



دانشگاه پیام نور

تعامل رمز ماندگاری در یادگیری الکترونیکی

مؤلفان

دکتر مهدی محمودی

دکتر عیسی ابراهیمزاده

دکتر مهران فرج الهی

دکتر مهدی موسی کاظمی

فهرست مطالب

پیشگفتار	نه
مقدمه	سیزده
فصل اول. آموزش از دور	۱
هدف‌های یادگیری	۱
مقدمه	۱
۱-۱ تقاضای روزافزون آموزش عالی	۲
۲-۱ تاریخچه آموزش از دور در جهان	۴
۳-۱ تاریخچه آموزش از دور در ایران	۹
۴-۱ آموزش از دور، روش یا نظام آموزشی	۱۲
۵-۱ تعریف آموزش از دور	۱۴
۶-۱ ضرورت توجه به آموزش از دور	۱۷
۷-۱ یادگیری در محیط آموزش از دور	۱۸
۱-۷-۱ رفتارگرایی، راهبرد تولید محتوا در نخستین نسل آموزش باز و از دور	۲۰
۲-۷-۱ شناخت‌گرایی، راهبرد تولید محتوا در نسل دوم آموزش باز و از دور	۲۱
۳-۷-۱ ساختن‌گرایی، راهبرد تولید محتوا در نسل سوم به بعد	۲۳
۸-۱ چالش‌های مطرح‌شده درباره آموزش از دور	۲۵
خلاصه فصل اول	۳۰
فصل دوم. یادگیری الکترونیکی	۳۱
هدف‌های یادگیری	۳۱
مقدمه	۳۱
۱-۲ تمایز آموزش از دور و یادگیری الکترونیکی	۳۲
۲-۲ مشخصه‌های یادگیری الکترونیکی	۳۴
۳-۲ فواید یادگیری الکترونیکی	۳۹
۴-۲ ویژگی‌های یادگیرنده برخط	۴۳

۴۵	۱-۴-۲ نیازهای مهارتی یادگیرنده در یادگیری الکترونیکی
۴۷	۲-۴-۲ ویژگی‌های شخصیتی یادگیرنده موفق در یادگیری الکترونیکی
۴۸	۵-۲ رضایت یاددهنده و یادگیرنده در یادگیری الکترونیکی
۵۱	۶-۲ ابزارهای ارتباطی در یادگیری الکترونیکی
۵۱	۱-۶-۲ ابزارهای ارتباطی ناهم‌زمان
۵۴	۲-۶-۲ ابزارهای ارتباطی هم‌زمان
۵۵	۷-۲ ویژگی‌های تدریس برخط
۵۹	خلاصه فصل دوم
۶۱	فصل سوم. تعامل آموزشی
۶۱	هدف‌های یادگیری
۶۱	مقدمه
۶۲	۱-۳ تعامل و اهمیت آن در فرایند یاددهی - یادگیری
۶۳	۲-۳ تئوری ساختن‌گرایی و تأکید آن بر تعامل
۶۶	۳-۳ تعامل چهره‌به‌چهره و تعامل الکترونیکی
۷۱	۴-۳ انواع تعامل در یادگیری الکترونیکی
۸۳	۵-۳ کیفیت تعامل در یادگیری الکترونیکی
۸۵	خلاصه فصل سوم
۸۷	فصل چهارم. الگوهای تعامل در یادگیری الکترونیکی
۸۷	هدف‌های یادگیری
۸۷	مقدمه
۸۷	۱-۴ ابعاد پنج‌گانه ارتباطات واسطه رایانه
۸۸	۲-۴ مدل تفکر انتقادی و حضور شناختی
۸۹	۳-۴ مدل تحلیل تعامل
۹۰	۴-۴ تحلیل فرایند تعامل گروهی
۹۰	۵-۴ ساختار شبکه تعامل
۹۱	۶-۴ ترسیم نقشه پیام‌ها
۹۲	۷-۴ ابزارهای تحلیل انعکاسی
۹۲	۸-۴ تحلیل شبکه شناختی
۹۳	۹-۴ تعامل آموزشی و کنترل آن در دانشگاه مجازی
۹۵	۱۰-۴ الگوی یادگیری الکترونیکی و انواع تعامل
۹۷	۱۱-۴ عوامل دیگری که بر تعامل گروهی مؤثر هستند
۹۷	۱-۱۱-۴ تعامل و اندازه گروه
۹۹	۲-۱۱-۴ تعامل و سبک‌های یادگیری
۱۰۰	۳-۱۱-۴ تعامل و جنسیت
۱۰۰	۴-۱۱-۴ تعامل و فناوری
۱۰۲	خلاصه فصل چهارم

فصل پنجم. ماندگاری	۱۰۳
هدف‌های یادگیری.....	۱۰۳
مقدمه.....	۱۰۳
۱-۵ مفهوم ماندگاری.....	۱۰۳
۲-۵ ضرورت توجه به ماندگاری در یادگیری الکترونیکی.....	۱۰۶
۳-۵ رابطه میان تعامل و ماندگاری.....	۱۰۹
۴-۵ ناماندگاری در یادگیری الکترونیکی.....	۱۱۴
خلاصه فصل پنجم.....	۱۱۶
فصل ششم. مدل‌های ماندگاری	۱۱۹
هدف‌های یادگیری.....	۱۱۹
مقدمه.....	۱۱۹
۱-۶ مدل‌های ماندگاری در آموزش حضوری.....	۱۲۰
۱-۱-۶ مدل یکپارچگی دانشجو.....	۱۲۱
۲-۱-۶ مدل مفهومی کناره‌گیری از تحصیل دانشجویان غیرستدی.....	۱۲۳
۳-۱-۶ مدل وضعیت مالی دانشجو.....	۱۲۴
۴-۱-۶ مدل پیامدهای آلبانی.....	۱۲۵
۵-۱-۶ مدل تجربی فرایند ترک تحصیل دانشجو.....	۱۲۶
۲-۶ مدل‌های ماندگاری در یادگیری الکترونیکی.....	۱۲۷
۱-۲-۶ مدل روای: ماندگاری دانشجو در یادگیری الکترونیکی.....	۱۲۷
۲-۲-۶ مدل بویلز: ماندگاری در یادگیری الکترونیکی.....	۱۳۰
۳-۲-۶ مدل برگ و هانگ: ماندگاری دانشجو با استفاده از رویکردی زمینه‌ای یا بافتاری.....	۱۳۱
خلاصه فصل ششم.....	۱۳۶
فصل هفتم. مدل مفهومی تعامل آموزشی و ماندگاری در یادگیری الکترونیکی	۱۳۹
هدف‌های یادگیری.....	۱۳۹
مقدمه.....	۱۳۹
۱-۷ فلسفه و هدف‌های مدل.....	۱۴۰
۲-۷ مدل مفهومی تعامل آموزشی و ماندگاری در یادگیری الکترونیکی.....	۱۵۱
خلاصه فصل هفتم.....	۱۵۶
منابع.....	۱۵۹

پیشگفتار

مزیت برجسته نظام آموزش از دور، حذف برخی موانع دسترسی به آموزش، به ویژه مواردی چون تعهدهای شغلی، وظایف خانوادگی، کمبود وقت، مشکلات اقتصادی و... از پیش پای متقاضیان است. همین امر، موجب تسهیل دسترسی آنها به آموزش می شود. یکی از دلایل شکل گیری چنین شرایطی، امکان ایجاد تعامل میان تمامی شرکت کنندگان در فعالیتهای آموزشی، به ویژه میان سه عنصر اصلی آموزش - یعنی یاددهنده، یادگیرنده و محتوا - به وسیله فناوریهای اطلاعات و ارتباطات است که به طور گسترده در این نظام مورد بهره برداری قرار گرفته اند و ضمن حذف فاصله جغرافیایی، از این طریق، راه را برای آموزش تمام افراد، در همه جا و همه وقت هموار می کنند. در حالی که نگرانیهای زیادی درباره ماندگاری دانشجویان در مسیر یادگیری الکترونیکی وجود دارد، پژوهشهای صورت گرفته نشان دهنده این حقیقت است که با توجه به پیچیده و چندبعدی بودن ماندگاری، هرگز راه حل یا تفسیر یگانه ای برای حمایت از آن و کمک به دانشجویان برای تکمیل دوره تحصیلی برخط وجود ندارد. در این کتاب، تعامل آموزشی به عنوان عاملی در نظر گرفته شده است که می تواند بر ماندگاری دانشجویان در یادگیری الکترونیکی بیفزاید.

هدف و مخاطبان کتاب

کتابی که هم اکنون در پیش روی شما قرار دارد، همان طور که از عنوان آن برمی آید، مباحث اصلی و کلی مطرح در یادگیری الکترونیکی و برخی عوامل مرتبط با آن از جمله تعامل آموزشی و ماندگاری را مورد توجه قرار می دهد. با مطالعه این کتاب شما

با سیر تحولات آموزش از دور از ابتدا تاکنون، که رویکردهای جدیدی از این نظام همچون یادگیری الکترونیکی و آموزش ترکیبی است، آشنا خواهید شد و نسبت به چالش‌های مطرح در این نظام درک بهتری پیدا خواهید کرد. این کتاب تلاش کرده‌است دو چالش اساسی در نظام آموزش از دور - یعنی قابلیت آن در برقراری تعامل آموزشی و ماندگاری دانشجویان - را مورد بررسی و تحلیل قرار دهد. برای هر یک از این دو الگوهایی از صاحب‌نظران مختلف مطرح شده‌است که آشنایی با این الگوها می‌تواند مؤسسه‌های آموزشی، پژوهشگران و علاقه‌مندان به یادگیری الکترونیکی را با متغیرها و عوامل مؤثر در برقراری تعامل آموزشی و ماندگاری دانشجویان آشنا کند. درک مؤسسه‌های آموزشی و برنامه‌ریزان یادگیری الکترونیکی از این الگوها و متغیرها می‌تواند آن‌ها را در طراحی یک برنامه آموزشی موفق یاری کند.

مطالعه کتاب حاضر به متخصصان علوم تربیتی به‌ویژه برنامه‌ریزان مؤسسه‌های آموزشی، متخصصان فناوری آموزشی، کارشناسان آموزش در سازمان‌ها و مراکز مجری یادگیری الکترونیکی، دانشجویان رشته علوم تربیتی و به‌طور خاص دانشجویان رشته فناوری آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش از دور در مقاطع مختلف به‌ویژه کارشناسی ارشد و دکتری، مدرسانی که در یادگیری الکترونیکی اشتغال دارند و همه کسانی که به‌طریقی با آموزش از دور، الکترونیکی، مجازی و برخط سروکار دارند، توصیه می‌شود.

ساختار کتاب

این کتاب شامل هفت فصل به شرح ذیل است:

فصل اول) آموزش از دور: این فصل شما را با مفهوم آموزش از دور، تاریخچه آن در جهان و ایران، ضرورت توجه به آن در دنیای امروز و چالش‌های مرتبط با آن آشنا می‌سازد.

فصل دوم) یادگیری الکترونیکی: این فصل به شرح مفهوم یادگیری الکترونیکی و تمایز آن با آموزش از دور، مشخصه‌ها، فواید و ابزارهای ارتباطی در یادگیری الکترونیکی، مشخصه‌های یادگیرنده برخط و ویژگی‌های تدریس برخط پرداخته‌است.

فصل سوم) تعامل آموزشی: در این فصل تعامل و اهمیت آن در فرایند یادگیری، رویکردهای فلسفی و روان‌شناختی مرتبط با آن، تمایز تعامل چهره‌به‌چهره و تعامل الکترونیکی، انواع تعامل در یادگیری الکترونیکی توضیح داده شده‌است.

فصل چهارم) الگوهای تعامل در یادگیری الکترونیکی: این فصل به توضیح الگوهای مطرح دربارهٔ تعامل و به‌ویژه تعامل برخط پرداخته‌است و در نهایت برخی متغیرهای مؤثر در برقراری تعامل را توضیح می‌دهد.

فصل پنجم) ماندگاری: مفهوم ماندگاری و ضرورت توجه به آن در یادگیری الکترونیکی و رابطه‌ای که میان تعامل و ماندگاری وجود دارد، همچنین ناماندگاری در یادگیری الکترونیکی در این فصل مورد توجه قرار گرفته‌است.

فصل ششم) مدل‌های ماندگاری: در این فصل ده مدل معروف دربارهٔ ماندگاری، که بخشی از آن‌ها به ماندگاری در آموزشی سنتی اختصاص دارد و بخشی مرتبط با ماندگاری در یادگیری الکترونیکی است، توضیح داده شده‌است تا امکان مقایسه برای خواننده فراهم شود.

فصل هفتم) مدل تعامل آموزشی و ماندگاری در یادگیری الکترونیکی: در این فصل فلسفه و هدف‌های یک مدل بومی دربارهٔ ماندگاری دانشجویان در یادگیری الکترونیکی که به‌وسیلهٔ مؤلفان طراحی شده‌است و متکی بر تعامل آموزشی در آموزش از دور به‌طور عام و در یادگیری الکترونیکی به‌طور خاص است، توضیح داده‌شده و در نهایت مدل مورد نظر ارائه شده‌است.

مؤلفان

مقدمه

یکی از نگرانی‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی، میزان نسبتاً بالای ترک تحصیل دانشجویان در این گونه دوره‌های تحصیلی است، به‌طوری که پرینسکی (۲۰۰۰) از ماندگاری کمتر از ۵۰ درصد و برگ و هانگ (۲۰۰۴) از ماندگاری میان ۶۰-۶۵ درصد در تحقیق‌های خود گزارش کرده‌اند. ناوارو و شومیکر^۱ (۱۹۹۹) گزارش داده‌اند یادگیری برخط^۲ (الکترونیکی) می‌تواند همانند یادگیری کلاس درس سنتی مؤثر باشد (مشایخ و بازرگان، ۱۳۸۲: ۵۵). یافته‌ها نشان می‌دهد عوامل مختلفی بر ماندگاری دانشجویان در مسیر آموزش مؤثر است. از جمله رضایت یادگیرندگان از دوره یادگیری الکترونیکی عامل مؤثری بر تصمیم آن‌ها برای اتمام دوره آموزش یا ترک تحصیل است. مطالعه‌های انجام‌شده دلالت بر این دارد که یادگیرندگان کم‌تجربه، بیش از کسانی که دارای تجربه و مهارت هستند، اقدام به ترک تحصیل می‌کنند. کسانی که به‌دلیل کمبود وقت ترک تحصیل می‌کنند، احتمال اینکه دوباره ثبت‌نام کنند و در ترم‌های

1. Navaro & Shomaker

۲. مهم‌ترین ویژگی یادگیری الکترونیکی، ارائه محتوای درسی از طریق شبکه جهانی اینترنت (برخط) و تارنمای جهان‌گستر است، از این رو گاهی به آن آموزش یا یادگیری اینترنتی (برخط) یا آموزش تحت وب هم می‌گویند (در کتاب‌ها و مقاله‌های فراوانی که از سوی صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت ترجمه و به چاپ رسیده است، دو اصطلاح «الکترونیکی» و «برخط» در کنار هم به کار برده شده‌اند). اگرچه یادگیری الکترونیکی نسل جدیدی از رویکردهای نظام آموزش از دور محسوب شده است و شباهت‌های فراوانی با رویکردهای قبلی دارد، ولی وجوه تمایز آن با آموزش باز و از دور نیز درخور توجه است. در یادگیری الکترونیکی، برخلاف محیط‌های یادگیری جداشده و فردی موجود در مؤسسه‌های آموزش باز و از دور، محیط‌های یادگیری به محیط‌های ارتباط گروهی تبدیل می‌شود، به‌طوری که در آن اعضای گروه می‌توانند با همدیگر به صورت‌های هم‌زمان و یا ناهم‌زمان ارتباط برقرار کنند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴: ۴-۱۳).

بعدی، دوره را به‌تمام برسانند، وجود دارد (لوی^۱، ۲۰۰۵). همچنین، در پژوهش‌های پکهام و همکارانش^۲ (۲۰۰۴) که متغیر جنسیت را مورد توجه قرار داده‌اند، اعلام شده‌است که تعداد مردانی که مبادرت به ترک تحصیل می‌کنند نسبت به زنان بیشتر است، به‌طوری که ۷۰ درصد ترک تحصیل‌کنندگان مرد و ۳۰ درصد آن‌ها زن بوده‌اند. افزون بر این، کسانی که شاغل نیستند به‌دلیل اختصاص وقت بیشتر برای گذراندن دوره، احتمال ترک تحصیل آن‌ها کاهش می‌یابد. بررسی یافته‌های حاصل از تحقیق‌های مختلف نشان می‌دهد در سطح آموزش‌های دانشگاهی، تعامل میان دانشجویان با اساتید دانشکده و به‌همان صورت با دانشجویان دیگر، عامل مهمی برای ماندگاری دانشجویان در دوره تحصیلی محسوب می‌شود (براکستون و سولیوان^۳، ۲۰۰۰). همچنین، تحقیق‌های تلو^۴ در خصوص مسئله ماندگاری دانشجویان در کلاس‌های چهره‌به‌چهره دوره کارشناسی نظام سنتی (۱۸-۲۲ سال)، نشان داده‌است که تعامل درون‌کلاسی (رسمی) و برون‌کلاسی (غیررسمی) با اساتید دانشکده درباره موضوع‌هایی چون مباحث علمی یا شغل، ارتباط معنی‌داری با پیشرفت دانشجویان و ماندگاری او در دوره تحصیلی دارد (تلو، ۲۰۰۰: ۷).

در حالی که اهمیت تعامل در دوره‌های آموزشی چهره‌به‌چهره در مطالعه‌های منظمی مورد بررسی قرار گرفته‌است (مور^۵، ۱۹۸۹؛ واگنر^۶، ۱۹۹۴؛ کو و هو^۷، ۲۰۰۱؛ اندرسون^۸، ۲۰۰۳؛ بورک^۹، ۲۰۰۶؛ فاهی^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ کرسلی^{۱۱}، ۱۹۹۴ و...)، اما می‌توان شکافی را در ادبیات موجود در زمینه بررسی رابطه تعامل آموزشی با ماندگاری دانشجویان و تکمیل برنامه‌های آموزشی در دروس برخط مشاهده کرد. به‌ویژه اینکه امکان یافتن منابع نظری و کاربردی که به این موضوع پرداخته باشد، در فضای آموزشی و پژوهشی کشورمان وجود ندارد. به‌نظر می‌رسد یکی از دلایل آن، نوپایی آموزش‌های برخط در سطح مؤسسه‌های آموزشی است. نکته‌ای که باید به آن توجه کرد این است

-
1. Levy
 2. Peckham et al.
 3. Braxton and Sullivan
 4. Tello
 5. Moore
 6. Wagner
 7. Khu & Hu
 8. Anderson
 9. Burke
 10. Fahy
 11. Kearsley

که اگر تعامل یک جزء حیاتی برای تجارب یادگیری در محیط کلاس درس چهره‌به‌چهره محسوب می‌شود، آیا نقش تعامل در یک کلاس درس برخط هم مهم است یا نه؟ پاسخ‌دادن به این پرسش از آن جهت ضرورت دارد که اگر درک مستندی درباره نقش تعامل در حمایت از ماندگاری دانشجویان در کلاس‌های برخط وجود داشته باشد، در این صورت ارائه‌دهندگان آموزش‌های برخط می‌توانند خط‌مشی‌ها و سیاست‌های برگرفته از تحقیق‌ها را در مسیر ایجاد محیط تعاملی مؤثری در آموزش برخط به‌کار گیرند و آن را توسعه دهند.

ناگفته نماند هنوز تقابل میان دیدگاه‌های صاحب‌نظران درباره توانایی یا ناتوانی آموزش از دور در ایجاد محیطی تعاملی برای یادگیری به‌سرانجام نرسیده، همچنان یکی از آن‌ها از سوی افراد مختلف مورد تأکید است. برای نمونه فرنسیس^۱ (۱۹۹۹) با تردید درباره تعامل در یادگیری برخط صحبت کرده، آن را با نتایج مربوط به مطالعه‌های هارلو مقایسه می‌کند. هارلو^۲ (۱۹۷۶) در آزمایشی که انجام داد، میمون مادر را حذف و «پارچه نرم مادرنا» را جایگزین آن کرد و در عمل مشاهده کرد اگرچه بچه‌میمون، «مادرنا» را می‌پذیرد، ولی هرگز با آن رابطه‌ی معاشرتی برقرار نمی‌کند، زیرا مهربانی مادرانه از آن دریافت نکرده‌است (امیدوار فراهانی، ۲۰۰۳). پرسشی که فرنسیس درباره این مقایسه مطرح می‌کند این است که: آیا چیزی شبیه این نمونه برای دانشجویان برخط اتفاق می‌افتد؟

از سوی دیگر صاحب‌نظرانی بوده‌اند که از آموزش از دور و قابلیت آن، برای ایجاد محیطی تعاملی میان یادگیرنده و یاددهنده و دیگر یادگیرندگان دفاع کرده‌اند. از جمله آن‌ها دیبایز^۳ (۲۰۰۰) است که اعتقاد دارد تعامل، حلقه مفقوده آموزش‌های از دور نیست. وی تعامل را بُعد مهمی از فرایند یادگیری می‌داند و از نظر او از جمله پیش‌شرط‌های اساسی برای موفقیت یادگیرنده محسوب می‌شود، به‌طوری که این یافته دیبایز از سوی پژوهشگران دیگری که تعامل در آموزش چهره‌به‌چهره و از دور را مطالعه کرده‌اند، مورد تأکید قرار گرفته‌است. در میان عناصر اصلی و هفت‌گانه آموزش و پرورش (یاددهنده، یادگیرنده، محتوا، هدف، روش، زمان و مکان) سه عنصر یاددهنده، یادگیرنده و محتوا از اهمیت و اولویت ویژه‌ای برخوردار است. در طول

1. Frances
2. Harlow
3. Dibiase

تاریخ آموزش و پرورش، هرکدام از این عناصر در محدوده زمانی خاصی در محور نظام آموزش و پرورش قرار داشته‌اند، به‌طوری که در طول دوره تحول این نظام، شاهد آموزش و پرورش «معلم‌محور»، «شاگردمحور» و «محتوای‌محور» بوده‌ایم. گذشته از اینکه کدام‌یک از عناصر یادشده محور نظام آموزشی قرار گیرد، می‌توان ادعا کرد فرایند آموزش، یعنی یاددهی - یادگیری، حاصل تعامل هر سه عنصر معلم، شاگرد و محتوا است. اما نکته مهم این است که تعامل در کلاس‌های چهاربه‌چهره، به‌طور عمیقی نسبت به چیزی که در دروه‌های آموزشی برخط اتفاق می‌افتد، متفاوت است. به‌همین دلیل، تعمیم نتایج مربوط به فضاهای آموزشی سنتی به محیط‌های آموزشی برخط، بدون اینکه مطالعه‌ای دقیق درباره این پدیده (آموزش برخط) صورت گیرد، کاری اشتباه است و نمی‌توان به نتایج آن اعتماد کرد.

فصل اول

آموزش از دور

هدف‌های یادگیری

پس از مطالعه این فصل از شما انتظار می‌رود بتوانید:

۱. مفهوم آموزش از دور را شرح دهید.
۲. روند تکامل آموزش از دور در جهان و ایران را بیان کنید.
۳. ضرورت توجه به آموزش از دور را توضیح دهید.
۴. چالش‌های اساسی درباره آموزش از دور را مورد بحث قرار دهید.
۵. ویژگی‌های یادگیری در آموزش از دور را تشریح کنید.

مقدمه

مروری بر سیر تکامل تعابیر آموزش از دور نشان می‌دهد این مفهوم، ابتدا به‌عنوان «ابزار» و «روش» مورد توجه قرار گرفت، ولی رفته‌رفته دامنه تأثیر آن فراتر رفت، به‌طوری که به‌عنوان یک نظام آموزشی و موازی با نظام آموزش سنتی توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت را به خود جلب کرد. ایده اصلی در نظام آموزش از دور، جبران غیبت فیزیکی یاددهنده در فرایند آموزش به‌سبب فاصله مکانی یا زمانی بوده‌است. به‌همین دلیل در ابتدا تلاش می‌شده‌است با ارسال منابع درسی برای یادگیرنده (آموزش مکاتبه‌ای)، او مورد آموزش قرار گیرد. اما توسعه فناوری در نیمه دوم قرن بیستم و پس از آن قرن بیست‌ویکم، باعث شد رویکردهای دیگری از این نظام همچون آموزش از طریق رادیو و تلویزیون، آموزش به‌واسطه رایانه، آموزش از طریق اینترنت (برخط)، آموزش الکترونیکی و به‌تازگی آموزش ترکیبی ظهور یابد.

همان‌طور که روند تکامل این نظام نشان می‌دهد، همه این رویکردها با هدف کمک به یادگیرنده برای یادگیری بهتر بخشی از فرایند تحول نظام آموزش از دور بوده است؛ بنابراین در این فصل تلاش کرده‌ایم مفهوم آموزش از دور، روند تکامل آن در جهان و ایران و برخی مباحث اساسی همچون چالش‌های اساسی درباره آموزش از دور را برای خوانندگان توضیح دهیم تا مقدمه‌ای برای ورود به مباحث بعدی همچون یادگیری الکترونیکی شود.

۱-۱ تقاضای روزافزون آموزش عالی

تحولات اخیر و پیشرفت جهان امروز را به جرئت می‌توان به تعلیم و تربیت نسبت داد. تعلیم و تربیت همواره در جست‌وجوی پاسخ این پرسش بوده است که چگونه می‌توان اقشار مختلف جامعه را آگاه کرد و آن‌ها را در این پهنه بسیار عظیم به پیش برد. با توجه به شرایط خاصی که بر جوامع مختلف جهان امروز حاکم است، بسیاری از متولیان اجتماعی که دغدغه مردم و شرایط آن‌ها را دارند، شیوه‌ها و راهبردهایی را جست‌وجو می‌کنند که به کمک آن‌ها بتوان آموزش را در ساده‌ترین شکل ممکن در اختیار نیازمندان قرار داد و چشم‌اندازی عملی برای پیشبرد آن طراحی و اجرا کرد. در سال‌های اخیر، نظام آموزش از دور توانسته است توجه مؤسسه‌ها و متولیان آموزش را به خود جلب کند. شاهد این مدعا، افزایش کمی و کیفی مؤسسه‌های ارائه‌دهنده آموزش از دور و به‌ویژه رویکردهای جدید آن همچون یادگیری الکترونیکی و ترکیبی است. با به‌کارگیری فناوری‌های ارتباطی در فرایند یاددهی - یادگیری در نظام آموزش از دور، تعامل میان عناصر اصلی فرایند آموزش - یعنی یاددهنده، یادگیرنده و محتوا - تأمین می‌شود و توسعه می‌یابد.

آموزش عالی از زاویه‌های گوناگون دارای جاذبه‌هایی است که موجب اشتیاق روزافزون افراد جامعه به‌ویژه نسل جوان و مستعد به تحصیلات دانشگاهی می‌شود. از سوی دیگر کارکردهایی چون تولید علم و گسترش مرزهای دانش، تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، انتقال میراث فرهنگی از نسلی به نسل دیگر، رشد و شکوفایی استعدادهای بالقوه افراد جامعه، تسهیل فرایند یادگیری مستقل، بر عهده گرفتن نقشی مؤثرتر در شناخت مسائل عمده جامعه در سطح ملی، منطقه‌ای، محلی و مشارکت در حل آن‌ها، دولت‌ها را بر آن داشته است تا برای عرضه آموزش عالی

متناسب با ویژگی‌ها، انگیزه‌ها، انتظارات، تحصیلات و توانایی‌های افراد، اقدام به سیاست‌گذاری کلان در این زمینه کنند.

اما تنگناهای موجود در نظام آموزش عالی سنتی برای پاسخگویی به این همه تقاضا برای ورود به آموزش عالی و ایفای وظیفه دولت‌ها برای تأمین عدالت اجتماعی و ایجاد فرصت‌های برابر برای جوانان، سبب شده است سیاست‌گذاران آموزشی، پا را از مرز دانشگاه‌های سنتی فراتر بگذارند و نظام آموزش باز و از دور را که از توان بالقوه بالایی برای پاسخ‌دادن به این نیازها برخوردار است، به‌عنوان بدیلی مناسب برای دانشگاه‌های سنتی برگزینند. این موضوع در بیانیه اجلاس جهانی یونسکو، که در سال ۱۹۹۸ با موضوع آموزش عالی در قرن آینده برگزار شده بود، مورد تأکید قرار گرفته و توصیه شده است خط‌مشی نوین آموزش عالی در قرن بیست و یک مبتنی بر نظام آموزش از دور و بهره‌گیری از مزایا و امکانات بالقوه فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌منظور ایجاد محیط‌های نوین آموزشی هماهنگ با تحولات این عصر باشد.

آموزش از دور^۱ نظام آموزشی نو و امکان‌افزوده‌ای است که با ویژگی‌هایی از جمله جدایی یاددهنده و یادگیرنده از لحاظ مکانی و زمانی، ارتباط غیرمجاورتی یاددهنده و یادگیرنده و کنترل بیشتر فرایند یادگیری از سوی یادگیرنده نسبت به یاددهنده همراه است (شری، ۱۹۹۶). این ویژگی‌ها، مسئولیت یادگیری را بر عهده یادگیرنده گذاشته، عنصر آموزش را محور اصلی یادگیری معرفی کرده و مطالعه فردی و یادگیری مستقل^۲ را به‌عنوان راهبردی اساسی پیش‌روی یادگیرنده در این نظام قرار می‌دهند. در حالی‌که در آموزش از دور، تأکید بر آموزش فردی و یادگیری مستقل است. رویکردهای نوین این نظام - یعنی یادگیری برخط^۳ و الکترونیکی^۴ محیط‌های یادگیری - را معرفی می‌کنند که براساس آن‌ها محیط‌های جداشده و فردی موجود در مؤسسه‌های آموزش باز و از دور، به محیط‌های ارتباط گروهی تبدیل می‌شود (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۷: ۸).

در حالی‌که امکان دسترسی آسان به آموزش برای همه، از ویژگی‌های اصلی آموزش از دور به‌طور اعم و آموزش برخط به‌طور اخص است، اما ضروری است

1. Distance Education
2. Independent Learning
3. Online Learning
4. E-learning

جستارهای تربیتی آموزش برخط نیز در نظر گرفته شود. کرسلی (۱۹۹۸)، نولتون^۱ (۲۰۰۰)، هاراسیم و همکاران^۲ (۱۹۹۶)، پاولوف و پارت^۳ (۱۹۹۹) و سالمن^۴ (۲۰۰۰) از جمله صاحب نظرانی هستند که آموزش برخط را ترویج کننده نوعی تغییر در نقش یاددهنده و یادگیرنده تلقی می کنند، به گونه ای که نقش یاددهنده به عنوان عنصر اصلی و اداره کننده کلاس درس (در آموزش سنتی)، به نقش تسهیل کننده و هدایت کننده در آموزش برخط تغییر می یابد (تلو، ۲۰۰۲). نولتون مطرح می کند در کلاس های سنتی که معلم محور نیز هستند، ارتباط یک سو به برقرار می شود، در حالی که کلاس های برخط یادگیرنده محور مستلزم ارتباط دوسویه از طریق همکاری و گفت و گوی میان یادگیرندگان است. درواقع تعامل^۵، فرایندی حیاتی در آموزش برخط است. در مطالعه ای که از سوی ریفل و سیبلی^۶ (۲۰۰۳) انجام گرفته است، یادگیرندگان عواملی چون تعامل منظم، محتوای آموزشی برخط که فراهم کننده بازخورد سریع است و در دسترس بودن مربی به صورت برخط (هم زمان) را عوامل مؤثر در موفقیت آنها بیان کرده اند (قاسم تبار و فاضلیان، ۱۳۸۹). برخی مطالعه ها نیز وجود دارد که بر نقش تعامل میان یادگیرنده و محیط یادگیری در شکل گیری پیامدهای مثبت همچون ماندگاری^۷ و پایداری به تداوم آموزش تأکید کرده اند.

۱-۲ تاریخچه آموزش از دور در جهان

صاحب نظران آموزشی، پدیده آموزش از دور را بخشی از اتفاقاتی مربوط به انقلاب های آموزشی می دانند. اریک اشبی^۸، دگرگونی های آموزشی یا به عبارت دیگر انقلاب های آموزشی را در چهار مرحله خلاصه کرده است: انقلاب نخست زمانی روی داد که بخشی از وظایف آموزشی به محیط خارج از خانه منتقل شد و انسان به این نتیجه رسید که خانه همه موارد لازم برای آموزش را به فرزندانش یاد نمی دهد و مکان هایی مانند مکتب یا مدرسه راه اندازی شد تا فرزندان بتوانند فرایند آموزشی را در

1. Knowlton
2. Harasim et al
3. Palloff & Partt
4. Salmon
5. Interaction
6. Riffell and Sibley
7. Persistence
8. Eric Ashby

آنجا طی کنند. انتخاب متون نوشتاری به عنوان ابزار آموزشی در کنار آموزش شفاهی، انقلاب بعدی بود که در آن از آموزش شفاهی مبتنی بر گفتار به آموزش نوشتاری تغییر صورت یافت. اختراع ماشین چاپ و تولید انبوه منابع مکتوب، انقلاب سوم بود که آن را با عنوان «کهکشان گوتنبرگی» می شناسند. در این مرحله، محتوای علمی در گستره بسیار وسیعی در اختیار کاربران قرار گرفت و اما انقلاب چهارم با بروز انقلاب اطلاعاتی و امکان دسترسی به منابع اطلاعاتی دیجیتال با سرعت زیاد همراه بوده است که شروع آن به حدوداً ۳۵ سال پیش برمی گردد و امروزه آن را با عنوان «کهکشان مارکونی» می شناسند (منتظر، ۱۳۸۶: ۹۵).

به طور مشخص، پیدایش برنامه های آموزش از دور به قرن نوزدهم میلادی منسوب شده است. نخستین نوع رسمی دوره های آموزش از دور در قرن نوزدهم به شکل مکتوب بود. احتمالاً اسحاق پیتمن^۱ نخستین آموزش دهنده از دور بوده است که تدریس تندنویسی را با برگزاری دوره های غیرحضوری از راه پست در شهر انگلیسی بت^۲ در سال ۱۸۴۰ آغاز کرده است (ماتئوس^۳، ۲۰۰۵). این نوع از یادگیری از دور، در آموزش تندنویسی پیتمن بسیار موفقیت آمیز بود و هنوز یکی از پرکاربردترین سیستم های آموزشی جهان در نوع خود محسوب می شود (طالب زاده و حسینی، ۱۳۸۶: ۷۴).

گیسون^۴ (۲۰۰۰) دلیل اصلی رشد آموزش از دور را در برطرف کردن مشکل دسترسی به آموزش می داند (سئودبرگ^۵، ۲۰۱۰: ۱۱).

با توسعه جراید چاپی در سال ۱۸۵۷ و همین طور توسعه خدمات پستی هم زمان با آن، دانشکده های مکاتبه ای به وجود آمدند که مبنای شکل گیری آن ها فراهم کردن آموزش در سراسر کشور بود. جان وینسنت^۶ کسی است که دوره مطالعه در خانه^۷ را در سال ۱۸۷۸ تأسیس کرد. گیسون در بررسی که انجام داده است، نشان داد افرادی همچون ویلیام راینی هارپر^۸ - یعنی کسی که ملقب به «پدر آموزش مکاتبه ای» در آمریکای شمالی است - پایه گذار جنبش روبه رشدی بوده اند که بعدها جنبش

1. Isaac Pitman
2. Bath
3. Matthews
4. Gibson
5. Svedberg
6. John Vincent
7. Home Reading Circle
8. William Rainey Harper.

چاوت آکوآ^۱ نامیده شد. این اتفاق را می‌توان نخستین تلاش آموزش از دور در آمریکای شمالی تلقی کرد که به تأسیس دانشگاه چاوت آکوآ منجر شد. برنامه‌های هنری متعددی از طریق دروس مکاتبه‌ای در آنجا تدریس می‌شد.

هاریپر، بعدها ایده آموزش از دور خود را به دانشگاه شیکاگو - یعنی جایی که در آنجا ریاست دانشگاه را بر عهده داشت - آورد. در همان زمان، مدارس مکاتبه‌ای به وسیله مؤسسه‌های تجاری که در تلاش برای ارائه آموزش شغلی بودند، شکل گرفت (ناولز^۲، ۱۹۷۷).

دروس مکاتبه‌ای در حالی به عنوان روشی برای دسترسی به آموزش برای افرادی که به هر دلیل نمی‌توانستند آموزش سنتی را دنبال کنند، شکل گرفت که با نرخ ترک تحصیل^۳ حدوداً ۴۰-۹۰ درصدی مواجه بود (بت^۴، ۱۹۸۴؛ پارسونز و کش پل^۵، ۱۹۸۷).

در حالی که مواد چاپی رسانه کم هزینه‌ای برای برقراری ارتباط محسوب می‌شد، اما کند بود. با اختراع رادیو و تلویزیون و همین‌طور رسانه‌های دیگری که یادگیری از دور را سریع‌تر و با بازخورد منظم‌تر ارائه می‌کردند، تمایل به آموزش از دور افزایش یافت (سئودبرگ، ۲۰۱۰: ۱۲).

مؤسسه‌های آموزشی آمریکایی با استفاده از ایستگاه‌های رادیویی و تلویزیونی اقدام به ارائه درس‌های خود از دور کردند که همین امر توانست تعامل میان یاددهنده و یادگیرنده را تا حدی افزایش دهد. در سال ۱۹۲۱، به برخی از مؤسسه‌های آموزشی نظیر دانشگاه سالت‌لیک‌سیتی^۶، دانشگاه ویسکانسین^۷ و دانشگاه مینسوتا^۸ مجوزهایی ارائه شد که بر پایه آن، اجازه داشتند برای آموزش از رادیو استفاده کنند. در سال ۱۹۳۴، دانشگاه ایالتی آیوا در برنامه درسی، از تلویزیون به عنوان مکمل دوره آموزش رادیویی خود استفاده کرد. در شرایطی که یادگیرندگان بیشتر مؤسسه‌ها فقط به مطالب چاپی دسترسی داشتند، آن‌ها رسانه‌های نوینی بودند که با ترکیب صدا و تصویر هنگام ارائه درس‌ها از مزایای بیشتری برای ارائه آن‌ها برخوردار بودند. به هر حال، هر دو

1. Chautauqua
2. Knowleg
3. Dropout Rate
4. Bath
5. Persons & Catchpole
6. Salt Lake city
7. Wisconsin
8. Minnesota

فناوری رسانه‌ای فاقد مؤلفه تعامل «دوسویه» برای تکمیل فرایند آموزش از دور بودند (ورجون^۱، ۱۹۹۱: ۶۶).

جنگ جهانی دوم جریان استفاده از تلویزیون در آموزش را کند کرد، اما امور مربوط به تعلیم نظامی را با استفاده از رسانه‌های دیداری و شنیداری رونق بخشید. تلویزیون و به‌ویژه رادیو، پس از جنگ در مقیاس وسیع‌تری مورد استفاده قرار گرفتند. در دهه ۱۹۴۰ مریان توجه زیادی به تلویزیون نشان دادند. گرایش به کاربرد تلویزیون در آموزش به‌آهستگی تداوم یافت، به‌طوری که در سال ۱۹۶۳، تعداد ۵۳ ایستگاه تلویزیونی، با هدف به‌اشتراک گذاشتن برنامه‌ها و فیلم‌های آموزشی خود، به شبکه تلویزیون آموزشی ملی^۲ در آمریکا پیوستند (بابائی، ۱۳۸۹: ۴۲).

در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ فناوری میکروویو، که کاربردهای جدیدی را در اختیار انسان قرار می‌داد، توسعه یافت. در این مسیر، دانشگاه‌های ایالات متحده سعی کردند با نصب شبکه‌های میکروویو از مزایای خدمات معین تلویزیون آموزشی^۳ که از سوی کمیسیون ارتباطات فدرال در اختیار آن‌ها قرار داده شده بود، استفاده کنند. در همان زمان در بریتانیا، دولت به کاربرد تلویزیون در حوزه یادگیری از دور توجه داشت و اقدام به تأسیس دانشگاه باز^۴ کرد که شکل تکامل‌یافته دانشگاه هاوایی بود. تأسیس دانشگاه باز در بریتانیا در سال ۱۹۶۹، اهمیت رشد یادگیری از دور را با رویکرد ترکیب رسانه‌ها در تدریس، آشکار ساخت. این دانشگاه مطالب را از طریق پست برای دانشجویان ارسال می‌کرد. مطالب ارسالی شامل متون به‌دقت طراحی و تدوین‌شده و نوارهای صوتی و ویدیویی بود. برنامه‌های آموزشی رادیویی و تلویزیونی نیز به‌عنوان اقدام‌های مکمل ارائه می‌شدند. می‌توان ادعا کرد دانشگاه باز بریتانیا و دانشگاه‌های باز مشابه آن بودند که آموزش از دور را از حاشیه به متن آموزش عالی آوردند. به‌طوری که مدل دانشگاه باز بریتانیا در کشورهای زیادی بومی‌سازی شده و مورد استفاده قرار گرفته است.

در اواسط دهه ۱۹۷۰ استفاده از ماهواره‌ها برای پخش تلویزیونی رایج و فکر استفاده از آن‌ها برای کنفرانس‌های از دور مطرح شد. کنفرانس‌های از دور شنیداری^۵ را

1. Verduin

2. National Educational Television Network. (NET)

3. Instructional Television Fixed Service. (ITFS)

4. Open University

5. Audio Teleconferencing

می‌توان نخستین و عمیق‌ترین حرکت روبه‌رشد فعالیت‌های آموزشی از دور نسبت به آموزش مکاتبه‌ای دانست (گرسیون، ۱۹۹۰: ۲۲).

در این دهه رایانه‌های شخصی به‌عنوان ابزار چندرسانه‌ای پذیرفته‌شده به‌طور وسیع رواج یافت. ظهور لوح فشرده با گنجایش بالا توانست مقدار زیادی اطلاعات دیداری - شنیداری و متن نوشتاری را در خود جای داده، با هزینه‌ای مورد قبول در دسترس یادگیرندگان قرار دهد (بابایی، ۱۳۸۹: ۴۳).

در طول دهه ۱۹۹۰، موج جدید ابتکارات، دوباره فرایند آموزش از دور را دچار تغییر و تحول کرد. در طول این دهه، رشد شبکه‌های ارتباطی و مهم‌تر از همه تارنمای جهان‌گستر^۱ (اینترنت^۲) با دسترسی آسان و در سطح ملی موجب پیشرفت این نظام آموزشی به‌سمت یادگیری برخط شد. این تحول رویکردی نو برای فرایند یاددهی - یادگیری برخط پدید آورد (موس^۳، ۲۰۰۳) به‌طوری که یادگیرندگان می‌توانستند ۲۴ ساعته و در هفت روز هفته به درس‌ها و اطلاعات مورد نظر دسترسی داشته باشند. از زمان دروس مکاتبه‌ای و پس از آن کنفرانس‌های از دور تصویری و سرانجام تلویزیون تعاملی دوسویه تا به امروز که دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها به‌سمت آموزش برخط به‌عنوان ابزار اصلی آموزش از دور حرکت کرده‌اند، این پدیده گسترش چشمگیری یافته‌است. به‌طوری که در سال ۲۰۰۸، بیش از ۳/۹ میلیون دانشجو در دانشگاه‌های آمریکا حداقل یک درس برخط را گذرانده‌اند که این موضوع با توجه به نرخ رشد سالانه ۱۲/۹ درصدی آموزش برخط نسبت به سال‌های پیش از آن، رقم چشمگیری است (سئودبرگ، ۲۰۱۰: ۱۴ به نقل از آلن و سیمن^۴، ۲۰۰۸).

آلن و سیمن (۲۰۰۴) مطرح کرده‌اند دروس برخط^۵ به شکلی از آموزش اشاره دارد که در آن حداقل ۸۰٪ محتوا به‌صورت برخط ارائه شده‌است و به‌طور مشخصی هیچ نشست چهره‌به‌چهره برای آن در نظر گرفته نشده‌است. در نقطه مقابل آن، دروس سنتی (دروس چهره‌به‌چهره یا دروس حضوری) قرار دارد که هیچ نوع فناوری برخطی در آن به‌کار گرفته نشده‌است و محتوای آموزش به‌صورت گفتاری یا نوشتاری ارائه می‌شود (آلن و سیمن، ۲۰۰۴).

1. World Wide Web. (www)
 2. Internet
 3. Muse
 4. Allen & Seaman
 5. Online Courses

اگرچه شکل‌گیری آموزش‌های الکترونیکی را به اواخر دهه ۱۹۸۰، نسبت داده‌اند که همراه با انتشار دایره‌المعارف ۲۶ جلدی به صورت الکترونیکی بود، اما بررسی‌ها نشان می‌دهد نخستین دانشگاه مجازی در سال ۱۹۹۷ پدید آمد (منتظر، ۱۳۸۶: ۹۶). در نهایت می‌توان از ترکیب دروس برخط با دروس حضوری نام برد که در آن فناوری مبتنی بر وب برای تسهیل آموزش چهره‌به‌چهره به کار گرفته شده است. این شکل از آموزش را ترکیبی^۱ یا پیوندی^۲ می‌نامند که شامل هر شکلی از آموزش است که ۳۰-۷۹ درصد از محتوا به صورت برخط و بقیه به شکل چهره‌به‌چهره ارائه می‌شود (سئودبرگ، ۲۰۱۰: ۱۲ به نقل از آلن و سیمن، ۲۰۰۴).

۱-۳ تاریخچه آموزش از دور در ایران

نخستین دانشگاه غیرستی در ایران، دانشکده مکاتبه‌ای در دانشگاه ابوریحان بیرونی سابق (سپاهیان انقلاب اسبق) بود که در ۱۳۴۸ فعالیت خود را آغاز کرد. این دانشکده به صورت مکاتبه‌ای به منظور ایجاد امکان تحصیل برای آموزگاران روستاها و تربیت نیروی انسانی لازم برای توسعه روستایی به وجود آمد.

این دانشکده کار خود را با پذیرش دانشجو در چهار رشته تحصیلی به شیوه آموزش از دور با رویکرد مکاتبه‌ای آغاز کرد و در سال‌های بعد تعداد رشته‌های تحصیلی خود را به هشت رشته دبیری شیمی، طبیعی، فیزیک، ریاضی، زبان و ادبیات فارسی، آموزش و پرورش ابتدایی برای وزارت آموزش و پرورش و رشته اقتصاد و تعاون روستایی برای وزارت تعاون و امور روستایی و بالاخره رشته مدیریت خدمات بانکی و مدیریت خدمات پستی در مقطع فوق دیپلم برای بانک‌ها و اداره‌های پست افزایش داد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۶۷). دانشکده مکاتبه‌ای در سال ۱۳۵۵ به دو دانشکده «علوم انسانی و اجتماعی» و «علوم تفکیک شد. در همان سال ۱۳۵۵، واحد جدیدی در سازمان مرکزی این دانشگاه به نام «مدیریت مراکز آموزش منطقه‌ای» شکل گرفت که شعبه‌های جدیدی از دانشگاه را در مناطق مختلف کشور تأسیس و اداره می‌کرد (ملک‌افضلی، ۱۳۸۴: ۸۶).

نظام آموزشی این دانشگاه تلفیقی از آموزش حضوری و آموزش از دور مبتنی بر مواد چاپی بود که از طریق پست به آدرس دانشجویان ارسال می‌شد (بابایی، ۱۳۸۹: ۷۵).

1. Blended
2. Hybrid

توفیق دانشگاه ابوریحان در سال ۱۳۵۱، در جذب دانشجو و نیز گسترش دانشگاه‌های آموزش از دور در سطح جهان، دست‌اندرکاران آموزش عالی کشور را بر آن داشت تا در آذر سال ۱۳۵۲ مؤسسه بزرگ‌تر و جامع‌تری تأسیس کنند که بتواند آموزش از دور را در مقیاس وسیع‌تر و با فناوری روزآمدتر عرضه کند و به‌این‌ترتیب «دانشگاه آزاد ایران» بنیان نهاده شد. البته از آغاز سال ۱۳۵۱، شورایی به‌نام «شورای دانشگاه آزاد ایران» تشکیل شده‌بود که برنامه‌ریزی‌های مربوط به این دانشگاه را انجام می‌داد.

کمیته اجرایی منتخب شورا مبنای برنامه دانشگاه را در خرداد ۱۳۵۲، تدوین کرد که در تیر همان سال به تأیید «شورای دانشگاه آزاد ایران» رسید (ملک افصلی، ۱۳۸۴: ۸۷).

دانشگاه آزاد ایران، بنیانی نو و شیوه‌ای نوین پایه‌ریزی کرد که عامل طرح و روشی تازه در آموزش عالی در ایران بود. این دانشگاه، پس از طی مراحل آماده‌سازی مواد آموزشی برای رشته‌های مصوب نظام آموزشی، نخستین دانشجویان خود را در بهمن ۱۳۵۶ پذیرفت. هدف‌ها، نظام آموزشی، تعداد دانشجویان و روش کار این دانشگاه از نظر کیفی با دانشگاه‌های سنتی تفاوت بسیار داشت. برنامه‌های این دانشگاه برای ایجاد هماهنگی میان آموزش و تحولات سریع اجتماعی شکل گرفته‌بود. در این دانشگاه غیرسنتی مطالب علمی در زمینه‌های تخصصی، به‌صورت متن‌های چاپی خودآموز، برنامه‌های آموزشی رادیویی و تلویزیونی مربوط به هر درس، مجموعه‌های دیداری و شنیداری و پرسش‌هایی برای خودآزمایی از طریق مراکز آموزشی، در اختیار دانشجویان قرار می‌گرفت و برای رشته‌های علوم طبیعی کاربرد بسته‌های آزمایشگاهی فردی طراحی شده‌بود. افزون بر این دستگاه‌های سمعی و بصری و مشاوره‌های چهره‌به‌چهره در مراکز آموزشی دانشگاه، در اختیار دانشجویان قرار داشت.

مرور آثار پژوهشی مرتبط با موضوع نشان می‌دهد ایران از جمله کشورهایی - به‌ویژه در سطح آسیا - بوده که بسیار سریع توانسته‌است نظام آموزش نوینی چون آموزش از دور را در درون نظام آموزشی خود بپذیرد و آن را موازی با نظام سنتی پیش ببرد. از سال ۱۸۳۶ میلادی، که دانشگاه هاوایی برای نخستین بار آموزش مکاتبه‌ای را ارائه کرد تا سال ۱۸۷۴ میلادی که دانشگاه ایالتی ایلینویز در آمریکا به ارائه آموزشی مکاتبه‌ای پرداخت و سال ۱۳۳۹ میلادی که «سازمان آموزش مکاتبه‌ای برای دانش‌آموزان مهاجر»^۱ طراحی و شروع به کار کرد، زمان چندان طولانی نمی‌گذرد.

دانشگاه آزاد انگلستان در سال ۱۹۶۹ میلادی، شروع به کار کرد و این در حالی است که گام‌های اولیه شکل‌گیری دانشگاه ابوریحان بیرونی در سال ۱۳۵۰ - یعنی ۱۹۷۱ میلادی - برداشته شد و دانشگاه آزاد ایران در سال ۱۳۵۲ - یعنی سال ۱۹۷۳ میلادی - فعالیت خود را آغاز کرد.

درمجموع دانشکده‌های مکاتبه‌ای یا دانشگاه ابوریحان بیرونی با برخورداری از ۵۶ عضو هیئت علمی توانستند ۵۰۰۰ دانشجو جذب کنند. این دانشگاه تا سال ۱۳۵۹، که هم‌زمان با سال‌های آغازین انقلاب اسلامی بوده‌است، توانست ۱۷۷۹ دانش‌آموخته در مقطع کاردانی و ۱۳۰۵ دانش‌آموخته در مقطع کارشناسی تربیت کند (بابایی، ۱۳۸۹: ۷۵). دانشگاه آزاد ایران نیز اگرچه از ۴۰۰ عضو هیئت علمی تمام‌وقت برخوردار بود، توانست ۱۳۸۱ دانشجو را پذیرش کند، اما دانش‌آموخته‌ای نداشت. هر دو دانشگاه در سال ۱۳۵۹، در جریان انقلاب فرهنگی در مجتمع دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی ادغام شدند. این مجتمع بعدها به دانشگاه علامه طباطبائی تغییر نام داد.

نگاهی به این تاریخچه نشان می‌دهد ایران همگام با روند گسترش جهانی نظام آموزش از دور پیش رفته و حتی پیشگام آن در منطقه آسیا بوده‌است. از سال ۱۳۵۹-۱۳۶۰ که کشور در بحبوحه جنگ تحمیلی قرار داشت، در زمینه آموزش از دور هیچ فعالیت رسمی صورت نگرفته‌است. هرچند مطالعه‌ها و بررسی‌های صورت‌گرفته در خلال این سال‌ها و همچنین افزایش متقاضیان ورود به دانشگاه در دهه ۶۰، توجه دولت را به‌سوی راه‌اندازی دوباره نظام آموزش از دور معطوف کرد.

دانشگاه پیام نور، تنها مؤسسه آموزش عالی برخوردار از نظام آموزش از دور بود که در سال ۱۳۶۵ و براساس مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی شکل گرفت و با پذیرش نخستین گروه دانشجو در مهر سال ۱۳۶۷، فعالیت رسمی خود را آغاز کرد. مدرسه عالی دماوند سابق، سازمان مرکزی این دانشگاه بود و باقیمانده اعضای هیئت علمی و کارمندان دانشکده مکاتبه‌ای و دانشگاه آزاد ایران به این مرکز انتقال یافتند. در بدو تأسیس، این دانشگاه در پنج رشته و با پذیرش پنج هزار دانشجو در ۲۹ مرکز شروع به کار کرد.

درمجموع، اگرچه استناد به آمار برای نشان‌دادن وضعیت آموزش از دور در ایران، نیازمند گزارش‌های رسمی و مکتوب از سوی مراجع ذی‌ربط است، اما شواهد نشان می‌دهد روند توجه به آموزش از دور در ایران از روش «مکاتبه‌ای» شروع شد و

سپس با استفاده از رادیو و تلویزیون آموزشی تکامل یافت. توسعه علم و فناوری در جهان با فاصله‌ای نه‌چندان زیاد در ایران توجه دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی را به‌سوی یادگیری الکترونیکی جلب کرد. به‌طوری که در حال حاضر در اغلب دانشگاه‌های برتر کشور دانشکده‌ها یا مراکز یادگیری الکترونیکی اقدام به آموزش دانشجویان به روش آموزش برخط می‌کنند. در مواردی نیز شیوه آموزش ترکیبی (حضوری و غیرحضوری) مورد توجه قرار گرفته‌است. مشکل اساسی نظام آموزش از دور ایران در حال حاضر عدم انتشار گزارش دقیق رسمی یا ارزیابی روشی از کارکرد این نوع دانشگاه‌ها، مؤسسه‌ها یا مراکز آموزش باز و از دور است.

۴-۱ آموزش از دور، روش یا نظام آموزشی

بررسی‌های مربوط به سیر تکامل تعبیر آموزش از دور نشان می‌دهد ابتدا این مفهوم به‌عنوان یک «ابزار» و «روش» مورد توجه صاحب‌نظران قرار گرفت. ابزار و روشی که مهم‌ترین قابلیت آن افزایش دسترسی یادگیرنده به آموزش است. هولمبرگ^۱ (۱۹۸۱) در تعریف این مفهوم، آموزش از دور را اصطلاحی برای بیان روش‌های مختلف تدریس می‌داند که به‌طور مستقیم تحت راهنمایی معلم در زمان و مکان معینی انجام نمی‌گیرد، اما از برنامه‌ریزی و آموزش سازمان‌یافته‌ای برخوردار است.

کیگان^۲ (۱۹۸۵) آموزش از دور را روشی می‌داند که در آن یادگیرنده خود مسئول یادگیری خویش است و یادگیرنده و یاددهنده در تعامل آموزشی نیاز به ارتباط چهره‌به‌چهره ندارند. از نظر پیترز^۳ (۱۹۹۸) آموزش از دور، روش غیرمستقیم آموزش است که بر پایه جدایی جغرافیایی و احساسی یاددهنده و یادگیرنده قرار دارد و روابط آموزشی میان این دو، بر پایه قوانین فناوری نوین است که تدریس در آن، میان دو حیطه حمایت کامل و عدم حمایت کامل از یادگیرنده است. شری (۱۹۹۶) و گاریسون (۱۹۹۷) بیان می‌کنند اساساً هر توصیفی از آموزش از دور با شناخت جدایی فیزیکی معلم و شاگرد به‌عنوان ویژگی جبری آموزش از دور شروع می‌شود. زمانی و مقدسی (۱۳۷۷) آموزش از دور را نوعی روش آموزشی با استفاده از رسانه به‌منظور یادگیری نظام‌مند دانسته‌اند که در آن یادگیرنده و آموزشگر در فاصله دور از یکدیگر قرار دارند (فراهانی، ۱۳۸۴: ۱۲).

1. Hølemberg

2. Keegan

3. Piters

جدای از تعاریفی که آموزش از دور را به عنوان یک روش بیان کرده اند، تعاریفی نیز وجود دارد که با دامنه تأثیر فراتر، آن را یک نظام آموزشی موازی با نظام سنتی در نظر گرفته اند. برای نمونه گاتشالک^۱ (۱۹۹۵) در تعریف آموزش از دور، آن را هر رویکرد رسمی در خصوص آموزش می داند که در آن بیشتر رخداد های آموزشی در حالی واقع می شود که مربیان و یادگیرندگان، حضور فیزیکی در کنار هم ندارند. در تعریف دیگری، مؤسسه یونسکو مطرح کرده است: «آموزش از دور به هر نوع فرایند آموزشی اشاره دارد که در آن همه یا بیشترین قسمت تدریس به وسیله افرادی انجام می شود که از نظر زمانی و مکانی در فضایی دور از یادگیرنده هستند، بدین معنا که همه یا اغلب ارتباطات میان مدرس و یادگیرنده از طریق یک رسانه از چایی تا الکترونیکی انجام می شود» (بابایی، ۱۳۸۹: ۴۲؛ به نقل از یونسکو^۲، ۲۰۰۲).

در حالی که بیشتر تعاریف آموزش از دور به جدایی فیزیکی یاددهنده و یادگیرنده توجه کرده اند، توجه به این موضوع نیز مهم است که یاددهنده و یادگیرنده ممکن است از نظر زمان - به دلیل عدم امکان همراهی کلاس درس در زمان یکسان - از یکدیگر جدا باشند. برنامه های آموزش از دوری که اغلب کنفرانس های شنیداری و تلویزیون تعاملی را به کار می گیرند، نیاز دارند یادگیرنده در مواقع خاصی در محل کلاس درس حضور داشته باشد. ظهور برنامه های مبتنی بر اینترنت این اجازه را به یادگیرندگان داده است که از طریق رایانه های شخصی و از خانه و یا محل کار خویش در کلاس درس حضور یابند. فناوری هایی چون پست الکترونیک^۳ و تابلوی اعلانات الکترونیکی^۴ که از ارتباطات ناهم زمان^۵ حمایت می کنند، به یاددهنده و یادگیرندگان اجازه می دهند با یکدیگر ارتباط برقرار کرده، در یک زمان دلخواه موضوع های درسی را مرور کنند. فناوری هایی چون کنفرانس های تصویری زنده^۶ و گفت وگوهای متنی که حامی ارتباطات هم زمان^۷ هستند، بازخورد فوری را برای افراد فراهم می کنند (تلو، ۲۰۰۲: ۳۲؛ مور و کرسلی، ۱۹۹۵).

1. Gottschalk

2. UNSCO

3. E-Mail

4. Electronic Bulletin Board

5. Asynchronous

6. Real Time Conference

7. Synchronous

۱-۵ تعریف آموزش از دور

با توجه به بحث‌های صورت‌گرفته آموزش از دور، به نوعی نظام آموزشی (رسمی یا غیررسمی) اشاره دارد که در آن بیشترین بخش آموزش در حالی اتفاق می‌افتد که یاددهنده و یادگیرنده، در موقعیتی دور از هم قرار دارند (تلو، ۲۰۰۲: ۲۳؛ ورجون و کلارک^۱، ۱۹۹۱: ۸).

دروس برخط^۲، تلویزیون تعاملی دوسویه، تلویزیون ماهواره‌ای یک‌سویه، تلویزیون کابلی و حتی دوره‌های آموزشی مکاتبه‌ای، هریک رویکردهای متفاوتی هستند که اجرای نظام آموزش از دور را تسهیل کرده‌اند (میلکی^۳، ۱۹۹۹).

آموزش از دور را می‌توان نظام آموزشی نوین و امکان‌افزوده‌ای در کنار آموزش حضوری^۴ دانست که با ویژگی‌هایی از جمله جدایی یاددهنده و یادگیرنده از لحاظ زمانی و مکانی، ارتباط غیرمجاورتی یاددهنده و یادگیرنده و نیز کنترل بیشتر فرایند یادگیری از سوی یادگیرنده در برابر یاددهنده همراه است (شری^۵، ۱۹۹۶). ویژگی‌های اشاره‌شده مسئولیت یادگیری را به عهده یادگیرنده می‌نهد و یادگیرنده را عنصر اصلی آموزش معرفی می‌کند. مطالعه فردی و یادگیری مستقل^۶ به‌عنوان راهبردی اساسی و خودآموزی متون نوشتاری همراه با انگیزه برای مطالعه فردی در یادگیری از دور از ارکان مؤثر این نظام آموزشی است. نقش یاددهنده در این نظام نسبت به نظام حضوری متفاوت است. در حقیقت در این نظام آموزشی، یاددهنده پیام آموزشی خود را از طریق رسانه آموزشی و در پوششی گسترده‌تر، اما بدون بهره‌مندی از مزایای کنش متقابل و تأثیر و تأثر میان یاددهنده و یادگیرنده به یادگیرنده می‌رساند (فراهانی، ۱۳۸۴: ۱۱).

ورجون و کلارک (۱۹۹۱)، ضمن تجدید نظر در تعریف ارائه‌شده از سوی گیگان در سال ۱۹۸۶ درباره آموزش از دور، چهار مشخصه را برای آموزش از دور تعیین می‌کنند. این چهار مشخصه عبارت‌اند از:

- جدایی فیزیکی یاددهنده و یادگیرنده در بیشترین زمان فرایند آموزشی؛

1. Verduin & Clark
2. Online Courses
3. Mielke
4. Traditional Education
5. Sherry
6. Independent Study

- متأثر از حضور یک سازمان آموزشی، به‌ویژه در خصوص ارزیابی یادگیرنده؛
- استفاده از رسانه آموزشی برای برقراری ارتباط میان یاددهنده و یادگیرنده و انتقال محتوای آموزش؛
- فراهم‌کننده ارتباط دوسویه میان مربی، معلم یا مؤسسه آموزشی و یادگیرنده (تلو، ۲۰۰۲:۳۱).

ساتون^۱ چهارچوب دیگری را برای درک و فهم گستره ساختار آموزش از دور پیشنهاد می‌کند. او ویژگی‌های آموزش از دور را به‌صورت طیف ممتدی ترسیم کرده‌است و می‌گوید: در یک‌سوی طیف، نوعی آموزش از دور قرار دارد که به‌لحاظ رابطه یاددهنده و یادگیرنده، به‌صورت ناهم‌زمان و ناهماهنگ عمل می‌کند و در آن هیچ‌گونه ارتباط رودررو و مستقیمی وجود ندارد و آموزش به‌طور کامل از دور و به شکل تکرسانه‌ای ارائه می‌شود. در سوی دیگر این طیف، آموزش مورد نظر ساتون قرار دارد که در آن آموزش از دور، به‌صورت هم‌زمان و هماهنگ با نیازهای یادگیرنده و یاددهنده و با استفاده از امکانات چندرسانه‌ای ارائه می‌شود. ساتون همچنین به پیچیدگی کار تهیه منابع آموزشی کافی و مناسب برای دانشجویان اشاره کرده‌است، مسئله‌ای که در انتهای دیگر طیف قرار دارد و به‌صورت چالشی جدی در مقابل حرکت به‌سوی آموزش از دور مطلوب و آرمانی درآمده‌است (جولیان^۲ و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۶۶).

ظهور فناوری‌های ارتباطی متنوع در طول ۲۵ سال گذشته، به‌منظور تسهیل ارتباطات میان یاددهنده و یادگیرنده از دور و حمایت از فرایند آموزش به‌کار گرفته شده‌است. تلفن، رادیو، تلویزیون کابلی، تلویزیون تعاملی دوسویه، رایانه و اینترنت، همه‌وهمه از جمله فناوری‌های ارتباطی بوده‌اند که در اجرای برنامه‌های آموزشی و انتقال محتوای آموزش به یاری طراحان آموزشی آمده‌اند، به‌گونه‌ای که به‌کارگیری فناوری برای حمایت از ارتباطات و انتقال آن، تبدیل به مشخصه بارز نظام آموزش از دور شده‌است (تلو، ۲۰۰۳: ۳۱؛ مور و تامپسون^۳، ۱۹۹۷؛ ورجون و کلارک، ۱۹۹۱).

1. Sutton

2. Julien et al.

3. Moore & Thompson

در حالی که بحث در خصوص ارزش حقیقی نظام آموزش از دور در برابر نظام سنتی آموزش در محافل علمی به شدت بالا گرفته است، می توان با اطمینان ادعا کرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) دارای توان بسیار بالایی برای ایجاد تغییرهای اساسی در روش های یاددهی - یادگیری است، همان طور که در حیطه های صنعت و تجارت این قدرت به فعلیت رسیده و بنیادهای تولید و تجارت را دگرگون ساخته است (ابراهیم زاده، ۱۳۸۷: ۴، به نقل از ردی و منجلیکا، ۲۰۰۲).

در این صورت می توان گفت آموزش باز و از دور عبارت است از سازماندهی فرایند یاددهی - یادگیری و ارزیابی تحصیلی به وسیله یک مؤسسه با درجه انعطاف بالا به منظور فراهم ساختن فرصت برابر برای همگان، از میان برداشتن موانع دسترسی افراد جامعه (به ویژه فاصله جغرافیایی) به آموزش مورد نیاز و یادگیری مستقل در کلیه سطوح و اتخاذ راهبردهای مناسب برای به کارگیری فناوری آموزشی، سامانه های چندرسانه ای و فناوری اطلاعات و ارتباطات (ابراهیم زاده، ۱۳۸۷: ۴). به این ترتیب ما با یک نظام آموزشی روبه رو هستیم که تمام عوامل و عناصر یک نظام تربیتی را شامل می شود و آن ها را به نحوی سازماندهی می کند که یادگیرنده در زمان و مکان دلخواه با سرعت مناسب خود به طور مستقل، ولی با حفظ ارتباط با یک سازمان یا مؤسسه ای آموزشی از طریق همکاری با یک معلم یا یک گروه یادگیری، به آموختن می پردازد. در این کتاب نظام آموزش باز و از دور با این تعریف به کار رفته است.

با اینکه ارزیابی تکوینی پیشرفت تحصیلی به عهده خود یادگیرنده است، اما مؤسسه آموزشی بر جریان پیشرفت تحصیلی او نظارت دارد و کنترل های لازم را برای حفظ استانداردهای آموزشی از طریق انجام ارزیابی نهایی نظارت شده، انجام می دهد و گواهی یا مدرک تحصیلی برای آن ها صادر می کند. چگونگی انجام این فرایند در نظام آموزشی باز و از دور در شکل ۱-۱ نشان داده شده است.

همان طور که ملاحظه می شود در نظام آموزش از دور، فناوری پلی ارتباطی است که فاصله زمانی - مکانی یادگیرنده و یاددهنده را به منظور تعامل بیشتر و بهتر پُر می کند، ولی برای برقراری ارتباط دوجانبه نزدیک تر و همچنین اجرای دروس آزمایشگاهی، کارگاهی و عملی از کلاس های حضوری و رویکردهای چهره به چهره استفاده می کند.

محدودیت‌های مربوط به زمان نیز از جمله دلایل روی‌آوری دانشجویان به نظام آموزش از دور است. موانع مشارکت دانشجویان در آموزش سنتی (حضور) در دو پژوهش جداگانه مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد بیشتر دانشجویانی که در پژوهش شرکت کرده بودند (میان ۸۲-۹۵ درصد)، محدودیت زمانی را دلیل مهمی برای ثبت‌نام در دوره‌های آموزش مجازی، تعیین کرده‌اند. آموزش از دور برخلاف به‌نوعی محدودیت‌های زمانی را از بین می‌برد، زیرا به دانشجویان اجازه می‌دهد در هر زمان از روز یا شب به مواد درسی دسترسی داشته باشند و با یاددهنده و همکلاسی‌های خود ارتباط برقرار کنند و از انواع متنوعی از ابزارهای ارتباط هم‌زمان و ناهم‌زمان استفاده کنند. برنامه‌های آموزشی برخلاف، از طریق افزایش محدوده زمانی، فرصت‌های بیشتری را برای مشارکت دانشجویان در کلاس درس فراهم می‌کند و این در تقابل با شکل سنتی است که یادگیرنده در طول روز و گاهی تا ساعاتی از شب در محل تحصیلی حضور دارد (تَلو، ۲۰۰۳).

۷-۱ یادگیری در محیط آموزش از دور

یادگیری انسان فرایندی همیشگی و مداوم است. این پدیده به‌سبب افزایش سرعت تغییر در جامعه، روبه‌روز اهمیت بیشتری یافته‌است، زیرا لازم است اعضای جامعه برای ماندن در جامعه، همواره یاد بگیرند (جارویس، ۱۳۸۳: ۳). یادگیری مجموعه‌ای از جریان‌های اصلاحی برای راهبری انسان به مسیر درست است. کیمبل^۱ یادگیری را به‌صورت تغییر کم‌ویش پایدار در توان رفتاری (رفتار بالقوه) که در نتیجه تمرین تقویت‌شده رخ می‌دهد، تعریف کرده‌است (بابایی، ۱۳۸۸: ۱۳) اما سیف جامع‌ترین تعریف از یادگیری را، تعریف «هیلگارد^۲» و «مارکویز^۳» می‌داند. در این تعریف آمده‌است: «یادگیری یعنی ایجاد تغییر کم‌ویش پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده، مشروط بر آنکه این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد» (سیف، ۱۳۷۵: ۴۸). این دو تعریف تفاوت‌های جزئی با هم دارند. مثلاً هر دو تعریف اشاره می‌کنند یادگیری دگرگونی‌های کم‌ویش پایدار در توانایی یا رفتار بالقوه فرد است، اما کیمبل آن را منوط به تمرین و

1. Kimble
2. Hilgard
3. Marquis

تکرار کرده‌است، در صورتی‌که تعریف مورد استناد سیف آن را منوط به اخذ تجربه دانسته‌است. روان‌شناسان دیگر یادگیری را تغییر کم‌وبیش پایدار در توانایی، گرایش یا ظرفیت پاسخ‌دهی عنوان کرده‌اند. براساس این تعریف، یادگیری، پیش از رفتار پدید می‌آید. البته موجود زنده زمانی می‌تواند پاسخ بدهد که توانایی و ظرفیت ارائه پاسخ را داشته باشد. با توجه به تعاریف اشاره‌شده، می‌توان گفت یادگیری دارای حداقل دو ویژگی است: یکی به تغییر رفتار نمایان و دیگری به استعداد یا توانمندی در پاسخ‌دادن اختصاص می‌یابد. گانیه^۱ یادگیری را تغییر در وضع یا توانایی انسان می‌داند که در طول زمان پایدار باشد و به‌سادگی نتوان آن را به فرایند رشد نسبت داد (گانیه، ۱۹۸۵). دریسکول^۲ هم یادگیری را «تغییر پایدار در عملکرد یا عملکرد بالقوه.... که باید به‌عنوان نتیجه تجربه یادگیری و تعامل با جهان تلقی شود»، تعریف می‌کند. این تعریف دربردارنده بسیاری از ویژگی‌های مشترک نظریه‌های اندیشمندان سه مکتب رفتارگرایی^۳، شناخت‌گرایی^۴ و ساختن‌گرایی^۵ است که یادگیری را ایجاد حالت تغییر پایدار (حسی، ذهنی و فیزیولوژیکی مانند مهارت‌ها) می‌دانند. همه این نظریه‌ها بر این نکته تأکید دارند که یادگیری حالت یا عینیتی است که اگر غریزی نباشد از طریق استدلال و تجارب در دسترس است. نظریه‌های رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی، براساس سنت‌های معرفت‌شناسانه، تلاش می‌کنند چگونگی وقوع یادگیری فرد را تبیین کنند (بابایی، ۱۳۸۸: ۱۴). ابراهیم‌زاده استدلال می‌کند آنچه در اینجا توجه بیشتری را می‌طلبد، تفاوت و تمایز این مکتب‌ها در تعریف یادگیری و چگونگی شکل‌گیری آموزش از دور بر پایه هریک از آن‌هاست. در رویکرد رفتارگرایانه به فرایند یاددهی - یادگیری، نقش معلم کم‌وبیش محوری است و کنترل این فرایند در اختیار اوست. وی اضافه می‌کند آموزش و پرورش دارای هفت عنصر یا مؤلفه است که از آن میان، سه عنصر معلم، شاگرد و محتوا همواره در محور نظام آموزشی قرار دارند و یادگیری حاصل تعامل این سه عنصر است. چگونگی این تعامل و نحوه کارسازشدن هریک از این عناصر، خود تحت تأثیر راهبردهای روش‌شناختی یاددهی - یادگیری،

1. Gagne
 2. Driscoll
 3. Behaviorism
 4. Cognitivism
 5. Constructivism

به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های نظام آموزش و پرورش قرار دارد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴: ۴). رفتارگرایی، یادگیری را تا حد زیادی در کنترل یاددهنده می‌داند که شیوه این کنترل برای ما ناشناخته است، زیرا نمی‌توانیم درک کنیم هنگام یادگیری در درون فرد چه می‌گذرد (که اشاره به نظریه جعبه سیاه دارد).

۱-۷-۱ رفتارگرایی، راهبرد تولید محتوا در نخستین نسل آموزش باز و از دور

از دیدگاه گریدلر^۱، رفتارگرایی نظریه‌ای است که سه پیش‌فرض درباره یادگیری دارد:

- رفتار مشهود در خصوص فعالیت‌های درونی درک‌ناشدنی، اهمیت بیشتری دارد؛
- رفتار باید بر عناصر ساده تمرکز یابد، یعنی محرک و پاسخ معین؛
- یادگیری به تغییرات رفتار می‌پردازد.

از نظر کاربرد در آموزش، رفتارگرایان بر این باورند که هدف‌های آموزشی باید تبیین و مرحله‌بندی شود، راهنما و جهت‌نمایی‌ها یادگیرنده را به‌سوی رفتار مورد نظر سوق دهد و از نتایج پیامدها به‌منظور تقویت رفتار مورد نظر استفاده شود. همان‌طور که پیش از این گفته شد، در مکتب رفتارگرایی بر رفتار آشکار تأکید می‌شود. بر این اساس در نوشتن هدف‌های آموزشی، از واژگان نشان‌دهنده رفتار آشکار، مانند گفتن، نوشتن، ساختن و شبیه آن‌ها استفاده می‌کنند. هدف‌های رفتاری در رویکرد رفتارگرایی بر تغییراتی استوار است که در پایان دوره، در رفتار و محتوای رفتاری یادگیرنده ظاهر می‌شود. معروف‌ترین الگوی رویکرد هدف رفتاری براساس کارهای رالف تایلر^۲ است. بنا به گفته تایلر «مفیدترین شکل بیان هدف‌ها این است که آن‌ها را به‌گونه‌ای بیان کنیم که هم رفتار مورد انتظار از یادگیرنده و هم محتوایی که این رفتار قرار است در آن ظاهر شود، مشخص شود» (سیف، ۱۳۸۴: ۲۹ و ۳۱).

نخستین نسل آموزش باز و از دور که با محوریت آموزش مکاتبه‌ای و برنامه‌ای انجام می‌گرفته است، مبنا و محتوای آموزشی خود را بیشتر بر پایه اصول و یافته‌های این مکتب تهیه و تدوین کرده است. الزامات و تأکیدهای مکتب رفتارگرایی برای یادگیری در جریان نخستین نسل آموزش باز و از دور را می‌توان به شرح ذیل مطرح کرد:

1. Gredler
2. Ralph Tyler

- یادگیرندگان باید نتایج روشن و آشکار یادگیری را بگویند، همان‌گونه که می‌توانند انتظارات خود را بیان کنند، و همچنین بتوانند دربارهٔ خودشان به داوری بنشینند، چه به نتیجهٔ درس‌های مکاتبه‌ای و برنامه‌ای دست یافته باشند یا دست نیافته باشند.
- به‌منظور مشخص‌شدن دستیابی یا عدم دستیابی یادگیرندگان به نتیجهٔ یادگیری مورد نظر، باید برای آن‌ها آزمون برگزار شود. آزمون‌های مکاتبه‌ای یا برنامه‌ای باید متناسب با ترتیب یادگیری برای کنترل سطح پیشرفت یادگیرندگان و تهیهٔ بازخورد مناسب باشد.
- مطالب یادگیری باید به‌طور مناسبی برای ارتقای یادگیری مرتب شده‌باشد. مرتب‌کردن می‌تواند از شکل ساده به پیچیده، معلوم به نامعلوم و دانش به کاربرد انجام گیرد.
- یادگیرندگان باید با بازخورد پشتیبانی شوند، به‌گونه‌ای که آن‌ها بتوانند بر چگونگی انجام کار نظارت کنند و نیز در صورت نیاز، اقدام اصلاحی انجام دهند (آلی^۱، ۲۰۰۴: ۸).

۱-۷-۲ شناخت‌گرایی، راهبرد تولید محتوا در نسل دوم آموزش باز و از دور

در رویکرد شناخت‌گرایانه به فرایند یاددهی - یادگیری، ابتدا معلم موقعیت‌هایی تدارک می‌بیند که یادگیرنده در آن، با مسئلهٔ جدیدی در سطح شناختی خود روبه‌رو شود و با استفاده از فرصت‌های فراهم‌شده آزادانه به فعالیت یادگیری بپردازد. به‌این‌ترتیب، در این رویکرد، یادگیرنده تحت راهنمایی یاددهنده و از طریق کاوشگری، دانش، مهارت و ارزش لازم را فرا می‌گیرد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴: ۵). طبق نظر روان‌شناسان شناخت‌گرا، یادگیرنده در حافظهٔ خود ساختی شناختی تشکیل می‌دهد که حافظ و سازمان‌دهندهٔ اطلاعات مربوط به رویدادهای مختلفی است که در موقعیت یادگیری روی می‌دهد (بابایی، ۱۳۸۸: ۲۴؛ به‌نقل از اتکینسون و هیلگارد). براساس نظر دی‌وستا^۲، تأکید دیدگاه شناختی جدید، بر کلّ واقعۀ تدریس است که یادگیرنده نیز بخشی از آن محسوب می‌شود. اوضاع محیطی، مشخصات یادگیرنده، ضرورت‌های موضوع یادگیری، هدف یادگیرنده و...، همگی با یکدیگر در تعامل‌اند تا کیفیت و بافت پدیده‌ای به‌نام تدریس و یادگیری را مشخص سازند (گلاور و برونینگ، ۱۳۸۳: ۴۶).

1. Ally

2. Devesta

در رویکرد شناخت‌گرایی، برای بیان هدف‌های آموزشی، به‌جای رفتار، از فرایند شناختی و به‌جای محتوا از دانش استفاده می‌شود. در نوشتن هدف‌ها از افعالی چون فهرست کردن، نوشتن، بیان کردن، دسته‌بندی کردن، تبیین کردن و نسبت دادن استفاده می‌شود (سیف، ۱۳۸۴: ۳۰).

دانشگاه‌ها و مراکز متعلق به نسل دوم آموزش باز و از دور، در تهیه مواد آموزشی چاپی و برنامه‌های دیداری و شنیداری و همچنین لوح‌های فشرده تعامل‌گر و آموزش مبتنی بر رایانه خود، به استفاده از اصول نظریه شناختی گرایش دارند. الزامات و تأکیدات مکتب شناخت‌گرایی برای یادگیری در جریان نسل دوم آموزش باز و از دور را می‌توان به شرح ذیل مطرح کرد:

الف) راهبردهایی که برای آموزش به‌کار گرفته می‌شود، باید به یادگیرندگان مجال درک و توجه به اطلاعات را بدهد، به‌طوری که آن‌ها بتوانند اطلاعات را به حافظه فعال^۱ منتقل کنند. یادگیرندگان سیستم‌های حسی خود را برای ثبت اطلاعات به شکل «احساس» به‌کار می‌گیرند. راهبردهایی که حداکثر احساس را تسهیل کنند، باید در آموزش استفاده شوند، مثلاً مکان مناسب اطلاعات روی صفحه، ویژگی‌های صفحه (رنگ، گرافیک، اندازه قلم متن، و...) و روش ارائه (شنیداری، دیداری، انیمیشن، ویدئو) باید در انتخاب این راهبردها مورد توجه قرار گیرد. از جمله راهبردهایی که برای ارتقای درک و توجه در یادگیری باز و از دور باید به آن‌ها توجه شود، شامل موارد زیر است:

- اطلاعات مهم برای خواندن باید در میانه صفحه باشد و یادگیرندگان باید از سمت چپ به راست (برای متن لاتین و ریاضیات) و از راست به چپ (برای متن فارسی) آن را بخوانند.

- اطلاعات حساس برای یادگیری به‌منظور تمرکز توجه یادگیرنده، باید برجسته شود.
- شکل ارائه مطالب باید با سطح شناخت یادگیرنده تطبیق داشته باشد، به‌گونه‌ای که یادگیرنده بتواند به آن توجه کند و به ارتباط مطلب پی ببرد.

ب) راهبردها باید مجال بازیابی اطلاعات موجود در حافظه بلندمدت را به یادگیرنده بدهند تا اطلاعات جدید برای او مفهوم پیدا کند. یادگیرندگان باید میان اطلاعات جدید و برخی اطلاعات ذخیره‌شده موجود در حافظه بلندمدت، پیوند ایجاد کنند. راهبردها باید این الگوها را تسهیل کنند.

- از سازمان‌دهنده پیشرفته، برای فعال کردن ساختار شناختی کنونی یا فراهم کردن اطلاعات در زمینه ایجاد پیوستگی جزئیات درس استفاده کنید. یک سازمان‌دهنده پیشرفته تطبیقی، می‌تواند با بازخوانی دانش پیشین، به پردازش اطلاعات و یک سازمان‌دهنده پیشرفته تفسیری، می‌تواند به پیوستگی جزئیات درس کمک کند.
 - از پرسش‌های پیش‌آموزشی برای تبیین انتظارات و فعال کردن ساختار دانشی موجود یادگیرندگان استفاده کنید. پرسش‌ها پیش از درس و برای تسهیل بازخوانی دانش موجود استفاده می‌شود و به یادگیری مطالب و انگیزش آن‌ها در یافتن منابع تکمیلی، برای رسیدن به نتیجه کمک می‌کند.
- پ) اطلاعات باید به صورت قطعه‌ای^۱ ارائه شود تا از متراکم شدن آن، هنگام پردازش حافظه فعال جلوگیری شود. مطالب یادگیری برخط باید میان ۵-۹ مورد در یک صفحه ارائه شود تا پردازش آن را در حافظه فعال آسان کند.
- ت) مطالب یادگیری باز و از دور باید حاوی فعالیت‌هایی برای شیوه‌های مختلف یادگیری باشد، به گونه‌ای که یادگیرندگان بتوانند فعالیت‌های مناسب را براساس شیوه‌ای که ترجیح می‌دهند، انتخاب کنند.
- ث) ترغیب یادگیرندگان به استفاده از مهارت‌های فراشناختی^۲، برای کمک به فرایند یادگیری (میر^۳، ۱۹۹۸).

۱-۷-۳ ساختن گرای، راهبرد تولید محتوا در نسل سوم به بعد

خاستگاه رویکرد ساختن گرای، روان‌شناسی شناختی، روان‌شناسی رشد و انسان‌شناسی است. رویکرد یادشده مجموعه نظریه‌هایی همچون یادگیری زایشی، اکتشافی و یادگیری جایگزین^۴ را مطرح می‌کند. این رویکرد بر پایه این فرض استوار است که یادگیرندگانی که با دشواری‌های زندگی به صورت واقعی در چالش‌اند، شوق یادگیری در آن‌ها بیشتر است، برای کشف کردن بیشتر تلاش می‌کنند و به خلق و ابداع گرایش دارند. کار یاددهنده در این رویکرد مبتنی بر خوداکتشافی^۵، خودآموزی و پژوهش

1. Chunk
2. Metacognitive
3. Meyer
4. Alternative
5. Self Discover

شخصی است که ضمن تجربه فردی درونی شده است و نمی تواند به طور مستقیم به شخص دیگری وابسته باشد (شعبانی، ۱۳۷۹). از نظر ساختن گرایان، یادگیری فرایندی است که در آن افراد فکر نوین یا مفاهیمی را براساس دانش یا تجربه پیشین خود ایجاد می کنند. افراد دانش خود را به واسطه تلاش برای حل واقع بینانه مسائل و به طور معمول در همکاری با دیگران می سازند. یادگیری به مثابه تفسیر در مفهوم ساخته شده از طریق تجربه است. افراد تجربه خود را در برابر بازنمایی هدف تفسیر می کنند.

ساختن گرایان اعتقاد دارند یادگیرنده باید دانش خود را از طریق تعامل با مربی به عنوان فراهم کننده تعامل با محیط پیرامونش و ترسیم مفهوم از زمینه ای که یادگیری ایجاد می شود، بسازد (برونینگ، شرآو، نوربی و رونینگ، ۲۰۰۴: ۲).

فرض های اساسی ساختن گرایان در خصوص یادگیری به قرار زیر است:

- دانش از راه تجربه ایجاد می شود.
- یادگیری تفسیر شخصی از جهان پیرامون است.
- یادگیری فرایندی فعال است که در آن مفهوم بر مبنای تجربه رشد می کند.
- رشد مفهومی از راه انتقال مفاهیم، اشتراک چند دیدگاه و تغییر بازنمایی درونی، به واسطه همکاری در یادگیری به دست می آید.
- موقعیت یادگیری باید در زمینه ای واقع گرایانه باشد؛ آزمودن باید تکلیفی یکپارچه باشد نه اینکه فعالیتی جداگانه محسوب شود.
- در نظریه های مربوط به ساختن گرایی، در بیان هدف های آموزشی، تفکر یا اندیشیدن جایگاه خاصی دارد؛ بنابراین هدف های آموزشی به گونه ای نوشته می شود که بیانگر تلاش فعالانه یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر و استدلال است.
- این نظریه طرفدارانی در میان متخصصان و دست اندرکاران نسل سوم به بعد آموزش باز و از دور پیدا کرده است (ابراهیم زاده، ۱۳۸۴: ۵). الزامات و تأکیدهای مکتب ساختن گرایی برای یادگیری در جریان نسل سوم آموزش باز و از دور را می توان به شرح ذیل بیان کرد:

الف) یادگیری باید فرایندی فعال باشد. مداومت یادگیرندگان به فعالیت های معنی دار، نتیجه پردازش سطح بالایی است که ایجاد مفهوم شخصی شده را آسان می کند. دعوت از یادگیرندگان برای کاربرد اطلاعات در موقعیت عملیاتی، فرایندی فعال است و تفسیر شخصی سازنده را آسان می کند.

ب) یادگیرندگان باید از دانش پایه‌ای برخوردار باشند که آنچه از سوی مربی آموزش داده می‌شود، برای آن‌ها درک‌شدنی باشد. ایجاد چنین دانشی، با آموزش برخط تعاملی مطلوب آسان می‌شود، چون یادگیرندگان در یادگیری پیش‌قدم می‌شوند و با مربی آموزشی و سایر یادگیرندگان به تعامل می‌پردازند و موارد یادگیری از جانب یادگیرنده کنترل می‌شود. در محیط برخط، یادگیرندگان به‌جای دریافت اطلاعات فیلترشده مربی آموزشی، که شیوه یا پیشینه آن با آن‌ها تفاوت دارد، در ابتدا خود به‌طور مستقیم اطلاعات را می‌آزمایند (بابایی، ۱۳۸۸: ۳۵).

پ) در تفکر ساختارگرایی، برای آسان‌کردن یادگیری، همکاری و مشارکت در یادگیری ترغیب می‌شود. کارکردن با سایر یادگیرندگان تجربه زندگی واقعی کار گروهی را به‌دنبال دارد و مجال استفاده از مهارت‌های فراشناختی را به آن‌ها می‌دهد.

ت) یادگیرندگان باید در کنترل فرایند یادگیری، نقش داشته باشند. باید روش هدایت‌شده‌ای وجود داشته باشد که تصمیم‌گیری در خصوص هدف‌های یادگیری با کمک راهنمایی مربیان آموزشی را برای یادگیرندگان ممکن سازد.

ث) یادگیرندگان باید وقت و مجال کافی برای نشان‌دادن بازتاب (عکس‌العمل) داشته باشند. وقتی یادگیری به‌صورت برخط باشد، یادگیرندگان برای نشان‌دادن بازتاب و درونی‌کردن اطلاعات، نیاز به زمان دارند.

ج) برای ارتقای یادگیری به سطح بالاتر، یادگیری باید تعاملی و محصول حضور اجتماعی باشد و به توسعه مفهوم شخصی کمک کند. براساس نظریه هینیک^۱ و همکارانش (۲۰۰۲)، یادگیری محصول توسعه دانش، مهارت و روش و رفتار جدید در نتیجه تعامل یادگیرندگان با اطلاعات و محیط است.

۱-۸ چالش‌های مطرح‌شده درباره آموزش از دور

برخی صاحب‌نظران آموزش و یادگیری بر این عقیده‌اند که رویکرد یادگیرنده‌محور، خطر به‌حاشیه بردن یاددهنده را به‌دنبال دارد. بدین معنی که در بیشتر موارد، با واگذارکردن مسئولیت و کنترل فرایند یادگیری به یادگیرنده، فراگیربودن تجربه آموزشی مختل می‌شود. مسئولیت‌پذیری یادگیرنده در یادگیری از دور یاددهنده را به‌سوی رویکرد «راهنمایی در حاشیه» هدایت می‌کند. عطاران و اعظمی (۱۳۸۹) بر این اساس

استدلال می‌کنند که آموزش فرایندی یگانه است که یاددهنده و یادگیرنده، مسئولیت‌های مهم و مکمل در آن دارند. این رابطه اساس تجربه آموزشی است و توجه معطوف به فرایند یادگیری است، نه آنچه یادگیرنده براساس هوس تصمیم‌گیری کند.

از نخستین سال‌های پیدایش نظام آموزش از دور، پژوهش‌های گوناگونی در مورد کفایت و کارایی این نظام آموزشی صورت گرفته و صدها کتاب و مقاله و پایان‌نامه در این ارتباط نوشته شده است. در سال‌های اخیر، پژوهش‌های بسیاری درباره موضوع بحث‌برانگیز تعامل و حضور اجتماعی در محیط‌های آموزش مجازی انجام شده است. معلمان باتجربه و پدیدارشناسان معتقدند هر شکل از آموزش از دور چه به صورت تعاملی و چه غیر آن با چالشی اساسی روبه‌روست و آن اینکه حضور از راه دور نمی‌تواند حس بودن در موقعیت را به نحوی بازتولید کند که آنچه آموخته می‌شود به دنیای واقعی منتقل شود و این در حالی است که در حوزه تعلیم و تربیت، هر پیشرفت فناورانه که آموزش را از رهگذر کاستن از حضور مستقیم یاددهنده و یادگیرنده در برابر هم اقتصادی‌تر و انعطاف‌پذیرتر کند، باعث کارایی کمتر تدریس می‌شود.

دریفسوس^۱ (۲۰۰۹) درباره عدم خطرپذیری یاددهنده و یادگیرنده در محیط مجازی به نکته مهمی اشاره کرده است؛ بدین معنی که در نظام آموزش حضوری، یادگیرنده در معرض خطر فراخوانده شدن برای نشان دادن دانش خود در مورد موضوع سخنرانی، و معلم، در معرض خطر پرسش از سوی یادگیرندگان است که ممکن است نتواند پاسخ دهد. صادق بودن این قضیه، ممکن است به این معنا باشد که تدریس از دور نه تنها می‌تواند فرصت‌های یادگیری را دچار مشکل کند، بلکه معلمان تواناتری را هم به وجود می‌آورد. این گروه از صاحب‌نظران معتقدند آموزش از دور انفعالی، با زدودن خطرپذیری در فرایند یاددهی - یادگیری، یادگیرندگان و یاددهندگان را از مهم‌ترین امر این فرایند - یعنی یادگیری چگونه یاددادن و چگونه یادگرفتن - محروم می‌کند.

مخالفان آموزش از دور با تأکید بر این واقعیت که دانشجویان و استادان در شرایط آموزش از دور در مکان فیزیکی مشابه و یکسانی نیستند، همراه با برخی متخصصان (والری و لرد^۲، ۲۰۰۰؛ ودز^۳ ۲۰۰۲)، استدلال می‌کنند که سطوح تعامل موجود در آموزش مجازی، در کمترین حد، مصنوعی و به عبارت ساده‌تر، خیلی

1. Dreyfus

2. Volery & Lord

3. Woods

غیرصمیمی است. در این رابطه اسمیت^۱ (۱۹۹۶)، با بررسی نتایج پژوهش‌های مرتبط، مطرح کرده‌است که ۳۰ درصد از دانشجویان شرکت‌کننده در تحقیق گفته‌اند آن‌ها پس از تجربه آموزش از دور، هرگز آن را برای بار دوم انتخاب نمی‌کنند، زیرا هرگز به کیفیتی که در دروس چهره‌به‌چهره به‌دست آورده‌اند، نرسیده‌اند (چن^۲، ۲۰۰۷: ۷۸).

نتایج یک فراتحلیل^۳، که به‌تازگی انجام شده‌است، نشان می‌دهد نتایج مثبت آموزش از دور از چشم‌انداز رضایت دانشجویان و موفقیت دانشگاهی آنان جای تردید دارد. بررسی نتایج حاصل از پژوهش‌ها، بر نادیده‌گرفتن اهمیت عواملی همچون وظایف یادگیری، خصوصیات یادگیرنده، انگیزش یادگیرنده و یاددهنده که از جمله عناصر و مسائل اصلی در حوزه آموزش و پرورش هستند، دلالت دارد (جولیان و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۶۷). در کنار ادعاهای مطرح‌شده که در آن‌ها نظام آموزشی از دور و فواید حاصل از آن به چالش کشیده شده‌است، پژوهش‌های گسترده‌ای به‌ویژه در دو دهه اخیر انجام گرفته‌است که بر اثربخشی آن در تسهیل فرایند یادگیری و تعمیق آن تأکید کرده‌اند. این تحقیق‌ها نشان می‌دهند سازماندهی فرایند یاددهی - یادگیری برای ایجاد یک محیط مؤثر یادگیری، مهم‌تر از فعالیت‌های معلم برای یاددادن و پاسخگویی به مسائل رفتاری یادگیرندگان است (گود و بروفی^۴، ۲۰۰۰). بنابراین فرصت یادگیری که در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد، بستگی به میزان‌زمانی دارد که صرف مشارکت در امر یادگیری خودش می‌کند. طبیعی است اگر محیط یادگیری محدود به کلاس‌های درس و ارتباط با استاد و نیز یادگیری منحصر به همان حضور در زمان تدریس باشد، التزام دانشجویان به فعالیت‌های یادگیری نیز محدود به همان زمان و مکان آموزش خواهد شد، در صورتی‌که یادگیری امری مداوم و تدریجی است و پایداری نتایج آن منوط به مشارکت مداوم یادگیرنده در فرایند یادگیری خود است که زمینه آن در آموزش از دور بیشتر فراهم است (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۴: ۴).

در پژوهشی که فراهانی (۱۳۸۴: ۳۲) با عنوان «خودآموزی، مطالعه مستقل و نقش آن در یادداری دانش‌آموختگان تربیت‌بدنی» انجام داده‌است، به این نتیجه رسیده که سطح یادداری دانش‌آموختگان از دور، نسبت به دانش‌آموختگان حضوری بالاتر است. در این خصوص، نتایج مشابهی نیز از سوی اسمیت (۱۹۸۷) و ویلیس (۱۹۹۳) ارائه شده‌است.

-
1. Smith
 2. Dhen
 3. Meta Analysis
 4. Good & Brophy

به‌طور یقین مزیت‌های نظام آموزشی از دور، آن‌گونه که در بالا به آن اشاره شد، چیزی نیست که از نگاه جست‌وجوگر علاقه‌مندان به تحصیل در دنیای کنونی دور بماند. بررسی آماری موضوع نشان می‌دهد امروزه در کشور، رشد جمعیت شاغلان به تحصیل به روش آموزش از دور، سالیانه حدود ۱۵ درصد است که در مقایسه با رشد نظام سنتی (حدوداً ۷ درصد) بیشتر است. نظام آموزش از دور در کشور، به نیاز ۲۰ درصد متقاضیان تحصیل در دانشگاه در گروه سنی مربوطه پاسخ گفته‌است. رشد دانشجویان در برنامه پنج‌ساله چهارم در نظام سنتی تا ۱۰ درصد اعلام شده، در حالی‌که در نظام آموزش از دور این نرخ در حدود ۳۰-۴۰ درصد اعلام شده‌است که حکایت از توجه روزافزون علاقه‌مندان به تحصیل به نظام آموزش از دور دارد (پیک نور، ۱۳۸۴: ۸۱).

در دوران معاصر، همه جوامع انسانی به دنبال توسعه نظام‌های آموزشی مطلوب، روزآمد همراه با به‌کارگیری فناوری‌های پیشرفته‌اند. هدف آن‌ها ایجاد نظام آموزشی کارآمدتر با قابلیت دسترسی بیشتر، نتایج بهتر با هزینه‌ای کمتر و قابل رقابت است. قابلیت منحصر به فرد موجود در آموزش از دور، که آن را از دیگر نظام‌های آموزشی متمایز می‌سازد، استعداد پذیرش طیف وسیعی از جویندگان علم است. اگرچه نمی‌توان محاسن آموزش حضوری و سنتی، مانند ارتباط نزدیک یاددهنده و یادگیرنده و نیاز کمتر به تجهیزات و فناوری‌های پیچیده و امکان موفقیت بیشتر در دروس عملی را نادیده گرفت، اما نظام آموزش از دور نیز به یمن مزایایی چون پذیرش یادگیرنده بیشتر، هزینه سرانه کمتر، کاهش مهاجرت و جابه‌جایی دانشجویان، فراهم آوردن فرصت‌های تحصیلی در نقاط دورافتاده و محروم و امکان ادامه تحصیل برای کسانی که به سبب شاغل بودن، فرصت ادامه تحصیل پیدا نکرده‌اند، در جهان امروز از اهمیت فراوانی برخوردار شده‌است (ملک افضلی، ۱۳۸۴: ۸۷).

تحقیق انجام‌شده به وسیله اریول و جمیسون^۱ در خصوص جنبه‌های اقتصادی نظام‌های آموزش از دور، نشان‌دهنده این حقیقت است که با افزایش تعداد دانشجویان استفاده‌کننده از خدمات مؤسسه‌های آموزش از دور به واسطه تغییر نسبت استاد و دانشجو و کاهش هزینه‌های ثابت و برخی دیگر از ابزار و وسایل آموزشی، به همان نسبت هزینه‌های آموزشی نیز کاهش می‌یابد. برای نمونه هزینه سالانه آموزش یک دانشجو در دانشگاه‌های سنتی ژاپن حدود ۱۸,۵۰۰ دلار است که ۱۳,۴۰۰ دلار آن را کمک دولتی

1. Orivel & Jamison

تشکیل می‌دهد. حال آنکه هزینه سالانه آموزش هر دانشجو در دانشگاه آموزش از دور ژاپن فقط ۲۱۰۰ دلار است که ۱۷۰ دلار آن کمک‌هزینه دولتی است (دست‌رنجی، ۱۳۸۷: ۱۲۶). در مجموع و در پاسخ به چالش بزرگی که بر سر راه پذیرش یا عدم پذیرش آموزش از دور برای جوامع و نظام‌های آموزشی آن‌ها وجود دارد، می‌توان چنین ادعا کرد که آموزش از دور با برخورداری از رویکردهای متنوعی همچون آموزش مکاتبه‌ای، متن‌های دیداری و شنیداری تعاملی، یادگیری الکترونیکی برخط و نابرخط، آموزش وب‌پایه، آموزش مبتنی بر شبکه‌های اینترنتی و برخوردار از رویکرد ترکیبی (استفاده از همه یا برخی از این رویکردها با هم)، توانسته‌است فضای محصور آموزش سنتی را در معرض پرسش و تردید قرار دهد و مفروضات این فضای محدود درباره ثبات و پایداری کلام، متن خطی و مدرس در مقام ناقل مقتدر را به‌چالش بکشد. فضای مجازی، محیطی مبتنی بر کنترل خود فرد ایجاد می‌کند که در آن مفاهیم قطعیت خود را از دست می‌دهند و یادگیرنده از طریق همکاری در تولید متن آموزشی، به‌صورت فعال در تولید دانش مشارکت دارد. فضایی که فراگیران فقط معانی پیشین و دانسته را شرح نمی‌دهند، بلکه فعالانه در خلق معانی شرکت می‌کنند. به‌نظر می‌آید در این نکته اجماع نسبی وجود دارد که ورود فاوا^۱ در فرایند تعلیم و تربیت مهارت‌های یادگیری بلندمدت و مستقل را بالا می‌برد. لانگشیر تأکید می‌کند یاددهنده و یادگیرنده در چنین فضایی، فرصت بسط مفهوم و آگاهی فراسطحی را می‌یابند و این ناشی از شکل‌گیری تعاملی است که متضمن وسعت ذهن، نظارت بر خود و تأمل مداوم مشارکت‌کنندگان در فرایند آموزش است (امین خندقی و کاظمی، ۱۳۸۹). همچنین شریف‌کمال^۲ (۲۰۰۰) با توجه به تجربه‌های خود در کشور مصر، مطرح می‌کند که مهارت در کاربرد فاوا در فرایند یاددهی - یادگیری از یک‌سو موجب کاهش فشار مدیریتی برای افزایش کیفیت آموزش و پایین آوردن میزان افت تحصیلی می‌شود و از سوی دیگر، اعضای هیئت علمی را از تدریس چندین عنوان درسی در کلاس‌های پر ازدحام دانشجویانی با استعداد، علاقه‌مند، با دانش و اطلاعات و با مطالعه قبلی متفاوت رها می‌سازد؛ بنابراین، فناوری جدید در فرایند یاددهی - یادگیری بیشتر از دانشجویان به استادان کمک می‌کند تا به‌طور نظام‌مند به تولید و مدیریت دانش بپردازند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۸).

۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات.

خلاصه فصل اول

همان‌طور که گفته شد، آموزش از دور به‌گونه‌ای نظام آموزشی (رسمی یا غیررسمی) اشاره دارد که در آن بیشترین بخش آموزش در حالی اتفاق می‌افتد که یاددهنده و یادگیرنده در موقعیتی دور از هم قرار دارند. ظهور فناوری اطلاعات و ارتباطات و پیشرفت سریع آن توان بسیار بالایی را برای ایجاد تغییرات اساسی در روش‌های یاددهی - یادگیری ایجاد کرده‌است، به‌طوری که نظام آموزش از دور توانسته‌است همه عوامل و عناصر یک نظام تربیتی را گرد آورد و آن‌ها را به‌نحوی سازماندهی کند که یادگیرنده بتواند در زمان و مکان دلخواه و با سرعت مناسب خود به‌طور مستقل، ولی با حفظ ارتباط با یک سازمان یا مؤسسه آموزشی که واسطه یاددهنده یا گروه یادگیری است، به‌آموختن بپردازد. اگرچه این شکل از آموزش با چالش‌هایی نیز روبه‌رو بوده‌است - از جمله اینکه معلمان باتجربه و پدیدارشناسان معتقدند هر شکل از آموزش از دور چه به‌صورت تعاملی و چه غیر آن با این چالش روبه‌روست که حضور از راه دور نمی‌تواند حس‌بودن در موقعیت را به‌نحوی بازتولید کند که آنچه آموخته می‌شود به دنیای واقعی منتقل شود و در حوزه تعلیم و تربیت هر پیشرفت فناورانه که آموزش را از رهگذر کاستن از حضور مستقیم یاددهنده و یادگیرنده در برابر هم اقتصادی‌تر و انعطاف‌پذیرتر کند، باعث کارایی کمتر تدریس می‌شود، اما هم به تجربه و هم به استناد یافته‌های پژوهشی مرتبط می‌توان ادعا کرد این نظام قابلیت‌هایی دارد که توجه همه جوامع انسانی متقاضی توسعه نظام‌های آموزشی مطلوب و روزآمد را به خود جلب می‌کند. استعداد پذیرش طیف وسیعی از جویندگان علم و حفظ و هدایت آن‌ها در مسیر آموزش، نمونه‌ای از این قابلیت‌ها است.