

## کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی؛ مطالعه‌ای کیفی<sup>۱</sup>

روح الله مهدیون (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، r\_mahdiuon@sbu.ac.ir

محمد قهرمانی

عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی، ghahramani@sbu.ac.ir

مقصود فراسخواه

عضو هیات علمی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، m\_farasatkah@yahoo.com

محمود ابوالقاسمی

عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی، abolghassemi@yahoo.com

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر شناسایی عوامل موثر بر کیفیت یادگیری الکترونیکی در مراکز آموزش الکترونیکی است.

**روش:** در این تحقیق از روش تحقیق کیفی پدیدارشناسی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش مدیران و خبرگان مراکز یادگیری الکترونیکی، خبرگان و سیاست‌گذاران کیفیت در آموزش عالی و دانشجویان بودند که تعداد ۱۸ نفر از میان آنها بصورت هدفمند جهت انجام مصاحبه عمیق انتخاب شدند. روایی یافته‌ها با روش‌های تطبیق توسط اعضا و بررسی همکار تضمین شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری باز و محوری، استفاده شد.

**یافته‌ها:** نتایج گویای آنست که ۱۱۷ گزاره مفهومی اولیه با ۱۷ مقوله فرعی و ۳ گزاره مقوله‌ای اصلی تاثیرگذار بر کیفیت یادگیری در قالب عوامل علی بی واسطه، زمینه و شرایط محیطی شناسایی و روابط بین آنها در قالب الگوی ساختاری ترسیم و ارائه شد.

**واژه‌های کلیدی:** کیفیت یادگیری الکترونیکی، پدیدارشناسی و مراکز آموزش الکترونیکی

همزمان با جهانی شدن، فشار روزافزونی بر موسسه‌های آموزش عالی در مناطق مختلف جهان اعمال شده تا به سمت بهره‌گیری از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات<sup>۲</sup> حرکت کنند و میزان دسترسی به برنامه‌هایشان را برای مخاطبان وسیع‌تر نمایند (تراب خوسی و مارشال<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). لذا دگرگونی‌های شگرف آموزش عالی<sup>۴</sup> و حرکت آن به سوی همگانی شدن، دیدگاه جدیدی در توسعه آموزش عالی پدید آورده است و یادگیری الکترونیکی<sup>۵</sup> به عنوان بارزترین کاربرد فناوری اطلاعات<sup>۶</sup>، وجهی جدید به منشور آموزش عالی افزوده است. یادگیری الکترونیکی از دیدگاه فلسفی، مبتنی بر پارادایم سازاگرایی<sup>۷</sup> است و به اعتقاد برخی از متخصصان، مهم‌ترین فناوری است که می‌تواند رویکردهای جدید آموزش و یادگیری را مورد حمایت قرار دهد (گریسون و اندرسون، ترجمه عطاران، ۱۳۸۷)

مدیران آموزش عالی بدنبال راه‌های افزایش تعداد دوره‌ها و رشته‌ها هستند این در حالی است که پیوسته بودجه دانشگاه‌ها کاهش می‌یابد و ناچارند دوره‌های آموزش از راه دور را افزایش دهند تا پاسخگوی نیاز روز افزون مردم در دوران محدودیت بودجه و رکودهای اقتصادی باشند. زیرا که این نوع آموزش نیاز به کلاس درس نداشته و استاد تمام وقت کمتری را می‌طلبد، هرچند که ارائه درس از طریق اینترنت نیازمند برنامه‌ریزی استراتژیک و فرایند اجرایی روشنی است تا بتواند اهداف و رسالت آموزشی را به بهترین نحو برآورده سازد (تاگر و جنتری<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹). در آموزش عالی ایران نیز در یک دهه اخیر با توجه به چالش‌هایی از قبیل تقاضای روزافزون برای آموزش عالی و عدم کفایت بودجه، کمبود هیات علمی تمام وقت و نیاز به حذف محدودیت‌های جغرافیایی، یادگیری و آموزش الکترونیکی<sup>۹</sup> مورد توجه جدی قرار گرفته است. بعنوان نمونه می‌توان به دانشگاه‌های شیراز (دانشگاه آغازگر و پیشرو در سال ۱۳۸۴)، علم و صنعت، امیرکبیر، خواجه نصیرالدین طوسی، علوم حدیث، اصفهان، شهید بهشتی،

تهران، سهند تبریز و در کنار آنها دانشگاه‌های غیر انتفاعی از قبیل: موسسه آموزش عالی تهران، نورطوبی، مهر البرز و... اشاره داشت. به عبارتی باید گفت که اغلب دانشگاه‌های بزرگ دولتی در ایران، مرکز یادگیری الکترونیکی را در درون مجموعه خود دایر کرده‌اند به گونه‌ای که روند رشد کمی دانشجویان در دوره‌های الکترونیکی از ۲۳۵ نفر در سال ۲۰۰۴ به ۴۹۱۸ نفر در سال ۲۰۰۷ در چند دانشگاه بزرگ دولتی رسیده (معصومی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰) و این روند به همین شکل در حال افزایش است بطوری که در پایان شهریور ماه ۱۳۹۰ این تعداد ۱۹۰۰۰ نفر اعلام شده است (موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۰).

با همه این فعالیت‌ها باید اذعان داشت که هنوز تعریف مشترکی از یادگیری الکترونیکی که مورد قبول همگان باشد در دست نیست. یادگیری الکترونیکی به عنوان یک پارادایم جدید در آموزش مدرن، مجموعه فعالیت آموزشی است که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی صورت می‌گیرد (وانگ و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱). کوپر<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۴) یادگیری الکترونیکی را یادگیری فعال و هوشمند می‌داند که موجب تحول در فرایند یاددهی - یادگیری شده است. هورتون و هورتون<sup>۱۳</sup> (۲۰۰۳) معتقدند که یادگیری الکترونیکی در یک تعریف وسیع شامل هرگونه استفاده از فناوری‌های وب و اینترنت به منظور خلق تجربیات یادگیری است. در واقع، یادگیری الکترونیکی زاینده چرخه تحولات سریع و رو به گسترش فناوری‌های نوین به مفهوم واقعی آن است. یادگیری الکترونیکی به مجموعه فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، رایانه‌ای و ... صورت می‌گیرد (عبادی، ۱۳۸۳). موسسه مشورتی آموزش عالی انگلستان<sup>۱۴</sup> یادگیری الکترونیکی را به عنوان هر تجربه یادگیری که بوسیله تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطی حمایت می‌شود، تعریف می‌کند (۲۰۰۵، ص ۵). ولش و همکاران<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۳) یادگیری الکترونیکی را کاربرد فناوری شبکه کامپیوتر که عمدتاً از طریق اینترنت انجام می‌گیرد، می‌دانند. خان<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۵) مصادیق یادگیری الکترونیکی را در یادگیری مبتنی بر شبکه، آموزش

مبتنی بر اینترنت و یادگیری پیشرفته می‌داند. هولمز و گاردنر<sup>۱۷</sup> (۲۰۰۶) معتقدند آموزش الکترونیکی قابلیت دسترسی به منابع ارتقای یادگیری در هر زمان و هر مکان را فراهم می‌سازد. عطاران (۱۳۸۵) در یک تعریف جامع یادگیری الکترونیکی را شامل هرگونه یادگیری می‌داند که در آن از شبکه برای انتقال دانش، تعامل و تسهیل یادگیری استفاده می‌شود. این نوع یادگیری شامل یادگیری توزیع شده<sup>۱۸</sup>، یادگیری از راه دور به جز آموزش مکاتبه‌ای و آموزش مبتنی بر رایانه در شبکه و آموزش مبتنی بر شبکه است. این آموزش همزمان یا ناهمزمان<sup>۱۹</sup> است و می‌تواند با راهنمایی معلم و با رایانه و یا ترکیبی از هر دو باشد. شایان ذکر است تمام تعاریف بر ۳ نکته یادگیری، تکنولوژی و دسترسی تاکید دارند.

بنابراین از اهداف عمده بکارگیری یادگیری الکترونیکی کاهش بودجه، افزایش دسترسی و ارتقاء کیفیت است که از آن میان بحث کیفیت در دوره‌های الکترونیکی هنوز جای چالش دارد و بحث‌ها و تحقیقات فراوانی را می‌طلبد. در طول دو دهه گذشته، موضوع کیفیت<sup>۲۰</sup> در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به یکی از موضوعات مهم در این حوزه تبدیل شده و نظام‌های ارزشیابی ملی جهت ارزیابی برنامه‌های تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها طراحی شده‌اند که در سطح بین‌المللی در تحقیقات آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته و علاقه به بهبود آموزش به صورت ملی و بین‌المللی افزایش یافته است. این درحالی است که گفتمان کیفیت با اندک تاخیری نسبت به سایر کشورها، در آموزش عالی ایران در دانشگاه علوم پزشکی تهران مطرح شد (بازرگان، ۱۳۷۴) و تحقیقات متعددی در این زمینه صورت گرفت که از آن جمله می‌توان به تحقیقات میرزا محمدی، ۱۳۷۶؛ بازارگادی ۱۳۷۷؛ حجازی، ۱۳۷۷؛ کیدوری، ۱۳۸۷ و ۱۳۷۹؛ بازرگان و همکاران ۱۳۷۹؛ محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶؛ فراستخواه و همکاران، ۱۳۸۷ اشاره نمود (به نقل از سلیمی و همکاران، ۱۳۸۸).

ارزشیابی کیفیت یادگیری، فرآیندی است که به منظور بهبود کیفیت و پاسخگویی به ذینفعان برنامه‌های یادگیری الکترونیکی انجام می‌شود. همسو با

توسعه دوره‌های یادگیری الکترونیکی دانشگاهی، توجه به ارزشیابی کیفیت این دوره‌ها از چند جهت اهمیت یافته است؛ اول اینکه مدیران و دست‌اندرکاران این دوره‌ها برای افزایش کیفیت دوره‌ها به خودارزیابی مداوم نیاز دارند. دوم اینکه، شناسایی دوره‌های یادگیری الکترونیکی باکیفیت در سطوح ملی و بین‌المللی به توسعه افق فعالیت‌های این حوزه کمک خواهد کرد و سوم اینکه توسعه یادگیری الکترونیکی امکان توجه به مشتری‌مداری در آموزش عالی را بیش از پیش فراهم می‌سازد و مشتریان آموزش عالی می‌توانند با شناسایی دوره‌های با کیفیت دانشگاهی، گزینه بهتری را انتخاب کنند (خدانظر، فرخ‌نژاد و پیردادیان، معصومه، ۱۳۹۰)

تعریف کیفیت و مشتقات آن (تضمین کیفیت، کنترل کیفیت<sup>۲۱</sup>، ممیزی کیفیت<sup>۲۲</sup>، مدیریت جامع کیفیت<sup>۲۳</sup> و افزایش کیفیت<sup>۲۴</sup>) نیز دارای چالش فراوانی است که ناشی از در کنار هم قرار گرفتن علایق، انتظارات، و خواست‌های ذینفعان داخلی و خارجی دانشگاه است. این الزامات و انتظارات، بعضاً متضاد و پیچیده بوده و بی‌دقتی مفهومی و عملیاتی را در تلاش برای تعریف مفهوم کیفیت به وجود می‌آورد. هاروی و گرین<sup>۲۵</sup> (۱۹۹۳) کیفیت را به عنوان مفهومی ذینفع‌مدار در نظر می‌گیرند و از این رو مفهومی غیرواحد، اغفال‌کننده، بی‌ثبات و چند بعدی است (گیرتز<sup>۲۶</sup>، ۲۰۰۱). مرور اجمالی تعاریف کیفیت و تضمین کیفیت نشان می‌دهد که عمده ابهام موجود در واژه کیفیت ناشی از دیدگاه‌های متنوع ذینفعان است. فقدان شفافیت واژه خود یک پتانسیل دولبه است از یک جهت برای دستیابی نیازها و علائق ذینفعان مختلف داخلی و خارجی مساعد است و از سوی دیگر عملیاتی کردن مفهوم کیفیت را بدلیل ابهام و عدم صراحت آن مشکل می‌سازد. اما تضمین کیفیت بعنوان یک روش مورد استفاده جهت قضاوت در باره تحقق آرمان‌ها و اهداف سازمانی هم قابل دستیابی و هم قابل اجرا است (دهرتی<sup>۲۷</sup>، ۲۰۰۸). نیوتن<sup>۲۸</sup> (۲۰۰۷) با رویکردی عملی و نسبت‌گرا، ماهیت نسبی کیفیت را به ذینفعان، زمینه و مکانیزم‌های خاص تضمین کیفیت از

قبیل سنجش، ممیزی و اعتبارسنجی مربوط می‌داند. برخلاف دیدگاه سنتی که تضمین کیفیت را به عنوان مکانیزمی جهت جلوگیری و پیش‌بینی نقایص یا اشتباهات می‌داند، استفاده از رویکرد عملیاتی ذینفعان به احتمال زیاد موجب پرورش فرهنگ تضمین و بهبود فزاینده کیفیت، مخصوصاً در درون زمینه پویا، متنوع و غیر قابل پیش بینی آموزش عالی می‌شود.

لذا کیفیت در آموزش عالی عبارت است از برآوردن انتظارات فرد و جامعه از طریق آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی. از این رو کیفیت دانشگاهی به مطلوبیت یادگیری دانشجویان، کیفیت پژوهش‌های انجام شده و کیفیت خدمات تخصصی که اعضای دانشگاه برای حل مسائل جامعه عرضه می‌کنند و نیز کوششی که در راستای گسترش مرزهای دانش به انجام می‌رسانند، بستگی دارد (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، ۱۳۹۰). همچنین باید توجه داشت که کیفیت در آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آن امری ضروری است (نوه ابراهیم و کریمی، ۱۳۸۵).

با توجه به تعداد فزاینده‌ی دانشگاه‌های ایرانی که دوره‌های آموزش مجازی را آغاز و مراکز یا دانشکده‌های آموزش الکترونیکی را افتتاح کرده‌اند. توجه به موضوع کیفیت و عناصر آن از جمله کیفیت یادگیری (یادگیری عمیق و اثربخش) موضوعی است که پژوهش‌هایی درصدد نهادینه‌سازی آن در آموزش عالی بودند. اما آنچه به عنوان شکاف ادبیات در این زمینه مطرح است. پرداختن به موضوع کیفیت یادگیری در یادگیری الکترونیکی است که پژوهشگران را بر آن داشت تا گامی در جهت پاسخ به این چالش بردارند. بنابراین تحقیق حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که چه عواملی بر بهبود کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی تاثیر گذارند؟

### هدف اصلی پژوهش

توصیف پدیده کیفیت یادگیری و شناسایی عوامل موثر بر آن در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی

### اهداف پژوهش

- ۱- مطلعان کلیدی چه استنباطی از پدیده کیفیت یادگیری الکترونیکی دارند؟
- ۲- چه عوامل و عناصری بر کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی تاثیرگذارند؟

### روش تحقیق

#### طرح پژوهش<sup>۲۹</sup>

در تحقیق حاضر از روش کیفی پدیدارشناسی<sup>۳۰</sup>، استفاده شده است. پدیدارشناسی ریشه در نهضت فلسفی ادموند هوسرل دارد. او بر این باور بود که نقطه شروع دانش، تجربه درونی فرد از پدیده‌هاست که شامل احساسات، ادراکات و تصورهایی است که به هنگام متمرکز کردن توجه یک شیء در آگاهی<sup>۳۱</sup> آشکار می‌شود (اسکات و موریسون<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۶).

مطالعات پدیدارشناسی عموماً با ادراکات یا مفاهیم، نگرش و عقاید، احساسات و عواطف افراد سروکار دارد. در این رویکرد، با استفاده از مصاحبه یا محصولات فرهنگی افراد، مثل آنچه نویسنده طراحی می‌کند، فیلم، عکس و غیره می‌توان تجارب افراد از پدیده‌های ویژه را استخراج کرد. برای مثال؛ از مهاجرین، ورزشکاران یا رهبران استفاده می‌شود تا توصیفی از تجارب، تغییر مکان، پیروزی و قدرت حاصل شود. بنابر این افراد در اجرای مطالعات پدیدارشناسی در مرکز توجه هستند، اما باید توجه داشت که توصیف آنها از تجارب شخصی شان در مرکز توجه است نه خود آنها (اولیری<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۴). همچنین مطالعات پدیده شناختی تا حد زیادی به سازه‌ها بستگی دارند. مثل سازه‌های تغییر مکان، پیروزی و قدرت که در مرکز توجه پدیده شناسی قرار دارند. در این طرح تحقیق واقعیت

سازه مورد توجه نیست، بلکه باید واقعیت سازه نادیده گرفته شود و به اصطلاح در پیرانتز قرار داده شود تا بتوان سازه را تا حد ممکن مستقل از آنچه که گفته می‌شود یا تصور می‌شود، مورد کاوش قرار داد. در پدیدار شناسی به جای این که پرسیده شود چه چیز موجب X می‌شود یا X چه چیزی است، تجربه X مورد کاوش قرار می‌گیرد. پدیدار شناسی مطالعه تجربه روابط بین افراد و چیزهاست. مطالعه‌ی یک پدیده به گونه‌ای که در یک تجربه نمایانگر می‌شود (دنسکومب<sup>۳۴</sup>، ۲۰۰۷). لذا به طور خلاصه می‌توان گفت که چنان چه پژوهشگر بخواهد ساختار و معنای ضمنی یک پدیده (از جمله احساسات، اندیشه یا شیء) را با توجه به معنایی که افراد از آن در زندگی خود تجربه کرده‌اند را آشکار کند، از روش تحقیق پدیدار شناسی استفاده می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۷).

کرسول<sup>۳۵</sup> (۲۰۰۷) دو رویکرد به پدیدار شناسی را مشخص کرده است: پدیدار شناسی هرمنوتیک<sup>۳۶</sup> (به نقل از ون مانن<sup>۳۷</sup>): از آنجا که هرمنوتیک با تفسیر و درک متن و یا به عبارت دیگر با تأویل متن سرو کار دارد، در پدیدار شناسی هرمنوتیک پژوهشگر سعی می‌کند که تجربه‌های انسان را به مثابه متن نوشته شده مورد تفسیر قرار دهد و بر این پایه تحلیل خود از پدیده‌های مورد نظر را به دست آورد.

پدیدار شناسی تجربی، متعالی<sup>۳۸</sup> یا روانشناختی (به نقل از موس تاکس<sup>۳۹</sup>): این رویکرد کمتر بر تفسیرهای محقق متمرکز است و بیشتر بر توصیف تجارب شرکت کنندگان تکیه دارد. موس تاکس رویه‌هایی را برای این رویکرد در نظر می‌گیرد که شامل شناسایی پدیده‌ی مورد مطالعه، حذف تجارب شخصی و جمع آوری داده‌ها از افراد مختلفی که پدیده را تجربه کرده‌اند، می‌باشد. پژوهشگر از داده‌ها خوشه‌های مفهومی<sup>۴۰</sup> (مفاهیم اصلی) به دست می‌آورد که در مرحله بعد آنها را به یک توصیف متنی<sup>۴۱</sup> (آنچه شرکت کنندگان تجربه کرده‌اند) و یک توصیف ساختاری<sup>۴۲</sup> (چگونه افراد بر حسب شرایط، موقعیت یا زمینه پدیده‌ها را تجربه کرده‌اند) تبدیل می‌کند و در نهایت یک ترکیبی از توصیف متنی و



ساختاری ارائه می‌شود تا جوهره‌ی اصلی<sup>۴۳</sup> تجربه به خواننده منتقل شود. این تحقیق نیز بر این رویکرد در مطالعه پدیدار شناسی استوار بوده و تجارب افراد را در مورد کیفیت در یادگیری الکترونیکی و عوامل تاثیرگذار بر آن مورد کاوش قرار داده است. همچنین در این پژوهش از مصاحبه عمیق و هدفمند با مشارکت‌کنندگان برای گردآوری داده‌ها استفاده شده و تحلیل داده‌ها با استفاده از کد گذاری باز<sup>۴۴</sup> و محوری<sup>۴۵</sup> صورت پذیرفته است.

#### برازش روایی پژوهش

برای حصول اطمینان از روایی پژوهش، یعنی دقیق بودن یافته‌ها از منظر پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش (کرسول و میلر<sup>۴۶</sup>، ۲۰۰۰)، اقدامات زیر انجام شد: اول تطبیق توسط اعضا<sup>۴۷</sup> که در آن برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آنها ابراز داشتند. دوم بررسی همکار<sup>۴۸</sup> که در آن اساتید راهنما و مشاور و دو تن از دانشجویان دکتری آموزش عالی، به بررسی یافته‌ها و اظهار نظر درباره آنها پرداختند.

#### جامعه آماری حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر مدیران و سیاستگذاران مراکز یادگیری الکترونیکی، خبرگان موضوع یادگیری الکترونیکی و کیفیت در آموزش عالی، و دانشجویان، در شهر تهران بودند. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند بوده و تا آن جا ادامه پیدا نمود که اشباع<sup>۴۹</sup> در اطلاعات گردآوری شده حاصل شود. به عبارتی دیگر اطلاعات بدست آمده در مصاحبه‌ها به طور قابل ملاحظه-ای با اطلاعات قبلی مشابهت داشته باشد. جزئیات تعداد نمونه و گروه‌هایی که از میان آنان مصاحبه صورت گرفت در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. تعداد و گروه نمونه

| تعداد افراد | گروه مورد مصاحبه                                   |
|-------------|--|
| ۴           | خبرگان یادگیری الکترونیکی                          |
| ۵           | خبرگان کیفیت و ارزشیابی نظام آموزش عالی الکترونیکی |
| ۶           | مدیران مراکز و سیاستگذاران آموزش عالی مجازی        |
| ۳           | دانشجویان  |
| ۱۸          | جمع  |

### یافته‌ها

محقق برای دستیابی به تجربیات افراد در خصوص کیفیت یادگیری الکترونیکی در مراکز دانشگاهی مجازی با مطلعان کلیدی که تماس نظری و عملی ممتدی با مسئله پژوهش داشتند، مصاحبه کرده و تجارب و نگرش‌های آنها را در این خصوص جویا می‌شد. در فرآیند گردآوری اطلاعات کم‌کم مفاهیم و گزاره‌ها در این خصوص انباشته می‌شدند، تا جایی که داده‌ها به تکرار رسیدند.

در خصوص تحلیل مرحله‌ای یافته‌ها نیز باید گفت که ابتدا با تفکیک متن مصاحبه به عناصر دارای پیام در داخل خطوط یا پاراگراف‌ها تلاش شد تا کدهای باز استخراج شوند و در مرحله بعدی آن مفاهیم در قالب مقوله‌های بزرگتری قرار گرفتند بعد از این مرحله سعی شد که مقولات نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری است مقوله‌ها در قالب خوشه‌های بزرگ دسته‌بندی شدند. جزئیات آن در اشکال شماره ۱ یعنی کدگذاری داده‌ها و شماره ۲ یعنی الگوی عوامل تاثیر گذار بر کیفیت یادگیری، و نمونه‌ای از مقوله بندی‌ها را در قالب جدول ۲، نشان داده شده است.

شکل ۱: فرآیند مدیریت داده‌ها و تکامل مدل در ۲ مرحله کدگذاری

### مرحله کدگذاری باز: ۱۱۷ گزاره مفهومی اولیه

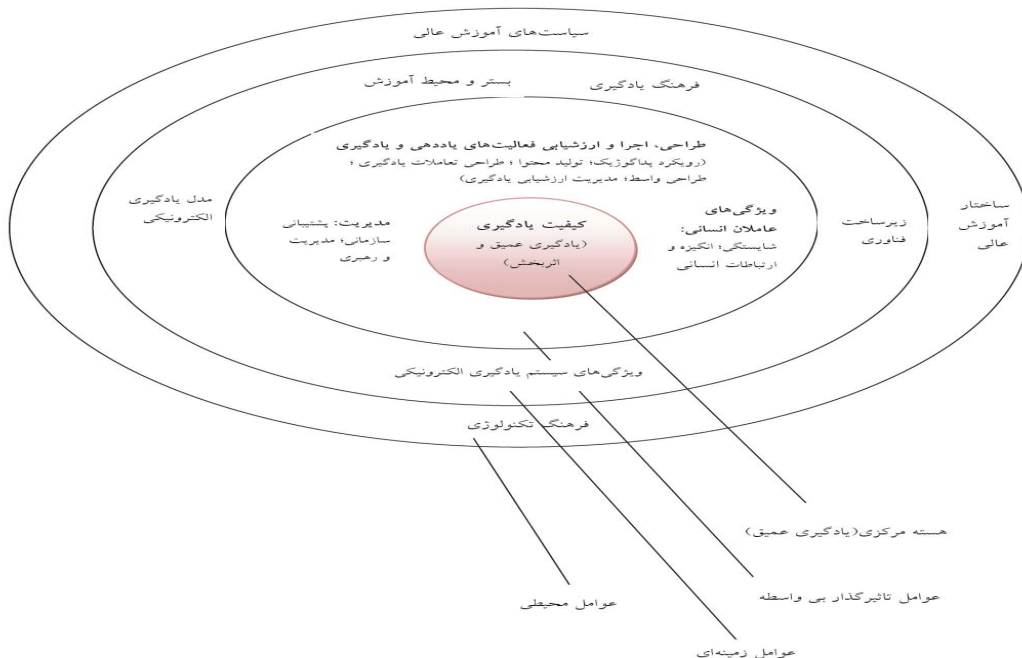


### مرحله کدگذاری محوری: ۵ گزاره مقوله‌ای اصلی و ۱۷ مقوله فرعی

- ۱- طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری (نگاه پداگوژیکی؛ تولید محتوا؛ طراحی و مدیریت تعاملات یادگیری؛ طراحی واسط؛ مدیریت ارزشیابی یادگیری)
- ۲- ویژگی‌های عاملان انسانی (شایستگی؛ انگیزه؛ و ارتباطات انسانی)
- ۳- مدیریت (پشتیبانی سازمانی؛ مدیریت و رهبری)
- ۴- زمینه (فرهنگ یادگیری، بستر و محیط آموزش، زیرساخت فناوری، مدل یادگیری الکترونیکی و ویژگی‌های خاص سیستم یادگیری الکترونیکی)
- ۵- عوامل محیطی: (ساختار و سیاست‌های آموزش عالی و فرهنگ فناورانه)

### جدول ۲. نتایج کدگذاری باز و محوری به همراه مقوله‌های فرعی

| مقوله کلی   | مقوله‌ها                     | مقوله‌های فرعی  |
|---|------------------------------|---|
| ۱. طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری | الف) مدیریت ارزشیابی یادگیری | سنجش و ارزشیابی بومی شده برای یادگیری الکترونیکی<br>ذینفعان و ذیصلاحان ارزشیابی<br>راهبردهای ارزشیابی (ارزشیابی فرآیندی: ابتدایی، تکمیلی و پایانی؛ خودارزیابی؛ ارزیابی مستمر؛ توجه به جزئیات و زمان لازم در ارزیابی؛ درجه اهمیت مولفه‌ها و نحوه ارزیابی آنها)<br>ارزشیابی عنصری از فرآیند برنامه‌ریزی درسی و یادگیری<br>نظارت و ارزیابی پیش‌نیاز کیفیت<br>ارزیابی در جهت بهبود<br>ضمانت اجرایی نتایج ارزیابی‌ها |



شکل ۲: الگوی ساختاری عوامل موثر بر کیفیت یادگیری در مراکز یادگیری الکترونیکی دانشگاه‌ها

شکل ۲ عوامل موثر بر کیفیت یادگیری را در مراکز آموزش الکترونیکی در قالب سه لایه را نشان می‌دهد که لازمه تحقق هر یک از لایه‌ها وجود و تحقق لایه بالاتر است. برای مثال طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری بدون لحاظ زیرساخت فنی، فرهنگ یادگیری و... محقق نمی‌شود تا به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر در تحقق کیفیت یادگیری نقش ایفا نماید

### بحث و نتیجه‌گیری

بحث و نتیجه‌گیری در تحقیق حاضر بر اساس دو هدف اصلی تحقیق دنبال خواهد شد. لذا ابتدا به توصیف ادراک مطلعان کلیدی از کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی می‌پردازیم. در یک نظام دانشگاهی کیفیت یادگیری

هسته اصلی است و لازمه هر پیامد مثبتی بجز یادگیری نمی‌تواند، باشد. یافته‌ها کیفیت یادگیری را با عناصری از قبیل: یادگیری اساس بازار کار و منجر به تولید ارزش افزوده، یادگیری معیار اصلی در دانشگاه مجازی، برنامه درسی و عناصر آن بستر یادگیری، فرآیند یاددهی- یادگیری مقوله اصلی در حوزه تضمین کیفیت، سنجش همه عوامل از قبیل استاد، امکانات و... با معیار یادگیری، کارکردهای آموزش عالی حاصل یادگیری، یادگیری هدف مشترک همه شیوه‌های آموزشی، تغییر نقش عوامل در آموزش الکترونیکی ابزاری برای بهبود فرآیند یادگیری، معرفی می‌نمایند. که این مفاهیم با ادبیات تحقیق که کیفیت یادگیری دانشجویان را با دستیابی به سطوح بالای فرآیند شناختی، پرورش تفکر انتقادی، ساخت دانش و کسب صلاحیت های کلیدی به ویژه مهارت‌های اشتغال مرتبط می‌داند، همخوان است (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، ۱۳۹۰).

عوامل موثر بر کیفیت یادگیری در مراکز آموزش، در تحقیق حاضر در قالب عوامل علی، عوامل زمینه‌ای و عوامل محیطی دیده شده که در ادامه تشریح خواهد شد.

### عوامل علی

عوامل علی شامل آنهایی هستند که مستقیماً بر پدیده یادگیری عمیق و اثربخش تاثیر گذارند و منشا یادگیری منتهی به کیفیت در سیستم آموزش مجازی می‌شوند. موجبات علی خود از سه مقوله اصلی: ۱- طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری؛ ۲- کنشگران انسانی و ۳- مدیریت، تشکیل یافته است.

طراحی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های یاددهی و یادگیری: مطابق یافته‌ها این مقوله خود از ۵ مقوله فرعی نگاه پداگوژیک، تولید محتوا، طراحی و مدیریت تعاملات یادگیری؛ طراحی میانجی و مدیریت ارزشیابی یادگیری، تشکیل یافته است. عبارتی دیگر این مقوله فرآیند آموزش را در قالب سیستم الکترونیکی نشان

می‌دهد و بدنبال آنست که از این طریق یادگیری عمیق و اثربخش حاصل آید. منظور از نگاه پداگوژیک توجه به مسائلی از قبیل رعایت اصول تعلیم و تربیت در هدفگذاری، تدوین محتوا، مخاطب، طراحی آموزشی، سازماندهی، روش تدریس و شیوه آموزش؛ تئوری‌ها و راهبردهای یادگیری، تدریس بر اساس دانش زمینه‌ای فراگیر، دانشجو محوری، توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران، تدریس مسئله‌مدار استاد و امکان برقراری فضای آموزش عملی است. تولید محتوا به بازنوآفرینی مداوم و تقاضاگرایانه محتوای یادگیری پرداخته و به ویژگی‌هایی در محتوای یادگیری الکترونیکی از قبیل اعتبار، دقت، بروز بودن، پرورش مهارت‌های اساسی، ارتباط با نیازهای مخاطبین، جذابیت، تعاملی بودن، تشابه با محتوای واقعی زندگی، چندرسانه‌ای بودن، ارتباط بین محتوا و پیش سازماندهنده‌ها، مطابقت تولید محتوا با استانداردها و نسل‌های گوناگون تولید محتوای الکترونیکی، اشاره دارد. مقوله فرعی سوم طراحی و مدیریت تعاملات یادگیری است. چرا که برقراری تعامل اساس شکل‌گیری یادگیری بوده و تعامل در یادگیری الکترونیکی کار حساب شده و آگاهانه‌ای است و محدودیت‌های موجود در زیرساخت‌های فناوری ایران نیز اهمیت آن را دو چندان کرده است. لذا باید مسائلی مانند: اجرای آگاهانه تعامل و مشارکت‌های کلاسی، بازخوردهای مستمر به دانشجویان، امکانات ارتباطی و الزامات زیرساخت فنی برای تعامل (مانند محیط‌های یادگیری همزمان و ناهمزمان، فضایی برای موردکاوی‌ها، شبیه‌سازها، پروژه‌ها، تمرین‌های عملی، حل مسأله، تالارهای گفتگو، ویکی نویسی، گروه‌های اینترنتی، و...) و نحوه تعاملات استاد - دانشجو، دانشجو - دانشجو، دانشجو - محتوا، را مورد توجه قرار داد. طراحی واسط یا میانجی بعنوان مقوله فرعی چهارم به مسائلی از قبیل: جذابیت، سهولت کاربری؛ انعطاف‌پذیری؛ قابلیت انطباق با شرایط افراد؛ سرعت انتقال اطلاعات، امکان ایفای نقش بازیگران به نحو احسن و هوشمندی سیستم مدیریت یادگیری<sup>۵</sup>؛ طراحی سایت، اطلاع‌رسانی و محیط ارائه مناسب و پورتال و زیرساخت‌های فنی، اشاره دارد. و

آخرین عنصر فرآیند آموزش ارزشیابی است که در اینجا نیز مقوله فرعی مدیریت ارزشیابی یادگیری با ویژگی‌ها و ابعادی به مانند: سنجش و ارزشیابی بومی شده برای یادگیری الکترونیکی، ذینفعان و ذیصلاحان ارزشیابی، راهبردهای ارزشیابی (ارزشیابی فرآیندی: ابتدایی، تکمیلی و پایانی؛ خودارزیابی)، ارزیابی مستمر؛ توجه به جزئیات و زمان لازم در ارزیابی؛ درجه اهمیت مولفه‌ها و نحوه ارزیابی آنها، نظارت و ارزیابی پیش‌نیاز کیفیت، ارزیابی در جهت بهبود و ضمانت اجرایی نتایج ارزیابی‌ها، مطرح شده است. نتایج تحقیق حاضر با مطالعات کیدنی، کومینگ و بوهم (۲۰۰۷)، معصومی و لیند استورم (۲۰۱۰)، خان (۲۰۰۵)، توراب خوسی و مارشال (۲۰۰۹)، ایرلند و همکاران (۲۰۰۹) و... هم راستا است.

**عوامل انسانی:** منظور از کنشگران انسانی در اینجا نگرش، دانش و توانش عوامل انسانی اصلی یعنی استاد و دستیار، دانشجو، مدیران و پرسنل تخصصی است. که این مقوله اصلی نیز بعنوان یکی از عواملی که تاثیر مستقیم بر کیفیت یادگیری دارد، دارای سه مقوله فرعی بایستگی کنشگران انسانی؛ انگیزه و ارتباطات انسانی، است. مقوله فرعی شایستگی کنشگران انسانی به عواملی از قبیل: مهارت تدریس و تجربه در سیستم یادگیری الکترونیکی، سواد رایانه‌ای اساتید، هیات علمی تمام وقت؛ استفاده از ظرفیت اساتید سایر دانشگاه‌ها، تعهد پرسنل به فضای مجازی، پیش‌آمادگی‌های شناختی، نگرشی و روانی- حرکتی و مهارت‌های ورودی دانشجویان، تخصص مدیران در یادگیری الکترونیکی و توجه به نیروی انسانی متخصص و بهبود آنها جهت ارتقاء کیفیت یادگیری الکترونیکی، اشاره دارد. و منظور از مقوله فرعی انگیزه اموری مانند: انگیزه علمی، شور و رغبت یادگیری دانشجویان، انگیزه دست‌اندرکاران نظام آموزش الکترونیکی و علاقه‌مندی به پژوهش و کارهای فوق برنامه، است که نمی‌توان نقش آنها را در کیفیت یادگیری انکار کرد. در نهایت باید از ارتباطات انسانی بعنوان زیر مقوله

سوم یاد کرد که این موضوع از زمان پیدایش فضای مجازی و سیستم‌های ارتباط الکترونیکی بعنوان یکی از عمده‌ترین چالش‌های آن مطرح است و در اینجا نیز عواملی به مانند: تعامل روحی و روانی بین استاد- دانشجو و خود دانشجویان؛ انتقال عواطف و احساسات و انتقال اصول اخلاقی، منش اساتید و اصول حرفه‌ای به دانشجویان، مورد اشاره مطلعین کلیدی قرار گرفته است. این نتایج نیز خیلی بحث عامی است که با نتایج عمده تحقیقات انجام شده در این خصوص از جمله شورای آموزش از راه دور ایالت متحده آمریکا، گلزاری و همکاران (۱۳۸۹) توافق نظر دارد.

مدیریت: مدیریت در اینجا بعنوان سومین مقوله‌ای است که بعنوان یکی از عوامل اصلی موثر در پدیده اصلی یادگیری عمیق و اثربخش کشف شده و خود آن نیز دارای دو مقوله فرعی پشتیبانی سازمانی و مدیریت و رهبری است. منظور از مقوله فرعی پشتیبانی سازمانی: حمایت و پشتیبانی آموزشی، خدماتی، مالی، اخلاقی، تحصیلی برخط و غیر برخط؛ حمایت فنی (سخت افزار و نرم افزار)، منابع برخط و غیر برخط، خدمات مشاوره‌ای برای دانشجویان؛ و عوامل سازمانی: اموراداری، امور تحصیلی و آموزشی، امور خدمات فراگیران و سازماندهی است. و مقوله فرعی دوم مدیریت و رهبری است که منظور از آن مدیریت و رهبری پرسنل، تیم مدیریت، مدیریت فرایند، محتوا و نگهداری و توزیع، ثبات مدیریت و تاکید بر فرایندها و سیستم‌ها نه اشخاص، است. این مولفه‌ها نیز بعنوان عناصری که تحقیقات در مورد لزوم آنها تشکیک نکرده‌اند مطرح شده است. از آنجمله می‌توان به مطالعات خان (۲۰۰۵)، معصومی و لیتد استورم (۲۰۱۰)، اشاره داشت.

#### عوامل زمینه‌ای

ویژگی‌های زمینه‌ای که بدون آنها تحقق کیفیت یادگیری ناممکن می‌نماید. دارای مقولات فرعی فرهنگ یادگیری، بستر و محیط آموزش، زیرساخت



فناوری، مدل یادگیری الکترونیکی و ویژگی‌های خاص سیستم یادگیری الکترونیکی، است. مقوله فرعی فرهنگ یادگیری به فرهنگ حاکم در دانشجویان ایرانی در خصوص یادگیری اشاره دارد و مقولاتی از قبیل: زمینه فرهنگی برای یادگیری الکترونیکی در جامعه، اساتید و دانشجویان، شرایط و ویژگی‌های فرهنگی کشور موثر بر یادگیری، نگرش به یادگیری و یادگیری الکترونیکی با توجه به نقش استاد و دانشجو، خودمداری، تفکراتقادی و ارزش‌های یادگیری دانشجویان متأثر از فرهنگ، را دربرمی‌گیرد. بستر و محیط آموزش با مسائلی از قبیل: پیش‌بایست‌های لازم برای یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی، آمادگی‌های لازم در اساتید، ساختار، دانشجو و فضا و بافت فرهنگی و اجتماعی؛ توجه به شرایط، مقتضیات و امکانات متفاوت هر دانشگاه و تفاوت اهداف و انتظارات از دانشگاهی به دانشگاه دیگر، سروکار دارد. مقوله فرعی زیرساخت فناوری به الزامات و امکانات لازم برای استقرار یادگیری الکترونیکی با کیفیت اشاره دارد و جزئیات آن شامل: زیرساخت‌های مخابراتی، پهنای باند و اینترنت پرسرعت، ضریب نفوذ اینترنت، سخت افزارها، نرم‌افزارها (فیلم، صوت، متن و...)؛ زیرساخت‌های لازم برای تعامل برخط؛ پایگاه‌های اطلاعاتی لازم برای یادگیری الکترونیکی، ابزارها و امکانات قوی برای حذف کامل حضور فیزیکی از قبیل: تابلو اعلانات، پرداخت شهریه، کتابخانه الکترونیکی، آزمایشگاه‌های مجازی؛ بسترسازی جهت ارائه درس بصورت ویدئو کنفرانس، صوتی، چت متنی، سی‌دی‌های آموزشی؛ تجهیز تکنولوژی‌های لازم برای برنامه‌های شبیه‌سازی، است. مقوله فرعی مدل یادگیری الکترونیکی به رویکردی که این مراکز در آموزش الکترونیکی خود انتخاب کرده‌اند اشاره داشته و شامل مواردی از قبیل: مدل یادگیری الکترونیکی و دانشگاه مجازی شبکه‌ای، دارای الگوی آموزشی مشخص، متناسب با فرهنگ، دارای شاخص‌های کیفی قابل ارزشیابی، دارای جهت‌گیری (آموزشی، پژوهشی و...)؛ امکان انتخاب استاد و منابع درسی؛ ایجاد اتفاق نظر در خصوص یادگیری الکترونیکی در بین ذینفعان؛ ایجاد فضای

کلاس واقعی و انتخاب از میان نگاه فنی و نگاه پداگوژیکی به یادگیری الکترونیکی، است. مقوله فرعی ویژگی‌های خاص یادگیری الکترونیکی به ویژگی‌هایی اشاره دارد که با ذات و فلسفه یادگیری الکترونیکی سروکار دارد و در نظر گرفتن آنها بطور موثری در کیفیت یادگیری در فضای مجازی اثرگذار است و اهم موارد مورد نظر مطلعین کلیدی در این خصوص به شرح زیر می‌باشد: یادگیری الکترونیکی یعنی استفاده از ابزارهای جدید ارتباطی و تغییر نقش عوامل آموزشی (کتاب، استاد، دانشجو، محتوا و...)؛ آموزش برای هرکس با زمان و منابع نامحدود برای یادگیری؛ قابلیت کنترل و دستیابی آسان و برخط به اطلاعات؛ کنترل برخط کلاس و ارائه استاد؛ اطلاعات ثبت شده و مستند؛ محتوای از قبل ضبط شده در آموزش الکترونیکی؛ عدم حضور همزمان مدرس و فراگیر؛ پیچیدگی امور مربوط به آموزش الکترونیکی؛ نوپا بودن و گسترش و شکوفایی روزافزون، غلبه جنبه‌های تجاری؛ تغییر اهداف و روش‌ها در نتیجه یادگیری الکترونیکی بعنوان یک پارادایم جدید؛ تفاوت سیستم یادگیری الکترونیکی و متداول در سازوکارها، استفاده از روش‌ها، اجرا و حجم کار بیشتر برای برقراری ارتباط و تشابه با مدل دانشگاه متداول از لحاظ اهداف، ساختارها و فرآیندها؛ فضای مجازی عاملی جهت رشد فراگیران و ارضاء علائق آنان و در نهایت دانشگاه مجازی بعنوان محیط دانشگاهی که با استفاده از ابزارهای اطلاعاتی و ارتباطی برآیندهای یادگیری در آن بصورت الکترونیکی ارائه می‌گردد. از عوامل ذکر شده در عوامل زمینه‌ای عامل زیرساخت در همه تحقیقات مورد توجه بوده از جمله اناری نژاد و همکاران (۱۳۸۹) و صفوی (۲۰۰۸) اشاره کرد. فرهنگ یادگیری نیز مورد توجه لرکیان (۱۳۹۰) بوده ولی سایر عوامل بعنوان عوامل خیلی مهم در این تحقیق استخراج شده و نشان از قوت تحقیقات کیفی در اکتشاف عواملی دارد که با رویکرد اثبات‌گرایی دستیابی به آن‌ها مقدور نیست.

### عوامل محیطی

پدیده کیفیت یادگیری در شرایط محیطی خاص حاصل می‌آید شرایط محیطی تاثیر با واسطه بر پدیده کیفیت یادگیری دارد. مقوله فرعی ساختار آموزش عالی به ساختار روشن آموزش عالی مقدم بر ساختار ارزشیابی، ساختار و هویت مستقل برای مراکز یادگیری الکترونیکی و آماده‌سازی ساختار وزارت علوم برای مدیریت یادگیری الکترونیکی، اشاره دارد. سیاست‌های آموزش عالی با تصمیمات بلند مدت آموزش عالی مرتبط بوده و در پژوهش حاضر مقولاتی از قبیل: سیاست وزارت علوم برای گسترش آموزش عالی و آموزش الکترونیکی، استفاده از تجربیات آموزش عالی، تشکیل کنسرسیوم دانشگاه‌های مجازی، سرمایه‌گذاری بلندمدت در آموزش عالی جهت تحقق کیفیت، تدوین معیار برای اعطاء و تمدید مجوز رشته برای دانشگاه‌ها، نظارت تخصصی بر دوره‌های آموزش الکترونیکی دانشگاه‌ها، ارزشیابی مدارک آموزش مجازی بعنوان مدارک معتبر توسط وزارت علوم، در این حوزه مطرح است. منظور از فرهنگ فناورانه نوع نگاه و پذیرش تکنولوژی در یک کشور است و عواملی به مانند درک درست و احساس نیاز به تکنولوژی، محافظه‌کاری سازمان‌های آموزشی برای ورود تکنولوژی، فرهنگ‌سازی استفاده از اینترنت و فناوری اطلاعاتی<sup>۵</sup>، و نگرش مسئولین نسبت به اینترنت را شامل می‌شود. عوامل محیطی نیز از دسته عواملی هستند که با رویکرد جزگرایبی در تحقیقات از تاثیر آنها بر کیفیت یادگیری الکترونیکی غفلت می‌شود ولی رویکرد پدیدار شناسی قادر شد که آنها را شناسایی کرده و معرفی نماید.

بنابراین باید گفت که مشارکت کنندگان در این پژوهش پدیده کیفیت یادگیری در مراکز الکترونیکی را بصورت مستقل درک نمی‌کنند و معتقدند که درک آن در گرو درک عوامل بوجود آورنده (فرآیند یادگیری)، عوامل موثر (زیرساخت‌های فنی و فرهنگی) و عوامل مداخله گر کلان آموزش عالی است.

که کارکرد درست آنها ما را به پدیده‌ای تحت عنوان یادگیری عمیق رهنمون خواهد شد.

پی‌نوشت‌ها

<sup>۱</sup> . این مقاله برگرفته از رساله دکتری آقای روح الله مهدیون بوده و سازمان سنجش و آموزش کشور از آن حمایت بعمل آورده است.

- 2 . ICT
- 3 . Thurab-Nkhosi & Marshall
- 4 . Higher Education
- 5 .E-learning
- 6 . Information Technology (IT)
- 7 . Constructivism
- 8 . Tucker& Gentry
- 9 . E- Learning
- 10 . Masoumi
- 11 . Wange & et al
- 12 . Cooper
- 13 . Horton & Horton
- 14 . Higher Education Funding Council for England
- 15 . Welsh et al
- 16 . khan
- 17 . Holmes & Gardner
- 18 . Distributed Learning
- 19 . Synchronic or A Synchronic
- 20 . Quality Assurance
- 21 . Quality Control
- 22 . Quality Audit
- 23 . Total Quality Management
- 24 . Quality Enhancement
- 25 . Harvey& Green
- 26 . Giertz
- 27 . Doherty
- 28 . Newton
- 29 . Design
- 30 . Phenomenology
- 31 . consciousness
- 32 . Scott and Morrison
- 33 . O'Leary
- 34 . Denscombe

- 35 Creswell
- 36 hermeneutical
- 37 Van Maanen
- 38 transcendental
- 39 Moustakas
- 40 clusters of meaning
- 41 textual description
- 42 structural description
- 43 essential essence
- 44 Open coding
- 45 Axial coding
- 46. Creswell & Miller
- 46. Member Checking
- 47. Peer Examination
- 49. Saturate
- 50. LMS
- 51. IT

## منابع

- اناری نژاد، عباس؛ ساکتی، پرویز و صفوی، سید علی اکبر (۱۳۸۹). طراحی چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه‌های یادگیری الکترونیکی در موسسات آموزش عالی. نشریه علمی- پژوهشی فناوری آموزش. ۴(۳).
- بازرگان، عباس(۱۳۷۴). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. ۳(۳و۴): ۷۰-۴۹.
- بازرگان، عباس(۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. نشر دیدار.
- سلیمی، قاسم؛ آذین، رضا و کسکه، شهاب (۱۳۸۸). ارزیابی کیفیت در دانشگاه: کاربرد ارزیابی درونی در برنامه ریزی توسعه دانشگاهی. مجموعه مقاله‌های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی: ۲۳۷-۲۶۴.
- عبادی، رحیم (۱۳۸۴). یادگیری الکترونیکی و آموزش و پرورش. موسسه فرهنگی پژوهشی آفتاب مهر. عطاران، محمد (۱۳۸۵). دانشگاه مجازی: بازخوانی روایت‌های موجود. اولین کنفرانس یادگیری الکترونیکی زنجان.
- فرخ‌نژاد، خدانظر و پیردادیان، معصومه(۱۳۹۰). تضمین کیفیت از طریق ارزیابی کیفیت فرایند تدریس- یادگیری در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران- پردیس دانشکده‌های فنی- اردیبهشت ماه.

گریسون، دی و اندرسون، ت (۱۳۸۷). *یادگیری الکترونیکی در قرن بیست و یکم*، ترجمه محمد عطاران، تهران: انتشارات مدارس هوشمند.

گلزاری، زینب؛ کیامنش، علیرضا؛ قورچیان، نادر قلی؛ و جعفری، پریش (۱۳۸۹). *تدوین و اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی ارزشیابی کیفیت درونی آموزش الکترونیکی در نظام آموزش عالی کشور*. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. (۱).

لرکیان، مریم (۱۳۹۰). *شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران*. پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی. دانشگاه تربیت معلم (خوارزمی). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران (۱۳۹۰). *نگاهی به نقش دانشجویان در دستیابی به یادگیری عمیق*. در لینک زیر موجود است: <http://cuqa.ut.ac.ir/shownews.aspx?NID=228>  
موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی (۱۳۹۰). *آمار منتشر نشده مهرماه ۱۳۹۰*. مرکز آمار و انفورماتیک.

نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و کریمی، وجیهه (۱۳۸۵). *بررسی رابطه مهارت‌های سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی*. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی: ۱.

- Cooper, R. (2004). *E-learning in the world*; London: Falmer.
- Creswell, J. and Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry', *Theory into Practice*, 39(3), 124–30.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage publications
- Denscombe, M..(2007). *The good research guide*. Mc Graw Hill.
- Doherty, G. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*. Vol.16 No. 3, pp. 255-65.
- Giertz, B. (2001). Anything goes? The concept of quality revisited. paper presented at The Sixth *QHE Seminar*, Birmingham, May 25-26.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18(1): 9-34.
- Higher Education Funding Council for England (2005). *HEFCE Strategy for E-Learning*, HEFCE, JISC, HEA, London.
- Holmes, B. and Gardner, J. (2006). *e-Learning: Concepts and Practice*. London: Sage.
- Horton, W; Horton, k (2003). *E-learning Tools and Technologies*. Wiley publishing. First edition.
- Ireland, J. Correia, H. Griffin, TM. (2009). Developing quality in e-learning: a framework in three parts. *Quality Assurance in Education*. 17 (3).
- Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: design, delivery, implementation and evaluation*. Hershey, PA, Information Science Pub.
- Kidney; G., Leslie C.; Azalea B. (2007). Toward a quality assurance approach to e-Learning courses. *International Journal on ELearning*; 6, 1, pg. 17.
- Masoumi, D. (2010). E-learning in Iran-I a breakthrough to ICT-based initiatives in an educational system, University of Gothenburg.pp:229-

250. In :Demiray, Ugur (2010). *Cases on challenges facing e-learning and national development: institutional studies and practices*. Volume: I. Anadolu University. Eskisehir-Turkey.
- Masoumi, D. & Lindström; B. (2010). Quality in E-learning: A Framework for Promoting and Assuring Quality in Virtual Institutions. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Newton, J. (2007), in Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B.B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H., Komljenovic, J., Orphanides, A. and Sursock, A. (Eds), "Embedding quality culture in higher education, a selection of papers from the First European Forum For Quality Assurance, November 23-25, 2006, hosted by the Technisch Universita't Mu'nchen, Mu'nchen, Germany", pp. 14-20.
- North American Council for Online Learning (2006). *National Standards of Quality for Online Courses*. Available at: <http://www.nacol.org>.
- O'leary, Z. (2004). The essential guide to doing research, Sage publications.
- Reglin, T. (2006). *E- Learning quality and standards from a business perspective*. Handbook on quality and standardization in e-learning.
- Safavi A.A.( 2008). Developing Countries and e-Learning Program Development. *Journal of Global Information Technology Management*. Vol. 11, No. 3, pp. 47-65.
- Scott, D.& Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. Continuum International Publishing Group.
- Tucker, J P. & Gentry, G R. (2009). Developing an e-learning strategy in higher education, *Foresight*. 11, (2):43-49.
- Turab-Nkhosi, D. & Marshall, S. (2009). Quality management in course development and delivery at the University of the West Indies Distance Education Centre. *Quality Assurance in Education*. 17(3) :264-280.
- Wang, H. Jia, M. W. Ran, J.H. Yang, J. Liao, and D. Chiu, (2011). Design of a performance-oriented workplace e-learning system using ontology. *Expert Systems with Applications*. 38 ,3372-3382.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G. and Simmering, M. J. (2003). E-Learning: emerging results and future directions. *International Journal of Training and Development*. 7, 4, 245-58.