

## الگوی برنامه‌درسی دانشگاه‌های مجازی علوم دینی، بر مبنای یادگیری

### مشارکتی: مطالعه دانشگاه مجازی قرآن و حدیث،

### جامعة المصطفیٰ العالمیة و دانشگاه امام خمینی علیه السلام

علی عنایتی نوین فر\*

فرهاد سراجی\*\*

#### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، طراحی الگوی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری مشارکتی در دانشگاه‌های علوم دینی مجازی است. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد بود که مشارکت‌کنندگان در آن متخصصان برنامه‌درسی، مدرسان و کارشناسان دانشگاه‌های قرآن و حدیث، جامعه المصطفی و امام خمینی بودند. بر مبنای منطق نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از شیوه ملاک‌محور ۳۱ نفر برای مصاحبه انتخاب شدند. تحلیل مصاحبه‌ها به شیوه داده‌بنیاد، ۱۴۵ کد باز، ۸۲ کد محوری و هفت کد انتخابی را آشکار ساخت که نشان می‌دهد در برنامه درسی موجود این دانشگاه‌ها به تعامل و مشارکت چندان توجه نشده است. بر اساس الگوی پیشنهادی، با استفاده از رویکرد یادگیری مشارکتی می‌توان عناصر برنامه‌درسی مجازی شامل محتوا، فعالیت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی را به گونه‌ای طراحی کرد که معلمان از طریق شیوه‌های تعاملی و ایجاد مشارکت، تعاملات دانشجویان با محتواهای متنوع، دانشجویان و استاد را به صورت فردی و گروهی افزایش دهند. بسط تعاملات بین دانشجویان با استفاده از شیوه مشارکتی می‌تواند به شکل‌گیری اجتماع پژوهشی و بهبود کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان کمک کند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، آموزش مجازی، یادگیری مشارکتی، علوم دینی.

### مقدمه و بیان مسئله

آموزش مجازی یکی از اشکال کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) است که در قالب نظام‌های گوناگون، مثل یادگیری رایانه‌محور، یادگیری برخط، یادگیری شبکه‌محور و آموزش تحت شبکه، ارائه می‌شود. این اصطلاح را نخستین بار کراس<sup>۱</sup> مطرح کرد و به انواع روش‌هایی اشاره دارد که از فناوری اینترنت و اینترنت برای یادگیری استفاده می‌کنند (هیگسن،<sup>۲</sup> ۲۰۱۱). فناوری‌های شکل‌دهنده محیط یادگیری مجازی دارای قابلیت‌های چندرسانه‌ای،<sup>۳</sup> اطلاعاتی،<sup>۴</sup> تعاملی،<sup>۵</sup> هرزمانی<sup>۶</sup> و شخصی‌سازی<sup>۷</sup> هستند که با استفاده از آنها می‌توان برنامه‌های درسی با کیفیتی را در محیط مجازی طراحی و ارائه کرد. ولی برای طراحی برنامه‌درسی، باید مبانی و نظریه‌های یادگیری متناسب با محیط یادگیری انتخاب شوند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۷، ص ۲۵). از میان نظریه‌های یادگیری، نظریه سازنده‌گرایی<sup>۸</sup> و ارتباط‌گرایی<sup>۹</sup> دیدگاه‌هایی هستند که بر یادگیری گروهی، تعامل، مشارکت و پژوهش جمعی، بیش از نظریه‌های دیگر تأکید دارند. سازنده‌گرایان، در طراحی برنامه‌درسی بر تدارک مسائل چالش‌برانگیز، ارائه دیدگاه‌های چندگانه، بافت اجتماعی و مشارکت تمرکز دارند. ارتباط‌گرایی نیز چارچوب نظری جدیدی برای تبیین یادگیری در محیط‌های مجازی است که نقطه آغاز آن، با جریان دانش در فرایند اتصال یادگیرنده به اطلاعات ارائه شده در یک اجتماع یادگیری، شکل می‌گیرد. جرج سیمنز<sup>۱۰</sup> و داونز<sup>۱۱</sup> برای تبیین یادگیری در بستر فناوری‌های ارتباطی جدید، این نظریه را ارائه کرده‌اند. به نظر آنها اجتماع یادگیری، دسته‌ای از علاقه‌های مشابه هستند که اجازه تعامل، تشریح، گفتگو و فکر کردن با یکدیگر را دارند. براساس این نظریه، یادگیری فرایند پیچیده و بی‌نظمی است که با مدل‌های ساده علت و معلولی گذشته نمی‌توان آنها را درک کرد (هانگ،<sup>۱۲</sup> ۲۰۱۴). این اجتماع یادگیری، از پیوند میان گروه‌ها و شبکه‌ها و در یک زیست‌بوم خاص پدید می‌آید. مبنای معرفت‌شناختی این نظریه، دانش توزیع شده یا «دانش ارتباطی» است که از

1. Kerass

2. Hixon

3. Multimedia

4. Information access

5. Interaction

6. Any time

7. Personalization

8. Constructism

9. Connectivism

10. Siemens

11. Downes

12. Hung

سوی استفن داونز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، معرفی شده و گسترش یافته است. تأکید نظریه‌های جدید یادگیری بر مشارکت از یک‌سو و توسعه قابلیت‌ها و امکانات تعاملی موجود در محیط اینترنت از سوی دیگر، توجه طراحان برنامه‌های درسی مجازی را به سوی یادگیری مشارکتی سوق داده‌اند (ون‌رویج و زیرکل، ۲۰۱۶<sup>۲</sup>).

براساس رویکرد یادگیری مشارکتی، مشارکت هنگامی اتفاق می‌افتد که اشیا، افراد و وقایع، به‌گونه‌ای متقابل یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند (اندرسون<sup>۳</sup> و دیوی، ۲۰۰۱<sup>۴</sup>، ص ۵۶). در فرایند یادگیری در محیط مجازی، وقتی یادگیرنده با استفاده از امکانات تعاملی و مشارکتی با یادگیرندگان دیگر، محتواهای متنوع و مدرسان، وارد فرایند مشارکتی می‌شود، این فرصت را دارد که اطلاعات خود را سازمان دهد، دانش، یا محتوای آموخته را به‌کار گیرد و ارزش‌های فردی یا اجتماعی خود را شکل دهد (میل‌بورن، ۲۰۱۶<sup>۵</sup>، ص ۱۷؛ تن و گیلز، ۲۰۱۰<sup>۶</sup>).

برخی، یادگیری مشارکتی را به‌عنوان استفاده نظام‌مند از گروه‌های کوچک تعریف می‌کنند که در آن، یادگیرندگان برای پیشینه کردن یادگیری خود و دیگران، با یکدیگر کار می‌کنند. با اجرای برنامه‌درسی مبتنی بر یادگیری مشارکتی، یادگیرندگان در جریان تعاملات با همسالان بهتر یاد می‌گیرند (فنوگلیو، ۲۰۰۶<sup>۷</sup>، ص ۴). در واقع در یادگیری مشارکتی، طراح برنامه‌درسی یا معلم، با استفاده از شیوه‌هایی نظیر جیگ‌ساو<sup>۸</sup>، تدریس در گروه‌های کوچک و مباحثه در گروه‌های نامتجانس یادگیرندگان را به یادگیری از همدیگر ترغیب می‌کند (سپهریان آذر، ۱۳۹۵). یادگیری مشارکتی بر پنج عنصر وابستگی متقابل مثبت، مسئولیت‌پذیری فردی و گروهی، تعامل چهره‌به‌چهره، مهارت‌های میان فردی و کار با گروه کوچک و پردازش گروهی، مبتنی است (کاک، ۲۰۱۶، ص ۳۲). برنامه‌درسی مشارکت‌محور باید در میان یادگیرندگان با یکدیگر و با معلم، وابستگی متقابل ایجاد کند و فرصت‌هایی را فراهم سازد که یادگیرندگان در یک فضای صمیمی به یکدیگر اعتماد کنند. در این محیط نه‌تنها هر عضو گروه مسئولیت فردی فرایند یادگیری خود و گروه را می‌پذیرد، همچنین گروه با کمک هم تلاش می‌کند تا به‌صورت جمعی و گروهی مسائل، اقدام‌ها

1. Stephen Downes
2. Van Rooij & Zirkle
3. Anderson
4. Dewey
5. Milbourne
6. Thanh & Gillies
7. Fenoglio
8. Jigsow
9. Koc

و تصمیم‌ها را پردازش و رفع کند. به‌علاوه، یادگیرندگان در این محیط، آداب گفتگو، تصمیم‌گیری، حل تضادها و معاشرت را از همدیگر فرامی‌گیرند (هرسیم،<sup>۱</sup> ۲۰۱۷، ص ۴۵). بر این اساس، رویکرد یادگیری مشارکتی، ظرفیت بالایی برای بهبود برنامه‌های درسی دارد و برخی از صلاحیت‌های مهم قرن بیست و یکم، نظیر سعه‌صدر، حل اختلاف، رفع تعارض‌ها، مسئولیت‌پذیری و کارگروهی را به‌صورت غیرمستقیم به دانشجویان یاد می‌دهد. این رویکرد در سال‌های اخیر توجه طراحان برنامه‌های درسی مجازی را به خود جلب کرده است (راسن و ریمور،<sup>۲</sup> ۲۰۱۶؛ ژو،<sup>۳</sup> ۲۰۱۲).

عناصر برنامه‌درسی مجازی، هدف‌های برنامه‌درسی، تهیه محتوا و سازماندهی آن، طراحی فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع یادگیری، شیوه‌های یاددهی-یادگیری، نظام پشتیبانی و روش‌های ارزشیابی را شامل می‌شوند (والستد، پکولا و نیمل،<sup>۴</sup> ۲۰۰۸، ۲۱۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۵۷). در برنامه‌درسی مجازی که بر مبنای یادگیری مشارکتی طراحی و اجرا می‌شود، همه این عناصر باید ترغیب‌کننده تعامل و مشارکت میان یادگیرندگان با یکدیگر، با مدرس، با محتواها و منابع یادگیری باشند. این عناصر، باید به‌گونه‌ای تهیه و سازماندهی شوند که قابلیت‌های تعاملی محیط مجازی در همه عناصر و در کل برنامه‌درسی خود را نشان دهد و کلیت برنامه‌درسی نیز دارای انسجام و همخوانی درونی لازم باشد (فابری،<sup>۵</sup> ۲۰۱۲، ص ۵۶).

با توسعه قابلیت‌های تعاملی محیط مجازی، وب‌نسل دوم و سوم و به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی نظیر وبلاگ،<sup>۶</sup> ویکی،<sup>۷</sup> شبکه‌های اجتماعی محتوامحور و بازی‌های گروهی، تلفیق این قابلیت‌ها در برنامه‌های درسی آموزش عالی، به سرعت رواج یافته است که یافته‌های پژوهشی نظیر؛ مهدوی‌نسب و علی‌آبادی (۱۳۹۳)، صائمی، فتحی‌واجارگاه، عطاران و فروغی ابری (۱۳۹۳) و دانش و ظهورنیا (۱۳۹۷) مؤید تأثیر مثبت این شبکه‌ها بر تجربه‌های یادگیری دانشجویان‌اند.

در این میان، برخی دانشگاه‌های علوم دینی، مانند دانشگاه قرآن و حدیث، جامعه‌المصطفی‌العالمیه و دانشگاه امام خمینی علیه‌السلام با طراحی و راه‌اندازی برنامه‌درسی مجازی، امکان فراگیری علوم و معارف قرآن و حدیث را در رشته‌های علوم قرآن و حدیث، علوم حدیث‌گرایش تفسیر اثری، علوم حدیث‌گرایش کلام و عقاید، علوم حدیث‌گرایش نهج‌البلاغه، فقه و مبانی حقوق

1. Harasim

2. Rosen & Rimor

3. Zhu

4. Wahlstedt, Pekkola & Niemel

5. Fabry

6. Weblog

7. Wiki

اسلامی، روان‌شناسی اسلامی گرایش مثبت‌گرا، علوم و معارف قرآن گرایش تفسیر اجتماع، علوم و معارف نهج‌البلاغه و برخی رشته‌های مرتبط با علوم دینی را برای گستره وسیعی از مشتاقان در ایران و دیگر مناطق جهان فراهم کرده‌اند و برای سرعت بخشیدن و بهبود برنامه‌درسی خود می‌توانند در چارچوب مشخص و تعریف شده، از امکانات و ابزارهای تعاملی و مشارکتی فضای مجازی استفاده کنند. سانچز<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، نشان می‌دهد افزایش کیفیت برنامه‌های درسی مجازی در گرو توجه به مشارکت و تعامل در طراحی و اجراست و برنامه‌های درسی مجازی که از ظرفیت‌های مشارکتی این محیط، به حد کافی بهره‌گیرند، موجب اُفت تحصیلی و تنزل کیفیت آموزشی می‌شوند (ص ۷۳). با عنایت به مطالب مطرح شده و ارتباط تنگاتنگی که میان آموزش مجازی و رویکرد یادگیری مشارکتی وجود دارد، در این پژوهش سعی شده تا ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مجازی، با توجه به رویکرد مشارکتی در شرایط موجود و مطلوب در دانشگاه مجازی قرآن و حدیث، جامعه المصطفی العالمیه علیه‌السلام و دانشگاه امام خمینی رحمته‌الله بررسی شوند و در نهایت برای استفاده بهینه از امکانات مجازی در حوزه آموزش علوم دینی الگوی عملی مناسبی ارائه شود.

### اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف کلی این پژوهش ارائه الگوی کاربردی برای طراحی برنامه‌درسی مجازی در دانشگاه‌های علوم دینی (علوم حدیث، جامعه المصطفی العالمیه علیه‌السلام و دانشگاه امام خمینی رحمته‌الله) بر مبنای رویکرد یادگیری مشارکتی است. بر این اساس، این پژوهش به پرسش‌های ذیل پاسخ می‌دهد:

۱. در برنامه درسی مجازی دانشگاه‌های علوم دینی چگونه به یادگیری مشارکتی تأکید شده است؟
۲. الگوی مطلوب برنامه‌درسی مجازی در دانشگاه‌های علوم دینی بر مبنای یادگیری مشارکتی، چه ویژگی‌هایی دارد؟
۳. الگوی عملی برنامه‌درسی مجازی در دانشگاه‌های علوم دینی بر مبنای یادگیری مشارکتی دارای چه ویژگی‌هایی است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی<sup>۲</sup> و با استفاده از روش «نظریه برخاسته از داده‌ها»، انجام شده است. نظریه برخاسته از داده‌ها، روشی برای بنای نظریه بر داده‌هایی است که به صورت منظم

1. Sanchez

2. Qualitative approach

گردآوری و تحلیل شده‌اند و مقصود آن، ساختن و پرداختن نظریه‌ای است که در زمینه مورد مطالعه، صادق و روشنگر باشد (اشتروس و کوربن،<sup>۱</sup> ۱۳۸۵، ص ۹۱). بر پایه یافته‌ها و براساس مطالعه ادبیات و مبانی نظری پژوهش، الگویی کاربردی جهت برنامه‌درسی مجازی مشارکتی با هدف توسعه برنامه‌درسی مجازی دانشگاه‌ها طراحی شد.

### مشارکت‌کنندگان

مشارکت‌کنندگان در پژوهش، شامل کارشناسان و مدرسان دانشگاه قرآن و حدیث، جامعه‌المصطفی‌العالمیه و دانشگاه امام خمینی علیه السلام بودند که ۳۱ نفر (یازده نفر مدرس، شش نفر متخصص برنامه‌درسی یا تکنولوژی آموزشی و پانزده نفر کارشناس) به صورت هدفمند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. معیار انتخاب مدرسان و کارشناسان، تجربه تخصصی آنها بود. مقرر شد افرادی که دست‌کم در طراحی پنج درس و به مدت پنج سال در این مراکز دانشگاهی حضور داشتند، از آنها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گرفته شود. معیار انتخاب متخصصان برنامه‌درسی نیز تعداد دو مقاله معتبر علمی-پژوهشی مرتبط با موضوع یادگیری مشارکتی و برنامه‌درسی مجازی بود.

### ابزار اندازه‌گیری

برای جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای با کارشناسان، مدرسان و متخصصان برنامه‌درسی یا تکنولوژی آموزشی انجام گرفت و در مرحله طراحی الگو از یافته‌های به دست آمده، از مصاحبه با متخصصان برنامه‌درسی و مراجعه به مبانی نظری مرتبط با موضوع استفاده شد که از پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر علمی جمع‌آوری شده بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش اعتباربخشی الگو، از پرسش‌نامه<sup>۲</sup> باز پاسخ، استفاده شد. پرسش‌های پرسش‌نامه براساس بخش‌های محتوایی الگو طراحی شده بود و در آنها از متخصصان خواسته شده بود درباره هر بخش، نظر خود را اعلام کنند و پیشنهادهای لازم را بدهند. در پژوهش‌های کیفی، به جای روایی و پایایی، از راهبردهای اعتمادپذیری<sup>۲</sup> و باورپذیری<sup>۳</sup> استفاده می‌شود. بدین منظور، برای سنجش اعتمادپذیری و باورپذیری ابزارهای کیفی، پس از کدگذاری و تفسیر، یک بار دیگر آنچه برداشت شده بود در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا صحت برداشت‌ها را بررسی و تأیید کنند که ۹۲ درصد مشارکت‌کنندگان، کدهای انتخاب شده و صحت برداشت‌ها را تأیید کردند.

1. Struss & Corbin

2. Reliability assessment

3. Reliability measurement

### روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل تماتیک یا موضوعی، استفاده شد. تحلیل تماتیک، عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با هدف دستیابی به آنچه که داده‌ها بیان می‌کنند. این نوع تحلیل در وهله اول به دنبال الگویابی در داده‌هاست. از طریق کدگذاری، مضمون‌ها مشخص می‌شوند. به عبارتی، مضمون‌ها از داده‌ها نشئت می‌گیرند (براون و کلارک،<sup>۱</sup> ۲۰۰۶، ص ۲۹). خلاصه اینکه از طریق روش تحلیل موضوعی مؤلفه‌های اصلی؛ کدگذاری، تحلیل، استخراج شدند.

### یافته‌ها

پس از گردآوری داده‌ها، تعداد ۱۷۳ ویژگی و مفهوم به صورت کدگذاری باز استخراج شدند. با بررسی و بازنگری مجدد، مفاهیمی که با هم مشابهت و اشتراک داشتند، تقلیل یافته و در ۱۴۵ مفهوم دسته‌بندی شدند. در ادامه این ویژگی‌ها و مفاهیم استخراج شده، به ۸۲ مقوله فرعی تبدیل و سرانجام از این مقوله‌ها، هفت مقوله اصلی ایجاد شدند.

پس از کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب کدگذاری محوری، شامل شرایط علی به‌عنوان عامل اصلی پدیدآورنده پدیده مطالعه شده، مقوله محوری به‌عنوان حادثه یا اتفاق اصلی که یک سلسله کنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن وجود دارد و به آن مربوط می‌شود؛ راهبردها، به‌عنوان کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شود و روش‌هایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌کند. زمینه، به‌عنوان یک سلسله خصوصیات ویژه که در آن کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده انجام می‌شود؛ شرایط مداخله‌گر، به‌عنوان شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند، و پیامدها، به‌عنوان خروجی حاصل از به‌کارگیری راهبردها (اشتراس، کوربین، ۱۹۹۸، ص ۱۱). با توجه به مقوله اصلی و فرعی مربوط به هر قسمت، چگونگی طراحی الگوی برنامه‌درسی مجازی با رویکرد یادگیری مشارکتی را بازتاب می‌دهند که این فرایند همراه جدول‌هایی با عنوان کدگذاری محوری ارائه شده است. در جدول شماره (۱) ویژگی‌های موجود عناصر برنامه‌درسی مجازی در دانشگاه‌های علوم دینی ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های مستخرج از فرایند تحلیل داده‌ها در خصوص ویژگی‌های موجود عناصر برنامه درسی مجازی سه دانشگاه علوم دینی، با توجه به رویکرد یادگیری مشارکتی

عناصر برنامه درسی	مفاهیم و ویژگی‌ها
۱. اهداف	۱-۱. ارائه تصویر روشن و نورانی چهره اسلام برای غیرمسلمانان؛ ۱-۲. ترویج معنویات و اخلاق در گستره وسیع؛ ۱-۳. عمق و شتاببخشی به جریان تحریف‌زدایی از آموزه‌های ناب اسلامی؛ ۱-۴. ایجاد بستر مناسب برای تحکیم پایه‌های معرفتی ایمانی خرده جمعیت‌های مسلمان در کشورهای جهان؛ ۱-۵. پوشش دادن طیف وسیعی از مخاطبان آموزه‌های اسلامی در سراسر جهان.
۲. محتوا	۲-۱. ریشه در ارزش‌های اسلامی؛ ۲-۲. متن محوری؛ ۲-۳. تولید نشدن محتوای مجازی؛ ۲-۴. محدودیت تولید محتوای تعاملی؛ ۲-۵. محدودیت تولید محتوای چند رسانه‌ای؛ ۲-۶. سنتی بودن محتوا؛ ۲-۷. محتوای از پیش تعیین شده؛ ۲-۸. استاد محوری در محتوا؛ ۲-۹. نداشتن انعطاف در تدوین و طراحی محتوا؛ ۲-۱۰. بهره نگرفتن از متخصصان برنامه درسی؛ ۲-۱۱. تمرکزگرایی؛ ۲-۱۲. نبودن تنوع محتوا؛ ۲-۱۳. بی‌توجهی به نیاز دانشجو؛ ۲-۱۴. مشارکت نکردن دانشجو؛ ۲-۱۵. عدم مشارکت دانشجو بر اساس چهارچوب‌های تعیین شده؛ ۲-۱۶. متکی بودن به سرفصل‌های وزارت علوم؛ ۲-۱۷. علاقه نداشتن دانشجو به تولید محتوا؛ ۲-۱۸. کاربردی نبودن محتوا؛ ۲-۱۹. عدم توالی محتوا
۳. روش‌های یاددهی یادگیری	۳-۱. بی‌توجهی به روش‌های خلاق؛ ۳-۲. نقش کنترل‌کننده بودن استاد؛ ۳-۳. تدریس آفلاین؛ ۳-۴. نبودن تعامل میان استاد و دانشجو؛ ۳-۵. نداشتن مهارت استادان در بهره‌گیری از امکانات مجازی؛ ۳-۶. آموزش ندیدن استادان؛ ۳-۷. نبودن تعامل عاطفی میان استاد و دانشجو؛ ۳-۸. پیگیری نکردن دانشجو برای شرکت در کلاس آنلاین؛ ۳-۹. توجه نکردن به شایستگی دانشجو؛ ۳-۱۰. ضعف انگیزه استادان در استفاده از ابزارهای مجازی؛ ۳-۱۱. پایین بودن میزان تسلط دانشجویان به استفاده از امکانات تعاملی مجازی؛ ۳-۱۲. پایین بودن آزادی عمل استادان؛ ۳-۱۳. پایین بودن تعهد و مسئولیت‌پذیری؛ ۳-۱۴. حاکمیت روش سخنرانی.
۴. فعالیت‌های یادگیری	۴-۱. تمرکز بر فعالیت‌های انفعالی؛ ۴-۲. نبودن تناسب میان فعالیت‌ها و ارزشیابی؛ ۴-۳. مشاهده چندرسانه‌ای‌ها؛ ۴-۵. فعالیت تمرینی؛ ۴-۸. نبودن نظارت روی فعالیت‌ها؛ ۴-۷. فعالیت تحقیق فردی؛ ۴-۸. متکی بودن به جزوه‌ها؛ ۴-۹. فعالیت از قبل تعیین شده؛ ۴-۱۰. جدی نگرفتن فعالیت مشارکتی از سوی دانشجو؛ ۴-۱۱. غیرفعال بودن فعالیت یادگیری LMS؛ ۴-۱۲. جدی نگرفتن فعالیت مشارکتی از سوی دانشجو؛ ۴-۱۵. اختیاری بودن استفاده از تالار گفتگو؛ ۴-۱۶. نبودن نظارت بر تالار گفتگو؛ ۴-۱۷. یک طرفه بودن تالار اخبار.
۵. نظام پشتیبانی	۵-۱. پشتیبانی محدود به ثبت‌نام؛ ۵-۲. پشتیبانی محدود به وام دانشجویی؛ ۵-۳. پشتیبانی محدود به منابع از قبل آماده؛ ۵-۴. توجه نکردن استادان به نظام پشتیبانی؛ ۵-۵. محدودیت زمان؛ ۵-۶. نبودن نظارت جدی دانشگاه؛ ۵-۷. اوضاع مالی؛ ۵-۸. ناهماهنگی میان طراحی و اجرای برنامه درسی؛ ۵-۹. نبودن اینترنت پر سرعت.
۶. منابع	۶-۱. محدودیت منابع یادگیری؛ ۶-۲. متن محوری منابع؛ ۶-۳. مشارکت نکردن در منابع؛ ۶-۴. منابع یادگیری از قبل آماده شده؛ ۶-۵. منابع مکتوب؛ ۶-۶. نبودن کتابخانه دیجیتالی منسجم.
۷. ارزشیابی	۷-۱. نمره محوری؛ ۷-۲. ارزشیابی پایانی؛ ۷-۳. فرصت محدود دانشجو؛ ۷-۴. نبودن ارزشیابی از تدریس آنلاین و آفلاین؛ ۷-۵. ارزشیابی حضوری؛ ۷-۶. ارزشیابی تشریحی؛ ۷-۷. محدودیت ارزشیابی پژوهش محور؛ ۷-۸. ارزشیابی دانشی؛ ۷-۹. برگزار نشدن آزمون خلاقیتی؛ ۷-۱۰. نبودن ارزشیابی و ارتقای استادان.

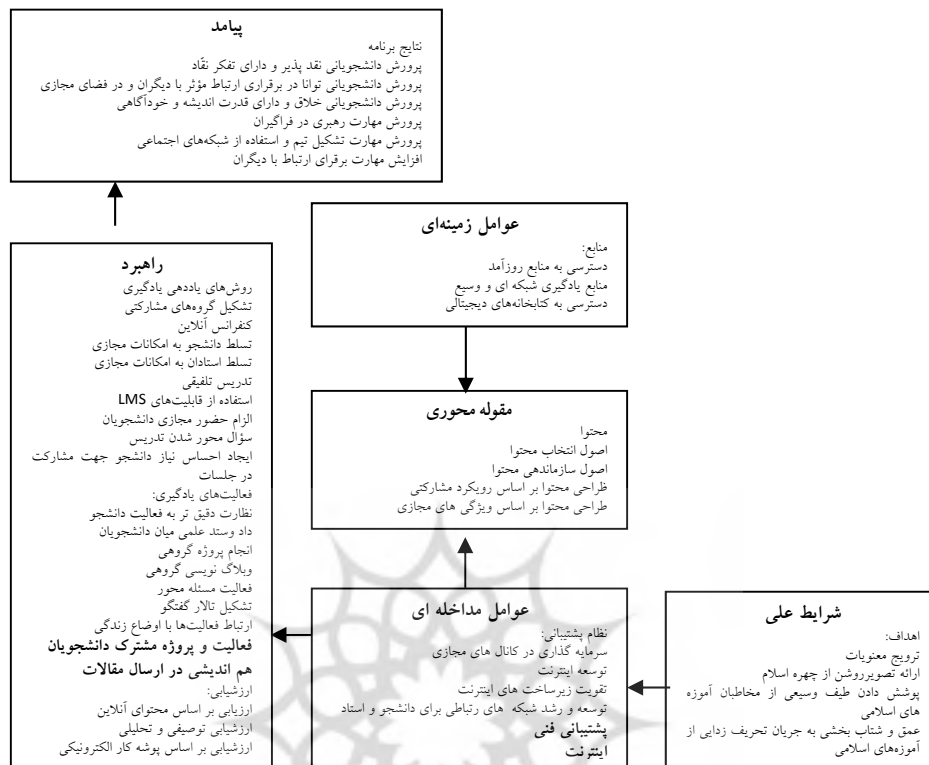


جدول ۲. یافته‌های مستخرج از فرایند کدگذاری باز و مقوله‌های کدگذاری محوری ویژگی‌های مطلوب عناصر برنامه درسی مجازی در سه دانشگاه علوم دینی، با توجه به رویکرد یادگیری مشارکتی

کدگذاری باز		کدگذاری محوری
مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها	مقوله محوری
۱. اهداف	۱-۱. ارائه تصویر روشن و نورانی چهره اسلام برای غیرمسلمانان؛ ۲-۱. ترویج معنویات و اخلاق در گستره وسیع؛ ۳-۱. عمق و شتاب بخشی به جریان تحریف‌زدایی از آموزه‌های ناب اسلامی؛ ۴-۱. ایجاد بستر مناسب برای تحکیم پایه‌های معرفتی ایمانی خرده جمعیت‌های مسلمان در کشورهای جهان؛ ۵-۱. پوشش دادن گستره وسیعی از مخاطبان آموزه‌های اسلامی در سراسر جهان.	شرایط علی
۲. محتوا	۲-۱. استفاده از استادان مجازی در طراحی محتوا؛ ۲-۲. مدیریت مشارکت دانشجویان در تولید محتوا؛ ۳-۲. استفاده از روش تقریرنویسی؛ ۴-۲. تدوین محتوا به گونه کنفرانس و گفتگو؛ ۵-۲. نقد محتوا؛ ۶-۲. نقش راهنما و هدایت استاد در تدوین محتوا؛ ۷-۲. نظرسنجی از استادان در خصوص سرفصل‌ها؛ ۸-۲. تدوین محتوا در فرایند برنامه؛ ۹-۲. طراحی محتوای چالش برانگیز؛ ۱۰-۲. ترغیب دانشجو برای تدوین محتوا؛ ۱۱-۲. نظرسنجی از دانشجو درباره محتوا؛ ۱۲-۲. تدوین محتوای تأثیرگذار در دانسته‌ها و تعمیق یادگیری؛ ۱۳-۲. توالی محتوا؛ ۱۴-۲. توجه به ویژگی‌های مجازی؛ ۱۵-۲. استفاده از نرم‌افزارهای تهیه محتوا؛ ۱۶-۲. استفاده از نرم‌افزارهای مدیریت محتوا؛ ۱۷-۲. تدوین و تهیه محتوا از سوی دانشجویان به صورت گروهی؛ ۱۷-۲. توجه به نقش نظارتی و راهنما بودن استاد در تدوین محتوا؛ ۱۹-۲. نگاه عملی و کاربردی به محتوا؛ ۲۰-۲. ارائه کلیات محتوا؛ ۲۱-۲. تعامل عناصر برنامه درسی مجازی؛ ۲۲-۲. ارزشیابی براساس محتوای آنلاین؛ ۲۳-۲. توجه به اصول تهیه محتوای چند رسانه‌ای؛ ۲۴-۲. محتوا متناسب با نیازها؛ ۲۵-۲. استفاده از سندهای html؛ ۲۶-۲. وجود تعامل میان دانشجو و محتوا؛ ۲۷-۲. توجه به محتواهای چند وجهی؛ ۲۸-۲. تقویت تفکر انتقادی در محتوا؛ ۲۹-۲. توازن میان ابعاد شناختی، عاطفی و مهارتی دانشجویان؛ ۳۰-۲. تدوین محتوا براساس نظریه‌های یادگیری مشارکتی.	مقوله محوری
۳. روش‌های یاددهی یادگیری	۱-۳. ارائه دادن بازخورد؛ ۲-۳. بحث تالار گفتگو؛ ۳-۳. ارائه دادن کنفرانس گروهی؛ ۴-۳. استفاده از فناوری؛ ۵-۳. کنفرانس آنلاین؛ ۶-۳. تشکیل گروه‌های مشارکتی؛ ۷-۳. الزام حضور مجازی دانشجویان؛ ۸-۳. استفاده از قابلیت‌های LMS؛ ۹-۳. سؤال محور شدن تدریس آنلاین؛ ۱۰-۳. ترغیب دانشجویان به مشارکت؛ ۱۱-۳. ارائه دادن محتوا در فرایند اجرا؛ ۱۲-۳. ایجاد انگیزه مشارکت؛ ۱۴-۳. رصد کردن دانشجویان از سوی استاد؛ ۱۵-۳. برقراری ارتباط از طریق وب؛ ۱۶-۳. تدریس تلفیقی؛ ۱۷-۳. بهره‌گیری از امکانات مجازی؛ ۱۸-۳. ایجاد احساس نیاز دانشجو برای مشارکت در جلسات آنلاین؛ ۱۸-۳. ترغیب و نظارت استاد جهت مشارکت دانشجو؛ ۱۹-۳. استفاده از استادان با انگیزه؛ ۲۰-۳. مهارت و تسلط استادان به امکانات مجازی؛ ۲۱-۳. مهارت و تسلط دانشجو به امکانات مجازی؛ ۲۲-۳. پذیرش فضای مجازی از سوی استادان؛ ۲۳-۳. تشویق دانشجو به مسئله‌سازی؛ ۲۴-۳. ساخته شدن دانش از سوی دانشجو؛ ۲۵-۳. حداکثر تعامل استاد با دانشجو و برعکس؛ ۲۶-۳. ایجاد فرصت یادگیری برای دانشجو؛ ۲۷-۳. نقش راهنما و خط‌دهی استاد؛ ۲۸-۳. تعامل عناصر برنامه درسی مجازی با فرایند تدریس؛ ۲۹-۳. ایجاد علاقه و انگیزه؛ ۳۰-۳. تشکیل گروه‌های اجتماعی؛ ۳۱-۳. تقویت توانایی فرد یاددهنده به مشارکت مجازی؛ ۳۲-۳. مشارکت حداکثر اعضا با حس وظیفه‌شناسی و وفاداری؛ ۳۳-۳. تقویت توانایی فرد یادگیرنده به مشارکت مجازی؛ ۳۴-۳. توجه به جنبه‌های پداگوژیک؛ ۳۵-۳. ترغیب کنجکاوی دانشجویان؛ ۳۶-۳. رعایت ترتیب زمانی مناسب و منطقی به هنگام ارائه دادن؛ ۳۷-۳. استفاده از نرم‌افزارهای مبتنی بر مشارکت و همیاری؛ ۳۸-۳. حس وظیفه‌شناسی و وفاداری میان اعضا.	راهنم‌دها

	۴. فعالیت‌های یادگیری	۴-۱. نظارت دقیق‌تر به فعالیت دانشجوی؛ ۴-۲. داد و ستد علمی میان دانشجویان؛ ۴-۳. انجام دادن پروژه گروهی؛ ۴-۴. وبلاگ‌نویسی گروهی؛ ۴-۵. فعالیت مسئله‌محور؛ ۴-۶. تشکیل تالار گفتگو؛ ۴-۷. ارتباط فعالیت‌ها با وضعیت زندگی؛ ۴-۸. فعالیت و پروژه مشترک دانشجویان؛ ۴-۹. هم‌اندیشی در ارسال مقالات.
	۵. ارزشیابی	۵-۱. بازخورد؛ ۵-۲. تغییر نگاه به ارزشیابی از موضوع‌محور بودن به مسئله‌محور بودن؛ ۵-۳. ارزشیابی توصیفی و تحلیلی؛ ۵-۴. ارزشیابی فرایندمحور؛ ۵-۵. ارزیابی براساس محتوای آنلاین ارزیابی براساس میزان مشارکت؛ ۵-۶. ارزشیابی براساس پوشه کار الکترونیکی دانشجویان ارزشیابی همکلاسان از کار و فعالیت؛ ۵-۷. راهبرد خودسنجی؛ ۵-۸. ارزشیابی دیگرسنجی؛ ۵-۹. ارزشیابی تکوینی و مستمر.
عوامل مداخله‌گر	۶. نظام پشتیبانی	۶-۱. توجه به همه امکانات و نرم‌افزارهای مجازی؛ ۶-۲. توسعه اینترنت؛ ۶-۳. پشتیبانی فنی ۶-۴. تقویت زیرساخت‌های اینترنت؛ ۶-۵. ظرفیت کانال ارتباطی؛ ۶-۷. سرمایه‌گذاری در کانال‌های مجازی؛ ۶-۸. جذابیت صفحات وب؛ ۶-۹. جذابیت فضای چیدمان محیط مجازی ۶-۱۰. توسعه و رشد فنون ارتباطی برای دانشجو و استاد؛ ۶-۱۱. ترکیب تصمیم‌گیری‌ها.
عوامل زمینه‌ای	۷. منابع	۷-۱. تنوع مناسب منابع کسب دانش؛ ۷-۲. مهارت‌های جستجو و ابزارهای مرتبط؛ ۷-۳. اتصال به سرورهای معتبر؛ ۷-۴. دسترسی به نشریات علمی معتبر؛ ۷-۵. دسترسی به کتابخانه‌های دیجیتال؛ ۷-۶. دسترسی به منابع روزآمد؛ ۷-۷. گرفتن بازخورد از دانشجویان در خصوص منابع؛ ۷-۸. نیازسنجی منابع؛ ۷-۸. دسترسی هر زمانی به منابع؛ ۷-۹. دسترسی به منابع جانبی؛ ۷-۱۰. ارائه دادن مواد و منابع درسی برخط؛ ۷-۱۱. منابع یادگیری شبکه‌ای و وسیع.
پیامدها	۸. نتایج برنامه	۸-۱. پرورش دانشجویانی تقدیر و دارای تفکر نقاد؛ ۸-۲. پرورش دانشجویانی توانا در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران و در فضای مجازی؛ ۸-۳. پرورش دانشجویانی خلاق و دارای قدرت اندیشه و خودآگاهی؛ ۸-۴. پرورش مهارت رهبری در فراگیران (کمک کردن به یکدیگر، پذیرفتن مسئولیت کارها؛ ۸-۵. پرورش مهارت تشکیل تیم و استفاده از شبکه‌های اجتماعی؛ ۸-۶. افزایش مهارت برقراری ارتباط با دیگران، سهیم شدن در عقاید یکدیگر برای تولید دانش؛ ۸-۷. سهیم شدن در ایده‌ها و مواد آموزشی؛ ۸-۸. پذیرش دیدگاه‌ها و مهارت‌های متفاوت گروهی؛ ۸-۹. تفسیر دقیق مباحث اسلامی. ۸-۱۰)

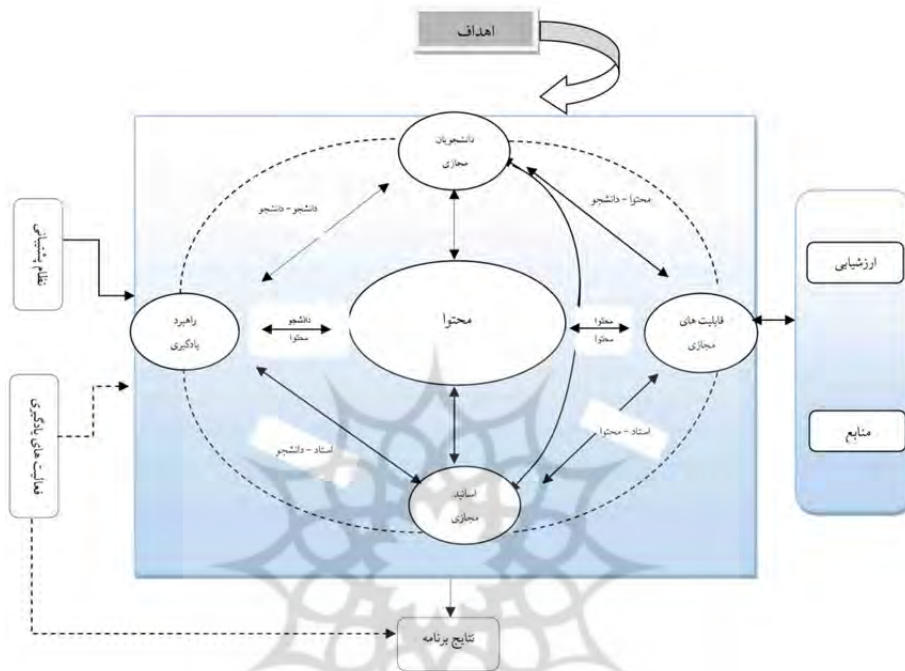
پس از مصاحبه با متخصصان، کارشناسان و مدرسان مرتبط با برنامه‌درسی مجازی علوم دینی، و انجام دادن کدگذاری‌های باز و کدگذاری محوری، مدل پارادایمی برنامه‌درسی مجازی علوم دینی، با رویکرد یادگیری مشارکتی ترسیم شد، که در آن، روابط میان شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها ترسیم شده‌اند.



شکل ۳. مدل پارادایمی برنامه درسی مجازی با رویکرد یادگیری مشارکتی در دانشگاه‌های علوم دینی

در ادامه، با استفاده از فرایند کدگذاری انتخابی (مرحله نهائی کدگذاری در نظریه داده بنیاد)، الگوی مفهومی نهائی برنامه‌درسی مجازی، با رویکرد یادگیری مشارکتی در دانشگاه‌های علوم دینی طراحی شد. در این مرحله، نظریه داده بنیاد (پژوهشگر) برحسب فهم خود از متن پدیده مطالعه شده، در قالب پالایش مدل پارادایمی مرحله کدگذاری محوری و ارائه روابط مستتر در میان مقوله‌های موجود در مدل، نظریه خود را پیرامون پدیده محوری در قالب مجموعه‌ای از گزاره‌ها یا زیرگزاره‌ها ارائه می‌دهد (کرسول، ۲۰۱۴). در این راستا پژوهشگران براساس تجربه‌ها و فهم خودشان از پدیده‌محوری مدل پارادایمی کدگذاری محوری (یعنی محتوا)، الهام از ادبیات نظری موجود و مصاحبه‌های مجدد با متخصصان و دریافت نظرهای اصلاحی از آنها، الگوی مفهومی نهایی را ترسیم کردند. پس از تهیه الگوی نهائی و در راستای اعتبارسنجی آن، چنان‌که اشاره شد، از نظریات افراد خبره استفاده شد و سرانجام الگوی یادشده از سوی آنان تأیید شد. شکل شماره (۴) الگوی

مفهومی نهائی برنامه درسی مجازی با رویکرد یادگیری مشارکتی در دانشگاه‌های مجازی علوم دینی براساس کدگذاری انتخابی را نشان می‌دهد.



شکل ۴. مدل مفهومی برنامه‌درسی مجازی در دانشگاه‌های علوم دینی، با رویکرد یادگیری مشارکتی

### نتیجه‌گیری

آموزش علوم دینی، گرچه غالباً در حوزه‌های علمیه انجام می‌شود، ولی امروزه برخی دانشگاه‌ها نیز در کشورهای اسلامی و حتی غیراسلامی، علوم دینی را در برنامه‌درسی خود قرار داده‌اند. آموزش‌های دینی تأثیرگذاری بسیاری در ساختار فرهنگی، سیاسی و اجتماعی هر کشوری دارند. از این رو، بر هرگونه تصمیم‌گیری درباره طراحی و اجرای برنامه‌درسی در آنها، باید به دقت توجه شود. استفاده از ظرفیت‌ها، ابزارها و فناوری‌ها برای آموزش این علوم می‌تواند، به توسعه درک جهانیان از این معارف یاری رساند.

این پژوهش با تأکید بر قابلیت‌های مشارکتی و تعاملی فضای مجازی، بر رویکرد یادگیری مشارکتی را در طراحی برنامه‌درسی دانشگاه‌های علوم دینی توجه دارد. در این پژوهش سعی شد تا

برنامه‌درسی مجازی دانشگاه مجازی قرآن و حدیث، جامعة المصطفی العالمیة و دانشگاه امام خمینی علیه السلام با استفاده از نظریه داده بنیاد در پرتو رویکرد یادگیری مشارکتی الگوسازی شود. در این راستا، نخست وضع موجود برنامه‌درسی مجازی سه دانشگاه مجازی، براساس رویکرد یادگیری مشارکتی بررسی شد، تا ضعف‌های آنها شناسایی شوند. یافته‌ها نشان دادند که با توجه به عناصر برنامه‌درسی؛ اهداف برنامه‌درسی مجازی در این دانشگاه‌ها شامل این موارد است: ارائه تصویر روشن و نورانی چهره اسلام برای غیرمسلمانان؛ ترویج معنویات و اخلاق در گستره وسیع؛ عمق و شتاب‌بخشی به جریان تحریف‌زدایی از آموزه‌های ناب اسلامی؛ ایجاد بستر مناسب برای تحکیم پایه‌های معرفتی ایمانی خرده جمعیت‌های مسلمان در کشورهای جهان و پوشش دادن طیف وسیعی از مخاطبان آموزه‌های اسلامی در سراسر جهان.

به اعتقاد مصاحبه‌شوندگان، محتوای برنامه‌درسی مجازی علوم دینی ناظر بر اهداف و ریشه در ارزش‌های اسلامی داشته و مهم‌ترین منابع برای محتوای برنامه‌درسی قرآن، سنت، عقل و فطرت است که بر مبنای آنها ارزش‌ها و فلسفه اسلامی تدوین می‌شوند و بیشتر براساس سرفصل‌های وزارت علوم و منابع چاپی که از قبل تعیین شده است، تدوین می‌گردند. از نظر مشارکت‌کنندگان، فعالیت‌های یادگیری، موجود در این برنامه‌های درسی عمدتاً فعالیت‌های انفعالی، نظیر مطالعه خواندنی‌ها، شامل مقالات و کتاب‌ها، فعالیت‌های تمرینی، مشاهده چند رسانه‌ای از جمله گوش دادن به تدریس‌های آفلاین استادان و مشاهده پویانمایی‌ها هستند که دانشجویان انجام می‌دهند. روش‌های یاددهی-یادگیری عمدتاً بر سخنرانی، ارائه مطلب و انتقال محتوا متمرکز هستند که فایل‌های ضبط شده استادان به دانشجویان ارائه می‌شوند. منابع یادگیری نیز در این برنامه‌های درسی غالباً کتاب‌های متنی و کتابخانه‌های دیجیتال هستند و پراکندگی و نبودن انسجام در این منابع، موج می‌زند.

در باره ارزشیابی، به‌عنوان یکی دیگر از عناصر برنامه‌درسی مجازی، مصاحبه‌شوندگان تأکید داشتند که شیوه ارزشیابی بیشتر بر ارزشیابی پایانی متمرکز است و با برنامه‌درسی حضوری تفاوت خاصی ندارد و دانشجویان هم باید حتماً در مرکز حضور داشته باشند. به نظر مشارکت‌کنندگان، نظام پشتیبانی در این دانشگاه‌ها محدود به ثبت‌نام، وام دانشجویی، تدارک منابع از قبل آماده است و دانشگاه‌ها از لحاظ بودجه و نیروی انسانی برای پشتیبانی از دانشجویان اقدام جدی نداشته‌اند.

می‌توان گفت با وجود تلاش‌هایی که در این سه دانشگاه برای توسعه برنامه‌درسی مجازی صورت گرفته است، ولی بر مشارکت و تعامل در برنامه‌درسی آنها چندان توجه نشده است. در

برنامه‌های درسی این دانشگاه‌ها محتواهای تعاملی، فعالیت‌های گروهی، تمرین‌های مشارکتی، تدریس در گروه‌های کوچک، همسال آزمایی،<sup>۱</sup> پشتیبانی از سوی همکلاسی و مانند آنها جایگاهی ندارند. مصاحبه با متخصصان برنامه‌درسی و مدرسان نشان داد که در علوم دینی، جنبه‌های مشارکتی نظیر احترام به مخالف، رفع اختلاف نظر، مباحثه، کار جمعی، سعه صدر، مسئولیت‌پذیری، وابستگی متقابل، کمک به هم‌نوع، تعاون و مواردی از این دست، اهمیت خاصی دارند و برنامه‌درسی مجازی در این رشته‌ها باید با استفاده از قابلیت‌های تعاملی فضای مجازی، این ارزش‌های دینی را در فضای جدید به نمایش بگذارد. از این رو، این برنامه می‌تواند با تکیه بر رویکرد یادگیری مشارکتی، از قابلیت‌های فضای مجازی، نظیر شبکه‌های اجتماعی و امکانات وب نسل دوم در راستای تحقق چنین اهدافی بهره‌گیرد. از نظر مشارکت‌کنندگان اهداف برنامه‌درسی مجازی مبتنی بر یادگیری مشارکتی براساس اصول عقلانیت، انعطاف‌پذیری، جامعیت، مشارکت و هدفمندی تنظیم می‌شود و بر بیان عینی و روشن اهداف برنامه‌درسی تأکید می‌شود که بر بخشی از آنها به گونه مستقیم و بر بخشی دیگر به گونه غیرمستقیم توجه می‌شود. محتوای برنامه‌درسی مجازی از لحاظ ملاک‌های انتخاب باید از منابع معتبر دینی انتخاب شود و در تدوین آن مدرسان و دانشجویان جایگاهی انکارناپذیر داشته باشند. در این برنامه، باید از لحاظ تولید محتوا به تولید محتواهای چندرسانه‌ای و تعاملی تأکید شده و بر محتواهای فرایندی بیش از محتواهای مستند و مکتوب توجه شود.

فعالیت‌های یادگیری در برنامه‌درسی مطلوب مجازی باید روی بسط یافتن تعامل و مشارکت میان دانشجویان با یکدیگر و با مدرس متمرکز باشد. از این رو، طراحی فعالیت‌های یادگیرنده محور، مبتنی بر بافت، مبتنی بر نیازهای اجتماعی، گروهی و جمعی در برنامه‌درسی باید طراحی و ارائه شود تا یادگیرندگان را به تعامل با یکدیگر، تعامل با محتواها، تعامل با مدرسان و تعامل با منابع دیگر ترغیب کند. پروژه گروهی، وبلاگ‌نویسی گروهی، فعالیت مسئله‌محور، تشکیل تالار گفتگو، پروژه مشترک دانشجویان و هم‌اندیشی درباره یافته‌های پژوهشی، نمونه‌هایی از فعالیت‌های یادگیری در برنامه‌درسی مجازی هستند. این فعالیت‌ها باید فرصتی برای جستجوگری، مباحثه، تأمل و بررسی منابع یادگیری را برای دانشجو فراهم سازند.

از نظر مشارکت‌کنندگان در برنامه‌درسی مجازی مبتنی بر رویکرد یادگیری مشارکتی، مدرس باید به شیوه‌ای تدریس کند که یادگیرندگان به کار گروهی، فعالیت جمعی و مشارکت ترغیب شوند. از این رو، مدرس باید هنگام تدریس فرصت‌هایی را ایجاد کند که یادگیرندگان با مسائل

1. Peer assessment

متنوع روبه‌رو شوند و برای حل آنها به‌صورت فردی و جمعی احساس مسئولیت کنند. ایجاد شبکه‌های ارتباطی، طرح مسائل بحث‌برانگیز، وساطت در بحث‌ها، ارائه بازخورد، جمع‌بندی بحث‌ها، رفع تعارض‌ها و معرفی منابع تکمیلی، همه از وظایف مدرس در این برنامه‌درسی هستند. مشارکت‌کنندگان با تأکید بر نقش سیستم پشتیبانی در ایجاد محیط یادگیری مشارکتی، تأکید می‌کنند که نظام پشتیبانی در مراحل مختلف پیش از شروع دوره آموزشی، حین دوره و بعد از دوره باید فعال باشد. یافته‌ها به‌ویژه بر پشتیبانی در حین آموزش تأکید دارند که در آن مرحله، دانشجویان در دسترسی به محتوا، انجام تکالیف، ارتباط با همکلاسان، دسترسی به منابع یادگیری، زمان ارسال تکالیف، اطلاع از وقایع مهم برنامه، زمان ارزشیابی‌ها و رفع ایرادهای فنی باید احساس کنند که پیوسته و مستمر از سوی دانشگاه پشتیبانی می‌شوند. این احساس، اعتماد به‌نفس و رضایت تحصیلی آنها را ارتقا می‌دهد.

در برنامه‌درسی مجازی مبتنی بر یادگیری مشارکتی در علوم دینی، ارزشیابی از آموخته‌ها باید بخشی از فرایند یادگیری تلقی شود، نه پایان آن. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که ارزشیابی در محیط یادگیری مشارکتی باید توصیفی، کیفی، تحلیلی و فرایندمحور باشد. ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان باید بر شیوه‌هایی مانند ارزیابی میزان مشارکت، پوشه کار الکترونیکی، ارزشیابی همکلاسان از کار و فعالیت، خودآزمایی و پروژه‌های واقعی مشتمل باشد. مجموعه این شیوه‌ها باید دانشجویان را در رسیدن به اهداف برنامه‌درسی یاری دهند.

بر مبنای الگوی عملی ارائه شده، اهداف از قبل و براساس اصول حاکم بر علوم دینی انتخاب می‌شوند. محتوا، در تعامل با اهداف و از مشارکت میان مدرسان و دانشجویان شکل می‌گیرد. محتوای برنامه‌درسی با روش‌های یاددهی یادگیری، ارزشیابی و فعالیت‌های یادگیری ذیل عنوان راهبردها در تعامل است. همچنین این راهبردها با عوامل زمینه‌ای نظیر منابع و عوامل مداخله‌گر مانند نظام پشتیبانی در تعامل هستند. در این میان مدرسان و دانشجویان با راهبردهای یاددهی یادگیری و ارزشیابی در تعامل هستند. در نهایت راهبردهای مذکور پیامدها و نتایجی را به همراه دارند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش از کدهای محوری و انتخابی استخراج شده می‌توان در راستای بهبود کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاه‌های مجازی و ارتقای کیفیت برنامه‌درسی مجازی دانشگاه‌های علوم دینی، بهره‌گرفت. به‌ویژه اینکه هدف اصلی دانشگاه‌های علوم دینی بیشتر بر بسط شایستگی‌هایی، مانند مسئولیت‌پذیری، کار گروهی، مشارکت، تعاون، همدلی و نظایر اینهاست. الگوی عملی برنامه‌درسی مجازی بر مبنای یادگیری مشارکتی، می‌تواند در طراحی و اجرای برنامه‌درسی این دانشگاه‌ها دلالت‌های کاربردی داشته باشد.

## منابع

۱. اشتروس، آنسلم و کوربن، جولیت (۱۳۸۵)، اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی؛ رویه‌ها و شیوه‌ها، ترجمه بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی: ۱۹۹۸).
۲. دانش، یونس و مصطفی ظهیرنیا (۱۳۹۷)، «مطالعه کیفی پیامدهای استفاده از شبکه‌های اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه هرمزگان»، فصلنامه مطالعات راهبردی ورزش و جوانان، ۴۱ (۳)، ص ۸۵-۹۷.
۳. سپهریان آذر، فیروزه (۱۳۹۵)، «تأثیر روش یادگیری مشارکتی جیگ‌ساو بر نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان»، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳ (۴)، ص ۲۱-۳۰.
۴. سراجی، فرهاد، محمد عطاران (۱۳۹۷)، یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا، ارزشیابی، ویرایش سوم، همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
۵. صائمی، حسن؛ کوروش فتحی‌واجارگاه؛ محمد عطاران و احمدعلی فروغی ابری (۱۳۹۳)، «ارائه الگوی مبتنی بر شبکه‌های اجتماعی برای آموزش و بهسازی اساتید»، دو ماهنامه راهبردهای آموزش در پزشکی، ۷ (۳)، ص ۱۹۱-۱۹۸.
۶. مهدوی نسب، یوسف و خدیجه علی‌آبادی (۱۳۹۳)، «تأثیر وبلاگ بر یادگیری مشارکتی دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی»، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۳۱ (۳)، ص ۱۹۱-۲۱۱.
۷. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، «تأملی در ماهیت نظام متمرکز برنامه ریزی درسی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۷ (۳)، ص ۴۵-۶۹.
8. Anderson, L. W, & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.
9. Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
10. Creswell. J. W. (2014). *Education Research: Planing. Conducating and Education Quantitative Research* (4<sup>th</sup> edition). Upper Saddle River. NJ: peason Education.Inc.



11. Downes, S. (2008). *Types of Knowledge and Connective Knowledge*. Retrieved March 11, 2018, from <http://halfanhour.blogspot.com/2008/09/types-ofknowledge-and-connective.html>
12. Fabry, Dee L. (2012). Using Student Online Course Evaluations to Inform Pedagogy. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 5 (1), 45- 53.
13. Fenoglio, P. J. (2006), 'Pinball' engagement and connectivism: New understandings of learning in the 21st Century.
14. Gillies, J.; Thanh, N.; Richardson, (2010), Chinese elementary school problems' perceptions of students' classroom behavior problems. *Educational Psychology*. 29(2), 187-201.
15. Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
16. Hixon, E., Barczyk, C., Buckenmeyer, J., & Feldman, L. (2011). Mentoring university faculty to become high quality online educators: A program evaluation. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14 (5).60-76.
17. Hung, N. M. (2014). Using ideas from connectivism for designing new learning models in Vietnam. *International Journal of Information and Education Technology*, 4 (1), 76-82.
18. Koc, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English Language teacher at elementary school in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8 (3), 455-466.
19. Milbourne, L. (2016). *Assessing Information Technology and Business Alignment in Local City Government*, Doctoral Thesis, Walden University.
20. Rosen, Y., & Rimor, R. (2016). Teaching and assessing problem solving in online collaborative environment. In *Professional Development and Workplace Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 254-269). IGI Global.
21. Sanchez J, Salinas A, Harris J. (2011). Education with ICT in South Korea and Chile. *International Journal of Educational Development (IJED)*, 31 (2), 126-148.
22. van Rooij, S. W., & Zirkle, K. (2016). Balancing pedagogy, student readiness and accessibility: A case study in collaborative online course development. *The Internet and Higher Education*, 28, 1-7.

23. Wahlstedt, Ari, Pekkola, Samuli & Niemel, Marketta (2008). From elearning space to e-learning place, *British Journal of Educational Technology*, 39 (6), 1020–1030.
24. Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15 (1), 127-136.

