

# بررسی تطبیقی دیدگاه‌های استادان و مدیران اجرایی درباره موانع

## عمده مشارکت اساتید در دوره‌های آموزش مجازی

سید مجید عبداللهی<sup>۱</sup>، بی بی عشرت زمانی<sup>۲</sup>، عیسی ابراهیم‌زاده<sup>۳</sup>، بهمن زندی<sup>۴</sup> و حسین زارع<sup>۵</sup>

چکیده: هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تطبیقی دیدگاه اساتید و مدیران مسئول برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه اصفهان، در رابطه با موانع مشارکت استادان در این دوره‌ها می‌باشد. هدف دیگر پژوهش، بررسی روابط احتمالی موجود بین موانع با یکدیگر است. نوع پژوهش کمی - کیفی است. برای حصول منظور، ابتدا با بررسی ادبیات تحقیق، الگویی مفهومی برای دسته‌بندی موانع مشارکت اساتید پیشنهاد شد و موانع در سه گروه موانع شخصی، نگرشی و زمینه‌ای طبقه‌بندی گردید. سپس براساس این الگو، پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته تهیه شده و در بین یک نمونه ۵۰ نفری از اساتید گروه‌های آموزشی ارائه‌دهنده آموزش برخط در دانشگاه اصفهان که به روش تمام‌شماری انتخاب شده بودند توزیع گردید. رتبه‌بندی موانع بر اساس آزمون فریدمن نشان داد از دیدگاه استادان، بازدارنده‌های زمینه‌ای بیشترین میزان بازدارندگی را در رابطه با مشارکت اساتید در آموزش مجازی دارند. همچنین آزمون همبستگی بیانگر وجود رابطه معنی‌دار مستقیم موانع با یکدیگر بود. در قسمت کیفی تحقیق نیز، محققان با ۵ نفر از مسئولان برگزاری دوره‌ها در دانشگاه اصفهان مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته‌ای را بر اساس الگوی پیشنهادی انجام دادند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل یافته‌ها با استفاده از کدبندی و مقوله‌سازی صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان انجام شد. مقایسه تطبیقی یافته‌ها بیانگر آن بود که وجود بازدارنده‌های زمینه‌ای سبب تشدید تأثیر بازدارنده‌های نگرشی و شخصی بر کاهش مشارکت استادان می‌شود.

**کلمات کلیدی:** آموزش مجازی، مشارکت اساتید دانشگاه، بازدارنده‌های شخصی، بازدارنده‌های نگرشی، بازدارنده‌های زمینه‌ای، دیدگاه اساتید، دیدگاه مدیران

### ۱- مقدمه

دانشگاه مجازی مطرح شده و گام‌هایی در این زمینه‌ها برداشته شده است. برای این که فرایند پذیرش و قبول فناوری‌های جدید در امر آموزش تسریع گردد باید شرایطی فراهم شود که پذیرش این نوآوری‌ها در بین مسئولین و دست‌اندرکاران امر تسهیل گردد. از جمله عوامل اصلی در زمینه پیاده‌سازی آموزش مجازی در دانشگاه‌ها، اساتید گروه‌های آموزشی هستند. فراهم‌ساختن دوره‌های کارآموزی مناسب توسط مؤسسات آموزشی می‌تواند موجب پرورش مهارت‌های اساتید در زمینه کار با ابزارها و انجام صحیح نقش‌ها و وظایف آموزشی آنها گردد. اما علاوه بر آن، اساتید باید به لحاظ ذهنی نیز آماده برخورد با مشکلاتی که موجب بازداری آن‌ها از ارائه عملکردهای مثبت در آموزش می‌شود شده باشند. در واقع، بسیاری از مطالعات، وجود مقاومت اساتید در مقابل پذیرش فناوری‌های آموزشی جدید را به‌عنوان مانع و مشکلی اساسی برای رشد برنامه‌های آموزش مجازی گزارش کرده‌اند که از جمله آن‌ها

در سال‌های اخیر آموزش مجازی و الکترونیکی گسترش چشمگیری در سطح دانشگاه‌های جهان داشته است. در کشور ما نیز چند سالی است که مباحثی مانند دولت الکترونیک، راه‌اندازی دوره‌های آموزش مجازی، ارائه درس‌های الکترونیکی، تولید محتوای الکترونیکی و تشکیل

تاریخ دریافت مقاله ۸۸/۰۵/۲۷، تاریخ تصویب نهایی ۸۸/۱۱/۱۹

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری، برنامه ریزی آموزش از راه دور، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران  
پست الکترونیکی: magidabdellahi@gmail.com

<sup>۲</sup> استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

<sup>۳</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.

<sup>۴</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران.

<sup>۵</sup> دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور تهران.

می‌توان به مطالعات انجام‌شده توسط جونز و مولر<sup>۱</sup>، مکنیل<sup>۲</sup>، برگه<sup>۳</sup>، بتز<sup>۴</sup>، شیفتز<sup>۵</sup>، مک‌کنزی و همکاران<sup>۶</sup>، پریساوت<sup>۷</sup>، راکول و همکاران<sup>۸</sup>، الکت و رایت<sup>۹</sup> اشاره کرد [۹-۱]. در این رابطه، مکنیل اظهار می‌کند «مشکل اساتید در ارتباط با چگونگی درک نوآوری و برقراری تعامل با آن، حتی نسبت به مشکلات مرتبط با الزامات زیر ساختی فناوری نیز مانع مهم‌تری در برابر پذیرش و انتشار نوآوری‌های جدید محسوب می‌شود» [۲].

همگام با سیر تحولات آموزشی و گسترش روزافزون آموزش مجازی در دانشگاه‌های معتبر کشورهای مختلف جهان، مسئولان دانشگاه‌های ارائه‌دهنده دوره‌های آموزش مجازی در کشور ایران نیز باید برای پیشبرد آموزش مجازی در مؤسسه آموزشی خود توجهی جدی را به مسئله ارتقای سطح مشارکت اساتید در این شیوه از آموزش داشته باشند. این در حالی است که با توجه به جدیدبودن حوزه عملیاتی آموزش مجازی در کشور ایران، جای خالی پژوهش‌های داخلی برای هدایت اعمال در این زمینه به شدت احساس می‌شود و معدودی از پژوهش‌های صورت گرفته نظیر پژوهش فاضلی نیز بیانگر آن است که دوره‌های آموزش مجازی برگزارشده توسط دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران توسط سازمان معتبری اعتبار‌گذاری نشده و چگونگی حمایت از اساتید در آن‌ها وضعیت روشنی نداشته است [۱۰].

مسئولین دانشگاه اصفهان به‌عنوان یکی از دانشگاه‌های پیشرو در سطح کشور از مهرماه سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ به صورت آزمایشی اقدام به راه‌اندازی دوره‌های آموزش مجازی در مقطع کارشناسی ارشد در سه رشته کتابداری، مدیریت و MBA نموده‌اند و قصد تشکیل دانشکده مجازی را در آینده نزدیک دارند. شناخت عوامل تأثیرگذار بر موفقیت و رفع نقاط ضعف احتمالی این اقدام - و از جمله توجه به مسئله موانع پیش روی اساتید برای مشارکت در این زمینه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین این عوامل - می‌تواند در گذار هموار این دانشگاه و سایر دانشگاه‌ها از نظام آموزش سنتی به نظام آموزش مجازی و گسترش این شیوه در سطح کشور تأثیرگذار باشد. از این رو، محقق در پژوهش حاضر درصدد است تا با نظرسنجی از اساتید گروه‌های آموزشی ارائه‌دهنده دوره‌های آموزش مجازی در این

دانشگاه، و مصاحبه با مدیران مسئول برگزاری دوره‌ها، عوامل عمده نگرانی و موانع بازدارنده مشارکت اساتید در این شیوه از آموزش را شناسایی نموده، راهکارهایی را برای رفع نگرانی و جلب همکاری آن‌ها در این زمینه پیشنهاد کند. با توجه به این امر، سؤالات زیر مبنای این پژوهش را تشکیل می‌دهند.

- ۱- عوامل عمده نگرانی اساتید دانشگاه اصفهان در رابطه با مشارکت در دوره‌های آموزش مجازی چیست و از دیدگاه اساتید هر یک از این عوامل تاچه حد موجب بازداری‌شان از مشارکت در این زمینه می‌شوند؟ آیا این عوامل با یکدیگر رابطه‌ای دارند؟
- ۲- نظر مسئولان برگزاری دوره‌های آموزش مجازی درباره عوامل بازدارنده‌ی مشارکت اساتید چیست و آیا بین دیدگاه آن‌ها با دیدگاه اساتید در این زمینه تفاوتی مشاهده می‌شود؟

## ۲- الگوی مفهومی برای شناخت عوامل بازدارنده

همان‌طور که بیان شد، مرور اجمالی ادبیات تحقیق نشان‌دهنده وجود طیف گسترده‌ای از عوامل بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش مجازی می‌باشد [۹-۱]. این در شرایطی است که مطابق با نظر برگه عوامل فرهنگی و تأثیرات زمینه‌ای مرتبط با سازمان ارائه‌دهنده آموزش در مؤسسات آموزش عالی نیز به نوبه خود ممکن است بسته به مأموریت سازمان در بین مؤسسات مختلف با یکدیگر تفاوت داشته باشند [۳]. با توجه به این مطلب، محققان پژوهش حاضر برای ساختن ابزار تحقیق و ثبت عوامل مختلفی که در این تحقیقات یافته می‌شوند، الگویی مفهومی را پیشنهاد کرده و موانع مشارکت اساتید در آموزش مجازی را در سه گروه عمده شامل بازدارنده‌های شخصی (عوامل درونی مرتبط با ویژگی‌های فردی و عادات رفتاری اساتید)، بازدارنده‌های نگرشی (عوامل درونی مرتبط با نگرش و تلقی اساتید از ویژگی‌های ذاتی محیط یادگیری در دوره‌های آموزش مجازی) و بازدارنده‌های زمینه‌ای (عوامل برونی مرتبط با عدم ارائه حمایت‌های فنی و سازمانی لازم از سوی مؤسسه برگزارکننده دوره‌ها به اساتید) تقسیم‌بندی کرده‌اند.

آماده سازی هر یک از اساتید خود جهت شرکت در آموزش مجازی را محاسبه نموده و این زمان را به عنوان قسمتی از برنامه کارآموزی لحاظ نمایند. همچنین باید در هنگام فعالیت اساتید دوره‌های آموزش مجازی از آنها حمایت به عمل بیاورند و به آنها زمان و کمک‌های لازم را ارائه دهند. اساتید پس از غلبه بر موانع شخصی و تصورات نادرست خود از آموزش مجازی با محیطی مواجه می‌شوند که اصول رفتار یادگیری در آن با محیط آموزش سنتی که خود در آن رشد کرده‌اند متفاوت است. در این حال نگرش اساتید در رابطه با چگونگی تعامل با محیط جدید به چالشی تازه برای آنها مبدل می‌شود. بازدارنده‌های عمده نگرشی اساتید عمدتاً به نگرانی آنها در رابطه با کیفیت آموزشی دوره مربوط می‌شوند. با این وجود جالب است که توجه داشته باشیم، مطابق با مطالعات انجام‌شده توسط جونز و مولر، بتز، شیفر، دولی و مورفری<sup>۱۱</sup> منشأ بروز بسیاری از نگرانی‌ها راجع به کیفیت دوره‌های برخط، صحبت‌های استادانی است که قبلاً تجربه ناموفقی در این زمینه داشته‌اند [۱، ۴، ۵ و ۱۲]. این اساتید تدریس برخط را به‌عنوان قربانی‌کننده کیفیت تدریس خود تلقی می‌نمایند و ترجیح می‌دهند که دیگر از رسانه مبتنی بر وب برای تدریس استفاده نکنند. اساتید همچنین در رابطه با اطلاعات غلطی که در اینترنت یافته می‌شود نگرانند و ترجیح می‌دهند که محتوای آموزشی تدوین شده توسط خود را از این طریق به سایرین عرضه نکنند [۱۲].

به‌علاوه، برخی از اساتید احساس می‌کنند به کارگیری فناوری آموزش مجازی، کیفیت تجربیات آموزشی را مورد تهدید قرار می‌دهد [۷]. این دسته از اساتید عقیده دارند که یادگیری برخط، برای فراگیری که در سنین تحصیل در کالج‌های سنتی قرار دارند نامناسب است؛ زیرا به نظر آنها، دانشجویان نیاز به تجربه شرکت در کلاس‌های درس چهره به چهره سنتی در درون دانشگاه دارند و شرکت در دوره‌های برخط منجر به کاهش تعامل بین دانشجویان خواهد گردید [۱ و ۱۲]. آنها همچنین نگران حرفه شغلی و بروز تغییراتی در درون حوزه کاری خود هستند و احساس می‌کنند این تغییرات ممکن است امنیت شغلی آنها را به مخاطره بیفکند [۱۲]. به‌علاوه آنها نگران این هستند که «انتشار دارایی فکریشان از طریق فناوری‌های چندرسانه‌ای،

بازدارنده‌های شخصی به عوامل و نگرانی‌هایی گفته می‌شود که با توجه به تضاد بین خلق و خو و عادات رفتاری اساتید با تصورات آنها از ویژگی‌های آموزش مجازی پدید می‌آید و منشأ آنها یا عدم آگاهی کافی و تصورات غلط از آموزش مجازی و یا تضاد بین ویژگی‌های شخصی و فردی اساتید با محذورات آموزش مجازی است. نگرانی بابت افزایش بار کاری، فقدان انگیزه کافی و مقاومت در برابر تغییرات محیطی از جمله عوامل اساسی شخصی بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش مجازی است که مؤسسات تلاش می‌کنند تا آنها را متعادل سازند. مطابق با نظر برگه و پریسوت عمده‌ترین بازدارنده شخصی که اساتید را از شرکت در آموزش برخط باز می‌دارد مقاومت در برابر تغییر است [۳ و ۷]. زمان زیاد آماده سازی اساتید - از یادگیری و انتقال مهارت‌های فناوری لازم تا طراحی ساختار کلاس برای ارائه درس - یکی از دلایل مهم پدید آمدن مقاومت استادان در برابر تغییر است. در مطالعه برگه ۲۲٪ اساتید از خود بی‌میلی و یا عدم توانایی برای سروکار داشتن با تغییراتی که اغلب به وسیله تدریس برخط برایشان به وجود می‌آمد نشان دادند [۳]. این اساتید نوعاً از فناوری برای کلاس‌های درس سنتی زیاد استفاده نکرده بودند و یا با به کارگیری ایمیل شیوه‌ای را برای رهایی از آن یافته بودند. بنابراین تدریس یک دوره به‌شکل کاملاً برخط یک ملاحظه دلهره‌آور برای اساتید است.

یکی از بازدارنده‌های قابل توجه دیگر که به‌طور مکرر به عنوان مشکل اساتید از آن نام‌برده شده، بارکاری اضافه است [۳-۵]. در مطالعه بتز رؤسای دانشگاه‌هایی که مورد بررسی قرار گرفته بودند بیان داشتند که فقدان زمان آزاد، مانعی برای شرکت اساتید در تدریس آنلاین بوده است [۴]. در واقع بر طبق نظر راکول و همکاران اساتید احساس می‌کنند زمان صرف‌شده برای تولید دوره‌ها منجر به کاهش زمان آزاد آنها برای پرداختن به تحقیق خواهد شد [۸]. همچنین در مطالعه بونک<sup>۱۰</sup> ۶۲٪ اساتید پاسخ‌دهنده، بیان داشتند که «مشکل عمده برای به کارگیری وب در تدریس، زمان آماده‌سازی لازم بوده است» [۱۱]. مدیریت زمان به این دلیل اهمیت دارد که توانایی مؤسسه را برای ارائه زمان آزاد به اساتید در جهت تولید و نگهداری دوره‌های برخط نشان می‌دهد. مؤسسات باید مقدار زمان موردنیاز برای

ممکن است به حذف موقعیت و جایگاه شغلیشان بینجامد» [۱۲].

بازدارنده‌های زمینه‌ای، عواملی هستند که به عدم ارائه حمایت‌های فنی و سازمانی لازم از سوی مؤسسه برگزارکننده دوره‌های آموزش مجازی به اساتید مربوط می‌شوند. این عوامل کاملاً به جو فرهنگی، روابط سازمانی، مأموریت و اهداف هر مؤسسه دارند. از جمله بازدارنده‌های زمینه‌ای عمده در برابر شرکت اساتید در آموزش مجازی، فقدان قدردانی مسئولین دانشگاه‌ها از تلاش آن‌ها در جهت انجام فعالیت‌های آموزشی در این محیط است. زمان صرف‌شده برای تدریس مجازی (یا تولید دوره‌های برخط) به اندازه زمان صرف‌شده برای تدریس سنتی (و یا تحقیق) از سوی مدیریت دارای اهمیت تلقی نمی‌شود. بنابراین شاهد فقدان قدردانی لازم از سوی مدیریت، به شکل اعطای امتیاز و اعتبار لازم برای رشد و ارتقای حرفه‌ای اساتید، در این رابطه هستیم که خود این امر می‌تواند یک عامل بازدارنده بزرگ برای شرکت اساتید در آموزش برخط شود [۸ و ۴]. اساتید همچنین نگران فقدان اعطای امتیاز برای تولید محتوی و عدم پرداخت هزینه‌های نرم‌افزاری در جهت طراحی و تولید دوره‌ها از سوی مسئولین هستند [۴، ۵، ۱۱ و ۱۲]. مانع دیگری که از یک دیدگاه مالی می‌توان مورد اشاره قرار داد فقدان توجه به پرداخت حقوق مالی و یا پرداختی‌های شایسته به اساتیدی است که دوره‌های آنلاین را تولید و یا تدریس می‌کنند [۳، ۵ و ۱۲]. همچنین اساتید درباره سیاست‌های مرتبط با حقوق مؤلفین ابهام دارند و نگران عدم در نظر گرفتن حقوق دارایی‌های فکری‌شان از سوی مؤسسات خود هستند [۳ و ۱۲].

در پژوهش‌های انجام‌شده توسط برگه، بتز، شیفر، راک ول و همکاران، بونک، دولی و مورفری، لی<sup>۱۲</sup> و چیزمار و ویلیامز<sup>۱۳</sup> علاوه بر اساتید، از مدیران نیز خواسته شد تا نظرات خود را درباره عوامل انگیزشی و بازدارنده تأثیرگذار بر مشارکت اساتید در آموزش برخط بیان کنند [۳-۵، ۸، ۱۱-۱۴]. در این تحقیقات، از بین همه عوامل زمینه‌ای که به‌طور مشترک هم توسط مدیران اجرایی دانشگاه‌ها و هم توسط استادان به عنوان بازدارنده مشارکت اساتید ذکر گردیده‌اند، عاملی که بیش از بقیه مورد اشاره قرار گرفته، فقدان پشتیبانی و حمایت فنی لازم از فعالیت‌های استادان

در محیط برخط است. این امر شامل نگرانی درباره اعتمادپذیری سیستم‌ها، دسترسی به دوره‌های آنلاین و نیز زیرساخت ناکافی و نامناسب شامل سخت‌افزار و نرم‌افزار می‌شود. برخی از اساتید فقدان کارآموزی و سطح پایین مهارت‌های فناورانه خود را برای استفاده از ابزارهای آموزشی به عنوان دیگر عامل بازدارنده برای مشارکت در آموزش مجازی ذکر می‌کنند. به‌علاوه عدم اطلاع کافی اساتید راجع به محل مورد مراجعه برای دریافت پشتیبانی فنی و وابستگی به تولیدکنندگان و برنامه‌نویسان در جهت مسائل امنیتی سیستم از دیگر نگرانی‌هایی است که اساتید با آن مواجه هستند.

در پاره‌ای از تحقیقات فوق‌الذکر، پاسخ‌های مدیران با پاسخ‌های اساتید دانشکده تاحدی متفاوت بود. در مطالعه بتز تنها عامل انگیزشی که هم اساتید و هم مدیران به طور یکسان به آن اشاره کرده بودند انگیزه اساتید برای استفاده از فناوری‌های جدید، به عنوان یکی از عوامل انگیزشی شخصی و درونی بود [۴]. همچنین مدیران و اساتید تنها در رابطه با سه عامل بازدارنده شامل فقدان زمان آزاد، فقدان حمایت فنی و نگرانی درباره اضافه بار کاری با یکدیگر توافق نظر داشتند. در مطالعه شیفر مدیران، حمایت مالی و زمان آزاد را به عنوان مهم‌ترین مسئله برای مشارکت اساتید در نظر می‌گرفتند، در حالی که اساتید اشاره می‌کردند که انگیزه‌های درونی نظیر چالش‌های فکری، عوامل انگیزشی اولیه آنها هستند [۵]. در کل در این مطالعه به نظر می‌رسید که مدیران به درستی عوامل انگیزشی اساتید را برای شرکت در آموزش از راه دور درک می‌کردند، اما درک درستی از آنچه که موجب بازدارندگی اساتید در این زمینه می‌شود نداشتند.

هرچند تاکنون تحقیقات زیادی درباره شناخت موانع تأثیرگذار بر مشارکت استادان دانشگاه‌های ایران در آموزش مجازی صورت نگرفته است، اما در این ارتباط می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

فاضلی در تحقیق خود با عنوان «افزایش دسترسی و توسعه ظرفیت‌های آموزش عالی با بهره‌گیری از آموزش غیر حضوری» وضعیت راه‌اندازی دوره‌های مجازی در دانشگاه‌های دولتی کشور را مورد بررسی قرار داده است [۱۰]. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد تعدادی از این

آیتم‌های ابزار، تأیید گردید و در مرحله بعدی، اعتبار و پایایی مؤلفه‌های آن نیز با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ تأیید شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های ذکر شده به ترتیب برابر با  $r=0.73$  (برای ۶ سؤال راجع به بازدارنده‌های شخصی)  $r=0.66$  (برای ۵ سؤال راجع به بازدارنده‌های نگرشی)،  $r=0.85$  (برای ۷ سؤال راجع به بازدارنده‌های زمینه‌ای) و  $r=0.88$  (برای ۱۸ سؤال راجع به کلیه بازدارنده‌های مشارکت در مجموع) اندازه‌گیری شد.

پس از جمع‌آوری داده‌های کمی، اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه توسط نرم‌افزار spss نسخه ۱۵، تجزیه و تحلیل گردید. ابتدا فراوانی و درصد فراوانی متغیرهای جمعیت شناختی محاسبه گردید (جدول ۱) و سپس از آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی آیتم‌های پرسش‌نامه استفاده شد. برای بررسی رابطه مؤلفه‌های پرسش‌نامه با یکدیگر نیز ماتریس همبستگی تشکیل شده، وجود روابط معنی‌دار بین مؤلفه‌ها مشخص گردید.

در بخش کیفی پژوهش حاضر، محقق، مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته‌ای را با ۵ نفر از مدیران اجرایی مسئول برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه انجام داد. این اشخاص با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، برای انجام مصاحبه انتخاب شدند و با تماس تلفنی محقق، آمادگی خود را برای انجام مصاحبه اعلام نمودند. این گروه از افراد، شامل ریاست دانشگاه مجازی، عوامل فنی و پشتیبانی ارائه‌دهنده دوره‌ها و مسئولان و رؤسای گروه‌های آموزشی بودند که به طور مستقیم بر منابع یادگیری و ارائه آموزش در دوره‌ها کنترل و نظارت می‌نمودند. زمان انجام مصاحبه‌ها همزمان با انجام بخش کمی تحقیق و مقارن با شروع به کار دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه بود.

ابزار اجرای مصاحبه، یک دستورالعمل راهنمای محقق ساخته بود که بر اساس الگوی پیشنهاد شده در قسمت کمی تحقیق، تهیه شده بود. به منظور روایی ابزار پژوهش، دو نفر از متخصصان مصاحبه شونده پیش از شروع مصاحبه‌ها، ابزار تهیه‌شده را مورد بررسی قرار دادند و پاره‌ای اصلاحات جزئی بر روی آن صورت گرفت. مدت هر مصاحبه بین ده دقیقه تا یک ربع بوده و در دفتر کار مصاحبه‌شونده برگزار شد. مصاحبه‌ها با استفاده از تلفن همراه ضبط شد و پس از برگردان محتوای آن‌ها به متن، با

دانشگاه‌ها درصدد ایجاد دوره‌های غیرحضوری مجازی هستند و تعداد معدودی از این دوره‌ها به صورت مجازی برگزار شده است. اما این دوره‌ها توسط سازمان معتبری اعتبارگذاری نشده و چگونگی حمایت از اساتید، وضعیت روشنی نداشته است. همچنین دانشگاه‌های مورد بررسی از نظر فناوری‌های یادگیری الکترونیکی چندان مجهز نبوده‌اند و یک نهاد حمایتی برای پشتیبانی مداوم تجهیزات و منابع آموزش مجازی، در این دانشگاه‌ها وجود نداشته است.

صدقپور و میرزایی با بررسی نگرش استادان شاغل به کار در دانشکده‌های فنی و علوم پایه دانشگاه‌های شهر تهران نسبت به آموزش الکترونیکی دریافتند اساتید آگاه به مزایای آموزش مجازی که لزوم به کارگیری ابزارهای ارتباطی نوین در آموزش را درک می‌کنند تمایل دارند تا برای افزایش مهارت‌های فنی و آموزشی خود در این نوع از آموزش شرکت کنند [۱۵]. در حالی که عدم آگاهی استادان از سیر تحولات آموزش و امکانات فراهم‌شده برای آنان در آموزش مجازی و نیز نگرانی آن‌ها از کاهش تعامل با دانشجو در این نوع از آموزش، موجب عدم تمایل آن‌ها برای شرکت در این نوع آموزش می‌شود.

### ۳- روش تحقیق

جامعه آماری برای انجام پژوهش حاضر در بخش کمی شامل تمامی مدرسانی است که احتمال دارد از آن‌ها برای ارائه دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه اصفهان استفاده شود. از بین کلیه اشخاص واجد شرایطی که پرسش‌نامه را دریافت کردند (۵۰ نفر) ۳۳ نفر پرسش‌نامه را تکمیل نموده و تا موعد مقرر بازگرداندند. با توجه به این امر، نرخ پاسخ دهی بالغ بر ۶۶٪ بود که از این تعداد ۲۴ نفر (۷۲٪ درصد) مرد و ۹ نفر (۲۷٪ درصد) زن بودند.

پرسش‌نامه، توسط محققان و با مطالعه ادبیات تحقیق تهیه گردید و بر روی آن بازدارنده‌های مشارکت اساتید در آموزش مجازی در سه دسته از عوامل شخصی (شامل ۶ سؤال)، نگرشی (شامل ۵ سؤال) و زمینه‌ای (شامل ۷ سؤال) تقسیم‌بندی شدند. پاسخ سؤالات بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= خیلی کم و ۵= خیلی زیاد) نمره‌بندی شد. با بهره‌گیری از کمک متخصصان موضوع (شامل ۳ نفر از اعضای شورای آموزش مجازی دانشگاه) روایی صوری

نگرشی و زمینه‌ای بیشترین مقدار همبستگی را با یکدیگر دارند.

کممک یک مرورگر متخصص، نکات عمده و قابل توجه آن‌ها استخراج شد. اطلاعات به دست آمده، کدبندی و مقوله‌بندی شده و تحلیل نهایی بر روی آن‌ها صورت گرفت.

جدول ۱ ضرایب همبستگی متقابل در بین مؤلفه‌های بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش مجازی

مؤلفه بازدارنده			پارامتر	مؤلفه بازدارنده
زمینه‌ای	نگرشی	شخصی		
.606	.476		$r$	تخصصی
.000	.005		p-value	
.661	1	.476	$r$	تربیتی
.000		.005	p-value	
1	.661	.606	$r$	زمنی
	.000	.000	p-value	
33	33	33	تعداد استادان	

میزان بازدارندگی هر یک از آیتم‌های درون هر مؤلفه نیز به وسیله آزمون فریدمن و محاسبه رتبه هر گویه با یکدیگر مقایسه شد (جدول ۲ نشان‌دهنده رتبه‌بندی آیتم‌های هر مؤلفه به ترتیب نزولی پس از اجرای آزمون می‌باشد). در این قسمت نتایج به صورت زیر بود:

الف) از دیدگاه استادان در بین بازدارنده‌های زمینه‌ای، نگرانی درباره عدم فراهم شدن تجهیزات لازم (سخت افزار، نرم افزار و پهنای باند اینترنت) برای تدریس دوره‌های مجازی و اقدامات ناکافی مسئولین دانشگاه برای توجیه اساتید در جهت شرکت در آموزش مجازی (به ترتیب با  $R=4/8$  و  $R=4/41$ ) بیشترین و نگرانی درباره عدم رغبت سایر همکاران به همکاری و تشریک مساعی در این زمینه و نگرانی درباره عدم اعطای پاداش و تسهیلات تشویقی لازم به اساتید (به ترتیب با  $R=3/62$  و  $R=3/29$ ) کمترین میزان بازدارندگی را در مشارکت اساتید داشتند.

ب) از دیدگاه استادان در بین بازدارنده‌های نگرشی، (۵) نگرانی درباره کاهش کیفیت آموزش و عدم انتقال تجربیات یادگیری مناسب به دانشجویان در تدریس مجازی و (۶)

#### ۴- نتایج و بحث

سؤال ۱: عوامل عمده نگرانی اساتید دانشگاه اصفهان در رابطه با مشارکت در دوره‌های آموزش مجازی چیست و از دیدگاه آن‌ها هر یک از این عوامل تا چه حد موجب بازدارندگی از مشارکت در این زمینه می‌شوند؟ آیا این عوامل با یکدیگر رابطه‌ای دارند؟

محققان در جواب به این سؤالات، ابتدا با استفاده از آزمون فریدمن پاسخ‌های داده شده به سؤالات پرسش‌نامه را رتبه‌بندی کرده و میزان بازدارندگی هر یک از مؤلفه‌های بازدارنده (شخصی، نگرشی و زمینه‌ای) را با یکدیگر مقایسه نمودند. نتایج حاکی از آن بود که از دیدگاه استادان، بازدارنده‌های زمینه‌ای با میانگین رتبه ( $R=2/97$ ) بالاترین میزان بازدارندگی و بازدارنده‌های نگرشی ( $R=1/55$ ) و شخصی ( $R=1/48$ ) کمترین میزان بازدارندگی را در رابطه با مشارکت اساتید در آموزش مجازی بر عهده دارند. این نتیجه می‌تواند مؤید یافته‌های تحقیقات اشخاصی مانند برگه، بتز، بونک<sup>۱۴</sup>، چیزمار و ویلیامز و لی در این زمینه باشد که بر اساس آن بازدارنده‌های بیرونی مشارکت اساتید، وابسته به زمینه و محیط یادگیری، (از قبیل فقدان پشتیبانی و حمایت فنی لازم از سوی مؤسسه آموزشی) نسبت به بازدارنده‌های درونی (مانند مقاومت در برابر تغییر و ترس از فناوری)، سهم بیشتری را در ممانعت از حضور اساتید در آموزش مجازی برعهده دارند [۳، ۴، ۱۱، ۱۳ و ۱۴].

علاوه بر این، محقق با تشکیل ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های بازدارنده مشارکت اساتید (جدول ۱) دریافت که این مؤلفه‌ها با یکدیگر به صورت دو بدو دارای رابطه معنی‌دار هستند ( $p\text{-value} < 0/05$ ) در این حال، اندازه ضرایب همبستگی بین بازدارنده‌های نگرشی و شخصی برابر ( $r=476$ ) بین بازدارنده‌های شخصی و زمینه‌ای برابر ( $r=606$ ) و بین بازدارنده‌های نگرشی و زمینه‌ای برابر ( $r=661$ ) محاسبه شد که نشان می‌دهد بازدارنده‌های

مؤثر بر عدم گرایش آنها به این شیوه آموزشی است. این امر به‌ویژه از آنجا ناشی می‌شود که اغلب این اساتید دوره دانشجویی خود را از طریق شرکت در کلاس‌های درس سنتی و آشنایی با اصول آموزشی و فنون تدریس در این شیوه گذرانده‌اند و در این شیوه اصولاً تأکید آموزش بر روی تعامل چهره به چهره به‌منظور انتقال شفاهی پیام‌های آموزشی از معلم به شاگردان می‌شود. در حالی که راهبرد یاددهی-یادگیری در آموزش مجازی متکی بر ساخت ذهنی دانش و تبادل نوشتاری ایده‌های آموزشی بین اساتید و دانشجویان است. به همین لحاظ اساتید وجود تعامل رو در رو را به عنوان، یکی از متغیرهای مؤثر در ارائه آموزش در نظر می‌گیرند و کاهش آن را به‌عنوان یکی از عوامل مهم بازدارنده مشارکت خود ذکر می‌کنند.

سؤال ۲: نظر مسئولان برگزاری دوره‌های آموزش مجازی درباره عوامل بازدارنده مشارکت اساتید چیست و آیا بین دیدگاه آن‌ها با دیدگاه اساتیدان در این زمینه تفاوتی مشاهده می‌شود؟

در جواب به سؤال ۲ تحقیق نیز پس از انجام مصاحبه با مدیران مسئول برگزاری دوره‌ها و کدبندی و مقوله‌سازی صحبت‌های آن‌ها، چکیده آنان دیدگاه‌شان در زمینه موانع مشارکت اساتید در آموزش مجازی استخراج شد.

الف) از دیدگاه مدیران، مهم‌ترین عوامل زمینه‌ای بازدارنده اساتیدان از مشارکت در آموزش مجازی موارد زیر بود:

- زیر ساخت ارتباطی نامناسب در کشور ایران و محدودیت برقراری تعامل چهره به چهره اساتیدان با دانشجویان در کلاس‌های آموزشی برخط: ۴ نفر از مصاحبه‌شوندگان (۸۰ درصد) اولین و مهم‌ترین چالش پیش روی مسئولین دانشگاه اصفهان را در زمینه فراهم‌سازی امکان مشارکت اساتیدان در آموزش مجازی، مسئله ایجاد پل ارتباطی قوی برای ایجاد تعامل در بین اساتیدان و دانشجویان می‌دانستند. آن‌ها اشاره داشتند که علاوه بر پهنای باند پایین و کندی شبکه ارتباطی در کشور ایران، حدود ۹۰ درصد از کاربران اینترنت در ایران همچنان از سیستم خطوط تلفن (dial up) با سرعت کمتر از ۵۰ کیلوبیت در ثانیه برای ارتباط با اینترنت در منازل خود استفاده می‌کنند و علاوه بر آن که بستر استفاده از خطوط پرسرعت اینترنتی (مانند ADSL) حتی در تمام نقاط شهر بزرگی مانند

نگرانی درباره کاهش تعامل و ارتباط استاد با دانشجویان در دوره‌های مجازی (به ترتیب  $R=4/38$  و  $R=4/02$ ) بیشترین و (۷) نگرانی از به مخاطره افتادن امنیت و اعتبار شغلی و حرفه‌ای با ( $R=2/38$ ) کمترین میزان بازدارندگی را در رابطه با مشارکت اساتید دانشگاه اصفهان در آموزش مجازی دارند.

ج) از دیدگاه اساتیدان در بین بازدارنده‌های شخصی، (۸) عدم شناخت کافی استاد راجع به آموزش مجازی و شرایط و لوازم تدریس در آن ( $R=4/48$ ) بیشترین و عدم تمایل به درگیر شدن با فناوری‌های آموزشی جدید با ( $R=2/35$ ) کمترین میزان بازدارندگی را در بین بازدارنده‌های مشارکت داشته و عملاً در مشارکت اساتید در آموزش مجازی هیچ تأثیری را ندارد.

نتایج فوق‌الذکر نشان می‌دهد تا انتهای زمان جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق که حدود یک ماه پیش از راه‌اندازی عملی دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه اصفهان بود، از دیدگاه اساتیدان گروه‌های آموزشی ارائه‌دهنده‌ی این شیوه از آموزش در دانشگاه، بازدارنده‌های زمینه‌ای برونی، مهم‌ترین موانع در برابر مشارکت آن‌ها در آموزش مجازی بودند و از بین این عوامل، مسائلی از قبیل نگرانی اساتید درباره عدم فراهم‌شدن تجهیزات لازم برای تدریس دوره‌های مجازی و اقدامات ناکافی مسئولین دانشگاه برای توجیه آن‌ها در جهت شرکت در آموزش مجازی بیشترین تأثیر را بر کاهش رغبت آن‌ها برای مشارکت در این امر داشتند. همچنین در بین بازدارنده‌های درونی (شخصی و نگرشی)، عدم شناخت کافی راجع به آموزش مجازی و شرایط و لوازم تدریس در آن و نگرانی درباره کاهش تعامل و ارتباط با دانشجویان در هنگام تدریس در محیط برخط، نسبت به سایر بازدارنده‌های نگرشی و شخصی تأثیر به مراتب بیشتری بر کاهش رغبت اساتیدان برای مشارکت در آموزش مجازی داشت. توجه به صحبت‌های مدیران (در پاسخ به سؤال ۲ تحقیق) نیز موید همین مطلب بود و نشان می‌داد که عادت اساتیدان به شیوه‌های آموزش سنتی سبب تردید آن‌ها در اثربخشی آموزش مجازی شده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیق صدقیور و میرزایی [۱۸] مطابقت دارد که بر اساس آن عدم آگاهی اساتید درباره شرایط و محیط آموزش مجازی و راهبردهای تدریس در این محیط یکی از عوامل

- ۱- عدم برگزاری جلسات توجیهی به صورت منظم، مستمر و سالیانه جهت اطلاع‌رسانی شفاف در رابطه با معرفی آموزش مجازی و مزایای شرکت در آن به استادان گروه‌های آموزشی.
- ۲- موجود نبودن قانونی برای استخدام و جذب استادان به صورت هیئت علمی تمام وقت برای تدریس در دانشگاه مجازی. این در حالی است که با توجه به فعالیت‌های آموزشی گسترده استادان گروه‌های ارائه‌دهنده دوره‌های مجازی در دانشگاه، انجام فعالیت نیمه‌وقت در زمینه آموزش مجازی برای آن‌ها مشکل است.
- ۳- موجود نبودن آیین‌نامه و دستورالعمل ویژه‌ای برای پرداخت پاداش ویژه به فعالیت‌های استادان در زمینه آموزش مجازی.
- (ب) علاوه بر این، مصاحبه‌شوندگان به وجود مشکلات نگرشی و شخصی در زمینه پذیرش نوآوری آموزش مجازی در بین استادان گروه‌های آموزشی مقارن با برگزاری دوره‌های آموزش مجازی در دانشگاه اشاره کردند:
- وجود سوءظن و تردید در بین استادان نسبت به اثر بخشی آموزش مجازی و کل روند تدریس در آن، با توجه به جو آموزشی غالب بر دانشگاه و عادت استادان به شیوه‌های آموزش سنتی (۴ نفر یعنی ۸۰ درصد از مصاحبه شوندگان به این مطلب اشاره داشتند).
- مقاومت در برابر تغییرات و عدم انطباق پذیری سریع و آسان استادان با تجربه و مسن‌تر گروه‌های آموزشی، با تحولات در حیطه رایانه و آموزش مجازی. به نظر مصاحبه شوندگان، این گروه از اساتید احتمالاً به دلیل مشغله کاری زیاد و نداشتن وقت آزاد تمایل چندانی برای شرکت در دوره‌های کارآموزی از خود نشان نمی‌دادند. (۳ نفر یعنی ۶۰ درصد از مصاحبه شوندگان به این مطلب اشاره داشتند). یکی از مصاحبه شوندگان در این باره چنین می‌گوید:
- «استادی که ۲۵ تا ۳۰ سال درس داده است دیگر در دوره‌های کارآموزی آموزش مجازی شرکت نمی‌کند، مگر این که حرفه‌اش باشد. مثلاً در درس فلسفه دیگر شما نمی‌توانید طراحی وب و اسکن کردن جزوه و ... را به استاد یاد بدهید ... نهایتاً می‌توانیم مهارت‌های حرفه‌ای هر رشته
- اصفهان هنوز فراهم نیست، فرهنگ استفاده از این ابزار نیز در بین شهروندان، و از جمله آنها دانشجویان دوره‌های آموزش مجازی، مرسوم نشده است. به نظر مصاحبه‌شوندگان، با توجه به عادت استادان و دانشجویان به رابطه چهره به چهره و تعامل رودررو برای انتقال آموزش، مشکل ذکرشده سبب پایین آمدن میزان مشارکت استادان و دانشجویان در آموزش مجازی گردیده است.
- فقدان برنامه‌ریزی اولیه برای زمینه‌سازی در جهت پذیرش آموزش مجازی در بین استادان دانشگاه، به دلیل تصور مسئولان قبلی دانشگاه از مغایرت آموزش مجازی با اهداف راهبردی دانشگاه نیز یکی از موانع اصلی است. یکی از مشکلاتی که در ابتدای مطرح‌شدن ایده آموزش مجازی برای گسترش فعالیت‌های آموزشی در دانشگاه اصفهان (در سال ۱۳۸۱) وجود داشت آن بود که مسئولان وقت در آن زمان مقتضیات آموزش مجازی را با سیاست و اهداف راهبردی دانشگاه به‌عنوان یک دانشگاه جامع و پیشرو در عرصه تحولات آموزشی کشور ایران همسو نمی‌دانستند و نظر چندان مساعدی نسبت به گسترش این شیوه از آموزش نداشتند. سیاست دانشگاه جامع در سطح کشور ایران مبتنی بر توسعه رشته‌ها در مقاطع بالاتر تحصیلی، تربیت پژوهشگر در مقاطع فوق لیسانس و دکتری و توسعه مباحث میان‌رشته‌ای است و طبق باور مسئولین وقت، این امر تنها از طریق حضور مداوم اساتید و دانشجویان برسرکلاس درس حضوری و تبادل ایده‌ها و تجربیات و تعامل آن‌ها با یکدیگر امکان‌پذیر بود. بنابراین آن‌ها آموزش مجازی را به عنوان شیوه‌ای برای گسترش مرزهای دانش محسوب نکرده و در نتیجه در آن زمان برای توسعه این شیوه از آموزش در برنامه راهبردی بلند مدت دانشگاه اصفهان چاره اندیشی لازم صورت نگرفته بود. در واقع، فاصله زمانی بین تصمیم مسئولان دانشگاه برای پذیرش و پیاده‌سازی نوآوری آموزش مجازی در دانشگاه و شروع ترم اول دوره‌های مجازی، به حدی نبود که اقدامات لازم برای افزایش نرخ مشارکت استادان در آموزش مجازی انجام شود (۴ نفر یعنی ۸۰ درصد از مصاحبه شوندگان به این مطلب اشاره داشتند). بنا به نظر مصاحبه شوندگان، مشکل ذکرشده به نوبه خود سبب ایجاد مسائل و مشکلات زیر در برابر مشارکت استادان در آموزش مجازی شده است:



این می‌دانستند. در واقع، در این‌جا نیز وجود یک عامل زمینه‌ای بازدارنده (عدم برنامه‌ریزی بلندمدت توسط مسئولان قبلی دانشگاه برای زمینه‌سازی در جهت گسترش آموزش مجازی) سبب ایجاد یک مانع مهم (عدم شناخت کافی اغلب استادان راجع به آموزش مجازی و شرایط و لوازم تدریس در آن) به‌عنوان یکی مهم‌ترین بازدارنده‌های شخصی مشارکت اساتید شده بود.

نتایج بررسی تطبیقی همچنین بیانگر وجود تضادهایی در بین نظرات استادان و مدیران نیز بود، در واقع، اگرچه مدیران تصور می‌کردند استادان به دلیل مشغله کاری زیاد، رغبت چندانی به شرکت در دوره‌های کارآموزی و یادگیری مهارت‌های کار با رایانه ندارند و در برابر تغییرات از خود مقاومت نشان می‌دهند، نظرسنجی از استادان این مطلب را تأیید نکرد و در بین بازدارنده‌های شخصی، عدم تمایل استادان برای درگیر شدن با کار با فناوری‌های آموزشی جدید از اهمیت کمتری نسبت به سایر گویه‌ها برخوردار بود. همچنین بر خلاف نظر مدیران، نگرانی درباره‌ی عدم اعطای پاداش لازم برای انجام فعالیت در محیط برخط نیز تأثیر چندانی بر تمایل استادان برای مشارکت در آموزش مجازی نداشت. این مطلب نشان داد میزان انگیزه درونی اساتید این دانشگاه برای شرکت در آموزش مجازی در حد مطلوبی قرار دارد و مسائل مالی در تمایل اساتید این دانشگاه برای شرکت در آموزش مجازی تأثیر چندانی ندارد. هرچند با توجه به سایر یافته‌های تحقیق چنین استنباط می‌شود که، اساتید در عین حال منتظر اقدامات عملی مسئولین دانشگاه برای زمینه‌سازی در جهت ایجاد بسترهای حمایتی لازم برای مشارکت در آموزش مجازی هستند. از جمله این اقدامات می‌توان به فراهم‌ساختن تجهیزات فناورانه‌ی موردنیاز، برگزاری جلسات توجیهی برای متقاعد ساختن استادان نسبت به مزایا و اثربخشی آموزش مجازی و برگزاری دوره‌های کارآموزی مناسب برای ارتقاء توانمندی آنها در زمینه ارائه دروس برخط اشاره کرد. علاوه بر این با وجود اشاره مدیران به فرهنگ رقابت در بین استادان دانشگاه که همکاری گروهی بین اساتید را تا حدی با مشکل مواجه می‌ساخت اساتید حاضر بودند به‌صورت انفرادی نیز با مسائل و مشکلات موجود روبرو شوند و نگرانی درباره‌ی عدم رغبت سایر همکاران به همکاری

را برای دستیابی بهتر به منابع و اطلاعات و تحلیل‌های مجازی به آن‌ها یاد بدهیم وگرنه این که به آنها یاد بدهیم که چگونه بتوانند دانشگاه مجازی را اداره و دروس را به نحو خوبی ارائه کنند اصلاً طرف آن هم نمی‌روند.»

- وجود فرهنگ رقابت در بین استادان دانشگاه که همکاری گروهی بین آن‌ها را تا حدی با مشکل مواجه می‌ساخت (۳) نفر یعنی ۶۰ درصد از مصاحبه‌شوندگان به این مطلب اشاره داشتند. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره دلیل این مسئله چنین می‌گوید:

«در کشور ما اگر از استادی برای انجام فعالیت تمام وقت در یک پروژه نوآورانه (مانند آموزش مجازی) دعوت به همکاری شود و وی آمادگی لازم را برای ایفای وظیفه خود به طور کامل و انفرادی نداشته باشد، با تصور آن که همکار وی نیز نباید به این کار وارد شده و آن را انجام بدهد، از همکاری نیمه وقت در اجرای بخشی از پروژه سر باز می‌زند. در واقع متأسفانه عده‌ای فکر می‌کنند که در اجرای بعضی از قضایا باید خیلی پیش‌تازتر از بقیه باشند و چون خودشان پیش‌تاز نیستند از همکاری با سایرین هم خودداری می‌کنند.»

بررسی تطبیقی نتایج و توجه همزمان به دیدگاه اساتید و مدیران اجرایی برگزاری دوره‌ها، بیانگر ارتباط عمیقی بود که بین بازدارنده‌های زمینه‌ای و بازدارنده‌های نگرشی و شخصی مشارکت استادان وجود داشت. بر طبق دیدگاه استادان، مولفه‌های بازدارنده به‌صورت دوبرو با یکدیگر دارای روابط معنی‌دار بودند و در این میان بیشترین ضریب همبستگی مثبت بین بازدارنده‌های زمینه‌ای و نگرشی وجود داشت. بر طبق دیدگاه مدیران نیز، کمبود تجهیزات و پهنای باند ارتباطی در دانشگاه اصفهان (مهم‌ترین عامل بازدارنده‌ی زمینه‌ای از دیدگاه استادان) سبب کاهش میزان تعامل و ارتباط بین استادان و دانشجویان در آموزش مجازی (مهم‌ترین عامل بازدارنده‌ی نگرشی از دیدگاه استادان) شده بود. همچنین مدیران در توافق نظر با استادان، به مشکل ضعف در اطلاع‌رسانی و توجیه استادان برای مشارکت در آموزش مجازی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل بازدارنده مشارکت اساتید اشاره داشتند و علت پدیدآمدن این مسئله را نبود افق راهبردی برای گسترش آموزش مجازی در فعالیت‌های آموزشی دانشگاه، تا پیش از

تشریح مساعی در این زمینه تأثیر چندانی بر مشارکت آن‌ها در آموزش مجازی نداشت.

## ۵- نتیجه‌گیری

محقق با توجه به یافته‌ها و نتایج تحقیق، پیشنهادات زیر را برای افزایش همکاری و جلب مشارکت اساتید در آموزش مجازی ارائه می‌دهد:

۱- تدوین یک سیاست و خط مشی منسجم توسط مسئولان امر برای گسترش آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و رفع بازدارنده‌های زمینه‌ای به عنوان مهم‌ترین مانع پیش روی اساتید برای شرکت در آموزش مجازی. در این زمینه توجه به اصول زیر می‌تواند راهگشا باشد:

- تعریف مأموریت و اهداف راهبردی سازمان از پیاده‌سازی آموزش مجازی به صورت صریح در قالب بیانیه‌های مدون و آشکار همگانی و زمان‌بندی انتقال مؤسسه به وضعیت جدید با احتساب مدت زمان لازم برای آماده‌سازی اساتید.

- حمایت مؤسسه، قدردانی و ارزش‌گذاری حرفه‌ای به کار اساتید و اتخاذ مکانیسم‌های واضح برای ارائه پاداش و تشویق به اساتید در جهت شرکت در آموزش مجازی.

- ارائه دوره‌های کارآموزی متناسب با نیاز و وقت و زمان اساتید و فراهم سازی تجهیزات فناوری و امکانات لازم.

۲- بالابردن سطح شناخت و آگاهی اساتید درباره آموزش مجازی و مزایای شرکت در این شیوه از آموزش: اطلاع رسانی در رسانه‌های دانشگاهی و برگزاری همایش‌ها در این رابطه، به ایجاد و افزایش توجه اساتید به این مقوله کمک خواهد کرد. با ارتقای سطح این شناخت، تمایل و رغبت درونی اساتید برای مواجهه با فناوری‌های آموزشی جدید، به تدریج افزایش یافته و آن‌ها به مرحله آمادگی ذهنی برای شرکت در آموزش مجازی و انتخاب این شیوه برای انجام فعالیت‌های آموزشی خود می‌رسند. پس از آن، برگزاری دوره‌های کارآموزی مناسب می‌تواند منجر به آمادگی عملی آن‌ها برای ارائه آموزش به این شیوه گردد.

۳- توجیه اساتید برای شرکت در آموزش مجازی و ایجاد چشم‌اندازی روشن برای موفقیت آن‌ها در این زمینه: جلسات توجیهی باید به سمت بهبود نگرش اساتید جهت‌گیری شود، به نحوی که اساتید درک کنند به

کارگیری فناوری آموزش مجازی به جای به حاشیه راندن و کاهش اقتدار و تسلط آنها در ارائه آموزش می‌تواند منجر به افزایش اثر بخشی آن‌ها در امر تدریس گردد. حصول این منظور می‌تواند از طریق ارائه الگوهای عملی از تجربیات همکاران و فراهم کردن امکان خلاقیت فردی اساتید برای ارائه آموزش میسر گردد.

۴- هم‌زمان با برگزاری جلسات توجیهی برای اساتید باید طیفی از برنامه‌های کارآموزی نیز برای آن‌ها راه‌اندازی شود. بهتر است این دوره‌ها به صورت داوطلبانه برگزار شوند تا از بروز شکایت‌ها، باورها و نگرش‌های منفی در نزد اساتید جلوگیری شود. آموزش و یادگیری متناسب با نیاز و در هنگام انجام شغل ممکن است گزینه بهتری برای افزایش مهارت‌های حرفه‌ای اساتید باشد.

## پی‌نوشت

<sup>1</sup> Jones & Moller

<sup>2</sup> McNeil

<sup>3</sup> Berge

<sup>4</sup> Betts

<sup>5</sup> Schifter

<sup>6</sup> Mckenzie et al.

<sup>7</sup> Parisot et al.

<sup>8</sup> Rockwell

<sup>9</sup> Olcott & Wright-

<sup>10</sup> bonk

<sup>11</sup> Dolly and Morphy

<sup>12</sup> lee

<sup>13</sup> Chizmar & Williams

<sup>14</sup> bonk

## مراجع

- [1] Jones A.E. and Moller L., *A comparison of continuing education and resident faculty attitudes towards using distance education in a higher education institution in Pennsylvania*, College and University Media Review, vol. 9 No.1, 2002, pp. 11-37.
- [2] McNeil D.R., *Wiring the ivory tower: A round table on technology in higher education*, Washington DC: Academy for Educational Development, 1990.
- [3] Berge Z.L., *Barriers to online teaching in post-secondary institutions: Can policy changes fix it?*, Available at <http://www.westga.edu/~distance/Berge12.html>, 1998 Retrieved October 19 2003.

[۱۰] فاضلی عصمت، افزایش دسترسی و توسعه طرفیت‌های آموزش عالی با بهره‌گیری از آموزش غیر حضوری، مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، جلد اول، ۱۳۸۳.

[11] Bonk C.J., *Online teaching in an online world*, Available at: <http://www.courseshare.com/reports.php>, 2001 Retrieved September 10, 2003.

[12] Dooley K.E. and Murphrey T.P., *How the perspectives of administrators, facility and support units impact the rate of distance education adoption*, Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/dooley34.html>, 2000 Retrieved on October 26, 2003.

[13] Lee J., *Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction*, British Journal of Educational Technology, Vol. 32, No.2, 2001, pp. 153-160.

[14] Chizmar J.F. and Williams D.B., *What do faculty wants*, Educause Quarterly, Vol. 1, 2001, pp. 18-24.

[۱۵] صالح صدقپور بهرام و میرزایی شراره، چالش‌های نگرشی اعضای هیئت علمی در آموزش الکترونیکی، مجله فناوری و آموزش، سال سوم، جلد ۳، شماره ۱، پاییز ۱۳۸۷.

- [4] Betts K.S., *An institutional overview: Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States : An institutional study*, Available at: <http://www.westga.edu/~distance/betts13.html>, 1998, Retrieved October 18, 2003.
- [5] Schifter C.C., *Faculty participation in asynchronous learning networks: A case study of motivating and inhibiting factors*, Available at: <http://www.am.org/publications/alinlv4n1/pdf/v4n1schifter.pdf>, 2000, Retrieved on October 16, 2003.
- [6] Mckenzie B.K., N. Mims., E.K. Bennett., and M. Waugh., *Needs, concerns, and practices of online instructors*, Available at: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fa1133/mckenzie33.html>, 2000, Retrieved on October 19, 2003.
- [7] Parisot A.H., *Distance education as a catalyst for engaging teaching in the community college: Implications for institutional policy*. *New Directions for Community Colleges*, Vol 99, 1997, pp. 5-13.
- [8] Rockwell S.K., Schauer J., Fritz S.M., D.B. Marx., *Incentives and obstacles influencing higher education faculty and administrators to teach via distance*, Available at: <http://www.westga.edu/~distance/rockwell24.html>, 1999, Retrieved on October 17, 2003.
- [9] Olcott D., and Wright S.J., *An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education*, In *Teaching and learning in higher education*, ASHE Reader Series L. Foster, B. Bower, and L. Watson, Eds. 2001.

## پیوست: پرسش‌نامه سنجش میزان بازدارندگی موانع مشارکت اساتید دانشگاه‌ها در آموزش مجازی

خیلی کم	کم	متوسط	زیاد	خیلی زیاد	سؤال: هریک از گزینه‌های زیر تاچه حدی باعث بازداری شما از شرکت در آموزش مجازی می‌شود
					عدم شناخت کافی راجع به آموزش مجازی و شرایط و لوازم تدریس در آن
					عدم شناخت وظایف استاد در زمینه طراحی و تولید دوره یا درس الکترونیکی
					نگرانی درباره تحمیل اضافه بار کاری و کاهش زمان استراحت اساتید
					عدم تمایل به درگیر شدن با فناوری‌های آموزشی جدید
					عدم تمایل به صرف وقت برای یادگیری مهارت‌ها در زمینه تدریس برخط
					نگرانی درباره کاهش زمان برای پرداختن به سایر فعالیت‌های آموزشی (مطالعه، تحقیق، تدریس سنتی، ...)
					نگرانی درباره کاهش تعامل و ارتباط استاد با دانشجویان در دوره‌های مجازی
					نگرانی درباره کاهش کیفیت ارائه آموزش و عدم انتقال تجربیات یادگیری مناسب به دانشجویان در تدریس مجازی
					نگرانی درباره کپی و انتشار غیر قانونی جزوه تألیفی استاد بر روی اینترنت
					نگرانی راجع به حفظ انضباط و کنترل دانشجویان در محیط آموزش مجازی
					نگرانی راجع به در مخاطره افتادن امنیت و اعتبار شغلی و حرفه‌ای
					عدم اطمینان از کیفیت دوره‌های آموزشی خریداری شده توسط دانشگاه
					عدم برگزاری دوره‌های کارآموزی مناسب، برای اساتید از سوی مسئولین
					اقدامات ناکافی مسئولین برای توجیه اساتید در جهت شرکت در آموزش مجازی
					نگرانی درباره عدم فراهم شدن تجهیزات لازم برای تدریس دوره‌های برخط توسط مسئولین دانشگاه (تجهیزات سخت افزاری، نرم افزاری و پهنای باند اینترنت)
					نگرانی درباره عدم اعطای پاداش و تسهیلات تشویقی لازم به اساتید برای مشارکت در آموزش مجازی
					عدم اطلاع از چگونگی دریافت حمایت در زمینه رفع مشکلات فنی کار با فناوری
					نگرانی درباره عدم رغبت سایر همکاران به همکاری و تشریک مساعی در زمینه پیشبرد آموزش مجازی
					نگرانی درباره فقدان قوانین مناسب برای رعایت حق التألیف تدوین دروس الکترونیکی در دانشگاه