سعیدپور، زکیه و طیبی، مرضیه. (۱۳۸۹). نرم افزار اجتماعی وب ۲؛ پشتیبان آموزش الکترونیکی، *مجله افق توسعه آموزش پزشکی*، ۴(۱). صص.
۵. عباسی، احمد. (۱۳۸۷). کاربر محوری در دنیای وب ۲، *اطلاع رسانی و کتابداری «ره آورد نور»*، شماره ۲۵، ۳۸-۴۵.
۶. عمرانی، صفری؛ فردانش، هاشم؛ ابراهیم زاده، عیسی؛ سرمدی، محمدرضا و رضایی، منصور، (۱۳۹۱). مقایسه تاثیر دو روش آموزش مبتنی بر سخنرانی و آموزش الکترونیک با الگوی مریل و رایگلوث بر یادگیری و انگیزش مضمولین آموزش مداوم پزشکی، *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۹(۲)، ۱۴۳-۱۵۲.
۷. لطیف نژاد رودسری، رباب؛ جعفری، حمیده؛ حسینی، بی بی لیلا و اسفلانی، اکرم. (۱۳۸۹). بررسی دانش و نگرش دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد نسبت به آموزش الکترونیکی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۴)، ۳۶۴-۳۷۳.
۸. نورانیان، محمد علی. (۱۳۸۴). آموزش الکترونیکی گامی به سوی بهبود عملکرد، *کنترلر*، شماره ۱۹، ۴۰-۵۰.
9. Charalambos, T & Katerelos, L. (2014). *The Social Dynamics of Web 2.0: Interdisciplinary Perspectives*. Routledge.
10. Chen, P., Wan, P., & Son, J. E. (2008, November). Web 2.0 and education: Lessons from teachers' perspectives. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 2555-2559).

11. Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York: Teachers College Press.
12. Constantinides, E., & Fountain, S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of direct, data and digital marketing practice*, 9(3), 231-244.
13. Crook, C. (2008). *Wwb 2.0 technologies for learning: The current landscape-opportunities, challenges and tensions*. Learning science research institute, School of education. nottingham: Becta: Leading next generation learning.
14. Crook, C., Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin & Sharples, M. (2008). Web 2.0 technologies for learning :The current landscape-opportunities, challenges and tensions. *Learning Science Research institute, University of nottingham*. nottingham: Becta : Leading next generation learning, 2008b.
15. Enonbun, O. (2010). Constructivism and web 2.0 in the emerging learning era: A global perspective. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 6(4), 17. D., Herro, Web 2.0 in the Classroom: Student Practices, Teacher Perspectives. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010, (pp. 2737-2742).
16. Herro, D. (2010). Web 2.0 in the Classroom: Student Practices, Teacher Perspectives. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2010, No. 1, pp. 2737-2742).
17. Herro, D. (2010). Web 2.0 in the Classroom: Student Practices, Teacher Perspectives. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010, (pp. 2737-2742).
18. Huang, R., & Price, J. K. (Eds.). (2014). *ICT in Education in Global Context: Emerging Trends Report 2013-2014*. Springer.
19. Lee, M. J. (Ed.). (2010). **Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching**. IGI Global, 2010.
20. Millard, M., & Essex, C. (2007). Web 2.0 Technologies for Social and Collaborative E-Learning. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* 2007, (pp. 1117-1121).
21. Nagy, J & Bigum, C. (2007). Bounded and unbounded knowledge: Teaching and Learning in a Web 2 world. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8 (3), 2007, (pp. 76-86).
22. Pan, S., & Franklin, T. (2010). Teacher's Self-efficacy and the Integration of Web 2.0 Tool/Applications in K-12 Schools. *Proceedings*

- of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*, (pp. 2830-2837).
23. Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.
24. Rochette, L. C. (2007). What classroom technology has taught me about curriculum, teaching, and infinite possibilities. *English Journal*, 43-48.
25. Zeiller, M. (2009, October). Web 2.0 Enabled Blended Learning. *In E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (Vol. 2009, No. 1, pp. 2070-2075).

امنیت و محرمانگی در محیط‌های آموزش از راه دور

وحید علمداری^۱؛ مرضیه سعیدپور^۲

چکیده

در عصر حاضر با گذر از عصر صنعتی^۳ و ورود به عصر اطلاعات^۴ یا به گفته الوبین تافلر عصر دانایی^۵، نیاز روز افزون بشر برای آموزش، متفاوت‌تر با آنچه که در گذشته مطرح بوده است، احساس می‌شود (رفیع پور و همکاران، ۱۳۸۳). امروزه در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که می‌توان آن را جامعه شتابنده خواند (محمدی، ۱۳۷۷). در این جامعه، یادگیری^۶ مرزهای فیزیکی را در هم شکسته و نظام‌های آموزشی دنیا با تقدم و تأخر دریافته‌اند که دیگر آموزش نمی‌تواند با محدودیت‌های زمانی و مکانی به راه خود ادامه دهد. از این روست که در عصر حاضر بحث آموزش از راه دور^۷، به‌عنوان شیوه آموزشی نوینی که یادگیری فارغ از زمان و مکان را سبب خواهد شد، پا به منصفه ظهور گذارده است (سهرابی، ۱۳۸۴). همگام با پیدایش این شیوه از آموزش در جهان، نظام آموزش از راه دور ایران هم به‌طور رسمی فعالیت خویش را به‌واسطه تأسیس مراکز آموزش از راه دور در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ آغاز نمود (الحسینی، ۱۳۷۵).

لازم به ذکر است که این نظام آموزشی، آموزش را به سه شکل؛ *آموزش کتاب محور*، *آموزش دیداری*-*شنیداری*، *آموزش شبکه محور* در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهد. در نظام آموزش از راه دوری که یادگیرندگان با اتصال به شبکه، محتوای آموزشی را دریافت می‌نمایند و در یک فضای مجازی به تحصیل می‌پردازند، امنیت و محرمانه بودن اطلاعات شخصی و تحصیلی برای یادگیرندگان این شیوه از آموزش به‌عنوان یک ضرورت و نیاز قانونی به‌حساب می‌آید (چاپل^۸، ۲۰۰۳). بر این اساس مراکز آموزش از راه دوری که به ارائه آموزش شبکه محور اقدام می‌نمایند، از ابزارهای گوناگونی جهت تأمین امنیت و حریم شخصی یادگیرندگان استفاده می‌کنند (یی و کورفبال^۹، ۲۰۰۳) و وظیفه این ابزارها از یکسو ایمن‌سازی فضای آموزشی و از سوی دیگر ایجاد اطمینان و طیب خاطر برای یادگیرندگانی خواهند بود که این شیوه آموزشی را برگزیده و

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. v_alamdari@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی دانشگاه علاه طباطبائی (ره). تهران. ایران. m.saedpoor@yahoo.com

۳. industry century

۴. information century

۵. knowledge century

۶. learning

۷. distance education system

۸. Chappell

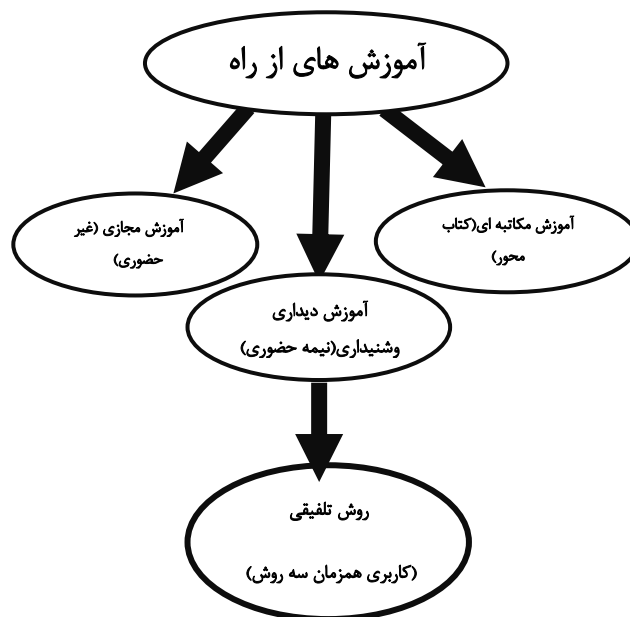
۹. Yee & Korfbal

نسبت به حفظ و نگهداری اطلاعات شخصی، آموزشی و تحصیلی خود ابراز نگرانی می‌نمایند (بی و کورفبال، ۲۰۰۳).

لذا در مقاله حاضر به معرفی ابزارهای امنیتی‌ای پرداخته‌ایم که یک مرکز آموزش از راه دور برای ارائه آموزش به شیوه کاملاً غیرحضوری به یادگیرندگان خود در فرایند ارائه آموزش از آن‌ها بهره‌گیری می‌کنند. **واژگان کلیدی:** آموزش کتاب محور، آموزش دیداری- شنیداری، آموزش شبکه محور، امنیت یادگیرنده، ابزارهای امنیتی، نظام آموزش از راه دور

مقدمه

همزمان با پیدایش نظام آموزش از راه دور در اقصی نقاط جهان (از اوایل دهه ۱۸۰۰ م)، این شیوه از آموزش با عمر کمتر از دو دهه در کشور عزیزمان ایران، باهدف تحقق یادگیری فارغ از زمان و مکان و افزایش پوشش تحصیلی افراد بازمانده از تحصیل (واجب التعلیم و بزرگسال^۱)، از سال تحصیلی ۱۳۸۳ تاکنون با اعتقاد به این‌که جلسات حضوری نه‌تنها فاصله فیزیکی میان یادگیرنده و یاددهنده را در فرایند آموزش از میان برمی‌دارد، بلکه به یادگیرندگان امکان می‌دهد تا اشکالات و ابهامات خود را در مورد دروس انتخابی رفع نمایند، به‌صورت نیمه‌حضوری و با تشکیل کلاس‌های محدود رفع اشکال، اقدام به ارائه آموزش از راه دور (به‌واسطه تأسیس مراکز آموزش از راه دور در داخل و خارج از کشور) به افراد علاقه‌مند به ادامه تحصیل نموده است. (البته حضور در کلاس‌های این مراکز، برای یادگیرندگان مراکز از راه دور اجباری نیست) (محمدی، ۱۳۷۷). این نظام آموزشی، آموزش را به شکل‌های گوناگونی در اختیار یادگیرندگان خویش قرار می‌دهد. انواع آموزش‌های مورد استفاده در نظام آموزش از راه دور، در شکل (۱) نشان داده شده که در ادامه به آن‌ها به‌طور مبسوط خواهیم پرداخت.



شکل (۱): انواع آموزش های راه دور (منبع، صوفیان، ۱۳۸۴)

■ **آموزش کتاب محور^۱**: در این شیوه، متون چاپی (ترجیحاً خودآموز) در اختیار یادگیرنده گذاشته می شود. کلاس های هدایت آموزشی محدود برگزار شده و خدمات مشاوره تحصیلی - تربیتی ارائه می گردد. نقش سازمان آموزشی در این روش، سامان دهی برقراری تعامل مثبت یادگیرنده با یاددهنده، ارائه متون چاپی، ارائه خدمات مشاوره ای، تشکیل گروه های مطالعاتی موضوع مشترک و سرانجام ارزشیابی مستمر و پایانی است.

■ **آموزش دیداری - شنیداری^۲**: در این روش آموزشی علاوه بر متون چاپی خودآموز، کلاس هایی با هدایت آموزشی محدود، خدمات مشاوره ای، انواع فیلم های VCD, VHS و CD های آموزشی ... باهدف ارائه مفاهیم مورد یادگیری به روش عینی در اختیار یادگیرندگان قرار می دهد که راهنمایان آموزشی هم نظارت لازم را بر فرایند آموزش اعمال می کنند. البته پتانسیل های آموزشی رادیو، فیلم و تلویزیون بسیار توانسته است به یادگیرنده کمک کند.

■ **روش شبکه محور^۳**: در این شیوه آموزشی، علاوه بر واسطه های موجود در دو شیوه سابق، شبکه جهانی اطلاعات و ارتباطات^۴ به عنوان ابزار انتقال پیام، مورد استفاده قرار می گیرد که به شکل همزمان^۱ و برخط و یا

۱. Book -oriented

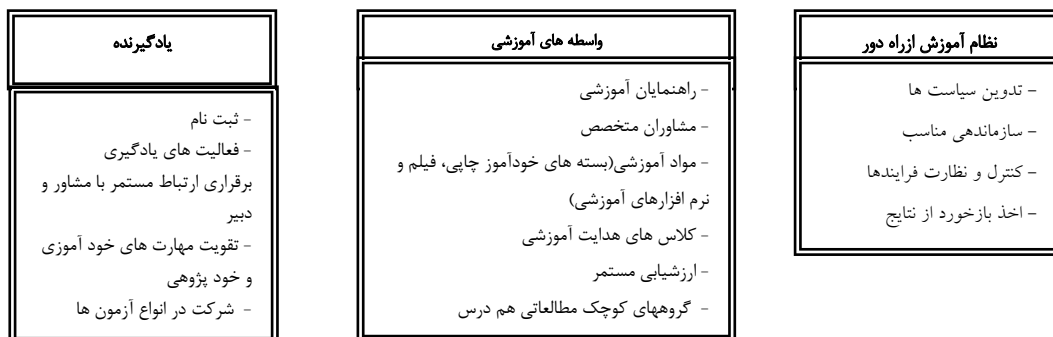
۲. Audio-visual education

۳. Internet-based method

۴. Information & communication technology

به طور ناهمزمان^۲ مطالب را ارائه و ارتباط دوجانبه ای را با معلم و نیز ارتباط چندجانبه را با یادگیرندگان کلاس های مختلف به شکل کارگروهی و همفکری مورد توجه قرار می دهد (الحسینی و گروهی از همکاران، ۱۳۸۴).

شکل (۲) فرایند اجرایی تحصیل در آموزش از راه دور به تفکیک وظایف سازمان سیاست گذاری یا مجریان مربوطه را نشان می دهد. همچنین جایگاه نظام آموزش از راه دور، واسطه های مربوطه و جایگاه یادگیرندگان را بر اساس تعریف علمی این نوع آموزش ها متناسب با وظایف هر حوزه کاملاً تبیین می نماید.



شکل (۲): فرایند اجرایی تحصیل در آموزش از راه دور (منبع: صوفیان، ۱۳۸۴)

همانطور که در بالا اشاره شد، در کشور ما ایران، کلاس های آموزش از راه دور به صورت نیمه حضوری^۳ برگزار می شود، مراکز مجری آموزش از راه دور عمدتاً از ابزارهای ارتباطی غیر همزمان، مانند مکاتبه و مواد آموزشی چاپی بهره می گیرند. این در حالی است که در اکثر کشورهای توسعه یافته برای کلاس های آموزش از راه دور عمدتاً از شیوه آموزش کاملاً غیرحضوری استفاده می شود. برای کشورهایی که بدین صورت به اجرای آموزش از راه دور اقدام می نمایند، امنیت یادگیرنده^۴ (میزان تعامل یادگیرنده و یاددهنده، اطلاعات شخصی یادگیرندگان، شیوه ارتباط آنان و...) در محیط آموزش از راه دور حائز اهمیت است (بی و کورفبال، ۲۰۰۳).

کشورهایی که از شیوه کاملاً غیرحضوری جهت ارائه آموزش از راه دور استفاده می نمایند، بر اساس نوع نگرش خود به ارائه آموزش در نظام آموزش از راه دور، معتقدند که خدماتی که آن ها به یادگیرندگان از طریق ابزارهای الکترونیکی ارائه می دهند، هیچ گاه نمی تواند ارائه یک آموزش و یادگیری موفق را تضمین نماید، مگر آن که یادگیرندگان استفاده کننده از این خدمات اطمینان خاطر داشته باشند که اطلاعات آنان از نقطه نظر دستیابی افراد دیگر، کاملاً در شرایطی ایمن و محرمانه قرار دارد.

البته در رابطه با امنیت و محرمانه بودن آموزش از راه دور مقالات فراوانی وجود دارد. برای مثال (بی و کورفبال، ۲۰۰۳) ابراز داشته اند که امنیت و محرمانه بودن برای آموزش های از راه دور به عنوان یک ضرورت و

۱. online

۲. offline

۳. Simi conventional education

۴. User security

نیاز قانونی به حساب می‌آید که در آن معیارها و فناوری‌های محرمانه یکپارچه‌ای نقش دارند (کوربا^۱ و همکاران، ۲۰۰۴) تا ایجاد امنیت و حریم شخصی سبب گردد یادگیرنده^۲، به موسسه ارائه دهنده آموزش از راه دور اطمینان پیدا کند.

یی و کوربا (۲۰۰۲-۲۰۰۴) استدلال می‌نمایند که به‌کارگیری و خط‌مشی‌های محرمانه بودن چگونه است. در این رابطه لین، کوربا، یی و شیخ^۳ (۲۰۰۴) امنیت و محرمانه بودن فناوری‌های مربوط به ابزار آموزش از راه دور را تشریح نموده‌اند. همچنین لی، کوربا، لین و شیخ (۲۰۰۵) برنامه‌ای را به‌منظور استفاده از عوامل هشدار دهنده مؤسسات جهت بکارگیری اصول امنیتی و محرمانه در آموزش از راه دور ارائه کرده‌اند. هولت و فراسر^۴ (۲۰۰۳) نیز انگیزش‌های روانشناختی^۵ و آموزش روش‌های آموزشی را در این مؤسسات مورد بحث قرار داده‌اند. لازم به ذکر است که وجود و انجام تحقیقات حاضر نشان از اهمیت موضوع مورد بحث دارد. از این رو نویسندگان مقاله حاضر نیز با وقوف بر اهمیت و ضرورت این مهم، در ادامه به معرفی ابزارهای امنیتی که یک مؤسسه آموزش از راه دور برای ارائه آموزش به شیوه کاملاً غیرحضورى جهت ارائه آموزش به یادگیرندگان خود از آن‌ها بهره می‌گیرد پرداخته‌اند. این ابزارها عبارت‌اند از:

- ۱- ابزارهای مدیریتی^۶
- ۲- ابزارهای تألیف برنامه‌های آموزشی^۷
- ۳- ابزارهای انتقال محتوای دوره‌های آموزشی^۸
- ۴- ابزارهای ارتباطی همزمان و غیرهمزمان^۹
- ۵- ابزارهای سخنرانی چندرسانه‌ای^{۱۰}
- ۶- ابزارهای ارزشیابی از عملکرد یادگیرنده^{۱۱} (لین^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۵)

۱. Korba & et al

۲. user

۳. Shih

۴. Holt & Fraser

۵. pedagogical motivation

۶. Administration tools

۷. Courseware Authoring tools

۸. Course content delivery tools

۹. Synchronous and a Synchronous and communication tools

۱۰. Multimedia lecturing tools

۱۱. Student performance Assesment tools

۱۲. Lin & et al

۱- ابزارهای مدیریتی

هدف اصلی این ابزار مدیریت اطلاعات اجرایی^۱ موسسه/سازمان مرتبط با آموزش از راه دور است. این اطلاعات به سبب آن که در برگیرنده اطلاعات شخصی^۲ یادگیرندگان شامل (نمرات^۳، نشانی منزل^۴، تاریخ تولد^۵، میزان شهریه^۶، میزان بدهی باقیمانده^۷ و ...) هستند بسیار مهم‌اند.

۲- ابزار تألیف برنامه‌های آموزشی

اکثر برنامه‌های آموزشی ارائه شده برای آموزش از راه دور، با قابلیت دسترسی اینترنتی طراحی می‌گردند. به‌عنوان یک نتیجه‌گیری کلی، درخواست برای توسعه دوره‌های سریع چندرسانه‌ای و ارتقاء ابزار و وسایل کمک آموزشی و دیگر انواع ابزارها، رو به گسترش است. از جمله خصوصیات مطلوب چنین ابزاری، توانایی و قابلیت آن‌ها به‌منظور برگزاری دوره‌های آموزشی^۸ کنونی در قالب دوره‌های متفاوت یا همسان^۹ و ترکیب آن‌ها با دوره‌های آموزشی برای طرح‌های جدید آموزشی یا ارتقاء این دوره‌ها به‌صورت مؤثر است. از نقطه نظر ایمنی، این ابزار دوره‌های آموزشی باید دارای امنیت حقوق مؤلف^{۱۰} (قانون کپی‌رایت) به‌منظور حفظ دوره‌های مذکور به همان صورت که تولید شده است، باشند.

۳- ابزار انتقال محتوای دوره‌های آموزشی

پس از آن که یک دوره به‌صورت فعالانه طراحی شد، باید به کمک ابزار مناسب ارسال گردد. این ابزار به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا از نظر هماهنگ بودن و یا دستیابی همزمان به دوره‌های آموزشی در اینترنت اقدام نمایند. از آن جایی که ممکن است یادگیرندگان توسط ابزارهای متنوع و متعددی و با کمک ابزارهای گوناگون به محتوا دست یابند، لذا به‌کارگیری ابزارهای متنوع بسیار حائز اهمیت است.

۱. Manage the administrative information

۲. Personal information

۳. Student's marks

۴. Address

۵. Data of birth

۶. Tuition fees

۷. Still owing

۸. Courseware

۹. Different courses & same courses

۱۰. copy right protection

۴- ابزارهای ارتباطی همزمان و غیرهمزمان:

برخی ابزارها جهت حمایت از فعالیت‌های هماهنگ میان یاددهنده و یادگیرنده طراحی شده‌اند. از جمله مواردی که می‌توان به‌عنوان مثال بدان اشاره کرد، عبارت است از ابزار ویدئو کنفرانس^۱ که برای فعالیت‌هایی از جمله ارتباطات تصویری رو در رو و ارتباط ویدئویی استفاده می‌شود. البته کاربرد این ابزار مستلزم هماهنگی بین دو طرف ارتباط است.

ابزار دیگری که برای این‌گونه فعالیت‌ها برنامه‌ریزی شده است و صرفاً جهت حمایت از همزمان بودن ارتباطات میان یاددهنده و یادگیرنده بکار می‌رود شامل ارسال دوره‌های آموزشی است که می‌تواند در ایجاد راحتی و سهولت کار یادگیرندگان بدون این‌که به‌طور همزمان یاددهنده در فرایند آموزش حضور داشته باشند، مؤثر واقع شود.

۵- ابزارهای سخنرانی چندرسانه‌ای:

ویدئو و دستگاه نمایش اسلاید^۲ از جمله ابزارهایی است که برای ارائه محتوای آموزشی بکار می‌روند و رشد فزاینده تولید و بهره‌گیری این دو ابزار علت کاربرد وسیع آن در این حوزه است. این ابزارها به یادگیرندگان اجازه می‌دهند تا به‌طور همزمان، از توضیحات یاددهنده به‌صورت اسلاید آموزشی استفاده کنند در حالی که از امکان گزینش برنامه‌ها برخوردارند. هماهنگی توضیحات یاددهنده در صورتی که قبلاً برنامه‌ریزی شده باشد به یادگیرندگان فرصت می‌دهد تا با انتخاب صفحه موردنظر به بخش‌های مختلف دسترسی داشته باشند.

۶- ابزار ارزشیابی از عملکرد یادگیرنده:

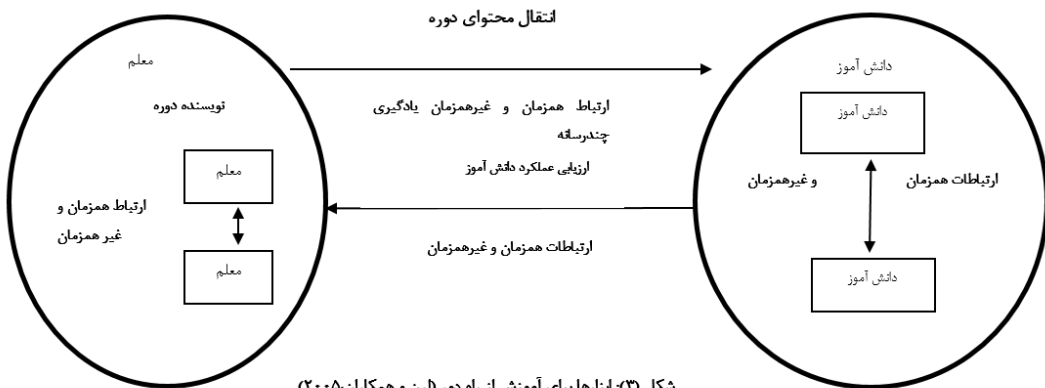
دستیابی یادگیرندگان به‌صورت دوره آنلاین و فعال یکی از شاخصه‌های این ابزار است. در اینجا ابزارهای متعددی به‌منظور دستیابی فعالانه به دوره‌های آموزشی در اختیار یادگیرندگان است. این ابزار، توانایی خوبی در برگزاری امتحانات تعاملی یا پیگیری برنامه‌های آموزشی یادگیرنده دارد. برخی از این ابزارها، قادر به کنترل عملکرد یادگیرندگان در طی یادگیری دوره از طریق برگزاری آزمون‌های کوتاه-مدت از یادگیرندگان می‌باشند. برای نمونه چگونگی و مدت زمان تمرکز یادگیرنده بر روی موضوع یا بخشی خاص می‌تواند به‌عنوان معیار دشواری مطالب دوره برای یادگیرنده با سطوح مختلف به شمار رود.

شکل (۳) خلاصه‌ای از ابزارهای آموزش از راه دور را نشان می‌دهد. در این شکل همزمانی ارتباط بین یاد دهندگان با یاد دهندگان از طریق بحث‌های آنلاین و نیز همزمانی ارتباط بین یادگیرندگان با یادگیرندگان از طریق برقراری ارتباط با ابزارهایی چون اتاق‌های گفتگو^۳، نمایش داده‌شده است (لین و همکاران، ۲۰۰۵).

۱. video conferecing

۲. Slide show

۳. chat room



شکل (۳): ابزارها برای آموزش از راه دور (لین و همکاران، ۲۰۰۵)

نتیجه‌گیری

هنگامی که صحبت از آموزش کاملاً غیرحضور می‌شود، برخی متخصصان آموزشی با رویکردی انتقادی بیان می‌کنند که امکان بهره‌مندی از آموزش واقعی به دلیل ارائه موقعیت‌های آموزشی سرد و مکانیکی بدون حضور معلم وجود ندارد. اولین پاسخ جهانی که به این جمله می‌توان داد این است که انعطاف‌پذیری در شرایط تحصیل و مطالعه آن چیزی است که نظام سنتی یعنی آموزش چهره به چهره هرگز نمی‌تواند در جهت تحقق آن در آموزش حضوری به‌گونه‌ای موفقیت‌آمیز عمل نماید. در حالی که آموزش از راه دور قادر است با بکارگیری ابزارها، روش‌ها و فناوری‌های نوین گام‌های مؤثری را در این زمینه بردارد. (دیامانتیس و پولاتیوس^۱، ۲۰۰۵).

البته در نظام‌های آموزش از راه دوری که آموزش را به شیوه کاملاً غیرحضوری (آموزش مجازی و مبتنی بر شبکه) ارائه می‌نمایند، یادگیرندگان ممکن است همواره نگران این مسئله باشند که اطلاعات شخصی و تحصیلی آنان در دسترس سایر یادگیرندگان قرار گیرد، که خود این امر ممکن است از یک سو سبب از بین رفتن علاقه و انگیزه یادگیرندگان و کاهش رغبت و تمایل آنان به بهره‌گیری از این شیوه آموزشی گردد، و از سویی دیگر سبب شود تا یادگیرندگان به جهت آن که احساس می‌کنند افراد متعددی علاوه بر موسسه و مرکز آموزش از راه دور و فرد آموزش‌دهنده بر فرایند یاددهی- یادگیری آنان نظارت دارد، گرایش و علاقه کمتری نسبت به ایجاد ارتباط با یاددهنده و انجام تکالیف درسی محوله داشته باشند.

در سال‌های اخیر به‌ویژه در کشورهایی که از این شیوه از آموزش بهره می‌جستند، این امر به‌عنوان یکی از چالش‌ها و مشکلات اساسی بر سر راه یادگیرندگان و یادگیرندگان راه دور رخ نمایانده بود، اما امروزه موسسه و مراکز آموزش از راه دور در اقصی نقاط جهان از ابزارهای گوناگون و متعددی جهت مرتفع نمودن این مشکل استفاده نموده‌اند:

ابزارهای مدیریتی : جهت مدیریت اطلاعات اجرایی (ایمن‌سازی اطلاعات شخصی یادگیرندگان)

ابزار تألیف برنامه‌های آموزشی: جهت برگزاری دوره‌های آموزشی/ ضمن اخذ حق مؤلف برای برگزارکنندگان این دوره‌ها

ابزار انتقال محتوای دوره‌های آموزشی: جهت ارسال برنامه‌های آموزشی طراحی شده

ابزارهای ارتباطی همزمان و غیرهمزمان: جهت حمایت از فعالیت‌های هماهنگ ساز میان یاددهنده و یادگیرنده

ابزارهای سخنرانی چندرسانه‌ای: جهت فراهم‌سازی شرایط و بستری برای دستیابی همزمان یادگیرنده به محتوای آموزشی و ارتباط مستقیم با یاددهنده

و از ابزار ارزشیابی از عملکرد یادگیرنده: جهت کنترل عملکرد یادگیرندگان، ارزشیابی از عملکرد آنان و ایمن‌سازی فضای آموزشی در محیط‌های آموزش از راه دور استفاده می‌نمایند.

لازم به ذکر است که ایمن‌سازی محیط آموزشی سبب می‌شود تا یادگیرندگان به احساس نیاز خود در زمینه تمایل به کسب علم و دانش و بهره‌گیری از شیوه‌های آموزش از راه دور رغبت بیشتری نشان داده و نسبت به حفظ و نگهداری اطلاعات شخصی، آموزشی و تحصیلی خود در مراکز آموزش از راه دور اطمینان داشته و با نگرشی مثبت به انجام تکالیف محوله و نیز برقراری ارتباط همزمان و غیرهمزمان با یاددهنده در محیط‌های آموزش از راه دور اقدام نمایند.

فهرست منابع

۱. الحسینی، سید حسن (۱۳۷۵). اساسنامه موسسات آموزش از راه دور، تهران. انتشارات موسسه آموزش از راه دور آموزش و پرورش.
۲. الحسینی، سید حسن و گروهی از همکاران (۱۳۸۴). آموزش الکترونیکی در آموزش از راه دور آموزش و پرورش. روزنامه همشهری، (۱۳۸۲) ص ۱۶. سال دوازدهم، ش ۳۳۳۴.
۳. رفیع پور، ابوالفضل، گویا، زهرا و خلیفه، زهرا (۱۳۸۳). چارچوبی برای تلفیق ICT در آموزش ریاضی، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش الکترونیکی، موسسه فرهنگی هنری «هنر آشنا».
۴. سهرابی، منیره (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی سیر تحولات آموزش از راه دور در توسعه کمی و کیفی آموزش عالی به‌ویژه دانشگاه‌های مجازی در کشورهای انگلستان، آمریکا و ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
۵. صوفیان، قدرت الله (۱۳۸۴). راهبردهایی برای دبیران مراکز آموزش از راه دور (مجموعه مقالات و سخنرانی‌ها)، تهران. مهر برنا. صص ۱۹-۲۰.
۶. محمدی شهناز، علی (۱۳۷۷). مقاله آموزش از راه دور چشم اندازی جدید، نشریه سلام، ۱۳۷۷/۲/۲۰، ص ۱.

7. Chappell.(2003).WS-security-NEW technologies help you make your web services more secure.MSDN Magazine, April.**Retrieved july 26,2004,from <http://msdn.microsoft.com/msdnmag/issues/03/04/ws-security/default.aspx>.**
8. Diamandis,Efstratios .T & Polyzos,G.(2005).evaluating student learning in distance education. .availablein:Howard,caroline.,Boettcher,Judith.,Jorraine,lorraine.,Schenk ,Karen.,Rogers,patrica.,Berg,gary.A.(2005).***encyclopedia of distance learning***. published in the united states of America. . (vol 3.p284).
9. Korba,L.,Yee,G.,Xu,Y.,Song,R.,Patrick, A.,& El-khatib,k.(2004).Designing distributed learning environments with intelligent software agents.Hershey:Idea Group. ***available in:*** Howard,caroline.,Boettcher,Judith.,Jorraine,lorraine.,Schenk,Karen.,Rog ers,patrica.,Berg,gary.A.(2005).***encyclopedia of distance learning. published in the united states of America. .(vol 4.p1600.)***.
10. Lin,N.H.,Korba,L.,Yang.,& Shih,T.k.(200۵, March 29-31).security and privacy technologies for distance education applications. Proceedings of the 18th international conference on advance infor mation networking and applications(AINA2004).***available***Howard,caroline.,Boettcher,Judith.,Jo rraine,lorraine.,Schenk,Karen.,Rogers,patrica.,Berg,gary.A.(2005).***encycl opeia of distance learning. published in the united states of America. .(vol 4.p1600.)***.
11. Yee,G.,&Korfball.(2003,may18-21).the negotiation of privacy policies in distance education. Proceedings of the 14 the IRMA ***international conference***,Philadelphia,pa.NRC paper number: NRC 44985. ***available in:*** Howard,caroline.,Boettcher,Judith.,Jorraine,lorraine.,Schenk,Karen.,Rog ers,patrica.,Berg,gary.A.(2005).***encyclopedia of distance learning. published in the united states of America. .(vol 3.p1278.)***

مبانی فلسفی آموزش از راه دور

از دیدگاه مدرنیسم و پست مدرنیسم

سکینه محمدیوسفی^۱

مقدمه

امروزه تعبیر مدرنیته در بسیاری از الفاظ و مکاتبات متداول شده است. به گونه‌ای که در نظام تربیتی و آموزش از راه دور نیز بی‌تأثیر نبوده است. آموزش از راه دور، روشی است که یادگیری در آن فردی، مستقل و متکی به یادگیرنده است. گفتمان عناصر آموزشی از طریق رسانه و توسط یک سازمان آموزشی هدایت می‌شود و ضمن توجه به تعامل بین یاددهنده و یادگیرندگان بر ارتباط غیر مجاورتی اجزای آموزش خود تأکید دارد (فراهانی، ۱۳۸۰). در این شیوه آموزشی، یادگیرندگان در هر زمان و مکانی که قرار گرفته باشند (مانن؛ محل کار، مدرسه، مرکز محلی یا در خانه‌شان) می‌توانند با روند آموزش تعامل برقرار نمایند (پرس بای^۲، ۲۰۰۴ و سیمونسون، اسمالدینو، آلبرت^۳ و ژواک^۴، ۲۰۰۳). با توجه به تحول رویکردهای فلسفی یاددهی و یادگیری طی دوران مدرن و پست مدرن (از رفتارگرایی به شناخت گرایی و سازنده‌گرایی) و در پی آن تحولات آموزش از راه دور که بر حسب تغییر در شرایط فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و تکنولوژیکی صورت پذیرفته به طور کلی می‌توان تأثیرات مدرنیسم و پست مدرنیسم را در نظام آموزش از راه دور بررسی کرد. بر این اساس در این فصل، به بررسی تاریخچه و علل پیدایش مدرنیته و پسامدرنیته می‌پردازیم. سپس، تأثیر هر یک از این نظریه‌ها را در شکل‌گیری نظام آموزش از راه دور بررسی می‌کنیم.

تعاریف مدرنیسم و پست مدرنیسم^۵

الف) مدرنیسم

دوران مدرنیته به عنوان بستر و زمینه مدرنیسم – به طور کلی جریان‌ی قاعده‌گرا^۶ و نظم محور^۷ بود که به نظر برخی از صاحب‌نظران ما بعد رنسانس و به عقیده برخی دیگر با عصر روشنگری آغاز شده است.

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی. دانشگاه پیام نور مرکز تهران. ایران. Neda.Ysefy@Yahoo.Com

۲. Press Buy

۳. Albright

۴. Zvacek

۵. Post-modernism

۶. Rule-based

۷. discipline-based

مدرنیسم از نظر لغت به معنی امروزی بودن، معاصر بودن، در زمان حال زندگی کردن، به آخرین مدها و مدل‌ها توجه کردن، اندیشه، نهضت و یا عمل مدرن و طرفداری از ایده‌ها، عملکردها و یا استانداردهای مدرن است. مدرنیسم از نظر اصطلاح عبارت از تلاش برای بازسازی جهان بدون توجه به قوانین الهی است. در تعاریف مدرنیسم از دیدگاه‌های مختلف، این واژه به شکل‌های گوناگون تبیین شده است که هر یک از این تعاریف از دیدگاه علوم مختلف است و نمی‌توان آن را جامع و کامل دانست. مهم‌ترین و جامع‌ترین تعریف از مدرنیته به شرح زیر است: «نهضتی است منجسم و یکدست که در دل خود، فلسفه و نظام عقیدتی خاصی دارد» (کرپلو، ۱۹۹۹، به نقل از آهنچیان ۱۳۸۲). به نظر بسیاری از دانشمندان ریشه‌های اصلی مدرنیسم، در عقاید فلسفی و روشنگری و روند معرفت‌شناسی مبتنی بر میناگرایی و عینیت‌گرایی بوده است، به این معنا که آنچه عینیت‌پذیر باشد علمی است و آنچه عینیت آن بیشتر باشد، ارجحیت و اعتبارش بیشتر است.

زمینه‌های ظهور مدرنیسم

برخی از زمینه‌های ظهور مدرنیسم عبارت است از:

- ۱- **گسترش صنعت چاپ:** که به پیدایش و گسترش اندیشه‌های نو و بالندگی تمدن بشری کمک شایانی نمود.
 - ۲- **گسترش جهانگردی:** این صنعت در سده‌های اخیر سبب انتقال علوم و دستاوردهای مسلمانان و دیگر تمدن‌های بشری به غرب شد.
 - ۳- **اختراع روش تحقیق و ابداع:** که به گسترش مرزهای دانش و در کنار دو عامل قبل، به گسترش ابداعات و اختراعات منجر شد.
 - ۴- **احساس نیاز:** در استعمار جهان شوم که زمینه‌سازی اختراعات چون خودرو، هواپیما، کشتی پیشرفته و غیره شد.
- علاوه بر شاخص‌های فوق‌الذکر، مدرنیسم به عنوان یک رویکرد تاریخی دارای ویژگی‌های مختلفی در زمینه فلسفه، فرهنگ، اقتصاد، سیاست، جامعه‌شناسی و غیره می‌باشد. برای مثال یکی از ویژگی‌های مدرنیسم در زمینه اقتصاد فوردگرایی، در جامعه‌شناسی؛ گذار از سنت به تجدد و ایجاد جامعه صنعتی، در فرهنگ؛ نوعی نخبه‌گرایی در فلسفه؛ نوعی ماتریالیسم (یا مادگی‌گرایی و طبیعت‌گرایی و دنیاگرایی و در علم؛ نوعی رویکرد مکانیکی نسبت به علم می‌باشد (داوری، ۱۳۸۷).
- یکی از مهم‌ترین پایه‌های مدرنیسم پیدا شدن مفهوم "subject" یا انسان به عنوان موجودی است که دارای ذهن و ضمیر و همراه با فردیت و استقلال وجودی است که می‌تواند درباره خود و پدیده‌ها بیندیشد و آن‌ها را باز شناسد (باقری، ۱۳۸۸). عنصر مهم دیگر در مدرنیسم، فاصله گرفتن از گذشته، از کهنه و دور شدن از سنت است. زیرا «مدرن» ناظر به زمان حال و حاکی از توجه به زمان است. از همین رو مدرنیسم، با مفهوم "پیشرفت" ملازم می‌شود، به عبارت‌دیگر مفهوم زمان حال و زیستن در زمان حال برای امکان پیشروی و پیشرفت لحاظ می‌شود (همان منبع).

ب) پست مدرنیسم

پایان دهه ۶۰ و آغاز دهه ۷۰ میلادی، نقطه ظهور پسامدرنیته از لحاظ تاریخی و به عنوان یکی از مهم‌ترین جنبش‌های فرهنگی و هنری قرن بیستم محسوب می‌شود. پست مدرنیسم در دنیای غرب بعد از راه دورره روشنگری (مدرنیسم) پدیدار شد و ریشه‌های آن را باید به علاقه بشر به امور غیرعقلانیتی و یا امور درونی و عاطفی، ضمیر ناخودآگاه و شکستن مرزهای اجتماعی نسبت داد. پست مدرنیسم، اصطلاحی پیچیده یا مشتمل بر مجموعه عقایدی است که به عنوان یک حوزه مطالعاتی آکادمیک از اواسط دهه ۸۰ مطرح شده است. تعریف این اصطلاح بسیار دشوار می‌باشد، به علت این که مفهوم گستره وسیعی از قوانین یا حوزه مطالعاتی همچون هنر، معماری، موسیقی، سینما، ادبیات، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت، ارتباطات، مد و فناوری را در بر می‌گیرد (کلگر^۱، ۲۰۰۷).

پست مدرنیسم چنان که از پیشوند "post" بر می‌آید جریانی بعد از مدرنیسم است. خواه آن را نقطه مقابل و جنبه نقادانه مدرنیسم بدانیم و خواه آن را دنباله مدرنیسم یا بر فراز مدرنیسم ایستادن تلقی نماییم (باقری، ۱۳۸۸). پیشوند «پسا» در پسامدرنیسم الزاماً اشاره به تأخر زمانی ندارد. پسامدرنیسم در اصل در واکنش به نوگرایی و تحت تأثیر هوشیاری عمومی پس از جنگ جهانی دوم به وجود آمد.

این اصطلاح، اولین بار در سال ۱۹۴۹ برای ابراز ناخرسندی در قبال معماری نوگرا به کار برده شد و منجر به ایجاد نهضت معماری پسانوگرا شد. پست مدرنیته در یک تعبیر کلی از تولید به مصرف به عنوان مجموعه مرکزی فرایندهای اجتماعی و اقتصادی ساخت اجتماعی مداخله می‌کند. بدین معنا، مفهوم پست مدرنیته تا حدی مشابه جامعه فراصنعتی است، این مفهوم اظهار می‌دارد که جوامع صنعتی شاهد تغییر جهت از ساخت صنعتی به صنایع خدماتی با تأکید بر فناوری اطلاعات هستند. بعضی از نظریه‌پردازان، مفهوم پست مدرنیته را برای اشاره به موقعیت نهادی مورد استفاده قرار نمی‌دهند، بلکه برای ارجاع به موقعیت دانش از آن استفاده می‌کنند. بر این اساس، بومن عنوان کرده است که پیامدهای پست مدرنیته آن چیزهایی است که ذهن مدرن بر خودش از راه دور و به واسطه درک انگیزش، تغییر بازتاب می‌کند. عم قطعیت، دوسوگرایی و ابهام پست مدرنیته امکان به چنگ آوردن سرنوشت برای خلق آینده‌مان را فراهم می‌آورد. اگر چه هیچ یک از این‌ها تضمین یا مبنای عامی برای این پروژه نیستند، بلکه تنها به عنوان احتمالی درون موقعیت پست مدرنیته ظاهر شده‌اند. اندیشه پست مدرنیته، خواستار آن است که مدرنیته در پی برآوردن وعده‌های خود باشد ولو این که عقلانیت در آن تحریف شده است. به هر حال پست مدرنیسم تحولی است سریع و بنیادین در عرصه‌های معرفت‌شناسی، اجتماعی، سیاسی که با تأثیرپذیری از ذهنیت انتقادی، عقاید و اصول و آرمان‌های فلسفی جهان مدرن را مورد انتقاد، سنجش و ارزشیابی قرار می‌دهد. داعیه‌داران اصلی این عرصه افرادی چون فوکولت^۲، لیوتار^۳، دریدا^۴، ژیرون^۵ و جیمسون^۶ هستند، که هر کدام از منظر خاصی به این روند

۱. Klags

۲. foucult

۳. lyoutard

تحوالی نگریسته‌اند. اما به طور خلاصه آنچه می‌توان در مورد پست مدرنیسم بیان کرد این است که پست مدرنیسم به معنی نسبی‌گرایی^۴ در ارزش‌ها^۵ و اخلاقیات، تردید و شکست نسبت به عقل^۶ و حقیقت و تردید نسبت به سرنوشت انسان است.

عده‌ای نیز پست مدرن را ترکیبی از روندهایی می‌دانند که خود شامل مفاهیمی چون گشودگی^۷، شکستن و انفکاک^۸، شفافیت و کدر بودن امور^۹، ناپیوستگی‌ها و گسست‌ها^{۱۰}، مرکززدایی و یا نفی مرکزگرایی^{۱۱}، کثرت‌گرایی^{۱۲}، ساختار زدایی^{۱۳} و عدم وحدت و یکپارچگی^{۱۴} است. این مفاهیم در واقع، بیان‌کننده ماهیت این روند تحولی-فکری معاصر است (مک لینز^{۱۵}، ۲۰۰۱). به عبارت دیگر می‌توان گفت؛ پست مدرنیسم در واقع اشاره به مجموعه‌ای از موضوعات فلسفی-اجتماعی دارد که بر عدم قوانین جهان شمول و غایی دانش و معرفت متمرکز است (معرفت امری جهانی و عام نیست) و همچنین به خصیصه تاریخی-اقتضایی بودن داورهای ما در مورد امور مختلف تأکید می‌ورزد. به همین دلیل، پست مدرنیست‌ها از مبنایگرایی^{۱۶} مدرنیستی به شدت گریزان هستند (فاس^{۱۷}، ۱۹۹۹). پست مدرن دارای مشخصه‌ها و ویژگی‌هایی نیز می‌باشد که در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود.

-
۱. Derrida
 ۲. Gerrida
 ۳. Jamson
 ۴. Relativism
 ۵. Values
 ۶. Reason
 ۷. Openness
 ۸. Frgmentation
 ۹. Ambiguity
 ۱۰. Discontinuity
 ۱۱. Decentralization
 ۱۲. Pluralism
 ۱۳. Deconstruction
 ۱۴. Disintregation
 ۱۵. Mc Innis
 ۱۶. Fondamentalism
 ۱۷. Fuss

ویژگی‌های پست مدرنیسم

ویژگی	شرح
ساختار شکنی	اگر نقد نفی و رد و انکار را از چگونگی‌های اصلی پست مدرنیسم بدانیم باید دریدا را از نمایندگان برجسته آن بشماریم. نام دریدا بیش از هر چیز با ساخت شکنی همراه است. دریدا ساخت شکنی را به گونه‌ای به کنار نهادن و به حاشیه راندن معنایی که باور بر آن است و باید اصل شمرده شود و در مرکز باشد و به میان آوردن چیزهایی که در نگارنده چه بسا با مقصود نویسنده ناسازگار (نقیب زاده، ۱۳۸۷) است معنا کرده است.
نفی فراروایت‌ها	تأکید بر ناهماني، ناپیوستگی و نیز ناباوری به حرکت تاریخی چون یک حرکت فراگیر؛ همان است که ژان فرانسوا لیوتار از نمایندگان پست مدرنیسم «تاباوری به فرا روایت ها» نامید و آن را کوتاه ترین تعریف پست مدرنیسم شمرده است (نقیب زاده، ۱۳۸۷). به طور کلی فرا روایت دامنه وسیعی از مفاهیم «عقل» و «علم» و پیشرفت را در برمی گیرد که مدرنیسم به آن ها بسیار بها داده است.
عدم اعتقاد به مرجعیت عقل	در گفتمان علمی مدرنیته، موضوع مفعول مورد شناسایی و تعریف می‌شوند و فاعل شناسان ذهن و عقل کنجکاو و جوینده خود پدیده ها را توصیف و بررسی می‌کند. در واقع سوژه انسانی، عقل و خرد روشنگرانه انسانی در پی اعتقاد به واقعیت شکل می‌گیرد. اما در دیدگاه پست مدرنیسم اعتقاد بر این است که فلسفه معاصر دچار نوعی چرخش زبانی شده است و دیگر نمی توان حقیقت را از طریق عقل شناسایی کرد. بلکه حقیقت در ارتباط فرهنگی و اجتماعی به عبارتی در بطن بازی‌های زبانی شکل می‌گیرد.
نسبیت گرایی	از نظر عینیت گرایان مدرنیسم «واقعیت» یک وجود مطلق و مستقل است. برای آنان «واقعیت» و «وجود» معنای مشابهی دارد (سیف، ۱۳۸۶). در مقابل از نظر نسبت گرایان پست مدرن بین واقعیت و وجود فرق است. هر کس ممکن است جهان یا اشیاء پیرامون خود را نسبت به دیگری به گونه‌ای متفاوت ادراک کند یا رد واقعیت مطلق امکان شناخت و کشف حقیقت مفروض و شناخت پذیر از بین می‌رود و توانمندی دیگری برای انسان در نظر گرفته می‌شود و آن توانایی «خلق دانش»، (سجادی، ۱۳۸۷: ۸۵) یا ساختن دانش شخصی است.
نفی حقیقت مطلق	پست مدرن ها حقیقت مطلق را نفی می‌کنند و نیز تحت تأثیر آموزه‌های پست مدرنی، به جای حقیقت بیشتر از سازه سخن می‌گویند. زیرا بر این عقیده‌اند که حقیقت با قدرت در ارتباط است و اربابان قدرت در سلسله مراتب بالای برنامه ریزی قرار دارند.
بحران بازنمایی	پست مدرن ها با رد عقل، به عنوان یگانه ابزار شناخت و با رد حقیقت و نفی واقعیت بیرونی به این نتیجه می‌رسند که در حال حاضر به بحران بازنمایی رسیده ایم. بازنمایی در معنای لغوی به معنای چیزبست که به جای چیز دیگر قرار می‌گیرد و نماد آن واقع می‌شود یا آن را منعکس می‌کند. اینک به جای عمل برشی یا موضوع اصلی می‌توان درباره جانشین آن فکر کرد. (باپایی، ۱۳۷۴). بازنمایی دانش، حاصل انعکاس مجموعه‌ای از مفروضات هستی شناسانه است و نظریه‌ای درباره نحوه استدلال ذهنی را دربردارد و این تصور که در اذهان

جای گرفته است یا به طور عینی در قالب الگوهای علمی ارائه شده است، به تدریج در حال رنگ یافتن است. بحران بازنمایی به این صورت توصیف می‌شود که شیوه‌های قدیمی تر تعریف، متناسب بندی و اختصاص دادن، دیگر اعتبار چندانی ندارد (کوال، ۱۳۷۹). با توجه به مباحث مطرح شده در بحران بازنمایی، بحران معرفت‌شناسی نیز آشکار می‌شود. نقد پست مدرنیسم بر معرفت‌شناسی بنیادگرایی و قطعیت‌نگری متمرکز است و بر آن است که این اطمینان و یقین باید کنار گذاشته شود. یعنی دیدگاهی که مدعی است، ما همواره در حال تزلزل و خطا هستیم و درصدی از فعالیت‌های ما دچار تردید است، پس نمی‌توان با یقین کامل از پیامد نهایی عمل صحبت کرد.

اصول پست مدرنیسم

پست مدرنیسم همان گونه که از نامش برمی‌آید پست مدرنیته است. یعنی ادعای برگشتن از پست مدرنیته-ای را دارد که خود از سنت فراتر می‌رود. پست مدرن دارای اصولی است که در ادامه تبیین می‌شود.

اصل ۱: پست مدرنیسم این است که آن چه در مدرنیته اعتبار داشته، در عصر پست مدرن بی اعتبار و منسوخ است. در پست مدرنیسم مفاهیمی همچون خرد، سنت و اخلاقیات با موشکافی‌های تجزیه و تحلیل گرانه سازگار نیستند، معانی خود را یکسره از دست داده‌اند و تمام نظریات استوار بر مفاهیم مطلق حقیقت، علوم و خرد در واقع چیزی بیش از یک مشت ساختارهای تصنعی نیستند. یکی از اصول پست مدرنیسم انکار حقیقت و نسبی شمردن امور است.

اصل ۲: پست مدرنیسم انکار واقعیت است بدان معنا که هیچ واقعیت نهایی وجود ندارد و انسان در پس چیزها همان را می‌بیند که می‌خواهد ببیند و تازه همین هم بستگی به شرایط زمان و مکان دارد و این که تا چه اندازه اجازه دیدن چه چیز به او داده شده باشد و تمام این‌ها موقوف به آن است که دریافت‌های فرهنگی-تاریخی بر چه امری تمرکز داشته باشد. از این رو حتی در علوم، آسان‌ترین مورد برای کشف کردن همان است که انسان در جست و جوی آن بوده است. هر قدر که علوم به اهداف نهایی خود نزدیک تر می‌شود. به همان نسبت به فرمول بندی نظریه همه چیز یعنی به ابعاد پست مدرنیسمی خود نزدیکتر می‌شود.

اصل ۳: پست مدرنیسم استوار بر این است که انسان، به جای واقعیت با یک نمودگر روبه روست. پست مدرنیسم در تمام جهان به چشم یک بازی ویدئویی نگاه می‌کند که در آن هر انسان یکی از اشکال این بازی است.

اصل ۴: پست مدرنیسم بر بی معنایی استوار است، در جهان تهی از خرد و حقیقت، جایی که هیچ علم و دانشی معتبر نیست، واقعیتی وجود ندارد و زبان تنها پیوند باریک و لطیف با زندگی و هستی است. این اصل، کم و بیش ناظر بر همان اصل اول، یعنی انکار حقیقت و تأکید بر شک‌اندیشی است. یعنی اشاعه تلویحی این تفکر که به هیچ چیز و هیچ کس نباید اعتماد داشت و همه چیز را با تردید باید نگریست.

اصل ۵: شک‌اندیشی، در آن هیچ نظریه و هیچ مطلق‌اندیشی و تجربه، ارزش و اعتبار نخواهد داشت. باید به هر چیز شک کرد و هیچ چیز نباید به تمامی و به طور قالبی و درست پذیرفته شود (قره باغی، ۱۳۸۰).

بررسی گزاره‌های تربیتی پست مدرنیسم

اهداف تربیتی

از آنجا که در تعریف پست مدرنیسم آن را ادامه و تکمیل کننده فلسفه مدرنیسم معرفی کردیم. ابتدا لازم می‌دانیم که به بررسی اهداف مدرنیسم در آموزش بپردازیم و سپس اهداف آموزش و پرورش پست مدرن را بررسی کنیم. درباره اهداف آموزش و پرورش مدرن اتفاق نظر وجود ندارد و برخی از صاحب نظران مهم ترین هدف آموزش و پرورش مدرن را خودفرمانی در کنار آزادسازی می‌دانند، در حالی که بعضی دیگر هدف آموزش و پرورش مدرن را عقلانیت و پرورش عقلانی دانسته‌اند (فراهانی، ۱۳۸۳).

آوالز؛ تلاش آموزش و پرورش مدرن را دستیابی به اهدافی همچون؛ برابری و کیفیت، ارزشیابی‌های آموزش و پرورش، تمرکز یادگیری به نتایجی که معلم می‌تواند در کلاس درس به وجود آورد دانسته است. با جمع بندی نتایج مطالعات و پژوهشهای انجام شده در زمینه آموزش و پرورش مدرن، می‌توان دید که این آموزش و پرورش می‌کوشد از طریق کمک به تحول و تکامل قوای انسانی به ایجاد تغییراتی در شخص بپردازد که وی را با انتظارات از پیش تعیین شده، برای تبدیل شدن به یک انسان کامل سازگار کند. این فرآیند همان است که در بسیاری از متون «رشد» نامیده می‌شود. جان دیوئی هم آن را هدف تعلم و تربیت می‌داند. این رشد به طور عمده به کمک قوای عقلانی صورت می‌گیرد.

اهداف آموزش و پرورش از نظر پست مدرنیسم

درباره با هدف‌های آموزشی پست مدرنیسم باید گفت: از مریدان پست مدرن نمی‌توان انتظار داشت تا چون متفکران مدرن درصدد پاسخگویی به چنین سؤالاتی باشند. ضمن این که خود آنها نیز چنین ادعایی ندارند. در حقیقت آن‌ها بیش از هر چیزی خواستار بازبینی دقیق پیامدهای مدرنیته هستند. از دیدگاه مریدان پست مدرن چون امکان طرح و اجرای یک برنامه فراگیر و نظام یافته برای رشد و تربیت انسان نما وجود ندارد، امکان تعلیم و پیشنهادهای اهداف خاصی هم برای تعلیم و تربیت وجود نخواهد داشت (باقری، ۱۳۸۸).

از این رو از خلال مباحث مطرح شده توسط صاحب نظرات و مریدان پست مدرنیسم می‌توان اهدافی نه چندان دقیق را در زمینه تعلیم و تربیت استخراج نمود که بخشی از این اهداف عبارت است از:

- ۱- تربیت شهروندان اقتصادی
- ۲- تأکید و توجه به گفتمان سازنده دانش؛ منظور آن گفتمانی است که در کلاس برای ساختن دانش صورت گیرد نه به قصد اثبات دانش
- ۳- توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی
- ۴- خودآفرینندگی
- ۵- اهمیت دادن بخ علمی بودن دانش؛ در این دیدگاه دانش آموزان نه تنها برای دانستن، بلکه برای به کار بستن یاد می‌گیرند.
- ۶- بسط و شناخت از طریق جامعه شناسی در فرایند یاددهی- یادگیری از هدف‌های مهم تعلیم و تربیت است.

- ۷- توجه به بلداریسم فرهنگی، تنوع زیستی و آیین‌های هنری در نظام تعلیم و تربیت برای پرورش چندمنظوره و جامع‌گرایانه انسان، نه پرورش تک منظوره و یک بعدی فرد.
- ۸- تلاش عناصر تربیت در جهت خلق دانش‌های احتمالی و مهم نه دانش یقینی ثابت و قطعی (شکاری، ۱۳۸۷).
- ۹- رهایی بخش ستم اقتصادی فرهنگی سیاسی، نژادی از راه وارد ساختن دانش آموزان در بحث و گفت و گویای اجتماعی.

ردپای مدرنیسم و پست مدرنیسم در آموزش از راه دور

به نظر گیدنز در جوامع ماقبل مدرن، زمان و مکان بیشتر با هم درآمیخته بود و به همین دلیل ابعاد مکانی زندگی اجتماعی برای بیشتر مردم و از جهات متعدد تحت تأثیر عالم حضور؛ یعنی فعالیت‌های محلی قرار داشت (۱۹۹۰). به بیان دیگر لازم است شاگردان در حضور معلم باشند تا سخنان موقر و محکم او را بشنوند و دانشجویان برای شرکت در کلاس‌ها و کسب مدارک از دانشگاه‌های خاص متحمل سفر و شرایط زیستی و مشکلات دیگری بشوند. این در جایی است که امروزه می‌توان در تعدادی از دانشگاه‌ها به صورت غیرحضور و آموزش از راه دور تحصیل کرد و تجربه‌های یادگیری لزوماً تجربه‌های بلافضل و چهره به چهره نیست. وقتی به تناسب مکان یا زمان آموزش دهنده و یادگیرنده از هم جدا شوند، آموزش از راه دور رخ می‌دهد (لیندر و مورفی، ۲۰۰۱).

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، فلسفه‌های یاددهی - یادگیری به عنوان یک مؤلفه بنیادی در آموزش و یادگیری از راه دور مطرح است. از این رو در ادامه، ابتدا به بررسی مبانی فلسفی آموزش و یادگیری در تحولات نظام آموزش از راه دور از دیدگاه مدرنیسم و سپس پست مدرنیسم می‌پردازیم. برای این منظور الگویی برای تحلیل دیدگاه‌های معرفت‌شناسی و روان‌شناسی غالب در دوران مدرنیسم و پست مدرنیسم و تأثیر آن در تحولات نظام آموزش از راه دور (با توجه به تقسیم بندی نسل‌های آموزشی و رویکردهای معرفت‌شناسی غالب در دوران مدرنیسم و پست مدرنیسم) فرام می‌آید. لیکن این جدایی قطعیت ندارد و به معنای حضور نداشتن سایر رویکردهای دیگر در آن دوره مشخص نیست. فراهم آوردن این الگو فقط به عنوان چهارچوبی برای این مطالعه است.

امروز که دوران تفوق سازنده‌گرایی در پست مدرنیسم است، هنوز رویکردهای دیگر روان‌شناسی و معرفت‌شناسی در نظام آموزش از راه دور حضور فعال دارد. از آنجا که پای شناخت‌گرایی در آموزش از راه دور در پست مدرن دیده می‌شود، از این رو نسل دوم آموزش از راه دور مدرن را می‌توان دوران گذار از رفتارگرایی به شناخت‌گرایی تلقی کرد.

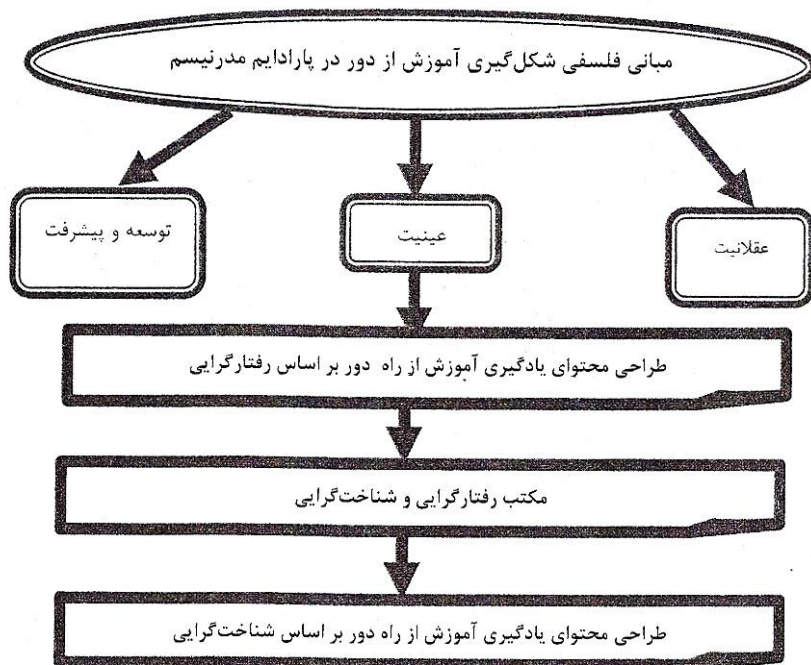
آموزش از راه دور از دیدگاه مدرنیسم

صنعتی شدن کشورها و نیاز روزافزون آن‌ها به نیروی انسانی ماهر و آموزش دیده باعث شد به آموزش بزرگسالان توجه بیشتری شود. بنابراین مسئولان امر با استفاده از راهبردهای آموزشی مدرن، برای پاسخگویی

به نیاز جامعه صنعتی و بالا بردن «کارایی» به فکر طراحی تجربه‌های یادگیری به صورت مکاتبه‌ای افتادند. آموزش مکاتبه‌ای اولین نسل آموزش از راه دور بود و در مقایسه با آموزش رسمی سنتی این شیوه تا دهه ۵۰ در درجه دوم اهمیت قرار داشت (جارویس^۱، ترجمه سرمدی، ۱۳۸۷).

مبانی فلسفی شکل‌گیری آموزش از راه دور در الگو مدرنیسم

در این فصل، به طور کلی از سه آموزه ملاموس الگوی مدرنیسم، عینیت، عقلانیت، مفهوم توسعه و پیشرفت به عنوان مبانی شکل‌گیری آموزش از راه دور مدرن بحث می‌شود.



عینیت نخستین گام در شکل‌گیری آموزش از راه دور مدرن عینیت‌گرایی، فلسفه زیربنایی، نظریه‌های وابسته به مکتب رفتارگرایی و شناخت‌گرایی است در اسکول^۲، ۱۹۹۵ به نقل از سیف، ۱۳۸۶). بنابراین، رویکرد غالب در نظام آموزشی مدرن، رفتارگرایی و شناخت‌گرایی می‌باشد. طبق فلسفه عینیت‌گرایی، دانش عینی مستقل از یادگیرنده وجود دارد و آموزش دهنده در آموزش از راه دور می‌تواند این دانش را به کمک منابع ارتباطی به یادگیرندگان انتقال دهد. بنابراین فلسفه در جهان هستی «اشیاء رویدادها و فرایندها» وجود دارند که از ادراک همه انسان‌ها و همه اندیشه‌ها یا نظریه‌پردازی‌ها درباره آن‌ها مستقل‌اند. آنها بدین

۱. Jarvis

۲. Driscoll

معنی مستقل‌اند که اگر هیچ انسانی وجود نمی‌داشت که آن‌ها را درک کند یا درباره‌شان بیندیشند، باز هم به موجودیت خود ادامه می‌دادند» (نولا، ۱۹۹۸). به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۲۰۹) طبق فلسفه عینیت‌گرایی، دانش مربوط به جهان هستی از راه تجربه یادگیرنده یا کاربرد حواس او بدست می‌آید. دانش از نظر این فلسفه، مستقل از یادگیرنده است و «یادگیری عبارت است از انتقال این دانش از جهان بیرون به درون یادگیرنده» (دریسکول، ۱۹۹۴). به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۳۶۰). یکی از صورت‌های نسبتاً تازه عینیت‌گرایی در مدرنیسم، تجربه‌گرایی منطقی می‌باشد. طبق این نظریه در میان علوم مختلف نوعی سلسله مراتب حاکم است. پیروان این مکتب فکری چنین استدلال می‌کنند که «اگر چیزی وجود دارد، پس دارای مقدار است و اگر دارای مقدار است، پس قابل اندازه‌گیری است». به عبارت دیگر هیچ واقعیتی وجود ندارد مگر این که بتوان آن را به طور عینی مورد مطالعه قرار داد و درباره آن داده‌های قابل بررسی فراهم آورد. اثبات‌گرایی نام دیگری برای فلسفه عینیت‌گرایی است. طبق تعریف؛ اثبات‌گرایی عبارت است از «آن آیین دانش‌شناختی یا معرفت‌شناختی مبنی بر این که واقعیت مادی و اجتماعی مستقل از کسانی است که آن را مشاهده می‌کنند و انجام مشاهده از این واقعیت اگر به طور بی‌طرفانه انجام گیرد، دانش علمی را می‌سازد (گال بورگ و گال، ۲، ۱۹۹۶، به نقل از سیف، ۱۳۸۶).

در واقع اثبات‌گرایی بر این باور است که جهان فیزیکی توسط قوانین طبیعی که این قوانین قطعی و تغییرناپذیرند هدایت می‌شود. یکی از مشخصه‌های مدرنیسم، ارائه قوانین عام و کلی با نوعی تلقی خطی در همه زمینه‌ها است که این قوانین شامل آموزش و یادگیری هم می‌شود. از این تعریف می‌توان نتیجه گرفت که در نظام آموزش از راه دور مدرن، نقش یادگیرنده منفعل و نقش آموزش دهنده تنها انتقال دهنده دانش است و فراگیر هیچ نقشی در ساختن دانش خود ندارد.

محیط یادگیری نظام آموزش از راه دور در دوران مدرن

از آنجا که معلم در آموزه‌های مدرن نقش بسیار مهمی دارد، بنابراین محیط‌های یادگیری مدرن، معلم محور می‌باشد. در رویکرد معلم محور، فرض شده معلم فرایند یادگیری را هدایت می‌کند و میزان دستیابی دانش‌آموزان به اطلاعات و کاربرد آن را کنترل می‌کند. آموزش برای همه فراگیران با سرعت مشابه تنظیم می‌شود (دولی، لیندنر و دولی، ۲۰۰۴). به همین دلیل در طراحی محتوای یادگیری در آموزش غیرحضوری و از راه دور، نقش طراح آموزشی متخصص به ویژه در تدریس برای تضمین کیفیت همیشگی تدریس امری با ارزش

۱. Nolla

۲. Gall, Borg & Gall

محسوب می‌شود (بیتز و پول^۱، ترجمه زمانی و عظیمی، ۱۳۸۸). تعامل بین معلم و یادگیرنده، یادگیرنده و یادگیرندگان بسیار کم است. مقدمات آموزش و تعلیم بر اساس وب فراهم می‌آید و از موادی همچون؛ متون چاپی، تکلیف و تمرین، نوارهای صوتی، نوار فیلم‌های صامت و کتاب راهنمای آموزش و رایانه استفاده می‌شود. فضای گفتگو و تفکر انتقادی وجود ندارد. معلم در آموزه‌ای مدرن نقش انتقال دهنده حقایق مطلق و اثبات شده بر مبنای اندازه گیری‌های عینی، از بیرون به درون فراگیر را دارد.

عقلانیت: در فرایند شکل گیری آموزش از راه دور مدرن، عقلانیت پذیری از پیش فرض اساسی الگوی مدرنیسم قلمداد می‌شود و اعتقاد به مرجعیت عقل یکی از ویژگیهای بارز مدرنیسم می‌باشد. در مدرنیسم، مرجعیت اقتدار عقل به گونه‌ای بود که به قول ویتگنشتاین^۲، کسی در حقانیت آن شک نمی‌کرد (داوری اردکانی، ۱۳۷۸). بر این اساس نظریه پردازان دیدگاه مدرن معتقدند ساختار عقلانی به علت دارا بودن مزایای فراوان در انواع سازمان‌ها از جمله نظام‌های آموزشی در حال گسترش است و سازمانی توأم با عقلانیت باعث خودضابطه مند کردن کارکردها و عملکردهای نظام‌های آموزشی می‌شود (سرمدی، ۱۳۸۷). یکی از مفاهیم مهم در تفکر سازمان‌های مدرن، مفهومی است که «مارکس وبر» مطرح کرد. طبق این نظریه دیوان سالاری ساختاری، منطقی و عقلانی است که در سازمان‌های بزرگ تجویز می‌شود (ماتسون، ایوانویچ، به نقل از سرمدی، ۱۳۸۷).

از دیدگاه نظریه پردازان مدرن، نظام آموزشی به منزله یک نظام عقلانی است که برای رسیدن به هدف‌های خاص طراحی شده است. عقلانیت به این بستگی دارد که سازمان تا چه اندازه وسایل و اثربخشی برای تحقق هدف‌های خود فراهم می‌کند (علاقه بندف ۱۳۸۴). مفاهیمی چون؛ هدف‌ها، تصمیم گیری منطقی، تخصص، استاندارد، رسمیت، سلسله مراتب، حیطة نظارت، اصل استثناء، هماهنگی، سازمان رسمی و مدل نظام عقلانی، سازمان را به اختصار معرفی می‌کند (هوی^۳، ۲۰۰۱، به نقل از علاقه بند، ۱۳۸۴). بنابراین ساختار عقلانی، مانند: تعیین اهداف، تعیین نتایج، به حداکثر رساندن کارایی، تصمیم گیری منطقی (کاهنرت، به نقل از سید تقوی، ۱۳۸۰) در شکل گیری و سازماندهی نظام آموزش از راه دور مدرن، دخیل بوده است. اتوپیتز در دانشگاه توبینگن^۴ آلمان نظریه‌ای درباره آموزش از راه دور تدوین کرد که درباره آموزش از راه دور مدرن مصداق دارد. وی آموزش از راه دور را چنین توصیف نمود: یک نوع تولید معقول صنعتی، نوعی تقسیم کار در بین هر یک از افراد در حالی که گروه، نقش متفاوتی در تولید و انتشار دانش از

۱ . Bates&pool

۲ . Wittgen stein

۳ . Hoy

۴ . Tubingen

طریق خط مونتاژ دارد. تولید انبوه، زیرا از لحاظ نظری بر تعداد موارد یک چیز که می‌توان تولید کرد یا شاگردانی که می‌توانند از یک دوره آموزش استفاده کنند محدودیتی وجود ندارد. در این رهیافت، گروهی اعتقاد داشتند که تمام نظام‌های آموزش مدرن از جمله نظام آموزش از راه دور را می‌توان طبق روش‌های مدیریت علمی فردریک تیلور^۱ که در صنعت طراحی کرده بود اداره کرد (رضایی و پاک سرشت، ۱۳۸۷). پیام نظریه مدیریت علمی تیلور این است که «عقلانی تر و کارآمدتر» ساختن نظام‌های آموزشی امکان پذیر است و این امکان از طریق کاربرد روش‌های علمی و برنامه ریزی در طراحی و وظایف سازمانی تحقق می‌پذیرد (علاقه بند، ۱۳۸۴). نهضت مدیریت علمی تیلور در نظام‌های آموزشی مدرن کشور ایالات متحده مؤثر واقع شد و دوره‌ای از تاریخ مدیریت آموزشی آن کشور به نام عصر «پرستش کارایی» معروف شد (علاقه بند، ۱۳۸۴). در نتیجه می‌توان گفت که راهبردهای آموزش مدرن برای پاسخگویی به نیازهای جامعه صنعتی نیازمند طراحی نظام مند آموزش از راه دور است که به بهترین صورت در «عقلانیت» و «کارایی» خلاصه می‌شود (رضایی و پاک سرشت، ۱۳۸۷). اصول «کارایی» همراه با «علم» ارزشیابی موشکافانه و معیارهای دقیق، همچنان از رهنمودهای اصلی در طراحی فرصت‌های یادگیری در جوامع آموزشی مدرن است. در بین الگوهای مبتنی بر روش کارایی می‌توان از آموزش برنامه‌ای اسکینر، هدف‌های رفتار آموزشی میگر^۲، یادگیری در حد تسلط هسیتیگنز^۳ و بلوم نام برد (همان منبع).

نظریه‌های یادگیری در مدل کارایی، توجه متخصصان آموزشی را به نکته‌های زیر معطوف می‌کند:

یادگیری فردی، یادگیری اطلاعات، مهارت‌ها و حقایق منزوی استفاده از کتاب‌ها و منابع نوشتاری توسعه یافته به عنوان منابع اصلی اطلاعات طراحی فرصت‌های یادگیری برای ارائه «محتوای برنامه درسی آشکار» هستند. سرانجام این که معلمان به عنوان مهندسانی هستند که سرعت یادگیری را بالا می‌برند و علم، مستقل از موقعیت‌هایی است که در آن یاد گرفته می‌شود (همان منبع).

توسعه و پیشرفت:

عنصر مهم مدرنیسم، فاصله گرفتن از گذشته و دور شدن از سنت است، زیرا مدرن، ناظر به زمان حال و حاکی از توجه به زمان است، از این رو مدرنیسم با مفهوم «پیشرفت» ملازم می‌شود (باقری، ۱۳۸۸). بنابراین پیش فرض اساسی تمامی نظریات مدرن در هر سازمانی، توسعه و پیشرفت است، زیرا اساساً تصمیماتی که سازمان برای حل مشکل و اصلاح امور می‌گیرد به سمت توسعه و پیشرفت است (الوانی و هاشمیان، ۱۳۸۷).

۱. Taylor

۲. Mager

۳. Hastings

از این رو در این جا دیدگاه مدرن را نسبت به استفاده از روش‌های پیشرفته فناوری اطلاعات در نظام آموزشی بررسی می‌کنیم.

از آنجا که توسعه و پیشرفت یک الگوی اساسی برای دیدگاه مدرن است، حامیان این دیدگاه با استناد به دستاوردهای عظیم فناوری و اطلاعات مانند دسترسی آزاد به اطلاعات در حوزه‌های گوناگون، ارسال فوری گستره عظیمی از اطلاعات، برقراری ارتباط میان میلیون‌ها انسان بر این باورند که این فناوری شیوه‌های زندگی آدمی را بهبود می‌بخشد و باید از فواید آن در نظام آموزش از راه دور بهره گرفت (ضرغامی، عطاران، نقیب زاده، باقری، ۱۳۸۵).

دیدگاه مدرن با نگاهی کم و بیش اقتصادی، کسب دانش را نوعی سرمایه‌گذاری اقتصادی یا به تعبیری سرمایه فرهنگی می‌داند (ضرغامی و همکاران، ۱۳۸۵) و بر این اساس نتیجه می‌گیرند، بهره‌گیری گستره از فناوری اطلاعات در حوزه آموزش از راه دور بسیار نویدبخش خواهد بود، زیرا فناوری اطلاعات هم نیاز فراگیر به اطلاعات را برآورده می‌کند و هم او را از محدودیت‌های مکان و زمان و کمبود وقت فراتر می‌برد. در دیدگاه مدرنیسم ابداع و رشد فناوری اطلاعات امری واقعی و عینی است.

بنابراین از نظر ارزش خنثی است؛ یعنی فناوری اطلاعات اقدام اولیه و طبیعی یادگیرنده برای رفع نیازها و محدودیت‌های او است. ادعای دیگر این دیدگاه نسبت به فناوری اطلاعات آن است که دسترسی برابر یادگیرندگان به فناوری اطلاعات شرط اساسی در تحقق بخشیدن به فرصت‌های برابر آموزشی است (ویتوفر^۱، ۲۰۰۲، به نقل از همان منبع).

در این دیدگاه دو پیش فرض نسبت به فناوری اطلاعات و آموزش از راه دور پذیرفته شده است.

الف) لزوم تأثیر فناوری اطلاعات بر آموزش از راه دور و طراحی فرایند یادگیری با بهره‌گیری از این فناوری
ب) نقش مفید فناوری اطلاعات در بازنگری و حل مسائل تجربی و اجتماعی یادگیرنده و در نتیجه پیشرفت و بهبود و کیفیت زندگی او.

با نگاهی دقیق تر می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از فناوری اطلاعات در نظام آموزشی، تلاشی است که مدرنیسم در جهت جهانی شدن دارد.

انتقاد پست مدرنیسم از فراروایت‌های^۲ مدرنیسم

همان طور که گفته شد، ویژگی‌هایی چون عینیت‌گرایی، عقلانیت و مفهوم توسعه و پیشرفت از ویژگی‌های ملموس الگوی مدرن به شمار می‌آید که بر اثر عدم کاربرد یا پیامدهایی که بر جامعه وارد داشت با این که

۱ . Voithofer

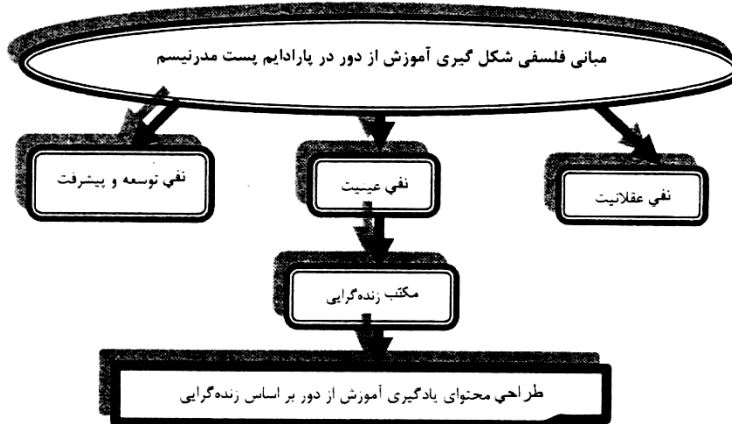
۲ . Metanarratives

پیامدهای مثبتی چون پیشرفت علم و فناوری و بهبود شرایط مادی و رفاه را برای جوامع به ارمغان آورد، به سبب وجوه منفی بسیاری که با آن همراه شد، از اهداف خود عاجز ماند. نیچه^۱ و هایدگر^۲ نخستین متفکرانی بودند که هر کدام به گونه‌ای مفاهیم مدرنیسم را نقد کردند.

نیچه با نقد عقل مدرن، عدم اعتقاد به حقیقت غایی و ارزش ذاتی، تأکید بر تفاوت‌ها و تمرکززدایی و هایدگر با به چالش خواندن سلطه فناوری بر انسان زمینه ظهور اندیشه پست مدرن را فراهم کردند. به عنوان نمونه میلرو ریل^۳ (۱۹۹۵) پست مدرنیسم را نتیجه تغییر جهت‌های گسترده تاریخی و عقیدتی می‌دانند که به خصوص بر اثر تزلزل توافق عمومی درباره باور مدرنیستی به پیشرفت و علم «روایت‌های کلان» عصر مدرنیسم آغاز شد، که بدین ترتیب فراروایت‌های قرن نوزدهم از قبیل «عقلانیت، علم گرایی و مفهوم پیشرفت و توسعه» مردود شمرده شد و به جای آن‌ها مفاهیمی از قبیل نفی عقلانیت و حضور، نسبیت گرایی و شک گرایی به پیشرفت و کمال پذیری جایگزین گشت (به نقل از برگر^۴، ۱۹۸۸: ۱۷۸).

مبانی فلسفی شکل‌گیری آموزش از راه دور در الگوی پست مدرن

ارائه یک نوع شناسی دقیق از پست مدرنیسم به سختی میسر است. بنابراین با بهره‌گیری از رویکرد ساختارشکن ژاک دریدا و مهم‌ترین مفاهیمی که پست مدرن برای به چالش کشیدن مدرنیسم به کار برده است، مانند «نسبیت گرایی»، «نفی عقلانیت»، «تردید به پیشرفت و کمال پذیری» به عنوان مبانی فلسفی شکل‌گیری آموزش از راه دور در دوران پست مدرن استفاده می‌کنیم» (به نقل از برگر، ۱۹۸۸).



۱. Nietzsche
۲. Heidegger
۳. Miller & Real
۴. Berger

نسبیت گرایی

نسبیت گرایی پیامد قطعی و نابوری به فراروایت‌های مدرن می‌باشد. پست مدرن بر این باور است، که هیچ کدام از فراروایت‌ها نظیر علم و عقل و قطعیت حاصل نمی‌شود و جست و جو برای قطعیت و یقین را تلاشی بی حاصل و پوچ می‌داند (تجاریان، پاک سرشت و صفائی مقدم، ۱۳۸۰).

لیوتار یکی از نظریه پردازان پست مدرن با تکیه بر بازی‌های زبانی ویتگنشتاین در نفی عینیت می‌گوید: فضای عینی و حقیقی وجود ندارد که بتواند خود را از چنگ بازی زبانی رها کند؛ بلکه هر زنجیره از این بازی‌های زبانی به ساخت فضایی خاص منجر می‌شود (همان منبع). بنابراین فلسفه نسبیت گرایی در مقابل فلسفه عینیت گرایی مدرن قرار می‌گیرد. نسبیت گرایی پست مدرن، برخلاف عینیت گرایی مدرنیسم که به واقعیت خارج از ذهن اعتقاد داشتند و آن را مشتمل بر قوانین طبیعی و غیرقابل تغییر می‌دانستند، واقعیت را امری روان شناختی و اجتماعی می‌دانند و آن را برداشت انسان از محیط تلقی می‌کنند. واقعیت همان چیزی است که افراد درک می‌کنند، از این رو پیروان نسبیت گرایی حقیقت را امری نسبی می‌دانند (سیف، ۱۳۸۶)

بیکهارد درباره نام گذاری این فلسفه به نسبیت گرایی گفته است «اگر تنها واقعیت همان است که در تصورات ما ساخته می‌شود و هیچ معیار منطقی وجود ندارد که به وسیله آن بتوان تعیین کرد چه چیز درست و چه چیز نادرست است یا چه چیز بهتر یا بدتر است، پس ما با یک نسبیت گرایی سروکار داریم (هربارد، ۱۹۹۸).

نسبیت گرایی سابقه‌ای طولانی‌تر از پست مدرن دارد. ساچتینگ^۱ به اندیشه‌های افلاطون و ارسطو اشاره می‌کند که اظهار داشته‌اند همه امورات هستی به این وابسته است که انسان‌ها درباره آن‌ها چه می‌گویند (ساچتینگ، ۹۹۴). پست مدرن‌ها چون دست‌یابی به حقیقت مطلق و شناخت عینی را ناممکن می‌دانند کار فکر را بازآفرینی علائم و ترکیب آن‌ها می‌شمارند نه تصور واقعیت (کاردان، ۱۳۸۸). از این رو پیرو نسبیت گرایی، ملاک حقیقت را انطباق واقعیت ذهنی با واقعیت عینی نمی‌دانند، بلکه آن را یک امر نسبی می‌دانند.

نسبیت گرایی و یادگیری سازنده گرایی

نسبیت گرایی فلسفه اصلی زیربنای نظریه یادگیری سازنده گرایی است (سیف، ۱۳۸۶) و از آنجا که برخی از منابع معرفت شناسی پست مدرن‌ها با نظریه سازنده گرایی همخوانی دارد، این رویکرد را در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی تأکید می‌کنند (فردانش، ۱۳۸۳). در زنده گرایی فرض بر این است که یادگیرنده در جریان یادگیری

فعال است و دانش توسط خود فرد ساخته می‌شود و جهان هستی را با فعالیت‌های خود کشف می‌کند (برک، ۲۰۰۰، به نقل از سیف، ۱۳۸۶). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت نظام آموزش از راه دور در دوران پست مدرن در طراحی محتوای یادگیری متأثر از رویکرد سازنده‌گرایی است.

محیط یادگیری سازنده‌گرایی و نظام آموزش از راه دور پست مدرن

تأکید محیط‌های یادگیری پست مدرن یادگیرنده محور، یعنی مبتنی بر فعالیت و پژوهش شخصی یادگیرنده، همچنین مبتنی بر نظریه سازنده‌گرایی است. در این محیط یادگیرنده باید یاد بگیرد که چگونه با استفاده از منابع اطلاعاتی متنوع و پراکنده ساخت جدید یادگیری خود را بنا کند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲). هم چنان که پست مدرن‌ها خواهان ساختار شکنی و ایجاد ساخت جدیدی از دانش هستند. آنان معتقدند که یادگیرندگان باید تشویق شوند تا راه‌های جدیدی برای ساخت مجدد عناصر بیابند و آن را به اجزاء و فرعیات تقسیم کنند (پارکر، ۱۹۹۷). امروز از دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش از راه دور متعلق به دوران مدرن (نسل اول و دوم آموزش از راه دور) بنا به گفته مان جولیکا و رییدی^۱ (۲۰۰۲) به عنوان مؤسسه‌های آموزش از راه دور سنتی یاد می‌شود. این مؤسسه‌های آموزشی در استفاده از رایانه‌ها به عنوان ابزار یادگیری در روش سنتی به انفرادی ساختن روش آموزش تأکید می‌کنند (هاریس^۲، ۱۹۹۵). در مؤسسه‌های آموزش از راه دور پست مدرن، تحت عنوان نسل سوم آموزش از راه دور، محیط جدید یادگیری بسیار متفاوت است و بیشتر به صورت مجازی طراحی شده است.

رسانه‌های آموزشی اینترنتی، محیط‌های یادگیری جدا شده و فردی موجود در آموزش از راه دور دوران مدرن را به محیط‌های ارتباط گروهی تبدیل می‌کنند (رضایی، پاک سرشت، ۱۳۸۷). در نظریه‌های جدید یادگیری، واکنش متقابل اجتماعی، جزئی حیاتی از فرایند یادگیری تلقی شده است (بارتلی^۳، ۱۹۹۰). در یادگیری معنادار، انتقال اطلاعات اهمیت ندارد و بیشتر بر مذاکره و بحث تأکید می‌شود. فناوری شبکه جهانی امکان گسترش مهارت‌های اجتماعی و همکاری و همیاری دانش‌آموزان را برای شرکت در بحث‌های بر خط فراهم کرده است. شرکت در گفت و گوهای جهانی، فراگیران را با دیدگاه‌های متنوع‌تر و فرهنگ‌های مختلف آشنا می‌کند. بدین ترتیب فرایند یادگیری به فرایند فرهنگی شدن و غوطه‌ور شدن در جامعه یادگیرندگان تبدیل می‌شود که همانا سبب آشنایی با «فرهنگ دیگری» می‌شود. که یکی از مضامین مهم پست مدرن است. بدین ترتیب پست مدرن‌ها بر نوعی از یادگیری تأکید می‌کنند که به اعتقاد

۱. Julika&Reddy

۲. Harris

۳. Bartle

گوتک^۱ (۱۹۹۷)، گوناگونی فرهنگ فراگیران را در مرکز توجه خود قرار می‌دهد (گوتک، به نقل از پاک سرشت و رضایی، ۱۳۸۲).

نفی عقلانیت

یکی دیگر از کلیدی‌ترین مؤلفه‌های پست مدرن نفی عقلانیت است (الوانی، هاشمیان، ۱۳۸۷) ویژگی اصلی متفکران مدرن، ایمان مذهب گونه به عقل و فرض پیشرفت در تاریخ است (حقیقی، ۱۳۸۱). نیچه در جایگاه اولین منتقد پست مدرن، با نقد فراگیر عقل این ادعای روشنگری را رد کرد که عقل می‌تواند جای نیروی یگانگی بخش سنت و دین را بگیرد. به نظر او عقل نقابی است به چهره خواست قدرت (همان منبع). پس از نیچه تمام متفکران پست مدرن هر کدام با اشکال گوناگون به نقد عقلانیت پرداختند. برخی از متفکران پست مدرن نظیر دریدا و لیوتار با تکیه بر ادبیات زبان شناسانه، عقلانیت مدرن را به چالش کشیدند (الوانی، هاشمیان، ۱۳۸۷). ساختار عقلانی سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی مدرن که با اجرای اصول سازمانی این دوران قطعی و کلی فرض شد و ساختار خود را به صورت هر چه اثر بخش‌تر سازماندهی کردند، با انتقاد پست مدرن‌ها مواجه شد. نظام‌های آموزشی خشک، بدون انعطاف، اهداف و نتایج از قبل مشخص شده (بدون در نظر گرفتن نیاز افراد)، بالا بردن سطح کارایی نظام آموزشی، تصمیم‌گیری منطقی و غیرمشارکتی، همه از دستاوردهای نظام آموزشی مدرن است. در تفکر پست مدرن مفهومی فراتر از عقلانیت ظهور یافته و الگوهای تصمیم‌گیری بر مبنای ارزش‌ها، احساسات و اقتضانات گروه‌های ذی‌نفع استوار است و ملاحظات منطقی-تجربی در درجه دوم اهمیت قرار دارد (سرمدی، ۱۳۸۷).

نظریه‌ای که در پست مدرن به جای مفهوم «اثربخشی» قرار گرفته «مدیریت کیفیت فراگیر^۲» است (که آن را می‌توان نمونه بارز سازمان‌های پست مدرن دانست) که بر تغییر ساختار عمودی به ساختار افقی تأکید دارد (همان منبع) و مفاهیمی چون تدریس تیمی، نظام آموزشی غیرمتمرکز، یادگیری با همیاری، آموزش پیامد محور از اصول مدیریت کیفیت فراگیر در نظام‌های آموزشی را در خود جای داده (علاقه‌بند، ۱۳۸۴) و می‌تواند به عنوان چهارچوب مناسبی برای نظام آموزش از راه دور دوران پست مدرن باشد. در مدیریت کیفیت فراگیر، اهداف نظام آموزشی روشن و مورد قبول تمام گروه‌های ذی‌نفع و مبتنی بر نیاز فراگیر است. نظام آموزشی باید کیفیت آموزشی را همواره بهبود بخشد و از مفهوم پیشگیری به جای بازرسی و نظارت استفاده کند. شعارهایی چون کار بی‌عیب و نقص و کارایی سطح بالا کنار گذاشته می‌شود و از تعیین استانداردهای کمی برای هدف‌ها و تعیین عملکرد افراد پرهیز می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۸۴).

۱. Gutek

۲. Total quality management

«استوارت پارکر» نظام آموزشی پست مدرن را نظام آموزشی می‌داند که همه اجزای آن در حال شالوده افکنی و پدیدآوری مجدد است و مؤسسه‌ها و نظام‌های آموزشی برای این که شکل پست مدرن به خود بگیرند باید دستورهای تجویزی و الگوهای بروکراتیک سازمان آموزشی مدرن را رها کنند و خود را براساس نیازهای واقعی سازمان دهند. با توجه به توضیحات فوق، نظام آموزش از راه دور در عصر پست مدرن، نظامی پویا و پویا است که بر هدف‌های بلند مدت و مدیریت مشارکتی در نظام آموزشی تأکید دارد.

پست مدرن‌ها معتقدند تقسیم نیروی کار، خرد کردن امور سازمانی در نظام آموزش از راه دور، موجب کاهش کارایی می‌شود. بنابراین می‌توان سازماندهی نظام آموزش از راه دور در دوران پست مدرن را شبکه‌ای پیچیده از اهداف غیرمتمرکز و گروه‌های خود کنترل دانست که از آموزش مجازی در محیط مجازی برخوردارند. آموزش‌ها با توجه به تفاوت‌های فردی و نیاز یادگیرندگان صورت می‌گیرد و آموزش دهندگان در محیط‌های مجازی از مهارت‌های مختلفی برخوردارند.

نفی پیشرفت گرایی

پست مدرنیست‌ها برخلاف مدرنیست‌ها معتقدند که الزاماً آینده بهتر از حال و حال بهتر از گذشته نیست. بدین ترتیب مفهوم پیشرفت که مدرن‌ها مطرح کرده و به آن‌ها ارج نهاده بودند، به دست پست مدرن‌ها مورد انتقاد قرار گرفت. مثلاً در جایی که فیلسوفان ایده عدالت را برای داوری یک نظم اجتماعی به کار می‌برند؛ پست مدرنیسم این ایده را محصول روابط اجتماعی می‌داند که درباره آن‌ها داوری می‌کنند؛ بدین معنی که این ایده در زمان و مکان معینی برای خدمت به منافع معین خلق شده و به بافت فکری و اجتماعی معینی وابسته است (کهون، ترجمه رشیدیان، ۱۳۸۱).

از نظر فکر تحول از یک عصر به عصر دیگر تکاملی نیست؛ بلکه هر یک وجه شناخت خاصی دارند؛ (دریفوس و رایینو، به نقل از بیشیره، ۱۳۸۲). بر این اساس پست مدرنیسم به افکار مقوله‌ای با عنوان «پیشرفت و تکامل» می‌پردازد. از این منظر هر چه هست «تغییر و دگرگونی» است و نمی‌تواند از مقولاتی چون «پیشرفت» و یا «پسرفت» بحث کرد، به این دلیل که ملاکی برای قضاوت در مورد این که یک حالت از حالت دیگر راجح‌تر و یا پست‌تر است وجود ندارد و به تعبیر دریدا و لیوتار تمام معیارها، یا در بازی‌های ناهمگن زبانی، رها و سرگشته‌اند و یا آنکه صرفاً بر ساخت‌هایی از مناسبت‌های قدرت هستند. بر این اساس طبقه‌بندی جوامع به جهان اول و جهان سوم صرفاً یک لفظ زبانی است و استفاده از این عناوین، به نوعی نظم اجتماعی با نقش غالب و مغلوب اشاره دارد؛ زیرا اساساً نمی‌توان فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف را با هم مقایسه کرد. مبتنی بر این آموزه‌ها، پست مدرن‌ها به تأثیر و استفاده از فناوری اطلاعات در نظام آموزش از

راه دور دیدگاهی پیشرفت گونه ندارند و به آن به عنوان «تغییر و دگرگونی» در نظام‌های آموزشی می‌نگرند (ضرغامی، عطاران، نقیب‌زاده، باقری، ۱۳۸۵).

در مقابل، دیدگاه مدرنیسم با نگاهی «بزاری» به فناوری اطلاعات از پیشرفت فناوری اطلاعات در نظام‌های آموزشی در جهت ترویج فرهنگ مدرن به عنوان فرهنگ غالب و جهانی شدن استفاده می‌کند و به نظر گیدنز، جهانی شدن چیزی به جز بسط ویژگی‌های مدرنیته از سطح جامعه ملی به سطح جهان نیست (گیدنز، ۱۹۹۰، به نقل از خسرو باقری، ۱۳۸۸). از این رو استفاده از فناوری اطلاعات در نظام‌های آموزش از راه دور تنها راه گسترش مدرنیسم می‌باشد. در مقابل از دیدگاه پست مدرن «نفی پیشرفت و توسعه» به نفی طبقه‌بندی جوامع و نقش فرهنگ غالب و فرهنگ مغلوب منجر می‌شود. از دید پست مدرن‌ها هیچ یک از فرهنگ‌ها در موضعی نخواهد بود که بتواند دربارهٔ دیگر فرهنگ‌ها قضاوت کند و تکلیف آن‌ها را معین کند. بنابراین این دیدگاه در طراحی فن‌آوری اطلاعات در نظام آموزش از راه دور، رویکرد جهانی را نفی کرد و بر موقعیت‌های خاص اجتماعی، فیزیکی، روانی، جغرافیایی و فرهنگی تأکید می‌کند.

ویتوفر (۲۰۰۲) محرومیت عده‌ای از فراگیران را برای استفاده از فناوری‌ها در عدم تلفیق مناسب این فناوری با موقعیت فرهنگی فراگیران شامل طبقه، نژاد، ملیت، جنسیت و فردیت آن‌ها می‌داند. راهکارهایی چون «بوم‌شناسی یادگیری» و «تنوع فرهنگی» را پیشنهاد می‌کند که در طراحی بر مبنای همچنین «تنوع فرهنگی» فرهنگ برتر و فراگیر جهانی معنای خود را از دست می‌دهد و فرهنگ همهٔ گروه‌ها فارغ از جنسیت، نژاد، طبقه و قدرت اجتماعی و آموزشی به «همترازی» می‌رسد (به نقل از ضرغامی و همکاران). بریستون و کتسل (۱۹۹۸) نیز معتقدند که در شرایط «همترازی» امکان بازآفرینی تعلیم و تربیت فراهم می‌شود. در این زمینه اطلاعات به دلیل قابلیت منحصر به فردش در ایجاد فضای گفت و گو میان دانش‌آموزان فرهنگ‌های متفاوت، از راه‌های آسانی مثل پست الکترونیک و گفتگوی اینترنتی نقش محوری خواهد داشت (به نقل از همان منبع).

بحث و نتیجه‌گیری

در این فصل تلاش شد با بهره‌گیری از مهم‌ترین آموزه‌های مدرنیسم، مبانی فلسفی شکل‌گیری آموزش از راه دور در الگوی مدرنیسم بررسی شود و با بهره‌گیری از رویکرد ساختار شکن ژاک دریدا چهارچوبی کلی برای نظریات شکل‌گیری آموزش از راه دور در زمینه پست مدرن ترسیم شد. چهارچوب ترسیم شده در سطح کلی، به بیان حدود الگوی‌های مورد نظر می‌پردازد و در زمینه پست مدرن، هنوز تا رسیدن به نظریات کاربردی فاصله دارد. زیرا پست مدرن اساساً منکر امکان دستیابی به هر گونه نظریه‌ای در قالب فراواقعیت‌ها است. بر این اساس، نظریه شکل‌گیری نظام آموزشی در نگاه اول متناقض می‌نماید، هر چند با اندکی

کوتاهی می‌توان برخی مختصات را نظیر؛ نظریات یادگیری سازنده‌گرایی و ارائه تفسیرهای منحصر به فرد و شخصی از دانش و ساخت زدایی از مواد و داده‌ها و قوانین کلی و مطلق مدرن، ترویج روش‌های جدی برای بازنویسی مجدد عناصر، تأکید بر نظام‌های آموزشی غیرمتمرکز تأکید بر تنوع فرهنگی و نفی فرهنگ برتر و ایجاد شرایط همترازی، در طراحی نظام آموزشی پست مدرن، از مهم‌ترین آموزه‌های شکل‌گیری نظام آموزش از راه دور در الگوی پست مدرن معرفی کرد. همان‌طور که اشاره کردیم، مدرنیسم دارای ویژگی‌های مالکیت خصوصی، عقل‌گرایی، علم‌گرایی و مادی‌گرایی بود و خصوصاً به وجود قوانین ثابت در طبیعت اعتقاد داشت. در حالی که پست مدرنیسم اصول مدرن را به چالش کشید و با نفی عقلانیت، عینیت و مفهوم پیشرفت و توسعه جهان را به مثابه مجموعه‌ای دائماً در حال تغییر می‌نگریست. برخلاف دیدگاه مدرن که متمرکز بر آموزش انفرادی و ثبوت دانش کسب شده بود و تحقق اهداف آموزشی از پیش تعیین شده را بر نیازهای یادگیرندگان اولویت داده و در این راستا از ابزارهای فناوری اطلاعات برای نیل به اهداف آموزشی بهره می‌گرفت، پست مدرنیسم یادگیری گروهی را فرصتی برای نیل به یادگیری تلقی می‌کرد و بر ارائه آموزشی متناسب با نیاز و علایق یادگیرندگان تمرکز داشت. همچنین به ابزارهای فناوری اطلاعات نه به عنوان یک عامل پیشرفتی بلکه به عنوان مؤلفه‌ای تغییر دهنده می‌نگریست. بر این اساس، نسل اول آموزش از راه دور با بهره‌گیری از آموزش مکاتبه‌ای نسل دوم با تکیه بر مواد دیداری/ شنیداری و اتخاذ رویکرد رفتارگرا و شناخت‌گرا که یادگیرنده را منفعل و دریافت‌کننده دانش می‌دانست، بر مبنای فلسفی مدرن استوار بود و نسل سوم آموزش از راه دور با تکیه بر مبنای سازنده‌گرایی و استفاده از ابزارهای همزمان و غیرهمزمان به عنوان وسیله‌ای تغییرساز در فرایند آموزش برای نیل به یادگیری بر مبنای فلسفی پست مدرن تکیه داشت. آنچه امروز بر همگان مشخص است، اتخاذ رویکردی است که با تلفیقی از آموزه‌های مدرن و پست مدرن، راهگشای مسائل یادگیرندگان در نظام آموزش از راه دور باشد، هر چند این امر نیازمند اندیشیدن، متفکرانه بسیار در اندیشه‌های رویکرد مدرن و پست مدرن می‌باشد، اما هدفی دست‌نیافتنی نخواهد بود.

نتیجه‌گیری

مدرنیسم از نظر لغت به معنی امروزی بودن، معاصر بودن، در زمان حال زندگی کردن، طرفداری از ایده‌ها، عملکردها و یا استانداردهای مدرن است. مدرنیسم از نظر اصطلاح، عبارت از تلاش برای بازسازی جهان بدون توجه به قوانین الهی است و در حیطه آموزش از راه دور گرایش به تحقق یادگیری مادام‌العمر و برابری در آموزش (شعار آموزش از راه دور آموزش آسان، در هر زمان و مکان بود) را نوید بخشید.

- پست مدرنیسم چنان که از پیش‌وند "post" بر می‌آید جریانی بعد از مدرنیسم است. احمد (۱۹۹۲)
- پست مدرنیسم را به عنوان نفی نگرش به جهان به مثابه کلیتی به هم پیوسته، منسجم و همه شمول، نفی انتظار هرگونه راه‌حل‌های نهایی و پاسخ‌های قطعی و بالاخره به عنوان روحیه کثرت‌گرایی و پلوارالیسم و ناباوری به مدرنیسم تعریف می‌کند (به نقل نوذری، ۱۳۷۹).
- فراروایت به طور کلی دامنه وسیعی از مفاهیم نظیر «عقل»، «علم» و «پیشرفت» را در بر می‌گیرد که مدرنیسم به آن‌ها بسیار اهمیت داده و توسط پست مدرن به شدت نفی شده است.
- از سه آموزه ملموس الگوی مدرنیسم (عینیت / در نسل اول آموزش از راه دور)، (عقلانیت / در نسل دوم آموزش از راه دور)، (مفهوم توسعه و پیشرفت / در نسل سوم آموزش از راه دور) می‌توان به عنوان مبانی فلسفی شکل‌گیری آموزش از راه دور یاد کرد.
- مؤلفه عینیت، بیانگر آن است که در نظام آموزش از راه دور دانش عینی مستقل از یادگیرنده وجود دارد و یادگیرنده با تکیه بر خودآموزی در فرایند آموزش منفعل است. از این منظر در آموزش از راه دور این دانش را به کمک منابع ارتباطی به فراگیر می‌توان منتقل نمود.
- مؤلفه عقلانیت، خود قانونمندی کارکردها و عملکردهای نظام‌های آموزشی را مورد بحث قرار می‌دهد که با خود محوری یادگیرندگان از راه دور در ارتباط است.
- مؤلفه سوم مفهوم توسعه و پیشرفت، نظام آموزش از راه دور همچون هر نظام آموزشی دیگری تمایل به پیشرفت و توسعه داشته و در این راستا از فناوری‌های نوین برای ارائه و انتقال محتوای آموزشی به یادگیرندگان از راه دور استفاده می‌نماید، این در حالی است که پست مدرن با نقد عقل، عدم اعتقاد به حقیقت غایی و ارزش ذاتی، تأکید بر تفاوت‌ها، تمرکززدایی و به چالش خواندن سلطه فناوری بر انسان بر نفی عینیت، عقلانیت و مفهوم توسعه و پیشرفت پرداخت و مفهوم نسبیت‌گرایی را بنیان نهاد.
- از مشخصه‌های مدرنیسم ارائه قوانین عام و کلی با نوعی تلقی خطی در همه زمینه‌هاست که آموزش و یادگیری را نیز در بر می‌گیرد. از این رو در آموزش از راه دور مدرن، نقش یادگیرنده منفعل و آموزش دهنده تنها انتقال دهنده دانش است، بر یادگیری انفرادی تأکید و از شیوه ارزشیابی تکوینی و پایانی استفاده می‌شود.
- از مشخصه‌های پست مدرنیسم آن است که ضمن تأکید بر یادگیری گروهی و کار مشارکتی بر ساخت دانش توسط خود یادگیرندگان تأکید می‌کند و از مفاهیمی همچون تدریس تیمی، نظام آموزشی غیرمتمرکز، یادگیری با همیاری، آموزش پیامد محور و خود ارزشیابی تأکید دارد. از این رو دوران مدرنیسم

با رویکرد رفتارگرایی و شناخت گرایی و دوران پست مدرنیسم با رویکرد سازنده‌گرایی همسویی دارد و چنان که اشاره شد نسل اول و دوم آموزش از راه دور با دوران مدرن و نسل سوم آن با پسامدرن همراه شده است.

منابع:

۱. ابراهیم‌زاده، عیسی. (۱۳۸۲). فرایند یاددهی- یادگیری و دانشگاه‌های باز و از راه دور در آینده. *پیک نور، علوم انسانی، تابستان ۱۳۸۲، دوره یک، شماره ۲، صفحه ۳-۱۱*.
۲. اندرسون، والوایی. (۱۳۸۵). *یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل*. ترجمه عشرت زمانی، عظیمی. مؤسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی، تهران، انتشارات موسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی مدارس هوشمند.
۳. آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش در شرایط پست مدرن*. انتشارات طهوری، تهران.
۴. بابایی، پرویز. (۱۳۷۴). *فرهنگ اصطلاحات فلسفه*. تهران: انتشارات نگاه.
۵. باقری، خسرو. (۱۳۸۸). *تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، صفحه ۵۶-۶۳*.
۶. باقری، خسرو. (۱۳۸۸). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علم.
۷. جارویس، پیتر. (۱۳۸۷). *آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم*. ترجمه دکتر غلامعلی سرمد. تهران: انتشارات سمت.
۸. داوری اردکانی، رضا. (۱۳۷۸). *سیر اجمالی در اندیشه‌های مدرن*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۹. داوری، رضا. (۱۳۸۷). *پست مدرنیسم چیست؟ بازبایی شده در تاریخ ۱۳۸۹/۳/۱۰ از سایت <http://www.iptra.ir/vsdfa.nt2f02sgv2f3vvt.nzg.html#A3>*.
۱۱. دریفوس، هیوبرت و رابینو، پل. (۱۳۸۲). *میشل فوکو فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک، مقدمه و ترجمه حسین بشیریه، تهران- نشر نی*.
۱۲. سجادی، مهدی، (۱۳۷۸). *تبیین و تحلیل تعلیم و تربیت از منظر پسا ساختارگرایی، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشگاه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره ۴، شماره ۱ و ۲*.
۱۳. سرمدی، محمدرضا و سیف، محمد حسن. (۱۳۸۷). *مدیریت فرایند آموزش*. چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه پیمان نور.
۱۴. سیدتقوی، میرعلی. (۱۳۸۰). *سازمان و مدیریت از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*. مجله مطالعات مدیریت، تابستان ۱۳۸۰، ش ۳۰ و ۲۹، صفحه ۱۶۷-۱۹۰.
۱۵. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
۱۶. شکاری، عباس و حاجی رشیدی، محمدهادی. (۱۳۸۸). *رهیافت‌های تربیتی پست مدرنیسم در ایران. ارائه شده در نخستین همایش بین‌المللی تحولات جدید ایران و جهان، قزوین، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی ۱۴-۱۵، مهر ۱۳۸۸*.

۱۷. کاردان، علی محمد. (۱۳۸۸). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.
 ۱۸. کوال، استینار. (۱۳۷۹). *مضامین پست مدرنیته*. ترجمه نوذری، چاپ اول، تهران: انتشارات نقش جهان.

۱۹. فراهانی، ابوالفضل. (۱۳۸۰). بررسی هزینه‌ها و مقایسه کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور و حضوری. *مجله تربیت بدنی (حرکت)*. شماره ۸ ص ۵. *بازیابی شده در تاریخ ۱۳۸۹/۱۰/۳۰ در سایت: www.noormagazin.com*

۲۰. فردانش، هاشم. (۱۳۸۳). *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*، تهران: انتشارات سمت.
 ۲۱. قره‌باغی، اصغر. (۱۳۸۰). *تبارشناسی پست مدرنیسم*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
 ۲۲. زرغامی، عطارات و نقیب‌زاده، باقری. (۱۳۸۶). دیدگاه‌های فلسفی درباره نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت، *فصل نامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۱۹، سال ششم.

۲۳. علاقه‌بند، علی. (۱۳۸۴). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، تهران: نشر روان.
 ۲۴. نجاریات، پروانه. پاک‌سرشت، محمد جعفر و صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۸۱). *مضامین پست مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن*، *مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال نهم.

۲۵. نقیب‌زاده. میرعبدالحسین. (۱۳۸۸). *نگاهی به فلسفه آموزش پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
 ۲۶. نوذری، حسینعلی. (۱۳۷۹). *پست مدرنیته و پست مدرنیسم*، تعاریف نظریه‌ها و کاربردها. (مجموعه مقالات) چاپ اول. تهران: انتشارات نقش جهان.

27. Bartle. A, (1990). *Interactive multi-usercomputer Gams*, Colchester, Essex, uk, museltd
28. Berger. A, Asa. (1998). *The postmodern presence: Readings on postmodernism in America, culture and society*- Wlanut Greek, London. New delhi: *Altamira press*
29. Bickhard, M. H. (1998). *Constructivism and releativism*:_ A shoppers guide. In M.R.
30. Chittaro, L. & Ranon, R. (2007). Web3technologies in learning, education and training: Motivations, issues. Oppatuinities. *Computers & education 493-18*
31. Chacn. T., C. (2009). A survey of school psychology faculty member's knowledge, skills and Attitudes regarding distance education and distance educational_ technology. A Dissertaion submitted to university Albany, state university of new york in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of psychology school of education department of educational and counseling psychology 2009. *Retrieved 1388/3/28from: http://ww.google.com*
32. Dooley. k.eLindner., j., Dooley., L.M. (2004). *Advance methods in distance education*. Texas A & Muniversity, USA.

33. Fuss. D. (1999). *Essentially speaking: Femnism. Nature and difference.* Routledg. New York.
34. Good, T.,l & Brofy. J. E., (1990). *Educational psychology: A realistic approach.* (4ed)white plains, NY:longman.
35. Harris. J. (1995). *Organizing and facilitating Telecollaborative projects. The compating teacher*
36. Klages. (2007), postmodernism, *RitreaveFROM1/2/2009 at: www.Amazon.com*
37. Linder. J. R., & morphy. T.H. (2001), *Student perceptions of webctin a web-supported instructional environment: distance education technologies. For the classroom. Journal of applied communications:*
38. Parker. S. (1997). *Reflective Teching in the postmodern word.* Philadelphia: srhe & open university press.
39. Presby. l. (2004). E-learning on the college campus: A help or hindrance to students learning objective? Distance learning link: *the international news-letter of distance learning education. (jaunary-june). Retrived from http:// www.info-sci-pub .com)*
40. Saettler. P. (1990). *The evaluation of American eduction al technology Englewood colibraries unlimited. Inc.*
41. Microsoft bookshelf 1998 “modernism” Ibid “bryan Appleyyard” (b.1951) with a few chanques.
42. www.philosopher.org.uk.

راهبردهای طراحی کلان

نویسنده: اسمیت و راگان

ترجمه؛ سونیا موسی رضانی^۱

مایکل یک طراح ممتاز بود که در سمت «متخصص کارگاه» در مؤسسه‌ای در سطح متوسط فعالیت داشت. کارگاه مایکل ترکیب خوبی از کارایی و جذابیت را به همراه داشت. او ابراز می‌داشت: افراد آنچه را که نیاز داشتند می‌آموختند و آن‌ها کارگاه او را بسیار دوست داشتند. او پیشنهادی از یک مؤسسه آموزشی فنی حرفه‌ای^۳ دریافت کرد که نمی‌توانست آن را رد کند، بنابراین متصدی شغل جدیدی در مرکز بزرگ وُتک^۴ شد. یکی از مسئولیت‌های اصلی مایکل طراحی مجدد کل برنامه درس روباتیک‌های دیجیتال بود. او در این مورد بسیار نگران و آشفته بود و هیچ‌گاه در ذهن خود نیز چنین شغلی را تصور نمی‌کرد، زیرا اطلاعات اندکی در این رابطه داشت و تجربه‌اش محدود بود. هر نوع اطلاعاتی درباره راهبردهای طراحی در «سطح کلان» برایش جالب بود. چه پیشنهادهایی می‌توانید در این مورد به او بدهید؟

ما در اینجا بر روی «راهبردهای سطح خرد» متمرکزیم: شیوه‌هایی برای دستیابی به رویکرد آموزشی مربوط به موضوعات خاص یا اهداف یادگیری. به‌طور عمده طراحی جدید و توسعه وظایف برای هر نوع آموزش یا پرورش مشتمل بر بیش از یک هدف یا مبحث است. در بیشتر موارد، مجموعه‌های اطلاعاتی بزرگ‌تری مانند واحدها، فصول، دوره‌ها و برنامه‌های درسی چندمرحله‌ای بخشی از شرایط یادگیری محسوب می‌شوند. این واحدهای بزرگ‌تر درست مانند عناصر فردی، گزینه‌هایی برای کار طراحی هستند. توسعه رویکرد آموزشی در سطح کلان معمولاً با اصطلاح «توسعه برنامه‌های درسی» شناخته می‌شود. عملکرد یک برنامه درسی توسط آپل (۱۹۷۹) تحت عنوان تدارک راه‌هایی جهت دسترسی به دانش^۵ توصیف شده است. در حال حاضر سؤال اساسی در این برنامه درسی آن است که چگونه این دسترسی باید تأمین و سازمان‌دهی شود. طراحی در

۱ دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علاه طباطبائی (ره). تهران.

ایران Sonia.ramezani@gmail.com.

۲. Michael

۳. Vocational-technical school system

۴. Votech

۵. Providing access to knowledge

سطح کلان در اکثر شیوه‌ها و موارد، در راستای طراحی در سطح خرد است مفاهیم و ابزارهای فراوانی در این شرایط وجود دارند.

این توسعه وقایع آموزشی، ساختار سازمان‌دهی شده مناسبی را برای طراحی درسی که احتمالاً از یک تا چند جلسه کلاسی تشکیل خواهد شد، فراهم می‌نماید. اما باید توجه داشت که این وقایع به‌عنوان الگوهای سازمانی کلان مناسب برای دوره یا واحد درسی کاملی در نظر گرفته نشده‌اند (گرچه ممکن است از این وقایع به‌عنوان پیشنهادات ارزشمندی برای آغاز یا اتمام دوره استفاده شود).

طراحان مبتدی معمولاً تصور می‌کنند که صرفاً «بهترین راه‌حل» برای توالی محتوا یا تجربیات یادگیری سازمانی در طی این دوره‌ها یا حیطه‌های گسترده‌تر آموزشی وجود دارد و یا اینکه بهترین توالی آن است که طراحان کلیه اهداف یادگیری را تعیین نمایند. برخلاف این تصور، بسیاری از سازمان‌های مختلف وجود دارند که از انگیزه مشهودی در تعیین اهداف سازمانی بهره‌مند نیستند. یافتن بهترین شیوه برای برنامه‌های درسی سازمان‌ها، باید منجر به کسب راه‌حل‌های مناسب برای طراحان از نظر ویژگی‌های برجسته، اهداف، یادگیرندگان و شرایط گردد.

ذکر این نکته ضروری است که متون مناسب بسیاری در برنامه‌های درسی در دسترس ما است، چند مورد از مهم‌ترین مفاهیم در طراحی برنامه‌های درسی را متذکر خواهیم شد، به‌ویژه برای افرادی که خود به‌شخصه طراح برنامه‌های درسی نیستند، اما ایده‌هایی برای طراحی آموزشی دارند. ما همچنین این برنامه‌های درسی را به شیوه‌ای که در حال حاضر موجود نیست و در متون درسی یافت نمی‌شود ارائه خواهیم نمود. به‌منظور تحقق چنین امری، برخی از اصول اساسی که برای طراحی برنامه‌های آموزشی به‌ویژه آن دسته از مواردی که به برنامه‌های درسی یا سازمانی مرتبط می‌باشند، را توسعه خواهیم داد. همان‌طور که در ظاهر، طراحی متون آموزشی دوره‌های درسی برای در نظر گرفتن عناوین طراحی دوره غیرمعمول به نظر می‌رسد، این فصل از کتاب حاوی مطالب ارزشمندی در این زمینه جهت ارائه به طراحان آموزشی است. برداشت مختصر و مفیدی از برنامه‌ریزی‌های درسی موضوعات و طراحی دوره‌های یادگیری را می‌توان در مقاله پوزنر^۲ (۱۹۹۶) و کسلر و پلامپ^۳ (۱۹۹۶) یافت.

در ادامه به توصیف الگوهای برنامه‌های درسی سازمان‌ها، ابزارهای اصلی برای طراحی این دوره‌ها و مفاهیم موجود، دیدگاه‌های مختلف طراحی برنامه‌های درسی، پشتیبانی از یادگیرنده به‌واسطه به‌کارگیری فناوری که

۱. Salient attributes

۲. Posner

۳. Kessler & Plomp

موجب ایجاد چنین دوره‌های آموزشی سودمند می‌شود و نیز ارائه رهنمودهایی برای طراحی برنامه‌های درسی می‌پردازیم.

ساختارهای متوالی^۱ برنامه‌های درسی

به‌طور کلی طراحی برنامه‌های درسی در رابطه با نوع تصمیم‌گیری مسئولان ذینفع درباره حیطه^۲، سازمان و توالی محتوایی در کلیه ابعاد به‌ویژه در سطح کلان است. واژه برنامه درسی^۳ برگرفته از کلمه‌های لاتین است که به دوره‌های «مسابقه اربابه‌های جنگی»^۴ اشاره دارد. با ایجاد تغییری جزئی در معنای این واژه می‌توان به مفهوم اخیر عبارت مذکور یعنی «برنامه درسی» دست‌یافت که در اکثر مواقع این عبارت به «مطالعه برنامه» اشاره دارد. در نتیجه، طراحان برنامه‌های درسی به‌طور معمول به آنچه که باید به دانش‌آموزان یاد داده شود و یا چگونگی تعلیم را نشان دهد، توجه می‌کنند (به مقاله دیک^۵ ۱۹۸۶-۱۹۸۷؛ فورشای و فورشای^۶، ۱۹۸۱؛ لاسکا^۷، ۱۹۸۴ مراجعه نمایید). هانوم و هانسن^۸ (۱۹۸۹) رویکرد پیشرفت مستقیم^۹ را در رابطه با طراحی برنامه‌های درسی ارائه نموده‌اند:

“نقطه آغاز در سازمان‌دهی و توالی بخشی محتوای آموزشی برای برنامه‌های تعلیم و تربیتی و مهارت‌آموزی عبارت از: تعیین واحدهای گسترده محتوای مربوط به این دوره‌ها است. بر این اساس، محتوای وابسته به هریک از این دوره‌ها، به چندین درس مستقل تقسیم‌بندی می‌شود. در نهایت محتوا و ساختار هر یک از دروس برای تعیین منابع پشتیبان مفید یا پیش‌نیازهای آن درس مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد. هنگامی که محتوای دروس مستقل شناسایی و تعیین شد، وقایع آموزشی که بخش‌های لاینفک دروس و دوره‌ها است، ایجاد شده و توالی آن‌ها مشخص می‌شوند (ص ۱۲۳):”

این توصیف ضمن مروری مختصر و مفید از طراحی برنامه‌های درسی، رویکردهای مختلفی از سازمان‌دهی برنامه‌های درسی سازمانی را بازگو می‌نماید که می‌تواند طراحان برنامه درسی را هدایت کند تا به‌جای آنکه

۱. Sequencing

۲. Scope

۳. Curriculum

۴. Chariot race

۵. Dick

۶. Foshay & Foshay

۷. Laska

۸. Hannum & Hansen

۹. Straight forward approach

توجه خاص خود را به محتوا معطوف نمایند، یکپارچه‌سازی برنامه‌های درسی و یادگیری در سطح کلان را از طریق سازمان‌دهی بیشتر اهداف انجام دهند.

پس از بازنگری تعداد کثیری از برنامه‌های آموزشی در کلیه حوزه‌های محتوایی و در طی دوره‌هایی برای انواع گروه‌های سنی، پوزنر و همکارانش (پوزنر و استریک^۱، ۱۹۷۶؛ پوزنر و رودنیسکی^۲، ۱۹۹۴) ساختارهای متوالی برنامه‌های درسی را به ۵ طبقه اصلی تقسیم نموده‌اند: ساختار مربوط به جهان، اکتشاف^۳، کاربرد^۴، یادگیری و مفهوم.

ما هر یک از این ساختارها را به‌طور خلاصه مورد بحث قرار خواهیم داد و جزئیات مهم دو رویکرد را نسبت به راهبرد سطح کلان، به‌ویژه ابتکارات صورت گرفته در امر یادگیری و الگوی شرح و بسط را که در طی این دوره‌های طراحی آموزشی به رشد و تکامل رسیده‌اند، بررسی کرده و توسعه می‌دهیم.

ساختار مربوط به جهان

در این نوع ساختار، محتوای آموزشی به شکل خوشه‌ای^۵ و متوالی^۶ مطابق با شیوه‌ای که در آن رویدادها، جهانی به نظر می‌رسند (به‌وسیله زمان، فضا و خصوصیات فیزیکی) سازمان‌دهی شده‌اند. یک نمونه از این نوع سازمان‌دهی از طریق زمان یا گاه‌شماری^۷ را می‌توان به تاریخچه تدریس موسیقی به همراه واحدهای تنظیمی آن در دوره‌های زمانی مختلف و توالی زمانی از آغاز و دوره‌ای که موسیقی از عصر رنسانس^۸، بارکیو^۹، کلاسیک، رمانتیک و سپس دوره معاصر تاکنون باز می‌گردد، نسبت داد. یک مثال نسبت به سازمان‌دهی به‌وسیله روابط فضایی می‌تواند (گروه‌بندی و توالی مطابق با چگونگی رخداد وقایع در شرایط فضایی در دنیاست) تدریس جغرافیایی جهان با گروه‌بندی واحدها به قاره‌ها و تدریس کلیه کشورهای یک قاره در یک دوره زمانی باشد. هنگامی که این محتوا، بر مبنای خصوصیات فیزیکی تنظیم شد، محتوای مذکور نیز مشابه با خصیصه‌های فیزیکی، طبقه‌بندی می‌شود. به‌طور معمول در این شرایط، محتوای موجود که از ویژگی‌های فیزیکی با پیچیدگی کمتری برخوردار است، در اولویت قرار می‌گیرد. برای مثال؛ در یک

۱.Strike

۲.Rudnitsky

۳.Inquiry

۴.Utilization

۵.Clustered

۶.Sequenced

۷.Chornology

۸.Renaissance

۹.Baroqu

کلاس زیست‌شناسی^۱ ممکن است در آغاز با واحدهایی کاملاً ساده شروع شود - با مباحثی همچون سلول، سطوح مجموعه سلولی- و سپس به اندام‌های کامل و پیچیده (که ممکن است در طی دوره زمان‌بندی شده به شکل الگوی «تکامل» بپردازد) یا هر دوره‌ای در طرح‌های درس شیمی نیز می‌تواند با خوشه‌بندی عناصر نسبت به گروه‌های آن از جمله گازها، فلزات، عناصر فلزی، غیرفلزی و امثال این آغاز شود.

ساختار مربوط به اکتشاف

هر نوع توالی و سازمان‌دهی مربوط به اکتشاف ایده‌های کلی را آموزش می‌دهد، زیرا نمایانگر مراحل مشابه با این نیاز است. با انتخاب این طرح، یک طراح باید دوره‌های آموزشی را به شکل متوالی و سازمان‌یافته از طریق طی نمودن گام‌های اکتشاف که دانشمندان بدان اعتقاد دارند، دنبال نماید. برای نمونه؛ باید هر دوره‌ای در تحقیقات آموزشی سازمان‌دهی و بر اساس گام‌هایی که محققان آموزشی آن را به صورت سوالات درسی پیگیری می‌نمایند، رده‌بندی و توالی یابد. نظم این توالی عبارت از: چارچوب‌بندی سوالات، مرور پیشینه، ساخت فرضیه، طراحی مطالعاتی، گردآوری اطلاعات، تحلیل و بررسی داده‌ها و ترسیم خلاصه‌ای از مطلب و نتیجه‌گیری. اغلب مراحل طراحی آموزشی به شکل یافتن مسئله و سپس کشف گام‌های حل مسئله به‌طور متوالی برای الگوهای طراحی آموزشی سازمان‌دهی شده‌اند.

بازنگری برنامه‌های درسی از دهه ۱۹۶۰ برای تدریس به کودکان تحت عنوان «مانند یک دانشمند بیندیش^۲» طراحی شده است. درحالی‌که برنامه‌های آموزشی ریاضیات برای کمک به کودکان برای «درک علم حساب به شکل آنچه که یک ریاضیدان انجام می‌دهد» و امثال این توسعه یافت. اگرچه مشکلاتی در اکثر زمینه‌های تولیدی برنامه‌های درسی دهه ۱۹۶۰ مشاهده می‌شد، اما مهم‌ترین مسئله، فقدان توجه به پیش‌نیازهای ضروری برای یادگیری بود (تلاش برای حل مسئله بدون آگاهی از مفاهیم و اصول جهت انجام امور و موضوعات یادگیری). ارتقاء و بهبود کلی سطح مهارت یادگیری مورد انتظار از دانش‌آموزان و ضرورت ایجاد تغییراتی در برقراری اهداف^۳ از پیش تعیین‌شده برای نیازهای اساسی و سخت‌گیری‌هایی که در برخی از مدارس بر روی مباحث یادگیری اعمال می‌گردد که اغلب از جانب اکثر جوامع و سازمان‌ها نکوهیده است.

ساختار مربوط به کاربرد

افکار و اندیشه‌های گروهی به‌صورت ساختار مربوط به کاربرد، مطابق با نوع مهارت در آینده بکار خواهند رفت. این کاربرد چه به‌صورت فردی، اجتماعی و یا حرفه‌ای باشد، باید در آن اهداف، مفاهیم، حقایق، رویه‌ها

۱. Biology

۲. Think like a scientist

۳. Purpose-setting

یا نظریه‌ها به صورت گروهی مشخص گردد و به شیوه‌ای مناسب که نمایانگر روشی نوین و ابداعی باشد تحت عناوین موردنیاز، آموزش داده شود، همچنین عناوین بعدی که آموزش داده می‌شوند می‌بایستی شامل مراحل باشند که در نخستین دور بعدی به کار روند و به همین ترتیب آموزش عناوین ادامه یابد. برای نمونه؛ این متن به شکلی عادی و مرسوم توالی یافته است که هر طراح حرفه‌ای قادر به طراحی دوره‌های آموزشی آن است و با آغاز تحلیل و بررسی و با راهبردهای نوین و پیشرفته ادامه می‌یابد و سپس دوره‌های تحصیلی پیشرفته جمع‌بندی شده و از آن ارزشیابی به عمل می‌آید، در خاتمه منابع مناسب قابل رجوع در میان فصول کتاب و انتهای آن با بازگویی جزئیات به منظور اشاره به فعالیت‌های مرتبط با دوره عنوان می‌گردد. با به‌کارگیری دیگر روش‌های توالی مبتنی بر کاربرد، ما تدریس خود را در اکثر مواقع با کاربرد اولین دانش آموخته شده آغاز می‌کنیم.

برای مثال؛ دوره‌های آموزشی برای آموزش آمار^۱ باید بر اساس متداول‌ترین کاربرد آمار تحلیلی صورت پذیرد، از جمله آمارهای توصیفی^۲، روابط آزمون‌های تی^۳ و تحلیل واریانس یک‌طرفه^۴ که پیش‌درآمدی برای کسب مهارت و تخصص بیشتر می‌باشند و آزمایش‌هایی مانند تحلیل و بررسی شیوه‌هایی که کمتر مورد استفاده‌اند.

ساختار مربوط به یادگیری

ساختارهای مربوط به یادگیری، اطلاعات سازمان‌یافته را به شیوه‌ای که یادگیری جدید از طریق پیوند با دانش پیشین که با موضوع جدید مرتبط است، در اختیار یادگیرندگان قرار می‌دهند. یکی از روش‌های به‌کارگیری یک ساختار مربوط به یادگیری عبارت از آگاهی از سازمان‌دهی مبتنی بر پیش‌نیاز^۵ است. چنانچه طراح بخواهد تحلیل پردازش اطلاعات^۶ مربوط به امور را در راستای اهداف کلی آن برای کل دوره به اجرا درآورد، پیامدهای این تحلیل و بررسی، نمایانگر روابط پیش‌نیاز کلیه اطلاعات و مهارت‌ها در آن دوره خواهد بود. بررسی جامع این تحلیل سبب می‌شود به مفاهیم اساسی، مهارت‌ها یا دانشی دست یابیم که به‌عنوان پایه‌ای برای کل دوره از آن‌ها استفاده می‌شود. منحصراً با به‌کارگیری یک سازمان‌دهی مبتنی بر پیش‌نیاز، این مهارت‌ها در مرحله نخست تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند. مع‌ذک، باید دقتی کامل در مورد رویدادهای

۱. Statistics

۲. Descriptive statistics

۳. T-tests

۴. Anova

۵. Prerequisite-based

۶. Information-processing

نامتجانس در زمینه سلسله مراتب یادگیری را لحاظ نماییم. صرفاً کسب مهارت‌های ذهنی^۱ - مفاهیم، قواعد و روش‌های حل مسئله- از مزایای در نظر گرفتن توالی پیش‌نیازها می‌باشند (گانیه^۲، ۱۹۸۵). یکی دیگر از وظایف یادگیری مشتمل بر دوره یادگیری (دانش بیانی^۳، نگرش‌ها، مهارت‌های روانی-حرکتی و راهبردهای شناختی^۴) می‌باشند که باید از چنین توالی‌ای که ناشی از دیگر ارکان پیش‌نیاز است پیروی نماید. ساختارهای آموزشی که بر مبنای پیش‌نیاز، طراحی شده باشد، برای نمونه ممکن است در دوره برنامه‌ریزی کامپیوتر حاوی دانش دستورات و توانایی برای ترکیب این دستورها به ساختارهای داده‌ای باشد که در واقع پیش‌نیازی برای تجربیات عملی برنامه‌ریزی‌هایی است که حل مسئله را شامل می‌شود.

دومین مورد مطالعاتی تجزیه و تحلیل وظایف، نمایانگر دومین ردیف از مفاهیم، قواعد یا اطلاعاتی است که برای مرحله بعدی و کسب مهارت‌های پیچیده به صورت یک پیش‌نیاز است و ممکن است موارد متعددی از این ایده‌ها در درجه دوم تحلیل و بررسی قرار داشته باشند. این اطلاعات و مهارت‌ها در چنین رتبه‌ای باید بعد از آموزش دوره‌های بعدی قرار گیرد. برای نمونه؛ در دوره برنامه‌ریزی کامپیوتر مبتنی بر ساختار پیش‌نیاز، ایده بعدی یا طرحی که باید مفاهیم مرتبط با ساختار برنامه‌ای را شامل شود از جمله؛ حجم برنامه و زیرمجموعه‌ها و دستورات مرتبط بر مبنای الگوی «حرکت به سمت جلو» این طرح را به شکل تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی از امور دنبال نماید تا یادگیرندگان به واسطه این آموزش به مهارت‌های پیچیده‌تر در این دوره دست یابند. چنین رویکردی در انتهای این فصل توصیف خواهد شد.

ساختار مبتنی بر پیش‌نیاز، به طور معمول به عنوان راهبردی سازمان یافته در سطح کلان در زمینه طراحی آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. یکی از مضرات این ساختار، آن است که حتی در زمانی که ماهیت وظایف یادگیری (به صورت نوع یادگیری) مشخص است، این ساختار اقدامات احتمالی را که فراگیرنده باید اجرا نماید آشکار می‌سازد، بدین ترتیب که یادگیرندگان گرایشی به از دست دادن «تصویری بزرگ» از مهارت‌های اکتسابی دارند. آن‌ها احتمالاً بینش اندکی از چگونگی پیش‌نیازهای مرتبط با پیش‌نیازهای فردی و اهداف دوره دارند. به همین دلیل به استفاده از سازمان‌دهی مبتنی بر پیش‌نیاز نسبت به دیگر انواع ساختارها گرایش کمتری دارند. اغلب، طراحان دوره‌ای را طراحی می‌کنند که توسط دیگر ساختارهای برنامه درسی و به کارگیری ساختار پیش‌نیاز در واحدهای متعدد عملی گردد.

۱. Intellectual skill

۲. Gagne

۳. Declarative

۴. Cognitive strategies

رویکردی غیررسمی برای ساختارهای پیش‌نیازی، پیش‌بینی تدریس مباحث آشناتر در هر دوره، قبل از آغاز دوره جدید است. برای مثال؛ در یک کلاس مذهب شناسی، ابعاد متداول مذاهب موجود ممکن است قبل از ورود به دوره ناآشناتر بعدی مورد مطالعه و بررسی قرار گیرند. در کلاس جغرافیای جهان، احتمالاً مطالعه جغرافیای کشور هر فردی که یادگیرندگان بدان تعلق دارند، نسبت به مناطق دورتر مُقدم است.

ایده **ساختارهای دانش در اقسام/یادگیری**^۱، یکی دیگر از مثال‌هایی است که به ساختار مربوط به یادگیری مرتبط است. ما در اینجا سه نوع طرح‌واره‌های نوآورانه: طرح‌واره‌های مفهومی^۲، طرح‌واره‌های نمایشی^۳، طرح‌واره‌های اکتشافی^۴ را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

یک **طرح‌واره مفهومی** شامل اقداماتی را که مستلزم نامیدن اشیاء، طبقه‌بندی دانشی که این اشیاء بدان تعلق دارد و عملکردهایی که از این اشیاء انتظار می‌رود، می‌شود. یک **طرح‌واره زمانی** در صورتی نمایشی نامیده می‌شود که اقدامی جهت نمایش فرایند عملی و پردازش آن صورت پذیرد و **طرح‌واره اکتشافی** برای عملی شدن نیازمند اقدامی است که در آن کشفیات، نمایانگر دانش جدید یا دانش پیشین باشد.

این توصیف از سوی طراحان آموزشی مانند گانیه و مریل که نوعی روش یادگیری را با نگرش‌هایی آشکار برای یادگیری طرح‌واره عملی که مستلزم تلفیق یادگیری موضوعات خاص با در نظر گرفتن اهداف کلی است ابداع کرده‌اند، مطرح شده است. به همین ترتیب، دوره‌ای با اهداف عملی ممکن است در ردیف نخست ساختار سازمانی، دارای مراحل عملی باشد که طرح‌واره و گام‌های توالی بر مبنای اقدامات رده‌بندی شده آن انجام یابد. برای نمونه؛ ساختار مربوط به مفهوم (به بخش بعدی مراجعه کنید) برای طرح‌واره‌های مفهومی مناسب است و ساختارهای سازمانی زمان‌بندی شده برای طرح‌واره‌های آشکارسازی و ساختار مربوط به اکتشاف به طرح‌واره‌های اکتشافی اختصاص دارد. دومین ردیف سازمانی احتمالاً ساختارهای اکتشافی یا کاربردی را به کار می‌گیرد.

ساختار مربوط به مفهوم

این ساختارها از تشکیلاتی که دارای نظم و ترتیب خاصی برای سازمان‌دهی محتوا است، استفاده می‌نمایند. برترین مفاهیم یا اصول^۵ فراگیر^۶، ابتدا آموزش داده می‌شود و سپس موارد ویژه‌ای از این مفاهیم یا اصول

۱. Learning enterpris

۲. Denoting

۳. manifesting

۴. Discovering

۵. Principles

۶. All inclusive

کاربردی به یادگیرندگان تدریس می‌شود. از جمله مزایای این ساختار در مقایسه با ساختارهای پیش‌نیازی، یادگیری منتج شده به صورت تلفیقی به همراه روابطی آشکار از ایده‌های مختلف است. جروم برونر^۱ یکی از نظریه‌پردازان آموزشی است که افکار و ایده‌های او تأثیری بسزا در نهضت پروژه برنامه‌های درسی پیش‌دبستان تا پایان دبیرستان (k-12) که در دهه ۱۹۶۰ آغاز گردید، داشت و در این برنامه، ساختار دانش به گونه‌ای منظم و دربرگیرنده ایده‌هایی از برنامه‌های درسی مارپیچی^۲ است که رهنمودی برای توسعه برنامه درسی را در برمی‌گیرد (برونر، ۱۹۶۰-۱۹۶۶). اکثر برنامه‌های علوم توسعه‌یافته در طی دهه ۱۹۶۰ با شکل‌گیری نهضتی در آمریکا آغاز شده است، از جمله؛ زیست‌شناسی که برمبنای ساختار کلان وابسته به مفهوم توسعه‌یافته است. نمونه‌ای از چنین طرح سازمانی در کلاس‌های عمومی علوم درباره ویژگی موادی که قبل از تدریس بخشی از مبحث الکتریسیته، درباره اتم‌ها تدریس می‌شده است. الگوی شرح و بسط رایگلو^۳ نیز نمونه‌ای خاص از ساختار کلان وابسته به مفهوم است.

الگوی شرح و بسط. ساختارهای وابسته به مفهوم دارای مزایای متعددی هستند، به‌ویژه زمانی که به صورت متوالی بکار می‌روند و شیوه‌ای ارائه‌ای را دنبال می‌کنند که در آن بر مبنای اعتقاد بسیاری از نظریه‌پردازان شناختی، اطلاعات ذخیره‌شده به همراه اطلاعات خاصی است که زیرمجموعه‌ای از مفاهیم از اهمیت کمتری برخوردارند. در هر صورت، مضرات - و علت اینکه چرا طراحان آموزشی اغلب دوره‌هایی ساختارمند مطابق با اصول پیش‌نیازی را پیشنهاد می‌نمایند را توضیح می‌دهند، این طرح عبارت است از اینکه آن‌ها انواع یادگیری (تشخیص^۴، مفاهیم، قواعد^۵، حل مسئله) و چگونگی این انواع مرتبط با یکدیگر را در بر نمی‌گیرد. این عدم وجود پیش‌نیازها می‌تواند به رویارویی عناصری که فاقد زمینه یا پشتوانه اصلی برای یادگیرنده است منجر شود و یا صرفاً با آن دسته از اطلاعاتی که در فرایند دانش‌بینی و سطوح مفهومی قرار دارند و هیچ‌گاه در سطوح بالاتر یادگیری بکار گرفته نمی‌شوند (مانند اصولی که برای حل مسائل بکار می‌روند) مواجه گردد. رایگلو^۳، الگویی سازمانی را که دارای مزایای زمینه‌ای مثبت از هر دو راهبردهای کلان وابسته به مفهوم مبتنی بر پیش‌نیاز، برای کاهش مضرات در رابطه با نظریه شرح و بسط است (رایگلو^۳، ۱۹۷۹، واستین^۶، ۱۹۸۳، رایگلو^۳، مریل و ایلسون^۷ و اسپیلر^۱، ۱۹۹۴) ارائه داده است.

۱. Jerome Bruner

۲. Spiral curriculum

۳. Reigeluth

۴. Discrimination

۵. Rules

۶. Stein

۷. Wilson

رایگلوث تمرکز فراوانی بر سازمان کل دوره بر طبق سه نوع مهم از پیامدها دارد: مفاهیم، اصول و رویه‌ها. وی پیشنهاد می‌نماید که یک محتوای خاص به نحوی تدریس گردد که هر سه اهداف فوق را در برگیرد (برای نمونه؛ یادگیرندگان رشته آمار می‌توانند تحت تدریس دروسی قرار گیرند که تمرکزی گسترده بر مفاهیم آماری، اصول آمار یا رویه‌هایی برای محاسبه آمار و ارقام تأکید داشته باشند). وی همچنین بیان می‌کند که یکی از اولین عملکردهای یک طراح عبارت از: شناسایی این سه ساختار مفهومی^۱، رویه‌ای^۲ (مبتنی بر اصول) یا فرایندی^۳ که باید بر واحدهای خاص یا دوره‌های ویژه‌ای متمرکز باشد. مباحث اخیر الگوی شرح و بسط در زمینه پیامدها، دیدگاه‌های وسیعی را توصیه می‌نماید، البته باید توجه داشت که این نگرش‌های مشخص، گاهی اوقات مفید نیست (ویلسون و کول^۴، ۱۹۹۲). رایگلوث (۱۹۹۲). وی در حقیقت نظریه خویش را توسعه داده و در آن شیوه‌ای را به کار برده که «روش ساده‌سازی شرایط^۵» نام گرفته است که دورنمایی از ساده کردن مسائل موردی است. الگوی شرح و بسط رایگلوث تحت عنوان رویکرد بالا به پایین^۶ توصیف می‌گردد.

رایگلوث بیان می‌کند که شناسایی پیامدها^۸ و ساختار محتوا موجب می‌شود تا طراحان، بیشترین شرایط تغییرپذیر و مفاهیم اساسی، اصول و یا رویه‌ها را (این‌گزینه‌ها با توجه به ساختار انتخاب‌شده صورت می‌گیرد) شناسایی نمایند. این تغییر شرایط کلی باید در ابتدا در سطح کاربرد که رایگلوث آن را یک «چشم‌انداز^۹» می‌نامد تدریس گردد.

رایگلوث سه نوع اصلی «چشم‌انداز» را مطابق با اهداف مختلف یادگیری توصیف می‌نماید: مفهومی، رویه‌ای و نظری.

هر یک از این چشم‌اندازها ویژگی‌های خاصی برحسب نظر سازنده یا طبق ضروریات شرایط آموزشی برای درک نظر سازندگان آن مطرح می‌نمایند. تجسم مفهومی^{۱۰} به‌عنوان ترکیب‌کننده^{۱۱} لایه‌های بالای مواد است

۱.Spiller

۲.Conceptual

۳.Procedural

۴.Theoretical

۵.Cole

۶.Simplifying conditions method

۷.Top-down approach

۸.Outcomes

۹.Epitome

۱۰.Conceptual epitome

۱۱.Synthesizer

که شامل گرایش ساختاری است، که به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای منعکس‌کننده وسعت مواد است که در جلسه کلاس حضوری تا حد ممکن یاد گرفته‌شده است. این برنامه‌ریزان برای چشم‌انداز فرایندی که پدیده ساده شده از «ساختار فرایندی موازی^۱» است که در آن کل فرایند به‌صورت سطح سازگاری که مطابق با جلسات مستقل معرفی شده است، ارائه می‌گردد. «چشم‌انداز نظری» نیز شبیه به چشم‌انداز مفهومی توسعه می‌یابد و در آن، لایه فوقانی به‌طور اصولی تغییر می‌یابد و به‌گونه‌ای بنیادی در نظریه قرار می‌گیرد. به‌ندرت چنین چشم‌انداز نظری ممکن است به شیوه‌ای مشابه با توسعه ساختار موازی ساده شده یک چشم‌انداز فرایندی توسعه یابد.

یکی از ابعاد بارز این چشم‌انداز عبارت از ایده‌ای که یک هدف می‌تواند برای کل محتوای توسعه‌یافته در اکثر سطوح انتزاعی کاربردی، مورد استفاده قرار دهد. در نتیجه، اگر این سطح کاربردی در محتوای عملی مورد استفاده قرار گیرد، چنین چشم‌اندازی به‌ویژه هنگامی که بررسی حجم وسیعی از مواد درسی ناشناخته در آن راه، در نظر می‌گیریم جالب و چشمگیر است. مشکل «بازنگری^۲» سنتی^۳ درباره موضوع و مواد این است که بررسی کلامی از کلیه زمینه‌های ناآشنا^۴ در دانش‌آموزان باعث «اشتباه در یک سطح بالاتر^۵» می‌شود. اولین ارتباط ما با برنامه‌ریزان کامپیوتری در دهه ۱۹۶۰، هنگامی بود که به بازنگری ساختارهای اطلاعاتی و کاربرد حافظه از جمله؛ بررسی موقعیت‌های داده‌های مقایسه‌ای در محفظه پستی^۶ در یک اتاقک پستی توجه نمودیم. عدم آگاهی از برنامه‌های کامپیوتری که همگی شبیه به هم بودند و عملکردهای اساسی آن‌ها که بر اساس توسعه برنامه‌های قبلی صورت می‌پذیرفت، ما را دچار سردرگمی کرد. ما با بررسی این طرح با موارد سوء تفاهمات متعددی که در کل دوره ادامه داشت مواجه شدیم. چنانچه چنین دوره‌هایی را با داشتن دورنمایی مشخص‌تر از دوره آغاز می‌کردیم که در آن برنامه‌ریزی بهتری صورت گرفته بود به پیامدهای مناسب‌تری دست می‌یافتیم، کلیه شیوه‌های ناشی از توسعه ویژگی‌های ضروری برای یک برنامه، توسعه کدها، و ورود به برنامه، نصب برنامه و عیب‌یابی کردن آن، یادگیرنده را قادر می‌سازد تا در دوره نخست کلاسی و با در اختیار داشتن تعداد زیادی رهنمود، مسائل بسیار ساده برنامه‌ریزی را مرتفع سازد (رایگلوت و اسمیت^۷، ۱۹۸۹).

۱.Parallel procedural structure

۲.Overview

۳.Traditional

۴.Unfamiliar terrain

۵.Confused at the higher level

۶.Mail slots

۷.Smith

پس از آن که چشم‌انداز اصلی تدریس در سطحی عملکردی تمرین شد، آموزش جزئیات بیشتر «شرح و بسط» محتوا ارائه می‌شود. برای نمونه؛ در یک جلسه درس عکاسی بر اساس ساختار نظری (ودمن^۱ و اسمیت، ۱۹۸۹)، یادگیرندگان در آموزش مربوط به عملگرها و روابط میان درجات حلقه دیافراگم^۲، سرعت‌های شاتر^۳ و سرعت‌های فیلم در مرحله نخست الگوی شرح و بسط قرار دارند. طی گذراندن این واحد عکاسی، این امر بدان معنی است که یادگیرندگان راجع به چگونگی تعاملات حرکتی با سرعت شاتر و میزان عمق زمینه‌ای مرتبط با اندازه دریچه دوربین، آموزش می‌بینند. در مرحله نهایی شرح و بسط، یادگیرندگان تعداد واقعی مقادیر عملی برای تنظیم درجات دیافراگم، سرعت‌های شاتر و سرعت فیلم و چگونگی ارتباط میان این عوامل را می‌آموزند (یک درجه دیافراگم $f/5.6$ اجازه می‌دهد تا دو برابر نور در دوربین نسبت به $f/8$ جریان وارد دوربین شود). این شرح و بسط مفصل شامل ایده‌هایی کلی شبیه به مفهوم مورد نظر برونر از «برنامه درسی ماریچی» (۱۹۶۰)، مفهوم مورد نظر آزوبل از «تمایز گام‌به‌گام»^۴ (۱۹۶۸) و منظور نورمن از «یادگیری شبکه»^۵ (۱۹۸۰) است. هر یک از سطوح شرح و بسط، اطلاعاتی را در اختیار ما قرار می‌دهد که به‌طور متوالی مطابق با پیش‌نیازها تدوین شده‌اند. این آموزش در هر یک از سطوح شرح و بسط در ارتباط تنگاتنگ با دیگر سطوح ساختاری و اظهارات خلاصه‌شده‌ای است که سطوح شرح و بسط را یکپارچه می‌سازد. رایگلوث این شکل آموزش را با «تمرکز داخلی»^۶ در دوربین برای انتخاب جزئیات در زمینه بصری و سپس «خارج شدن از این تمرکز»^۷ به‌منظور ارائه چشم‌اندازی از کل تصویر به یادگیرنده مقایسه نموده است. رایگلوث پیش‌بینی می‌کند هنگامی که فرد از حجم وسیعی از محتوا همچون؛ واحدها یا دوره‌های مختلف به‌صورت ساختار شرح و بسط داده شده استفاده می‌نماید، یادگیرندگان از انگیزش بیشتری برای یادگیری برخوردار خواهند بود و یادگیری تلفیقی تحقق می‌یابد. مع‌ذک، مطالعاتی که در بخش‌های جزئی این آموزش (یک یا چند درس) به‌عمل آمده است، حاکی از عدم موفقیت این جایگزین‌ها و پیش‌بینی‌ها است (بیاخوف^۸، ۱۹۸۶؛ ویدمن و اسمیت، ۱۹۸۹). این در حالی است که هدف اصلی، اعتباربخشی و تحقق این

۱. Wedman

۲. F-Stops

۳. Shutter speeds

۴. Progressive differentiation

۵. Web learning

۶. Zooming in

۷. Zooming out

۸. Beukhof

نظریه نبوده است، اما بررسی‌های اخیر (انگلیش^۱ و رایگلوث، ۱۹۹۶) آن را به‌عنوان مطالعه‌ای تحت عنوان «ارزشیابی تکوینی» طبقه‌بندی نموده و شواهدی مهم از اثربخشی آن‌ها برای فهم دوره مهندسی الکترونیک در دانشگاه فراهم آورده‌اند. اگرچه، این الگو از چنان جذابیت انگیزشی بالا برخوردار است که طراحان به استفاده از آن برای ایجاد بخش‌های آموزش عملی ادامه دادند. ما نیز توصیه می‌نماییم که از این ساختار برای طراحی واحدها و دوره‌های انفرادی بر مبنای الگوی رایگلوث استفاده کنید. جهت دستیابی به اطلاعات بیشتر در این زمینه می‌توانید به توضیحات رایگلوث در مورد این الگو (رایگلوث و آستین^۲، ۱۹۸۳) که نمونه مثال‌هایی را برای کاربردهای این الگو ارائه کرده است (رایگلوث، ۱۹۸۷)، همچنین نقطه نظرات وی در رابطه با این الگو (انگلیش و رایگلوث، ۱۹۹۶ و رایگلوث، ۱۹۹۲) مراجعه کنید. این دیدگاه‌ها بر روی اتخاذ چشم‌انداز تأکید فراوان نموده‌اند و پیشنهادات مفیدی را برای پیشرفت تأثیرات چشم‌انداز به همان شکل که به‌طور متوالی ارائه شده، طبقه‌بندی کرده است و برای فرایندهای یادگیری و حل مسئله پیشنهادات اصلاح‌شده ارائه می‌دهند.

تلفیق ابزارها و مفاهیم برنامه درسی

برای طراحان آموزشی که در سطح کلان فعالیت می‌نمایند، برخی از ابزارها و مفاهیم دارای کاربردی خاص است. ما حیطة و ترتیب و توالی موضوعات یادگیری^۳ را با استفاده از این دو ابزار و مفاهیم مورد بحث قرار خواهیم داد. بعد از معرفی طبقه‌بندی‌های مختلف راجع به انواع سازمان‌دهی برنامه درسی به ارائه توصیه‌هایی جهت حل مسائل متفاوت، می‌پردازیم.

حیطه و توالی محتوا

یکی از ابزارهای اساسی برنامه‌های درسی عبارت از جدول حیطه موضوعی و توالی آن است بدون در نظر گرفتن رویکردی خاص مثلاً رویکرد مبتنی بر موضوع^۴ یا تجربه شناخت‌گرایان، عمل‌گرایان^۵ یا ساختن‌گرایان^۶ که برای یادگیری در نظر گرفته شده است: این دو مبحث با یکدیگر مرتبط‌اند. حیطه موضوعی برنامه‌های درسی به‌طور عمده نشان‌دهنده جدولی بر روی یک محور افقی است، که توصیف‌کننده

۱. English

۲. Stein

۳. Object-orientation

۴. Subject-based

۵. Pragmatist

۶. Constructivist

«چگونگی» امور است. یک حیطه برنامه‌های درسی در مقیاس وسیع، از جمله برنامه‌هایی که برای یک دوره کارآموزی فنی، برای انجام فعالیت جهت اخذ نمره یا برای کل مدرسه در نظر گرفته شده، مسلماً نمایانگر بیش از یک موضوع یا تجربه است، آن چنانکه یک برنامه درسی را سازمان بخشیده است. گرچه طراحی برنامه درسی به طور سنتی حوزه‌ای را تشکیل می‌دهد که به شکل موضوعات واقعی یا عناوین ظاهری است، اما این کار نسبتاً عملی و اغلب برای محدوده تشکیل یافته بر مبنای واحدهای تجربی کاملاً مناسب مسائل یا دیگر عناصر برنامه درسی است. واژه رشته به طور معمول برای تعیین عناصر مستقل محتوا در حیطه‌هایی که با توجه به بنیاد سازمان خنثی است به کار می‌رود. بنابراین، یک برنامه درسی نمایانگر روابط بین رشته‌های چندگانه^۱ است. توالی نیز به طور عمده نشان‌دهنده محورهای عمودی است که به ترتیب به محتوایی که برای هر رشته برنامه‌ریزی شده است، اشاره دارد. این توالی ممکن است صرفاً به طور کلی طبقه‌بندی گردد یا در اکثر مواقع برنامه‌ای همچون؛ یک سال دانشگاهی، نیمسال تحصیلی یا یک دوره زمان‌بندی شده را شامل شود. از جمله نمونه مثال‌هایی که در مورد جدول حیطه و توالی می‌توان ذکر نمود، در شکل (1) ارائه شده است.

درجه				یادگیرنده فعالیت خواهد کرد....
۱۲	۱۱	۱۰	۹	
				شناسایی و استفاده از زبان مجازی و دستگاه‌های صوتی (به‌عنوان مثال، استعاره، تشبیه، شخصیت، ریتم، قافیه، سجع، تسمیه صوفی، مبالغه، و قیاس) است
I	I	I	I	۱. مبالغه
R	r	R	R	۲. استعاره
R	r	R	R	۳. تجسم شخصیت
R	M	I		۴. تسمیه تقلیدی
R	R	M	M	۵. تصویرساز
R	R	M	I	۶. تجانس
R	r	R	R	۷. ریتم
R	r	R	R	۸. قافیه
				نشان دادن دانش از عناصر ادبی و تکنیک و چگونگی آن‌ها بر توسعه یک اثر ادبی (شامل طرح، شخصیت، صحنه، موضوع، درگیری، طنز، لحن، و اشاره)
M	I	I	I	۱. تشخیص اختلاف بین فرض "I" از راوی و نویسنده خود / خودش
R	M	I		۲. می‌دائم زمانی که یک نویسنده یک رویکرد طنز به یک موضوع دارد می‌تواند دلایل ممکن برای این رویکرد را توضیح دهد.
R	M	I		۳. با شناسایی یک بیانیه طعنه‌آمیز از وضعیت در یک اثر ادبی مواجه می‌شوند
r	r	R	R	۴. توضیح اثرات انتخاب نویسنده از نمایش نقطه غالباً منفی، بر روی این داستان.
				I = معرفی، M = موضوع مهم، R = بررسی عمده، r = بررسی، جزئی

شکل ۱ - بخشی از حیطة و توالی جدولی در هنرهای زبان - منبع: با کسب اجازه مکتوب از مدرسه عالی نورمن

طراحی برنامه درسی موضوع - محور

تجارت و صنعت، به‌عنوان منابعی برای تفکر و ابزاری که می‌تواند سبب افزایش و تقویت کارایی برنامه‌های کارآموزی شود، تلقی می‌گردند. از نقطه‌نظر سنتی، این الگوی طراحی موضوع-محور^۱ از جهت علم کامپیوتر دارای رویکردی در سطح کلان به شکل استفاده از موضوعات یادگیری است (فرید لاندرا، ۱۹۹۶؛ وایلی^۲، ۲۰۰۲). به‌طورمعمول این اجزاء رویکردی در سیستم آموزشی، به‌صورت رهنمودهای مربیان، دست‌نوشته‌ها^۳، کتابچه‌های راهنمای دانش‌آموزان، ارائه مواد آموزشی، ارزیابی مواد آموزشی و دیگر عناصری است که تحت عنوان موضوعات یادگیری مدنظر قرا می‌گیرند (همچنین به موضوعات آموزشی و موضوعات برنامه درسی اشاره دارد). موضوعات یادگیری به لحاظ کاربرد وسیع شرایط آموزشی^۴ به‌طور کامل از یکدیگر متفاوت نیستند، بلکه این مفهوم به‌وسیله به‌کارگیری مجموعه شاخصه‌های استاندارد برای «موضوعاتی» که حاصل استفاده برنامه‌های موضوع - محور است جهت تعیین خصوصیات موضوعات یادگیری تقویت می‌گردد. یک موضوع یادگیری باید دارای هویتی مستقل باشد (و نه وابسته به موضوعات یادگیری دیگر برای ارائه به دانش‌آموزان) و قابلیت استفاده مجدد^۵ (به‌گونه‌ای تولیدشده باشد که مجدداً قابل‌استفاده باشد) و قابلیت انتقال^۶ (دارای قابلیت ترکیب با موضوعات گسترده‌تر یا موضوعات زنجیره‌ای گسترده‌تری که ویژگی‌هایی را از موضوعات اصلی وام گرفته باشد) و چندشکلی بودن^۷ (قادر به شکل‌دهی مجدد به برنامه برای استفاده در شرایط مختلف بدون ایجاد تغییرات اساسی برای این محتوا) مشخص باشد. مانند هنگامی که قادر باشیم این موضوعات را در برنامه‌ریزی کامپیوتری دارای ویژگی‌های مشترک به اشتراک بگذاریم، این تسهیلات شیء‌گرایی سبب کاربرد مجدد الگوها می‌گردد. هر سازمان آموزشی یا پرورشی به‌وسیله به‌کارگیری فعالیت‌های موضوعی از این دست در طراحی کلی محتوا و تلاشی گسترده به پیشرفتی نامحدود دست می‌یابد. بار دیگر متذکر می‌شویم که با مقایسه کاربرد رویکرد شیء‌گرا در حوزه کامپیوتر بدین نتیجه می‌رسیم که رویکرد شیء‌گرایی مستلزم وجود سازگاری و انطباق مباحث فوق است و مشاهده فوری نتایج امکان‌پذیر نیست، اما همیشه بدین صورت نیست، بلکه برخی اوقات با سعی و تلاش مضاعف و استفاده مجدد از ترکیبی

۱. Object-oriented

۲. Frirdlander

۳. Wiley

۴. Handout

۵. Instructional modules

۶. Reusability

۷. Inheritance

۸. Polymorphism

از ساختارهای مختلف که می‌تواند ابزاری قدرتمند برای کارایی امور باشد، می‌توان به پیامد مطلوب دست‌یافت. وایلی (۲۰۰۲) بخش‌های مفید بسیاری را که توسط پژوهشگران و متخصصان برای طراحی و کاربرد موضوعات یادگیری دارای قابلیت استفاده مجدد است، ضمیمه الگوی خویش کرده است. یکی از عناصر اصلی موجود برای ساخت موضوعات یادگیری عبارت از برخی شیوه‌های سیستم‌سازمانی که باعث تشکیل یک دفترچه راهنما و بازیابی موضوعات یادگیری می‌شود. وایلی از گسترده‌ترین و موفقیت‌آمیزترین تلاشی که در این زمینه صورت گرفته تحت عنوان «فراداده‌ها»^۱ یاد کرده است که به‌طور عمده شامل برچسب و عناوین و بخش‌های کوچکی از اطلاعات است که می‌تواند بخشی از موضوعات یادگیری را تشکیل دهد. عناوین فراداده‌ها پژوهشگران را قادر می‌سازد تا حتی در زمانی که این موضوعات بر مبنای متن تنظیم نشده‌اند، به‌صورت تصویر تدوین گردند. نمونه‌هایی از سیستم‌های فراداده‌ها شامل استانداردهای IEEE* است که برای موضوعات یادگیری فراداده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند. اداره آموزش و پرورش آمریکا مسئول ورود چنین اطلاعاتی به سیستم فراداده‌ای آموزش و پرورش^۲ (GEM) است و ریکر^۳، والکر^۴ و وایلی (۲۰۰۲) سیستم ویستا آلترا^۵ را که شامل عناصر مشارکتی برای تأمین، پیشرفت و توسعه کاربرد موضوعات یادگیری از طریق فیلتر کردن فراداده‌ها است. در موقعیت‌های کنونی، استانداردهای فراداده‌ای موضوعات یادگیری به‌صورت سیستم فراداده‌ای مواد آموزشی و ویستا آلترا به شکل اطلاعات مربوط به فراداده‌ها و موضوعات یادگیری قابل‌کنترل و بررسی در سایت اینترنتی منابع یادگیری متنی می‌باشند.

یک نمونه مثال مناسب از کاربرد عملی موضوعات یادگیری عبارت است از استفاده از خدمات نظامی به شکل رویکرد شیء‌گرایی برای تشکیل مقدار وسیعی از دانش و مواد آموزشی تحت قلمروی آن (کاردا^۶، ۲۰۰۳) است. این سازمان فعالیت‌های صورت گرفته در این زمینه‌ها را با سرواژه اسکورم^۷ «مدل موضوعات یادگیری موضوع محور تشریک پذیر»^۸ تعریف نموده است. اسکورم با استفاده از قابلیت بازیابی و

۱. Metadata

۱.۲۴.۱۴۸* تحت عنوان استانداردهای ۱

۲. Gat a way to educational materials

۳. Recker

۴. Waler

۵. Altered vista system

۶. Curda

۷. SCORM

۸. Shareable content object reference model

انتقال داده‌ها و موضوعات یادگیری که دارای قابلیت تبادل داده^۱ در محیط‌های یادگیری پیشرفته است، حمایت می‌شود. افزون بر این، از مواد درسی مبتنی بر وب، مواد چاپی، صوتی/ ویدئویی، دیسک نوری^۲ و سایر رسانه‌ها نیز حمایت به عمل آورده است.

یکی دیگر از نمونه مثال‌هایی که در فهم این موضوع به‌ویژه سودمندی کاغذی سفید ارائه‌شده با نوشتن موضوعات یادگیری دارای قابلیت استفاده مجدد توسط سیستم‌های سیسکو^۳ توسعه‌یافته است (شرکت سهامی سیسکو، ۲۰۰۳). این کاغذ سفید فرایند توسعه و چگونگی بهبود دوره‌ها، دروس، شرایط و عناوین مربوط به روش موضوع محور را توصیف می‌نماید. این کاغذ از مفاهیم و زبان خاصی استفاده می‌نماید که برای دانشجویانی که کار طراحی آموزشی انجام می‌دهند راحت، ساده و آشنا است.

تکنولوژی طراحی، توسعه و کاربرد موضوعات یادگیری به‌سرعت در حال تغییر است. ضعف برخی از سیستم‌های فراداده‌ای که از این نوع نگارش نشأت می‌گیرند به‌صورت فقدان اطلاعات درزمینه اهداف کلی و رفتاری راجع به موضوعات یادگیری و اهدافی که جهت کارایی موضوعی در پی تسهیل یادگیری هدفمند و کسب اطلاعات مربوط به ساختارهایی برای آنچه که یک موضوع مناسب نیازمند آن است، بروز می‌یابد. در عمل، ارزشیابی شما، زمان استفاده و پیشرفت در فناوری موضوع یادگیری می‌تواند از طریق کاربرد دقیق و فکورانه دانش طراحی آموزشی از سوی شما تقویت و پشتیبانی شود.

طراحان آموزشی باید برای کاربرد هوشمندانه پایگاه اطلاعاتی موضوعات یادگیری، چنانچه خودشان ساختارهای این موضوعات یادگیری برنامه درسی را به اشتراک می‌گذارند تلاش کنند. ضمن آن‌که، در هر صورت دانش شما از راهبردهای کلان به‌عنوان ابزار و مفاهیمی که برای ساخت و یکپارچه‌سازی برنامه درسی که در این فصل توصیف شد به کار می‌رود و شما را با بهترین شیوه کاربرد این موضوعات آشنا می‌سازد.

سازمان‌دهی

یکی از مفاهیم اساسی در برنامه‌های درسی، سازمان‌دهی محتوا است؛ چگونه بخش‌های مختلف محتوا به یکدیگر متصل می‌شوند و به‌صورت دوره آموزشی یا برنامه درسی آشکار می‌گردند. سازمان‌دهی^۴ شامل دو شکل اولیه و اساسی به‌صورت افقی و عمودی است که همیشه مورد توجه توسعه‌دهندگان برنامه‌های درسی بوده است.

۱. Interperability

۲. CD ROM

۳. CISCO

۴. Articulation

سازمان‌دهی عمودی به طراحی محتوای برنامه درسی‌ای اشاره دارد که یک واحد محتوا بر مبنای واحد بعدی ساخته و ایجاد می‌شود. یادگیری از طریق انتقال عمودی (از مفاهیمی که بر اساس قواعدی که برای حل مسائل به کار می‌رود تشکیل یافته است) به صورت دانشی که توسعه‌دهنده است و بر مبنای پیشرفت تجربیات صورت گرفته است حاصل می‌شود. توجه به پیش‌نیازها و توالی در مبحث سازمان‌دهی عمودی امری اجتناب‌ناپذیر است. سازمان‌دهی افقی به ارتباط بین عناوین در برخی از سطوح پیچیده‌تر اشاره دارد که منجر به انتقال جانبی^۱ می‌شود (ناشی از کاربرد قواعدی است که در یک زمینه یا موقعیت خاص جهت تعمیم برای به‌کارگیری در سایر شرایط و موقعیت‌ها استفاده می‌شود). بازبینی هر یک از بخش‌های جدول، حیطه و توالی نمایانگر حل مشکلات و یا مسائل باقیمانده سهم موضوعات سازمان‌دهی شده است. تلاش برای حل این مشکلات در سازمان‌دهی محتوا بر اساس علاقه، انگیزش و ارتباط شکل گرفته برای الگوهای سازمان‌دهی برنامه درسی در زیر نمایانگر توسعه طرح است که به پنج دسته با ساختارهای متوالی که قبلاً توضیح داده شده است تقسیم می‌شود.

در هر صورت، این الگوهای سازمان‌دهی برنامه درسی تمایزی در ارکان متفاوت قائل شده‌اند که نمایانگر تنوع بارزی است که ما قبلاً به آن پرداخته‌ایم. در حالی که طبقه‌بندی پوزنر راجع به فرآورده‌های تحلیلی و بررسی‌های منطقی است، طبقه‌بندی‌های زیر به توصیف تمرینات مدارس دولتی در آمریکا به لحاظ تاریخی اشاره دارد. این الگوهای سازمان‌دهی برنامه‌های درسی، که به دنبال توسعه بودند توسط متخصصان در طی سال‌های متعدد باهدف افزایش سازمان‌دهی یادگیری در سر کلاس درس و به صورت حضوری در مدارس مورد استفاده‌اند.

چهار مؤلفه اصلی به منظور تقویت یکپارچگی و انسجام^۲ برنامه درسی عبارت‌اند از: ۱ - موضوعات مستقل، ۲ - ارتباط^۳، ۳ - ادغام^۴ (یا حوزه‌های گسترش یافته) و ۴ - تلفیق^۵. در ادامه سه نوع اساسی یکپارچگی و انسجام با محوریت یادگیرنده^۶، عملکردهای اجتماع^۷ و تجربه^۸ را توصیف خواهیم کرد.

۱. Lateral transfer

۲. Unification

۳. Correlation

۴. Fusion

۵. Integration

۶. Student-centered

۷. Social function -centered

۸. Experience-centered

- **موضوعات مستقل:** این نوع سازمان‌دهی برنامه درسی، شناخته‌شده‌ترین روش برای کاربرد موضوعات گسترده است و انتقادات بسیاری بدان وارد شده است. تحت این شرایط، موارد موضوعی این مبحث به همان شکل که در مدارس به‌صورت مرسوم در حوزه‌های دانش و رشته‌ها تدوین‌یافته است اجرا می‌گردد و هدف اصلی اتخاذ چنین شیوه‌ای به‌خوبی آشکار است. بنابراین، یک برنامه درسی متعلق به مقطع دبیرستان به‌طور معمول شامل برنامه‌هایی برای ریاضیات از جمله هندسه، جبر، مثلثات و امثال این است. گرچه رشته‌های علمی سنتی دارای منابع خاصی نیستند، اما بسیاری از سازمان‌های برنامه‌ریز آموزشی معمولاً دوره‌هایی مشابه با این موضوع و رشته‌ها را در برمی‌گیرند (دومین نوع سازمان‌دهی برنامه درسی مرتبط که در واقع به شکل موضوعات مستقل است). در حقیقت، چندین نمونه مثال از موضوعات مستقل نظری در برنامه‌های آموزشی در مدارس ابتدایی آمریکا که حتی هنگامی که این رشته‌ها وابسته به موضوع هستند، وجود دارد.
- **ارتباط:** شامل تلاش‌هایی است که برای تدریس دو یا چند موضوع درسی به‌طور همزمان حاصل می‌شود. بنابراین، اگر مؤسسه‌ای برنامه‌های آموزشی معلمان خود را با این هدف طراحی نماید، معلمان دوره‌ای را جهت ارزیابی با استفاده از فنون توسعه‌یافته در طی نیمسال تحصیلی به شکل الگوهای تدریس دوره موردنظر که واحد آموزشی مختصر و کوتاه در آن توسعه‌یافته باشد، تدریس و ارزیابی می‌نمایند که در این صورت موفقیت‌ترین دوره خواهد بود. از جمله تلاش‌های صورت گرفته جهت ایجاد ارتباط میان برنامه‌های درسی عبارت از: ارزیابی ارتباط بین اعضاء هیأت علمی که احتمالاً شامل آموزگاران برای ارزیابی شاخصه‌های دوره مذکور است تا بدین‌وسیله اطمینان حاصل کنند که دانش‌آموزان فنون اساسی توسعه‌آموز را قبل از تکمیل واحد مورد تدریس از طریق کاربرد فنون آموزشی دوره فراگرفته‌اند. این امر سبب می‌شود شرایطی جهت کاربرد این فنون تدارک دیده شود.
- **ادغام:** ادغام در برنامه‌های درسی هنگامی صورت می‌گیرد که دو یا چند مبحث به‌صورت ترکیبی در یک‌رشته یا در دیگر بسته‌های واحدهای درسی قرار داشته باشند. یک مثال مناسب از این ادغام نوآورانه که هم‌اکنون به‌عنوان تجربه‌ای استاندارد در مدارس و در این حوزه به نام «مطالعات اجتماعی» معروف است را می‌توان نام برد. این حوزه عبارت است از ایجاد ادغام میان دروس مختلف آموزشی در رشته‌هایی مانند تاریخ، جغرافیا، علوم سیاسی، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و دیگر علوم اجتماعی. مثال دیگری را که می‌توان در این زمینه نام برد عبارت از ایجاد ادغام بین مباحث و موضوعات مستقل نوشتاری، سخنوری و ادبیات در مدارس دولتی آمریکا است. این مباحث و دیگر موضوعات بعداً به زبان انگلیسی برگردانده شده‌اند و جزو «هنرهای زبانی» قرار دارند. این نمونه مثال‌ها به‌طور عمده به بررسی علت این مسئله می‌پردازند که چرا یافتن تفاوت بین «مباحث اصلی مستقل» در برنامه‌های درسی آموزش و پرورش دولتی آمریکا دشوار است. گرچه ممکن است، این برنامه‌های درسی، موضوع – محور باشند.

• **تلفیق:** این نوع سازمان‌دهی برنامه درسی به یکپارچگی موضوعی محتوا اشاره دارد که از طریق ساختار محتوا – محور تدوین یافته است. اکثر اشکال تلفیق سازمان‌دهی برنامه درسی تا اندازه‌ای نمایانگر افکار فلاسفه و برنامه‌ریزان دوره‌های آموزشی از جمله جان دیویی (۱۹۸۳) است. سه نوع توصیف متفاوت برای تلفیق این طرح‌ها به شکل یادگیرنده محور، عملکردهای اجتماع محور و تجربه محور مطرح است.

➤ **یادگیرنده محوری:** نوعی سازمان‌دهی است که بر اساس آن، علایق دانش‌آموزان به عنوان راهنما و رکن اصلی در برنامه عمل می‌نماید. با وجود این علایق و انتظارات معلمان از یادگیرندگان، معلمان از این علایق برای هدایت دانش‌آموزان (که ممکن است مشتمل بر اهدافی برای یادگیری باشد) در قالب پروژه‌هایی در حال توسعه و به منزله محرکی مناسب برای یادگیری دانش‌آموزان بهره می‌گیرند. از توصیفات مشخص که از چنین برنامه‌های درسی می‌توان ارائه نمود، کتاب السورث کولینگ^۱ تحت عنوان «تجربه‌ای با پروژه برنامه درسی» (۱۹۲۳) است که در رابطه با آموزش جزئیات تدریس محور مطرح است که در منطقه میسوری^۲، حومه مک‌دونالد در سال ۱۹۱۷ تدوین یافته است. این سازمان‌دهی برنامه درسی یادگیرنده محور به شکل اصلی آن کاملاً غیرکاربردی است، زیرا در اجرا با مشکلات فراوانی مواجه است و شکل گسترده آن در اواخر قرن ۱۸ توسط روسو^۳ مطرح شده است. وی معتقد بود که نوجوانان دارای افکار روحی خاص در دوره جوانی هستند که محیط بیرونی جامعه و مدرسه بر روی روح پاک آنان تأثیر می‌گذارد و احتمالاً آن‌ها را به انحطاط می‌کشاند. بنابراین، وی تصریح نموده است سازمان آموزش و پرورش باید صرفاً به گرایش و استعداد های طبیعی کودکان توجه نماید.

➤ **عملکردهای اجتماعی:** مبنای این نوع سازمان‌دهی برنامه درسی ساختاری است که برگرفته از موقعیت‌های پایدار زندگی یا فرصت‌های نوین و معمول اجتماعی است. استراتمیر و همکارانش^۴ (۱۹۵۷) نوعی الگوی برنامه درسی فلسفی و کاملاً پیچیده‌ای را برای آموزش عمومی و جوانان بر مبنای مسائل و شرایط بنا بر اقتضای سن جوانان در حوزه‌هایی از جمله:

(۱) زندگی در خانواده به عنوان عنصری از خانواده

(۲) زندگی در جامعه بر اساس مشارکت در فعالیت‌های شهری و

۱. Ellsworth collins's book

۲. Missouri

۳. Rousseau

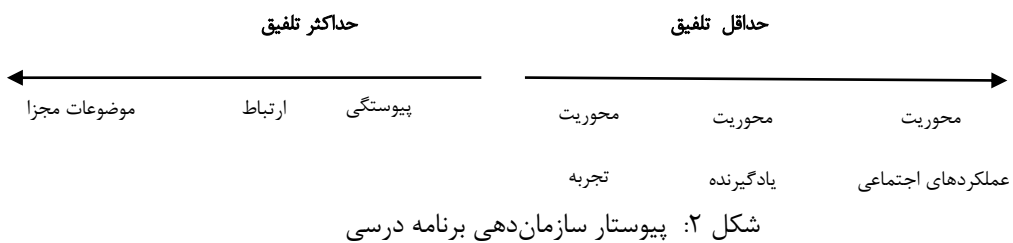
۴. Stratemeyer et al

(۳) زندگی در محیط کار به صورت عضوی از یک گروه حرفه‌ای تدوین نموده‌اند.

با به‌کارگیری این موارد و دیگر موقعیت‌های جاری جامعه در محیط کار، محققانی مانند استراتمیر برنامه درسی‌ای را برای کلیه سنین پیش‌دبستان تا پایان دبیرستان (K-12) که شامل مهارت‌های سنتی نهفته در ساختار اجتماعی و سازمانی می‌شود را ارائه و توسعه داده‌اند. یک نمونه از این مثال را می‌توان در برنامه‌های درسی نوین اجتماعی ویرجینیا^۱ به صورت دوره جدید مطالعاتی برای کودکان دبستانی (۱۹۳۴) مشاهده کرد. مشابه با رویکرد استراتمیر برنامه‌های درسی مدارس ویرجینیا با ابتکار همراه حفظ اصول حول موضوعاتی در زمینه حفظ تولید، مصرف، حمل‌ونقل و ارتباطات سازمان‌یافته است.

➤ **تجربه محوری:** مفهومی جامع از برنامه درسی است که به صورت گسترده‌تر بر روی مبحثی از دیدگاه‌های متضاد موجود در برنامه‌های درسی بحث می‌نماید. در این نوع تلفیق متوسط، که نوع خاص یا مبحثی ویژه که می‌بایستی برنامه درسی در آن انعکاس یابد وجود ندارد، نیاز به طراحی برنامه درسی احساس می‌گردد و برنامه‌های آن بر تجربیاتی متمرکز است که اهداف یادگیری را بازگو می‌نماید (دبلیو، ب راگان، ۱۹۵۳). این نوع سازمان‌دهی، تحت عنوان «پیشروان جدید»^۳ در جامعه آموزش و پرورش آمریکا در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ از محبوبیت فراوانی برخوردار بودند و اخیراً نیز گرایش‌هایی نوین تحت عناوین دیگر (مانند «محیط‌های یادگیری باز»^۴) از آن‌ها به چشم می‌خورد.

۱- مربیانی که چنین گرایش و استعدادهایی را در کودکان یا نوجوانان به شکل سنتی می‌یابند، برنامه‌های آموزشی را تحت عناوین «تجربی»^۵ و یادگیری «مسئله - محور»^۶ تلقی می‌نمایند. شکل (۲-۱۶) نمایانگر انواع سازمان‌دهی برنامه‌های درسی است که در پیوستاری از حداقل تلفیق به حداکثر تلفیق به نمایش درآمده است.



۱. Virginia

۲. W.B. Ragan

۳. Neo progressivist

۴. Open learn environmen

۵. Experiencetial

۶. Problem-based learning

دیدگاه‌های مختلف طراحی برنامه درسی

دیدگاه سنتی برنامه‌های درسی به شکل ارائه عناوین یا محتوا به صورت متوالی، هنوز هم تنها شیوه‌ای است که برای سازمان‌دهی برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌گیرد. اجازه دهید در ابتدا دیدگاه سنتی محتوا - محور برنامه درسی را توصیف نماییم و سپس به شرح برنامه درسی تلفیقی بپردازیم. این مبحث از این نقطه نظر، ما را به سمت ارتباط یکسری از موضوعات مطرح در طراحی آموزشی هدایت می‌نماید.

دیدگاه برنامه‌های درسی محتوا - محور به طور صریح به بازنگری نسخه‌های علمی اختصاص دارد. یک دوره مطالعات پژوهشی که در مورد دانش‌آموزان به عمل آمده است، نمایانگر عناوین دوره محتوا - محور است. این دوره‌ها به طور معمول بر مبنای نسخه‌های موجود با ملاحظات از موضوع - محوری از جمله موارد اکثریتی، اقلیتی و نیازهای برگزیده که خود نیز غالباً تحت عنوان مفاهیم وابسته به محتوا نامیده می‌شوند مواجه هستند و بر این اساس طبقه‌بندی می‌شوند (یعنی «حداقل دو رشته در کاربردهای کامپیوتر...»). برخی از نظریه‌پردازان برنامه‌های درسی اصرار می‌ورزند که یک برنامه درسی را می‌توان در متون زیر یافت: مثلاً «در توصیفات اهداف رشته مورد نظر، سرفصل‌های برخی از واحدهای درسی، طرح‌هایی از آموزش و تهیه راهنمای مطالعه» (بیوچایپ^۱، ۱۹۵۶). هنگامی که درباره برنامه‌های درسی مدارس یا نظام آموزش و پرورش سؤال می‌کنیم، بسیاری از افراد از این موارد یاد می‌کنند.

یکی دیگر از نظریه‌پردازان برنامه‌های درسی (دبلیوب. راگان، ۱۹۵۳) مطرح نموده که برنامه درسی مجموعه‌ای از تجربیات یکپارچه‌ای که صرفاً بازتابی نسبی از متون و توضیحات موضوع - محور است، ارائه می‌دهد. راگان، برنامه‌های درسی را به عنوان «کلیه تجربیات دانش‌آموزان برای بر عهده گرفتن مسئولیت انجام تکالیف مدرسه» تعریف کرده است (ص ۳). این مفهوم گسترده برنامه‌های درسی تجربه - محوری برای کلیه برنامه‌های درسی یکپارچه یا انواع سازمان‌دهی‌های برنامه‌های درسی عملی است: تجربه محوری، یادگیرنده محوری و محوریت عملکردهای اجتماع.

اتخاذ رویکرد تلفیقی در سازمان‌دهی برنامه‌های درسی نه تنها شامل قواعد مربوط و بجا می‌شود، بلکه در دوره‌های مطالعاتی و دیگر اسناد ضروری برای اهداف آموزشی و اجرایی نیز بکار می‌رود. در هر صورت، دیدگاهی تلفیقی را باید برای برنامه‌های درسی مدارس بر اساس وقایع رخدادی در مدارس تنظیم نماییم به جای اینکه توضیحاتی کلامی داشته باشیم. به همین ترتیب، اگر فردی قصد داشته باشد تا ارزیابی‌ای از برنامه‌های درسی داشته باشد، باید به فعالیت‌هایی که در مدارس انجام می‌شود و نه صرفاً اسناد و مدارک موجود مراجعه نماید.

با تمرکز بر تجربیات یادگیرندگان به جای در نظر گرفتن ساختار محتوای آموزشی که بازتابی اساسی از برنامه‌های درسی با تأکید بر راهبردهای آموزشی حاصله از برونداد اولیه طراحی برنامه درسی است، به این نتیجه می‌رسیم که طراحان برنامه‌های درسی باید به محتوای حاصله از برونداد آغازین، تصمیمات مهم حین فرایند طراحی که از طریق نقصان‌ها قابل تشخیص است، تمسک جویند. به منظور توسعه محتوا که محرک اصلی برای دستیابی به رویکردهای یادگیری است، «شروع» محتوا باید از جایی باشد که ملاحظات انتخاب اهداف یادگیری را در نظر گیرد و چگونگی دستیابی به یادگیری را تسهیل سازد. مع‌ذلک، هنگامی که به آموزش از نقطه نظر تجربی می‌نگریم، طراحان برنامه درسی نیز باید اهداف یادگیری و نوع تجربه‌ای که درصدد دستیابی به آن از طریق برنامه درسی هستند را از طریق تصمیمات راهبردی ضروری مدنظر قرار دهند.

تدوین یک برنامه درسی تلفیقی جهت استفاده از هریک از پنج طبقه‌گزینه‌ی توالی سازمان‌دهی که قبلاً شرح داده شد، هنوز مورد سؤال است. اما این تسهیلات برنامه شامل برنامه‌ای مسئله محور، پروژه محور و دیگر راهبردهای سازمانی است که بر مبنای تجربه یادگیرنده و نوع فعالیت‌های او سازمان می‌یابد به جای آنکه حول مسئله، و یا موضوع علمی سازمان‌دهی شود. این هدف جنبه یادگیری دارد. هنگامی که طراحان، تصمیماتی راجع به سازمان‌دهی برنامه‌های درسی متناوب دارند، آن‌ها تشخیص می‌دهند که چه نوع ساختاری را باید استفاده نمایند تا یادگیری دانش‌آموزان تسهیل شود.

این نکته را باید به خاطر سپرد که رویکردهای تلفیقی صرفاً با محتوای کم‌حجم‌تر، طراحی نشده‌اند، بلکه رویکردهای محتوا-محور مانع کسب تجربه یادگیرنده می‌شوند. سؤالی که در این مورد مطرح می‌گردد آن است که آیا «محتوا» یاد گرفته نخواهد شد (یا به‌طور متناوب، بر مبنای تجربه دانش‌آموزان نیست). به همین ترتیب دیدگاه‌هایی متنوع با تفکرات مختلف و ایده‌های گوناگون می‌توانند تأثیری شگرف در تصمیم‌گیری‌های مهم و اساسی ما داشته باشند. بنابراین، تأثیر این فرایند را می‌توان به‌وضوح مشاهده کرد. یکی از دلایل عمده برای پیدایش تفکرات غیر سنتی در مورد برنامه‌های درسی و آموزشی عبارت از نیاز به پیشرفت در یادگیری دانش‌آموزان تحت تمرین و ممارست‌های کنونی آموزشی است.

در مورد نهضت آموزش و پرورش پیشرو^۱ که در دهه ۱۹۲۰ و پس از آن رخ داده است، ارائه تمرین در این بسته‌های آموزشی با محتوای یادگیری در مدارس به همراه حیطه‌های موضوعی علمی سنتی، جایگزین به‌کارگیری پروژه‌هایی که در زمینه موضوعاتی که مورد علاقه دانش‌آموزان نیست شده است و این محرکی برای سازمان‌دهی دوره‌های برنامه درسی است. بسیاری از اهداف مشابه برای آموزش به دانش‌آموزان در مدارس بر اساس عقاید پیش‌تازان و مربیان سنت‌گرا در مباحثی همچون؛ خواندن، نوشتن، حساب، تاریخ، هنرهای زیبا و امثال این به چشم می‌خورد. در هر صورت، این مربیان پیش‌تاز، دیدگاهی همسان برای تلفیق

۱. Progressive education movement

یادگیری ناشی از زمینه‌های متنوع و ایجاد جذابیت‌های یادگیری و مفهومی با به‌کارگیری تجربیاتشان در واحدهای درسی گوناگون دارند. برای نمونه؛ تولید بازی‌های مدرسه‌ای می‌تواند در مبحث خواندن (روخوانی نسخه‌ها، مواد آموزشی زمینه‌ای و دستورالعمل‌های مرحله‌ای برای چنین مجموعه ساختارهایی باشد) یا در مبحث نوشتن (روخوانی نسخه‌ها^۱، مواد و مطالب تبلیغاتی، برنامه‌ها و امثال این باشد)، یا در مبحث حساب (شامل ارزیابی مجموعه شرایط، محاسبه زمان ایجاد طرح، جمع و تفریق بودجه‌بندی‌ها و حسابرسی‌ها باشد) یا در مبحث تاریخ (در چنین فعالیت‌هایی از جمله قهرمانان و پژوهش‌های هماهنگ) و هنرهای زیبا (به‌صورت عملی، جهت دادن، مجموعه شرایط، موسیقی، نورپردازی و دیگر ابعاد تولیدی و ارائه نمایش یا بازی) باشد*.

بدون شک، یادگیری سنتی می‌تواند به‌صورت تجربی کاملاً مؤثر و بر اساس رویکردهای پروژه محوری و تجربه محوری انجام پذیرد. علاوه بر آن، یادگیری فراسوی محدوده‌های موضوعات سنتی از اهمیت فوق‌العاده‌ای در نزد پیشگامان این صنعت برخوردار است، به‌ویژه یادگیری مرتبط با رشد اجتماعی و عاطفی افراد و قضاوتی که در آن ساختار («مردم مداری»^۲ و «ابعاد تجربه‌گرایی / علمی») رعایت شده باشد (برای کسب اطلاعات بیشتر به سازمان آموزش و پرورش عالی و مقاله دیویی^۳ ۱۹۱۶ و ۱۹۳۸ مراجعه نمایید). در محیط‌های آموزشی، ما موارد زیادی را در راستای این مباحث به شکلی واضح بین «منابع گسترده انسانی» و «آموزش» در اداره آموزش و پرورش مقایسه نموده‌ایم.

در هر صورت، یادگیرندگان ممکن است که زمانی که در حال خواندن و مطالعه نسخه‌های راهنمای معلم هستند، مشکلاتی اساسی در رویکرد پیش‌رونده داشته باشند، که با اعتقاد به بسیاری از ابعاد یادگیری علمی و علاوه بر آن با انجام فعالیت و تمرین جهت مسئولیت‌پذیری در کلاس درس ضمن فرایند یادگیری نیاز باشد؛ اکثر معلمان و مربیان قادر به دستیابی به چنین پدیده‌ای نیستند. به‌منظور استفاده از طرح‌های بازی مدرسه‌ای، در زمینه سرفصل‌هایی که در سطور فوق از آن بحث شد و برای اهداف یادگیری در بسیاری از ابعاد و زمینه‌ها مناسب هستند، معلم باید اطمینان حاصل کند که بازی انتخابی گاهی اوقات برحسب علاقه یادگیرنده و یا با تلاش معلم از جذابیت مناسبی بهره‌مند باشد. معلم باید با آگاهی و تلاش مستمر میزان یادگیری هر یک از دانش‌آموزان و مهارت‌های مهم آن‌ها را نسبت به پروژه مذکور شناسایی کند تا بتواند به‌اندازه مهارت یا استعداد دانش‌آموز او را درگیر فعالیت‌های ساختاری نماید و بر فرایند یادگیری وی مدیریت کند. همچنین معلم باید هماهنگی شرایط مناسب آموزشی را به‌صورت دقیق فراهم آورد و از آگاهی

۱. Scripts

* جایگزینی افکار «ساختن گرایان» به جای «پیشرفت گرایان» در این زمینه امر آسانی است و نیازمند شرح بیشتری مباحث مطرح در رویکرد پیشرفت‌گرایی است.

۲. Democratic

۳. Dewey

و دانش خود برای ترغیب دانش‌آموزان بهره‌گیر و سطح یادگیری آن‌ها را مطابق با برنامه‌های در نظر گرفته‌شده و بر اساس رهنمودهای یادگیری که هر دانش‌آموز بدان نیاز دارد تنظیم نماید و سپس او را آماده دوره‌های بعدی نموده و در نهایت نباید اهداف یادگیری را که از نظر مدیریتی در سطح مشکل‌تری قرار دارند و نیازمند فعالیت‌های کامل‌تری هستند متوقف سازد، زیرا دلایل منطقی زیادی برای آغاز این نوع فعالیت‌ها وجود دارد. درحالی‌که ما معلمان و مربیان زیادی داریم که دارای استعداد فراوانی می‌باشند و قادر به انجام چنین امری هستند و دارا بودن هوش، استعداد و انرژی کافی برای انجام چنین فعالیت‌هایی از سوی معلمان و مربیان ضروری است. عدم توانایی برای چنین تحرکات پیش‌رونده‌ای می‌تواند سبب گردد تا نیازهای غیرعملی که نیازمند انجام عملیاتی خاص از جانب معلم جهت مرتفع ساختن آن‌ها به‌ویژه با ابزارهای موجود در اوایل و نیمه قرن بیستم بود، تحقق نیابند.

در حال حاضر، فناوری روز به‌صورت فرایندی فناوری گونه، از طراحی آموزشی و فناوری‌های تولیدی و به‌طور عمده کامپیوترهایی که می‌تواند کمک فراوانی به تحقق آرمان افراد و به‌خصوص پیشگامان داشته باشد در دسترس ما قرار دارد. چنین فنون و رویکردهایی در دنیای گسترده (ریبر، ۱۹۹۶، ۱۹۹۲) شناخت موقعیتی وب - محور تعاملی (گروه فناوری و شناخت، ۱۹۹۲) محیط‌های یادگیری اکتشافی و مادی^۱ (پرکینز، ۱۹۹۲) نمایانگر عقاید پیشگامان در علم است که نه‌تنها با تفکرات ساختن‌گرایان متفاوت است، بلکه با عقاید نظریه‌پردازان جدید مغایرت دارد. این ابزارها و نظایر آن‌ها مانند ابزارهای مدیریت کامپیوتری، ابزارهای ارزیابی به کمک کامپیوتر، ابزارهای توسعه چندرسانه‌ای، شبکه گسترده جهانی^۲، محیط‌های یادگیری تجربه-محور را تسهیل می‌نمایند. بهره‌گیری از این ابزارها در حال حاضر امکان‌پذیر است و تا قبل از این دوره غیرقابل پذیرش و باور بود.

طراحی آموزشی برای یکپارچه‌سازی هر سه الگوی سازمان‌دهی برنامه درسی مفید است. گرچه این سنت باعث شده تا سازمان‌دهی برنامه درسی مبتنی بر عملکردهای جامعه تغییر یابد و یا تثبیت گردد، اما نوع دیگری از طراحی آموزشی وجود دارد که برای دو رشته همسان به‌طور همزمان به کار می‌رود. از نقطه‌نظر یک طراح آموزشی، مسائلی که در این مسیر پدید می‌آید عبارت از مواردی است که در هر سه مورد تلفیق برنامه درسی رخ می‌دهد (مانند دیگر اشکال سازمان‌دهی تناوبی) که در سطحی پایین‌تر از حد مطلوب ما قرار دارد. فناوری، سبب ایجاد نوآوری‌های زیادی در برنامه‌های آموزشی شده است، اما هنوز این امر به‌طور کامل در دنیا متداول نشده است. با هماهنگی‌های ایجادشده؛ از کامپیوتر در مدارس به‌خوبی استقبال شده است

۱.phenomenaria

۲.Perkins

۳.Word wide web

(به‌ویژه برای تدریس مهارت‌های کامپیوتری)، اما تجدیدنظر در برنامه‌های درسی بیانگر این اصل است که کامپیوترها و دیگر ابزار فناوری روز، امکانات زیادی را برای ما فراهم ساخته‌اند و به‌طور مکرر استفاده می‌شوند (گروه شناخت و فناوری، ۱۹۹۲؛ ویلسون^۱، هامیلتون^۲، تزلو^۳ و کیر^۴، ۱۹۹۴؛ ویلسون، ۱۹۹۶)، این در حالی است که این فناوری‌ها همانند کاربرد عام این نوشتار، کاربرد خاصی ندارند. جالب‌توجه اینکه، اداره آموزش و پرورش در بقیه زمینه‌ها از جمله محیط‌های بازرگانی و نظامی نسبت به محیط‌های دولتی آموزش و پرورش آمریکا تأثیری بسزا از فناوری (به‌ویژه فناوری کامپیوتر) برده‌اند. از سویی دیگر، فناوری این امکان را فراهم ساخته که پیشرفت‌های زیادی در برنامه آموزشی مدارس روی دهد. انجام تمرینات آموزشی که در مقیاس‌های عظیم امکان‌پذیر نبوده‌اند، به‌وسیله کاربرد فناوری محقق می‌شود (والکر^۵، ۱۹۹۶).

چگونه می‌توان سطوح پایین کاربرد گسترده فناوری را در مدارس تعبیر نمود؟

به‌منظور بهره‌گیری از کلیه مزایای فناوری، جهت بازسازی ساختار دولتی آموزش و پرورش آمریکا باید به این ابزار تجهیز گردد. سازمان‌دهی سیستم جاری مدارس دولتی بایستی: (۱) مستقل و از نظر مجازی خودکار و در مناطقی ایجاد و حفظ گردند که در سطح شهری باشند و (۲) با توجه به نقش سازمان‌دهی عملکردی معلم در کلاس درس که ارائه آموزش و مدیریت تجربیات یادگیری را بر عهده دارد، صورت گیرد. ساختارهای دستورالعملی مدارس تحت چنین شرایطی چنان خوب بازسازی شده‌اند که تأثیری شگرف در زمینه توانمندی معلمان را بیان داشتند (پترسون^۶، مک‌کارتی و المور^۷، ۱۹۹۶، جنلینک^۸، رایگلوث، کار و نلسون^۹، ۱۹۹۸). در هر صورت، سازمان‌دهی مجدد مدارس دولتی در آمریکا مستلزم کاهش استقلال و تسلط منابع آموزشی و برنامه‌های درسی است. چنین تقلیلی در استقلال برنامه‌های درسی در سطحی وسیع مورد نیاز است تا به سطح توسعه مورد نظر برسیم. تغییرات دقیق ساختاری در سیستم آموزش و پرورش دولتی به رویکردهای اساسی فناوری گونه در کلیه زمینه‌ها نیاز دارد.

-
۱. Wilson
 ۲. Hamilton
 ۳. Teslow
 ۴. Cry
 ۵. Walker
 ۶. Peterson
 ۷. Mc Carthey & Elmore
 ۸. Jenlink
 ۹. Car & Nelson

مسئله هزینه‌های سرسام‌آور به‌خودی‌خود، یکی از عوامل مؤثر در تغییر و تحول سیستم آموزش و پرورش است. چنانچه بازسازی مدارس شامل ایجاد شیوه‌های فناوری آموزشی نوین باشد، این دگرگونی بیش از آن که از طریق واکنش منفی به آن تحقق پذیرد، از طریق برنامه‌ریزی بهتر صورت می‌پذیرد، مباحث مهمی را در زمینه روابط میان ساختار آموزش و پرورش و به‌کارگیری فناوری در مقالات محققانی همچون هاینیچ^۱، مالندآ^۲، راسل و اسمالدینو^۳ (۱۹۹۶، ص ۳۵۰-۳۵۷) می‌توان یافت.

کاربرد فناوری در طراحی برنامه‌های درسی تلفیقی

به نظر می‌رسد که جالب‌ترین و کاربردی‌ترین فرآورده‌های فناوری در زمینه آموزشی و پرورشی در طرح‌های برنامه‌های درسی تلفیقی مشاهده گردد. شبکه گسترده جهانی، گسترده‌ترین منظر از جهت وجود محیط یادگیری اکتشافی است؛ که در آن علایق یادگیرندگان در آموزش‌های رایانه - محور با توجه به نظر و علاقه یادگیرندگان تکمیل گردیده است؛ این محیط‌های یادگیری کامپیوتری، وجود عنصر تعامل را در فیلم‌های آموزشی رد می‌نمایند، درحالی‌که علایق یادگیرندگان در چندرسانه‌ای تعاملی که تأمین‌کننده اکتشافات و تعاملات آنان با دنیای وسیع و شبیه‌سازی‌هاست برآورده می‌گردد. هیچ‌گونه عملکرد خاصی در این دنیای گسترده و وسیع وجود ندارد که بنا بر علاقه یادگیرندگان به‌صورت طراحی و توسعه آموزش فناوری - محور در طبقه زایشی بالا ایجاد نشود.

با یادآوری اینکه وضعیت معلمان آموزش و پرورش در دهه ۱۹۳۰ در مدارس پیشرو در شرایط اسف باری قرار داشت، باید متذکر شویم که معلمان، برنامه‌های درسی را در پایین‌ترین سطح قرار داده بودند؛ و صرفاً تلاش و کوشش دانش‌آموزان فراسوی قابلیت‌های استعدادی آنان در اکثر موارد بکار می‌رفت. اکنون این وضعیت را با شرایط فناوری روز بسنجید. هماهنگی و تنظیم پروژه‌ها بر مبنای علایق دانش‌آموزان می‌تواند اطلاعات جامع‌تری درباره فرایند یادگیری را که قبلاً و قبل از اینکه آزمایش‌های رایانه - محور و توصیفات آزمون و اجزای اصلی آن قابل ثبت باشند، ایجاد و فراهم نموده است. توصیفات اهداف پروژه و مواد آموزشی جهت حمایت از پروژه در دسترس همگان و در سایت‌های اینترنتی به‌گونه‌ای متنوع و فراوان وجود دارند. اما شاید در سال‌های گذشته دسترسی به تعداد محدودی از این منابع میسر بود. مشارکت دانش‌آموزان در این طرح‌ها با موفقیت چشمگیری در زمینه‌های گوناگون مدیریت آموزشی^۴ که از طریق کامپیوتر انتقال می‌یابد فراهم شده است. این سازوکارهای برنامه‌نویسی توسعه‌یافته، طراحی تنظیم‌شده و حتی برنامه‌های تولیدشده

۱. Heinich

۲. Molenda

۳. Russel & Smaldino

۴. Instructional management

از طریق کامپیوتر می‌تواند سبب تسهیل فرایند یادگیری گردد. چنین عملکردی را مجازی می‌نامیم که با توسعه شیوه‌های ارائه چندرسانه‌ای در میلیون‌ها سایت و شبکه اینترنتی در دسترس و در حال گسترش است.

فرایند طراحی آموزشی مبتنی بر فناوری دارای مزایای بی‌شماری در پروژه‌های کلان است که در ادامه پیشنهاد می‌شود. این ابزارهای یافتن هدف و تنظیم آن، با تحلیل شرایط آموزشی و نیازهای یادگیرندگان، تجزیه و تحلیل وظایف، طرح‌های ارزیابی مناسب، طراحی راهبردهای مناسب و ارزشیابی تکوینی و پایانی برای انجام پروژه‌هایی با مقیاس وسیع ضروری هستند.

رهنمودهایی برای طراحی برنامه‌های درسی

انتخاب مربیان برای سازمان‌دهی برنامه درسی‌ای که جایگزین سازمان‌دهی سنتی باشد بر اساس تعهد به یک یا چند دیدگاه جهانی یا فلسفه آموزشی است. به همین ترتیب، برنامه آموزشی که بیش از حد بر یادگیرنده محوری متمرکز است نه تنها برای حل مسئله بلکه برای طراحی فرایندهای یادگیری که از طریق ارتباط با افرادی که از این شیوه سازمان‌دهی حمایت می‌کنند توصیه و پیشنهاد شده‌اند. برنامه‌های آموزشی موضوع محور با خطا و اشتباهاتی بر مبنای عقیده سیستمی از جمله نهضت «ارجاع به اصول اساسی» و نهضت‌هایی از این دست که بعضاً از سوی حامیان ناآگاه و یا خصومت‌گران نسبت به این گزینه‌ها سرچشمه می‌گیرد، همراه است.

قصد داریم تصمیماتی مهم در مورد توالی، ساختار و سازمان‌دهی برنامه‌های آموزشی اتخاذ نماییم تا قادر به طراحی فرایندهای حل مسئله گردیم و این محرک‌های راهبردهای طراحی در سطح کلان را که قبلاً در این نوشتار بحث شده است، با هم مقایسه نماییم. بنابراین باید از طراحی برنامه‌های درسی در «سطح کلان» درک درستی داشته باشیم.

ملاحظات اولیه در تشخیص نوع سازمان‌دهی برنامه درسی باید معطوف به؛ (۱) ساختار (۲) یادگیرندگان (۳) وظایف یادگیری (به‌طور عمده بر مبنای اهداف) و (۴) هدف برنامه‌های درسی باشد. گرچه این خصوصیات تا اندازه‌ای از کاربرد عملی عوامل مشابه در سطح کلان متفاوت است، اما با اتخاذ یک رویکرد کلی می‌توان به سطوح کلان نیز دست یافت. اصولی رهنمودی که سبب ایجاد «راهبرد مورد نظرمان به‌عنوان عاملی برای سازمان، هماهنگی یادگیرندگان و تعیین ویژگی‌های کاربردی می‌شود». این مقایسه در سطوح کلان به شرح زیر است:

«ارائه سازمان‌دهی برنامه درسی تلفیقی برای سازمان، یادگیرندگان و بیان ویژگی‌های اهداف

پذیرفته‌شده»

کاربرد این اصول بدین معنی نیست که کلیه برنامه‌های آموزشی برای تلفیق سازمان‌دهی برنامه درسی در نظر گرفته شده‌اند. تعاملاتی مشابه را نیز می‌توان برای این سازمان‌دهی برنامه درسی پیش‌بینی نمود، به همان شکل که این رابطه بین تأمین مبادلات جایگزین‌های تولید و راهبردی کلان مشاهده می‌گردد. برخی از این روابط هنگام تصمیم‌گیری در مورد نوع سازمان‌دهی برنامه‌های درسی و به شکل زیر فرضیه‌بندی می‌شوند.

۱- AOTBE^۱*: در اکثر مواقع، به منابع و مهارت‌های متخصصان طراحی آموزشی نیازمندیم تا به موفقیتی چشمگیر در یکپارچه‌سازی برنامه‌های درسی در مدارس دولتی نائل آییم. در عمل، محدودیت‌های ساختاری، بزرگ‌ترین دلیل برای پذیرش تلفیق جزئی برنامه‌های آموزشی است. با توجه به AOTBE مهم‌ترین عوامل بازدارنده در زمینه کاربرد فناوری روز مرتفع می‌شوند. چنانچه از فناوری در عرصه‌ای وسیع استفاده شود، این توسعه فناوری ارائه آموزش با کیفیت بالا در موقعیت‌های کاملاً گسترده جهانی را نسبت به موقعیت‌های منطقه‌ای تسهیل می‌سازد و یا ممکن است مختص مخاطبان اندک باشد، اما به تلاشی مضاعف برای توسعه و گسترش نیاز دارد.

(فرضیه‌های زیر شامل تمرین و دلایل منطقی فراوانی است؛ در هر صورت، ما فاقد اطلاعات و شواهد عملی جهت حمایت از این فرضیه‌ها هستیم).

۲- الف: AOTBE. یادگیرندگان جوان‌تر، نسبت به یادگیرندگان مسن‌تر نیاز به برنامه‌های درسی یکپارچه‌تری دارند. از یادگیرندگان مسن‌تر می‌توان انتظار داشت که از این برنامه‌های درسی یکپارچه بهره‌گیرند، اما AOTBE نیاز آن‌ها برای مشارکت جهت جستجو و کشف روابط مباحث مطرح‌شده در برنامه‌های درسی به‌اندازه یادگیرندگان جوان نیست.

ب: AOTBE. یادگیرندگان دارای انگیزش درونی^۲ بالا، نیازمند برنامه‌های آموزشی با یکپارچگی کمتری هستند.

۳- AOTBE، اهداف مهم یادگیری - اهدافی که شامل خطراتی برای ایمنی بشر هستند - ممکن است با برنامه درسی‌ای که دارای یکپارچگی کمتری است دنبال گردد (این فرضیه‌ها باید مجدداً آزمایش و تمرین شوند؛ زیرا در حال حاضر مدارک و شواهد جهت حمایت از آن‌ها در دست نیست). هنگامی که تجربیات ما از تنوع کمی برخوردار است، در آموزش و در محدوده‌هایی که مشتمل بر خطراتی است، باید ساختار برنامه‌های درسی آن بخش ایمن‌تر باشد و از نظر موضوعی یا سازمان‌دهی موضوع - محور تأمین‌کننده اطمینانی ارزنده‌تر از موارد مشتمل باشد و آموزش‌های قابل پیش‌بینی تری را فراهم سازد.

* سرواژه‌ای برای، کلیه مواردی که با یکدیگر برابر باشند، است. ۱. All Other Things Being Equal

۲. Intrinsic motivation

۴- AOTBE، هر چقدر که میزان کثرت‌گرایی که در سازمان‌دهی اهداف آموزش و پرورش وجود دارد بیشتر باشد، به یکپارچگی بیشتری در سازمان‌دهی برنامه درسی، نیازمندیم (برعکس، سازمان‌دهی برنامه درسی که دارای وضوح بوده و بر مبنای توافق متخصصان با اهداف مستقل و توافقی، احتمالاً به یکپارچگی کمتری در سازمان‌دهی برنامه درسی نیاز دارند).

منابع

1. Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
2. Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
3. Beauchamp, G. A. (1956). *Planning the elementary school curriculum*. New York: Allyn & Bacon.
4. Beukhof, G. (1986). *Designing instructional texts: Interaction between text and learner*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. ERIC NO.: ED274313.
5. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Bunderson, C. v., Gibbons, A. S., Olsen, J. B., & Kearsley, G. p. (1981). Work models: Beyond instructional objectives. *Instructional Science*, 10, 205-215.
8. Cisco Systems, Inc. (2003). Reusable learning object authoring guidelines: How to build modules, lessons, and topics. White Paper, Cisco Systems, Inc. Available at <http://business.cisco.com>.
9. Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1992). The Jasper experiment: An exploration of issues in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 40(1), 65-80.
10. Collings, E. (1923). *An experiment with a project curriculum*. New York: Macmillan.
11. Curda, S. K., & Curda, L. K. (2003). Advanced distributed learning: A paradigm shift for military education. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), 1-14.
12. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
13. Dewey, J. (t 938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
14. Dick, W. (1986-1987). Instructional design and the curriculum development process. *Educational Leadership*, 44(4), 54-56.

15. English, R. E., & Reigelurh, C. M. (1996). Formative research on sequencing instruction with the elaboration theory. *Educational Technology Research and Development*, 44(1), 23-42.
16. Foshay, W. R., & Foshay, A. W. (1981). A father and son exchange letters. *Educational Leadership*, 38,621-625.
17. Friedlander, P. (1996). Competency-driven, component-based curriculum architecture. *Performance & Instruction*, 35(2), 14-21.
18. Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart, & Winston.
19. Gagne, R. M., & Merrill, M. D. (1990). Integrative goals for instructional design. *Educational Technology Research & Development*, 38(1), 23-30.
20. Gentner, D., & Stevens, A. L. (1983). *Mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
21. Hannum, W., & Hansen, C. (1989). *Instructional systems development in large organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
22. Heinich. R., Molenda, M., Russell. J. D., & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
23. Jenlink, P. M., Reigeluth, C. M., Carr, A. A., & Nelson, L. M. (1998). Guidelines for facilitating systemic change in school districts. *Systems Research and Behavioral Science*, 15(3), 217-233.
24. Kessels, J. W. M., & Plomp. T. (1996). Course design. In T. Plomp & D. P. Ely (Eds.), *International encyclopedia of educational technology* (2nd ed.) (pp. 143-152). Tarrytown, NY: Elsevier.
25. Laska, J. (1984). The relationship between instruction and curriculum: A conceptual clarification. *Instructional Science*, 13,203-212.
26. Minsky, M. (1986). *The society of mind*. New York: Simon and Schuster.
27. Newell, A., & Simon, H. A. (1975). *Human problem solving*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
28. Norman. D. A. (1980). What goes on in the mind of the learner. In W. J. McKeachie (Ed.), *Learning, cognition, and college teaching: New directions for teaching and learning* (pp. 37-49). San Francisco: Jossey-Bass.
29. Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.). *Constructivism and the technology of instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
30. Peterson, P. L., McCanhey, S. J., & Elmore, R. F. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1),119-153.
31. Posner, G. (1996). Curriculum planning models. In T. Plomp & D. P. Ely (Eds.), *International encyclopedia of educational technology* (2nd ed.) (pp. 137-142). Tarrytown, NY: Elsevier.

32. Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (1994). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (4th ed.). New York: Longman.
33. Posner, G. J., & Strike, K. A. (1976). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 46(4), 665-690.
34. Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
35. Ragan, T. J., & Smith, P. 1. (1989). *Programming instructional software*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.
36. Ragan, T. J., & Smith, P. 1. (1996). Conditions-based models for designing instruction. In D. H., Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 541-569). New York: Macmillan.
37. Ragan, W. B. (1953). *Modern elementary curriculum*. New York: Dryden.
38. Recker, M. M., Walker, A., & Wiley, D. A. (2002). Collaboratively filtering learning objects. In D. A. Wiley (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. Retrieved February 8, 2004, from the World Wide Web: <http://reusability.org/read/chapters/reckerdoc>.
39. Reigeluth, C. M. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. *Journal of Instructional Development*, 6, 40-46.
40. Reigeluth, C. M. (1987). Lesson blueprints based on the elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action* (pp. 245-288). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
41. Reigeluth, C. M. (1992). Elaborating the elaboration theory. *Educational Technology Research and Development*, 40(3), 0-86.
42. Reigeluth, C. M., & Garfinkle, R. J. (Eds.). (1994). *Systematic change in education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
43. Reigeluth, C. M., Merrill, M. D., Wilson, B. G. & Spiller, R. T. (1994). The elaboration theory of instruction: A model for sequencing and synthesizing instruction. In M. D. Merrill & D. G. Twitchell (Eds.), *Instructional design theory* (pp. 79-102). Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.
44. Reigeluth, C. M., & Stein, F. S. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 335-381). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
45. Rieber, L. P. (1992). Computer-based microworlds: A bridge between constructivism and direct instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40(1), 93-106.
46. Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: Designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*. 44(2). 43-58.
47. Rousseau, J. (1950). *Emile*. (Trans. by B. Foxley.) New York: E. P. Dutton.

48. Rummelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 37-53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
49. Stratemeyer, F. B., Forkner, H. L., McKim, M. G., & Passow, A. H. (1957). *Developing a curriculum for modern living* (2nd ed.). New York: Teachers College.
50. Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
51. Virginia State Board of Education. (1934). *Tentative course of study for Virginia elementary schools*. Richmond, VA: State Board of Education.
52. Walker, D. F. (1996). New information technology in the curriculum. In T. Plomp & D. P. Ely (Eds.), *International encyclopedia of educational technology* (2nd ed.) (pp. 539-545). Tarrytown, NY: Elsevier.
53. Wedman, J. E., & Smith, P. L. (1989). An examination of two approaches to organizing instruction. *International Journal of Instructional Media*, 16(4), 293-303.
54. Wiley, D. A. (Ed.) (2002). *The instructional use of learning objects*. Bloomington, IN: Association for Educational Communications and Technology. Also available from the World Wide Web: <http://reusability.org>.
55. Wilson, B. G. (Ed.). (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
56. Wilson, B., & Cole, P. (1992, April). *Returning the "theory" to elaboration theory: Strategies for organizing instruction based on cognitive conceptions of learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
57. Wilson, B. G., Hamilton, R., Teslow, J. L., & Cyr, T. A. (1994). *Technology making a difference: The Peakview Elementary School study*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.

فراخوان همکاری

مهلت ارسال رزومه: ۲۶ تیر ۱۳۹۵

فراخوان همکاری

پژوهشگر مهمان

مهلت ارسال سوابق علمی و پژوهشی ۲۶ تیرماه ۱۳۹۵

- فراخ تخصصیات کارشناسی ارشد
- دانشجویان و دانش آموختگان مشطع دکتری

رشته‌های مورد نیاز:

- علوم اجتماعی (کلیه گرایش‌ها)
- مطالعات آمار
- علوم اقتصادی و مطالعات بازر
- علوم سیاسی (گرایش جامعه شناسی سیاسی)
- علوم تربیتی و روان سنجی

www.ispa.ir

ispa_polling

@ispa95

آیا تکنولوژی آموزشی را با علاقه انتخاب کردید، نظرتان درباره اساتید فعلی این رشته چیست؟ آیا دروس برنامه تحصیلی شما بومی سازی شده است؟ آیا محتوای علمی رشته علمی شما با نیازهای جامعه همخوانی لازم را داراست؟ آیا از جایگاه اجتماعی خود که حاصل تحصیل در این رشته است مطلع هستید؟ آینده تحصیلی خود را چگونه پیش بینی و یا ارزیابی می‌کنید؟ آیا در آینده امیدوار هستید که جایگاه قابل قبول و بازار کاری شایسته در انتظارتان باشد؟ و پاسخ هزاران آای دیگر را برای ما ارسال نمایید و جایزه بگیرید!

یادداشت دانشجو

مسابقه خودتحلیلی تحصیلی

بازار کار

اساتید موجود

دروس بومی شده

نیاز جامعه

چگونه اجتماعی

آزمنده تحصیلی

علاقه شخصی

محل ارسال: ۲۹ تیر ۱۳۹۵


شماره واکاوی: ۰۲۱-۸۸۸۸۸۸۸۸

در جشنواره شایستگی های پژوهشی

چالش ها و فرصت های

من ورشته تحصیلی ام!

یادداشت های خود را در ۲۰۰ تا ۳۰۰ کلمه به یکی از آگهی های زیر ارسال نمایید

 newmindd@gmail.com
 [@jahadeelmi](https://twitter.com/jahadeelmi)


 معاونت علمی
 و فناوری وزارت
 آموزش عالی و
 دانشگاه های استان تهران

معرفی اثر: یادگیری در اجتماع برخط



۱۳۸۱

یادگیری در اجتماع برخط



مؤلف: کارن کر
 مترجمان: دکتر اکبر مؤمنی راد
 دکتر مریم پورچشمیدی

دومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران
با روایتی از نقش سازنده حوزه و دانشگاه در تعلیم و تربیت

مجموعه‌های همایش
الف) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی
ب) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم روانشناختی
ج) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم انسانی
د) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم اجتماعی
ه) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم پزشکی
و) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم فنی و مهندسی
ز) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم ریاضی و کامپیوتر
ح) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم هنر و ادبیات
ط) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم ورزشی و تفریحی
ی) مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم نجوم و فضا

همه اطلاعات کاتالوگ همایش بین‌المللی همایش‌ها در آدرس: www.ctconf.ir
همه‌جا یا کارخانه چاپی آفرین (مطابق با)

ارتباط با ما
تلفن: ۰۲۱-۲۲۳۴۳۴۳۴
پست الکترونیک: info@ctconf.ir

دومین همایش ملی مطالعات و تحقیقات نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران

..... مهلت ارسال مقالات ۱۳۹۵/۰۴/۳۱

..... مهلت واریز هزینه‌ها ۱۳۹۵/۰۵/۰۴

..... برگزاری کنفرانس ۱۳۹۵/۰۵/۱۴

..... تاریخ پست بسته‌ها ۱۳۹۵/۰۶/۰۴

<http://ctconf.ir/fa/>

**معرفی
همایش،
کنفرانس،
کنگره
و
سمینار**

کنگره بین‌المللی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
The International Congress of the Humanities and Cultural Studies

www.cpconf.ir
info@cpconf.ir

مجموعه‌های کنفرانس
الف) مطالعات فرهنگی
ب) مطالعات ادبیات
ج) مطالعات تاریخ و تمدن
د) مطالعات زبان و ادبیات
ه) مطالعات فلسفه و اخلاق
و) مطالعات جامعه‌شناسی
ز) مطالعات روانشناسی
ح) مطالعات حقوق و عدالت
ط) مطالعات علوم سیاسی
ی) مطالعات علوم اقتصادی
ک) مطالعات علوم اجتماعی
ل) مطالعات علوم طبیعی
م) مطالعات علوم پزشکی
ن) مطالعات علوم ورزشی و تفریحی
س) مطالعات علوم نجوم و فضا

همه اطلاعات کاتالوگ همایش بین‌المللی همایش‌ها در آدرس: www.cpconf.ir
همه‌جا یا کارخانه چاپی آفرین (مطابق با)

کنگره بین‌المللی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
International Congress of the Humanities and Cultural Studies

..... مهلت ارسال مقالات ۱ شهریور ۱۳۹۵

..... مهلت ارسال اصل مقاله ۱۳۹۵/۰۶/۱۱

..... اعلام نتایج داوری ۱۳۹۵/۰۶/۱۱

..... برگزاری کنگره ۳۱ شهریور ۱۳۹۵

<http://www.cpconf.ir/>

اولین همایش ملی کارکردهای تربیتی نماز جمعه و اقتصاد مقاومتی
برگزارکننده: دفتر امامت جمعه و ستاد نماز جمعه شهرستان خرمشهر

مجموعه‌های همایش
الف) اقتصاد مقاومتی
ب) کارکردهای تربیتی نماز جمعه
ج) اقتصاد اسلامی
د) اقتصاد اسلامی و توسعه پایدار
ه) اقتصاد اسلامی و عدالت اجتماعی
و) اقتصاد اسلامی و رفاه اجتماعی
ز) اقتصاد اسلامی و اشتغال
ح) اقتصاد اسلامی و سرمایه‌داری
ط) اقتصاد اسلامی و مدیریت
ی) اقتصاد اسلامی و حکمرانی
ک) اقتصاد اسلامی و حقوق
ل) اقتصاد اسلامی و عدالت
م) اقتصاد اسلامی و اخلاق
ن) اقتصاد اسلامی و معنویت
س) اقتصاد اسلامی و سلامت
هـ) اقتصاد اسلامی و محیط زیست
و) اقتصاد اسلامی و گردشگری
ز) اقتصاد اسلامی و معماری
ح) اقتصاد اسلامی و هنر
ط) اقتصاد اسلامی و ورزش
ی) اقتصاد اسلامی و تفریح
ک) اقتصاد اسلامی و گردشگری
ل) اقتصاد اسلامی و سلامت
م) اقتصاد اسلامی و محیط زیست
ن) اقتصاد اسلامی و معنویت
س) اقتصاد اسلامی و سلامت
هـ) اقتصاد اسلامی و محیط زیست
و) اقتصاد اسلامی و گردشگری

مهدت ارسال مطالب: یکم اردیبهشت ۱۳۹۵
مهدت ثبت نام کامل: یکم اردیبهشت ۱۳۹۵

مهدت ارسال اطلاعات بیشتر به سایت: www.sjnu-marvashah.ir
مراجعه فرمایید.

مردادماه ۱۳۹۵

تلفن همایش: ۰۲۱-۲۲۳۴۳۴۳۴
وبسایت همایش: www.sjnu-marvashah.ir

دوره تربیت مربی آموزش فلسفه به کودکان

سردور کواهی معتمد از موسسه تحقیقات تربیتی، روانشناختی و اجتماعی دانشگاه خوارزمی تهران
استاد: دکتر یحیی فائدی

به مدت ده جلسه
ساعت ۱۸ الی ۱۶ و ۲۰ ساعت غیر حضوری
جمعا ۱۰۰ ساعت

۲۰ / ۲۱ / ۲۲ تیرماه
۲۲ / ۲۳ / ۲۴ تیرماه
و ۳ الی ۶ مردادماه ۱۳۹۵
تالار همایشهای مهر آوران

موسسه تخصصی فلسفه ایران
موسسه تخصصی فلسفه ایران
موسسه تخصصی فلسفه ایران

کنفرانس ملی دانش و فناوری
روانشناسی، علوم تربیتی و جامع‌شناسی ایران

www.osconf.ir

تماس با دبیر خانه
۰۲۱ ۷۷۲۴۷۰۴۵
info@osconf.ir

محتوای کنفرانس
دانش و فناوری علوم روانشناسی
دانش و فناوری علوم تربیتی
دانش و فناوری جامعه‌شناسی

کتابچه مجوردها را در سایت کنفرانس مشاهده نمایید

چاپ مقالات پذیرش شده در مجلات ISI-ISC
انجمن گرافیک‌ساز معاصر بین‌المللی به شرکت کنندگان
انتشار مجورده مقالات پژوهشگران فرسایت‌های زیرین نامه ساز کشور

معرفی همایش، کنفرانس، کنگره و سمینار

کنفرانس بین‌المللی یافته‌های نوین پژوهش در علوم، مهندسی و فناوری

-آخرین مهلت ارسال مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۵
 -اعلام فهرست مقالات پذیرفته شده: ۱۳۹۵/۰۸/۱۰
 -تاریخ برگزاری همایش: ۱۳۹۵/۰۹/۲۵
- <http://osconf.ir>

International Conference on RESEARCHES IN SCIENCE & ENGINEERING
International University - Istanbul
www.icrsie.com

کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و مهندسی
دانشگاه استانبول - ترکیه
۷ مردادماه ۱۳۹۵

ICBSE

کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و مهندسی

-دانشگاه استانبول، ترکیه ۷ مرداد ۱۳۹۵
- <http://icrsie.com/en/>

چهارمین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی با درجه‌ی علمی - پژوهشی.

-مهلت ارسال چکیده: ۳۰ آبان ۹۵
-مهلت ارسال اصل مقاله: ۳۰/۱۲/۱۳۹۵
-زمان برگزاری کنگره: آبان ۱۳۹۶

<http://icih.ir/>

چهارمین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی
تهران - آبان ماه ۱۳۹۶
The Fourth International Congress on Islamic Humanities (CIH) 14th 2017

مدرسه تابستانه قاف

ویژه دبیران و علاقه مندان به تدریس در دبستان

۶۰ ساعت کارگاه‌های مختلف و مؤثر با ده تن از اساتید این حوزه
یکشنبه‌های تابستان ۱۳۹۵ از ۲۰ تیر تا ۲۱ شهریور (هر روز یک کارگاه)



معرفی
همایش،
کنفرانس،
کنگره، کارگاه
و
سمینار

دوره آموزش فن ترجمه

دوره آموزشی فن ترجمه با همکاری انجمن صنفی مترجمان تهران و دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی دانشکده تهران برگزار می‌گردد.



مدرس:
استاد علی صلح‌جو

زمان برگزاری دوره: ۱۹ تیرماه
مدت دوره: ۱۵ جلسه - ۳ روز
زمان شروع: ۵
مرداد ۷

تربیت‌کنندگان در این دوره با گذراندن آزمون‌های گوناگون مورد تأیید دانشکده خواهند توانست به دریافت مدرک کارشناسی در رشته زبان و ادبیات خارجی دانشگاه تهران در این دانشکده بپردازند. در هر جلسه ابتدا نکته‌های درباره مسائل نظری ترجمه (زبان‌شناسی ترجمه) توضیح داده می‌شود و سپس یک یا چند قطعه متن به شیوه کارگاهی و مقایسه‌ای از انگلیسی به فارسی ترجمه و تحلیل می‌شود تا ترجمه مطلوب به دست آید. در این فرایند به مسائل ترجمه و نکته‌های ویرایشی مربوط نیز پرداخته می‌شود. متن‌ها عموماً از حوزه علوم انسانی و اجتماعی و در سطح دانش‌آموختگان کارشناسی ترجمه است.
زمان برگزاری آزمون ورودی: شنبه ۱۹ تیرماه ۱۳۹۵
مدت دوره: ۱۵ جلسه ۳ ساعت
زمان شروع دوره: ۷ مرداد ۹۵

دوره آموزش فن ترجمه با همکاری انجمن صنفی مترجمان تهران و دانشکده زبان و ادبیات خارجی دانشگاه تهران برگزار می‌گردد.
مدرس: استاد علی صلح‌جو
این دوره آموزشی در راستای تحقق اهداف آموزشی انجمن صنفی مترجمان شهر تهران و با تدریس استاد علی صلح‌جو برگزار می‌شود.
شرکت‌کنندگان در این دوره، پس از گذراندن آزمون ورودی (معلومات عمومی و ترجمه متنی کوتاه) مجاز به حضور در کلاس‌ها خواهند بود و با گذراندن آزمون نهایی گواهی مورد تأیید دانشگاه دریافت خواهند کرد.
دوره آموزش فن ترجمه (۱۵ جلسه سه ساعته) با تدریس استاد علی صلح‌جو، با همکاری انجمن صنفی مترجمان تهران و دانشکده زبان و ادبیات خارجی دانشگاه تهران در این دانشکده برگزار می‌گردد. در هر جلسه ابتدا نکته‌های درباره مسائل نظری ترجمه (زبان‌شناسی ترجمه) توضیح داده می‌شود و سپس یک یا چند قطعه متن به شیوه کارگاهی و مقایسه‌ای از انگلیسی به فارسی ترجمه و تحلیل می‌شود تا ترجمه مطلوب به دست آید. در این فرایند به مسائل ترجمه و نکته‌های ویرایشی مربوط نیز پرداخته می‌شود. متن‌ها عموماً از حوزه علوم انسانی و اجتماعی و در سطح دانش‌آموختگان کارشناسی ترجمه است.
زمان برگزاری آزمون ورودی: شنبه ۱۹ تیرماه ۱۳۹۵
مدت دوره: ۱۵ جلسه ۳ ساعت
زمان شروع دوره: ۷ مرداد ۹۵

کارگاه آموزشی

پژوهشگاه اخلاق و تربیت پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی برگزار می‌کند:

تربیم و تفسیر نینج شائنجی کودک بر اساس راهمای اصلی نینج

چهارم آزمون و کسب

دکتر روح‌الله شهبابی
(دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی)

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش کارگاه آموزش
وکسلر ۴ را ۲ و ۳ تیرماه ۱۳۹۵ برگزار می‌کند.



دومین فراخوان پیشنهاد طرح پژوهشی میز

همکاری‌های ایران و برزیل

ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی (CSTC) و بنیاد تحقیقاتی سائوپائولوی (FAPESP) برزیل اقدام به فراخوان پیشنهاد طرح پژوهشی در قالب Regular Project Award کرده‌اند. هدف از این فراخوان ایجاد یک همکاری مشترک بین تیم‌های ایرانی و برزیلی در زمینه‌های مورد علاقه CSTC و FAPESP در مرزهای دانش و تکنولوژی و همچنین تبادل و توسعه خدمات ابزارهای شناختی بین دو کشور است.

Regular Project Award

<http://cogc.ir/>

معرفی

همایش،

کنفرانس،

کنگره، کارگاه

و

سمینار

سلسله سمینارها ترویجی علوم شناختی

موضوع: مبانی علوم شناختی

سخنران: آقای دکتر علی حائمی

موضوعات علمی: فلسفه ذهن، روانشناسی، علوم اعصاب

مکان: مجتمع فرهنگی تفریحی نوبل، تهران، ساعت ۱۸-۱۱

زمان: چهارشنبه ۱۳۹۵-۰۳-۲۱

فراخوان همایش علمی دکتر علیمحمد کاردانی

موسسه روان‌شناسی و علوم تربیتی دکتر کاردانی و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران با همکاری سازمان نظام روان‌شناسی و مشاوره جمهوری اسلامی، انجمن روان‌شناسی اجتماعی ایران و شهرداری تهران، هفتمین مراسم اهدای جایزه علمی «استاد دکتر علیمحمد کاردانی» ویژه رساله‌های برتر دکتری در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی را برگزار می‌نمایند.

علاقه‌مندان می‌توانند رساله‌های دکتری خود را که در رشته‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در سالهای ۹۳، ۹۴ و ۹۵ دفاع شده است را حداکثر تا پایان آبان ماه سال ۹۵ به دفتر مؤسسه تحویل دهند.

آدرس: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، روبروی کوی نصر (کیشما)، خیابان دکتر کاردانی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، مؤسسه روان‌شناسی و علوم تربیتی (طبقه اول راهرو جنوبی اتاق ۱۳۲) تلفن تماس: ۸۸۲۷۵۶۹۶

دوره‌های آموزشی تابستان ۱۳۹۵ در حوزه‌ی تعلیم و تربیت

پایگاه خبری رب

نام دوره	تاریخ برگزاری	برگزارکننده	نشانی تارنما	محل برگزاری
سلسله نشست‌های «نظام‌ها و الگوهای تحقق تعلیم و تربیت اسلامی»	-	مؤسسه علمی فرهنگی سدید	http://yon.ir/FQ8c	تهران
تربیت مربی هنر کودک	-	مرکز آموزش‌های تخصصی کاربردی جهاددانشگاهی واحد هنر	http://yon.ir/DAX7	تهران
مدرسه تابستانی صدرا	۲۸ تیر تا ۱۸ مرداد ۱۳۹۵	مدرسه علوم انسانی اسلامی صدرا	http://yon.ir/9LOp	تهران
مدرسه تابستانی قاف	۲۰ تیر ۱۳۹۵	الگوی تعلیم و تربیت قاف	http://yon.ir/84gl	تهران
کارگاه تابستانه مربی‌گری «فلسفه برای کودکان»	از ۲۴ تیر ۱۳۹۵	مؤسسه تحقیقات تربیتی، روانشناسی و اجتماعی دانشگاه خوارزمی تهران	http://yon.ir/7Mug	تهران
درس‌گفت‌وگوهای تابستانه مدرسه آزادفکری درباره‌ی دین	از ۲۴ تیر ۱۳۹۵	مدرسه آزادفکری	http://yon.ir/br6v	تهران
دوره «تفکر سیستمی در مدرسه»	۲۶ تیر تا ۱۷ شهریور ۱۳۹۵	گروه آسمان	http://yon.ir/kd4c	تهران
دوره «تربیت مدرس آموزش مبانی اندیشه اسلامی»	سال ۱۳۹۵ تا ۱۳۹۷	مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)	http://yon.ir/ORI1	قم