

جایگاه آموزش‌های آنلاین در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه فلسفی کنش‌گر-شبکه^۱

امیر مرادی^۲ و دکتر سعید ضرغامی همراه^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی جایگاه موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه کنش‌گر-شبکه است. پژوهش حاضر فلسفی و روش آن از نوع تحلیل مفهومی و زبانی و تحلیل منطقی فرارونده است. اسناد تحلیل‌شده شامل دیدگاه‌های صاحب‌نظران، کتب، پیشینه مطالعاتی و پژوهش‌های مرتبط در این زمینه‌اند. پژوهش نشان داد که بربنیاد نظریه کنش‌گر-شبکه و عاملیت هم‌زمان انسان و فناوری و تأثیرگذاری متقابل آن‌ها بر یکدیگر، موک‌ها ابزاری خنثی نیستند و می‌توانند دارای جایگاه دوگانه سازنده و غیرسازنده در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی باشند. از یک سو از طریق تغییر نقش استاد و فراگیر، به‌کارگیری رویکردهای تعاملی در تدریس، پرورش شایستگی‌های اختصاصی و توسعه عدالت آموزشی زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را فراهم می‌کنند، از سوی دیگر، به‌علت غیرحضور بودن، پذیرش بی‌قیدوشرط همه متقاضیان، شلوغ بودن کلاس‌ها، وجود هویت‌های کاذب و امکان ناشناختگی فراگیران، باعث کاهش مسئولیت‌پذیری می‌شوند. بر اساس نظریه کنش‌گر-شبکه و نگاه واسطه‌ای، متقارن و شبکه‌ای به انسان و مصنوعات می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که موک‌ها از طریق تغییر ماهیت علائق و قصدهای کنش‌گران، زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری یا مسئولیت‌گریزی اخلاقی آن‌ها را فراهم کرده‌اند. این ابزار به‌خودی‌خود فاقد ابزاری برای تقویت مسئولیت‌پذیری اخلاقی است اما این خلاء را می‌توان با تعاملی‌تر کردن محیط یادگیری و استفاده بیشتر از فناوری‌های چندرسانه‌ای پر کرد.

واژگان کلیدی: دوره برخط آزاد انبوه (موک)، مسئولیت‌پذیری اخلاقی، نظریه کنش‌گر-شبکه، آموزش عالی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۲۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۶

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران و مدرس پاره‌وقت دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)؛

amirmoradi8@yahoo.com

۳. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ zarghamii2005@yahoo.com

مقدمه

امروزه در هر جامعه‌ای انتظار می‌رود که دانشگاه در کنار رشد علمی، جایگاهی برای رشد و ارتقای تربیت اخلاقی و پرورش منش باشد. صاحب‌نظران جامعه انتظار دارند که دانشجوی پابه‌پای رشد علمی، تحولی در منش، نگرش و رفتار اخلاقی خویش احساس کند؛ چرا که دانشگاه تنها جایی برای انباشت اطلاعات در ذهن دانشجو نیست، بلکه مکانی برای کسب بینشی فراگیر نسبت به مسائل کلان جامعه و احساس مسئولیت اخلاقی در قبال آن‌هاست (مهتا و کالرا^۱، ۲۰۰۶، ص: ۱۴۸).

دانشجویان امروزی، مسئولان جامعه آینده هستند و علاوه بر کسب دانش و تخصص، باید بتوانند ارزش‌هایی هم‌چون صداقت^۲، تعهد^۳ و مسئولیت‌پذیری^۴ را در خود پرورش و رشد دهند (تامپسون^۵، ۲۰۰۵، ص: ۱۰۱). اگر آموزش عالی در پرورش منش‌هایی هم‌چون مسئولیت‌پذیری موفق عمل نکند، در دو حوزه آموزش و پژوهش نیز ناموفق خواهد بود، چرا که مطابق با دیدگاه کلی و همکارانش^۶ (۲۰۰۸) مسئولیت‌پذیری اخلاقی ارتباط نزدیکی با مفاهیمی چون حقوق بشر، عدالت و تعامل اجتماعی دارد.

لویناس^۷ (۱۹۹۱) در باب مسئولیت اخلاقی بر این باور است که منفعل بودن من از دیگری، شرط اخلاقی بودن است، اخلاقی که دیگری را غایت ایده‌آل سوژه لحاظ می‌کند، اما دیگر بر اراده آزاد در مقام اصل‌الاصول اخلاقی زیستن تأکید نمی‌کند. لویناس (۱۹۹۶) دو ویژگی گریزناپذیری^۸ و تقارن‌ناپذیری^۹ را به‌عنوان ویژگی‌های مسئولیت اخلاقی قلمداد می‌کند، وی با قبول گریزناپذیری مسئولیت اخلاقی، تلاش می‌کند نه گفتن به طلب اخلاقی دیگری را محال جلوه دهد. وی گاهی اوقات حتی نه گفتن به ندای دیگری را به‌مثابه یک پاسخ قلمداد می‌کند، چرا که این نه گفتن اوج گریزناپذیری از مسئولیت اخلاقی را به نمایش می‌گذارد،

-
1. Mehta & Kalra
 2. Honesty
 3. Commitment
 4. Responsibility
 5. Thompson
 6. Kelly et al
 7. Levinas
 8. Inescapable
 9. Asymmetricality

آن‌جا که جز من و او هیچ چیز دیگری وجود ندارد و من مجبور است به او بنگرد و به ندایش گوش فرا دهد، ولو پاسخش منفی باشد یا سکوت کند. تقارن‌ناپذیری هم با کمرنگ‌سازی عمومیت قانون عقل، سعی در نمایش کامل نقصان من در مقابل دیگری دارد و حرکت اخلاق از سوی دیگری به سوی من را نشان می‌دهد. در نتیجه لویناس معتقد است من در مقام مسئول در قبال همه کائنات «غیرخود و علی‌رغم خود» است؛ عبارتی که آشکارا گوشزد می‌کند «من نباید در عوض مسئولیت‌پذیری خود خواهان هرگونه نفع و مزیتی باشد»، چراکه مسئولیت را پیش از آن‌که خود آزادانه آن را گزینش کرده باشد، برعهده‌گرفته‌است (لویناس، ۱۹۹۶، به نقل از صیاد منصور و طالب‌زاده، ۱۳۹۳).

از سوی دیگر، یکی از جدیدترین فناوری‌های آموزش آنلاین که در کمتر از یک دهه گذشته ظهور یافته و نظریه و عمل آموزشی بسیاری از دانشگاه‌های بزرگ جهان را دست‌خوش دگرگونی کرده است، دوره‌های برخط آزاد انبوه (موک‌ها) است (آلبو و همکاران^۱، ۲۰۱۶). موک‌ها دوره‌های آموزشی آنلاین کوتاهی هستند که به صورت برخط و بدون نیاز به حضور فیزیکی ارائه می‌شوند، هر فردی با دسترسی اینترنتی می‌تواند از هر مکانی به آن‌ها دست یابد، از نظر تعداد نامحدود و رایگان‌اند، مبتنی بر خودراهبری هستند، از مواد آموزشی شامل سخنرانی‌های ویدئویی، انجام تکالیف، آزمون‌ها و آزمایش‌ها تشکیل شده‌اند (یوهانسون و فرولو^۲، ۲۰۱۴). بنابراین موک‌ها با دارا بودن ویژگی‌هایی نظیر تعاملی بودن (کونول^۳، ۲۰۱۴)، آموزش رایگان، صرفه‌جویی در هزینه‌ها و وقت (یلتنس^۴، ۲۰۰۴)، اعطای مدرک رسمی، نداشتن محدودیت سنی، جنسی و مکانی خاص (یوهانسون و فرولو، ۲۰۱۴) توجه بسیاری از افراد و موسسات آموزش عالی را به خود جلب نموده‌اند. از میان کنسرسیوم‌های مهم موک‌ها در جهان می‌توان به کورسرا^۵، ادکس^۶ و یوداسیتی^۷ اشاره کرد. موک‌ها دارای پتانسیل دسترسی به مخاطبین بین‌المللی هستند؛ با توجه به تنوع قومی،

-
1. Albó et al
 2. Johansson & Frolov
 3. Conole
 4. Hjeltnes
 5. Coursera
 6. EdX
 7. Udacity

نژادی، فرهنگی، مذهبی و زبانی دانشجویان در محیط یادگیری آن‌لین، برقراری سیاست توازن میان انتظارات مختلف دانشجویان و استادان مشکل است، بنابراین مطالعه نحوه درک شرکت‌کنندگان از رفتارهای اخلاقی و منشی نظیر مسئولیت‌پذیری در محیط‌های یادگیری آن‌لین مهم است و بررسی این موضوع نیازمند پرسش فلسفی است (لنجل، ۲۰۰۴، ص: ۸۵).

رویکردهای فلسفی متعددی (مانند ابزارگرایی^۱، جبرگرایی^۲، اراده‌گرایی^۳، ذات‌گرایی و ...) در حوزه فلسفه فناوری مطرح شده‌اند (میچام و والبرز^۴، ۲۰۰۹)، اما نظریه فلسفی شبکه کنش‌گر بر این باور است که این رویکردها از آمیزش پیشینی مصنوعات با انسان و همچنین از وساطت^۵ (به معنای ایجاد تغییر و واسطه موجودی است که تغییری در یک برنامه ایجاد می‌کند) انسان‌ها و مصنوعات غفلت می‌کنند؛ اولاً مصنوعات چنان خودمختار نیستند که اراده خود را بر ما تحمیل کنند، آن‌ها با انسان آمیزش تاریخی داشته‌اند و انسان موجودی جدا و مستقل در برابر مصنوعات نیست، بلکه مصنوعات بخشی از ماهیت وی را شکل می‌دهند (لتور^۶، ۲۰۰۲)، ثانیاً انسان نمی‌تواند از مصنوعات هم چون وسیله صرف^۷ (از واژه‌های کلیدی نظریه کنش‌گر شبکه است و در مقابل واسطه قرار دارد) استفاده کند، چرا که آن‌ها واسطه‌هایی هستند که تا حدی تصمیم‌های ما را تغییر می‌دهند و تعدیل می‌کنند. در نتیجه ما نه «به وسیله» مصنوعات، بلکه «به همراه» آن‌ها تصمیم خواهیم گرفت و عمل خواهیم کرد (لتور، ۲۰۰۵).

اهمیت و ضرورت بررسی این مسئله از آنجا ناشی می‌شود که در مورد جایگاه موک‌ها در تربیت و پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی توافق وجود ندارد، از یک‌سو منتقدان (دریفوس، ۲۰۰۹؛ سامسون و کین، ۲۰۰۶) بر این باورند که تربیت و پرورش مسئولیت‌پذیری در موک‌ها گنجانده نشده است و حتی آن را ذاتاً برای شبیه‌سازی فعالیت‌های پرورشی مناسب

-
1. Instrumentalism
 2. Determinism
 3. Voluntarism
 4. Mitcham & waelbers
 5. Mediation
 6. Latour
 7. Intermediary

نمی‌بینند. از سوی دیگر موافقان (بورجس، ۲۰۰۸؛ بیرجس، ۲۰۰۱؛ لوی، ۲۰۰۶) معتقدند که از طریق قابلیت‌ها و امکانات مختلف موب‌ها مانند ویدئوکنفرانس، اتاق مباحثه الکترونیکی^۱ و گپ‌زنی^۲، چت^۳، پست الکترونیک^۴، انجمن‌ها^۵ و وبلاگ‌های دانشجویی پرورش مسئولیت‌پذیری امکان‌پذیر است. جنبه نوآوری این پژوهش این است که موضوع آموزش‌های آنلاین و موب‌ها در جهان و کشورمان موضوعی نوپا و مربوط به دو دهه گذشته است و در مورد جایگاه آن در تربیت منش و پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی تاکنون پژوهشی در داخل و خارج با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر صورت نگرفته است. لذا از آنجایی که اکثر فراگیران موب‌ها در ایران و جهان جوانان علاقه‌مند به تحصیلات دانشگاهی هستند، کشف جایگاه واقعی آن در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بسیار مهم و ضروری است. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی جایگاه موب‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی دانشجویان با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، تحلیل فلسفی^۶ و از نوع تحلیل مفهومی و زبانی، منطقی فرارونده و روش استنتاجی است. روش تحلیل فلسفی و مفهومی یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که به کمک آن می‌توان نظام‌های پیچیده فکر را با «تحلیل» آن‌ها به عناصر ساده‌تری برای بررسی دقیق‌تر نسبت‌های آن، ارزیابی کرد. هدف پژوهش تحلیل فلسفی، فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت‌بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را اجرا می‌کنیم (شورت، ۱۳۹۲، ص: ۴۳؛ باقری، ۱۳۸۹). تحلیل فلسفی شامل تحلیل تجزیه‌ای^۷، تحلیل بازگشتی^۸ و تحلیل تفسیری^۱ است. تحلیل تجزیه‌ای مبتنی بر کاویدن یک کل و

1. Electronic discussion room
2. Chat room
3. Chat
4. E-mail
5. Forum
6. Philosophical Analysis
7. Decompositional analysis
8. Regressive analysis

مرکب، همچون مرکب‌های مفهومی، است به‌گونه‌ای که توجه به اجزاء و نشان دادن نحوه ترکیب آن‌ها با یکدیگر، تصدیق گزاره مشتمل بر حکم آن کل را امکان‌پذیر می‌سازد. تحلیل بازگشتی عبارت است از بررسی کلی مقدماتی (قریب و بعید) که در یک استدلال مرکب، نهایتاً منجر به اثبات یک گزاره معین می‌گردد. تحلیل تفسیری آن است که با تفسیر یک یا چند گزاره یا مفهوم بتوان صدق و حقایقیت یک گزاره معین را نشان داد. تحلیل فلسفی این پژوهش از نوع تحلیل تفسیری است، چراکه در پی تفسیر مفاهیم موک‌ها و مسئولیت‌پذیری اخلاقی هستیم تا جایگاه واقعی موک‌ها را در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بر بنیاد نظریه کنش‌گر شبکه را تحلیل و بررسی کنیم.

در گام نخست، جهت پاسخ به سؤال پژوهش (موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر چه جایگاهی دارند؟) روش پژوهش ما تحلیل مفهومی و زبانی است که در بردارنده تحلیل، تفسیر و وضوح‌بخشی مفاهیم موک، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و شبکه کنش‌گر است. بنابراین دست یافتن به تفسیر عینی و دفاع‌پذیر از یک اصطلاح، مستلزم فهم معتبری از استفاده یا معنای آن در زبان عادی است. از طرف دیگر، تحلیل مفهومی و زبانی در بردارنده تعیین کاربرد مفاهیم مذکور و شرایط لازم (و شاید کافی) جهت تحقق مفاهیم و تبیین جایگاه موک‌ها در تحقق چنین شرایطی است.

در گام دوم، با استفاده از روش تحلیل منطقی فرارونده، تحلیل می‌کنیم که شرط منطقی بهره‌گیری از یک مفهوم چیست، مثلاً آیا منطقی‌تر می‌توان در محیط موک‌ها، مولفه‌ها و ویژگی‌های مرتبط با مسئولیت‌پذیری اخلاقی را پرورش داد؟ در نتیجه در تحلیل منطقی فرارونده از سویی شرایط لازم جهت تحقق پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و همچنین شرایط کاربردهای این مفهوم روشن شده و از سوی دیگر نسبت چنین شرایطی با محیط یادگیری و فرایند یاددهی-یادگیری در موک‌ها تبیین و تحلیل می‌شود.

در گام سوم و پاسخ به سؤال پژوهش، علاوه بر روش‌های مذکور، از رویکرد استنتاجی (جهت استنتاج شواهد سازنده و غیرسازنده) نیز بهره گرفته می‌شود. رویکرد استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت بر این فرض مبتنی است که می‌توان در پرتو نظریه‌های کلی و انتزاعی معرفت‌شناختی، متافیزیکی و اخلاقی دیدگاه‌ها و مکاتب فلسفی، رهنمودهای اساسی منطقی را در قالب آموزه‌های تربیتی استنباط و استخراج کرد. بنابراین در پاسخ به سؤال،

روش استنتاجی به صورت قیاس نظری مطرح و از آن استفاده می‌شود. چرا که مقدمه‌های صغرا، کبرا و نتیجه، جنبه ارزشی و بایستی ندارند، بلکه توصیفی و اخباری است. بر این اساس با اتکا به مبانی فلسفی و متافیزیکی حرکت و به استنتاج جایگاه سازنده و غیرسازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری می‌پردازیم.

جایگاه موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی

انسان امروزی یک انسان اجتماعی خالص نیست، بلکه یک موجود اجتماعی-فنی است و به همین شکل فناوری‌ها نیز موجودات تکنیکی محض نیستند بلکه اجتماعی-فنی‌اند و تجسّدی از علایق، قصدها، مسائل و هنرهای انسانی‌اند که همگی اجتماعی-فنی‌اند (لتور، ۱۹۹۶). موک‌ها به‌عنوان مصنوع چنان مستقل و خودمختار نیستند که اراده خود را بر فراگیران تحمیل کنند، همچنین فراگیران نمی‌توانند از آن‌ها همچون وسیله صرف بهره‌گیرند، چرا که تصمیم‌ها و انتخاب‌های ما را تا حدی تغییر می‌دهند و تعدیل می‌کنند. در نتیجه همان‌طور که آبدی (۲۰۰۹) و فینبرگ (۲۰۱۰) باور دارند، فناوری ممکن است برخی از ابعاد زندگی ما را به بهای تضعیف برخی ابعاد دیگر تقویت کند، از این‌رو موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری می‌توانند دارای جایگاه دوگانه سازنده و غیرسازنده باشند.

جایگاه سازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری

بنا بر شواهد مختلف تغییرهای رخ داده در موک‌ها نسبت به آموزش‌های سنتی فرصت‌هایی را برای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بر بنیاد نظریه شبکه‌کنش‌گر فراهم کرده است. این فرصت‌ها با استفاده از روش استنتاجی به صورت قیاس نظری به‌دست‌آمده است که به شرح زیر است:

۱- تغییر نقش و نگرش دانشجو و استاد:

موک‌ها از طریق تغییر وظیفه فراگیران از ذخیره‌سازی اطلاعات و افزایش محفوظات به مدیریت اطلاعات و تولید دانش و همچنین تغییر نگرش فراگیران به آموزش و یادگیری (از یادگیری فردی به یادگیری اجتماعی) زمینه‌ارائه آموزش‌های دانشجو محور را فراهم کرده‌اند تا فراگیران در فرایند یاددهی-یادگیری نقشی فعال‌تر و مسئولانه‌تر داشته باشند و در مقابل نیز استاد به‌جای نقش محوری، نقشی تسهیل‌گرانه و راهنماگونه داشته باشد. بورجس (۲۰۰۸) معتقد است که روش‌های سنتی تولید و توزیع دانش به تدریج کارایی خود را از دست‌داده‌اند، چرا که در کلاس‌های سنتی با سخنرانی استاد به‌عنوان «عاقل و همه‌چیزدان

بر روی صحنه» آغاز می‌شود و نقش او انتقال دانش از دفترچه یادداشت خود به دفترچه یادداشت دانشجویان است و دانشجویان نیز دارای نقشی منفعل و پذیرنده هستند و در قبال یادگیری خود هیچ مسئولیتی ندارند و استاد نیز احساس نیازی برای پرورش مسئولیت‌پذیری دانشجویان نمی‌کند، اما در موک‌ها مدرس بیشتر راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری است نه انتقال دهنده دانش؛ در مقابل دانشجویان نقشی فعال و محوری در فرایند تحصیل دارند. لتور (۱۹۹۶) به تبع وایتهد معتقد است که ماهیت یک کنش‌گر، شبکه‌ای از پیوندها و اتصال‌هایی است که با دیگر کنش‌گران دارد. از آنجا که ماهیت یک کنش‌گر همان ماهیت شبکه آن است و هر شبکه‌ای بر اساس کنش‌گران متنوعی که دارد ناهمجنس است، ماهیت یک انسان امروزی هم اجتماعی است و هم فناورانه، هم علمی، سیاسی و ... (لتور، ۱۹۹۳). بنابراین تجربه و درک موک‌ها در نظام آموزشی یک تجربه پیچیده واقعی-مجازی، جهانی-محلی، سنتی-مدرن است و در این شرایط شکل و نوع مناسبات فردی-اجتماعی دست‌خوش تغییر شده است؛ روابط قدرت، سلسله مراتب بین استاد-دانشجو، تحقق فردیت، بسط دیوارهای کلاس درس و به‌طورکلی مناسبات جدید شکل گرفته است و به تناسب این تغییرات، ماهیت و نوع مسئولیت‌ها و تکالیف محوله به استادان و فراگیران نیز تغییر یافته است و شکل متفاوت و جدیدی پیدا کرده است (لوی^۱، ۲۰۰۶). پیامد سازنده این تغییر نقش دانشجو و مدرس، تغییر وظیفه دانشجویان از ذخیره‌سازی اطلاعات و افزایش محفوظات به مدیریت اطلاعات و تولید دانش است. همچنین دانشجویان باید از دریافت‌کنندگان صرف اطلاعات به جستجوگران فعال اطلاعات تغییر مسئولیت دهند و درباره ارزش اطلاعات به‌دست‌آمده به ارزیابی و تحلیل بپردازند و در ساخت دانش مشارکت کنند. در نتیجه هدف موک‌ها تنها انتقال دانش نیست، بلکه پرورش دانشجویانی خلاق، مسئولیت‌پذیر و آگاه است.

در مجموع، با تحلیل موارد مذکور و توجه به نظریه شبکه گنش‌گر و عاملیت همزمان مصنوع و فراگیران می‌توان گفت که موک‌ها با استفاده از فناوری‌های نوین چندرسانه‌ای و به‌کارگیری رویکردهای تدریس تعاملی و مشارکتی زمینه مشارکت فعال یادگیرنده در فرایند داده‌ی-یادگیری و پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را فراهم کرده‌اند، همچنین فراگیران به

صورت آن‌لاین در طول دوره به تعامل با موسسه، استادان و همکلاسی‌های خود می‌پردازند و بدین ترتیب نقشی فعال‌تر و مسئولانه‌تر در فرایند یاددهی-یادگیری خود بر عهده می‌گیرند.

۲- پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های اختصاصی:

بهره‌گیری فراگیران از موک‌ها جهت تحصیلات آکادمیک مستلزم تغییر اهداف، علایق و نگرش آن‌ها و پرورش مهارت‌ها و شایستگی موردنیاز این آموزش‌ها است. لتور (۲۰۰۵، ص: ۱۸۰) معتقد است، تکنیک‌ها واسطه‌اند و واسطه بودن تکنیک‌ها به این معناست که امکان ندارد شما با یک تکنیک کاری را انجام دهید (پیوند یابید و وارد جامعه شوید) ولی همان انسان قبلی باشید. لتور از دو نوع وساطت ترجمه^۱ و وساطت تشکیل^۲ نام می‌برد. وساطت نخست به تعبیر قصد و هدف اولیه و وساطت دوم به تغییر کنش و عاملیت اشاره دارند. زمانی که فراگیری با محیط موک‌ها پیوند می‌یابد، این کار کم‌وبیش آگاهانه یا ناآگاهانه قصدها و اهداف اولیه او را تغییر می‌دهد و به چیز دیگری ترجمه می‌کند و در کل انگیزه‌ها، توانایی‌ها و قصدهای دیگری پدیدار می‌شوند. در نتیجه زمانی که در وساطت تشکیل پیوند میان فراگیر و فناوری موک‌ها صورت می‌گیرد نه تنها هدف کاملاً متعلق به فراگیر نیست بلکه کنش و عاملیت نیز دیگر تعلق اختصاصی به انسان ندارد (لتور، ۱۹۹۹). بورجس (۲۰۰۸) و بیرج (۲۰۰۱) مهارت‌ها و شایستگی‌های موردنیاز کنش‌گران در محیط موک‌ها را شامل چهار شایستگی عملیاتی، شناختی، همکاری و خودراهبری می‌دانند.

شایستگی عملیاتی شامل کسب تخصص در استفاده از ابزارهای فاوا جهت جستجو، بازیابی، تجزیه و تحلیل و انتشار اطلاعات، برقراری ارتباط و همکاری با دیگران و چگونگی استفاده از ابزار، امکانات و جهت‌یابی در محیط موک‌ها است. شایستگی شناختی نیز شامل کسب معرفت و افزایش آگاهی در مورد محیط یادگیری آن‌لاین، چگونگی ورود، شرکت در کلاس، بحث و تعامل، انجام تکالیف، برگزاری آزمون، کسب بازخورد و خروج از آن است. شایستگی همکاری شامل تمایل به برقراری ارتباط، بیان ایده‌ها، نظرات و احساسات شخصی، نوشتن کارآمد برای درک مطلب، تعامل با همکلاسی‌ها، مشارکت در بحث کلاسی و تلاش برای رسیدن به اجماع یا توافق است. شایستگی خودراهبری به معنی خودمدیریتی کارآمد، خود نظارتی و خودارزیابی در هنگام یادگیری آن‌لاین است.

1. Translation

2. Compositation

بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و شبکه‌ای بودن ماهیت کنش‌گران و با استفاده از تحلیل زبانی و منطقی فرارونده می‌توان گفت که مشارکت فعال دانشجویان آن‌لاین بر اساس اهداف یادگیری، دانش و مهارت‌های قبلی و منافع مشترک و یادگیری خود‌مدیریتی، نیاز به سطح بالاتری از خودراهبری، مهارت‌های فناورانه، اعتماد به نفس جهت تولید و به اشتراک گذاشتن بینش خود (دی‌وارد^۱ و همکاران، ۲۰۱۴) و مدیریت زمان و تحلیل انتقادی (لیو و همکاران، ۲۰۱۴) دارند که شایستگی‌های مهمی هستند. در نتیجه با توجه به عاملیت هم‌زمان انسان و مصنوعات و خاصیت تغییردهندگی هردو می‌توان گفت، با کنش و پیوند فراگیران و موک‌ها، علایق، انگیزه‌ها، اهداف و شایستگی‌های فراگیران تغییر کرده و علایق، انگیزه‌ها، اهداف و شایستگی‌های جدیدی هم چون مسئولیت‌پذیری در فراگیران ایجاد و پرورش می‌یابند و باعث می‌شوند تصمیم‌های جدیدی بگیرند. البته این به معنای مجبور بودن انسان‌ها یا سلطه مصنوعات بر ما نیست و امری طبیعی است.

۳- رشد و گسترش آموزش‌های چندفرهنگی:

امروزه موک‌ها قومیت‌ها، فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف دنیا را در یک کلاس مجازی و گسترده دور هم گردآورده‌اند. همان‌طور که ناکامورا و واتانابه-موراوثوکا (۲۰۰۶) اشاره کرده‌اند کانون اصلی پرورش مسئولیت‌پذیری رشد و تقویت نوع‌دوستی و احترام به دیگران فارغ از تمام تفاوت‌ها در فراگیر است، لذا موک‌ها زمینه رشد و توسعه این نوع‌دوستی و احترام به دیگران فارغ از تمام تفاوت‌ها را در محیط‌های یادگیری آن‌لاین فراهم نموده‌اند. در تأیید این ادعا سولیوان (به نقل از استوارت، ۲۰۰۴) معتقد است که موک‌ها با استفاده از فناوری‌های نوین مانند ویدئو کنفرانس، اتاق‌های مباحثه الکترونیکی و گپ‌زنی، چت، پست الکترونیک، تالارهای گفتگو و انجمن‌ها موجب گسترش آموزش به سرتاسر دنیا شده است که در آن فراگیرانی از تمام فرهنگ‌ها، اقوام، نژادها، ادیان و زبان‌های مختلف در حال تحصیل هستند و با یکدیگر زندگی علمی بدون تعصب و دشمنی همراه با احترام متقابل دارند. در نتیجه تقویت منش نوع‌دوستی و احترام به فراگیران، زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی فراگیران را فراهم می‌نماید. فرناندز (۲۰۱۰) معتقد است که آموزش چندفرهنگی در محیط موک‌ها سبب افزایش درک چندفرهنگی، نژادی و قومی، تقویت حس اجتماعی و

مشارکت مدنی آن‌ها می‌شود. از جمله راهبردها و فعالیت‌هایی که در موک‌ها جهت ارتقاء و بهبود تعامل بین فراگیران از فرهنگ‌ها و نژادهای مختلف صورت گرفته است، این است که فراگیران با یکدیگر بر روی پروژه‌ها و تکالیف تیمی و گروهی فعالیت نمایند، در گروه‌های کلاسی با یکدیگر گفتگو و مباحثه کنند و تکالیف یکدیگر را ارزیابی نمایند. این شکل از تعامل می‌تواند به بهبود و کاهش حساسیت‌های فرهنگی و قومی و افزایش ارتباطات و تعاملات با هم‌کلاسی‌ها کمک کند. همچنین موک‌ها توانسته‌اند مخاطبان‌شان را به سوی ارزش‌ها و منش‌هایی مانند نوع‌دوستی، احترام، مسئولیت‌پذیری، از خودگذشتگی و ... سوق دهد. این ارزش‌ها کلی و جهان‌شمول هستند، لذا از پرورش انسان جزمی و تک‌بعدی جلوگیری می‌نمایند.

حاصل کلام آن‌که موک‌ها با گسترش آموزش به تمام قاره‌ها و فرهنگ‌ها، زمینه کسب دستاوردهای زیادی را فراهم کرده‌اند؛ از جمله: درک، پذیرش و همدلی و روابط سازنده بین گروه‌های اجتماعی از فرهنگ‌ها، نژادها و قومیت‌های مختلف؛ افزایش آگاهی و شناخت انسان‌ها از آداب و رسوم و فرهنگ‌های دیگر؛ تعامل و گفت‌وگوی انسان‌ها با یکدیگر از طریق پذیرش و احترام به همنوع؛ رشد و توسعه شناختی و عاطفی؛ تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی؛ پرورش مسئولیت‌پذیری فراگیران.

۴- توسعه عدالت و برابری آموزشی:

یکی دیگر از دستاوردهای موک‌ها، توسعه عدالت و برابری آموزشی از طریق گسترش پوشش تحصیلی برای فراگیران خاص است. امروزه در موک‌ها بدون نیاز به حضور واقعی در کلاس و رفت‌وآمد برای افراد معلول و دختران بازمانده از تحصیل، که بخش بزرگ و فراموش شده اکثر جوامع هستند، حمایت‌ها و بسترهای لازم برای ادامه تحصیل فراهم شده است. شرکت در این دوره‌ها آن‌ها را قادر ساخته‌است با فراموش کردن محدودیت‌های جسمی (در معلولان) و برداشتن قوانین محدودکننده تعامل با یکدیگر، در سیستم آموزشی و حتی بازار کار مشارکت کنند (ماپوا^۱، ۲۰۰۹). بر اساس نظریه گنش‌گر شبکه، موک‌ها از طریق فناوری‌های آموزشی و نرم‌افزارهای رایانه‌ای، پل ارتباطی بین افراد معلول و کلاس‌های آنلاین، زمینه برقراری ارتباط و تعامل فراگیر را با دانشگاه، استادان و سایر دانشجویان فراهم

کرده‌اند. همچنین امکانات موبک‌ها باعث شده است تا فراگیران محدودیت‌های فرهنگی، اجتماعی خود را که قید و بندهای جهان واقعی هستند فراموش‌کنند و با شور و شوق و تقویت انگیزه، حس دلبستگی و تعلق را در خود ایجادکنند و امید به حضور در دانشگاه و جامعه و شرکت در کار گروهی و مسئولیت‌پذیری در اجتماع را در خود باز یابند و این موارد همان خودمدیریتی و خودکنترلی و پرورش مسئولیت‌پذیری در فراگیران است.

۵- پیاده‌سازی وب ۲ و به‌کارگیری رویکردهای تعاملی و مشارکتی:

بر خلاف وب ۱، مهم‌ترین ویژگی‌های وب ۲^۱ این است که استفاده از قابلیت‌های آن مانند ویکی^۲، وبلاگ^۳، شبکه‌های اجتماعی^۴، پادکست^۵، ودکست^۶ و نشان‌گذاری اجتماعی^۷ نیاز کمتری به دانش فنی دارد و فراگیران را به سمت تعامل، مشارکت و فعال بودن سوق می‌دهد (گوکتالی و اوزدیلک^۸، ۲۰۱۰) و فرصت برقراری ارتباط، تعامل اجتماعی و همکاری با دیگر همکلاسی‌ها را در سراسر دنیا برای آن‌ها فراهم نموده است (هانگ و یوئن^۹، ۲۰۱۰). موبک‌ها صرفاً به دنبال ارائه محتوا و مواد آموزشی با استفاده از صفحات وب نیستند، زیرا یکی از فلسفه‌های آن‌ها ایجاد تغییرات در حوزه آموزش است. موبک‌ها به منظور تحقق چنین رسالتی با بهره‌گیری از قابلیت‌ها و ابزارهای وب ۲ و استفاده از رویکردهای تعاملی و مشارکتی فرصت‌هایی را برای تعاملات اجتماعی فراگیران فراهم نموده‌اند که در فرایند یاددهی-یادگیری نقش فعال‌تری داشته باشند و در مقابل مدرسان به منزله یک راهنما و تسهیل‌گر عمل نمایند. بنابراین موبک‌ها با دگرگون کردن نظام ارتباطات و ماهیت رفتارهای دانشگاهی، زمینه دموکراتیک‌تر شدن آن را فراهم کرده‌اند؛ در نتیجه دانشجویان در قبال یادگیری خود و همکلاسی‌هایشان احساس مسئولیت می‌کنند و مسئولیت‌پذیرتر، آگاه‌تر و خلاق‌تر شده‌اند

1. Web 2.0
2. Wiki
3. Weblog
4. Social Networks
6. Vodcast
7. Social Bookmarking
8. Goktaly & Ozdilek
9. Hung & Yuen

۵. Podcast: فایل‌های صوتی (یا تصویری) ضبط شده که معمولاً می‌توان آن را از طریق اینترنت دریافت نمود.

که آرگلید^۱ و همکارانش (به‌نقل از عقیلی و نصیری، ۱۳۹۳) نیز به آن اشاره داشته‌اند. یکی دیگر از قابلیت‌های وب ۲ به اشتراک‌گذاری داده‌ها، تحلیل‌ها، ایده‌ها و نقطه‌نظرات کاربران در فضای آنلاین است، یادگیری مبتنی بر خود یکی دیگر از روش‌های پرورش مسئولیت‌پذیری محسوب می‌شود که موک‌ها بر مبنای امکانات وب ۲ بر آن تأکید دارند، چرا که موجب می‌شود یادگیرنده خود را مسئول یادگیری بداند. بر مبنای نظریه شبکه کنش‌گر و عاملیت همزمان موک‌ها و انسان، و قدرت تغییر دهنده‌گی، می‌توان علائق، اهداف و ماهیت فراگیران را در هنگام برقراری ارتباط و تعامل با خود تغییر داده و کنش‌گر مسئولیت‌گریز را در موک‌ها به کنش‌گر مسئولیت‌پذیر تغییر داد. داوونز^۲ (۲۰۱۲) معتقد است که یادگیری در موک‌ها بر چهار اصل خودگردانی (استقلال)، تنوع^۳، گشودگی^۴ و ارتباط/تعامل^۵ استوار است. طبق اصل اول باید گفت که زمینه اجرای اصل خودگردانی یا استقلال، افزایش آگاهی، فراهم نمودن زمینه تصمیم‌گیری مستقلانه و در نهایت پرورش مسئولیت‌پذیری و قبول تکلیف و مسئولیت از سوی فراگیران است. بنابراین به‌منظور اجرای این اصول، دوره‌های آنلاین به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که تنها با داشتن یک رایانه و اینترنت پر سرعت در دسترس هستند و به دانشجویان اجازه می‌دهد تا در آموزش و یادگیری مشارکت و همکاری کنند. همچنین ضمناً همان‌طور که کین و جفری^۶ (۲۰۱۰) بیان کرده‌اند؛ موک‌ها به فراگیران این اجازه را می‌دهند که بر اساس شرایط زندگی شخصی، خانوادگی و شغلی به کلاس‌ها و محتوای آموزشی دسترسی یابند، مثلاً فراگیرانی که شاغل، متأهل و دارای فرزند هستند طبیعتاً به دلیل داشتن مشغله‌های فراوان شغلی و خانوادگی زمان فراغت کمی برای حضور در کلاس‌های سنتی در اوقات معین دارند، اما دوره‌های آنلاین به سبب انعطاف‌پذیری به این دسته از فراگیران اجازه می‌دهد به مجرد تقاضا در هر ساعتی از شبانه‌روز فعالیت علمی خود را آغاز کند.

در مجموع، بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و عاملیت همزمان انسان و مصنوع، و تحلیل و تفسیر موارد ذکر شده می‌توان گفت که موک‌ها از طریق ایجاد محیط و فضایی نو و متفاوت

1. Arghlid
2. Downes
3. Diversity
4. Openness
5. Connectedness/interactivity
6. Caine & Geoffrey

با محیط آموزش‌های سنتی توانسته‌اند شکل و نوع مناسبات سنتی و سلسله مراتبی بین فراگیران و مدرسان را تغییر دهند و با افزایش نقش‌ها، مسئولیت‌ها و اختیارات کنش‌گران زمینه‌ای را فراهم کرده‌اند که فراگیران امکان پذیرش مسئولیت‌های بیشتر و مهم‌تری را در فرایند یادگیری خود دارند. هم‌چنین قدرت پیوندها (بین فراگیران و محیط آن‌لین) قدرت عاملیت شبکه را نیز قوی می‌کند و با ورود کنش‌گران بیشتر به محیط آن‌لین، قدرت موک‌ها نیز افزایش می‌یابد و در نتیجه خاصیت تغییردهندگی آن در مسئولیت‌پذیر کردن فراگیران مسئولیت‌گریز از طریق تغییر نقش، پرورش شایستگی‌های موردنیاز و مانند این‌ها موثرتر عمل می‌کنند. در نتیجه موک‌ها می‌توانند مسئولیت‌پذیری اخلاقی و ویژگی‌های مرتبط با آن را در کنش‌گران پرورش دهند.

در مقابل، بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و خنثی نبودن فناوری و خاصیت تغییردهندگی آن می‌توان گفت که جایگاه موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری ممکن است همیشه مثبت و سازنده نباشد و گاهی اوقات ویژگی‌ها و قابلیت‌های موک‌ها ممکن است باعث کاهش مسئولیت‌پذیری فراگیران و حتی محول کردن مسئولیت‌های برخی از فراگیران بر فراگیران دیگر و سایرین شود، بنابراین به‌جای داشتن جایگاهی سازنده ممکن است دارای جایگاهی غیرسازنده شوند. در ادامه شواهد غیرسازنده بودن این فناوری بیان می‌گردد.

جایگاه غیرسازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی

بنا بر شواهد مختلف تغییرهای رخ داده در موک‌ها نسبت به آموزش‌های سنتی، چالش‌هایی را برای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر فراهم کرده است که این چالش‌ها با استفاده از روش استنتاجی به صورت قیاس نظری استنتاج شده است که به شرح زیر است:

۱- سهولت دسترسی و پذیرش بی‌قیدوشرط:

همان‌طور که هالفورد و همکاران^۱ (۲۰۱۴) اشاره کرده‌اند، راحتی و سهولت دسترسی، پذیرش بی‌قیدوشرط علاقه‌مندان و نبود شرایط و ضوابط منطقی ورود به دوره‌های آن‌لین می‌تواند با عدم تعهد و پایبندی فراگیران به انجام تکالیف و بروز عدم صداقت علمی همراه باشد، چرا که موک‌ها را فرصتی استثنایی نمی‌دانند، بلکه آن را در هر مکان، زمان و برای

هرکسی در دسترس می‌دانند که با برنامه زندگی شخصی، خانوادگی و شغلی افراد کاملاً سازگار است. در اینجا باید گفت که سهولت دسترسی در عین حال که یک قابلیت سازنده است، می‌تواند خود نقشی غیرسازنده در پرورش مسئولیت‌پذیری ایفا نماید. ضرغامی (۱۳۹۵) معتقد است که سهولت دسترسی آزاد و بی‌قیدوشرط ثبت‌نام سبب شده است افرادی که به‌دلایلی توانایی ادامه تحصیل در دانشگاه‌های سنتی را ندارند، به دوره‌های آنلاین (به واسطه انعطاف‌پذیری بسیار زیاد، عدم نیاز به شرایط و توانایی‌های خاص و کم‌هزینه بودن و ...) روی آورند اما پس از چند ماه، انگیزه و هیجان آن‌ها برای تلاش و رقابت و ادامه تحصیل کاهش می‌یابد، زیرا شرکت در موک‌ها فرصتی استثنایی نیست، بلکه در هر مکان، در هر زمان و برای هر کسی در دسترس است. هم‌چنین تعداد شرکت‌کنندگان در این دوره‌ها از چندده‌هزار نفر تا چندصد هزار نفر است که برعکس کلاس‌های چهره‌به‌چهره و سنتی که به‌علت کم بودن تعدادشان همگی همدیگر را می‌شناسند، در موک‌ها این تعداد زیاد باعث ناشناختگی و گم‌نامی افراد می‌شود و همین موضوع ممکن است باعث کاهش مسئولیت‌پذیری دانشجویان شود. بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر و دیدگاه لتور (۲۰۰۵) مبنی بر چندرگه بودن می‌توان گفت که موک‌ها موجوداتی چندرگه هستند که وقتی فراگیران با آن‌ها پیوند می‌یابند، آن‌ها را وارد میان‌بر یا تغییر مسیر می‌کنند، چرا که تغییر مسیر ویژگی اصلی آن‌ها است. در نتیجه دانشجویان پس از ثبت‌نام و شرکت در دوره‌ها به‌تدریج با خلاءها و چالش‌های فنی و تربیتی موک‌ها آشنا می‌شوند؛ این امر می‌تواند زمینه مسئولیت‌گریزی برخی فراگیران را فراهم کند.

۲- غیرحضور بودن و فقدان امکان الگوگیری اخلاقی:

حضور در کلاس سنتی و بودن با استاد و دیگر دانشجویان چیزی است که به فراگیران احساس شوروشوق و هیجانی متفاوت‌تر از کلاس‌های آنلاین و ارتباط با کلاس می‌دهد به‌طوری که آن‌ها نمی‌خواهند این احساس را از دست بدهند. هم‌چنین حضور در کلاس آن‌قدر تجربه مثبتی است که اغلب دانشجویان زحمت آمدن سرکلاس در هر شرایطی را به خود می‌دهند و در کلاس حاضر می‌شوند. دریفوس (۲۰۰۴) معتقد است استاد در کلاس‌های آنلاین هرگز نمی‌تواند متوجه شود که دانشجویان جذب درس شده‌اند یا نه، تکالیف را خود انجام می‌دهند، حواس‌شان بر درس متمرکز است. از طرف دیگر، در موک‌ها و به‌دلیل حضور مجازی، تعداد زیاد دانشجویان، وجود هویت‌های کاذب و گمنامی و ناشناختگی، فشار روانی ناشی از پذیرش مسئولیت و حس مسئولیت‌پذیری تا حدود زیادی کاسته می‌شود، زیرا از

طرفی دانشجو نه يك فرد با هویت شناخته شده و آشنا بلکه فقط يك نام در کنار بسیاری از نام‌های دیگر است و همچنین تعداد زیاد دانشجویان در کلاس‌ها باعث می‌شود که فعالیت‌نکردن و مسئولیت‌ناپذیری برخی دانشجویان به چشم نیاید؛ دانشجو حس نمی‌کند که مسئولیتی در قبال استاد، دانشکده و دانشجویان دیگر دارد. این فقدان مسئولیت‌پذیری از يك نظر به معنای درگیر نشدن و تضعیف حس دلبستگی است. در نتیجه، موک‌ها با حذف کلاس درس و ارتباط واقعی زمینه لازم برای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را کاهش می‌دهند. درحالی که حضور واقعی در دانشگاه و کلاس درس و رویارویی واقعی با تعداد محدودی از فراگیران می‌تواند به شکل‌گیری و پرورش مسئولیت‌پذیری در دانشجویان کمک کند.

ازسوی دیگر، استودل^۱ (۲۰۰۶) درباره مسائل اصلی موک‌ها در حوزه آموزش عالی، پنج حوزه اصلی مغفول در این آموزش‌ها را گفتگوهای عمیق آن‌لاین، بروز ایده‌های فی‌البداهه و خلاق، درک دیگران و درک شدن از سوی دیگران، شناخت دیگران و در نهایت آموختن و الگوگرفتن برای رفتار و یادگیری می‌داند. در موک‌ها به علت فقدان ارتباط حضوری و الگوگیری اخلاقی دانشجو از استادان و همکلاسی‌ها، عدم شناخت واقعی فراگیران به علت تعداد زیاد فراگیران و غیر حضوری بودن و وجود هویت‌های کاذب، زمینه‌های لازم جهت رشد احساس تعلق و دلبستگی فراهم نیست و به‌تبع این غفلت در موک‌ها زمینه پرورش مسئولیت‌پذیری چندان فراهم نیست.

۳- گم‌نامی و شکل‌گیری هویت‌های کاذب:

لویناس (به نقل از راسوتو، ۲۰۱۰) معتقد است؛ وقتی چهره فرد در ارتباط با دیگری نمایان می‌شود، مسئولیت اخلاقی در برابر دیگری هم آشکار می‌شود. بنابراین مسئولیت اخلاقی از نظر لویناس در چهره آشکار می‌شود (راسوتو، ۲۰۱۰). اهمیت چهره برای لویناس چنان است که معتقد است «چهره همان دیگری است» و دیدن دیگری و ارتباط چهره‌به‌چهره، ایجاد مسئولیت در برابر دیگری را به دنبال دارد. پس وقتی نگاه دیگری و چهره او از انسان پنهان می‌شود، انسان از بار سنگین پذیرش مسئولیت رها می‌شود (فتح‌زاده، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۳). در مقابل موک‌ها بر سیستمی غیرحضوری و اغلب فردی شده ظهور و گسترش یافته‌اند و

به علت نیاز نداشتن به امکانات و تجهیزات مادی و فضای فیزیکی، به پذیرش تعداد زیادی از فراگیران در هر دوره و کلاس اقدام می‌کنند و همین مسئله انبوه فراگیران باعث می‌شود تا دانشجو نه یک فرد با هویت و شخصیت شناخته شده و آشنا، بلکه فقط یک نام در کنار بسیاری از نام‌های دیگر باشد و جدیت، فعالیت و مسئولیت‌پذیری یک دانشجوی خاص به چشم نیاید و حس نشود. بدین ترتیب این دانشجوی خاص حس نمی‌کند که مسئولیتی در قبال مدرس و هم‌کلاسی‌هایش دارد و موسسه نیز احساس ضرورتی برای پرورش مسئولیت‌پذیری فراگیران نمی‌کند. این فقدان مسئولیت‌پذیری از یک نظر به معنای درگیرنشدن و تضعیف حس دلبستگی است. از این منظر و بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر، گم‌نامی در موک‌ها برای دانشجویانی که فارغ از نگاه دیگران و مسئولیت‌پذیری، آزادانه جولان می‌دهند بهشت است؛ با دیگران در ارتباط‌اند اما از نگاه آنان فارغ هستند، می‌توانند ببینند، بشنوند و بنویسند بدون این که دیده شود و این تجربه جدیدی برای انسان است. لذا یک نوع آزادی برای دانشجویان فراهم می‌شود و این آزادی می‌تواند فارغ از مسئولیت اخلاقی باشد. همچنین ممکن است کسی که در قبال خود، دیگران و استادان مسئولیت ندارد با ایجاد یک هویت کاذب خود را یک فرد مسئولیت‌پذیر و پاسخ‌گو معرفی کند، در واقع در موک‌ها فضایی عمومی به وجود می‌آید که در آن تفاوت‌ها و تمایزات به خوبی مشخص نیست و این موضوع می‌تواند باعث کاهش پرورش مسئولیت‌پذیری فراگیران شود (کریستوفرسون^۱، ۲۰۰۷).

۴- نرخ بالای ترک تحصیل و فقدان حس تعلق اجتماعی:

چالش‌های مهم موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری عبارت‌اند از: نرخ بالای شرکت‌کنندگانی که دوره را ترک می‌کنند یا آن را تکمیل نمی‌کنند (جانسون و همکاران^۲، ۲۰۱۴؛ لیو و همکاران^۳، ۲۰۱۴؛ پامرول و همکاران^۴، ۲۰۱۵)؛ تعداد محدود و ناقص ارزشیابی‌ها (پامرول و همکاران، ۲۰۱۵)؛ مشکل درک زبان انگلیسی برای فراگیران غیرانگلیسی زبان؛ و نرخ

1. Christopherson

2. Johnson et al

3. Li et al

4. Pomerol et al

پایین بازدید از مواد آموزشی و سخنرانی‌ها (جینگ^۱، ۲۰۱۵). از سوی دیگر وجود دوره‌های یادگیری آن‌لاین انبوه متعدد (مانند کورسرا، ادکس، یوداسیتی)، با تفاوت‌هایی در عناصر اصلی آموزش مانند سطح، نوع و میزان تعامل بین فراگیران و مدرسان، تعداد فراگیران، مقدار بازخورد مهیا شده و فرصت‌های پیش‌رو و چالش‌های درگیر ساختن فراگیران با چنین محیط‌هایی (جانسون و همکاران، ۲۰۱۴)، صلاحیت موک‌ها را از نظر پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی کاهش داده است.

علاوه بر موارد مذکور، مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری حس تعلق اجتماعی در یادگیرندگان، زمینه‌سازی خطرپذیری، طرح و به‌کارگیری ایده‌های نو در فرایند یادگیری است که با توجه به چالش‌های مذکور در محیط آموزش‌های آن‌لاین کم‌رنگ است. در محیط آموزش حضوری فراگیر این خطر را می‌پذیرد که شاید احضار شود تا معلوماتش سنجیده شود و استاد هم می‌پذیرد که شاید از او سؤال شود که نتواند جواب دهد. اما این قابلیت در فضای موک‌ها کم‌رنگ است. علاوه بر این موارد استاد در کلاس‌های آن‌لاین نمی‌تواند بفهمد که فراگیران حاضر در کلاس آن‌لاین جذب درس شده‌اند یا نه، همچنین نمی‌تواند میزان درگیری فراگیر را در درس متوجه شود (دریفوس، ۱۳۸۹).

در مجموع، بر اساس نظریه شبکه کنش‌گر و تحلیل منطقی جایگاه غیرسازنده موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی می‌توان گفت که توسعه موک‌ها خصیصه آزمایشی دارد و تهدیدهای آن را نمی‌توان به تمامی از قبل پیش‌بینی یا از آن‌ها جلوگیری کرد. این امر صرفاً به سبب ظرفیت محدود انسان‌ها نیست، بلکه به سبب این واقعیت نیز هست که چالش‌های ناخواسته موک‌ها غالباً نتیجه کنش‌های کنش‌گران متعدد (نظیر طراحان، تولیدکنندگان، مهندسان، کاربران یا فراگیران، مدرسان) در داخل سیستم اجتماعی-تکنیکی است، در نتیجه به علت غیرحضور بودن کلاس‌ها و عدم الگوگیری اخلاقی و تربیتی کامل کنش‌گران از رفتار واقعی مدرسان در محیط آن‌لاین موک‌ها، گمنامی و ناشناختگی در کلاس‌ها، وجود هویت‌های کاذب در بین فراگیران و زمینه کاهش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و حتی مسئولیت‌گریزی در موک‌ها وجود دارد. در نتیجه بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر می‌توان گفت که موک‌ها در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی و ویژگی‌های زمینه‌ساز آن چندان موفق

عمل نکرده‌اند. در پایان جایگاه سازنده و غیرسازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی در جدول شماره یک نشان داده شده است.

جدول ۱ - جایگاه سازنده و غیرسازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی

شواهد جایگاه	جایگاه موک‌ها
تغییر نقش و نگرش دانشجو و استاد	جایگاه سازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری
پرورش مهارت‌ها و شایستگی‌های اختصاصی	
رشد و گسترش آموزش‌های چندفرهنگی	
توسعه عدالت و برابری آموزشی	
سهولت دسترسی و پذیرش بی‌قیدوشرط	جایگاه غیرسازنده موک‌ها بر پرورش مسئولیت‌پذیری
غیرحضور بودن و فقدان امکان الگوگیری اخلاقی	
گم‌نامی و شکل‌گیری هویت‌های کاذب	
نرخ بالای ترک تحصیل و فقدان حس تعلق اجتماعی	

بحث و نتیجه‌گیری

بر بنیاد نظریه شبکه کنش‌گر می‌توان گفت که انسان موجودی جدا و مستقل در برابر مصنوعات نیست، بلکه مصنوعات بخشی از ماهیت وی را شکل می‌دهند. بنابراین ماهیت انسان از مرزهای بدن و اندام‌های وی فراتر می‌رود و به شبکه‌ای پویا، با مرزهایی نامشخص بدل می‌شود. بر این اساس وقتی انسان تصمیم می‌گیرد و کنش می‌ورزد در واقع این یک شبکه کنش‌گر است که تصمیم می‌گیرد و کنش می‌ورزد نه یک ماهیت و ذات جدا و تنها. به‌عبارت‌دیگر، انسان مختارانه تصمیم می‌گیرد و کنش می‌ورزد اما این انسان یک انسان وساطت شده است که در مواجهه و پیوند با مصنوعات تغییر کرده است. این نوع نگاه متقارن و شبکه‌ای به انسان و مصنوعات به معنای سلب اختیار و اراده از انسان نیست؛ هم‌چنین لزوماً به معنای اعطای قصدمندی و اراده به مصنوعات نیز نخواهد بود. ضمناً وساطت با تقارن وجودی و علیت توزیع شده ما از فضای سلطه انسان بر غیرانسان و غیرانسان بر انسان خارج می‌کند (لتور، ۱۹۹۹، صص: ۱۸۲-۱۸۳). به‌عبارت‌دیگر، ما با توزیع عاملیت به مصنوعات الزاماً به آن‌ها قصدمندی نمی‌دهیم. ما نمی‌گوییم که مصنوعات قصدمند هستند، قصدمندی غیر از عاملیت است. ما می‌گوییم که آن‌ها عاملیت دارند و در عاملیت ما شراکت دارند. در نتیجه از عاملیت نمی‌توان لزوماً به قصدمندی گذر کرد، مثلاً؛ انواع کنش‌های غیرعمد را در نظر بگیرید، در این موقعیت‌ها گرچه انسان قصدمند نیست، اما این چیزی از عاملیت او در انجام آن کنش نمی‌کاهد. در اینجا قصدمند نبودن هرچند ممکن است از بار مسئولیت اخلاقی عامل انسانی بکاهد، اما باز وی یکی از عامل‌هاست و

عاملیت از وی سلب نمی‌شود. بنابراین بر بنیاد این رویکرد می‌توان چنین تحلیل کرد که در تحصیل تکنیکی، مصنوعات (فناوری موک‌ها) همکاران ما هستند و بخشی از کنش و کار را بر عهده دارند و بدون آن‌ها، آن کنش نمی‌توانست حداقل به این شکل صورت گیرد، چرا که تکنیک، یک راه کوتاه‌تر، مطمئن‌تر و کم هزینه‌تر است. هنگامی که بدون وساطت مصنوعات، کنش‌های ما صورت نمی‌گرفتند و یا طور دیگری صورت می‌گرفتند، معنایی ندارد که عاملیت را از آن‌ها سلب کنیم و تمام آن را به نفع موجودات انسانی مصادره کنیم. در نتیجه موک‌ها از یک سو با ایجاد تغییر در ماهیت یادگیرندگان (گوناگونی و تنوع رنگ، نژاد و زبان و ...)، تجربیات دانشگاهی (تحصیل پاره‌وقت، غیرحضوری و ...)، ماهیت تدریس (کم‌رنگ کردن مرزهای سنتی و قراردادی بین نقش‌ها، مسئولیت‌ها و فعالیت‌های مدرّسان و یادگیرندگان با به‌کارگیری روش‌های یادگیری تعاملی و مشارکتی) و ماهیت ارزیابی (ارزیابی دانش فراگیران، بازده تفکر انتقادی، درک و فهم فرهنگی، همدلی، شهروندی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی) و هم چنین استفاده از ویدئو کنفرانس، اتاق‌های مباحثه، پست الکترونیک، انجمن‌ها و چت‌روم‌ها و مانند این‌ها استادان و دانشجویان را با تجربیاتی مواجه کرده‌اند که بسترهای پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی را فراهم کرده‌اند. اما با توجه به عاملیت و کنش‌گری همزمان انسان و مصنوع؛ موک‌ها جایگاه دوگانه سازنده و غیرسازنده در پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی دارند و اگر موک‌ها نتوانند همسو با اهداف علمی و پژوهشی آموزش عالی به پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی بپردازند، در آینده قبول صلاحیت موک‌ها در آموزش عالی از سوی گروه‌های اجتماعی زیر سؤال خواهد رفت. اما در دیدگاه فینبرگ (۲۰۰۲) به‌عنوان دیدگاه سوم که تلفیقی از خوش‌بینی و بدبینی است، فناوری نه امری اهریمنی قلمداد می‌شود و نه توسعه آن به شکل فعلی پذیرفته می‌شود. بنابراین فناوری موک‌ها، ارزش‌بار است و در حال حاضر در پرورش مسئولیت‌پذیری همیشه سازنده نیست و با مشکلاتی روبه‌روست. در نهایت، با تأکید بر نظریه شبکه کنش‌گر و تحلیل نظرات فیلسوفان فناوری می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که مانند تغییر قانون در مواقع ضروری، تغییر فناوری موک‌ها نیز ممکن است. لذا با توجه به نقش و اهمیت گروه‌های اجتماعی ذیربط (کنش‌گران موک‌ها) و تفسیرهای منعطف آن‌ها در نظریه شبکه کنش‌گر بر اصلاح و توسعه موک‌ها می‌توان امیدوار بود با اتخاذ تصمیمات صحیح و منطقی از طریق بازاندیشی، اصلاح و بازطراحی موک‌ها در جهت توجه بیشتر به جنبه‌های اخلاقی و تربیت و به‌خصوص پرورش مسئولیت‌پذیری اخلاقی، کاستی‌ها و نواقص آن‌ها رفع گردد. از سوی دیگر، نباید از این نکته غافل شد که

موک‌ها به دلیل داشتن عاملیت و خاصیت تغییردهندگی و هم‌چنین چندرگه بودن همانند هر نوآوری آموزشی دیگری، هم نقاط قوت و هم نقاط ضعف خاص خود را دارند و این ذات فناوری و نوآوری‌های فناورانه است. بنابراین منطقی است که کاربران در انتخاب، پذیرش، کاربست و نهادینه‌سازی موک‌ها جنبه‌های مثبت و منفی آن‌ها را در نظر بگیرند و به‌عنوان مکمل انواع دیگر آموزش و نه به‌جای آن‌ها استفاده کنند.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صیاد منصور، سید علیرضا (۱۳۹۳). مسئولیت اخلاقی در اندیشه امانوئل لویناس؛ انفعال من در برابر دیگری. *نشریه پژوهش‌های فلسفی*. دانشگاه تبریز. ۸(۱۴)، ۱۶۶-۱۸۲.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۸). *فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات مبنای خرد.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۵). موک‌ها و یادگیری فراگیر: فرصت و یا تنگنا برای یادگیری مداوم؟ مجموعه مقالات هشتمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت. فلسفه آموزش و یادگیری مادام‌العمر، دانشگاه شهید چمران اهواز، ۵۸۵-۵۸۷.
- عطاران، محمد (۱۳۸۳). *فناوری اطلاعات بستر اصلاحات در آموزش و پرورش*. تهران: موسسه توسعه فناوری اطلاعات آموزشی مدارس هوشمند.
- عقیلی، سیدمجتبی؛ نصیری، الهه سادات (۱۳۹۳). رابطه راهبردهای یادگیری و سبک‌های اسناد با مسئولیت‌پذیری. *دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، زمستان، ۱۰۹-۱۲۵.
- فتح زاده، حسن (۱۳۹۰). تقابل من- دیگری: معضل اخلاق. *پژوهش‌های فلسفی*، ۵(۹)، ۱۴۷-۱۵۹.
- Albó, L., Hernández-leo, D., & Oliver, M. (2016). *Are higher education students registering and participating in MOOCs? The case of MiriadaX*. EMOOCs 2016 conference, Graz, Austria.
- Borges Sáiz, Federico. (2008). *The Role of the online learner: onsite students becoming online learners*. Available at: <http://m.dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/994>.
- Caine, LL. M, Geoffrey. (2010). *Making connections between e-learning and natural learning*. Germany. cainelearning. July 2010, 8- 9.
- Christopherson, K.M. (2007). The Positive and Negative Implications of Anonymity in Internet Social Interaction the Internet Nobody know You Are a Dog. *Computers in Human Behavior*, 23, 3038-3056
- Conole, G. G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
- De Waard, I., Gallagher, M. S., Zelezny-Green, R., Czerniewicz, L., Downes, S, Kukulka-Hulme, A., & Willems, J. (2014). Challenges for conceptualising EU MOOC for vulnerable learner groups. *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, 33-42.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Canada: National Research Council.
- Dreyfus, H. (2001). *On the Internet*. London: Rout Ledge.
- Dreyfus, H. (2004). *Highway Bridges & Feasts: Heidegger & Borg man on How to Affirm Technology*. Retrieved January 7, 2002, from : <http://www.technology.ed/~Dreyfus/philosophyoftechnology/highway Bridges.html>.
- Dreyfus, H. (2009). *On the internet: Thinking in action* (2nd ed). New York: Rout ledge.
- Feenberg, A. (2002). Community technology and democratic rationalization. *The information society*, (18), 181-192.

- Fernandez, M. (2010). *The Responsibility for Multicultural Education: An Ethics of Teaching and Learning*. Available from: <http://www.Scu.edu/ethics>. Accessed 24 may 2010
- Goktaly S, Ozdilek Z.(2010). Pre-service teachers' perceptions about web 2.0 technologies. *Procedia Soc Behav Sci*, 2(2), 4737-4741.
- Hjeltnes, Tor Atle. (2004). *Cost Effectiveness and Cost efficiency in E-learning*. Norway. TISIP.QUIS (Quality Interoperability and Standards in E-learning) TEAM.
- Holford, J; Jarvis, P; Milana, M; Waller, R; Webb, S. (2014). The *MOOC phenomenon: toward lifelong education for all?* International Journal of Lifelong Education, 33(5), 569-572. Doi: 10.1080/02601370.2014.961245.
- Hung H, Yuen S.(2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teach High Educ*, 15(6), 703-714.
- Ihde, D. (2009). Technology and science, in: Olsen, J.K.B., Pedersen, S.A. & Hendricks, V.F. (Eds), *A Companion to the Philosophy of Technology*, 51-60. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Jing, L. I. (2015). MOOC: A Crisis or an Opportunity for Chinese General Education Curriculum? MOOC's Implications for Chinese General Education Curriculum Development. *Cross-Cultural Communication*, 11(6), 64-69.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johansson, S., & Frolov, I. (2014). *An Adaptable Usability Checklist for MOOCs: A usability evaluation instrument for Massive Open Online Courses*. UMEA University, Department of informatics, Master thesis.
- Kelley, M. A., Connor, A., Kun, K. E., & Salmon, M. E. (2008). Social responsibility: Conceptualization and embodiment in a school of nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1).
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Latour, B. (1996). On Actor-network Theory. A few Clarifications Pius More Than a Few Complications. *Soziale Welt*, 47.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope, Essays on the Reality of Science Studies*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Latour, B. (2002). Morality and Technology, The End of the Means, *Theory, Culture, and Society*, 19(5).
- Latour, B. (2004). *Politics of Nature, How to Bring Science in to Democracy*. Translated by Cathrine Porter. Harvard University Press.
- Lengel, L. (2004). *Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet*, London, Sage Publications.
- Levinas, E. (1996). *Basic Philosophical Writings*, ed. by Adriaan T. Peperzak *et al.*, Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than Being or Beyond Essence*, trans. by Alphonso Lingis, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Levy, Y. (2006). *Assessing the Value of E-learning Systems*. The U.S. Information Science Publishing.

- Liu, M., Kang, J., Cao, M., Lim, M., Ko, Y., Myers, R., & Schmitz Weiss, A. (2014). Understanding MOOCs as an emerging online learning tool: Perspectives from the students. *American Journal of Distance Education*, 28(3), 147-159
- Mapua, J.(2009). *Confronting challenges to e-learning in higher education institutions. International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 5(3), 101-114.
- Mehta S, Kalra M. (2006). Information and communication technologies: A bridge for social equity and sustainable development in India. *Int Inf Lib Rev.*, 38(3), 147-60.
- Mitcham, C; Waelbers, K. (2009). Technology and Ethics: Overview, In *A Companion to the Philosophy of Technology, Technological Condition*, J. K. B. Olsen (ed.), S. A. Pedersen and V. F. Hendricks.
- Nakamura, M. & A.M. Watanab-Muraoka (2006). Global Social Responsibility: Developing a Scale for Senior High School Student in Japan. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 28(3), 213.
- Pomerol, J. C., Epelboin, Y., & Thoury, C. (2015). *MOOCs: Design, Use and Business Models*. John Wiley & Sons.
- Rosato, J.E.(2010). *Opening oneself to other: Sartre's and Levinas's phenomenological ethics*. A dissertation submitted to the Graduate School. University of North Dame.
- Samson, J, & Keen. (2006). *Internet addiction*. Available at: <http://www.notmykid.org/parentArticles/internet/accessed30Nov.2009>.
- Shorts, E C.(2013). *Methodology for curriculum studies. Translated by Mahmoud Mehrmohammadi et al*. Tehran: Publications of the Organization for the Study and Compilation of Human Sciences Books of Universities.
- Stewart, B. L. (2004). *Online Learning a strategy for Social Responsibility in Educational access*, the Internet and Higher Education, 7(4), 299-310.
- Stodel EJ, Thompson TL, MacDonald CJ (2006). Learners' Perspectives on What is Missing from Online Learning: Interpretations through the Community of Inquiry Framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-24.
- Thompson, M. G. (2005). The way of Authenticity and the quest for personal integrity. *European Journal Psychotherapy, Counselling and Health*, 7(3), 143-157.
- Birch, D. (2001). *E-Learner Competencies*. Downloaded 06.05.05. Available at: http://www.brightways.net/Articles/wp01_elc.pdf.