

ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه درسی و تجربه مدرسان

محمد اکبری بورنگ^۱، حسین جعفری ثانی^۲، محمدرضا آهنچیان^۳ و حسین کارشکی^۴

چکیده

امروزه، کیفیت و اثربخشی آموزش اهمیت زیادی دارد و مؤسسات و دانشگاه‌های ارائه‌کننده آموزش به‌طور مداوم به ارزیابی کیفیت و عوامل دخیل در آن می‌پردازند. هدف این پژوهش ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران بر اساس جهت‌گیری‌های برنامه درسی و تجربه مدرسان بود. این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای و جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی و دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه‌های فردوسی مشهد، صنعتی امیرکبیر، علم و صنعت ایران، خواجه نصیرالدین طوسی و علوم و حدیث شهر ری و مهر البرز بود. نمونه مورد بررسی به شیوه طبقه‌بندی تصادفی تعداد ۷۱۴ دانشجو و ۶۳ استاد انتخاب شدند. اطلاعات با استفاده از پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی و پرسشنامه ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی جمع‌آوری شد. پایایی ابزار با استفاده از الفای کرانباخ (۰/۹۶) و روایی آن با استفاده از روایی صوری و سازه صورت گرفت. داده‌ها با استفاده از آزمونهای تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون لوین و آزمون تعقیبی توکی تحلیل شدند. نتایج نشان داد دانشجویان شرکت‌کننده در دوره‌های مجازی، کیفیت یادگیری الکترونیکی را در سطح متوسط و بالاتر از متوسط ارزیابی کردند. کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی استادان بر حسب جهت‌گیری‌های برنامه درسی آنان متفاوت بود. بین تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی و کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی در مؤلفه‌های توجه به تفاوت‌های فردی، تسهیل همکاری بین دانشجویان، ارائه بازخورد و ارزشیابی رابطه معناداری مشاهده شد. همچنین، دانشجویان زن کیفیت یادگیری الکترونیکی را در مقایسه با دانشجویان مرد در سطح بالاتری ارزشگذاری کردند.

کلید واژگان: کیفیت یادگیری الکترونیکی، جهت‌گیری‌های برنامه درسی، اعضای هیئت علمی.

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

* مسئول مکاتبات: Akbaryborng2003@yahoo.com

۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: hsuny@ferdowsi.um.ac.ir

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: rezaahanchian@gmail.com

۴. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: kareshki@gmail.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۴/۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۱۰/۴

مقدمه

امروزه، ورود فناوریهای ارتباطی جدید به عرصه آموزش ماهیت فرایند یاددهی و یادگیری دانشگاهی را تغییر داده و به ایجاد محیطهای یادگیری جدید (Raschke, 2002, p. 27) و جدیدترین روش یادگیری؛ یعنی روش یادگیری الکترونیکی منجر شده است. (Haughey & William, 2004, p. 53). در این نوع آموزش و یادگیری بر ارائه اطلاعات کمتر تأکید می‌شود و بیشتر بر کمک به دانشجویان برای یافتن اطلاعات متمرکز است. نقش اعضای هیئت علمی در این نوع آموزش از ارائه کننده اطلاعات به مدیریت انگیزش، پشتیبانی از دانشجویان و کمک به آنان برای فهم محتوا و ضرورت اتصال به شبکه برای یادگیری در حال تغییر است تا آنها تضمین کننده کیفیت یادگیری الکترونیکی باشند. کیفیت یادگیری الکترونیکی بدین معناست که خدمات و محصولات یادگیری الکترونیکی، تجربه‌های مناسب، به روز و متناسب با تقاضای یادگیرنده فراهم آورد (Rovinskyi & Synytsya, 2004). یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در یادگیری الکترونیکی با کیفیت استاد است، چرا که یادگیری الکترونیکی به واسطه او ارائه می‌شود. مطالعات زیادی در باره شفاف سازی و مشخص ساختن وظایف و نقشهای آموزشگران الکترونیکی برای ارائه دوره‌های مجازی با کیفیت صورت گرفته است. در بسیاری از این مطالعات بر میانجیگری و تسهیلگری بحثهای همزمان و ناهمزمان تمرکز شده است (Collision, Elbaum, Haavind & Tinker, 2000; Lim & Cheah, 2003; Maor, 2003) و در برخی دیگر عموماً به موضوع حمایت از دانشجویان توجه و از این دیدگاه نقشها و صلاحیتهایی برای اعضای هیئت علمی در نظر گرفته شده است (Berge, 1995; Salmon, 2000; Anderson, Rurlke, Garrison & Archer, 2001). سازمانها بر اساس تجربه‌های خود سعی کرده‌اند تا نقشها و صلاحیتهای لازم را برای آموزشگران الکترونیکی تبیین و از این طریق کیفیت یادگیری الکترونیکی را تضمین کنند. یکی از اولین مطالعاتی که در زمینه وظایف و نقشهای آموزشگران برخط صورت گرفته، مطالعه برگ است (Berge, 1995, 2001). وی مهم‌ترین وظایف معلم الکترونیکی را وظیفه آموزشی، اجتماعی، مدیریتی و فنی می‌داند. ویلیامز (Williams, 2003) چهار نقش مدرسان در محیط مجازی را عبارت از ارتباطات و تعامل، آموزش و یادگیری، اداره و مدیریت و استفاده از فناوری می‌داند. آلوارز، گوآش و اسپسا (Alvarez, Guasch & Espasa, 2009) نیز چهار نقش را برای معلمان که به شیوه مجازی آموزش می‌دهند، ذکر کرده‌اند که عبارت است از: طراحی/ برنامه‌ریزی، نقش اجتماعی، نقش آموزشی و تسلط در دو حوزه تکنولوژیکی و مدیریتی. هالی، لیگ، مولر و آدلمن (Holly, Legg, Mueller & Adelman, 2008) نشان دادند که مدرسان در تدریس مجازی بیشتر نقش تسهیلگری دارند و به داشتن صلاحیتهایی در این زمینه نیازمندند. سولیمنو، مبان، تومایی و فرانسیسکاتو (Solimeno, Mebane, Tomai & Francescato, 2008) نشان دادند که

۷۷

مدرسان برخط در مقایسه با مدرسان سنتی به صلاحیتهای آموزشی ویژه‌ای در زمینه فناوری ارتباطات و مهارتهای تسهیلگری گروهی نیاز دارند. چیکرینگ و گامسون (Chickering & Gamson, 1986, 1996) در نظریه خود هفت اصل را برای آموزش اثربخش در آموزش عالی شامل تشویق به برقراری ارتباط بین دانشجو و مدرس، توسعه ارتباط متقابل و همکاری بین دانشجویان، تشویق به یادگیری فعال، دادن بازخورد سریع، زمان و وظیفه، بیان انتظارات بالا، احترام به استعدادها و شیوه‌های یادگیری گوناگون بیان کرده‌اند. در تمام موارد یادشده، مدرسان یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار در ارائه آموزش با کیفیت تلقی شده و بنابراین، مؤسسات ارائه دهنده یادگیری الکترونیکی سعی کرده‌اند تا با ایجاد قابلیت‌هایی در آنان کیفیت یادگیری الکترونیکی را تضمین کنند. آنچه تاکنون بسیار کم به آن توجه شده، نقش باورها در ارائه آموزش با کیفیت از سوی مدرسان است. حال آنکه بسیاری از پژوهشگران (Hodge, Davis, Woodard & Sherrill, 2002; Depauw & Doll, 1998; Teppner, 2000; Duchane & French, 1998) بر این باورند که در میان گروه‌های گوناگون، نگرش معلمان اهمیت بیشتری دارد و یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در موفقیت و شکست برنامه‌های آموزشی قلمداد می‌شود. بین باورهای معلمان با رفتار تدریس آنان و هدفهای یادگیری شان برای دانش‌آموزان ارتباط نزدیکی وجود دارد (Brickhouse, 1990; Cronin-Jones, 1991; Ennis & Lumpe, Haney & Czerniak, 1998). مطالعات مختلفی که انیس و زو (Ennis & Zhu, 1991) انیس، روس و چن (Ennis, Ross & Chen, 1992)، انیس و چن (Ennis, 1993) & Chen, 1993) و انیس، کوسران و لافوس (Ennis, Cothran & Loftus, 1997) انجام داده‌اند، تأیید کننده اهمیت باورهای معلمان در تدوین و اجرای برنامه درسی است. ون دریل، بالت و ورلوپ (Van Driel, Bulte & Verloop, 2007, p.157) نیز بر این باورند که اعتقادات و نگرش معلمان در خصوص تدریس و یادگیری بر نحوه آموزش و اتخاذ راهبردهای آموزشی آنان تأثیرگذار است. یکی از باورهای مهم و تأثیرگذار معلمان در فرایند ارائه آموزش جهت‌گیریهای برنامه درسی است. جهت‌گیریهای برنامه درسی یکی از شیوه‌های تفکر فرد در باره محتوا، مقاصد و شکل برنامه درسی است. هر جهت‌گیری برنامه درسی ایدئولوژی و هدف متفاوتی دارد. تدوین برنامه درسی فرایند تبدیل شیوه فکر کردن در باره محتوا و نیت آموزشی به برنامه درسی است (Ryu, 1998). بر اساس دیدگاه آیزنر و والانس (Eisner & Vallance, 1974) درک ایدئولوژیهای تعلیم و تربیت؛ یعنی مجموعه‌ای از باورها در باره اینکه چه باید یاد داد، هدف یادگیری چیست و به چه دلیل و چگونه باید یاد بدهیم، در درک رفتارهای آموزشی مفیدند. محققان زیادی (Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1996; Miller, 1983; Schubert, 1986) جهت‌گیریهای برنامه درسی ارائه کرده‌اند، اما بر طبق گفته جکسون تمام جهت‌گیریهای بین دو تا شش عدد است. آیزنر و والانس معروف‌ترین پژوهش را در زمینه جهت‌گیریهای برنامه درسی انجام داده‌اند که به قرار زیر است (Cheung & Wong, 2002):

۱. **دیدگاه رشد و توسعه فرایندهای ذهنی و عقلی**^۵: در این دیدگاه به برنامه‌درسی به‌عنوان پدیده‌ای در خدمت رشد و توسعه فرایندهای ذهنی نگریده و بر خلاف جهتگیری عقل‌گرای آکادمیک، بر فرایند به جای محتوا تأکید می‌شود (Cheung & NG, 2000). مدافعان این دیدگاه بر این باورند که مهم‌ترین نقش یا کارکرد مدارس عبارت است از: الف. کمک به فراگیران تا بیاموزند که چگونه یاد بگیرند؛ ب. فراهم کردن فرصتهای یادگیری برای فراگیران به‌منظور تقویت انواع مهارتها و تواناییهای ذهنی آنان (Mehrmohammadi, 2002, p.118-115). این رویکرد بسیار به تمهید تجارب فراشناختی به دانشجویان متمایل است و بر ظرفیتهای یادگیری منحصر به فرد آنان تأکید دارد (Foil, 2008).
۲. **عقل‌گرایی آکادمیک**^۶: این دیدگاه از قدیمی‌ترین و پرطرفدارترین دیدگاههای برنامه درسی است (Cheung & NG, 2000). طرفداران این دیدگاه معتقدند که برنامه درسی باید مبتنی بر مخزنی از دانش باشد تا باعث پیشرفت تمدن و انسانیت شود (Klein, 1986) و بر این باورند که محتوا مهم‌تر از فرایند است (Cheung & NG, 2000).
۳. **دیدگاه خودشکوفایی یا ارتباط شخصی**^۷: این جهتگیری از برنامه درسی مبتنی بر روانشناسی انسان‌گرایی است (Bybee & Welch, 1972). در این جهتگیری فراگیران باید منبع اصلی تمام برنامه درسی باشند و آموزشگران نیز باید فرصتها و تجاربی را فراهم سازند که در روند رشد و آزادی فرد سهیم هستند (Cheung & Wong, 2002).
۴. **دیدگاه بازسازی اجتماعی/تطابق اجتماعی**^۸: این دیدگاه بر تقدم نیازهای اجتماعی مبتنی است و در آن دو نظریه کلی حال‌نگر و آینده‌نگر وجود دارد. به‌طور کلی، در این دیدگاه محتوای تدریس اساساً مبتنی بر موضوعات مورد مناقشه در اجتماع است (Watts, 1982; Hofstein & Yager, 1982; Alsop, Zylbersztajn & Maria de Silva, 1997).
۵. **جهتگیری فناورانه**^{۱۰}: جهتگیری فناورانه مربوط به مطالعات تیلور در باره زمان و حرکت و رویکردهای علمی به امور آموزشی است. این امر فعالیتهای مرتبط با علت و معلول، کنش و واکنش و محرک و پاسخ را در بر می‌گیرد. برنامه درسی در این جهتگیری یک وظیفه فنی^{۱۱} شامل تحلیل و خرد کردن اجزا به‌منظور تحقق اهداف یادگیری است (Reding, 2008). آیزنر و والس بر این باورند که این جهتگیری بر مفروضات ثابت و از پیش تعیین شده‌ای در خصوص ماهیت یادگیری مبتنی است و به

-
5. Curriculum as Cognitive Development
 6. Learning How to Learn
 7. Academic Rationalism
 8. Personal Relevance/Self Actualization
 9. Social Reconstruction or Social Adaptation
 10. Technological Orientation
 11. Technical

یادگیرنده به‌عنوان حل‌کننده مسئله و عنصری پویا نگریسته نمی‌شود (Eisner & Vallance, 1974). معلمان پیرو این جهتگیری بر این باورند که دانش‌آموزان مفاهیم علمی را در زمینه تکنولوژیکی بهتر یاد می‌گیرند (Dreyfus, 1987).

ارتباط نزدیکی میان جهتگیریهای برنامه درسی معلمان، رفتار تدریس و هدفهای یادگیری آنان وجود دارد (Richardson, 1991)، برای مثال، اگر معلمی پیرو جهتگیری بازسازی‌گرایی اجتماعی باشد، او به موضوعاتی همانند آلودگی، فساد و بیکاری توجه می‌کند و به دانشجویان کمک می‌کند تا بیاموزند چگونه با مسائل جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند، مواجه شوند. البته، تصمیمات آموزشی معلمان منحصرأ مبتنی بر جهتگیریهای برنامه درسی آنان نیست. تأثیر باورها بر عمل معلم با میانجی‌تعدادی از متغیرهای زمینه‌ای صورت می‌پذیرد (Clark & Peterson, 1986; Bennis, Benne & Chin, 1985; Shen, 1997). با وجود این، اگر معلمی باور نداشته باشد که جهتگیری برنامه درسی خاصی ارزشمند است، به اجرای برنامه درسی، که بر اساس آن جهتگیری طراحی شده باشد، تمایل نخواهد داشت؛ معلم حتی ممکن است برنامه درسی پیشنهاد شده را تغییر دهد تا آن را با جهتگیری برنامه درسی و زمینه کلاسی خود منطبق سازد (Olson, 1981).

سؤالهای پژوهش

۱. آیا از نظر دانشجویان شرکت‌کننده در کلاسهای مجازی، این دوره‌ها کیفیت مناسبی دارند؟
۲. آیا ارزیابی از کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جنسیت دانشجویان متفاوت است؟
۳. آیا کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی بر حسب جهتگیریهای برنامه درسی استادان متفاوت است؟
۴. آیا بین تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی و کیفیت یادگیری الکترونیکی استادان رابطه وجود دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش یک تحقیق توصیفی بود که در آن کیفیت یادگیری الکترونیکی در ارتباط با جهتگیریهای برنامه درسی و تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی مدرسان مطالعه شد. جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی دانشگاههای فردوسی مشهد، صنعتی امیرکبیر، علم و صنعت ایران، خواجه نصیرالدین طوسی و دانشگاه علوم و حدیث شهر ری و مهر البرز بود که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ مشغول ارائه یادگیری الکترونیکی بودند و نیز دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد استنادی که جهتگیریهای برنامه درسی آنان بررسی شده بود. نمونه مورد بررسی (تعداد ۷۱۴ دانشجو و ۶۳ عضو هیئت علمی) از میان اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاههای مختلف به شیوه طبقه‌ای تصادفی بر اساس فرمول کوکران انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو پرسشنامه زیر بهره گرفته شد:

الف. به‌منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان از پرسشنامه ماهلیوس، فریدمن و پیتن (Mahlis, Friedman-Nimz & Peyton, 2008) استفاده شد که بر اساس مطالعات آیزنر و والنس تدوین شده است. این ابزار نسخه اصلاح شده پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی (COI) چانگ و وونگ (Cheung & Wong, 2002) است. ماهلیوس و همکاران (Mahlis et al., 2008) با افزودن جهت‌گیری به‌گزینی شواب آن را اصلاح کردند. این ابزار ۳۶ ماده دارد که با افزودن جهت‌گیری سازنده‌گرایی اجتماعی توسط محقق به ۴۲ ماده افزایش یافت که بر اساس طیف لیکرت (پنج درجه‌ای از یک تا پنج) تنظیم شد. روایی و پایایی ابزار به‌وسیله چانگ و وونگ (Cheung & Wong, 2002)، ماهلیوس و همکاران (Mahlis et al., 2008) و جنکینس (Jenkins, 2006) تعیین شده است. روایی ابزار پژوهش از طریق روایی محتوایی تعیین شد و پرسشنامه در اختیار متخصصان برنامه درسی قرار گرفت و بر اساس دیدگاه‌های آنان اصلاح شد. نسخه نهایی شامل مؤلفه‌های رفتارگرایی، عقل‌گرایی اکادمیک، بازسازی‌گرایی اجتماعی، انسان‌گرایی، فرایند‌شناختی، به‌گزینی شواب و سازنده‌گرایی اجتماعی بود و هر مؤلفه ۶ ماده داشت که جمعاً ۴۲ ماده را شامل می‌شد. به‌منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. وقتی KMO بزرگ‌تر از ۰/۶ باشد، می‌توان تحلیل عاملی انجام داد. اندازه KMO بزرگ‌تر از ۰/۹ عالی، در دامنه ۰/۷ تا ۰/۸ شایسته، در دامنه ۰/۷ بهتر از متوسط، در دامنه ۰/۶ متوسط و کمتر از ۰/۵ غیر قابل قبول است. در این پژوهش شاخص KMO برابر با ۰/۸۴ و ضریب کروییت بارتلت برابر با ۳۷۹۲/۰۵۸ بود که در سطح ۰/۰۰۰ معنادار شد. بنابراین، حجم نمونه برای تحلیل آماری کفایت می‌کند. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ با چرخش متعامد، متغیر مورد نظر را تأیید کرد. این پرسشنامه بعد از اصلاح نهایی در محل کار اعضای هیئت علمی در اختیارشان قرار گرفت تا به آن پاسخ دهند.

ب. به‌منظور ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه بر اساس مطالعات چیکرینگ و گامسون (Chickering & Gamson, 1987) و کلاوسون (Clawson, 2007) که در باره کیفیت دروس برخط بررسی کرده‌اند، مطالعات کلرک و مایر (Clark & Mayer, 2004) در تعیین اصول اساسی آموزش الکترونیکی و ون دی‌گریفت (de Gritf, 2007) و بانگرت (Bangert, 2004, 2008) که اصول اساسی را برای اثربخشی یادگیری الکترونیکی ارائه کرده‌اند، تدوین شد. مؤلفه‌های این پرسشنامه شامل اهداف، محتوا، تعامل میان استاد و دانشجو، انتظارات، ارزشیابی، بازخورد، زمان و وظیفه، همکاری میان دانشجویان، تفاوت‌های فردی و راهبردهای یادگیری متنوع، یادگیری فعال و محیط یادگیری بود. ضریب پایایی این پرسشنامه نیز بر اساس آلفای کرانباخ ۰/۹۶ برآورد شد. برای سنجش روایی پرسشنامه از روایی محتوایی و صوری استفاده و تأیید شد. به‌منظور تعیین روایی صوری، محتوایی و سازه، پرسشنامه در اختیار متخصصان مربوط قرار گرفت و نظرهای آنان در پرسشنامه اعمال شد. بر این اساس ماده‌های پرسشنامه از ۷۰ به ۶۴ ماده بر اساس نظر متخصصان کاهش یافت. برای بررسی روایی سازه از تحلیل عوامل به روش

۸۱

مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. در این پژوهش شاخص KMO برابر با ۰/۹۶ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۳۲۴۴۷/۸۴ بود، که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شد و بنابراین، حجم نمونه برای تحلیل آماری کفایت می‌کند. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ با چرخش متعامد، متغیر مورد نظر را تأیید کرد. بعد از تأیید نهایی، این پرسشنامه هنگام برگزاری کلاسهای حضوری دوره‌های مجازی در اختیار دانشجویانی قرار گرفت که جهت‌گیریهای برنامه درسی استادان آنان بررسی شده بود تا به آن پاسخ دهند. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از آزمونهای آماری تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون لوین و آزمون تعقیبی توکی تحلیل شدند.

یافته‌ها

۱. آیا از نظر دانشجویان شرکت‌کننده در کلاسهای مجازی، این دوره‌ها کیفیت مناسبی دارند؟

نتایج به‌دست آمده از بررسی این سؤال بر حسب خرده مؤلفه‌های مربوط در ۱۱ مورد نشان داده شده است. با توجه به جدول ۱، کیفیت یادگیری الکترونیکی ارائه شده از سوی استادان توسط دانشجویان در سطح متوسط و بالاتر از متوسط ارزشگذاری شده است. مؤلفه‌های هدف، همکاری میان دانشجویان، زمان و وظیفه، انتظارات استادان و تعامل استاد و دانشجو به ترتیب کمترین ارزش را از سوی دانشجویان داشته است و نسبت به سایر مؤلفه‌ها در سطح پایین‌تری ارزشگذاری شده‌اند.

جدول ۱- میانگین متغیرهای مربوط به ارزیابی از کیفیت یادگیری الکترونیکی

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	هدف
۱/۶۸	۱۰/۶۳	۱۵	۳	هدف
۶/۹۶	۴۱/۳۷	۵۶	۱۶	محتوا
۳/۷۶	۱۴/۴۳	۲۰	۴	تعامل استاد و دانشجو
۳/۵۸	۱۳/۳۶	۲۰	۴	همکاری میان دانشجویان
۳/۸۶	۱۶/۶۹	۲۹	۵	بازخورد
۳/۰۷	۱۳/۵۵	۲۰	۴	زمان و وظیفه
۳/۹۵	۱۶/۸۷	۲۷	۵	تفاوتهای فردی
۳/۰۵	۱۳/۹۲	۲۰	۴	انتظارات
۳/۴۴	۱۷/۵۸	۲۵	۵	یادگیری فعال
۵/۱۴	۲۴/۳۴	۳۵	۷	محیط یادگیری
۵/۱۶	۲۳/۶۹	۳۵	۷	ارزشیابی

۲. آیا ارزیابی از کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جنسیت دانشجویان متفاوت است؟

به منظور بررسی این سؤال از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. آزمون Box و لوین برابری واریانسها را نشان داد. بین ارزیابی از کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جنسیت آزمودنیها تفاوت معناداری مشاهده شد.

($F_{(13,973)}=3/08, p<0/0001$; Pillai's Trace = $0/040$; partial $\eta^2=0/045$)
 تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای میزان شده بن فرونی ($0/0045$) بررسی شد (جدول ۲).

جدول ۲- بررسی نقش جنسیت بر ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی به تفکیک هر یک از متغیرهای وابسته

متغیر مستقل	متغیرهای وابسته به تفکیک	نتیجه تحلیل
جنسیت آزمودنیها	محتوا	($F_{(1,973)}=17/15, p<0/0001$ و partial $\eta^2=0/017$)
	هدف	($F_{(1,973)}=0/088, p=0/767$ و partial $\eta^2=0/000$)
	تامل	($F_{(1,973)}=3/27, p=0/071$ و partial $\eta^2=0/003$)
	همکاری	($F_{(1,973)}=0/444, p=0/506$ و partial $\eta^2=0/000$)
	بازخورد	($F_{(1,973)}=2/06, p=0/151$ و partial $\eta^2=0/002$)
	زمان و وظیفه	($F_{(1,973)}=0/107, p=0/744$ و partial $\eta^2=0/000$)
	تفاوتهای فردی	($F_{(1,973)}=0/932, p=0/335$ و partial $\eta^2=0/001$)
	انتظارات	($F_{(1,973)}=0/080, p=0/778$ و partial $\eta^2=0/000$)
	یادگیری فعال	($F_{(1,973)}=0/017, p=0/896$ و partial $\eta^2=0/000$)
	محیط یادگیری	($F_{(1,973)}=2/65, p=0/103$ و partial $\eta^2=0/003$)
	ارزشیابی	($F_{(1,973)}=0/792, p=0/374$ و partial $\eta^2=0/001$)

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، در بررسی متغیرهای وابسته به تفکیک، فقط در ارزیابی از محتوا بین زنان و مردان تفاوت معنادار شد و در کل، زنان نسبت به مردان محتوا را در سطح بالاتری

ارزشگذاری کرده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ارزیابی از کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جنسیت متفاوت است.

۳. آیا کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی بر حسب جهتگیریهای برنامه درسی استادان متفاوت است؟

برای بررسی این سؤال از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. آزمون لوین برابری واریانسها را نشان داد. نتایج نشان داد بین ارزیابی از کیفیت یادگیری الکترونیکی توسط دانشجویان و جهتگیریهای برنامه درسی استادان آن درس تفاوت معناداری وجود دارد.

($F_{(۶,۶۹۸)}=۲/۳۴$, $p<۰/۰۰۰۱$; Pillai's Trace = $۰/۳۱۰$; partial $\eta^2=۰/۰۵۲$)
 تحلیل هر یک از متغیرهای وابسته به تنهایی، با استفاده از آلفای میزان شده بن فرونی ($۰/۰۰۴۵$)، بررسی شد (جدول ۳).

جدول ۳- بررسی نقش جهتگیریهای برنامه‌درسی بر کیفیت یادگیری الکترونیکی به تفکیک هر یک از متغیرهای وابسته

نتیجه تحلیل	متغیرهای وابسته به تفکیک	متغیر مستقل
($F_{(۶,۶۹۸)}=۹/۶۹$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۷۷$)	محتوا	جهتگیریهای برنامه درسی استادان
($F_{(۵,۹۸۲)}=۱/۶۰$, $p=۰/۱۴۳$ و partial $\eta^2=۰/۰۱۴$)	هدف	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۷/۳۹$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۶۰$)	تامل	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۳/۱۱$, $p=۰/۰۰۵$ و partial $\eta^2=۰/۰۲۶$)	همکاری	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۸/۶۱$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۶۹$)	بازخورد	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۶/۸۹$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۵۶$)	زمان و وظیفه	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۶/۰۵$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۴۹$)	تفاوتهای فردی	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۴/۵$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۳۷$)	انتظارات	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۶/۲۵$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۵۱$)	یادگیری فعال	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۴/۴۹$, $p<۰/۰۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۳۷$)	محیط یادگیری	
($F_{(۶,۶۹۸)}=۴/۰۰۷$, $p<۰/۰۰۱$ و partial $\eta^2=۰/۰۳۳$)	ارزشیابی	

با توجه به جدول ۳، بجز مؤلفه‌های هدف و همکاری میان دانشجویان، در سایر مؤلفه‌ها بر حسب جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان با یکدیگر تفاوت معناداری وجود دارد. به‌منظور پیگیری این نتایج از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج نشان داد که در مؤلفه یادگیری فعال، جهت‌گیری عقل‌گرایی آکادمیک با جهت‌گیری فرایند شناختی، سازنده‌گرایی اجتماعی با فرایند شناختی، رفتارگرایی با فرایند شناختی و به‌گزینی شواب و سازنده‌گرایی اجتماعی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند.

در مؤلفه تعامل استاد با دانشجویان، جهت‌گیری‌های برنامه درسی به‌گزینی شواب و سازنده‌گرایی اجتماعی، فرایند شناختی با عقل‌گرایی آکادمیک و رفتارگرایی، به‌گزینی شواب با عقل‌گرایی آکادمیک و رفتارگرایی و سازنده‌گرایی اجتماعی با عقل‌گرایی آکادمیک و رفتارگرایی تفاوت معناداری با یکدیگر داشتند.

در مؤلفه توجه به تفاوت‌های فردی و راهبردهای یادگیری متنوع، جهت‌گیری فرایند شناختی با رفتارگرایی تفاوت معناداری با یکدیگر داشتند.

در مؤلفه توجه به بازخورد، جهت‌گیری‌های برنامه درسی فرایند شناختی، عقل‌گرایی آکادمیک، بازسازی اجتماعی، سازنده‌گرایی اجتماعی و رفتارگرایی تفاوت معناداری با یکدیگر داشتند.

در مؤلفه زمان و وظیفه، جهت‌گیری‌های رفتارگرایی، فرایند شناختی و عمل‌گرایی شواب تفاوت معناداری با یکدیگر داشتند.

در مؤلفه کیفیت محیط یادگیری، جهت‌گیری‌های بازسازی‌گرایی اجتماعی، فرایند شناختی و عمل‌گرایی شواب تفاوت معناداری با یکدیگر داشتند.

در مؤلفه انتظارات، میان جهت‌گیری فرایند شناختی و رفتارگرایی تفاوت معناداری مشاهده شد.

در مؤلفه ارزشیابی میان جهت‌گیری فرایند شناختی با رفتارگرایی تفاوت معنادار شد.

در مؤلفه محتوا، میان جهت‌گیری‌های عقل‌گرایی آکادمیک و فرایند شناختی، بازسازی‌گرایی اجتماعی و فرایند شناختی، فرایند شناختی با بازسازی‌گرایی اجتماعی، عقل‌گرایی آکادمیک، سازنده‌گرایی اجتماعی و رفتارگرایی، عمل‌گرایی شواب با رفتارگرایی، سازنده‌گرایی اجتماعی با رفتارگرایی و فرایند شناختی و رفتارگرایی با فرایند شناختی، عمل‌گرایی شواب، سازنده‌گرایی اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده شد. در جدول ۴ میانگین مؤلفه‌های کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان در ۱۱ خرده مؤلفه نشان داده شده است.

جدول ۴- میانگین مؤلفه‌های کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جهت‌گیریهای برنامه درسی استادان

رفتارگرایی	سازنده‌گرایی اجتماعی	عمل‌گرایی شواهب	انسان‌گرایی	فرایند‌شناختی	بازسازی اجتماعی	عقل‌گرایی آکادمیک	جهت‌گیریهای برنامه درسی	
							کیفیت یادگیری الکترونیکی	
۱۰/۴۷ ۲/۸۳	۱۰/۷۲ ۱/۴۹	۱۰/۷۶ ۱/۷۸	۱۰/۸۲ ۱/۶۳	۱۱/۱۶ ۱/۷	۱۰/۶۲ ۱/۷۲	۱۰/۶۴ ۱/۸۳	میانگین انحراف معیار	هدف
۳۹/۸۲ ۷/۲۲	۴۲ ۵/۵۷	۴۴/۳۴ ۶/۲۵	۴۲/۹۲ ۶/۵۵	۲۶/۰۴ ۶/۳۹	۴۱/۶۸ ۵/۸۱	۴۱/۰۸ ۷/۰۶	میانگین انحراف معیار	محتوا
۱۳/۷۷ ۳/۸۶	۱۵/۲۲ ۳/۱۵	۱۶/۱۶ ۳/۴۰	۱۵/۳۵ ۳/۵۹	۱۵/۸۸ ۳/۴۰	۱۴/۸۲ ۳/۳۷	۱۳/۳۱ ۴/۰۲	میانگین انحراف معیار	تعامل
۱۳/۰۳ ۳/۴۳	۱۳/۷۶ ۳/۷۴	۱۴/۷۲ ۲/۹۶	۱۳/۸۹ ۳/۳۴	۱۴/۰۶ ۳/۷۱	۱۳/۲۰ ۳/۴	۱۲/۷۳ ۳/۵۷	میانگین انحراف معیار	همکاری
۱۶/۰۵ ۱۴/۳۴	۱۷/۱۷ ۳/۴۷	۱۷/۷۶ ۴/۰۱	۱۸ ۴/۶۳	۱۹/۲۹ ۳/۲۷	۱۶/۲۲ ۳/۹۶	۱۶/۰۶ ۳/۷	میانگین انحراف معیار	بازخورد
۱۲/۹۸ ۲/۹۷	۱۳/۸۹ ۲/۸۹	۱۴/۷۴ ۳/۴۴	۱۳/۷۱ ۳/۲۹	۱۵/۱۹ ۲/۲۸	۱۳/۶۲ ۳/۲۸	۱۳/۳۹ ۳/۲۳	میانگین انحراف معیار	زمان و وظیفه
۱۶/۱۲ ۳/۶۹	۱۶/۳۸ ۳/۰۷	۱۸/۰۹ ۳/۷۸	۱۷/۹۶ ۳/۷۵	۱۸/۶۶ ۳/۳۹	۱۷/۳۲ ۳/۲۲	۱۷/۴۹ ۶/۱۱	میانگین انحراف معیار	تفاوت‌های فردی
۱۳/۴۳ ۳/۰۸	۱۴/۲۲ ۲/۷۲	۱۴/۶۰ ۲/۹۶	۱۴/۶۷ ۲/۹۶	۱۵/۶۱ ۳/۲۴	۱۴/۲۴ ۲/۷۲	۱۳/۷۶ ۳/۱۲	میانگین انحراف معیار	انتظارات
۱۷/۰۸ ۳/۳۶	۱۷/۶۶ ۳/۱۳	۱۸/۲۳ ۳/۴۴	۱۷/۵۳ ۳/۰۷	۱۹/۵۴ ۳/۶۹	۱۸/۲۶ ۳/۳۱	۱۷/۲۷ ۳/۷۱	میانگین انحراف معیار	یادگیری فعال
۲۳/۷۹ ۴/۹۱	۲۵/۳۸ ۴/۶۹	۲۶/۳۷ ۴/۶۳	۲۳/۶۷ ۵/۶۹	۲۶/۱۲ ۴/۸۶	۲۲/۹۸ ۵/۸۳	۲۳/۹۸ ۶/۱۸	میانگین انحراف معیار	محیط یادگیری
۲۲/۸۵ ۵/۶۸	۲۴/۲۰ ۴/۵۶	۲۵/۰۹ ۴/۰۳	۲۴/۳۲ ۴/۵۵	۲۵/۷۲ ۵/۰۱	۲۴/۹۶ ۹/۹۸	۲۴/۳۹ ۵/۳۷	میانگین انحراف معیار	ارشیایی

بر اساس نتایج به دست آمده می‌توان این‌گونه بیان کرد که کیفیت یادگیری الکترونیکی استادان بر حسب جهتگیریهای برنامه درسی آنان متفاوت است.

۴. آیا بین تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی و کیفیت یادگیری الکترونیکی استادان رابطه وجود دارد؟

برای بررسی رابطه بین متغیرهای ملاک (مؤلفه‌های کیفیت یادگیری الکترونیکی) و متغیر پیش‌بین (تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی) از رگرسیون ساده استفاده شد. در جدول ۵ مقدار ضریب همبستگی، ضریب تعیین، ضریب تعدیل یافته و انحراف معیار ضریب تعیین ارائه شده است.

جدول ۵- ارتباط مؤلفه‌های کیفیت یادگیری الکترونیکی و تجربه یادگیری الکترونیکی

متغیر پیش بین	متغیرهای ملاک	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل یافته	انحراف معیار ضریب تعیین چندگانه
رابطه بین تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی و مؤلفه‌های کیفیت یادگیری الکترونیکی	توجه به تفاوت‌های فردی	۰/۰۹	۰/۰۰۸	۰/۰۰۶	۳/۶۶
	همکاری میان دانشجویان	۰/۱۱	۰/۰۲	۰/۰۱۱	۳/۵۴
	بازخورد	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۰۹	۳/۸۵
	ارزشیابی	۰/۰۸	۰/۰۰۶	۰/۰۰۴	۵/۱۶

با توجه به جدول ۵، تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی استادان با کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی آنان در مؤلفه‌های تفاوت‌های فردی (مجذور R تعدیل شده = ۰/۰۰۶، $P < ۰/۰۰۵$ و $F_{(۱,۶۹۷)} = ۵/۴۷$)، همکاری میان دانشجویان (مجذور R تعدیل شده = ۰/۰۱۱، $P < ۰/۰۰۵$ و $F_{(۱,۶۹۷)} = ۸/۵۳$)، بازخورد (مجذور R تعدیل شده = ۰/۰۰۹، $P < ۰/۰۰۵$ و $F_{(۱,۶۹۷)} = ۷/۳۷$) و ارزشیابی (مجذور R تعدیل شده = ۰/۰۰۴، $P < ۰/۰۰۵$ و $F_{(۱,۶۹۷)} = ۳/۹۱$) رابطه معناداری وجود دارد. بین سایر مؤلفه‌های کیفیت یادگیری الکترونیکی با تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی رابطه معناداری مشاهده نشد. در جدول ۶ ضرایب رگرسیونی مربوط به هر یک از متغیرهای پیش بین ارائه شده است.

جدول ۶- ضرایب رگرسیونی مربوط به متغیرهای پیش بین

sig	آماره T	ضریب استاندارد نشده		متغیرهای ملاک
		Beta	انحراف استاندارد B	
۰/۰۲۰	۲/۳۳	۰/۰۹	۰/۰۶	تفاوت‌های فردی
۰/۰۰۴	۲/۹۲	۰/۱۱۰	۰/۰۵۵	همکاری میان دانشجویان
۰/۰۰۷	۲/۷۱	۰/۱۰۲	۰/۰۶	بازخورد
۰/۰۴۸	۱/۹۷	۰/۰۸	۰/۰۸	ارزشیابی

۸۷

بر اساس تجربه ارائه یادگیری الکترونیکی، می‌توان کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی را در مؤلفه‌های تفاوت‌های فردی، همکاری میان دانشجویان، بازخورد و ارزشیابی تبیین کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از داده‌های توصیفی نشان داد که مؤلفه‌های مربوط به کیفیت یادگیری الکترونیکی توسط دانشجویان در سطح متوسط و بالاتر از متوسط ارزشگذاری شدند که این یافته با یافته‌های رحمانی (Rahmani, 2005)، قائدی (Ghaedi, 2006)، سراجی (Seraji, 2008) و مرتضوی اقدم (Mortazavi Aghdam, 2008) که نشان دادند یادگیری الکترونیکی از کیفیت لازم برخوردار نیست، همسویی دارد، ولی با یافته بدریان (Badriyan, 2008) که در باره برنامه درسی یادگیری الکترونیکی دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس الگوی رودریک سیمز بررسی کرد و نشان داد برنامه درسی الکترونیکی رشته مهندسی کامپیوتر از دیدگاه استادان و دانشجویان از مطلوبیت لازم برخوردار است و یافته‌های مؤمنی‌راد (Momenirad, 2009) که کیفیت رشته فناوری اطلاعات دوره یادگیری الکترونیکی را بر حسب گویه‌های تعامل، طراحی آموزشی، بازخورد، دسترس پذیری، سیستم مدیریت یادگیری و چندرسانه‌ای بررسی و گزارش کرد که دوره یادگیری الکترونیکی رشته فناوری اطلاعات دانشگاه خواجه نصیرالدین طوسی کیفیت مطلوبی دارد، یافته‌های سیمز (Simes, 2002) که در پژوهشی نشان داد دانشجویان نمره بالایی به تعامل خود با استادان دادند، یافته‌های کناپر و کروپلی (Knapper & Cropley, 2000) که بیان می‌دارند در یک تدریس خوب میان دانشجو و استاد باید تعامل برقرار باشد و همکاری میان دانشجویان تشویق شود، یادگیری فعال صورت پذیرد، بازخورد فوری ارائه شود، بر زمان ادای تکلیف، شیوه‌های مختلف یاددهی و یادگیری تأکید شود و نیز ون دی گریف (Van de Gritf, 2007) و بانگرت (Bangert, 2004, 2008) که در باره مؤلفه‌های تدریس مجازی اثربخش بررسی کردند، همسویی ندارد.

در بررسی کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی استادان بر حسب جهت‌گیریهای برنامه درسی آنان تفاوت معناداری مشاهده شد که این یافته با نتایج پژوهش مولر (Mueller, 2001) که نشان داد استفاده از فناوریهای جدید در افزایش خشنودی و تعاملات دانشجویان مؤثر نیست، بلکه مریبی است که اثرگذار است، نه روش ارائه دوره، ون دریل و دیگران (Van driel & et al., 2007) که بر این باورند اعتقادات و نگرش معلمان در خصوص تدریس و یادگیری بر نحوه کارهای آنان تأثیرگذار است و مطالعات مختلفی که به‌وسیله انیس و زو (Ennis & Zhu, 1991)، انیس، روس و چن (Ennis, Ross & Chen, 1992)، انیس و چن (Ennis & Chen, 1993) و انیس، کوسران و لافوس (Ennis, Cothran & Loftus, 1997) انجام شده است، همسویی دارد و تأیید کننده اهمیت باورهای معلم در تدوین و اجرای برنامه درسی است. به‌علاوه، یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعه اولسن

(Olson, 1981) در خصوص جهت‌گیری‌های برنامه درسی و اجرای برنامه درسی، مطالعات ریچاردسون (Richardson, 1990)، گارگین و ویلیامز (Gargin & Williams, 1984)، ریچاردسون، آندرسون، تیدول و لیود (Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd, 1991)، باج (Bauch, 1985) و رای (Ryu, 1998) در خصوص جهت‌گیری‌های برنامه درسی و تدریس معلمان نیز همسویی دارد.

جهت‌گیری‌های برنامه درسی یکی از عوامل مهم شکل‌دهی رفتار کلاسی معلمان و مدرسان است، چرا که ارتباط نزدیکی میان باورهای معلمان، رفتار تدریس و هدف‌های یادگیری آنان وجود دارد (Richardson, 1990). کاگان (Kagan, 1992) بیان می‌دارد که مطالعات تجربی به نتایج کاملاً یکسانی رسیده‌اند و آن این است که باورهای معلمان با سبک آموزشی آنان در کلاسها و پایه‌های مختلف تحصیلی رابطه دارد. کنن و نیوبل (Konen & Niyobel, 2000) بیان می‌دارند که میان رویکرد استادان به آموزش و فرایند یاددهی - یادگیری انجام شده از سوی آنان ارتباط وجود دارد، استادانی که معتقدند شغل آنها پوشش دادن موضوع به صورت نظام‌مند از طریق انتقال محتوا به فراگیران است، رویکردهای یادگیری سطحی را میان فراگیران تشویق خواهند کرد و در مقابل، استادانی که جنبه‌های مهم تدریس خود را یاری کردن فراگیران برای فهم عمیق و تغییر ادراک آنان می‌دانند، بر فعالیتهای فراگیران و نتایج یادگیری ناشی از فعالیتهای آنان تمرکز و روش‌های یاددهی - یادگیری متناسب با آن را طراحی و اجرا می‌کنند.

باورها و رویه‌های فراگیر محور و مبتنی بر یادگیری در حکم مبانی و پایه‌گذار انواع مهارت‌های فناوری است که به فعالیتهای یادگیری فعال‌تر و عمیق‌تری منجر می‌شود و عامل تقویت و غنی سازی تجارب یادگیری فراگیران است (Steel & Levy, 2009). همان‌گونه که هیکز، رد و جورج (Hicks, Reid & George, 2001) بیان می‌کنند، فناوری به‌خودی‌خود ایجاد کننده یادگیری با کیفیت نیست، بلکه دسترسی به فرصتهای یادگیری بهنگام و مرتبطی که معلم طراحی می‌کند و از طریق فناوری ارائه می‌شود، ایجاد کننده چنین یادگیری است. مواجهه باورهای معلم محور و محتوا محور، در استفاده از نظام مدیریت یادگیری^{۱۲} موجب خواهد شد تا شیوه سخنرانی و تدریس یک طرفه بسیار سنتی و دیکته شده در روند تدریس دانشگاهی تقویت شود. با وجود این، بسیاری معتقدند فناوری‌های مبتنی بر وب امکان تدریس و یادگیری را در باره ارتباطات، تعاملات، مشارکت با جهان واقعی یا یادگیری معتبر، یادگیری مستقل، بازخورد و انعطاف در یادگیری را فراهم می‌سازد (Steel & Levy, 2009). تئو، چای، هانگ و لی (Teo, Chai, Hung & Lee, 2008) نیز در مطالعه‌ای دریافتند که باورهای آموزشی معلمان بر استفاده آنان از فناوری در آموزش تأثیر دارد.

از آنجا که رویکردها و جهت‌گیریهای مختلف برنامه درسی از مناظر متفاوتی به آموزش و عناصر آن صورت می‌گیرد، برداشت و تلقی هر کدام از جهت‌گیریهای برنامه درسی به دانشجو، استاد، فرایند یاددهی-یادگیری و دیگر عناصر آموزش متفاوت است و به رفتار کلاسی متفاوتی نیز منجر خواهد شد. یادگیری الکترونیکی زمانی کیفیت لازم را خواهد داشت که جهت‌گیری اتخاذ شده از سوی استادان با ویژگیها و قابلیت‌های محیط مجازی بیشترین تناسب را داشته باشد. بنابراین، می‌توان گفت ضمن اینکه جهت‌گیریهای برنامه درسی استادان تنها عامل جهت‌دهی رفتار آنان به حساب نمی‌آید، اما عاملی مهم در استفاده از راهبردهای یاددهی و یادگیری و به تبع آن شکل‌دهی رفتار کلاسی آموزشگران است. اتخاذ راهبردهای آموزشی می‌تواند با زمینه و بافتی که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد سازگار باشد و یادگیری به بهترین وجه صورت پذیرد و می‌تواند این تلفیق اتفاق نیفتد و موجب عدم یادگیری و نارضایتی یاددهنده و یادگیرنده شود.

در بررسی ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی بر حسب جنسیت دانشجویان، تفاوت معناداری مشاهده شد و در کل، زنان نسبت به مردان کیفیت یادگیری الکترونیکی را بهتر ارزیابی کرده‌اند. این یافته با یافته قائدی (Ghaedi, 2006) که بیان کرد بین زنان و مردان در خصوص ارزیابی برنامه درسی تفاوتی وجود ندارد، همسویی ندارد و با یافته تقی زاده (Taghizadeh, 2008) و فیل (Fill, 2005) که یادگیری الکترونیکی را از دید دانشجویان ارزیابی و بیان کردند که پاسخ دانشجویان زن نسبت به مرد مثبت‌تر است، همسویی دارد. بر طبق شواهد محدودیتهای زنان برای ادامه تحصیل و کار بیشتر از مردان است (Rastegar Khaled, 2006). همچنین، اگر این نظریه را بپذیریم که زنان متفاوت از مردان هستند (Dobbs, 1987)، ارزیابی آنان از محیط‌های یاددهی و یادگیری و شیوه آموزشی متناسب با نقشها و ویژگیهای جنسیتی آنان متفاوت خواهد بود. به علاوه، در جامعه ما محدودیتهای زنان برای رفت و آمد و حضور در موقعیتهای اجتماعی در برخی موارد بیشتر از مردان است و به همین دلیل، یادگیری الکترونیکی با قابلیت‌ها و ویژگیهای خاص، می‌تواند به دغدغه ادامه تحصیل زنان و شرایط ویژه آنان پاسخگو باشد که این امر می‌تواند عامل نگاه مثبت زنان به یادگیری الکترونیکی باشد.

پیشنهادها

۱. با توجه به نتایج پژوهش و پایین بودن کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های مورد بررسی، پیشنهاد می‌شود که کارگاهها و آموزشهای لازم در این خصوص از طرف دفتر آموزش الکترونیکی هر دانشگاه برگزار شود.
۲. با توجه به تأثیر جهت‌گیری برنامه‌های برنامه درسی بر کیفیت ارائه یادگیری الکترونیکی استادان، پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاههای تخصصی جهت‌گیریهای کارآمد در حوزه یادگیری الکترونیکی را به استادان آموزش مجازی آموزش داد. لازم است در طی فرایند برگزاری کارگاه، استادان جهت‌گیریهای

برنامه درسی خود را شناسایی و در خصوص تغییر آن در جهت جایگزینی با رویکرد کارآمد تلاش کنند. بدین منظور آنان باید راهبردهای آموزشی منتج از هر جهت‌گیری برنامه درسی و تناسب آن با یادگیری الکترونیکی را درک کنند.

۳. زمینه سازی مناسب برای فناوری، پداگوژی و ارتباطی به‌منظور ارتقای کیفیت یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی پیشنهاد می‌شود.

References

1. Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), 321-336.
2. Anderson, T. D., Rurlke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 2-16.
3. Badriyan, M. (2008). Evaluation of computer engineering electronic curriculum at Khajeh Nasiroddin Toosi University based on Rodrik Sims model. (Master's dissertation). Allameh Tabataba University (in Persian).
4. Bangert, A.W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating on-line teaching. *Internet and Higher Education*, 7(3), 217-232.
5. Bangert, A.W. (2008). The development and validation of the student evaluation of online teaching effectiveness. *Computer in the Schools*, 25(1-2), 47-25.
6. Bauch, P. (1985). *Relationship between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum*. Eric ED 269- 346.
7. Bennis, W. G., Benne, K. D., & Chin, R. (1985). *The planning of change* (4th Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

8. Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 15(1), 22-30.
9. Berge, Z. L. (2001). *The role of the online instructor/facilitator*. Retrieved from: www.emoderators.com. March 12: 2007.
10. Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 14 (3), 53-62.
11. Bybee, R.W., & Walch, I.D. (1972). The third force: Humanistic psychology and science education. *The Science Teacher*, 39(8), 18-22.
12. Cheung, D., & NG, P. H. (2000). Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations. *Journal of Research in Science Education*, 30 (4), 357-375.
13. Cheung, D., & Wong, H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The Curriculum Journal*, 13 (2), 225-248.
14. Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3-7.
15. Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
16. Clark, C. R., & Mayer, R. E. (2004). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
17. Clawson, L. (2007). Does quality matter? Measuring whether online course quality standards are predictive of student satisfaction in higher education. A Dissertation Philosophy, Capella University.
18. Collision, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood.

19. Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (3), 235-250.
20. DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17 (2), 135-143.
21. Dobbs, M. (1987). *Psychology of conflict*. Translate by Sarvary, M.H., Publication of Sokhan (in Persian).
22. Dreyfus, A. (1987). The validation of developers' assumptions about a technology- minded biological curriculum. *Research in Science & Technological Education*, 5(2), 173-183.
23. Duchane, K. A., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15 (4), 370-380.
24. Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: Cuthchan.
25. Ennis, C. D., Ross, J., & Chen, A. (1992). The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 38-47.
26. Ennis, C.D., & Chen, A. (1993). Domain specifications and content representativeness of the revised value orientation inventory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (1), 436-446.
27. Ennis, C.D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 33-40.
28. Ennis, C.D., Cothran, D.J., & Loftus, S.J. (1997). The influence of teacher's educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (2), 73-86.
29. Fill, K. (2005, September). Student-focused evaluation of e-learning activities, Paper Presented at the European Conference on Educational

- Research, 7-10 September, University College Dublin., Retrieved from: www.leeds.ac.uk/educol/documents/143724.htm.
30. Foil, J. (2008). Determining the curriculum orientations of public school administrators using the modified curriculum orientation inventory. (Doctoral dissertation). University of Kansas.
 31. Gargin, J.B., & Williams, S.K. (1984). Educational perspectives and practices of home economics teachers. *Journal of Vocational Home Economics Education*, 2 (2), 3-17.
 32. Ghaedi, B. (2006). Evaluation of computer engineering virtual curriculum at view of student and professors in industry & Technology University. (Master's dissertation). Tarbiat Moaalem University (in Persian).
 33. Haughey, M., & William, M. (2004). *Managing virtual school: The Canadian experience. Development and management of virtual school: Issues and trends Idea group*. Publishing USA.
 34. Hicks, M., Reid, I., & George, R. (2001). Enhancing on-line teaching: Designing responsive learning environments. *International Journal for Academic Development*, 6 (2), 143-151.
 35. Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing pre service teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14 (2), 155-162.
 36. Hofstein, A., & Yager, R.E. (1982). Societal issues as organizers for science education in the 80's. *School Science Review*, 68 (243), 322-324.
 37. Holly, C., Legg, T. G., Mueller, D., & Adelman, D. S. (2008). Online teaching: Challenges for a new faculty role. *Journal of Professional Nursing*, 24 (4), 254-258.
 38. Jenkins, S. (2006). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. [Dissertation]. Received September, 2006 via electronic mail.

39. Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
40. Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory into Practice*, 21 (1), 31-35.
41. Knapper, K., & Cropley, A. (2000). *Lifelong learning in higher education (Third Edition)*. London: Kogan Page.
42. Lim, C. P., & Cheah, P. L. (2003). The role of the tutor in asynchronous discussion boards: A case study of a pre-service teacher course. *Education Media International*, 40 (1-2), 33-47.
43. Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Czerniak, C. M. (1998). Science teacher beliefs and intentions to implement science-technology-society (STS) in the classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 9 (1), 1-24.
44. Mahlios, M., Friedman-Nimz, R., Rice, S., & Peyton, V. (2008). Measuring teachers' curricular beliefs: From Hong Kong to the United States. Paper Presented at the Association of Teacher Educators, New Orleans, LA.
45. Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Education Media International*, 40(1-2), 127-137.
46. McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. New York: Harper Collins College.
47. Mehrmohammadi, M. (2002). *Curriculum: Theories approaches and perspectives*. Published by Behnashr (in Persian).
48. Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. New York: Longman.
49. Momenirad, M. (2009). The survey of information technology virtual course in Khajeh Nasiroddin Toosi University based on e-learning standards. (Master's dissertation). Allameh Tabatabai University (in Persian).

50. Mortazavi Aghdam, P. (2008). Analyses and evaluation of electronic general Persian course content based on compliance with Mayer's multimedia principle and Bloom education goals in e-learning. (Master's dissertation). Allameh Tabatabai University (in Persian).
51. Mueller, C. L. (2001). Masters in nursing students experiences as a member of a virtual classroom on the internet. (Doctoral dissertation). Indiana University.
52. Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10 (3), 259-275.
53. Rahmani, B. (2005). Survey of content analyses of virtual education programs in Ollum and Hadith University based on predetermined goals. (Master Thesis). Allameh Tabatabai University (in Persian).
54. Raschke, C.A. (2002). *The digital revolution and the coming of the post modern university*. New York: Rutledge.
55. Rastegar Khaled, M. (2006). Women works and control important pressures caused from housework. *Journal of Daneshvar Rafter*, 13 (19), 33-52.
56. Reding, A. C. (2008). Curriculum orientations of catholic school teachers and administrators. (Doctoral dissertation). University of Kansas.
57. Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Journal of Educational Research*, 19 (7), 10-18.
58. Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The relationship between teacher's beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 559-586.
59. Rovinskyi, D., & Synytsya, K. (2004). Distance courses quality: A learner's view. Presented at International Conference on Advanced Learning Technologies, London, Institute of Electrical & Electronics Engineer.

60. Ryu, S. (1998). Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators. [Dissertation]. Pro Quest Research Library.
61. Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
62. Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan Publishing co.
63. Seraji, F. (2008). The optimal model of curriculum design in virtual university to compared with curriculum design model in Iran virtual university. (Doctoral dissertation). Tarbiat Moaalem University (in Persian).
64. Shen, J. (1997). Structure of the theoretical concept of educational goals: A test of factorial validity. *Journal of Experimental Education*, 65 (4), 342–52.
65. Simes, G. (2002). *Enhance quality in online learning*. London: Kogan Page.
66. Solimeno, A., Mebane, M. E., Tomai, M., & Francescato, D. (2008). The influence of students and teachers characteristics on the efficacy of face-to-face and computer supported collaborative learning. *Computers & Education*, 51 (1), 109–128.
67. Steel, C., & Levy, M. (2009). Creativity and constraint: Understanding teacher beliefs and the use of LMS technologies. In *Same Places, Different Spaces*. Proceedings Ascilite Auckland. Retrieved from: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/steel.pdf>.
68. Taghizadeh, M. E. (2008). Comparison of e-learning and face to face instruction based to anticipate alteration of creativity and academic achievement of student in Payamnoor University. (Doctoral dissertation). Allameh Tabatabai University(in Persian).
69. Teo, T., Chai, C.S., Hung, D., & Lee, C.B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 165-176.

70. Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four european countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49 (2), 127-152.
71. Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationship between teacher's general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Journal of Learning and Instruction*, 17 (5), 156-171.
72. Watts, M., Alsop, S., Zylbersztajn, A., & Maria de Silva, S. (1997). Event-centered-learning': An approach to teaching science, technology and societal issues in two countries. *International Journal of Science Education*, 19 (3), 34-351.
73. Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17 (1), 45-57.