

Studying professors' teaching preferences in e-learning in Iran and Oman

Zahra Rostami¹, Akbar Momeni Rad^{1*}, Rouhollah Khodabandelo³

¹ Master of Science in Educational Technology, Department of Educational Sciences, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran.

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanity, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

³ Assistant Professor, Department of Learning Technologies, Sultan Qaboos University, Oman.

ABSTRACT: Understanding faculty teaching preferences of professors in e-learning environments and aligning instructional design with these preferences plays a critical role in enhancing students' learning effectiveness. The study aimed to examine the teaching preferences of faculty members in both Iranian and Omani higher education institutions within e-learning contexts. The study adopted a quantitative research approach employing a descriptive survey design. The population comprised all faculty members of Bu Ali Sina University (Hamadan, Iran) and Sultan Qaboos University (Oman) during the 2021–2022 academic year. A sample of 190 faculty members (50% from Iran and 50% from Oman) was selected using convenience sampling method. Data were collected using a researcher-made E-Learning Teaching Preferences Questionnaire and Hofstede's (2010) Cultural Dimensions Questionnaire (CDQ). The reliability of the instruments was confirmed through Cronbach's alpha, yielding coefficients of 0.91 for the e-learning preferences questionnaire and 0.82 for the CDQ. Data analysis was conducted using descriptive statistics and inferential statistical techniques, including chi-square tests, independent samples t-tests, and one-way multivariate analysis of variance (MANOVA). The findings revealed statistically significant differences between Iranian and Omani faculty members in both cultural dimensions and e-teaching preferences ($p < 0.001$). These results emphasize the importance of incorporating faculty teaching preferences and cultural characteristics into the design and implementation of e-learning environments in order to enhance instructional quality and learning effectiveness in higher education context.

Review History:

Received: Nov. 16, 2024

Revised: May, 26, 2025

Accepted: Jun. 05, 2025

Available Online: Jun. 10, 2025

Keywords:

Cultural Dimensions

Teaching preferences

Cultural Preferences

E-Learning

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Rostami, Z., Momeni Rad, A., Khodabandelo, R., (2025). Studying professors' teaching preferences in e-learning in Iran and Oman, Scientific Journal of Management of Teaching & Learning Environments in Higher Education, 1(1), 1-12.

<https://doi.org/10.22084/jmtlehe.2025.30145.1000>

Online ISSN 3092-6394



*Corresponding author's email: a.momenirad@basu.ac.ir





بررسی ترجیحات تدریس اساتید در آموزش الکترونیکی کشورهای ایران و عمان

زهرا رستمی^۱، اکبر مومنی راد^{۲*}، روح اله خداپنده لو^۳

۱. کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

۳. استادیار گروه تکنولوژی‌های یادگیری، دانشگاه سلطان قابوس، عمان.

تاریخچه داوری:

دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۶

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۵

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۵

ارائه آنلاین: ۱۴۰۴/۰۳/۲۰

کلمات کلیدی:

ابعاد فرهنگی

ترجیحات تدریس

ترجیحات فرهنگی

یادگیری الکترونیکی

خلاصه: شناخت ترجیحات تدریس اساتید در آموزش الکترونیکی و نزدیک کردن آموزش به این ترجیحات، می‌تواند به بازدهی بیشتر یادگیری کمک کند. بدین ترتیب پژوهش حاضر با هدف بررسی ترجیحات تدریس اساتید ایران و عمان در حوزه آموزش الکترونیکی انجام گرفت. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد کمی از روش توصیفی - پیمایشی از نوع شاخه میدانی برای رسیدن به هدف پژوهش انجام شده است. جامعه آماری شامل تمامی اساتید دو دانشگاه بوعلی سینا همدان و دانشگاه سلطان قابوس عمان در سال تحصیلی ۲۰۲۲-۲۰۲۱ بود. حجم نمونه شامل ۱۹۰ نفر از اساتید (۹۵ نفر اساتید ایرانی و ۹۵ نفر اساتید عمان) بود که به صورت در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته ترجیحات تدریس الکترونیکی و پرسشنامه ابعاد فرهنگی هافستد (۲۰۱۰) استفاده شد. جهت سنجش پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای پرسشنامه ترجیحات تدریس الکترونیکی ۰/۹۱ و برای پرسشنامه ابعاد فرهنگی هافستد (۲۰۱۰) ۰/۸۲ بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی (کای اسکور، t مستقل و تحلیل واریانس چند متغیری یک راهه) استفاده شد. یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش نشان دادند به طور کلی ابعاد فرهنگی و ترجیحات تدریس الکترونیکی اساتید عمان با اساتید ایران متفاوت است ($p < ۰/۰۰۱$). در نتیجه یافته‌ها پیشنهاد می‌دهند که در نظر گرفتن ترجیحات تدریس کاربرانی که در محیط یادگیری الکترونیکی به تدریس می‌پردازند، به منظور افزایش اثربخشی و کیفیت تدریس ضروری است.

۱- مقدمه

بسیاری از صاحب‌نظران، تربیت را مقوله‌ای زمینه‌مند دانسته، که در بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه شکل گرفته و نیز به طور متقابل اثر می‌بخشد (آلمایح^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعات اخیر در باب رابطه میان آموزش و فرهنگ نشان می‌دهد که میان آن دو یک رابطه دوسویه برقرار است؛ به عبارت بهتر یادگیری با ارزش‌ها و تجربه‌های فرهنگی مرتبط است و هنجارهای مرتبط با فرایند یادگیری و به طور کلی تعلیم و تربیت در آن نفوذ می‌کند (مهتا^۲ و همکاران، ۲۰۱۹)؛ بنابراین مهارت‌ها و تجارب دانشجویان در محیط یادگیری الکترونیکی^۳ متأثر از زمینه‌های فرهنگی آنان است (جانگ

و گاناواردنا^۴، ۲۰۲۳). به عبارتی رویکرد فرهنگی در این زمینه تلاش می‌کند تا تحلیل موشکافانه‌ای از جنبه خاص فرهنگی ارائه دهد. در هر محیط یادگیری مسئله انطباق استاد با فرهنگ هر یک از دانشجویان امری قابل توجه و مهم است. با این وجود در این میان از دانشجویان نیز انتظار می‌رود که به تدریج از فرهنگ خود فاصله بگیرند و با فرهنگ استاد هماهنگ شوند (مور^۵، ۲۰۰۶). در این فرایند، اگر فرهنگ تعلیم و تربیتی استاد با مفروضات فرهنگی دانشجویان هماهنگ نباشد و نداند که چگونه باید در بافت فرهنگی موجود، فرایند یادگیری دانشجویان را هدایت کند، مشکلات مختلفی پیش می‌آید. به ویژه زمانی که آموزش از طریق بستر فناوری صورت می‌گیرد، این مسئله در عرصه بکارگیری فناوری‌های آموزشی بارزتر است. در این زمینه ویگوتسکی^۶ (۱۹۸۷) معتقد است که تفسیر، تعبیر

1. Almaiah

2. Mehta

3. Electronic Learning

4. Jung & Gunawardena

5. Moore

6. Vygotsky

* نویسنده عهده‌دار مکاتبات: a.momenirad@basu.ac.ir

افرادی که در یک فرهنگ خاص زندگی می‌کنند، دارای ترجیحات و اقتضائات خاصی هستند که توجه به آنها می‌تواند به کارگیری رویکرد آموزش الکترونیکی را مثمرتر کند (ایلومالکی و همکاران، ۲۰۲۱). به عنوان مثال پژوهشگران معتقدند که تفاوت سبک‌های شناختی افراد بر ترجیحات مربوط به اتخاذ رویکردهای یادگیری آنان تأثیر دارد (جانگ و گاناواردنا، ۲۰۲۳). در همین راستا ویگوتسکی^۷ (۱۹۷۸) معتقد است که تفسیر، تغییر و دگرگونی آموزش و پرورش یک عمل فرهنگی بنیادین در تحول جامعه می‌باشد و فناوری‌های آموزشی یک رسانه فرهنگی محسوب می‌شوند که در اشاعه و انتشار ارزش‌های فرهنگی و تحولات در شیوه‌های آموزشی نقش مهمی دارند (به نقل از ژو^۸، ۲۰۱۱)؛ بنابراین محیط یادگیری الکترونیکی بستری است که پیش‌فرض‌های دانشجویان می‌تواند بر عناصر مختلف آن مانند مفهوم یادگیری، نقش یادگیرنده و یاددهنده، موضوع یادگیری، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی تأثیر بگذارد و در تعامل با یکدیگر سبب شکل‌گیری ترجیحات یادگیری در دانشجویان شود (آپاریسیو^۹ و همکاران، ۲۰۱۶).

به طور کلی، امروزه با توجه به گسترش و توسعه پلتفرم‌های یادگیری الکترونیکی، یادگیری به صورت مجازی بیشتر از قبل توانسته مخاطبان را به خود جذب کند و تحول پلتفرم‌های یادگیری الکترونیکی و افزایش متقاضیان آموزش، گفتمان‌های متفاوتی را ایجاد کرده است (لیو^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۰)؛ گفتمان‌هایی که هر کدام، به نوعی به وجود زیرساخت‌های مناسب مالی، فنی، فناورانه، آموزشی و اجتماعی، جهت پیاده‌سازی موفق این نوع از پلتفرم‌های آموزش و یادگیری تأکید دارند و به دنبال حل چالش‌های آموزش و یادگیری الکترونیکی از این ابعاد ذکر شده هستند (نورانی و همکاران، ۱۳۹۶). با این وجود از جمله چالش‌هایی که در این گفتمان‌ها نادیده گرفته شده و کمتر به آن پرداخته شده است، نقش و اهمیت فرهنگ کاربران در ترجیحات تدریس آنان است (ژاو و تان^{۱۱}، ۲۰۱۰)؛ بنابراین یکی از مسائل مهمی که پژوهش حاضر با آن روبه‌رو بود، کمبود مطالعات در زمینه شناسایی تفاوت‌های فرهنگی مؤثر بر ترجیحات تدریس الکترونیکی است که در پویایی محیط یادگیری الکترونیکی نقش مهمی ایفا می‌کند.

در واقع درک عمیق از تفاوت‌های فرهنگی، کلیدی برای تعاملات بین‌فرهنگی موفق است. پژوهشگران در طول سال‌ها تلاش کرده‌اند تا این تفاوت‌ها را در چارچوب‌های نظری مختلفی قرار دهند. پژوهشگرانی مانند

و دگرگونی آموزش و پرورش یک عمل فرهنگی بنیادین در تحول جامعه می‌باشد و فناوری‌های آموزشی یک رسانه فرهنگی محسوب می‌شوند که در اشاعه و انتشار ارزش‌های فرهنگی و تحولات در شیوه‌های آموزشی از -جمله یادگیری الکترونیکی- نقش مهمی دارند.

یادگیری الکترونیکی به عنوان یک رویکرد آموزشی نوین در نظام آموزش عالی، با سامانه‌ها و ابزارهایی که در اختیار سازمان آموزشی، مدرس و یادگیرندگان قرار می‌دهد، تمایل به استانداردسازی آموزش دارد (ایلومالکی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). یادگیری الکترونیکی یک مفهوم چند وجهی و در حال تکامل است (آپاریسیو^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). کوان و ژانگ^۳ (۲۰۲۵) در مقاله ای با عنوان: «مروری تاریخی از یادگیری به وسیله فناوری، از کامپیوتر تا موبایل‌های هوشمند»، در این رابطه معتقدند شکل‌گیری نظریه‌ها و پیش‌فرض‌های معرفتی جدید حوزه یادگیری به ویژه نظریه سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی و در کنار آن رشد و ظهور فناوری‌های جدید منجر به توسعه و تنوع در مفاهیم آموزش الکترونیکی در سطحی فراتر از سطح آموزش به کمک رایانه و آموزش برخط شده است. بنابراین یادگیری الکترونیکی یک مفهوم کلی است که طیف گسترده‌ای از کاربردها، فرایندها و اصطلاحاتی از قبیل یادگیری وب محور، یادگیری کامپیوتر محور، یادگیری شبکه‌ای، یادگیری مجازی، یادگیری توزیع شده، یادگیری فناورانه، یادگیری از راه دور، یادگیری برخط، یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی و یادگیری مبتنی بر اینترنت را در بر می‌گیرد.

با این حال موفقیت یادگیری الکترونیکی به ابعاد زیادی بستگی دارد. در ادبیات نظری و پژوهشی یادگیری الکترونیکی از این ابعاد با عنوان «عوامل مؤثر بر پیشبرد موفقیت آمیز یادگیری الکترونیکی» نام برده می‌شود. دغدغه این موضوع به ایجاد مدل‌های مختلفی با عناوین متنوعی همچون «مدل‌های ارزیابی توانمندی یادگیری الکترونیکی» (الشهر^۴، ۲۰۱۳)، «امکان‌سنجی یادگیری الکترونیکی» (الفدحل^۵، ۲۰۲۴) و «آمادگی یادگیری الکترونیکی» (الاولجی^۶، ۲۰۲۱) اشاره کرد. اغلب این مدل‌ها و چارچوب‌ها برای موفقیت یادگیری الکترونیکی از مواردی همچون زیرساخت‌های نرم افزاری و سخت افزاری، آمادگی معلم و یادگیرنده، الزامات قانونی و فرهنگ و بافتی که یادگیری الکترونیکی در آن اتفاق می‌افتد، نام برده‌اند.

7. Vygotsky
8. Zhu
9. Aparicio
10. Liu
11. Zhao & Tan

1. Elumalai
2. Aparicio
3. Quan & Zhang
4. Alshaheer
5. Alfadhel
6. Alawajee

می‌توان نتیجه گرفت که فرهنگ به عنوان یک عامل کلیدی در شکل‌گیری تجربیات یادگیری الکترونیکی عمل می‌کند. ابعاد مختلف فرهنگ مانند فردگرایی، جمع‌گرایی، فاصله قدرت، اجتناب از ابهام و مردانگی/زنانگی به طور مستقیم بر نحوه تعامل دانشجویان با محیط‌های یادگیری الکترونیکی، ترجیحات یادگیری، و موفقیت تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارند.

در این میان پژوهشگران داخلی مانند مرادی، قاسمی و شیخی‌تاش (۲۰۲۰)، قائم مقامی تبریزی و همکاران (۱۳۹۷)، نورانی و همکاران (۱۳۹۶) و معصومی و معصومی (۱۳۹۲) به بررسی تأثیر فرهنگ بر یادگیری الکترونیکی در ایران پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که فرهنگ ایرانی بر ترجیحات یادگیری دانشجویان، به ویژه در زمینه‌های تعامل با استادان، سبک‌های یادگیری و نگرش به فناوری تأثیرگذار است. پژوهشگران خارجی مانند هافستد، آپاریسیو، ژائو و مک‌دوگال نیز به بررسی تأثیر فرهنگ بر یادگیری الکترونیکی در کشورهای مختلف پرداخته‌اند و نتایج مشابهی را ارائه داده‌اند. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برای طراحی و اجرای موثر برنامه‌های یادگیری الکترونیکی، لازم است که تفاوت‌های فرهنگی دانشجویان در نظر گرفته شود و با در نظر گرفتن این تفاوت‌ها، می‌توان محیط‌های یادگیری را ایجاد کرد که برای همه دانشجویان جذاب، چالش‌برانگیز و مؤثر باشد.

روش‌های پداگوژیکی حاکم بر محیط‌های یادگیری از قبیل سبک‌های یادگیری، محتواهای یادگیری مرجع، اهداف یادگیری، فعالیت‌های تدریس، ارزشیابی یادگیری، طول ساعات دوره و... از جمله مواردی هستند که به شکل گسترده در بین جوامع غربی و شرقی تفاوت دارند (فی‌یانگ، ۲۰۰۵) و از آنجایی که در داخل جوامع غربی و شرقی به تنهایی نیز تفاوت‌هایی فرهنگی وجود دارد (پاریش و لیندر-برجوت، ۲۰۱۰)، لذا توجه به این تفاوت‌ها و ترجیحات یادگیری درون جوامع حائز اهمیت می‌باشد. همچنین با توجه به اینکه تدریس الکترونیکی یک فناوری نوین است و برآیند محیط، تاریخ و تجربه فرهنگی کشور ما ایران محسوب نمی‌شود، لذا بررسی تفاوت فرهنگی اساتید ایران در حوزه ترجیحات یادگیری الکترونیکی و مقایسه آن با کشوری دیگر که با وجود اشتراکات منطقه‌ای، زمینه‌های فرهنگی کاملاً متفاوتی دارند، می‌تواند نتایج جدیدی در بر داشته باشد. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی ترجیحات یادگیری اساتید ایران و عمان در حوزه آموزش الکترونیکی انجام گرفت.

در ایران، توسعه آموزش الکترونیکی از دهه ۱۳۸۰ شمسی پس از تصویب آیین‌نامه‌ها و راهبردهای ملی در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات

هامبدین-ترنر و ترومپه نارس (۱۹۹۷)، اکونومیدز (۲۰۰۸) و هندرسون (۲۰۰۷) نیز مدل‌های مختلفی برای توصیف تفاوت‌های فرهنگی ارائه کرده‌اند. هر یک از این مدل‌ها بر جنبه‌های خاصی از فرهنگ تمرکز دارند و دیدگاه‌های متفاوتی را ارائه می‌دهند. برخی از این چارچوب‌ها بر ابعاد فرهنگی تمرکز دارند، مانند مدل شش بعدی هافستد که یکی از شناخته‌شده‌ترین‌هاست.

نظریه ابعاد فرهنگی هافستد یکی از جامع‌ترین و تأثیرگذارترین چارچوب‌ها برای درک تفاوت‌های فرهنگی میان جوامع مختلف است. این نظریه، که توسط گریت هافستد توسعه یافته، با بررسی داده‌های جمع‌آوری شده از کارکنان شرکت در سراسر جهان، ابعاد مختلف فرهنگ را شناسایی کرده است.

ابعاد اصلی نظریه هافستد عبارتند از:

فاصله قدرت: میزان پذیرش نابرابری قدرت در یک جامعه را نشان می‌دهد. در جوامع با فاصله قدرت بالا، سلسله مراتب سازمانی قوی‌تر است و افراد قدرت‌مندتر از احترام بیشتری برخوردارند.

فردگرایی-جمع‌گرایی: این بعد نشان می‌دهد که افراد تا چه اندازه بر فردگرایی و استقلال شخصی تأکید دارند یا به عضویت در گروه و حفظ روابط اجتماعی اهمیت می‌دهند.

مردانگی-زنانگی: این بعد به نقش‌های جنسیتی و ارزش‌های مرتبط با آن‌ها می‌پردازد. در جوامع مردسالار، ارزش‌هایی مانند رقابت، موفقیت و تسلط بر دیگران برجسته‌تر است، در حالی که در جوامع زنانه‌تر، ارزش‌هایی مانند همدلی، همکاری و کیفیت زندگی مهم‌تر هستند.

اجتناب از ابهام: این بعد نشان می‌دهد که افراد تا چه اندازه از موقعیت‌های مبهم و نامشخص احساس ناراحتی می‌کنند. جوامع با اجتناب بالا از ابهام، تمایل دارند قوانین و مقررات مشخصی داشته باشند و از تغییر اجتناب کنند. جهت‌گیری بلندمدت-کوتاه‌مدت: این بعد به تفاوت در دیدگاه نسبت به زمان و آینده اشاره دارد. جوامع با جهت‌گیری بلندمدت، بر برنامه‌ریزی بلندمدت، صبر و پشتکار تأکید دارند، در حالی که جوامع با جهت‌گیری کوتاه‌مدت، به نتایج سریع‌تر و سنت‌ها بیشتر اهمیت می‌دهند.

لذت‌جویی-خویشتن‌داری: این بعد نشان می‌دهد که افراد تا چه اندازه به لذت‌جویی و ارضای نیازهای خود اهمیت می‌دهند یا به کنترل امیال و اولویت دادن به تعهدات اجتماعی تمایل دارند.

همانطور که اشاره شد پژوهش‌های انجام شده نیز به طور کلی نشان می‌دهند که فرهنگ، یک عامل بسیار مهم در یادگیری است و به وضوح در پژوهش‌هایی که با استفاده کاربست نظریه ابعادی هافستد صورت گرفته

پژوهش، عاملی است که در انتخاب جامعه آماری تاثیر زیادی دارد. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان شامل ۱۹۰ نفر (۹۵ نفر اساتید ایران و ۹۵ نفر اساتید عمان) بود که به صورت در دسترس انتخاب شدند.

۲-۱- ابزار گردآوری داده‌ها:

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از دو ابزار استفاده شد: الف) پرسشنامه ابعاد فرهنگی^۱: این پرسشنامه توسط هافستد (۲۰۱۰) ساخته شد و ۶ بعد از تمایزات فرهنگی را می‌سنجد. در واقع ۲۴ گویه محتوایی امکان محاسبه امتیازهای شاخص را در شش بعد نظام ارزش ملی به عنوان مؤلفه‌های فرهنگ ملی فراهم می‌کند: فاصله قدرت، فردگرایی، در مقابل جمع‌گرایی، مردانگی در مقابل زنانگی، اجتناب از عدم قطعیت، جهت‌گیری بلندمدت در مقابل کوتاه‌مدت، و خویشتن داری در برابر لذت جویی. تهیه و تنظیم پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای به صورت خیلی مهم تا خیلی کم اهمیت طرح‌ریزی شده است و به هر مقیاس امتیازی معادل یک تا پنج داده می‌شود. برای به دست آوردن نمره در هر مولفه کافی هست نمره گویه‌ها را جمع و تقسیم بر تعداد کرد. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه براساس دیدگاه متخصصان تایید شد و جهت سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای نمره ابعاد فرهنگی و مؤلفه‌های فاصله قدرت یا پذیرش نابرابری در قدرت، فردگرایی در برابر جمع‌گرایی، زنانگی در برابر مردانگی، پرهیز از عدم اطمینان یا اجتناب از اطمینان، جهت‌گیری بلندمدت در مقابل کوتاه‌مدت و خویشتن‌داری در برابر لذت‌جویی یا افراط برای دانشجویان به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۸۱، ۰/۷۷ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ به دست آمد.

ب) پرسشنامه ترجیحات تدریس الکترونیکی: این ابزار که به شکل محقق ساخته بود، با ایجاد تغییر و حذف در گزاره‌های مربوط به پرسشنامه ترجیحات یادگیری الکترونیکی دانشجویان موریس (۲۰۰۹) در سنجش ابعاد فرهنگی و ترجیحات الکترونیکی دانشجویان، طراحی و مورد استفاده قرار گرفت. برای تنظیم این پرسشنامه پس از بررسی دقیق و عمیق پژوهشگر، نظر تخصصی استاد راهنما و استاد مشاور مبنی بر روایی و گویایی سوالات گرفته شد و در نهایت سوالات به دو زبان فارسی و انگلیسی تنظیم شد. این پرسشنامه شامل ۵۰ گویه (۷ گویه دموگرافیک، ۴۰ گویه چندگزینه‌ای براساس طیف لیکرت و ۳ سوال تشریحی) است که کسب دانش و فلسفه تربیتی (۵ گویه)، نظریه یادگیری و هدف‌گرایی (۷ گویه)، توالی و ترتیب در

در آموزش عالی آغاز شد. از آن زمان، دانشگاه‌های کشور به تدریج با ایجاد سامانه‌های آموزش مجازی و بهره‌گیری از پلتفرم‌هایی مانند سامانه الکترونیکی دانشگاه پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی، روند توسعه آموزش‌های آنلاین را سرعت بخشیدند. شیوع پاندمی کووید-۱۹ در سال‌های ۱۳۹۸ و ۱۳۹۹، سبب شد دانشگاه‌ها تمرکز ویژه‌ای بر توسعه و تعمیم آموزش آنلاین داشته باشند و این روند به عنوان راهبرد اصلی در ادامه آموزش‌های دانشگاهی تثبیت شود (علی‌پور و همکاران، ۲۰۲۰).

در عمان، روند توسعه آموزش الکترونیکی در اوایل دهه ۲۰۱۰ شروع شده است، اما با تمرکز بر سیاست‌های ملی فناوری اطلاعات و برنامه توسعه عمان ۲۰۴۰، این حوزه به صورت جدی‌تر مورد توجه قرار گرفت (اوآدر و همکاران، ۲۰۱۸). دانشگاه سلطان قابوس، به عنوان اصلی‌ترین مؤسسه آموزش عالی کشور، در راستای سیاست‌های ملی، پروژه‌های متعددی در حوزه آموزش مجازی راه‌اندازی کرده است، از جمله بهره‌گیری از سیستم‌های مدیریت یادگیری مانند Moodle و توسعه محتوای دیجیتال (المهدی و الخاطر، ۲۰۲۱). با شیوع کووید-۱۹، عمان سرعت توسعه آموزش الکترونیکی را دوچندان کرد تا فرآیندهای آموزشی را بدون توقف ادامه دهد، و این امر منجر به تدوین استانداردها و پروتکل‌های ملی در این حوزه شد.

در مجموع، هر دو کشور در پاسخ به نیازهای جهانی و ملی، تحولات قابل توجهی در حوزه آموزش مجازی داشته‌اند؛ اما میزان توسعه، زیرساخت‌ها و سیاست‌های اجرایی در هر کشور متفاوت است که این تفاوت‌ها فرصت مناسبی برای مقایسه ترجیحات و نگرش‌های اساتید و دانشجویان در بسترهای فرهنگی و ساختاری مختلف فراهم می‌کند.

۲- روش‌شناسی

روش پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی و روش انجام پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع میدانی بود.

جامعه آماری، حجم و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری شامل تمامی اساتید دو دانشگاه بوعلی سینا همدان (تعداد = ۴۸۰ نفر) و دانشگاه سلطان قابوس عمان (تعداد = ۵۴۸ نفر) در سال تحصیلی ۲۰۲۲-۲۰۲۱ بود. انتخاب این دو دانشگاه به دلیل تنوع رشته‌ها و اندازه مناسب آن‌ها، میزان سابقه و تجربه در اجرای آموزش‌های الکترونیکی و همچنین موقعیت جغرافیایی همسایه، امکان مقایسه‌ای علمی و کارآمد را فراهم می‌آورد. همچنین حضور پژوهشگران این مقاله و دسترسی به جامعه آماری این دو محیط آموزشی از دلایل اصلی این انتخاب بوده است. امکان جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز

آموزش و ارزش‌گذاری تجربه (۵ گویه)، نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی (۵ گویه)، انگیزه و انعطاف‌پذیری برنامه آموزشی (۵ گویه)، سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری (۷ گویه)، فعالیت یادگیرنده و یادگیری گروهی (۲ گویه) و حساسیت فرهنگی (۴ گویه) را می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسشنامه توسط طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) انجام می‌شود و برای هر بعد، نمره گویه‌ها جمع و تقسیم بر تعداد می‌شود. در این پرسشنامه نمرات بالاتر نشان‌دهنده وضعیت مطلوب‌تر می‌باشد. در پژوهش حاضر روایی پرسشنامه براساس دیدگاه متخصصان تایید شد و جهت سنجش پایایی پرسشنامه ترجیحات یادگیری از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب برای نمره ترجیحات یادگیری الکترونیکی و مؤلفه‌های کسب دانش و فلسفه تربیتی، نظریه یادگیری و هدف‌گرایی، توالی و ترتیب در آموزش و ارزش‌گذاری تجربه، نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی، انگیزه و انعطاف‌پذیری برنامه آموزشی، سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری، فعالیت یادگیرنده و یادگیری گروهی و حساسیت فرهنگی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۸۴، ۰/۷۰، ۰/۷۷، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ بود.

لازم به ذکر است دلیل استفاده از این دو ابزار (پرسشنامه ابعاد فرهنگی هافستد و پرسشنامه ترجیحات یادگیری موریسون) در کنار یکدیگر با این فرض و سوال صورت گرفته است که آیا تفاوت در ابعاد فرهنگی یک جامعه می‌تواند باعث ترجیحات یادگیری متفاوتی شود؟

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی (کای اسکور، t مستقل و تحلیل واریانس چند متغیری یک راهه^۱) مورد تجزیه و تحلیل قرار خواهد گرفت.

۳- یافته‌ها

از ۱۹۰ نفر از اساتید در دو گروه ۹۵ نفری اساتید ایران و عمان قرار داشتند، اکثریت اساتید از نظر جنسیت ۵۹ نفر (۶۲/۱ درصد) در ایران و ۶۲ نفر (۶۵/۳ درصد) در عمان مرد بودند. همچنین بیشتر دانشجویان در طیف سنی ۴۰-۴۹ سال (۴۶ نفر در ایران و ۴۱ نفر در عمان)، از نظر سطح مهارت فناوری نسبتاً ماهر (در ایران ۶۱ نفر و در عمان ۵۶ نفر)، از نظر مرتبه علمی استادیار (در ایران ۵۵ نفر و در عمان ۴۰ نفر) بودند. شاخص‌های توصیفی متغیر ترجیحات یادگیری الکترونیکی و ابعاد فرهنگی در اساتید ایران و عمان

1. Multivariate Analysis of variance (MANOVA)

در جدول ۱ گزارش شده است. با توجه به جدول ۱، میانگین نمرات متغیر ترجیحات تدریس الکترونیکی و مؤلفه‌های آن (به غیر از توالی و ترتیب در آموزش و ارزش‌گذاری تجربه و نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی) در اساتید عمان نسبت به اساتید ایران بیشتر است. همچنین میانگین نمرات متغیر ابعاد فرهنگی نشان می‌دهد؛ وضعیت شش بعد فرهنگی در اساتید عمان نسبت به اساتید ایران پایین تر است.

قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌ها، برای اطمینان از این‌که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی تحلیل واریانس (مفروضه‌ی نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و همگن بودن ماتریس کوواریانس) را برآورده می‌کنند، مورد بررسی قرار گرفتند. برای بررسی پیش فرض نرمال بودن داده‌ها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. براساس نظر کالاین (۲۰۱۶)، قدرمطلق مقدار کجی کوچکتر از ۳ و قدرمطلق مقدار کشیدگی کوچکتر از ۳، نشان از عدم وجود مشکل داده‌ها از نظر نرمال بودن تک متغیری می‌باشد. برای مؤلفه‌های ترجیحات یادگیری الکترونیکی و ابعاد فرهنگی مقادیر قدر مطلق شاخص کجی کمتر از ۳ و مقادیر قدر مطلق شاخص کشیدگی کمتر از ۳ بود که بیانگر نرمال بودن متغیرها می‌باشد، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رعایت شده است (۰/۵ < P). جهت بررسی همگنی واریانس از آزمون لوین استفاده شد. نتایج نشان داد که آزمون لوین در متغیرهای ترجیحات تدریس الکترونیکی و ابعاد فرهنگی در سطح ۰/۰۰۱ غیر معنادار بود. درنتیجه، فرض همگنی واریانس‌ها تأیید می‌شود (۰/۰۰۱ < P). نتایج آزمون M باکس، همگن بودن ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته ترجیحات تدریس الکترونیکی (Box's $M = 386.513$; $F_{222, 227, 26/685} = 10.254$; $P = 0.001$) و ابعاد فرهنگی (Box's $M = 20.5619$; $F_{347, 30.86, 21/1.3} = 9.459$; $P > 0.001$) در تمام سطوح متغیر مستقل (گروه‌ها) در سطح ۰/۰۰۱ مورد تأیید قرار نگرفت. بنابراین با توجه به عدم برقراری ماتریس واریانس کوواریانس مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی در حوزه آموزش الکترونیکی، جهت برآورد دقیق نتایج از آماره اثر پیلایی استفاده می‌شود (آلن و بنت، ۲۰۰۸).

همچنین برای بررسی عدم وجود داده‌های پرت چند متغیری با استفاده از فاصله ماهالانویس مورد بررسی قرار گرفت که داده پرت شناسایی نشد و صحت این فرضیه بررسی شد. علاوه براین هم خطی بین متغیرهای وابسته با ضریب همبستگی بین جفت متغیرها بررسی شد و با توجه به اینکه تمامی

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای ابعاد فرهنگی و ترجیحات یادگیری الکترونیکی در اساتید ایران و عمان.

متغیر	مؤلفه	گروه	میانگین	انحراف معیار
ترجیحات یادگیری الکترونیکی	ترجیحات تدریس الکترونیکی	ایران	۴/۰۳	۰/۳۴
		عمان	۴/۱۹	۰/۲۵
	کسب دانش و فلسفه تربیتی	ایران	۳/۷۵	۰/۶۳
		عمان	۳/۹۱	۰/۲۷
	نظریه یادگیری و هدف‌گرایی	ایران	۴/۳۷	۰/۵۰
		عمان	۴/۳۸	۰/۴۹
	توالی و ترتیب در آموزش و ارزش‌گذاری تجربه	ایران	۳/۵۳	۰/۵۱۲
		عمان	۲/۸۹	۱/۲۲
	نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی	ایران	۴/۲۵	۰/۵۲
		عمان	۴/۰۱۰	۰/۷۶۴
	انگیزه و انعطاف‌پذیری برنامه‌ی آموزشی	ایران	۴/۲۵	۰/۵۴
		عمان	۴/۴۹	۰/۵۰
	سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری	ایران	۴/۱۴	۰/۵۰
		عمان	۴/۶۰	۰/۴۹
	فعالیت یادگیرنده و یادگیری گروهی	ایران	۳/۹۲	۰/۶۵
		عمان	۴/۴۸	۰/۴۴
	حساسیت فرهنگی	ایران	۴/۰۵	۰/۵۵
		عمان	۴/۶۵	۰/۴۵
ابعاد فرهنگی	فاصله قدرت یا پذیرش نابرابری در قدرت	ایران	۲/۸۵	۰/۴۳
		عمان	۲/۲۳	۰/۳۶
	فردگرایی در برابر جمع‌گرایی	ایران	۱/۵۸	۰/۳۸
		عمان	۱/۴۰	۰/۳۷
	زن‌انگی در برابر مردانگی	ایران	۱/۸۱	۰/۵۲
		عمان	۱/۴۱	۰/۴۱
	پرهیز از عدم اطمینان یا اجتناب از اطمینان	ایران	۲/۶۷	۰/۴
		عمان	۲/۱۵	۰/۷۱
	جهت‌گیری بلندمدت در مقابل کوتاه‌مدت	ایران	۲/۰۶	۰/۵۳
		عمان	۱/۸۲	۰/۳۴
	خوشتن‌داری در برابر لذت‌جویی یا افراط	ایران	۲/۵۶	۰/۳۹
		عمان	۲/۰۱	۰/۳۷

جدول ۲. نتایج آزمون t مستقل جهت بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیر ترجیحات تدریس الکترونیکی

آماره t	Df	معنی‌داری	اختلاف میانگین	اندازه اثر (Hedges' g)	فاصله اطمینان	
					بالا	پایین
-۳/۵۱۶	۱۸۸	۰/۰۰۱	۰/۱۵۳	۰/۵۳۲	-۰/۲۳۹	-۰/۰۶۷

ضرایب همبستگی بین جفت متغیرها در حد متوسط (۰/۳ تا ۰/۵) بود این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به حد متوسط ضرایب همبستگی می‌توان این نتیجه را گرفت که بین متغیرها همبستگی خطی چندگانه وجود ندارد. با برقراری پیش فرض‌های تحلیل واریانس تک متغیری و چند متغیری استفاده از این آزمون بلامانع است.

به منظور مقایسه نمره کلی ترجیحات یادگیری الکترونیکی دانشجویان ایران و عمان در حوزه آموزش الکترونیکی، از آزمون t مستقل برای گروه‌ها استفاده شد.

با توجه به جدول ۲ میانگین نمره ترجیحات تدریس الکترونیکی در اساتید عمان نسبت به اساتید ایران در حوزه آموزش الکترونیکی بالاتر است ($P=۰/۰۰۱$)، بنابراین این بخش از فرضیه تأیید می‌شود که بین اساتید ایران و عمان از لحاظ ترجیحات تدریس الکترونیکی تفاوت معنی‌دار وجود دارد و میزان اختلاف برابر ۰/۱۵۳ بود. مقدار اندازه اثر هجز^۱ ترجیحات یادگیری الکترونیکی (۰/۵۳۲) نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه متوسط است. نتایج اثر پیلایی در آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی نشان داد که اثر گروه اساتید (ایران و عمان) بر ترکیب مؤلفه‌ها معنادار است ($F(8,181) = 18.054, P<0.001, \eta^2=0.444$). بنابراین می‌توان گفت بین مولفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی اساتید ایرانی و عمانی تفاوت معناداری وجود دارد. میزان این تفاوت در جامعه براساس اندازه اثر ۴۵ درصد و در سطح زیاد است. یعنی ۴۵ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه اساتید ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

برای بررسی اینکه دو گروه اساتید ایران و عمان در کدام یک از مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس چند متغیری یک راهه گزارش شده است.

براساس مقادیر F تمامی مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی به غیر از مولفه نظریه یادگیری و هدف‌گرایی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار بود

1. Hedges' g

($P<۰/۰۵$). از این رو تفاوت معناداری بین مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی اساتید ایران و عمان وجود دارد.

آماره F برای مؤلفه‌های کسب دانش و فلسفه تربیتی (۴/۹۷۴)، توالی و ترتیب در آموزش و ارزش‌گذاری تجربه (۱۷/۸۲۴)، نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی (۶/۴۶۸)، انگیزه و انعطاف‌پذیری برنامه‌ی آموزشی (۱۰/۱۲۷)، سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری (۳۹/۱۴۵)، فعالیت یادگیرنده و یادگیری گروهی (۴۸/۰۹۶) و حساسیت فرهنگی (۶۷/۲۹۲) در مؤلفه‌های ترجیحات یادگیری الکترونیکی دانشجویان ایران و عمان معنادار می‌باشد ($P<۰/۰۵$). این یافته‌ها نشان می‌دهد، در در مؤلفه‌های توالی و ترتیب در آموزش و ارزش‌گذاری تجربه، نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی در اساتید ایران نسبت به اساتید عمان بالاتر و در سایر مولفه‌های کسب دانش و فلسفه تربیتی، انگیزه و انعطاف‌پذیری برنامه آموزشی، سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری، فعالیت یادگیرنده و یادگیری گروهی و حساسیت فرهنگی در اساتید عمان نسبت به اساتید ایران بالاتر بود.

برای بررسی اینکه دو گروه اساتید ایران و عمان در کدام یک از ابعاد فرهنگی با یکدیگر تفاوت دارند در جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چند متغیری یک راهه گزارش شده است.

نتایج اثر پیلایی در آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برای ابعاد فرهنگی نشان داد که اثر گروه اساتید (ایران و عمان) بر ترکیب مولفه‌ها معنادار است ($F(6,183) = 40.930, P<0.001, \eta^2=0.573$). بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معناداری بین اساتید ایرانی و عمانی از لحاظ ابعاد فرهنگی وجود دارد. میزان این تفاوت در جامعه براساس اندازه اثر ۵۷ درصد و در سطح زیاد است. یعنی ۵۷ درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه اساتید ناشی از تأثیر متقابل متغیرهای وابسته است.

با توجه به جدول ۴ آماره F برای ابعاد فرهنگی فاصله قدرت یا پذیرش نابرابری در قدرت (۱۱۶۸/۳۳۳)، فردگرایی در برابر جمع‌گرایی (۹/۹۰۹)، زنانگی در برابر مردانگی (۳۵/۸۷۱)، پرهیز از عدم اطمینان یا اجتناب از

جدول ۳. آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی.

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
کسب دانش و فلسفه تربیتی	بین گروهی	۱/۱۸۴	۱	۱/۱۸۴	۴/۹۷۴	۰/۰۲۷	۰/۰۲۶
	خطا	۴۴/۷۵۸	۱۸۸	۰/۲۳۸			
نظریه یادگیری و هدف‌گرایی	بین گروهی	۰/۰۰۵	۱	۰/۰۰۵	۰/۰۲۱	۰/۸۸۵	۰/۰۰۰
	خطا	۴۶/۹۴۷	۱۸۸	۰/۲۵۰			
توالی و ترتیب در آموزش و ارزش‌گذاری تجربه	بین گروهی	۱۹/۵۸۴	۱	۱۹/۵۸۴	۱۷/۸۲۴	<۰/۰۰۱	۰/۰۸۷
	خطا	۲۰۶/۵۶۸	۱۸۸	۱/۰۹۹			
نقش استاد و یادگیری بدون خطا در آموزش الکترونیکی	بین گروهی	۲/۷۸۴	۱	۲/۷۸۴	۶/۴۶۸	۰/۰۱۲	۰/۰۳۳
	خطا	۸۰/۹۲۶	۱۸۸	۰/۴۳۰			
انگیزه و انعطاف‌پذیری برنامه‌ی آموزشی	بین گروهی	۲/۷۸۴	۱	۲/۷۸۴	۱۰/۱۲۷	۰/۰۰۲	۰/۰۵۱
	خطا	۵۱/۶۸۴	۱۸۸	۰/۲۷۵			
سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری	بین گروهی	۹/۷۳۲	۱	۹/۷۳۲	۳۹/۱۴۵	<۰/۰۰۱	۰/۱۷۲
	خطا	۴۶/۷۳۷	۱۸۸	۰/۲۴۹			
فعالیت یادگیرنده و یادگیری گروهی	بین گروهی	۱۵/۰۶۴	۱	۱۵/۰۶۴	۴۸/۰۹۶	<۰/۰۰۱	۰/۲۰۴
	خطا	۵۸/۸۸۴	۱۸۸	۰/۳۱۳			
حساسیت فرهنگی	بین گروهی	۱۷/۱۰۰	۱	۱۷/۱۰۰	۶۷/۲۹۲	<۰/۰۰۱	۰/۲۶۴
	خطا	۴۷/۷۷۴	۱۸۸	۰/۲۵۴			

جدول ۴. آزمون اثرات بین آزمودنی برای مقایسه ابعاد فرهنگی.

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	مجزور اتا
فاصله قدرت یا پذیرش نابرابری در قدرت	بین گروهی	۱۸/۶۳۳	۱	۱۸/۶۳۳	۱۱۶/۳۳۲	<۰/۰۰۱	۰/۳۸۲
	خطا	۳۰/۱۱۲	۱۸۸	۰/۱۶۰			
فردگرایی در برابر جمع‌گرایی	بین گروهی	۱/۴۳۳	۱	۱/۴۳۳	۹/۹۰۹	۰/۰۰۲	۰/۰۵۰
	خطا	۲۷/۱۸۷	۱۸۸	۰/۱۴۵			
زنانگی در برابر مردانگی	بین گروهی	۷/۹۰۳	۱	۷/۹۰۳	۳۵/۸۷۱	<۰/۰۰۱	۰/۱۶۰
	خطا	۴۱/۴۲۰	۱۸۸	۰/۲۲۰			
پرهیز از عدم اطمینان یا اجتناب از اطمینان	بین گروهی	۱۲/۷۶۶	۱	۱۲/۷۶۶	۳۷/۷۲۷	<۰/۰۰۱	۰/۱۶۷
	خطا	۶۳/۶۱۶	۱۸۸	۰/۳۳۸			
جهت‌گیری بلندمدت در مقابل کوتاه‌مدت	بین گروهی	۲/۷۸۴	۱	۲/۷۸۴	۱۳/۸۸۸	<۰/۰۰۱	۰/۰۶۹
	خطا	۳۷/۶۸۹	۱۸۸	۰/۲۰۰			
خوشتن‌داری در برابر لذت‌جویی یا افراط	بین گروهی	۱۴/۷۸۴	۱	۱۴/۷۸۴	۱۰۰/۶۳۷	<۰/۰۰۱	۰/۳۴۹
	خطا	۲۷/۶۱۸	۱۸۸	۰/۱۴۷			

اطمینان (۳۷/۲۲۷)، جهت گیری بلند مدت در مقابل کوتاه مدت (۱۳/۸۸۸) و خویشتن داری در برابر لذت جویی یا افراط (۱۰۰/۶۳۷) در اساتید ایران و عمان معنادار می‌باشد ($P < 0.05$). بنابراین یافته‌ها نشان می‌دهد، وضعیت ابعاد فرهنگی فاصله قدرت یا پذیرش نابرابری در قدرت، فردگرایی در برابر جمع گرایی، زنانگی در برابر مردانگی، پرهیز از عدم اطمینان یا اجتناب از اطمینان، جهت گیری بلند مدت در مقابل کوتاه مدت و خویشتن داری در برابر لذت جویی یا افراط در اساتید عمان نسبت به اساتید ایران پایین تر بود.

۴- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ترجیحات تدریس اساتید ایران و عمان در حوزه آموزش الکترونیکی انجام گرفت و نتایج نشان داد که وضعیت ابعاد فرهنگی «فاصله قدرت یا پذیرش نابرابری در قدرت»، «فردگرایی در برابر جمع گرایی»، «زنانگی در برابر مردانگی»، «پرهیز از عدم اطمینان یا اجتناب از اطمینان»، «جهت گیری بلندمدت در مقابل کوتاه مدت» و «خویشتن داری در برابر لذت‌جویی یا افراط» در هر دو گروه اساتید معنادار است و اساتید عمان با اساتید ایران در ابعاد ذکر شده تفاوت دارند. هم‌راستا با یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، نتایج پژوهش ادموندسون (۲۰۰۵) در پژوهش خود با اتخاذ یک رویکرد فرهنگی تلاش کرد تا آثار فرهنگ یادگیری را بر کارمندان دو جامعه شرقی (هند) و غربی (آمریکا) مورد بررسی قرار دهد. آن‌ها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که ابعاد فرهنگی در هر دو کشور متفاوت است که به نوبه خود می‌تواند بر ترجیحات یادگیری کارمندان تاثیر بگذارد. در پژوهش حاضر نیز نمرات متفاوت هر دو گروه اساتید ایران و عمان سبب شد که نمرات ترجیحات یادگیری در هر دو گروه متفاوت باشد. همچنین در این راستا می‌توان به پژوهش پاریش و لیندر-برچوت (۲۰۱۰) اشاره کرد. نتایج مطالعات آنان نیز نشان می‌دهد افراد درون هر فرهنگ در مورد اینکه چطور ترجیحات و گرایش‌های مورد تاکید خود را نشان دهند، متفاوت هستند. بنابراین شاید بتوان در ارتباط با یافته‌های مرتبط با این سوال این گونه استدلال کرد که گرچه دو کشور ایران و عمان دو فرهنگ شرقی هستند با این وجود با توجه به فرهنگ متفاوت که در هر دو کشور رایج است، نمرات ابعاد فرهنگی در هر دو کشور متفاوت است.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد بین مؤلفه‌های ترجیحات تدریس الکترونیکی اساتید ایران و عمان تفاوت وجود دارد. این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های گوناواردنا^۱ (۱۹۹۶)؛ معصومی (۲۰۰۹)، سانچز فرانکو^۲

1. Gunawardena
2. Sánchez-Franco

و همکاران (۲۰۰۹)، بود. همسو با یافته‌های پژوهش حاضر، نتایج مطالعه گوناواردنا (۱۹۹۶) نشان می‌دهد در فرهنگ تعلیم و تربیت شرقی عناصر «فاصله قدرت» و «اجتناب از اطمینان» بسیار بالا است. در این فرهنگ اساتید تمایل به اشتراک دانش با سایرین ندارند و در برخی موارد تلاش می‌کنند دسترسی به این اطلاعات را محدود سازند که احتمالاً بیشتر به نبود قوانین مرتبط با ملاحظات اخلاقی می‌باشد. همین‌طور یافته‌های پژوهش معصومی (۲۰۰۹) نشان داد فرهنگ کشورهای شرقی نوعی فرهنگ شفاهی است به این معنا که ابزارهای ارتباطی متن محور مانند چت کمتر برای آنان کاربرد دارد و به دلیل وجود عنصر اجتناب از اطمینان، در بسیاری از این کشورها مسئولان ارتباط شفاهی را به ارتباط از طریق ایمیل ترجیح می‌دهند. به عنوان مثال در برخی از دانشگاه‌های مجازی ایران دانشجویان نیاز دارند تمام امور آموزشی و مالی دانشگاه خود را از طریق پست انجام دهند نه پست الکترونیک، زیرا پست الکترونیک هنوز یک سند رسمی و مهمور به مهر تلقی نمی‌شود. نتایج یافته‌های این پژوهش‌ها از این رو با پژوهش حاضر همسو است که در پژوهش حاضر نیز یافته‌ها نشان داد بین ابعاد فاصله قدرت و اجتناب از اطمینان و ترجیحات فرهنگی اساتید ایران و عمان ارتباط وجود دارد.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد مولفه‌های انگیزه و انعطاف پذیری برنامه آموزشی و سازماندهی دوره‌ها و هدایت یادگیری بیشترین رابطه را با بعد فرهنگی فردگرایی در برابر جمع گرایی داشتند. بر اساس پرسشنامه هافستد، یکی از موارد مشترک بین این دو مولفه و بعد فردگرایی تمایل اساتید به وجود انعطاف در برنامه درسی، هدایت کلاس درس بر اساس فعالیت‌های مشترک بین دانشجویان و فعالیت‌های گروهی در کلاس درس است. در این زمینه هافستد (۱۳۸۸) اشاره می‌کند در فرهنگ‌های فردگرا افراد تمایل دارند در بحث‌های آزاد شرکت کنند و فعالیت‌ها را به صورت گروهی پیش ببرند. در این گونه فرهنگ‌ها نقطه نظر یادگیرنده برای اساتید جز با ارزش یادگیری محسوب می‌شود، تا حد امکان در مدیریت و پیشبرد تدریس انعطاف دارند و از یادگیرنده انتظار مشارکت کلامی دارند (پاریش و لیندر-برچوت، ۲۰۱۰). همچنین تفاوت‌های فرهنگی یک جامعه که می‌تواند باعث ترجیحات یادگیری متفاوتی از سوی مدرسان شود، تاثیر مستقیمی بر شیوه‌ی تعامل آن‌ها با محیط‌های یادگیری الکترونیکی دارد. به‌طور مشخص، پژوهش گوناواردنا (۱۹۹۶) نشان می‌دهد که در جوامع شرقی، عناصر فاصله قدرت و اجتناب از عدم اطمینان بالا باعث می‌شود که روش‌های تدریس ساختاریافته‌تر باشند و میزان استقلال یادگیرندگان کاهش یابد. موضوعی که

الکترونیکی از عناصری استفاده شود که متناسب با ارتباط ابعاد فرهنگی با ترجیحات یادگیری اساتید و دانشجویان است.

منابع

۱. نورانی، خ؛ زندی، ب؛ سرمدی، م؛ سراجی، ف. (۱۳۹۶). ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۱)، ۵۸-۹۸.
۲. هافستد، گ. (۱۳۸۸). فرهنگ و سازمان ها: نرم افزار ذهن و همکاری های بین فرهنگی و اهمیت آن برای بقا. مترجمان سید محمد اعرابی و همکاران. تهران: علم، ۱۳۹۳.
- [3] Alawajee, O. (2021). Influence of COVID-19 on students' sign language learning in a teacher-preparation program in Saudi Arabia: Moving to e-learning. *Contemporary Educational Technology*, 13(3), ep308.
- [4] Alfadhel, A. A. K. (2024). FEASIBILITY OF E-LEARNING PROJECTS AND ESTIMATION OF INFORMATION INFRASTRUCTURE NEEDS. *Web of Technology: Multidimensional Research Journal*, 2(3), 15-29.
- [5] Ali pour, M., Hosseini, A., & Karimi, S. (2020). Development of e-learning in Iran's higher education and the impact of COVID-19 pandemic. *Journal of Virtual Education*, 12(3), 45-60.
- [6] Allen, P., & Bennett, K. (2008). SPSS for the health & behavioral sciences. *Thomson*.
- [7] Almahdi, A., & Alkhatir, M. (2021). E-learning strategies at Sultan Qaboos University. *Omani Journal of Technology & Education*, 8(2), 112-125.
- [8] Almaiah, M. A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during the COVID-19 pandemic. *Education and information technologies*, 25, 5261-5280.
- [9] Alshaher, A. A. F. (2013). The McKinsey 7S model framework for e-learning system readiness assessment. *International Journal of Advances in Engineering & Technology*, 6(5), 1948-1966.
- [10] Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). Cultural

مایکل مور (۱۹۹۳) در نظریه فاصله تبدیلی آموزش از راه دور خود به آن اشاره می کند.

همینطور یافته های پژوهش سانچز فرانکو و همکاران (۲۰۰۹) با جامعه اساتید دانشگاه در کشورهای مختلف نشان داد در تدوین محیط های یادگیری توجه به ویژگی های فرهنگی کاربران آن ها از جمله اساتید ضروری است. بر اساس یافته های آنان فردگرایی و شاخص ضعیف اجتناب از شک در میان استادان ضرورت طراحی محیط یادگیری الکترونیکی را به گونه ای نشان می دهد که وظایف و نقش های کاری همراه با نتایج سریع، فعالیت های هدف محور و رقابت مورد توجه باشد. از نظر آنان طراحی دروس به شکلی که اساتید تجارب مطلوب و خودانگیزگی بیشتر کسب کنند سبب کاهش اضطراب از شک در فرهنگ اجتناب از اطمینان می شود. یافته های آنان با پژوهش حاضر از این رو همسو است که تفاوت های فرهنگی نقش مهمی بر نگرش و تمایل اساتید در استفاده از یادگیری الکترونیکی به عنوان ابزاری برای تدریس دانشجویان دارد. بنابراین از این منظر می توان این گونه استدلال کرد که وجود ارتباط بین بعد فردگرایی و ترجیحات تدریس الکترونیکی اساتید نشانگر توجه بیشتر در طراحی این محیط از جمله خلق فضاهایی برای ایجاد تعامل و ارتباط بین اساتید و دانشجویان و تسهیل فرایند یادگیری گروهی برای اساتید است و می تواند نقش مهمی در نحوه تعامل و استفاده استاد از محیط یادگیری الکترونیکی دارد.

در یک جمع بندی می توان گفت ترجیحات یادگیری و تدریس، مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ غالب در هر جامعه می گیرند و در بستر فرهنگی جامعه است که به بار می نشیند؛ بنابراین میزان اثربخشی و کیفیت تدریس در بسترهای یادگیری الکترونیکی و مجازی تا حدی بستگی به بستر فرهنگی جامعه ای است که در آن مورد استفاده قرار می گیرد و طراحی و سازماندهی آموزش در این دوره ها، نیازمند توجه به فرهنگ حاکم بر جامعه است. یکی از نوآوری های پژوهش حاضر، ترکیب دو مدل سنجشی ابعاد فرهنگی هافستد و ترجیحات یادگیری الکترونیکی موریسون است، که تاکنون در مطالعات مشابه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این ترکیب به ویژه می تواند رویکردهای جدیدی را برای طراحی سیستم های آموزشی به ویژه در حوزه آموزش الکترونیکی ارائه دهد. از جمله محدودیت هایی که پژوهش حاضر با آن روبه رو بود، کمبود پژوهش ها و نمونه پایان نامه های داخلی و تعداد پایین پرسشنامه های تکمیل شده توسط اساتید بود. بدیهی است که تلاش در جهت رفع این محدودیت ها پژوهش های آتی را از اعتبار بیشتری برخوردار خواهد کرد. همچنین پیشنهاد می شود تلاش شود تا در طراحی محیط های تدریس

- Management*, 6 (2), 91- 99.
- [20] Mehta, A., Morris, N. P., Swinnerton, B., & Homer, M. (2019). The influence of values on E-learning adoption. *Computers & Education*, 141, 103617.
- [21] Moore, M. Editorial. (2006). The American Journal of Distance Education. 20(1).
- [22] Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.) *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge.
- [23] Morris, E. S. E. (2009). Cultural dimensions and online learning preferences of Asian students at Oklahoma State University in the United States. Oklahoma State University.
- [24] Oaeder, S., Bin Abdullah, M., & Salimi, F. (2018). Policy analysis and development trends of online education in Oman. *Information and Development Journal*, 5(4), 89-105.
- [25] Parrish, P., & Linder-VanBerschoot, J. (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.
- [26] Quan, Z., & Zhang, Y. (2025). A historical review on learning with technology: From computers to smartphones. In *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Sixth Edition (pp. 1-21). IGI Global.
- [27] Sánchez-Franco, M. J., Martínez-López, F. J., & Martín-Velicia, F. A. (2009). Exploring the impact of individualism and uncertainty avoidance in Web-based electronic learning: *An empirical analysis in European higher education*. *Computers & Education*, 52(3), 588-598.
- [28] Zhao, J., & Tan, W. (2010). E-learning systems adoption across cultures: a comparison study. In *2010 International Conference on E-Product E-Service and E-Entertainment* (pp. 1-4). IEEE.
- [29] Zhu, C. (2011). Online collaborative learning: Cultural differences in student satisfaction and performance. *Journal for educational research online*, 3(1), 12-28.
- impacts on e-learning systems' success. *The Internet and Higher Education*, 31, 58-70.
- [11] Aparicio, Manuela & Bacao, Fernando. (2013). E-Learning concept trends, Conference: ISDOC '13 *Proceedings of the 2013 International Conference on Information Systems and Design of Communication*, At: ACM New York, NY, USA. DOI: 20.1145/2503859.2503872.
- [12] Edmundson, A. (2003). Decreasing cultural disparity in educational ICTs: Tools and recommendations. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(3), 2-23.
- [13] Elumalai, K. V., Sankar, J. P., Kalaichelvi, R., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. M., & Abumelha, M. A. (2021). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *COVID-19 and Education: Learning and Teaching in a Pandemic-Constrained Environment*, 189.
- [14] Fei Yang, J. (2005). The challenges of Asian distance educational development. *Asian Association of Open Universities Journal*, 1(1), 73-82.
- [15] Gunawardena, C.N. (1996). Designing learner support for media-based distance education. Paper presented at the *Turkey First International Distance Education Symposium*, November, Ankara, Turkey.
- [16] Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M., (2010), *Cultures and Organizations, Software of the Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for survival*.
- [17] Jung, I., & Gunawardena, C. N. (Eds.). (2023). *Culture and online learning: Global perspectives and research*. Taylor & Francis.
- [18] Liu, X., Liu, S., Lee, S. H., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 177-188.
- [19] Masoumi, D., & Lindstrom, B. (2009). Foundations of cultural design in elearning. *Internet and Enterprise*