

ارائه یک الگوی مفهومی برای بررسی عوامل عمده نگرانی و بازدارنده های مشارکت اساتید دانشگاه ها در آموزش مجازی

سید مجید عبداللهی*، دکتر بی بی عشرت زمانی، دکتر عیسی ابراهیم زاده، دکتر حسین زارع، دکتر بهمن زندی
دانشگاه پیام نور تهران، دانشکده علوم انسانی، گروه علوم تربیتی

Presenting a Conceptual Model for Investigating Faculty Participation Main Worries and Inhibitors

Abdollahi M. PhD*, Zamani E. PhD, Ebrahimzade E. PhD, Zare H. PhD, Zandi B. PhD

Payam Noor University, Tehran, Iran

Abstract

Currently, many universities all over the world invest in e-learning implementation. One of most important groups influencing this work are faculty members. However, plenty of studies reported faculty resistant to adopt new technologies as a basic challenge against developing e-learning program. According to these studies, faculty remarked broad listing of inhibitor factors- such as lack of time, lack of institutional support, lack of scholarly respect in the areas of promotion and tenure, and lack of training- as their obstacles in participating in e-learning program. However, list of inhibiting factors for faculty participation in distance education is lengthy. Therefore, the researcher proposed one model to record the various factors found within literature studies. According to this model, inhibiting factors are grouped into three categories which included personal (based on habits and individual treatment of faculty) attitudinal (based on faculty attitudes about per se specification of e-learning environment) and contextual (based on institute shortage of supply and institutional support). Upon this categorization, the researcher investigates issues that affect the above notions.

Keywords

Virtual instruction, Professors collaboration, Personal inhibitors, Contextual inhibitors, Attitude inhibitors

چکیده

از جمله عوامل اصلی در زمینه پیاده سازی آموزش مجازی در دانشگاه ها اساتید گروه های آموزشی هستند. با این وجود بسیاری از مطالعات، مقاومت اساتید در مقابل پذیرش فناوری های آموزشی جدید را به عنوان مانع و مشکلی اساسی برای رشد برنامه های آموزش مجازی گزارش کرده اند. اساتید اغلب نگرانی ها و مشکلاتی را در جهت شرکت در آموزش مجازی - از قبیل فقدان زمان آزاد، فقدان ارائه حمایت لازم و ارزشگذاری عملی به تلاش خود از سوی مؤسسه و فقدان کارآموزی بیان می کنند. با این وجود فهرست عوامل بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش برخط بسیار طولانی بوده و رفع هر یک از این عوامل نیازمند اتخاذ راهکارهایی متناسب با فضای مؤسسات آموزشی است. بنابراین محقق برای ثبت عوامل مختلفی که در تحقیقات در این زمینه یافت می شوند آن ها را در سه گروه **عمده** شامل بازدارنده های شخصی (مرتبط با ویژگی های فردی و عادات رفتاری اساتید) بازدارنده های نگرشی (مرتبط با نگرش اساتید به ویژگی های ذاتی محیط یادگیری در دوره های آموزش مجازی) و بازدارنده های زمینه ای (مرتبط با عدم ارائه حمایت های فنی و سازمانی لازم از سوی مؤسسه برگزارکننده دوره ها به اساتید) تقسیم بندی نموده و به ارائه راهکارهایی مناسب در جهت غلبه بر این مشکلات می پردازد.

کلمات کلیدی

آموزش مجازی، مشارکت اساتید، بازدارنده های شخصی، بازدارنده های نگرشی، بازدارنده های زمینه ای

مقدمه

در سال‌های اخیر آموزش مجازی و الکترونیکی گسترش چشمگیری در سطح دانشگاه‌های جهان داشته است، در کشور ما نیز چند سالی است که مباحثی مانند دولت الکترونیک، راه‌اندازی دوره‌های آموزش مجازی، ارائه درس‌های الکترونیکی، تولید محتوای الکترونیکی و تشکیل دانشگاه مجازی مطرح شده و گام‌هایی در این زمینه‌ها برداشته شده است. برای اینکه فرایند پذیرش و قبول فناوری‌های جدید در امر آموزش تسریع گردد باید شرایطی فراهم شود که پذیرش این نوآوری‌ها در بین مسئولین و دست‌اندرکاران امر تسهیل گردد.

از جمله عوامل اصلی در زمینه پیاده‌سازی آموزش مجازی در دانشگاه‌ها، اساتید گروه‌های آموزشی هستند. با این وجود بسیاری از مطالعات، مقاومت اساتید در مقابل پذیرش فناوری‌های آموزشی جدید را به عنوان مانع و مشکلی اساسی برای رشد برنامه‌های آموزش مجازی گزارش کرده‌اند [۲۰]. در این رابطه Mcneil اظهار می‌کند «مشکل اساتید در ارتباط با چگونگی درک نوآوری و برقراری تعامل با آن، حتی نسبت به مشکلات مرتبط با الزامات زیرساختی فناوری نیز مانع مهم‌تری در برابر پذیرش و انتشار نوآوری‌های جدید محسوب می‌شود» [۲].

فراهم ساختن دوره‌های کارآموزی مناسب توسط مؤسسات آموزشی می‌تواند موجب پرورش مهارت‌های اساتید در زمینه کار با ابزارها و انجام صحیح نقش‌ها و وظایف آموزشی خود گردد. علاوه بر آن، اساتید باید به لحاظ ذهنی نیز آماده برخورد با مشکلاتی که موجب بازداری آن‌ها از ارائه عملکردهای مثبت در آموزش می‌شود شده باشند. کمبود انگیزه، مقاومت در برابر تغییرات محیطی و همچنین نگرانی از بابت افزایش بار کاری از جمله عوامل اصلی بازداری اساتید از شرکت در آموزش مجازی هستند که مؤسسات تلاش می‌کنند تا با برقراری مکانیسم‌های ویژه‌ای از قبیل نظام‌های ارتقاء و پاداش مناسب آن‌ها را برطرف سازند.

با توجه به این امر پژوهش حاضر درصدد است عوامل عمده نگرانی و موانع بازدارنده مشارکت اساتید در این رابطه را شناسایی نموده، راهکارهایی را برای رفع نگرانی و جلب همکاری آن‌ها در این زمینه پیشنهاد کند.

پیشینه تحقیق

با وجود مزیت‌های فراوان فناوری برای ارتقاء آموزش، انتظار می‌رود اساتید نیز خواستار بکارگیری و استفاده از این فناوری در

جهت پیشبرد آموزش خود باشند. اما تحقیقات بیانگر این است که تعداد زیادی از اساتید در رابطه با پذیرش فناوری‌های جدید از خود بی‌میلی نشان می‌دهند و نگرانی‌ها و مشکلاتی را در جهت شرکت در آموزش مجازی بیان می‌کنند [۱۰-۱]. از جمله دلایل عمده نگرانی اساتید در این باره عدم رعایت استانداردهای آموزشی برای ارائه یک دوره برخط و کاهش تمایل مؤسسات در بکارگیری اساتید تمام‌وقت است که بنا بر باور اساتید منجر به کاهش کیفیت در آموزش و اعتبار دانشکده خواهد شد. علاوه بر این، اساتید به فقدان زمان آزاد، فقدان ارائه حمایت‌های لازم و ارزشگذاری ویژه به تلاش‌های خود از سوی مؤسسه و فقدان کارآموزی به‌عنوان دیگر مشکلاتی که در برابر شرکت آن‌ها در آموزش برخط وجود دارد اشاره می‌کنند [۴، ۵، ۸، ۱۴].

بررسی Shea و همکاران نشان داد عمده‌ترین موانع در یادگیری الکترونیکی از نظر اساتید شامل موارد زیر می‌شود: محدودیت زمانی، عدم کفایت پاداش‌ها و مشوق‌ها، مسئله مالکیت دوره‌ها و درس‌ها و میزان اقتدار اساتید در ارائه آموزش، بار اضافی کاری برای تولید محتوای دروس برخط، مشکلات فنی، کارآموزی و حمایت ناکافی، و سرانجام اضافه شدن نقش‌های جدید (که شامل استاد کمکی و مشاور فنی می‌شود) و ایجاد هماهنگی با آن‌ها [۱۵].

Dillon و Walsh مسائل اساتید را مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه دست یافتند که پاداش‌ها و انگیزه‌ها موضوعات کلیدی در ارتباط با مشارکت اساتید محسوب می‌شوند [۱۶]. مطالعات بعدی، موانع نگرشی و سیاسی برای مشارکت اساتید، انگیزه درونی، و پاداش‌های مؤسسه‌ای را مورد بررسی قرار داده‌اند [۱۷].

Betts در نظرسنجی خود موانع مشارکت اساتید را به شرح زیر بیان می‌کند: کمبود زمان، نگرانی برای عدم تعامل چهره به چهره که در کلاس‌های سنتی موجود یافت می‌شود و نگرانی در مورد فقدان مهارت‌هایی که برای تدریس مجازی نیاز است [۴].

نتایج تحقیق Naido نشان داد دلایل مشارکت پایین اساتید در یادگیری الکترونیکی شامل موارد زیر می‌شود: فقدان حمایت مؤسسه، کمبود منابع و زمان مورد نیاز برای انجام فعالیت‌های مرتبط با یادگیری الکترونیکی و همچنین فقدان دانش و تخصص در فناوری‌های یادگیری الکترونیکی [۱۸].

در برخی از تحقیقات انجام شده علاوه بر اساتید از مدیران نیز خواسته شد تا نظرات خود را درباره عوامل انگیزشی بازدارنده و تاثیرگذار بر شرکت اساتید در آموزش برخط مشخص کنند [۴، ۷، ۹، ۱۳، ۱۹]. در پاره‌ای از این تحقیقات، پاسخ‌های مدیران دانشکده تاحدی متفاوت

درس سنتی زیاد استفاده نکرده بودند و یا صرفاً میزان آشنایی آن‌ها با این فناوری‌ها در حد مقدماتی بکارگیری ایمیل برای رد و بدل کردن نامه‌ها با سایرین بود [۳]. بنابراین تدریس یک دوره به شکل کاملاً برخط یک امر هراس‌آور برای اساتید است.

شکل شماره ۱: بازدارنده های مشارکت اساتیدی در آموزش مجازی

- فقدان انگیزه کافی برای مشارکت در آموزش عالی
- عدم شناخت کافی راجع به وظایف استاد در آموزش مجازی
- نگرانی درباره تحمل اضافه بار کاری و کاهش زمان استراحت اساتید
- مقاومت در برابر تغییرات محیطی و عدم تمایل به درگیر شدن با کار یا فناوری های آموزشی
- عدم تمایل به صرف وقت برای یادگیری مهارتهای لازم در زمینه تدریس
- نگرانی درباره کاهش زمان آزاد برای پرداختن به سایر فعالیتهای آموزشی (مطالعه، تحقیق، تدریس سنتی و...)
- نگرانی درباره کاهش تعامل و ارتباط استاد با دانشجویان در دوره های مجازی

بازدارنده شخصی

یکی از

- نگرانی درباره کاهش کیفیت ارائه آموزش و عدم انتقال تجربیات یادگیری مناسب به دانشجویان در تدریس مجازی
- نگرانی درباره کپی و انتشار غیرقانونی جزوه تألیفی استاد بر روی اینترنت و به مخاطره انداختن امنیت شغلی و حرفه ای او
- نگرانی راجع به انضباط و کنترل دانشجویان در محیط آموزش مجازی
- نگرانی در رابطه با کیفیت آموزشی محتوای دوره و وجود اطلاعات غلطی که در اینترنت یافت می شوند
- نگرانی در رابطه با عدم درک صحیح مفروضات آموزش مجازی از سوی مسئولین دانشگاه ها
- نگرانی در رابطه با رقابت با سایر همپایان (اساتید عضو مؤسسات خصوصی و عمومی دیگری که دوره ها و برنامه های بر خط را ارائه می دهند).

بازدارنده نگرشی

- فقدان قدرشناسی مسئولین از تلاش اساتید برای تدریس و تولید محتوا (در قالب پرداخت پاداش های مالی مناسب و اعطای امتیاز لازم برای ارتقاء حرفه ای)
- فقدان پشتیبانی و حمایت فنی لازم (نگرانی درباره پایداری سامانه و مسائل امنیتی آن دسترسی به دوره های برخط و مشاورین فنی، عدم اطلاع رسانی کافی) زیر ساخت ناکافی و نامتناسب شامل سخت افزار و نرم افزار ، پهنای باند
- فقدان کارآموزی
- ابهام در سیاست های مرتبط با حقوق مؤلفین و فقدان قوانین مناسب برای رعایت حق تألیف تدوین دروس الکترونیکی در دانشگاه ها

بازدارنده زمینه

به عنوان مشکل اساتید از آن نامبرده شده، نگرانی اساتید از بابت بار کاری اضافه است [۳، ۴، ۵، ۷]. در مطالعه Betts رؤسای دانشگاه‌هایی که مورد بررسی قرار گرفته بودند بیان داشتند که فقدان زمان آزاد مانعی برای شرکت اساتید در تدریس برخط بوده است [۴]. در مطالعه Rockwell اساتید احساس می‌کردند زمان صرف‌شده برای تولید

بود. در مطالعه Betts تنها عامل انگیزشی که هم اساتید و هم مدیران به طور یکسانی به آن اشاره کرده بودند انگیزه اساتید برای استفاده از فناوری‌های جدید- به‌عنوان یکی از عوامل انگیزشی شخصی و درونی- بود. همچنین مدیران و اساتید تنها در رابطه با سه عامل بازدارنده شامل فقدان زمان آزاد، فقدان حمایت فنی و نگرانی درباره اضافه بارکاری با یکدیگر توافق نظر داشتند [۴]. Schifter نیز با بررسی نظرات اساتید و مدیران دریافت که مدیران، حمایت مالی و زمان آزاد را به عنوان مهمترین مسئله برای مشارکت اساتید در نظر می‌گرفتند، در حالی که اساتید اشاره می‌کردند که انگیزه‌های درونی از قبیل چالش‌های فکری عوامل انگیزشی اولیه آنها هستند. وی در نتیجه‌گیری از تحقیق خود چنین اظهار کرد «روی هم رفته به نظر می‌رسد مدیران عوامل انگیزشی اساتید را برای شرکت در آموزش از راه دور به درستی درک می‌کردند اما درک درستی از آنچه که موجب بازدارندگی اساتید در این زمینه می‌شود نداشتند» [۷].

الگوی مفهومی

همانطور که مشاهده می‌شود لیست عوامل بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش برخط بسیار طولانی است. بنابراین محقق برای جمع‌بندی نتایج و ثبت عوامل مختلفی که در این تحقیقات یافت می‌شوند آن‌ها را در سه گروه عمده شامل بازدارنده‌های شخصی (مرتبط با ویژگی‌های فردی و عادات رفتاری اساتید) بازدارنده‌های نگرشی (نگرش اساتید به یادگیری الکترونیکی) و بازدارنده‌های زمینه‌ای (مرتبط با عدم ارائه حمایت‌های فنی و سازمانی لازم از سوی مؤسسه برگزارکننده دوره‌ها به اساتید) تقسیم‌بندی نموده است. بازدارنده‌های شخصی به عوامل و نگرانی‌هایی گفته می‌شود که با توجه به تضاد بین خلق و خو و عادات رفتاری اساتید با تصورات آن‌ها از ویژگی‌های آموزش مجازی پدید می‌آید و منشأ آنها یا عدم آگاهی کافی و تصورات غلط از آموزش مجازی و یا تضاد بین صفات شخصی و فردی اساتید با محذورات آموزش مجازی است. نگرانی بابت افزایش بار کاری، فقدان انگیزه کافی و مقاومت در برابر تغییرات محیطی از عوامل اساسی شخصی بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش مجازی هستند که مؤسسات تلاش می‌کنند تا آن‌ها را برطرف سازند. عمده‌ترین بازدارنده شخصی که اساتید را از شرکت در آموزش برخط باز می‌دارد مقاومت در برابر تغییر است [۳، ۸]. در مطالعه Berge ۲۲٪ اساتید از خود بی‌میلی و یا عدم توانایی برای سروکار داشتن با تغییراتی که اغلب به وسیله تدریس برخط برایشان به وجود می‌آمد نشان دادند. این اساتید نوعاً یا از فناوری برای کلاس‌های

دوره‌ها، منجر به کاهش زمان آزاد آن‌ها برای پرداختن به تحقیق خواهد شد [۹]. همچنین در مطالعه Bonk ۶۲٪ اساتید پاسخ‌دهنده بیان داشتند که مشکل عمده آن‌ها برای بکارگیری منابع اینترنتی در تدریس، زمان آماده‌سازی لازم برای آموختن مهارت در این‌باره بوده است. مدیریت زمان به این دلیل اهمیت دارد که توانایی مؤسسه را برای ارائه زمان آزاد به اساتید در جهت تولید و نگهداری دوره‌های برخط نشان می‌دهد. مؤسسات باید مقدار زمان مورد نیاز برای آماده سازی هر یک از اساتید خود در جهت شرکت در آموزش مجازی را محاسبه نموده و این زمان را به عنوان قسمتی از برنامه کارآموزی لحاظ نمایند. همچنین باید در هنگام فعالیت اساتید دوره‌های آموزش مجازی از آن‌ها حمایت به عمل بیاورند و به آن‌ها زمان و کمک‌های لازم را ارائه دهند [۱۲].

اساتید پس از غلبه بر موانع شخصی و تصورات نادرست خود از آموزش مجازی با محیطی مواجه می‌شوند که اصول رفتار و یادگیری در آن با محیط آموزش سنتی که خود در آن رشد کرده‌اند متفاوت است. در این حال نگرش اساتید در رابطه با چگونگی تعامل با محیط جدید به چالشی تازه برای آن‌ها مبدل می‌شود. بازدارنده‌های عمده نگرشی اساتید عمدتاً به نگرانی آن‌ها در رابطه با کیفیت آموزشی دوره مربوط می‌شوند. با این وجود جالب است که توجه داشته باشیم بسیاری از نگرانی‌ها راجع به کیفیت دوره‌های آموزش مجازی از اساتیدی ریشه می‌گیرند که در تدریس برخط شرکت کرده‌اند [۱۹، ۷، ۵، ۴، ۱]. این اساتید تدریس برخط را به عنوان قربانی‌کننده کیفیت تدریس خود تلقی نموده و ترجیح می‌دهند که دیگر از طریق فناوری برخط تدریس نکنند. اساتید همچنین در رابطه با اطلاعات غلطی که در اینترنت یافت می‌شوند نگران هستند و ترجیح می‌دهند که محتوای آموزشی تدوین شده توسط خود را از این طریق به سایرین عرضه نکنند [۱۹]. به علاوه برخی از اساتید احساس می‌کنند بکارگیری فناوری آموزش مجازی کیفیت تجربیات آموزشی را مورد تهدید قرار می‌دهد [۸]. این دسته از اساتید عقیده دارند که یادگیری برخط برای فراگیرانی که در سنین تحصیل در کالج‌های سنتی قرار دارند نامناسب است. به نظر آن‌ها دانشجویان نیاز به تجربه شرکت در کلاس‌های درس چهره به چهره سنتی در درون دانشگاه دارند و شرکت در دوره‌های برخط منجر به کاهش تعامل بین دانشجویان خواهد گردید [۱۹، ۱]. آن‌ها همچنین نگران بروز تغییرات در حرفه شغلی و درون حوزه کاری خود هستند و احساس می‌کنند این تغییرات ممکن است امنیت شغلی آن‌ها را به مخاطره بیفکند. به علاوه آن‌ها نگران این هستند که «انتشار دارایی فکریشان از طریق فناوری‌های چند رسانه‌ای ممکن است به حذف

موقعیت و جایگاه شغلیشان بیانجامد» [۱۹]. نگرانی دیگر راجع به عدم درک صحیح مقتضیات آموزش مجازی از سوی مسئولین دانشگاه‌ها و عدم تناسب محتوایی ماده درسی موردنظر، برای ارائه از طریق یک محیط برخط است [۳ و ۴]. سرانجام مسئله رقابت با سایر هم‌تایان (شامل مؤسسات خصوصی و عمومی) برای برخی از اساتید یک نگرانی عمده است. ما دیگر شاهد دیوارهای دانشگاه و کلاس درس به‌عنوان محدوده فعالیت دانشجویان نیستیم و آنها می‌توانند دوره‌هایی را از یک یا تعداد بیشتری از مؤسسات به صورت برخط انتخاب و اخذ نمایند. بنابراین آن‌ها در دوره‌هایی از مؤسسات شرکت می‌کنند که تضمینی برای برطرف شدن نیازهای درسیشان باشد. بنابراین برخی از اساتید مؤسسات سنتی نگران افزایش رقابت با مؤسساتی هستند که دوره‌ها و برنامه‌های برخط را ارائه می‌دهند [۱۹].

بازدارنده‌های زمینه‌ای، به عدم ارائه حمایت‌های فنی و سازمانی لازم از سوی مؤسسه برگزارکننده دوره‌های آموزش مجازی به اساتید مربوط می‌شوند. این عوامل بستگی تامی به جو فرهنگی، روابط سازمانی، مأموریت و اهداف هر مؤسسه دارند. از جمله بازدارنده‌های زمینه‌ای عمده در برابر شرکت اساتید در آموزش مجازی فقدان قدردانی مسئولین دانشگاه‌ها از تلاش آن‌ها در جهت انجام فعالیت‌های آموزشی در این محیط است. زمان صرف‌شده برای تدریس مجازی یا تولید دوره‌های برخط، از سوی مدیریت مؤسسات به اندازه زمانی که برای تحقیق و یا حتی تدریس سنتی صرف می‌شود دارای اهمیت تلقی نمی‌شود. بنابراین ما شاهد فقدان قدردانی لازم از سوی مدیریت به شکل اعطای امتیاز و اعتبار لازم برای رشد و ارتقا حرفه‌ای اساتید در این رابطه هستیم که خود این امر می‌تواند منجر به یکی از بازدارنده‌های بزرگ برای شرکت اساتید در آموزش برخط شود [۲۰، ۱۳، ۹، ۴]. اساتید همچنین از فقدان اعطای امتیاز برای تولید محتوی و عدم پرداخت هزینه‌های نرم‌افزاری در جهت طراحی و تولید دوره‌ها شاکی هستند [۲۱، ۱۹، ۱۲، ۷، ۴]. مانع دیگری که از یک دیدگاه مالی می‌توان مورد اشاره قرار داد فقدان توجه به پرداخت حقوق مالی و یا پرداخت‌های شایسته به اساتیدی است که دوره‌های برخط را تولید و یا تدریس می‌کنند [۱۹، ۷، ۵، ۳].

از بین همه عواملی که توسط مدیران و اساتید به عنوان بازدارنده‌های زمینه‌ای مشارکت اساتید ذکر گردیده‌اند یکی که بیشتر از همه به طور مکرر مورد اشاره قرار گرفته، فقدان پشتیبانی و حمایت فنی لازم است. این امر شامل نگرانی درباره پایداری و اعتمادپذیری سامانه‌ها، دسترسی به دوره‌های برخط و نیز زیرساخت ناکافی و نامناسب شامل سخت‌افزار، نرم‌افزار و پهنای باند ارتباطی

به بالا رفتن انگیزه مشارکت اساتید در آموزش مجازی گردد. این فشارها ممکن است از سوی سازمان متبوع، هم‌تایان، دانشجویان و یا جوامعی که اساتید عضو آن‌ها هستند برایشان ایجاد شود.

فشارهای سازمانی می‌تواند از طریق بیانیه‌های نشان‌دهنده ماموریت سازمان، طرح‌های راهبردی، فراهم‌سازی تجهیزات فناوری لازم مانند کارگاه‌های رایانه در محیط مؤسسات و غنی‌سازی کلاس‌های درس از طریق بکارگیری فناوری‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری بر اساتید اعمال گردد. در مطالعه Betts ۲۵ درصد اساتید شرکت‌کننده بیان داشتند که برای شرکت در آموزش مجازی احساس فشار می‌کردند و یکی از منابع عمده این فشار از سوی مدیریت دانشگاه بود [۴].

فشار از سوی هم‌تایان نیز می‌تواند به عنوان یک انگیزه و مشوق در مواردی مانند الگوسازی نقش هم‌تایان باتجربه‌تر، ایجاد فرصت‌های همکاری و تدریس بین مؤسسات و ارائه پاداش‌های یکسان به فعالیت و ابتکارات اساتید در مؤسسات، بر روند مشارکت اساتید تاثیر بگذارد. فشار همکاران در سطح گروه‌های آموزشی نیز وجود دارد و حمایت گروه‌ها برای افزایش شرکت اساتید در آموزش مجازی یک امر ضروری است [۱۰]. همچنین فشار هم‌تایان در قالب رقابت با سایرین - دیگر اساتید و برنامه‌ها در درون مؤسسات آموزش عالی و دیگر بازارهای ارائه‌دهنده آموزش - نیز یکی دیگر از منابع فشار بر اساتید است [۴].

فشار از سوی دانشجویان به دو صورت بر مشارکت اساتید تاثیر می‌گذارد از یکسو دانشجویان به طور روزافزونی تکالیف و فعالیت‌های درسی خود را از طریق اینترنت انجام می‌دهند و این امر منجر به ایجاد فشار بر مسئولین دانشگاه‌ها برای فراهم ساختن امکان دسترسی دانشجویان به کتابخانه مجازی و نیز بالا بردن مهارت‌های اساتید برای کنترل منابع می‌گردد. از سوی دیگر نیز به واسطه برقراری ارتباط دانشجویان با یکدیگر در اتاق‌های بحث و گفتگوی مجازی - و یا از طریق نامه‌های الکترونیکی - امکان تکثیر و انتشار جزوات و سایر دارایی‌های فکری استاد بر روی اینترنت فراهم شده و این امر منجر به اجبار اساتید برای اطلاع بیشتر از قانون‌های حق مؤلف و مسائل مرتبط با تقلب دانشجویان می‌گردد. در مطالعه Betts مدیران اشاره کردند که فشار بر روی اساتید برای شرکت در آموزش مجازی از طریق دو منبع فشار یعنی دیدگاه‌های دانشجویان و مدیران حاصل می‌شود [۴].

همچنین جوامع نیز نقش مهمی در ایجاد فشاری که می‌تواند بر مشارکت اساتید تاثیرگذار باشد ایفا می‌کنند. برطرف کردن نیازهای

اینترنت می‌شود. اساتیدی که درباره گسترش مهارت‌های مؤثر برای بکارگیری فناوری نگران هستند فقدان کارآموزی را به عنوان دیگر عامل بازدارنده خود برای مشارکت در آموزش مجازی ذکر می‌کنند. به علاوه عدم اطلاع کافی اساتید راجع به محل مورد مراجعه برای دریافت پشتیبانی فنی و وابستگی به تولیدکنندگان محتوی و برنامه‌نویسان در جهت مواجهه با مسائل امنیتی سامانه‌ها (از قبیل مشکلات در ارتباط با دریافت رمز عبور سامانه) از دیگر نگرانی‌هایی است که اساتید با آن مواجه هستند. سرانجام اساتید درباره سیاست‌های مرتبط با حقوق مؤلفین ابهام دارند و نگران عدم در نظر گرفتن حقوق دارایی‌های فکری از سوی مؤسسات خود هستند [۳، ۵، ۱۹].

بحث

مرور اجمالی ادبیات تحقیق نشان‌دهنده وجود طیف گسترده‌ای از عوامل بازدارنده مشارکت اساتید در آموزش مجازی می‌باشد. با این حال آنچه که در این پژوهش‌ها جای خالی آن احساس می‌شود بحث درباره تاثیر بافت فرهنگی و زمینه مؤسسات آموزش عالی بر شرکت اساتید در آموزش مجازی است. به‌طور نمونه انگیزه‌ها و بازدارنده‌های سازمانی ممکن است بسته به جو فرهنگی و سازمانی مؤسسه و نیز ماموریت سازمان در بین مؤسسات مختلف با یکدیگر تفاوت داشته باشند [۳].

با دسته‌بندی عوامل بازدارنده به سه گروه عوامل شخصی (وابسته به ویژگی‌ها و عادات فردی و الگوی رفتاری اشخاص)، نگرشی (وابسته به تلقی اساتید از ویژگی‌های خاص محیط یادگیری در دوره‌های آموزش مجازی) و زمینه‌ای (وابسته به ساختار سازمانی و حمایتی مؤسسه ارائه‌دهنده آموزش مجازی) می‌توانیم تعیین نماییم که کدامیک از این عوامل برای شرکت اساتید نقش مهمتری را برعهده دارند و مدیران مؤسسات برای غلبه بر این موانع چه تمهیداتی باید بیندیشند.

غلبه بر بازدارنده‌های شخصی

اگرچه عوامل درونی (شخصی و نگرشی) نوعاً به عنوان بازدارنده‌های اولیه و اساسی شرکت اساتید در آموزش مجازی محسوب می‌شوند [۴، ۹، ۱۳، ۱۹]، اما می‌توان استدلال نمود که اگر حمایت‌های برونی و سازمانی لازم برای مشارکت اساتید فراهم شده باشند عوامل بازدارنده درونی ممکن است کمتر بر مشارکت اساتید تاثیرگذار باشند. از سوی دیگر فشارهای اجتماعی ترغیب‌کننده می‌تواند منجر

جامعه ممکن است مستلزم ارائه دوره‌ها و برنامه‌هایی از طریق آموزش از راه دور برای مناطق روستایی، صنایع، مشاغل تجاری و به طور کلی جوامع بزرگسال به عنوان یک جمعیت جدید از فراگیران باشد و اعضاء این جوامع در وسیع‌ترین گستره انتظار دارند که مؤسسات محلی در زمینه کاربرد فناوری‌های آموزش از راه دور پیشگام بوده و از طریق آشنایی اساتید با فناوری‌های جدید و استفاده از آن برای تدریس و برقراری ارتباط با دانشجویان خود به نیازهای آموزشی این اشخاص پاسخگو باشند [۱۶،۱].

غلبه بر بازدارنده‌های نگرشی

اگر بخواهیم فناوری به صورت موفق در یک سازمان پیاده‌سازی گردد علاوه بر توجه به عوامل زمینه‌ای مانند خطمشی‌های سازمانی و ساختارهای حمایتی مؤسسه نیازمند اجرای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت و ارتقاء حرفه‌ای اساتید و کارکنان نیز هستیم این برنامه‌ها نه تنها باید رشد مهارت‌ها و ارتقاء دانش فردی اشخاص را مدنظر قرار دهند بلکه باید به سمت بهبود نگرش آن‌ها نسبت به بکارگیری فناوری نیز جهت‌گیری شده باشند [۲۲].

در این میان مهم‌تر از هر چیز آن است که اساتید درک کنند استفاده از فناوری عاملی است که فرصتی را برای ارتقا نحوه آموزش فراهم می‌سازد و می‌تواند به افزایش اثربخشی آنها در تدریس کمک کند، نه این که باعث به حاشیه رفتن و کاهش نقش آنها در این زمینه شود. یکی دیگر از موارد عمده نگرانی اساتید، تلقی آنها از کیفیت محتوی و ارزش آن برای آموزش است [۲۳]. صرف نظر از آن که اساتید چه نگرانی‌هایی در این باره دارند و تا چه حدی می‌توانند در ارائه آموزش از خود خلاقیت و نوآوری نشان بدهند، تمامی برنامه‌های ارائه شده برای رشد و ارتقاء حرفه‌ای آن‌ها باید با تاکید بر افزایش اثربخشی آموزش شروع و خاتمه بیابند. قبل از آنکه اساتید رویکردهای جدید را بپذیرند این برنامه‌ها باید به آنها منافع ملموس و قابل اندازه‌گیری ارائه نمایند [۱۷].

غلبه بر بازدارنده‌های زمینه‌ای

نتایج بررسی‌های انجام شده در رابطه با عوامل تاثیرگذار بر میزان مشارکت و رضایتمندی اساتید دوره‌های آموزش مجازی، نشان داده است که حمایت مؤسسه، قدرت‌دانی حرفه‌ای و اعطای پاداش به ابتکارات فردی اساتید امری ضروری و حیاتی برای گسترش آموزش در مؤسسه است. در هنگام پیاده‌سازی دوره‌های آموزش مجازی، معرفی تدریجی محیط یادگیری جدید- از طریق به کارگیری

پروژه‌های آزمایشی محدود - می‌تواند به سازمان در گذر هموار به سمت پیاده‌سازی فرایندهای کاری جدید یاری رسانده و امکان پذیرش و تعهد به نوآوری جدید را برای کارکنان آن ساده‌تر کند. برای ترغیب کارکنان به مشارکت در چنین نظامی، مدیریت باید اهداف صریحی را تعریف کند که شامل مکانیسم‌های ارائه پاداش و تشویق‌های واضحی باشد [۲۴]. رها کردن مسیر تغییر سازمانی به دست تصادف و قضا و قدر، کاری است که به احتمال قوی نتیجه آن به شکست پروژه می‌انجامد. اگر مدیریت در تصریح اهداف تعیین شده، زمانبندی انتقال، ارائه مشوق‌های در نظر گرفته شده، القای حسی از ضرورت و فوریت اجرای پروژه به کارکنان و تعیین ملاک‌هایی برای سنجش موفقیت پیاده‌سازی پروژه در مراحل مختلف آن، به طرز ناموفقی عمل کند، احتمال انفعال و عدم تعهد کارکنان زیاد می‌شود. بدون وجود چشم‌اندازی روشن درباره تغییر، اساتید (بدون توجه به سطح علاقه‌مندی شخصی‌شان نسبت به مسئله) دچار شک و تردید برای تعقیب و دنبال کردن نوآوری خواهند بود و برای دستیابی به تغییر سازمانی موفق، مدیریت باید صراحتاً توزیع نقش‌ها و مسئولیت‌ها را در بین اعضاء تسهیل کند [۲۵].

اگر مسئله را از جنبه عملی بررسی کنیم، خواهیم دید یکی از دلایل اولیه برای عدم شرکت اساتید در نوآوری‌های فناورانه نگرانی آنها از عدم وجود پشتیبانی فنی و نبود فرصت کارآموزی است [۲۳]. فقدان ارائه دوره‌های کارآموزی در زمان‌های قابل دسترس و مورد نظر اساتید نیز یکی دیگر از این دلایل است [۴]. اگر بخواهیم اساتید نوآوری را بپذیرفته و در آن شرکت فعال نمایند، باید احساس کنند که فرصت‌های کارآموزی ارائه شده با نیازها و علایق آنها هماهنگی و تناسب دارد [۲۳].

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادات

در هنگام پیاده‌سازی نوآوری آموزش مجازی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی صرف تاکید بر توسعه زیرساخت‌های فناورانه و تجهیز استادان و دانشجویان با امکانات فناورانه و ارتباطی قوی نظیر دسترسی آسان به رایانه‌ها در سایت دانشکده و دفتر کار اساتید، افزایش پهنای باند و سرعت دسترسی به محتوای یادگیری برای جلب همکاری اساتید کافی نیست، بلکه مسئولان باید برای غلبه بر موانع شخصی و نگرشی مشارکت اساتید توجه خود را معطوف به پاسخ به سوالاتی از این قبیل سازند که: اساتید چگونه باید آمادگی کار با فناوری را کسب کرده و خود را برای کار با سامانه مدیریت یادگیری مؤسسه وفق دهند؟ اساتید یک محتوای

منابع

1. Jones AE, and Moller L. A comparison of continuing education and resident faculty attitudes towards using distance education in a higher education institution in Pennsylvania. College and University Media Review. 2002; 9[1]: 11-37.
2. McNeil DR. Wiring the ivory tower: A round table on technology in higher education. Washington, DC: Academy for Educational Development, 2006.
3. Berge ZL. Barriers to online teaching in post-secondary institutions: Can policy changes fix it?. Online Journal of Distance Learning Administration [Internet] 1998 [cited 2003 October 19];1(3): Available from: www.westga.edu/~distance/ojdla/summer12/berge12.pdf
4. Betts KS. An institutional overview: Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States : An institutional study. Online Journal of Distance Learning Administration [Internet] 1998 [cited 2003 October 18];1(3): Available from <http://www.westga.edu/~distance/betts13.html>
5. O'Quinn L and Corry M. Factors that deter faculty from participating in distance education. Online Journal of Distance Learning Administration [Internet] 2002. [cited 2003 October 17];5(4) Available from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter54/Ouinn54.htm>
6. McKenzie BK, Mims N, Bennett EK and Waugh M. Needs, concerns, and practices of online instructors. Online Journal of Distance Learning Administration [Internet] 2000 [cited 2003 October 19];3(3): Available from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fa1133/mckenzie33.html>
7. Schifter CC. Faculty participation in asynchronous learning networks: A case study of motivating and inhibiting factors. JALN [internet] 2000, [cited 2003 October 16];4(1): Available from <http://www.am.org/publications/li alnlv4 n l/pdf/v4 n 1 schifter.pdf>
8. Parisot AH. Distance education as a catalyst for engaging teaching in the community college: Implications for institutional policy. New Directions for Community Colleges. 1997;99 :5-13

یادگیری پر بار و تاثیر گذار از لحاظ آموزشی را از چه طریقی باید تولید نمایند؟ اهداف راهبردی دانشکده چگونه باید اساتید را در جهت بکارگیری امکانات و زیرساخت فنی سوق دهد؟ و سرانجام فناوری چگونه باید از برنامه درسی پشتیبانی به عمل بیاورد تا کیفیت تربیتی دوره های آموزش مجازی تضمین شود؟

برای آماده سازی استادان دانشگاه برای کار با سامانه مدیریت یادگیری و ابزارهای تولید محتوا، همزمان با برگزاری جلسات توجیهی طیفی از دوره های کارآموزی نیز باید راه اندازی شود. بهتر است همه این کارآموزی ها به صورت داوطلبانه انجام شوند. زیرا در هنگام اجباری نمودن کارآموزی ممکن است از شکایت ها، باورها، نگرش ها و ترس هایی که اساتید را از مواجهه با آموزش دور می سازد، غفلت گردد. آموزش و یادگیری متناسب با نیاز و در هنگام انجام کار ممکن است گزینه بهتری برای افزایش مهارت های حرفه ای اساتید باشد.

پیشنهاد دیگر در این باره ملاحظه صحبت های بیان نشده مدیران است. اهمیت این امر در آن است که مدیران آموزش عالی باید متناسب با امکانات و بافت فرهنگی و زمینه هر مؤسسه شیوه هایی را برای انگیزش و حمایت اساتید در جهت تدوین دروس برخط بیابند و بنابراین تحقیقات آینده باید به دنبال یافتن پاسخ به سؤالاتی از این قبیل باشد: تلقی مدیران از عوامل انگیزشی و بازدارنده شرکت اساتید در آموزش برخط چیست و آیا تلقی مدیران با اساتید تفاوت می کند؟ مدیران چگونه اطلاعات لازم در رابطه با نیازهای اساتید در جهت برگزاری دوره های کارآموزی را کسب می کنند و این اطلاعات را چگونه برای ترسیم خط مشی مؤسسه در زمینه گسترش آموزش مجازی بکار می گیرند؟ جواب به این سؤالات به طور بالقوه برای مدیران نیرویی را فراهم می سازد که نه تنها شرکت اساتید و رضایت آنها از آموزش برخط را افزایش می دهد بلکه می تواند منجر به افزایش یادگیری دانشجویان، بهبود شیوه های سنجش تدریس و یادگیری و روی هم رفته افزایش بهره وری مؤسسه نیز بشود.



9. Rockwell SK, Schauer J, Fritz SM and Marx DB. Incentives and obstacles influencing higher education faculty and administrators to teach via distance. Online Journal of Distance Learning Administration[Internet] 1999[cited 2003 October 17];2(3): Available from <http://www.westga.edu/~distance/rockwell24.html>.
10. Olcott D and Wright SJ. An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education in Teaching and learning in higher education. American Journal of Distance Education[Internet] 1995, [cited 2003 October 16]; 9(3):5 – 17. Available from <http://www.informaworld.com/index/915260190.pdf>
11. Baldwin RG. Technology's impact on faculty life and work. Teaching and learning in higher education, [Internet] 1998, [cited 2003 October 17] Available from <http://progdata.umflint.edu/MAZUMDER/METACOGNITION/technology's%20impact%20on%20faculty%20life%20and%20work.pdf>
12. Bonk C J. Online teaching in an online world [Internet]. JonesKnowledge.com and courseShare.com; 2001[cited 2003 September 10] Available from <http://www.courseshare.com/reports.php>.
13. Lee J. Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, satisfaction. British Journal of Educational Technology.2001;32 (2):153--160.
14. Northrup PT. Faculty perceptions of distance education: Factors influencing utilization. International Journal of Educational Telecommunications. 2005; 3 (4): 343-358.
15. Shea P, Pickett A, and Li CS. Increasing Access to Higher Education: A study of the Diffusion of Online Teaching among 913 College Faculty. International Review of Research in Open and Distance Learning. 2005; 6(2).
16. Dillon CL, Walsh SM. Faculty: The neglected resource in distance education. In Teaching and learning in higher education. The American Journal of Distance Education. 2004; 6(3): 4-21.
17. Wolcott LL and Betts KS. "What's in it for me? Incentives for faculty participation in distance education. Journal of Distance Education [Internet] 1999 [cited 2003 October 26];14(2) :34-49. Available from [http://cade.athabasca.ca/vol14.2/wolcott et al.html](http://cade.athabasca.ca/vol14.2/wolcott%20et%20al.html)
18. Naidu S. Trends in Faculty Use and Perception of E -Learning. Teaching and Learning in Action. Manchester Metropolitan University: Learning and Teaching Unit; 2003 Vol.2[3],
19. Dooley KE, and Murphrey TP. How the perspectives of administrators, faculty and support units impact the rate of distance education adoption. Online Journal of Distance Learning Administration[Internet] 2000[cited 2003 October 26];3(4): Available from <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter34/dooley34.html>
20. Wilson C. Concerns of instructors delivering distance learning via the www. Online Journal of Distance Learning Administration[Internet] 1998[cited 2003 October 16];1(3): Available from: <http://www.westga.edu/~distance/wilson13.html>
21. Chizmar J F and Williams DB. What do faculty want. Educause Quarterly. 2001; 1: 18-24.
22. Edmonds GS. Making Change Happen: Planning for Success. The Technology Source. Archives at the University of North Carolina. [Internet] 1998[cited 2003 October 16]; Available at: http://technologysource.org/article/making_change_happen
23. Olcott D J and Wright S J. An Institutional Support Framework for Increasing Faculty Participation in Postsecondary Distance Education. The American of Distance Education. 2004; 19(3):5-17.
24. Bates A. Technology, open learning and Distance Education. Routledge: London/New York; 1995.
25. Jochems W, van Merriënboer JJG, Koper R. Integrated E-Learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization. 2nd rev Eds. 2003. Amsterdam: Routledge Falmer bibi eshrate Zamani v seyed magid abdelahi , translators. Tehran: Samt; 270p.