

## بررسی نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر احساس حضور دانشجویان در محیط مجازی: مطالعه‌ی ترکیبی

دکتر محمد اکبری بورنگ

### چکیده

احساس حضور دانشجویان عاملی مهم در موفقیت آموزش مجازی می‌باشد. یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر احساس حضور دانشجویان باورهای آموزشی استادان مجازی می‌باشد. این پژوهش با هدف بررسی نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر احساس حضور دانشجویان در دوره‌های مجازی، طراحی و اجرا گردید. این مطالعه یک پژوهش ترکیبی از نوع متوالی می‌باشد. جامعه آماری شامل استادان و دانشجویان دانشگاه‌های، امیرکبیر، علم و صنعت، خواجه نصیرالدین طوسی و علوم و حدیث می‌باشند. در مرحله‌ی کمی، نمونه مورد بررسی به شیوه‌ی طبقه‌ای تصادفی تعداد ۷۱۴ دانشجو و ۶۳ استاد انتخاب شدند و در مرحله کیفی با استفاده از نمونه‌گیری دسترس تعداد ۱۶ آزمودنی به شیوه‌ی اشباع نظری تعیین گردیدند. در مرحله‌ی کمی، تحقیق، جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی و پرسش‌نامه احساس حضور، انجام شد و تحلیل داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی با برنامه SPSS انجام شد. در مرحله کیفی تحقیق، از مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته، جهت گردآوری اطلاعات استفاده شد و برای تحلیل داده‌ها از شیوه‌ی تحلیل محتوای کیفی و روش تفسیری استفاده شد. آزمون-های تحلیل واریانس چند متغیره، آزمون لوین و آزمون تعقیبی توکی به منظور تحلیل داده‌ها استفاده شدند. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کمی و کیفی نشان داد که بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان و احساس حضور دانشجویان رابطه وجود دارد. نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که استادانی که دارای جهت‌گیری برنامه

درسی انسان‌گرایی و بازسازی‌گرایی اجتماعی و تلفیقی شواذب هستند، در مقایسه با استادانی که دارای سایر جهت‌گیری‌ها می‌باشند دانشجویانشان احساس حضور بالاتری دارند. بنابراین توجه به باورها و نگرش‌های آموزشی استادان جهت افزایش احساس حضور دانشجویان بسیار اهمیت دارد.

**کلیدواژه‌ها:** احساس حضور، جهت‌گیری‌های برنامه درسی، رویکرد ترکیبی، آموزش مجازی

### مقدمه

احساس حضور در محیط‌های مجازی، عاملی مهم و تأثیرگذار بر کارایی و اثربخشی محیط‌های مجازی و به ویژه محیط‌های آموزشی مجازی است. احساس حضور به معنی احساس بودن در یک مکان است (اسلاتر و ویلبر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). حالت درونی حاصل از کاربرد سیستم واقعیت مجازی معمولاً حضور از راه دور یا صرفاً حضور نامیده می‌شود (لامبارد و دیتون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). حضور، تغییری در هوشیاری است یعنی تغییر از هوشیار بودن نسبت به محیط اطراف به سوی هوشیاری نسبت به محیطی دیگر. احساس حضور در محیط مجازی همراه با تغییر فرآیندهای شناختی از دنیای واقعی که در پیرامون کاربر است، به سمت فضای مجازی حاصل از فناوری است. کاربر احساس می‌کند در محیط مجازی حضور دارد و آن را شبیه محیط واقعی تلقی می‌کند. زمانی که فردی در محیط مجازی احساس حضور می‌نماید تا حدی احساس می‌کند که در آن محیط قرار دارد و تا حدی نیز آن محیط را غیرواقعی و غیرمستقیم تجربه و درک می‌کند که معمولاً یکی از این دو واقعیت بر دیگری غلبه دارد (لامبارد و دیتون، ۲۰۰۳). وقتی احساس حضور کاربر بالا باشد به محرک‌های محیط مجازی همانند محرک‌های محیط واقعی پاسخ می‌دهد؛ یعنی ضمن این‌که می‌داند این محیط در پرتو فناوری ایجاد گردیده، نظام ادراکی او چیزهایی را که در این محیط می‌بیند چنان درک می‌کند که گویی فناوری نقشی در این تجربه نداشته است (لامبارد، ۲۰۰۰). این‌گونه احساس حضور، نقش مهمی در یادگیری و تجربه یادگیری فراگیران دارد، بنابراین تلاش جهت بالا بردن احساس حضور فراگیران در محیط‌های آموزشی که به صورت مجازی تدارک دیده شده‌اند از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر احساس حضور فراگیران، استادان یا معلمان آموزش مجازی و به طور اخص باورهای آموزشی آنان می‌باشد که از آن به عنوان جهت‌گیری‌های برنامه درسی یاد می‌شود. جهت‌گیری‌های برنامه درسی یکی از

شیوه‌های تفکر فرد درباره‌ی محتوا، مقاصد و شکل برنامه درسی است. آیزنر (۱۹۹۲) جهت‌گیری‌های برنامه درسی را مجموعه‌ای از باورها درباره‌ی این‌که چه باید یاد داد، هدف یادگیری چیست و به چه دلیل و چگونه باید یاد دهیم، تعریف کرده است. هر جهت‌گیری برنامه درسی دارای ایدئولوژی و هدف متفاوتی است. تدوین برنامه درسی فرآیند تبدیل شیوه‌ی فکر کردن در مورد محتوا و نیات آموزشی، به برنامه درسی است (رای، ۱۹۹۸). کوک و سیمل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ هوج و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ دی پا و دال-تیر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰؛ دوچان و فرنچ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، بر این باورند که در میان گروه‌های گوناگون که هر یک نقشی در فرآیند یاددهی-یادگیری دارند، نگرش معلمان دارای اهمیت بیشتری است، به نحوی که یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت و شکست برنامه‌های آموزشی قلمداد می‌شود. جکس<sup>۵</sup> (۱۹۸۴) این‌گونه استدلال نموده که چارچوب هر معلم برای اندیشیدن، رشد یافتن و عمل به برنامه درسی مبتنی بر باورها و ارزش‌های شخصی او است (جکس، ۱۹۸۴، ص ۵۰). کانلی و بن پرنس<sup>۶</sup> (۱۹۸۰) این مطلب را این‌گونه بیان کرده‌اند: اگر ایده X قرار است که عملی گردد، معلمان باید به X باور پیدا کنند و درک عمیق‌تری از X داشته باشند. باور داشتن به X و دانستن این‌که مقصود از X چیست به آنان کمک می‌کند تا آن را به گونه‌ای آگاهانه‌تر، خالص‌تر و بنابراین مؤثرتر آموزش دهند (کانلی و بن پرنس، ۱۹۸۰، ص ۹۸). بر اساس دیدگاه آیزنر (۱۹۹۲) درک ایدئولوژی‌های تعلیم و تربیت یعنی مجموعه‌ای از باورها درباره‌ی این‌که چه باید یاد داد، هدف یادگیری چیست و به چه دلیل باید یاد دهیم، در درک رفتارهای آموزشی مفیدند. بین باورهای معلمان با رفتار تدریس آنان و هدف‌های یادگیری‌شان ارتباط نزدیکی وجود دارد (بریک خوس<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰؛ کرونین-جونس<sup>۸</sup>، ۱۹۹۱؛ لامپ، هانی و کزرنیک<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸). مطالعات مختلفی که به وسیله انیس و زو<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۱)، انیس و روس و چن<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۲)؛ انیس و چن (۱۹۹۳)؛ انیس، چن و روس (۱۹۹۴)؛ انیس، کوسران و لافوس<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۷) انجام شده، تأییدکننده‌ی اهمیت باورهای معلم در تدوین و اجرای برنامه درسی است. با توجه به نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر شیوه‌ی آموزشی آنان این سؤال پیش می‌آید که آیا جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان بر احساس حضور دانشجویان آنان نقش دارد؟ این پژوهش با هدف

1. Cook & Semmel  
4. Duchane & French  
7. Brickhouse  
10. Ennis & Zhu  
12. Ennis, Cothran & Loftus

2. Hodge  
5. Jax  
8. Cronin-Jones  
11. Ennis, Ross & Chen

3. Depauw & Doll-Tepper  
6. Connelly & Ben-Peretz  
9. Lump, Haney & Czerniak

پاسخ به سؤال بالا طراحی و اجرا گردید.

### پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش در بعد جهت‌گیری‌های برنامه درسی نشان می‌دهد که مطالعات چندی در این خصوص انجام گرفته و مدل‌ها و طبقات مختلفی نیز از جهت‌گیری‌های برنامه درسی از سوی متخصصان برنامه درسی (آیزنر و والنس، ۱۹۷۴؛ میلر، ۱۹۸۳؛ گلن هس، ۱۹۸۷؛ مک نیل، ۱۹۹۶؛ شوبرت، ۱۹۹۶؛ کلیبارد، ۲۰۰۴) ارائه شده است. به رغم تفاوت‌ها، تمامی جهت‌گیری‌های ارائه شده بین ۴ الی ۶ جهت‌گیری می‌باشد. در اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی، جهت‌گیری‌های مدنظر آیزنر و والنس (۱۹۷۴) به دلیل جامعیت مطالعه و قابلیت عملی-سازی بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است. بر این اساس اکثر ابزارهای شناسایی جهت‌گیری‌های برنامه درسی (انیس و هاپر، ۱۹۸۸؛ انیس، مولر و هاپ، ۱۹۹۰؛ چانگ و وونگ، ۲۰۰۲؛ ماهلیوس و همکاران، ۲۰۰۴) بر اساس کار این محققان، تدوین و اجرا گردیده است.

سلسبیلی (۱۳۷۹) در پژوهشی با عنوان «ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه درسی کشور (دوره متوسطه جدید)»، با معرفی و توضیح دیدگاه‌های برنامه درسی تلاش کرده است که از تلفیق دیدگاه‌های مختلف، الگویی برای کاربرد در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور ارائه دهد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که الگوی راهنما برای کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در قالب سه فرادیدگاه انسان کارآمد، انسان متفکر و انسان کامل می‌باشد. رای<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان را در ارتباط با عمل تدریس حرفه‌ای آنان مورد بررسی قرار داد. یافته‌ها نشان داد که معلمان از جهت‌گیری برنامه درسی شناختی طرفداری می‌کنند. تعداد خیلی کمی از آنان دارای جهت‌گیری عقل‌گرای آکادمیک بودند. همچنین معلمان به طور کلی علاقه‌مند به همه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی بودند. جنکینز<sup>۲</sup> (۲۰۰۶) در پژوهشی نشان داد که معلمان تا حدی همه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی، از جمله جهت‌گیری به‌گزینی شوآب را ارزشمند دانستند. ماهلیوس<sup>۳</sup> و دیگران (۲۰۰۸) در پژوهشی نشان دادند که همبستگی درونی نزدیکی میان جهت‌گیری‌های مختلف برنامه درسی وجود دارد. ماهلیوس بیان کرد که رویکرد به‌گزینی آن گونه که به وسیله شوآب تعیین شده بود انتخاب نشد. فویل<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای نشان داد مدیران مدارس عمومی به طور کلی همه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی را

1. Ruy

2. Jenkins

3. Mahlios

4. Jim Foil

ارزش‌گذاری کردند. با این وجود اختلافات معناداری میان جهت‌گیری‌هایی که به وسیله مدیران انتخاب شده و جهت‌گیری‌های برنامه درسی مشخصی که به نظر می‌رسید کمتر مطلوب دیگران باشند وجود داشت. اختلاف معناداری بر مبنای متغیرهای دموگرافیک در جهت‌گیری‌های برنامه درسی مشخص به دست آمد.

پیشینه پژوهش نشان داد که اولاً تحقیقات انجام‌گرفته در زمینه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی (رای، ۱۹۹۸؛ انیس و هاپر، ۱۹۸۸؛ کانینگهام و جانسون و کارلسون، ۱۹۹۲؛ چانگ و انجی، ۲۰۰۰؛ چانگ و وونگ، ۲۰۰۲؛ جنکینس، ۲۰۰۶؛ کرومی، ۲۰۰۷؛ فویل، ۲۰۰۸؛ ردینگ، ۲۰۰۸؛ ماهلیوس و همکاران، ۲۰۰۸) رویکرد کمی داشته و از نوع پیمایشی و همبستگی می‌باشند و ثانیاً این تحقیقات فقط در ارتباط با آموزش سنتی (حضور) انجام شده است. همچنین پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه با توجه به اهمیت و نقش و تأثیر آن در دیگر حوزه‌های آموزش بسیار محدود بوده و در داخل کشور نیز محقق با پژوهشی در این خصوص در آموزش عالی، مواجه نگردید.

## روش

این پژوهش از نوع ترکیبی و از نوع متوالی می‌باشد. ابتدا مرحله کمی پژوهش اجرا گردیده سپس مرحله کیفی اجرا شد. جامعه‌ی هدف در این بررسی عبارت بود از استادان و دانشجویان دانشگاه‌های علم و صنعت، امیرکبیر، خواجه نصیرالدین طوسی، مهر البرز و علوم و حدیث شهر ری. نمونه مورد بررسی نیز به دو شیوه تعیین گردید. در مرحله کمی، نمونه مورد بررسی بر اساس نمونه‌گیری در دسترس بر اساس فرمول کوکران تعداد ۱۲۴ استاد انتخاب گردید. در مرحله کیفی بر اساس روش هدفمند و به شیوه‌ی اشباع نظری با تعدادی از دانشجویان استنادی که باورهای آموزشی آنان مورد بررسی قرار گرفته بود مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته به عمل آمد.

جهت گردآوری اطلاعات متناسب با روش پژوهش در مرحله کمی، از پرسش‌نامه استفاده گردید. در این مطالعه جهت اندازه‌گیری جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان از پرسش‌نامه ماهلیوس، فریدمن و پیتن (۲۰۰۷) استفاده شد که بر اساس مطالعات آیزنر و والنس تدوین گردیده است. این ابزار نسخه اصلاح‌شده‌ی پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی (COI) چانگ و وونگ (۲۰۰۲) برای اندازه‌گیری پنج جهت‌گیری، می‌باشد. ماهلیوس و همکاران (۲۰۰۷) با اضافه

نمودن جهت‌گیری به‌گزینی شوآب آن را اصلاح نمودند. این ابزار دارای ۳۶ ماده می‌باشد که با اضافه کردن جهت‌گیری سازنده‌گرایی اجتماعی به ۴۲ ماده افزایش یافت. روایی و پایایی ابزار مورد استفاده در این پژوهش، به وسیله‌ی چنگ و دونگ (۲۰۰۲)، ماهلیوس و همکاران (۲۰۰۷) و جنکینس (۲۰۰۶) تعیین گردیده است. در ایران اکبری بورنگ و همکاران (۱۳۹۱) روایی و پایایی ابزار را با استفاده از روایی سازه، محتوایی و آلفای کرونباخ انجام و بیان نمودند که ابزار از روایی و پایایی بالایی برخوردار می‌باشد (اکبری بورنگ و همکاران، ۱۳۹۱). در این پژوهش به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. از آن‌جا که در این پژوهش شاخص  $KMO$  برابر با  $0/84$  و ضریب کرویت بارتلت برابر با  $3792/058$  بود که در سطح  $0/000$  معنی‌دار شد؛ بنابراین حجم نمونه برای تحلیل آماری کفایت می‌کند. نتایج بارهای عاملی بالاتر از  $0/3$  با چرخش متعامد، متغیر مورد نظر را تأیید کرد. ضریب پایایی پرسش‌نامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ  $0/91$  برآورد شد. جهت بررسی احساس حضور دانشجویان از پرسش‌نامه احساس حضور ایگروپ استفاده گردید. این پرسش‌نامه ابتدا به فارسی ترجمه و سپس روایی و پایایی آن محاسبه گردید. این پرسش‌نامه دارای سه مؤلفه‌ی حضور در مکان، واقعی بودن و مشارکت می‌باشد. بر اساس مطالعه شوبرت، فریدمن و رنبرچت (۲۰۰۱) هم‌سانی درونی مقیاس حضور در مکان  $0/80$ ، مقیاس واقعی بودن  $0/68$  و مقیاس مشارکت  $0/76$  گزارش شده است. پناهی شهری و همکاران (۱۳۸۸) به بررسی روایی و اعتبار این ابزار به منظور بررسی احساس حضور کاربران در بازی‌های رایانه‌ای پرداختند. تحلیل عاملی به استخراج سه عامل انجامید که  $0/64$  واریانس مشترک را تبیین می‌کرد: واقعی بودن، حضور در مکان و مشارکت. آنان همچنین پایایی این ابزار را با استفاده از اعتبار هم‌سانی درونی، تنصیفی و دوباره‌سنجی این پرسش‌نامه به ترتیب  $0/87$ ،  $0/85$  و  $0/74$  گزارش نمودند. در این پژوهش نیز جهت بررسی روایی از روایی محتوایی استفاده گردید و ابزار در اختیار چند تن از متخصصان مربوط قرار گرفت. همچنین به منظور بررسی روایی سازه از تحلیل عوامل به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شد. از آن‌جا که در این پژوهش شاخص  $KMO$  برابر با  $0/77$  و ضریب کرویت بارتلت برابر با  $605/983$  بود که در سطح  $0/000$  معنی‌دار شد؛ بنابراین حجم نمونه برای تحلیل آماری کفایت می‌کند. نتایج بارهای عاملی بالاتر از  $0/3$  با

چرخش متعامد، متغیر مورد نظر را تأیید کرد.

به منظور انجام مرحله کیفی تحقیق از نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. حجم نمونه به شیوه اشباع نظری با تعداد ۱۵ نفر از دانشجویانی که در مرحله‌ی کمی مورد بررسی قرار گرفته بودند مصاحبه‌ی نیمه ساختار یافته به عمل آمد. به منظور تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه از تحلیل محتوای کیفی و شیوه‌ی تفسیری استفاده شد.

### یافته‌ها

در این بخش، نتایج کمی در پاسخ به این سؤال، با استفاده از پرسش‌نامه‌ی جهت‌گیری‌های برنامه درسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. جدول ۱ داده‌های توصیفی مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه درسی را نشان می‌دهد. جهت‌گیری رفتارگرایی (با میانگین ۲۰/۳۶)، بیش‌ترین ارزش را از سوی استادان به خود اختصاص داده و جهت‌گیری بازسازی‌گرایی اجتماعی (با میانگین ۱۶/۸۲) در سطح پایین‌تری نسبت به سایر جهت‌گیری‌ها از سوی استادان ارزش‌گذاری شده است (تعداد سؤالات در همه‌ی مؤلفه‌ها یکسان می‌باشد).

جدول ۱: داده‌های توصیفی مربوط به جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان

جهت‌گیری‌های برنامه درسی	میانگین	انحراف معیار
عقل‌گرایی آکادمیک	۱۸/۷۱	۲/۴۳
رفتارگرایی	۲۰/۳۶	۲/۱۶
بازسازی‌گرایی اجتماعی	۱۶/۸۲	۲/۷۴
فرآیند شناختی	۱۸/۵۱	۲/۰۶
انسان‌گرایی	۱۷/۴۱	۲/۱۲
تلفیقی شواب	۱۷/۴۹	۱/۹۵
سازنده‌گرایی اجتماعی	۱۷/۴۸	۲/۰۱

بررسی فراوانی‌های مربوط به هر کدام از جهت‌گیری‌ها نشان داد که از ۱۳۲ آزمودنی، ۲۱ استاد جهت‌گیری عقل‌گرایی آکادمیک، ۶۱ استاد جهت‌گیری رفتارگرایی، ۳ استاد جهت‌گیری بازسازی‌گرایی اجتماعی، ۷ استاد جهت‌گیری فرآیند شناختی، ۴ استاد جهت‌گیری انسان‌گرایی، ۲

استاد جهت‌گیری تلفیقی شوآب و ۵ استاد نیز جهت‌گیری سازنده‌گرایی اجتماعی را نسبت به سایر جهت‌گیری‌های برنامه درسی در سطح بالاتری ارزش‌گذاری نموده بودند. نتایج کمی حاصل از بررسی احساس حضور دانشجویان نشان داد که از مؤلفه‌های احساس حضور، دانشجویان حس حضور (با میانگین، ۱۹/۰۲) را بیش از احساس واقعی بودن محیط مجازی (با میانگین، ۱۱/۶۱) و حس مشارکت (با میانگین، ۱۱/۲۱) درک کرده بودند. جهت بررسی نقش باورهای آموزشی استادان بر احساس حضور دانشجویان، از رگرسیون چندگانه از نوع هم‌زمان استفاده شد. نتایج نشان داد که باورهای آموزشی استادان تنها پیش‌بینی کننده‌ی حس حضور فراگیران در محیط مجازی است. در این تحلیل، ضریب همبستگی ۰/۳۰ ضریب رگرسیون ۰/۱۰ به دست آمد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار شد ( $p=0/013$ ) و  $f(7, 125)=2/63$ ؛ و در مؤلفه‌ی احساس واقعی بودن محیط مجازی و مشارکت متغیر پیش‌بین، قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک نبود.

جدول ۲: ضرایب رگرسیونی

سطح معناداری	T	Bta	B	
$P<0/001$	۵/۹۲		۱۶/۳۲	مقدار ثابت
$P=0/141$	۱/۴۷	۰/۱۳	۰/۱۶	عقل‌گرای آکادمیک
$p=0/009$	۲/۶۶	۰/۲۵	۰/۲۶۷	بازسازی‌گرایی اجتماعی
$p=0/529$	۰/۶۳	۰/۰۶	۰/۰۸	فرایند شناختی
$p=0/001$	۳/۳۴	۰/۴۵	۰/۶۰	انسان‌گرایی
$p=0/066$	۰/۴۴	۰/۰۵۶	۰/۰۸	تلفیقی شوآب
$p=0/034$	۲/۱۳	۰/۳۱۷	۰/۳۲۲	سازنده‌گرایی اجتماعی
$p=0/035$	۰/۹۶	۰/۱۱	۰/۱۴۱	رفتارگرایی

همچنین جهت بررسی نقش جهت‌گیری‌های برنامه درسی در احساس حضور دانشجویان مجازی از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج آزمون Box و لوین برابری واریانس‌ها را نشان داد. بین احساس حضور دانشجویان بر حسب جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان آنان، تفاوت معناداری مشاهده شد.



( $F_{(5, 165)}=2/59, p=0/028$ ; Roys largest Root= $0/079$ ; partial  $\eta^2=0/073$ )

با توجه به آنچه بیان گردید می‌توان گفت باورهای آموزشی مدرسان می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی حس حضور دانشجویان در محیط‌های مجازی باشد که توسط همان استادان طراحی گردیده است. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌های کیفی نشان داد که دانشجویان در محیط‌های مجازی طراحی شده توسط استادان، دارای رویکرد انسان‌گرایی و تلفیقی شوآب، احساس حضور بالایی داشتند. دانشجویی در خصوص استادی که دارای جهت‌گیری رفتارگرایی بود این‌گونه بیان کرد که «ایشان در کلاس بیشتر تدریس می‌کردند تا بحث و پرسش و پاسخ. فعالیت‌های یادگیری را به صورت فردی طراحی کرده بودند. ارائه درس ساخت‌دهی شده و از پیش مشخص بود. محتوا صرفاً فایل pdf بود. کلاسشان خوب بود اما فکر می‌کنم هیجان ندارد. در واقع کلاس راکد است در کلاس شوخی و خنده نیست. احساس صمیمیت با استاد نداریم به همین دلیل در کلاس احساس حضور نداشتم. به نظر من اگر این استاد فضای صمیمی‌تری را ایجاد کند و ارتباط بیشتری با دانشجویان برقرار نماید، کلاس او خوب و جذاب می‌شود. بنابراین استادانی که دارای جهت‌گیری برنامه درسی رفتارگرایی هستند، تلاش می‌کنند تا با ارائه‌ی مطالب از پیش طراحی شده در گام‌های مشخص، مهارت و دانش مورد نظر را در فراگیران ایجاد نمایند. آنان اعتقادی به تعامل و مشارکت دانشجویان ندارند، بنابراین زمینه را برای تعامل و مشارکت فراگیران فراهم نمی‌کنند. در کلاس‌های آنلاین، این استادان بودند که فعال بودند نه دانشجویان.

دانشجوی دانشگاه علم و صنعت در خصوص استادی که دارای جهت‌گیری انسان‌گرایی بود بیان داشت که «کلاس این استاد بیشتر حالت بحث دارد تا ارائه‌ی صرف. این استاد بسیار با ما در ارتباط بوده و هر وقت ایمیل می‌زدیم جواب می‌داد، علاقه‌مند به برقراری ارتباط بود و به آن اهمیت می‌داد. محتوای درس این استاد برانگیزاننده و جذاب بود. این استاد سعی می‌کرد یک مطلب را به شیوه‌های مختلفی آموزش داده و برای ما امکان انتخاب از میان شیوه‌ها و راهبردهای یادگیری فراهم آورد. به زمان‌بندی بسیار حساس بوده و کاملاً زمان‌بندی داشت. کلاً در کلاس این استاد چون ما را فعال نگه می‌داشت و تمرین می‌داد، احساس حضور بالایی داشتم»؛ بنابراین استادان دارای جهت‌گیری برنامه درسی انسان‌گرایانه روابط صمیمی و نزدیکی را با دانشجویان برقرار کرده بودند؛ آن‌گونه که دانشجویان از این ارتباط نزدیک لذت می‌بردند؛ اما همان‌گونه که در بالا نیز اشاره شد، این استادان نیز زمینه را برای یادگیری فعال فراهم نکرده بودند.

دانشجویان در کلاس درس استادان دارای روی کرد تلفیقی شوآب احساس خستگی نمی‌کردند؛ چرا که کلاس آنان جنبه‌ی عملی و کاربردی به خود می‌گرفت. دانشجویی در خصوص استادی با این جهت‌گیری بیان کرد که «در کلاس درس این استاد احساس خستگی نمی‌کردیم. استاد بر کاربرد عملی نظریه‌ها تأکید داشتند. برای انجام تکالیفی هم که به ما محول می‌نمودند باید به داخل شرکت می‌رفتیم و یک مدل یا نظریه را در عمل پیاده می‌نمودیم و گزارش می‌دادیم». دانشجویی دیگر بیان داشت که «به دلیل تجربه‌ی بالای استاد و ارائه‌ی مثال‌های کاربردی، کلاس برای من خیلی جذاب بود». با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت، استادان دارای این جهت‌گیری بر کاربرد دیدگاه‌ها و نظریه‌ها و مسائل بومی و محلی تأکید داشتند؛ بنابراین با زمینه‌سازی شرایط را برای آموزش عملی در بافت بوم و محل آماده می‌کردند.

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کمی و کیفی می‌توان این‌گونه بیان داشت که جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان با احساس حضور دانشجویان در آموزش‌های مجازی رابطه دارد. دانشجویانی که استادان آنان دارای جهت‌گیری تلفیقی شوآب و روی کرد انسان‌گرایانه بودند، بیان داشتند که در کلاس‌های مجازی این استادان احساس حضور بالایی دارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل داده‌های کمی و کیفی حاصل از این پژوهش نشان داد باورهای آموزشی استادان بر احساس حضور دانشجویان در محیط مجازی نقش دارد. این یافته با بیان مولر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) که در پژوهشی نشان داد استفاده از تکنولوژی‌های جدید در افزایش خشنودی و تعاملات دانشجویان مؤثر نیست، بلکه این مربی است که اثرگذار است نه روش ارائه‌ی دوره؛ ون دریل و دیگران<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) که بر این باورند که اعتقادات و نگرش معلمان در خصوص تدریس و یادگیری، بر نحوه‌ی کارآیی آنان تأثیرگذار است و مطالعات مختلفی که به وسیله انیس و زو<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، انیس، روس و چن (۱۹۹۲)؛ انیس، چن و روس (۱۹۹۴)؛ انیس و چن (۱۹۹۳)؛ انیس، کوسران و لافوس (۱۹۹۷) انجام شده هم‌سو بوده و تأییدکننده‌ی اهمیت باورهای معلم در فرایند آموزش می‌باشد. به علاوه مطالعه‌ی

1. Mueller

2. Van driel &amp; et al

3. Ennis &amp; Zhu

اولسن<sup>۱</sup> (۱۹۸۱)، در ارتباط با باورهای آموزشی استادان و اجرای برنامه درسی، مطالعات ریچاردسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، گارگین و ویلیامز<sup>۳</sup> (۱۹۸۴)، ریچاردسون، اندرسون، تیدول و لیود<sup>۴</sup> (۱۹۹۱)، باچ<sup>۵</sup> (۱۹۸۲)، رای<sup>۶</sup> (۱۹۹۸) در ارتباط با باورهای آموزشی استادان و تدریس معلمان و سلیم (۲۰۰۷، ۲۰۰۳) که ویژگی‌های مدرسان را یکی از عوامل اصلی موفقیت یادگیری الکترونیکی می‌داند، نیز هم‌سو بود.

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 (ریچاردسون<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰). کاگان<sup>۸</sup> (۱۹۹۲) 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<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) بیان می‌دارند که میان روی‌کرد استادان به آموزش و فرآیند یاددهی-یادگیری انجام‌شده از سوی آنان ارتباط وجود دارد. استادانی که معتقدند شغل آن‌ها پوشش دادن موضوع به صورت نظام‌دار از طریق انتقال محتوا به فراگیران است، رویکردهای یادگیری سطحی را میان فراگیران تشویق خواهند کرد در مقابل استادانی که جنبه‌های مهم تدریس خود را یاری کردن فراگیران برای فهم عمیق و تغییر ادراک آنان می‌دانند، روی‌فعالیت‌های فراگیران و نتایج یادگیری ناشی از فعالیت‌های آنان تمرکز کرده و روش‌های یاددهی-یادگیری متناسب با آن را طراحی و اجرا خواهند کرد.

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 شده که عامل تقویت و غنی‌سازی تجارب یادگیری فراگیران است (بکر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰؛ کونل و فیل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵؛ گالینی و بارون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲؛ جادسون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۶؛ کووتس، استیل و لوی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹) همان‌گونه که هیکز، رد و جورج<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۱) بیان می‌نمایند، فناوری به خودی خود ایجادکننده‌ی یادگیری با کیفیت نیست، بلکه دسترسی به فرصت‌های یادگیری به هنگام و مرتبطی که معلم طراحی کرده و از طریق

- 
- |                                        |               |                         |
|----------------------------------------|---------------|-------------------------|
| 1. Olson                               | 2. Richardson | 3. Gargin & Williams    |
| 4. Richardson, Anders, Tidwell & Lloyd |               | 5. Bauch                |
| 6. Ruy                                 | 7. Richardson | 8. Kagan                |
| 9. Konen & Niyobel                     | 10. Becker    | 11. Conole & Fill       |
| 12. Gallini & Barron                   | 13. Judson    | 14. Quotes Steel & Levy |
| 15. Hicks, Reid & George               |               |                         |

فناوری ارائه می‌شود، ایجادکننده‌ی چنین یادگیری است. مواجهه باورهای معلم محور و محتوا محور، در استفاده از LMS<sup>۱</sup> موجب خواهد شد تا شیوه‌ی سخنرانی و تدریس یک طرفه‌ی بسیار سنتی و دیکته شده در روند تدریس دانشگاهی تقویت شود. با این وجود بسیاری معتقدند فناوری‌های مبتنی بر وب امکان تدریس و یادگیری پیرامون ارتباطات، تعاملات، مشارکت با جهان واقعی یا یادگیری معتبر، یادگیری مستقل، بازخورد و انعطاف در یادگیری را فراهم می‌نماید (استیل و لوی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). تنو، چای، هانگ و لی<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) نیز در مطالعه‌ای دریافتند که باورهای آموزشی معلمان بر استفاده‌ی آنان از فناوری در آموزش و به تبع آن احساس حضور دانشجویان در محیط مجازی فراهم شده توسط استاد تأثیر دارد؛ بنابراین از آن‌جا که رویکردها و جهت‌گیری‌های مختلف برنامه درسی از منظر متفاوتی به آموزش و عناصر آن می‌نگرند، برداشت و تلقی هر کدام از باورهای آموزشی به دانشجو، استاد، فرایند یاددهی-یادگیری و دیگر عناصر آموزش، متفاوت بوده و به دنبال آن منجر به رفتار کلاسی متفاوتی نیز خواهد شد. یادگیری الکترونیکی زمانی از کیفیت لازم برخوردار خواهد شد که جهت‌گیری اتخاذشده از سوی استادان با ویژگی‌ها و قابلیت‌های محیط مجازی بیش‌ترین تناسب را داشته باشد؛ بنابراین می‌توان این‌گونه بیان کرد 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 بوده و یادگیری به بهترین وجه صورت پذیرد و می‌تواند این تلفیق اتفاق نیافتد و موجب عدم یادگیری و نارضایتی یاد دهنده و یادگیرنده گردد.

### نتیجه‌گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان بیان داشت که یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر احساس حضور دانشجویان، جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان می‌باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌گردد تا با برگزاری کارگاه‌هایی، زمینه برای تغییر جهت‌گیری‌های برنامه درسی و باورهای آموزشی در جهت‌گیری‌ها و باورهای آموزشی متناسب با این محیط‌ها فراهم گردد تا با تلفیق

پداگوژی و فناوری نتایج بهتری به عمل آید.

## منابع

### الف. فارسی

۱. اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنچیان، محمدرضا و کارشکی، حسین. (۱۳۹۱). جهت‌گیری‌های برنامه درسی استادان (مجازی و حضوری) در دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳): ۲۱۰-۲۱۹.
۲. پناهی شهری، محمد؛ فتحی آشتیانی، علی؛ آزاد فلاح، پرویز و منتظر، غلامعلی. (۱۳۸۸). اعتبار و روایی پرسش‌نامه احساس حضور ایگروپ. *مجله علوم رفتاری*، ۳(۱): ۲۷-۳۴.
۳. سلسبیلی، نادر. (۱۳۷۹). ارائه یک الگوی راهنما در خصوص کاربرد دیدگاه‌های برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور (دوره متوسطه نظام جدید). *رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی*، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.

### ب. انگلیسی

1. Brickhouse, N. W. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 53-62.
2. Bauch, P. (1985). **Relationship between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum**. Eric ED 269- 346.
3. Cheung, D. and Wong, H. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *The curriculum journal*, 13 (2), 225-248.
4. Cook, B.G. & Semmel, M.I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*, 33 (1), 50- 61
5. 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.
6. Connelly, F. M., & Ben-Peretz, M. (1980). Teacher roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of*

- Curriculum student**, 12 (2), 95-107.
7. 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.
  8. 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.
  9. Eisner, E. W. and Vallance, E. (1974). **Conflicting conceptions of curriculum**. Berkeley, CA: Cuthchan.
  10. Eisner, E. W. (1992). **Curriculum ideologies**. In E.W.Eisner, **The education imagination: on the design and evaluation of school programs** (3rded). New York: Macmillan.
  11. 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.
  12. 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.
  13. 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.
  14. Ennis, C.D. & Chen, A. (1995). Teachers value orientations in urban and rural school settings. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 66 (1), 41-50.
  15. 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.
  16. 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.
  17. 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.
18. Jenkins, S. (2006). **Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory**. [Dissertation].received September, 2006 via electronic mail.
19. -Lombard7.12.92 M, Ditton T. (1977). At the heart of it all: The concept of presence. **Journal of Computer-mediated Communication**, 3(2):20.
20. Lombard M, Ditton T. (2003). Measuring presence: A literature based approach to the development of a standardized paper and pencil instrument. 3rd International Workshop on Presence; Delft, Netherlands. 2003.
21. 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**, Vol. 9, No.1, pp.1-24
22. Mahlios, M. Friedman-Nimz, R. and Peyton, V. (2007). **Curriculum orientation inventory, second revision, research edition**, unpublished instrument, University of Kansas.
23. Mahlios, M., Friedman-Nimz, R., Rice, S. and 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
24. Mueller, C. L. (2001). **Masters in nursing students experiences as a member of a virtual classroom on the internet**. Doctoral dissertation Indiana University.
25. -Newble, D. & Cannon, R. (1989). **A guide to improving teaching in university and institutions of higher education**. Translate by Ahmad reza Nasreesfahani, Hamid Zaree& Pak Seresht (2000), Esfahan, published by Esfahan University. (in Persian)
26. Olson, J. (1981). "Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation". **Instructional Science**. 10 (3), 259-275.
27. Richardson, V. (1990). "Significant and worth while change in

- teaching practice". **Journal of educational research**, 19 (7), 10-18.
28. Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers beliefs and practices in reading comprehension instruction. **American Educational Research journal**. 28 (3), 559-586
29. Ryu, S. (1998). **Curriculum orientations and professional teaching practices reported by Korean secondary school home economics teachers and teacher educators**. [Dissertation]. ProQuest Research Library.
30. Schubert T, Friedmann F, Regenbrecht H. (2001). The experience of presence: Factor analytic insights. **Presence: Teleoperators & Virtual Environments**, 10 (3): 266-81
31. Slater M, Wilbur S. (1997). A Framework for Immersive Virtual Environments (FIVE)- Speculations on the role of presence in virtual environments. **Teleoperators and Virtual Environments**. 6 (6): 603-16.
32. 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 2009 <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/steel.pdf>
33. 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.
34. Van Driel, J. H; Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationship between teachers general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. **Journal of learning and instruction**, 17 (5), 156-171.