

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های آموزش مجازی
Analysis of Cognitive themes of professors' lived experience about the quality
of virtual education courses

Keyvan Salehi

Majid Ghasemi

Azra Shalbaf

Vahideh Namdari

کیوان صالحی*

مجید قاسمی**

عذرا شالباف***

وحیده نامداری****

چکیده

Abstract

Nowadays the information and communication technologies has caused many transformations in every aspects of human life. The outbreak and development velocity of this evolution in the education systems has been outstanding; therefore the necessity of recognizing its shortcomings and improving them has risen to a much higher level. For this purpose, using an interpretative approach, an analysis and a representation of perceptions and lived experience of professors and teachers in Virtual education of University of Tehran, Efforts have been made to reassess the quality of virtual education system. Thus, by using a hemi-structured interview technique and the acquired narrative data from the interview with 11 professors and teachers and their analyses, an effort was made not only to understand the case study phenomenon from their point of views but to produce considerable results and increase the reliability of the findings. Consecutive and continuous caparison derived from the interview with professors and teachers resulted in extraction and representation of the seven main themes including ((interaction, feedback, flexibility, content, accessibility, evaluation, creativity)). Using the narratives of the participants, in this essay each of these seven main themes is analyzed and represented.

KeyWords: Quality, Virtual education courses of University of Tehran, pathology, lived experience, phenomenology

ادراک و تجربه زیسته استادان و مدرسان از مهمترین مولفه‌های روانشناختی تاثیرگذار بر عملکرد آنان در فرایند یاددهی یادگیری در کلاس درس به شمار می‌رود. این پژوهش با درک ضرورت شناسایی ابعاد و زوایای دیدگاه شناختی استادان و مدرسان دوره آموزش مجازی دانشگاه تهران با استفاده از رویکرد شناختی - تفسیری، به تحلیل و بازنمایی این ادراکات، در خصوص کیفیت آموزش مجازی پرداخته است. بدین منظور تلاش گردید تا مبتنی بر داده‌های روایتی برگرفته از ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختارمند با استادان و مدرسان، ضمن درک پدیده مورد مطالعه از منظر آنان، نتایج پرمایه‌ای تولیدشده و باورپذیری یافته‌ها، ارتقا یابد. مقایسه متوالی و مستمر داده‌ها، به استخراج و بازنمای هفت مضمون اصلی شامل «تعامل، بازخورد، انعطاف‌پذیری، محتوا، دسترس‌پذیری، ارزشیابی، خلاقیت» منتج گردید. در این مقاله هر یک از هفت مضمون اصلی، با استفاده از روایت‌های مشارکت‌کنندگان، مورد واکاوی و بازنمایی قرار گرفته شده است.

واژه‌های کلیدی: کیفیت، دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه تهران، آسیب‌شناسی، ادراک و تجربه زیسته، پدیدارشناسی

email: keyvansalehi@ut.ac.ir

* عضو هیات علمی دانشگاه تهران

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی آموزش عالی، دانشگاه کردستان

*** دکتری برنامه ریزی آموزش از دور- دانشجوی دکتری

مدیریت آموزشی. دانشگاه شهید بهشتی

**** کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه تهران

Received: 11 Jul 2015

Accepted: 20 Jun 2016

پذیرش: ۹۴/۱۰/۳۰

دریافت: ۹۴/۴/۲۰

مقدمه

در دهه‌های اخیر پیشرفت‌های فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات، تحولات شگرفی را در نظام‌های آموزشی جهان ایجاد کرده‌است و زمینه ظهور دانشگاه‌ها و نهادهایی با نظام‌های جدید یاددهی و یادگیری را فراهم نموده است. اشتراک دانش به کمک فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند ثروت جامعی را برای ملت‌ها در قالب آموزش بهتر، سلامت پایدار، احساس اجتماعی و ارتقای کیفیت زندگی را به همراه آورد (پانديا و گور، ۲۰۱۱). زندگی امروز بدون دنیای مجازی اگر نگوئیم غیرممکن، می‌توان گفت دشوار است. یکی از عرصه‌هایی که می‌تواند از تحولات دنیای مجازی بهره فراوانی ببرد، نظام آموزش است. اثرات رو به رشد و فزاینده فناوری‌ها بر همه جنبه‌های زندگی، از جمله در سطح آموزش، باعث شده تا برای رشد و توسعه کشورها تمرکز بر پیشرفت در حیطه آموزش عالی از طریق پذیرش نظام و تکنولوژی‌های جدید آموزشی ضرورت یابد (میلیزوسکا و رحما، ۲۰۱۰). نمونه بارز این نظام جدید، نظام آموزش مجازی و دانشگاه‌های مجازی است که قدمت آن به اواخر دهه هشتاد و اوایل دهه نود میلادی برمی‌گردد (تفاخری، ۱۳۸۴، ص. ۱۳).^۱ "با توجه به تغییرات سریعی که در محیط پیرامون در حال شکل‌گیری است، اجرای نظام‌های مجازی به منظور ارائه خدمات و فناوری‌های جدید در زمینه تدریس و یادگیری به صورت یک نیاز اساسی مطرح شده است"^۲ (اونگ، ۲۰۰۴، ص. ۸). واژه «مجازی» برگرفته از واژه لاتین ویرچوال^۱ یا کلمه فرانسوی ویرچوئل^۲ به معنی ظرفیت (بالقوه) است. یعنی چیزی که واقعی نیست، ولی امکان تحقق دارد. اصطلاح آموزش مجازی را اولین بار کراس وضع کرد و به بیان ساده عبارت است از استفاده از فناوری اطلاعات برای یادگیری (لادوسر و هام، ۲۰۰۱). آموزش مجازی، مجموعه فعالیت‌های آموزشی است که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه‌ای و شبکه‌ای صورت می‌گیرد (کوپر، ۲۰۰۴، ۹؛ کاو، ۲۰۰۵، ص. ۱۹). مایر به تعریف مفهومی از آموزش‌های مجازی و الکترونیکی پرداخته است و آن را یادگیری فعال و هوشمندی می‌داند که ضمن تحول در آموزش در گسترش و تعمیق و پایدار ساختن فرهنگی فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش اساسی و محوری خواهد داشت (نقل از کاو، ۲۰۰۵، ص ۱۹). آموزش مجازی پارادایم جدیدی را پدید آورده و امکان یادگیری در هر زمینه، برای هر فرد، در هر زمان و هر مکان فراهم نموده است^۳ (خان، ۲۰۰۴، ص. ۱۹). یکی از شیوه‌های نوین و کارآمد برای گسترش آموزش و ایجاد امکان فراگیری برای همه مشتاقان در هر زمان و از هر مکان، بهره‌گیری از امکانات و مزایای شبکه اینترنت و آموزش الکترونیکی است. به قول گریسون و آندرسون «یادگیری الکترونیکی» مطمئناً تمامی اشکال آموزش و پرورش و یادگیری در قرن بیست و یکم را متحول خواهد نمود و اینترنت محور اصلی تحولی است که یادگیری الکترونیکی را به وجود آورده‌است (زارعی زوارکی و صفایی موحد، ۱۳۸۴، ۱۴-۱۵). در این راستا، مطالعات بسیاری نظیر مزایا و محدودیت‌هایی برای این مدل شناسایی و گزارش کرده‌اند؛ از جمله مزایایی که برای آموزش مجازی برشمرده‌اند، عبارتند از: امکان دسترسی فراگیر به منابع آموزشی به صورت ۲۴/۷ (۷ روز در هفته و ۲۴ ساعت در روز)، کاهش زمان و هزینه رفت و آمد برای دانشجویان، گسترش آموزش برای همه و با هزینه بسیار کمتر، سهولت دسترسی به منابع متعدد و مختلف

^۱virtualis

^۲virtuel

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

آموزشی" (عبادی، ۱۳۸۳، ص. ۲۴)، امکان یادگیری در هر زمان و مکان توسط یادگیرنده و امکان انتقال دانش در هر زمان و مکان توسط مدرس" (برونت، ۲۰۰۰، ص. ۵). وجود بازخورد تکوینی در مورد پیشرفت دانشجو و استفاده کارآمد از منابع و جلوگیری از دوباره کاری در تهیه موضوعات (استیو و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین محدودیت‌هایی نیز برای آموزش مجازی قائل شده‌اند که از جمله آن‌ها: هزینه‌های اولیه نسبتاً بالا، محدودیت آشنایی دانشجویان در بهره‌برداری و دسترسی به رایانه و خدمات جانبی آن (عبادی، ۱۳۸۳، ص. ۲۵). وجود مشکلات کیفی در رابطه با تأمین مواد آموزشی، اصلاح و روزآمد کردن دوره‌ها (استیو و همکاران، ۲۰۰۱، ۱۹)، فقدان ارتباط چهره به چهره و دوری از ارتباطات جمعی (نصیری، ۱۳۸۷، ص. ۷)، امکان کاهش بازده کلاسی به دلیل برگزاری اغلب این‌گونه دوره‌ها در زمانای غیر مفید (ونتز، ۲۰۰۳). لیکن نگرانی عمده استفاده از آموزش مجازی دور شدن از روابط انسانی و حرکت به سوی دنیای مجازی است. بدیهی است که پیشرفت در تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و پیشرفت‌های جدید در علم روانشناسی یادگیری، فرصت‌هایی را برای خلق محیط‌های یادگیری با طراحی خوب، یادگیرنده محور، جالب توجه، تعاملی، کارا، انعطاف‌پذیر، معنی‌دار و تسهیل‌شده فراهم آورده است. کنسرسیوم اسلون (۲۰۰۴) نشان داد که یادگیری برخط، سالیانه رشدی حدود ۲۰ درصد دارد. این گزارش همچنین نشان می‌دهد که به نظر بسیاری از سازمان‌های آموزش عالی، آموزش برخط به خوبی جایگزین آموزش در کلاس‌های سنتی شده است (نقل از زمانپور و میرزاییگی، ۱۳۸۸)، لیکن گریسون و اندرسون بر این باورند که انتخاب آموزش الکترونیکی، بدون توجه به آن چه که از دست می‌دهیم و آن چه به دست می‌آوریم، خردمندانه نیست. فن‌آوری به گونه‌ای متفاوت تجربه‌ها و نگاه ما به جهان را شکل می‌دهد. آموزش الکترونیکی فقط نوعی ابزار جدید نیست، این آموزش شیوه تجربه کردن و نگاه ما به یادگیری را تغییر خواهد داد و بر چگونگی مواجه شدن با امر یادگیری تأثیر می‌گذارد. امروزه بیشتر دانشگاه‌ها در حال تلاش برای افزایش اثربخشی فن‌آوری-های نوظهور در فعالیت‌های آموزشی خود هستند (اندون و سیرتیانو، ۲۰۰۹). در چند سال گذشته در ایران هم بعضی از مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها فعالیت‌هایی جهت برگزاری دوره‌های آموزش مجازی انجام داده‌اند و حتی بعضی از آنها در طی یکی دو سال گذشته دوره‌هایی را برگزار کرده‌اند. یکی از این مؤسسات مهم دانشگاه تهران است. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که برنامه آموزشی این دوره تا چه حد به اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده رسیده است؟

هر برنامه آموزشی که برای اولین بار و یا حتی به طور مکرر تدوین و اجرا می‌شود، نیاز به بررسی دارد. برای این که مشخص شود که برنامه متناسب با اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده می‌باشد یا نه، باید میزان تحقق هدف‌ها را با تحلیل اجزا و به قول کاوناف (۲۰۰۴) با تحلیل نتایج آموزش به دست آورد و تحلیل نتایج مستلزم بررسی تحلیلی برنامه می‌باشد. زیرا تحلیل هر برنامه‌ای عنصر اصلی توسعه آن برنامه محسوب می‌شود. مطالعات نشان داده‌اند که فرایندهای ضروری برای موفقیت برنامه که اغلب یا کنار گذاشته و یا به فراموشی سپرده شده‌اند، بررسی و سنجش برنامه می‌باشد (نیومن، ۲۰۰۳، صص. ۳-۲) که در صورت موفقیت کامل در نایل شدن به اهداف نظام آموزشی بازده کل این نظام می‌تواند در ارتقای کیفیت بخش‌های مختلف جامعه نقش مهمی را ایفا کند. آموزش مجازی نیز به عنوان یک نوع روش آموزشی از قواعد فوق مستثنی نیست، یعنی باید همچون سایر برنامه‌های آموزشی آن را بررسی و تحلیل کرد تا بتوان میزان مطابقت آن با اهداف و معیارهای از قبل تعیین شده

را سنجید. بررسی تحلیلی برنامه شریطی را فراهم می‌کند که در آن نظام‌های آموزشی و دست‌اندرکاران نحوه عملکرد، میزان انجام فعالیت‌ها و نتایج تصمیم‌گیری‌های خود را می‌بینند و با استفاده از این اطلاعات از نظام‌های آموزشی مراقبت بیشتری به عمل می‌آورند و بهتر می‌توانند به نیازهای خود و جامعه پاسخ بدهند. با توجه به آنچه گفته شد، دوره آموزش مجازی دانشگاه تهران نیز به واکاوی عمیق و جامعی نیازمند است که از این طریق، بتوان عملکرد آن را به صورت شفاف و مستدل پیش‌روی متولیان و مشتریان قرار داد تا نتیجه و بازده کار بر همه آنها آشکار شده و زمینه‌های تعالی آن فراهم شود. بدین‌منظور و به‌دلیل ضرورت کسب شناختی عمیق از وضعیت موجود، پژوهش حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی انجام شده است. به زعم بازرگان (۱۳۹۴)، بر اساس دیدگاه تفسیرگرایی، واقعیت مشروط به تجربه انسان و تفسیر اوست. انسان از طریق تجربه می‌تواند دانش مربوط به واقعیت را در ذهن خود بسازد. پژوهشگر از طریق تعامل با موضوع مورد پژوهش، به شناخت آن نایل می‌شود. در این دیدگاه، شناخت امری عینی نیست و ابعاد و تفسیرهای گوناگون دارد. بر اساس دیدگاه تفسیری، واقعیت مشروط به تجربه‌ی انسان و تفسیر اوست (صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴). در رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی به عنوان رویکرد اصلی در این مطالعه، باور بر این است که با توجه به خلاق بودن ماهیت انسان، سیال بودن واقعیت اجتماعی، و ساخته و معنادار شدن در فرایند درک و تفسیر انسان‌ها از آن پدیدار، نمی‌توان مسیر و روش خاص برای درک واقعیات و یا ایجاد تغییر در آنها پیشنهاد کرد (دنزین و لینکلن، ۲۰۱۱؛ نیومن، ۲۰۰۷؛ گویا و لینکلن، ۲۰۰۵). از این رو، برای انجام پژوهش‌هایی که بتواند راه‌گشای شناخت عمقی عناصر نظام آموزشی باشد، باید از روش‌شناسی تفسیری استفاده نمود (بازرگان، ۱۳۹۴). از آن‌جاکه در آموزش مجازی همچون هر نوع آموزش دیگری، اساتید و مدرسان این دوره‌ها به‌عنوان افراد ذی‌صلاح، ذی‌ربط، ذی‌نفوذ و ذی‌علاقه، از عناصر اصلی آموزش به‌شمار می‌روند و در تدوین و تنظیم فعالیت‌های برنامه آموزشی نقش اساسی دارند، می‌توانند اطلاعات مفیدی را در مورد کیفیت و اثربخش بودن دوره، در اختیار مخاطبان قرار دهند. به‌همین دلیل، در این تحقیق سعی شد تا با تحلیل پدیدارشناسی ادراک و تجربه زیسته اساتید و مدرسان دوره آموزش مجازی دانشگاه تهران، مضامین اصلی و زیرمجموعه در خصوص کیفیت آموزش مجازی دانشگاه تهران مورد بازنمایی قرار گرفته و ضمن شناسایی محدودیت‌ها و آسیب‌های موجود و محتمل، با پیشنهاد راهکارهایی، به متولیان آن در اصلاح وضعیت موجود و حرکت در راستای وضعیت ممکن و مطلوب یاری شود.

هم‌چنان که اندیشیدن و تصمیم‌گیری در باب هر عنصر جزئی از تعلیم و تربیت میسر نیست، سخن گفتن از آموزش فن‌آوری- محور نیز بدون قرار دادن آن در چارچوب بنیادی و نظری تعلیم و تربیت ممکن و مطلوب به نظر نمی‌رسد (باقری، ۱۳۸۹). اصطلاح آموزش مجازی، به طور گسترده، از اواسط دهه ۱۹۹۰ وارد ادبیات آموزش گردید (لی و همکاران، ۲۰۰۹). ویژگی‌های آموزش مجازی، نیاز به یادگیری در جوامع مدرن را برآورده و تقاضای زیادی برای کسب و کارها و مؤسسات آموزش عالی ایجاد نموده است (سون و همکاران، ۲۰۰۸). تجارب کنونی نشان داده‌اند که برطرف کردن موانع روش‌شناختی تدریس از طریق بهره‌گیری از فناوری اطلاعات در حوزه آموزش امکان‌پذیر می‌باشد که خود، نیازمند تدوین استانداردهای بومی و میان‌رشته‌ای نظام آموزشی الکترونیکی است (مؤسسه استاندارد و تحقیقات، ۱۳۸۸). در آموزش الکترونیکی می‌توان با ترکیب شیوه‌های مختلف یادگیری، نظیر متن، صوت و تصویری، زمینه مناسب برای پیشینه شدن بازدهی در یادگیری را فراهم نمود (الیس، گینس و

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

لیانه، ۲۰۰۹). یکی از نظریات مشهور در آموزش مجازی، نظریه راسل (۱۹۹۹) می‌باشد. وی طی مطالعات متعدد خود کلاس‌های آموزش سنتی و مجازی را با یکدیگر مقایسه نمود. گرچه وی از مخالفان آموزش مجازی بود، ولی طی این مطالعات به این نتیجه رسید که در صورت امکان‌پذیر بودن آموزش مجازی، این نوع از آموزش‌ها از نظر علمی و اقتصادی به‌صرفه بوده و امکان‌پذیر خواهد بود.

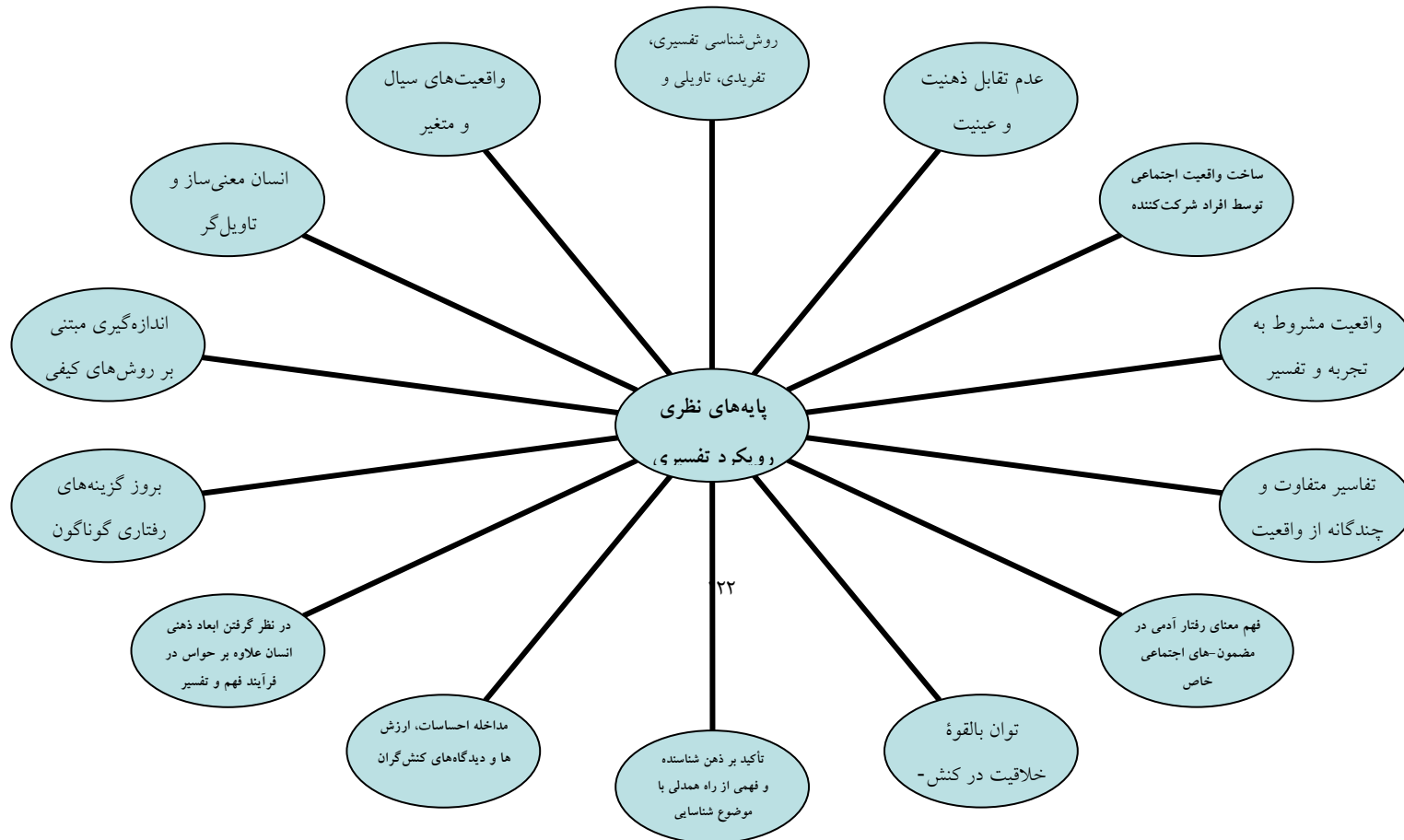
آکاسلان، چونگ و ایفی (۲۰۱۰) معتقدند، نظام آموزش الکترونیکی از دیدگاه کاربردی به چهار دسته تقسیم می‌شود: ۱. آموزش مبتنی بر وب، ۲. سیستم‌های پشتیبانی از عملکرد، ۳. کلاس‌های مجازی ناهمزمان، ۴. کلاس‌های مجازی هم‌زمان. اینگلبِرچت (۲۰۰۵) ویژگی‌های نظام آموزش مجازی را به این شرح ارائه نموده است: سهولت و سرعت در به‌روزرسانی و ذخیره و بازیابی و به اشتراک‌گذاری اطلاعات مبتنی بر شبکه، انجام فرآیند یادگیری و ارتباط مستقیم با فراگیران از طریق رایانه و اینترنت، تمرکز بر دیدگاه جامع در یادگیری، ایجاد سیستم فراگیرمحور به جای استادمحور، قابلیت انعطاف‌پذیری در فراگیری، روش‌های نوین و مناسب فراگیری، قابلیت تکرارپذیری و جبران مشکلات. همچنین جفرسون و آرنولد (۲۰۰۹) در مطالعات خود نشان دادند که رویکرد مناسب آموزشی می‌بایست دارای ویژگی‌های تعامل دو طرفه استاد با دانشجویان و تشکیل کار گروه‌های آموزشی، بهره‌گیری از تکنولوژی‌های مناسب آموزشی مانند استفاده از محیط وب و فناوری اطلاعات در محیط‌های آموزشی باشد. از نظر دریفوس (۲۰۱۰) محیط مجازی، به دلیل فقدان ارتباط و الگوگیری دانشجو از استاد و دیگران، زمینه تربیت و رشد همه جانبه شخصیت فراهم نیست. در نتیجه زمینه نوآوری و رشد ایده‌ای خلاقانه را چندان میسر نمی‌سازد. همچنین مطالعه کلر و همکاران (۲۰۰۹)، با مقایسه دغدغه‌های استادان مجازی دانشگاه‌های آرژانتین و سوئد نشان داد، استادان آرژانتینی در مقایسه با استادان سوئدی ارتباط با دانشجویان و مشارکت فعال دانشجو را عامل انگیزشی مهمی می‌دانستند. همچنین مشکلاتی نظیر نبود زمینه خلاقیت و طرح ایده‌های نو، ضعف دانش درباره فناوری، نبود عوامل انگیزشی و ضعف فرهنگ سازمانی از موانع تجربه آموزشی استادان در دانشگاه‌های مجازی بود. از سوی دیگر، مطالعه استودل (۲۰۰۶) درباره مسائل اصلی آموزش مجازی دانشگاهی، پنج حوزه اصلی مورد غفلت در این نوع آموزش‌ها را نشان داد: فقدان گفتگوهای عمیق بر خط؛ فقدان بروز ایده‌های بالبداهه و خلاق، فقدان درک دیگران و درک شدن از سوی دیگران، فقدان شناخت دیگران و در نهایت، فقدان آموختن و الگو گرفتن برای رفتار و یادگیری. مک‌گری (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی کیفیت دوره‌های آموزشی آن لاین"، عوامل مهم طراحی دوره‌های آن‌لاین را شناسایی کرده است. وی خاطر نشان ساخته که در طراحی برنامه درسی آن‌لاین انعطاف، تعامل و مشارکت، عوامل مهمی هستند. پژوهش نیکولز (۲۰۰۳) نشان داد که آموزش مجازی می‌تواند به صورت‌های مختلفی مورد استفاده قرار گیرد و به دو صورت هم‌زمان و غیرهم‌زمان به فراگیران آموخته شود. با این آموزش اطلاعات فراگیران به‌روز شده و همچنین در مواردی که آنها با مشکلی مواجه می‌شوند، می‌توانند با استاد مربوطه ارتباط برقرار نمایند. به زعم برخی، رویکرد تقدم آموزش یادگیرنده-محور بر یاددهنده-محور، و اجتناب از آموزش به بیان فریر استبدادی و بانک‌واره (مایرز و هرناندز، بی‌تا)، توجه به تفاوت‌ها

و استعداد‌های فردی در فرآیند یادگیری و فراخ‌دامنی منابع یادگیری از امتیازهای برجسته نظام آموزش از دور است. هدایت فرآیند یاددهی- یادگیری به سمت خودمختاری و خودراهبری، نظام آموزش از دور را به آموزشی اثربخش و قدرتمند برای انتقال و پشتیبانی دانش و یادگیری تبدیل کرده است (ایکاف، ۱۳۸۷). امکانات فناوری فراوانی در اختیار جامعه یادگیرندگان قرار دارد که آن‌ها را به سوی «خودآموزی» و «یادگیری مستقل» فرا می‌خواند. به عبارت دیگر، به جای آن‌که مطالب مورد نیاز خود را از طریق تدریس معلم در کلاس درس یاد بگیرند، خودشان در زمان و مکان دلخواه از منابع متنوع می‌آموزند. روش‌ها و فنون آموزشی سنتی به خصوص در آموزش عالی به دشواری می‌توانند در دنیای تغییرات متهورانه و استانداردهای سخت دوام بیاورند. بنابراین، ناچارند از برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر دانش، به برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر حل مسئله روی بیاورند (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲). نتایج پژوهش سانگ (۲۰۰۴) نیز نشان داد، مواردی همچون: تعامل، طراحی، تسهیلات، بازخورد و قابلیت استفاده، بر درک یادگیرندگان از کیفیت آموزشی دوره‌های برخط تأثیر می‌گذارند.

کیان (۱۳۹۳) چالش‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌های ایران را در سه محور اصلی تربیت، خلاقیت و روابط قدرت، تقسیم‌بندی می‌کند. وی بر این باور است که در محیط مجازی، به دلیل فقدان ارتباط رو در رو و الگو گرفتن دانشجو از استاد و دیگران، زمینه تربیت چندان فراهم نیست. وی اظهار می‌نماید که بدلیل تمرکز آموزش‌های مجازی بر حفظیات و عدم توجه به یادگیری سطوح بالاتر، پرورش خلاقیت با موانع جدی مواجه شده و عملاً تضعیف شده است. در انتها نتیجه می‌گیرد که آموزش‌های مجازی زمینه دموکراتیک‌تر شدن روابط میان استاد-دانشجو و دانشجو-دانشجو را فراهم نموده است، اما همچنان روابط با دانشگاه و روابط میان استادان را در سطحی حداقل نگاه داشته است. مومنی‌راد و علی‌آبادی (۱۳۹۱) در ارزیابی کیفیت رشته‌ی فناوری اطلاعات دوره‌ی آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی، تعامل بین استاد و دانشجو را در وضعیت مطلوبی گزارش نموده و مؤلفه‌های بازخورد؛ دسترس‌پذیری و محتوا را در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند. نتایج پژوهش ربیعی، محبی امین و حاجی‌خواجه‌لو (۱۳۸۹) نشان داد که کیفیت برنامه درسی دوره آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد از لحاظ عناصر هدف، محتوا، طراحی صفحات، مواد آموزشی و ارزشیابی در سطح مطلوبی از کیفیت قرار دارد. فتحی و اجارگاه، پرداختچی و ربیعی (۱۳۹۰) در ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد، به این نتیجه رسیدند که اثربخشی این دوره‌ها از نظر استادان، مطلوب و از نظر دانشجویان در حد متوسط قرار دارد. یافته‌های تحقیق جهانیان و اعتبار (۱۳۹۱) نشان داد که دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش مجازی مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه‌ها از دسترسی به امکانات مراکز آموزش‌های مجازی، یادگیری از طریق این روش و کاربرد روش آموزش مجازی رضایت داشتند. پاسبان رضوی (۱۳۸۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانشجویان از بازخوردهای ارائه شده در آموزش مجازی رضایت ندارند. تحقیق بدریان (۱۳۸۷) نشان داد که برنامه درسی یادگیری الکترونیکی رشته مهندسی کامپیوتر دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی از دیدگاه استادان و دانشجویان از مطلوبیت لازم برخوردار می‌باشد. نتایج پژوهش مؤمنی‌راد (۱۳۸۸) نشان داد دوره آموزش الکترونیکی رشته فناوری اطلاعات این دانشگاه از کیفیت مطلوبی برخوردار است. قائدی (۱۳۸۵) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که از نظر هر دو گروه، شیوه ارزشیابی از دانشجویان در محیط مجازی ضعیف است. بررسی پیشینه پژوهش، فقدان مطالعه‌ای جامع و ژرف‌انگر برای کنکاش

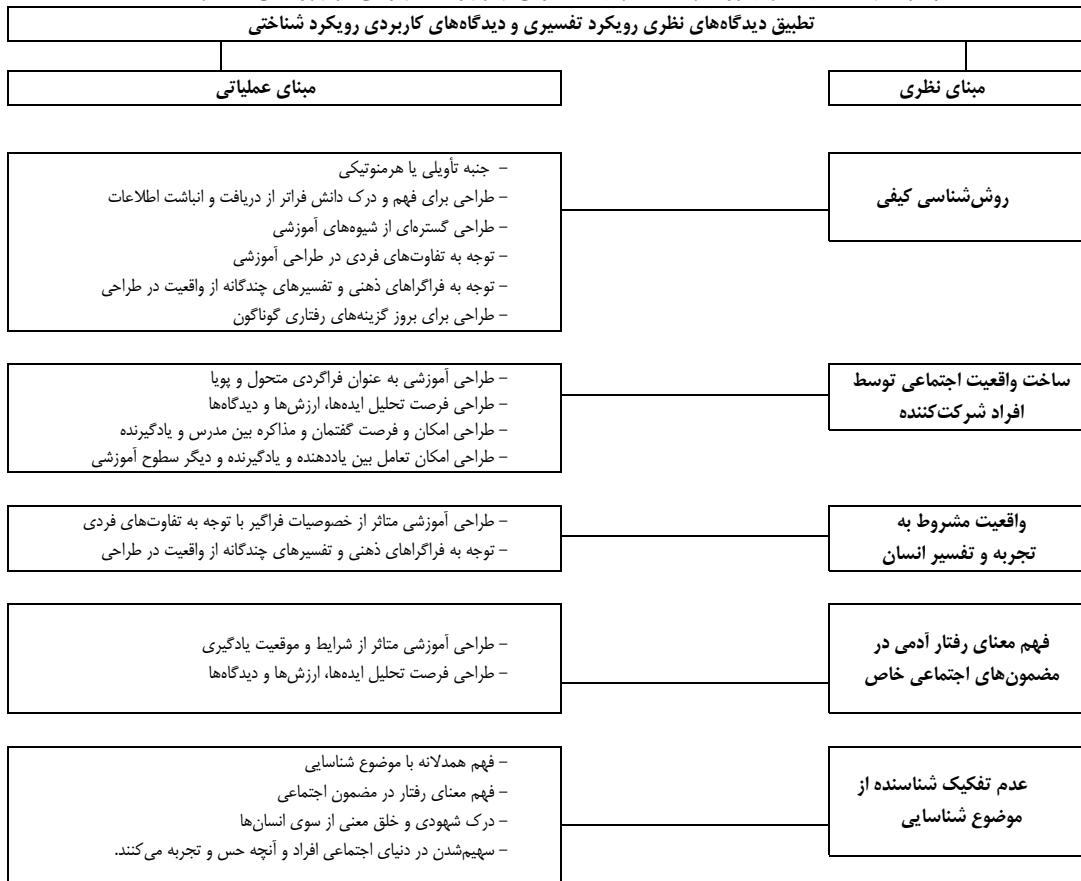
تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

عمیق در ادراک و تجربه زیسته استادان و دانشجویان دوره‌های آموزش مجازی را به تایید می‌رساند، بنابراین در این مطالعه تلاش می‌شود ضمن بازنمایی کیفیت آموزش‌های مجازی در دانشگاه تهران، زمینه لازم برای بهبود آن فراهم شود. بدین منظور سعی گردید تا با استفاده از رویکرد تفسیرگرایانه، ادراکات و تجربه زیسته اساتید و مدرسان دوره آموزش مجازی دانشگاه تهران در خصوص کمبودها، کاستی‌ها و محدودیت‌های دوره، مورد واکاوی قرار گرفته و نشان داده شود که این مشارکت‌کنندگان چه درکی از این پدیده دارند و آنها را چگونه درک و ارزیابی می‌کنند. در نمودار ۱ و ۲ (شالباغ، ۱۳۹۲)، پایه نظری این دیدگاه و نقش آن در سطوح طراحی، اجرا و ارزشیابی نظام‌های آموزش مجازی به تصویر کشیده شده است.



تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

نمودار ۱. پایه‌های نظری رویکرد تفسیری به عنوان چارچوب مفهومی در پژوهش حاضر



نمودار ۲ - تطبیق دیدگاه‌های نظری رویکرد تفسیری و دیدگاه‌های کاربردی رویکرد شناختی

روش

پژوهش حاضر با این پیش‌فرض زیربنایی که اگر پدیده‌ها در بستر وقوع، با نگاه کسانی که آن را تجربه می‌کنند، مورد تفحص قرار گیرد، بسیاری از زوایای پنهان آنها آشکار می‌گردد و در نتیجه منجر به شناخت عمقی گردیده و از طرفی شرایط را برای مطالعات بعدی و عملیاتی کردن مفاهیم انتزاع شده، آسان‌تر می‌کند، به روش پدیدارشناسی انجام گردید. میدان تحقیق مورد مطالعه در این پژوهش، دانشگاه تهران بود. سعی شده با سوژه‌هایی مصاحبه گردد که تجربه لازم و درک مفهوم پدیده مورد پژوهش را داشته و از کاستی‌ها و چالش‌های موضوع

پژوهش، آگاهی لازم را داشته باشند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شده و مشارکت‌کنندگان شامل استادان و مدرسان بودند که پس از مصاحبه یازدهم، اشباع نظری داده‌ها حاصل گردید. به منظور رعایت مسائل اخلاقی قبل از شروع مصاحبه، در مورد اهداف پژوهش آگاهی لازم به مشارکت‌کنندگان داده شد و با رضایت کامل در پژوهش شرکت کردند. در خصوص محرمانه بودن اطلاعات، اطمینان لازم داده شد. مدت زمان مصاحبه از ۳۰ تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش مبتنی بر چهار ملاک: الف) برخورداری از سابقه تدریس حداقل ۲ ترم تحصیلی در آموزش مجازی، ب) علاقه‌مندی به شرکت در فرایند مصاحبه، ج) انتخاب اساتید از رشته‌های مختلف آموزش مجازی، و د) انتخاب از هر دو گروه زنان و مردان بود. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی در اتاق اساتید مربوطه صورت‌گرفت. سپس افراد شرکت‌کننده، افرادی دیگر را معرفی کردند و پژوهشگر پس از بررسی شرایط و ملاک‌های انتخاب، موارد بعدی را انتخاب نمود. در جدول ۱، فراوانی و درصدی استادان مورد مطالعه به تفکیک رتبه علمی، سنوات تدریس و جنسیت مشخص شده است.

جدول ۱- توزیع فراوانی استادان مورد مطالعه به تفکیک رتبه علمی، سنوات تدریس و جنسیت

استادان	درجه علمی	فراوانی	درصد
رتبه علمی	مربی	۲	۱۸/۲
	استادیار	۶	۵۴/۵
	دانشیار	۳	۲۷/۳
سنوات تدریس در آموزش مجازی	۱ سال	۳	۲۷/۳
	۲ سال	۵	۴۵/۵
	۳ سال و بیشتر	۳	۲۷/۳
جنسیت	مرد	۶	۵۴/۵
	زن	۵	۴۵/۵

داده‌ها از طریق فن مصاحبه نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. در تحلیل داده‌ها از روش کُدگذاری در دو مرحله باز و محوری استفاده شد. در کُدگذاری باز، متن مکتوب مصاحبه‌ها به اجزای کوچک‌تری تقسیم می‌شود و در فرآیند دائمی و متوالی مقایسه‌ها، مفهوم‌پردازی می‌شوند. در کُدگذاری محوری، مفاهیمی که در مرحله پیشین شناسایی شده‌اند، به شکل مقوله‌های بزرگ‌تر به یکدیگر مرتبط می‌شوند (به نقل از کیان، ۱۳۹۳). ابتدا سعی شد تمام مطالب ارائه‌شده در مطالعه، به منظور مأنوس شدن با توصیف‌ها، کلمه به کلمه خوانده شود. سپس با دقت و بررسی چند باره، جملات مهم که مستقیماً به پدیده مورد نظر مربوط بودند، استخراج، سپس معنی هر عبارت توضیح داده شد. در ادامه، داده‌های به‌دست‌آمده، دسته‌بندی شده و کدهای مختلف برای تشکیل دسته‌های کلی‌تر در هم ادغام گردید. در پایان نتایج به‌دست آمده با هم ترکیب شده و برای دستیابی به مفاهیم واضح بازنگری شدند تا به‌طور کامل گویا باشند. به منظور اعتباربخشی یافته‌ها، سعی شد تا با استفاده از داده‌های روایتی به‌دست آمده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان، ضمن درک عمیق‌تر پدیده مورد مطالعه از منظر آنان، نتایج پرمایه‌ای تولید شده و

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

باورپذیری نتایج ارتقا یابد. به منظور رعایت ویژگی‌های کیفی پژوهش از سه ملاک قابل قبول بودن^۱، تأییدپذیری^۲ و قابلیت اطمینان^۳ استفاده شد. در مورد ملاک قابل قبول بودن و تأیید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آنها با مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص گردد. به منظور تضمین قابلیت اطمینان یافته‌ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیم‌های مربوط به پژوهش به‌طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. در نهایت، در مورد ملاک تأییدپذیری نتایج، یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آنها اقدام شد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش حاضر، کیفیت دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه تهران را در هفت مضمون اصلی (تعامل؛ بازخورد؛ انعطاف‌پذیری؛ محتوا؛ دسترس‌پذیری؛ ارزشیابی؛ خلاقیت) مورد بازنمایی قرار داد. در ادامه هر یک از حوزه‌های اصلی بازنمایی شده با استفاده از روایت‌های مشارکت‌کنندگان، مورد واکاوی قرار گرفته شده است.

مضمون اول: تعامل

تاملی عمیق در روایت‌های اساتید نشان داد، فضای مجازی موجود نتوانسته است زمینه‌های تعامل (به‌ویژه در حوزه روابط استاد- دانشجو، و دانشجو- دانشجو) را به‌خوبی فراهم کند. از آنجاکه، تعامل سازنده با عوامل انسانی و هم‌غیرانسانی محیط، از اجزاء جدائی‌ناپذیر تجربه آموزشی با کیفیت است، نبود زمینه‌های مناسب در این بخش، باعث گردیده بود تا کیفیت آموزش مجازی در محیط پژوهش، به شیوه‌ای محسوس افت نماید. بررسی بعدی نشان داد که فقدان ارتباط چهره به چهره موجب شده بود تا دانشجویان نتوانند از استادان و سایر افراد در عرصه دانشگاه استفاده بهینه، یا حتی تأثیرپذیری اخلاقی داشته باشند. اظهارات برخی از استادان در این باره قابل تأمل است:

"در سیستم حضوری در کارشناسی و تحصیلات تکمیلی دانشجویان چیزی حدود هفت-هشت سال توی دانشگاه هستند که از این فرصت برای پیشرفت تحصیلی بهره می‌گیرند. حتی ارتباط عاطفی و اخلاقی با استادان پیدا می‌کند و از استادان خوب، الگوی اخلاقی می‌گیرند، در حالی که در آموزش مجازی این تعامل وجود نداشته و دانشجویان از این گونه فرصت‌ها محرومند" {مشارکت‌کننده ۲ و ۵ و ۷}. "به نظر من نگرانی عمده استفاده از آموزش مجازی، دور شدن از روابط انسانی و حرکت به سوی دنیای مجازی است. در کلاس حضوری، یادگیری دانشجویان از یکدیگر و از استاد بیشتر است. اون‌ها یکدیگر و حمایت می‌کنند و به قول معروف یادگیری، فعال‌تر است" {مشارکت‌کننده ۴}.

غالب پژوهش‌ها و مدل‌های طراحی شده در زمینه یادگیری الکترونیکی نیز تأکید زیادی به رویکردهای یادگیری فعال دارند (اندرسون و الامی، ۲۰۰۶). مومنی‌راد، علی‌آبادی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ی خود کیفیت تعامل را نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند. کلر و همکاران (۲۰۰۹) و استودل (۲۰۰۶)، نیز ارتباط با دانشجویان و مشارکت فعال

^۱Acceptability

^۲confirmability

^۳dependability

دانشجو را عامل انگیزشی مهمی دانستند. تحقیق کیان (۱۳۹۳) یکی از چالش‌های آموزش مجازی را به دلیل فقدان ارتباط رو در رو و الگوگیری دانشجو از استاد و دیگران، فراهم نبودن زمینه تربیت دانست. تعامل با دیگران در توسعه تدریجی درک شخصی یادگیرنده اهمیت بسزایی دارد. در این ارتباط باید خاطر نشان کرد که در فضای آموزش مجازی، شخصیت استاد تنها از طریق کلمات بر صفحه نمایش ظاهر می‌گردد. در آموزش مجازی، دانشجو به پشتیبانی‌های مختلفی از جمله انواع گوناگون مشاوره و خدمات خاص نیاز دارد (اندرسون و الامی، ۲۰۰۶). این انواع پشتیبانی همگی از ارزش یکسانی برخوردارند و باید مورد توجه باشد. ضعف تعامل رودررو و حضوری و همچنین پرورش همه جانبه شخصیت دانشجو از معایب آموزش مجازی است (به نقل از کیان، ۱۳۹۳). دریفوس (۲۰۱۰) بر این باور است که در آموزش مجازی، امکان الگوگیری، پرورش شخصیت و تربیت دانشجو مورد غفلت واقع شده است. از آن جهت که تعامل، نوع اصلی فعالیت در فرایند یاددهی - یادگیری است و یادگیری، حاصل تعامل عناصر آموزش است، در محیط‌های آموزشی الکترونیکی نیز اگر انتظار این باشد که فراگیران به سطحی فراتر از دریافت دانش دست یابند، باید تجربیات یادگیرندگان را درگیر نموده و برای آن‌ها فرصت‌های تعامل با اطلاعات و دیگر عناصر یادگیری همچون یادگیرندگان دیگر و معلم فراهم گردد. بنابراین، اساتید، معلمان و دست‌اندرکاران آموزش در محیط‌های الکترونیکی برای دستیابی به آموزش و یادگیری مؤثر باید به انواع، اشکال و ابزارهای متنوع برقراری ارتباط و تعامل دوسویه عناصر آموزش با همدیگر آشنایی داشته باشند و با انتخاب و کاربست انواع ابزار مناسب برقراری تعامل در موقعیت‌های مختلف آموزشی به هدف غایی آموزش که همانا یادگیری مؤثر است، دست یابند.

مضمون دوم: بازخورد

بازخورد کمک می‌کند تا یادگیرنده‌ها از تجربیات خود، یاد بگیرند و مطالب درسی را به کار برند و آنها را ارزیابی کنند. استاد باید قابلیت‌های دانشجو را درک و به او بازخورد دهد. پرسش از دانشجو، ارائه پیشنهاد، شرکت در فعالیت‌های کلاسی، نشان دادن بازخورد در پیشرفت دانشجو و ایجاد مفاهیم مؤثر است (استودل، ۲۰۰۶). داده‌های پژوهش نشان داد اساتید، آموزش مجازی را در زمینه مؤلفه‌ی بازخورد در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی نموده‌اند. نظر چند تن از اساتید درباره بازخورد این گونه بود:

"متد ارائه بازخورد تو اینجا نیز همانند آموزش سنتی متفاوت، اما بازخورد نوشتاری رایج‌ترین شیوه‌ست" (مشارکت‌کننده ۱۰). "چون اطلاعات اغلب از طریق مواد یادگیری ارائه میشه، بنابراین استاد بیشتر نقش تسهیل‌کننده و دستیار رو برای یادگیرنده‌دارن" (مشارکت‌کننده ۳ و ۹ و ۸). "یکی از عوامل تدریس اثربخش، بازخورد مناسب، به‌موقع و سریع هستش. بنظر من بازخورد خوب، باعث تفهیم مطلب و رفع سوء برداشت میشه، و در دانشجو ایجاد انگیزه میکنه، که در نهایت می‌تونه در پیشرفت تحصیلی دانشجویها تاثیر بذاره" (مشارکت‌کننده ۴ و ۶). یکی از ملزومات رسیدن به موفقیت در یادگیری الکترونیک، وجود آزمون‌ها و پرسش‌های متناسب با محتوا و همچنین ارائه بازخورد می‌باشد. در بازخورد، استاد توانایی دانشجو در موضوع مورد بحث را به وی بازخورد مناسب می‌دهد، به درخواست فراگیران پاسخ داده و همچنین پیشنهادهایی بر اساس تجربه فراگیران به آنها ارائه می‌دهد. همان‌طور که نتایج پژوهش سانگ (۲۰۰۴) نیز نشان داده، بازخوردهای ارائه شده، بر درک یادگیرندگان از کیفیت آموزشی دوره‌های برخط تأثیر می‌گذارند. کوچ (۲۰۰۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده است که بازخورد باعث

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

حساس‌تر شدن یادگیرندگان برای درک انواع خاص اشتباهات می‌شود و به آنها برای تمایز عناوینی که با موفقیت یاد گرفته‌اند و آنهایی که قادر به درکش نیستند، کمک می‌کند. همچنین نتایج تحقیق وی نشان داد عملکرد تحصیلی یادگیرندگانی که بازخورد بیشتری دریافت کرده‌اند، افزایش یافته است.

با در نظر گرفتن نتایج بدست آمده، مؤلفه‌ی بازخورد باید مورد توجه ویژه‌ای قرار گیرد و پایش پیشرفت یادگیرنده‌ها و دادن بازخورد مثبت و منظم به آنها بیشتر مدنظر باشد. لذا از بازخوردهای یادگیرندگان باید برای پیشرفت یا بهبود مداوم استفاده شود. بازخوردهای مناسب برای آزمون‌ها به طوری که کاربر با مشاهده و مطالعه بازخوردها، نقاط ضعف خود را بشناسد، طراحی شود. همچنین بازخوردهای متناسب با هر نوع آزمون که در کجای درس قرار دارد باید طراحی و تألیف شود.

مضمون سوم: انعطاف‌پذیری

انعطاف‌پذیری، به این معنی است که یادگیرنده حق انتخاب زمان، مکان و سرعت یادگیری را دارد. با کمک گرفتن از قابلیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانشجویان قادر به یادگیری در زمان، مکان و با سرعت خود هستند. یادگیرنده می‌تواند علی‌رغم مشغله‌های کاری، خانوادگی، معلولیت و فاصله جغرافیایی مطالعات خود را دنبال کند و زمان کافی برای خواندن، فهمیدن و پاسخ دادن داشته باشد که باعث تشویق و انگیزش او می‌شود. این کار موجب کاهش نقش مرکزی یاددهنده می‌شود و منابع مستقلی را در اختیار دانشجویان می‌گذارد. در پژوهش حاضر از نظر استادان میزان انعطاف‌پذیری آموزش مجازی در سطح مطلوب می‌باشد. اساتید بیان داشتند:

"آموزش مجازی انعطاف‌پذیره طوری که هر دانشجویی آزاده که تو زمان‌ها و مکان‌های متناسب با برنامه خودش پیش بره، در واقع برنامه، دانشجو محوره، فراگیرها قادر به تنظیم آهنگ یادگیری با توجه به شرایط خودشون هستن. اکثر برنامه‌های آموزش الکترونیکی رو می‌تونیم در زمان نیاز به اون‌ها استفاده کنیم". {مشارکت‌کننده ۲ و ۶ و ۷ و ۹ و ۱۰}.

در طراحی محیط یادگیری مطلوب باید محیط یادگیری را مستقل از زمان و مکان طراحی کرد و به یادگیرنده کمک نمود تا با سرعت خود به منابع یادگیری دست یابد. در پژوهش فتنی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) عنصر انعطاف‌پذیری در سطح مطلوب ارزیابی گردید. مک‌گری (۲۰۰۳) و همچنین سانگ (۲۰۰۴) بیان می‌دارند که در طراحی برنامه درسی آنلاین، انعطاف‌پذیری جزء عوامل مهم به شمار می‌رود.

مضمون چهارم: محتوا

محتوای الکترونیکی، بدنه اصلی یک دوره یادگیری الکترونیکی را تشکیل می‌دهد. از همان لحظات آغازین تشکیل دوره‌های یادگیری الکترونیکی طراح آموزشی نسبت به تولید محتوای الکترونیکی اقدام می‌نماید. در حقیقت با انتخاب صحیح محتوای الکترونیکی می‌توان، سامانه یادگیری الکترونیکی را به یک چندرسانه‌ای پویا تبدیل کرد. با استفاده درست و بجا از محتوای الکترونیکی نظیر صدا، تصویر، پویانمایی و فیلم می‌توان میزان یادگیری و یادسپاری فراگیران را تا مقدار قابل ملاحظه‌ای افزایش داد. داده‌های پژوهش نشان داد فضای مجازی توانسته است محتوای الکترونیکی خوبی را فراهم کند. در این زمینه برخی از استادان بر این باورند:

"به هنگام‌سازی یا به‌روزرسانی دوره‌های مبتنی بر آموزش الکترونیکی به سرعت و به سادگی انجام می‌شود. موضوعات و محتویات تغییر یافته به سرعت بر روی سرویس‌های مربوطه قرار می‌گیرند و فراگیران بلافاصله از نتایج آن بهره‌مند می‌شوند" (مشارکت‌کننده ۱۱ و ۹۵).

بر اساس نتایج پژوهش ربیعی و همکاران (۱۳۸۹) محتوا، در سطح مطلوب و فتنحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) در سطح بالاتر از حد متوسط از کیفیت قرار دارد. برنامه‌هایی که می‌تواند محتوای الکترونیکی آموزش‌های مجازی را غنی‌تر سازد، عبارتند از: استفاده مناسب از تعریف پروژه؛ مطالعه موردی و حل مسئله برای ارائه درس به جای ارائه مستقیم؛ مشخص بودن هدف هر بخش درس و ارائه آن در ابتدای هر بخش؛ خلاصه درس در انتهای هر بخش درس؛ استفاده مناسب از پویانمایی و امکانات چندرسانه‌ای برای بهینه‌سازی انتقال مطلب؛ وجود کتاب‌شناسی، اصطلاح‌شناسی و تعاریف مهم به‌صورت مجزا به ازای کل و یا هر بخش مهم از درس؛

مضمون پنجم: دسترس پذیری

یادگیری الکترونیکی استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند آموزش است. بنابراین، رشد یادگیری الکترونیکی به طور مستقیم، به میزان دسترسی به فناوری اطلاعات و ارتباطات بستگی دارد. بنابراین، می‌توان این گونه نتیجه گرفت که چگونگی نحوه دسترسی به سامانه یادگیری الکترونیکی بر کارآمدی دوره‌های یادگیری الکترونیکی تأثیر به‌سزایی دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد میزان دسترس‌پذیری در آموزش مطلوب بوده است. برخی از اساتید بر این باورند:

"به نظر من دسترس‌پذیری مطلوبی رو در یادگیری الکترونیکی شاهدیم و این یکی از امتیازات آموزش مجازی نسبت به آموزش سنتی است. مثلاً دسترسی تعداد بیشتری از افراد به کلاس درس و دوره‌های آموزشی و یا دسترسی به متون جلسات درسی هر کلاس به صورت آنلاین از ویژگی‌هاست" (مشارکت‌کننده ۲ و ۱۱). "آموزش مجازی امکان جستجوی پیشرفته رو تو متون درسی، دسترسی به کلاس‌های تعریف شده توسط مدیر سیستم، همچنین امکان دریافت فایل متنی هر جلسه رو فراهم می‌کنه" (مشارکت‌کننده ۱).

دسترس‌پذیری در آموزش مجازی شامل: در دسترس بودن آموزش الکترونیکی به طور ۲۴ ساعته، میزان امنیت دسترسی کاربر به صفحه شخصی؛ امکان دسترسی هر زمان - هر مکان به وبگاه؛ سرعت اینترنت جهت دانلود درس و آپلود تکالیف؛ قابلیت استفاده از رایانه‌های معمول؛ عدم نیاز به تنظیمات خاص توسط کاربران؛ وجود یک وبگاه مناسب به عنوان رسانه و با کاربردهای خاص رسانه‌ای می‌شود. یافته‌های تحقیق جهانیان و اعتبار (۱۳۹۱) نشان داد که دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش مجازی مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه‌ها از دسترسی به امکانات مراکز آموزش‌های مجازی، رضایت داشتند.

مضمون ششم: ارزشیابی

در محیط یادگیری الکترونیکی اثربخش، ارزشیابی باید بخشی از فرآیند یادگیری تلقی و بازخورد حاصل از آنها برای بهبود یادگیری به کار رود. یافته‌های پژوهش نشان داد که یکی مؤلفه‌های مهم در آموزش مجازی، ارزشیابی می‌باشد و میزان اثربخشی ارزشیابی دوره آموزش مجازی در دانشگاه تهران، از نظر اساتید در حد متوسط گزارش شده است. نظر برخی از استادان این چنین بود:

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

"به نظر من ارزشیابی در آموزش مجازی مشابه آموزش سنتی است و شکل آن متفاوت بوده که در فضای مجازی است." {مشارکت‌کننده ۴}. "من در کلاس بیشتر به پرسش‌ها و اشکالات دانشجویان پاسخ می‌دهم و در تمامی جلسات، ارزشیابی نمی‌کنم. در آموزش مجازی آزمون ترم هم چندان رضایت‌بخش نیست. شاید بهتر باشه که از خودآزمون‌ها استفاده شود." {مشارکت‌کننده ۳ و ۱۱}.

نیوزر (۲۰۰۳؛ به نقل از فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰) دو کلاس حضوری و مجازی را که به وسیله مربیان یکسان تدریس می‌شده را با یکدیگر مقایسه کرده است. مطالعه او نشان داده که پیشرفت دانش‌آموزان در دو کلاس تا حد زیادی مشابه بوده است. یادگیری الکترونیکی تعداد زیادی آزمون را شامل می‌شود که این آزمون‌ها به وسیله نرم‌افزار ارائه و ارزشیابی می‌شود و هدف اصلی آنها نیز کمک به خودارزیابی فراگیر است. در موسسه باید از شیوه‌های متنوع ارزیابی دانشجویان استفاده شود. در طراحی‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود که موارد زیر در دستور کار قرار گیرند: بهبود کیفیت خودآزمون‌ها، در انتهای هر بخش اصلی از درس (منطبق با اهداف درس)؛ وجود خودآزمون‌های مختلف در بین درس به طوری که هر بخش کوچک از درس با بیش از یک پرسش همراه باشد؛ ارزیابی دانشجویان متناسب با شیوه‌های مختلف یادگیری؛ طراحی بازخوردهای مناسب برای آزمون‌ها به طوری که کاربر با مشاهده و مطالعه بازخوردها نقاط ضعف خود را بشناسد. بازخوردهای متناسب با هر نوع آزمون که در کجای درس قرار دارد، بایستی طراحی و تألیف شود. در نتایج پژوهش ربیعی و همکاران (۱۳۸۹)؛ و فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) مؤلفه‌ی ارزشیابی در آموزش مجازی در سطح مطلوبی از کیفیت قرار دارد. در این مطالعه، میزان اثربخشی ارزشیابی دوره آموزش مجازی از نظر استادان، مطلوب و از نظر دانشجویان، نامطلوب است. در واقع دانشجویان چگونگی ارزشیابی استادان را مطلوب ندانسته و بر این باورند که امکان ارزشیابی پیشرفت توسط خود دانشجویان وجود ندارد و همچنین روش‌های ارزشیابی و نمره‌دهی درس‌ها چندان مشخص نیست. قانیدی (۱۳۸۵) در تحقیق خود نشان داد که از نظر هر دو گروه شیوه ارزشیابی از دانشجویان در محیط مجازی ضعیف می‌باشد. با این وجود، نتیجه تحقیق رحمانی (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که از نظر محقق و آموزشیاران روش‌های ارزشیابی برنامه‌های آموزشی دوره آزمایشی مجازی مطلوب می‌باشد. یکی از دلایل نارضایتی دانشجویان از شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند این باشد که در شرایط فعلی و با امکانات موجود، ارزشیابی از دانشجویان حتی در دوره‌های مجازی نیز باید به صورت حضوری انجام گیرد. این امر در امتحانات میان ترم مورد غفلت قرار گرفته و باعث نارضایتی بسیاری از دانشجویان را فراهم نموده بود. بنابراین، تا زمانی که بستر مناسب فراهم نگردیده است، بهتر است امتحانات دانشجویان به صورت حضوری برگزار گردد.

مضمون هفتم: خلاقیت

یافته‌های پژوهش نشان داد آموزش مجازی، زمینه بروز خلاقیت در دانشجو و استاد را در طی فرایند یاددهی-یادگیری کاهش داده است. فضای مجازی، تجربه‌گرایی محتاطانه را در یادگیری فراهم می‌کند که در آن از پاداش‌ها و عواقب آن نوع تجربه‌گرایی جسورانه و خلاقانه که فقط در دنیای واقعی و خطرپذیر ممکن است، خبری نیست. در درس‌های برخط، درگیری بیشتری میان دانشجو و محتوا صورت می‌گیرد، اما احساس

خطرپذیری و پذیرش تأیید یا انتقاد دیگران، که محرک تفکر خلاق و نوآور در فرد است، تا حد زیادی کم می‌شود (دریفوس، ۲۰۱۰). در این ارتباط دو تن از استادان گفتند:

"در کلاس حضوری استاد مجبوره سرکلاس بیاد، صحبت کند، حتی اگر جملاتش رو عوض نکرده باشد، اما باز مطالب جدید، ایده‌های خلاق و نو، توی کلاس پیش میاد، اما توی مجازی تولید درس یکبار صورت می‌گیره، تموم شد، تا ده سال دیگه هم همین طور ارائه می‌شه" {مشارکت‌کننده ۹ و ۱۰}. استاد دیگری معتقد است:

"شیوه مجازی به دانشجو نشون نمی‌ده چه طوری مقاله بنویسه، دنبال راه‌های تازه‌ی حل مسئله باشه، چه طور افکارش رو جمع کنه، چه طوری مخاطب رو جذب کنه ... این مهارت انتقال می‌خواد. توی سخنرانی مهارت خطابه می‌خواد، توی نوشتن مهارت نویسندگی می‌خواد. همین مهارت‌ها توی حضوری خیلی بهتر پرورش داده می‌شه تا در مجازی، این برمی‌گرده به حفظیات محور بودن درس‌ها. توی مجازی خروجی‌ها مهارت تولید علمی ندارند، چون مهارت‌ها رو یاد نگرفته‌اند" {مشارکت‌کننده ۴}.

در تأیید این موضوع، سایر شرکت‌کنندگان نیز اظهارات قابل تأملی بیان کردند:

"در شیوه حضوری استاد توضیح می‌ده، مسئله رو با ابعاد دیگه ای باز می‌کنه، اما توی مجازی فقط ارائه است، ارائه مطالب از قبل نوشته شده، بنابراین مباحث چالشی اصلاً مطرح نمی‌شه" {مشارکت‌کننده ۸}. "سر کلاس حضوری استاد ممکنه دو تا بحث فرعی هم مطرح کنه، بسته به شرایط روز و مصداق‌های عینی، وقتی این مطلب رو مطرح می‌کنه دانشجو هم مشتاق می‌شه دو تا سؤال می‌کنه بعد بحث میره به سمت مسائل تازه، که اون مطالب فرعی جدید بعداً تو محیط کار خیلی به درد می‌خوره، اما توی مجازی جلسات بسته است، از این خبرها نیست" {مشارکت‌کننده ۷}. بنابراین، به نظر می‌رسد در آموزش مجازی، درگیر شدن در یادگیری به شیوه انتقادی و حل مسئله هم کاهش می‌یابد. در نتیجه زمینه نوآوری و رشد ایده‌های خلاقانه را چندان میسر نمی‌سازد (دریفوس، ۲۰۱۰). در این راستا، سایر شرکت‌کنندگان نیز اظهارات مشابهی بیان کردند: "یکی از تجارب استادی همین است ... سؤال‌هایی که دانشجویان سر کلاس می‌پرسن ... اون جرقه‌های ذهنی ... استاد را می‌پروراند و جلو می‌برد، ... اینها تو مجازی کم است، ... به خاطر همان رودررو بودن" {مشارکت‌کننده ۵ و ۶}.

در دانشگاه مجازی، به دلیل فقدان توجه به مسائل چالش برانگیز درسی، زمینه خلاقیت و در نتیجه توسعه تولیدات علمی کاهش می‌یابد. عدم پرورش خلاقیت از برجسته‌ترین پیامدهای منفی است. تحلیل داده‌های مصاحبه نشان می‌دهد که استادان بر این باورند که دانشجویان مجازی از لحاظ نوآوری، مهارت‌های نگارش و تفکر انتقادی ضعیف هستند. این امر مؤید این نکته است که دانشجوی مجازی غالباً به لحاظ نگارش و خلاقیت ضعیف می‌شود که در نتیجه آن سواد دانشجو و کیفیت دانش به لحاظ نوآور بودن زیر سؤال می‌رود. با وجودی که اکثر برنامه‌های آموزش مجازی ادعای توسعه خلاقیت و مهارت‌های تفکر انتقادی را دارند، اما کمتر به چنین مهارت‌هایی می‌پردازند (اندرسون و الامی، ۲۰۰۶). مطالعه کلر و همکاران (۲۰۰۹) و استودل (۲۰۰۶) نشان داد که مشکلاتی نظیر نبود زمینه خلاقیت و طرح ایده‌های نو، از موانع تجربه آموزشی استادان در دانشگاه‌های مجازی بود (کلر و همکاران، ۲۰۰۹). کیان (۱۳۹۳) در پژوهش خود یکی از چالش‌های آموزش مجازی را عدم امکان پرورش خلاقیت بیان کرده است.

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

بحث و نتیجه گیری

همان‌طور که ذکر گردید هر سبک و رویکرد آموزشی نوظهور، نیازمند تحلیلی همه جانبه در ابعاد اجرایی و آموزشی آن است تا اهداف آن به صورت کیفی و کمی محقق شود. آموزش الکترونیکی به عنوان یک رویکرد نوین آموزشی نیازمند بررسی موشکافانه در همه ابعاد آن است. ارزیابی دوره آموزشی می‌تواند در این رابطه که دوره اجرا شده، یا در حال اجرا از کیفیت لازم برخوردار است یا خیر، بینشی مفید فراهم آورد. در این راستا، پژوهش حاضر در پی بازنمایی کیفیت دوره‌های آموزش مجازی دانشگاه تهران بود. پژوهش حاضر، کیفیت آموزش مجازی در دانشگاه تهران را در قالب هفت مضمون اصلی به تصویر کشید:

«**تعامل**»، نخستین مضمون شناسایی شده است. فضای مجازی فاقد حضور هویت جسمانی استاد و دانشجو در برابر یکدیگر است و این فقدان موجب شکننده شدن ارتباطات مجازی و در نتیجه کاهش الگوگیری دانشجویان از استاد می‌شود. فضای مجازی نمی‌تواند پیوندهای محکم انسانی را میان افراد برقرار سازد. از نظر دریفوس (۲۰۱۰) محیط مجازی، به دلیل فقدان ارتباط و الگوگیری دانشجو از استاد و دیگران، زمینه تربیت و رشد همه جانبه شخصیت فراهم نیست. لاجرم، فضای مجازی بستر تربیت اخلاقی در کاربران از جمله کاربران دانشگاهی را تضعیف می‌نماید.

دومین مضمون شناسایی شده «**بازخورد**» است. در بررسی اثربخشی بازخوردهای ارائه شده، اساتید بر این باورند که شیوه های ارائه بازخورد، در حد نسبتاً مطلوبی از اثربخشی قرار دارد. پاسبان رضوی (۱۳۸۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که دانشجویان از بازخوردهای ارائه شده رضایت ندارند. اما گرین در تحقیق خود اذعان کرد که دانشجویان کلاس‌های مجازی از دریافت بازخوردها رضایت دارند (به نقل از فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰). همان‌طور که نتایج پژوهش سانگ (۲۰۰۴) نیز نشان داده، بازخوردهای ارائه شده بر درک یادگیرندگان از کیفیت آموزشی دوره‌های برخط تأثیر می‌گذارند.

سومین مضمون شناسایی شده «**انعطاف پذیری**» است. از نظر استادان میزان انعطاف‌پذیری آموزش مجازی در سطح مطلوب گزارش شد. با کمک گرفتن از قابلیت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانشجویان قادر به یادگیری در زمان، مکان و با سرعت خود هستند. مک‌گری (۲۰۰۳) در طراحی برنامه درسی آنلاین، انعطاف و تعامل را عوامل مهمی دانسته است.

چهارم مضمون شناسایی شده «**محتوا**» است. داده‌های پژوهش نشان داد، فضای مجازی توانسته است محتوای الکترونیکی خوبی را فراهم کند و در سطح مطلوب گزارش شده است. محتوای الکترونیکی، بدنه اصلی یک دوره یادگیری الکترونیکی را تشکیل می‌دهد. یافته نشان داد که از دیدگاه استادان و دانشجویان، محتوای یادگیری الکترونیکی از مطلوبیت لازم برخوردار است. نتایج پژوهش مؤمنی‌راد (۱۳۸۸)؛ بدریان (۱۳۸۷) و فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۹۰) مؤید این بود که دوره آموزش الکترونیکی از کیفیت مطلوبی برخوردار می‌باشد.

پنجمین مضمون شناسایی شده «**دسترس پذیری**» است و یافته‌های پژوهش نشان داد، میزان دسترس‌پذیری در آموزش مجازی، مطلوب است. مطالعه جهانیان و اعتبار (۱۳۹۱) حاکی از آن است که

دانشجویان دوره‌های آموزشی مجازی، از وضعیت یادگیری و دسترسی به منابع و امکانات مراکز آموزش مجازی، رضایت دارند.

ششمین مضمون شناسایی شده و یکی از عناصر مهم در آموزش مجازی «ارزشیابی» است. کیفیت ارزشیابی در دوره آموزش مجازی در دانشگاه تهران از نظر اساتید در حد متوسط گزارش شده است. آخرین مضمون شناسایی شده «خلاقیت» است که «به‌کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر جدید» تعریف می‌شود (محمدی، ۲۰۰۵). با وجودی که در درس‌های دوسویه برخط، تعامل بیشتری میان دانشجو و محتوا صورت می‌گیرد، اما احساس خطرپذیری و پذیرش تأیید یا انتقاد در برابر دیگران، که محرک بروز ایده‌های خلاقانه است، تا حد زیادی کم می‌شود. بنابراین، تعامل هم کاهش می‌یابد. اظهارات اساتید بیانگر تمرکز آموزش‌ها بر «حفظیات» و عدم توجه به خطرپذیری در یادگیری و به‌کارگیری توانایی ذهنی در ایجاد ایده‌های جدید است. دریفوس (۲۰۱۰) بر این باور است یادگیری از طریق فضای مجازی، در مراحل اولیه شناختی متوقف می‌شود، به طوری که یادگیرنده به دلیل عدم ارتباط مستقیم با استاد و ضعف محیط آموزش در پرورش خلاقیت، هرگز به مراتب بالاتر یادگیری نظیر تبحر، خبرگی، استادی و خرد عملی نمی‌رسد.

پیشنهادها: بازنمایی مضمون شناسایی شده خمیرمایه‌ای برای ارائه پیشنهادهایی به منظور ارتقای کیفیت آموزش مجازی فراهم نمود که در ادامه مواردی معرفی شده است. زمینه‌سازی آموزش اثربخش مجازی در هر دو جنبه آموزش و تربیت، مستلزم وجود زمینه تعامل فعال دانشجو با محتوا، استاد، آموزشیار، همکلاسی‌ها و در معنای گسترده، جامعه است به گونه‌ای که بتوان آثار ناخواسته عدم حضور در اجتماع دانشگاهی، از جمله ضعف تربیت را به حداقل رساند.

به‌منظور ایجاد زمینه نوآوری و خلاقیت در آموزش‌های مجازی، بهتر است استاد مجازی بر یادگیری از طریق حل مسئله و استقبال از راه‌حل‌های تازه تأکید داشته باشد و تلاش نماید فقدان ارتباط چهره به چهره را با ارائه فعالیت‌های یادگیری پویا و تعاملی جبران نماید. دانشجوی مجازی باید به جای درگیر شدن با مفاهیم انتزاعی که به شکل سخنرانی یک‌سویه در کلاس‌های برخط و یا از طریق محتوای ناب‌رخط ارائه می‌شود، فعالیت‌های درسی مسئله‌محور و پژوهش‌محور در اختیار داشته باشد. در این صورت، دانشجو با استاد وارد بحث و مذاکره می‌شود و در انجام پروژه‌های درسی کاملاً درگیر و فعال می‌شود. استاد باید در انتخاب مسائل دقت نماید تا مسائلی را به‌عنوان فعالیت‌های درسی انتخاب نماید که از اهمیت کافی برخوردار باشد و به‌ویژه با زندگی و برخاسته از تجارب روزمره زندگی مرتبط بوده تا کنجکاوی واقعی و خلاقیت را در دانشجوی مجازی برانگیخته نماید.

به منظور بهبود کیفیت ارزشیابی دانشجویان می‌توان در انتهای هر بخش اصلی از درس (منطبق با اهداف درس) خودآزمایی قرار داد؛ خودآزمایی‌های مختلف در بین درس به طوری که هر بخش کوچک از درس با پیش از یک پرسش همراه باشد، ایجاد نمود و ارزیابی دانشجویان متناسب با شیوه‌های مختلف یادگیری صورت پذیرد.

تحلیل مضامین شناختی تجربه زیسته استادان در خصوص کیفیت دوره‌های ...

همچنین طراحی بازخوردهای مناسب برای آزمون‌ها به طوری که کاربر با مشاهده و مطالعه بازخوردها نقاط ضعف خود را بشناسد، می‌تواند مفید باشد.

قدردانی

بدین‌وسیله از تمامی استادان و مدرسانی که در این پژوهش و به ویژه فرایند گردآوری داده‌ها پژوهشگران را یاری دادند، تشکر می‌نماییم.

منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۲). فرآیند یاددهی - یادگیری و دانشگاه‌های باز و از راه دور آینده. فصلنامه پیک نور (علوم انسانی)، سال اول، شماره دو
- ایکاف، راسل، ال (۱۳۸۷). بازآفرینی سازمان. ترجمه: تقی‌ناصر شریعتی و همکاران. تهران: سازمان مدیریت صنعتی
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته (ویرایش ششم). تهران: دیدار
- بدریان، مرضیه (۱۳۸۷). ارزشیابی برنامه درسی الکترونیکی رشته مهندسی کامپیوتر دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس الگوی رودریک سیمز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه
- پاسیان رضوی، مجید (۱۳۸۳). مقایسه روابط بین فردی در کلاس‌های حضوری و مجازی دانشگاه فردوسی مشهد. مجموعه مقالات ارائه شده در همایش منطقه ای مؤلفه‌های کیفیت در آموزش عالی، واحد رودهن
- تفاخری، محبوبه (۱۳۸۴). بررسی ویژگی‌های دانشگاه‌های مجازی در ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری
- جهانپان، رمضان؛ اعتبار، شکوفه (۱۳۹۱). ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه‌های تهران از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال دوم (۴)، ۵۳-۶۵
- دی. آر. گریسون و اندرسون (۲۰۰۳). یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱ مبانی نظری و عملی، ترجمه زارعی زوارکی و صفایی‌موحد (۱۳۸۴) تهران: انتشارات علوم و فنون
- ربیعی، مهدی؛ محبی امین، سکینه؛ و رشید حاجی‌خواجه لو، صالح (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره ی آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد. مجله افق توسعه آموزش پزشکی، شماره (۴)، ۳۰-۳۶
- رحمانی، بهاء الدین (۱۳۸۴). بررسی تحلیل محتوای برنامه‌های آموزشی دوره ی آزمایشی مجازی دانشکده علوم حدیث شهر ری بر اساس اهداف از پیش تعیین شده. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی
- شالیباف، عذرا (۱۳۹۲). بررسی و تحلیل مبنای انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی آموزش از دور. رساله دکتری دانشگاه پیام نور. تهران
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ شکوهی‌یکتا. محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای برنامه ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی ۹۵-۹۴. فصلنامه مطالعاتی اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، (۹)، ۵۹-۹۹
- عبادی، رحیم (۱۳۸۳). یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش. تهران: آفتاب مهر

فتحی و اجارگاه، کورش؛ پرداختچی، محمد حسن؛ و ربیعی، مهدی (۱۳۹۰). ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد. *فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، سال اول (۴)، ۲۱-۵.

قاندی، بتول (۱۳۸۵). ارزشیابی برنامه درسی آموزش مجازی رشته مهندسی کامپیوتر گرایش فن‌آوری اطلاعات از دیدگاه استادان و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت ایران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران. کیان، مریم (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود. چالش‌های آموزش مجازی، سال (۳) ۵، ۱۱-۲۲.

مایرز، راشمی. هرناندز، کارلوس (بی تا). یادگیری برای هزاره سوم، مرکز مطالعات برنامه‌ریزی استراتژیک مومنی راد، اکبر؛ و علی آبادی، خدیجه (۱۳۹۱). بررسی کیفیت رشته فناوری اطلاعات دوره آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس استانداردهای آموزش الکترونیکی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، سال سوم (۷)، ۱۱۵-۱۳۱.

مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران (۱۳۸۸). آموزش‌های الکترونیکی مجازی (ویژگی‌ها). چاپ اول. تهران: ناشر انتشارات موسسه

مؤمنی‌راد، مرتضی (۱۳۸۸). بررسی کیفیت رشته فن‌آوری اطلاعات دوره آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیر الدین طوسی بر اساس استانداردهای آموزش الکترونیکی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران. نصیری، علیرضا (۱۳۸۳). مدیریت دانشگاه‌های مجازی و مراکز آموزش الکترونیکی تهران: انتشارات دانشکده مدیریت دانشگاه تهران

- Akaslan, D., Chong, L., & Effie, L. (2010). E-Learning in the science of electricity in higher education in Turkey in terms of environment and energy. *Society: Heath, Culture and the Environment Conference*, 1(1), 1-10.
- Anderson T., & Ellumi F. (2006). *Theory and Practice of Online Learning*. Zamani BE, Azimi MA, trans. Tehran: Smart Schools Publications; .p. 65.
- Andone, L., & Sireteanu, N-A. (2009). Strategies for technology-based learning in higher education. *The FedUni Journal of Higher Education*, 4(1), 31- 42.
- Brodnet, B. (2000). *Championing E-Learning*. Retrieved from [http://www. Learning hub.com/article/championing.html](http://www.Learning hub.com/article/championing.html).
- Cao, J. (2005). *Learning with Virtual Mentors: How to make e-learning interactive and effective?* The University of Arizona, AAT 3176282.
- Cavanaugh, C. (2004). *Distance Learning Standards. Development and Management of Virtual Schools: Issues and Trends*. Idea Group Publishing USA.
- Cooper, R. (2004). *E-learning in the world*. London: Falmer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Dreyfus, H. (2010). *About the Internet: A Philosophical Look at the Internet*. Farsinezhad A, trans. Tehran: Saghil Publications, 20-85.
- Ellis, R., Ginns, P., & Leanne, P. (2009). E-Learning in higher education: Some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research and Development*, 7(1), 303- 318.

- Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: Postgraduate students experience of an e-learning Tax Program. *Computers and Education*, 45(2), 217-229.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191–215). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jefferson, R. N., & Arnold, L. W. (2009). Effects of virtual education on academic culture perceived advantages and disadvantages. *US-China Education Review*, 6(3), 61- 66.
- Keller, C.H., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I., & Fernandez, G. (2009). The Impact of National Culture on Elearning Implementation: A Comparative Study of an Argentinean and a Swedish University. *Educational Media International*. 46(1), 67-80.
- Khan, B. H. (2004). People, process and product continuum in e-learning: The elearning P3 model. *Educational Technology*, 44(5), 33-40.
- Koch, A. (2001). Training in Met Cognition and Comprehension of Physics Texts; *Science Education*, 85, pp. 758-768.
- Ladouceur, A., & Hum, D. (2001). *E-learning the new frontier*. Retrieved from www.cata.ca/china/documents/elearning.pdf.
- Lee, B. C., Yoon, J. O., & Lee, I. (2009). Learners' Acceptance of e-Learning in South Korea: Theories and Results. *Computers & Education*, 53, 1320-1329.
- Mcgorry, S. Y. (2003). Measuring quality in online programs. *Internet and Higher Education*. 6(2), 159-177.
- Miliszewska, L., & Rhema, A. (2010). Towards e-learning in higher education in Libya. *Informing science and Information Technology*, 7(1), 423- 437.
- Mohammadi N. (2005). Creativity and Initiation: Its Definition, Concepts and Management. *Hamshahri Magazine*. 13(3730),10.
- Neuman, L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, Second Edition, Allyn & Bacon.
- Newman, A. (2003). *Measuring Success in Web –based Distance Learning*. ECAR Research study .Volume 4 (online) available at www.educause.edu/ecar
- Nichols, A.J. (2008). *An Empirical Assessment of Attitude toward Computers, Motivation, Perceived Satisfaction from the E-learning System and Previous Academic Performance and their Contribution to Persistence of College Student thletes Enrolled in E-learning Courses*, Graduate School of Computer and Information Sciences Nova Southeastern University.
- Nichols, M. (2003). A theory for e- learning. *Educational Technology and Society*, 6(2), 1-10.
- Ong, P. (2004). *A descriptive study to identify deterrents to participation in employer-provided e-learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University, Degree PhD.
- Pandya, K., & Gor, K. (2011). Knowledge management: A success key for higher education. *Fed Uni Journal of Higher Education*, 5(1), 16- 23.

- Russel, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Chapel Hill, NC: Office of Instructional Telecommunications, North Carolina University.
- Song, H. (2004). *The perceptions of college students regarding the instructional quality of online courses delivered via WebCT*. A dissertation presented to the faculty of the college of education university of Houston.
- Steve, R., Scott, B., & Freeman, H. (2001). *The virtual university: The internet and resource-based learning*. London, Sterling: Kogan Page Limited.
- Stodel, E.J., Thompson, T. L., & MacDonald, C. J. (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.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What Drives a Successful e-Learning? An Empirical Investigation of the Critical Factors Influencing Learner Satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183-1202.
- Wentz, M. (2003). *Learning effectiveness from a student's perspective*. Retrieved from www2.uwstout.edu/content/bpa/ir/laptop/learning.pdf.