

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Comparative Study of the Epistemological Foundations of Technical and Non-Technical Curriculum Models with an Emphasis on Virtual Education

Somayeh Salmani Kaleh¹, Mohammadreza Sarmadi^{2*}, Bahman Zandi³, Masoumeh Al-Sadat Abtahi⁴

1 PhD Student, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2 Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

3 Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

4 Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Correspondence

Name: Mohammadreza Sarmadi

Email: sarmadi@pnu.ac.ir

How to cite:

Salmani Kaleh, S. Sarmadi, M.R. Zandi, B. Al-Sadat Abtahi, M. (2025). Comparing the Effectiveness of Education Based on the Flipped Teaching Method and Education Based on the Cooperative Teaching Method on the Academic Well-Being of Students. *Research in School and Virtual Learning*, 13(2), 47-64.

ABSTRACT

The approach of the present research, which aims to compare the epistemological foundations of technical and non-technical curriculum models, has been a qualitative comparative strategy. The researcher, using a descriptive-analytical method and relying on the theoretical framework of critical discourse analysis and Norman Fairclough's theory, has sought to reveal the intellectual framework of curriculum theorists in light of the social conditions. Over time, due to the importance of curriculum planning in education and training, various approaches and trends have emerged in this field, which are generally categorized under two titles: technical scientific approaches and non-scientific non-technical approaches. To answer the research question, four epistemological questions raised regarding the types of technical and non-technical curriculum models. The results showed that knowledge was rational/relative in technical rational patterns and in non-technical patterns. The technical patterns and the views of figures such as Tyler and Taba, and the distance between them and the views of Pinar and Eisner, reflect the gap between two epistemological systems: idealism and pragmatism. Since virtual education has features such as flexibility, motivation, independence, interaction with content, and interaction with individuals, it is suggested to curriculum planners and educational systems to design new approaches, methods, and models that can logically integrate epistemology with modern curriculum patterns.

KEYWORDS

Epistemology, Technical Patterns, Non-Technical Patterns, Curriculum Planning, Virtual Education, Comparative Study.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

مطالعه تطبیقی مبانی معرفت‌شناختی الگوهای فنی و غیر فنی برنامه درسی با تاکید بر آموزش مجازی

سمیه سلمانی کله^۱، محمدرضا سرمدی^{۲*}، بهمن زندی^۳، معصومه السادات ابطحی^۴

چکیده

رویکرد پژوهش حاضر که با هدف مقایسه مبانی معرفت‌شناسی الگوهای فنی و غیر فنی برنامه درسی، صورت گرفته است، تطبیقی با راهبرد کیفی بوده است. محقق با استفاده از شیوه توصیفی-تحلیلی و با تکیه بر چارچوب نظری تحلیل گفتمان انتقادی و تئوری نورمن فرکلاف و با ابزار اسنادی کوشیده است منظومه فکری نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی درسی را با توجه به اوضاع و احوال جامعه آشکار سازد. در طول زمان به دلیل اهمیتی که برنامه‌ریزی درسی در امر تعلیم و تربیت داشته است، رویکردها و گرایش‌های مختلفی در این حیطه پدید آمده است، که در مجموع آنها را تحت دو عنوان رویکردهای علمی فنی و رویکرد غیر علمی و غیر فنی مطرح کرده‌اند. برای پاسخ به سوال پژوهش چهار سوال معرفت‌شناسانه در راستای انواع الگوهای فنی و غیر فنی برنامه درسی مطرح شد. نتایج نشان داد که معرفت در الگوهای فنی عقلی و در الگوهای غیر فنی نسبی بوده است. الگوهای فنی و نظرات کسانی همچون تایلر و تابا و فاصله آن با نظرات پاینار و آیزنر منعکس‌کننده شکاف بین دو نظام معرفت‌شناختی ایده‌آلیسم و پراگماتیسم است. از آنجایی که آموزش مجازی دارای ویژگی‌هایی چون انعطاف‌پذیری، ایجاد انگیزه، ایجاد استقلال، تعامل با محتوا و تعامل با افراد است؛ لذا با توجه به یافته‌ها به برنامه‌ریزان نظام درسی و آموزشی پیشنهاد می‌شود که رویکردها، شیوه‌ها و الگوهای جدیدی را طراحی نمایند که بتوان بر بنیان آن تلفیقی منطقی بین معرفت‌شناسی با الگوهای مدرن برنامه درسی ایجاد کرد.

واژه‌های کلیدی

معرفت‌شناسی، الگوهای فنی، الگوهای غیر فنی، برنامه‌ریزی درسی، آموزش مجازی، مطالعه تطبیقی.

۱ دانشجوی دکتری، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۲ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۳ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۴ استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد علوم تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

محمدرضا سرمدی

رایانامه: sarmadi@pnu.ac.ir

استناد به این مقاله:

سمیه سلمانی کله، محمدرضا سرمدی، بهمن زندی، معصومه السادات ابطحی (۱۴۰۴). مطالعه تطبیقی مبانی معرفت‌شناختی الگوهای فنی و غیر فنی برنامه درسی با تاکید بر آموزش مجازی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۳)، ۴۷-۶۴.

<https://etl.journals.pnu.ac.ir/>

مقدمه

امروزه نقش آموزش و به تبع آن برنامه درسی در ایجاد و توسعه تمدن‌های بشری و نیز تحول آنها بر همگان روشن است و یکی از مبانی برنامه درسی، نظام اعتقادی و ارزشی به ویژه معرفت‌شناسی است. پاسخ به مسائل مربوط به معرفت‌شناسی در هر جامعه و نظام آموزشی برگرفته از جهان‌بینی و فلسفه حاکم بر آن جامعه است و برنامه درسی با سؤالات اساسی مطرح‌شده در مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، به خصوص معرفت‌شناسی، رابطه آشکار دارد و بدون پاسخ به این سؤالات نمی‌توان به برنامه درسی متناسب با نظام فلسفی در یک نظام دست یافت. این موضوع به قدری در برنامه درسی مؤثر است که در تنوع نظریه‌های برنامه‌های درسی تأثیر اساسی دارد (هاشمی و همکاران، ۱۴۰۲). داشتن دیدگاه معرفت‌شناختی برای یک معلم یک نیاز اصولی است و این دیدگاه به طور اجتناب‌ناپذیری بر تمام ارکان نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد. منظور از طرح برنامه درسی، ساختار سازمان‌دهی شده و مشخصی است که به عنوان چارچوبی برای فعالیت‌های آموزشی تعریف می‌شود و این فعالیت‌ها بر اساس تعامل و مشارکت میان معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرند. شکل‌گیری سازمان یا ساختار برنامه درسی بر پایه دو نوع تصمیم‌گیری در دو سطح متفاوت انجام می‌شود. سطح اول، سطح عام یا فراگیر، به بررسی مبانی ارزشی و اصول کلی مرتبط است. سطح دوم که جزئی‌تر است، به تصمیم‌گیری‌های فنی و تکنیکی درباره نحوه برنامه‌ریزی و اجرای عناصر برنامه مربوط می‌شود. در سطح فراگیر یا عام، طرح یا الگوی برنامه درسی تحت تأثیر منابع یا اطلاعاتی قرار دارد که توسط برنامه‌ریزان انتخاب می‌شوند و این منابع نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌دهی برنامه دارند (کریمی شیرازی و همکاران، ۱۳۹۸). اساساً الگوی برنامه‌ریزی درسی را می‌توان در سه گروه قرار داد: الگوی فنی؛ الگوی غیر فنی؛ الگوی میانه یا حد وسط. در الگوی فنی تصمیم‌گیری در خصوص تدوین و اجرای برنامه‌های درسی بر عهده متخصصان است، معلمان بدون دخل و تصرف برنامه را اجرا می‌کنند، فرایند برنامه‌ریزی درسی خطی، عینی و تجویزی است. مهم‌ترین الگوهای فنی برنامه‌ریزی درسی عبارتند از: ۱. الگوی تایلر؛ ۲. الگوی تابا؛ ۳. الگوی جانسون؛ ۴. الگوی بوشامپ؛ ۵. الگوی شین؛ ۶. الگوی هانکینز (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶). در الگوی غیر فنی، برنامه درسی پیشاپیش تنظیم نشده، خطی نیست و تجویزی عمل نمی‌کند، به جای تأکید بر بازدهی تولید، بر یادگیرنده در طی فرایند تدریس و یادگیری تأکید دارند، این دیدگاه به شهود، فهم، بینش و آگاهی اهمیت

می‌دهد. مهم‌ترین صاحب‌نظران در این الگو افرادی مثل فریره، پائینار، آیزنر، ایلچ، اپل، پیتر مک لارن، نادینگر، گرومت و... هستند (همان منبع). الگوی میانه یا حد وسط این الگو از سه عنصر ترکیب یافته است. ۱. سکوی برنامه درسی؛ ۲. طرح آن؛ ۳. شور و بررسی. تبیین مبانی معرفت‌شناختی الگوهای برنامه درسی در رویکردهای یاددهی - یادگیری با در نظر گرفتن عناصر اثر دار محیط آموزشی، نه تنها برای متخصصان حوزه مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت بلکه برای همگی دست‌اندرکاران در سطوح تصمیم‌گیری، تولید و اجرا مثمر ثمر خواهد بود. از سوی دیگر بر این اساس چنانچه پژوهش در مبانی معرفت‌شناختی الگوهای فنی و غیر فنی برنامه درسی همچنان مورد غفلت واقع شود با چالش‌هایی چون وجود فراگیری که فاقد مهارت‌ها و توانایی‌های تفکر انتقادی، تفکر خلاق، فاقد مهارت دسته‌بندی، فاقد قدرت پردازش اطلاعات، مفهوم‌سازی و معنادار ساختن یادگیری‌ها خواهند بود، مواجه خواهیم شد (پاک سرشت، ۱۳۹۱) و این مهم از سوی دیگر متصدیان امر تربیت را نیز با چالش‌ها و دشواری‌هایی چون عدم هماهنگی و پراکندگی در اتخاذ تصمیمات و سیاست‌گذاری‌ها در سطح خرد و کلان روبه‌رو خواهد کرد. همه اینها کل نظام آموزشی از جمله نظام آموزش مجازی را در همه سطوح و در هر مقطعی با بحران‌ها و چالش‌های شدید مواجه خواهد کرد. معرفت‌شناسی مستتر در الگوهای فنی ایده‌آلیسم و رئالیسم و در الگوهای غیر فنی مکاتب پراگماتیسم و پست مدرنیسم مد نظر بوده است. تغییر پارادایم از معلم‌مداری به فراگیرمحوری، ظهور محیط‌های مجازی، تبدیل مکان به فضا، امکان یادگیری همیشه و همه جا و... نظریه متناسبی را ایجاب می‌کند که پاسخگوی چنین تحولاتی باشد. لذا نظریه ارتباط‌گرایی به عنوان نظریه غالب در آموزش مجازی، نظریه یادگیری مطرح رفتارگرایی، شناخت‌گرایی را به چالش کشانده و آن‌ها را در رویارویی با نیازهای عصر دیجیتال ناکافی می‌داند. این نظریات به یادگیری‌هایی که خارج از افراد رخ می‌دهد توجه نمی‌کنند؛ یعنی یادگیری‌هایی که توسط فناوری ذخیره شده و قابل دستکاری هستند. علاوه بر این، در توضیح چگونگی شکل‌گیری یادگیری در سازمان‌ها نیز ناکام بوده‌اند (زیمنس، ۲۰۰۴). نظریه ارتباط‌گرایی مطرح می‌کند که در عصر دیجیتال، یادگیری به صورت فرایند ایجاد و شکل‌دهی شبکه‌ها انجام می‌شود. به بیان دیگر، دانش و شناخت در میان شبکه‌ای از افراد و فناوری توزیع شده است و فرایند یادگیری به معنای ارتباط دادن، توسعه و هدایت این شبکه‌ها است. با عنایت به ضرورت انجام این پژوهش، سوال اصلی این است که مبانی

معرفت‌شناختی الگوهای فنی و غیر فنی برنامه درسی از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده - یادگیرنده و ارزشیابی کدام است تا در نهایت راهکارها و پیشنهادهای مناسب برای دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی و آموزش مجازی در حوزه معرفت‌شناسی ارائه گردد. پشتیبان کننده این الگوها در بخش الگوهای فنی، مکتب تایلر و تابا و در بخش الگوهای غیر فنی شامل مکتب پاینار و آیزنر بوده است. از آنجایی که مهم‌ترین چالش پیش روی کاربرست آموزش مجازی، نبود پشتوانه نظری و فلسفی متقن است؛ لذا این مهم بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود تا با بررسی نظریه ارتباط‌گرایی و ساز و کارهای آن، فراگیران توانایی آفرینش و بازآفرینش محتوا را داشته باشند. در کانون این اندیشه، یادگیری پدیده شبکه‌ای است و به واسطه فناوری‌ها و اجتماع شکل می‌یابد و هدایت می‌شود.

با تحول علم و فناوری در دنیایی که با سرعت فزاینده‌ای به سوی پیشرفت‌های علمی و توسعه پایدار در حرکت است، کندوکاو و مطالعه در همه وجوه آموزشی به ویژه بحث الگوهای برنامه درسی همگام با این توسعه یک نیاز ضروری است. نظام تعلیم و تربیت به عنوان یکی از زیر نظام‌های اجتماعی، از تاثیر این موج بی‌بهره نبوده است و می‌توان گفت تمامی اجزای تعلیم و تربیت از جمله برنامه‌های درسی تحت تاثیر این تغییرات و تحولات بوده است. برنامه درسی به عنوان فرآیندی برای مفهوم‌سازی پدیده‌های مرتبط با انسان و جهان، در قالبی هماهنگ و ساختارمند، با هدف ساده‌سازی فرآیند آموزش مطرح می‌شود. از دیدگاه دیگر، برنامه درسی مجموعه‌ای از تصمیماتی است که توسط مسئولان تعلیم و تربیت درباره پرسش‌های اساسی زیر گرفته می‌شود: چه

موضوعاتی باید به دانش‌آموز آموزش داده شود؟ میزان یادگیری چقدر باید باشد؟ روش‌های یادگیری چگونه باید انجام گیرد؟ و چگونه می‌توان میزان یادگیری و چالش‌های احتمالی دانش‌آموز در این مسیر را ارزیابی کرد؟ (مهر محمدی، ۱۳۸۲). به تعبیری دیگر، برنامه درسی نقشه‌ای منسجم برای تعلیم و تربیت یادگیرنده و یاددهنده است که به نیازهای عمومی شامل نگرش‌ها و مهارت‌های زندگی سالم پاسخ می‌دهد. همچنین در این روند روش‌های آموزشی و ارزیابی، به عنوان بخشی از برنامه‌ریزی مدنظر قرار می‌گیرند. در دنیای امروز، که عصر اطلاعات و تحولات سریع فناوری‌های نوین است، ضرورت دارد دانش و مهارت‌های افراد به طور مداوم بهبود یابد تا بتوانند با این تغییرات همگام شوند. آموزش مجازی ابزاری قدرتمند برای تسهیل یادگیری است که به ما امکان می‌دهد بیشتر بدانیم، سریع‌تر بیاموزیم و این فرآیند را با هزینه‌ای مقرون‌به‌صرفه تحقق بخشیم. این روش آموزشی با ارائه محتوای متنوع، دسترسی گسترده فراگیران به منابع دانش و یادگیری مادام‌العمر را فراهم کرده و کیفیت خدمات آموزشی را ارتقا می‌بخشد. علاوه بر این، آموزش مجازی با تسریع روند برنامه‌های آموزشی، نقش مؤثری در پاسخگویی به نیازهای روزافزون جوامع ایفا می‌کند؛ لذا این مهم ذیل چتر فلسفی به عنوان پشتوانه‌ای قوی می‌تواند موجب مقبولیت و محبوبیت روزافزون آموزش مجازی باشد. بر همین اساس سوالات پژوهش تبیین مبانی معرفت‌شناختی هر کدام از الگوها از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده-یادگیرنده و ارزشیابی ذکر شده است. در ادامه ضمن بررسی الگوهای فنی و غیر فنی و معرفی مکتب فلسفی مرتبط با هر الگو به تبیین مبانی معرفت‌شناسی آموزش مجازی خواهیم پرداخت.

جدول ۱. مروری بر تحقیقات انجام شده

صفاری فرد و همکاران (۱۴۰۳)	بررسی فرآیند یاددهی - یادگیری در محیط الکترونیک: یک مطالعه آمیخته در دانشگاه تهران	پژوهش حاضر عناصر اساسی فرآیند یاددهی-یادگیری در محیط الکترونیک دانشگاه تهران را شناسایی کرده و الگوی مفهومی تطبیقی با نیازها و ویژگی‌های این مؤسسه آموزش عالی را ارائه کرده است.
چاوشی حسینی و همکاران (۱۴۰۲)	ارایه الگوی برنامه‌های درسی مدارس بر اساس نیازهای اجتماعی، فرهنگی، روان‌شناسی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه	الگوی پارادایمی شامل نیازهای اجتماعی، فرهنگی و روان‌شناختی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه به عنوان مقوله محوری و شرایط علی (هدف، محتوا، فرآیند یاددهی یادگیری و ارزشیابی)، عوامل زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر و راهبردهای (درون مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای) و پیامد (تغییر در نگرش و رفتار) است.
قاسمی و همکاران (۱۴۰۱)	ارزشیابی برنامه درسی جدید فیزیک در عمل: پژوهشی بر اساس خبرگی و نقد تربیتی آیزنر	به دلیل عدم انطباق کافی برنامه‌ها، آموزش مؤثر معلمان در خصوص اسناد بالادستی و همچنین برنامه درسی جدید ضروری به‌نظر می‌رسد.
مهرجو و سرمدی (۱۴۰۱)	چستی مبانی فلسفی تدریس در راهبردهای یاددهی-یادگیری	معرفت در الگوهای تدریس اطلاعات پردازی به صورت نسبی و ذهنی بوده و نوع معرفت در الگوهای تدریس این خانواده به صورت معرفت حسی، تجربی معرفت عقلانی و بخشی هم معرفت شهودی قابل دسته‌بندی است.
شیوندی چلیچه و همکاران (۱۴۰۱)	ساخت و اعتباریابی پرسش‌نامه مدیریت هدف‌مند کلاس درس مجازی	کلاس درس مجازی دارای چهار مؤلفه اساسی مدیریت ابزار و امکانات و روش آموزشی، مدیریت حضور فعال دانشجویان در فرآیند یادگیری یاددهی، تعیین و اجرای قوانین و مدیریت ارتباطات و کار تیمی است. سواد را نمی‌توان صرفاً به یادگیری مهارت‌های مکانیکی خواندن و نوشتن حروف و کلمات محدود کرد. بلکه سواد به معنای فراتر رفتن از پذیرش منفعلانه پیام متن است، به گونه‌ای که شامل پرسش‌گری، نقد روابط قدرت، درکی انتقادی از واقعیت و گسترش توان‌مندی انسان برای بررسی ایدئولوژیک نحوه تولید معنا می‌شود.
باغبانیان (۱۴۰۰)	درآمدی بر چپستی، انگاشته‌های سواد انتقادی از منظر فریره، دلالت‌ها، نقدها و ارتباط آن با رشته مطالعات برنامه درسی	

مدنی (۱۳۹۹)	نگاهی به مسیر حرفه‌ای رالف تایلر: روایتی تاریخی از عمری تلاش برای پیوند «نظریه» و «عمل» برنامه درسی	این پژوهش روایتی تاریخی از مسیر زندگی حرفه‌ای و اندیشه‌های رالف وینفرد تایلر در حوزه مطالعاتی برنامه درسی است. در این پژوهش تاریخی، همچنین رویکرد مشارکتی و واقع‌گرایانه تایلر و تلاش‌های وی برای کاهش شکاف میان نظریه و عمل برنامه درسی برجسته شده‌اند.
الماسی حسینی (۱۳۹۷)	برنامه‌ریزی درسی از رویکرد فنی تا رویکرد غیر فنی در آموزش ابتدایی	این نوع نگاه در قالب برنامه‌ریزی درسی فنی جای دارد. تصمیم‌گیری فی البداهه و از قبل برنامه‌ریزی نشده رویکرد دیگری در برنامه‌ریزی درسی است که کارهای برنامه‌ریزی را به درون کلاس و در تعاملات معلم و دانش‌موزان ربط می‌دهد.
هاشمی و همکاران (۱۳۹۶)	تحلیل رویکردهای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه اساتید دانشگاه در فرایند تدریس	بیش تر اساتید جایگاه نسبی گرای هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه را اتخاذ کردند. بیش تر اساتید در تطبیق رویکرد هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه نسبی‌گرای خود با روش‌های آموزشی شان در کلاس درس، با موانع سازمانی، فرهنگی و انسانی روبرو بودند که مانع از برگردان کامل رویکرد نسبی‌گرای آنها در آموزش کلاس درس دانشگاهی بوده است.
رحمانی بلداجی و همکاران (۱۳۹۴)	هیلتا تابا چه کسی بود؟	نظرات تابا در حوزه ی آموزش به صورت ارتباط بین مؤلفه‌های برنامه درسی مدنظر تابا و استراتژی‌های آموزشی اش را در قالب یک جدول خلاصه شده بود.
شالیان و همکاران (۱۳۹۴)	تأملی در باب شأن الگو در قلمرو طراحی برنامه درسی	الگوها در حوزه طراحی برنامه درسی، از دو منظر ساختار و موضوع دارای دسته‌بندیهای متفاوتی میباشند.
قادری (۱۳۹۲)	تحلیل تاریخی معانی و مقاصد نومفهوم‌گرایی در رشته مطالعات برنامه درسی	متون مرتبط با معنا و اهداف نومفهوم‌گرایی با نگاه تحلیلی- انتقادی بررسی شده‌اند.
سیری و همکاران (۲۰۲۳)	تصویرسازی معرفت‌شناختی طراحی در آموزش فناوری	موفقیت نتایج و خروجی‌های طراحی، در گرو داشتن هدف واضحی برای اهداف یادگیری است.
بن و همکاران (۲۰۲۲)	آموزش فلسفه علم به دانشجویان رشته‌های دیگر	معرفت‌شناسی سازنده راهنمایی بهتری برای رویکردهای آموزشی جهت ترویج مهارت‌های تحقیقاتی ارائه می‌دهد. فیلسوفان علم می‌توانند با ترکیب نظریه یادگیری سازنده با معرفت‌شناسی سازنده چگونگی ایجاد دانش علمی جدید را تبیین نمایند.
ویکتور ونگ و همکاران (۲۰۲۱)	یادگیری تحولی، معرفت‌شناسی و تکنولوژی در آموزش بزرگسالان	عملکرد آموزش بزرگسالان و حرفه‌ای در چهار نگرش معرفت‌شناختی قرار دارد: پس‌اپوزیتیویست، سازنده‌گرا، مشارکتی و عملگرایی
هاروی سیگل (۲۰۲۰)	چرا معرفت‌شناسی در آموزش اهمیت دارد؟	معرفت‌شناسی به عنوان شاخه‌ای از فلسفه قادر خواهد بود تا دانش‌آموزان را در کسب مفهوم "خود" پرورش دهد.
دانبور و همکاران (۲۰۱۹)	توسعه برنامه درسی در آموزش و یکپارچه سازی معرفت‌شناسی	مقاله حاضر پیش‌های ارزشمندی را درباره تکامل الگوهای آموزشی معاصر معلمان فناوری در دوره ضمن‌خدمت ارائه می‌دهد که با حوزه معرفت‌شناسی مرتبط است و با ارائه یک مدل یادگیری، معلمان را یاری می‌رساند.
طارق محمود بوته (۲۰۱۹)	تجزیه و تحلیل مراحل توسعه برنامه درسی از دیدگاه تایلر، تابا و ویلر	تایلر به عنوان قیاسی، هیلتا تابا به عنوان استقرایی و مدل ویلر به عنوان مدل چرخه‌ای توسعه تعریف شده است.
هاراسیم (۲۰۱۷)	نظریه‌های یادگیری: نقش معرفت‌شناسی، علم و فناوری	رفتارگرایی و شناخت‌گرایی مبتنی بر معرفت‌شناسی عینی بود که بر حقیقت، کارایی و برتری تکنولوژی مطلق تاکید داشت. نظریه یادگیری سازنده گرا بر اساس معرفت‌شناسی تغییر و پیشرفت، دانش سازی و عاملیت انسانی بود.
نایت و همکاران (۲۰۱۴)	معرفت‌شناسی، سنجش، آموزش	ادبیات مورد بررسی روابط سه گانه بین معرفت‌شناسی (ماهیت دانش)، تعلیم و تربیت (ماهیت یادگیری و تدریس)، و ارزشیابی است. اینکه چگونه می‌توان تجزیه و تحلیل‌ها را طراحی کرد تا شکل خاصی از یادگیری مرتبه بالاتر را ایجاد کند، بر ساختار باورهای معرفتی تمرکز می‌کنیم.
ریچاردستون (۲۰۱۳)	توسعه معرفتی در آموزش عالی	داده‌های کیفی در تحقیقات طولی تغییرات فکری را نشان می‌دهند، اما اینکه آیا طرح یکسان برای همه دانشجویان مناسب است قابل بحث است. ابزارهای کمی معتبری که بتوان از آن برای اندازه‌گیری رشد معرفت‌شناختی در نمونه‌های بزرگی از دانشجویان استفاده کرد، هنوز وجود ندارد. مسائل حل نشده عبارتند از: آیا دانشجویان می‌توانند مواضع معرفتی متعددی را اتخاذ کنند؟ دانشجویان از نظر فرهنگی در چه وضعیتی هستند؟
جی. گرین و همکاران (۲۰۱۳)	اهمیت باورهای معرفت‌شناختی در آموزش و یادگیری روانشناسی	اعتقادات معرفت‌شناختی مسلماً ارتباط خاصی با رشته و حرفه روانشناسی دارد
ویلسون رواندمبو موگیشا و همکاران (۲۰۱۲)	بررسی جنبه‌های معرفت‌شناختی توسعه و اجرای برنامه درسی برای فناوری آزمایشگاه پزشکی در اوگاندا	کاربست جنبه‌های معرفت‌شناختی در تدوین و اجرای برنامه درسی منجر به کسب انواع مختلف دانش و توسعه روش‌های مختلف آموزش خواهد شد.
بنینگو ترنتین ^۱ (۲۰۱۱)	چارچوب برای ارزیابی دوره‌های یادگیری الکترونیکی	عواملی از جمله، ویژگی‌های یادگیرنده، تعامل دانش‌آموز با دانش‌آموز، مواد آموزشی، محیط یادگیری، پشتیبانی موثر و فناوری اطلاعات را در نظر گرفت.
پاپ ^۲ (۲۰۱۰)	فاکتورهای حیاتی موفقیت یادگیری الکترونیکی	مالکیت معنوی، محتوای دوره یادگیری الکترونیکی، ایجاد و نگهداری دوره‌های یادگیری الکترونیکی و اندازه‌گیری موفقیت دوره‌های یادگیری الکترونیکی موفقیت‌آمیز است.

بانک‌های اطلاع‌رسانی بین‌المللی و ایرانی همچون گوگل اسکالر، اریک، ایرانداک و... است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون با رویکرد فرکلاف استفاده گردید. رویکرد فرکلاف شامل سه مرحله توصیف، تفسیر و تبیین است. آنچه در این مقاله گردآوری شده تلاشی است در پاسخگویی به پرسش اصلی این مقاله که روش تحلیل انتقادی گفتمان (روش

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر تطبیقی از نوع کیفی، روش جمع‌آوری داده‌ها اسنادی از طریق جستجو و تعیین منابع اولیه و ثانویه در

می‌تواند منجر به کارآمدی بیشتر یادگیرندگان گردد. تایلر در نهایت ارزشیابی را به عنوان یک عملکرد اساسی در برنامه‌ریزی درسی عنوان می‌کند. به نظر او ارزشیابی فرایند اطلاع از میزان تاثیرگذاری فعالیت‌های یادگیری در تحقق نتایج مورد انتظار و نیز شناخت توانایی‌ها و نقاط ضعف برنامه، است. علاوه بر این به زعم وی روش‌های ارزشیابی تنها شامل روش‌های مرسوم کتبی نیست و همه روش‌هایی که می‌تواند اطلاعات مفیدی را در اختیار ما قرار دهد؛ مانند مشاهده عملکرد یادگیرندگان، دست ساخته‌های آن‌ها، گزارشات هم‌گروه‌های دانش‌آموز و... باید استفاده شوند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۶).

جدول ۲. مولفه‌های رویکرد تایلر (۱۹۴۹)

مؤلفه	رویکرد تایلر
آرمان‌های تربیتی	گزاره‌های مشخص در رابطه با رفتارهای دانش‌آموزان که باید در راستای رسیدن به نتایج معین استفاده شوند.
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	گزاره‌هایی در رابطه با تجارب یادگیری مورد نیاز برای تحقق اهداف.
تلقی نسبت به یادگیرنده	به یادگیرنده همچون موجودی نگاه می‌شود که توانایی دستیابی به مهارت‌ها و قابلیت‌های مختلف را دارد.
تلقی نسبت به فرایند آموزش	شناسایی قابلیت‌های مطلوب و نتایج رفتاری، طراحی فرایند آموزشی برای انتقال برنامه و تحقق اهداف تعیین شده
تلقی نسبت به محیط یادگیری	محیط یادگیری به صورت یک فضای از پیش طراحی شده و ساخت یافته ارائه می‌شود.
نقش معلم	حمایت از روش‌های معلم، در عین تاکید بر تدوین محتوا، تلفیق عمودی و افقی مفاهیم و آگاهی دانش‌آموز از غایت فعالیت‌های یادگیری
تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها	آزمون‌ها باید بر اساس اهداف دوره آموزشی باشند، روش‌های رسمی و غیر رسمی ارزشیابی باید استفاده شوند.

الگوی فنی تابا

هیلدا تابا (۱۹۹۶) که الگوی روش تدریس تفکر استقرایی به او نسبت داده می‌شود، معتقد است که مهارت‌های تفکر باید با استفاده از روش‌های تدریسی آموخته شوند که به ویژه برای آن مهارت‌های تفکر تدوین یافته‌اند. یکی از روش‌های نوین تدریس که معلمان با بهره‌گیری از آن می‌توانند تفکر استقرایی را در فراگیران پرورش دهند روش الگوی تفکر استقرایی است (شعبانی، ۱۳۸۹).

الگوی تفکر استقرایی سبب می‌شود که شاگردان اطلاعات را گردآوری و آن را از نزدیک بررسی کنند، اطلاعات را به شکل مفاهیم سازمان دهند و یاد بگیرند که آن مفاهیم را کنترل کنند (فلدر، ۲۰۰۵).

نورمن فرکلاف) را هدف بررسی خود قرار داده است؛ اینکه در بستر هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و روش‌شناسی چه مسائلی شکل پذیرفته، تاریخچه شکل‌گیری آن چگونه بوده، اهداف و اصول حاکم بر آن چیست و نقش پژوهشگر در آن چگونه ترسیم شده است و همچنین چگونه به تحلیل متن یا گفتار در این روش پرداخته می‌شود. فرض مقاله حاضر بر آن است که تحلیل انتقادی گفتمان در اندیشه‌های پست مدرن ریشه دارد و با ورود به مطالعات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی توسط متفکران، شکل انتقادی به خود گرفته و با مراحل سه گانه خود توصیف متن (آشکارسازی گزاره‌ها و مواضع ایدئولوژیک متن)، تفسیر (تعامل بین متن و بافت) و تبیین (تاثیر دو سویه ساختارها و گفتمان) می‌تواند در تحلیل متن یا گفتار (رخدادهای «خرد») و هم زمینه متن («ساختارهای کلان») پیوند به وجود آورد و امکان‌های گسترده‌ای را برای پژوهشگر فراهم آورد.

مرحله توصیف

الگوی فنی تایلر

منطق مورد نظر تایلر، با تعیین چهار پرسش اساسی در برنامه درسی آغاز شده است که در گام اول اهداف است. تایلر اهداف را به عنوان نقشه راه می‌داند. از نظر ایشان اهداف بایستی کلی باشند که قابلیت تعمیم بالایی داشته باشند که این امر تفکر و مهارت اجتماعی را تقویت می‌کنند. تایلر دلایل منطقی یک موسسه را در قالب چهار سوال اساسی بیان می‌کند:

مدارس باید درصدد تحقق کدام مقاصد تربیتی باشند؟

کدام تجارب و فعالیت‌های تربیتی را می‌توان برای تحقق این مقاصد فراهم نمود؟

چگونه می‌توان این تجارب و فعالیت‌های تربیتی را به طور موثری سازمان داد؟

چگونه می‌توان تعیین کرد که این مقاصد تحقق یافته‌اند یا خیر؟ (صمدی، ۱۳۹۳).

تایلر بر این اعتقاد است که برای تعیین اهداف آموزشی، باید این اهداف از طریق مطالعات سیستماتیک درباره فراگیران، زندگی اجتماعی و تحلیل‌های کارشناسان در مورد موضوعات درسی گردآوری شوند. سپس این سه منبع با توجه به فلسفه آموزش و پرورش و روان‌شناسی یادگیری بررسی می‌شوند تا اهداف آموزشی به شکلی دقیق و مناسب ترسیم شوند. نکته دیگری که او بر آن تمرکز دارد طراحی موقعیت‌هایی است که منجر به نتایج یکسان برای یادگیرندگان گردد؛ چرا که تایلر علاقه‌مند به به این موضوع بود که چگونه برنامه‌ریزی درسی

جدول ۳. مولفه‌های رویکرد تابا (۱۹۹۶)

مولفه	رویکرد تابا
آرمان‌های تربیتی	تسلط بر دانش پایه، مهارت‌های تفکر، نگرش‌ها و مهارت‌های اکادمیک
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	متاثر از اندیشه‌های دیویی و یادگیری پیشرفت‌گرا
تلقی نسبت به یادگیرنده	تاکید بر تجارب دست اول زندگی دانش‌آموزان
تلقی نسبت به فرایند آموزش	در جریان آموزش مفاهیم زمینه‌سازی می‌شود تا مفهوم با مشارکت فعالانه دانش‌آموزان و معلم تولید شود. بنابراین، با سعی و تلاش فکری دانش‌آموز، مفاهیم کشف می‌شود. آموزشی که از این طریق اتفاق می‌افتد، برای دانش‌آموزان ارزشمند است. زیرا خود سازنده و تولید کننده آن هستند. در نتیجه باکمال میل آن دانش را می‌شناسند و بر آن تسلط می‌یابند و نهایتاً تفسیر مطالب و کاربرد اصول اتفاق می‌افتد.
تلقی نسبت به محیط یادگیری	محیط یادگیری ساخت دایره‌ای دارد و اهداف آموزشی ماهیت رویدادی دارند. جو کلاس درس مشارکتی و حمایتی است.
نقش معلم	ابزاری برای توسعه مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان است که از نظر او باید ارتباطی فعال و دوجانبه بین دانش‌آموزان و موضوع آموزشی برقرار کند.
تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها	ارزشیابی بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی یا عملکرد دانش‌آموزان است.

الگوی غیر فنی پاینار

پاینار اساساً راهی پیش پای برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد تا نسبت به محوریت و مرکزیت تجربه فرد در برنامه درسی حساس‌تر شوند. او تأکید می‌کند که تمامی فراگیران به ایجاد یک دیالکتیک درونی نیاز دارند (پاینار، ۱۹۸۰). به دیگر سخن، ما همواره به عقیده، متن یا شخص دیگر واکنش نشان می‌دهیم و این روش‌های واکنش ما به ما این توانایی را می‌دهند که افکار و احساسات خود را بفهمیم و بر اساس آنها تصمیم بگیریم و آنها را تغییر دهیم. ما از طریق تجارب زیسته و تاملات دیالکتیکی خود می‌توانیم کیفیت زندگی خود و دیگران را بهبود بخشیم. از آنجا که پاینار به امکان طراحی یک برنامه درسی برای دیگران معتقد نیست، با این قضیه که برنامه‌ریزی درسی از طریق گام‌ها یا مراحل معینی اتفاق می‌افتد نیز موافق نیست. او معتقد است افراد می‌توانند با روش خودزندگی‌نامه‌نویسی روی تجارب شخصی‌شان تامل کنند. این روش دارای گام‌هایی کلی است که پس از طی آنها افراد می‌توانند از مسیر تجارب خود آگاهی یابند. روش‌های پاینار مبتنی بر این فرض هستند که کسی نمی‌تواند برای دیگری یک برنامه درسی تدوین کند. از آنجا که این افراد هستند که در نهایت مسیر تجارب شخصی خودشان را تعیین می‌کنند، افراد دیگر نظیر معلمان یا دیگر کسانی که در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی دخیل هستند تنها می‌توانند نقش کمک کننده و تسهیل‌گر را برای دانش‌آموزان ایفا کنند.

مراحل اجرای الگوی تفکر استقرایی**تکوین مفهوم**

الف) تعیین، برشماری و فهرست مطالب؛

ب) گروه‌بندی بر اساس ویژگی‌های مشترک؛

ج) عنوان‌دهی و طبقه‌بندی؛

تفسیر مطالب

الف) تشخیص و تعیین جنبه‌های شاخص تفسیر؛

ب) کشف روابط و استنتاج؛

ج) استنباط و تعمیم؛

کاربرد اصول

الف) پیشگویی نتایج، توضیح پدیده‌های جدید و فرضی‌سازی؛

ب) توضیح و پشتیبانی از فرضیه‌ها؛

ج) تصدیق پیشگویی.

در الگوی تابا روش ارزشیابی ویژه‌ای باید طراحی کرد که به جای سنجش میزان دانش انتقال یافته بتواند قابلیت مورد انتظار که مربوط به توانایی در اندیشیدن است اندازه‌گیری کند؛ در حالی که تایلر بر الگوی ارزشیابی هدف‌محور تأکید دارد به این معنا که ابتدا اهداف برنامه تدوین می‌شود و نحوه تدوین هدف‌ها به صورتی است که امکان بررسی دقیق آنها را فراهم می‌سازد؛ به عبارت دیگر هدف از ارزشیابی، بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی یا عملکرد دانش‌آموزان است. او سخن از اهداف تربیتی به میان آورد و این هدف‌ها را در چهار طبقه قرارداد: دانش پایه، مهارت‌های تفکر، نگرش‌ها و مهارت‌های اکادمیک. او هر طبقه از این هدف‌ها را به راهکار یادگیری/تدریس خاص خود پیوند زد (صمدی، ۱۳۹۳).

به طور کلی مدل‌های توسعه برنامه درسی به عنوان راهنمایی برای عملکرد استفاده می‌شوند و مدل‌های مختلفی برای توسعه برنامه درسی وجود دارد. اما تحلیل دو مدل اصلی برنامه درسی که در این مقاله استفاده می‌کنم، روش رالف تایلر (استنتاجی/کلاسیک) و هیلدا تابا (استنتاجی/طبیعی) است. در هر مدل توسعه برنامه درسی، تأکید زیادی بر برنامه‌ریزی و ارزیابی معلم وجود دارد. طبق نظر تایلر، چهار سوال مهم برای شکل‌دهی به برنامه درسی در طول توسعه آن وجود دارد؛ در حالی که تمرکز تابا بر ورود معلمان در طول توسعه برنامه درسی است. این دو مدل نقش حیاتی و متفاوتی در فرآیند توسعه برنامه درسی ایفا می‌کنند. اهداف و هدف‌ها در مدل کلاسیک تایلر بسیار ضروری هستند؛ در حالی که اهداف و هدف‌ها تنها وسیله/پایان در مدل توسعه برنامه درسی هستند (تاریک محمود و همکاران، ۲۰۱۸).

جدول ۵. مولفه‌های رویکرد آیزنر (۱۹۹۴)

مؤلفه	رویکرد آیزنر
آرمان‌های تربیتی	آزاد ساختن تعلیم و تربیت از شیوه‌های غالب تفکر تکنوکراتیک و علمی، افزودن شیوه‌های جدید گوناگون برای بررسی تحقیق و ارزشیابی، اصلاح مدرسه و نقش هنر در مدرسه بوده است.
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	تقویت خبرگی و نقادی آموزشی
تلقی نسبت به یادگیرنده	دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی برای رشد شیوه‌های گوناگون ارتباطی از جمله شکل‌های دیداری و شنیداری و سایر شکل‌های هنری داشته باشند. برنامه درسی نه تنها باید معطوف به حوزه تولید و زایش علم باشد، بلکه باید به قلمروی تاریخی، انتقادی و زیبایی‌شناسی نیز توجه داشته باشد. فرایند آموزش مملو از دریافت‌ها و ارزش‌گذاری‌هاست.
تلقی نسبت به محیط یادگیری	تدارک تجارب یادگیری مهیج و چالش‌برانگیز
نقش معلم	معلم تدوین‌گر برنامه درسی باید مواد درسی و فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کند که ترغیب‌کننده دانش‌آموزان به سمت دامنه و سیعی از پیامدها و تجارب آموزشی باشند.
تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها	آیزنر طرفدار کاربرد ابزارهای هنری برای ارزشیابی فرایند تدوین و ارزشیابی برنامه درسی نهایی است.

مطالعه آموزش مجازی

آموزش مجازی زیر مجموعه‌ای از آموزش‌های از راه دور است که از اواسط دهه ۱۹۸۰ رایج شد و با گسترش استفاده از اینترنت با سرعت زیادی رشد و توسعه یافته است. هانسون^۱ (۲۰۱۶) آموزش از راه دور روشی برای آموزش است که شامل ۵ عنصر اصلی است که عبارتند از: جدا بودن یاددهنده و یادگیرنده، تاثیر یک سازمان آموزشی، استفاده از رسانه فنی برای برقراری ارتباط و امکان دستیابی به اهداف آموزشی و اجتماعی. یادگیری الکترونیکی، جدیدترین شیوه از سیر تکاملی آموزش از راه دور است. برای آموزش مجازی، تعاریف متعددی ارائه شده و پژوهشگران نظرات گوناگونی در این زمینه بیان کرده‌اند.

لذا به عنوان نمونه، در ذیل، چند مورد از تعریف‌های مزبور آمده است.

بوردان^۲ و وگن (۲۰۱۰): یادگیری الکترونیکی به انتقال محتوای آموزشی از طریق رسانه‌های الکترونیکی، ماهواره‌ها، لوح‌های فشرده، اینترنت و اینترنت اشاره دارد.

بوچی^۳ و استون (۲۰۰۹) ابراز می‌کنند که یادگیری الکترونیکی پیشبرد یادگیری با استفاده از فناوری است، که یادگیرنده در آن با استفاده از فناوری‌های پیشرفته مانند

جدول ۴. مولفه‌های رویکرد پاینار (۱۹۷۶)

مؤلفه	رویکرد پاینار
آرمان‌های تربیتی	تاکید بر درک شهودی از طریق نمایش و مواجهه با کیفیات تجربه شده یک موقعیت و ربط دادن این کیفیات خاص به دنیای بیرونی است.
تلقی نسبت به فرایند یادگیری	نیاز به دیالکتیک درونی تمامی فراگیران
تلقی نسبت به یادگیرنده	بازگشت فرد به گذشته، تصور آینده، در نظر گرفتن حال حاضر، تلفیق معنادار افکار و احساسات
تلقی نسبت به فرایند آموزش	مراقبت را بخشی حیاتی از جو کلاس درس تصور می‌کند و محیط کلاس ملال آور و بیش از حد عقلانی را مورد نکوهش قرار می‌دهد.
تلقی نسبت به محیط یادگیری	سوق دادن دانش‌آموزان به سمت تامل روی تجارب شخصی شان با روش خودزندگی‌نامه‌نویسی. معلم عامل آنچه تجربه می‌شود و نیز به منزله همکار و شریک دانش‌آموزان در شناسایی و تفسیر آنه تجربه می‌شود تاکید مضاعف دارد.
تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها	پایان استیلائی مطلق ارزشیابی کمی و توجه به ارزشیابی کیفی

الگوی غیر فنی آیزنر

میراث اصلی آیزنر تاکنون آزاد ساختن تعلیم و تربیت از شیوه‌های غالب تفکر تکنوکراتیک و علمی، افزودن شیوه‌های جدید گوناگون برای بررسی تحقیق و ارزشیابی، اصلاح مدرسه و نقش هنر در مدرسه بوده است. آیزنر تاکید می‌کرد که محیط، استعدادها و هنری را شکل می‌دهد و آموزش هنر نقش منحصر به فردی در رشد کودکان دارد. در سال ۱۹۶۷ آیزنر پروژه کترینگ را شروع کرد و مواد آموزشی هنر تجسمی را برای معلمان ابتدایی تعلیم‌نیده مهیا نمود. دو فرضیه کلیدی این طرح عبارتند از ۱) مهم‌ترین نقش هنرهای تجسمی در آموزش کودکان نقشی است که در ذات هنر است؛ ۲) برنامه درسی نه تنها باید معطوف به حوزه تولید و زایش علم باشد؛ بلکه باید به قلمروی تاریخی، انتقادی و زیبایی‌شناسی نیز توجه داشته باشد. آیزنر همچنین از نقد هنر سرمشق گرفت و عبارت خبرگی و نقد آموزشی را مطرح کرد که عبارت است از روشی برای ارزشیابی و تحقیق که بر آنچه واقعا از مدارس و کلاس‌ها متصاعد می‌شود، تمرکز دارد. آیزنر در بحث از محتوای برنامه درسی معتقد است که باید از برنامه‌ریزی به صورت تجویزی پرهیز کرد. در نظر آیزنر اهداف و محتوا باید به صورت رویدادهایی که دارای نتایج تربیتی هستند، جلوه‌گر شوند؛ در غیر این صورت فاقد ارزش تربیتی هستند.

1 Hansson

2 Bordan

3 Botchi

انعطاف‌پذیری

با استفاده از رویکرد آموزش مجازی، امکان دسترسی گسترده‌تر به دانشجویان فراهم می‌شود که این موضوع فرصت به اشتراک‌گذاری منابع و اطلاعات را افزایش داده و موجب ارتقای انعطاف‌پذیری می‌گردد (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۷). در مدل آموزشی الکترونیکی، دسترسی به انواع متنوعی از مواد آموزشی و همچنین مشارکت در فرآیند یادگیری به صورت ۲۴ ساعته و در تمامی روزهای سال امکان‌پذیر است. این ویژگی انعطاف‌پذیری به دانشجویان و اساتید اجازه می‌دهد تا از هر مکانی، چه خانه، محل کار، دانشگاه یا هر نقطه‌ای که امکان دسترسی به کامپیوتر و شبکه وجود داشته باشد، در زمان دل‌خواه خود و به مدت مورد نظر در برنامه‌های یادگیری متنوع شرکت کنند. همچنین آن‌ها می‌توانند قالب‌های اطلاعاتی متناسب با سلیقه، مهارت و نیاز آموزشی خود را شخصاً انتخاب نمایند.

ایجاد انگیزه

مهم‌ترین اصل در ایجاد یک محیط آموزشی موفق، توانایی برانگیختن انگیزه در فراگیران است. بدون شک تکیه صرف بر روش‌های سنتی و ارائه ایستا محتوا نمی‌تواند نیازها و انتظارات دانشجویان در عصر اطلاعات را برآورده کند. به همین دلیل، لازم است در نظام آموزشی نوین به استفاده از روش‌های خلاقانه برای ترغیب و انگیزش فراگیران توجه ویژه شود و سلاقی و نیازهای جدید آنها به طور کامل مورد توجه قرار گیرد. در آموزش مجازی، امکان ایجاد انگیزه با ارائه دروس به صورت ترکیبی از متن، صوت و ویدئو فراهم است که نه تنها تجربه یادگیری را بهبود می‌بخشد بلکه مدیریت تعداد زیادی از دانشجویان را نیز تسهیل می‌کند.

ایجاد استقلال

نظریه‌های آموزشی در محیط‌های آموزش مجازی معمولاً فراگیرندگان را جدا از چارچوب یادگیری در نظر می‌گیرند و بر تجارب یادگیری، تقویت تفکر، انگیزه و عملکرد آن‌ها تأکید دارند. یادگیری الکترونیکی شرایطی را فراهم می‌آورد که افراد بتوانند در هر زمان و مکان به تجربه آموزشی خود بپردازند. این روش امکان پیاده‌سازی و حمایت از برنامه‌های یادگیری الکترونیکی را با استفاده از ابزارهای آموزش آنلاین فراهم می‌سازد. در آموزش مجازی، هر دانشجو قادر است بر اساس استعدادها و نیازهای شخصی خود محتواهای آموزشی را دریافت کرده و به تمرین و تکرار بپردازد. همچنین، دانشجویان می‌توانند از میان قالب‌های مختلف مانند متن، اسلاید، ویدئو یا سایر قالب‌ها مورد دل‌خواه خود را انتخاب کنند. در این سیستم،

همایش از راه دور، گروه‌های بحث و آموزشی از طریق وب به دانش و اطلاعات دسترسی پیدا می‌کند.

هال (۲۰۱۰) معتقد است که یادگیری الکترونیکی فرایندی است که از طریق رایانه، اینترنت، اینترنت انجام می‌شود و اظهار می‌دارد که به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری، اشاره بر مفهوم یادگیری الکترونیکی دارد.

برج بر این عقیده است که یادگیری الکترونیکی به معنای کسب دانش از طریق رسانه‌ها است. یادگیری الکترونیکی، پیشرفته‌ترین شیوه یادگیری مبتنی بر فناوری به شمار می‌رود و به طور کلی شامل یادگیری از طریق وب یا هر نوع بستر ارتباطی دیگر به صورت الکترونیکی است.

استفاده از فناوری اطلاعات برای مدیریت، طراحی، ارائه، انتخاب، تبادل، هدایت و راهبری پشتیبانی و توسعه یادگیری را یادگیری الکترونیکی گویند. مور^۱ (۲۰۱۲)، فیزلی^۲ (۲۰۱۲): آموزش از راه دور روشی است که برای توصیف انواع ترتیبات آموزشی که فراگیر و استاد به طور معمول از لحاظ مکان یا زمان از یکدیگر جدا باشند، در حالی که ارتباط بین آنها از طریق رسانه برقرار می‌شود.

از مجموع تعاریف ذکر شده می‌توان دریافت که دیدگاه دانشمندان در زمینه یادگیری الکترونیکی مشابه است و به طور کلی این تعریف جامع را می‌توان برای یادگیری الکترونیکی ارائه نمود. سینتما^۳ (۲۰۲۰) معتقد است. یادگیری الکترونیکی عبارت از فراهم‌آوری و استفاده از دانش توزیع شده از طریق رسانه‌های الکترونیکی و مبتنی بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی همانند ماهواره، تلفن‌های تصویری، لوح‌های فشرده و انواع شبکه‌های رایانه‌ای.

مزایای آموزش مجازی

در عصر اطلاعات، ضرورت توسعه مداوم دانش و مهارت‌های انسانی بیش از پیش احساس می‌شود تا فرد بتواند با سرعت روزافزون پیشرفت فناوری‌های نوین همگام شود. آموزش مجازی فرصت‌های بی‌نظیری را فراهم کرده است که امکان یادگیری بیشتر، سریع‌تر و اقتصادی‌تر را میسر می‌کند. این روش نوین آموزشی محتوا را در اشکال متفاوتی ارائه می‌دهد که نه تنها دسترسی به دانش و یادگیری مادام‌العمر را افزایش داده؛ بلکه کیفیت خدمات آموزشی را بهبود بخشیده و فرآیند اجرای برنامه‌های آموزشی را تسریع می‌کند. در ادامه، برخی از شاخص‌ترین مزایای آموزش مجازی به صورت خلاصه مطرح شده‌اند.

نیازهای فردی دانشجویان شناسایی شده و پاسخ‌هایی متناسب با آن‌ها ارائه می‌شود. به این ترتیب، دانشجو کنترل کاملی بر روند آموزشی خود دارد، او می‌تواند محتوا، قالب، زمان و مکان یادگیری را به صورت خودمختور تعیین کند و مسیر آموزشی خود را به شکلی انعطاف‌پذیر هدایت نماید.

تعامل با محتوا

روش‌های نوین آموزش مجازی این امکان را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که بدون نیاز به حضور مستقیم استاد، با محتوای درسی تعامل داشته باشند و به صورت انعطاف‌پذیر از منابعی مانند متون، اسلایدها، فیلم‌ها و جداول الکترونیکی بهره‌مند شوند. در چنین ساختاری، استادان باید فعالیت‌های یادگیری را به شکلی طراحی کنند که دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم را به طور مستقل درک کرده و تکالیف خود را تکمیل کنند. این در حالی است که در روش سنتی آموزش، استاد مسئول تعیین ترتیب و نحوه دسترسی دانش‌آموزان به محتوا و قالب اطلاعاتی است و فرآیند یادگیری را هدایت می‌کند.

تعامل با افراد

با وجود این که توجه به خودمختاری و استقلال دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین رویکردهای آموزش مجازی به شمار می‌رود، نباید فراموش کرد که ارتباط و تعامل میان افراد در هر سیستم آموزشی از اصول اساسی موفقیت آن محسوب می‌شود. بر همین اساس، در محیط یادگیری الکترونیکی امکان تعامل میان یادگیرندگان و استادان یا ارتباط بین خود یادگیرندگان به صورت هم‌زمان و غیرهم‌زمان و بدون محدودیت زمانی و مکانی فراهم می‌گردد. علاوه بر این، چنین محیطی شرایطی را ایجاد می‌کند که دانش‌آموزان و اساتید بتوانند در فعالیت‌های آموزشی مشارکت فعال داشته و به مجموعه گسترده‌تری از منابع دسترسی پیدا کنند (لی و همکاران، ۲۰۰۹).

مرحله تفسیر و تحلیل

نظام‌های آموزشی از زمان پیدایش اولیه در کشورهای مختلف دستخوش تغییرات و تحولات قابل توجهی شده‌اند. در این میان، آموزش مکاتبه‌ای و برنامه‌محور به‌عنوان اولین مرحله این نظام آموزشی مطرح بوده است. از سوی دیگر، روان‌شناسی مرتبط با این رویکرد، اصول رفتارگرایی را دنبال می‌کند. در نیمه دوم قرن نوزدهم، روان‌شناسان رفتارگرا دریافتند که می‌توان از روش‌هایی برای مطالعه و بررسی علمی‌تر رفتارهای انسانی بهره برد. در این رویکرد همانند الگوهای فنی تایلر و تابا در برنامه درسی آنچه باید آموزش داده شود به دقت مشخص و

سپس اجزای متشکله با نظم و ترتیب خطی همراه با بازخورد به شاگرد عرضه می‌شود. نسل دوم آموزش از راه دور آموزش رادیویی، تلویزیونی و رایانه‌ای نامیده شده است. رویکرد روان‌شناسی در این نسل تمرکز خود را بر شناخت و فهم عمیق در حوزه آموزش قرار داده است و نقش مهمی در توسعه الگوهای آموزشی و تعامل میان نگرش سیستمی با اصول و نظریه‌های علوم ارتباطات ایفا کرده است، که تأثیر قابل توجهی بر شکل‌گیری و تحول نسل دوم آموزش داشته است. در این رویکرد، یادگیرندگان تحت نظارت و راهنمایی مدیریت یادگیری، از طریق فرآیند کاوشگری، مهارت‌ها و دانش مورد نیاز خود را فرا می‌گیرند. در مؤسسات نسل سوم، محیط‌های یادگیری نوین که غالباً به‌صورت مجازی طراحی می‌شوند، تفاوت‌های چشمگیری با نسل اول و دوم دارند. این محیط‌ها با استفاده از رسانه‌های آموزشی مبتنی بر اینترنت، فضاهای یادگیری جداگانه و انفرادی موجود را به فرصت‌هایی برای ارتباط گروهی تبدیل می‌کنند. در این نسل تأکید بر رویکرد دانش‌محور در فرآیند یاددهی-یادگیری است که بر پایه فعالیت‌ها و پژوهش‌های شخص یادگیرنده بنا شده و مطابق نظریه ساختارگرایی ادامه می‌یابد. از این دیدگاه، دانشجویان باید بیاموزند چگونه با بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی متنوع و پراکنده، ساختار جدیدی از دانش و یادگیری خود را ایجاد کنند. نسل سوم آموزش با رویکرد انتقادی همراه است (سرمدی و همکاران، ۱۳۹۰). الگوهای غیر فنی پاینا و آیزنر در دسته‌بندی نسل سوم قرار دارند. نظریه‌پردازان انتقادی تلاش می‌کنند با ارائه نقدهای خود، تغییراتی در مدارس ایجاد کنند تا این مراکز آموزشی به فضایی برای تحقق دموکراسی عمومی تبدیل شوند. هدف آن‌ها این است که نسل جوان را به درک صحیحی از حقوق، مسئولیت‌های اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی خود بازگردانند (گوتک، ۱۹۹۷). نسل چهارم شبکه‌ها به عقیده مور (۱۹۹۰) توانسته است ویژگی‌های اصلی و مهم شبکه را با یکدیگر ترکیب کند. این نسل ظرفیت قابل توجهی در بازیابی حجم گسترده‌ای از اطلاعات محتوای محور دارد، تعاملات مبتنی بر رایانه را تسهیل می‌کند و از قدرت پردازشگرها از طریق نرم‌افزارهای برنامه‌نویسی به ویژه جاوا بهره‌مند است. به‌علاوه، اندرسون و الومی نسل پنجم را معرفی کرده‌اند و آن را «الگوی یادگیری هوشمند و انعطاف‌پذیر» نامیده‌اند. این نسل، خدماتی چون مدیریت اجرای شبکه و امکان دسترسی به کتابخانه‌ها و سایر خدمات حمایتی اجرایی را با ارائه یک نظام جامع از عناصر آموزشی، اجرایی و حمایتی فراهم کرده است. در این نسل، محتواهای چندرسانه‌ای از جمله

نیازهای جامعه در ابعاد مختلف مانند بهداشت، خانواده، تفریحات، حرفه و پیشه، امور مدنی، دین و معرفت. این تحلیل با استفاده از روش‌هایی مانند مشاهده، مصاحبه، پرسش‌نامه، بررسی اسناد و مدارک و به‌کارگیری تکنیک‌های نیازسنجی انجام می‌شود؛ ۳. گزینش و تعیین دانش معاصر (موضوع درسی) از طریق مطالعه ساختار رشته‌های درسی و دریافت نظرات کارشناسان متخصص در هر حوزه آموزشی. تایلر معتقد است که تصمیم‌گیری درباره اهداف آموزشی باید مبتنی بر مطالعات نظام‌مند درباره فراگیران، زندگی اجتماعی و نظرات کارشناسان درباره موضوعات درسی باشد. پس از گردآوری این اطلاعات، اهداف آموزشی از دیدگاه فلسفه آموزش و پرورش و روان‌شناسی یادگیری ارزیابی شده و چارچوب نهایی برای آموزش مشخص می‌شود.

تحلیل الگوی تابا

در پی جنگ جهانی دوم، امریکا به دلیل مهاجرت‌ها و ایجاد تفاوت‌های عمده در شیوه زندگی مردم دچار تنش زیادی شد. گروه پژوهشی تابا پروپوزالی در راستای بررسی امکان‌هایی برای افزایش سطح تحمل میان آموزندگانی که پیشینه‌های قومی و فرهنگی متفاوتی داشتند، نوشتند و به آموزش و پرورش امریکا ارائه دادند. این پروژه پذیرفته شد و در شهر نیویورک امریکا اجرا شد. تابا مدیر پروژه بود. موفقیت این پروژه سبب شد تا مرکز آموزش و پرورش بین گروهی در دانشگاه شیکاگو بنیان‌گذاری شده و ریاست آن به تابا داده شود. این برنامه‌های درسی بر چهار موضوع اصلی مرتبط با زندگی اجتماعی متمرکز شد که در شکل‌دهی تعصبات نقش داشتند: ۱. تفاوت در سبک زندگی خانوادگی؛ ۲. تفاوت در سبک زندگی در جامعه محلی؛ ۳. ناآگاهی از فرهنگ امریکایی؛ ۴. رشد رابطه صلح‌آمیز میان افراد. او سخن از اهداف تربیتی به میان آورد و این هدف‌ها را در چهار طبقه قرارداد: دانش پایه، مهارت‌های تفکر، نگرش‌ها و مهارت‌های اکادمیک. او هر طبقه از این هدف‌ها را به راهکار یادگیری/تدریس خاص خود پیوند زد. با توجه به مباحث مطرح‌شده، می‌توان گفت که رویکرد معرفت‌شناسی اثبات‌گرایی در نسل اول و اوایل تکوین آموزش بیشتر با دیدگاه رفتارگرایی همراه بوده است. در این چارچوب، گروهی بر این باور بودند که می‌توان مدرسه را بر اساس اصول مدیریت علمی اداره کرد؛ اصولی که پیش‌تر توسط فردریک تایلور در حوزه صنعت طرح شده بود. نظریات مرتبط با سلسله‌مراتب نیازهای مزلو، حیطه‌های یادگیری بلوم، رفتارگرایی اسکینر و عوامل اجتماعی و جامعه‌شناختی در شکل‌دهی نسل اول آموزش نقش تعیین‌کننده‌ای داشتند و

متن، صوت، تصویر و عناصر کامپیوتری، به صورت الکترونیکی از طریق کامپیوتر در اختیار کاربران قرار می‌گیرد. همچنین، دسترسی به اطلاعات پایه و کتابخانه‌های الکترونیکی، همراه با تعاملات میان معلم و یادگیرنده، ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر، تعاملات فردی یا گروهی - به طور همزمان یا غیرهمزمان - از طریق ایمیل، کنفرانس‌های کامپیوتری و دیگر ابزارهای دیجیتال ممکن شده است. علاوه بر اینها، نسل پنجم توانایی ادغام هوش مصنوعی با قابلیت‌های شبکه را دارد و قادر به ایجاد نوعی اشتراک معناشناختی است. این قابلیت‌ها عوامل انسانی و غیرانسانی را قادر می‌سازند تا به شیوه‌ای پیشرفته‌تر با استفاده از فناوری اطلاعات، شبکه را کاوش کنند (اندرسون والومی، ۱۳۸۵).

تحلیل الگوی تایلر

کتاب «اصول اساسی برنامه درسی و آموزش» محصول مجموعه آموخته‌های تایلر در دفتر تحقیقات تربیتی و مطالعه هشت ساله بود (فایندر، ۲۰۰۴). در این راستا، لبوویش (۱۹۹۵) اظهار کرده است، از آنجایی که تایلر اثر (منطق) خود را در طول مطالعه هشت ساله به عنوان یک مطالعه تجربی شکل داد، همچنین او در تجربه مدرسه درگیر شده بود؛ بنابراین الگوی او یک الگوی تجربی محسوب می‌شود. یکی از مهم‌ترین دلایل ماندگاری این اثر، همان تجربی بودن آن است. در این خصوص، تایلر خود در مصاحبه‌ای چنین گفته است: «دیدگاه‌هایم در اثر سرهم‌بندی کردن تجربیاتم شکل گرفته است. به نظر من دیدگاه‌ها بدون ارتباط با تجربیات نمی‌توانند اثرگذار باشند. به همین علت است که حتی در این سن بالا نیز تلاشم بر این است که حداقل ۲ تا ۳ روز یک ماه را در مدارس یا دیگر نهادهای آموزشی صرف کنم و تلاش می‌کنم بینم مسائل و واقعیت چیست تا بر مبنای آنها نظریه برنامه درسی را پی‌گیری کنم (شوبرت و شوبرت، ۱۹۸۶)». موارد دیگری از قبیل شفاف و قابل فهم بودن محتوای اثر تایلر (کرایدل و بولاف، ۲۰۰۷) زنده و فعال نگه داشتن هویت تاریخی قلمرو برنامه درسی (رایدینگز، ۱۹۸۱؛ تنر، ۱۹۸۲) ارایه یک سند راهنما برای تدوین برنامه درسی مدرسه‌محور و ارائه مسائلی که برنامه‌ریزان درسی بایستی پاسخگو باشند (لבוویش، ۱۹۹۵) نیز از جمله دلایل ماندگاری این اثر محسوب می‌شود. در الگوی تایلر، منابع اصلی مورد توجه به شرح زیر هستند: ۱. بررسی نیازهای دانش‌آموزان، که از طریق مشاهده، مصاحبه، پرسش‌نامه، آزمون‌ها، تحلیل پرونده‌های تحصیلی و همچنین ارزیابی نظرات متخصصان در حوزه‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت صورت می‌گیرد؛ ۲. تحلیل

بازتاب‌دهنده نسخه‌ای سفارشی از واقعیت اجتماعی مورد نظر طبقه مسلط بوده و به آن مشروعیت می‌بخشد.

تحلیل الگوی آیزنر

وی معتقد است که نگاه به آموزش و پرورش با تفکر علمی، رفتارگرایی، پوزیتیویستی، مکانیکی و صنعتی نگاه صحیحی نیست و با روح تعلیم و تربیت منافات دارد. از نظر وی نگاه به آموزش و پرورش باید نگاهی زیباشناسانه و هنری باشد؛ زیرا دستیابی به قوانینی که امکان توضیح، توصیف، تحلیل، کنترل و پیش‌بینی رفتار انسانی را ارائه دهد، امکان‌پذیر نیست. قوانین حاکم بر رفتار انسانی آنقدر پیچیده و موقعیت‌مدار هستند که تن به قوانین عام نمی‌دهند. لذا نگاه به تعلیم و تربیت باید آن نگاهی باشد که موقعیت و شرایط آموزشی را مورد توجه قرار داده و برای آن اولویت قائل شود؛ پس نمی‌توان یک برنامه درسی یکسان و یکنواختی برای کلیه حوزه‌ها و مناطق مشخص کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). آیزنر با توجه به دیدگاه هنری خود برنامه درسی را چنین تعریف می‌کند: برنامه‌ریزی درسی یک مدرسه، دوره تحصیلی یا کلاس، مجموعه‌ای از فعالیت‌های سازمان‌یافته است که هدف آن ایجاد دستاوردهای آموزشی برای یک یا گروهی از دانش‌آموزان است (آیزنر، ۱۹۹۴). ویژگی‌های هنری مورد نظر آیزنر به دریافت شهودی و بصیرت‌آنی و خلاقیت‌فی‌البداهه و آشکارسازی مکنونات اشاره دارد. آنچه آیزنر تلاش کرد تا نشان دهد، شناسایی عواملی است که ممکن است در فرایند برنامه‌ریزی درسی به کار گرفته شود، به طور مشخص طراحی مواد درسی که ممکن است به معلم در کارش کمک کند. عوامل و ملاحظات برای اینکه آنها را اکتشافی ببینیم وجود دارد: آنها ابزارهایی برای استفاده هستند، نه قوانینی که باید از آنها پیروی شود. هیچ قانون و دستورالعملی وجود ندارد که برنامه‌ریزی درسی موفق را تضمین کند. قضاوت همیشه ضروری است و اگر این امر یک کار گروهی باشد حساسیت نسبت به همکاران همیشه لازم است (عصاره، ۱۳۹۸). آیزنر معتقد است کودکان با تجارب متنوعی که از محیط خانه و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، وارد مدرسه می‌شوند و بسته به محیط‌ها، تجارب‌شان متنوع است یک شیوه مواجهه شدن با این تفاوت‌ها، تهیه برنامه درسی متنوع است که به دانش‌آموز و معلم فرصت انتخاب محتوا می‌دهد. بدین وسیله انعطاف‌پذیری آموزش نیز افزایش می‌یابد. روشی که مفاهیم به وسیله برنامه درسی عملیاتی به دانش‌آموز انتقال داده شود، توسط معلمان و کارکنان مشخص می‌شود. به

فعالیت‌های عملی این دوره را هدایت کرده‌اند. در زمینه راهبردهای یاددهی-یادگیری مبتنی بر پارادایم اثبات‌گرایی، باور به قوانین کلی حاکم بر یادگیری برای همه افراد مطرح بود و روش‌های جمعی نسبت به روش‌های متکثر ترجیح داده می‌شدند. این راهبردها غالباً بر طراحی تجارب یادگیری متمرکز بودند تا بتوانند نیازهای جامعه صنعتی را پاسخ دهند. همچنین، مواد آموزشی عمدتاً بر مبنای کارایی توسعه داده شده بود. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی مرتبط با نسل اول و دوم، که به گفته مان جولیکا و ریدی (۲۰۰۲) امروزه تحت عنوان مؤسسات آموزشی سنتی شناخته می‌شوند، در رویکردهای خود بستر مناسب یاددهی - یادگیری را برای دانشجویان فراهم نمی‌کردند. در واقع، در این نوع مؤسسات مسئولیت ایجاد محیط یادگیری به صورت فردی برعهده دانشجویان قرار داشت (به نقل از ابراهیم زاده، ۱۳۸۲).

تحلیل الگوی پاینار

در تایید ایده پاینار، فیلن (۲۰۱۹) معتقد است که «مدرس دانشگاه برنامه درسی تولید نمی‌کند؛ بلکه او با ایده‌ای که به کلاس درس می‌آورد به شکل‌گیری گفتمان بین خود و دانشجویان کمک می‌کند. برنامه درسی آن چیزی است که بین مدرس و دانشجویان اتفاق می‌افتد. این مکالمات و تفسیرهای آن ایده و محتوا است که ما آن را به کلاس ارائه می‌دهیم به طوری که بسیار متغیر و بسیار پویا است. در این گفتمان بر روی آن ایده و محتوا تامل می‌شود. مدرس و دانشجویان با پیشینه‌های خود در این گفتمان حضور می‌یابند و این بخشی از ترکیب برنامه درسی پویا است (عباباف و پاینار، ۱۳۹۸)».

در نسل سوم آموزش، بر پایه دیدگاه پاینار، مدارس بدون شک توانایی‌های شناختی را به کودکان آموزش داده و مهارت‌های فکری فراگیران را ارتقا می‌دهند. با این حال، همچنان مشخص نیست که آیا این مهارت‌ها می‌توانند رابطه میان آموزش و پرورش، وضعیت شغلی و درآمد فرد را تعیین کنند یا خیر. پارادایم نومفهوم‌گرایی، تفسیری متفاوت از ارتباط آموزش و پرورش با جامعه ارائه داده و بر این اعتقاد است که مدارس بیشتر بر رفع نیازهای نخبگان جامعه تمرکز دارند تا پاسخگویی به نیازهای تمامی افراد جامعه. این پارادایم، مدارس را ابزاری می‌بیند که در خدمت منافع نخبگان عمل کرده، نابرابری‌های موجود را تقویت می‌کند و دیدگاه خاصی را در افراد پرورش می‌دهد تا وضعیت موجود را بدون مقاومت بپذیرند. به این ترتیب، گونه‌های معرفتی دلخواه خود را به عنوان ابزار کنترل اجتماعی بر جامعه تحمیل می‌کنند. کتب و مواد آموزشی‌ای که در اختیار کودکان قرار می‌گیرد نیز اغلب

براری و همکاران، ۱۳۹۶). از نظر ارتباط‌گرایی، یادگیری عبارت است از فرایند خلق گره‌ها و ارتباط‌های جدید؛ به عبارت دیگر یادگیری فرایند شکل‌دهی و شکل‌گیری شبکه‌هاست. در ارتباط‌گرایی دانش و شناخت توزیع شده در سطح شبکه‌ای از افراد و فناوری تلقی می‌شود و یادگیری فرایند ارتباط، رشد و رهیابی این شبکه‌هاست. به زبان ساده‌تر ایجاد کردن گره‌ها، ارتباط دادن گره‌ها با یکدیگر و تشکیل شبکه‌ای از گره‌ها و ارتباط‌ها، یادگیری را ایجاد می‌کنند. نکته ظریف در این است که این تعریف یادگیری را حاصل ارتباط‌ها نمی‌داند؛ بلکه خود ارتباط‌ها یادگیری‌اند. در این تعریف یادگیری فقط از طریق شبکه اتفاق نمی‌افتد یا از طریق شبکه تسهیل نمی‌شود؛ بلکه خود شبکه‌سازی به عنوان یادگیری معرفی می‌شود (به نقل از فردانش، ۱۳۹۲).

این نظریه، سه نظریه یادگیری مطرح رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی را به چالش کشانده و آن‌ها را در رویارویی با نیازهای عصر دیجیتال ناکافی می‌داند (اسکندری، فردانش و سجادی، ۱۳۸۸). این دیدگاه‌ها به فرایند یادگیری‌ای که خارج از افراد رخ می‌دهد، توجه کافی ندارند؛ منظور یادگیری‌ای که در قالب فناوری ذخیره شده و پردازش می‌شود. علاوه بر این، در توضیح نحوه شکل‌گیری یادگیری در سازمان‌ها نیز ناکام بوده‌اند (زیمنس، ۲۰۰۴).

ارتباط‌گرایی با این درک هدایت می‌شود که تصمیم‌ها بر مبنایی که به سرعت در حال تغییر هستند، استوار شده‌اند. اطلاعات جدید پیوسته در حال کسب شدن است. توانایی تشخیص اطلاعات مهم از غیر مهم حیاتی است. توانایی تشخیص اینکه چه موقع اطلاعات جدید، چشم‌اندازی را که در گذشته بر اساس آن تصمیم‌گیری شده است را تغییر داده است نیز بسیار حیاتی است.

مرحله تبیین

تبیین مبانی معرفت‌شناختی تایلر

تایلر از جمله دانشمندانی است که اصول بنا نهادن یک تئوری را بحث کرده است (نوبریان، ۱۳۸۲). ریشه یا مبانی منطق تایلر که باعث شهرت او در برنامه درسی شده است به مطالعه هشت ساله (۱۹۳۳-۱۹۴۱) بر می‌گردد. هدف از مطالعه هشت ساله، بررسی اثرات تعلیم و تربیت پیشرو دیویی در مقایسه با تعلیم و تربیت سنتی روی دانش‌آموزان مدرسه و دانشجویان دانشگاه بود (خسروی و کافی زاده، ۱۳۹۱). تایلر سرآغاز جنبش رفتارگرایی در حوزه برنامه درسی بوده است (مهر محمدی، ۱۳۸۳)، به نوعی می‌توان بیان داشت که رویکرد تایلر یک

این شیوه هم نیازهای محلی و هم نیازهای ملی برآورده می‌شود (آیزنر، ۱۹۹۴).

در نسل سوم آموزش، با رویکرد آیزنر، مدارس دیگر نهادهای بی‌طرف تلقی نمی‌شوند؛ بلکه به عنوان نهادهای سیاسی عمل می‌کنند که گروهی را به قدرت می‌رسانند و گروهی دیگر را از آن محروم می‌سازند. راهبرد اقتداردهی - اقتدارستانی شامل بازسازی کنترل‌شده نقش‌های اجتماعی و اقتصادی از پیش تعیین‌شده‌ای است که بر اساس سازوکار بازار جهانی شکل گرفته‌اند. نظریه‌پردازان نقاد تلاش دارند تا با استفاده از انتقادهای خود، نظام آموزشی را اصلاح کنند به‌گونه‌ای که مدارس به فضاهای عمومی دموکراتیک تبدیل شوند. هدف این تحول، ایجاد بستری است که در آن نسل جوان بتواند به درکی واقعی از حقوق و مسئولیت‌های اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی خود دست یابد (گوتک، ۱۹۹۷؛ ترجمه پاک سرشت). نظریه‌پردازان حوزه نقادی، یادگیری را فرآیندی ضروری می‌دانند که باید به تأیید، حمایت و تشویق یادگیرندگان توجه داشته باشد. طرفداران آموزش چندفرهنگی بر نوعی یادگیری تأکید دارند که از تجربه‌های شخصی، خانوادگی و اجتماعی یادگیرندگان نشأت می‌گیرد. در مؤسسات نسل سوم آموزش از راه دور، محیط‌های یادگیری به شکلی متفاوت طراحی شده‌اند و عمدتاً در قالب فضای مجازی شکل گرفته‌اند. رسانه‌های آموزشی مبتنی بر اینترنت، محیط‌های یادگیری انفرادی و جداگانه موجود در مؤسسات آموزش باز و از راه دور را به محیط‌هایی برای ارتباط گروهی تبدیل کرده‌اند. در آموزش نسل سوم، تمرکز اصلی بر رویکرد یاددهی-یادگیری دانشجو‌محور قرار دارد، که مبتنی بر فعالیت‌های پژوهشی شخصی یادگیرنده است. همچنین، این رویکرد بر اصول نظریه ساخت‌گرایی استوار است و از دانشجویان انتظار می‌رود که با بهره‌گیری از منابع اطلاعاتی متنوع و پراکنده، ساختار جدیدی برای یادگیری خود ایجاد کنند (ابراهیم زاده، ۱۳۸۲).

تحلیل الگوی آموزش مجازی

با رشد چشمگیر فناوری به خصوص بعد از ظهور شبکه‌های اجتماعی مجازی، دیگر نظریه‌های قدیمی پاسخگوی چنین تحولاتی نبودند و آموزش مجازی برای تبدیل شدن به یک نظام آموزشی جدید نیازمند مبانی و نظریه‌های یادگیری خاص خود است. نظریه‌هایی که پیچیدگی یادگیری را شرح دهند و پاسخگوی یادگیری در عصر اطلاعات باشد. از این رو نظریه ارتباط‌گرایی ظهور کرد، نظریه‌ای که به اعتقاد زیمنس پاسخی مناسب و به موقع تعلیم و تربیت به شرایط فعلی جامعه و فناوری‌های جدید آموزش است (زیمنس، ۲۰۱۳؛ به نقل از

شیوه نگاه به برنامه درسی را بیان و معرفی می‌کند. برنامه درسی در این نگاه، ابزار مهم کارکردی آموزش است. به نظر می‌رسد الگوی تایلر یادآور فلسفه افلاطونی باشد، آنجا که اصل تذکار را در تدریس محور کار قرار می‌دهد. در معرفت‌شناسی ایدئالیسم فرایند شناخت شامل بازشناسی یا تذکار ایده‌های نهانی است که از پیش در ذهن تشکیل شده‌اند (گوتک، ۱۳۹۱). یادگیری به‌عنوان فرآیندی کاملاً عقلانی، شامل به خاطر آوردن ایده‌ها و به‌کارگیری آن‌هاست. از آنجا که واقعیت ماهیتی ذهنی دارد، آموزش و پرورش نیز به مفاهیم و ایده‌ها وابسته است.

با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان بیان کرد که مبنای معرفت‌شناسی تایلر اثبات‌گرایی ایده‌آلیسم است.

تبیین مبانی معرفت‌شناختی تابا

مراحل اجرای الگوی استقرایی مستلزم پویایی و فعال بودن شاگرد و تعاملات محیطی است. ماهیت یادگیری و معرفت در این الگو سلسله مراتبی است. معلم با طرح سوال شاگردان خود را از یک مرحله فعالیت به مرحله بعدی در زمان مقتضی با این الگو به پیش می‌رود. معلم در اجرای این الگو باید بتواند انضباط را با انعطاف همراه کند. (دیدگاه مکتب رئالیسم و مکاتب فلسفی کلاسیک) شاگرد باید از تفکر منعطف و تداوم با استحکام و قوت برخوردار باشد. باید محیط یادگیری پرورش دهنده قابلیت‌های هر یک از شاگردان باشد. (نگاه مکاتب فلسفی کلاسیک) برنامه درسی هم در زمینه‌های وسیع برای گروه‌های سنی مختلف کاربرد دارد. نقش شاگرد مشارکت فعال و گروهی بوده و بحث گروهی و قضاوت را تقویت می‌کند. با توجه به موارد مطرح شده مبنای معرفت‌شناسی تابا رئالیسم است.

تبیین مبانی معرفت‌شناختی پاینار

در بررسی مبانی معرفت‌شناختی الگوی حاضر می‌توان اشاره کرد که در مکتب پراگماتیسم تجربه و به کار آمدن آخرین معیار درستی اندیشه‌ها است. اگر جز این باشد یعنی اگر به هیچ رو هیچ گونه پیوندی تجربه را به زندگی عملی نپیوندند، پرداختن به آنها بیهوده و قضاوت درباره آنها بی‌معنی است (نقیب زاده؛ ۱۳۹۱). در مکتب پراگماتیسم نتایجی که از ناپایداری و گذرنده بودن جهان و وضعیت‌ها می‌گیرند آن است که چون نمی‌توان وضعیت‌های آینده و شکل‌های آن را پیش‌بینی کرد، عرضه کردن راه حل کلی نیز ناممکن است. به جای اینکه معلم مشکلات مشخصی را برای شاگرد مطرح کرده و راه‌حل‌های آماده ارائه دهد؛ باید مهارت حل مسئله را در او تقویت کند. بنابراین لازم است شاگرد خود با چالش‌ها مواجه

شود و با تلاش فردی، آن‌ها را حل کند. چرا که تفکر واقعی زمانی شکل می‌گیرد که فرد در برابر موقعیت‌هایی قرار گیرد که موجب ایجاد مشکل می‌شوند (نقیب زاده، ۱۳۹۱). شناخت حاصل از این الگو بر امور عاطفی متمرکز است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت این امر معرفت‌شناسی اگزیستانسیالیسم نسبت به معرفت انسان است که تجربه معرفتی انسان را دارای ویژگی‌های ذهنی، شخصی و غیر عقلانی (عاطفی) معرفی می‌کند. رویکرد نوفهم‌گرایی، که بیشتر در زمینه فلسفه معنا پیدا می‌کند، به مسائل اجتماعی و سیاسی نیز توجه خاصی نشان می‌دهد. این جنبش دیدگاهی جامع به برنامه درسی ارائه می‌دهد و اهمیت جنبه‌های فراتر از حوزه علمی و اقتصادی را برجسته می‌کند. در مدارس، معمولاً بر کاربردهای عملی دانش تأکید زیادی می‌شود و سودمندی آن به‌عنوان یک ارزش اساسی برای معلمان و دانش‌آموزان معرفی می‌گردد. نتیجه این نگاه عملکردی این است که برنامه درسی بیشترین هم‌پوشانی را با دانش اقتصادی و علمی داشته و ارتباط کمتری با جنبه‌های فرهنگی و هنری برقرار می‌کند. برای درک بهتر نوفهم‌گرایی، مطالعه کتاب «فهم برنامه درسی» نوشته پاینار، رینو، اسلاتری و توبمن (۱۹۹۵) توصیه می‌شود. نویسندگان این اثر به بررسی جنبه‌های مختلف نوفهم‌گرایی در برنامه درسی پرداخته‌اند و موضوعات متنوعی را که مورد علاقه این جنبش هستند، مطرح کرده‌اند. این موضوعات شامل موارد زیر هستند: گفتمان معاصر برنامه درسی؛ فهم برنامه درسی در بستر تاریخی؛ بررسی برنامه درسی به‌عنوان متنی با بیان نژادی، جنسیتی، پساساختارگرایانه، پدیدارشناسانه، زیبایی‌شناسانه، خودزندگی‌نامه‌ای، خداشناسانه، نهادی و بین‌المللی.

تبیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی آیزنر

در بررسی مبانی معرفت‌شناختی الگوی آیزنر شناخت حاصل از این الگو بر امور عاطفی متمرکز است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت این امر معرفت‌شناسی اگزیستانسیالیسم نسبت به معرفت انسان است که تجربه معرفتی انسان را دارای ویژگی‌های ذهنی، شخصی و غیر عقلانی (عاطفی) معرفی می‌کند. اگزیستانسیالیسم و تأثیر آن بر تعلیم و تربیت حاکی از آن است که مکتب اگزیستانسیالیسم به دنبال آن است که انسان ماهیت و یا وجود خود را بسازد و دلیل پیروان این مکتب در نظام آموزشی سعی می‌کند که مفاهیم انتزاعی را به صورت ملموس و قابل درک ارائه دهند تا یادگیرنده فعال شده و معرفت خود را ایجاد نماید. به طور خلاصه باید گفت با آن که نمایندگان فلسفه پراگماتیسم به آزمون، کارایی و پیامد اندیشه‌هاست. باورها و گرایش‌های آنان طیف گسترده‌ای پدید می‌آورد که

مادام‌العمر تقویت می‌کند. به همین دلیل، سازنده‌گرایی به‌عنوان مبنای روش‌شناسی آموزشی، به ویژه در آموزش از دور، با محیط‌های مجازی و تحت وب که مبتنی بر ارتباط‌های همزمان و غیرهمزمان، آنالین و آفلاین هستند سروکار دارد. این نوع ارتباطات به یادگیرنده امکان می‌دهد که در هر زمان از روز یا هفته بتواند به یادگیری ادامه داده و مطالعات خود را به‌روز کند. بنابراین در سازنده‌گرایی، همان مفاهیمی مطرح می‌شود که در آموزش از دور نیز قابل مشاهده است؛ مفاهیمی نظیر آموزش باز، کلاس درس باز، استقلال یادگیرنده و کنترل رفتار یاددهنده. بر همین اساس است که یادگیرنده محوریت اصلی فرآیند آموزش را تشکیل داده و تمامی ابزارها شامل یاددهنده، محتوای آموزشی و سیستم‌های ارتباطی در خدمت او قرار دارند تا فرآیند یادگیری تسهیل شود. با توجه به این ویژگی‌ها، روش‌شناسی سازنده‌گرایی در کنار رویکردهای رفتارگرایی، شناختی و فراشناختی بیشترین تاثیر را در آموزش‌های مدرن از جمله آموزش از راه دور و آموزش الکترونیکی دارد.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف اصلی این پژوهش تبیین مبانی معرفت‌شناختی الگوهای فنی و غیر فنی برنامه‌ریزی درسی با تاکید بر آموزش مجازی بوده است. و اهداف فرعی شامل تعیین مبانی معرفت‌شناختی الگوی فنی تایلر از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده-یادگیرنده، و ارزشیابی، الگوی فنی تابا از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده-یادگیرنده و ارزشیابی، الگوی غیر فنی پاینار از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده - یادگیرنده، و ارزشیابی، الگوی غیر فنی آیزنر از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده - یادگیرنده و ارزشیابی بوده است. همچنین آموزش و یادگیری از طریق شبکه‌های اجتماعی به دلیل پیچیدگی‌های خاص خود در دنیای امروزی به بررسی کارکردهای فلسفی به ویژه معرفت‌شناسی در مفاهیم اصلی یادگیری مجازی نیازمند بوده است که در این مقاله بررسی شد. بدون شک تایلر و تابا از صاحب‌نظران برجسته مدل‌های تکنیکی، علمی به شمار می‌آیند. امتیاز این الگو در آن بود که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در استدلال علمی قوی گردند و بتوانند نظریه‌ها را خوب درک کنند. هدف اساسی این الگو آن بود که دانش‌آموزان را در جهت نظریه‌سازی هدایت کند. در مقابل الگوهای فنی، الگوهای غیر فنی جای داشتند، در همین راستا دو مکتب پاینار و آیزنر بررسی شده است. میراث اصلی پاینار و آیزنر آزاد ساختن تعلیم و تربیت از شیوه‌های

یک سوی آن تاکید بر جنبه‌های معنوی است و سوی دیگرش تاکید بر طبیعت‌گرایی است. میراث اصلی آیزنر تاکنون آزاد ساختن تعلیم و تربیت از شیوه‌های غالب تفکر تکنوکراتیک و علمی، افزودن شیوه‌های جدید گوناگون برای بررسی تحقیق و ارزشیابی، اصلاح مدرسه و نقش هنر در مدرسه بوده است. آیزنر تاکید می‌کرد که محیط، استعداد‌های هنری را شکل می‌دهد و آموزش هنر نقش منحصر به فردی در رشد کودکان دارد. آیزنر همچنین از نقد هنر سرمشق گرفت و عبارت خبرگی و نقد آموزشی را مطرح کرد که عبارت است از روشی برای ارزشیابی و تحقیق که بر آنچه واقعاً از مدارس و کلاس‌ها متصاعد می‌شود، تمرکز دارد.

تبیین مبانی معرفت‌شناختی آموزش مجازی

از آنجایی که در موسسات آموزشی از راه دور محیط یادگیری کاملاً متفاوت است و به صورت مجازی طراحی شده است، معرفت‌شناسی مبتنی بر سازنده‌گرایی است. در روش‌شناسی سازنده‌گرایی، به یادگیرندگان ابزارهایی ارائه می‌شود تا بتوانند چگونگی یادگرفتن را بیاموزند و معناها را خود ایجاد کنند. این دیدگاه معتقد است تمام مراحل زندگی یادگیرندگان بخشی از فرآیند کلی یاددهی و یادگیری محسوب می‌شود و نقش اصلی یاددهنده در این فرآیند کمک به یادگیرنده برای مشارکت فعالانه در یادگیری چگونه آموختن است، نه صرفاً هدایت آنان به کلاس‌های سنتی و غیرپویا (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۶). در این رویکرد، یادگیرنده در مرکز فرآیند یاددهی و یادگیری قرار دارد، در حالی که یاددهنده نقش تسهیل‌گر و راهنما را ایفا می‌کند (اندرسون و آلومی، ۱۳۸۵). به عبارت دیگر، در روش‌شناسی سازنده‌گرایی، نقش یاددهنده و یادگیرنده تا حدی دستخوش تغییر می‌شود، یادگیرنده به عنوان تفسیری از معناها و سازنده دانش عمل کرده و فردی مستقل خواهد بود که هر زمان بخواهد می‌تواند درس را شروع کرده یا به پایان برساند. در این فرآیند، یادگیرنده به همراه یاددهنده محتوای مورد نیاز را تهیه و تدوین می‌کنند. نقش یاددهنده نیز از محوریت به تسهیل‌کننده و هدایت‌گر تغییر خواهد کرد. فضای آموزشی در این رویکرد نوعی محیط باز، چندبعدی و چندحسی است و محتوای آموزشی بر اساس نیازها و مشارکت یاددهنده و یادگیرنده طراحی می‌شود که اغلب با استفاده از مدل‌های الکترونیکی مانند مدل اسکورم انجام می‌گیرد. افزون بر این، تعامل به عنوان مهم‌ترین عنصر آموزشی شناخته می‌شود و زمینه ارتباط میان یاددهنده، یادگیرنده و محتوا با کمک سیستم‌های ارتباطی فراهم می‌گردد، که این امر استقلال و مشارکت یادگیرندگان را برای دستیابی به یادگیری پایدار و

بر همین اساس سوالات پژوهش تبیین مبانی معرفت‌شناختی هر کدام از الگوها از حیث هدف، روش تربیتی، جایگاه یاددهنده - یادگیرنده و ارزشیابی ذکر شده است. ضمن بررسی الگوهای فنی و غیر فنی و معرفی مکتب فلسفی مرتبط با هر الگو به تبیین مبانی معرفت‌شناسی آموزش مجازی پرداخته‌ایم. پرسش‌های چهارگانه پژوهش را یکی پس از دیگری به ترتیب ارائه شد و سپس اطلاعات و پاسخ‌های مقتضی را در معرض اندیشه قرار گرفت و توصیف و تحلیل و مقایسه انجام شد.

با توجه به یافته‌ها، به برنامه‌ریزان نظام درسی در حوزه آموزش مجازی پیشنهاد شد رویکردها، شیوه‌ها و الگوهای جدیدی را طراحی نمایند که بتوان بر بنیان آن تلفیقی منطقی بین معرفت‌شناسی با الگوهای مدرن برنامه درسی ایجاد کرد.

پیشنهاده‌ها

حمایت و تشویق معلمان برای یادگیری مستمر توسط مدیران و دعوت از آنان جهت مشارکت در انتخاب الگوهای برنامه‌ریزی درسی کلاس درس، اقدامی مؤثر در تقویت کیفیت آموزش است. علاوه بر این، توسعه ادبیات پژوهشی در زمینه الگوهای برنامه‌ریزی درسی آموزش مجازی یکی از اولویت‌های اساسی محسوب می‌شود. برگزاری دوره‌های آموزشی برای آشنایی معلمان و مدیران با اصول برنامه‌ریزی درسی و عوامل مرتبط با ارتقای فرهنگ برنامه‌های درسی و روش‌های ارزشیابی آن، نقش کلیدی در ارتقای نظام آموزشی دارد. همچنین طراحی و راه‌اندازی نظام مدیریت ایده‌ها در مدارس و استفاده از ابتکارات کارکنان و دانش‌آموزان برای شناسایی فرصت‌ها و قابلیت‌های جدید، زمینه‌ای برای توسعه چشم‌انداز مدارس مجازی ایجاد می‌کند. ایجاد مرکز مشاوره ویژه برنامه‌ریزی درسی به منظور تعامل با استادان و برنامه‌ریزان درسی نیز می‌تواند نظارت بر مراحل تدوین، اجرا، ارزیابی و بازنگری برنامه‌های درسی را تسهیل کرده و کیفیت آموزش را بهبود بخشد.

غالب تفکر تکنوکراتیک و علمی، افزودن شیوه‌های جدید گوناگون برای بررسی تحقیق و ارزشیابی، اصلاح مدرسه و نقش هنر در مدرسه بوده است. آیزنر تاکید می‌کرد که محیط، استعدادها و هنری را شکل می‌دهد و آموزش هنر نقش منحصر به فردی در رشد کودکان دارد. این که کدام عامل باید در الگوهای برنامه درسی به عنوان محور اساسی تلقی شود، مستلزم آگاهی از دیدگاه‌ها و فلسفه‌های مختلف است. برنامه‌ریزان درسی، براساس اهداف مشخص شده و حیطه‌های یادگیری شناختی، عاطفی و روانی حرکتی یا حیطه‌های رشد شخصی، شایستگی اجتماعی، یادگیری مداوم و رشد تخصصی، انواع الگوهای برنامه درسی را تهیه می‌نمایند که هر یک به نوعی به محتوا و فرصت‌های یادگیری توجه دارند (طالبی و همکاران، ۱۳۸۹). نظریه‌پردازان و متخصصان حوزه برنامه درسی، به این قبیل سوالات پاسخ واحد و حتمی ندارند و همین مسئله سبب به وجود آمدن الگوهای متعدد در زمینه تدوین برنامه‌های درسی شده است. ارائه‌دهندگان الگوهای طراحی برنامه درسی را در دو گروه متمایز دسته‌بندی کرده‌اند. گروه اول شامل افرادی است که باور دارند اهداف تعلیم و تربیت را می‌توان از پیش تعیین کرد، به‌طور دقیق فرموله نمود و با رویکردی خطی به اجرا رساند. این دسته دیدگاهی تکنیکی- علمی به برنامه‌ریزی درسی دارند و به نوعی بر مبنای عقل‌گرایی عمل می‌کنند. در مقابل، گروه دوم از رویکرد غیرتکنیکی و غیرعلمی پیروی می‌کنند. این افراد بیشتر بر جنبه‌های ذهنی، شخصی بودن، خلاقیت و شیوه‌های اکتشافی تأکید دارند. همچنین، تمرکز آنها کمتر بر محصول نهایی یا تولید برنامه بوده و بیشتر بر یادگیرنده و تجربه یادگیری از طریق روش‌های فعالیت‌محور استوار است. بنابراین در مدل‌های غیرتکنیکی، به جای این که برنامه درسی از قبل تهیه شود، از طریق تعامل شاگرد و معلم طراحی و تدوین می‌گردد. شبکه‌های اجتماعی به عنوان ابزار قوی محیط آموزشی با پشتوانه رویکرد فلسفی ارتباط‌گرایی در نسل‌های جدید آموزش از راه دور معرفی شده‌اند.

منابع

- Ababaf, Zahra and Painar, William. (2019). A Reflection on Understanding Curriculum and Pedagogy from the Perspective of Instructors: A Case Study of the Department of Curriculum and Pedagogy at the University of British Columbia, *Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, Year 10, Issue 20, Autumn and Winter 2019, 57-84.
- Fathi Vajargah, Kourosh. (2017). *Concepts and Principles of Curriculum Planning*, Tehran: Science of Masters.
- Ghasemi, Fatemeh, Ali Asgari, Majid, Niknam, Zahra, Amani Tehrani, Mahmoud. (2022). Evaluation of the New Physics Curriculum in Practice: A Study Based on Expertise and Eisner's Educational Critique, *Journal of Curriculum Studies in Iran*, Volume Seventeen, Issue 66, Pages 177-210.
- Gotak, Gerald Al. (2012). *Philosophical Schools and Educational Ideas*. Translated by Pak Sarasht, Mohammad Jafar, Tehran: Samt.
- Hashemi, Seyyed Ahmad, Shamsai, Abbas Ali, and Ahmadzadeh, Hossein. (2023). *Examination of Epistemological Foundations in the Curriculum*,

- Eighth Scientific Conference on New Approaches in Human Sciences of Iran, Ilam, <https://civilica.com/doc/1906903>
- Karami Shirazi, Nasruddin and Hashemi, Seyyed Ahmad and Ranjbar, Mokhtar. (2019). Examination of Curriculum Design Patterns in Educational Activities, Second National Conference on Curriculum Transformation, Lamerd.
- Kazemi, Seydeh Fatemeh, Hashemi, Soheila, Khabazi Kenari, Mehdi. (2017). Analysis of the Ontological and Epistemological Approaches of University Professors in the Teaching Process. *Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies* 8(15), 61-90.
- Khosravi, Rahmatollah and Kafi Zadeh, Mansoureh (2012). An Analysis of Tyler's Logic in Curriculum Planning: Justified and Overlooked Themes. *Journal of Educational Sciences*. Volume 5. Issue 18. Pages 67-88.
- Madani, Seyyed Ahmad (1399). A Look at the Professional Path of Ralph Tyler: A Historical Narrative of a Lifetime Effort to Connect "Theory" and "Practice" in Curriculum, *Journal: Research in Curriculum Planning (Knowledge and Research in Educational Sciences - Curriculum Planning)*, Volume 17, Issue 40, pp. 1-20.
- Mahroozadeh, Tayebe (2010) Designing the Curriculum and Its Dimensions from the Perspectives of Eisner and Zais. *Quarterly Journal of Research in Education and Training*, 1. 2010; 2 (24): 67-89
- Mehr Mohammadi, Mahmoud (2004) Curriculum and Perspectives, Approaches, and Outlooks. Publication by Behnashr Astan Quds Razavi.
- Mehrjou, Parvaneh and Sarmadi, Mohammad Reza (2022) The Nature of Philosophical Foundations of Teaching in Teaching-Learning Strategies, Theory and Practice in the Curriculum of the Tenth Grade, Spring and Summer 2022, Issue 19
- Naghibzadeh, Mir Abdolhossein. (2012) A Look at the Philosophical Perspectives of the Twentieth Century. Tehran: Tahouri Publications.
- Qadri, Mostafa (2013) Historical analysis of the meanings and purposes of postmodernism in the field of curriculum studies, *Quarterly Journal of Theory and Practice in Curriculum*, Volume 1, Issue 1, Spring and Summer 2013, pp. 49-72.
- Safarifard, Razieh and Hajazi, Elahch and Zanganeh, Amirhossein and Gholamali Lavasani, Masoud. (2024). Investigating the Teaching-Learning Process in an Electronic Environment: A Mixed Study at the University of Tehran. *Scientific Journal of Research in School and Virtual Learning*, 12(1), 45-58.
- Samadi, Parvin (2012) Hilda Taba, Iranian Encyclopedia of Curriculum Studies.
- Samadi, Parvin (2104) Analysis of Tyler's Perspective in Curriculum, Iranian Encyclopedia of Curriculum.
- Talebi, Saeed, Mazlounian, Saeed, Saeef, Mohammad Hassan (2010) Principles of Curriculum. Tehran: Payame Noor University Press.
- Talebzadeh Nobarian, Mohsen and Fathi Vajarghah, Kourosh (2003) Specialized Topics in Curriculum Planning. Tehran: Ayizh
- Yaqoobi, Javad. Malek Mohammadi, Akbar. Iravani, Homayoun. Attaran, Mahmoud. (2018). Desirable characteristics of students and faculty members in e-learning in higher education in Iran: Perspectives of students in virtual courses. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, Issue 47.
- Asareh, Alireza. (2019). Introduction to Eisner's Perspective, Iranian Encyclopedia of Curriculum.
- Rahmani Boldaji, Maryam, Saberi, Maryam, Mohammadi, Farhad. (2015). Who was Hilda Taba, what did she say and what did she do? Collection of articles from the first international conference on psychology and educational sciences, Shiraz, May 2015.
- Sarmadi, Mohammad Reza, Saif, Mohammad Hassan, Talebi, Saeed (2011). Theoretical and Philosophical Foundations of Distance Education, Tehran: Payame Noor University.
- Shabani, Hassan. (2010). Educational and Developmental Skills, Tehran: Samt Publications
- Shalian, Rahim, Saidi Rezvani, Mahmoud, Amin Yazdi, Seyed Amir, Karshaki, Hossein, and Asghari Nikah, Seyed Mohsen. (2015). A Reflection on the Role of the Model in the Domain of Curriculum Design. *Research Journal of Educational Foundations (Educational and Psychological Studies of Mashhad)*, 5(2), 153-172.
- Shiyvandi Cheliche, Kamran and Hasanvand, Fazlollah and Abdolmaleki, Saeed and Mohammadi, Masoumeh. (2022). Construction and validation of a questionnaire for purposeful management of virtual classroom. *Scientific Journal of Research in School and Virtual Learning*, 10(3), 23-34.
- Boon, M., Orozco, M. & Sivakumar, K. Epistemological and educational issues in teaching practice-oriented scientific research: roles for philosophers of science. *Euro Jnl Phil Sci* 12, 16 (2022). <https://doi.org/10.1007/s13194-022-00447-z>
- Dunbar, Ronan & Buckley, Jeffrey & Seery, Niall. (2019). Curriculum development in technology teacher education: Integrating epistemology, pedagogy and capability.
- Eisner, Elliot W. (1994). The educational imagination: on the design and evaluation of school programs. New York: Macmillan.
- Felder, R.M., and Brent, R., (2005). "Understanding Student Differences," J. Engr. Education, Vol. 94, No 1, pp. 57-72 Understanding- Differences. pdf.
- Finder, M. (2004). Educating America: How Ralph W. Tyler Taught America to Teach. Westport, Connecticut: Praeger
- Green, H. J., & Hood, M. (2013). Significance of Epistemological Beliefs for Teaching and Learning Psychology: A Review. *Psychology Learning & Teaching*, 12(2), 168-178. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.2.168>
- Harasim, L. (2017). Learning Theories: The Role of Epistemology, Science, and Technology. In: Spector, M., Lockee, B., Childress, M. (eds) Learning, Design, and Technology. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_48-1

- Hlebowitsh, P.S. (1995). Interpretations of the Tyler Rationale: A reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), pp(89-94).
- Kridel, C., & Bullough, Jr., R. V. (2007). *Stories of the Eight- Year Study*. New York: State University of New York Press.
- Lee, J.W. (2010). Online Support Service quality, Online Learning Acceptance, and Student Satisfaction. *Internet and Higher Education*, 13, 277-283.
- Moore, J, L. Deane, C.D. Galyen, K. (2011). E-learning, Online Learning, And Distance Learning environments: Are they The Same? *Internet and Higher Education*, 14, 129-135.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pinar, W.F. (1980). Reply to my Critics. *Curriculum Inquiry* 10 (2), 199-205.
- Pinar, William, F. (2008). *What Is Curriculum Theory?* Taylor & Francis e-Library.
- Ridings, J. (1981, November). An interview with Ralph Tyler [Occasional papers, No. 13]. Retrieved, May 15, 2004 from the web site of Western Michigan University, Evaluation Center.
- Schubert, W., & Schubert, A. L. L. (1986). A dialog with Ralph Tyler. *Journal of Thought*, 21(1), 91-118.
- Seery, N., Phelan, J., Buckley, J. et al. Epistemological treatment of design in technology education. *Int J Technol Des Educ* 33, 1547-1561 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09781-y>
- Siegel, H. (2020). Why Does Epistemology Matter in Education?. In: Peters, M. (eds) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_687-3
- Siemens, G. (2004a) Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), pp. 1-13, 2004.
- Tanner, D. (1982). Curriculum history. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 412- 420). New York: Macmillian and Free Press.
- Tariq Mehmood Bhuttah, Chen Xiaoduan, Hakim Ullah, Amna Bibi; Curriculum Development: “An Analysis of The Tyler and Taba Model”; 2018: 1 (7): 109-118
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wang, V., Torrisi-Steele, G., & Reinsfield, E. (2021). Transformative learning, epistemology and technology in adult education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 324-340. <https://doi.org/10.1177/1477971420918602>