



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The role of online education in developing students' personal autonomy with an emphasis on social constructivism

A. Moradi^{*1}, S. Zarghami- Hamrah²

¹ Department of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, Kermanshah, Iran

² Department of Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 7 May 2022
Reviewed: 21 July 2022
Revised: 16 August 2022
Accepted: 21 September 2022

KEYWORDS:

Online education
Personal Autonomy
Social Constructivism

* Corresponding author
✉ a.moradii@cfu.ac.ir
(+98918) 3559129

Background and Objectives: Online education is done on a virtual platform and through the Internet and its purpose is to provide opportunities for learning, and students' personal autonomy in the teaching-learning process is one of the contributing factors to achieve this goal. Therefore, one of the missions of universities is to educate students with personal autonomy to live in harmony with the values they have accepted and if they are not successful in educating such students, they will not achieve much success in the two fields of education and research. On the other hand, online education technology is not a neutral tool and can grow and develop some other dimensions in exchange for weakening some aspects of students' experience. The expansion of online education in universities can create emerging educational and upbringing opportunities for students, which requires philosophical study. There is no consensus on the role of online education in fostering personal autonomy. Some argue that the development of individual personal autonomy in online education has been neglected and they basically do not find online education suitable for simulating educational activities. Contrarily, the proponents believe that through the abundant equipment, facilities and capabilities of online education, the growth of students' individual self-government is possible. Therefore, the purpose of this study is to explore the role of online education in developing students' personal autonomy with an emphasis on social constructivism.

Methods: The present study is philosophical and of the type of conceptual and linguistic analysis and logical analysis. In the first step to answer the research question, our method is conceptual and linguistic analysis, which includes the analysis, interpretation and clarification of the concepts of online education on the one hand and the analysis of the concept of individual self-government and social constructivism on the other hand. In the second step, using the method of transcendental logical analysis, we examine the logical condition of using a concept. In the third step, the inferential method and the type of theoretical analogy are used to infer constructive and non-constructive evidence of online education in cultivating personal autonomy. The community of research resources included all documents, credential and resources related to online education, personal autonomy and social constructivism and sample sources included documents and evidences in Persian and Latin, print and electronic, valid and related to the subject and concepts of the research. Due to the nature of the research, the tools and methods of data collection included Fish sheets and using the Fishing method from the mentioned sources and the method of analyzing the collected data was qualitative and based on philosophical and logical analysis.

Findings: Based on social constructivism, online education, on the one hand, with the development of lifelong learning, changing the teaching- learning process, the growth of the dimensions of personal autonomy and Flexibility in learning and the possibility of anonymity and concealment of students' identity has provided the ground for individual self-regulation. On the other hand, Online education due to the extreme trust in student ethical judgment, promoting student-centeredness, the prevalence of eclectic choice instead of conscious and free choice, students' pursuit of personal desires and the extreme growth of self-centeredness have played a non-constructive role in fostering individual self-government.

Conclusion: Based on social constructivism and the simultaneous agency of technology and human beings, online education through changing the nature, interests and intentions of students can play a constructive or non-constructive role in cultivating their personal

autonomy. But online education is not read in a specific compulsory format and can be read by different actors in different ways. Thus, it is possible for its actors to intervene, modify and direct the development process of online education in cultivating individual self-government. As a result, the non-constructive role of online education in fostering personal autonomy can be reduced and turned into opportunities by making more use of multimedia technologies and making the online learning environment more interactive.



NUMBER OF REFERENCES

54



NUMBER OF FIGURES

0



NUMBER OF TABLES

1

مقاله پژوهشی

نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی

امیر مرادی^{۱*}، سعید زرغامی همراه^۲^۱ گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه، ایران^۲ گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: آموزش برخط در بستر مجازی و از طریق اینترنت انجام می‌شود و هدف آن فراهم آوردن فرصت‌هایی برای آموختن است و خودفرمانی فردی دانشجویان در فرایند یاددهی - یادگیری یکی از عوامل تحقق این هدف است. لذا یکی از رسالت‌های دانشگاه‌ها، پرورش دانشجویان دارای منش خودفرمانی بوده تا هماهنگ با ارزش‌هایی که پذیرفته‌اند زندگی کنند و اگر در پرورش چنین دانشجویانی موفق عمل نکنند؛ در دو حوزه آموزش و پژوهش نیز موفقیت چندانی به دست نخواهند آورد. از سوی دیگر، فناوری آموزش برخط ابزاری خنثی نبوده و می‌تواند به ازای تضعیف برخی از جنبه‌های تجربه دانشجویان، ابعاد دیگری را رشد و توسعه دهد، گسترش آموزش برخط در دانشگاه‌ها می‌تواند فرصت‌ها و تنگناهای آموزشی و تربیتی نوظهوری را برای دانشجویان به وجود آورد که نیازمند بررسی فلسفی است. بین صاحب‌نظران در مورد نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی توافق نظر وجود ندارد. برخی معتقدند که پرورش خودفرمانی فردی در محیط آموزش برخط مغفول مانده و اصولاً آموزش برخط را برای شبیه‌سازی فعالیت‌های تربیتی مناسب نمی‌بینند. در مقابل موافقان بر این باورند که از طریق تجهیزات، امکانات و قابلیت‌های فراوان آموزش برخط رشد خودفرمانی فردی دانشجویان امکان‌پذیر است. بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی است.

روش‌ها: پژوهش حاضر فلسفی و از نوع تحلیل مفهومی و زبانی و تحلیل منطقی فرارونده است. در گام نخست جهت پاسخ به سؤال پژوهش، روش ما تحلیل مفهومی و زبانی است که دربردارنده تحلیل، تفسیر و وضوح بخشی مفهوم آموزش برخط از یک طرف و تحلیل مفاهیم خودفرمانی فردی و سازه‌گرایی اجتماعی از طرف دیگر است. در گام دوم، با بهره‌گیری از روش تحلیل منطقی فرارونده، شرط منطقی استفاده از یک مفهوم را بررسی می‌کنیم. در گام سوم، از روش استنتاجی به صورت قیاس نظری جهت استنتاج شواهد سازنده و غیرسازنده آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی استفاده می‌شود. جامعه منابع پژوهش شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با آموزش برخط، خودفرمانی فردی و سازه‌گرایی اجتماعی و نمونه منابع شامل اسناد، مدارک و منابع فارسی و لاتین، چاپی و الکترونیکی معتبر و مرتبط با موضوع و مفاهیم پژوهش بود. با توجه به ماهیت پژوهش، ابزار و روش گردآوری داده‌ها شامل برگه‌های فیش و بهره‌گیری از روش فیش‌برداری از منابع مذکور و روش تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، کیفی و مبتنی بر تحلیل فلسفی و منطقی بود.

یافته‌ها: براساس سازه‌گرایی اجتماعی آموزش برخط از یکسو با توسعه یادگیری مادام‌العمر، تغییر فرایند یاددهی - یادگیری، رشد ابعاد خودفرمانی فردی، انعطاف‌پذیری در فراگیری و امکان گمنامی و پنهان کردن هویت دانشجویان زمینه پرورش خودفرمانی فردی را فراهم نموده است. از سوی دیگر، به علت اعتماد افراطی به داور اخلاقی دانشجو، ترویج دانشجو‌محوری، شیوع انتخاب التقاطی به جای انتخاب آگاهانه و آزادانه، پیروی دانشجویان از رغبت‌های شخصی و رشد افراطی خودمحوری نقشی غیرسازنده در پرورش خودفرمانی فردی داشته است.

تاریخ دریافت: ۱۷ اردیبهشت ۱۴۰۱
تاریخ داوری: ۳۰ تیر ۱۴۰۱
تاریخ اصلاح: ۲۵ مرداد ۱۴۰۱
تاریخ پذیرش: ۳۰ شهریور ۱۴۰۱

واژگان کلیدی:

آموزش برخط
خودفرمانی فردی
سازه‌گرایی اجتماعی

* نویسنده مسئول

a.moradii@cfu.ac.ir

۰۹۱۸-۳۵۵۹۱۲۹

نتیجه‌گیری: بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و عاملیت همزمان فناوری و انسان، آموزش برخط از طریق تغییر ماهیت، علایق و قصدهای دانشجویان می‌تواند نقشی سازنده یا غیرسازنده در پرورش خودفرمانی فردی آن‌ها داشته باشد. اما آموزش برخط تحت التزام قرائت خاصی نیست و می‌تواند از سوی بازیگران گوناگون و به روش‌های متفاوت قرائت شود. بدین ترتیب امکان مداخله، اصلاح و جهت‌دهی به فرایند توسعه آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی از سوی بازیگرانش فراهم شده است. در نتیجه می‌توان نقش غیرسازنده آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی را با بهره‌گیری بیشتر از فناوری‌های چندرسانه‌ای و تعاملی‌تر کردن محیط یادگیری برخط کاهش و تبدیل به فرصت کرد.

مقدمه

اولیه زندگی و به کمک تربیت صحیح گذاشته شود. در مورد خودفرمانی فردی، سه مفهوم برای آن قابل بازشناسی است:

مفهوم عقل‌گرایانه خودفرمانی که بر مبنای اندیشه‌های کانت شکل گرفت، انسان را واجد قابلیت وضع قانون اخلاقی می‌داند. در الگوهای اخیر خودفرمانی عقلانی، انسان هنگامی خودفرمان تلقی می‌شود که اراده عقلانی او تمام قوانین زندگی‌اش را (و نه فقط اخلاقی را) وضع کند [۱۰]. بنابراین انسان عاقل با رجوع به عقل خویش، اعمال مورد تأیید عقل را انتخاب و به یاری اراده آزادش که همان عقل عملی اوست، تصمیمات و انتخاب‌هایش را عملی می‌سازد [۱۱]. مفهوم علاقه‌گرایانه خودفرمانی، منشأ تصمیم‌گیری در انسان را احساسات او می‌داند. این مفهوم، اخلاق را مرتبط با احساس یا ذوق ذهنی هر موجود می‌داند. بر این اساس، ادراک اخلاقی نباید ذیل عملکردهای فهم طبقه‌بندی شود؛ بلکه باید از مقوله ذوق‌ها و احساسات باشد [۱۲]. بنابراین، نباید عقل را در حوزه اخلاق قاضی و داور خود بدانیم. مفهوم هستی‌گرایانه خودفرمانی، برخاسته از مکتب اگزیستانسیالیسم است. در این مفهوم بشر هیچ‌گونه اصالت پیشینی ندارد؛ مگر آنجا که از خود بسازد. البته این به معنای انکار ماهیت عقلانی و احساسی انسان نیست؛ بلکه آنچه که در ابتدا اهمیت دارد این است که بشر ابتدا وجود می‌یابد، از وجود خود آگاهی می‌گیرد، به تعریفی از خود دست می‌یابد و ماهیت خویش را برمی‌گزیند. کی‌یرکه‌گارد (Kierkegaard)، می‌گوید: انسان را نباید تنها شخصیتی عقلانی پنداشت، بلکه باید او را «خودی» دانست که امکان و آزادی انتخاب را داراست [۱۳].

مفاهیم علاقه‌گرایانه و هستی‌گرایانه خودفرمانی فردی کمتر مورد توجه صاحب‌نظران تربیتی قرار گرفتند؛ چرا که مفهوم علاقه‌گرایانه به تمایلات آنی کودکان توجه می‌کند و آن‌ها را خودرأی بار می‌آورد و مفهوم هستی‌گرایانه نیز کمتر به مباحث عملی تعلیم و تربیت راه پیدا کرده است [به نقل از ۱۴]. در مقابل پیترز و دیردین به ملاک‌های سه‌گانه خودفرمانی عقلانی (محوریت فرد در قضاوت و انتخاب، تأمل عقلانی و قدرت اراده) اشاره کرده و راه را برای مطرح شدن این ایده به‌عنوان یک هدف تربیتی هموار ساختند. در نتیجه خودفرمانی فردی عقل‌گرایانه، می‌تواند هم به‌عنوان یک هدف تربیتی و هم به‌عنوان یک صفت انسانی در نظر گرفته شود؛ چرا که بر لزوم مدیریت و کنترل یادگیری به وسیله خود دانشجو تأکید دارد. به‌عبارت دقیق‌تر، خودفرمانی فردی می‌تواند هم به مثابه هدف غایی و هم به‌عنوان هدف واسطی به‌کار رود. در خودفرمانی فردی به مثابه هدف غایی، پرورش دانشجویان مستقل در

از زمان شیوع کووید-۱۹ (COVID-19) در جهان در سال ۲۰۱۹، تقاضا برای آموزش برخط به‌طور چشمگیری در کشورهای مختلف افزایش یافته است؛ به‌گونه‌ای که محدودیت‌های مداوم و در حال تحول جهانی، اهمیت آموزش و یادگیری برخط را در آموزش عالی به‌طور گسترده و در آموزش بین‌المللی به‌طور ویژه افزایش داده است [۱]. به همین دلیل مؤسسات آموزش عالی کشورهای پیشرفته و ثروتمند به‌عنوان پیامد مستقیم همه‌گیری کرونا، رویکردها و فناوری‌های جدید آموزش برخط را در همه بخش‌ها خریداری کرده و به‌کار گرفته‌اند؛ به حدی که امروزه بهره‌گیری از فاوا (مخفف فناوری اطلاعات و ارتباطات) در آموزش عالی اجتناب‌ناپذیر شده است. با این حال، هنوز همه ابعاد انسانی مربوط به بهره‌گیری از آموزش برخط در آموزش عالی و از جمله ابعاد فلسفی آن واکاوی نشده و در مورد چگونگی استفاده از آن در آموزش عالی برای آینده (دوران پساکرونا) توجه و ملاحظات چندانی نشده است [۲].

یکی از رسالت‌های مؤسسات آموزش عالی، پرورش افرادی است که دارای منش خودفرمان بوده و با بهره‌گیری از خرد به تعبیری «خود» باشند و هماهنگ با ارزش‌هایی که پذیرفته‌اند زندگی کنند و زندگانی خود را تنها با تبعیت از تبلیغات و اطلاعات پیش نبرند. به عبارت دیگر، دانشگاه تنها مکانی برای دریافت و ذخیره علم و دانش در حافظه دانشجو نیست؛ بلکه محلی برای دریافت بینشی فراگیر نسبت به مسائل اخلاقی جامعه و پرورش خودفرمانی فردی و مسئولیت اخلاقی در قبال آن‌ها نیز است [۳]. در واقع دانشجویان امروز، متولیان جامعه در آینده می‌باشند و علاوه بر کسب دانش و تخصص باید بتوانند ارزش‌هایی همانند صداقت، مسئولیت‌پذیری و خودفرمانی فردی را در خود پرورش دهند [۴]. بنابراین اگر دانشگاه‌ها در پرورش منش‌هایی همانند خودفرمانی فردی موفق عمل نکنند؛ در حوزه‌های آموزش و پژوهش نیز به موفقیت شایانی دست نخواهد یافت؛ چرا که خودفرمانی فردی ارتباط نزدیکی با مفاهیمی همچون تنظیم آزادانه رفتار شخصی و عمل بر مبنای استدلال و انتخاب مستقلانه دارد [۵].

خودفرمانی ریشه در واژه یونانی اتونومی دارد و از اتوس (Autos) به معنای خود و نوموس (Nomos) به معنای قانون تشکیل شده است [۶]. خودفرمانی نوعی ظرفیت یا توانایی بالقوه برای انتخاب مستقلانه و تنظیم آزادانه رفتار شخصی و عمل بر مبنای دلائلی است که از درون فرد نشأت گرفته‌اند [۷]. برخی صاحب‌نظران [۷، ۸، ۹] معتقدند که سنگ بنای خودفرمانی فردی مانند اکثر قابلیت‌های اکتسابی باید در سال‌های

رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی، اصل «نسبیت‌گرایی روش‌شناسانه» را مورد بهره‌گیری قرار می‌دهند. طبق این اصل، تحلیل‌گر بایستی نسبت به نظرات و دیدگاه‌های بازیگران در مورد ویژگی‌های واقعی فاوا همانند هدف یا نقش، تأثیرات ذاتی و موقعیت یا شکست فنی آن بی‌طرف بماند و از ارزش‌گذاری آن‌ها خودداری کند [۲۱].

اهمیت و ضرورت بررسی چنین مسأله‌ای از آنجا ناشی می‌شود که امروزه با شیوع کرونا و گسترش آموزش برخط در دانشگاه‌ها، فرصت‌ها و تنگناهای آموزشی و تربیتی نوظهوری را برای مدرسان، فراگیران و ... به‌وجود آورده است که بیش از پیش نیازمند واکاوی فلسفی است. از سوی دیگر بین فیلسوفان در مورد نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی توافق نظر وجود ندارد، چرا که برخی منتقدان [۲۲، ۲۳، ۲۴] بر این باورند که پرورش خودفرمانی فردی در آموزش برخط مغفول مانده و اصولاً آموزش برخط را برای شبیه‌سازی فعالیت‌های تربیتی مناسب نمی‌بینند. در مقابل موافقان [۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸] معتقدند که از طریق تجهیزات، امکانات و قابلیت‌های فراوان آموزش برخط نظیر ویدئو کنفرانس، چت، اتاق مباحثه الکترونیکی، گپ‌زنی، پست-الکترونیک، انجمن‌ها (Forum)، وبلاگ‌های دانشجویی رشد خودفرمانی فردی دانشجویان امکان‌پذیر است.

جنبه نوآوری پژوهش حاضر آن است که برخلاف پژوهش‌های پیشین، محققان با عینک رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان را مورد بررسی و تحلیل قرار دهند؛ کاری که تاکنون در داخل و خارج انجام نشده است. از سوی دیگر، نتایج این پژوهش می‌تواند چالش‌های آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان را شناسایی کرده و مسئولان مربوطه را مجاب کند برای کاهش و حل چالش‌ها به سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، شناسایی کدهای اخلاقی و تدوین قوانین لازم در حوزه آموزش برخط بپردازند. همچنین موضوع آموزش برخط در جهان و کشورمان مسأله‌ای جدید بوده و در دوران کرونا و پساکرونا در دانشگاه‌ها گسترش یافته و می‌یابد. با این حال، تاکنون هیچ پژوهش داخلی و خارجی در این حوزه صورت نگرفته است. بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی است. سؤالات پژوهش حاضر عبارت است از:

- آموزش برخط چه فرصت‌هایی را برای پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی به وجود آورده است؟
- بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی، آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با چه تنگناهایی روبرو است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از جنس پژوهش‌های کیفی است که به روش تحلیل فلسفی و از نوع تحلیل مفهومی و زبانی، تحلیل منطقی فرارونده و روش استنتاجی انجام شده است. در رویکرد تحلیل فلسفی، نظام‌های پیچیده

همه ابعاد فکری، رفتاری و اخلاقی مورد تأکید است و به مثابه هدف واسطی، به‌عنوان یک ویژگی فردی جهت دست‌یابی به هدفی دیگر مورد استفاده قرار می‌گیرد [۱۱]. اهمیت تحقق خودفرمانی فردی در دانشجویان به‌عنوان یک هدف مهم از آنجا ناشی می‌شود که در دنیای فناورانه امروز که کشورها دستخوش دگرگونی‌های فناورانه هستند، خودفرمانی فردی هدفی در جهت حفظ استقلال دانشجو و جامعه است. یکی از فناوری‌های نوین آموزشی که در دو دهه گذشته معرفی شد و در دوران شیوع کرونا در مؤسسات آموزش عالی گسترش یافت؛ آموزش برخط است [۱۵، ۱۶]. آموزش برخط نوعی آموزش است که از اینترنت و سایر فناوری‌هایی که بر مبنای وب طراحی شده است استفاده می‌کند تا تجربیات یادگیری را فراهم سازد [۱۷]. آموزش برخط، این فرصت را برای استادان و دانشجویان فراهم می‌کند تا در عین حال که از هم دور هستند، فاصله آموزشی موجود را با فناوری‌های نوین آموزشی مناسب مانند ویدئو کنفرانس، پست‌الکترونیک (E-mail)، اتاق‌های مباحثه الکترونیکی و گپ‌زنی و ... پر کنند [۱۸، ۱۹]. اما به‌کارگیری آموزش برخط در آموزش عالی جدای از فراهم نمودن فرصت‌های بسیار در حوزه آموزش، ممکن است استادان و دانشجویان را با موقعیت‌های مثبت و منفی اخلاقی و منشی نوظهور و جدی مواجه کند که نیازمند بررسی و پرسش و پاسخ‌های فلسفی است.

در حوزه فناوری رویکردهای فلسفی مختلفی وجود دارند که ابزارگرایی (Instrumentalism)، جبرگرایی (Determinism)، پدیدارگرایی (Phenomenalism)، سازه‌گرایی اجتماعی (Social constructivism) از شناخته شده‌ترین آن‌هاست. رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی به مثابه آخرین نظریهٔ پساجبرگرایانه در تلاش است که ابهام‌ها و زیاده‌روی جبرگرایی (که فناوری را خاستگاه فرهنگ تصور می‌کنند) و ابزارگرایی (که فناوری را از منظر ارزشی خنثی و ابزاری منفعل می‌دانند) را رفع نماید و علاوه بر تصدیق تأثیرپذیری جامعه از فناوری، فناوری‌ها را نیز برآمده از بستری تاریخی-اجتماعی بدانند. در نتیجه سازه‌گرایی اجتماعی به پرسش‌های فلسفی دربارهٔ ماهیت و اثر فاوا بر محیط، فرهنگ و روان آدمی پاسخ می‌دهد.

سازه‌گرایی اجتماعی علاوه بر رویکردی که پینچ با عنوان ساخت اجتماعی فناوری مطرح کرده است، شامل دو رویکرد «شکل‌دهی اجتماعی» و «بازیگر شبکه» نیز است [۲۰]. علی‌رغم تفاوت‌های سه رویکرد مذکور، سازه‌گرایی اجتماعی دارای سه مشخصه است؛ اول این‌که، گسترش فناورانه فرایندی وابسته به ابعاد گوناگون است و نمی‌توان توسعه آن را به روشی مشخص، ثابت و تک‌بعدی تجزیه و تحلیل کرد. دوم آن‌که؛ بهترین نوع تحول و گسترش فناورانه آن است که مسائل و چالش‌های فناورانه را از دید بازیگران گوناگون آن مورد تحلیل و تفسیر قرار داد. منظور از بازیگر، افراد و گروه‌هایی هستند که از فاوا استفاده می‌کنند و یا در آن نقش مشخصی را پذیرفته‌اند؛ مثلاً در حوزه دانشگاه، بازیگران دانشجویان و استادان هستند. سوم این‌که سه

اجتماعی واقعیت‌های علمی و بیجکر نیز در سال ۱۹۸۷ از برساختگی اجتماعی مصنوعات سخن گفتند. مفهوم آموزش برخط نیز سابقه‌ای بیش از یک دهه دارد و در سال ۲۰۱۲ مدل جدیدی از آموزش برخط بنام موک (MOOC) توسط دانشگاه‌های معتبر دنیا معرفی و عرضه شد. بررسی تاریخچه مفهوم خودفرمانی نیز نشان می‌دهد که این واژه برای اولین بار در مفهومی سیاسی و در یونان باستان به کار رفته است؛ اما در ابتدای عصر مدرن و قرن هفدهم میلادی به بعد، مفهوم خودفرمانی به حوزه فردی نیز گسترش یافت و به مثابه یک خصوصیت بنیادی برای انسان‌ها در نظر گرفته شد. در نیمه دوم قرن هجدهم، با گسترش لیبرالیسم در اروپا، خودفرمانی فردی شکل سازمان‌یافته‌تری به خود گرفت و به یک نظام ایدئولوژیک تبدیل شد. در نهایت در قرون نوزدهم و بیستم، پرورشکاران مکتب لندن مانند پیترز، هرست و دیردن به بسط خودفرمانی فردی در حوزه تعلیم و تربیت پرداختند.

در مجموع، اسناد، مدارک و منابع موضوع و مفاهیم مذکور شامل کلیه کتب، پایان‌نامه‌ها، طرح‌های پژوهشی، مقالات فارسی و لاتین نوشته شده است که به شکل الکترونیکی و یا چاپی انتشار یافته بود. علاوه بر موارد مذکور از منابع و پایگاه‌های علمی اینترنتی معتبر داخلی (مانند ایران داک، پرتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه مجلات تخصصی نور و سایت فصلنامه‌های علمی، پژوهشی ...) و خارجی (مانند سایت‌های اریک، ساینس دایرکت، کتابخانه آن‌لاین ویلی، پروکوئست) جهت دریافت هر آثار و اسنادی که به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم در ارتباط با موضوع پژوهش و مفاهیم آن باشد، استفاده شد.

نمونه منابع پژوهش، شامل اسناد، مدارک و منابع فارسی و لاتین، چاپی و الکترونیکی معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش و مفاهیم آموزش برخط، خودفرمانی فردی و رویکرد فلسفی سازه‌گرایی اجتماعی بود. علت انتخاب نمونه پژوهش فوق آن است که عملاً دسترسی به همه منابع، اسناد و مدارک مطرح شده در جامعه پژوهش امکان‌پذیر نبود. ابزار و روش گردآوری داده‌ها، با توجه به ماهیت پژوهش شامل برگه‌های فیش و بهره‌گیری از روش فیش‌برداری از منابع مرتبط با پژوهش جهت گردآوری اطلاعات بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، کیفی و مبتنی بر تحلیل و تفسیر مفهومی و منطقی بود؛ چراکه معنای واحدی از مفاهیم آموزش برخط، خودفرمانی فردی و سازه‌گرایی اجتماعی وجود ندارد و با بهره‌گیری از روش تحلیل و تفسیر مفهومی و منطقی می‌توان به عینیت‌بخشی و شفاف‌سازی مفاهیم مذکور پرداخت و معانی آن‌ها را تثبیت کرد. تحلیل و تفسیر مفهومی در تعلیم و تربیت به سه شیوه تقسیم می‌شود که شامل تحلیل مفاهیم در زبان عادی، در زبان متعارف تعلیم و تربیت و در زبان فنی و رسمی تعلیم و تربیت است. منظور از زبان عادی زبانی است که مردم عادی در حوزه زبان خود با آن گفت‌وگو می‌کنند، مثلاً زبان به کار گرفته شده به وسیله والدین کودکان مدرسه‌رو

فکر به عناصر ساده‌تر تحلیل و نسبت‌های آن‌ها به دقت مورد واری قرار می‌گیرد [۲۹، ۳۰]. نوع تحلیلی که ما به واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم، تحلیل مفهومی نامیده می‌شود. تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری‌هایمان درباره جهان را شامل می‌شود. بنابراین تحلیل مفهومی کوششی برای فهم مفاهیم است [۲۹]. از روش‌های تحلیلی دسته‌بندی‌های مختلفی ارائه شده است. در یکی از این دسته‌بندی‌ها، آن را می‌توان به دو دسته تحلیل زبانی و تحلیل منطقی تقسیم کرد. تفاوت این دو روش در این است که در تحلیل منطقی، به روابط میان مفاهیم توجه می‌شود و تصور بر آن است که این روابط، اموری پیش‌تجربی هستند و وابسته به امور واقع زبانی و نحوه استفاده از آن نیستند. از این رو، گمان می‌رود که نتایج یک تحلیل منطقی می‌تواند از ثبات برخوردار باشد. در مقابل، تحلیل زبانی، معیار تحلیل را زبان عادی و نحوه کاربرد مفاهیم در آن لحاظ می‌کند [۳۰].

در گام نخست جهت پاسخ به سؤال‌های پژوهش (فرصت‌ها و تنگناهای آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی کدامند؟)، روش ما تحلیل مفهومی و زبانی بوده است که دربردارنده تحلیل، تفسیر و وضوح بخشی مفهوم آموزش برخط از یک‌سو و مفاهیم خودفرمانی فردی و سازه‌گرایی اجتماعی از سوی دیگر است و همچنین تعیین کاربرد آموزش برخط و شرایط لازم (و شاید کافی) جهت تحقق خودفرمانی فردی دانشجویان بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و تحلیل نقش آموزش برخط در تحقق چنین شرایطی مورد بررسی قرار گرفت.

در گام دوم پاسخ‌گویی به سؤال‌های پژوهش، با استفاده از روش تحلیل منطقی فرارونده، ضمن تحلیل روابط منطقی آموزش برخط و خودفرمانی فردی براساس رویکرد سازه‌گرایی، شرایط منطقی بهره‌گیری از آموزش برخط بررسی شد؛ مثلاً آیا منطقی می‌توان در محیط آموزش برخط، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های مربوط به خودفرمانی فردی دانشجویان را پرورش داد؟ در این گام، از یک‌سو شرایط لازم جهت تحقق پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان در محیط آموزش برخط و همچنین شرایط کاربردهای آن بررسی و تحلیل شد و از سوی دیگر نسبت چنین شرایطی با فرایند آموزش برخط بررسی شد.

جامعه منابع پژوهش حاضر جهت پاسخ به سؤال‌های پژوهش، شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با آموزش برخط، خودفرمانی فردی و رویکرد فلسفی سازه‌گرایی اجتماعی بود. بازه زمانی معرفی و عرضه مباحث مربوط به رویکرد فلسفی سازه‌گرایی اجتماعی به دهه هشتاد قرن بیستم برمی‌گردد که با تألیف مقاله بیجکر و پینچ (۱۹۸۷) به نام «برساختن اجتماعی واقعیت‌ها و مصنوعات» و انتقاد بر جبرگرایی فناورانه آغاز شد. در واقع در سال ۱۹۸۶ لاتور و وولگار درباره برساختگی

مطرح و از طرح پیش‌رونده ویلیام فرانکنا (۱۹۶۶) استفاده شد. در طرح پیش‌رونده با اتکا به دیدگاه فلسفی سازه‌گرایی اجتماعی به استنتاج فرصت‌ها و تنگناهای آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان پرداخته و سپس به تحلیل فلسفی آن‌ها اقدام شد [۳۰].

نتایج و بحث

آموزش برخط به عنوان یک مصنوع چنان مستقل و خودمختار نیست که اراده خود را بر دانشجویان تحمیل کند، همچنین دانشجویان نیز نمی‌توانند از این فناوری همچون وسیله صرف بهره‌گیرند؛ چراکه آموزش برخط تا حدی تصمیم‌ها و انتخاب‌های ما را تغییر می‌دهند و تعدیل می‌کنند. همان‌طور که محققان مختلف [۳۱، ۳۲، ۲۴] باور دارند؛ فناوری نه تنها از نظر اخلاقی و فلسفی خنثی نیست؛ خود به‌وجود آورنده دیدگاه‌های فلسفی و اخلاقی نیز هست. لذا ممکن است برخی از ابعاد زندگی ما را به بهای تضعیف برخی ابعاد دیگر تقویت کند؛ لذا آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی می‌تواند دارای تأثیر دوگانه سازنده و غیرسازنده باشد. سؤال اول پژوهش عبارت است از:

– آموزش برخط چه فرصت‌هایی را برای پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی به‌وجود آورده است؟
براساس شواهد متعدد، دگرگونی‌های به‌وجود آمده در محیط آموزش برخط در مقایسه با آموزش سنتی، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی بستری را برای پرورش خودفرمانی فردی به‌وجود آورده است. مهم‌ترین فرصت‌های استنتاج شده به شرح ذیل است.

توسعه یادگیری مستقل و مادام‌العمر

یکی از تغییرات رخ داده در آموزش برخط در مقایسه با آموزش سنتی، فراهم نمودن زمینه یادگیری مستقل و مادام‌العمر است که از ملزومات پرورش خودفرمانی فردی است. در دهه گذشته، آموزش برخط به دلیل دارا بودن ویژگی‌های منحصربه‌فردی مانند غیرحضور بودن، عدم نیاز به امکانات و فضای فیزیکی، ارائه خدمات رایگان و شبانه‌روزی، انعطاف‌پذیری، پذیرش نامحدود خیلی زود توانست به نیازهای رو به رشد یادگیری مادام‌العمر گروه‌های مختلف اجتماعی که خواهان ادامه تحصیل بودند؛ پاسخ دهد و آن‌ها را تحت پوشش خود قرار دهد. لذا فناوری اطلاعات در قالب آموزش مجازی و برخط پارادایم جدیدی است که در حوزه تعلیم و تربیت کاربرد بسیاری دارد و ضمن ایجاد پارادایم‌های دیگر، سبب تغییر سبک‌ها و شیوه‌های آموزشی شده است و امکان آموزش متناسب با نیازهای عصر حاضر را فراهم نموده است [۳۳].

از سوی دیگر، یادگیری مادام‌العمر یادگیری هدفمند است که افراد در سراسر زندگی به‌منظور استفاده شخصی و حرفه‌ای و نیز بهبود کیفیت زندگی‌شان به آن مشغول می‌شوند. در واقع ویژگی‌های محیط آموزشی که می‌تواند رشددهنده یادگیری مادام‌العمر باشد شامل خودفرمانی

زبان عادی است. منظور از زبان متعارف، زبانی است که بیشتر در حوزه تعلیم و تربیت رسمی کاربرد دارد؛ مثلاً کاربرد اصطلاحاتی همچون مدیر قانون‌مدار، معلم سخت‌گیر، دانش‌آموز تنبل، والدین بی‌مسئولیت و ... از این دست هستند. منظور از زبان فنی و رسمی زبانی است که فلاسفه تعلیم و تربیت، نظریه‌پردازان و متخصصان تربیتی بیشتر با آن سرو کار دارند [۲۹]. در هر سه دسته یاد شده سروکار محققان تحلیلی، تحلیل مفاهیم و قضایا به‌صورت عینی یا ذهنی است. در میان سه دسته مذکور، متخصصان زبان فنی و رسمی علاقمند هستند تا مفاهیم را در حوزه تجربه و عمل بررسی کنند. در نتیجه تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری‌هایمان درباره جهان را شامل می‌شود [۲۹].

در پژوهش حاضر، تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده شامل تحلیل و تفسیر منطقی مفهوم آموزش برخط، مؤلفه‌ها، ابعاد و اصطلاحات مرتبط با چگونگی یادگیری برخط مانند یادگیری مبتنی بر اینترنت، محیط یادگیری برخط و یادگیری وب‌محور از یکسو و تحلیل و تفسیر منطقی مفهوم خودفرمانی فردی، مؤلفه‌ها، ابعاد و اصطلاحات مرتبط با مانند محوریت فرد در قضاوت و انتخاب، تأمل عقلانی و قدرت اراده و مفهوم سازه‌گرایی اجتماعی و اصطلاحات مرتبط با آن مانند مفاهیم تفسیرهای منعطف، بازیگر شبکه (Actor-network theory)، شکل‌گیری اجتماعی (Social Shaping) و ایجاد شبکه معنایی ساختاری بین آن‌ها از سوی دیگر است. در نهایت بر بنیاد رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی داده‌های گردآوری شده تحلیل و تفسیر و نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان مشخص شد.

در گام سوم پاسخ به سؤال‌های پژوهش، با تأکید بر سازه‌گرایی اجتماعی از روش استنتاجی جهت شناسایی فرصت‌ها و تنگناهای آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان بهره گرفته شد. سابقه روش استنتاجی به ارسطو بازمی‌گردد. ارسطو از دو گونه قیاس سخن به میان آورده بود: قیاس اخباری و نظری و قیاس عملی. قیاس نظری در قلمرو حکمت نظری مانند متافیزیک یا فیزیک و قیاس عملی در عرصه حکمت عملی، مانند اخلاق و سیاست، مورد توجه بود.

آغاز رویکرد استنتاجی به زمانی برمی‌گردد که توسط فیلسوفان تعلیم و تربیت سعی شد عناصر اصلی تعلیم و تربیت (هدف، محتوا و روش) از مکاتب فلسفی استنتاج شود. جوهره رویکرد استنتاجی آن است که پیشاپیش یک مکتب فلسفی (در پژوهش حاضر دیدگاه فلسفی سازه‌گرایی اجتماعی انتخاب شد) پذیرفته، آن‌گاه آموزه‌های تربیتی مربوط به آن استخراج شود. روش استنتاجی بر این فرض مبتنی است که در پرتوی نظریه‌های کلی و انتزاعی معرفت‌شناسانه، متافیزیکی و اخلاقی دیدگاه‌ها و مکاتب فلسفی، می‌توان رهنمودهای اساسی منطقی را در قالب آموزه‌های تربیتی استنباط و استخراج کرد. در نهایت، در پاسخ به سؤال‌های پژوهش، روش استنتاجی به‌صورت قیاس عملی

دریافت‌کننده منفعل دانش به مدیریت دانش و یادگیری چگونه یاد گرفتن با هدف افزایش خوداتکایی و خودآموزی فراگیران است. آموزش برخط از طریق طراحی و پیاده‌سازی فضای نوینی از محیط آموزشی، روابط چهره به چهره و واقعی در آموزش سنتی را که عمدتاً مبتنی بر فعال بودن مدرس و منفعل بودن فراگیران است؛ تغییر داده و مناسبات نوینی را در فرایند یاددهی- یادگیری که مبتنی بر توجه به علایق و نیازمندی‌های فراگیران و به‌کارگیری فناوری‌های چندرسانه‌ای و همکاری و مشارکت است را شکل داده است که به تناسب این دگرگونی‌ها، نقش‌ها، تکالیف و آزادی‌های جدید و متفاوتی به دانشجویان داده شده است که کسب موفقیت در آن‌ها مستلزم تغییر روند آموزش از نتیجه‌گرایی به فرایندمحوری و از یاددهی، که جریان‌ی یک‌سویه از مدرس به فراگیر است، به یادگیری که جریان‌ی سیال بین مدرس و دانشجو است، تغییر می‌کند

چهار ستون تعلیم و تربیت شامل یادگیری برای دانستن، انجام دادن، باهم زیستن و زیستن است. به کمک این ستون‌ها استعداد‌های انسانی که همچون گنجینه‌ای در نهاد هر انسانی نهفته است بلااستفاده باقی نمانده و به فعلیت می‌رسد. واقعیت این است که در شیوه آموزش فرایند محوری و یادگیری، فراگیران به شکلی آگاهانه و عاقلانه دارای حق انتخاب و تصمیم‌گیری در تعیین زمان، مکان، رشته و سطح دوره‌های آموزشی هستند که در آموزش سنتی این حق وجود ندارد. به عبارت دیگر، در آموزش برخط و به خصوص موک‌ها به علت تنوع گزینه‌های انتخابی، میزان حق انتخاب و قدرت تصمیم‌گیری فراگیران زیاد است [۳۶] و بر چهار اصل خودفرمانی فردی (استقلال)، تنوع، گشودگی و ارتباط/ تعامل استوار است [۳۷].

در نتیجه، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و ارکان خودفرمانی فردی می‌توان چنین گفت؛ با توجه به خنثی نبودن و خاصیت تغییردهندگی فناوری آموزش برخط و همچنین به واسطه عاملیت و کنش‌گری همزمان آموزش برخط و دانشجویان، آموزش برخط از طریق تسهیل‌پذیر شدن الگوهای خودسازمان‌دهی و خوداتکایی فراگیران با بهره‌گیری از منابع آموزشی چندرسانه‌ای و فناوری‌های نوین ارتباطی می‌تواند زمینه تغییر نگرش، علائق و تصمیم‌های فراگیرانش را فراهم کند؛ چرا که براساس سازه‌گرایی اجتماعی تصمیم‌ها، کنش‌ها و عاملیت دانشجویان امری وساطت شده است و ما به همراه فناوری (آموزش برخط) تصمیم خواهیم گرفت و کنش خواهیم کرد، نه به‌وسیله آن. لذا اطلاق وساطت به آموزش برخط در کنار دانشجویان باعث می‌شود بپذیریم که وقتی تحصیل و یادگیری با چند واسطه انسانی (دانشجویان، استادان، مدیران) و غیرانسانی (رایانه، ویدئو پروژکتور، اینترنت و محیط وب و ...) انجام می‌شود نتیجه فعالیت و حتی مسئولیت آن به تمام آن‌ها تعلق دارد و پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان در این فرایند شکل می‌گیرد.

فردی و هدف‌مندی فراگیران و بهره‌گیری از رویکردهای تعاملی و راهبردهایی نظیر بحث گروهی، همکاری و مشارکت است که به‌طور طبیعی برانگیزاننده یادگیری هستند. همچنین بایستی تأمل، تفکر، تحلیل و تفسیر در فرایند آموزشی آن نیز وجود داشته باشد [۳۴]. انسان امروزی، یک انسان اجتماعی خالص نیست؛ بلکه موجودی اجتماعی- فنی است و به همین صورت فناوری‌ها، موجودات تکنیکی محض نیستند. آن‌ها نیز اجتماعی- فنی‌اند. آن‌ها تجسّدی از علایق، قصدها، مسائل و هنرهای انسانی هستند که این موارد هم نیز همگی اجتماعی- فنی بوده و لذا این درآمیختگی انسان و غیرانسان با اصل شبکه‌ای بودن ماهیت کنش‌گران هماهنگ است که می‌گوید عاملیت و کنش‌گری تنها متعلق به انسان نیست؛ بلکه بر شبکه‌ای اجتماعی- فنی از انسان و مصنوعات توزیع می‌شود [۳۵].

در مجموع، آموزش برخط از یک‌سو بدون در نظر گرفتن شرایط سنی و تحصیلی فراگیران و با مشخص کردن اهداف، مقاصد و آیین‌نامه دوره‌های برخط و تنظیم جدول زمانی شروع و پایان دوره جهت دستیابی به اهداف برای فراگیران، مسیر دوره را برای آن‌ها تا حدود زیادی مشخص نموده است و از سوی دیگر آموزش برخط با فعال کردن فراگیران از طریق به‌کارگیری رویکردهای تعاملی و مشارکتی در آموزش زمینه پرورش تفکر انتقادی، تعقل و تأمل فردی را در فراگیران فراهم نموده است.

براساس سازه‌گرایی اجتماعی و با توجه به عاملیت و کنش‌گری فناوری و رشد اهمیت دانش و سوادآموزی در هزاره سوم، آموزش برخط با ارائه ویژگی‌های کاربرپسندی مانند یادگیری در هر زمان و مکان، یادگیری فردی در کنار یادگیری مشارکتی، یادگیری مبتنی بر نیاز و نیز امکان یادگیری مستقل و مبتنی بر علاقه و استعداد‌های شخصی توانسته است توجه گروه‌های اجتماعی ذینفع را به خود جلب نموده و نیازهای آموزشی و تربیتی آن‌ها را پوشش دهد. در نتیجه، آموزش برخط از طریق تغییر ماهیت دانشجویان توانسته است زمینه رشد و پرورش برانگیختگی طبیعی دانشجویان و ارکان خودفرمانی فردی عقلانی (محوریت شخص در انتخاب، تأمل عقلانی و قدرت اراده) را فراهم نماید.

تغییر فرایند یاددهی- یادگیری

یکی دیگر از تغییرات رخ داده در آموزش برخط در مقایسه با آموزش سنتی، گذر از نتیجه‌محوری به فرایند محوری و یاددهی به یادگیری است. امروزه دانشجویان در مؤسسات آموزشی بایستی به‌جای دریافت منفعلانه، حفظ و ذخیره اطلاعات، بتوانند مهارت‌های ارتباطی، حل مسأله، مباحثه، مذاکره، مهارت‌های مدیریتی و فناورانه را کسب کنند تا بتوانند با تغییرات سریع فناورانه، صنعتی و اجتماعی جهان امروز همسویی مؤثرتری داشته باشند و لازمه این کار تغییر نقش مدرس از انتقال‌دهنده دانش به تسهیل‌گری آموزشی و تغییر نقش دانشجویان از

رشد ابعاد خودفرمانی دانشجویان

ماهیت ارتباط بین استاد- دانشجو در آموزش برخط و مقایسه تفاوت‌های آن با آموزش‌های چهره به چهره، مسأله‌ای است که می‌توان از دو منظر به آن نگریست. منظر نخست نوع چشم‌انداز به فناوری را مشخص می‌کند و منظر دوم ماهیت تعاملات انسانی را تبیین می‌سازد. نظریه مبنایی از منظر نخست دیدگاه هایدگر است. وی فناوری را ابزاری خنثی نمی‌داند و معتقد است که فناوری ذاتی دارد که با پیدایش و گسترش آن در زندگی، همان ذات به زندگانی ما نیز تحمیل می‌شود. لذا ما انسان‌ها به موجوداتی تبدیل می‌شویم که بستر پیدایش و گسترش ذات فناوری را فراهم می‌کنیم [۳۸]. آیدی [۳۹] با تأثیر از دیدگاه هایدگر، معتقد است که فناوری واسطه درک ما درباره جهان می‌شود. در نتیجه فناوری با واسطه‌گری خود در درک جهان سبب می‌شود چنین تجربه‌ای خنثی نباشد. بر این اساس، در آموزش برخط تعاملات استاد- دانشجو در نسبت با یادگیری سنتی دچار تغییرهایی شده است. آموزش برخط ابزارها و قابلیت‌های تعاملی متعددی (نظیر فوروم و فضای مجازی گفتگو و ...) ایجاد کرده‌اند که امکان تعامل بین استاد- دانشجو و دانشجویان با یکدیگر؛ ارائه بازخورد فوری از سوی استاد و حتی سایر دانشجویان و تعامل پویا و چندگانه (چت، تصویر، ویدئو و ...) را فراهم نموده است. این بستر باعث می‌شود تا ضمن تعاملات بین فردی و بین گروهی، مشارکت، خلاقیت و خودفرمانی دانشجویان بالا رود [۲۱].

خودفرمانی فردی علاوه بر هدفی کلان در حوزه تربیت و اخلاق، می‌تواند به‌عنوان یک ویژگی یا قابلیت فردی، جهت نیل به اهداف خاص نیز موضوعیت داشته باشد. یکی از مهم‌ترین موارد آن در حوزه یادگیری است که اگر برای دانشجو به‌کار رود به آن خودفرمانی یادگیرنده می‌گویند. این مفهوم توسط هولک (Holec) [۴۰] ابداع شد و در حوزه یادگیری زبان مورد استفاده قرار گرفت. هولک خودفرمانی یادگیرنده را توانایی فرد در تصدی مسئولیت یادگیری خویش تعریف می‌کند و این مسئولیت تمامی تصمیمات فردی مرتبط با ابعاد یادگیری را در برمی‌گیرد. مهم‌ترین ابعاد خودفرمانی یادگیرنده شامل تعیین اهداف، تعریف محتوا و مسیر پیشرفت، انتخاب روش‌ها و فنون لازم نظارت بر فرایند یادگیری و ارزیابی آموخته‌ها است. بنابراین یادگیرنده خودفرمان فردی است که مستقل و کنجکاو است؛ در یادگیری خود فعال است؛ در حین یادگیری به برنامه‌ریزی، خودبازبینی، هدف‌گذاری و خودارزیابی می‌پردازد؛ از مقدار پیشرفتش به سوی هدف آگاهی دارد و برای بالا بردن کارایی خود به انتخاب، سازماندهی و ایجاد محیط‌های مناسب و مطلوب اقدام می‌کند [۴۱]. لذا عناصر خودفرمانی فردی شامل شش عنصر انگیزش، آگاهی از راهبردهای مختلف یادگیری، مدیریت زمان، کنترل مکان و محیط اجتماعی (چگونگی دریافت کمک از دیگران) و عملکرد و رفتار آشکار است [۴۲].

آموزش برخط بستری را فراهم کرده است که دانشجویان دیگر نیاز ندارند در دانشگاه و کلاس حاضر شوند تا دانش و اطلاعات موردنیازشان

را از استاد دریافت کنند. چنین دگرگونی، به معنای کاهش اهمیت و جایگاه کلاس سنتی درس و برنامه زمانی مرتبط با آن از یک طرف و نیز کاسته شدن نقش استاد در انتقال اطلاعات به دانشجویان از سوی دیگر است. به تبع چنین تغییراتی در آموزش آنلاین، توانایی دانشجو در قبول مسئولیت یادگیری خویش ارتقا یافته و می‌تواند مستقلانه فرایند یاددهی- یادگیری خودش را مدیریت، کنترل و نظارت کند. در نتیجه آموزش برخط پرچم‌دار تغییر و تحول در راهبردهای آموزش و یادگیری در سراسر جهان است و این کار را با پذیرش نامحدود دانشجو، غیرحضور و شبانه‌روزی کردن آموزش، دادن اجازه دسترسی به مخزن جهانی اطلاعات و ... انجام می‌دهد و این به معنای ساختن جامعه‌ای آگاه‌تر، باسوادتر و خودفرمان‌تر است [۴۳]. نظریه کنش‌گر لاتور [۴۴] به‌عنوان یکی از نظریه‌های رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی از وساطت آموزش برخط و عامل بودن آن در کنار دانشجویان دفاع می‌کند که ماهیت یکدیگر را تغییر می‌دهند. بر این اساس، دانشجویان از طریق پیوند با محیط آموزش برخط صرفاً وارد یک تغییر مسیر نمی‌شوند که به هدفش برسد، بلکه خود وی نیز تغییر می‌کند و تبدیل به موجود دیگری خواهد شد.

در مجموع، با توجه به رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی و نقش تعیین‌کننده گروه‌های اجتماعی (دانشجویان) در مقبولیت فناوری آموزش برخط و همچنین عاملیت و کنش‌گری توزیع شده و تغییر ماهیت انسان و غیرانسان در نظریه کنش‌گر می‌توان گفت؛ به‌واسطه غیرحضور بودن آموزش برخط و نامحدود بودن ظرفیت دوره‌ها و کلاس‌ها امکان ثبت‌نام متقاضیان بدون توجه به شرایط و ضوابط موجود در آموزش سنتی وجود دارد. در واقع آموزش برخط، محیط آموزشی را فراهم کرده است که براساس توانایی، طبع، علائق و سلیقه دانشجویان قابل تغییر و با نیازها و شرایط فردی، شغلی و زندگی همه آن‌ها سازگار است و زمینه را برای رشد انگیزش و انتخاب و تصمیم‌گیری مستقلانه، آگاهانه و آزادانه دانشجویان مهیا نموده است. در نتیجه آموزش‌های برخط در تحت پوشش قرار دادن گروه‌های متقاضی تحصیلات (دانشجویان) و آموزش مستقلانه و خودمختارانه آن‌ها خوب عمل کرده و بستر لازم برای رشد خودفرمانی فردی دانشجویان را فراهم نموده است. لذا از دیدگاه گروه‌های اجتماعی ذیربط (دانشجویان) به‌عنوان یک فناوری پذیرفتنی، مقبولیت پیدا کرده است.

انعطاف‌پذیری در فراگیری

شواهد نشان می‌دهد که آموزش برخط می‌تواند با هر برنامه‌ای سازگاری داشته باشد و امکان حق انتخاب و تصمیم‌گیری آگاهانه و عاقلانه را برای دانشجویان خود (در هر گروه سنی، جنسی و موقعیت اجتماعی که باشند) فراهم نماید و به آن احترام بگذارد تا در هر کجای دنیا که باشند، تنها با پر کردن کاربرگ ثبت‌نام در هر دوره و رشته‌ای که تمایل دارند به تحصیل رایگان بپردازند. بنابراین فراگیران بزرگسال می‌توانند

از سوی دیگر، به دلیل غیرحضور و باز بودن آموزش برخط، دانشجویان دارای تجربه، دیدگاه‌ها، استعدادها و روش‌های منحصر به فردی در یادگیری هستند و برای پرورش خودفرمانی فردی آن‌ها بایستی دانش قبلی، سبک‌های یادگیری و جمعیتی هر فراگیر در کلاس در نظر گرفته شود و به آن‌ها احترام گذارده شود. به همین دلیل، محیط آموزش برخط به مدرسان این امکان را می‌دهد تا رویکردهای گوناگون یادگیری در کلاس اجرا و به کار گرفته شود. وب‌سایت‌ها و مواد درسی مانند رونوشت صوتی، تصویری و محتوایی نیز برای دانشجویان در دسترس است. همچنین دسترسی برخط به منابع علمی و درسی اضافی مانند لینک وب‌سایت‌های مرتبط، مجلات، گزارشات دولتی یا سازمان‌های حرفه‌ای نیز که برای دانشجویان مفید است در اختیارشان قرار می‌گیرد. ضمناً دانشجویان به راحتی می‌توانند به عقب برگردند و محتوای درس‌های قبلی را بدون ایجاد وقفه در جریان کلاس مرور کنند. در مجموع، از آنجا که همه دانشجویان توانایی‌ها و سبک‌های یادگیری متفاوتی دارند؛ مدرسان آموزش برخط انعطاف‌پذیرند و سعی می‌کنند در آموزش خود برای همه فراگیران نقش هدایت‌گری و تسهیل‌گری را به خوبی اجرا کنند [۲۷].

این چنین محیطی بر مبنای نظریه پداگوژیکی جدیدی به نام سازه‌گرایی شکل می‌گیرد که در آن راه‌کارهایی به فراگیران نشان داده می‌شود تا چگونه یاد گرفتن را بیاموزند. لذا آموزش برخط به فراگیرانش حق انتخاب و تصمیم‌گیری می‌دهد و همچنین از طریق پذیرش و احترام گذاردن به استعداد و سبک‌های متفاوت یادگیری فراگیران به پرورش خودفرمانی فردی و خودمختاری دانشجویان کمک کرده و ظرفیت درونی آن‌ها را رشد و توسعه می‌دهد.

در مجموع، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و چندرگی بودن فناوری و انسان (هم فناوری موجودی انسانی و طبیعی است و هم انسان موجودی فناورانه و طبیعی است) و وساطت هر دو (علاوه بر انتقال، در آن نیز تغییر، تحریف و تعدیل نیز ایجاد می‌کند) می‌توان چنین گفت که: اولاً آموزش برخط به‌عنوان یک فناوری چنان مستقل و خودمختار نیست که اراده خود را بر دانشجویان تحمیل کند. ثانیاً فراگیران نمی‌توانند از آموزش برخط همچون وسیله صرف و خنثی بهره گیرند؛ چراکه این فناوری به‌علت داشتن امکانات و قابلیت‌هایی نظیر رایگان بودن، دسترسی آسان و شبانه‌روزی به محیط، محتوا و منابع الکترونیکی، تنوع دوره‌های آموزشی و دست و پا گیر نبودن مقررات و الزام‌های آموزشی تا حدی ماهیت دانشجویان، تصمیم‌ها و انتخاب‌های آن‌ها را تغییر و تعدیل می‌کند. در نتیجه آموزش برخط بسترهای لازم را پذیرش و برای تصمیم و حق انتخاب فراگیرانش احترام قائل است و با این کار زمینه را برای پرورش و تقویت محوریت فراگیر در داوری و انتخاب، تأمل عقلانی و قدرت اراده (ارکان خودفرمانی فردی) فراهم کرده است.

در پایان، بر بنیاد رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی و ملاحظه دستاوردهای سازنده آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان می‌توان

یادگیری خود در سراسر زندگی روزمره‌شان بدون این‌که زمان و مکان کلاس آن‌ها را در محدودیت قرار دهد، برنامه‌ریزی و منظم کنند. همچنین آموزش برخط به فراگیران اجازه می‌دهد تا دوره‌های تحصیلی مورد علاقه‌شان که در دانشگاه محیط زندگی‌شان در دسترس نیستند را از طریق مجازی و برخط اخذ کنند؛ در نتیجه در آموزش برخط، با ایجاد فرصت‌های برابر و حذف موانع جغرافیایی، شرایط برای انتخاب و تصمیم‌گیری در مورد نوع رشته، دوره و محل گذراندن آن توسط فراگیر فراهم شده است و تمام کسانی که به گذراندن دروس و رشته‌های دانشگاهی علاقه‌مندند؛ اما به دلیل شرایط سنی، شغلی و خانوادگی و... نمی‌توانند در دانشگاه حقیقی و چهره به چهره حضور داشته باشند، می‌توانند همزمان با اشتغال و داشتن مسئولیت‌های شغلی و خانوادگی به ادامه تحصیل خود بپردازند.

در مجموع، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و عاملیت همزمان فناوری و انسان و اهمیت گروه‌های اجتماعی ذریبط و ذینفع (دانشجویان) و تصمیم‌های آن‌ها در رشد و توسعه فناوری آموزش برخط و همچنین شروط سه‌گانه پیترز [۹] و دیردین [۷] در مورد خودفرمانی فردی عقلانی می‌توان گفت که فناوری آموزش برخط براساس عاملیت خودش و با پذیرش و احترام به نیازمندی‌ها و خواسته‌های گروه‌های اجتماعی (دانشجویان)، محیط یادگیری برخط انعطاف‌پذیری را فراهم کرده است که دانشجویان امکان تصمیم‌گیری و انتخاب آگاهانه، عاقلانه و مستقلانه‌ای در زمینه دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی موردنظرشان را دارند و از آنجا که زمینه انتخاب و تصمیم‌گیری برای همه دانشجویان فراهم شده است می‌تواند به رشد و پرورش خودفرمانی فردی و خودتکلیفی آن‌ها منجر شود؛ چرا که بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی، وساطت با تقارن وجودی و علیت توزیع شده ما را از فضای سلطه انسان بر غیر انسان و غیر انسان بر انسان خارج می‌کند.

امکان گمنامی و پنهان کردن هویت

در ابتدا لازم به ذکر است که فراهم نمودن امکان ناشناختگی و گمنامی دانشجویان در آموزش برخط می‌تواند در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان هم فرصت قلمداد شود و هم چالش که در این قسمت از زاویه فرصت به تغییر ایجاد شده توسط آموزش برخط نگریسته‌ایم. گمنامی در آموزش برخط باعث می‌شود که فراگیران آزادی عمل بیشتری داشته باشند و از قید و بندهای اجتماعی و از برخی محدودیت‌های عاطفی در بیان افکار و عقاید خود رها شوند و همچنین بهتر از جهان واقعی و ارتباطات چهره به چهره، خویشتن خویش را مطرح کرده و خود را آشکار کنند [۴۵]. لذا از طریق گمنامی برای دانشجویان مضطرب، کمرو و خجالتی احساس امنیت و آزادی فراهم شده و با آرامش می‌توانند در گفتگوهای گروهی و کلاسی برخط مشارکت داشته و افکار، عقاید و دیدگاه‌های خود را بیان کنند.

از طریق فراهم کردن گزینه‌های متعدد انتخابی، به‌طور افراطی به قضاوت و داوری اخلاقی فراگیران توجه شده و احترام گذاشته می‌شود و همین مسأله سبب کم توجهی به رفتار و عمل اخلاقی فراگیران می‌شود که زمینه ایجاد شکاف در بین اندیشه و عمل اخلاقی را در فراگیران ایجاد می‌کند.

از سوی دیگر کاربران اینترنت هویت خود را با درونی کردن نگرش‌ها، ادراکات، قضاوت‌ها، سلاط و روش‌های زندگی که در اینترنت وجود دارد به‌دست می‌آورند؛ چرا که یکی از ویژگی‌های اینترنت وجود اطلاعات انبوه در آن است که انتخاب و تصمیم را برای کاربران مشکل می‌کند و این اطلاعات توسط اداره‌کنندگان سایت‌ها و وبلاگ‌ها به‌صورت هدفمند در آن قرار گرفته‌اند و کسی که موج سوار اینترنتی است، توسط این اطلاعات تحت تأثیر قرار می‌گیرد [۴۷]. بنابراین قرار گرفتن در محیط‌های مجازی و آموزش برخط می‌تواند بر استقلال فردی و خودفرمانی فردی کاربران تأثیرگذار بوده و انتخاب‌های او را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین مک‌کی و بلاکر (Mackie & Blacker) [به نقل از ۴۸] کار موج سوار اینترنت با موج سواری روی دریا را از این جهت متفاوت می‌دانند؛ چراکه موج سواری در اینترنت مانند موج سواری در دریا با موج‌های پیوسته و مداوم نیست؛ بلکه به وسیله کلیک‌ها، گسیخته و غیرمداوم می‌شود. این تعییرات ناگهانی در طول مسیر که به وسیله طراحان لینک، از پیش تعیین شده است، اتفاق می‌افتد و ممکن است این تجربه آشفته جای جریانی که در بعضی از جنبه‌های زندگی یافت می‌شود و تأثیرات عمیقی بر استقلال و تصمیم‌گیری آگاهانه که برای ما در دسترس است را بگیرد.

در مجموع، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و عاملیت همزمان فناوری و همچنین خنثی نبودن آن می‌توان گفت که استفاده از محیط یادگیری برخط باعث می‌شود جهان پیش‌روی ما پر از جاده‌ها، گیت‌ها و مسیرهای از پیش تعیین شده باشد. به‌عبارت دیگر، به‌علت وجود لینک‌ها و مسیرهای متعدد پیش‌رو، عملاً دانشجویان به‌وسیله این لینک‌ها و کلیک‌ها می‌توانند هدایت شوند. لذا دانشجو در چنین شرایطی در برابر انتخاب‌های متعدد قرار می‌گیرد که توسط دیگران مشخص شده‌اند و این‌ها هستند که تعیین می‌کنند انسان چگونه فکر کند و چگونه زندگی کند. لذا «فرد» توسط این موارد مورد حمله قرار گرفته و توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری خود را از دست می‌دهد و پرورش خودفرمانی فردی افراد سرکوب می‌شود. در نتیجه ماهیت دانشجویان توسط فناوری آموزش برخط و براساس خواسته و هدف آن می‌تواند تغییر یابد.

ترویج فراگیرمحوری و نادیده گرفتن تعامل ناهم‌تراز استاد- دانشجو باقری [۴۹] بر این باور است که مفهوم دانشجو‌محوری واکنشی در مقابل استاد‌محوری است؛ به‌گونه‌ای که در بسیاری از دیدگاه‌های نوین در تربیت این ایده مورد توجه قرار گرفته و همانند شعاری برای تحول مطرح شده است. در این شعار که تعریضی به شعار «فرزانه در صحنه»

چنین نتیجه‌گیری کرد که آموزش برخط از طریق فراهم نمودن بستر تقویت یادگیری مستقل و مادام‌العمر، تغییر فرایند یاددهی- یادگیری، رشد ابعاد خودفرمانی، انعطاف‌پذیری در فراگیری و امکان گمنامی و پنهان کردن هویت دانشجویان توانسته است مقدمات لازم را برای انتخاب و تصمیم‌گیری آگاهانه، عاقلانه و مستقلانه دانشجویان فراهم کند تا فعالانه، مستقلانه و عاقلانه در پرورش خودفرمانی فردی خود بکوشند. در مقابل، با توجه به خنثی نبودن آموزش برخط و داشتن خاصیت تغییردهندگی باید گفت که نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی ممکن است همیشه مثبت و سازنده نباشد و گاهی اوقات ویژگی‌ها و قابلیت‌های آموزش برخط ممکن است باعث کاهش خودفرمانی فردی فراگیران شود.

سؤال دوم پژوهش: بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی، آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با چه تنگناهایی روبرو است؟ بر اساس شواهد متعدد، علی‌رغم امکان‌های ذکر شده، دگرگونی‌های به‌وجود آمده در محیط آموزش برخط در مقایسه با آموزش سنتی، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی ممکن است تنگناهایی برای پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان به‌وجود آورد که در ادامه به شرح آن‌ها خواهیم پرداخت.

اعتماد افراطی به داوری اخلاقی فراگیران

یکی از چالش‌های آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی اعتماد و توجه افراطی به توانایی قضاوت و داوری اخلاقی فراگیران از طریق فراهم کردن گزینه‌های متعدد انتخابی و برعکس کم‌توجهی به رفتار و عمل اخلاقی آن‌ها است که باعث ایجاد شکاف بین اندیشه و عمل اخلاقی می‌شود. کار (Carr) [۴۶] در تشریح رویکردهای تربیت اخلاقی بیان می‌کند که رویکرد سازگاری از طریق شرطی‌سازی و تلقین، انقیاد و همرنگی را پرورش می‌دهد. لذا تربیت اخلاقی نوعی تربیت اجتماعی است که در صدد انتقال باورها و ارزش‌های اجتماعی به مرتبه است. از دیدگاه کار، نه همرنگی، سازگاری و تقلید را می‌توان تربیت اخلاقی محسوب کرد و نه تلقین که سازگاری می‌تواند متضمن آن باشد، روش مناسبی برای تربیت اخلاقی است.

رویکرد استقلال در تربیت اخلاقی بر خودمختاری و تصمیم عقلایی و آزادانه فرد (همان خودفرمانی فردی) تأکید دارد. از نظر کار، این رویکرد در واقع واکنشی به رویکرد سازگاری یا انقیاد بوده است. از جمله انتقادهای مطرح شده نسبت به رویکرد استقلال، یکی این است که بیش از آن‌که بر رفتار و عمل اخلاقی تأکید داشته باشد، توانایی قضاوت و داوری اخلاقی فرد را مهم تلقی می‌کند؛ در حالی که در تربیت اخلاقی ارتقای رفتار اخلاقی، بیش از استدلال اخلاقی اهمیت دارد و دیگر این که اخلاق را نمی‌توان تابع قضاوت فردی دانست. لذا رویکرد استقلال در پر کردن شکاف بین اندیشه و عمل اخلاقی نتوانست موفقیتی کسب کند [۴۶]. در مجموع، براساس دیدگاه کار می‌توان گفت؛ در آموزش برخط

برخط صحبت می‌شود می‌توان محیط یادگیری منظم و مجازی را تصور کرد که شامل دنیای عظیمی از اطلاعات و داده است که در پیش‌روی دانشجویان آنلاین قرار می‌گیرد، که در این بین، دانشجو خواه ناخواه تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرد. اینترنت به‌عنوان فناوری آموزشی به شکل وسیله‌ای برای کسب اطلاعات و به ویژه اطلاعات و مطالب تخصصی برای کاربران و به‌طور خاص برای فراگیران محسوب می‌شود. در کنار استفاده از اینترنت به‌عنوان ابزاری برای جست و جوی مقالات علمی طبیعی است که از آن در جهت کسب اخبار و اطلاعات و ارتباط با دیگران و تبادل اطلاعات و حتی سرگرمی نیز استفاده شود. از این رو طبیعی است گزینش و انتخاب از همه جا و از هر چیز اتفاق می‌افتد. در واقع باید گفت به ویژه در مورد مطالب عمومی و غیرتخصصی، بحث گزینش و گلچین نمودن مطالب مفید و غیرمفید، جدی‌تر است. در نتیجه براساس خنثی نبودن فناوری، آموزش برخط و اینترنت می‌تواند ماهیت گروه‌های ذربط (دانشجویان) مخاطب خودش را تغییر دهد.

پیروی دانشجویان از رغبت‌های آنی و شخصی

همان‌طور که قبلاً بیان شد؛ فرد خودفرمان کسی است که در انتخاب‌ها، اعمال و تصمیم‌های خود مطابق ارزش‌های خود عمل کند و روش زندگی‌اش را خودش تعیین کند و تحت تأثیر جمع نبوده و پیرو دیگران نباشد. در حالی که واگذاری اختیار کامل به فرد در انتخاب و تصمیم‌گیری (کاری که آموزش برخط در حال حاضر انجام می‌دهد) و نبود عاملی کنترل‌کننده برای نظارت بر اعمال، رفتار و گفتار فرد ممکن است به بیگانگی با دیگران و بی‌هنجاری منجر شود و فرد را به پیروی صرف از تمایلات و خواهش‌های نفسانی سوق داده و باعث شود که آن‌ها تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی خویش را در راستای برآوردن این امیال قرار دهند. در نتیجه، پرورش این نوع خودفرمانی فردی (دیدگاه دیوید هیوم) نمی‌تواند تربیت منش مثبت باشد. البته چنین برداشتی از ماهیت خودفرمانی فردی با توجه به مفهوم علاقه‌گرایانه خودفرمانی فردی و نه عقل‌گرایانه شکل می‌گیرد.

در واقع که پاک‌سرشت و همکاران [۵۳] بیان می‌کنند؛ ویژگی فرد خودفرمان آن است که تصویری مشخص از اهداف، سیاست‌ها و برنامه‌های شخصی داشته باشد و اهداف و مقاصد فردی مستقل از هرگونه فشار خارجی ایجاد کند؛ در حالی که بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی در آموزش برخط این موارد مورد غفلت قرار گرفته است و عاملیت آموزش برخط در تغییر اهداف و مقاصد دانشجویان دیده نشده است.

رشد افراطی خودمحوری و خودشیفتگی

پرورش حداکثری خودفرمانی فردی به این معنی که فرد در همه موارد واضح و عامل قوانین و الگوهای زندگی خویش باشد؛ دیگر هیچ تضمینی وجود نخواهد داشت که فرد خودفرمان از قوانین و ارزش‌های مورد تأیید

دارد، معلم به‌عنوان «راهنما در کنار» معرفی می‌شود. این شعار که حاکی از بیرون راندن معلم از صحنه است، به شکلی ضمنی حکایت از فعال شدن و خودفرمان شدن فراگیر دارد. علاوه بر موارد مذکور، وی بر این باور است که در ایده مذکور، رابطه تعاملی مدرس-فراگیر مغفول مانده است. در واقع، اگر در رویکرد معلم‌محوری، آموزاندن «به» در معرض کاهش یافتن به آموزاندن «چه» قرار گرفته بود، در ایده فراگیر محوری رکن «آموزش» مورد تردید قرار گرفته است و «یادگیری» جایگزین آن می‌شود.

در مورد فرایند یاددهی-یادگیری در محیط آموزش برخط می‌توان گفت که از معلم به‌عنوان «راهنمای در کنار» تا «راهنمای برکنار» یک گام بیش نمانده است. با توجه به موارد مذکور، می‌توان اشکال این ایده را در این نکته جستجو کرد که برای درمان بیماری معلم‌محوری، در مسیر حذف تدریجی نقش معلم گام گذاشته است. در آموزش برخط نقش تعاملات اجتماعی استاد-دانشجو و دانشجویان با یکدیگر که در محیط یادگیری سنتی و چهره به چهره پر رنگ است، بسیار کم‌رنگ می‌شود. آنچه که واقعاً در دوره‌های برخط در مقایسه با دوره‌های چهره به چهره گم شده است، وجود نظم و انضباط و تنوع برای دوره‌ها است [۵۰]. تاکر (Tucker) [۵۱] معتقد است که در سازه‌های تعامل اجتماعی در آموزش برخط، جلسات گفتگو و تعاملات آنلاین بی‌ارزش است؛ چراکه پاسخ‌ها به یکدیگر مختصر است و فکر علمی را منعکس نمی‌کند.

با استناد به موارد مذکور و براساس رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی و عاملیت فناوری می‌توان گفت که در تعامل ناهم‌تراز استاد-دانشجو-محتوا، پتانسیل‌ها و اسراری نهفته است که با کاهش نقش استاد به نقش راهنما و تسهیل‌گر آن قابلیت‌ها و اسرار را از دست می‌دهیم. نکته‌سنجی‌های معلم و تجربه‌های انباشته‌ای که کسب کرده است، تنها در رابطه تعاملی قابل تبادل خواهد بود و دلیلی ندارد که بخواهیم با توسعه افراطی خودفرمانی فردی فراگیر او را از غنای این رابطه تعاملی محروم کنیم.

شیوع انتخاب التقاطی به جای انتخاب‌های آگاهانه و آزادانه

واقعیت آن است که در آموزش برخط نبود سلسله مراتب و اکتشاف نامحدود باعث می‌شود، فرد به جای انتخاب و گزینش دقیق به انتخاب التقاطی (Eclecticism) بپردازد؛ در نتیجه، انتخاب‌های فرد آزادی و اصالت کافی نداشته باشد. در واقع می‌توان گفت به خاطر وجود اطلاعات بی‌شمار و نبود سلسله‌مراتب و نظم مشخص و گزینش از میان گزینه‌های بسیار، امکان انتخاب درست، آگاهانه و آزادانه به آسانی میسر نیست [۵۲]. در حالی که خودفرمانی فردی یعنی این که انسان در انتخاب‌ها، اعمال و تصمیم‌های خود مطابق ارزش‌های خود عمل کند و روش زندگی خود را خودش تعیین کند و تحت تأثیر جمع نبوده و پیرو دیگران نباشد.

بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و خنثی نبودن فناوری آموزش برخط و عاملیت و تأثیرگذاری آن بر ماهیت دانشجویان، زمانی که از آموزش

با دیدگاه فین برگ [۲۴] در فضای مجازی هرگونه فضیلتی محو و تاریک می‌شود و آزادی موجود در آن به آزادی عدم تعهد و مسئولیت اخلاقی و سوءاستفاده تبدیل می‌شود و ارزش‌ها به‌صورت نسبیت‌گرایی، محو و کمرنگ می‌شوند و در این‌صورت پرورش خودفرمانی فردی دشوار می‌شود. چراکه در محیط آموزش برخط نه تنها هدف کاملاً متعلق به انسان نیست (چرا که وساطت شده است)؛ بلکه کنش و عاملیت نیز دیگر تعلق اختصاصی به انسان ندارد؛ لذا کنشی که انجام می‌شود متعلق به پیوند آن کنش‌گران است. در پایان فرصت‌ها و تنگناهای آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی در جدول شماره ۱ نشان داده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه خودفرمانی فردی به منزله یک هدف تربیتی، یکی از ضروریات اجتناب‌ناپذیر نظام‌های تربیتی و دانشگاهی هزاره سوم قلمداد می‌شود؛ چرا که توجه به این هدف از سوی سیاست‌گزاران، برنامه‌ریزان و مؤلفان و مربیان تربیتی زمینه را برای پرورش متریبان آگاه، آزاداندیش و انتخاب‌گر فراهم می‌کند. ضرورتی که در عصر فاوا و تسلط صاحبان ثروت و فناوری بر افکار و اندیشه‌ها مشهودتر به نظر می‌رسد. هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان با تأکید بر رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی بود.

خانواده و جامعه تبعیت کند؛ چرا که در پرورش حداکثری خودفرمانی فردی، فرد سعی می‌کند واضح و عامل قوانین زندگی خویش باشد. به‌عبارت دیگر مخالفان ایده پرورش افراطی خودفرمانی فردی [۱۴، ۵۴] اشاره کرده‌اند؛ آموزش برخط به علت توجه به علایق و تمایلات فراگیران ممکن است آن‌ها را خودرأی بار آورد و با پرورش افراطی خودفرمانی فردی در آن منجر به جدایی آن‌ها از جامعه شده و آن‌ها را به سمت خودشیفتگی^{۲۳}، خودمحوری و عدم تبعیت از اصول و ارزش‌های جمعی سوق دهد و زمینه از هم پاشیدگی ارزش‌های اجتماعی و گروهی را فراهم آورد. لذا این نوع پرورش خودفرمانی فردی با اهداف اصلی آموزش عالی و ماهیت تربیت که حفظ و انتقال نظام ارزشی و فرهنگی جامعه است در تضاد است.

در مجموع بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی و با ملاحظه تنگناهای آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که آموزش برخط ابزاری خنثی نبوده و به دلیل اعتماد افراطی به داور اخلاقی دانشجویان، ترویج فراگیرمحوری و نادیده گرفتن تعامل ناهم‌تراز استاد- دانشجو، شیوع انتخاب التقاطی به جای انتخاب آگاهانه و آزادانه، پیروی دانشجویان از رغبت‌های آنی و شخصی و رشد افراطی خودمحوری و خودشیفتگی می‌تواند نقش غیرسازنده و منفی نیز در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان داشته باشند. مطابق

جدول ۱: نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان

Table 1: The role of online education in developing students' personal autonomy

شواهد جایگاه Evidence of position	نقش آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی The role of online education in breeding personal autonomy
رشد یادگیری مستقل و مادام‌العمر Growing independent and lifelong learning	
تغییر فرایند یاددهی- یادگیری Changing the teaching-learning process	
رشد ابعاد خودفرمانی Growing dimensions of personal autonomy	الف- نقش سازنده (فرصت‌ها) Constructive role (opportunities)
انعطاف‌پذیری در فراگیری Flexibility in learning	
امکان گمنامی و پنهان کردن هویت Possibility of anonymity and concealment of identity	
اعتماد افراطی به داور اخلاقی فراگیران Extreme trust in learners' moral judgment	
ترویج فراگیرمحوری و نادیده گرفتن تعامل ناهم‌تراز استاد- دانشجو Student-centered promotion and ignoring unequal teacher-student interaction	
شیوع انتخاب التقاطی به جای انتخاب آگاهانه و آزادانه Prevalence of eclectic choice instead of conscious and free choice	ب- نقش غیرسازنده (تنگناها) Non-constructive role (bottlenecks)
پیروی فراگیران از رغبت‌های آنی و شخصی Learners' obedience to immediate and personal desires	
رشد افراطی خودمحوری و خودشیفتگی Extreme growth of narcissism and narcissism	

حوزه تربیت و پرورش خودفرمانی فردی، مسائل تربیتی مغفول آن رفع شود.

بر اساس یافته‌ها و نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود؛ به‌منظور افزایش جایگاه سازنده و کاهش چالش‌های آموزش برخط در پرورش خودفرمانی فردی، زمینه ارتباطات اجتماعی دانشجویان با استادان و سایر بخش‌های دانشگاه از طریق به‌کارگیری فناوری‌های تعاملی چندرسانه‌ای، مشارکت در تشکلهای دانشجویی، نهادهای آموزشی و پژوهشی، اجتماعات علمی و برنامه‌های مفرح فراهم شود؛ چراکه زمینه‌سازی آموزش برخط اثربخش در هر دو بخش آموزش و پرورش مستلزم وجود زمینه تعامل فعال دانشجویان با محتوا، استاد، همکلاسی‌ها و در معنای گسترده جامعه است، به گونه‌ای که بتوان آثار ناخواسته عدم حضور در اجتماع دانشگاهی از جمله ضعف تربیت منش را به حداقل رساند.

مشارکت نویسندگان

دکتر امیر مرادی: ایده‌پردازی، طرح پژوهش، شناسایی منابع اطلاعات و گردآوری داده‌ها، تحلیل مفهومی و منطقی داده‌ها، نگارش یافته‌ها و نتایج.

دکتر سعید ضرغامی همراه: شناسایی منابع اطلاعات و گردآوری داده‌ها، تحلیل داده‌ها، اصلاح و بازبینی مقاله.

تشکر و قدردانی

مقاله حاضر با حمایت دانشگاه فرهنگیان انجام شده است.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

منابع و مآخذ

- [1] Paudel, P. Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*. 2021; 3(2): 70-85.
- [2] Altbach, P. G., & de Wit, H. Responding to COVID-19 with IT: A transformative moment? *International Higher Education*. 2020; 103: 3-4.
- [3] Mehta S, Kalra M. Information and communication technologies: A bridge for social equity and sustainable development in India. *Int Inf Lib Rev*. 2006; 38(3): 147-60.
- [4] Thompson, M. G. The way of Authenticity and the quest for personal thtegrity. *European Journal Psychotherapy, counselling and Health*. 2005; 7(3): 143-157.

یافته‌های پژوهش نشان داد؛ فناوری آموزش برخط ابزاری خنثی نبوده و در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان ناظر به فرصت‌ها و تنگناهایی است. از یک‌سو، آموزش برخط بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی زمینه رشد یادگیری مستقلانه و مادام‌العمر، تغییر روند و فرایند یاددهی-یادگیری، رشد ابعاد خودفرمانی، انعطاف‌پذیری در فراگیری و امکان گمنامی و پنهان کردن هویت دانشجویان را فراهم نموده است. به‌عبارت دیگر، آموزش برخط با ایجاد تغییر در تجربیات دانشگاهی (تحصیل پاره‌وقت، غیرحضور و...)، ماهیت دانشجویان (گوناگونی و تنوع رنگ، نژاد و زبان و...)، ماهیت تدریس (کاهش فاصله مرزهای سنتی و قراردادی بین نقش‌ها، مسئولیت‌ها و فعالیت‌های استادان و دانشجویان با به‌کارگیری روش‌های یادگیری تعاملی و مشارکتی) و ماهیت ارزیابی (ارزیابی دانش دانشجویان، بازده تفکر انتقادی، درک و فهم شهروندی، فرهنگی، همدلی و...) و بهره‌گیری از پست‌الکترونیکی، انجمن‌ها و چت‌روم‌ها، ویدئوکنفرانس، اتاق‌های مباحثه و... استادان و دانشجویان را با تجربیاتی مواجه کرده است که بسترهای پرورش خودفرمانی فردی را فراهم کرده است. از سوی دیگر، بر بنیاد سازه‌گرایی اجتماعی، آموزش برخط به دلیل اعتماد افراطی به داوری اخلاقی فراگیران، ترویج فراگیرمحوری و نادیده گرفتن تعامل ناهم‌تراز استاد-دانشجو، شیوع نگرش التقاطی به جای انتخاب‌های آگاهانه و آزادانه، پیروی فراگیران از رغبت‌های آنی و رشد افراطی خودمحوری و خودشیفتگی چالش‌هایی را در پرورش خودفرمانی فردی دانشجویان ایجاد کرده که کمتر در آموزش سنتی شاهد آن‌ها بوده‌ایم.

در مجموع، اگر آموزش برخط نتواند همسو با اهداف علمی و پژوهشی آموزش عالی به پرورش خودفرمانی فردی بپردازد؛ در آینده قبول صلاحیت آن در آموزش عالی از سوی گروه‌های اجتماعی زیر سؤال خواهد رفت. دیدگاه فین‌برگ [۲۴] به‌عنوان دیدگاهی میانه که تلفیقی از خوش‌بینی و بدبینی است؛ فناوری نه امری اهریمنی قلمداد می‌شود و نه توسعه آن به شکل فعلی مورد پذیرش قرار می‌گیرد. بنابراین آموزش برخط امری ارزشمند است که در حال حاضر در پرورش خودفرمانی فردی همیشه سازنده نیست و با مشکلاتی روبه‌روست. در پایان، از آنجا که سازه‌گرایی اجتماعی بر تأثیر عوامل و گروه‌های اجتماعی بر تحولات فناوری تأکید دارد و فرهنگ‌ها را خالقان فناوری می‌داند و بر نقش انتخاب‌های انسانی در شکل‌دهی جنبه‌های اجتماعی آموزش برخط تأکید می‌کند، می‌توان با استفاده از تصمیمات سیاسی و اجتماعی مانع از بروز تأثیرات غیرسازنده آموزش برخط بر خودفرمانی فردی دانشجویان شد. در واقع، براساس سازه‌گرایی اجتماعی می‌توان ادعا کرد همانند تغییر قانون در جامعه، اصلاح آموزش برخط نیز امکان‌پذیر است، لذا با توجه به نقش و اهمیت گروه‌های اجتماعی ذریب (کنش‌گران آموزش برخط) و تفسیرهای منعطف آن‌ها در اصلاح و توسعه آموزش برخط می‌توان امیدوار بود با اتخاذ تصمیمات صحیح و منطقی از طریق بازاندیشی، اصلاح و باز طراحی آموزش برخط در جهت توجه بیشتر به

- [18] The New York Times. *Lewin T: Universities Abroad Join Partnerships on the Web*.
- [19] The New York Times. *Pappano L: The Year of the MOOC*.
- [20] Brey, P. Social Constructivism. *Techne: Journal of the Society for Philosophy & Technology*. 1997; 5: 18-40.
- [21] Zarghami S. Mooc and Inclusive Learning: Opportunity or bottleneck for continuous learning. 8th National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association, Philosophy of Continuing Education. 2016: Ahvaz: Shahid Chamran University of Ahvaz, Iran.
- [22] Dreyfus H. On the internet: Thinking in action. New York: Rout ledge; 2009.
- [23] Samson, J., & Keen, B. Internet addiction [Internet]. (2005).
- [24] Feenberg A. Community technology and democratic rationalization. *The information society*. 2002; 18: 181-192.
- [25] Devi P. *An ICT-based Distance Education model. An Evaluation of ICT-Based Models at the University of the South pacific* [master's thesis]. New Zealand: Victoria University of Wellington; 2006.
- [26] Levy Y. Assessing the Value of E-learning Systems. The U.S. Information Science Publishing; 2006.
- [27] Borges Sáiz F. The Role of the online learner: onsite students becoming online learners. *DUGiDocs*. 2008.
- [28] Birch D. E-Learner Competencies. Downloaded 06.05.05. 2001.
- [29] Mehrmohammadi M, et al. [Methodology for curriculum studies]. Shorts EC (Author). Tehran: Publications of the Organization for the Study and Compilation of Human Sciences Books of Universities; 2013. Persian.
- [30] Bagheri Kh. Approaches and research methods in the philosophy of education. In collaboration with Narges Sajjadih and Tayebeh Tavassoli. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. 2010. Persian.
- [31] Ihde D. Technology and science. In: Olsen JKB, Pedersen SA, Hendricks VF. (eds): *A Companion to the Philosophy of Technology*. Chichester: Wiley-Blackwell; 2009. p.51-60.
- [32] Bunge M. Philosophical Inputs and Outputs of Technology. In: Robert C, Scharff V D. (eds.) *Philosophy of Technology: The Technological Condition (an Anthology)*: Blackwel Publisher; 2003: p.172-181.
- [5] Kelley MA, Connor A, Kun KE, Salmon ME. Social responsibility: Conceptualization and embodiment in a school of nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*. 2008; 5(1): 1-16.
- [6] Gracia D. The many faces of autonomy. *Springer Science and Business Media*. B.V. 2012.
- [7] Dearden RF. Autonomy as an Educational Ideal. In: Brown SC. (ed). *Philosophers Discuss Education*. London: Macmillan; 1975.
- [8] Strike K. Liberty and Learning. Oxford: WileyBlackwell; 1982.
- [9] Peters RS. Freedom and the development of the free man. In: JF Doyle. (ed). *Educational Judgments*. London: Rutledge; 1973.
- [10] Paton HJ. The Moral Law: Kant's Groundwork of the Metaphysic of Morals - A New Translation with Analysis and Notes (Hutchinson University Library Series). London: Hutchinson; 1963.
- [11] Heidari, MH. *Personal autonomy as an educational goal and the study of its contexts and place in Iranian education* [dissertation]. St Mohammad Ja'far Pakseresht: University of Shahid Chamran Ahvaz; 1388.
- [12] Hume, David. An Enquiry Concerning Human Understanding: And Other Writings (Cambridge Texts in the History of Philosophy). Edited by Stephen Buckle. Cambridge. 2007.
- [13] Pakseresht MJ. [Philosophical and ideological perspective on education]. Gerald G (Author). Tehran: Samat Publications; 2001. Persian.
- [14] Lee jee H, Wringe C. Rational Autonomy. Morality and Educational. *Journal of Philosophy of education*. 1993; 27. 1.
- [15] Kovanović V, Joksimović S, Gašević D, Siemens G, Hatala M. What public media reveals about MOOCs: A systematic analysis of news reports. *British Journal of Educational Technology*. 2015; 46(3): 510-527.
- [16] Albó L, Hernández-leo D, Oliver M. Are higher education students registering and participating in MOOCs? The case of MiriadaX. EMOOCs 2016 conference. 2016 Febr 22-24: Graz, Austria.
- [17] Stewart, B. L. (2004). Online Learning a strategy for Social Responsibility in Educational access, the Internet and Higher Education, Vol 7, Issue 4, 4 Quarter. PD. pp 299 – 310.

- [46] Carr D. Three Approaches to Moral Education. *Educational Philosophy and Theory*. 1983; 15: 39- 51.
- [47] Rimskii V. The Influence of the Internet on Active Social Involvement and the Formation and Development of Identities. *Russia Education and Society*. 2010; 52(8): 11-33.
- [48] Kasket E. Being –Toward-Death in Digital Age. *Existential Analysis*. 2012; 23(2): 249-261.
- [49] Bagheri noparast Kh. [Teaching to and learning from: Transformation in education in the light of agency and interaction]. *Journal of Fundamentals of Education*. 2013; 3 (2): 5- 16. Persian.
- [50] Aksal F A. Developing evaluative tool for online learning and teaching process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2011; 10(3).
- [51] Tucker S Y. Promoting socialization in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2012; 13(1).
- [52] Dreyfus H. Highway Bridges & Feasts: Heidegger & Borg man on How to Affirm Technologyv. *Man, and World* 1997; 30: 159–177.
- [53] Pakseresht MJ. [Rational autonomy the accepted model of individual self-government: A discussion on the goals of education. *Journal of Educational Sciences*]. *Journal of Educational Sciences*. 2009; 5: 3-20. Persian.
- [54] Aviram A. Autonomy and Commitment: Compatible Ideas. *Journal of Philosophy of Education*. 1995; 29: 1.
- [33] Kuhn Th S, Hacking I. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press; 2012.
- [34] Williamson SN. Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse researcher*. 2007; 14 (2): 66- 83.
- [35] Latour B. On Actor-network Theory. A few Clarifications Pius more than a few Complications. *Soziale Welt*. 1996; 47: 369-381.
- [36] Delors J. The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its population? *International Review of Education*.
- [37] Downes S. Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks. Canada: National Research Council; 2012.
- [38] W. Lovitt. The question concerning technology & other essays. Heidegger M. (Author). New York: Harper Press; 1977.
- [39] Ihde D. Technology and the lifeworld: From garden to earth. Bloomington: Indiana University Press; 1990.
- [40] Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford/ New York: Pergamon Press. First Published 1979. Council of Europe; 1981.
- [41] Pintrich PR. A conceptual framework for assessing student motivation and self- regulation learning in college student. *Educational Psychology Review*. 2004; 16: 385- 407.
- [42] Zimmerman B J. Academic studying and the development of personal skill: A self- regulatory perspective. *Educational Psychologist*. 1998; 33 (2/3): 73- 86.
- [43] Odunaike S A, Chuene N D, Olugbara O O, Ojo S O. Institutional E-Learning Sustainability for Rural settings. World Congress on Engineering and Computer Science: 2011 October 19-21: San Francisco, USA.
- [44] Cathrine P. Politics of Nature How to Bring Science in to Democracy. Latour B (Author). Cambridge, Massachusetts: Harvard university press; 2004.
- [45] Christopherson KM. The Positive and Negative Implications of Anonymity in Internet Social Interaction the Internet Nobody know You Are a Dog. *Computers in Human Behavior*. 2007; 23: 3038-3056.

معرفی نویسندگان

AUTHOR(S) BIOSKETCHES



امیر مرادی استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فرهنگیان می‌باشند که در سال ۱۳۸۶ مدرک کارشناسی ارشد خود را در رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از دانشگاه پیام نور و دکتری تخصصی را در سال ۱۳۹۷ از

دانشگاه خوارزمی تهران دریافت نمودند. ایشان بیش از ۷۰ مقاله علمی در مجله‌ها، همایش‌ها و کنفرانس‌های داخلی و بین‌المللی ارائه کرده‌اند. زمینه اصلی تحقیقات نامبرده فلسفه تعلیم و تربیت، فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه تعلیم و تربیت است.



خوارزمی و دکترای تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه خوارزمی مدارک ایشان است. زمینه اصلی تحقیقاتی نامبرده، فلسفه فناوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش است.

Zarghami, S. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Kharazmi University, Karaj, Iran.

✉ Szarghami@khu.ac.ir

Moradi, A. Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Farhangian University, Kermanshah, Iran

✉ amirmoradi8@yahoo.com

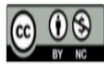
سعید ضرغامی همراه دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه خوارزمی می‌باشند که کارشناسی فیزیک از دانشگاه بوعلی همدان، کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه

Citation (Vancouver): Moradi A, Zarghami Hamrah S. [The role of online education in developing students' personal autonomy with an emphasis on social constructivism]. *Tech. Edu. J.* 2022; 16(4): 763-778

 <http://dx.doi.org/10.22061/tej.2022.8465.2675>



COPYRIGHTS



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.