

تحلیل مبانی فلسفی ساختار آموزش در آموزش عالی

سید احمد هاشمی^۱، پروانه دودمان^۲، فروغ هاشمی، رویا بویری

^۱ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، ایران

^۲ عضو هیئت علمی دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

پروانه دودمان

fdoodman@gmail.com

چکیده

هدف این مقاله تحلیل مبانی فلسفی در ساختار آموزش عالی در هر یک از نسلهای سه گانه آموزش عالی می باشد که هر کدام به نوعی نگرش و عملکرد نظامهای آموزش عالی را تحت تاثیر قرار داده اند. با توجه به پیدایش و سیر تحولات نظام آموزش باز و از دور دیدگاههای فلسفی از جمله الف) رئالیسم، ب) اگزیستانسیالیسم، ج) نسبیت گرایی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته اند. در این مقاله با ارائه تصویری از نظام آموزش درباره توجه به مبانی فلسفی در آموزش کاوش شده است.

واژگان کلیدی: آموزش، رئالیسم، اگزیستانسیالیسم، نسبیت گرایی

مقدمه

آموزش از دور بدون تردید توانسته است بسیاری از مسائل و مشکلات آموزش های حضوری سنتی دانشگاهی را به نحو مطلوب حل کند. از عمده ترین این مسائل ظرفیت محدود جذب دانشجو در نظام دانشگاهی حضوری، انعطاف ناپذیری در اختصاص اوقات آموزش و یادگیری و مخارج هنگفت ارائه آموزش های حضوری بوده است. توانایی حل مشکلاتی با چنین ابعاد گسترده و عمیق در آموزش عالی تنها با رویکردی نوآورانه و آینده نگر فراهم آمده است و بدون چنین رویکردی مطمئناً آموزش عالی کشور ما با مسائل و معضلات غیر قابل پیش بینی مواجه می شد (فردانش، ۱۳۸۰). آموزش از دور توسط کیگان در قالب پنج اصل تعریف شده است: جدایی دائمی استاد و دانشجو، هدایت و نظارت مرکزی یک سازمان رسمی، استفاده از وسایل ارتباطی و نوین، تدارک و ایجاد ارتباط دو طرفه و جدایی نیمه یک فراگیر از یک گروه یادگیری. جدایی نیمه دائمی استاد و شاگرد آن چنان که کیگان توضیح می دهد کلی بوده و هرگاه دانشجو با مسائل مبهم مواجه می شود، می تواند از طریق ارتباط نزدیک با استاد خود به حل مشکل بپردازد (بوید، ۱۳۷۹).

رنالیسم و نقش آن در ساختار آموزش نظام باز

ابتدای قرن نوزدهم یا سال ۱۸۰۰ میلادی شروع نسل اول آموزش از دور یا آموزش مکاتبه ایی است که به دنبال صنعتی شدن و با تقسیم کار بر مبنای تخصصی انجام گرفته است که انعطاف پذیری در سازمان پایین می آید و جهت گیری غیرشخصی می شود. با توجه به صنعتی شدن مبنای انسانی کمتر مورد عنایت واقع می شود که خود منجر به نظریه بوروکراسی گردید. نسل اول آموزش از دور به لحاظ روانشناسی با مکتب روانشناسی رفتارگرایی بیشتر در ارتباط است. بر مبنای رفتارگرایی تقسیم مفاهیم پیچیده به اجزای کوچک مورد توجه قرار گرفت و وظیفه استاد، تنظیم تقویت کننده هایی بود که بر اساس آن دانشجویان به یادگیری می پرداختند و بدون تردید می توان گفت که در ابتدای قرن بیستم رویکرد اثبات گرایی در پاگیری مرحله نخستین این نظام آموزشی یعنی آموزش مکاتبه ایی و برنامه ایی دخیل بوده است که خود برگرفته از مکتب رنالیسم است.

طبق فلسفه واقع گرایی دانش عینی مستقل از یادگیرنده وجود دارد و معلم می تواند این دانش را به کمک زبان به فراگیران انتقال دهد. بنابراین در جهان هستی اشیاء، رویدادها و فرایندها وجود دارند و ادراک همه انسانها و همه اندیشه ها یا نظریه پردازی ها درباره آنها مستقل اند. آنها بدین معنی مستقل اند که اگر هیچ انسانی وجود نمی داشت که آنها را ادراک کند یا درباره آنها بیندیشد باز هم به موجودیت خود ادامه می دادند. دانش مربوط به جهان هستی از راه تجربه یادگیرنده یا کاربرد حواس او به دست می آید و یادگیری عبارت است از انتقال این دانش از جهان بیرون به درون یادگیرنده. دانشمندان و فلاسفه هم عقیده با این مکتب انسانها را ماشینهایی کامل و با هوش می دانند که اطلاعات جهان پیرامونی را به صورت تراکمی در ذهن خود انباشته می سازند. طبق این دیدگاه معلمان مجرب با فراهم آوردن تجارب متنوع یادگیری می توانند در رسانیدن یادگیرندگان به هدفهای گوناگون یادگیری توفیق یابند (سیف، ۱۳۷۹).

در نظر رفتارگرایان انسان نه خوب است نه بد بلکه یک ارگانیسم تجربه گراست که استعدادهای بالقوه ایی برای همه نوع رفتار دارند. این گروه به لوح سفید بودن ذهن انسان کاملاً اعتقاد دارند. انسان یک موجود واکنشگر است. رفتار او پاسخ به تحریک است که قسمت اعظم این تحریک بیرونی است ولی تا حدودی درونی نیز می باشد. انسان رفتاری قانونمند دارد که به شدت تحت تاثیر محیط است. امر به دلیل صنعتی شدن جامعه بود که نیاز روزافزون به نیروی انسانی ماهر و آموزش دیده را تلقی کرد.

براساس دیدگاه رنالیسم عوامل موثر در جریان تدریس و یادگیری عبارتند از: الف) علاقه و رغبت شاگرد به آنچه می آموزد. ب) ارائه آن چه در جریان یادگیری موثر می باشد. ج) عکس العمل یا کوشش یادگیرنده که به صورت به حافظه سپردن، نقل کردن، نوشتن، درک روابط سمبولها و مفاهیم و مانند اینها صورت می گیرد. د) فهم و قضاوت. ر) آنچه آموخته می شود باید به صورت عادت درآید. ز) آزمایش: شاگرد را باید در معرض آزمایش قرارداد تا آنچه را آموخته شخصاً انجام دهد. این امر نیز در تکمیل یادگیری تاثیر فراوان دارد (شریعتمداری، ۱۳۶۴). مبنای برنامه درسی رنالیستی را این توجیه منطقی تشکیل می دهد که کارآمدترین و موثرترین شیوه های کسب اطلاع درباره واقعیت، مطالعه آن در چارچوب موضوعاتی است که به صورت منطقی سازمان یافته باشند. برنامه درسی مبتنی بر موضوع دارای دو جزء اساسی است: ۱) حوزه ایی از معرفت که چارچوب رشته ایی تخصصی را تشکیل می دهد- دیدگاهی منظمی برای بررسی جنبه مشخصی از واقعیت همچون دیدگاه تاریخی، جامعه شناسی، زیست شناختی، شیمیایی، روانشناختی، جغرافیایی و غیره (گوتک، ۱۳۸۰).

انسان از دیدگاه نسل اول

واقعگرایان عقلانی به پیروی از ارسطو معتقدند که انسان موجودی جسمانی-روحانی است. به عبارت دیگر، یک ارگانیسم است. اندامهای حسی دارد و تغذیه و رشد می کند. بارزترین ویژگی انسان، عقل اوست و عقل از نیروهای عمده روح است. آنچه انسان را انسان می کند روح یا نفس اوست که برفراز تمامی ویژگی های طبیعی و جسمی او قرار دارد. روح برترین مرتبه هستی انسان است و قوه عقل و اندیشه انسان از اوست که می تواند با نفوذ در پدیده های مادی، ماهیت غیرمادی و معقول را بشناسد و هدف هایی برتر از اهداف مادی را خواستار شود. همانطور که عقل می تواند ماهیات غیرمادی را بشناسد اراده نیز می تواند آنها را بخواهد. اراده از آنجایی که یکی از قوای روح است و روح، موجود نامحدود است به هیچ یک از چیزهای محدود، مقید نیست؛ بلکه در برابر آنها آزاد است. به این ترتیب، انسان آزاد است که خود تصمیم بگیرد؛ و اگر تمام شرایط برای این تصمیم فراهم باشد می تواند به آن عمل کند یا عمل نکند.

از دیدگاه واقعگرایان طبیعی انسان موجودی زیستی-اجتماعی است که پیوسته از محیط طبیعی و اجتماعی خود متأثر است. این تاثیر به گونه ایی است که چگونگی شدن او را معین می کند. بنابراین، نه تنها انسان دارای اراده آزاد نیست بلکه تابع جامعه و طبیعت است. به استناد این اعتقاد، اظهار می دارند که نیازی نیست چنین انگاشته شود که دستاوردهای فرهنگی انسان ناشی از موجود جداگانه ایی به نام روح است. آنچه ما اندیشه یا تفکر یا عقل می نامیم در واقع، کنش به اعلا درجه پیچیده و بغرنج ارگانیسم است که ارتباط او با محیط خود را فراهم می کند و از جهت نوع- نه از حیث درجه- همانند دیگر کنش های بدن مانند تنفس و سوخت و ساز است. به این ترتیب، آنها رفتارهایی نظیر اندیشیدن و تفکر را هم، اعمال فیزیولوژیکی به حساب می آورند. به نظر آنها، انسان باید به مقتضای طبیعت زندگی کند و از دستوراتی که مخالف با حیات زیستی وی باشند تبعیت نکند. جامعه نیز از طریق قوانین و مقررات خود به هدایت و جهت دهی به آنها می پردازد. این دیدگاه منکر اراده انسان و آزاد و مختار بودن او هستند؛ و اظهار می دارند که فعالیتهایی که از انسان سر می زند نتیجه نیازهای بدنی و درونی او هستند. آن چه اراده آزاد در انسان تلقی می شود چیزی جز تسلط بر قوانین طبیعت و چگونگی تاثیر محیط مادی و اجتماعی بر روی ساخت تکوینی او نیست. آزادی انتخاب یا اعمال اراده در انسان، در واقع همان تعین علی یا جبر علی است (ابراهیم زاده، ۱۳۸۳).

ارزش از دیدگاه نسل اول

از نظر رئالیستها وقتی گفته می شود چیزی با ارزش است یا عملی اخلاقی می باشد، باید دید آیا آن عمل در خود خصوصیتی دارد که آن را با ارزش می سازند یا اینکه طرز برخورد فرد با آن سبب بالارزش تلقی کردن آن چیز یا عمل می شود. از نظر این گروه ارزش، امری عینی یا خارجی است و در خود شیء یا عمل منعکس می باشد. عینی بودن ارزشها سبب پیدایش میزانهایی که مورد پذیرش همگان باشد می شود. میزانهایی تشخیص امور هنری با اعمال اخلاقی نیز جنبه عینی و عمومی دارند (شریعتمداری، ۱۳۶۴).

ارزش شناسی رئالیستی نظریه ایی عینی مبتنی بر این باور است که ماهیت ارزشی اشیاء را می توان از طریق شناخت حدس زد. ارزش یک فعل در شیء یا در روابط بین اشیاء نهفته است به نحوی که بتوان آن را شناخت، مورد قضاوت قرار داد یا برآورد کرد. در تقابل با طرفداران نظریه های عاطفی ارزششناسی که به احساسات درونی تکیه می کنند، رئالیستها معتقدند که افعال و ارزشگذاریهای ما را می توان بر مبنای معیارهای عینی مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد. رئالیستها که خردورزی را به عنوان خصیصه ممتاز و فصل ممیز انسان ارج می نهند، ما را ترغیب می کنند تا ارزشهایمان را بر وفق ساختار واقعیت سازمان دهیم. از راه حصول معرفت نسبت به واقعیت مادی، طبیعی، اجتماعی و انسانی می توانیم به انتخابهای واقعگرایانه و پایداری دست یابیم. بر مبنای شناخت می توانیم انتخابهای خردمندانه ایی درباره زندگی معمول داشته باشیم. خاستگاه ارزشها در روابط بین ساختار اشیاء و ساختار ماهیت آدمی نهفته است. ساختار شیء آن را هم از لحاظ ابزاری و هم ذاتی با ارزش می سازد. برودی همانند ارسطو معتقد است که تصمیمات اخلاقی ما باید بر پایه عقل اتخاذ شوند (گوتک، ۱۳۸۰).

واقعگرایان در این که ارزشهای بنیادی در اساس صورت ثابتی دارند با هم توافق نظر دارند. به اعتقاد آنها ارزشها همانند سایر اشیاء کاملاً مستقل از ما وجود دارند بدین منظور که آنها وجود عینی ندارند؛ بلکه وجود آنها همانند وجود صورتهای ریاضی است. به عبارت دیگر، همانگونه که مفاهیم و فرمولهای ریاضی قابلیت عینیت یافتن دارند ارزشها نیز دارای مصداقهای عینی هستند؛ اما بین آنها و مفاهیم ریاضی تفاوت مهمی وجود دارد. به این ترتیب که یک فرمول ریاضی صرفاً آنچه را که هست بیان می کند؛ در حالیکه قضایای ارزشی یا چیزی را طلب می کنند و یا آنچه را که باید باشد بیان می کنند (ابراهیم زاده، ۱۳۸۳). آن چه بین واقعگرایان عقلانی و طبیعی در این مورد تمایز

ایجاد می کند دو چیز است: اول اینکه از نظر واقعگرایان طبیعی هر چیز سازگار با طبیعت، دارای ارزش است دوم این که ارزشها واقعیت اجتماعی را منعکس می کنند و با تغییر، این واقعیتها تغییر می کنند. بنابراین، باید میان شیء حامل ارزش، خود ارزش و نگرش انسان به آن ارزش تفاوت قائل شویم. تغییر در ارزشگذاری از سوی واقعگرایان طبیعی یا علمی از طریق تغییر در خود ارزشها تفسیر و تبیین می شود؛ زیرا آنها ارزش را چیزی جز حاصل ارزشگذاری های ما نمی دانند و استدلال می کنند که انسان به دلایل مختلف و مهمتر از همه؛ به دلیل مفید بودن پدیده ایی آن را چنین یا چنان ارزشگذاری می کند. اگر موقعیت تغییر کند و اشیاء و اعمال مربوط به آن موقعیت بی فایده شوند، ارزشها نیز تغییر خواهند کرد. بنابراین، ارزشها اموری نسبی و تغییرپذیرند. اما واقعگرایان عقلانی معتقدند که برای ارزشها در جهان شالوده هایی وجود دارد که ریشه آنها در ساخت وجودی و روابط انسان قرار گرفته است؛ برای مثال، دلیل وجود ارزشی به نام عشق به پدر و مادر این است که ساخت جسمی و روحی انسان چنان است که پدر و مادر باید کودک خود را دوست بدارد تا امکانات رشد و تربیت او را به عنوان یک انسان فراهم آورند. ممکن است جزئیات تغییر بکنند ولی شالوده ها ثابت می مانند. بدین ترتیب، تا زمانی که انسان، انسان بماند ارزشهای بنیادی تغییری نخواهند کرد.

نسل دوم: اگزیستانسیالیسم و ساختار آموزش نظام باز و از دور

پیشرفت نظریه های یادگیری شناختی منجر به استفاده از سازمان دهنده های پیشرفته تری شد که آموزش از دور را وارد دنیای رسانه ایی جدید کرد. تمایز نسل اول و دوم در زمان است. قطع وابستگی به زمان در نسل دوم مشهود است زیرا نوارهای تصویری به وجود آمد که با قابلیت متوقف ساختن و بازبینی است و به یادگیرنده این اجازه را می دهد که در کار خود کنترل بیشتری داشته باشد. در نسل دوم که موسوم به مدل چندرسانه ایی است شیوه چاپی با ویدئو و نوارهای صوتی و تصویری تلفیق شد. دانشگاههای باز در این نسل تاسیس شد و به تدریج آموزش از دور مطرح شد.

در این نسل تمام ویژگیهای مکتسبه انسان حاصل محیط و برگرفته از آن است. دیدگاه مدرنیته یک دیدگاه قاعده گرا و نظم محور است که بعد از ۱۶۰۰ میلادی در اروپا شکل گرفت. فرهنگ و علم در دوران مدرنیته دنیای بدون زنان را تصویر می کشد این عقیده که مردان برتر از زنان هستند زمینه های خشونت علیه زنان را فراهم کرد. رویکرد غالب نسل دوم بر مبنای روانشناسی شناختی است. این دیدگاه دیگر بر رفتار تاکید ندارد زیرا معتقد است یادگیری به معنای کسب دانش و ساختار معلومات در درون ذهن فرد است و رفتار درواقع یک نمایش خارجی است. نمایش خارجی از آنچه در ذهن رخ میدهد. بنابراین اولویت اول ذهن است و رفتار نتیجه معلومات و دانش است نه آن چیزی که فرد یاد می گیرد. رویکرد تفسیری و تعبیری از دیگر رویکردهایی است که در این نسل مورد تاکید بیشتری قرار می گیرد لذا باورهای زیر در این نسل نشان دهنده تاثیر گسترده این رویکرد است:

دیدگاه تفسیری که رویکرد غالب نسل دوم است باعث به وجود آمدن نگرش سیستمی و نظریه های علوم ارتباطات و رشد و تکمیل الگوهای نوین آموزشی شد. دیدگاه تفسیری و ورود مباحث و یافته های روانشناسی شناختی در قلمرو آموزش و رشد و تکوین الگوهای آموزشی و تعامل بین نگرش سیستمی و اصول و نظریه های علوم ارتباطات خود در شکل گیری و تحول دومین نسل آموزش باز و از دور تاثیر به سزایی داشته است. در این رویکرد یادگیرندگان با نظارت و راهنمایی مدیریت یادگیری از طریق کاوشگری، دانش، مهارت و ارزش مورد نیاز را یاد می گیرند. با این نگاه معلمان ضمن داشتن مهارتهای لازم در مدیریت یادگیری باید به تفاوتهای موجود در شیوه زندگی، علائق و نیازهای یادگیرندگان توجه کنند به گونه ایی که به جای تحمیل نظر خود به عنوان یک متخصص و اهل فن چون مدیر تسهیل کننده امور باشند (رضایی و پاک سرشت، ۱۳۸۷).

انسان از دیدگاه نسل دوم

اصل بنیادین اگزیستانسیالیسم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است مبین اولویت ذهنیت انسان است انسان نخست به عرصه جهان پا می نهد، سپس تلاش خود را برای تشخیص خویش آغاز می کند. این آگاهی وجودی، انسان را از راه انتخابگری فردی، شخصی و ذهنی در موقعیتی برای تکوین ماهیت خود قرار می دهد. اما موقعیت اگزیستانسیالیستی ابهام آمیز است. هر فردی یگانه است و این یگانگی در جهان ارزشمند است. اما درعین حال، هر فردی در جهانی زندگی می کند که نسبت به وجود انسانی بی تفاوت است. آگاهی وجودی انسان خود متضمن آگاهی مشابهی در خصوص نیستی عاقبت الامر اوست. محور اصلی اندیشه ورزی فلسفی اگزیستانسیالیسم در توصیف مبارزه انسان برای نیل به ماهیت شخصی خویش از راه انتخاب است. این مکتب قائل است که غرض از زندگانی انسان به خودی خود در ساختار

متافیزیکی یا کلامی جهان، یا در ساختار جامعه شناختی و ایدئولوژیک جامعه مقرر نشده است. هر فردی مکلف است که هدف زندگانی خویش را بیافریند. آنها ترجیح می دهند که به جای خلق نظام های فلسفی که همه وجوه زندگی انسان را تبیین نماید درباره شرایط انسان فلسفه پردازی کنند. فلسفه پردازی به شیوه اگزیستانسیالیستی موجب می شود که برخی از روندهای اجتماعی و تربیتی که در روزگار ما جامعه و مدرسه را تحت تاثیر قرار داده اند مورد انتقاد قرار گیرند.

انسان جز آن چه خود برای خویشتن انتخاب می کند و بوجود می آورد چیزی دیگر نیست، این امر از نظر سارتر نخستین اصل فلسفه اگزیستانسیالیسم می باشد. ساختن ماهیت خود و معتبر تلقی شدن آنچه فرد درباره خود می سازد نسبت به دیگران، احساس مسئولیت را در فرد بوجود می آورد (شریعتمداری، ۱۳۶۴).

ارزش از دیدگاه نسل دوم

از نظر اگزیستانسیالیسم، پایه و اساس ارزشها را رابطه میان فرد و شیء تعریف می کند. به نظر آنها ارزش هم وابسته به خصوصیات شیء یا عمل است و هم با ذوق و تمایلات افراد ارتباط دارد. شیء یا عمل باید واجد خصوصیتی باشد و شخص نیز در تجربیات خود باید قدرت درک و گرایشی خاص داشته باشد تا بتواند این خصوصیات را بفهمد. با توجه به این نظر، می توان وجود ارزشهای عمومی یا ارزشهایی را که مورد پذیرش همگان هستند توجیه نمود و ضمناً اختلاف آراء افراد یا گروه ها را درباره پاره ایی از ارزشها ممکن تلقی کرد. آن چه فرد انتخاب می کند با ارزش است زیرا او هیچگاه نمی تواند شر را انتخاب کند. اگر امری را که فرد انتخاب می کند برای همه با ارزش تلقی شود در این صورت باید گفت ارزشها تا حدی، حداقل برای همه، جز آنکه آنها را انتخاب می کند جنبه اطلاق دارند. به عبارت دیگر ارزشها را از این جهت نمی توان نسبی فرض کرد. او اظهار می دارد که ملاک قضاوت درباره افراد رفتار آنها می باشد. آنچه فرد انجام می دهد اهمیت دارد. توجه به جنبه عملی ارزشها و نقش فرد در زندگی باید مورد توجه مربیان باشد (شریعتمداری، ۱۳۶۴).

نسل سوم: رویکرد انتقادی و دیدگاه نسبیت گرایی در ساختار آموزش نظام باز و از دور

نسل سوم آموزش از دور که موسوم به مدل یادگیری دوربرد است با ورود کامپیوترهای شخصی در سال ۱۹۸۰ و ویدئو کنفرانس های دوسویه رونق گرفت که دو تفاوت عمده دارد: تبادل اطلاعات و تعامل دانشجو با دانشجو و با استاد. به عبارت دیگر وضعیت مهم این مدل تعامل همزمان و ناهمزمان است. بنیانگذاران نسل سوم به دانشجویان فرصت دادن تا در تولید و بازتولید معرفت به صورت انفرادی نقش داشته باشند. پیشرفت های فناوری در طول دهه ۱۹۹۰ با استفاده از تکنولوژی های یادگیری و کامپیوتر به حد چشمگیری افزایش یافت. در این نسل تعامل دانشجویان با یکدیگر و با استاد افزایش و زمان مورد نیاز کاهش یافت.

به لحاظ فلسفی این نسل براساس نظریه های یادگیری سازندگرایی طراحی شده است. سازندگرایان یادگیرنده را فردی فعال می دانند. به اعتقاد آنها دانش و یادگیری از بیرون کسب نمی شود بلکه اطلاعات اخذ شده و متعاقب آن تفسیر و پردازش شخصی صورت می گیرد. یادگیرنده در مرکز یادگیری و آموزش دهنده نقش مشاور و تسهیل کننده دارد. یادگیرندگان در این دیدگاه اجازه دارند معرفت را بسازند که در نتیجه امر اختراع صورت می گیرد. در این دیدگاه احساسات، عواطف و علائق شخصی در تولید معرفت نقش دارد. نظریه پردازان سازه گرا معتقدند که یادگیرندگان اطلاعات را بر اساس واقعیت تعبیر و تفسیر می کنند و از طریق مشاهده و پردازش یاد می گیرند، بدین ترتیب دانش فردی بنا می شود. روش های سازه گرایانه برای یادگیری از دور بسیار مناسب است زیرا در این شیوه یادگیرندگان از زمان رویارویی با موضوع یادگیری با آن درگیر شده و نقش فعال دارند و بدین ترتیب یادگیرندگان مفهوم شخصی را واکنش متقابل در محیط یادگیری می سازند.

سازماندهی مداوم، قلب تپنده سازنده گرایی است بنابراین با این سازماندهی با تفکر بر تجاربمان ادراک خودمان را از جهان می سازیم لذا یادگیری از یک منظر فرایند تعدیل الگوهای ذهنی برای مطابقت با تجارب جدید است. همانطور که ارسطو بیان کرده است یادگیری فرایند مضاعفی است که از ادراک حسی شروع شده و به انتزاع عقلی می انجامد. نسل سوم آموزش از دور به نوعی مرتبط با دیدگاههای نظریه پردازان نقادی است به دلیل عدم جدایی قطعی سه نسل از منظر معرفت شناسی در نسل سوم هم رفتارگرایی و رویکرد تفسیری و تعبیری را می توان دید اما رویکرد غالب بر اساس دیدگاه نقادی، رویکرد سازه گرایی یا سازنده گرایی است.

پارادایم انتقادی از آموزش و پرورش و رابطه آن با جامعه، تفسیری متفاوت ارائه داده است و بر این باور است که مدارس بیشتر با تقاضاهای نخبه گان جامعه سروکار دارد تا با نیازهای کل آنها، لذا ضروری است که مدارس به فضاهای دموکراتیک تبدیل شوند. ساختار نقادی آموزشی را در سه بعد مشخص کرده است: توصیف، تفسیر و سنجش. این ابعاد برای هدفهای تحلیلی مفیدند، اما در واقع هر بعد تا حدی بر بعد دیگر نیز دلالت دارد مثلاً بعد سنجش همیشه به صورت ضمنی در بعد توصیف وجود دارد. در بعد توصیف کار نقاد بازآموزی یا بازسازی ادراک خوانندگان به گونه ایی است که آنان را قادر سازد جنبه های مختلف این بازده را بدون واسطه تجربه کنند. در بعد تفسیری نقاد تلاش دارد تا به کیفیتهای توصیف شده معنا ببخشد و اغلب نیاز به زبانی دارد که صریح یا دارای دلالتهای آشکار است و از این جهت با بعد سوم یعنی سنجش در استفاده از عبارتهای گزاره اشتراک دارد. در نهایت دو نوع نقادی آموزشی را مورد شناسایی قرار داده است که شامل نقادی غیر فعال و آزمایشگاهی و نقادی زنده یا در شرایط حیات طبیعی است (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). سازنده گرایی ریشه اگزیستانسیالیستی نیز دارد، بدین معنا، سازنده گرایی نیز به دنبال حذف برنامه استاندارد است. در مؤسسه های نسل سوم آموزش باز و از دور، محیط جدید یادگیری بسیار متفاوت است و بیشتر به صورت مجازی طراحی و آماده شده اند. رسانه های آموزشی اینترنتی، محیط های یادگیری جدا شده و فردی موجود در مؤسسه های آموزش باز و از دور را به محیط های ارتباطی گروهی تبدیل می کنند (رضایی و پاک سرشت، ۱۳۸۷). نظام آموزش در نسل سوم با توجه به دیدگاه سازنده گرایی، غیر متمرکز، تاکید بر مدارس فکر و ارزشیابی و سنجش بخشی از فرایند یادگیری می باشد. برنامه درسی در سازنده گرایی مبتنی بر حذف برنامه استاندارد، تمرکز بر فرد یادگیرنده و تاکید بر بافت اجتماعی است.

انسان از دیگاه نسل سوم

انسان موجودی زیستی و پیوسته با جهان است. انسان جدای از طبیعت نیست بلکه جزئی از طبیعت و دائماً با آن است. همواره تحت تاثیر محیط طبیعی و اجتماعی خود قرار دارد. رابطه میان افراد و کنشهای متقابل آنها در فلسفه عمل گرایی از اهمیت بسیار برخوردار است. انسان محصول و در عین حال سازنده جامعه خویش است و هر کاری که انجام می دهد نتیجه کنشهای متقابل اجتماعی است. انسان برای تکامل و شدن خود در مراحل عالیتر رشد، از تفکر و زبان یاری می گیرد. از نظر این مکتب، عقل، طرز تفکر و اندیشه ما از آن ما نیست از آن جامعه است. ما آنگونه می اندیشیم که مقتضای جامعه ایجاب می کند و آن گونه درباره نیک و بد قضاوت می کنیم که از مردم پیرامون خود فرا گرفته ایم. به این ترتیب می توان نتیجه گرفت که برای اراده انسان ارزشی قائل نیستند و منظور از آزادی اراده در انسان را به عمل درآوردن فکر و اندیشه می دانند. بنابراین آزادی اراده برای آنها رهایی از دنیای گذشته و حال و شکل گیری آینده است.

طبیعت انسانی اساساً قابل انعطاف و تغییر است. در نظر آنها کودک موجود زنده ایی است فعال که مدام سرگرم بازسازی و تغییر تجارب خویش است. چون کودک در ارتباط با دیگران بزرگ می شود، پس باید زندگی در جمع و همکاری با آنها را بیاموزد و هشیارانه خود را با نیازها و خواستههای اجتماعی سازگار گرداند (ابراهیم زاده، ۱۳۸۳).

نتیجه گیری

دودعه انتهایی قرن بیستم را به حق می توان دوران تشکیک و تزلزل در مبانی معرفت شناسی دوران مدرن و جایگزینی آن با دوران پسامدرن به حساب آورد. در این برهه تمام پیش فرض های رویکرد معرفت شناسی اثبات گرایی، مانند فرض وجود اشیای مستقل از ذهن مدرک، فرض امکان دستیابی به حقیقت از راه حس و تجربه حسی، فرض مطابقت به عنوان معیار صحت معرفت های حاصله از تجربه حسی، مورد تشکیک قرار گرفت. این تردیدها ابتدا توسط رویکردهای معرفت شناسی تعبیری و تفسیری که بر درک انسان، اصالت انسان، تحلیل های کیفی بر محور تحلیل های زبانی تاکید داشت آغاز شد و با رویکردهای انتقادی به اوج خود رسید. در رویکردهای انتقادی معرفت شناسی، با نسبی و فردی دانستن معرفت بیش از پیش بر اصالت فرد و دریافتها و برداشتهای ذهنی او تاکید می شود و معرفت نه یک محصول بلکه یک فرآیند مشتمل بر تعامل مستمر بین مدرک و مدرک تلقی می گردد. معرفت شناسی تعبیری و انتقادی هدف دانش را دستیابی به یک نظام منسجم از یافته های علمی نمی داند و تنها به درک و فهم از پدیده ها و به خصوص پدیده هایی هم چون علم، تکنولوژی و دیوانسالاری و تأثیری که این پدیده ها در آزادی یا اسارت اقلیتهای اجتماعی دارد می پردازد (فردانش، ۱۳۸۰). تحولات سالیان اخیر در آموزش عالی از یک سو و انفجارهای سه گانه دانش و ارزش و جمعیت باعث شده است که در اهداف برنامه ریزیهای آموزشی و درسی روشهای مختلف تدریس و ارزشیابی در آموزش عالی تجدید نظر شود. با توجه به اینکه در جهان سوم و در حال توسعه تربیت نیروی انسانی به عنوان سرمایه های اصلی رشد و توسعه کشور باید مطمح نظر قرار گیرد، طبیعی است که باید فکری اساسی برای نظام آموزشی و بالاخص آموزش عالی این کشور بشود.

منابع و مراجع

- [۱] فردانش، هاشم (۱۳۸۰). زمینه ها و راهبردهای لازم برای توسعه آموزش از راه دور در ایران، فصلنامه علوم انسانی الزهراء، دوره ۱۱، شماره ۳۹، صص ۱۲۵-۱۴۶.
- [۲] پارسا، فریدون (۱۳۷۹). شناخت مفهوم آموزش از راه دور. دانشگاه پیام نور واحد اردبیل.
- [۳] بوید، گری (۱۳۷۹). نظریه آموزش از راه دور. ترجمه خضوعی ذوقی، م. سازمان نهضت سواد آموزی.
- [۴] سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی. تهران: آگاه.
- [۵] شریعتمداری، علی (۱۳۶۴). اصول فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.
- [۶] گوتمک، جرال د لی (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه پاک سرشت، م. ج. تهران: سمت.
- [۷] ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۳). فلسفه تربیت، تهران: دانشگاه پیام نور.
- [۸] رضایی، محمد هاشم و پاک سرشت، محمد جعفر (۱۳۸۷). تاثیر دیدگاه های معرفت شناسی بر فعالیتهای یاددهی، یادگیری در نظام آموزش باز و از راه دور، اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۴، صص ۹-۳۶.
- [۹] مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: شرکت به نشر.
- [۱۰] سرمدی، محمد رضا (۱۳۸۰). دورنمای آموزش باز و از راه دور در قرن ۲۱. مجموعه مقالات دومین کنفرانس آموزش باز و از راه دور. تهران: معاونت پژوهشی دانشگاه پیام نور.
- [۱۱] ورتچی، بندتو (۱۳۷۹). تحلیل ساختاری آموزش از راه دور، ترجمه خضوعی ذوقی، م. سازمان نهضت سواد آموزی.