

ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی

خدیدجه نورانی^{1*}، بهمن زندی²، محمدرضا سرمدی³، فرهاد سراجی⁴

1. دانشجوی دکتری، برنامه‌ریزی آموزش از دور، دانشگاه پیام نور

2. استاد، زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

3. استاد، فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور

4. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا

تاریخ دریافت: 1395/12/24 تاریخ پذیرش: 1396/03/06

Cultural Features of Iranian Learners in the E-Learning System

KH. Noorani^{1*}, B. Zandi², M. Sarmadi³, F. Seraji⁴

1. Students Ph.D, Distance Education, Payame Noor University

2. Professor, Linguistics Department, Payame Noor University

3. Professor, Philosophy of Education, Payame Noor University

4. Associate Professor, Education Sciences, Buali Sina University

Received: 2017/03/14 Accepted: 2017/05/27

Abstract

This article aims at discovering the cultural features of Iranian learners in the e-learning System. Conducting by using the thematic analysis, semi - structured interview, purposive snowball - sampling, the viewpoint of 20 expertises on Iranian cultural dimensions such as attitude toward Study in elearning Systems, teacher authority, and learning - Teaching methods - preferred Iranian learner and Evaluation assessing preferred methods Iranian learner were investigated. According to the cultural studies of Hofstede, Morse learning dimension of high and low context, Parish et al, Trompeniaar (The results) indicated that: in case of Iranian attitude toward Study in e-learning System they were Ascription Culture assigned and highly uncertainty avoidance, collectivism, highly power distance, for teacher's authority it showed the empowering of culture in education and collectivism, in case of learning - (Teaching) method preferred learner learning - (Teaching) method they were in line with high uncertainty avoidance and Cultural collectivism and for Evaluation assessing the preferred method, method preferred correlated with high cultural context.

Keywords

Culture, Iranian Learner, E-Learning System.

چکیده

هدف این مقاله شناسایی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی است. بر همین اساس، با استفاده از روش تحلیل موضوعی، تکنیک مصاحبه نیم‌ساختاریافته و روش نمونه‌گیری هدفمند - گلوله برفی، نظرهای بیست نفر از خبرگان آگاهی‌دهنده در خصوص ابعاد فرهنگی یادگیرنده ایرانی از قبیل: نگرش به تحصیل در نظام آموزش الکترونیکی، منزلت استاد، روش‌های یاددهی - یادگیری ترجیحی یادگیرنده ایرانی و روش‌های ارزشیابی ترجیحی یادگیرنده ایرانی مورد کنکاش قرار گرفت. براساس مطالعات فرهنگی هافستد، ابعاد یادگیری با بافت مداری بالا و پایین مورش، چارچوب فرهنگی پاریش و همکاران و ترومپنارس نتایج نشان داد: ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در بعد نگرش به تحصیل در نظام آموزش الکترونیکی نشانگر فرهنگ انتسابی، ابهام‌گریزی زیاد، جمع‌گرایی و قدرت بالا، در بعد منزلت استاد گویای قدرت بالا و جمع‌گرایی، در بعد روش‌های یاددهی - یادگیری ترجیحی همسو با ابهام‌گریزی بالا و جمع‌گرایی و در بعد روش‌های ارزشیابی ترجیحی نیز همبسته با فرهنگ‌هایی با بافت مداری بالا است.

واژگان کلیدی

فرهنگ، یادگیرنده ایرانی، نظام آموزش الکترونیکی.

* نویسنده مسئول: خدیجه نورانی

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: sodanorany@yahoo.com

مقدمه

در واقع از دیدگاه این دو صاحب‌نظر، یادگیری پدیده‌ای است که در بستر اجتماعی و به واسطه عوامل فرهنگی شکل می‌گیرد. باورها، ارزش‌ها و جهان‌بینی حاکم بر هر جامعه بر مفهوم یادگیری، نقش یاددهنده، یادگیرنده، موضوع یادگیری، شیوه‌های تدریس و حتی شیوه‌های ارزشیابی تاثیر می‌گذارد که از تعامل بین مجموعه این اجزا، بستر جدید یا فرهنگ یادگیری شکل می‌گیرد (سراجی، 1391). لذا با توجه به رابطه بین فرهنگ و آموزش و یادگیری به طور کل، شناخت ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگانی که نظام آموزش الکترونیکی برای آنها طراحی می‌شود، یک مسئله اساسی تلقی می‌شود. به دلیل آنکه این ویژگی‌ها بر روی اینکه یادگیرندگان چگونه یک محیط یادگیری برخط را درک کنند و چگونه در محیط‌های آموزش الکترونیکی حضور شناختی، اجتماعی و عاطفی داشته باشند، تاثیر می‌گذارد (نقل از روگر و وانگ⁷، 2009). از نظر وانگ⁸ (2007) نگرش‌های فرهنگی یادگیرندگان می‌تواند بر روی حضور بر خط و برداشت یادگیرنده از مشارکت در بحث‌ها تاثیر گذار باشد. لیانگ و مک کوئین⁹ (1999) نیز معتقدند، ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان در تعامل ترجیحی آنها با استاد یا با همتایان تاثیرگذار است. حتی تأثیر فرهنگ یادگیرندگان نسبت به آداب و رسوم برخط از جمله میزان نقد نظرات یاددهنده نیز مسئله قابل طرح دیگری است که به آن اشاره شده است (بیترز و پول، 1382: 313). همچنان که در فرهنگ‌های محافظه کار امکان طرح مسائل مربوط به جنسیت، مانند اینکه آیا مردان می‌توانند به زنان آموزش دهند یا برعکس، آیا آنها به طور هم‌زمان می‌توانند در یک کلاس شرکت داشته باشند، آیا در کلاس‌های مجازی می‌تواند همکاری مشابه بین آنها وجود داشته باشد و آیا استفاده از وب کم در کلاس‌های برخط از نظر فرهنگی برای هر دو جنس پذیرفته شده است یا خیر برای یادگیرندگان مورد توجه قرار گرفته است (ساندرا و همکاران¹⁰، 2012). بنابراین در همین

با وجود افزایش سریع تعداد مؤسسات ارائه‌دهنده یادگیری الکترونیکی از یک سو و رشد کمی رشته‌های موجود در آن از سوی دیگر، عرصه آموزش و یادگیری الکترونیکی شاهد گفتمان‌های متفاوتی است. گفتمان‌هایی که هر کدام، به نوعی به وجود زیرساخت‌های مناسب مالی، فنی، فناورانه، آموزشی و اجتماعی، جهت پیاده‌سازی موفق این نوع نظام آموزشی و یادگیری اشاره دارند. اما یکی از گفتمان‌های در خور توجه که فراموش شده، گفتمان فرهنگ به طور کلی و گفتمان ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده به طور خاص است.

حوزه مفهومی فرهنگ بسیار گسترده است و برای آن تعاریف زیادی ارائه شده است. در یک تعریف، اصطلاح فرهنگ¹ منعکس‌کننده مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها، ارزش‌ها، نگرش‌ها، عقاید و رفتارهای مشترک گروه‌های خاصی از افراد است (چن و همکاران²، 2006). فرهنگ به طور کلی می‌تواند ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتار افراد را شکل دهد (بارتون³، 2010) و تمامی ابعاد زندگی انسان از جمله آموزش و یادگیری او را تحت تاثیر قرار دهد.

چنانچه برونر با بیان اینکه فرهنگ عنصر جدانشدنی هر طرح آموزشی است، بر اهمیت و تاثیر فرهنگ در نظام‌های آموزشی صحنه می‌گذارد (نقل از ادموندسون⁴، 2003)؛ ویگوتسکی⁵ (1973) نیز با تاکید بر نقش واسطه‌گری زبان و تجربه‌های اجتماعی و فرهنگی در توسعه دانش فردی اذعان دارد، آنچه به عنوان دانش یا دانستن اهمیت دارد، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی یادگیری یادگیرنده، همه و همه با تاکید بر فرهنگ تعریف می‌شوند (نقل از روتیسن و همکاران⁶، 2003).

1. Cultur
2. Chen, Hsu & Caropreso
3. Barton
4. Edmundson
5. Vygotsky
6. Rothstein-Fisch, Trumbull & Issac

7. Rogers & Wang

8. Wang

9. Liang & McQueen

10. Sandra, Bygholm & Jaeger

به معنای میزان یکپارچه‌سازی اعضای یک جامعه درون گروه‌های نخستین؛ 3. ابهام‌گریزی⁷: به معنای میزان تنش اعضای یک جامعه در برابر موقعیت‌های مبهم و ناشناخته؛ 4. مردگرایی در برابر زن‌گرایی⁸: به معنای میزان تقسیم و تفکیک نقش عاطفی بین زنان و مردان؛ 5. افق زمان⁹: به معنای میزان تمرکز افراد یک جامعه بر زمان گذشته، حال و یا آینده؛ 6. زیاده‌روی در برابر خویشتن‌داری¹⁰: به معنای تمرکز افراد بر کسب لذت از خوشی‌های حال حاضر یا کنترل و موکل کردن آنها به آینده (هافستد، 2011). بر همین اساس هافستد اذعان دارد، هر چند شکل‌گیری این ارزش‌ها از نهاد خانواده شروع می‌شود ولی چنین ارزش‌هایی در سیستم آموزشی آن جامعه نیز باز تولید می‌شوند (هافستد، 1388: 52).

مثلا به طور ویژه، جوامعی با فاصله قدرت زیاد، در سیستم‌های آموزشی خود، بروی نشانگرهایی از قبیل: احترام به یاددهنده، رعایت نظم مطلق در کلاس به وسیله یادگیرنده، انتظار آغاز بحث از سوی یاددهنده، مخالفت نکردن با نظرهای یاددهنده و نقد او و به طور کلی یاددهنده‌محوری، مرشد بودن یاددهنده و وابستگی به وی تا مراحل عالی تاکید می‌کنند؛ در مقابل در جوامعی با فاصله قدرت کم، رفتار مساوات طلبانه یادگیرنده- یاددهنده، خلاقیت و یادگیرنده محوری، بحث و سوال از یادگیرنده و استقلال وی ارزش دارد. همچنین در فرهنگ‌های جمع‌گرا از آن‌جا که حفظ وجهه جمعی اولویت دارد، در آموزش، چالش مشارکت کلامی یادگیرندگان (حتی زمان پرسش و پاسخ کلاسی) و راحت نبودن یادگیرنده هنگام صحبت در یک جمع بزرگ‌تر (بدون حضور یاددهنده) وجود دارد، ولی در مقابل در فرهنگ‌های فرد گرا، تاکید نکردن بر حفظ وجهه و هماهنگی، بحث آزاد، تشکیل گروه‌ها بدون آشنایی قبلی و تنها براساس وظایف یا دوستی‌های خاص و مهارت‌ها در کلاس‌ها، مورد تاکید است (همان، 1388: 52 و 56).

در فرهنگ‌هایی با ابهام‌گریزی زیاد نیز، چون یادگیرندگان بیش‌تر به دنبال یادگیری ساختاریافته

راستا مسئله مقاله حاضر شناسایی ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی است.

پرسش اصلی تحقیق

ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی چیست؟

پرسش‌های ویژه پژوهش

- 1- ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی در بعد نگرش به تحصیل در نظام آموزش الکترونیکی چیست؟
- 2- ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی در بعد منزلت استاد چیست؟
- 3- ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی در بعد روش‌های یاددهی- یادگیری ترجیحی چیست؟
- 4- ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش الکترونیکی در بعد روش‌های ارزشیابی ترجیحی چیست؟

چارچوب نظری

واکاوی و فهم پاسخ خبرگان به پرسش‌های تحقیق، محقق را بر آن می‌دارد تا از نظریه‌ها و چارچوب‌های مفهومی مطرح مطالعات فرهنگی- آموزشی استفاده کند. از جمله مدل فرهنگی هافستد¹ (2011)، ابعاد یادگیری با بافت مداری بالا و پایین موریس² (2003)، چارچوب فرهنگی پاریش و همکاران³ (2010) و مطالعه فرهنگی ترومپنارس⁴ (1993).

بر مبنای نظر هافستد فرهنگ‌های مختلف در شش بعد ارزشی از یکدیگر متمایز می‌شوند 1. فاصله قدرت⁵: به معنای راه حل‌های مختلف اعضای یک جامعه در برابر مسئله نابرابری؛ 2. فردگرایی در برابر جمع‌گرایی⁶:

-
1. Hofstede
 2. High/Low context learning Mors
 3. Parrish & Jennifer A. Linder-VanBerschoot
 4. Trompenaars
 5. Power Distance
 6. Individualism versus Collectivism

7. Masculinity versus Femininity

8. Uncertainty Avoidance

9. Long Term versus Short Term Orientation

10. Indulgence versus Restraint

الکترونیکی در فرهنگ‌هایی با بافت مداری بالا و پایین متفاوت است، به طوری که او مشخصاً این ابعاد را در دو طیف قرار می‌دهد.

در طیف فرهنگ‌هایی با بافت مداری پایین، تاکید بر مواردی از قبیل؛ نتایج یادگیری (یادگیرندگان به عنوان مشارکت‌کنندگانی جهت اکتشاف و توسعه)، دانشجو محوری، یادگیری فعال، نگرشی مبتنی بر یادگیری عمیق، توسعه مهارت‌های شخصی و نگرش به سمت یادگیری همیشگی، طیف متنوعی از ابزارهای آموزشی و ارزیابی، ابزار ارزیابی به عنوان ابزار بازخورد، کاربرد طیف گسترده‌ای از ابزارهای ارزیابی/ بازخورد مانند ارزیابی گروهی، ابزار کار تیمی، روابط غیر رسمی استاد/دانشجو، یاددهنده به عنوان راهنما/ ناظر/ تسهیل گر در فرآیند یادگیری، طبیعی بودن ارتباطات غیر رسمی و فردی با یادگیرندگان و بدیهی بودن شکاف نسلی بین یاددهندگان و یادگیرندگان است.

در مقابل در فرهنگ‌هایی با بافت مداری بالا تاکید بر ورودی‌های آموزشی (یادگیرندگان به عنوان دریافت‌کنندگان و باز تولیدکنندگان مواد درسی)، ارائه تمام مواد درسی در کلاس، وجود پارامترهای سفت و سخت در برنامه‌های درسی دوره و برنامه‌های درسی یکسان برای همه یادگیرندگان است.

پاریش و همکاران نیز با ادغام اندیشه‌های هافستد و هافستد (2005)، نیسبت⁴ (2003)، هال (1983) و لوئیس⁵ (2006) چارچوبی سه بعدی (روابط اجتماعی، زمانی و معرفت‌شناسی) برای درک بهتر تفاوت‌های فرهنگی تاثیرگذار بر آموزش و یادگیری از جمله فهم و چگونگی نقش ارائه‌کنندگان آموزشی، یادگیرندگان و انتظارات رفتاری از آنها طراحی کرده‌اند. تحقیقات نشان می‌دهد، تفاوت‌های فرهنگی افراد می‌تواند در امتداد این ابعاد توصیف شود و افراد درون هر فرهنگ نیز در مورد اینکه چطور گرایش‌های مورد تاکید خود را نشان دهند، متفاوت باشند (پاریش و همکاران⁶، 2010). از جمله بعد روابط اجتماعی که پیوند مفهومی زیادی با مقاله حاضر

هستند، درباره دریافت پاسخ کاملاً صحیح نگرانی دارند، انتظار زیادی از یاددهنده برای دریافت پاسخ کاملاً درست وجود دارد و به جای آنکه بر خودتنظیمی یادگیرنده تاکید گردد، نتایج آموزشی به شرایط نسبت داده می‌شود (سولیمما¹، 2005).

از سوی دیگر این تفاوت‌های فرهنگی در محیط‌های آموزشی مبتنی بر وب نیز خود را با شاخص‌های مختلفی نشان می‌دهد، مثلاً در فرهنگ‌هایی با فاصله قدرت زیاد، رابطه شخصی و نزدیک بین یاددهنده - یادگیرنده به ندرت امکان‌پذیر است، به توانایی یادگیرنده اعتماد نمی‌شود و نیاز به راهنمایی‌هایی شفاف از طرف یاددهندگان وجود دارد، در حالی که در فرهنگ‌هایی با فاصله قدرت کم، رابطه شخصی بین یاددهنده - یادگیرنده بیش‌تر است، در تکالیف آموزشی به توانایی یادگیرنده اعتماد می‌شود و فرهنگ برابری یاددهنده - یادگیرنده بیش‌تر مورد تاکید است (کامنتز و مندل²، 2005). همچنین فرهنگ جمع‌گرا در برابر فردگرا نیز با نحوه عملکرد یادگیرنده در تکالیف آموزشی مشخص می‌شود؛ مانند اینکه آیا عملکرد یادگیرنده به عنوان بخشی از عملکرد گروه یادگیرندگان مطرح می‌شود یا داشتن یک رابطه سنتی با یاددهنده کفایت می‌کند؟ (استوارت³، 2012).

ابهام‌گریزی فرهنگی نیز با نوع رفتار یادگیرنده در زمینه ساخت دانش توضیح داده می‌شود. مثلاً در فرهنگ‌هایی با ابهام‌گریزی زیاد یادگیرندگان ترجیح می‌دهند در مورد برنامه مطالعات خود در آینده مطمئن شوند و تمایل به طرح‌های درسی ساده همراه با توصیفات روشن و مقدار محدودی از داده دارند، در حالی که در فرهنگ‌هایی با ابهام‌گریزی کم چون نبود قطعیت پذیرفته‌تر است، طرح درسی‌های پیچیده و تنوع گزینه‌ها مقبول‌تر است (کامنتز و مندل، 2005). مورس (2003) نیز با اتکا بر همین ارزش‌ها و مفاهیم فرهنگی مطرح شده هافستد و کلاکوهان، ترومپنارس، شاین و هال ابراز می‌دارد، ابعاد یادگیری در محیط‌های آموزش

4. Nisbett
5. Levine
6. Parrish, Jennifer & Linder

1. Sulimma
2. Kamentz & Mandl
3. Stewart

جدید و سابقه ثبت شده جدید اعضای جامعه تاکید می‌کنند، اما در مقابل در فرهنگ انتساب‌گرا، جایگاه و موقعیت فرد با متغیرهای غیر قابل تغییر زیادی از قبیل خانواده، جنسیت و به ویژه سابقه آموزشی (اینکه فرد فارغ‌التحصیل کدام دانشگاه است) مشخص می‌گردد. لذا در فرهنگ دستاوردگرا، به احتمال زیاد، اولین سوالی که از فرد پرسیده می‌شود، این است که او در چه زمینه‌ای (رشته تحصیلی) مطالعه کرده است (ترومپنارس، 1993: 9). در حالی که در فرهنگ انتساب‌گرا، احتمالاً اولین سوال آن است که فرد فارغ‌التحصیل کجاست (کدامین دانشگاه؟) (ناردن و استیرز، 2009).

در نتیجه از این منظر می‌توان گفت، نوع دانشگاه در فرهنگ انتساب‌گرا در مقابل فرهنگ دستاوردگرا، به میزان زیادی می‌تواند تعیین کننده اعتبار اجتماعی مدرک تحصیلی یادگیرنده در جامعه باشد و میزان تخصص و آموخته‌های اکتسابی یادگیرنده (در مقابل میزان تاکید بر نوع دانشگاه) در این نوع فرهنگ‌ها اهمیت کمتری داشته باشد.

پیشینه پژوهشی

شواهد پژوهشی مختلف به برخی از ویژگی‌های فرهنگی دانشجویان آسیایی، شرقی و ایرانی پرداخته‌اند. فاضلی (1383) با مقایسه دانشجویان آسیایی (از جمله ایرانی‌های خارجی از کشور) و دانشجویان انگلیسی اذعان دارد، دانشجویان آسیایی، تلقی و فهمی اثبات‌گرایانه و مکانیکی و غیر پویا، شناختی، ذهنی و غیر اجتماعی از مفهوم آموزش، پژوهش، علم و یادگیری دارند. همچنین آمادگی کمتری برای مشارکت نقادانه در فرایند آموزش و تحصیل دارند و این امر مانع پیشرفت علمی و آموزشی آنها می‌شود، در واقع از منظر وی این خصایص فردی ریشه در فرهنگ آموزشی این افراد دارد. فراستخواه (1389) در پژوهش خود نشان داد، 79/60 درصد از یادگیرندگان ایرانی جامعه مورد پژوهش او، حضور در کلاس درس و نشستن پای صحبت‌های استاد را بر آموزش‌های غیر حضوری و مجازی ترجیح می‌دهند،

دارد. تمرکز اصلی این بعد بر محور برابری در مقابل اقتدار و فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی است. در محور برابری در مقابل اقتدار، درباره این موضوع که میزان احترام و برابری میان افراد چگونه اعمال می‌شود و اینکه چه تعاملاتی مناسب این روابط است، تصمیم‌گیری می‌شود؛ بنابراین در بعد روابط برابری، یاددهندگان به عنوان افراد برابر درگیر و حتی به چالش کشیده می‌شوند، یادگیرندگان مسئول فعالیت‌های یادگیری خود بوده و بحث و گفتگو فعالیت‌های حیاتی یادگیری هستند، اما در مقابل در بعد روابط اقتدارگرایانه، یاددهندگان به عنوان مقامات بدون چالش و قدرت مسئول هر آنچه که در آموزش اتفاق می‌افتد، هستند و ارتباط‌گر اصلی در فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شوند.

در محور فردگرایی در مقابل جمع‌گرایی نیز در مورد اینکه چه چیزی غالب‌تر است، منافع فردی و یا نفع گروه؟ و تا چه حد روابط میان فردی با ارزش است، تصمیم‌گیری می‌شود. در بعد فردگرایی انتظار می‌رود یادگیرنده مشارکت کلامی داشته باشد، یادگیری چگونه یادگرفتن (مهارت‌های شناختی) مورد تاکید است (رشد شخصی)، نقطه نظر یادگیرنده جزء با ارزش از یادگیری محسوب می‌شود و کار سخت تحت تاثیر انگیزش و دستاورد شخصی است. در مقابل در بعد جمع‌گرایی یادگیرندگان در شرایط خاص و بندرت صحبت می‌کنند، چگونگی یادگیری برای انجام دادن (دانش محتوایی) و رشد اجتماعی مورد تاکید است، از یادگیرنده انتظار می‌رود، نقطه نظر یاددهنده را در نظر بگیرد و کار سخت تحت تاثیر منافع همگانی و یا گروهی است (همان، 2010).

موضوع مهم دیگر تفاوت فرهنگی جوامع، نسبت به موفقیت‌ها و دستاوردهای شخصی افراد است، زیرا در برخی از جوامع دستاوردها از جایگاه حصولی و در برخی دیگر از جایگاه محولی برخوردار هستند؛ لذا مدرک تحصیلی فرد به عنوان یک دستاورد و سرمایه می‌تواند با فرهنگ آن جامعه پیوند داشته باشد. همان گونه که ترومپنارس نیز اذعان دارد، در غالب اوقات جوامع نسبت به موفقیت‌های افراد دو نوع جهت‌گیری فرهنگی دستاوردگرایی و انتساب‌گرایی در پیش می‌گیرند. بدین شرح که در فرهنگ دستاوردگرا بر موفقیت‌های اکتسابی

وب‌محور را با قطع ارتباط مستقیم با استاد مساوی می‌دانند، چندان رغبتی به صحبت در کلاس مجازی ندارند و مایلند با دانشجویان دیگر، گروه‌های علمی و پژوهشی {تا مشارکت کلاسی و اظهارنظر} تشکیل دهند، در حالی که دانشجویان غربی چون با مفهوم آموزش یادگیرنده‌محور آشنا هستند یادگیری وب‌محور را راحت‌تر می‌پذیرند.

یافته‌های کو و لور³ (2003) گویای آن است، دانشجویان آسیایی احساس ناراحت کننده‌ای با ماهیت غیر خطی دوره‌های برخت دارند که با بعد ابهام‌گریزی در فرهنگ آسیایی مرتبط است. مورس (2003) با مقایسه یادگیرندگانی با بافت مداری پایین (دانشجویان آمریکا، انگلستان، استرالیا و نیوزیلند) و دانشجویانی با بافت مداری بالا (دانشجویان پاکستان، چین، سنگاپو، سریلانکا و تایلند) دریافت، دانشجویان گروه اول در طرح‌های وابسته به رایانه برون‌گرا و دانشجویان گروه دوم درون‌گرا هستند. همچنین نبود ارتباط چهره به چهره با اعضای هیئت علمی برای گروه دوم در یادگیری و ارتباطات اجتماعی یک چالش جدی محسوب می‌شود، در حالی که دانشجویان گروه اول اعتقاد ندارند این موضوع یادگیری و توانایی آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

پژوهش الحرثی⁴ (2005) نشان داد، دانشجویان در آغاز دوره نسبت به تحصیل در دوره‌های آموزش الکترونیکی ترس و نگرانی دارند، زیرا از نظر آنها یادگیری الکترونیکی با یادگیری مستقل برابر است و این یافته ابهام‌گریزی بالای فرهنگ عرب را منعکس می‌کند.

باختر و سویرکزک⁵ (2009) نشان می‌دهند، دو الگوی یادگیری بسیار متمایز در فرهنگ اروپایی و آسیایی وجود دارد. به طوری که یادگیرندگان با فرهنگ بافت مداری پایین (اروپا، جنوب آسیا) در محیط‌های یادگیری الکترونیکی برون‌گرا، فعال، برتری‌طلب و اغراق کننده هستند، در وهله اول پاسخ دهنده به نظرها،

44/90 درصد از یادگیرندگان ارتباط حضوری را بر سایر شیوه‌های ارتباطی ترجیح می‌دهند و تنها 6/40 درصد از ارتباط مجازی لذت می‌برند، 20/70 درصد از پاسخگویان ارتباط یک سویه و سخنرانی معلم را ترجیح می‌دهند. بنابراین نتایج این پژوهش نشان می‌دهد برای یادگیرنده ایرانی ارتباط حضوری و مسئولیت و نقش کلیدی استاد در فرایند یاددهی - یادگیری از الزام بیش‌تری برخوردار است.

عطاران و همکاران (1390) دریافتند که دانشجویان مجازی ایرانی ترجیح می‌دهند درس را به طور مستقیم از استاد بگیرند و یادگیری از طریق گفتار را بر مطالعه مطالب متنی ترجیح می‌دهند و به تشکیل گروه‌های علمی و پژوهشی چندان تمایل نشان نمی‌دهند. معصومی و معصومی (1392) اذعان دارند، فرهنگ ارزشیابی در آموزش‌های مجازی ایرانی فرهنگ امتحان‌محوری و به شیوه حضوری است، معصومی (1390) با مقایسه ویژگی‌های فرهنگی دانشجویان ایرانی (دانشجویان دانشگاه شهید چمران) و سوئدی بیان کرده است، فرهنگ مسلط آموزشی یادگیرنده مجازی ایرانی فرهنگ آموزش‌محوری است.

از سوی دیگر، پژوهش‌های خارجی نیز موید این موضوع هستند، ویژگی‌های فرهنگی دانشجویان شرقی (آموزش الکترونیکی) متفاوت از دانشجویان غربی (آموزش الکترونیکی) است و این امر می‌تواند بر ابعاد مختلف یادگیری الکترونیکی تاثیرگذار باشد. یافته‌های پژوهشی لیانگ و مک کوئین¹ (1999) نشان می‌دهد، دانشجویان شرقی حتی در محیط‌های بسیار تعاملی تمایل زیادی دارند به وسیله استاد هدایت شوند و در ارتباطات بین فردی نیز گرایش بیش‌تری به پاسخ‌های رسمی و غیر مستقیم دارند، در حالی که دانشجویان غربی به تعامل با سایر یادگیرندگان و پاسخ‌های غیر رسمی و مستقیم در ارتباطات بین فردی تمایل دارند. بائر و همکاران² (2000) دریافتند، دانشجویان آسیایی تمایل دارند درس را مستقیماً از استاد بیاموزند و یادگیری

3. Ku & Lohr

4. Al-Harathi

5. Bechter & Swierczek

1. Liang & McQueen

2. Bauer, Chin & Chang

سیستم آموزشی چین که باعث رقابت و یاددهنده محوری شده است، در نتیجه دانشجویان فلاندرزی در مقایسه با دانشجویان چینی از یادگیری مشارکتی و کار گروهی برخط رضایت بیشتری داشتند و زمان بیش‌تری در این دوره‌ها صرف کردند. هر چند میزان هدایت آموزشی یاددهنده برای هر دو گروه از دانشجویان مساوی بود، ولی دانشجویان چینی از میزان تعامل با یاددهنده رضایت نداشتند، زیرا انتظارات این دو گروه از یاددهنده برابر نبود. مشاهدات مربوط به آموزش‌های الکترونیکی چین نشان می‌دهد، این آموزش‌ها به شدت مری‌محور است و به دلیل تحمل ابهام کم دانشجویان چینی، آنها به حضور متخصص و دانش یاددهندگان نیاز بیش‌تری دارند، لذا این موضوع منجر به دریافت بازخورد بیش‌تر و کمک زیاد یاددهنده در محیط‌های یادگیری بر خط می‌شود.

راتو⁴ (2011) دریافت، چهار بعد فرهنگی ملی هند، یعنی بعد فاصله قدرت، ابهام‌گریزی، جو جمعی و برنامه‌ریزی (آینده‌گرایی) به طور خاص بر یادگیری و ساخت و ساز دانش تاثیر دارد. چون در آموزش و توسعه، ارزش‌های فرهنگ ملی در بعد قدرت، نوع خاصی از روش‌های یادگیری و آموزش را دیکته می‌کند که با ارزش استادمحوری و تاکید بر منبع تخصص و تجربه استادان هم راستا است و یادگیرندگان در برابر کارشناسی متخصصان منفعل هستند. لذا در چنین فرهنگی امکان اینکه روش‌های مبتنی بر رایانه جایگزین تخصص کارشناسی شود، وجود ندارد، مگر آنکه از طریق ویدئو کنفرانس و بحث برخط یک کارشناس و متخصص حضور داشته باشد.

در بعد ابهام‌گریزی نیز تمایل به محیط‌های با قواعد و ساختار کاملاً روشن وجود دارد، آموزش از طریق سخنرانی، بحث‌های کلاسی و خواندن کتاب‌های متنی انجام می‌شود؛ بنابراین آموزش هم‌زمان که به افراد اجازه می‌دهد سوالات خود را واضح بپرسند، بیش‌تر مورد دلخواه است. در بعد جو جمعی نیز یافته‌ها نشان می‌دهد، توجه به تعامل در فرایند یادگیری بسیار مورد تاکید است،

منولوگ‌مدار، مشارکت‌گرا هستند، بروی دستاورد مداری شخصی، انتقادی بودن نسبت به همتایان و یادگیری استقرایی تاکید دارند، به علاوه آنها دانش خود را آشکارا به اشتراک می‌گذارند، به دنبال تضادها هستند و مدرس هم به عنوان تسهیل‌گر برای آنها در نظر گرفته می‌شود. در حالی که یادگیرندگان با فرهنگ بافت مداری بالا (شرق آسیا) در محیط‌های یادگیری الکترونیکی درون‌گرا، متواضع، غیر فعال، انعکاسی (با صدای بلند فکر می‌کنند) هستند، در ابتدا نظرها را مطالعه می‌کنند و بعد پاسخ می‌دهند و بر داده‌ها متمرکز هستند، بیش‌تر حضورمدار تا مشارکت‌گرا هستند، هم‌رایی با نظرهای گروهی تا انتقاد کردن برای آنها اولویت دارد، نتیجه‌مدار و قیاسی هستند، فقط به دنبال تسهیم دانش با گروه خودی هستند، بیش‌تر موافق اتفاق نظرند تا ایجاد تضاد و مدرس هم به عنوان رهبر برای آنها محسوب می‌شود.

یانگ و همکاران¹ (2010) اذعان دارند، دانشجویان اروپایی در تعاملات بر خط رویکرد مستقیم و خودابرازگر دارند، اما دانشجویان آسیایی رویکرد غیر مستقیم و محافظه‌کارانه‌تر، که بیش‌تر با اظهار ادب نشان داده می‌شود. نتایج پژوهشی لیو و همکاران² (2010) نشانگر وجود تفاوت در الگوهای آموزشی شرقی و غربی است، از جمله اینکه آموزش غربی فرایندمحور، یادگیرنده‌مدار، تعامل‌گرا، مشارکتی و استقرایی (حرکت از موارد به سمت اصول) است، ولی آموزش در سبک شرقی سخنرانی‌محور، قیاسی (حرکت از اصول به سمت نمونه)، ساختاریافته و آزمون‌محور است. به طوری که دانشجویان شرقی با آموزشی که مبتنی بر موارد یا ساختاریافتگی کم در محتوای آموزشی و یا فاقد هدایت آموزشی باشد، احساس ناراحت کننده‌ای دارند.

نتایج پژوهش زاهو³ (2011) نشان می‌دهد، تفاوت‌های فرهنگی دانشجویان چینی و فلاندرزی بر فرهنگ مشارکت و میزان رضایت آنها در دوره‌های برخط تاثیرگذار می‌گذارد. از جمله فاصله قدرت زیاد در

1. Yang, Olesova & Richardson

2. Liu, Liu & Magjuka

3. Zhu

4. Rao

الکترونیکی شخصی شده حمایت بیش‌تری از سوی استادان لازم است و آنان باید دانش خود را با یادگیرندگان تقسیم کنند.

به علاوه چون فرهنگ عربستان فرهنگ جمعی است، لذا یادگیرندگان عرب برای تحصیل در این دوره‌ها مایلند در یک گروه به صورت مشترک کار کنند تا آنکه به صورت جداگانه. همچنین توصیه سایر یادگیرندگان را برای افزایش آموزش و پرورش خود قبول می‌کنند.

همچنین از آن جایی که فرهنگ مذهبی عربستان فرهنگی مردانه است که به وسیله سنت‌های فرهنگی و اسلامی حاکم بر آن اداره می‌شود، بنابراین جدایی جنس در تعاملات اجتماعی در سیستم یادگیری الکترونیکی شخصی شده، احتمالاً باعث شکل‌گیری نگرش مثبت برای استفاده از سیستم می‌شود. همین‌طور چون فرهنگ عربستان فرهنگی با ابهام‌گریزی بالاست، در نتیجه نداشتن اطمینان و وجود ابهام برای اکثر یادگیرندگان قابل قبول نیست، شاید این موضوع به خاطر تجربه محدود یادگیرندگان عربستانی در استفاده از اینترنت باشد، در نتیجه برای کاهش ابهام در آموزش‌های الکترونیکی شخصی شده یادگیرندگان، نیاز بیش‌تری به راهنمایی برای کمک در درس، طرح‌های ساده با توصیف‌های روشن و ارائه مقدار محدودی از اطلاعات دارند.

روش‌شناسی

روش‌شناسی کیفی، رهیافت روش‌شناختی مورد استفاده برای انجام این پژوهش بوده و از روش تحلیل موضوعی به عنوان روش اجرای عملیات تحقیق استفاده شده است. داده‌یابی پژوهش نیز با استفاده از تکنیک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. همچنین با توجه به کیفی بودن ماهیت پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند گلوله برفی برای انتخاب افراد مصاحبه‌شونده (آگاهی‌دهندگان) استفاده شد.

تعداد افراد مصاحبه‌شونده نیز با توجه به اصل اشباع نظری در روش‌شناسی کیفی بیست نفر از استادان و خبرگان آموزش الکترونیکی بودند که هم دارای سوابق

زیرا فرهنگ هند فرهنگی جمعی است، لذا در همین راستا ایجاد جوامع یادگیری می‌تواند کمک‌کننده باشد و به طور کلی چون ترجیح فرهنگ آموزشی هند بر فرهنگ ارتباطی چهره به چهره است، در نتیجه الزامات یادگیری الکترونیکی بر یادگیری هم‌زمان تا یادگیری ناهم‌زمان متمرکز است.

کمپ¹ (2013) در پژوهشی تحت عنوان معرفی یادگیری ترکیبی، به عنوان تجربه‌ای از نبود قطعیت در یادگیرندگان امارات متحده نشان می‌دهد، متغیرهای چون مهارت استفاده از فناوری، آگاهی یادگیرنده از ساختار دوره، قدرانی یادگیرندگان از بازخورد برخط نشان دهنده ارتباط دوره‌های یادگیری الکترونیکی ترکیبی با مسئله نبود قطعیت است. نبود قطعیت در دوره‌های یادگیری ترکیبی با شاخص‌های چون چالش در تحقیق برخط، تقاضا برای توضیحات بیش‌تر در خصوص تکالیف، نداشتن تمایل به وجود ابهام در مواد درسی، افزایش زمان انجام تکالیف نشان داده می‌شود.

کنان و همکاران² (2013) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند، مهم‌ترین موانع فرهنگی مربوط به دانشجویان لیبی برای ترجیح ندادن دوره‌های آموزش الکترونیکی دلایلی از قبیل ترس از نشان دادن نداشتن مهارت و یا شایستگی فردی، ترس از صفحات وب، ترس از انزوا و جدایی از سایر دانشجویان، آگاهی نداشتن از نیاز به توسعه و پیشرفت، ترس از سرزنش دیگران به جای مسولیت‌پذیری، نداشتن اعتماد به نفس شخصی و اعتقاد به ناتوانی برای تغییر است، از این رو از منظر این پژوهشگران ترس یک مانع جدی برای یادگیری الکترونیکی در این کشور محسوب می‌شود.

یافته‌های آل امیر و همکاران³ (2014) نشان می‌دهد که به دلیل فاصله قدرت زیاد در فرهنگ عربستان، از یادگیرندگان انتظار می‌رود به استادان خود احترام بگذارند، آنان نیز ترجیح می‌دهند به اساتید گوش دهند و از آنها بازخورد دریافت کنند. در نتیجه در سیستم آموزش

1. Kemp
2. Kenan, Pislaru, Othman & Elzawi
3. Al-Alamri, Cristea & Al-Zaidi

اجرائی، آموزشی و پژوهشی در محیط‌های آموزش الکترونیکی بودند و هم شناخت نسبتاً کاملی از یادگیرنده الکترونیک ایرانی داشتند.

مدرک تحصیلی گویای آن است که نوع دانشگاه (جایگاه دانشگاه) در فرهنگ‌های انتسابی از اهمیت شایانی برخوردار است، لذا بدیهی است پرسش مداوم از یادگیرنده ایرانی مبنی بر اینکه از کدام دانشگاه فارغ‌التحصیل شده است و کجا دوره تحصیلی خود را سپری کرده است، ترس از اعتبار

یافته‌های پژوهشی

جدول 1. یافته‌های پژوهشی

ابعاد فرهنگی	مقولات محوری
نگرش به تحصیل در نظام آموزش الکترونیکی	ترس از اعتبار اجتماعی مدرک تحصیلی برای ادامه تحصیل و اشتغال، وجود نگرش مثبت اگر هدف صرفاً کسب یک مدرک مورد نیاز باشد (مثلاً جهت ارتقاء) و حتی احساس خودکم‌بینی در دانشجو. نداشتن هم‌خوانی دوره‌ها با سبک یادگیری یادگیرنده ایرانی (ترس از تغییر سبک یادگیری، مواجهه با استقلال و مسئولیت بیشتر در این دوره‌ها باعث ریزش دانشجوها نسبت به حضوری شده، ترس از مسئولیت‌پذیری بیشتر نسبت به دوره‌های حضوری، ترس از استقلال در آغاز دوره وجود دارد و کم شدن تدریجی این ترس در روند تحصیل، - مسولیت‌پذیری کم - ترس از استقلال). نداشتن تمایل نسبت به دوره‌های آموزش الکترونیکی به دلیل اینکه سبک یادگیری یادگیرنده ایرانی جمع‌یاست. وجود نگرش مثبت‌تر نسبت به این دوره‌ها در زنان و افراد مذهبی‌تر، ترس از فناوری در سامانه‌های کمتر تعاملی و ترسیدن از فناوری در سامانه‌های بسیار تعاملی و کاربرپسند و تنها ترس از دسترسی نداشتن به استاد، عدم تمایل نسبت به این دوره‌ها به دلیل نبود تعامل لازم در این دوره‌ها برای یادگیرنده ایرانی (تماس کمتر استرس بیشتر)، نبود انگیزش کافی در دانشجویان به دلیل نبود ارتباط حضوری با استاد
منزلت استاد	وجود جایگاه نابرابر استاد - دانشجو، ترس از استفاده از ابزار قدرت نمایی استاد (یعنی نمره)، سکوت پشت رایانه بیانگر انفعال و حتی فرار از فضای خشک این دوره‌ها، اصرار استادان مبنی بر برقراری کلاس حضوری و نمایش اقتدار تخصصی خود و انتقال این حس به دانشجو، تلاش دانشجو در حفظ احترام استاد بعنوان منبع دانش، انتظار از استاد به عنوان تعیین کننده تمام خطوط، قوانین، قواعد و پیروی از انتظارات و خط مشی‌های تعیین شده استاد، اکراه از نظر دادن، مشارکت کردن و یا مخالفت کردن در برابر استاد، تمایل نداشتن استاد به ایجاد رابطه برابر یاددهنده - یادگیرنده و نبود تجربه و یادگیری ایجاد این رابطه به وسیله خود یادگیرنده، استفاده از بیان و شیوه بیانی دیگر در نظرها (در بحث‌ها جایی که هم سایر دانشجویان حضور دارند هم استاد)، باور دانشجوی شرقی به اینکه نباید خودش را با استادش نزدیک بداند.
روش‌های یاددهی و یادگیری ترجیحی	ارتباط چهره به چهره و حضوری با استاد و با تاکید بر مناسبات تعریف شده کلاسیک، تمایل لفظی جهت استفاده از روش‌های پرسش و پاسخ و روش‌های یاددهی - یادگیری فعال ولی مسئولیت‌پذیر نبودن آنها به هنگام ایفای نقش و پذیرش وظایف. تمایل به بارگذاری فایل‌های سخنرانی استاد تا روش‌های بحث گروهی.
روش‌های ترجیحی	ارزشیابی علاقه نداشتن به ارزشیابی فرایندمحور، پروژه‌محور و کارهای مشارکتی، استقبال زیاد از امتحان و آزمون به جای انجام کارهای عملی، ارائه دادن کارهای آماده قبلی جهت کسب نمره، نمره‌مداری در مقابل تکلیف‌مداری، استقبال زیاد از آزمون‌های چندگزینه‌ای، علاقه به آزمون‌های الکترونیکی به دلیل نبود ناظر و سهولت تقلب، اولویت اول آزمون، علاقه به ارزشیابی‌های صرفاً آزمون محور تکوینی در مقابل پایانی به دلیل استفاده از فرصت متعدد برای اخذ نمره بیشتر، علاقه نداشتن به انجام فعالیت‌ها و تکالیف تدریجی، علاقه به آزمون‌های چندگزینه‌ای به دلیل دریافت بازخورد فوری.

نتیجه‌گیری و بحث

اجتماعی این مدرک تحصیلی (هم برای ادامه تحصیل و هم برای اشتغال) را برای او به همراه داشته باشد و حس خودکم‌بینی وی را نسبت به دانشجویان دوره‌های حضوری توجیه و تشدید کند، مگر اینکه هدف یادگیرنده ایرانی از تحصیل و انتخاب این دوره‌ها صرفاً کسب یک مدرک جهت ارتقای شغلی باشد.

همان گونه که یافته‌های مربوط به سوال (1) پژوهش نشان می‌دهد، مهم‌ترین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در این بعد، نشانگر فرهنگ انتسابی، ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی، جمع‌گرایی فرهنگی و قدرت بالا در فرهنگ آموزشی دوره‌های الکترونیکی است.

همچنین موضوع دیگری که نگرش منفی یادگیرنده ایرانی را نسبت به این دوره‌ها توجیه می‌کند، ماهیت

از نظر ترومپنارس (1993) موضع فرهنگ‌های انتساب‌گرا در مقابل فرهنگ‌های دستاوردگرا نسبت به

دوره‌های آموزش الکترونیکی و دخیل بودن عادت واره‌های قبلی یادگیرنده ایرانی از جمله ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی اوست، زیرا در فرهنگی‌هایی با ابهام‌گریزی زیاد، تاکید زیاد بر فعالیت‌های یادگیری ساختارمند، تمرکز بر گرفتن پاسخ درست و اجتناب از ابهام، انتظار مطلق از یاددهنده جهت پاسخ‌گویی به سوالات، تاکید مطلق بر کتاب‌های درسی و یا اقتدار یاددهنده وجود دارد (سالمواف 2005؛ پاتریش و همکاران، 2010). لذا ماهیت غیر خطی دوره‌های آموزش الکترونیکی به ویژه در آغاز دوره می‌تواند برای یادگیرنده ایرانی چالش‌برانگیز، حضور نداشتن مستمر یاددهنده (به دلیل نبود ارتباط چهره به چهره) و بازخورد فوری از سوی وی برای او ناخوشایند و خواندن منابع الکترونیکی و کاوش برای پیدا کردن پاسخ سوالات شخصی به جای مطالعه منفعلانه کتاب‌های درسی نامأنوس باشد، چون در مجموع مسئولیت بیشتری را متوجه یادگیرنده ایرانی می‌کند و او را با ابهام بیش‌تری مواجه می‌سازد. مشابه چنین یافته‌ای در پژوهش‌های کو و لور (2003)، الحرثی (2005)، باختر و سویرکزک (2009)، لیو و همکاران (2010)، زاهو (2011)، راثو (2011)، کمپ (2013) و آل امیر و همکاران (2014) نیز نشان داده شد. کور، لور و الحرثی در پژوهش‌های خود نشان دادند، بین ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی و نگرش منفی نسبت به دوره‌های بر خط در دانشجویان آسیایی و عرب رابطه وجود دارد. لیو و همکاران نیز اذعان داشتند، دانشجویان شرقی با آموزشی مبتنی بر موارد، ساختاریافتگی کم در محتوای آموزشی و یا فاقد هدایت آموزشی احساس ناراحت کننده‌ای دارند. زاهو، راثو، کمپ و آل امیر و همکاران هم در پژوهش‌های خود به بر این موضوع تاکید کردند، بین ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی دانشجویان و شاخص‌های مانند تاکید بر بازخورد روشن و سریع، تمرکز بر محیط‌های با قواعد و ساختار کاملاً روشن، چالش در تحقیق برخط، تقاضا برای توضیحات بیش‌تر در خصوص تکالیف، تمایل نداشتن به وجود ابهام در مواد درسی، افزایش زمان انجام تکالیف، نیاز بیش‌تری به راهنمایی برای کمک در درس، طرح‌های ساده با توصیف‌های روشن و ارائه مقدار محدودی از اطلاعات رابطه وجود دارد.

دوره‌های آموزش الکترونیکی و دخیل بودن عادت واره‌های قبلی یادگیرنده ایرانی از جمله ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی اوست، زیرا در فرهنگی‌هایی با ابهام‌گریزی زیاد، تاکید زیاد بر فعالیت‌های یادگیری ساختارمند، تمرکز بر گرفتن پاسخ درست و اجتناب از ابهام، انتظار مطلق از یاددهنده جهت پاسخ‌گویی به سوالات، تاکید مطلق بر کتاب‌های درسی و یا اقتدار یاددهنده وجود دارد (سالمواف 2005؛ پاتریش و همکاران، 2010). لذا ماهیت غیر خطی دوره‌های آموزش الکترونیکی به ویژه در آغاز دوره می‌تواند برای یادگیرنده ایرانی چالش‌برانگیز، حضور نداشتن مستمر یاددهنده (به دلیل نبود ارتباط چهره به چهره) و بازخورد فوری از سوی وی برای او ناخوشایند و خواندن منابع الکترونیکی و کاوش برای پیدا کردن پاسخ سوالات شخصی به جای مطالعه منفعلانه کتاب‌های درسی نامأنوس باشد، چون در مجموع مسئولیت بیشتری را متوجه یادگیرنده ایرانی می‌کند و او را با ابهام بیش‌تری مواجه می‌سازد. مشابه چنین یافته‌ای در پژوهش‌های کو و لور (2003)، الحرثی (2005)، باختر و سویرکزک (2009)، لیو و همکاران (2010)، زاهو (2011)، راثو (2011)، کمپ (2013) و آل امیر و همکاران (2014) نیز نشان داده شد. کور، لور و الحرثی در پژوهش‌های خود نشان دادند، بین ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی و نگرش منفی نسبت به دوره‌های بر خط در دانشجویان آسیایی و عرب رابطه وجود دارد. لیو و همکاران نیز اذعان داشتند، دانشجویان شرقی با آموزشی مبتنی بر موارد، ساختاریافتگی کم در محتوای آموزشی و یا فاقد هدایت آموزشی احساس ناراحت کننده‌ای دارند. زاهو، راثو، کمپ و آل امیر و همکاران هم در پژوهش‌های خود به بر این موضوع تاکید کردند، بین ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی دانشجویان و شاخص‌های مانند تاکید بر بازخورد روشن و سریع، تمرکز بر محیط‌های با قواعد و ساختار کاملاً روشن، چالش در تحقیق برخط، تقاضا برای توضیحات بیش‌تر در خصوص تکالیف، تمایل نداشتن به وجود ابهام در مواد درسی، افزایش زمان انجام تکالیف، نیاز بیش‌تری به راهنمایی برای کمک در درس، طرح‌های ساده با توصیف‌های روشن و ارائه مقدار محدودی از اطلاعات رابطه وجود دارد.

به علاوه این موضوع تا حدودی می‌تواند به خاطر نبود تجربه یادگیری از طریق سامانه‌های رایانه‌ای باشد، که با شیوه‌های یادگیری جمعی یادگیرنده ایرانی (در ساختارهای آموزش صرفاً حضوری) ناهمخوان است، زیرا بنا بر نظر خبرگان از آن جایی که فرهنگ ایرانی فرهنگ جمعی است، در نتیجه وجود تعاملات اجتماعی و حس حضور اجتماعی برای یادگیرنده ایرانی جزء مهمی از فرایند یادگیری محسوب می‌شود؛ بنابراین در سیستم آموزشی که نبود این حضور پر رنگ‌تر می‌شود، یادگیرنده ایرانی دچار چالش اساسی می‌گردد. مشابه این یافته در پژوهش مورس (2003)، راثو (2011) و کنان و همکاران (2013) نیز نشان داده شد. مورس در پژوهش خود نشان داد، ارتباط چهره به چهره با اعضای هیئت علمی در دانشجویان با یافت مداری بالا یک مسئله مهم تلقی می‌شود. پژوهش راثو نیز نشان داد، در فرهنگ‌های جمعی مانند هند تعاملات اجتماعی و یادگیری در جمع عنصر مهمی در فرایند آموزشی محسوب می‌شود. کنان و همکاران هم نشان دادند، ترس از انزوا و جدایی از سایر یادگیرندگان باعث نگرش منفی دانشجویان لیبی نسبت به دوره‌های آموزش الکترونیکی می‌شود. همچنین این یافته همسو با یافته‌های پژوهشی پیشین داخلی است که نشان دادند، دانشجویان مجازی ایرانی از ارتباط حضوری تا ارتباط مجازی لذت بیش‌تری می‌برد و یادگیری از طریق گفتار تا متن را ترجیح می‌دهند (فراستخواه، 1389؛ عطاران و همکاران، 1390).

از سوی دیگر، بنا بر نظرها و مشاهده‌های برخی از خبرگان، زنان مذهبی‌تر اغلب نگرش مثبت‌تری نسبت به انتخاب دوره‌های الکترونیکی دارند، زیرا در جامعه ایرانی، فرهنگ و مذهب رابطه تنگاتنگ دارد؛ بنابراین قاعدتاً دوره‌های آموزش الکترونیکی برای زنانی که به دلایل مذهبی تمایل بیش‌تری دارند در منزل به سر برند، خوشایندتر است. این بخش از این یافته پژوهشی نیز با نتایج پژوهشی یافته‌های آل امیر و همکاران (2014) همخوان است، زیرا به نظر این پژوهشگران، بین فرهنگ مذهبی از جمله تاکید بر جدایی جنس و دوره‌های آموزش الکترونیکی پیوند خاصی وجود دارد.

در خصوص عامل ترس از فناوری نیز نظرات متفاوتی مطرح شده است که از سویی نشان می‌دهد؛ چنانچه سامانه‌های آموزش الکترونیکی بسیار تعاملی طراحی شده باشد، این عامل می‌تواند کم رنگ و یا بی‌تاثیر باشد، اما از سوی دیگر در سامانه‌های کمتر تعاملی نه تنها این عامل برای یادگیرنده مجازی ایرانی بسیار حیاتی است، بلکه در

دوره‌های آموزش الکترونیکی و دخیل بودن عادت واره‌های قبلی یادگیرنده ایرانی از جمله ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی اوست، زیرا در فرهنگی‌هایی با ابهام‌گریزی زیاد، تاکید زیاد بر فعالیت‌های یادگیری ساختارمند، تمرکز بر گرفتن پاسخ درست و اجتناب از ابهام، انتظار مطلق از یاددهنده جهت پاسخ‌گویی به سوالات، تاکید مطلق بر کتاب‌های درسی و یا اقتدار یاددهنده وجود دارد (سالمواف 2005؛ پاتریش و همکاران، 2010). لذا ماهیت غیر خطی دوره‌های آموزش الکترونیکی به ویژه در آغاز دوره می‌تواند برای یادگیرنده ایرانی چالش‌برانگیز، حضور نداشتن مستمر یاددهنده (به دلیل نبود ارتباط چهره به چهره) و بازخورد فوری از سوی وی برای او ناخوشایند و خواندن منابع الکترونیکی و کاوش برای پیدا کردن پاسخ سوالات شخصی به جای مطالعه منفعلانه کتاب‌های درسی نامأنوس باشد، چون در مجموع مسئولیت بیشتری را متوجه یادگیرنده ایرانی می‌کند و او را با ابهام بیش‌تری مواجه می‌سازد. مشابه چنین یافته‌ای در پژوهش‌های کو و لور (2003)، الحرثی (2005)، باختر و سویرکزک (2009)، لیو و همکاران (2010)، زاهو (2011)، راثو (2011)، کمپ (2013) و آل امیر و همکاران (2014) نیز نشان داده شد. کور، لور و الحرثی در پژوهش‌های خود نشان دادند، بین ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی و نگرش منفی نسبت به دوره‌های بر خط در دانشجویان آسیایی و عرب رابطه وجود دارد. لیو و همکاران نیز اذعان داشتند، دانشجویان شرقی با آموزشی مبتنی بر موارد، ساختاریافتگی کم در محتوای آموزشی و یا فاقد هدایت آموزشی احساس ناراحت کننده‌ای دارند. زاهو، راثو، کمپ و آل امیر و همکاران هم در پژوهش‌های خود به بر این موضوع تاکید کردند، بین ابهام‌گریزی زیاد فرهنگی دانشجویان و شاخص‌های مانند تاکید بر بازخورد روشن و سریع، تمرکز بر محیط‌های با قواعد و ساختار کاملاً روشن، چالش در تحقیق برخط، تقاضا برای توضیحات بیش‌تر در خصوص تکالیف، تمایل نداشتن به وجود ابهام در مواد درسی، افزایش زمان انجام تکالیف، نیاز بیش‌تری به راهنمایی برای کمک در درس، طرح‌های ساده با توصیف‌های روشن و ارائه مقدار محدودی از اطلاعات رابطه وجود دارد.

به علاوه این موضوع تا حدودی می‌تواند به خاطر نبود تجربه یادگیری از طریق سامانه‌های رایانه‌ای باشد، که با شیوه‌های یادگیری جمعی یادگیرنده ایرانی (در ساختارهای آموزش صرفاً حضوری) ناهمخوان است، زیرا بنا بر نظر خبرگان از آن جایی که فرهنگ ایرانی فرهنگ جمعی است، در نتیجه وجود تعاملات اجتماعی و حس حضور اجتماعی برای یادگیرنده ایرانی جزء مهمی از فرایند یادگیری محسوب می‌شود؛ بنابراین در سیستم آموزشی که نبود این حضور پر رنگ‌تر می‌شود، یادگیرنده ایرانی دچار چالش اساسی می‌گردد. مشابه این یافته در پژوهش مورس (2003)، راثو (2011) و کنان و همکاران (2013) نیز نشان داده شد. مورس در پژوهش خود نشان داد، ارتباط چهره به چهره با اعضای هیئت علمی در دانشجویان با یافت مداری بالا یک مسئله مهم تلقی می‌شود. پژوهش راثو نیز نشان داد، در فرهنگ‌های جمعی مانند هند تعاملات اجتماعی و یادگیری در جمع عنصر مهمی در فرایند آموزشی محسوب می‌شود. کنان و همکاران هم نشان دادند، ترس از انزوا و جدایی از سایر یادگیرندگان باعث نگرش منفی دانشجویان لیبی نسبت به دوره‌های آموزش الکترونیکی می‌شود. همچنین این یافته همسو با یافته‌های پژوهشی پیشین داخلی است که نشان دادند، دانشجویان مجازی ایرانی از ارتباط حضوری تا ارتباط مجازی لذت بیش‌تری می‌برد و یادگیری از طریق گفتار تا متن را ترجیح می‌دهند (فراستخواه، 1389؛ عطاران و همکاران، 1390).

یافته‌های مربوط به سوال (3) پژوهشی نیز نشانگر آن است که مهم‌ترین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی گویای فرهنگی با ابهام‌گریزی زیاد و جمع‌گرایی فرهنگی است. زیرا همان گونه که قبلاً نیز اشاره شد، در فرهنگی‌هایی با ابهام‌گریزی زیاد، تمایل به فعالیت‌های یادگیری ساختارمند، دوری از روش‌های چالش‌مدار، تاکید بر کتاب درسی و استاد به عنوان مهم‌ترین منبع اطلاعات وجود دارد، در نتیجه روش‌های یاددهی - یادگیری که ساختاریافته‌تری داشته باشند (مانند روش‌های سخنرانی و توضیحی نسبت به روش بحث گروهی و یا استقرایی که ساختار منعطف‌تر و غیر ساختارمندتر دارند) و یا به هنگام وجود ابهام و چالش در فرایند یادگیری یادگیرنده امکان رسیدگی مطلق به وسیله یاددهندگان وجود داشته باشد از مطلوبیت بیشتری برخوردار هستند، تا آنکه یادگیرنده خودجستجوگر صفحات وب، ارائه دهنده پروژه‌های فردی و گروهی (البته در معنای واقعی آن) و خواهان روش‌های استقرایی باشد و به طور کلی مسئولیت روش‌های یاددهی - یادگیری متوجه وی باشد.

همچنین بنا بر اظهارات برخی از خبرگان هر چند یادگیرنده ایرانی متمایل به پیاده‌سازی روش‌های فعال یاددهی - یادگیری در محیط‌های آموزش الکترونیکی است، ولی همواره این تمایل به دلایل مختلف از جمله خودتنظیم نبودن او، در واقعیت اجرایی نمی‌شود، زیرا چنین روش‌های بر داده ساختن در فرایند یاددهی - یادگیری به وسیله یادگیرنده (در مقابل کسب داده از سوی یاددهنده) متمرکز است و این امر با فرهنگ جمع‌گرایی یادگیرنده ایرانی ناهمخوان است. در فرهنگ‌های جمع‌گرا یادگیرندگان در شرایط خاص و بندرت صحبت می‌کنند، چگونگی یادگیری برای انجام دادن (دانش محتوایی) در مقابل چگونگی انجام دادن بیش‌تر مورد تاکید است و از یادگیرنده انتظار می‌رود نقطه نظر یاددهنده را در نظر بگیرد (پاریش و همکاران، 2010). مشابه این یافته در پژوهش باختر و سویرکزک (2009) و لیو و همکاران (2010) نیز نشان داده شده است. از منظر باختر و سویرکزک یادگیرندگانی با فرهنگ بافت مداری بالا (شرق آسیا) در محیط‌های یادگیری الکترونیکی درون‌گرا، متواضع، غیر فعال، انعکاسی، داده‌محور می‌باشند و حضورمدار تا مشارکت کننده، هستند، هم‌رأیی با نظرهای گروهی تا نقد کردن برای آنها ارجح‌تر است و نتیجه‌مدار و

ریزش و انصراف آنها تاثیرگذار است، لذا این موضوع نشان می‌دهد، همچنان مهم‌ترین مسئله برای یادگیرنده ایرانی مسئله تعامل با استاد است نه مسئله فناوری.

همان طور که یافته‌های مربوط به سوال (2) پژوهش نیز نشان می‌دهد، چون بعد قدرت بالا و جمع‌گرایی فرهنگی در سیستم‌های آموزشی ایران وجود دارد، در نتیجه یاددهنده در سیستم آموزشی ایران همچنان از اقتدار تخصصی خویش برخوردار است و به عنوان منبع دانش مسئول تنظیم کلیه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری قلمداد می‌گردد. یاددهنده‌ای که حتی بنا بر گفته اکثر خبرگان نه تنها به چالش کشیده نمی‌شود، بلکه خود نیز نگران از دست دادن هویت حرفه‌ای خود و حضور غیر مجازی خویش است، لذا یادگیرنده ایرانی نیز نه تنها از جایگاه نابرابر استاد - دانشجو ناراضی نیست، بلکه با مشارکت نداشتن و یا استفاده از شیوه‌های تعاملی انفعالی (اغلب سکوت، نظرهای خیلی محترمانه و محافظه‌کارانه، خودتنظیم نبودن در فرایند یاددهی - یادگیری خویش) ترجیح می‌دهد، حضورمدار تا مشارکت‌گرا باشد و یاددهنده نیز برای او به عنوان رهبر و نه تسهیل‌کننده محسوب گردد. همان طور که یافته‌های پژوهشی داخلی فاضلی (1383)؛ فراستخواه (1389)؛ کیان و همکاران (1390)؛ عطاران و همکاران (1390) و معصومی و همکاران (1393) نیز نشان دادند، یادگیرنده ایرانی آمادگی کم‌تری برای مشارکت نقادانه در فرایند آموزش و تحصیل دارد و یاددهنده محوری در سیستم آموزشی ایرانی قابل قبول‌تر است. هافستد (1998) و پارتشر و همکاران (2010) نیز اذعان داشتند، در فرهنگ‌هایی با بعد قدرت زیاد در آموزش بر یاددهنده محوری، مرشد بودن یاددهنده تا مراحل عالی و مسئولیت کلیدی او در فرایند یاددهی - یادگیری تاکید می‌کنند. این یافته همسو با یافته‌های پژوهشی لیانگ و مک کوئین (1999)، بائر و همکاران (2000)، باختر و سویرکزک (2009)، لیو و همکاران (2010)، زاهو (2011)، راثو (2011) است. این پژوهشگران در پژوهش‌های خود نشان دادند، بعد قدرت زیاد فرهنگی بر یادگیرندگان دوره‌های آموزش الکترونیکی تاثیرگذار است، زیرا این دانشجویان حتی در دوره‌های آموزش الکترونیکی نیاز دارند، اساتید؛ منبع دانش، کارشناس و رابط کلیدی فرایند یاددهی - یادگیری باشند، در نتیجه دانشجویان مجازی شرقی استادمحور هستند.

الکترونیکی دلالت بر نگرش منفی یادگیرنده ایرانی نسبت به تحصیل در دوره‌های آموزش الکترونیکی در مقایسه با تحصیل در دوره‌های حضوری دارد، زیرا این ویژگی‌های فرهنگی تاکید زیادی بر اعتبار اجتماعی مدرک تحصیلی، آموزش‌محوری، یاددهنده‌محوری، سبک یادگیری جمعی، ساختاریافتگی زیاد آموزشی، روش‌های یاددهی - یادگیری منفعلانه و سیستم ارزشیابی سنتی دارند، ویژگی‌های که با برخی از الزامات آموزش الکترونیکی مانند مستقل بودن یادگیرنده، روش‌های یاددهی - یادگیری استقرایی و کاوش‌گرانه و ارزیابی فرایندی، مشارکتی و عملکردی ناهمخوان است. لذا می‌توان نتیجه گرفت، چنانچه برنامه‌ریزان آموزشی درصدد پیاده‌سازی این نوع نظام برای یادگیرنده ایرانی هستند، بهتر است به این موضوع توجه داشته باشند، در حال حاضر شیوه‌های آموزشی ترکیبی (در مقابل آموزش الکترونیکی محض) برای یادگیرنده ایرانی می‌تواند مقبول‌تر باشد. در وهله بعدی نیز چنانچه دوره‌های آموزش‌های الکترونیکی متناسب به سطح خودتنظیمی یادگیرنده ایرانی و سطح نیاز به تعامل با استاد شخصی‌سازی شوند می‌توانند بیش‌تر مورد پسند واقع شوند. همچنین به دلیل ارتباط بین فرهنگ مذهبی و دوره‌های آموزش الکترونیکی عامل جنسیت نیز در طراحی دوره‌های آموزش الکترونیکی مطلوب در نظر گرفته شود.

قیاسی هستند. لیو و همکاران هم در پژوهش خود نشان دادند، آموزش شرقی سخنرانی محور، قیاسی و ساختاریافته است.

یافته‌های سوال (4) پژوهشی هم نشان می‌دهد، مهم‌ترین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در این بعد بیانگر فرهنگی با بافت مداری بالا است. زیرا به اعتقاد موریس (2003) در فرهنگی‌هایی با بافت مداری بالا ارزیابی فردی مبتنی بر امتحان، در دفعات مکرر، به طور منظم، به طور ویژه محتوامحور، متمرکز بر یادگیری و یکسان بودن آن برای همه یادگیرندگان مورد تاکید است. لذا یادگیرنده ایرانی نیز از این منظر با علاقه نداشتن به ارزشیابی فرایندمحور، پروژه‌محور، موردمحور، مشارکتی از آزمون‌های محتوامحور (پایانی و انفرادی) استقبال بیش‌تری می‌کند. به‌علاوه آزمون‌های الکترونیکی چندگزینه‌ای به دلیل دریافت بازخورد سریع و نبود نظارت کامل در مقابل تکمیل تدریجی پروژه‌ها، ارائه تکالیف اصیل و یادگیرنده ساخته برای او ارجح‌تر است؛ بنابراین از این منظر نیز باید گفت سیستم آموزشی الکترونیکی ایران نیز همچنان آزمون‌محور است و فرهنگ ارزشیابی این سیستم با فرهنگ ارزشیابی سنتی همخوانی بیش‌تر دارد، همان گونه که معصومی و معصومی (1390) اذعان دارند، فرهنگ امتحان فرهنگ مسلط نظام ارزشیابی در آموزش مجازی ایران است.

با توجه به آنچه بحث شد، می‌توان گفت، مهم‌ترین ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده ایرانی در نظام آموزش

منابع

- آموزش دانشگاهی در ایران، نامه انسان‌شناسی. سال 2، شماره 3. 93-132.
- فراسخواه، مقصود (1389). مجازی شدن محیط‌های یاددهی - یادگیری، تحولات پارادیمی و بایسته‌های فرهنگی، برگ و فرهنگ. دوره جدید، شماره 21، 86-102.
- معصومی، بتول و معصومی، داود (1392). زیر ساخت‌های فرهنگی آموزشی در طراحی و اجرای محیط‌های یادگیری الکترونیکی، دو فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. سال 6، شماره 10، 27-47.
- معصومی، بتول (1390). بررسی تطبیقی زیرساخت‌های فرهنگی - آموزشی موثر در طراحی و اجرای دوره‌های آموزش الکترونیکی در دانشگاه شهید چمران اهواز و دانشگاه
- بیتز، ای دبیلو و پول، گاری (1388). تدریس موثر با استفاده از فناوری در آموزش عالی. مترجمان عشرت زمانی و امین عظیمی. تهران: سمت.
- سراجی، فرهاد (1391). محیط‌های مجازی امکانی برای کمک به بهبود فرهنگ یادگیری، راهبرد فرهنگ. سال 5، شماره 17 و 18، 27.
- عطاران، محمد؛ لرکیان، مریم؛ فاضلی، نعمت‌الله؛ عسگری، مجیدعلی (1390). شناسایی فرهنگ برنامه درسی یادگیری الکترونیکی یک مطالعه موردی در ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال دوم، شماره 3، 40-7.
- فاضلی، نعمت‌الله (1383). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا: مطالعه انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی

هافستد، گریت (1388). فرهنگ و سازمان‌ها: نرم‌افزار ذهن و همکاری‌های بین فرهنگی و اهمیت آن برای بقاء. مترجمان سید محمد اعرابی و همکاران. تهران: علم.

گوتنبرگ سوئد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران.

- Al-Alamri, A. S.; Cristea, A. I. & Al-Zaidi, M. S. (2014). Saudi Arabian Cultural Factors and Personalised E-Learning. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, Spain, EDULEARN14 Proceedings. pp. 7114-7121.
- Al-Harathi, A. S. (2005). Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(3), 1-14 .
- Barton, M. (2010). Social and Cultural Factors that Influence the Uptake of E-learning Case Studies in Malaysia, Indonesia, Turkey Singapore and Australia. A thesis Philosophy. RMIT Universit.
- Bauer, K.; Chin, K. & Chang, V. (2000). Web-based learning: Aspects of cultural differences. Paper presented at the European Conference on Information Systems, Vienna, Austria. Retrieved from: <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspecis/20000068.pdf>
- Chen, S. J.; Hsu, C. L. & Caropreso, E. J. (2006). Cross-cultural collaborative online learning: When the west meets the east. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 2(1), 17-35.
- Edmundson, A. (2003). Decreasing Cultural Disparity in Educational ICTs: Tools and Recommendations. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* July Volume:4 Number:3.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.
- Kamentz, E. & Mandl, T. (2005). Culture and E-Learning: Automatic Detection of a Users' Culture from Survey Data. 5th Annual International Workshop on Internationalization of Products and Systems. Berlin.
- Kemp, L. J. (2013). Introducing blended learning: An experience of uncertainty for students in the United Arab Emirates. *Research in Learning Technology*. Vol. 21.
- Kenan, Th.; Pislaru, C.; Othman, A & Elzawi A. (2013). The social impact and cultural issues affecting the e-learning performance in Libyan Higher Education institutes. 2nd International Conference on Internet, E-Learning & Education Technologies (ICIEET 2013) joint with 2nd. International Conference on Information Technology, E-Government and Applications (ICITEA 2013). Proceedings are available @ IISRC - International Journal of Information Technology & Computer Science (IJITCS) (<http://www.ijitcs.com>), Volume No: 12 Issue No: 1. P 5.
- Ku, H. & Lohr, L. L. (2003). A case study of Chinese students' attitude toward their first online learning experience. *Education Technology Research and Development*, 51(3), 94-102.
- Liang, A. & McQueen, R. J. (1999). Computer assisted adult interactive learning in a multicultural environment. *Adult Learning*, 11(1), 26-29.
- Liu, X.; Liu, S. L. & Magjuka, R. J. (2010) Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society*, 13(3), 177-188.
- Nardon, L. & Steers, R. (2009). The culture theory jungle: Divergence and convergence in models of national culture. *Journal: Cambridge handbook of culture, organizations, and work*. pp: 3-22. Cambridge. UK: Cambridge University press .Morse, K. (2003). Does One Size Fit All? Exploring Asynchronous Learning in a Multicultural Environment. " JALN", 7 (1), 37-55.
- Parrish, P.; Jennifer, A. & Linder, V. (2010). Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Volume 11, Number 2.
- Rao, P. (2011). E-learning in India: the role of national culture and strategic implications. "E-learning in India: the role of national culture and strategic implications", *Multicultural Education & Technology Journal*, Vol. 5 Iss: 2, pp. 129 – 150.
- Rogers, P. C. & Wang, M. (2009). Cross-cultural issues in online learning. In P. Rogers; G. A. Berg; J. V. Boettcher; C. Howard; L. Justice, & K. D. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning*, volume 1. pp:527-536. Hershey, PA. IIGLOBAL.

- Rothstein-Fisch, C.; Trumbull, E.; Issac, A.; Daley, C. & Perez, A. I. (2003). When "helping someone else" is the right answer: Bridging cultures in assessment. *Journal of Latinos and Education*, 2(3), 123-140.
- Sandra, S.; Bygholm, A. & Jaeger, K. (2012). Issues in internationalization of education: The case of a Danish Business School exporting a blended learning MBA program to developing countries. *Proceedings of the 8th International Conference on Networked Learning 2012*. ISBN 978-1-86220-283-2.
- Stewart, C. (2012). A cultural education model: design and implementation of adaptive multimedia interfaces in E-Learning. PhD thesis, University of Nottingham.
- Sulimma, M. (2005). 'Relations between epistemological beliefs and culture classifications', *Multicultural Education and Technology Journal*, vol. 3, no. 1, pp 74-89 .
- Swierczek, F. w. & Bechter, C. (2009). Cultural Features of e-Learning A Euro-Asian Case Study. *Learning and Instruction in the Digital Age*. pp 291-308.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the Waves of Culture*, London: Nicholas Brealey.
- Yang, D.; Olesova, L. & Richardson, J. C. (2010). impact of cultural differences on students' participation, communication and learning an online environment. *Journal Education computing Research*, Vol. 43(2) 165-182.
- Zhu, C. (2011). Online collaborative learning: Cultural differences in student satisfaction and performance. *Journal for educational research online* 3 (1), 12-28.