

مجازی شدن محیط های یاددهی و یادگیری، تحولات پارادایمی و بایسته های فرهنگی

مقصود فراستخواه*

مقدمه

ظهور محیط های مجازی و غیرحضورى یادگیری، امکانات و آفاق تازه ای برای دسترسی شهروندان جهانی به اطلاعات و کسب دانش فراهم می آورد. این محیط نوپدید، البته پشتگرم به دگرگونی های تکنولوژیک ناشی از انقلاب الکترونیکی دو سه دهه پایانی قرن بیستم بوده است، انقلابی که در قرن بیست و یکم نیز همچنان با شتاب فراوان در حال رشد و بالندگی است. اما عمق و ابعاد قضیه بسی ورای سطح فنی و تکنیکی و ظاهری آن است بلکه دگرگونی ژرف و گسترده پارادایمی را در امر یاددهی و یادگیری بازنمایی می کند. در واقع این تغییر در اکولوژی آموزش، سطح ظاهری تحولاتی است که در فرهنگ ارتباطی و اندیشگی و یاددهی و یادگیری بشر در حال وقوع و بسط و توسعه است (بیتس، ۱۹۹۹؛ ردی و مانجولیکا، ۲۰۰۲).

از دهه های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، نخستین نسل های کامپیوتر در آمریکا به عرصه آمد و مقارن آن آینده پژوهان آن دوره مانند الوین تافلر از «شوک آینده» خبر دادند که مردم جهان باید خود را برای درک و پذیرش تغییرات بی سابقه آن آماده کنند (تافلر، ۱۳۸۳). وی در سال ۱۹۸۰ کتاب موج سوم خود را منتشر ساخت و در آن، تمدن بشری را به

سه مرحله کشاورزی، صنعتی و فراصنعتی تقسیم کرد که هر مرحله با موجی جدید همراه بود. نماد این سه موج، به ترتیب کلنگ و ماشین و کامپیوتر بود (تافلر، خوارزمی، ۱۳۸۵). یک سال پس از آن که تافلر از موج سوم سخن گفت، کامپیوترهای شخصی اختراع شد و او در ۱۹۹۰، نظریه جابه جایی قدرت را به میان آورد و شرح داد که در مفهوم قدرت تحول روی می دهد و گرانیگاه آن از زور و سپس پول، به اطلاعات منتقل می شود (تافلر، خوارزمی، ۱۳۷۰). آدام شاف، این نقطه عطف تاریخی را «انقلاب صنعتی دوم» نامید. در انقلاب صنعتی اول (سده ۱۸) اختراع فیزیکی و مکانیکی ماشین به «خودکار شدن» (اتوماسیون) انجامید و دگرگونی مهمی در ساختار و مناسبات زندگی و سازمان کار در جامعه نوین صنعتی ایجاد کرد. در انقلاب صنعتی دوم (سده ۲۰)، اختراع میکروالکترونیکی کامپیوتر به اطلاعاتی شدن (انفورماسیون) منتهی گشته و بدین ترتیب جامعه پسانوین اطلاعاتی رقم خورده است (شاف، ۱۳۷۵). موضوع دیگر در این راستا جهانی شدن بوده است. مارشال مک لوهان با تأکید بر کارکرد رسانه ها، از دهکده جهانی سخن گفت. گیدنز به جهانی شدن به صورت بسط اجتناب ناپذیر تجدد در گستره بین المللی توجه کرد. به نظر رابرتسون جهانی شدن، مبتنی بر

سرعت نور (که قطر زمین را در ۱/۰ ثانیه می‌پیماید) در رفت و برگشت است و در نتیجه، وضعیتی به وجود آمده است که به صورت نمادین از آن، تحت عنوان خاصیت «بال پروانه‌ای» یاد می‌شود. گویی حرکت بال پروانه‌ای کوچک در نقطه‌ای از سیاره، در نقطه دور دیگر، موجی و ارتعاشی ایجاد می‌کند. جریان‌های نمادین اطلاعات در جامعه شبکه‌ای، واقعیت مجازی^۲ را رقم زده است (بیوکا و دیگران، ۱۹۹۵). فضا و زمان، ویژگی مجازی پیدا کرده است و در یک چنین فضا - زمانی، اطلاعات و معنا، اهمیتی به مراتب بیش از گذشته یافته است.

نکته مهم این است که ظهور اینترنت فقط یک تحول متعارف فنی نیست بلکه حاوی سرشت فرهنگی است (اسلوین، ۱۳۸۰؛ تامپسون، ۱۳۷۸؛ دریفوس، ۱۳۸۳؛ کینگ، ۱۳۸۵؛ گریسون و آندرسون، ۱۳۸۳). یادگیری از راه دور و در محیط‌های مجازی نوپدید با فرهنگ ارتباطی و اندیشگی نوینی همراه است (بیتس، ۱۹۹۹؛ ردی و مانجولیکا، ۲۰۰۲).

هدف از این مقاله، شناخت بیشتر ابعاد فرهنگی محیط‌های نوپدید اندیشیدن و یاددهی - یادگیری و دانش‌ورزی است و از تحقیق توصیفی و تحلیلی استفاده شده است. از روش کتابخانه‌ای برای فراهم آوردن مبادی و پایه نظری و از روش پیمایش نمونه‌ای منتخب از دانشگاه‌های تهران برای بررسی وضع موجود استفاده شده است.

مبانی نظری تحولات مفهومی در فرهنگ یادگیری
اکولوژی تازه یادگیری، در پس رویه‌های ظاهری و تکنولوژیک آن، خبر از دگرگونی‌های عمیق پارادایمی می‌دهد که ابعاد وسیع اندیشگی و ارتباطی و رفتاری و فرهنگی دارد (بیتس، ۱۹۹۹؛ ردی و مانجولیکا، ۲۰۰۲؛ پیترز، ۲۰۰۰). توسعه یادگیری از راه دور با افزایش نمایی و رشد تصاعدی خود و با استفاده از فناوری‌های ارتباطی نوین در حال تحول اطلاعات و ارتباطات نه تنها دسترسی به آموزش را در سطحی فراگیر فراهم می‌آورد، بلکه فرایندهای یادگیری را با دگرگونی‌های زیر و روکننده همراه می‌کند و رفتار یادگیرنده را از طریق روش‌های نوین انتقالی تغییر می‌دهد و او را بیش از پیش توانمند می‌سازد. ابزارهای نوین ارتباطات، تغییری در فرایند یادگیری پدید می‌آورند. آنها الگوی نوینی از یادگیری را ترویج می‌کنند که مرکز ثقل آن یادگیرنده است. این یادگیری آنچنان مبتنی بر تحویل و انتقال اطلاعات از بالا به پایین (استاد به دانشجو) و استاد نیست. یادگیری در حال تبدیل به فرایندی تعاملی است که

درهم‌تنیدگی عام و خاص در جهانی به هم فشرده است (رابرتسون، ۱۳۸۰).

مانوئل کاستلز با شرح تازه‌تر و مشروح‌تر فرایندهای «جهانی‌شدن»، جامعه امروزی را «جامعه شبکه‌ای» می‌نامد که در آن الگوی گفتمانی و دامنه کارکرد ذهن آدمی، دچار تحول شده است. در گذشته‌های دور، با اختراع خط و الفبا برای نخستین بار، زبان نوشتاری به وجود آمد و مستقل از زبان گفتاری (که ناپایدار بود) به حیات خود ادامه داد و بدین ترتیب، «ذهن الفبایی» و «گفتمان کتبی» رشد کرد و منشأ تمدن شد، در سده پانزدهم میلادی (۱۴۵۴)، اختراع چاپ و انقلاب گوتنبرگی به «ذهن مطبوعاتی» و گفتمان انتشار انبوه کتاب و مجله انجامید که از مقدمات رنسانس و پیش‌درآمد فرم مذهبی و انقلاب‌های فکری، علمی، سیاسی و صنعتی بود. در دو سه دهه آخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، با اختراعات بعدی (تلفن در ۱۸۷۶، ضبط صوت در ۱۸۷۸، رادیو در ۱۸۹۵ و تلویزیون در ۱۹۲۸) «ذهن ارتباطی» و «گفتمان رسانه‌ای» به وجود آمد. سرانجام از نیمه دوم قرن بیستم، اختراع نسل‌های اولیه کامپیوتر، ماهواره و سرانجام اینترنت، به نهادی شدن «ذهن شبکه‌ای» و «گفتمان تعامل سیال جهانی» منتهی شد (کاستلز، ۱۳۸۰).

روند تحولات در جامعه اطلاعاتی - شبکه‌ای، با شتابی پیش‌بینی‌ناپذیر، پیش می‌رفته است. در حالی که حتی تا چند ثانیه (کمتر از نیم دقیقه) اقتصاد پیشرو جهانی بدون گردش و پردازش اطلاعاتی توسط رایانه و شبکه، نمی‌تواند به حیات خود ادامه دهد، کارشناسان برآورد می‌کنند که بهترین کامپیوترهای موجود در مقایسه با آنچه در آینده نزدیک پدید خواهد آمد، ممکن است در حد تیرهای سنگی، تلقی شوند. کامپیوتر در سه دهه آخر قرن بیستم با شتاب فراوان در جوامع صنعتی و سپس در حال توسعه، رواج یافت و از اتصال آنها به هم، شبکه گسترده بزرگراه‌های اطلاعاتی پدید آمد به طوری که در سال ۱۹۹۵، تعداد ۲۴ میلیون کاربر اینترنت وجود داشت و ۳۶ میلیون به آن دسترسی داشتند. از آن تاریخ به بعد، این تعداد با شیب تند در حال شیوع و ازدیاد است^۲ که همگی به یک «ابرمتن سیاره‌ای»^۳ دسترسی فعال (نه صرفاً از نوع خواندن و دریافت یکسویه پیام) دارند، می‌توانند فناوری اطلاعاتی به عمل بیاورند و بازخورد اطلاعاتی دریافت کنند و بدین ترتیب در محیط تعاملی بسیار غنی که تار جهانگستر W.W.W. نامیده می‌شود، عقلانیت جمعی و بین‌الذهانی در مقیاس جهانی، نهادینه شده است. اطلاعات تقریباً با

جریان‌های نمادین اطلاعات در جامعه شبکه‌ای، واقعیت مجازی را رقم زده است. فضا و زمان، ویژگی مجازی پیدا کرده است و در یک چنین فضا - زمانی، اطلاعات و معنا، اهمیتی به مراتب بیش از گذشته یافته است.

از رهگذر آن، یادگیرنده صرفاً توسط استاد، راهنمایی می‌شود و استاد در جایگاه یک ناظر و تسهیل‌کننده است که از طریق کاربرد ابزارهای فناوری نوین، به فرایند یادگیری دامن می‌زند و به دسترسی به منابع متعدد اطلاعاتی جهت می‌دهد (فراستخواه، ۱۳۸۳). تحولات مفهومی مهمی در فرهنگ آموختن و الگوهای ذهنی و عادت‌واره‌ها و ارزش‌ها و هنجارها روی می‌دهد. شاید بتوان نخستین بعد تحولات مفهومی را چرخش آموزش از یک امتیاز^۵ به یک حق دانست. در ساختارهای فکری و اجتماعی سنتی، غالباً این تلقی معمول و متعارف شده بود که طی مدارج تحصیلی، یک فضیلت ویژه و امتیازی مختص به خواص است. اما پس‌زمینه‌های تفکرات انسان‌گرایانه^۶ و حقوق بشر^۷، تفکر مدرن را به این سمت سوق داده است که آموزش از سطح عمومی تا سطح عالی یک «حق عمومی» است و نه یک امتیاز مخصوص برگزیدگان. متن ماده ۲۶ اعلامیه جهانی حقوق بشر مصوب ۱۰ دسامبر ۱۹۴۸ چنین است: هر شخصی حق دارد که از آموزش و پرورش بهره‌مند شود. آموزش و پرورش و دست کم آموزش ابتدایی و پایه باید رایگان باشد. آموزش ابتدایی اجباری است. آموزش حرفه‌ای و فنی باید همگانی شود و دستیابی به آموزش عالی باید با تساوی کامل برای همه ممکن باشد تا هرکس بتواند بنا به استعداد خود از آن بهره‌مند شود (جانسون، ۱۳۷۸).

دانسته شده‌اند (انجل، ۱۹۹۵).

حق عمومی برای دانستن و یاد گرفتن در سطح عالی ریشه در فلسفه روشنگری^{۱۱} دارد (هیتون و پاجوسکا، ۲۰۰۲) و در سال‌های جاری، این مفهوم به همراه مفهوم «جامعه یادگیرنده»، ابعاد تازه‌تر و پرننگ‌تری به خود گرفته‌اند و تحت عنوان «حق یادگیری» بر آنها تأکید می‌شود. «حق دانستن»^{۱۱} یکی از برجسته‌ترین مشخصه‌های جامعه یادگیرنده است (براون، ۲۰۰۲).

جابه‌جایی مفهومی دوم به معنای جابه‌جایی از آموزش به عنوان کالایی خصوصی^{۱۲} به آموزش همچون کالایی عمومی^{۱۳} یا حداقل کالایی شبه‌عمومی^{۱۴} است. همگان باید از آموزش، مثل امنیت به صورت عمومی بهره بگیرند. رویکرد آموزش همچون کالای عمومی، به سیاست درهای باز^{۱۵} در آموزش معتقد است تا از این طریق هم بتوانند وارد آن بشوند. گاهی از «آموزش برای همه» تفسیری بر مذاق همین رویکرد صورت می‌گیرد. طرفداران سیاست باز، تنها این نوع سیاست را زمینه‌ساز رشد استعدادهای غالباً ناشناخته جامع در سطح یادگیری تلقی می‌کنند و در این راه لازم می‌بینند که با تخصیص مجدد منابع ملی^{۱۶} امکان بهره‌مندی همگانی از یادگیری بدون هرگونه محدودیت ایجاد شود (جیمز، ۱۳۸۰).

کنوانسیون مقابله با تبعیض در آموزش مصوب ۱۴ دسامبر ۱۹۶۰ در ماده ۱، تبعیض در آموزش را چنین تعریف می‌کند:
هر نوع تمایز، محرومیت، محدودیت یا امتیاز به علت نژاد، رنگ، جنسیت، زبان، مذهب، عقیده سیاسی، تبار ملی یا اجتماعی، وضعیت اقتصادی یا اصل و نسب که موجب از بین رفتن یا تضعیف تساوی در برخورداری آموزشی می‌شود و به ویژه موارد زیر را در بر می‌گیرد:

الف) محرومیت در هر نوع یا سطح آموزشی (از ابتدایی تا عالی)

ب) محدود شدن به آموزش با کیفیت نازل
ج) ایجاد نظام‌های آموزشی یا مؤسسات جداگانه برای اشخاص و گروه‌هایی از افراد^۹

در همین کنوانسیون، عبارت «دسترسی به آموزش، استاندارد و کیفیت آموزش و شرایط ارائه آموزش» رسماً به کار رفته و به عنوان حقی برای عموم اعلام شده است و در ماده ۴، دولت‌های طرف این کنوانسیون «متعهد به ایجاد امکانات دسترسی به آموزش عالی برای همه بر اساس ظرفیت علمی افراد»

سومین مؤلفه تحول، جابه‌جایی از دانشگاه نخبه‌گرا به دانشگاه فراگیر بوده است. دانشگاه به معنای تاریخی و سنتی کلمه با نخبه‌گرایی^{۱۷} دمساز بوده است. فرض بر این بود که افرادی خاص دارای توانایی‌هایی بیش از عموم مردم هستند و دانشگاه بر اساس معیارهای گزینشی^{۱۸} خاصی که در نظام پذیرش^{۱۹} خود دارد، آنها را به عضویت خود (چه به صورت هیئت علمی و چه به صورت دانشجو) در می‌آورد و بدین ترتیب نخبگان را با نوعی غربال کردن^{۲۰}، شناسایی می‌کند و پرورش می‌دهد و به جامعه تقدیم می‌کند. در این الگو، از یک سو بر کیفیت و اصالت و از سوی دیگر بر توجیه اقتصادی هزینه‌ها و اثربخشی آن تأکید می‌شود (برویچر، ۱۹۷۷).

این وضعیت سنتی دانشگاه‌ها یادآور میراث افلاطونی تقسیم مردمان به طلا^{۲۱} و نقره^{۲۲} و سرب^{۲۳} بود و در واقع نظام دانشگاهی با وجود محتویات روشنفکری و مدرنیستی، همچنان پیوند خود را با «آریستوکراسی»^{۲۴} یونان باستان تحت عنوان «شایسته‌سالاری»^{۲۵} حفظ کرده بود، اما فرایند رو به رشد مدرنیته با اصول برابری خود^{۲۶} دانشگاه‌ها را نیز از آریستوکراسی روشنفکران^{۲۷} به سمت روح برابری‌خواهی^{۲۸} جدید سوق می‌داد. آموزش عالی امروز دیگر از حد علائق موردی و تفنن طلبی‌های خواص و خرده‌گرایش‌های طبقات برگزیده و خواص و یا حتی طبقه متوسط فراتر رفته و به تقاضایی فراگیر و همگانی و توده‌شده^{۲۹}، تبدیل شده است (فراستخواه، ۱۳۸۲). انبوه متقاضیان آموزش عالی، تنها به خاطر دستیابی به فرصت‌های شغلی مناسب‌تر در بعد از تحصیلات عالی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی روی نمی‌آورند بلکه به عنوان شهروندان جهان اطلاعاتی، از این طریق حق خود را برای دانستن و میل خود را به مطلع شدن و فهمیدن ابراز می‌دارند، همچنین با جستجوی فرصت یادگیری در سطح عالی، در واقع طالب تعریف نقشی برای خود در جامعه یادگیرنده هستند و به لحاظ انگیزشی، تحقق ذات و خودشکوفایی را از این طریق دنبال می‌کنند.

آموزش عالی در فرایند توسعه خود طی چند دهه آخر قرن بیستم (و تحت تأثیر عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی توسعه) در وضعیتی قرار گرفت که از آن گاهی به «توده‌ای شدن»^{۳۰}، «مردمی شدن»^{۳۱} و «دموکراتیزاسیون»^{۳۲} تعبیر می‌شود و نشان دهنده دوره نوین و الگوی تازه‌ای از آموزش عالی است (اسکات، ۱۹۹۵). اما روند تعمیم توسعه در این کشورها، در چند دهه گذشته به جایی رسید که از «کارگری شدن»^{۳۳} آموزش عالی سخن رفت.

تعبیر پرولتاریا که گاهی در فرهنگ سرمایه‌داری با خود مضمون تحقیرآمیزی را به معنای روم باستانی کلمه یعنی «دون‌مایه‌ها» حمل می‌کرده است، ابتدا در سوسیالیسم و لنینیسم، بار ایدئولوژیک مثبتی به خود گرفت و سپس در کل کشورهای توسعه یافته، سهمی از برون‌دادهای رفاه و توسعه و حقوق و خدمات نوین به خود اختصاص داد و حتی در آموزش عالی نیز نقش بست (برویچر، ۱۹۷۷).

شاخص‌های موجود در نرخ ثبت‌نام ناخالص در آموزش عالی جوامع توسعه یافته، نشان‌دهنده وضعیتی هستند که فرایند همگانی شدن و مردمی شدن آموزش عالی را به خوبی منعکس می‌کند. رکورد این شاخص در برخی کشورها مثل کانادا و ایالات متحده حتی از ۹۰٪ نیز عبور کرده، در برخی مثل استرالیا از ۸۰٪، در فنلاند از ۷۰٪، در هلند و کره جنوبی از ۶۰٪ و در بسیاری از کشورها مانند بلژیک، انگلستان، فرانسه، نروژ و سوئد از ۵۰٪ گذشته است و در برخی دیگر مانند اتریش، دانمارک، آلمان، ایتالیا، ژاپن و روسیه به ۵۰٪ رسیده است (یونسکو، ۲۰۰۱).

چهارمین چرخش از مفهوم university به مفهوم andraversity بود که به گشودن درهای دانشگاه به روی بزرگسالان انجامید. آیا «سنین متناظر تحصیلات دانشگاهی» منحصر به گروه سنی ۱۸-۲۴ ساله^{۳۴} است یا باید این دامنه سنی را حداقل از آن سو امتداد داد؟^{۳۵} در این صورت این سؤال به وجود می‌آید که این امتداد چقدر باید باشد؟ در برخی کشورها، سنین ۱۸ تا ۲۵ سال مبنای محاسبات آماری آموزش عالی قرار می‌گیرد (هیتون و پاچوسکا). بعضی کشورها، سیاست‌های مربوط به پوشش تحصیلی آموزش عالی، جوانان زیر ۳۰ سال را هدف خود قرار می‌دهند (همان). اما همچنان پرسش به قوت خود باقی است. آیا ذی‌حقان دسترسی فقط جوانان^{۳۶} اند یا بزرگسالان^{۳۷} را نیز شامل می‌شوند؟ در اینجا «سنین غیرسنتی»^{۳۸} برای یادگیری عالی مطرح می‌شود و در نهایت موضوع اساسی «آموزش مداوم»^{۳۹} و به ویژه «یادگیری در سرتاسر طول زندگی»^{۴۰} به میان می‌آید (شوتسه و اسلووی، ۲۰۰۰).

پنجمین تحول مفهومی این بود که آموزش عالی به جای داشتن یک مفهوم «یا همه یا هیچ»^{۴۱} (به صورت صفر و یک^{۴۲})، از یک تنوع^{۴۳} و قابلیت انعطاف^{۴۴} مفهومی برخوردار شد و طیفی از برنامه‌ها و دوره‌های گوناگون در سطوح مختلف رسمی و غیررسمی را برای قشرها و گروه‌های متنوع در بر گرفت. به همین دلیل در بسیاری از جوامع توسعه‌یافته به جای استفاده از واژه «آموزش عالی»^{۴۵}

یا «یادگیری در سطح عالی»^{۴۶}، از واژه «آموزش بعد از متوسطه»^{۴۷} یا «آموزش سطح سوم»^{۴۸} استفاده می‌شود و همان گونه که به روشنی پیداست، وقتی صفت «عالی» برای آموزش یا یادگیری به کار می‌رود، مفهوم ایدئالی به ذهن متبادر می‌شود که در سطحی بسیار بالاتر، قرار دارد ولی صفت «بعد از متوسطه» و یا «سطح سوم» مفهوم نسبی‌تری از آموزش عالی را به ذهن متبادر می‌کند که قرار است در ادامه آموزش‌های عمومی و متوسطه، به صورت طیفی از دوره‌ها و برنامه‌ها و سطوح و اهداف متنوع ارائه بشود.

این تنوع مفهومی با انعطاف بخشیدن به معنای آموزش عالی و نسبت دادن به آن، البته مخاطرات و تهدیدهایی را نیز با خود به بار می‌آورد. آموزش عالی و یا به تعبیر دقیق‌تر، یادگیری در سطح عالی به معنای اخص کلمه، ویژگی‌های خاصی را به ذهن متبادر می‌سازد؛ مثلاً مضمون متفکرانه و روشنفکری در سطح بالایی از آن انتظار می‌رود، غور بیشتر در دانش، شک سازمان یافته علمی، بی‌طرفی علمی، عقلانیت انتقادی، انقلاب‌های فکری و علمی، اکتشاف، نوآوری و خلاقیت و فناوری در سطح عالی، تولید و انتقال و ترویج دانش، تولید معنا، نقد سنت‌ها و مقبولات متعارف و مرسوم و رسالت‌های متقدانه اجتماعی و مانند آن از جمله خصائص زندگی دانشگاهی به شمار رفته‌اند و همه اینها در دل کلمه «عالی» مستتر بوده اما وقتی عنوانی مانند «آموزش بعد از متوسطه» یا «آموزش سطح سوم» برای «آموزش عالی» به کار می‌رود، مفهوم آن رقیق‌تر می‌شود و در این حالت، طیف گسترده‌ای را در برمی‌گیرد و از تنوع و انعطاف و به یک معنا، از کارایی بیشتر برخوردار می‌شود اما همان گونه که در سطور بعد ملاحظه می‌شود نظریه‌پردازان به ویژه در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، نسبت به این تنوع و انعطاف و نسبت مفهومی، اظهار نگرانی کردند.

دغدغه قابل درک نظریه‌پردازان این بود که در این صورت، چه بسا خلوص و اصالت^{۴۹} آموزش عالی به مخاطره بیفتد، برای مثال «لوی»^{۵۰} در اواخر دهه ۶۰ (۱۹۶۹) این پرسش را به بحث کشید که آموزش عالی چگونه می‌تواند «همه چیز برای همه کس»^{۵۱} باشد و در عین حال، مفهوم اصیل خود را نیز حفظ کند. «هوک»^{۵۲} در سال ۱۹۷۴، در کتاب *ایده یک دانشگاه مدرن*^{۵۳}، خطر زوال مفهومی و پوچ پنداری^{۵۴} آموزش عالی را بررسی کرد. در این بحث‌ها، این سؤال به صورت جدی مطرح می‌شد که آیا قائل شدن تنوع و انعطاف زیاد برای آموزش عالی، سبب نمی‌شود که خطر سطحی شدن^{۵۵} و تفنن‌گرایی^{۵۶}، آموزش عالی را تهدید کند و مفهوم دانشگاه تنزل یابد و حتی

جنبه مسخره‌آمیزی^{۵۷} به خود بگیرد؟ (فراستخواه، مهرمحمدی و داوری، ۱۳۸۳).

اما روند توسعه با تحولات اجتماعی و جمعیتی و افزایش تقاضا برای آموزش عالی سال به سال و دهه به دهه، واقعیت خود را بر این دغدغه‌ها تحمیل می‌کرد و آموزش عالی را برای همراهی با این تحولات، به پذیرش «تنوع در سطح بسیار زیاد»^{۵۸} به منظور «تطابق»^{۵۹} و سازگاری با «زندگی عمومی جامعه و واقعیت تاریخی»^{۶۰} متقاعد می‌ساخت (برویچر، ۱۹۷۷). بدین ترتیب آموزش عالی در جوامع صنعتی و توسعه یافته، ساختاری «متکثر»^{۶۱} پیدا کرد. بدین معنی که انعطاف لازم را به هم رسانید تا دوره‌ها و برنامه‌هایی را با سطوح و اهداف گوناگون در درجات مختلف در خود بپذیرد و آرمان‌گرایی‌های سستی خود را مبنی بر این که آموزش عالی مساوی با دانشگاه، و دانشگاه منحصر به معنای اخص روشنفکری و دانش سوفیستی و تولید معنا و اکتشاف و تخصص در سطحی بسیار بالاتر است، تعدیل بکند. بلکه با حفظ هسته و جوهری مشترک^{۶۲} یا به معنای اعم کلمه (که برای همه آموزش‌های بعد از متوسطه صدق می‌کند) طیف گسترده‌ای از مراتب مختلف را از دوره‌های کوتاه‌مدت و غیررسمی تا کاردانی، از کارشناسی ناپیوسته تا پیوسته، از دوره‌های تکمیلی در سطوح مختلف تا دوره‌های تخصصی و فوق تخصصی، از آموزش تا پژوهش تا خدمات تخصصی و غیر آن را در برگیرد.

از نخستین تحولات آموزش عالی در جهت تنوع و انعطاف «ساختی - مفهومی» آن، حرکتی بود که از نیمه دهه ۱۹۶۰ و با رواج تأسیس پلی تکنیک‌ها^{۶۳} و کالج‌ها^{۶۴}، توسعه چشمگیری پیدا کرد. پیشینه این کار در جوامعی مثل فرانسه و ایالات متحده به صورت تأسیس مدارس عالی^{۶۵} و دانشسراهای عالی و نیز کالج‌های محلی حتی به قرن نوزدهم می‌رسید. در ایالات متحده، قانون واگذاری^{۶۶} زمین در سال ۱۸۶۲ تصویب شد و اجازه داد تا زمین‌های دولت ایالتی فروخته شود و از محل آن مؤسسات آموزش عالی و کالج‌های محلی معطوف به توسعه کشت و صنعت ایالتی و محلی به وجود بیاید. اما همان گونه که اشاره شد در بیشتر کشورها، توسعه این حرکت در پاسخ به تحولات نیمه دوم قرن بیستم و به طور مشخص از دهه ۱۹۶۰، صورت پذیرفت (فراستخواه، ۱۳۸۲).

بدین ترتیب آموزش عالی «نظام دوگانه‌ای»^{۶۷} به خود گرفت و قابلیت طیفی و فازی خود را ظاهر کرد که در یک سر این طیف، دانشگاه‌های به معنای اخص کلمه شامل آموزش‌هایی در دوره‌های بالاتر و

اکولوژی تازه یادگیری، در پس رویه‌های ظاهری و تکنولوژیک آن، خبر از دگرگونی‌های عمیق پارادایمی می‌دهد که ابعاد وسیع اندیشگی و ارتباطی و رفتاری و فرهنگی دارد.

نیز کارکردهای پژوهشی، قرار داشتند و در سر دیگر طیف، کالج‌ها و پلی تکنیک‌ها و مدارس عالی فعالیت می‌کردند و آموزش‌های عمدتاً معطوف به نیازهای حرفه‌ای‌تر و اجتماعی‌تر و کاربردی‌تر را عهده‌دار می‌شدند (بارنت، ۱۹۹۹). کشورهای در حال توسعه نیز از این الگوها اقتباس کردند (می، ۲۰۰۲).

در اواخر قرن بیستم، این قابلیت انعطاف و تنوع طبیعی در آموزش عالی بر اثر روند تحولات به حدی رسیده بود که آموزش عالی، ابعاد و کارکردهای سفارشی^{۶۸} خود را گسترش داده بود. سفارشی شدن^{۶۹}، روندی بود که در راستای تعامل آموزش عالی با جامعه و دنیای کار و صنعت به میان آمد. پا به پای این‌که «گسترش مشتری محور^{۷۰}» اهمیت بیشتری پیدا می‌کرد، «کالج‌های نسل دو» (عمدتاً در بخش خصوصی آموزش عالی^{۷۱}) پا به عرصه آموزش عالی گذاشتند که از جمله ویژگی‌های آنها، کارکرد «تکررشته‌ای^{۷۲}» بود و در سفارش‌های موردی و بسیار اختصاصی بازار و دنیای کار فعالیت می‌کردند. یکی از نمونه‌های این نوع کالج‌ها را می‌توان در مالزی دید (می، ۲۰۰۲).

با فرایند جهانی شدن^{۷۳} و پا به پای ظهور اقتصاد دانش، مسیر خطی دانش از دانشگاه به صنعت تحول یافت. ارتباطات و فناوری اطلاعات به شکسته شدن

«انحصار سنتی دانشگاه^{۷۴}» انجامید و تولید دانش و فناوری از پردیس‌های دانشگاهی فراتر رفت و شرکت‌ها و بنگاه‌های مبتنی بر دانش، در فرایندهای تولید و توزیع دانش درگیری بیشتری پیدا کردند و بین آنها و دانشگاه‌ها تعامل دوجانبه و چندجانبه به وجود آمد و بدین ترتیب آموزش عالی به «بازاری^{۷۵}» تبدیل شد که در آن، بنگاه‌ها و شرکت‌های محلی و ملی و چند ملیتی، در یک مقیاس گسترده، مشارکت داشتند و این روندها به تنوع ساختی - مفهومی آموزش عالی و مقیاس طیفی و فازی آن (شامل آموزش عالی رسمی و غیررسمی در سطوح برنامه‌های مختلف و قابل انعطاف) بیشتر دامن زد (کانینگهام، ۱۹۹۷).

توسعه فناوری‌های ارتباطات و اطلاعات (ICT/فاوا) این تنوع و قابلیت انعطاف را به صورت مضاعفی توسعه بخشید تا حدی که آموزش عالی از در و دیوارها و سازمان‌های بسته فراتر رفت و از عرصه عمومی و باز بیرونی تا اندرون خانه‌ها در دسترس قرار گرفت و تا حد یک «کارکرد خانگی^{۷۶}» تعمیم یافت و حوزه تعاملی آن در مقیاس افراد، بنگاه‌ها و گروه‌های اجتماعی وسعت پیدا کرد. آموزش عالی غیررسمی نیز از دیگر سازوکارهای مؤثر در تنوع بخشیدن به تحصیلات در سطح عالی و عامل مهم افزایش دسترسی به آن است. چنان که دیدیم در کانادا، دانشگاه در آموزش غیررسمی کارکنان بنگاه‌ها و شرکت‌ها چه در پردیس دانشگاه و چه در بیرون آن، مشارکت فعال داشته است. در اسکاتلند ۱۶٪ فارغ‌التحصیلان نظام متوسطه به برنامه‌های مهارت‌آموزی جوانان سوق می‌یابند. در ژاپن دانشگاه‌ها برای علاقه‌مندان دوره‌های تکدرس غیررسمی برگزار می‌کنند. در کره جنوبی آموزش عالی غیررسمی گسترده، یادگیری «از گهواره تا گور» را پوشش می‌دهد و رسانه‌ها در این خصوص نقش مؤثری دارند. در تایلند نیز آموزش غیررسمی وسیعی با مشارکت دانشگاه‌ها برگزار می‌شود. در انگلستان دانشگاه آزاد با روش‌های نیمه‌حضوری برای یادگیری مداوم و در طول زندگی شهروندان در خلال زندگی روزمره و اوقات فراغت طبیعی آنها خدمات ارائه می‌دهد (فراستخواه، مهرمحمدی و داوری، ۱۳۸۳).

آموزش عالی بر اثر تنوع و قابلیت انعطاف ساختی - مفهومی در سطوح مداوم، اجتماعی و مردمی، در سطح غیردانشگاهی، در سطح دانشگاهی و حتی دانشگاه‌های نخبه پرور به صورت طیفی از آموزش عالی رسمی و غیررسمی منعکس شده است. در یک طرف طیف، کلاس و سازماندهی محدود و بسته و مستلزم همگنی^{۷۷} وجود دارد. ولی طرف دیگر طیف،

فراتر از کلاس و به صورت باز و پذیرای ناهمگنی^{۷۸} است (شوتسه و اسلووی، ۲۰۰۰: ۲۲).

ششمین مؤلفه تحول، جابه‌جایی از مفهوم university به مفهوم televersity بود. آموزش عالی از لزوم حضوری بودن رها شد. آموزش عالی نیمه‌حضوری و غیرحضوری و دانشگاه از راه دور^{۷۹} از مؤثرترین و شناخته‌شده‌ترین سازوکارهای افزایش دسترسی به آموزش عالی بوده است که در آن با استفاده از قابلیت‌های نظام چندرسانه‌ای و الگوهای ارتباطی متنوع (مانند مکاتبه، کتب خودآموز و نیمه‌خودآموز، آزمون‌های خودسنجی، رادیو، تلویزیون، نوارهای صوتی و تصویری، مشاوره و راهنمایی) آموزش عالی از محدودیت‌های حضور کامل فیزیکی و اختصاص زمان‌های معین در کلاس‌های درسی، فراتر می‌رود و قابل انعطاف‌تر می‌شود. در دو دهه اخیر، ورود کامپیوتر و ظهور جامعه شبکه‌ای^{۸۰} و ظرفیت‌های اینترنتی و اینترنتی و پدیده یادگیری الکترونیکی، ابعاد آموزش عالی نیمه‌حضوری و غیرحضوری را بیشتر توسعه داده‌اند. بنابراین یکی از مهم‌ترین شاخص‌های دسترسی به آموزش عالی، شاخص‌های مربوط به آموزش عالی نیمه‌حضوری است.

طی چند دهه گذشته در هریک از کشورهای دنیا، بر بعد خاصی از چرایی و ضرورت آموزش از راه دور، تأکید و توجه بیشتری می‌شد. در کشورهای توسعه‌یافته و پیشرو، آموزش از راه دور بیشتر از بعد تعمیم آموزش و افزایش دسترسی بزرگسالان و شاغلان اهمیت یافت. از زمانی که بر آموزش بزرگسالان^{۸۱} در کنفرانس جهانی آموزش بزرگسالان مونترال (۱۹۶۰) تأکید شد، برای افزایش دسترسی بزرگسالان و شاغلان به آموزش عالی و دانش‌افزایی و بازآموزی آنان نیز تدابیری اتخاذ شد که یکی از آنها آموزش عالی از راه دور بود. در همین راستا در کشورهایی همچون ایالات متحده، انگلستان، آلمان، فرانسه و ژاپن، بر آموزش عالی نیمه‌حضوری، عمدتاً از بعد توسعه و تعمیم آموزش عالی توجه شد. در کشورهای دیگر همچون استرالیا، آموزش عالی از راه دور، بیشتر به دلیل وسعت سرزمین و در جوامعی مانند چین و هندوستان از بعد جمعیت انبوه اهمیت پیدا کرد. در آفریقا، محدودیت‌های هزینه‌ای، مدیران کشورها را براساس تحصیل هزینه - فایده به سوی آموزش عالی از راه دور سوق داد چرا که هزینه‌های اجتماعی - عمومی رقیب آموزش عالی همچون تأمین اجتماعی، بیمه، بهداشت، بدهی‌های خارجی و مانند آن، اجازه نمی‌داد که هزینه‌های گزاف آموزش عالی تماماً حضوری را تحمل بکنند (یونسکو، ۲۰۰۲).

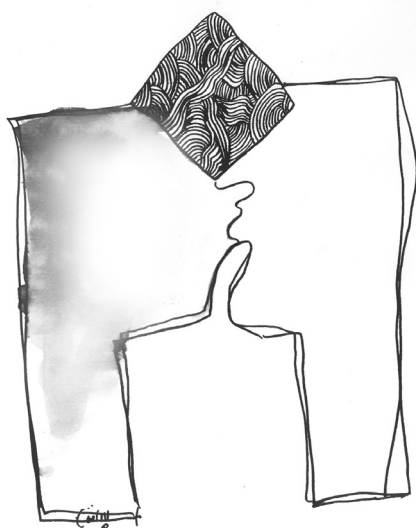
به طور کلی طی چند دهه گذشته، کارشناسان و صاحب‌نظران آموزشی بر آموزش عالی چند الگویی^{۸۲} تأکید می‌کردند که یکی از ابعاد آن الگوی دوگانه^{۸۳} حضوری و نیمه‌حضوری بود. اما آموزش عالی نیمه‌حضوری خود در یک سیر تحول و تطور به صورت سه نسل^{۸۴} متمایز ظاهر شد، نسل اول: آموزش عالی از راه دور سنتی^{۸۵} (این نسل به صورت دوره‌های مکاتبه‌ای^{۸۶} گسترش یافت)، نسل دوم: آموزش عالی از راه دور نوین^{۸۷} (این نسل از طریق نظام چندرسانه‌ای^{۸۸} توسعه پیدا کرد) و نسل سوم: آموزش عالی از راه دور فرانونی^{۸۹} (این نسل به صورت «دوره‌های آموزش عالی بر خط^{۹۰}» و یادگیری الکترونیکی^{۹۱} و از طریق جامعه شبکه‌ای در حال توسعه است) (ونوگوپال، ۲۰۰۲).

از جمله پیامدهای این چرخش به ویژه تحت تأثیر روندهای جاری در عصر اطلاعات و جهانی شدن، باید به روند «مجازی شدن^{۹۲}» تأکید کرد. محیط جهانی از حالت جاده‌های بین‌شهری و تردد فیزیکی با خودرو، کشتی، هواپیما و ارتباط فیزیکی با وسایل قدیمی مانند پست و تلگراف و تلفن و رسانه‌هایی همچون رادیو و تلویزیون و حتی ماهواره، فراتر رفته است و به مدد انقلاب الکترونیکی و رایانه‌ها و اینترنت و اینترنت و ظهور دهکده جهانی - شبکه‌ای، امروزه دیگر به فضایی تبدیل شده است که اطلاعات در آن، سوار بر امواج با سرعت فوق‌العاده، به صورتی بسیار مجازی در جریان و همواره «برخط^{۹۳}» هستند و کاربران اطلاعات از هر نقطه‌ای می‌توانند در کل این محیط مجازی و فضاها و مکان‌های مجازی، به فناوری اطلاعات و ارتباطات بپردازند و تعامل و مشارکت بورزند. این تحول شگرف، مفهوم و سرمشق‌ها و ساختارهای سنتی آموزش عالی و دسترسی به آن را به چالش فرا می‌خوانند.

اثر برجسته تحولات یاد شده، رشد و گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات^{۹۴} و روند مجازی شدن در آموزش عالی است. «رسانه‌های فرانونی^{۹۵}» یک نظام شبکه‌ای بسیار وسیع پدیدآورده و سبب شده‌اند که رسانه‌های کلاسیک و متعارف مثل کتاب، کلاس، تخته‌سیاه یا وایت‌بورد، فیلم‌ها، اسلایدها، اوردها، پروژکتور و جز آن، در عین حال که هنوز کارکردهایی دارند ولی سنتی می‌نمایند زیرا رقبای تازه‌تر و کارآمدتری مانند کامپیوتر و اینترنت و نرم‌افزارهای پیشرفته با کارکردهای ارتباطی و فناوری‌های سطح بالا، به عرصه آمده و موجب شده‌اند که علاوه بر تعامل گسترده بین دانشگاه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی و مانند آن با هم، امکان تعامل بین کنشگران تولید و انتقال و

مبادله و توزیع دانش و از جمله تعامل میان گروه‌های آموزشی و استادان با هم و با دانشجویان و دانشجویان با همدیگر، به صورت شگرفی توسعه پیدا بکند، تا حدی که ارتباطات آموزش عالی و تحصیلات عالی و تحقیقات آن به صورتی بر خط و همواره در جریان و تعامل، حتی از درون خانه‌ها و در ارتباط دوطرفه با کتابخانه‌ها و دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها، دپارتمان‌ها و گروه‌ها انجام پذیر شده است و از دوری راه و در و دیوار و محدودیت‌های فیزیکی فراتر رفته و محیطی مجازی از آموزش عالی و تحصیلات و تحقیقات به صورت تعامل بین‌الذهانی را فراهم آورده است.

بر اثر روند مجازی شدن آموزش عالی، سرمشق‌های قدیمی آموزش عالی به چالش خوانده می‌شوند و سرمشق‌های تازه‌ای در حال تکوین‌اند. بدین ترتیب چنانچه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ما خود را سریعاً با تحولات فناوری اطلاعات و ارتباط و روند مجازی شدن (مثل دوره‌های مبتنی بر شبکه و...) همگام نسازند به «موزه‌های تاریخی آموزش عالی» تبدیل خواهند شد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲). آموزش‌های متداول قبلی، موضوع محور و شناخت محور بودند در حالی که سرمشق‌های نوین، فرایند محور و ارتباط محور هستند. الگوهای بسته و یکسویه آموزشی (انتقال یک طرفه و عمودی اطلاعات از استاد به دانشجو) در حال گذار به الگوهای باز و دوسویه و تعاملی افقی از تبادل آزاد اطلاعات است. مدل یک مدرس برای چند دانشجو جای خود را به چندین مدرس با چندین دانشجو می‌دهد و باید به جای جزوه استاد از سناریوی یک درس با گروهی از بازیگران سخن گفت و به جای مدیریت درسی توسط یک استاد، مدیریت درسی توسط گروهی آموزشی - پژوهشی با ترکیب متنوعی از تخصص‌ها، نیمه تخصص‌ها و تخصص‌های بین‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به میان می‌آید. گروهی برای یک برنامه درسی همکاری می‌کنند که از متخصصان، کارشناسان، مهندسان، گرافیس‌ها، تهیه‌کنندگان و کارگردانان تشکیل می‌یابند. از سوی دیگر بر اثر مجازی شدن آموزش عالی، محوریت تنها با عرضه واحدهای درسی نیست، تقاضاها از آن سو نیز اهمیت و مدخلیت دارند (تقاضا از جانب مشتریان، خانوارها، افراد، بنگاه‌ها و...). آموزش عالی از محدوده تقویم‌های روزانه، عصرانه، هفتگی و ترمی، فراتر می‌آید و به جریانی شبانه‌روزی و پیوسته برخط تبدیل می‌شود. یادگیری از محدوده دوره‌های تحصیلی، فراتر می‌رود و به کل زندگی تسری می‌یابد. دانشگاه‌های پشت در و دیوار و نرده به دانشگاه‌های سرخانه تبدیل می‌شوند. سنین سنتی آموزش عالی به



سنین غیرسنستی از ده و اندی ساله تا زنان و مردان سالخورده گسترش می‌یابد. صفحات تار جهان‌گستر، جای صفحات کاغذ را می‌گیرند. استادسالاری به تعامل شبکه‌ای استادان و دانشجویان تبدیل می‌شود. ساختارهای متصلب آموزش عالی به طور اجتناب‌ناپذیر قابل انعطاف می‌شود. نخبه‌گرایی جای خود را به فراگیری و همگانی‌شدن می‌دهد. بسیاری از هزینه‌های سنگین و پراتلاف روزمره، به هزینه‌های اساسی و پایه و پربازده در ابتدای راه‌اندازی و سپس صرفه‌جویی در هزینه‌های روزمره بدل می‌شوند. سیستم‌های بسته، باز و گشوده می‌شوند. زوایای

پنهان و کور آموزش عالی چه در رفتار استادان یا مناسبات گروه‌ها و دپارتمان‌ها به محیطی شفاف تغییر می‌یابند. آموزش عالی از محدوده شهر و استان و تمرکز در کلانشهرها، و مانند آن توسعه می‌یابد و ابعادی فراشهری، فراملی و منطقه‌ای و جهانی پیدا می‌کند. آموزش عالی زمان بر جای خود را به آموزش عالی دانش‌بر و مستلزم فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌دهد. سواد خواندن و نوشتن به سواد کامپیوتری گسترش می‌یابد. انحصارها شکسته می‌شوند و مشارکت و تعامل، نهادینه می‌شوند حتی برای محدودیت‌های آسیب‌دیدگان عضوی، چاره‌های

فرهنگ سنتی آموختن	فرهنگ نوین آموختن
موضوع محور/ شناخت محور	فرایند محور و ارتباط محور
ورق زدن و خواندن	فناوری اطلاعات و ارتباطات
الگوی بسته و یکسویه	الگوی باز و دوسویه
انتقال عمودی اطلاعات	تعامل افقی و تبادل آزاد اطلاعات
یک مدرس به چند دانشجو	چندین مدرس با چندین دانشجو
جزوه استاد	سناریوی درس
تدریس تک نفره	مدیریت گروهی
یک استاد	ترکیبی از تخصص، نیمه تخصص و بین رشته‌ها
عرضه آموزش عالی	عرضه - تقاضا (مشتری و بنگاه)
محدوده تقویم متعارف دانشگاهی	جریانی شبانه‌روزی و برخط
یادگیری در محدوده یک دوره تحصیلی	یادگیری مداوم در طول زندگی
دانشگاه‌های پشت در و دیوار و نرده	دانشگاه‌های سرخانه
سنین سنتی	سنین غیرسنستی از نوجوانان تا کهنسالان
صفحات کاغذ	صفحات تار جهان‌گستر
متصلب	قابل انعطاف
استادسالاری	تعامل شبکه‌ای استادان و دانشجویان
نخبه‌گرایی	فراگیری و همگانی شدن
دارای هزینه روزمره پراتلاف	دارای هزینه اساسی پربازده
کدر و دارای زوایای پنهان	شفاف
محدوده شهر و کشور	فراشهری، منطقه‌ای، جهانی
زمان بر	دانش‌بر
انحصار	مشارکت
محدودیت‌های آسیب‌دیدگان عضوی	قابل تعمیم و دسترسی

نمودار ۱: تحول در سرمشق‌های آموختن بررسی وضع موجود.

مؤثری یافته می‌شود و در مجموع ابعاد کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی هم برای افراد و خانوارها و هم برای بنگاه‌ها، توسعه می‌یابد (یونسکو، ۱۹۹۸ الف و ب؛ ماتیوز، ۱۹۹۸). البته این توصیف به معنای مطلق‌انگاری و مبالغه درباره تحولات جاری نیست حتی این تحولات با خود، آسیب‌ها و تهدیدهایی نیز - هرچند بالقوه - حمل می‌کنند که در جای خود باید بررسی شوند. هدف در اینجا تأکید به تأثیر تحولات بر مجازی شدن آموزش عالی از دیدگاه ظرفیت‌های نوین آموزش عالی برای توسعه اجتماعی است (نمودار ۱).

یافته‌ها

در ایران حدود بیست و پنج سال است که دانشگاه پیام نور با رشد کمی پرشتایی گسترش می‌یابد و نیز طی سال‌های اخیر در اینجا شاهد تأسیس و فعالیت مؤسسات آموزش عالی مجازی هستیم، اما هنوز سیستم‌های رسمی آموزشی و سیاست‌ها و ساختارها و فرایندهای موجود در کشور نتوانسته‌اند الزامات بسط بایسته‌های فرهنگ آموزشی فرانون را در کشور توسعه بدهند. در واقع الگوی آموزش از راه دور و نیمه‌حضوری از سبک سنتی فراتر نیامده است و از قابلیت‌های متناسب با جامعه شبکه‌ای به صورت نهادینه، بهره‌مند نیست. آموزش غیرحضور در ایران، هنوز عمدتاً به نسل اول و دوم آموزش عالی از راه دور متعلق است. در حالی که جهان پیشرو و کشورهای موفق در حال توسعه، نسل سوم تا پنجم آموزش از راه دور را تجربه می‌کنند.

«توسعه و ارتقای کیفیت آموزش‌های از راه دور» از جمله سیاست‌های اعلام‌شده برنامه‌های توسعه کشور بوده است اما نه تنها شبکه الکترونیکی و ظرفیت‌های زیرساختی فناوری اطلاعات و ارتباطات با انواع محدودیت‌های فنی و پس‌افتادگی‌ها مواجه است، بلکه هنوز با پیش‌شرط‌های نرم و از نوع شناخت و تفکر و محیط حقوقی در خصوص پارادایم‌های ارتباطی و اندیشگی و فرهنگ نوین یاددهی و یادگیری فاصله داریم. پیش‌شرط‌های سخت مانند تجهیز به فناوری‌های نوین، رایانه، اینترنت و ارتباطات از راه دور^{۹۶} بسیار لازم و حیاتی است اما بدون پیش‌شرط‌های فرهنگی نمی‌تواند اثربخشی مطلوب را داشته باشند.

این مستلزم آن است که گردش آزاد اطلاعات در ابعاد ملی و بین‌المللی در عمل مجاز شناخته بشود، الگوهای انسان‌گرا و افقی و کثرت‌پذیر و آزادمنشانه ارتباطی و کلامی به مثابه یک اصل فرهنگی تلقی

شوند، الگوهای آموزشی موضوع‌محور و استادمحور به الگوهای فرایندمحور تحول یابند، فرهنگ خودآموزی^{۹۷} از طریق «فعالیت درونزا و متکی به خود»^{۹۸}، و تحصیل مستقل^{۹۹} (که به ویژه آموزش بزرگسالان^{۱۰۰}، به آن نیاز دارد) ترویج پیدا بکند. سرمشق «جامعه یادگیرنده»^{۱۰۱} در کشور از طریق نهادهای جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری مانند آموزش و پرورش درونی بشود، رفتارشناسی تعاملی که عصر اطلاعات آن را طلب می‌کند، در میان نوجوانان و جوانان کشور توسعه داده بشود، محیط حقوقی مناسبی در کشور وجود داشته‌باشد و چنانچه این پیش‌شرط‌ها مهیا و فراهم نشود نه تنها همچنان فاصله محسوسی با لوازم جهانی شدن و جامعه شبکه‌ای و فضاهای مجازی و بایسته‌های فرهنگی و هنجاری آن خواهیم داشت، بلکه حتی آموزش عالی از راه دور و مجازی رسمی نیز هرچند به ظاهر و از حیث کمی رشد بکند، از حیث محتوایی و کیفی مشکل خواهد داشت و حتی با عوارضی همچون افت تحصیلی و شکست و مانند آن نیز همراه خواهد بود (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲؛ فراهانی، ۱۳۸۲).

بر مبنای پیمایش صورت گرفته از دانشجویان و نیز اعضای هیئت علمی چند دانشگاه در تهران درباره نگرش به یادگیری و علم‌ورزی و مسائل آن در ایران، یافته‌های زیر به دست آمده است (فراستخواه، ۱۳۸۴).

۱. مدرک‌گرایی

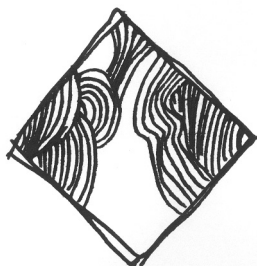
۵۸٪ پاسخگویان موافق با این بودند که این روزها هدف از تحصیلات دانشگاهی، بیش از هر چیز، تهیه یک مدرک شده است. پاسخ‌ها برحسب گروه‌های سنی به طرز معناداری متفاوت‌اند در حالی که در مجموع گروه‌های سنی ۶۲/۸٪ چنین طرز تلقی را دارا هستند، این میزان در گروه سنی جوان‌تر ۵۰٪ است. همچنین این طرز تلقی در گروه‌های درآمدی پاسخگویان نیز تفاوت معناداری دارد. بدین ترتیب که در مجموع گروه‌های درآمدی ۵۶/۸٪، در گروه درآمدی پایین ۴۲/۹٪ و در گروه درآمدی متوسط ۷۸/۶٪ است. همچنین این طرز تلقی در دانشجویان ۶۴/۷٪ و در هیئت علمی ۸۰٪ بوده است.

۲. فرهنگ بنگاه‌داری در مدیریت دانشگاه‌ها و

نگرانی درباره اصالت آکادمیک

۸۴/۲٪ پاسخگویان فرهنگ بنگاه‌داری را برای دانشگاه، به منزله تهدیدی برای اصالت آکادمیک تلقی کرده‌اند. در اینجا نیز پاسخ‌ها برحسب گروه‌های

سنی متفاوت‌اند. در حالی که در مجموع گروه‌های سنی ۶۹٪ چنین طرز تلقی‌ای داشتند، این میزان در گروه سنی جوان‌تر ۷۳/۹٪ است. همچنین در پاسخ گروه‌های درآمدی نیز تفاوت معناداری به چشم می‌خورد، بدین ترتیب که فراوانی این دیدگاه در پاسخ مجموع گروه‌های درآمدی ۶۹/۴٪، در گروه درآمدی پایین ۷۵٪ و در گروه‌های درآمدی متوسط ۵۷/۱٪ است.



۳. نگاه به علم به عنوان یک ارزش مستقل

۷۹/۲٪ از پاسخگویان معتقدند علم صرف‌نظر از هر نتیجه اقتصادی، گوهر باارزشی است. بدین ترتیب هنوز بیشترین اعتقاد پاسخگویان آن است که علم ارزش فرااقتصادی دارد و نباید لزوماً با محک‌های اقتصادی سنجیده شود. در حالی که فقط ۳۹/۶٪ اعتقاد دارند که علم اگر به تولید محصول و بهره‌وری ملی نینجامد، ارزش چندانی ندارد. این میزان در گروه سنی جوان‌تر به مراتب کمتر یعنی ۲۹/۲٪ ولی در گروه بالاتر، ۵۰٪ است. تفاوت در گروه‌های درآمدی برعکس گروه‌های سنی است و اعتقاد مزبور در کل ۴۰٪، در گروه درآمد پایین ۴۷/۶٪ و در گروه با درآمد متوسط ۳۰/۸٪ است.

گروه‌های جوان‌تر، ضعیف‌تر مشاهده شده است اما در عین حال، جای خود را به علائق ارتباطی جدید و الکترونیکی نیز نداده است زیرا میزان بسیار اندکی از همین گروه سنی پایین اظهار کرده‌اند که از یادگیری غیرحضوری لذت می‌برند و آن را با روحیه خود سازگار می‌بینند.

همچنین در حالی که دلپذیری الگوهای تعاملی سنتی دانشجویان با همدیگر به صورت ارتباط چهره به چهره از نزدیک و حضوری در پردیس دانشگاه برای مجموع گروه‌های سنی ۴۲/۹٪ بوده است، این میزان برای سنین زیر ۳۱ سال ۳۹/۱٪ ولی برای سنین ۳۱ تا ۴۰ سال ۵۰٪ بوده است و نشان می‌دهد که نسل‌های نسبتاً قبلی بیش از نسل‌های نسبتاً بعدی، به الگوهای سنتی وابستگی داشتند به بیان دیگر باز هم باید گفت در حالی که علائق سنتی زندگی و ارتباطات دانشجویی در نسل جدیدتر، ضعیف‌تر است، علائق ارتباطی الکترونیکی نیز در بین آنها همچنان بسیار کم است.

موضوع در میان گروه‌های درآمدی نیز، تفاوت‌هایی نشان داده است. در حالی که برای ۶۵/۷٪ کل گروه‌های درآمدی پاسخگویان، استماع سخنرانی می‌توانست موجب احساس خلاقیت و آفرینش ذهنی باشد، این میزان برای گروه‌های

۴. علم ورزشی سنتی و مجازی

۷۹/۶٪ از پاسخگویان دانشجو اظهار کرده‌اند که از نشستن در پای درس یک استاد در کلاس حضوری لذت می‌برند و با آن سازگاری دارند در حالی که فقط ۱۷/۴٪ گفته‌اند که از یادگیری به طریق غیرحضوری با استفاده از اینترنت لذت می‌برند و با آن سازگاری دارند. در حالی که برای ۴۴/۹٪ ارتباط چهره به چهره در محوطه دانشگاه با دوستان دانشجویی لذت‌بخش است، فقط برای ۶/۴٪ این ارتباط به صورت الکترونیکی و مجازی می‌تواند لذت‌بخش باشد. همچنین در حالی که ۷۰/۲٪ از پاسخگویان اظهار داشته‌اند، وقتی پای سخنرانی یک نفر می‌نشینند احساس خلاقیت و آفرینش ذهنی زیادی به آنان دست می‌دهد، فقط ۳۴/۸٪ همین احساس را از طریق جستجوی اینترنتی به دست می‌آوردند.

غلبه علائق ارتباطی حضوری و سنتی در علم بر ارتباطات الکترونیکی (در فضای مجازی) در گروه‌های سنی پاسخگویان متفاوت است. در کل گروه‌های سنی، ۸۱٪ اظهار داشته‌اند که از نشستن در پای درس یک استاد در کلاس حضوری لذت می‌برند و با آن سازگاری دارند این میزان برای گروه سنی بالاتر بیشتر بوده است. با این که علائق سنتی در

درآمدی پایین‌تر ۵۷/۹٪ و برای گروه‌های درآمدی متوسط ۷۸/۶٪ بوده است.

نکته دیگر تفاوت معنی‌داری است که در علاقه به مرور و جستجوی اینترنتی بین گروه‌های سنی مشاهده می‌شود. قبلاً دیدیم با این که علائق ارتباطی جدید و از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات در علم و آموزش و یادگیری نسبت به علائق ارتباطی سنتی در آن، در کل پاسخگویان بسیار کمتر است ولی در همان علائق اندک یادگیری الکترونیکی نیز سهم گروه سنی پایین باز هم به مراتب کمتر از سهم سنین بالا بود. یعنی جوان‌ترها تمایل کمتری نسبت به بزرگ‌ترها در یادگیری از راه دور ابراز داشته‌اند. این در حالی است که در مورد جستجو و مرور اینترنت (نه با هدف خاص یادگیری و آموزش و تحصیل) وضعیت معکوس مشاهده می‌شود و با این که آن هم در مجموع کمتر از عادت‌های ارتباطی سنتی است ولی تفاوت‌های مشاهده شده در میان گروه‌های سنی درست برعکس یادگیری الکترونیکی است؛ بدین صورت که از مجموع گروه‌های سنی، ۳۵/۹٪ اظهار داشته‌اند جستجو و مرور در اینترنت، به احساس خلاقیت در آنها دامن می‌زند و این میزان برای گروه سنی پایین بیشتر بوده است. جوان‌ترها هرچند تمایل و کنجکاوی نسبتاً بیشتری به مرور سایت‌های اینترنتی از خود ابراز می‌دارند به همان نسبت علاقه به یادگیری الکترونیکی و آموزش عالی مجازی ندارند.

۵. غلبه الگوهای تک‌ذهنی و تک‌گفتاری بر الگوهای چندذهنی و چندگفتاری

۷۰/۲٪ از پاسخگویان فکر می‌کنند که از طریق استماع یک سخنرانی (به صورت الگویی سنتی از انتقال یکسویه پیام به صورت تک‌گفتاری) می‌تواند احساسی از خلاقیت و آفرینش ذهنی پیدا کنند، در حالی که برای ۴۱/۷٪ همین احساس از طریق الگویی کثرت‌گرایانه مثلاً به صورت میزگرد و گفتگویی میان چند نفر کارشناس متخصص دست می‌دهد. همچنین در حالی که ۶۱/۷٪ گفته‌اند وقتی در تنهایی عمیقاً مشغول تفکر هستند ذهن آنها به خلاقیت و آفرینشگری برانگیخته می‌شود در حالی که برای ۴۳/۸٪ این حال وقتی که با دیگران مباحثه جمعی و انتقادی می‌کنند، به وجود می‌آید.

۶. روندهای استفاده از اینترنت در جامعه کنونی ایران

۵۲/۲٪ از پاسخگویان با این مدعا کاملاً موافق‌اند که روندهای استفاده از اینترنت در جامعه کنونی ایران،

به صورت موزون و متعادل نیست. ۳۹/۱٪ نیز از برخی جهات با این مدعا موافق‌اند و فقط ۴/۳٪ با آن مخالف هستند. بدین ترتیب ۹۱/۳٪ پاسخگویان در مجموع روندهای استفاده از اینترنت در جامعه ما را به صورت موزون و متعادل ارزیابی نکرده‌اند.

اعتقاد به ناموزونی و نامتعادل بودن روند استفاده از اینترنت در جامعه کنونی ایران و نگرانی از آن، از جانب سنین بالا بیش از سنین پایین اظهار شده است به عبارت دیگر ۵۱/۳٪ کل گروه‌های سنی، ۴۰/۹٪ سنین پایین و ۶۹/۲٪ سنین بالا چنین نگرانی و اعتقادی را از خود ابراز کرده‌اند. همچنین گروه‌های درآمدی متوسط‌تر نسبت به گروه‌های درآمدی پایین‌تر، عقیده و نگرانی بیشتری در این خصوص اظهار داشته‌اند. به طوری که ۵۰٪ مجموع گروه‌های درآمدی، ۴۷/۴٪ گروه درآمد پایین و ۵۷/۱٪ گروه با درآمد متوسط چنین اظهار نظر و نگرانی‌ای داشته‌اند.

۷. فرصت‌های برابر و عادلانه‌ای برای دسترسی و استفاده از اینترنت

۶۷/۳٪ از پاسخگویان با این مدعا کاملاً موافق‌اند که قشرهای مختلف مردم در جامعه کنونی ایران نمی‌توانند از فرصت‌های برابر و عادلانه‌ای برای استفاده از اینترنت، برخوردار بشوند و روندهای استفاده از اینترنت را در جامعه ما، به صورت فرصت‌های برابر و عادلانه برای قشرهای مختلف مردم ارزیابی نکرده‌اند. نابرابری فرصت‌های دسترسی به اینترنت، همان‌طور که قابل پیش‌بینی است از سوی پاسخگویان متعلق به گروه‌های کم درآمدتر، بیشتر احساس و ابراز شده است (۷۰/۳٪ کل پاسخگویان، ۸۱٪ افراد با درآمد پایین و ۵۷/۱٪ افراد با درآمد متوسط).

بحث و نتیجه‌گیری

فرهنگ یاددهی و یادگیری برای علم‌آموزی در ایران با مشکلاتی دست به گریبان است. نگرانی نسبت به رواج روحیهٔ مدرک‌گرایی از سوی عموم پاسخگویان ابراز شده است. نگرانی در این خصوص در سنین بالاتر بیشتر است. احتمالاً یک رشته اضطراب‌های ناشی از ساختار برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی جامعه و نیز نظام اشتغال در جامعه، سنین جوان‌تر را به سمت تهیهٔ مدرک (به هر صورتی که باشد) سوق می‌دهد ولی هرچه آنها سنین جوانی را پشت سر می‌گذارند و به میان‌سالی نزدیک می‌شوند، پیامدهای روحیهٔ مدرک‌گرایی در جامعه را بیشتر احساس می‌کنند و طرز تلقی آنها نسبت به موضوع منفی‌تر می‌شود. نگرانی نسبت به مدرک‌گرایی در پاسخگویان متعلق

به گروه‌های درآمدی نزدیک به متوسط بیشتر از گروه‌های درآمدی پایین است و این شاید حاکی از آن باشد که اضطراب‌های ناشی از درآمد اندک در جامعه، یکی از مهم‌ترین موجبات مدرک‌گرایی است و هرچه از این اضطراب‌ها کاسته می‌شود، ماهیت مدرک‌گرایی و عواقب آن در نظام آموزشی کشور، بیشتر احساس می‌شود. هیئت علمی بیش از دانشجویان، نسبت به رواج روحیه مدرک‌گرایی، ابراز نگرانی کرده‌اند و این احتمالاً گویای تجربه ملموسی است که آنها از انگیزه‌ها و گرایش‌های موجود در پشت تحصیلات دانشگاهی دارند.

کنشگران دانش به ویژه جوان‌ترها و طبقات متوسط مایل نیستند که علم را با اقتصاد و تولید محصول و ارزش افزوده بازاری بسنجند. برداشت و ارزیابی منفی نسبت به رواج روحیه نگاه‌داری در مدیریت دانشگاه‌ها توسط عموم پاسخگویان ابراز شده است. به ویژه جوان‌ترهای نمونه آزموده شده در این بررسی، بیشتر به دانشگاه‌هایی با اصالت‌های محض آکادمیک فکر می‌کنند. همچنین پاسخگویان مخصوصاً گروه‌های متعلق به درآمد پایین، برداشت منفی‌تری نسبت به بازار و مناسبات سرمایه‌داری و رقابت و اصول نگاه‌داری آن دارند و بر همین اساس نسبت به قبول این قواعد توسط دانشگاه، نگران هستند.

با وجود رشد کمی آموزش و از جمله آموزش عالی از راه دور و نیز به وجود آمدن برخی مؤسسات آموزش مجازی، هنوز فرهنگ موجود آموزشی و یادگیری در جامعه کنونی ایران برای نیل به یک وضع مطلوب با موانعی روبه‌روست. فرصت‌های موجود برای دسترسی به کامپیوتر و اینترنت در جامعه کنونی ما نابرابر دانسته شده است؛ کم‌درآمدها به طرز ملموس‌تری این نابرابری را تجربه و احساس می‌کنند. هیئت علمی شاید به دلیل نیاز روزمره‌تری که به فناوری اطلاعات و ارتباطات دارند و یا شاید به سبب سایر دلایل مانند برخورداری از اطلاعات بیشتر نسبت به شاخص‌های دسترسی به نظام چندرسانه‌ای، به صورت اجماعی، بر نابرابری فرصت‌ها در این عرصه برای شهروندان ایرانی تأکید کرده‌اند. از نظر عموم پاسخگویان، روند استفاده از اینترنت در جامعه کنونی ایران مثل بیشتر روندهای توسعه‌ای در یک جامعه در حال گذار ناموزون و نامتعادل بوده است. گروه‌های سنی بالاتر، نگران‌تر از جوان‌تر از خودشان بوده‌اند. گروه‌های درآمدی متوسط‌تر، نگران‌تر از کم‌درآمدتر از خودشان بوده‌اند.

هنوز الگوهای تک‌ذهنی (مثل تفکر تنهایی) بر

چندذهنی و بین‌ذهنی (مثل مباحثه با دیگران) و نیز الگوهای تک‌گفتاری (مثل سخنرانی) بر چندگفتاری و مباحثه‌ای (مثل میزگرد و گفتگو) در علم آموزی غلبه دارد. علائق ارتباطی حضوری و سنتی در علم بر علاقه به ارتباطات الکترونیکی و مجازی تفوق دارد. علائق ارتباطی حضوری و سنتی در علم نیز در میان جوان‌ترها کمتر است ولی در عین حال جای خود را به علائق ارتباطی جدید به صورت فناوری اطلاعات و ارتباطات نداده است. فقدان زیرساخت‌های سخت و نرم و زمینه‌سازی‌ها و ظرفیت‌سازی‌های لازم برای آموزش عالی مجازی، سبب شده است که جوان‌ترها در حالی که علائق سنتی یادگیری حضوری در آنها ضعیف‌تر می‌شود، علائق ارتباطی الکترونیکی در یادگیری نیز در بین آنها رشد نکند. علائق تعاملی بین دانشجویی در پردیس دانشگاه، برای جوان‌ترها کمتر است ولی در عین حال جای خود را به علائق تعاملی با وساطت مادی (شبکه اینترنت و...) نداده است. جوان‌ترها با این که در مقایسه با سنین بزرگ‌تر از خود، علاقه به مراتب کمتری برای یادگیری الکترونیکی و برخاسته از راه دور نشان می‌دهند اما کنجکاوی بیشتری برای مرور و جستجوی اینترنتی در مقایسه با بزرگ‌ترها ابراز می‌دارند.

برای نزدیک شدن به یک فرهنگ مطلوب علم‌ورزی و یاددهی و یادگیری در جامعه شبکه‌ای و عصر فضاهای ارتباطی مجازی تأملات زیر از رهگذر مطالعه حاضر برای جامعه کنونی ایران به میان می‌آید:

۱. آگاهی و دانایی، ارزشی اساسی در حیات بشری است. تکاپو برای مطلع شدن و دانستن، نیازی اصیل و ژرف در سرشت انسان و حقی از حقوق بشری است و شاید در درجه نخست انتظار می‌رود سیاست‌ها و رویه‌های رسماً موجودمان به لوازم این امر ملتزم باشند.

۲. در صورتی که ارزش‌های عام‌گرایانه و جهان‌گرایانه در حوزه اندیشه و دانش در کشور اشاعه پیدا کند، از این طریق توانایی‌های شهروندان ایرانی برای تعاملات سالم، آگاهانه و خلاق با محیط‌های فرانونین رسانه‌ای به منظور یادگیری مداوم در تمام عمر با هدف ارتقای کیفیت زندگی به تدریج ارتقا می‌یابند.

۳. ارزش‌های نخبه‌گرایانه در انواع و اشکال خود مانع از رشد ارزش‌های برابر انسانی و امکان ظهور استعداد‌های نهفته در عموم مردم می‌شوند، شهروندان جامعه شبکه‌ای باید قادر باشند که دانش خویش را فارغ از کدگذاری‌های پیشینی ارتقا ببخشند و با توسل به آن کیفیت زندگی خود را بهبود بدهند.

توسعه و ارتقای کیفیت آموزش‌های از راه دور از جمله سیاست‌های اعلام‌شده برنامه‌های توسعه کشور بوده است اما نه تنها شبکه الکترونیکی و ظرفیت‌های زیرساختی فناوری اطلاعات و ارتباطات با انواع محدودیت‌های فنی و پس‌افتادگی‌ها مواجه است، بلکه هنوز با پیش‌شرط‌های نرم و از نوع شناخت و تفکر و محیط حقوقی در خصوص پارادایم‌های ارتباطی و اندیشگی و فرهنگ نوین یاددهی و یادگیری فاصله داریم.

بحث و گفتگو و امکان خوداظهاری و خودتأملی در محیط‌های آموزشی امکان بسط پیدا می‌کند. فرهنگ تعلیم و تعلم نیاز دارد که پا به پای تحولات فرهنگ ارتباطی جامعه پسا صنعتی تبدیل و تحول پیدا بکند و ارتقا یابد.

۷. زندگی امروزی بیش از همیشه مبتنی بر دانش شده است. هر شهروندی در جامعه شبکه‌ای و جامعه دانش، برای حل مسائل روزمره خود عمیقاً نیاز به مطلع شدن، به روز شدن، به طور مداوم دانستن و یادگیری و علم‌ورزی دارد. پس مدرسه و دانشگاه فقط محصور به دیوارها و مکان‌های محدود نیست، خانه و مکان‌های کار و حتی فراغت و سرگرمی نیز موقعیتی برای یادگیری مداوم در تمام عمر محسوب می‌شوند. بنابراین مدرسه و دانشگاه، نقش ستادی و تسهیل‌گری و پشتیبانی دارند و برای این منظور نیازمند ساختارها و شیوه‌ها و ارزش‌ها و ابزارها و سازوکارهای متحول و منعطفی هستند. فرهنگ آموزش رسمی کشور باید خود را در تراز این الگوی نوین زیستی ارتقا و توسعه بدهد.

۸. اصلاحات نهادی در اقتصاد کشور در جهت اقتصاد دانش‌بنیان، تراز بازار کار و اشتغال را ارتقا می‌بخشد. لغو انحصارات دولتی و شبه دولتی و ایجاد زمینه برای فعالیت‌های آزاد و رقابتی بخش‌های مستقل غیردولتی، میدان را برای رشد کسب و کارهای دانشی باز می‌کند و این می‌تواند علم‌آموزی را از محدودیت‌های مبتذل مدرک‌گرایی برهاند و ارزش ذاتی و فرهنگی و اجتماعی یادگیری و دانش‌ورزی را احیا بکند.

۴. الگوهای تک‌ذهنی و تک‌گفتاری مانع از رشد الگوهای کنش ارتباطی و میان‌ذهنی و خرد جمعی و گفتگوی بین‌الذهنی و یادگیری اجتماعی و فرهنگی می‌شود. این مهم تنها از طریق پذیرش قاموس تنوع و تکثر و تحول در سرشت اندیشه و زبان بشر میسر است. فرهنگ آموزشی درخور دنیای امروز بیش از هر زمان دیگر پویا و سیال و کثرت‌اندیش است و اخلاقیات متناسبی از تعلیم و تربیت را طلب می‌کند.

۵. یادگیری از راه دور و مجازی شدن علم‌آموزی، صرفاً با ایجاد ساختمان‌ها و مؤسساتی با این یا عنوان و ثبت نام بیشتر دانشجویان با عناوین غیرحضور و مجازی قابل توسعه و اعتلا نیست، بلکه لازم است فرهنگ و روحیات ارتباطی و اندیشگی نوین به صورت معقول امکان اشاعه صحیح و شایسته پیدا بکند و عادت‌واره‌های ارتباطی و اندیشه‌ای میان‌ذهنی از جمله در محیط‌های آموزشی توسعه یابد.

۶. روش‌های سنتی تدریس نیاز به تحول دارد. استاد نباید به یک سخنران و دانشجو به یک مستمع منفعل تقلیل پیدا بکند. اینترنت و فضاهای مجازی به روند مرکززدایی از اندیشه دامن می‌زند. یادگیری فعال و اکتشافی و اثربخش متناسب با فضاهای متحول اطلاعات و ارتباطات امروزی، تنها از طریق تعاملات و مشارکت کامل‌تر طرف‌های یاددهی و یادگیری و

پی‌نوشت‌ها

* عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

1. Power-Shift.

۲. در ایران، دورخیز افزایش کاربران اینترنت از سال ۱۳۷۵ آغاز شد و به صورت جهشی (نسبت به قبل) در سال ۱۳۷۶ یکباره به ۵ هزار نفر رسید. این دورخیز همچنان ادامه یافت و در سال ۱۳۷۷ تعداد کاربران ۲۵۰٪ و در سال ۱۳۷۹ در حد ۴۴۰٪ افزایش نشان داد. در آغاز دهه

39. continuing education.
40. life long learning.
41. all or none.
42. zero and one.
43. diversity.
44. flexibility.
45. higher education.
46. higher learning.
47. postsecondary education.
48. tertiary education.
49. originality.
50. Levi.
51. higher education can not be all things to all people.
52. Hook.
53. the idea of a modern university.
54. illusion.
55. superficiality.
56. dilettantism.
57. foolishly.
58. great diversity.
59. adaptation.
60. public life and historical reality.
61. pluralistic.
62. common core.
63. polytechnics.
64. colleges.
65. Grandes ecoles.
66. land grant act.
67. binary system in higher education.
68. custom functions.
69. Customization.
70. cliental expansion.
71. second generation private colleges.
72. single disciplinary.
73. Globalization Process.
74. traditional monopoly of university.
75. market place.
76. domestic function.
77. homogeneous.
78. heterogenous.
79. distance university.
80. NetSociety.
81. adult education.
82. multi – model higher education.
83. binary model.
84. generation.
85. traditional.

۱۳۸۰ نزدیک به نیم میلیون نفر کاربر در ایران وجود داشت و برآورد شد که در عرض یک سال یعنی در سال ۱۳۸۱، این تعداد، قریب به ۱/۵ میلیون نفر بشود. متوسط رشد سالانه تعداد کاربران اینترنت از سال ۷۵ تا ۸۰ بالغ بر ۳۱۷٪ بوده است (فراستخواه، ۱۳۸۲).

3. planetary super-high text.
4. virtual reality.
5. privilege.
6. right.
7. humanistic.
8. human rights.

۹. در ماده ۲، تأسیس مؤسسات آموزشی جداگانه برای دختر و پسر به شرط حفظ برابری فرصت‌ها و امکانات، تأسیس مؤسسات جداگانه به دلایل مذهبی و زبانی به شرط مطابقت با استانداردها و مشارکت انتخابی در آنها، و تأسیس مؤسسات آموزشی خصوصی به شرط این که هدف آنها تضمین محرومیت گروه یا گروه‌هایی از آموزش نباشد و منظورشان فقط فراهم نمودن امکانات آموزشی مازاد بر امکانات عمومی باشد و با استانداردها نیز مطابق باشند، از موارد تبعیض استثنا شده است (انجمن، ۱۹۹۵).

10. enlightenment.
 11. right to know
 12. private good.
 13. public good.
 14. quasi- public good.
 15. open door.
 16. reallocation of national resources.
 17. elitism.
 18. selective criteria.
 19. admission system.
 20. raking from rubbish.
 21. gold.
 22. silver.
 23. lead.
 24. aristocracy.
 25. meritocracy.
 26. all men are created equal.
 27. aristocracy of intellect.
 28. egalitarianism.
 29. populized.
 30. massification [H.E. massive increase].
 31. popularization.
 32. democratization.
 33. proletariat.
 34. college age group.
۳۵. در انگلستان در سال ۱۹۹۸، ۰/۹٪ از کل ۱۶ ساله‌ها و ۱/۳۴٪ از کل ۱۷ ساله‌ها در آموزش عالی تحصیل می‌کردند (شوتسه و اسلوی، ۲۰۰۰).
36. Youth
 37. adults.
 38. nontraditional.

86. correspondenoe. courses.
87. modern.
88. multi-media.
89. post-modern.
90. online H.E. courses.
91. E-Learning.
92. virtualization.
93. on-line.
94. I.C.T.
95. post-modern media.
96. telecommunication.
97. self-education.
98. self-activity.
99. independent study.
100. Andragogy
101. learning society.

منابع

- اصغریپور، مرکز ملی مطالعات جهانی شدن
 - شاف، آدم، (۱۳۷۵)، جهان به کجا می رود، فریدون نوایی، تهران: آگه.
- فراستخواه، مقصود، محمود مهرمحمدی و احمد داوری (۱۳۸۳) بررسی افزایش دسترسی به آموزش عالی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۲)، دسترسی به آموزش عالی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۳)، «یادگیری باز و از راه دور در سده بیست و یکم؛ فرصت برای عبور از نابرابری‌ها»؛ در: ربیع، علیرضا و همکاران (۱۳۸۳). آموزش عالی در عصر مجازی، ترجمه و تألیف، تبریز: انتشارات دانشگاه بین‌المللی ایران IUI .
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۳)، گزارش تحقیق «بررسی لوازم فرهنگی صنعت و بازار دانش»، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراهانی، ابوالفضل، (۱۳۸۲)، «خودآموزی، مطالعه‌ی مستقل و نقش آن...» در پیک نور، ش ۱، دانشگاه پیام نور.
- کاستلز، مانوئل، (۱۳۸۰)، عصر اطلاعات، اقتصاد، جامعه و فرهنگ، ترجمه احد علیقیان؛ حسن چاوشیان و افشین خاکباز، تهران: طرح نو.
- گریسون، دی. آر. و تری اندرسون، (۱۳۸۳)، یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱، ترجمه محمد عطاران، تهران: مؤسسه توسعه فناوری آموزش مدارس.
- Barentt R. & S. Bjarnoson, (1999), *The reforms of H. E. In Britain*, London and Philadephia: Jessica Kingsley.
- Bates, A.W., (1999), "Cultural and ethical issues in international distance education", Paper presented at the UBC/SREAD Conference, Vancourer, Canada, Sept. 21-23, 1999.
- Biocca, Frank et al., (1995), "Virtual Reality". in: Grant, A. E. Editor, *Communication Technology*, Butterworth-Hieneman, U.S.A. , 1995.
- Brown, Ken, (2002), *the Right to Learning, Alternatives for a Learning Society*, New-York: Routledge Falmer.
- Brubacher, John S., (1977), *On the philosophy of Higher Education*, Jossey-San-Francisco: Bass Publishers.
- Conference of Rectors and Presidents of Universities and other Higher Education Institutions, (1996), Modern information and communication technologies (New Media) in higher education, *Reslution of the 17pth plenary Meeting*, Bonn.
- Cunningham, S. et al., (1997), *Overview of the Convergence between global Media networks and Higher Education Provision*, Australia.
- Hayton, Annette & Anna Paczuska, (2002), *Access*,
- ابراهیم زاده، عیسی، (۱۳۸۲)، «ضرورت رویکرد به نظام آموزش باز و از راه دور و استفاده از فناوریهای نوین و سازماندهی فرایند یادگیری یاد دهی»، در پیک نور، ش ۱، دانشگاه پیام نور.
- اسلوین، جیمز، (۱۳۸۰)، اینترنت و جامعه، عباس گیلوردی و علی رادباوه، تهران: نشر کتابدار.
- اتجل، ویلیام دیوید، (۱۹۹۵) قانون بین‌المللی حقوق جوانان، همراه با اسناد و گزارش‌های مرجع، ترجمه علی اکبر تاج مزینانی و... سازمان ملی جوانان.
- تافلر، آلون، (۱۳۸۳)، شوک آینده، ترجمه حشمت الله کامرانی، انتشارات علم.
- تافلر، آلون، (۱۳۸۵)، موج سوم، ترجمه شهین‌دخت خوارزمی، تهران: انتشارات علم.
- تافلر، آلون، (۱۳۷۰)، جابجایی در قدرت، ترجمه شهین‌دخت خوارزمی، تهران: نشر نو.
- تامپسون، جان ب، (۱۳۷۸)، *ایدئولوژی و فرهنگ مدرن*، ترجمه مسعود اوحدی، تهران: مؤسسه فرهنگی آینده پویان.
- جانسون، گلن، (۱۳۷۸)، *اعلامیه جهانی حقوق بشر و تاریخچه آن*، ترجمه محمدجعفر پوینده، پیشگفتار از فدریکو مایور، مدیرکل یونسکو، نشر نی.
- جیمز، ای، (۱۳۸۱)، «تقسیم مسؤولیت آموزش و پرورش بین بخش خصوصی و عمومی»، ترجمه عبدالحسین نفیسی در *دانشنامه اقتصاد آموزش و پرورش* (جلد اول)، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دریفوس، هیوبرت (۱۳۸۳)، درباره اینترنت، ملانکه، گام نو.
- رابرتسون، رونالد، (۱۳۸۰)، جهانی‌شدن، تئوریهای اجتماعی و فرهنگ جهانی، ترجمه کمال پولادی، تهران: ثالث، با همکاری مرکز بین‌المللی گفتگوی تمدن‌ها.
- کینگ، روجر، (۱۳۸۵)، دانشگاه در عصر جهانی‌شدن، ترجمه

Participation & Higher Education; Policy and Practice, London: Kogan page Limited.

- Matthews, D., (1998), *The Transformation of H. E. Through Information Technology*, Western Interstate Commission for H.E, New York.

- Mei, TanAi, (2002), *Malaysian Private Higher Education, Globalisation, Privatisation, Transformation and Marketplaces*.

- Peters, B., (2000), *Ict and the Emerging Paradigm for Lifelong Learning; Amsterdam: Iea*.

- Reddy V. & S. Manjulika, (2002), *Towards Virtualization, open and distance Learning*, Kogan Page, India Private Limited.

- Schuetze, Han, G. and Maria Slowey, (2000), *H. E.*

and Life long learners, International Perspectives on change, Routledge Falmer.

- Scott, P., (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Bukingham: Srhe/Open University Press.

- UNESCO, (1998a), *Information and Communication Technology in H. E.*, The Arab Regional Conference on H. E. Beirut.

- UNESCO, (1998b), *From Traditional to Virtual university, Exploiting Information Technology in H. E.*

- UNESCO, (2002), *Open and Distance Learning : Trends, Policy and strategy Consideratiations*.

- Venugopal V. et al. (Ed.), (2002), *Toward Virtualization Open and Distance Learning*, New Delhi, Washington, EDUCAUSE.