

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی

مقاله پژوهشی
اصیل
*Original
Article*

خدیجه نورانی^۱، فرهاد سراجی^۲، بهمن زندی^۳، محمدرضا سرمدی^۴

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف ارائه چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی انجام شد. **روش:** طرح پژوهش از نوع پژوهش‌های توصیفی - تحلیلی بود. در مرحله کیفی به منظور شناسایی ابعاد و عامل‌های مرتبط با ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی و رسیدن به توافق در این خصوص، از پانل دلفی با حضور تعدادی از متخصصان استفاده شد. در مرحله کمی، از پرسشنامه محقق ساخته با ۱۶۴ سؤال و برای بررسی داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی تأییدی استفاده شد. **یافته‌ها:** در این پژوهش، ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی نظام آموزش الکترونیکی در شش بُعد فاصله قدرت، ابهام‌پذیری در برابر ابهام‌گریزی، مردگرایی در برابر زن‌گرایی، جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، نوع نگرش به زمان، نوع نگرش به فعالیت و ۲۶ عامل بررسی شدند. بر مبنای داده‌های پژوهش، بُعد فاصله قدرت بالاترین بار عاملی را به خود اختصاص داده بود و پایین‌ترین بار عاملی، مربوط به بعد نگرش به زمان بود؛ بعلاوه آنکه این چارچوب از برازش و پایایی مناسبی برخوردار بود. **نتیجه‌گیری:** استفاده از چارچوب طراحی شده پژوهش در تعیین نیازهای واقعی مخاطبان دوره‌ها، طراحی و شخصی‌سازی نظام‌های آموزش الکترونیکی ایرانی می‌تواند مفید واقع شود.

واژگان کلیدی: ویژگی‌های فرهنگی، یادگیرنده ایرانی، نظام آموزش الکترونیکی.

◇ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور. تهران، ایران (نویسنده مسئول). kh.noorani60@pnu.ac.ir

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تهران. تهران، ایران. fseraji@ut.ac.ir

۳. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور. تهران، ایران. zandi@pnu.ac.ir

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور. تهران، ایران. sarmadi@pnu.ac.ir

الف) مقدمه

عوامل فرهنگی و اجتماعی نقش مهمی در شکست و موفقیت سیستم‌های آموزش الکترونیکی در مراحل توسعه، استفاده و بعد از توسعه دارند (چو کوئه،^۱ ۲۰۱۸). بنا بر یک تعریف، فرهنگ به عنوان تفسیرهای ثابت و معمولی از احساسات، ارزشها و هنجارهایی که توسط گروهی از افراد شکل گرفته‌اند و بین آنها تسهیم می‌شود و بر عمل آنان در گروه تأثیر می‌گذارد، توصیف می‌شود (ساری و یوسه،^۲ ۲۰۲۰). لذا فرهنگ نقش مهمی در رفتار اجتماعی، ارتباطات، فرایندهای شناختی و فناوری‌های پداگوژیکی و آموزشی بازی می‌کند (کومی^۳ و همکاران، ۲۰۱۷؛ نقل از: یانگ و همکاران، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، فرهنگ یادگیرندگان در محیط آموزش و یادگیری الکترونیکی از اهمیت اساسی برخوردار است؛ زیرا فرهنگ یادگیرنده بر چگونگی درک او از محیط یادگیری الکترونیکی و اینکه چگونه او در این محیط‌ها حضور شناختی، اجتماعی و عاطفی داشته باشد، تأثیر می‌گذارد (وانگ و ریوز،^۴ ۲۰۰۷) و چنانچه این دوره‌ها بدون ملاحظه فرهنگ یادگیرنده برنامه‌ریزی شوند، احتمال اثربخشی آنها کاهش می‌یابد. (کاترمان و استانتون،^۵ ۲۰۲۰)

با وجود آنکه نقش و ارتباط فرهنگ یادگیرندگان به طور خاص با طراحی و تولید سیستم‌های آموزش الکترونیکی، انعطاف‌پذیر و شخصی‌سازی شده (سینگ و ال‌شماری،^۶ ۲۰۲۱)، با بازخوردهای شخصی‌سازی شده (سیدی علی،^۷ ۲۰۱۹) و با رضایت، قصد، پذیرش، استفاده از سیستم‌های آموزش الکترونیکی و مشارکت کاربران در این سیستم‌ها (باکی و بیرگون،^۸ ۲۰۲۰، توماس و آنادورای،^۹ ۲۰۲۱، سیدرال و همکاران،^{۱۰} ۲۰۲۰، ساتاکوتالا و همکاران،^{۱۱} ۲۰۱۹) روشن شده است و در اکثر مدل‌های طراحی آموزشی نیز تحلیل ویژگی‌های یادگیرنده نقش مهمی دارد؛ اما به تحلیل ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده برای کاربرد آنها در محیط‌های آموزش الکترونیکی،

-
1. Chukwuere
 2. Sari & Yüce
 3. Kumi
 4. Wang & Reeves
 5. Katzman & Stanton
 6. Singh & Alshammari
 7. Sidi-Ali
 8. Baki & Birgören
 9. Thomas & Annadurai
 10. Cidral & Aparicio & Oliveira
 11. Sathakathulla & Bin & Smart

در این مدلها کمتر پرداخته شده است (هیستر اکهولم،^۱ ۲۰۲۰). بنابر این، درک پیوند بین آموزشهای الکترونیکی و ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان برای اضافه کردن عناصر فرهنگی مرتبط به مدل‌های طراحی آموزشی و مدل‌های یادگیری الکترونیکی اهمیت شایانی دارد؛ به ویژه آنکه از یک سو، این مدلها در حال توسعه‌اند و از سوی دیگر، تحقیقات کمی، نقش مهمی را که عوامل فرهنگی و اجتماعی ممکن است در پذیرش و استفاده از سیستم‌های آموزش الکترونیکی در کشورهای در حال توسعه ایفا کنند، بررسی کرده‌اند. (الله،^۲ ۲۰۲۰)

در ایران نیز پژوهش‌های معدودی از جمله: پژوهش عطاران و همکاران (۱۳۹۰) و نورانی و همکاران (۱۳۹۶)، به بررسی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در محیط یادگیری الکترونیکی پرداخته‌اند و هنوز چارچوب جامعی برای شناسایی ویژگی‌ها و عناصر فرهنگی مرتبط با یادگیرنده در محیط‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی ارائه نشده است. حتی پژوهش‌های خارجی نیز برای شناسایی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده در محیط‌های آموزشی الکترونیکی با در نظر گرفتن اولویت‌های فرهنگی جامعه خود، هر یک به بعد یا ابعاد خاصی از ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان توجه کرده‌اند که یا از دل مدل‌های فرهنگ ملی اقتباس شده‌اند، یا فقط جنبه خاصی از آن مدلها را در محیط‌های آموزش الکترونیکی استفاده و کنکاش کرده‌اند؛ لذا با توجه به خلأهای مذکور و اینکه شاید توجه به مدل‌های فرهنگ ملی در دیگر جوامع و پیشینه‌های پژوهشی برخاسته از آنها، به عنوان یک راهنما برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در محیط‌های آموزش الکترونیکی بتواند مفید قلمداد شود، ولی همچنان این خلأ پژوهشی احساس می‌شود که در نهایت با تکیه بر چه نوع چارچوب فرهنگی - آموزشی و با در نظر گرفتن چه ابعاد و عاملهایی می‌توان ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی را در فرایندهای مختلف آموزشی، مانند طراحی، تولید و ارزشیابی، در محیط‌های آموزش الکترونیکی مورد توجه قرار داد. ضمن توجه به اینکه ضرورت شخصی‌سازی سامانه‌های آموزش الکترونیکی منطبق با مختصات فرهنگی یادگیرندگان ایرانی و تفاوت فرهنگی جوامع، اجرای چنین پژوهشی را ضروری می‌سازد؛ زیرا نتایج پژوهش، بستر را برای برنامه‌ریزان و سیاستگذاران نظام آموزش الکترونیکی فراهم می‌سازد تا در برنامه‌ریزی و تحلیل نیاز یادگیرنده دقیق‌تر عمل کرده و ارزشها و چالشهای فرهنگی جامعه ایرانی را در تعاملات چندگانه آموزشی مانند تعاملات استاد- یادگیرنده،

1. Heaster-Ekholm

2. Allah

یادگیرنده- یادگیرنده، یادگیرنده- محتوا و یادگیرنده- فناوری شناسایی کنند و متناسب با وضعیت فرهنگ آموزشی جامعه ایرانی و جمعیت آینده کشور، به طراحی و اجرای دوره‌های آموزش الکترونیکی بپردازند.

در نتیجه، هدف پژوهش حاضر ضمن توجه ویژه به مدل هافستد به عنوان یکی از مهم‌ترین مدل‌های فرهنگی که مورد استناد زیادی در پژوهشها قرار گرفته است (به دلیل وجود نشانگرهای مهم در تعریف ابعاد مدل و برخورداری از حمایت پژوهشهای تجربی زیاد)، ارائه یک چارچوب فرهنگی بومی برای شناسایی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی در محیط‌های آموزش الکترونیکی است تا بدین وسیله، نظریه و عمل آموزش و یادگیری الکترونیکی غنی‌تر شود.

۱. چارچوب نظری

صاحب‌نظران حوزه فرهنگ به طور کلی و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزش الکترونیکی به طور خاص، در پاسخ به این سؤال که هنگام شناسایی و تعیین ویژگی‌های فرهنگی افراد، دقیقاً باید به چه ابعاد و عاملهایی توجه داشت، دیدگاه مشترکی ندارند. کلاکوهان و استرابک (۱۹۶۱) در شناخت فرهنگ، بررسی دیدگاه افراد آن جامعه را نسبت به طبیعت انسان، ارتباط انسان با طبیعت، روابط اجتماعی اعضای جامعه، زمان و فعالیت، مهم تلقی کرده‌اند. برای مثال، در باب روابط اجتماعی، معتقدند که باید بررسی شود آیا روابط میان افراد جامعه، مبتنی بر فردگرایی و حول محور فرد است یا مبتنی بر روابط عمودی با گروههایی از افراد با سلسله‌مراتب روشن و دقیق یا مبتنی بر برابری ساختار اجتماعی با گروههایی از افراد با موقعیتهایی نسبتاً برابر. بعلاوه، درباره فعالیت نیز باید بررسی شود که تمرکز افراد، بر زمان حال (بودن) است یا افراد تمایل دارند مشقتی را برای پرورش خود به عنوان یک ماهیت واحد و منسجم، تحمل کنند (شدن) یا آنکه معتقد به سختکوشی برای کسب اهداف و پیشرفت‌اند (انجام دادن). درباره زمان هم باید بررسی شود که تصمیم‌گیری افراد نسبت به زمان، متأثر از گذشته است یا حال یا آینده. (ناردن و استیرز، ۲۰۰۹)

هال (۱۹۷۶) نیز در خصوص بررسی فرهنگ ارتباطی افراد، دو شیوه ارتباطی را مطرح می‌سازد. نخست، ارتباط مبتنی بر بافت‌مداری بالا (روش ارتباطی عمیق) که با ارتباطات کمتر گفته یا نوشته شده همراه است. در این ارتباط، بیشتر از سکوت، اشاره، فاصله و حرکات در تعاملات استفاده می‌شود و عدم صراحت و پرهیز از تضاد مورد تأکید است. دوم، ارتباطات

مبتنی بر بافت‌مداری پایین که در آن پیامها باید به صورت صریح، مفصل و قطعی رد و بدل شوند و اغلب ارتباط با پرسش زیاد تا رفع ابهام برای افراد ادامه دارد. همچنین او دو نوع نگرش خطی و چرخه‌ای به زمان را معرفی کرده است. در نگرش خطی، ارزشمند بودن زمان و زمان تک‌بعدی به شکل نوار خطی قابل تقسیم، انجام یک کار در یک محدوده زمانی، آینده‌محوری و جهت‌گیری متمرکز بر نتایج ملموس مهم است. در نگرش چرخه‌ای نیز زمان چند وجهی، زمان موقعیت‌مدار و منعطف، انجام فعالیت‌های چندگانه در یک زمان، تأکید بر فعالیت تا ساعات صرف شده اهمیت دارد (ناردن و استیز، ۲۰۰۹). هافستد^۱ (۱۳۸۸: ۲۶) هم اذعان دارد در جوامعی با فرهنگ فاصله قدرت بالا بر مواردی از قبیل اطاعت، وابستگی، پذیرش نابرابری میان افراد، احترام زیاد به یاددهنده، عدم ترویج خلاقیت، ترویج ارزش مقام و منزلت تأکید می‌کنند؛ اما در جوامعی با فرهنگ فاصله قدرت پایین، این ارزشها کمتر مورد تأکید است و ارزشهای مقابل آنها ضرورت دارد. بعلاوه در فرهنگ فردگرا نیز تأکید بر خود و خانواده هسته‌ای در برابر وفاداری به گروه، فکر کردن به من، به جای فکر کردن به ما، تأکید بر هویت فردی در برابر هویت جمعی، نقد افکار و تضاد در برابر انطباق و هماهنگی، ارتباط و مکالمه سطحی در برابر ارتباط و مکالمه عمیق، تأکید بر حرمت شخصی در برابر شرمندگی و بی‌وجه شدن و حفظ آبرو (در صورت وجود تخلف) مهم شمرده می‌شود و هدف از تحصیل یادگیری چگونه یاد گرفتن تا عمل کردن است. ارزشهای فوق اغلب در تضاد با ارزشهای فرهنگهای جمع‌گرا هستند. در جوامعی با فرهنگ ابهام‌گریزی قوی نیز ارزشهای از قبیل تهدید تلقی کردن شرایط ابهام‌آمیز، تجربه استرس زیاد در موقعیتهای ابهام‌آمیز، خطرناک بودن تفاوتها، عدم پذیرش ریسکهای نامأنوس، علاقه‌مندی یادگیرندگان به یادگیری منظم و ساختارمند و دنبال کردن پاسخ صحیح، انتظار از اساتید برای دانستن پاسخ همه سؤالات و برطرف کردن چالشهای درسی از سوی استاد مهم‌اند. در حالی که در جوامعی با فرهنگی با ابهام‌گریزی ضعیف عکس این موارد صادق است. بعلاوه در بعد مردانگی در برابر زنانگی هم تأکید سیستم‌های آموزشی بر ارزشهای رقابت و پیشرفت در برابر ارزشهای همکاری و امنیت است؛ به طوری که در فرهنگ مردانه در محیط‌های یادگیری مریان به رقابت پاداش می‌دهند در فرهنگ زنانه به فضای دوستانه همکاری و مشارکت اهمیت می‌دهند. (گومزری و همکاران، ۲۰۱۶)

1. Hofstede
2. Gómez-Rey, Barbera & Fernández-Navarro

ترومپنارس^۱ (۱۹۹۳) نیز بیان می‌کند که در شناخت فرهنگ باید روابط بین افراد یک جامعه و مواجهه افراد با زمان و محیط بررسی شوند. او در خصوص تفاوت روابط در فرهنگ فردگرا و جمع‌گرا به عواملی همچون: تعریف خود مستقل در برابر خود وابسته، تأکید بر نگرش فردی در برابر تأکید بر هنجارهای اجتماعی، داشتن هدفهای مستقل از گروه در برابر هدفهای همسو با گروه، تأکید بر عقلانی و منطقی بودن در مقابل تأکید بر وابسته بودن تأکید دارد. هاوس و همکاران^۲ (۲۰۰۴) هم با مرور مطالعات فرهنگی ابهام‌گریزی، جمع‌گرایی درون‌گروهی و برون‌گروهی، فاصله قدرت، جهت‌گیری انسانی و آینده‌گرایی را مطرح کرده و اذعان دارند که مساوات‌طلبی جنسیتی، یکی از ابعاد عدم تمرکز جامعه بر مردگرایی است و در نتیجه باید بررسی شود سازمانها و جوامع به چه میزان علاقه‌مند به افزایش برابری جنسیتی و کاهش نابرابری‌اند. بدین ترتیب، مردگرایی- زن‌گرایی بر تفاوت بین جوامع از ادراک نقشهای جنسیتی روشن و انتظارات رفتاری از هر دو جنس تمرکز دارد. (اسلیمی، ۲۰۲۰) از طرف دیگر، صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نیز در پژوهشهای فرهنگی در حوزه آموزش و یادگیری، بر عوامل متفاوتی تأکید دارند. برای مثال، اندرسون^۳ (۱۹۸۸) بیان می‌کند: در حالی که ارزشهای افراد جوامع غربی رقابت، تلاش فردی، پایبندی به زمان‌بندی غیر منعطف، جدایی مذهب از بخشهای مختلف فرهنگ و ترجیح جهان‌بینی فردی است؛ افراد در جوامع غیر غربی بر ارزشهای مشارکت، تلاش گروهی، پایبندی به زمان منعطف، تأثیرگذاری مذهب بر فرهنگ جامعه و انعطاف‌پذیری نسبت به دیدگاه دیگران تأکید دارند. سوفرت^۴ (۲۰۰۲) نیز با تأکید بر ابعاد فرهنگی در طراحی و کاربرد سیستم‌های آموزش الکترونیکی اذعان می‌کند که باید مواردی از قبیل ترجیحات مدرّس، سبک یادگیری، رفتار گروهی، ارتباطات فرهنگی، فعالیتهای گروهی و رویکرد گروهی در مطالعه سیستمهای آموزش الکترونیکی مورد توجه قرار گیرد. موریس^۵ (۲۰۰۳) هم تفاوت رویکرد فرهنگی وابسته به بافت‌مداری بالا و پایین را برای بررسی نوع روشهای یاددهی- یادگیری، نوع ارزشیابی، نوع رابطه یاددهنده- یادگیرنده، ارزش تلاش یادگیرنده و مشارکت یادگیرنده در محیط‌های آموزش بر خط مهم می‌داند.

-
1. Trompenaars
 2. House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta
 3. Slimi
 4. Anderson
 5. Seufert
 6. Morse

هندرسون^۱ (۲۰۰۷) نیز در مدل نظریه چندفرهنگی، بر ملاحظات معرفت‌شناختی، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ مسلط جوامع، اقلیتهای قومی و بومی، فرهنگ اداری و مسائل جنسیتی، در رویکرد آموزش ترکیبی و طراحی آموزش الکترونیکی تأکید دارد. همچنین هندرسون (۱۹۹۶) با تأکید بر میزان انعطاف‌پذیری برنامه‌ها، نوع ملاحظات معرفت‌شناسی در آموزش، فلسفه تربیتی، دیدگاه‌های روان‌شناسی، جهت‌گیری اهداف، توالی، ارزش تجربه، نقش مدرس، ارزش خطاها، نوع انگیزش، نوع ساختار، میزان توجه به تفاوت‌های فردی، حدود و اختیارات یادگیرنده، نوع فعالیت یادگیرنده و میزان تأکید بر یادگیری مشارکتی، به تفاوت بین سیستم‌های آموزشی و فرهنگی توجه کرده است. (معصومی و لندستروم، ۲۰۰۹)

پاریش و همکاران^۲ (۲۰۱۰) نیز ابعاد فرهنگی از قبیل روابط اجتماعی (برابری و اقتدار، فردگرایی و جمع‌گرایی، تأکید بر ماهیت علم و میزان چالش‌پذیری)، باورهای معرفت‌شناختی (ثبات یا عدم قطعیت، ارائه بحث‌های منطقی و معقول بودن، مسئله علیت و پیچیدگی سیستم) و درک زمانی (زمان ساعتی در برابر زمان رویدادی و زمان خطی در برابر زمان چرخه‌ای) را در محیط‌های یادگیری الکترونیکی بررسی کردند. جوشوا و همکاران^۳ (۲۰۱۵) هم با تأکید بر عوامل فرهنگی، اجتماعی، شبکه‌ای و اداری، چارچوبی برای پلتفرم یادگیری ترکیبی ارائه کرده‌اند. آنان اذعان دارند عناصری مانند یادگیرنده، محتوا، شبکه‌های یادگیری، فعالیت و تمرینات باید با توجه به عوامل مذکور مد نظر قرار گیرند.

با توجه به آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد هر یک از مدل‌های فرهنگ ملی برای شناخت فرهنگ جوامع بر عناصری از فرهنگ اشاره کرده‌اند که گاهی با دیگری متفاوت است. برای مثال، مدل کلاکوهان و استرابک (۱۹۶۱)، دیدگاه افراد جامعه را نسبت به طبیعت انسان، ارتباط انسان با طبیعت، روابط اجتماعی اعضای جامعه و نگرش افراد نسبت به زمان و فعالیت مورد توجه قرار داده است. این مدل تنها مدل فرهنگی اشاره‌شده در این مقاله است که به مسئله طبیعت و ماهیت انسان و نحوه فعالیت انسان نیز اشاره کرده است؛ هر چند نشانگرهای جزئی برای ابعاد مذکور ارائه نشده است.

هال (۱۹۷۶) شیوه ارتباطی وابسته به بافت و نگرش افراد نسبت به زمان و فضا (که در متن این مقاله به آن پرداخته نشده) را مطرح کرده است. هال در حالی نحوه ارتباط انسانها را

1. Hendfrson
2. Parrish & Linder-VanBerschot
3. Joshua, Nehemiah & Ernest

وابسته به موقعیت و بافت می‌داند، که دیگر مدلها کمتر به این مسئله توجه کرده‌اند؛ گرچه او نیز نشانگرهایی کلی برای ابعاد مدل منظور کرده است.

ترومپنارس (۱۹۹۳) نیز ضمن توجه به روابط بین افراد در جامعه، مواجهه افراد با زمان و محیط را نیز در نظر گرفته است. ولی مدل او هم به صورت کلی چنین مواردی را مورد اشاره قرار داده است. در حالی که مدل هافستد ضمن بررسی ماهیت روابط انسانها با یکدیگر و با تأکید بر فاصله قدرت، فردگرایی در برابر جمع‌گرایی و مردانگی در برابر زنانگی، نحوه برخورد افراد جوامع با مسئله ابهام را نیز مطرح کرده است. بعلاوه اینکه او نشانگرها و ارزشهای مرتبط با این ابعاد را، هم در سطح جامعه و هم در سطح سیستم‌های آموزشی مشخص کرده و با استفاده از چنین نشانگرهایی، فرهنگ جوامع و سازمانها را به طور کمی و تجربی کنکاش کرده است. در واقع؛ چنین نقطه قوتی باعث استناد زیاد این مدل برای شناسایی فرهنگ افراد در سطح جوامع و در سازمانهای آموزشی شده است.

هاوس و همکاران (۲۰۰۴) نیز با مرور مطالعات فرهنگی قبلی در بحث جمع‌گرایی، به لزوم توجه و تفکیک جمع‌گرایی درون‌گروهی از جمع‌گرایی برون‌گروهی پرداخته و برای شناخت فرهنگ جوامع و سازمانها، بُعد جهت‌گیری انسانی و آینده‌گرایی را به مدل‌های پیشین اضافه کرده‌اند. بعلاوه اینکه آنها در بعد مرد‌گرایی و زن‌گرایی مد نظر هافستد، مسئله ادراک نقش وابسته به جنسیت و انتظارات وابسته به این امر را روشن ساختند.

بنابر این، تفاوت مدلها در نوع بُعد مورد تأکید و برخورداری یا عدم برخورداری ابعاد از نشانگرهای خرد، به منظور تعریف بُعد مد نظر است. ضمن اینکه اغلب مدل‌های استناد شده برای شناخت فرهنگ ملی و جوامع، بیشتر حالت نظری دارند و تنها مدل هافستد است که علاوه بر داشتن نشانگرهای خرد برای هر بُعد، به انعکاس ارزشها و هنجارهای فرهنگ ملی در سیستم‌های آموزشی اشاره کرده است؛ لذا همین امر باعث توجه و استفاده پژوهشگران آموزشی از این مدل شده است.

همچنین در مدلها و چارچوبهای آموزشی نیز صرفاً اندرسون (۱۹۸۸) در تفاوت بین ارزشهای جوامع غربی در برابر ارزشهای جوامع شرقی، به تأثیرپذیری فرهنگ جوامع شرقی از مسئله مذهب پرداخته است. موريس نیز با الهام از رویکرد فرهنگی وابسته به بافت‌مداری بالا و پایین‌ها، به تأثیر بافت در پنج زمینه از فرایندهای یاددهی - یادگیری در محیط‌های آموزش الکترونیکی پرداخته است؛ در حالی که سوفرت (۲۰۰۲) توجه به ابعاد فرهنگی را هم در سطح طراحی و هم در سطح کاربرد سیستم‌های آموزش الکترونیکی ضروری می‌داند.

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ♦ ۴۵

ولی هندرسون (۲۰۰۷) در مدل خود، هم به مسائل فرهنگی کلانی همچون: فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ مسلط جوامع و فرهنگ اداری در سازمانها، هم به مسائل فرهنگی خرد همچون: فرهنگ اقلیتهای قومی و بومی و مسائل جنسیتی در سطح طراحی آموزش الکترونیکی پرداخته است. علاوه بر این، هندرسون (۱۹۹۶) با در نظر گرفتن ابعاد دقیق تر و جامع تری از تفاوت فرهنگی سیستم‌های آموزشی، ملاحظات مربوط به طراحی و کاربرد را در محورهای مختلفی که به صورت طیف مشخص شده‌اند، مورد توجه قرار داده است.

پاریش و همکاران (۲۰۱۰) نیز ابعاد فرهنگی از قبیل توجه به روابط اجتماعی، باورهای معرفت‌شناختی و درک زمانی یادگیرندگان در محیط‌های آموزش الکترونیکی را طبق مدل‌های فرهنگ ملی در محیط‌های آموزش الکترونیکی بررسی کردند. جوشوا و همکاران (۲۰۱۵) نیز توجه به عوامل فرهنگی، اجتماعی، شبکه‌ای و اداری را در کنار هم برای یادگیری الکترونیکی ضروری تلقی می‌کنند.

لذا در این بخش نیز به نظر می‌رسد هر یک از چارچوبهای آموزشی، ضمن توجه به یک بعد خاص صرفاً نگاه کلی و گذرا به عناصر فرهنگی در محیط‌های یادگیری الکترونیکی دارند؛ در حالی که طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی نیازمند شناسایی ابعاد و عوامل خردتر برای طراحی و تولید دوره‌های یادگیری الکترونیکی‌اند، تا آنکه ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده، هم در سطح کلان و خرد و هم در سطح طراحی و کاربرد مورد توجه قرار گیرد.

۲. پیشینه پژوهشی

مرور ادبیات پژوهش نشان می‌دهد به موضوع فرهنگ از زوایای مختلفی در محیط‌های آموزش الکترونیکی توجه شده است؛ از جمله: رابطه فرهنگ ابهام‌گریزی آسیایی با نامطلوب بودن ماهیت غیر خطی این دوره‌ها نزد یادگیرنده آسیایی و رابطه بین جمع‌گرایی فرهنگی با تمایل به ساخت یک جامعه برخط با همکلاسی و مربیان شناخته‌شده و آشنا (کو و لور، ۲۰۰۳)؛ تأثیرات فرهنگی فاصله قدرت، فردگرایی در برابر جمع‌گرایی، مردانگی در برابر زنانگی، تحمل ابهام در برابر عدم تحمل ابهام، دید بلندمدت در برابر دید کوتاه‌مدت بر رفتارهای تبادل و تعاملی سه‌گانه یادگیرنده با استاد، یادگیرنده با یادگیرنده و یادگیرنده با محتوا در آموزش‌های الکترونیکی (لیمون، ۲۰۰۵)؛ رابطه ابهام‌گریزی

1. Joshua & Nehemiah & Ernest

2. Ku & Lohr

3. Lemone

بالا با ترس و نگرانی دانشجویان عرب از دوره‌های آموزش الکترونیکی و رابطه بین فرهنگ ارتباطی عدم خودابرازی و فرهنگ جمع‌گرایی عرب با عدم تمایل این دانشجویان به شرکت در بحثها (الحرثی،^۱ ۲۰۰۵)؛ اثرات فاصله قدرت، ابهام‌گریزی، جوّ جمعی و برنامه‌ریزی (آینده‌گرایی) بر کاربردهای آموزش الکترونیکی در هند (راو،^۲ ۲۰۱۱)؛ رابطه بین ابهام‌گریزی با مهارت‌های ضعیف یادگیرندگان در استفاده از فناوری، نیاز به آگاهی بیشتر یادگیرندگان از ساختار دوره، قدردانی یادگیرندگان از بازخورد برخط و همستگی عدم تحمل ابهام دانشجویان با شاخصهایی همچون: چالش در انجام پروژه‌های برخط، تقاضا برای توضیحات بیشتر برای انجام تکالیف، تقاضا برای افزایش زمان انجام تکالیف و مرور آنها و عدم تحمل وجود ابهام در مواد درسی در دوره‌های یادگیری ترکیبی (کمپ،^۳ ۲۰۱۳)؛ ارتباط فاصله قدرت بالا با رضایت، عملکرد و مشارکت ضعیف در یادگیری مشارکتی برخط با استاد به نیاز بیشتر به حضور استاد در فرهنگهایی با فاصله قدرت بالا (زاهو^۴ و همکاران، ۲۰۱۱)؛ ارتباط فاصله قدرت بالا، فرهنگ جمعی، سنت‌های مذهبی و ابهام‌گریزی بالا با نگرش منفی دانشجویان نسبت به دوره‌های الکترونیکی (الامری و همکاران،^۵ ۲۰۱۴)؛ ارتباط جمع‌گرایی با الگوهای حضور اجتماعی، شناختی و آموزشی در محیط‌های آموزش برخط به ویژه در ارزش قائل شدن برای انعکاس نظرات در گروه، نحوه بیان اثربخش نظرات، نیاز به انسجام گروهی، نیاز به مشارکت و خودنظم‌دهی بالاتر برای افزایش حضور (کوریبا،^۶ ۲۰۱۴)؛ تأثیر جمع‌گرایی و فردگرایی بر پذیرش یادگیری الکترونیکی، رابطه ابهام‌گریزی و قدرت بالا با عدم پذیرش سیستم‌های آموزش الکترونیکی (رابایه،^۶ ۲۰۱۹)؛ رابطه فاصله قدرت بالا و مذهب با پذیرش مثبت یادگیرنده نسبت به دریافت بازخورد منفی در اشتباهات تحصیلی (اریکسون و همکاران،^۷ ۲۰۲۰)؛ طرح مسائل مربوط به جنسیت، از قبیل پذیرش و تمایل به آموزش توسط غیر همجنس، حضور همزمان هر دو جنس در یک کلاس، نحوه همکاری بین آنان، مجاز بودن استفاده از دوربین الکترونیکی در تعاملات آموزشی در فرهنگهای محافظه‌کار (یوسف و همکاران،^۸ ۲۰۱۲)؛ رابطه جمع‌گرایی، فاصله قدرت و ابهام‌گریزی با نگرش به تحصیل در نظام

-
1. Al-Harathi
 2. Rao
 3. Kemp
 4. Zhao
 5. Alamri & Cristea & Al-Zaidi
 6. Rabayah
 7. Eriksson, Lindvall, Helenius & Ryve
 8. Youssef, Bygholm & Jaeger

آموزش الکترونیکی و رابطه فاصله قدرت و جمع گرایی با نوع تعاملات استاد- دانشجو، رابطه جمع گرایی و ابهام گریزی با نوع روشهای یاددهی- یادگیری ترجیحی دانشجو و رابطه بافت مداری بالای فرهنگی با نوع روشهای ارزشیابی ترجیحی دانشجو(نورانی و همکاران، ۱۳۹۶)؛ تأثیر فرهنگ تفکیک جنسیتی کشور عربستان با میزان استفاده زنان این کشور از آموزشهای الکترونیکی(در مقایسه با مردان) در ابعادی از قبیل دسترسی به اطلاعات و منابع، حمایت و انگیزه، مشارکت و همکاری، ارزیابی، بازخورد، تأمل انتقادی، ساخت دانش و تجربه یادگیری الکترونیکی(البحی و همکاران، ۲۰۲۲)؛ در نظر گرفتن ملاحظات مربوط به فعالیتهای کلاسی بین هر دو جنس، مسئله ممنوعیت حضور آنها در یک کلاس در طراحی مدلهای چندفرهنگی(هندرسون، ۲۰۰۷)، تأثیر فردگرایی بر سودمندی ادراک شده دوره‌های مشارکتی برخط، تأثیر جمع گرایی بر همنوایی با نظرات همکلاسی‌ها و پذیرش فناوری‌های معرفی شده از سوی آنها برای انجام تکالیف گروه، تأثیر قدرت بالا بر پذیرش پلتفرم‌های مخصوص یادگیری مشارکتی برخط، همبستگی منفی مردانگی و زنانگی با سودمندی و سهولت ادراک شده از یادگیری مشارکتی برخط(بانکول، ۲۰۲۰)؛ رابطه ابعاد فاصله قدرت، مردانگی در برابر زنانگی و ابهام گریزی با پذیرش یادگیری الکترونیکی(لی و همکاران، ۲۰۲۱)؛ رابطه فرهنگ محافظه کارانه کشور عمان با عدم تمایل زنان این کشور در استفاده از ابزارهای تصویری در دوره‌های آموزش الکترونیکی در مقایسه با مردان(اسلیمی، ۲۰۲۰)؛ رابطه قدرت بالا و فردگرایی پایین دانشجویان تونس به تمایل با ارتباط و تعامل با هم‌تایان تا اساتید به دلیل احترام زیاد به استاد و عدم تمایل پرسش از آنها، رابطه مردگرایی بالا با ارزش رقابت و پیشرفت در تکالیف تا همکاری و حس لذت، رابطه ابهام گریزی بالا و اطمینان از عدم انجام اشتباه در بحثها و تعاملات و اطمینان از صحیح بودن پاسخها، رابطه بافت مداری و جمع گرایی بالا با شرکت کم در تعاملات، رابطه زن گرایی بالا و عدم نشان دادن تمایل و اشتیاق به انجام تکالیف مانند شرکت در بحثها و اثربخشی دوره‌های آموزش الکترونیکی بر تمایل زنان در گسترش مرزهای اجتماعی با همکلاسی‌ها به دلیل ارتباط این مسئله با ارزش شرم و سنت در فرهنگ جمع گرا(تلیلی و همکاران، ۲۰۲۱)؛ رابطه بین جمع گرایی بالا، قدرت بالا، ابهام گریزی بالا و دید کوتاه مدت با ترجیح یادگیری و آموزش سنتی و ساختار یافته در

-
1. Alyahya & et al.
 2. Bankole
 3. Li & et al.
 4. Tlili & et al.

برابر عدم تمایل و ترجیح یادگیری ترکیبی به دلیل تأکید این نوع آموزشها بر شاخصهایی مانند استقلال، فعال بودن و خود هدایتگری یادگیرنده (السيف، ۲۰۲۱)، رابطه فرهنگ با مدیریت زمان، فعالیتهای یادگیری، فضای یادگیری، روابط بین فردی و سبک ارتباطی یادگیرنده (لاتروس و خدروبی، ۲۰۲۰)؛ رابطه مثبت بین فاصله قدرت، جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، ابهام‌گریزی، مردانگی در برابر زنانگی و پذیرش یادگیری الکترونیکی (سليم، ۲۰۲۱).

مهم‌ترین مدل‌های فرهنگی، چارچوبهای آموزشی فرهنگ‌محور و پژوهشهای تجربی برخاسته از آنها در جدول ۱ خلاصه شدند. بدین شرح که با تحلیل محتوا در متون و مقالات مربوطه سعی شد نخست، ابعاد مهم و مرتبط با حوزه فرهنگ، شناسایی و سپس اگر عامل یا عاملهایی مرتبط با این ابعاد در پژوهشهای فرهنگی آموزشی به صورت موردی بررسی شده بودند، در زیرمجموعه بعد مد نظر اشاره شوند تا با نظرات خبرگان، توافق اولیه بر این جمع‌بندی حاصل شود.

جدول ۱: مطالعات مربوط به مدلها و چارچوبهای فرهنگی در آموزش و پژوهشهای تجربی

مدل‌های فرهنگ ملی، چارچوبهای فرهنگ‌محور در آموزش و پیشینه‌های تجربی برای شناسایی ابعاد فرهنگی و عاملهای مرتبط با هر بعد	
ابعاد	فاصله قدرت
عاملها	تأکید بر جایگاه یاددهنده به عنوان مقام بدون چالش و همیشه محترم، تأکید بر نقش یاددهنده به عنوان مسئول یادگیری و منبع دانش، تأکید بر نقش یاددهنده به عنوان عامل اصلی ارتباطات و تعاملات در فرایند یاددهی-یادگیری
مدلها و چارچوبهای فرهنگ‌محور و پیشینه‌های تجربی	ترومپنارس (۱۹۹۳)، کلاکوهان (۱۹۶۱)، هال (۱۹۷۶)، اندرسون (۱۹۸۸)، هافستد (۱۳۸۸)، سوفرت (۲۰۰۲)، موريس (۲۰۰۳)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، هندرسون (۲۰۰۷)، ليمون (۲۰۰۵)، راثو (۲۰۱۱)، زاهو (۲۰۱۱)، ال امری و همکاران (۲۰۱۴)، نورانی (۱۳۹۶)، رابایه (۲۰۱۹)، بانکول (۲۰۲۰)، لی و همکاران (۲۰۲۱)، تلیلی (۲۰۲۱)، سليم (۲۰۲۱)، السيف (۲۰۲۱).
ابعاد	ابهام‌گریزی در برابر ابهام‌پذیری

1. Alsaif
2. Latrous & Khadraoui
3. Slimi

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۴۹

<p>تمایل به آموزش و فعالیتهای ساختار یافته، تمایل به آموزش و فعالیتهای غیر ساختار یافته، تأکید بر وضعیت دانش و محتوای ثابت و از قبل برنامه‌ریزی شده، تأکید بر وضعیت دانش و محتوای متغیر و در حال تکوین، تأکید بر رویه‌های ارزشیابی ثابت و پایانی، تأکید بر رویه‌های ارزشیابی متغیر و فرایندی، تأکید بر نیاز به دریافت مقدار بالای از انواع بازخورد از سوی یاددهنده</p>	<p>عاملها</p>
<p>هافستد (۱۳۸۸)، کو و لور (۲۰۰۳)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، هندرسون (۲۰۰۷)، الحرثی (۲۰۰۵)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، رانو (۲۰۱۱)، کمپ (۲۰۱۳)، الامری و همکاران (۲۰۱۴)، نورانی (۱۳۹۶)، رابایه (۲۰۱۹)، لی و همکاران (۲۰۲۱)، تللیلی (۲۰۲۱)، السیف (۲۰۲۱)، سلیم (۲۰۲۱).</p>	<p>مدلها و چارچوبهای فرهنگ محور و پیشینه‌های تجربی</p>
<p>مردگرایی در برابر زن‌گرایی</p>	<p>ابعاد</p>
<p>نگرش افراد نسبت به مجاز بودن تعاملات و نحوه تعاملات بین هر دو جنس، تأثیر نگرش جنسیتی افراد نسبت به پذیرش یا استفاده از آموزش الکترونیکی</p>	<p>عاملها</p>
<p>هافستد (۱۳۸۸)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، هندرسون (۲۰۰۷)، یوسف و همکاران (۲۰۱۲)، نورانی (۱۳۹۶)، الیحیی و همکاران (۲۰۲۲)، بانکول (۲۰۲۰)، لی و همکاران (۲۰۲۱)، اسلیمی (۲۰۲۰)، تللیلی (۲۰۲۱)، سلیم (۲۰۲۱).</p>	<p>مدلها و چارچوبهای فرهنگ محور و پیشینه‌های تجربی</p>
<p>جمع‌گرایی در برابر فردگرایی</p>	<p>ابعاد</p>
<p>تأکید بر تعقیب اهداف و منافع گروهی، تأکید بر وابستگی گروهی و حفظ آبرو، تأکید بر ارزش مشارکت و همنوایی با نظرات یاددهنده و همکلاسی‌ها، تأکید بر تعقیب اهداف و منفعت فردی، تأکید بر استقلال و حرمت شخصی و تأکید بر ارزش رقابت و عدم همنوایی با نظرات یاددهنده و همکلاسی‌ها</p>	<p>عاملها</p>
<p>ترومینارس (۱۹۹۳)، اندرسون (۱۹۸۸)، هافستد (۱۳۸۸)، کو و لور (۲۰۰۳)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، رانو (۲۰۱۱)، الامری و همکاران (۲۰۱۴)، کوریا (۲۰۱۴)، بانکول (۲۰۲۰)، تللیلی (۲۰۲۱)، السیف (۲۰۲۱)، لاتروس و خدرویی (۲۰۲۰)، سلیم (۲۰۲۱).</p>	<p>مدلها و چارچوبهای فرهنگ محور و پیشینه‌های تجربی</p>
<p>نگرش به زمان</p>	<p>ابعاد</p>

نگرش چرخه‌ای به زمان، نگرش خطی به زمان، نگرش رویدادی به زمان، نگرش ساعتی به زمان، نگرش چند بعدی به زمان و نگرش تک بعدی به زمان	عاملها
کلاکوهان (۱۹۶۱)، هال (۱۹۷۶)، اندرسون (۱۹۸۸)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، راثو (۲۰۱۱)، لاتروس و خدرویی (۲۰۲۰).	مدلها و چارچوبهای فرهنگ محور و پیشینه‌های تجربی
نگرش به فعالیت	ابعاد
ارزش خطا نزد یادگیرنده، نوع فعالیت و مقدار لازم تمرین	عاملها
کلاکوهان (۱۹۶۱)، سوفرت (۲۰۰۲)، موریس (۲۰۰۳)، هندرسون (۱۹۹۶)، جوشوا و همکاران (۲۰۱۵).	مدلها و چارچوبهای فرهنگ محور و پیشینه‌های تجربی

(ب) روش‌شناسی

این پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی بود که به شیوه توصیفی - تحلیلی و به صورت کیفی و از طریق تحلیل اکتشافی و تأییدی انجام شد. به منظور توافق روی ابعاد و عاملهای شناسایی شده، از پنل دلفی با حضور ۱۲ نفر از متخصصان آموزش الکترونیکی استفاده شد. این خبرگان، استادان دانشگاهی با درجه دکتری در زمینه‌های مرتبط و دارای تألیفات و سوابق تخصصی در این حوزه بودند که به شکل نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند.

با توجه به خلأ جدی پژوهشی در حوزه فرهنگ یادگیرنده و اینکه این موضوع برای اولین بار به عنوان یک مسئله پژوهشی در سطح دانشگاه‌های ایران مطرح شده بود و هیچ پیشینه خاصی در این زمینه وجود نداشت، ابتدا سعی شد با روش تحلیل محتوا، فهرستی از مدلها، چارچوبهای موجود، ابعاد و عاملهای آنها با توجه به استناد در پیشینه پژوهشی، تهیه و در اختیار خبرگان قرار گیرد (جدول ۱). ضمن توجه به اینکه از مطالعات و پژوهشهایی که در جوامع اسلامی و غیر اسلامی انجام شده بود، همزمان استفاده شد تا ابعاد و عوامل مرتبط با آن ابعاد جامع‌تر شناسایی شوند. پس از توافق اولیه خبرگان، در مرحله شناسایی ابعاد، هر شش بعد اصلی (فاصله قدرت، ابهام‌گریزی در برابر ابهام‌پذیری، مردگرایی در برابر زن‌گرایی، جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، نگرش به زمان، نگرش به فعالیت) مهم تلقی شده و تأیید شدند. در مرحله بعد، عاملهای مرتبط به هر بعد نیز مورد توافق قرار گرفتند؛ بدین ترتیب که در بعد فاصله قدرت، بر سه عامل تأکید بر جایگاه یاددهنده به عنوان مقام بدون

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۵۱

چالش و همیشه محترم، تأکید بر نقش یاددهنده به عنوان مسئول یادگیری و منبع دانش، تأکید بر نقش یاددهنده به عنوان عامل اصلی ارتباطات و تعاملات در فرایند یاددهی-یادگیری توافق شد. برای نحوه برخورد یادگیرنده با مسئله ابهام نیز هفت عامل تمایل به آموزش و فعالیتهای ساختاریافته، تمایل به آموزش و فعالیتهای غیر ساختاریافته، تأکید بر وضعیت دانش و محتوای ثابت و از قبل برنامه‌ریزی شده، تأکید بر وضعیت دانش و محتوای متغیر و در حال تکوین، تأکید بر رویه‌های ارزشیابی ثابت و پایانی، تأکید بر رویه‌های ارزشیابی متغیر و فرایندی و تأکید بر نیاز به دریافت مقدار بالای از انواع بازخورد از سوی یاددهنده مورد تأکید قرار گرفت. برای بعد مردانگی در برابر زنانگی نیز دو عامل، نگرش افراد نسبت به مجاز بودن تعاملات و نحوه تعاملات بین هر دو جنس و تأثیر نگرش جنسیتی افراد نسبت به پذیرش یا استفاده از آموزش الکترونیکی تأیید شد. برای بعد جمع‌گرایی در برابر فردگرایی هم بروی شش عامل تأکید بر تعقیب اهداف و منافع گروهی، تأکید بر وابستگی گروهی و حفظ آبرو، تأکید بر ارزش مشارکت و همنوایی با نظرات یاددهنده و همکلاسیها، تأکید بر تعقیب اهداف و منفعت فردی، تأکید بر استقلال و حرمت شخصی و تأکید بر ارزش رقابت و عدم همنوایی با نظرات یاددهنده و همکلاسی‌ها توافق حاصل شد. برای بعد نگرش به زمان نیز شش نوع نگرش زمانی با عناوین نگرش چرخه‌ای، خطی، رویدادی، ساعتی، چندبعدی و تک‌بعدی شناسایی و تأیید شد. برای بعد نگرش به فعالیت هم دو عامل ارزش خطا نزد یادگیرنده و نوع فعالیتهای ترجیحی و مقدار لازم تمرین تعیین شد.

مقدار تناسب لازمی از ضرایب هماهنگی کندال و کای اسکوئر و معنادار نبودن تفاوت میانگین رتبه‌ها برای هر یک از ابعاد و عاملهای مربوط به آن، نشان از اتفاق نظر میان اعضای پانل در هر مرحله بود؛ به طوری که حاصل این توافق، پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای شد که با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای برای ارائه چارچوبی به منظور تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی استفاده شد. روایی این پرسشنامه با روش اعتبار محتوا (CVI) و نظر متخصصان برآورد شد و برای تعیین ضریب پایایی آن از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. سپس برای آنکه این چارچوب تأیید شود و نتایج آن به جامعه دانشجویان مجازی ایرانی قابل تعمیم باشد، از جامعه آماری دانشجویان مجازی دانشگاه پیام نور استان خوزستان استفاده شد که در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دوره‌های آموزش الکترونیکی مشغول به تحصیل بودند. دلیل انتخاب این جامعه اولاً تجربه متوالی آموزش الکترونیکی به

مدت سه نیمسال تحصیلی بود تا اصل همگن بودن جامعه آماری حفظ و تناسب تعمیم نتایج به سایر دانشجویان مجازی ایرانی امکان پذیر باشد. دوم؛ وجود تنوع و تفاوت‌های فرهنگی و قومی (مانند فارس، عرب و لر) بود که سوگیریهای احتمالی وابسته به ارزشهای فرهنگی را در جامعه پژوهش کاهش می داد. از سوی دیگر و از آنجا که نرخ پاسخگویی به پرسشنامه برای این پژوهش مهم بود، از روش نمونه گیری در دسترس برای انتخاب نمونه استفاده شد. لینک پرسشنامه از طریق برنامه واتسپ در گروههای آموزشی توزیع شد که تعداد ۸۹۰ نفر از دانشجویان مجازی پرسشنامه برخط را تکمیل کردند. سپس با استفاده از تحلیل عاملی سه مرتبه‌ای، به تحلیل بار عاملی سؤالات و عاملها، ابعاد و چارچوب بومی و تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی نظام آموزش الکترونیکی پرداخته شد و در نهایت برای اطمینان اینکه آیا چنین چارچوبی از برازش مناسبی برخوردار است، برازش نیز در سه سطح انجام شد. نرم افزار مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز اس.پی.اس.اس بود.

ج) یافته‌های پژوهش

۱. نتایج روایی محتوایی

روایی محتوایی با استفاده از نظرات ۱۲ نفر از متخصصان آموزش الکترونیکی انجام شد که نتایج با توجه به مرتبط بودن، ساده بودن و واضح بودن، با مقادیر مناسب تأیید شدند. بعلاوه با توجه به برآورد مقدار ضریب روایی محتوایی (CVI) برابر با ۰/۹۴؛ لذا به طور کلی، روایی محتوایی تأیید شد.

۲. یافته‌های آزمون دلفی

بر اساس یافته‌های دو دور آزمون دلفی، تعداد شش بُعد، ۲۶ مؤلفه و ۱۶۴ گویه مشترک استخراج شد؛ بدین شرح که برای دور آزمون دلفی ابعاد، ضریب هماهنگی کندال ۰/۳۴ و کای اسکوئر برابر ۱۰/۰۵ و درجه آزادی ۵ و سطح معناداری ۰/۰۰۱ به دست آمد. بالا بودن ضرایب هماهنگی کندال و معنادار نبودن تفاوت میانگین رتبه‌ها، نشان دهنده اتفاق نظر میان اعضای پانل بود که نشان داد ابعاد به دست آمده، از نظر خبرگان، با میانگین و انحراف معیار مناسب تأیید شده‌اند و بر این اساس، ابعاد تدوین شد. در دور دوم نیز ضرایب مناسبی برای توافق روی عاملها برآورد شد که به دلیل محدودیت در حجم مقاله از بیان آن خودداری شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون دلفی دور اول برای بررسی ابعاد پژوهش

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۵۳

متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	سطح معناداری
فاصله قدرت	۳/۷۷	۱/۲۱	۶/۰۲	۰/۰۰۱
ابهام‌گزینی در برابر ابهام‌پذیری	۴/۸۲	۱/۱۹	۷/۷۷	۰/۰۰۱
مردگرایی در برابر زن‌گرایی	۳/۴۵	۱/۳۴	۸/۶۵	۰/۰۰۱
جمع‌گرایی در برابر فردگرایی	۳/۳۶	۱/۲۷	۴/۳۲	۰/۰۰۱
نگرش به زمان	۳/۸۱	۱/۲۳	۴/۵۴	۰/۰۰۱
نگرش به فعالیت	۳/۶۵	۱/۱۰	۵/۸۷	۰/۰۰۱

۳. نتایج تحلیل عاملی

با توجه به اینکه پژوهش در خصوص ارائه چارچوبی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان نظام آموزش الکترونیکی برای اولین بار در ایران انجام می‌شد، تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، این چارچوب از چندین بعد تشکیل شده بود که تحلیل عاملی تأییدی گرفته شد. برای انجام تحلیل ابعاد اصلی، از روش چرخش متمایل (واریماکس) استفاده شد. نتایج پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی با استفاده از روشهای مختلف چرخش متمایل به منظور استخراج عاملهای مناسب از نظر تعداد و محتوا و در نظر گرفتن شاخصهایی مانند شاخص کفایت نمونه‌برداری ($KMO=0/969$)، آزمون کرویت بارتلت ($Bartlett=376/32333$ ؛ $P<0/0001$)، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، بار عاملی بالاتر از $0/3$ و با داشتن دست کم سه گویه در یک عامل، نشان داد چارچوب از شش بعد به ترتیب: قدرت، ابهام‌گزینی در برابر ابهام‌پذیری، مردگرایی در برابر زن‌گرایی، جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، نگرش به زمان و نگرش به فعالیت تشکیل شده است. این شش بعد روی هم حدود $44/38$ درصد واریانس را تبیین می‌کنند.

جدول ۳: مشخصه‌های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج ابعاد

ابعاد	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۵/۹۷	۱۵/۷۱	۱۵/۷۱
۲	۴/۰۸	۷/۳۷	۲۳/۰۸
۳	۴/۰۵	۶/۴۱	۲۹/۴۹

۳۴/۸۶	۵/۳۷	۴/۰۳	۴
۴۰/۱۴	۵/۲۸	۴/۰۱	۵
۴۴/۳۸	۴/۲۴	۳/۹۹	۶

یک) بعد فاصله قدرت

برای انجام تحلیل عاملهای اصلی این بعد، از روش چرخش متمایل (واریماکس) استفاده شد. نتایج پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی، با استفاده از روشهای مختلف چرخش متمایل، به منظور استخراج عاملهای مناسب از نظر تعداد و محتوا و در نظر گرفتن شاخصهایی مانند شاخص کفایت نمونه برداری ($KMO=0/789$)، آزمون کرویت بارتلت ($P<0/0001$; Bartlett= $1838/227$)، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، بار عاملی بالاتر از $0/3$ ، نشان داد ارزشهای ویژه سه عامل، بزرگتر از یک است و درصد پوشش واریانس مشترک بین متغیرها برای این سه عامل، یعنی استاد مقام بدون چالش و همیشه محترم، استاد مسئول یادگیری و منبع دانش، استاد عامل اصلی ارتباط یاردهی و یادگیری، روی هم $38/568$ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می کند. علاوه بر این، برون داد اولیه نیز نشان می دهد که مقدار دترمینان ماتریس همبستگی، عددی غیر صفر است که نشان می دهد بر پایه این داده ها می توان به استخراج عاملها اطمینان کرد.

جدول ۴: مشخصه های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج عوامل بعد فاصله قدرت

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۳/۳۱۷	۲۰/۷۳۰	۲۰/۷۳۰
۲	۱/۵۰	۹/۳۸۶	۳۰/۱۱۶
۳	۱/۳۵۲	۸/۴۵۳	۳۸/۵۶۸

جدول ۵: ماتریس ساختار مجموعه ۱۶ سؤالی بعد فاصله قدرت

سؤال	عامل ۱	سؤال	عامل ۲	سؤال	عامل ۳
۱	670/.	۸	718/.	۱۳	571/.
۲	571/.	۹	483/.	۱۴	452/.
۳	718/.	۱۰	597/.	۱۵	644/.
۴	644/.	۱۱	688/.	۱۶	365/.

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۵۵

		596/.	۱۲	643/.	۵
				677/.	۶
				643/.	۷

دو) بعد ابهام‌گریزی در برابر ابهام‌پذیری

به منظور سنجش بعد ابهام‌گریزی قبل از اجرای تحلیل عامل تأییدی، تحلیل عامل اکتشافی انجام گرفت. با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، این بخش از هفت عامل تشکیل شده بود که تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. برای انجام تحلیل عاملی اصلی از روش چرخش متمایل (واریماکس) استفاده شد. نتایج پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی با استفاده از روشهای مختلف چرخش متمایل به منظور استخراج عاملهای مناسب از نظر تعداد و محتوا و در نظر گرفتن شاخصهایی مانند شاخص کفایت نمونه‌برداری ($KMO=0/865$)، آزمون کرویت بارتلت ($Bartlett=6644/407$ ؛ $P<0/0001$)، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، بار عاملی بالاتر از $0/3$ ، مشخص شد که این بعد از هفت عامل به ترتیب: استقبال از فعالیت و آموزش ساختارمند، استقبال از فعالیت و آموزش غیر ساختارمند، تأکید بر دانش و محتوای برنامه‌ریزی شده، تأکید بر وضعیت دانش و محتوای در حال تکوین، تأکید بر روشهای ارزشیابی فرایندی، تأکید بر روشهای ارزشیابی ثابت و پایانی، تأکید بر نوع و مقدار بازخورد، اشباع شده است. ارزشهای ویژه هر هفت عامل، بزرگ‌تر از یک بود و درصد پوشش واریانس مشترک بین متغیرها برای این هفت عامل روی هم، $43/626$ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند. علاوه بر این، برونداد اولیه نیز نشان می‌دهد که مقدار دترمینان ماتریس همبستگی، عددی غیر صفر است که نشان می‌دهد بر پایه این داده‌ها می‌توان به استخراج عاملها اطمینان کرد.

جدول ۶: مشخصه‌های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج عوامل بعد ابهام‌گریزی

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۶/۱۶۱	۱۵/۷۹۸	۱۵/۷۹۸
۲	۳/۷۰۲	۹/۴۹۲	۲۵/۲۹۰
۳	۱/۷۳۶	۴/۴۵۱	۲۹/۷۴۱
۴	۱/۵۴۲	۳/۹۵۴	۳۳/۶۹۶
۵	۱/۴۲۷	۳/۶۵۹	۳۷/۳۵۵

۴۰/۵۵۸	۳/۲۰۳	۱/۲۴۹	۶
۴۳/۶۲۶	۳/۰۶۸	۱/۱۹۷	۷

جدول ۷: ماتریس ساختار مجموعه ۳۸ سؤالی بعد ابهام‌گریزی

سؤال	عامل ۱	سؤال	عامل ۲	سؤال	عامل ۳	سؤال	عامل ۴	سؤال	عامل ۵	سؤال	عامل ۶	سؤال	عامل ۷
۱۷	581/.	۲۴	680/.	۲۹	442/.	۳۳	468/.	۳۷	435/.	۴۵	523/.	50	530/.
۱۸	576/.	۲۵	572/.	۳۰	453/.	۳۴	521/.	۳۸	434/.	۴۶	734/.	۵۱	641/.
۱۹	499/.	۲۶	500/.	۳۱	457/.	۳۵	398/.	۳۹	523/.	۴۷	574/.	۵۲	542/.
۲۰	534/.	۲۷	479/.	۳۲	365/.	۳۶	542/.	۴۰	480/.	۴۸	480/.	۵۳	485/.
۲۱	493/.	۲۸	526/.					۴۱	452/.	۴۹	473/.	۵۴	541/.
۲۲	464/.							۴۲	473/.			۵۵	472/.
۲۳	449/.							۴۳	510/.				

سه) بُعد مردگرایی در برابر زن‌گرایی

به منظور سنجش بُعد مردگرایی در برابر زن‌گرایی نیز گویه‌هایی تدوین شد. قبل از اجرای تحلیل عامل تأییدی، تحلیل عامل اکتشافی انجام گرفت. با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، این بخش از دو عامل تشکیل شده بود که تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. برای انجام تحلیل عاملهای اصلی، از روش چرخش متمایل (واریماکس) استفاده شد. نتایج پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی با استفاده از روشهای مختلف چرخش متمایل، به منظور استخراج عاملهای مناسب از نظر تعداد و محتوا و در نظر گرفتن شاخصهایی مانند شاخص کفایت نمونه‌برداری ($KMO=0/765$)، آزمون کرویت بارتلت ($Bartlett=1648/856$)؛ ($P<0/0001$)، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، بار عاملی بالاتر از $0/3$ ، نشان داد که این بُعد از دو عامل مجاز بودن تعاملات بین دو جنس و نحوه تعاملات و نگرشهای جنسیتی نسبت به دوره‌ها اشباع شده است. این دو عامل روی هم حدود $41/956$ درصد واریانس را تبیین می‌کنند. علاوه بر این، برون‌داد اولیه نیز نشان می‌دهد که مقدار دترمینان ماتریس همبستگی، عددی غیر صفر است که نشان می‌دهد بر پایه این داده‌ها می‌توان به استخراج عاملها اطمینان کرد.

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۵۷

جدول ۸: مشخصه‌های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج عوامل بعد مردگرایی در برابر زن‌گرایی

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۳/۱۶۷	۲۸/۷۹۴	۲۸/۷۹۴
۲	۱/۴۴۸	۱۳/۱۶۲	۴۱/۹۵۶

جدول ۹: ماتریس ساختار مجموعه ۱۱ سؤالی بعد مردگرایی در برابر زن‌گرایی

سؤال	عامل ۱	سؤال	عامل ۲
۵۶	۷۵۰./	۶۳	۵۷۲./
۵۷	۷۳۵./	۶۴	۷۲۳./
۵۸	۷۸۳./	۶۵	۶۸۷./
۵۹	۶۳۹./	۶۶	۴۶۵./
۶۰	۵۴۶./		
۶۱	۶۱۹./		
۶۲	۶۱۴./		

چهار) بعد جمع‌گرایی در برابر فردگرایی

برای تحلیل این بعد، قبل از اجرای تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، این بعد از شش عامل تشکیل شده بود که تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. در این بعد نیز برای انجام تحلیل مؤلفه‌های اصلی، از روش چرخش متمایل (واریماکس) استفاده شد. نتایج پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی با استفاده از روشهای مختلف چرخش متمایل، به منظور استخراج عاملهای مناسب از نظر تعداد و محتوا و در نظر گرفتن شاخصهایی مانند شاخص کفایت نمونه‌برداری ($KMO=0/845$)، آزمون کرویت بارتلت ($Bartlett=6620/737$; $P<0/0001$)، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، بار عاملی بالاتر از $0/3$ ، مشخص شد که این بعد از شش عامل به ترتیب: تأکید بر تعقیب هدفهای گروهی در برابر هدف فردی، تأکید بر تلاش زیاد برای حفظ منفعت گروه در برابر حفظ منفعت شخصی، تأکید بر استقلال شخصی در برابر وابستگی گروهی، تأکید بر حرمت شخصی در برابر حفظ آبرو، تأکید بر رقابت در برابر مشارکت، تأکید بر نقطه نظر و همنوایی با استاد و دیگران در برابر تأکید بر نقطه نظرات شخصی، اشباع شده است. ارزشهای ویژه

۵۸ ♦ فصلنامه علمی فرهنگ در دانشگاه اسلامی، شماره ۴۹

شش عامل بزرگ تر از یک است و درصد پوشش واریانس مشترک بین متغیرها برای این شش عامل روی هم ۴۴/۹۷۱ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می‌کند. علاوه بر این، برونداد اولیه نیز نشان می‌دهد که مقدار دترمینان ماتریس همبستگی، عددی غیر صفر است که نشان می‌دهد بر پایه این داده‌ها می‌توان به استخراج عاملها اطمینان کرد.

جدول ۱۰: مشخصه‌های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج عوامل بعد جمع‌گرایی در برابر فردگرایی

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۵/۸۱۶	۱۶/۶۱۶	۱۶/۶۱۶
۲	۳/۵۱۳	۱۰/۰۳۸	۲۶/۶۵۵
۳	۲/۳۹۴	۶/۸۴۰	۳۳/۴۹۵
۴	۱/۴۳۱	۴/۰۸۹	۳۷/۵۸۳
۵	۱/۳۵۰	۳/۸۵۶	۴۱/۴۳۹
۶	۱/۲۳۶	۳/۵۳۱	۴۴/۹۷۱

جدول ۱۱: ماتریس ساختار مجموعه ۳۵ سؤالی بعد جمع‌گرایی در برابر فردگرایی

سؤال	عامل ۱	عامل ۲	سؤال	عامل ۳	سؤال	عامل ۴	سؤال	عامل ۵	سؤال	عامل ۶
۶۷	.55 4	.45 3	۷۹	.62 9	۸۶	.51 0	۹۲	.47 1	۹۶	.387
۶۸	.50 8	.39 8	۸۰	.59 3	۸۷	.36 3	۹۳	.32 8	۹۷	.466
۶۹	.46 2	.52 7	۸۱	.42 8	۸۸	.43 5	۹۴	.39 6	۹۸	.573
۷۰	.52 9	.63 0	۸۲	.55 1	۸۹	.32 8	۹۵	.51 0	۹۹	.498
۷۱	.54 0	.47 0	۸۳	.57 2	۹۰	.47 1			۱۰۰	.473
		.58 4	۸۴	.42 8	۹۱	.42 0			۱۰۱	.530
		.38 9	۸۵	.40 0						

103	./482	110	./601	117	./406	122	./455	126	./414	136	./428
104	./513	111	./677	118	./389	123	./542	128	./428	137	./573
105	./505	112	./540	119	./487	124	./378	129	./444	138	./476
106	./545	113	./531	120	./518	125	./443	130	./478	139	./435
107	./525	114	./418					131	./428		
108	./463	115	./412					132	./415		
								133	./440		
								134	./399		

شش) بعد نگرش به فعالیت

قبل از اجرای تحلیل عامل تأییدی، برای این بعد نیز تحلیل عامل اکتشافی انجام گرفت. با اجرای تحلیل عاملی اکتشافی، این بعد از دو عامل تشکیل شده بود که تحلیل عاملی تأییدی انجام گرفت. برای انجام تحلیل عاملهای اصلی، از روش چرخش متمایل (واریماکس) استفاده شد. نتایج پس از چندین بار اجرای تحلیل عاملی با استفاده از روشهای مختلف چرخش متمایل، به منظور استخراج عاملهای مناسب از نظر تعداد و محتوا و در نظر گرفتن شاخصهایی مانند شاخص کفایت نمونه برداری ($KMO=0/878$)، آزمون کرویت بارتلت ($P<0/0001$; Bartlett= $4382/210$)، ارزش ویژه، درصد تبیین واریانس، بار عاملی بالاتر از $0/3$ ، مشخص شد که این بخش از دو عامل به ترتیب: ارزش خطاها نزد یادگیرنده و نوع فعالیت و تمرین و مقدار آنها، اشباع شده است. ارزشهای ویژه دو عامل بزرگتر از یک است و درصد پوشش واریانس مشترک بین متغیرها برای این دو عامل روی هم $31/036$ درصد کل واریانس متغیرها را تبیین می کند. علاوه بر این، برون داد اولیه نیز نشان می دهد که مقدار دترمینان ماتریس همبستگی، عددی غیر صفر است که نشان می دهد بر پایه این داده ها می توان به استخراج عاملها اطمینان کرد.

جدول ۱۴: مشخصه های نهایی تحلیل عاملی برای استخراج عوامل بعد نگرش به فعالیت

عامل	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تراکمی
۱	۵/۷۳۳	۲۲/۰۵۱	۲۲/۰۵۱
۲	۲/۳۳۶	۸/۹۸۵	۳۱/۰۳۶

جدول ۱۵: ماتریس ساختار مجموعه ۲۶ سؤالی بعد نگرش به فعالیت

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ♦ ۶۱

سؤال	عامل ۱	سؤال	عامل ۲
140	.528	147	.434
141	.491	148	.613
142	.592	149	.621
143	.409	150	.635
144	.404	151	.621
145	.445	152	.625
146	.435	153	.623
		154	.530
		155	.572
		156	.579
		157	.528
		158	.564
		159	.508
		160	.419
		161	.613
		162	.445
		163	.518
		164	.489

۴. نتایج تحلیل عاملی ابعاد (مرتبه دوم)

پس از انجام تحلیل عاملی مرتبه اول، میانگین نمرات هر کدام از عاملهای مشخص شده وارد تحلیل عاملی مرتبه دوم شدند. تحلیل عاملی مرتبه دوم به منظور تمایز و مشخص ساختن ابعاد فرهنگی یادگیرندگان در نظام آموزش الکترونیکی صورت گرفت. در جدول ۱۶، نتایج این تحلیل ارائه شده است. همان طور که مشاهده می‌شود، شش عامل که در اینجا بعد نامگذاری شده‌اند، شناسایی شد.

جدول ۱۶: ماتریس ساختار عاملی

عامل	بعد ۱	عامل	بعد ۲	عامل	بعد ۳	عامل	بعد ۴	عامل	بعد ۵	عامل	بعد ۶
استاد مقام بدون چالش	.671	استقبال از فعالیت و آموزش ساختارمند	.663	مجاز بودن تعاملات بین دو	.562	تأکید بر تعقیب هدفهای گروهی در برابر تعقیب هدفهای فردی	.685	نگرش چرخه‌ای به زمان	.685	ارزش خطاها	.690

						جنس و نحوه تعامل				
	نوع فعالیت و تمرین و مقدار آن	.680/	نگرش خطی به زمان	.569/	تأکید بر تلاش زیاد جهت حفظ منفعت گروه در برابر تلاش زیاد برای حفظ انگیزش و دستاورد شخصی	نگرشهای جنسیتی نسبت به دوره‌های آموزش الکترونیکی	.741/	استقبال از فعالیت و آموزش غیر ساختارمند	.668/	استاد مسئول یادگیری و منبع دانش
		.598/	نگرش رویدادی به زمان	.618/	تأکید بر استقلال شخصی در برابر وابستگی گروهی		.629/	تأکید بر دانش برنامه‌ریزی شده و اثبات و از قبل تعیین شده	.635/	استاد ارتباط‌گر اصلی یاددهی و یادگیری
		.705/	نگرش ساعتی به زمان	.671/	تأکید بر حرمت شخصی (فردگرایی) بر حفظ آبرو (جمع‌گرایی)		.562/	تأکید بر دانش در حال تکوین		
		.697/	نگرش چندبعدی به زمان	.616/	تأکید بر رقابت (فردگرایی) یا مشارکت (جمع‌گرایی)		.624/	تأکید بر روشهای ارزشیابی فرایندی		
		.658/	نگرش تک‌بعدی به زمان	.632/	تأکید بر نقطه نظر و هم‌نوایی با استاد و دیگران در برابر تمرکز بر نظرات شخص یادگیرنده		.650/	تأکید بر روشهای ارزشیابی پایانی		
							.683/	تأکید بر نوع بازخورد و مقدار بازخورد		

۵. تحلیل عاملی مرتبه سوم چارچوب پژوهش

در این مرحله، نمرات هر کدام از ابعاد از طریق میانگین نمرات عاملهای موجود در آنها محاسبه شد و تحلیل عاملی مرتبه سوم روی آنها صورت گرفت. جدول ۱۷، نتایج این تحلیل

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۶۳

عاملی را نشان می‌دهد که بیانگر آن است که شش عامل شناسایی شده، روی هم تعیین‌کننده ویژگی‌های فرهنگی مهم یادگیرندگان در محیط‌های آموزش الکترونیکی‌اند.

جدول ۱۷: نتایج تحلیل عاملی چارچوب پژوهش

ابعاد	بار عاملی (ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان)
فاصله قدرت	.713
ابهام‌گریزی در برابر ابهام‌پذیری	.674
مردگرایی در برابر زن‌گرایی	.668
جمع‌گرایی در برابر فردگرایی	.643
نگرش به زمان	.624
نگرش به فعالیت	.710

۶. نتایج شاخصهای برازندگی چارچوب

پس از برآورد پارامترها، نوبت به اندازه‌گیری برازش چارچوب شد که در این پژوهش، شاخصهای نیکویی برازش GFI، AGFI، RMSEA،^۲ گزارش شده است. مقدار ثابتی برای مطلوب بودن دو شاخص GFI و AGFI وجود ندارد، اما هر چه این مقادیر به عدد ۱ نزدیک‌تر باشند، چارچوب از برازش مناسب‌تری برخوردار است. شاخص RMSEA نیز برای الگوهای خوب از ۰/۰۵ کمتر است. آخرین شاخص^۲ است که میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه‌گیری می‌کند و عدم معناداری آن، نشان‌دهنده برازش مناسب چارچوب پژوهش است. اما با توجه به حساسیت این شاخص به حجم نمونه و انحراف از فرض نرمال بودن چندمتغیره، در موارد معناداری آن به شاخص دیگر، مثل نسبت مجذور کای به درجه آزادی، ریشه میانگین مجذورات باقیمانده، شاخص تعدیل‌شده نیکویی برازش یا شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب شد. در مجموع، شاخصهای برازش حاکی از برازش مناسب چارچوب بود که به ترتیب برای هر یک از مراحل تحلیل عاملی به کار رفت. نتایج شاخصهای نیکویی برازش چارچوب تحلیل عاملی مرتبه اول ابعاد شش‌گانه به تفکیک انجام شد، ولی به دلیل حجم مقاله از آوردن جداول آن خودداری شد. شاخصهای نیکویی برازش فقط برای سطح آخر، یعنی چارچوب قید شده است.

جدول ۱۸، شاخصهای نیکویی برازش چارچوب بومی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی را نشان می‌دهد.

جدول ۱۸: شاخصهای نیکویی برازش برای تحلیل عاملی مرتبه سوم

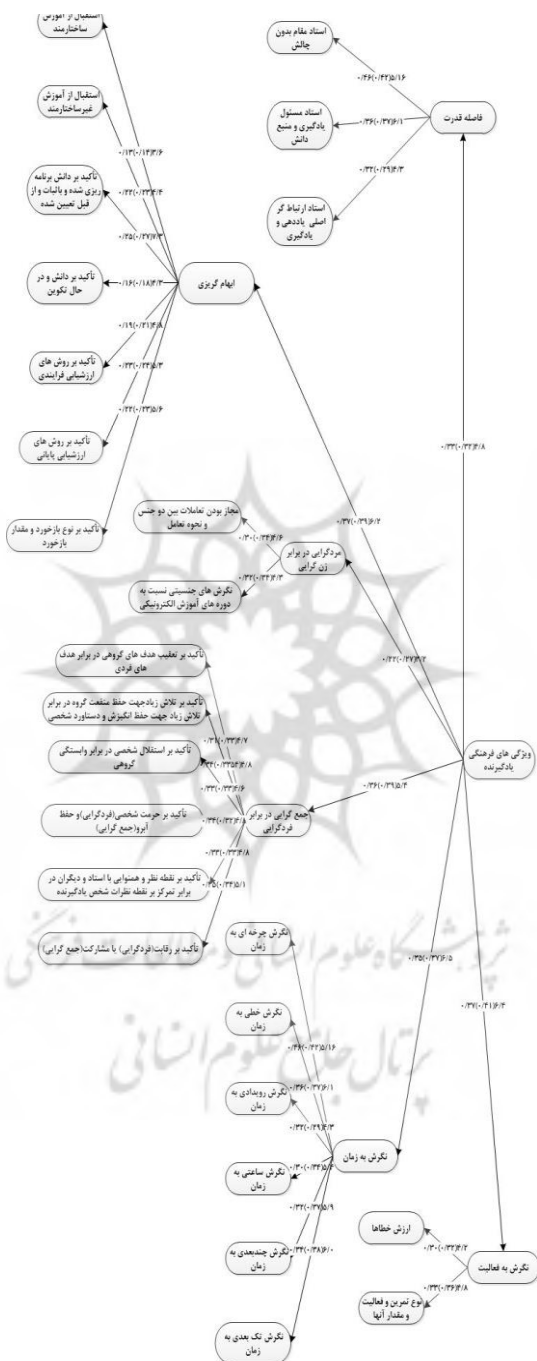
برآورد	شاخص
۰/۹۴	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۵	شاخص تبدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۰۴	ریشه خطاهای میانگین مجزورات تقریب (RMSEA)
۹۳ / ۴۳	خی دو (χ^2)
۹۳	درجه آزادی (df)

همانطور که در جدول ۱۸ مشاهده می‌شود، شاخصهای برازش تطبیقی چارچوب تدوین شده بالاتر از ۰/۹ هستند و این نشان‌دهنده پذیرش چارچوب است. شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۵ و مناسب است و مقدار نسبت کای دو به درجه آزادی کمتر از ۲ است. لذا با توجه به کلیه شاخصها، چارچوب از برازش مناسبی برخوردار است. همچنین با توجه ضرورت تعیین اعتبار چارچوب، از آلفای کرونباخ استفاده شد که با نتایج جدول ۱۹ می‌توان مشاهده کرد که کلیه ابعاد اصلی این چارچوب از اعتبار لازم برخوردارند.

جدول ۱۹: نتایج آلفای کرونباخ ابعاد اصلی چارچوب پژوهش

مقدار آلفا	ابعاد
۰/۸۹	فاصله قدرت
۰/۹۰	ابهام‌گریزی
۰/۷۳	مردگرایی در برابر زن‌گرایی
۰/۸۳	جمع‌گرایی در برابر فردگرایی
۰/۸۷	نگرش به زمان
۰/۶۷	نگرش به فعالیت
۰/۸۸	کل چارچوب

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۶۵



شکل ۱: چارچوب نهایی پژوهش

د) بحث و نتیجه‌گیری

استفاده روزافزون از نظام آموزش الکترونیکی، به عنوان یکی از رسالتهای اصلی نظام آموزش از راه دور، نیازمند توجه جدی به شخصی‌سازی این نظامها طبق فرهنگ مخاطبان است. به این منظور در این پژوهش از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، توافق روی ابعاد و عاملهای کلیدی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان ایرانی در قالب یک چارچوب صورت گرفت.

طبق نتایج جدول ۱۷، در یک سطح کلی باید گفت که شش بُعد اصلی فاصله قدرت، ابهام‌گریزی در برابر ابهام‌پذیری، مردگرایی در برابر زن‌گرایی، جمع‌گرایی در برابر فردگرایی، نوع نگرش به زمان و نوع نگرش به فعالیت، به عنوان مخرج مشترک این پژوهش جمع‌بندی شدند و در سطح جزئی‌تر نیز بُعد قدرت، بالاترین بار عاملی و نگرش به زمان، کمترین بار عاملی را نسبت به سایر ابعاد فرهنگی دارا بود.

از طرفی طبق نتایج جدول ۱۶، بعد قدرت نیز با سه عامل استاد، مقام همیشه محترم و بدون چالش؛ استاد به عنوان منبع دانش و استاد، عامل اصلی ارتباط و تعاملات اصلی در فرایند یاددهی- یادگیری ارتباط دارد. این یافته با نظرات ترومپنارس (۱۹۹۳)، کلاکوهان (۱۹۶۱)، هال (۱۹۷۶)، هافستد (۱۳۸۸)، اندرسون (۱۹۸۸)، موریس (۲۰۰۳)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، هندرسون (۲۰۰۷)، لیمون (۲۰۰۵)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، راثو (۲۰۱۱)، زاهو (۲۰۱۱)، ال امری و همکاران (۲۰۱۴)، نورانی (۱۳۹۶)، رابایه (۲۰۱۹)، انکول (۲۰۲۰)، لی و همکاران (۲۰۲۱)، تللی (۲۰۲۱)، سلیم (۲۰۲۱) و السیف (۲۰۲۱) منطبق بود؛ زیرا طبق نظرات این پژوهشگران، نوع کنش و واکنش یادگیرنده نسبت به استاد، تحت تأثیر ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده است که با مفاهیمی از قبیل میزان منزلت و احترام استاد نزد دانشجو، اعتبار استاد به عنوان تعیین‌کننده منبع دانش، مسئولیت استاد در میزان یادگیری یادگیرنده و جایگاه او در تعاملات اجتماعی در محیط‌های آموزش الکترونیکی گره خورده است. چنین عاملهایی در واقع میزان فاصله قدرت را عیان می‌سازند که میزان قدرت بالا، وابستگی یادگیرنده به استاد و میزان کم آن، استقلال یادگیرنده از استاد را مشخص می‌سازد. بنابر این، به بررسی فاصله قدرت در شخصی‌سازی این محیط‌ها همواره باید توجه شود؛ زیرا تعاملات شناختی، آموزشی، اجتماعی و عاطفی یادگیرنده با استاد، تحت تأثیر فرهنگ و ارزشهای فرهنگی تولید و بازتولید می‌شوند. بعلاوه، طبق نتایج همین جدول می‌توان دریافت که عامل استاد به عنوان مقام بدون چالش و همیشه محترم، بارزترین عامل بعد قدرت محسوب می‌شود؛ لذا

چارچوبی بومی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان... ۶۷

بازاندیشی در خصوص مفاهیمی مانند احترام، نقد استاد، احساسات تحصیلی نسبت به استاد، صمیمیت دانشجو با استاد و نقش استاد در تربیت یادگیرنده مستقل، در محیط‌های آموزش الکترونیکی ضرورت دارد.

همچنین طبق نتایج جدول ۱۶، بُعد ابهام‌گریزی در برابر ابهام‌پذیری می‌تواند از طریق هفت عامل میزان تمایل به دانشجو به آموزش و فعالیتهای ساختاریافته در برابر تمایل به آموزش و فعالیتهای غیر ساختاریافته، میزان تأکید بر وضعیت دانش و محتوای ثابت و از قبل برنامه‌ریزی شده در برابر میزان تأکید بر وضعیت دانش و محتوای متغیر و در حال تکوین، میزان تأکید بر رویه‌های ارزشیابی ثابت و پایانی در برابر میزان تأکید بر رویه‌های ارزشیابی متغیر و فرایندی و میزان تأکید بر نیاز به دریافت مقدار بالایی از انواع بازخورد از سوی یاددهنده، قابل شناخت و پیگیری باشد. این یافته نیز با پژوهشهای هافستد (۱۳۸۸)، کو و لور (۲۰۰۳)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، الحرثی (۲۰۰۵)، هندرسون (۲۰۰۷)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، راثو (۲۰۱۱)، کمپ (۲۰۱۳)، ال‌امری و همکاران (۲۰۱۴)، نورانی (۱۳۹۶)، رابایه (۲۰۱۹)، لی و همکاران (۲۰۲۱)، تللیلی (۲۰۲۱)، سلیم (۲۰۲۱) و السیف (۲۰۲۱) همخوانی دارد؛ زیرا طبق نظر این پژوهشگران، ابهام‌گریزی بالا در برابر ابهام‌گریزی کم با ملاحظاتی از قبیل عدم تمایل به تجربه فعالیتهای و فرایندهایی با فقدان ساختار، روشنی و تمایز در برابر تمایل بر تجربه فعالیتهای و فرایندهایی با فقدان ساختار و روشنی و تمایز ارتباط دارد. در واقع؛ ابهام‌گریزی بالا نشانگر ترس افراد از عدم تمایز و روشنی در فعالیتهای و ساختارهای آموزشی است، لذا به راحتی قابل درک است؛ چون ساختارهای مربوط به آموزشهای الکترونیکی، مختصاتی از قبیل ساختاریافتگی کم در فرایندهای آموزشی مانند روشهای یاددهی-یادگیری، فرایندهای ساخت دانش و محتوا، تسهیم دانش، روشهای ارزشیابی و نیاز به مهارتهای خودتنظیمی بالای یادگیرنده دارد. پس این آموزشها تناسب بیشتری با ارزشهای ابهام‌پذیری دارند. بنابر این، مدرسان و طراحان این دوره‌ها همواره باید توجه داشته باشند که یادگیرنده مایل به تحمل چه میزان از ابهام در خصوص فرایندها، ساختارها و فعالیتهای آموزشی الکترونیکی است. جایگزین بازخورد مستقیم و فوری استاد در فضای آموزش حضوری، در فضای آموزش الکترونیکی چه می‌تواند باشد و با بهره‌گیری از چه تدابیری می‌توان از انواع بازخورد استفاده کرد و چگونه می‌توان دانش را ایجاد، تسهیم و ارزیابی کرد تا فرایند یاددهی-یادگیری خوشایند شود. بعلاوه، طبق نتایج همین جدول می‌توان دریافت چون بیشترین بار عاملی مربوط به عامل فعالیت و آموزشهای غیر ساختاریافته در

برابر آموزش ساختاریافته بود، لذا باید طرحهای مربوط به تحمل فقدان ساختاریافته بودن آموزشهای الکترونیکی (به عنوان ویژگی بارز فرهنگ ابهام‌گریزی) تنظیم شود تا چالش ابهام با موفقیت دوره همراه شود.

همچنین طبق نتایج جدول ۱۶، در بعد مرد‌گرایی در برابر زن‌گرایی، مجاز بودن تعاملات بین دو جنس و نحوه تعامل آنها با یکدیگر و تأثیر نگرشهای جنسیتی افراد نسبت به پذیرش یا استفاده از دوره‌های آموزش الکترونیکی، از اهمیت خاصی برای تعیین این ویژگی برخوردارند. رد پای این یافته نیز در مطالعات هافستد (۱۳۸۸)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، هندرسون (۲۰۰۷)، یوسف و همکاران (۲۰۱۲)، نورانی (۱۳۹۶)، الیحیی و همکاران (۲۰۲۲)، بانکول (۲۰۲۰)، لی و همکاران (۲۰۲۱)، اسلیمی (۲۰۲۰)، سلیم (۲۰۲۱)، تلیلی (۲۰۲۱) قابل پیگیری است؛ زیرا بر اساس اعتقاد این پژوهشگران، جوامعی با فرهنگ مرد‌گرایی که نمایانگر تفکیک جنسیتی در حوزه‌های مختلف زندگی‌اند، در تشخیص قواعد و نحوه تعاملات بین دو جنس، سهم زنان از آموزش و نوع آموزش مختص به زنان در مقایسه با مردان می‌تواند متفاوت و اثرگذار تلقی شود. لذا توجه به مسائل مربوط به جنسیت باید در طراحی مدلهای چند فرهنگی دخالت داشته باشد تا نتایج یادگیری برای همگان به حداکثر برسد (هندرسون، ۲۰۰۷). بنابر این، کاملاً روشن است که دوره‌های آموزش الکترونیکی به دلیل سهم خود در ترویج عدالت آموزشی و پاسخگویی به چنین چالشهایی، نیازمند چاره‌اندیشی است.

از سوی دیگر، طبق نتایج جدول ۱۶، در بعد جمع‌گرایی در برابر فرد‌گرایی، عواملی از قبیل تعقیب هدفهای گروهی در برابر تعقیب هدفهای فردی، تلاش زیاد برای حفظ منفعت گروه در برابر تلاش زیاد جهت حفظ انگیزش و دستاورد شخصی، تأکید بر وابستگی گروهی در برابر استقلال شخصی، تأکید بر حفظ آبرو (جمع‌گرایی) در برابر حرمت شخصی (فرد‌گرایی)، تأکید بر رقابت (فرد‌گرایی) در برابر مشارکت (جمع‌گرایی) و تأکید بر نقطه نظر و همنوایی با استاد و دیگران در برابر تمرکز بر نقطه نظرات شخص یادگیرنده می‌توانند سازه‌های قابل تأملی برای تعیین ویژگی‌های فرهنگ جمع‌گرا در برابر فرهنگ فردگرا باشند. این یافته نیز با نظرات ترومپنارس (۱۹۹۳)، اندرسون (۱۹۸۸)، هافستد (۱۳۸۸)، کو و لور (۲۰۰۳)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، لیمون (۲۰۰۵)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، راثو (۲۰۱۱)، الامری و همکاران (۲۰۱۴)، کوریا (۲۰۱۴)، بانکول (۲۰۲۰)، سلیم (۲۰۲۱)، تلیلی (۲۰۲۱)، السیف (۲۰۲۱) و لاتروس و خدرویی (۲۰۲۰) منطبق است؛ زیرا این پژوهشگران ارزشهای فرهنگ جمع‌گرا را

انطباق، تعقیب هدف و منفعت گروه، وابستگی، مشارکت و همنوایی با گروه و حفظ آبرو معرفی می‌کنند، در حالی که ارزشهای فرهنگ فردگرا را استقلال، تعقیب هدف و منفعت فردی، رقابت و حفظ حرمت شخصی معرفی کرده‌اند. بعلاوه، طبق نتایج همین جدول می‌توان دریافت که بار عاملی مربوط به تأکید بر تعقیب هدفهای گروهی در برابر تعقیب هدفهای فردی، از قدرت تبیین بیشتری برای تعیین این ویژگی فرهنگی برخوردار بود. بنابر این، چون دوره‌های آموزش الکترونیکی از طرفی با ارزشهای فرهنگ جمع‌گرا از قبیل مشارکت، تعقیب هدفها و منفعت گروهی پیوند دارند و از طرف دیگر با ارزشهای فرهنگ فردگرا مثل حفظ استقلال رأی و حرمت شخصی ارتباط دارند، پس طراحان، برنامه‌ریزان و مدرّسان این دوره‌ها باید به طور همزمان بر این دو نوع از ارزشها در تعاملات چندگانه آموزشی، تأکید و آنها را به طور صحیح سازماندهی کنند.

طبق نتایج جدول ۱۶، در بعد نگرش به زمان نیز شش عامل نگرش خطی، چرخه‌ای، رویدادی، ساعتی، تک‌بعدی و چندبعدی به زمان، برای تعیین این ویژگی فرهنگی برآورد شد. این یافته با مطالعات نظری کلاکوهان (۱۹۶۱)، هال (۱۹۷۶)، هاوس و همکاران (۲۰۰۴)، اندرسون (۱۹۸۸)، لیمون (۲۰۰۵)، پاریش و همکاران (۲۰۱۰)، راثو (۲۰۱۱) و لاتروس و خدرویی (۲۰۲۰) انطباق دارد. این محققان اذعان کرده‌اند که نگرش افراد نسبت به زمان، تحت تأثیر ارزشهای فرهنگی می‌تواند در برخی از مفاهیم، از قبیل مفهوم ارزش زمان نزد یادگیرنده، ارزش تطابق‌پذیری با رویدادهای آموزشی، عجز بودن یا صبور بودن در فرایندهای یادگیری، اهمیت دادن یا ندادن به یادگیری‌های قبلی در یادگیری بعدی، پایبندی به زمان‌بندی دوره، مدیریت زمان، تعیین محدوده زمان ارائه تکالیف به طور دقیق یا باز، میزان ارزشگذاری بر نتایج قابل حصول و ملموس یا فعالیتهای چالش‌برانگیز بازپاسخ و غیره، برای یادگیرنده قابل پیگیری باشند. بعلاوه، طبق نتایج همین جدول می‌توان دریافت که عامل ساعتی به زمان، بالاترین بار عاملی را به خود اختصاص داده است. در نتیجه، این عامل در طراحی و شخصی‌سازی دوره‌ها باید مهم‌تر محسوب شود.

در نهایت طبق نتایج جدول ۱۶، بعد فعالیت نیز با دو عامل ارزش خطاها نزد یادگیرنده و نوع تمرین و مقدار تمرین پیوند دارد. این یافته نیز از نظر تئوری با مطالعات نظری کلاکوهان (۱۹۶۱)، سوفرت (۲۰۰۲)، موریس (۲۰۰۳)، هندرسون (۲۰۰۷)، جوشوا و همکاران (۲۰۱۵) همخوانی لازم را دارد؛ به ویژه هندرسون (۱۹۹۶) که معتقد است یادگیری بدون خطا با رویکرد عینیت‌گرایی و یادگیری از طریق تجربه (لاجرم همراه با خطاست) با رویکرد سازنده‌گرایی

مرتبط است. همچنین اگر فعالیت یادگیرنده صرفاً دسترسی به انواع و اشکال تمرین و محتوا تلقی شود، نمایانگر نگرش به رویکرد رفتاری است؛ ولی اگر همراه با تمرینهای مولد باشد، تمایل به رویکرد سازنده‌گرایی را عیان می‌سازد (معصومی و لندستروم، ۲۰۰۹). پس در عامل ارزش خطا، توجه به بررسی نوع هیجان تحصیلی یادگیرنده هنگام خطا و تجربه، ارزش مقدارخطای پذیرفته شده نزد یادگیرنده و پذیرش ریسک طولانی کردن دوره در مقابل ارزشمندی تجربه شخصی و خطا در یادگیری باید ملاحظه شود. بعلاوه، ملاحظاتی از قبیل نوع تمرین مورد نیاز یادگیرنده، برداشت یادگیرنده از تمرین ارزشمند و کاربردی، اهمیت طراح تمرین و فعالیتهای کلاسی (یادگیرنده محور، استاد محور یا گروه محور) و سهم و ارزش نوع فعالیتها و تمرینات در ساخت و ارزیابی دانش، حائز اهمیت است. لذا روشن‌سازی این ارزشها و نگرشهای فرهنگی نسبت به فعالیت و بسترسازی مناسب برای ساخت جوامع دانش همراه با استقبال از خطا و فعالیتهای مولد در محیطهای آموزش الکترونیکی ساختارگرایانه اهمیت دارد.

با توجه به آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد توجه به چارچوب پژوهشی مذکور برای بررسی و شناسایی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در محیطهای آموزش الکترونیکی ضروری است؛ به دلیل آنکه اولاً این چارچوب ضمن توجه به مدل‌های فرهنگ ملی که ممکن است ارزشهای فرهنگی جامعه را در سیستم‌های آموزشی مورد توجه قرار داده باشند، به چارچوبهای آموزشی فرهنگ محور نیز توجه داشته و ابعاد این چارچوبها را هم مورد استفاده قرار داده است. دوم آنکه به پژوهشهای تجربی فرهنگ محور در جوامع مختلف اسلامی و غیر اسلامی برخاسته از این مدلها و چارچوبها نیز عنایت داشته است؛ زیرا هر جامعه‌ای دارای ارزشها، هنجارهای و رفتارهای فرهنگی خاص خود است و عوامل و منشأ تعیین‌کننده آنها نیز از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است. لذا لازم است ویژگی‌های فرهنگی جامعه ایرانی با توجه به این عوامل، بیشتر بررسی شود. برای مثال، در بحث فاصله قدرت، توجه به منزلت استاد در فرهنگ ایرانی - اسلامی به دلیل برخورداری از پشتوانه ملی و مذهبی، ممکن است با دیگر جوامع متفاوت قلمداد شود و در نتیجه، رسالت تربیتی استاد در جامعه ایرانی - اسلامی مهم‌تر باشد. یا اینکه در مسئله مردگرایی در برابر زن‌گرایی نیز آنچه اهمیت دارد، تأکید آموزه‌های مذهبی بر نحوه تعاملات بین هر دو جنس هم در سطح تعاملات یادگیرنده با یادگیرنده و هم در سطح تعاملات یادگیرنده با استاد یک شاخص اساسی است. در حالی که در جوامع غیر اسلامی این موضوع اهمیت چندانی ندارد. علاوه

بر آنکه ارزش وظایف مادری در فرهنگ مذهبی ایرانی ممکن است در نگرش مثبت یادگیرندگان زن ایرانی نسبت به دوره‌های آموزش الکترونیکی تأثیر گذار و شایان توجه باشد. مسئله‌ای که در مطالعات فرهنگی تطبیقی باید بیشتر مورد توجه واقع شود. همچنین در بعد جمع‌گرایی در برابر فردگرایی نیز سعی بر آن بود که نگاه جامع‌تری برای تدوین عاملهای مرتبط وجود داشته باشد؛ زیرا این موضوع در چارچوبهای آموزشی فرهنگ‌محور کمتر توجه شده است. لذا جایگاه این عوامل با تأکید بر ماهیت مشارکت‌محور آموزش و یادگیری در سیستم‌های آموزش الکترونیکی از یک سو و ماهیت استقلال یادگیرنده در این فرایندها و در این محیطها از سوی دیگر، نیازمند توجه بیشتر است. از طرفی با آنکه استقلال زمانی در تعاریف و ماهیت یادگیری الکترونیکی عنصر اساسی محسوب می‌شود، ولیبه نگرش یادگیرنده به زمان در مطالعات فرهنگی آموزشی، کمتر اشاره شده است؛ در حالی که لازم است نگرش زمانی یادگیرنده نسبت به زمان، به ویژه در تکمیل به موقع فعالیتهای یاددهی-یادگیری در محیطهای آموزش الکترونیکی بیشتر کنکاش شود. در خصوص نگرش یادگیرنده به فعالیت نیز این مسئله صادق است؛ زیرا ارزش خطاهای آموزشی و نوع فعالیت و تمرینهای ترجیحی یادگیرنده و مقدار لازم برای آنها، پیوند اساسی با ماهیت یادگیری الکترونیکی دارد؛ زیرا در دوره‌های آموزش الکترونیکی، یادگیرنده باید مهارتهای خودتنظیمی و خودکارآمدی یادگیری برخط خود را افزایش دهد و این امر جز در سایه ارزشمندی اشتباهات یادگیری و توجه به نشانگرهای تربیت یادگیرنده مستقلاً که بتواند از فعالیتهای و تمرینهای باز و مولد استقبال کند میسر نیست.

بنابر این، سخن آخر این است که موفقیت نظامهای آموزش الکترونیکی در گرو توجه، بررسی، شناسایی و بازاندیشی درباره ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در فرایندهای مختلف یاددهی-یادگیری است. لذا پیشنهاد نخست نویسندگان به سیاستگذاران و مدیران اجرایی آموزشهای الکترونیکی، تدوین پیوست فرهنگی برای طراحی، تولید و ارزشیابی فرایندهای و محصولات آموزشی در محیطهای یادگیری الکترونیکی است. پیشنهاد دوم، توجه این پیوست برای مدیران سطح خرد با برگزاری همایشها و کارگاههای آموزشی در سطح ملی است.

به اساتید پیشنهاد می‌شود با توجه به کثرت فرهنگی و وجود اقلیتهای قومی و نژادی و مذهبی در جامعه ایرانی، از نیمرخ فرهنگی یادگیرنده ایرانی، آگاه باشند و در تعاملات آموزشی به آن توجه کنند.

۷۲ ◆ فصلنامه علمی فرهنگ در دانشگاه اسلامی، شماره ۴۹

به پژوهشگران نیز توصیه می‌شود به دلیل ضرورت گسترش آموزش و یادگیری الکترونیکی برون‌مرزی، با انجام پژوهشهای تطبیقی، آگاهی فرهنگی خود را نسبت به یادگیرندگان ایرانی خارج از کشور افزایش دهند.



منابع

- عطاران، محمد؛ مریم لرکیان، نعمت‌الله فاضلی و مجیدعلی عسگری (۱۳۹۰). «شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی؛ یک مطالعه موردی در ایران». *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، سال دوم، ش ۳: ۴۰-۷.
- نورانی، خدیجه؛ بهمن زندی، محمدرضا سرمدی و فرهاد سراجی (۱۳۹۶). «ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی». *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، سال پنجم، ش ۱ (پیاپی ۱۷): ۹۸-۸۵.
- هافستد، گریت (۱۳۸۸). *فرهنگ و سازمانها. نرم‌افزار ذهن و همکاری‌های بین‌المللی و اهمیت آن برای بقا*. ترجمه سید محمد اعرابی و همکاران. تهران: علم.
- Al-Amri, A.S.; A.I. Cristea & M.S. Al-Zaidi (2014). **Saudi Arabian cultural factors and personalized e-learning**. Paper presented at the **In 6th International Conference on Education and New Learning Technologies**. Barcelona, Spain.
- Al-Harathi, A.S. (2005). "Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective". *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(3): 1-14.
- Allah, N.S.A.D. (2020). **The Influence of Culture and Gender on the Acceptance of E-Learning System in Higher Education**.
- Alsaif, M. (2021). "Cultural Values that Impact Blended Learning Acceptance and Effectiveness". *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 2(2): 9-18.
- Alyahya, M.A.; I.A. Elshaer, F. Abunasser, O.H.M. Hassan & A.E.E. Sobaih (2022). "E-Learning Experience in Higher Education amid COVID-19: Does Gender Really Matter in A Gender-Segregated Culture?". *Sustainability*, 14(6): 3298.
- Anderson, J.A. (1988). "Cognitive styles and multicultural populations". *Journal of teacher education*, 39(1): 2-9.
- Baki, R. & B. Birgoren (2020). "Analysis of the studies on e-learning acceptance of learners in the Middle East and the proposal of an extended Technology Acceptance Model". *Kastamonu Education Journal*, 28(5): 1977-1986. doi: 10.24106/kefdergi.4169
- Bankole, O.O. (2020). **Predictors of design and adoption of collaborative elearning environments: a multi-method analysis**. A of Doctor of Philosophy in Computer Science University of Western Cape.
- Chukwuere, J.E. (2018). "The application of a culture-oriented e-learning system framework for developers: an approach for developing countries". *Journal of Gender, Information and Development in Africa (JGIDA)*, 7(2): 9-37.
- Cidral, W.; M. Aparicio & T. Oliveira (2020). "Students' long-term orientation role in e-learning success: A Brazilian study". *Heliyon*, 6(12): e05735.

- Eriksson, K.; J. Lindvall, O. Helenius & A. Ryve (2020). "**Cultural variation in the effectiveness of feedback on students' mistakes**". *Frontiers in Psychology*, 3053.
- Gómez-Rey, P.; E. Barbera & F. Fernández-Navarro (2016). "**The impact of cultural dimensions on online learning**". *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4): 225-238.
- Henderson, L. (2007). "**Theorizing a multiple cultures instructional design model for e-learning and e-teaching**". *Globalized e-learning cultural challenges* (P. 130-154). IGI Global.
- Heaster-Ekholm, K.L. (2020). "**Popular Instructional Design Models: Their Theoretical Roots and Cultural Considerations**". *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(3): 50-65.
- House, R.J.; P.J. Hanges, M. Javidan, P.W. Dorfman & V. Gupta (Eds.) (2004). **Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies**. Sage publications.
- Joshua, C.E.; M. Nehemiah & M. Ernest (2015). "**A conceptual culture-oriented e-learning system development framework (e-LSDF): A case of higher education institutions in South Africa**". *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 6(5): 259.
- Katzman, N.F. & M.P. Stanton (2020). "**The integration of social emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic**". *Creative Education*, 11(9): 1561-1571.
- Kemp, L.J. (2013). "**Introducing blended learning: An experience of uncertainty for students in the United Arab Emirates**". *Research in Learning Technology*, 21.
- Ku, H.Y. & L.L. Lohr (2003). "**A Case study of Chinese students' attitudes toward their first online learning experience**". *Educational Technology Research and Development*, 51(3): 95-102.
- Kumi-Yeboah, A.; J. Dogbey G. Yuan (2017). "**Online collaborative learning activities: The perspectives of minority graduate students**". *Online Learning Journal*, 21(4).
- Latrous, W.O. & M. Khadraoui (2020). "**Cultural Challenges of E-Learning Experiences: An Exploratory Research**". *International Journal of E-Services and Mobile Applications (IJESMA)*, 12(3): 18-37.
- Lemone, K. (2005). "**Analyzing cultural influences on elearning transactional issues**". *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (2637-2644). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Li, N.; X. Zhang & M. Limniou (2021). "**A country's national culture affects virtual learning environment adoption in higher education: a systematic review (2001–2020)**". *Interactive Learning Environments*, 1-19.
- Masoumi, D. & B. Lindstrom (2009). "**Foundations of cultural design in e-learning**". *International Journal of Internet and Enterprise Management*, 6(2): 124-142.

- Morse, K. (2003). "Does one size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1): 37-55.
- Nardon, L. & R.M. Steers (2009). "The culture theory jungle: Divergence and convergence in models of national culture". *Cambridge handbook of culture, organizations, and work*, 3-22.
- Parrish, P. & J. Linder-VanBerschot (2010). "Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2): 1-19.
- Rabayah, K. (2019). "The impact of culture on acceptance of e-learning: A palestinian case study using structural equation model". *2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (P. 467-472). IEEE.
- Rao, P. (2011). "E-learning in India: the role of national culture and strategic implications". *Multicultural Education & Technology Journal*.
- Salim, S.A. & N.A.F.M. Isa (2021). "The Relationship between Culture and E-Learning Adoption among UTHM Students". *Research in Management of Technology and Business*, 2(2): 176-188.
- Sarı, M.H. & E. Yüce (2020). "Problems experienced in classrooms with students from different cultures". *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(2): 90-100.
- Sathakathulla, A.A.; N.E. El, H. Bin & M. Smart (2019). "Cultural consideration in online learning environment: a case discussion of HBMSU learners, Dubai UAE". *Journal of Education and Practice*.
- Seufert, S. (2002). "Cultural perspectives". *Handbook on information technologies for education and training* (P. 411-421). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Sidi-Ali, M.A. (2019, June). "Adaptive E-learning: Motivating learners whilst adapting feedback to cultural background". *Proceedings of the 27th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (P. 341-344).
- Singh, H.P. & K. Alshammari (2021). "Impacts of Digital Technology-Enabled Personalized and Adaptive Learning on Student Learning Performance: A TOE Framework for Saudi Arabia". *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 12(13): 12A13X,1-12. <http://TUENGR.COM/V12A/12A13X.pdf> DOI: 10.14456/ITJEMAST.
- Slimi, Z. (2020). "Online learning and teaching during COVID-19: A case study from Oman". *International Journal of Information Technology and Language Studies*, 4(2).
- Thomas, J.S.J. & P. Annadurai (2021). "E-Learning in institute of higher education in Malaysia". *Journal of ICT in Education*, 8(2): 114-124. <https://doi.org/10.37134/jictie.vol8.1.9.2021>.
- Tili, A.; M. Denden, S. Affouneh, S.H. Salha, Z. Cai, M. Jemni ... & L. Zhu (2021). "Understanding Arab Students' Behavioral Patterns in an Online Course: An Explanatory Study Based on Hofstede's National Cultural Dimensions". *Sustainability*, 13(22): 12426.

- Trompenaars, F. & C. Hampden-Turner (1993). **Handbuch globales managen.** na.
- Wang, C.M. & T.C. Reeves (2007). "**The Meaning of Culture in Online Education: Implications for Teaching, Learning and Design**". *Globalized e-learning cultural challenges* (P. 1-17). IGI Global.
- Youssef, S.S.; A. Bygholm & K. Jaeger (2012, April). "**Issues in Internationalization of education: The case of a Danish Business School exporting a blended learning MBA program to developing countries**". *Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning 2012* (P. 276-283).
- Zhu, C. (2011). "**Online collaborative learning: Cultural differences in student satisfaction and performance**". *Journal for educational research online*, 3(1): 12-28.
- Attaran, M.; M. Larkian, N. Fazeli & M. Asgari (2011). "**A study of curriculum culture in E-learning: a case from Iran**". *Journal of higher education curriculum*, Vol. 2, N. 3: 7-41.
- Noorani, K.; B. Zandi, M. Sarmadi & F. Seraji (2017). "**Cultural Features of Iranian Learners in the E-Learning System**". *Research in School and Virtual Learning*, 5(1): 85-98.
- Hofstede, G.; G.J. Hofstede & M. Minkov (2005). **Cultures and organizations: Software of the mind** (Vol. 2). New York: Mcgraw-hill.