

Research Paper



Identifying Challenges in Quality Assurance Assessment of E-Learning in Iran's Higher Education System

Rahmatollah Allahyari^{1*}, Ebrahim Taheri Namehil², Mahya Allahyari³, Zahra Rostami Barandagh⁴

1. Assistant Professor, Department of Higher Education Management, University of Tehran, Tehran, Iran

2. Ph.D. Student in Higher Education Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran

3. B.A. Student Financial Management, Faculty of Management, University of Tehran, Tehran, Iran

4. M.A. Graduate in Curriculum Planning, Islamic Azad University, Ardabil Branch, Ardabil, Iran

**Article Info:**

Received: 2025/06/12

Accepted: 2025/12/23

PP: 17

Use your device to scan and read the article online:



DOI: 10.22098/AEL.2025.17655.1590

Keywords:

Quality assurance, e-learning, higher education, assessment challenges.

Abstract

Introduction and Aim: E-learning, as one of the most significant achievements of digital transformation, offers an unparalleled capacity to overcome the limitations of face-to-face education and foster educational equity within the higher education system. However, the sustainability and effectiveness of this model are profoundly dependent on the establishment of robust mechanisms for “e-learning quality assurance assessment.” This study aimed to systematically identify the existing challenges in this domain and provide a precise overview of the factors influencing the quality of e-learning within Iran's higher education system.

Methodology: This qualitative study employed content analysis with a thematic analysis approach. Participants comprised 20 managers, faculty members, and experts in educational management and higher education planning from the University of Tehran, selected through theoretical sampling complemented by the snowball technique. Data derived from semi-structured in-depth interviews were analyzed using open, axial, and selective coding processes.

Findings: The data analysis yielded the identification of 43 initial codes, 8 secondary codes, and 3 main categories. These categories encompass “educational” challenges (which include weaknesses in instructional competencies, educational content, and assessment processes), “technical and structural” challenges (arising from deficiencies in technological infrastructure and a lack of technical skills among users), and “organizational and managerial” challenges (related to shortcomings in policymaking, planning, management, and leadership). Collectively, these three categories delineate the key impediments to e-learning quality assurance assessment.

Conclusion: The findings indicate that the challenges in e-learning quality assurance assessment possess diverse managerial, organizational, and educational dimensions. Addressing these obstacles and developing comprehensive plans for their resolution is an undeniable necessity for enhancing the quality of higher education in the e-learning context and bolstering public trust in this educational modality.

Citation: Allahyari, R., Taheri Nemehil, E., Allahyari, M., & Rostami Barandagh, Z. (2025). Identification of challenges in assessing the quality assurance of e-learning in Iran's higher education system. *Journal of Applied Educational Leadership*, 7 (2),60–76. <https://doi.org/10.22098/AEL.2025.17655.1590>

Corresponding author: Rahmatollah Allahyari

Address: Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

Tell: 09123892810

Email: ralahyari@ut.ac.ir

Extended Abstract I

Introduction:

The digital transformation occurring across all levels of educational systems has led to the emergence of a new learning ecosystem known as electronic learning (Clark & Mayer 2019) define elearning as the delivery of instruction through digital tools and technologies to support learning. The rapid expansion of digital technologies has enhanced educational accessibility and enabled the provision of instructional content without temporal or spatial limitations (Allahyari & Seyedkarimi, 2024) Nevertheless, the implementation of elearning has raised critical questions regarding quality, evaluation mechanisms, instructional standards, and infrastructural efficiency. Prior studies show that the quality of elearning is inherently multidimensional, shaped by the interaction of instructional design, teaching competencies, technological infrastructure, organizational support, macrolevel policies, and user experience (Zawacki & Richter 2020) In Iran, empirical studies such as (Rezaei 2020 Ghanbari & et al 2019, Zamani et al 2014, and Olalebi et al. 2013) have reported challenges including unstable internet connectivity, weak learning management systems, difficulties in formative assessment, and limitations in teaching practical courses. Moreover, (Fazlollahi Qomshi et al 2021, Rajaei & et al 2022) and (Mohammadi & et al 2016) highlight weaknesses in national standards, unstable policies, the absence of clear guidelines, and managerial constraints. Overall, the literature indicates that elearning quality depends on the simultaneous interaction of educational, technical, and organizational factors, and weaknesses in any dimension can disrupt the entire quality assurance process. This gap underscores the need for an in-depth, context-specific qualitative study a gap the present research aims to address.

Method

This study is applied in purpose and qualitative in method, employing thematic analysis. Participants included 20 managers, faculty members, and experts in educational management and higher education planning at the University of Tehran, selected through theoretical sampling followed by snowball sampling. Inclusion criteria required complete familiarity with the topic and documented experience with virtual teaching during the previous academic term. Data were collected through semistructured, face-to-face interviews, each lasting approximately 60 minutes. Immediately after each session, interviews were transcribed and imported into MAXQDA 2020. Data analysis proceeded through open, axial, and selective coding, yielding 43 initial codes, 8 secondary codes, and 3 overarching categories: "educational, technical-structural, and "organizational-managerial. To ensure rigor, the criteria of (Guba & Lincoln 1985)

credibility, dependability, confirmability, and transferability were applied. Credibility was achieved through prolonged engagement and member checking; confirmability through expert review by three specialists; and transferability through thick description of contextual details. Demographically, 9 women and 11 men participated, all holding doctoral degrees with 15–30 years of academic experience, ensuring adequate diversity for qualitative depth.

Findings

According to the coding framework, the educational category comprises three secondary codes: teaching competencies, educational content, and assessment. In the first cluster (Codes 1–5), the file reports "lack of familiarity with modern virtual teaching techniques poor classroom management in virtual settings insufficient mastery of digital teaching methods failure to organize and structure instructional content before teaching and absence of clearly defined instructional objectives were identified as major challenges. These findings indicate that many instructors have not yet acquired the competencies required for digital pedagogy. In the second cluster concerning educational content Codes 6 to 10 the data highlight failure to prepare appropriate content lack of updated knowledge resources not sharing recorded class videos absence of comprehensive syllabi and insufficient time allocation for essential tasks. In the assessment cluster Codes 11 to 20 the file identifies challenges such as lack of assessment skills limited use of diverse assessment methods absence of formative feedback inconsistent grading absence of summative evaluation insufficient assignment design no deadlines for assignment submission lack of oral questioning limited continuous troubleshooting and misalignment between questions and students cognitive level. Collectively these twenty codes reveal systematic shortcomings in virtual teaching quality across instructional content related and evaluative processes.

Conclusion

The findings indicate that challenges in evaluating and assuring the quality of elearning span three major dimensions namely educational technical structural and organizational managerial. In the educational dimension weaknesses in teaching competencies inadequate and outdated instructional content and insufficient assessment practices captured in the twenty initial codes constitute major barriers to quality. In the technical structural dimension the file reports persistent system malfunctions limited effectiveness of practical courses incompatibility with traditional tools the need for integrated interactive infrastructure and unstable internet connectivity. Organizational managerial challenges include high costs rising tuition unclear strategic vision lack of a framework for virtual programs insufficient responsiveness to ambiguities and inadequate planning for orientation and training. Overall the study concludes that improving the quality of elearning requires simultaneous and coordinated attention to educational technical and managerial deficiencies. Addressing these barriers through comprehensive planning is essential for enhancing the quality and public trust in electronic higher education.

References

- Allahyari, R. H., & Aqa-Seyedkarimi, S. M. (2024). Examining the opportunities and challenges of the consequences of cyberspace. Proceedings of the 10th International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education, and Research, Tehran, Iran. (Persian)
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2019). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.; J. Hatami & K. Taghipour, Trans.). Ata Future Learners Publications. <http://repo.darmajaya.ac.id/4165/1/e-Learning>
- Fazlollahi Qomshi, S., Khoshgoftar-Moghaddam, A., & Salehi, P. (2021). Factors influencing quality assurance of learning in universities: The case of Petroleum University of Technology. *Strategic Studies in Oil and Energy Industry*, 12(47), 212–229. (Persian). <https://www.sid.ir/>
- Ghanbari, S., Rezqi Shirsavar, H., Ziaei, M. S., & Mosleh, M. (2019). Evaluating the effectiveness of virtual education for health services management students. *Health and Treatment Management*, 10(2), 49–60. (Persian).
- Mohammadi, R., Zamanifar, M., & Sadegi-Mandi, F. (2016). Evaluation and quality assurance in higher education: A voluntary or mandatory process? *Studies in Educational Measurement and Evaluation*, 6(14), 165–201. (Persian). https://jresearch.sanjesh.org/article_22176_en.html
- Parhizi, R., Zamani, B., & Asemi, A. (2014). Virtual learning challenges. *Growth of Educational Technology*, 7, 40–43. (Persian). https://trj.uok.ac.ir/?_action=export&rf=nlm&issue=7751
- Rajaei, A., Yamani Dozi Serkhabi, M., Khorasani, A., & Rezaeizadeh, M. (2022). Examining the dimensions of quality assurance and university ranking in higher education. *Rahbord-e Farhang*, 15(58), 127–148. (Persian). https://www.jsfc.ir/article_161702.html



مقاله پژوهشی

شناسایی چالش‌های ارزیابی تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی ایران

رحمت اله اللهیاری^{۱*}، ابراهیم طاهری نمهیل^۲، محیا اللهیاری^۳، زهرا رستمی برندق^۴

۱. استادیار گروه مدیریت آموزش عالی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۳. دانشجوی کارشناسی مدیریت مالی، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی؛ دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل؛ اردبیل، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: یادگیری الکترونیکی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دستاوردهای تحول دیجیتال، ظرفیتی بی‌بدیل برای رفع محدودیت‌های آموزش حضوری و گسترش یادگیری عدالت آموزشی در نظام آموزش عالی فراهم آورده است. باین‌حال، پایداری و اثربخشی این الگو به‌شدت وابسته به استقرار سازوکارهای معتبر ارزیابی و تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی نظام‌مند چالش‌های موجود در این حوزه و ارائه تصویری دقیق از عوامل مؤثر بر کیفیت یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی ایران انجام گرفت.

روش‌شناسی: این مطالعه با رویکرد کیفی و با بهره‌گیری از تحلیل محتوا با رویکرد تحلیل تماتیک صورت گرفت. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۰ نفر از مدیران، اعضای هیئت‌علمی و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی دانشگاه تهران بودند که با روش نمونه‌گیری نظری و تکمیل آن از طریق فن گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته طی فرآیند کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل گردید.

یافته‌ها: نتایج تحلیل داده‌ها به شناسایی ۴۳ کد اولیه، ۸ کد ثانویه و ۳ مقوله اصلی منجر شد. این مقوله‌ها شامل چالش‌های آموزشی که خود شامل ضعف در شایستگی‌های تدریس، محتوای آموزشی و فرایند سنجش و ارزیابی می‌شود، «فنی و ساختاری» (ناشی از کاستی‌های زیرساخت‌های فناورانه و کمبود مهارت‌های فنی در کاربران) و «سازمانی و مدیریتی» (مرتبط با نارسایی‌ها در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، مدیریت و رهبری) هستند. این سه مقوله در مجموع موانع کلیدی در مسیر ارزیابی و تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی را ترسیم می‌کنند.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهند که چالش‌های ارزیابی و تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی ابعاد گوناگون مدیریتی، سازمانی و آموزشی دارند. توجه به این موانع و برنامه‌ریزی جامع برای رفع آن‌ها، برای ارتقای کیفیت آموزش عالی در بستر الکترونیکی و افزایش اعتماد عمومی به این شیوه آموزشی، ضرورتی انکارناپذیر است



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۰۲

شماره صفحات: ۱۷

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



DOI:

10.22098/AEL.2025.17655.1590

واژه‌های کلیدی:

تضمین کیفیت، یادگیری الکترونیکی، آموزش عالی، چالش‌های ارزیابی.

استناد: اللهیاری، رحمت اله؛ طاهری نمهیل، ابراهیم؛ اللهیاری، محیا؛ و رستمی برندق، زهرا. (۱۴۰۴). شناسایی چالش‌های ارزیابی تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، ۷(۲)، ۶۰-۷۶.

<https://doi.org/10.22098/AEL.2025.17655.1590>

*نویسنده مسئول: رحمت اله اللهیاری

نشانی: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

تلفن: 09123892810

پست الکترونیکی: rallahyari@ut.ac.ir

دگرگونی دیجیتال در تمامی سطوح نظامهای آموزشی منجر به اکوسیستم جدیدی به نام یادگیری الکترونیکی در حوزه آموزش و یادگیری شده است. (Clarke & Mayer 2019) یادگیری الکترونیکی را به عنوان ارائه آموزش با استفاده از وسایل و ابزارهای دیجیتال به منظور پشتیبانی از یادگیری تعریف کرده اند. امروزه یادگیری الکترونیکی به عنوان مدل نوینی برای فعالیتهای آموزش یادگیری، در نظامهای آموزشی سراسر دنیا به ویژه آموزش عالی رسوخ کرده و مورد پذیرش قرار گرفته است نظام های آموزش عالی در کشورهای مختلف، در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته، با روندهایی روبه رو شده اند که نه تنها فرایند عملیاتی آنها را تحت تاثیر قرار داده، بلکه هدف های آنها را نیز متحول کرده است. تحولات عصر اطلاعات و ارتباطات و جهانی شدن، به علاوه ظهور اقتصاد دانش، موجب شده که آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین کننده تری از حیث ثروت و سرمایه ملت ها و توسعه جوامع، پیدا کرده است، در شرایط رقابتی تری نیز قرار گرفته است، بنابراین، هر چند دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه با مسائلی همچون نارسایی های اداری و مدیریتی، تأمین منابع انسانی و مالی، نابرابری فرصت های آموزشی روبه رو بوده اند، اما روندهای یاد شده می توانند مسائل دست به گریبان آموزش عالی را پیش از پیش افزایش دهند (Hadullo et al 2017) مؤسسات آموزش عالی به دلیل ضرورت های تقاضاگرایی، مشتری گرایی، تعامل با جامعه و جهان کار و تناسب با نیازهای متحول و انتظارات نوپدید، و تنوع بخشیدن به منابع مالی، با مسأله کیفیت دست به گریبان هستند (Khadem-e Mohtaram & Salimi 2019) پدیده کیفیت در طول عصر صنعت به ویژه پس از جنگ جهانی دوم ظاهر شد. استفاده از اصطلاح نخست برای توصیف محصولات صنعتی بود، چه خوب، بد، متوسط و عالی، چه اینکه آیا آنها ویژگی های لازم را دارند یا نه و در کدام سطح هستند. کیفیت را می توان به عنوان یک درجه یا ارزش چیزی مانند یک محصول یا خدمات تعریف کرد، که به دنبال بهترین و یک روند مستمر برای ارزیابی محصولات یا خدمات در ارتباط با درجه رضایت خود برای انجام مسائل مورد نظر یا مورد نیاز است (Martinez & et al 2022) تلاش جهت تعریف تضمین کیفیت؛ ما را به سوی فعالیت ها و اجراهای متداول و منظم برای ارائه اطمینان و اعتماد در مورد عرضه کیفیت بالای محصول، خدمات، موسسه و غیره سوق می دهد

آموزش عالی یکی از زمینه های بزرگ در بازار جهانی است که تضمین کیفیت را برای دریافت اعتماد متقابل و اطمینان در آموزش عالی به کار می برد (Saedi et al 2020) امروزه، آموزش عالی به عنوان پیشران اصلی علم و فن اوری در پیشبرد اهداف کشورها به منظور رشد و توسعه همه جانبه و پایدار نقش مهمی ایفا می کند. (Beheshteh-Rad et al 2018) از جمله چالش های آموزش عالی می توان به مواردی چون «تضمین کیفیت» در آموزش عالی اشاره کرد (Rajayi et al 2022) تضمین کیفیت به عنوان یکی از پایه های اصلی آموزش عالی برای مشارکت در فضای آموزشی بین المللی و منطقه ای است (Phan 2022) تضمین کیفیت، فعالیتی است که به سیاست ها، نگرشها، اقدامات و رویه های لازم برای اطمینان از حفظ و ارتقای کیفیت اشاره دارد. این فعالیت در آموزش عالی که آبشخور تغییرات و تحولات عمده است، شایسته علاقه و توجه مستمر است (Kaaouachi & Hamdani 2010)

با افزایش محبوبیت آموزش الکترونیکی، توسعه راهبردهای مؤثر برای ترویج یادگیری فعال و تعامل بین یادگیرندگان ضروری است (Keramati et al 2024) با توجه به فاصله گرفتن آموزش از شکل معمول آن در کنار رشد روز افزون فناوری و چیره شده روش های نوین آموزش حرکت روبه رشد تعلیم و تربیت به سمت یادگیری های الکترونیکی ضروری است با تضمین برای کیفیت آن همراه باشد (Abdoli & Hassani 2015) مفهوم تضمین کیفیت در آموزش عالی شامل تمامی خط مشی ها، سیاستگذاری ها، فرایندها و فعالیت های برنامه ریزی شده است که از طریق آن کیفیت آموزش عالی حفظ، ارتقا و توسعه می یابد. مفهوم تضمین کیفیت بر حفظ، بهبود مستمر و ارتقای کیفیت دلالت دارد (Namdari Pejman & et al 2019)

سازمان های آموزش عالی، مجموعه پیچیده ای از منابع انسانی و مادی تعریف می شوند که برای ارائه خدمات و تأمین نیازهای آموزشی، دانش، تربیت حرفه ای و رشد انسان با یکدیگر کار می کنند. به دلیل اهمیت کیفیت در آموزش عالی، سازمان های آموزشی مسئول ایجاد و

نظارت بر زمینه‌های فعالیت خود هستند. تلاش برای تضمین کیفیت به دلیل اینکه سازمان‌های آموزش عالی در بازاری رقابتی فعالیت می‌کنند، ضروری است (Tabrizi & Farah-Sa 2015). آگاهی از ماهیت فرایندهای تضمین کیفیت در آموزش عالی و آشنایی با مزایا و معایب و نتایج اجرای این فرایندها می‌تواند در ارتقا و بهبود کیفیت آموزش عالی بسیار سودمند و مؤثر واقع شود (Salmi 2015).

بسیاری از سازمان‌ها و مؤسسات از یادگیری الکترونیکی استفاده می‌کنند، زیرا می‌تواند به اندازه آموزش سنتی و با هزینه کمتر مؤثر باشد. (Rezae & Mirshkaran 2025) آموزش مجازی به‌عنوان یکی از پدیده‌های برجسته عصر دیجیتال، نقش بی‌بدیلی در تحولات حوزه آموزش ایفا می‌کند. ویژگی‌های منحصر به فرد این فضا، آن را به بستری پویا و انعطاف‌پذیر برای انتقال دانش، ارتباطات، و تبادل اطلاعات تبدیل کرده است. در زمینه آموزش، فضای مجازی امکان دسترسی گسترده به منابع آموزشی متنوع و به‌روز را فراهم کرده و به یادگیرندگان در سراسر جهان این فرصت را می‌دهد تا بدون محدودیت زمانی و مکانی، به یادگیری بپردازند (Allahyari & Seyed-Karimi 2024). از دیگر سو آموزش مجازی امروزه به‌عنوان پارادایمی جدید در سازوکارهای یاددهی - یادگیری مطرح است (Parhizi et al 2014). در دهه‌های اخیر یادگیری الکترونیکی و توسعه آموزش‌های مجازی از سیاست‌گذاری‌های اصلی در توسعه آموزش عالی بوده است. این سیاست‌گذاری‌ها با رویکرد توسعه عدالت آموزشی، حذف محدودیت‌های جغرافیایی و یادگیری مادام‌العمر تنظیم شده‌اند و این امر، ضرورت توجه دانشگاه‌ها به عملیاتی نمودن برنامه‌های توسعه یادگیری الکترونیکی را گسترش داده است (Ghanbari et al 2019).

این پیشرفت‌های تکنولوژیکی شیوه‌های کسب‌وکار را در آموزش عالی نیز دستخوش تغییر کرده است. در سال‌های اخیر کالج‌ها و دانشگاه‌های سنتی برای بقا از رونق تکنولوژیکی که تغییرات گسترده‌ای در روش‌های آموزشی ایجاد کرده است، برای تغییر مدل‌های کسب‌وکار خود بهره می‌برند (Scott Mai 2018) اما توسعه آموزش مجازی و رشد کیفیت آن در گرو ارزیابی و ارائه برنامه تضمین کیفیت این برنامه‌ها است.

در آموزش مجازی عملکرد یادگیرنده را میتوان به صورت اتوماتیک پیگیری کرد و زمان و هزینه مسافرت برای دانشجویان کاهش می‌یابد (Bora & Ahmed 2013) البته آموزش مجازی از نقاط ضعف مهمی نیز رنج می‌برد (Mohseni-Zanouzi 2014).

موفقیت آموزش در این روش بستگی به توانایی یادگیرندگان در استفاده از رایانه دارد. همه فراگیران به رایانه مناسب و اینترنت مناسب دسترسی ندارند، فراگیران به سطوح بالاتری از توجه و انگیزه نیاز دارند و اندازه گیری سطح توجه فراگیران و حصول اطمینان از کیفیت آن دشوار است. سرعت پایین اینترنت و هزینه‌های بالای آن، کاربران را دچار مشکل می‌کند. علاوه بر آن سامانه‌های آموزش مجازی دچار ایرادهای فنی هستند، به عنوان مثال امکان تایپ فارسی برای پاسخگویی به سوال استادان در بسیاری از سامانه‌ها میسر نیست. درس‌های عملی با سامانه‌های مجازی به خوبی قابل آموزش نمی‌باشند، تهیه محتوای آموزشی مناسب نیاز به صرف زمان و تلاش فراوان دارد و دانشجویان از لحاظ دسترسی به امکانات برابر نیستند (Rezai 2020) کیفیت در برگزاری دوره‌های مجازی بر میزان گرایش به سمت این گونه آموزش‌ها مؤثر است. (Khadivar & Rahmani 2014).

تحولات دیجیتال در دهه اخیر و گسترش رویکرد یادگیری الکترونیکی، نظام آموزش عالی را با فرصت‌ها و چالش‌های گسترده‌ای روبه‌رو کرده است. توسعه فناوری‌های دیجیتال، دسترسی‌پذیری آموزشی را افزایش داده و امکان ارائه محتوای آموزشی بدون محدودیت زمانی و مکانی فراهم شده است (Allahyari & Seyed-Karimi 2024) در عین حال، پیاده‌سازی یادگیری الکترونیکی، پرسش‌هایی جدی درباره کیفیت، سازوکارهای ارزیابی، استانداردهای آموزشی و کارآمدی زیرساخت‌ها مطرح کرده است.

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که کیفیت آموزش الکترونیکی مفهومی چندبعدی است که حاصل تعامل میان طراحی آموزشی، شایستگی‌های تدریس، زیرساخت‌های فناوری، حمایت سازمانی، سیاست‌گذاری‌های کلان و تجارب کاربران است (Zawaki & Richter 2020) در محیط‌های دانشگاهی، کیفیت زمانی تحقق می‌یابد که محتوا، روش تدریس، ارزیابی، پشتیبانی یادگیرنده و زیرساخت فنی هم‌زمان تقویت شوند. در ایران، پژوهش‌های متعددی نقاط ضعف آموزش مجازی را در چند سطح نشان می‌دهند. (Rezai 2020)

مشکلاتی همچون ناپایداری اینترنت، ضعف سامانه های آموزشی، دشواری ارزشیابی تکوینی و محدودیت دروس عملی را گزارش کرده است. همچنین (Zamani & et al 2014)

چالش های آموزش مجازی را در چهار دسته فنی، پداگوژیک، اخلاقی (تقلب) و روانی اضطرابی قرار داده اند. نتایج پژوهش Owolabi & et al 2013 نیز در همین راستا، به نبود زیرساخت، کمبود مهارت دیجیتال اساتید و پرهزینه بودن تجهیز سامانه ها اشاره دارد.

از منظر مدیریتی و سیاست گذاری نیز خلأهای مهمی وجود دارد. (Fazlollahi Ghomshi & et al 2021) نشان می دهند که مولفه های مدیریتی، فناوری و آموزشی پایه های اصلی تضمین کیفیت در دانشگاه ها هستند و ضعف در هر کدام می تواند کیفیت آموزش الکترونیکی را کاهش دهد. در پژوهش (Rajai & et al 2022) فقدان استانداردهای ملی تضمین کیفیت، ضعف نظام رتبه بندی و نظارت بیرونی و مشکلات سیاست گذاری کلان مهم ترین چالش های آموزش عالی ایران عنوان شده اند.

در پژوهش های بین المللی نیز چالش های مشابهی دیده می شود. (Duke 2022) بیان می کند که در کشورهای در حال توسعه، فاصله میان سیاست گذاری رسمی و عملکرد واقعی دانشگاه ها یکی از مهم ترین موانع تحقق کیفیت پایدار است.

در مدل پیشنهادی (Hadolu et al 2017) عوامل مؤثری همچون زیرساخت فناوری، حمایت محتوایی و اجتماعی، طراحی دوره، ارزشیابی دانشجویی و مهارت کاربران به عنوان متغیرهای اصلی کیفیت برشمرده شده اند. این یافته ها با گزارش (Martínez & Cianccone 2022) نیز هم راستا است که تعامل میان سیاست ها، مدیریت و طراحی آموزشی را عامل تعیین کننده در کیفیت آموزش مجازی معرفی می کند. از سوی دیگر، مشکلات مربوط به شایستگی های تدریس مجازی بارها مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش های (Zamani & et al 2015) و نیز یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که بسیاری از اساتید با ضعف هایی همچون عدم مهارت در مدیریت کلاس مجازی، ناآشنایی با روش های ارزیابی الکترونیکی، عدم تسلط به طراحی محتوای دیجیتال و نبود طرح درس دقیق مواجه اند

پژوهش هایی انجام شده توسط (Beheshti-Rad & et al 2018); (Khadem-Mohtaram & Salimi 2019) Nasiri, (2021) نیز نشان می دهند که ریشه بسیاری از چالش های کیفیت، «فرایندی» است؛ به عبارتی، کیفیت نه در ابزار، بلکه در نحوه طراحی، ارائه، پشتیبانی و ارزیابی دوره های مجازی شکل می گیرد. این یافته ها با کدهای استخراج شده از داده های این پژوهش - از جمله ضعف در سنجش، نبود بازخورد تکوینی، ناپایداری سامانه، ناتوانی در سازمان دهی و عدم شفافیت سیاست ها هماهنگ است.

در زمینه زیرساخت نیز مشکلات گسترده ای گزارش شده است. پژوهش های داخلی (Rezai 2020 Ghanbari et al 2019) بر ناکارآمدی دروس عملی، ناپایداری ارتباطات اینترنتی، ضعف پشتیبانی فنی، و نبود پلتفرم تعاملی یکپارچه تأکید دارند. یافته های پژوهش حاضر نیز همین الگوی ضعف زیرساختی را تأیید کرده است: اختلال سامانه، نیاز به زیرساخت تعاملی، ناتوانی در استفاده از ابزارهای آموزشی، و سرعت پایین اینترنت.

از منظر سیاست گذاری و برنامه ریزی نیز چالش های متعددی گزارش شده است. پژوهش های داخلی (Mohammadi & et al 2020). (Saedi & et al 2016) به نبود چشم انداز روشن، ضعف در تدوین دستورالعمل های شفاف، مشکلات ارزشیابی عملکرد، و نبود دوره های مهارت افزایی اشاره دارند. این یافته ها به خوبی با داده های پژوهش حاضر هم خوان است؛ جایی که عدم تدوین دستورالعمل، «عدم پاسخگویی، هزینه های زیاد، و عدم آمادگی اعضای هیئت علمی از مهم ترین کدهای استخراج شده بودند.

پژوهش های بین المللی نیز موضوع شایستگی دیجیتال اساتید را یکی از مهم ترین عوامل کیفیت آموزش الکترونیکی می دانند. (Bora & Ahmed 2013) تأکید می کنند که موفقیت یادگیری الکترونیکی به توانایی استادان در طراحی تعاملی، استفاده از ابزار دیجیتال، و مدیریت یادگیری در محیط آنلاین وابسته است.

نتیجه بررسی پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کیفیت یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی حاصل تعامل هم‌زمان عوامل آموزشی، فنی - زیرساختی و سازمانی است و ضعف در هر یک از این ابعاد، کل فرایند تضمین کیفیت را دچار اختلال می‌کند. مطالعات داخلی و خارجی به‌طور مشترک بر مسائلی مانند ناپایداری زیرساخت‌ها، ضعف مهارت‌های تدریس مجازی، نبود استانداردهای ملی، ابهام در سیاست‌گذاری، ناکارآمدی ارزشیابی و کمبود حمایت سازمانی تأکید دارند. همچنین روشن شد که اغلب پژوهش‌های قبلی تنها یک بُعد را بررسی کرده‌اند و به تحلیل یکپارچه چالش‌ها در سه سطح آموزشی، فنی و مدیریتی کمتر پرداخته‌اند. بنابراین خلأ اصلی ادبیات، نبود یک مطالعه کیفی عمیق و بومی است که تجربه واقعی مدیران و اساتید ایرانی را درباره چالش‌های ارزیابی تضمین کیفیت گردآوری و طبقه‌بندی کند؛ خلأیی که پژوهش حاضر دقیقاً در جهت پر کردن آن انجام شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی است. روش پژوهش حاضر از نظر روش گردآوری داده‌ها کیفی است و راهبرد پژوهش در بخش کیفی تحلیل محتوا با رویکرد تحلیل تماتیک اتخاذ شده است. طرح نظام‌مند تا سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۰ نفر از مدیران و اساتید دانشگاهی و خبرگان در حوزه مدیریت آموزشی، مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی دانشگاه تهران می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری انتخاب شده‌اند. ادامه مصاحبه‌ها بر اساس فن گلوله برفی ادامه یافته است، بدین‌صورت که هر مصاحبه‌شونده افراد بعدی را معرفی کرده است. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری گلوله برفی از نمونه‌های یافته شده قبلی که دارای ویژگی‌های خبرگی هستند برای معرفی افراد مشابه خود سؤال می‌شود. شرط انتخاب مطلعان و خبرگان این بوده است که حتماً باید به موضوع موردبحث اشراف کامل داشته و همچنین باید در ترم‌های گذشته تدریس مجازی انجام داده باشند. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه پیدا کرده است. در این پژوهش از مصاحبه چهره به چهره عمیق با سؤالات باز- پاسخ استفاده شده است. هر مصاحبه حدوداً ۶۰ دقیقه زمان برده است. برای انجام برداشت‌های دقیق‌تر از دیدگاه‌های مطرح شده توسط مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها پس از ضبط شدن بلافاصله مورد تجزیه و تحلیل اولیه قرار گرفته و گفتگوها مرور شده است.

جنسیت	مدرک تحصیلی				سمت
	مرد	دکتری	مدیر	هیئت علمی	
زن	۱۱	۲۰	۳	۱۰	۷
سن	سابقه کار				
۳۵-۴۰	۴۶-۴۱	۴۶-۵۰	۱۵-۲۰	۲۵-۲۱	۲۶-۳۰
۶	۹	۵	۴	۱۳	۳

جدول (۱) مختصات جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

برای بررسی روایی و پایایی از (Guba & Lincoln 1985) استفاده شد. گوبا و لینکلن، چهار ملاک باورپذیری، اعتمادپذیری، تاییدپذیری و قابلیت انتقال را برای بررسی قابلیت اعتماد معرفی نمودند. در این پژوهش جهت اخذ تأمین اعتبار در مرحله کیفی از درگیری طولانی‌مدت و مشاهده مداوم و بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شده است. در قابلیت انتقال، محقق، به توصیف دقیق به‌صورت

کدگذاری، تحلیل نمادها و نشانه‌ها پرداخته است که خواننده خود تصمیم بگیرد که چه میزان می‌تواند با داده‌های مشابه با همین شرایط به کار گرفته شود. برای افزایش قابلیت تأیید در این تحقیق، محقق پس از تحلیل، داده‌های خود را به سه نفر از متخصصان ارائه داده است و با اندکی اصلاحات تأیید شده است. در مرحله پژوهش کیفی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXqda 2020 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

جدول ۲- هیات علمی شرکت کننده در بخش مصاحبه بر حسب ویژگی های جمعیت شناختی

کد	مدرک	رشته تحصیلی	مرتبۀ علمی	محل خدمت
۱. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه تهران
۲. هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه تهران
۳. هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزش عالی	استاد	دانشگاه تهران
۴. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه تهران
۵. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه تهران
۶. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه تهران
۷. هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزش عالی	دانشیار	دانشگاه تهران
۸. هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	دانشگاه تهران
۹. هیئت علمی	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	دانشگاه تهران
۱۰. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه تهران
۱۱. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	دانشیار	دانشگاه تهران
۱۲. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	استاد	دانشگاه تهران
۱۳. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی آموزشی	استادیار	دانشگاه تهران
۱۴. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	دانشگاه تهران
۱۵. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	دانشگاه تهران
۱۶. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	دانشگاه تهران
۱۷. هیئت علمی	دکتری	رفتار سازمانی	دانشیار	دانشگاه تهران

۱۸. هیئت علمی	دکتری	یادگیری الکترونیکی	استادیار	دانشگاه تهران
۱۹. هیئت علمی	دکتری	برنامه ریزی درسی	استادیار	دانشگاه تهران
۲۰. هیئت علمی	دکتری	یادگیری الکترونیکی	دانشیار	دانشگاه تهران

یافته‌های پژوهش بر اساس تحلیل تماتیک داده‌های حاصل از ۲۰ مصاحبه عمیق با مدیران، اعضای هیئت علمی و متخصصان حوزه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌دست آمد. در فرآیند سه‌مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری و انتخابی، در مجموع ۴۳ کد اولیه، ۸ کد ثانویه و ۳ مقوله اصلی شناسایی شد. این سه مقوله، مطابق جدول ۲، شامل چالش‌های آموزشی، چالش‌های فنی و ساختاری و چالش‌های سازمانی و مدیریتی هستند و مجموعه‌ای نظام‌مند از موانع ارزیابی تضمین کیفیت در آموزش مجازی را ترسیم می‌کنند.

نخست، مقوله آموزشی شامل سه خوشه شایستگی‌های تدریس، محتوای آموزشی و سنجش و ارزشیابی است. مشارکت‌کنندگان بارها تأکید کردند که مهارت‌های تدریس مجازی در میان بسیاری از اساتید به‌خوبی شکل نگرفته است. کدهایی مانند عدم آشنایی با فنون نوین تدریس مجازی، عدم مدیریت کلاس، عدم تعیین اهداف و نبود طرح درس همگی نشان می‌دهند که بخش قابل‌توجهی از مدرسان، تدریس مجازی را صرفاً ادامه تدریس حضوری می‌دانند. مطابق اظهارات یکی از مصاحبه‌شوندگان: استاد هنوز نمی‌داند فضای آنلاین چه مهارت‌هایی می‌خواهد؛ همان سبک حضوری را بدون تغییر اجرا می‌کند (مصاحبه‌شونده ۷). علاوه بر این، مسئله محتوای آموزشی نیز برجسته بود. گزارش‌هایی نظیر «محتوا هنوز همان پاورپوینت‌های چند سال قبل است و با نیاز یادگیری الکترونیکی سازگار نیست» (مصاحبه‌شونده ۴)، بر نبود استاندارد، روزآمدی و طراحی تعاملی محتوا دلالت دارند. در بُعد ارزشیابی نیز ضعف جدی مشاهده شد؛ کدهایی مانند «عدم استفاده از روش‌های متنوع سنجش»، «نبود بازخورد تکوینی»، «عدم طرح تمرینات مناسب»، «نبود پرسش شفاهی» و «بی‌عدالتی ارزشیابی» همگی نشان می‌دهند که ارزشیابی در محیط مجازی عمدتاً یکنواخت، تأخیردار و کم‌اعتبار است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «وقتی ارزشیابی فقط به پایان‌ترم محدود می‌شود، یادگیری عمیق اتفاق نمی‌افتد» (مصاحبه‌شونده ۱۲).

دوم، مقوله فنی و ساختاری شامل دو کد ثانویه زیرساخت و مهارتی است. کدهایی مانند اختلال مداوم دسترسی، ناپایداری اینترنت، عدم قابلیت استفاده از ابزارهای سنتی، کارایی ضعیف در دروس عملی و نیاز به زیرساخت تعاملی یکپارچه نشان می‌دهد که چالش اصلی این بخش، ناپایداری و ناکارآمدی زیرساخت‌های موجود است. در بسیاری از مصاحبه‌ها، ناپایداری سامانه‌های آموزش مجازی به‌عنوان بزرگ‌ترین مانع یادگیری پایدار مطرح شد. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشت: «وقتی وسط کلاس سه بار سامانه قطع می‌شود، دیگر هیچ‌چیز از تدریس باقی نمی‌ماند» (مصاحبه‌شونده ۵). در کنار مشکلات زیرساخت، ضعف مهارت‌های فنی کاربران نیز مطرح بود. کدهایی مانند عدم مهارت در برنامه‌ریزی، عدم مدیریت زمان، عدم توانایی رفع چالش‌ها و سازمان‌دهی ضعیف در فضای مجازی نشان می‌دهد که کاربران اعم از استاد و دانشجو برای یادگیری دیجیتال آمادگی لازم را ندارند. به گفته یکی از مصاحبه‌شوندگان: «گاهی مشکلی پیش می‌آید که خیلی ساده است اما استاد و دانشجو بلد نیستند آن را حل کنند و کلاس به‌هم می‌ریزد» (مصاحبه‌شونده ۸).

سوم، مقوله سازمانی و مدیریتی شامل دو خوشه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و مدیریت و رهبری است. در خوشه سیاست‌گذاری، کدهایی همچون عدم توسعه چشم‌انداز، هزینه‌ها و شهریه زیاد، عدم تعریف درست دوره‌های مجازی، نبود دوره‌های توجیهی، ابهام در چارچوب‌ها و نبود پاسخگویی نشان می‌دهد که آموزش مجازی هنوز فاقد یک سیاست‌گذاری شفاف، منسجم و آینده‌نگر است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «در هر ترم بخشنامه‌ها تغییر می‌کند؛ اصلاً معلوم نیست هدف نهایی آموزش مجازی چیست» (مصاحبه‌شونده ۱۰). در خوشه مدیریت و رهبری نیز، کدهایی مثل نبود دستورالعمل شفاف، عدم نظارت، عدم حمایت از اساتید، مشکلات مالکیت فکری، آماده نبودن بستر آموزشی و عدم همکاری در تولید محتوا نشان می‌دهد که سطح مدیریت دانشگاه‌ها توانسته حمایت کافی، نظارت اثرگذار و ساختار حرفه‌ای لازم برای کیفیت‌بخشی به آموزش مجازی را فراهم کند. همان‌طور که یکی از استادان اشاره کرد: «در تولید محتوا کاملاً تنها هستیم؛ هیچ سیستم حمایتی وجود ندارد» (مصاحبه‌شونده ۶).

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های ارزیابی تضمین کیفیت آموزش مجازی در ایران حاصل یک فرایند تک‌عاملی نیست، بلکه از درهم‌تنیدگی سه لایه آموزشی، فنی و ساختاری و سازمانی و مدیریتی شکل می‌گیرد. ضعف مهارت‌های تدریس دیجیتال، نبود محتوای استاندارد، ناپایداری زیرساخت، کمبود مهارت‌های فنی کاربران، خلأ سیاست‌گذاری و ضعف مدیریت، مجموعه‌ای از موانع هماهنگ را ایجاد کرده‌اند که مانع تحقق کیفیت آموزش مجازی در سطح آموزش عالی می‌شود. وجود شواهد کیفی (نقل قول‌ها) نشان می‌دهد این چالش‌ها برآمده از تجربه‌های عینی مشارکت‌کنندگان است و نه صرفاً یافته‌های نظری.

نتایج کیفی با رویکرد استقرایی، بر اساس مصاحبه و کدگذاری باز، محوری و انتخابی می‌باشد که منظور از کدگذاری محوری در اینجا، رسیدن به مؤلفه‌های فرعی و منظور از کدگذاری انتخابی، رسیدن به مؤلفه‌های اصلی پژوهش می‌باشد. نتایج سؤال‌های پژوهش در جداول مربوطه نشان داده شده است. در مرحله کدگذاری باز که گام اول تشریح فرآیند کدگذاری محسوب می‌گردد تمامی مصاحبه‌ها به صورت هر جمله به تفکیک به کدهایی تبدیل شده است. تعداد ۴۳ کد اولیه یا باز استخراج شده است. بعد از شناسایی کدهای اولیه، کدهای ثانویه مشابه با یکدیگر کنار هم قرار گرفته و طبقه‌ها را تشکیل دادند و برای هر طبقه عنوان مناسبی که قابلیت پوشش کلیه کدهای ثانویه یک مجموعه را داشته باشند، در نظر گرفته شد. در نهایت ۸ کد ثانویه در قالب ۳ طبقه دسته‌بندی شدند. جدول (۲) روند کدگذاری باز، انتخابی و نظری را برای مقوله محوری تحقیق نشان یافته‌های پژوهش براساس تحلیل تماتیک مصاحبه‌های انجام شده با ۲۰ نفر از مدیران، اعضای هیئت علمی و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی استخراج شد. مطابق فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری و انتخابی، در مجموع ۴۳ کد اولیه، ۸ کد ثانویه و ۳ مقوله اصلی شناسایی شد؛ این سه مقوله شامل آموزشی، فنی و ساختاری و سازمانی هستند (جدول ۲).

۱- مقوله آموزشی

این مقوله از سه کد ثانویه شایستگی‌های تدریس، محتوای آموزشی و سنجش و ارزشیابی تشکیل شده است. کدهای اولیه‌ای مانند عدم آشنایی با فنون نوین تدریس مجازی، عدم مدیریت کلاس، عدم تعیین اهداف، عدم داشتن طرح درس و عدم تسلط بر روش‌های تدریس مجازی نشان می‌دهد که بسیاری از مدرسان هنوز مهارت‌های لازم برای تدریس دیجیتال را کسب نکرده‌اند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این زمینه اظهار کرد: «استاد هنوز نمی‌داند قبل از شروع کلاس مجازی باید هدف، طرح درس و روش ارائه را مشخص کند؛ همین باعث سردرگمی و افت کیفیت می‌شود» (مصاحبه‌شونده ۷).

کدهایی مانند عدم تهیه محتوای مناسب، عدم برخورداری از دانش روزآمد، عدم به اشتراک‌گذاری فیلم کلاس‌ها و عدم تنظیم محتوای درس نشان‌دهنده ضعف محتوایی در دوره‌های مجازی هستند. یک مصاحبه‌شونده بیان کرد: «بیشتر محتواها همان فایل‌های قدیمی است؛ نه تعاملی است و نه به روز» (مصاحبه‌شونده ۴).

در بخش ارزشیابی، کدهایی چون عدم استفاده از روش‌های متنوع سنجش، عدم بازخورد تکوینی، عدم پرسش شفاهی، عدم طرح تمرینات، عدم رفع اشکال مستمر و عدم طراحی سؤالات متناسب با سطح درک دانشجو نشان می‌دهد ارزشیابی در محیط مجازی عمدتاً ناکارآمد، تک‌بعدی و بدون نظارت مستمر است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «وقتی هیچ بازخورد تکوینی در طول ترم نیست و فقط پایان ترم ارزیابی داریم، نمی‌توان انتظار یادگیری واقعی داشت» (مصاحبه‌شونده ۱۲).

۲- مقوله فنی و ساختاری

این مقوله شامل دو کد ثانویه زیرساخت و مهارتی است. در زیرساخت، به کدهایی همچون اختلال مداوم دسترسی به سامانه، کارایی ضعیف در دروس عملی و کارگاهی، عدم قابلیت استفاده از ابزارهای سنتی، لزوم بهبود زیرساخت تعاملی یکپارچه و ناپایداری سرعت اینترنت اشاره می‌کند. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره گفت: «وقتی وسط تدریس چند بار سامانه قطع می‌شود، عملاً هیچ چیز پیش نمی‌رود» (مصاحبه‌شونده ۵).

مشارکت‌کنندگان به مواردی مانند عدم امکان انتشار برخی اطلاعات محرمانه، کم‌رونق بودن نشر الکترونیکی در مقایسه با اسناد چاپی و ناسازگاری ابزارهای سنتی با آموزش مجازی نیز اشاره کرده‌اند که نشان‌دهنده گستردگی مشکلات فنی است.

کدهای مربوط به جنبه مهارتی نیز شامل «عدم مهارت در برنامه‌ریزی، عدم سازمان‌دهی، عدم مدیریت زمان، عدم توانایی حل چالش‌ها و عدم مهارت در فعالیت‌های اجرایی مجازی می‌شود. این کدها نشان می‌دهد که کاربران اعم از استاد و دانشجو در کار با محیط یادگیری الکترونیکی دچار دشواری‌های اساسی هستند. به گفته یکی از مشارکت‌کنندگان: «گاهی یک مشکل ساده فنی باعث تعطیلی کلاس می‌شود چون نه استاد و نه دانشجو نمی‌دانند چطور باید آن را حل کنند» (مصاحبه‌شونده ۸).

۳- مقوله سازمانی و مدیریتی

مطابق جدول ۲، این مقوله شامل سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و مدیریت و رهبری است. در بخش سیاست‌گذاری، کدهایی مانند هزینه‌های زیاد، شهریه زیاد، عدم توسعه چشم‌انداز روشن، عدم تعریف چارچوب دوره‌های مجازی، عدم پاسخگویی به ابهامات و نبود برنامه‌ریزی برای دوره‌های توجیهی و آموزشی نشان می‌دهد که سیاست‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌ها پراکنده و فاقد انسجام هستند. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «هنوز چشم‌انداز روشنی برای دوره‌های مجازی نداریم؛ هر دانشگاه مسیر خودش را می‌رود» (مصاحبه‌شونده ۱۰).

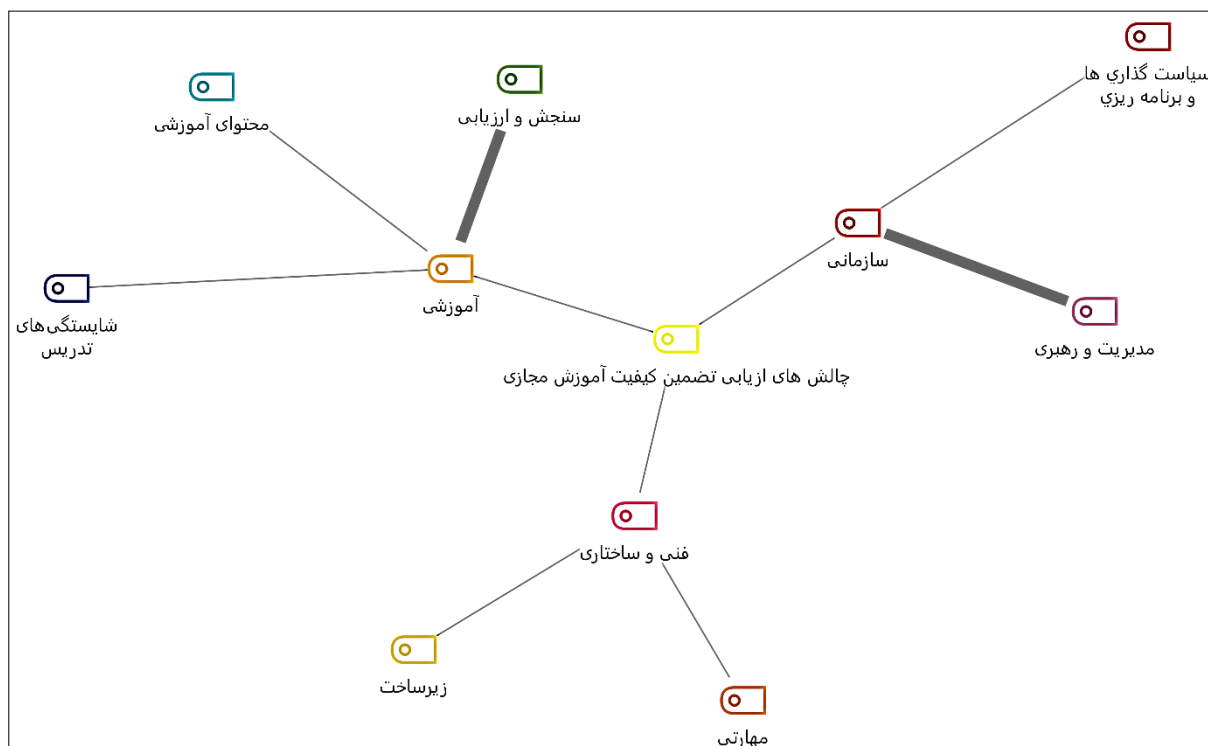
در بخش مدیریت و رهبری نیز کدهایی مانند تدوین‌نشدن دستورالعمل‌های شفاف، نبود نظارت بر تدریس، عدم حمایت از اعضای هیئت علمی، مشکلات مالکیت فکری، عدم آماده‌سازی بستر آموزشی و عدم مشارکت در تولید محتوا مطرح شده است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «استاد برای تولید محتوا تنه‌است؛ هیچ پشتیبانی یا دستورالعمل مشخصی وجود ندارد» (مصاحبه‌شونده ۶).

مشارکت‌کنندگان به چالش‌های تربیتی، اخلاقی و روانی ناشی از آموزش مجازی اشاره کرده‌اند؛ از جمله کاهش خلاقیت، کاهش مفاهیم اختلال در اجتماعی‌شدن، «مشکلات سلامت جسم و روان، و نبود راهکار یکپارچه برای مسائل تربیتی. این موارد نشان می‌دهد چالش‌های سازمانی تنها محدود به ساختار و سیاست‌گذاری نیست بلکه به ابعاد فرهنگی و تربیتی نیز کشیده شده است.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که چالش‌های ارزیابی تضمین کیفیت آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران، حاصل برهم‌کنش سه عامل کلیدی است: ضعف در شایستگی‌های تدریس و طراحی آموزشی، ناپایداری و ناکارآمدی زیرساخت‌ها و مهارت‌های فنی، و نبود سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت یکپارچه. داده‌ها به‌صورت آشکار نشان می‌دهد که مشکلات فنی (مانند اختلال سامانه و ناپایداری اینترنت)، مشکلات آموزشی (مانند ضعف ارزشیابی و نبود محتوای استاندارد) و مشکلات سازمانی (مانند نبود دستورالعمل، هزینه‌های زیاد و نبود چشم‌انداز)، مجموعه‌ای از موانع هم‌زمان را تشکیل داده‌اند که کیفیت آموزش مجازی را به‌شدت تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. حضور نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان نیز نشان می‌دهد این چالش‌ها در تجربه‌های واقعی و تکرارشونده آنان ریشه دارد و نه صرفاً در تحلیل نظری.

کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی			کدگذاری نظری
کدهای اولیه	کد ثانویه	طبقه	مقوله
عدم آشنایی با فنون نوین تدریس مجازی	شایستگی‌های تدریس	محتوای آموزشی	چالش‌های ارزیابی تضمین کیفیت
عدم مدیریت کلاس مجازی هنگام تدریس			
عدم تسلط بر روش‌های تدریس مجازی			
عدم مشخص کردن و تنظیم محتوای درس قبل از تدریس مجازی			
عدم تعیین اهداف تدریس مجازی قبل از ارائه هر درس	آموزشی		
عدم تهیه محتوای آموزشی به‌صورت مناسب			
عدم برخورداری از دانش روزآمد در ارائه محتوا			
عدم به اشتراک‌گذاری فیلم کلاسها			

عدم داشتن طرح درسی کامل و دقیق	سنجش و ارزیابی			
عدم اختصاص وقت به تمام موارد گفته شده در جلسات کلاسی				
عدم مهارت در ارزشیابی دانشجو در فضای مجازی				
عدم استفاده از روش های ارزشیابی و اندازه گیری متنوع در جریان تدریس				
عدم وجود بازخورد تکوینی در مورد پیشرفت دانشجو				
عدم نگاه همسان و برابر آموزشی در ارزشیابی				
عدم ارزیابی پایانی هنگام پایان ترم				
عدم طرح تمرینات مختلف از تمام مباحث تدریس شده				
عدم در نظر گرفتن وقت ارسال برای تمرینات				
عدم پرسش و پاسخ شفاهی در کلاس				
عدم رفع اشکال های مستمر پیرو حل تمرینات توسط دانشجویان				
عدم طراحی سؤالات متناسب با سطح درک و فهم دانشجویان				زیرساخت
اختلال مداوم در دسترسی به سامانه آموزش مجازی				
کارایی ضعیف در دروس عملی و کارگاهی				
عدم قابلیت استفاده درست از ابزارهای آموزش سنتی				
لزوم بهبود زیرساخت تعاملی یکپارچه				
ناپایداری سرعت اینترنت در مناطق مختلف				
عدم مهارت در برنامه ریزی در فضای مجازی	مهارتی			
عدم مهارت در سازمان دهی در فضای مجازی				
عدم وقت شناسی و مدیریت زمان در فضای مجازی				
عدم مهارت در فعالیت های اجرایی در فضای مجازی				
عدم توانایی حل چالش های فضای مجازی				
هزینه های زیاد با توجه به امکانات	سیاست گذاری ها و برنامه ریزی	سازمانی		
شهریه زیاد				
عدم توسعه چشم انداز روشن				
عدم تعریف درست از چارچوب دوره های مجازی				
عدم پاسخگویی به ابهامات و سؤالات	مدیریت و رهبری			
عدم برنامه ریزی برای برگزاری دوره های توجیهی و آموزشی				
تدوین دستورالعمل های شفاف				
ارزشیابی بر اساس عملکرد اساتید				
آماده سازی بستر آموزشی				
آماده سازی اعضای هیئت علمی				
کمک در تولید محتوا				
نظارت بر فرایند تدریس اساتید				
مالکیت فکری و معنوی				



شکل ۳) مدل اکتشافی تحقیق با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا

بحث و نتیجه‌گیری

آموزش مجازی طی سال‌های اخیر به یکی از محورهای اصلی تحول در آموزش عالی ایران تبدیل شده است؛ اما نبود یک سازوکار دقیق برای ارزیابی و تضمین کیفیت موجب شده که اجرای آن با چالش‌های آموزشی، فنی و مدیریتی روبه‌رو شود. این پژوهش با تحلیل مصاحبه‌های مدیران و اساتید دانشگاه تهران و استخراج ۴۳ کد اولیه و سه مقوله اصلی، تلاش کرده است تصویری روشن از مهم‌ترین چالش‌های ارزیابی کیفیت در آموزش مجازی ارائه دهد. آنچه از مجموع یافته‌ها به دست می‌آید آن است که در شرایط فعلی و با امکانات موجود، غالب این موارد چالشی، به مرور زمان و با آگاهی بخشی بیشتر به کاربران و همچنین صرف هزینه‌های زیرساختی مناسب، قابل حل شدن می‌باشند. به عنوان مثال موارد نادرست رفتاری دانشجویان، کم رونق بودن فرایند نشر منابع الکترونیکی با سطح دانش رسانه‌ای پایین برخی اساتید دانشگاه‌ها با گذشت زمان از طرق گفته شده، مرتفع می‌شود.

آموزش مجازی، در کنار تمام فرصت‌هایی که ایجاد کرده، آسیب‌هایی را نیز با خود همراه داشته که باعث به وجود آمدن چالش‌هایی در زمینه آموزش شده است. عدم توانمندی اساتید و دانشجویان در استفاده از وسایل ارتباطی و نا آشنا بودن نسبت به این بسترها، کاهش پویایی کلاس برخط و کم رنگ شدن رقابت علمی بین دانشجویان، کاهش مشارکت دانشجویان، کاهش روحیه پرسشگری و مشورت و عدم تعامل مستقیم با استاد مواردی از این دسته می‌باشند. همچنین، کاهش نظارت و مدیریت کلاس مجازی، کاهش مفاهیم در ارتباطات مجازی، بی‌اطلاعی استاد از وضعیت دانشجویان کلاس، حواس پرتی و عدم تمرکز دانشجو، عوامل مزاحم محیطی در یادگیری به واسطه

حضور در منزل، زمان بر بودن آماده سازی مقدمات کلاس (در آموزش مجازی)، ثابت نبودن زمان برگزاری کلاس، کاهش حجم درس و توجه و کنترل بیشتر در بیان حواشی، شوخی‌ها، اظهار نظرهای حساس و ... در آموزش برخط به سبب امکان انتشار آن از مسائلی هستند که هر کدام به نوعی در فرایند برگزاری کلاس مجازی، می‌توانند چالش‌هایی را ایجاد کنند که باید مانع آنها شود. در صورتی که موارد فوق نادیده گرفته شوند، یکی از اهداف اصلی آموزش مجازی که بهبود کیفیت آموزش و انتقال محتوای آموزشی بود، زیر سؤال رفته و دچار خدشه میشود. به همین جهت، انتظار می‌رود که با دقت نظر به ابعاد فردی، فرهنگی و ساختاری اثر این گونه موارد به حداقل ممکن برسد.

در بعد فنی و ساختاری، چالش‌هایی همچون ناپایداری سامانه‌ها، اختلال‌های مکرر اینترنت، ظرفیت محدود سامانه‌های آموزشی، دشواری انتقال مفاهیم دروس عملی و کارگاهی، کمبود منابع الکترونیکی در مقایسه با منابع چاپی و عدم وجود یک سامانه یکپارچه برای همه دانشگاه‌ها مطرح شد. مشارکت‌کنندگان بارها اشاره کردند که تا زمانی که زیرساخت‌های فنی به صورت یکپارچه و استاندارد تقویت نشود، کیفیت آموزش مجازی همواره دچار نوسان خواهد بود و اساتید و دانشجویان با مشکلاتی روبه‌رو خواهند بود که خارج از کنترل آموزشی آنهاست.

در سطح مدیریتی و سازمانی نیز نبود برنامه‌ریزی دقیق، نبود دستورالعمل‌های روشن، ضعف در نظارت، هزینه‌های بالا، محدودیت در ارائه دوره‌های توجیهی، نبود سیاست یکپارچه برای حضور و غیاب، نبود حمایت کافی از تولید محتوا و نگرانی‌ها درباره مسائل تربیتی و اخلاقی آموزش مجازی از مهم‌ترین موارد اشاره شده بود. بخش قابل توجهی از نگرانی‌ها به این موضوع برمی‌گشت که آموزش مجازی هنوز در سطح سیاست‌گذاری کلان به‌عنوان یک نظام مستقل با قواعد خاص خود دیده نمی‌شود و بسیاری از قوانین فعلی صرفاً از ساختار حضوری به فضای مجازی انتقال یافته‌اند؛ درحالی‌که ماهیت این دو نوع آموزش تفاوت‌های قابل توجهی دارد. به همین دلیل مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که چالش‌های موجود تنها با تصمیم‌گیری‌های مدیریتی هدفمند و تدوین دستورالعمل‌های مشخص قابل حل خواهد بود.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که کیفیت آموزش مجازی وابسته به تعامل بین سه بخش آموزشی، فنی و مدیریتی است و هرگونه ضعف در هر بخش به سرعت در دو بخش دیگر منعکس می‌شود. بنابراین توجه دانشگاه‌ها و سیاست‌گذاران آموزش عالی به این چالش‌ها، پیش‌نیاز هرگونه ارتقای کیفیت در آموزش مجازی است و می‌تواند در آینده نقش مهمی در بهبود کارآمدی آموزش عالی ایفا کند.

پیشنهادات برای ارتقای تضمین کیفیت آموزش مجازی در آموزش عالی

- ✓ بهبود کیفیت آموزش مجازی در آموزش عالی نیازمند ایجاد یک چارچوب ملی توانمندسازی است تا مهارت‌های دیجیتال، طراحی آموزشی و ارزشیابی الکترونیکی به بخشی از صلاحیت‌های حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی و مهارت‌های پایه دانشجویان تبدیل شود. تدوین الگوی ملی طرح‌درس مجازی و دوره‌های استاندارد توسعه شایستگی دیجیتال می‌تواند انسجام و کیفیت فرآیندهای آموزشی را به‌طور قابل توجهی افزایش دهد.
- ✓ در سطح زیرساخت، ارتقای سامانه‌های ملی آموزش مجازی، تقویت پهنای باند اختصاصی آموزش عالی و توسعه دسترسی به منابع الکترونیکی ضروری است. ایجاد سامانه یکپارچه آموزش مجازی و حمایت از تولید محتوای چندرسانه‌ای استاندارد، زمینه‌ساز کاهش نابرابری دسترسی و افزایش کیفیت یادگیری خواهد بود.
- ✓ در بعد سیاستی و مدیریتی، تدوین چارچوب ملی تضمین کیفیت آموزش مجازی، تعیین شاخص‌های تعامل، ارزشیابی، محتوا و پشتیبانی، و ایجاد نظام نظارت منسجم ضروری است. حمایت ساختاری از اساتید در تولید محتوا، بازنگری مقررات مرتبط با ارزشیابی و حضور، و تشکیل کمیته‌های ملی و دانشگاهی پایش کیفیت می‌تواند به انسجام و اثربخشی آموزش مجازی در کل نظام آموزش عالی کمک کند.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است

References

- Abdoli, S., & Hassani, N. M. (2015). Synthesis research of components, tools, and methods used in the evaluation of e-learning and the development of a comprehensive model for e-learning evaluation. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 153–172. (inPersian). https://jresearch.sanjesh.org/article_15061.html?lang=en
- Allahyari, R. H., & Aqa-Seyedkarimi, S. M. (2024). Examining the opportunities and challenges of the consequences of cyberspace. *Proceedings of the 10th International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education, and Research*, Tehran, Iran. (inPersian). <https://civilica.com/doc/2189221/>
- Beheshteh-Rad, R., Ardalan, M.-R., & Farasatkah, M. (2018). Identifying the determinants of quality assurance in Iran's higher education: A phenomenological study. *Studies in Educational Measurement and Evaluation*, 8(23), 153–199. (inPersian).
- Bora, U. J., & Ahmed, M. (2013). E-learning using cloud computing. *International Journal of Science and Modern Engineering*, 1(2), 9–12. <https://www.ijisme.org/wp-content/uploads/papers/v1i2/B0111011213.pdf>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2019). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.; J. Hatami & K. Taghipour, Trans.). Ata Future Learners Publications. <http://repo.darmajaya.ac.id/4165/1/e-Learning>
- Duque, J. F. (2022). The evolving legitimacy of external quality assurance in Colombian higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 289–303. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0145>
- Fazlollahi Qomshi, S., Khoshgoftar-Moghaddam, A., & Salehi, P. (2021). Factors influencing quality assurance of learning in universities: The case of Petroleum University of Technology. *Strategic Studies in Oil and Energy Industry*, 12(47), 212–229. (inPersian). <https://www.sid.ir>
- Ghanbari, S., Rezqi Shirsavar, H., Ziaei, M. S., & Mosleh, M. (2019). Evaluating the effectiveness of virtual education for health services management students. *Health and Treatment Management*, 10(2), 49–60. (inPersian).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Hadullo, K., Oboko, R., & Omwenga, E. (2017). A model for evaluating e-learning systems quality in higher education in developing countries. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 13(2), 185–204. <https://www.learntechlib.org/p/180136/>
- Keramati M R., Ansarizadeh F., & Keramati, Ali. (2024). Perception of Postgraduate Students in the Field of Educational Leadership of Teamwork in the Hybrid Environment of Adobe Connect and WhatsApp:

Qualitative Follow up a Pre-experimental Study. *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(1), 1-20. (inPersian). <http://dx.doi.org/10.22098/AEL.2023.13255.1304>

Kaaouachi, A., & Hamdani, Y. (2022). Quality assurance systems of higher education in Africa: Trends, constraints, and perspectives. In *Global perspectives on quality assurance and accreditation in higher education institutions* (pp. 119–135) (inPersian).. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8085-1.ch007>

Khadivar, S., & Rahmani, Y. (2014). Virtual university obstacles and challenges in the electronic city. *Bimonthly Artificial Intelligence and Instrumentation*, 8(4), 186–205. (inPersian).

Khadem-Mohtaram, K., & Salimi, M. (2019). Evaluation and quality assurance in higher education. *Applied Studies in Management and Development Sciences*, 4(1), 47–62. (inPersian). <https://www.sid.ir/>

Martínez Larrechea, E., & Chiancone, A. (2022). Higher education quality assurance in Uruguay: Balance and perspective of a delayed policy. *Quality Assurance in Education*, 30(3), 304–318. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0147>

Mohammadi, R., Zamanifar, M., & Sadegi-Mandi, F. (2016). Evaluation and quality assurance in higher education: A voluntary or mandatory process? *Studies in Educational Measurement and Evaluation*, 6(14), 165–201. (inPersian). https://jresearch.sanjesh.org/article_22176_en.html

Mohseni Zanozi, H. (2014). *Educational technology*. Yastaron Publishing. ((inPersian). <https://opac.nlai.ir/>

Namdari, P., Mirkamali, S., Pourkarimi, J., & Farasatkah, M. (2019). Identifying core components influencing quality assurance in preparing teacher-students at Farhangian University: A qualitative approach. *New Insights in Educational Management*, 10(38), 1–34. (inPersian). <https://ensani.ir/fa/article/410828>

Owolabi, T. O., Oyewole, B. K., & Oke, J. O. (2013). Teacher education and ICT: Prospects and challenges of e-teaching profession in Nigeria. *American Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 87–91. <https://doi.org/10.11634/232907811301332>

Parhizi, R., Zamani, B., & Asemi, A. (2014). Virtual learning challenges. *Growth of Educational Technology*, 7, 40–43. (inPersian). https://trj.uok.ac.ir/?_action=export&rfl=nlm&issue=7751

Phan, A. N. Q. (2022). Quality assurance of higher education from the glonacal agency heuristic: An example from Vietnam. In *Global perspectives on quality assurance and accreditation in higher education institutions* (pp. 136–155). <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8085-1.ch008>

Rajaei, A., Yamani Dozi Serkhabi, M., Khorasani, A., & Rezaeizadeh, M. (2022). Examining the dimensions of quality assurance and university ranking in higher education. *Rahbord-e Farhang*, 15(58), 127–148. (inPersian). https://www.jsfc.ir/article_161702.html

Rezaei, A. M. (2020). Assessing students' learning during COVID-19: Challenges and solutions. *Educational Psychology Quarterly*, 16(55), 179–214.

(inPersian). https://sbrh.ssu.ac.ir/browse.php?a_id=268&sid=1&slc_lang=en&ftxt=1

Rezaei, M., & Mirshkaran, R. (2025). The impact of learning engagement (behavioral, emotional, and cognitive) on satisfaction with e-learning among female upper secondary school students in Zarrindasht: The moderating role of communicational and technical barriers to e-learning. *Applied Educational Leadership*, 6(4), 134-152. (inPersian). <https://doi.org/10.22098/AEL.2025.16.940.1566>

- Saedi, A., Abbaspour, A., Farasatkah, M., Neistani, M. R., & Abdollahi, H. (2020). Exploring the foundations for developing quality assurance in European higher education. *Jundishapur Journal of Educational Development*, 11(Special Issue), 213–226. (inPersian). https://edj.ajums.ac.ir/article_113129.html
- Salmi, J. (2015). *Is Big Brother watching you? The evolving role of the state in regulating and conducting quality assurance*. Council on Higher Education Accreditation. <https://www.chea.org/big-brother-watching-you-evolving-role-state-regulating-and-conducting-quality-assurance>. (inPersian)
- Scott May, D. (2018). *Meeting the challenges of massive open online courses in higher education* (Doctoral dissertation). Organizational Leadership.
- Tabrizi, J. S., & Farahsa, S. (2015). How evaluation and audit is implemented in educational organizations? A systematic review. *Research and Development in Medical Education*, 4(1), 3–16. <https://doi.org/10.15171/rdme.2015.002>. (inPersian)
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of COVID-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226(. <https://doi.org/10.1002/hbe2.202>