



Research Paper

Phenomenological Study on Lived Experience of Students and Professors about Virtual Education during Covid-19 Pandemic: Case Study, University of Isfahan

Zahra Maher¹

Received: Apr. 09, 2022; Accepted: Aug. 11, 2022

ABSTRACT

Education field experts believe that effects and consequences of the Coronavirus pandemic on education in general and on higher education in particular are not only less than the other social institutions, but are much more comprehensive. In this study, an attempt is being made to represent lived experiences and perceptions of students and teachers in the virtual education system. Therefore, the main purpose of this research is to assess the same among professors and students of the University of Isfahan during the Covid-19 pandemic in order to identify the most important challenges of this type of education in universities and by relying on the findings of the study, effective solutions and approaches are presented for improving virtual education in universities. In the course of study, "phenomenology" has been used as a qualitative method whereas the research population includes all students and professors in the University of Isfahan in the academic year of 2020-2021. Total participants in the qualitative part of research were 32 people consisting of 14 professors and 18 students. Based on the purposive sampling, a mixture was selected and interviewed. The data was evaluated using Colaizzi's seven step method (1978). Findings showed that the damages incurred by virtual education damage are: "educational damage", "damages related to university culture", damages related to social-economic infrastructures" and "damage from reduced sense of presence".

Keywords: virtual education, damages and challenges, lived experience, university culture, sense of presence, University of Isfahan

1. Assistant Professor in Sociology, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran

✉ z.maher@ltr.ui.ac.ir



INTRODUCTION

Experts in the field of education believe that effects and consequences of the Covid-19 pandemic on education in general and higher education in particular, have been much more than other social institutions. In the virtual education like other form of education, students and teachers during that period were considered to be adequate, relevant, influential and interested lot who played important roles in adjusting and compiling educational curriculum who could in other words transfer useful information about quality and effectiveness of the coronavirus period to the rest of society. In the current study, we have tried to represent the lived experience and perception of students and teachers in virtual education system, with a case study of the University of Isfahan. As such, the aim was to identify some of the biggest challenges the university community encountered with and by relying on these results, more effective methods for enhancing the virtual education in the university are presented.

PURPOSE

The goal of the current research was to:

- a) Evaluate the perception and lived experience of students and teachers of the University of Isfahan during Covid-19.
- b) Present typology of experienced damages in virtual education by students and professors during the pandemic.
- c) Apply the findings of this study for resolving defects, disturbances, weaknesses of advanced virtual education.

METHODOLOGY

“Phenomenology” has been used as a qualitative method in this research which was centered on students and teachers of the University of Isfahan. The study population included all professors and students in the academic year of 2020-2021.

During the course of the study, a purposive or criteria-based sampling was used whereas data was collected using deep and semi-structured interview tools. The data collection continued until the researcher achieved a theoretical saturation. The number of participants was 32, which consisted of 14 professors and 18 students. Among them, 25 people were interviewed through virtual social media software (WhatsApp) while the other 7 were interviewed in person. The data was analyzed using Colaizzi’s seven step method (1978).

FINDINGS

Some of the outcomes of the research showed damages virtual education incurred i.e., “educational damage”, “damages related to university culture”, “damages related to social-economic infrastructures” and “damage from reduced sense of presence” which can be seen well in the table below.

Table 1: Damages of Virtual Education

Interpreting Codes	Explanatory Codes
Educational damages	Monologue teachers
	Lack of skill in practical studies
	Unreal and superficial presence
	Interference and integration of educational and non-educational spaces
Damages related to university culture	Unfavorable interaction between student and teacher
	Decreased interaction among teachers
	Decreased obligation in students and teachers towards academic norms and values
	Formation of subordinate and non-critical culture
Damages related to social-economic infrastructures	Weak online infrastructures
	Digital gap and inequality in education accessibility
	Dissatisfaction about virtual education system in universities
Reduced sense of presence	Decreased mental presence
	Decreased social presence
	Decreased teaching presence



CONCLUSION

Analyzing the lived experience of students from virtual education showed that they found the virtual space very cliché, repetitive, monotonous, and boring without much joy. Their mental representation from students was a “passive and submissive student” enslaved to the “silence culture” of online classes. Therefore, the mental view of students about virtual classes was an “uncooperative” space that was the crystallization of non-empathic and non-conversational.

It seems that professors gave more emphasis on emphasizing positive meanings to online education than their students. They considered online education a cause for better efficiency in time and place and also a way of enhancing "self-regulation ability" in students and believe that "the lack of in-person communication can improve independence and discipline in students". Nevertheless, they also came to the point that virtual education is not without challenge. However, mental factors they mentioned on challenges of virtual education were about more marginal issues such as “classes being overloaded, superficial and unreal presence and invalid evaluation”.

Virtual education didn't have the capacity to expand intellectual agreement and normalize issues and methods in university gatherings. In such situations, there are not enough formal and informal relationships between scientific agents. Joining and cooperating in social associations and continuous connection with coworkers inside and outside of social institutions was long forgotten and hence, decreased encounter between people and rid them of emotional energy. In other words, virtual education doesn't have the possibility of creating a normalized and inclusive social space susceptible to socializing students and shaping them with their normalized and moral obligations.

In a nutshell, evolving virtual education can be viewed as a chance and a possibility to complete formal educational plans and can be considered an indicator of entire educational development in the country, especially during critical situations such as what was experienced in the post-Covid era or in any emergency situation when educational facilities and schools encounter with similar problems, it can be used as a replacement.

NOVELTY

Considering the challenges faced by virtual education and necessities arising due to lack of deep findings in this area, the results of this study can help students and teachers use proper methods in order to evolve virtual education and acquire knowledge, attitude and skill that are necessary for their growth and dynamism in the university.



BIBLIOGRAPHY

- Adnan, M., Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. doi: 10.33902/JPSP.2020261309
- Almaiah, M.A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2021). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5261-5280. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y
- Anderson, T.A., & Elloumi, F. (1385). *Yadgiri-ye Elektroniki: az te'ori ta amal* [Theory and practice of online learning] (E. Zamani, & A. Azimi, Trans.). Tehran, Iran: Mo'assese-ye towse'e-ye Āmuzeš-e Madāres-e Hušmand.
- Barton, S. M. (2013). Social capital framework in the adoption of E-learning. *International JI. on E-Learning*, 12(2), 115-137.
- Bejerano, A. R. (2008). The genesis and evolution of online degree programs: who are they for and what have we lost along the way? *Commun. Edu.*, 57, 408-414. doi:10.1080/03634520801993697
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education* (Pp. 241-58), New York: Greenwood Press.
- Collizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R.S. Valls, & M. King (Eds.), *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology* (Pp. 48-71). New York: Oxford University Press.
- Dreyfus, H. (1389). *Darbari-ye Internet: Negahi falsafi be Internet* [On the internet] (A. Farsijezad, Trans.). Tehran, Iran: Saqi. (Original work published 2001)
- Fazeli, N. (1387). *Farhang va dānešgāh* [Culture and university]. Tehran, Iran: Sāles.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. H. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3) 1-15. doi: 10.19173/irrodl.v10i3.683
- Ho, S. S., & McLeod, D. M. (2008). Social-psychological influences on opinion expression in face-to-face and computer-mediated communication. *Commun. Res*, 35, 190-207. doi:10.1177/0093650207313159
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 79-86). Hamburg: Lawrence Erlbaum Associates.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Jefferson, R. N., & Arnold, L. W. (2009). Effects of virtual education on academic culture perceived advantages and disadvantages. *US-China Education Review*, 6(3), 61- 66.
- Joy, D. (2004). *Instructors transitioning to online education* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, US.
- Keller, C.H., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I., & Fernandez, G. (2009). The impact of national culture on e-learning implementation: A comparative study of an Argentinean and a Swedish University. *Educational Media International*, 46(1), 67-80. doi: 10.1080/09523980902781253
- Kian, M. (1393). Čálešhā-ye āmuzeš-e majāzi: revāyat-e ānče dar dānešgāh-e majāzi āmuxe nemišavad [Challenges of virtual education: A report of what are not learned]. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 5(3), 11-22.
- Lehman, R., & Concelcao, S. (1395). *Ijād-e hese hozur dar tadrīs-e bar xat: čegunegi-ye bar ham budan barāye yādgirandegan-e āmuzeš az rāh-e door* [creating the sense of being in on-line teaching: being with eachother for distance learners] (A. Esfijani, R. Khodabandelou, & A. Khazaei). Isfahan, Iran: University of Isfahan.
- Mirzaei, H. (1399). *Jostār hāyi dar āmuzeš-e Āli, elm-e va bohrān-e Coronā in Iran* [Essays on higher education, Science and Corona Crisis in Iran]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Mohammadpour, A. (1390). Raveš tahqiq-e zed-e raveš 2 [qualitative method of anti-method 2] (1st ed.). Tehran, Iran: Jāme'ešenāsān.
- Newman, A. (2003). Measuring success in Web-based distance learning. *ECAR Research Study*, 4, www.educause.edu/ecar
- Openo, J. (2020). Education's response to the COVID-19 pandemic reveals online education's three enduring challenges. *Canadian Journal of Elearning and Technology*, 46(2). doi: 10.21432/cjlt27981
- Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' Acceptance of the COVID-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 64-68. doi:10.3390/ijerph17186468
- Shea P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Comput Educ.* 52(3):543-53. doi: 10.1016/j.compedu.2008.10.007
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *Journal of Human-Computer Interaction*, 35(6), 448-455. doi:10.1080/10447318.2018.1455126
- Stodel, E.J., Thompson, T. L., & MacDonald, C. J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3), 1-24.

Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Comput. Human Behav.* 28(5), 1618–1625. doi: 10.1016/j.chb.2012.03.026

Zhu, C., et. al. (2008). Students' perceptions of motivation and learning strategies in a constructivist E-learning environment: Comparing Chinese and Flemish university Sstudents, *Proceedings of the first EARLI Advanced Study Colloquium*, January 2008, Stellenbosch, South Africa.



Iranian Cultural Research

Abstract



مقاله پژوهشی

مطالعه پدیدارشناختی تجربه زیسته استادان و دانشجویان از آموزش مجازی در دوران کرونا؛ مطالعه موردی دانشگاه اصفهان

زهرا ماهر^۱

دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۰؛ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۰

چکیده

پیامدهای کرونا برای اقتصاد، سیاست، فرهنگ، حوزه عمومی، و زندگی روزمره مردم آشکار است. برپایه دیدگاه صاحب نظران آموزش عالی، پیامدهای کرونا برای آموزش به طور عام و آموزش عالی به شکل خاص، نه تنها کمتر از نهادهای اجتماعی دیگر نیست، چه بسا فراگیرتر نیز هست. نخستین و مهم ترین اثر و پیامد آسیب زای کرونا، مربوط به بخش و کارکرد «آموزش» دانشگاهی است. آموزش حضوری برای زمان قابل توجهی معلق ماند و برنامه های حضوری آموزش استادشاگردی و فعالیت های مربوط به تدریس سنتی به حاشیه رفت. در پژوهش حاضر، سعی شده است تجربه های زیسته و ادراک دانشجویان و مدرسان نظام آموزش مجازی، بازنمایی شود؛ بنابراین، هدف اصلی پژوهش، بررسی ادراک ها و تجربه زیسته استادان و دانشجویان دانشگاه اصفهان از آموزش مجازی در دوران کرونا است تا با شناخت مؤلفه های اجتماعی و فرهنگی دخیل در فرایند آموزش مجازی، مهم ترین آسیب های (چالش های) این نوع آموزش در دانشگاه شناسایی، و با تکیه بر این یافته ها، راهکارهای مؤثری برای تقویت آموزش مجازی در دانشگاه ارائه شود. روش به کاررفته برای انجام پژوهش، روش کیفی «پدیدارشناختی» و جامعه آماری بخش کیفی پژوهش، در بردارنده کلیه استادان و دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. مجموع شرکت کنندگان در بخش کیفی پژوهش، ۳۲ نفر بوده اند که ۱۴ نفر از آن ها از استادان و ۱۸ نفر از دانشجویان بودند که براساس نمونه گیری هدفمند ترکیبی، انتخاب شدند. داده های پژوهش با استفاده از روش هفت مرحله ای کلایزی (۱۹۷۸) تجزیه و تحلیل شده است. برپایه یافته های پژوهش، آسیب های آموزش مجازی عبارتند از: «آسیب های آموزشی»، «آسیب های مربوط به فرهنگ دانشگاهی»، «آسیب های مربوط به زیرساخت های اجتماعی-اقتصادی»، و «آسیب کاهش حس حضور».

کلیدواژه ها: آموزش مجازی، آسیب ها و چالش ها، تجربه زیسته، فرهنگ دانشگاهی، حس حضور، دانشگاه اصفهان

۱. استادیار جامعه شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

۱. مقدمه

پیامدهای کرونا برای اقتصاد، سیاست، فرهنگ، حوزه عمومی، و زندگی روزمره مردم آشکار است. برپایه دیدگاه صاحب نظران آموزش عالی، اثرات و پیامدهای کرونا برای آموزش به شکل عام و آموزش عالی به طور خاص، نه تنها کمتر از نهادهای اجتماعی دیگر نیست، چه بسا فراگیرتر نیز بوده است. به نظر آن‌ها این ویروس، همه فعالیت‌های دانشگاهی در بیشتر دانشگاه‌های جهان را به حالت تعلیق درآورده یا درخواهد آورد؛ به بیان روشن‌تر، آنچه آشکار و مورد انتظار است، کرونا و پیامدهایش بین یک تا دو سال مهمان ناخوانده همه کلاس‌ها و پردیس‌های دانشگاهی خواهد بود. در واقع، شیوع کرونا و تعطیلی دانشگاه‌ها، آزمون مهمی برای نظام آموزش دانشگاهی در استفاده از فناوری‌های اطلاعاتی، شبکه، و سامانه‌های الکترونیکی به شمار می‌آید. اما متأسفانه افزون بر ضعف‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، موانع در خورتوجهی مانند فقدان منابع و محتوای چندرسانه‌ای، نبود سامانه‌های تعاملی، مهارت‌های ناکافی برای آموزش و نگرش و فرهنگ کار در فضای مجازی نمایان شد. نظام‌های الکترونیکی به مثابه سامانه‌های اجتماعی-فنی یا فنی-اجتماعی، اگرچه ریشه در ارزش‌های به‌جامانده از نظام آموزش سنتی دارند، اما دارای فرهنگ، ارزش‌ها، مناسبات، و الگوهای ارتباطی ویژه‌ای هستند که یکی از نتایج گذار از جامعه صنعتی به جامعه دانایی به شمار می‌آید (میرزایی، ۱۳۹۹).

با شیوع ویروس کرونا در ایران و جهان، نه با اختیار و تأثیرپذیری از دگرگونی‌های فناورانه، که کاملاً به اجبار، ناگزیر از «کوچ» یا به تعبیری «پرتاب شدن» به فضای مجازی شده‌ایم، و دانشگاه‌های ما در شرایط ناچار به تعطیلی و اجرای بدون برنامه‌ریزی برنامه آموزش‌های الکترونیکی شدند که نه ساختارهای لازم را در اختیار داشتند و نه استادان و دانشجویان، آمادگی‌های لازم را کسب کرده بودند. این «پرتاب‌شدگی» ما را در آموزش عالی و به تبع آن، حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی و ادار به تطبیق کرد؛ در حالی که شرایط نه تنها ایمن و امیدوارکننده نبود، بلکه برعکس، با نگرانی و اضطرابی فزاینده روبه‌رو بوده‌ایم. هر برنامه آموزشی‌ای که برای نخستین بار یا حتی به گونه‌ای پیوسته تدوین و اجرا می‌شود، نیاز به بررسی دارد. برای اینکه مشخص شود که برنامه متناسب با اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده است یا نه، باید با تحلیل نتایج آموزش، میزان تحقق هدف‌ها را



به دست آورد و تحلیل نتایج، نیازمند بررسی تحلیلی برنامه است؛ زیرا، تحلیل هر برنامه‌ای، عنصر اصلی توسعه آن برنامه به شمار می‌آید. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که یکی از فرایندهای ضروری برای کامیابی یک برنامه که اغلب کنار گذاشته شده یا به فراموشی سپرده شده است، بررسی و سنجش آن است که در صورت موفقیت کامل در رسیدن به اهداف نظام آموزشی، بازده این نظام می‌تواند در ارتقای کیفیت بخش‌های گوناگون جامعه نقش مهمی ایفا کند (نیومن، ۲۰۰۳، ۲-۳).

آموزش مجازی نیز به عنوان یک نوع روش آموزشی از این قواعد مستثنا نیست؛ به این معنا که باید همچون برنامه‌های آموزشی دیگر بررسی و تحلیل شود تا بتوان میزان هماهنگی آن با اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده را سنجید. بررسی تحلیلی برنامه، شرایطی را فراهم می‌کند که در آن نظام‌های آموزشی و دست‌اندرکاران، شیوه عملکرد، میزان انجام فعالیت‌ها، و نتایج تصمیمات خود را می‌بینند و با استفاده از این اطلاعات از نظام‌های آموزشی بیشتر مراقبت کرده و بهتر می‌توانند به نیازهای خود و جامعه پاسخ دهند. بر این اساس، دوره آموزش مجازی دانشگاه نیز نیازمند واکاوی عمیق و جامعی است که از این طریق، بتوان عملکرد آن را به گونه‌ای شفاف و مستدل، پیش روی متولیان قرار داد تا نتیجه و بازده کار آشکار شده و زمینه‌های تعالی آن فراهم شود. پژوهش حاضر، با این هدف و به منظور ضرورت کسب شناختی عمیق از وضعیت موجود انجام شده است.

از آنجاکه در آموزش مجازی، همچون هر نوع آموزش دیگری، استادان و دانشجویان این دوره‌ها، از عناصر اصلی آموزش به شمار می‌آیند و در تدوین و تنظیم فعالیت‌های برنامه آموزشی نقش بنیادینی دارند، می‌توانند اطلاعات مفیدی را درباره کیفیت و اثربخش بودن دوره، در اختیار مخاطبان قرار دهند؛ بنابراین، با توجه به پرشمار بودن چالش‌های پیش آمده در آموزش مجازی و ضرورت‌های ناشی از نبود یافته‌های عمیق در این باره، تلاش برای بررسی موانع و مشکلات موجود در فرایند آموزش مجازی می‌تواند با کمک به استادان و دانشجویان در راستای تصمیم‌گیری برای کاهش یا برطرف کردن موانع موجود از یک سو، و تجهیز مناسب به لحاظ دانشی، نگرشی، و مهارتی از سوی دیگر، زمینه لازم را برای بالندگی و پویایی آن‌ها در دانشگاه فراهم کند.



از این رو، در پژوهش حاضر تلاش کرده‌ایم، مزایا و آسیب‌های آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کرونا را بررسی، و ضمن تحلیل تجربه زیسته دانشجویان و استادان، دیدگاه‌های آن‌ها درباره پدیده مورد مطالعه را ادراک و چالش‌های مرتبط با آموزش مجازی را شناسایی و بازنمایی کنیم؛ بنابراین، پرسش اصلی پژوهش این است که: «ادراک و تجربه زیسته استادان و دانشجویان درباره کیفیت، محدودیت‌ها، و آسیب‌های آموزش مجازی در دوران کرونا چگونه است؟» و «استادان و دانشجویان چه درکی از آموزش مجازی در عصر کرونا دارند و آن را چگونه ارزیابی می‌کنند؟»

۲. چارچوب نظری

با رشد فناوری، ابزارهای آموزش و یادگیری نیز دستخوش تنوع و تغییرات زیادی شده و شکل‌های جدیدی به خود گرفته‌اند. ترسیم تکیه‌گاه و پشتوانه نظری آموزش مجازی، این نوع آموزش را به یک ابزار مؤثر در شکل‌گیری فرایند یاددهی-یادگیری تبدیل کرده و مانع به وجود آمدن خطای جابه‌جایی وسیله و هدف می‌شود.

در ابتدای بحث‌های نظری، الگوی «اجتماع اکتشافی»^۱ گاریسن و همکاران^۲ (۲۰۰۰) برای محیط‌های یادگیری آنلاین بررسی شده است. این رویکرد، ضمن طرح بحث تعامل میان حضور آموزشی، حضور اجتماعی، و حضور شناختی^۳ تأکید می‌کند که «حضور»^۴ یک پدیده اجتماعی ناشی از تعاملات بین دانشجویان و مربیان است. «حضور شناختی»^۵ به میزان توانایی فراگیران برای ساخت معنا از طریق ارتباط پیوسته در یک اجتماع اکتشافی اشاره دارد. این عنصر که ارتباط بسیار نزدیکی با فرایند و پیامدهای تفکر انتقادی دارد، می‌تواند به عنوان چالش برانگیزترین عنصر برای تسهیل و اندازه‌گیری در محیط یادگیری آنلاین به‌شمار آید. «حضور اجتماعی»^۶ به عنوان توانایی فراگیران برای شناسایی جامعه



1. community of inquiry approach
2. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W
3. teaching, social and cognitive presence
4. presence
5. cognitive presence
6. social presence

یادگیری، داشتن حس تعلق‌پذیری به جامعه، و برقراری ارتباط هدفمند در یک جامعه یادگیری تعریف می‌شود. در بین عناصر سه‌گانه یادشده، پژوهش‌های انجام‌شده بیشتر به این عنصر توجه داشته‌اند و ارتباط زیادی با پیامدهای یادگیری و رضایت فراگیران دارد (شی و بیجرانو^۱، ۲۰۰۹).

گریسن و همکارانش (۲۰۰۰، ۹۴)، حضور اجتماعی را به صورت تعامل و حمایت اجتماعی-عاطفی و «توانایی شرکت‌کنندگان در اجتماع تحقیقی برای مطرح کردن خودشان به لحاظ اجتماعی و عاطفی به عنوان افراد «واقعی» (به بیان روشن‌تر، نشان دادن شخصیت کاملشان) از طریق رسانه ارتباطی مورد استفاده» تعریف کرده‌اند.

«حضور آموزشی^۲» نیز به معنای طراحی، تسهیل، و جهت‌دهی به فرایندهای اجتماعی و شناختی به منظور تحقق نتایج پیش‌بینی‌شده بر پایه قابلیت‌ها و نیازهای فراگیران است. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد، حضور آموزشی، ارتباط زیادی با رضایت فراگیر، یادگیری، و حس اجتماعی دارد (گریسن و همکاران، ۲۰۰۰).

بر پایه نظر پژوهشگران، یک تجربه آموزشی موفق و سازنده، ریشه در الگوی اجتماع اکتشافی‌ای دارد که در بردارنده حضور شناختی (اکتشاف)، حضور اجتماعی (انسجام گروهی، ارتباطات باز)، و حضور آموزشی (دستورالعمل، فهمیدن) باشد. به طور خاص، حضور اجتماعی بر رضایت یادگیرنده تأثیر مثبتی داشته و حس اجتماعی را برمی‌انگیزد؛ بنابراین، وجود فرهنگ آموزش مجازی مفید، سبب شکل‌گیری اجتماعی می‌شود که در آن دانشجویان می‌توانند از استادان و هم‌تایان خود بیاموزند (سانگ و مایر^۳، ۲۰۱۲؛ بیجرانو^۴، ۲۰۰۸؛ هو و مک‌لود^۵، ۲۰۰۸).

هالمبرگ^۶ (۲۰۰۳) با طرح «نظریه تعامل در آموزش مجازی» بر این نظر است که برای ایجاد تعامل در نظام آموزشی، دست‌کم به سه عنصر یادگیرنده، یاددهنده، و محتوا

1. Shea Bidjerano
2. teaching presence
3. Sung and Mayer
4. Bejerano
5. Ho and McLeod
6. Holmberg



نیاز داریم: تعامل یادگیرنده-یادگیرنده، یادگیرنده-یاددهنده، و یادگیرنده-محتوا؛ اما در پیشرفته‌ترین نوع تعامل، افزون‌بر سه نوع اولیه، به تعامل یاددهنده-یاددهنده، یاددهنده-محتوا، و محتوا-محتوا نیز نیاز است. تعامل، عنصر ضروری و بنیادین فرایند آموزش از دور و اجتماع یادگیری به‌شمار آمده و موجب کنترل و نظارت یادگیرنده، تسهیل انطباق و سازگاری برنامه‌های آموزشی با علایق یادگیرنده، مشارکت و ارتباطات یادگیری، و وسیله‌ای برای یادگیری معنادار می‌شود (اندرسن و الومی، ۱۳۸۵، ۸۴).

۲. پیشینه پژوهش

در ادامه به مهم‌ترین تحقیقات انجام شده در راستای موضوع پژوهش اشاره می‌گردد. کیان (۱۳۹۳) چالش‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌های ایران را در سه محور اصلی تربیت، خلاقیت، و روابط قدرت، تقسیم‌بندی می‌کند. وی بر این نظر است که در محیط مجازی، به دلیل فقدان ارتباط رودررو و الگو گرفتن دانشجو از استاد و دیگران، زمینه تربیت، چندان فراهم نیست. وی تأکید می‌کند که به دلیل تمرکز آموزش‌های مجازی بر حفظیات و بی‌توجهی به یادگیری سطوح بالاتر، پرورش خلاقیت با موانع جدی روبه‌رو می‌شود. وی در پایان نتیجه می‌گیرد که آموزش‌های مجازی، زمینه دموکراتیک‌تر شدن روابط میان استاد-دانشجو و دانشجو-دانشجو را فراهم کرده است، اما همچنان روابط با دانشگاه و روابط میان استادان را در سطحی حداقلی نگه داشته است.

بارتن^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «چارچوب سرمایه اجتماعی در به‌کارگیری یادگیری الکترونیکی»، تأثیر عوامل فرهنگی و اجتماعی را در به‌کارگیری آموزش الکترونیکی در تحصیلات تکمیلی مالزی، اندونزی، ترکیه، سنگاپور، و استرالیا بررسی کرده است. در هر یک از این موارد به عوامل مرتبط با سرمایه اجتماعی، نگرش‌ها و الگوهای رفتاری در مدیریت، کارآفرینی، آموزش، و گستره‌ای از نگرش‌ها توجه ویژه‌ای می‌شود که چشم‌انداز کلی را شکل می‌دهد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که کفایت سرمایه اجتماعی برای به‌کارگیری فناوری جدید ضروری است. در واقع، عوامل اجتماعی (مانند حساسیت به تفاوت فرهنگی،



1. Barton, Siew Mee

اعتمادسازی، و چیره شدن بر ترس از دست دادن، ترویج کارآفرینی، تسهیل فعالیت زنان، و توسعه فعالیت‌های پیشگامانه)، همگی مظهری از سرمایه اجتماعی به‌شمار می‌آیند که برای استفاده پایدار از یادگیری الکترونیکی ضرورت دارند. عوامل دیگری مانند آموزش فنی، طراحی روابط کاربر، ظرفیت پهنای باند، و توانمندی مالی نیز اهمیت دارند، اما فقدان شبکه اجتماعی مناسب برای انگیزه‌دهی، هدایت، و تشویق پیشگامان یادگیری الکترونیک، موجب کند شدن فرایند تحقق ظرفیت‌های یادگیری الکترونیک می‌شود (بارتن، ۲۰۱۳).

نورانی و جیهان^۱ (۲۰۲۰)، در پژوهش خود با عنوان «مطالعه موردی چالش‌های یادگیری آنلاین در یک مؤسسه آموزش عالی خصوصی در طی شیوع بیماری کووید-۱۹» دو هدف پژوهشی را دنبال کرده‌اند: (۱) بررسی این نکته که استادان هنگام اجرای آموزش آنلاین با چه چالش‌هایی روبه‌رو بودند؟ و (۲) چگونه می‌توان بر این چالش‌ها غلبه کرد؟ نتایج این پژوهش نشان داده است که شش چالش بنیادینی که استادان در آموزش آنلاین با آن روبه‌رو هستند، عبارت‌اند از: (۱) دانشجویان، تمرکز کمتری بر یادگیری آنلاین داشتند؛ (۲) بستر یا محیط آموزش، رضایت‌بخش نبود؛ (۳) دانشجویان از ابزارهای آموزشی مانند کتاب و لپ‌تاپ در دانشکده‌های محلی جامانده‌اند؛ (۴) دسترسی دانشجویان به اینترنت، کمتر رضایت‌بخش بود؛ (۵) دسترسی ناپایدار استادان به اینترنت که عمل تدریس را مختل می‌کند؛ (۶) دانشجویان در دوره‌های آنلاین شرکت نمی‌کردند.

ریزان و استرلزکی^۳ (۲۰۲۰)، مؤسسه‌های آموزش عالی‌ای را بررسی کرده‌اند که به دلیل شرایط همه‌گیری کووید-۱۹ در سال ۲۰۲۰، به فرایندهای یادگیری از راه دور روی آورده‌اند. هدف این پژوهش، بررسی تأثیر تجربه^۴، بهره‌وری (خوشایندی^۵)، اضطراب کامپیوتری^۶، و خودکارآمدی^۷ بر پذیرش آموزش از راه دور توسط دانشجویان است. نتایج پژوهش یادشده

1. Bibi Noraini & Jihan
2. Covid-19
3. Mariia Rizun and Artur Strzelecki
4. experience
5. enjoyment
6. computer anxiety
7. self-E-cacy





نشان داده است که بهره‌وری (خوشایندی) بهترین پیش‌بینی‌کننده پذیرش دانش‌آموزان برای تغییر آموزش سنتی به آموزش از راه دور، و در پی آن، خودکارآمدی است. هر دو عنصر «استفاده آسان درک شده^۱» و «کارایی درک شده^۲»، نگرش دانشجو درباره استفاده و هدف از یادگیری از راه دور را پیش‌بینی می‌کنند. یافته‌های این پژوهش، سبب پذیرش بیشتر آموزش از راه دور می‌شود؛ بنابراین، این مورد توجه استادان و متخصصان آموزشی است. اپنو^۳ (۲۰۲۰) در مقاله‌ای با عنوان «واکنش آموزش به بیماری فراگیر کووید-۱۹، سه چالش پایدار آموزش آنلاین را آشکار می‌کند» توضیح می‌دهد که سه چالش «تعامل^۴، اصالت ارزشیابی‌ها^۵، و حمایت (پشتیبانی^۶)»، از چالش‌های اصلی آموزش مجازی به‌شمار می‌آیند. به نظر وی، مربیان، متولیان آموزش، و مؤسسه‌های آن‌ها تنها با رویارویی مستقیم و مدیریت این چالش‌ها می‌توانند گام‌های بزرگی در راستای آموزش آنلاین بهتر در طول یک بیماری همه‌گیر بردارند و آموزش آنلاین گسترده و با کیفیت بالا را به بخشی دائمی و جزئی از «موارد معمول جدید» تبدیل کنند. پژوهش‌های پرشمار دیگری نیز درباره چالش‌های آموزش مجازی انجام شده است که خلاصه‌ای از آن‌ها در جدول شماره (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱. جمع‌بندی پژوهش‌های مربوط به چالش‌های آموزش مجازی

انواع چالش‌ها	ابعاد
چالش‌های فرهنگی	فقدان ارتباطات رودررو (کیان، ۱۳۹۳)؛
	فقدان الگوگیری اخلاقی و تربیتی (کیان، ۱۳۹۳)؛
	فقدان ارتباطات غیرکلامی (جفرسن و آرنلد، ۲۰۰۹)؛
	کمبود سرمایه اجتماعی در آموزش مجازی (بارتن، ۲۰۱۳)؛
	فقدان فرهنگ کلاس مجازی (عدنان و انوار، ۲۰۲۰)؛

1. perceived ease of use
2. perceived usefulness
3. Jason Openo
4. interactivity
5. authenticity
6. support



انواع چالش‌ها	ابعاد
	کاهش تعاملات (اپنو، ۲۰۲۰): عدم نگرش مثبت به تعامل با نظام یادگیری الکترونیکی (آلمایا و همکاران، ۲۰۲۱):
چالش‌های مربوط به زیرساخت‌های فناوری و ارتباطی	ضعف دانش فناوری (کلر و همکاران، ۲۰۰۹): ضعف پشتیبانی مالی (گرین و همکاران، ۲۰۰۹): پایین بودن سطح سواد دیجیتال استادان و دانشجویان (زو و همکاران، ۲۰۰۸): مشکلات فنی نظام آموزش الکترونیک (آلمایا و همکاران، ۲۰۲۱): فقدان پشتیبانی مالی (آلمایا و همکاران، ۲۰۲۱).
چالش‌های آموزشی	فقدان شکل‌گیری خلاقیت و ایده‌های خلاقانه در بین دانشجویان (کیان، ۱۳۹۳؛ استودل، ۲۰۰۶): عدم شکل‌گیری بحث و تقابل اندیشه‌ها، بدفهمی و عدم درک کامل مطالب (جفرسن و آرنلد، ۲۰۰۹): تأکید بیش از حد بر خودآموزی (جفرسن و آرنلد، ۲۰۰۹): وابستگی بازبایی محتوا به آنلاین بودن (جفرسن و آرنلد، ۲۰۰۹): تعداد زیاد دانشجویان: تشکیل نشدن اجتماع‌های دانشگاهی در محیط دانشگاه و کاهش طرح‌های گروهی (جوی، ۲۰۰۴): عدم اصالت ارزشیابی‌ها (اپنو، ۲۰۲۰): فقدان پشتیبانی از دانشجویان دارای شرایط خاص (اپنو، ۲۰۲۰).
چالش‌های روانی	ایجاد نگرانی و انزوا در دانشجویان (جوی، ۲۰۰۴): ایجاد احساس خجالت و انزوای اجتماعی (جوی، ۲۰۰۴): احساس هراس از انتظارات ناشناخته و متفاوت، اضطراب کامپیوتری (ریزان و استرلزکی، ۲۰۲۰)

منبع: یافته‌های پژوهش

۳. روش پژوهش

روش به‌کاررفته برای انجام پژوهش حاضر، روش کیفی «پدیدارشناسی»؛ میدان پژوهش، دانشگاه اصفهان؛ و جامعه آماری پژوهش، دربردارنده همه استادان و دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است.

برای انتخاب نمونه‌های پژوهش، از شیوه نمونه‌گیری هدفمند^۱ یا معیارمحور استفاده شده است. نمونه‌گیری هدفمند، عبارت است از گزینش واحدهایی خاص مبتنی بر اهداف خاص در راستای پاسخ‌گویی به پرسش‌های خاص پژوهش (محمدپور، ۱۳۹۰). از بین راهبردهای گوناگون نمونه‌گیری هدفمند، از راهبرد نمونه‌گیری حاد و نمونه‌گیری گلوله‌برفی^۲

1. purposive sampling
2. snowball sampling



استفاده شده است. به این ترتیب، ابتدا موارد حاد (آگاهان کلیدی سرشار از اطلاعات درباره موضوع پژوهش) شناسایی شدند و با آنها مصاحبه شد (نمونه‌گیری حاد). سپس، از این مشارکت‌کنندگان درخواست شد که افرادی با ویژگی‌های مشابه را برای انجام مصاحبه معرفی کنند (نمونه‌گیری گلوله‌برفی).

از آنجاکه هدف این پژوهش، بررسی ادراک‌های زیسته دانشجویان و استادان دانشگاه از آموزش مجازی بود، تلاش شد تا نمونه‌گیری به گونه‌ای انجام شود که تاحدامکان، استادان و دانشجویان رشته‌های گوناگون که به عنوان آگاهان کلیدی درباره این موضوع شناخته می‌شوند، عضو گروه نمونه باشند.

در پژوهش حاضر، برای گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته استفاده شده و تا رسیدن به اشباع نظری نیز ادامه یافته است. مجموع شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۳۲ نفر بودند که ۱۴ نفر از آنها از استادان و ۱۸ نفر از دانشجویان بودند که برپایه نمونه‌گیری هدفمند ترکیبی انتخاب شدند و با آنها مصاحبه شد. از این تعداد، ۲۵ نفر از طریق شبکه‌های اجتماعی مجازی (واتساپ) و ۷ نفر نیز به صورت حضوری مورد مصاحبه قرار گرفتند. زمان هر مصاحبه، بین ۳۰ تا ۹۰ دقیقه بود. در دوازدهمین مصاحبه با استادان و پانزدهمین مصاحبه با دانشجویان، اشباع نظری حاصل شد و به منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، ۵ مصاحبه دوباره انجام شد.

جدول ۲. معرفی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره	موقعیت	تحصیلات	رشته
۱	استاد	دکتر	روانشناسی
۲	استاد	دکتر	مشاوره
۳	استاد	دکتر	ادبیات فارسی
۴	استاد	دکتر	جغرافیای طبیعی
۵	استاد	دکتر	جامعه‌شناسی
۶	استاد	دکتر	فیزیک
۷	استاد	دکتر	حقوق
۸	استاد	دکتر	علوم قرآن و حدیث



شماره	موقعیت	تحصیلات	رشته
۹	استاد	دکتر	مهندسی برق
۱۰	استاد	دکتر	زیست‌شناسی
۱۱	استاد	دکتر	مهندسی عمران
۱۲	استاد	دکتر	جامعه‌شناسی
۱۳	استاد	دکتر	علوم تربیتی
۱۴	استاد	دکتر	مهندسی پزشکی
۱۵	دانشجو	کارشناسی	علوم اجتماعی
۱۶	دانشجو	کارشناسی ارشد	مشاوره
۱۷	دانشجو	کارشناسی ارشد	شیمی
۱۸	دانشجو	کارشناسی	زیست‌شناسی
۱۹	دانشجو	کارشناسی	برق
۲۰	دانشجو	کارشناسی ارشد	مهندسی کامپیوتر
۲۱	دانشجو	دکتری	ادبیات فارسی
۲۲	دانشجو	کارشناسی	تاریخ
۲۳	دانشجو	کارشناسی ارشد	میکروبیولوژی
۲۴	دانشجو	کارشناسی	مدیریت بازرگانی
۲۵	دانشجو	دکتری	اقتصاد
۲۶	دانشجو	کارشناسی	مهندسی مکانیک
۲۷	دانشجو	دکتری	جامعه‌شناسی
۲۸	دانشجو	کارشناسی	مهندسی عمران
۲۹	دانشجو	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی
۳۰	دانشجو	کارشناسی	فلسفه غرب
۳۱	دانشجو	کارشناسی ارشد	حقوق
۳۲	دانشجو	کارشناسی ارشد	زبان‌شناسی

داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی (۱۹۷۸) تجزیه و تحلیل شدند. این تجزیه و تحلیل برای رسیدن به کدهای توصیفی^۱، کدهای تفسیری^۲، و کدهای تبیینی^۳ انجام شد.

1. descriptive codes
2. interpretive codes
3. explanatory codes

۴. یافته‌های پژوهش

پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که «ادراک و تجربه زیسته استادان و دانشجویان درباره محدودیت‌ها و آسیب‌های آموزش مجازی در دوران کرونا چگونه است؟» در پاسخ به این پرسش، پس از کدگذاری توصیفی، تفسیری، و تبیینی فایل‌های صوتی، چهار دسته کد تبیینی به‌عنوان آسیب‌های اصلی آموزش مجازی شناسایی شدند (جدول شماره ۳).

جدول ۳. الگوی استخراج‌شده از بخش کیفی - آسیب‌های آموزش مجازی

کدهای تبیینی	کدهای تفسیری
آسیب‌های آموزشی	تک‌گویی استاد
	فقدان مهارت در درس‌های عملی
	حضور صوری و غیرواقعی
	تداخل و ادغام فضاهای آموزشی و غیرآموزشی
آسیب‌های مربوط به فرهنگ دانشگاهی	تعامل نامطلوب استاد و دانشجو
	کاهش تعاملات استاد و استاد
	کاهش تعهد دانشجویان و استادان به هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی
	شکل‌گیری فرهنگ غیرمنتقد و تابع
آسیب‌های مربوط به زیرساخت‌های اجتماعی-اقتصادی	ضعف زیرساخت‌های اینترنتی
	شکاف دیجیتال و نابرابری دسترسی به آموزش
	نارضایتی از سامانه آموزش آنلاین دانشگاه
	کاهش حضور شناختی
کاهش حس حضور	کاهش حضور اجتماعی
	کاهش حضور تدریس



۴-۱. آسیب‌های آموزشی

یادگیری به شیوه الکترونیکی، چالش‌های آموزشی چشمگیری را برای دانشجویان و استادان ایجاد کرده است.

۴-۱-۱. تک‌گویی استاد

واکاوی معانی ذهنی دانشجویان درباره کلاس‌های آنلاین نشان می‌دهد که به‌نظر آن‌ها، استاد در این کلاس‌ها، دانایی در بالای تالار است و سبک کلاس‌ها، کنفرانسی و سالنی است و درعمل، از فرایند یادگیری مشارکتی خبری نیست.



همچنین، دانشجویان، فرایند آموزش را یک فرایند تک بعدی می دانستند که استاد با خود محوری، سلطه خود در کلاس درس را پیش می برد و به سخنران یک سویه کلاس درس تبدیل شده است. آن ها فرایند آموزش مجازی را «فردمحور و سطحی» توصیف کردند. بازنمایی ذهنی آن ها از دانشجو، «دانشجوی منفعل و تابع» است که اسیر «فرهنگ سکوت» در کلاس های آنلاین و آفلاین شده است؛ بنابراین، معنای ذهنی دانشجویان از کلاس های درس مجازی، محیطی «غیر مشارکتی» است که تبلور الگوهای کنش غیرهمدلانه و غیرگفت و گو محور است. دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد رشته مشاوره چنین می گوید (مشارکت کننده شماره ۱۶): «بیشتر کلاس های آنلاین ما استاد به جای تدریس تعاملی، سخنرانی می کنه. هیچ تعاملی وجود نداره. پرسش و پاسخی سر کلاس مطرح نمی شه. حتی حس می کنم بعضی استادها تصویر را فعال نمی کنند که راحت روخونی کنند. این جور خیلی خسته کننده و خشکه...». مشارکت کننده شماره (۳۲) نیز در این باره می گوید:

«خیلی وقتا این جوری بود... استاد روخونی می کرد؛ نه سؤالی، نه پرسشی، نه بحثی... واقعاً دیگه خسته شدیم از این روش... اگه می دونستم شانس من کرونا میاد و این جور می شه، اصلاً برا ارشد اقدام نمی کردم. ما رشتمون جوریه که فقط بحثای کلاسیش دلچسبه...؛ مجازی لطفی نداره».

۴-۱-۲. دشواری تفهیم و یادگیری درس های عملی

چالش دیگری که بسیاری از دانشجویان، به ویژه دانشجویان فنی و مهندسی و علوم پایه عنوان می کنند که «دشواری یادگیری درس های عملی و آزمایشگاهی» با آموزش مجازی است. درایفوس^۱ (۱۳۸۹)، فیلسوف معاصر و منتقد اینترنت، بر این نظر است که یادگیری از طریق فضای مجازی، در مراحل اولیه شناخت متوقف می شود؛ به گونه ای که یادگیرنده به دلیل نداشتن ارتباط مستقیم با استاد، هرگز به مراتب بالاتر یادگیری مانند کاردانی، تبحر، خبرگی، استادی، و خرد علمی نمی رسد. به ظاهر، دوره یادگیری الکترونیکی در دانشگاه مورد مطالعه نتوانسته است به گونه ای شایسته به پرورش مهارت های دانشگاهی مانند مهارت های مربوط به درس های عملی و پژوهش کمک کند. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مهندسی (مشارکت کننده شماره ۲۰) می گوید:

1. Dreyfus

واقعاً تو یادگیری دروس محاسباتی و عملیاتی مشکل داریم. خیلی سخته به صورت مجازی... هممون دچار افت تحصیلی و مهارتی شدیم... استادایی هستند که توبعضی کلاسها، محتوای مبتنی بر واقعیت افزوده استفاده می‌کنن و با قرار دادن متن، تصویر، صدا، اشیاء سه‌بعدی، انیمیشن، فیلم، و... باعث ایجاد درک مفاهیم برا دانشجو می‌شن...؛ اما واقعاً تعداد این اساتید خیلی کمه....

مشارکت‌کننده شماره (۱) نیز در این باره می‌گوید: «من واقعاً نمی‌تونم یه نرم‌افزار را در فضای آنلاین به بچه‌ها یاد بدم. مجبور شدم فقط خروجی‌های نرم‌افزار را به شکل تئوری باهاشون کار کنم تا ایشالا بعد کرونا یه کارگاهی بذارم و عملی را یادشون بدم».

۳-۱-۴. تداخل نقش‌ها و فضاها

واکاوای معانی ذهنی استادان و دانشجویان نشان می‌دهد که برای بسیاری از آن‌ها، آموزش مجازی موجب تداخل فضای خانه و کلاس درس یا فضای زندگی خصوصی و زندگی کاری شده است. مهم‌ترین این تداخل‌ها، عبارت‌اند از: تداخل نقش‌ها و فضاهای کودک با پدر و مادر دانشجو و مدرسش و تداخل نقش پدر و مادر با فرزندان دانشجو. در همه‌گیری اخیر، فهم ما از خانه و فضای خانگی و کارکردهای آن دستخوش تغییرات بنیادینی شده است و به نظر می‌رسد، فضای بسیاری از خانه‌ها، به دلیل تداخل فضاها و نقش‌ها، مناسب آموزش مجازی نیست. به این ترتیب، نظام مدیریتی ما در رویارویی با فروپاشی و آمیختگی مرزها و ترکیب موقعیت‌های جدید، دچار بحران است که در این شرایط خود را نشان می‌دهد.

استاد خانمی (مشارکت‌کننده شماره ۱۳) در این باره می‌گوید:

خیلی وقتا موقع کلاس آنلاین، پسرم حواسش نیست و مرتب از جلوی دوربین رفت‌وآمد می‌کنه.... خونم خیلی کوچیکه و خب بالاخره بچه است دیگه.... خیلی هم نمی‌شه کنترل و محدودش کرد... بعضی وقتا صدای تلویزیون را بلند می‌کنه یا میاد تو اتاق و سروصدا می‌کنه....

یکی از دانشجویان (مشارکت‌کننده شماره ۳۲) نیز در این باره می‌گوید:

من که دو تا بچه کوچیک دارم، واقعاً فاجعه است... خیلی سخته... هیچ کاریشون نمی‌تونم بکنم... دائم سر کلاس از سر و کولم بالا می‌رن... اگه حواسم نباشه و میکروفونم روشن بشه، آبروم می‌ره...».



جدول ۴. کدهای تبیینی، تفسیری، و توصیفی مربوط به آسیب‌های آموزشی

کد تبیینی	کد تفسیری	کد توصیفی
	تک‌گویی استاد	نارسایی ارتباط تصویری دوسویه، نارسایی ارتباط نوشتاری در کلاس آنلاین، سؤال نکردن استاد، عدم شکل‌گیری بحث کلاسی، کاهش مشارکت دانشجویان در پاسخ‌گویی به پرسش‌های استاد، رادیووار بودن تدریس استادان، امکان‌ناپذیر بودن اظهارنظر از سوی دانشجویان به دلیل قطع بودن میکروفون و اجازه دسترسی تنها از سوی استاد
آسیب‌های آموزشی	تداخل و ادغام فضاها و نقش‌ها	محدود بودن فضای خانه به لحاظ مترایز برای چند دانشجو، تداخل وظایف خانه‌داری مادر با کلاس آنلاین، مزاحمت کودکان برای دانشجویان حاضر در منزل، مزاحمت کودکان برای استادان در منزل هنگام کلاس، مشکل مادران دانشجو و استاد به دلیل بسته بودن مهدهای کودک و حضور کودکان در کنار آن‌ها هنگام برگزاری کلاس
	عدم تفهیم درس‌های عملی	دشواری بودن تدریس مجازی درس آمار، دشوار بودن تدریس مجازی درس‌های کارگاهی، دشواری فهم درس‌های نرم‌افزاری به صورت مجازی، عدم امکان آموزش درس‌هایی مانند نرم‌افزار SPSS، عدم امکان آموزش مجازی درس‌های کارورزی، عدم یادگیری درس‌های آزمایشگاهی به صورت آنلاین

۴-۲. کاستی حس حضور

حس حضور در فناوری‌های مبتنی بر اینترنت اهمیت ویژه‌ای دارد. حس حضور به مفهوم «اینجا بودن و باهم بودن» با سایر یادگیرندگان به واسطه تجارب یادگیری برخط است. یافته‌های پژوهش کیفی نشان از ضعف حضور اجتماعی، آموزشی و شناختی در کلاس‌های آنلاین دارد.

۴-۲-۱. کاهش حضور اجتماعی در کلاس

منظور از حضور اجتماعی در تدریس برخط، برقراری ارتباط و تعاملات با دانشجویان به گونه‌ای است که احساس کنند در فضایی نسبتاً واقعی حضور دارند که ارزش‌های انسانی پاس داشته می‌شود. در واقع، حضور اجتماعی به معنای توانایی فرد برای نشان دادن خود به لحاظ اجتماعی و احساسی در فضای مجازی، یا توانایی فراگیران برای شناسایی اجتماع یادگیری، داشتن احساس تعلق به آن، و برقراری ارتباط هدفمند در یک اجتماع یادگیری است (سانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

واکاو معانی ذهنی دانشجویان در این باره نشان داد که حضور اجتماعی آن‌ها در کلاس درس، ضعیف است؛ به عنوان نمونه، مشارکت‌کننده شماره (۲۷) در این باره می‌گوید:

... نمی‌دونم چه جوریه سر کلاس آنلاین نمی‌تونیم راحت با بقیه هم‌کلاسی‌ها ارتباط بگیریم... درسته میکروفون داریم...، اما در استفاده از میکروفون معذبیم... تو کلاسای حضوری خب مواقع استراحت بین دو کلاس، وقت ناهار، و... خیلی با هم ارتباط داشتیم... به تبعش سر کلاس



هم با دوستانمون راحت‌تر بودیم و تعاملات بهتری داشتیم.... حس همکلاسی بودنش خیلی بیشتر بود....

استادان نیز در این باره دیدگاه مشابهی دارند؛ به عنوان نمونه، مشارکت‌کننده شماره (۲) می‌گوید:

خب سر کلاس‌های آنلاین، می‌بینم وقتی یه سوالی را می‌پرسم، از یه کلاس مثلاً ۴۰ نفره، پنج، شش نفر فعالان و مشارکت می‌کنند.... وقتی باز خورد دانشجویها به سوالات را می‌بینم، انگار مشارکتشون تو بحث کم شده.... اکثر دانشجویها ساکتن.... خیلی با من و بقیه دوستاشون ارتباط نمی‌گیرن.... به هر حال، مجازی هیچ وقت مثل حضوری نمی‌شه....

یکی دیگر از مشکلات بزرگ کلاس‌های آنلاین، کمبود بیان احساسات و کاستی حضور عاطفی استادان و دانشجویان بوده است. انتقال صادقانه احساسات، نیاز به تعامل مستقیم و رودررو دارد (درایفوس، ۱۳۸۹).

در کلاس‌های آنلاین، ارتباطات رسمی و غیررسمی کافی بین کارگزاران علم وجود ندارد و این مسئله، رویارویی مستقیم افراد و انتقال انرژی احساسی بین آن‌ها را کاهش داده است. دانشجوی مقطع کارشناسی رشته مهندسی برق قدرت (مشارکت‌کننده شماره ۱۹) در این باره می‌گوید:

استاد دو تا از درس‌ها را اصلاً تا الان به صورت حضوری ندیدمشون. هیچ علاقه و شور و اشتیاق خاصی برای شرکت در کلاس آنلاین و کارگاه‌ها و فعالیت‌های پژوهشی ندارم.... کاش هرچی زودتر این شرایط تموم می‌شد. واقعاً خسته شدیم....

۲-۲-۴. کاستی حضور شناختی

حضور شناختی دانشجوی با تفکر ارتباط دارد و توانایی یادگیرندگان برای آغاز، ایجاد، و ارزیابی معانی به وسیله تعامل و تأمل در محیط آنلاین را دربر می‌گیرد. هرچه حضور شناختی دانشجویان در تدریس آنلاین بیشتر باشد، توانایی بیشتری خواهند داشت که معنی مطالب ارائه شده در کلاس را درک کرده و دانش خود را درباره مفاهیم و موضوع‌های مطرح شده بسازند (لهمان و کانسیسائو، ۱۳۹۵).

تجربه زیسته دانشجویان از کلاس‌های درس، نشان‌دهنده کاهش حضور شناختی آن‌ها در کلاس‌های آنلاین است. مشارکت‌کننده شماره (۲۵) در این باره می‌گوید:



سر کلاس آنلاین به خوبی نمی‌تونم جواب سؤالاتم رو پیدا کنم.... چون خیلی بحث و مشارکت کلاسی نیست، خودبه‌خود یه سری موارد، سر بسته می‌مونه...؛ درحالی‌که تو حضوری، به هر حال خیلی روی یه مطلب، نکات حاشیه‌ای و بحث‌های مفصل و جواب‌وسؤال پیش می‌اومد.... خودبه‌خود مطلب جامی افتاد....

۳-۲-۴. کاستی حضور آموزشی (حضور تدریس)

حضور آموزشی نیز به معنای طراحی، تسهیل، و جهت‌دهی به فرایندهای اجتماعی و شناختی به منظور تحقق نتایج پیش‌بینی شده برپایه قابلیت‌ها و نیازهای فراگیران است که از طریق گزینش، ارائه، سازماندهی، و طراحی محتوای دوره، تکالیف و فعالیت‌های یادگیری، همراه با تسهیل دو نوع حضور شناختی و اجتماعی محقق می‌شود. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهند، حضور آموزشی، ارتباط زیادی با رضایت فراگیر، یادگیری، و حس اجتماعی او دارد (سانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

واکاوای تجربه زیسته دانشجویان حاکی از این است که در کلاس‌های آنلاین، حضور آموزشی نسبت به حضور اجتماعی، عاطفی، و شناختی، وضعیت بهتری دارد. به این ترتیب، جذابیت و صراحت محتوای ارائه‌شده توسط استادان قابل قبول است، اما همچنان، حضور آموزشی استادان با چالش‌هایی روبه‌روست. مشارکت‌کننده شماره (۲۱) در این باره می‌گوید:

... بعضی استادان نمی‌تونن مفاهیم درسی رو سر کلاس آنلاین، ساده و روان توضیح بدن.... مخصوصاً بعضی از استادان که خیلی سنتی‌اند و بلد نیستن از پاور یا سایر محتواهای صوتی-تصویری استفاده کنن، این مشکلو بیشتر دارن....

مشارکت‌کننده شماره (۲۸) نیز می‌گوید:

... خیلی وقتا استاد نمی‌تونه دانشجویها رو روی تکالیف عملی به خوبی متمرکز کنه تا بهتر اون مبحثو یاد بگیرن.... خیلی وقتا سرعت مناسبو در تدریس ندارن و نمی‌تونن مطالبو به تناسب مباحث درسی ارائه بدن...؛ چون ما رو نمی‌بینن، فرصت کافی برا یادداشت‌برداری و یادگیری به دانشجویها نمی‌دن.... همین‌جوری تند و تند می‌گن و می‌رن.

مشارکت‌کننده شماره (۳۲) می‌گوید:

ماشالا برخی اساتید حتی بلد نیستن یه پاور رو بارگذاری کنن. می‌گیم استاد، قابلیت دانلود رو برامون فعال کنید، می‌گن بلد نیستیم.... بعضی هم که حتی زحمت تهیه پاورپوینت رو به خودشون نمی‌دن.... انگار داریم به رادیو گوش می‌دیم.... ولی خب همه هم این جور نیستن....



جدول ۵. کدهای تبیینی، تفسیری، و توصیفی مربوط به کاستی حس حضور

کد تبیینی	کد تفسیری	زیرکد تفسیری	کد توصیفی
	کاهش حضور آموزشی (تدریس)	-	ناکافی بودن دانش و مهارت‌های مدرسان برای طراحی و اجرای تدریس در فضای دیجیتال، ناآشنایی مدرسان نظام‌های یادگیری الکترونیکی با نیازهای دانشجویان و عدم شناخت ویژگی‌های آن‌ها، ارائه نامناسب مطالب درسی توسط استادان، ندادن تمرین‌ها و تکالیف عملی به دانشجویان به منظور افزایش یادگیری، نداشتن راهبردهایی برای تدریس و کلاس داری آنلاین، عدم استفاده از پاورپوینت، عدم استفاده از محتواهای صوتی و تصویری، ناتوانی استاد در اداره بحث‌های کلاسی، نداشتن سرعت مناسب در تدریس، ندادن فرصت کافی به دانشجو برای یادگیری و یادداشت‌برداری، کمبود عوامل انگیزشی برای ترغیب مدرسان به منظور آماده شدن و تدریس در فضای دیجیتال
کاهش حس حضور	کاهش حضور اجتماعی	کاهش حضور احساسی	احساس عدم تعلق به کلاس، احساس غریبگی در کلاس، نداشتن احساس راحتی هنگام اعلام نظر خود، نداشتن احساس راحتی هنگام مخالفت با نظر دیگران، ناتوانی در برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، راحت نبودن هنگام استفاده از میکروفون، کم بودن مشارکت‌ها و بحث‌های کلاسی، نبودن نشاط در کلاس‌ها، امکان‌ناپذیر بودن شوخی در کلاس‌ها، خشک و مکانیکی بودن کلاس‌ها، شاد نبودن فضای کلاس، کاهش روابط احساسی بین استاد و دانشجو
کاهش شناختی	-	-	کاهش درک مفاهیم درسی توسط دانشجویان، کاهش ژرف‌اندیشی درباره موضوعات درسی، کاهش گیرایی دانشجویان، کاهش تفهیم برخی درس‌ها، دشواری یادگیری درس‌های عملی و نرم‌افزارها، کاهش یادگیری عمیق، سر بسته ماندن برخی مفاهیم درسی به دلیل کاهش بحث و مشارکت کلاسی، کاهش علاقه به مباحث درسی، کاهش حس کنجکاوی، غیرکاربردی بودن درس‌های مجازی، پاورپوینتی و تئوریزه کردن تمام درس‌های مجازی



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۱۸۸

دوره ۱۵، شماره ۳
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۵۹

۳-۴. آسیب‌های مربوط به فرهنگ دانشگاهی

فرهنگ دانشگاهی به صورت زبان ویژه، فضای نمادین، آیین‌های دانشگاهی، عرف و مقررات، و به طور کلی، نمادهای خاص، عینیت و تبلور می‌یابد و مهم‌ترین کارکرد آن، تعیین و ایجاد نوع خاصی از هویت برای انسان دانشگاهی است. در اجتماع‌های دانشگاهی نیز مانند یک قبیله می‌توان الگوهای فرهنگی، زبان، قلمرو و سرحدات، و باورها و ارزش‌های متمایز از دیگری را شناسایی کرد. همان‌گونه که افراد عضو قبیله دارای هویت

قیلگی خاصی هستند، اعضای اجتماع‌های علمی نیز دارای هویت قابل‌شناسایی ویژه‌اند (فاضلی، ۱۳۸۷، ۱۰۱).

۴-۴. آسیب‌های مربوط به تعاملات و ارتباطات

در یک محیط یادگیری الکترونیکی، شش نوع تعامل عمده وجود دارد: دانشجو-دانشجو، دانشجو-استاد، دانشجو-محتوا، استاد-استاد، استاد-محتوا، و محتوا-محتوا (اندرسن و الومی، ۱۳۸۵). تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تعامل تنها در سطح دانشجو-دانشجو و دانشجو-محتوا به گونه‌ای مطلوب وجود دارد و تعامل دانشجو-استاد و استاد-استاد در سطح ضعیفی است.

۴-۴-۱. تعامل نامطلوب استاد و دانشجو

ضعف تعاملات و ارتباطات بین استاد و دانشجو و همچنین، بین دانشجویان، یکی از پنداشت‌ها و مؤلفه‌های ذهنی دانشجویان از آموزش مجازی است. دانشجویان بر این نظرند که متون درسی، جایگزین استاد شده‌اند و آن‌ها در محتوای آفلاین و آنلاین به اندازه کافی، فرصت پرسش و پاسخ و تعامل بیشتر با استاد را پیدا نمی‌کنند. یکی از دانشجویان (مشارکت‌کننده شماره ۱۹) در این باره می‌گوید:

به‌رحال از وقتی کرونا او آمد، خیلی ارتباطاتمون با استادامون کم شد.... آخه دانشگاه که فقط اون ۹۰ دقیقه سر کلاس نیست.... قبلاً تو حضوری خیلی ارتباط بیشتری با اساتید داشتیم.... یه موقع نیم ساعت یک ساعت می‌رفتیم تو اتاق استاد و راجع به یه موضوعی صحبت می‌کردیم.... ایده می‌گرفتیم.... مشکلاتمون رو مطرح می‌کردیم.... حتی خیلی وقتا با استاد رفت‌وآمد غیررسمی داشتیم.... مثلاً تو گروه، ما با خانم دکتر... حتی دو، سه بار اردو رفتیم.... ولی الان دیگه خبری از این تعاملات نیست.... همه چیز به همون ۹۰ دقیقه کلاس آموزشی محدود شده....

۴-۴-۲. تعامل نامطلوب استاد و استاد

فضای مجازی، روابط میان استادان را نیز بسیار کاهش داده است. به نظر استادان، عدم تعریف مشخص از ارتباط میان استادان مجازی، نبود گروه‌های هم‌اندیشی میان استادان، و فقدان احساس نیاز به وجود چنین ارتباطی، تعامل میان استادان مجازی را به حداقل رسانده است. استاد گروه ادبیات فارسی (مشارکت‌کننده شماره ۷) در این باره می‌گوید:



... تنها فرصتمون برای ارتباط با همکارامون، جلسات گروه شده که اونم هم تعدادش کمتر شده و هم مجازی شده... تو جلسات مجازی هم که می‌دونید، فقط حرفای اصلی زده می‌شه...؛ مثلاً تصویب پروپوزال‌ها و سایر تصمیمات اصلی گروه... دیگه فرصتی برا معاشرت بیشتر نیست...

۴-۵. کاهش تعهد به مسائل اخلاقی و ارزش‌های دانشگاهی

در آموزش مجازی هنوز تعریف درست و جامعی از اخلاق مجازی ارائه نشده است و واکاوی تجربه زیسته استادان و دانشجویان نشان می‌دهد که کاربران، فراگیران، و مدرسان همانند دنیای واقعی، خود را ملزم به رعایت چارچوب اخلاقی نمی‌دانند. در ادامه به نمونه‌هایی از عدم تعهد به اخلاق و ارزش‌های علمی در بین کنشگران مجازی اشاره شده است.

۴-۵-۱. عدم صداقت علمی

واکاوی تجربه زیسته دانشجویان و استادان نشان می‌دهد که انواع تقلب، کپی برداری، جعل تکالیف، ارائه مدرک جعلی، تقلب در امتحانات، و کمک به دیگران هنگام تقلب، در بین دانشجویان افزایش یافته است. یکی از دانشجویان (مشارکت‌کننده شماره ۱۵) در این باره می‌گوید:

بچه‌ها بیشتر تکالیف درسی را کپی-پیست می‌کنند. از اونجایی که تحویل تمامی تمرینا و تکالیف و پروژه‌ها به صورت الکترونیکی و مجازی شده، قابلیت کپی-پیست کردن هم زیاد شده... به نفر انجام می‌ده و در اختیار بقیه می‌ذاره... بقیه هم فوئش فونت و تنظیمات و حاشیه را عوض می‌کنند و به کم مطالب را عقب و جلو می‌برند و همونا رو برا استاد می‌فرستن....

یکی از استادها (مشارکت‌کننده شماره ۲) نیز در این باره دیدگاه مشابهی دارد:

... خب به هر حال تو این دو سال، دسترسی و استفاده دانشجویها از اینترنت خیلی زیاد شده... همین دسترسی اینترنتی، احتمال کپی-پیست کردن رو بالا برده... مهارت دانشجویها برای سرچ‌های اینترنتی افزایش پیدا کرده و این علاوه بر اینکه به فرصته، تهدید هم محسوب می‌شه....

۴-۵-۲. نقض حریم خصوصی

در حوزه آموزش‌های الکترونیکی، مسئله‌ای که حریم شخصی دانشجویان و استادان را به مخاطره می‌اندازد، افزایش ارتباط دانشجویان و استادان و دردسترس بودن دائمی آنهاست. در این فضا، ممکن است نسبت به گذشته، پرسش‌ها و پیگیری‌های بیشتری انجام شود که نوعی بی‌احترامی به حقوق شخصی آنها به‌شمار می‌آید؛ بنابراین، لازم است که میزان



دسترسی و ارتباطات طرفین، کاملاً مشخص و در زمان‌های اداری انجام شود. استادی (مشارکت‌کننده شماره ۹) در این باره می‌گوید:

... دیگه واقعاً شبانه‌روز باید پیامای دانشجویها رو جواب بدیم... این انتظار براشون به وجود اومده... وقت و ساعت هم نداره... خیلی وقتا تا ۱۱ و ۱۲ شب هم همچنان پیام میاد....

۳-۵-۴. سوء استفاده از فناوری

یکی از استادها (مشارکت‌کننده شماره ۱۱) در این باره می‌گوید:

.. به خیرایی به من رسید که دانشجویها برا امتحانات آنلاین، گروه تشکیل می‌دن و با هم به سوالات جواب می‌دن... یه نوع خرد جمعی... این اصلاً خوب نیست و موجب تضعیف حق دانشجویهای درس خون می‌شه....

۴-۵-۴. فرهنگ غیرمنتقد و تابع

بسیاری از دانشجویان، آموزش مجازی را فاقد فرصت رشد خلاقیت و تفکر انتقادی می‌دانند. به نظر آن‌ها آرمان‌گرایی و احساس مسئولیت اخلاقی در این نوع آموزش، ضعیف است. پاورپوینتی شدن تدریس، فقدان رویارویی چهره‌به‌چهره، و مطرح نشدن مسائل چالشی درسی در کنار نظام رایج «درس‌نمره» موجب شده است که توانایی نقد علمی در این نوع آموزش کاهش پیدا کند. «دانشجوی تابع»، توصیف ذهنی دانشجویان از وضعیتشان در این نوع آموزش است. دانشجوی دکترای جامعه‌شناسی (مشارکت‌کننده شماره ۲۷) در این باره می‌گوید:

کار ما فقط شده تایپ کردن. تازه دو تا جمله بیشتر نمی‌رسیم بنویسیم. در کلاس‌های حضوری، فرصت بیشتری برای ارتباط کلامی بود و روابط اجتماعی، قوی‌تر بود. برا همین بهتر می‌تونستیم نظراتمون رو بگیم و بحث‌های انتقادی و چالشی سر کلاس مطرح می‌شد... اما در کلاس مجازی، انگیزه استاد و دانشجو برای بحث‌های چالشی خیلی کم شده... الان بیشتر تبدیل به شنونده شدیم....



جدول ۶. کدهای تبیینی، تفسیری، و توصیفی مربوط به آسیب‌های فرهنگ دانشگاهی

کد تبیینی	کد تفسیری	زیرکد تفسیری	کد توصیفی
آسیب تعاملات و ارتباطات		تعامُل	نبود فرصت کافی برای پرسش و پاسخ بین استاد و دانشجو، عدم امکان تبادل نظر دربارهٔ طرح‌های عملی با استاد، شناخت ضعیف استاد و دانشجو از هم، عدم حمایت شغلی و اجتماعی استاد از دانشجو، ندیدن حالت چهرهٔ استاد، کاهش ارتباطات درسی با استادان، عدم امکان مشاورهٔ حضوری، کاهش روابط غیررسمی و غیردرسی دانشجو و استاد، کاهش فعالیت‌های حاشیه‌ای (مانند اردو رفتن) با استادان، کاهش مشاوره و روابط درسی بین استاد و دانشجو
		نامناسب	نبودن گروه‌های هم‌اندیشی بین استادان، قطع کامل روابط حضوری و چهره‌به‌چهره بین استادان، عدم تبادل نظر بین استادان دربارهٔ آموزش مجازی، کاهش گفت‌وگوهای علمی و غیرعلمی بین استادان، کاهش فرصت معاشرت با استادان، محدود شدن جلسه‌های گروه به طرح موارد کلیشه‌ای و رسمی
آسیب فرهنگ دانشگاهی		عدم صداقت	افزایش تقلب بین دانشجویان، افزایش کمی برداری هنگام انجام تکالیف، افزایش تقلب در امتحانات، کمک به دیگران هنگام تقلب، دسترسی بالا به اینترنت و افزایش سرقت علمی، افزایش مهارت دانشجویان در جست‌وجوهای اینترنتی و بالا رفتن سرقت علمی
		آسیب ارزش‌ها و هنجارهای دانشگاهی	قطع و وصل کردن عمدی اینترنت توسط دانشجویان، وانمود کردن به نداشتن صدا در کلاس‌های آنلاین، سوءاستفاده از سامانه برای نزدن حضوری، تشکیل گروه‌های دانشجویی برای پاسخ به امتحانات آنلاین، پاسخ به امتحانات با استفاده از خرد جمعی، ترک کلاس و روشن گذاشتن سامانه به صورت صوری، اعتراض بی‌مورد به کاهش کیفیت تدریس، ورود و خروج عامدانه از سامانه به بهانه مشکل داشتن سامانه
فرهنگ غیرمنتقد و تابع		نقض حریم خصوصی	انتظار دانشجو برای دردسترس بودن دائمی استاد، طرح پرسش از سوی دانشجویان در کل شبانه‌روز در پیام‌رسان‌ها، فرستادن پیام در صفحهٔ خصوصی استادان در اینستاگرام، ناراحتی دانشجویان از پاسخ ندادن استادان به پرسش‌های خصوصی آن‌ها به صورت ۲۴ ساعته، نامحدود شدن ساعت‌های دسترسی به استاد
		فرهنگ غیرمنتقد و تابع	کاهش توانایی نقد علمی توسط دانشجویان، کاهش فرصت ارائهٔ نظرات انتقادی توسط دانشجو، تابع شدن دانشجویان در فضای کلاس آنلاین، کاهش بحث‌های انتقادی و چالشی در کلاس‌های آنلاین



۴-۶. آسیب‌های مربوط به زیرساخت‌های اجتماعی

سومین گروه از آسیب‌های آموزش در فضای مجازی، آسیب‌ها و محدودیت‌های مربوط به زیرساخت‌های اجتماعی است.

۴-۶-۱. ضعف زیرساخت‌های اینترنتی

واکاوی تجربه زیسته استادان و دانشجویان نشان می‌دهد که یکی از مشکلات مهمی که گریبانگیر دانشجویان بود، نبود زیرساخت‌های اینترنتی لازم برای آموزش مجازی بود. دانشجویی (مشارکت‌کننده شماره ۱۹) در این باره می‌گوید:

زیرساخت‌های اینترنتی تو جامعه ما خیلی ضعیفه. مشکل قطع و وصل شدن صدا تو کلاس‌های آنلاین بیداد می‌کنه. تازه همه دانشجویان به اینترنت پرسرعت دسترسی ندارن. خیلی از خواننده‌ها اصلاً ندارن. خیلی‌ها رو من می‌شناسم که نه اینترنت دارن و نه لپ‌تاپ. خب این طوری خیلی سخته....

استادان نیز با اذعان به این نوع نابرابری تأکید می‌کنند که وابسته بودن آموزش مجازی به پشتیبانی فناوری یکی از محدودیت‌های این نوع آموزش است؛ به گونه‌ای که بسیاری از بحران‌های اجتماعی بر کیفیت و سرعت اینترنت تأثیر گذاشته و در عمل، آموزش‌ها را در طول آن زمان، مختل می‌کند.

مشارکت‌کننده شماره (۹) می‌گوید:

قطع و وصل‌های مکرر کلاس، حواس دانشجویان را پرت می‌کنه، تمرکز استاد از بین می‌ره، با وصل مجدد اینترنت، درسته دوباره می‌ایم سر کلاس، اما رشته بحث گسسته شده و تکمیل اون کار سخته.... باید کام‌بک بزنیم و بحث رو از نو شروع کنیم....

۴-۶-۲. شکاف دیجیتال

نابرابری دانشجویان در دسترسی به این سامانه‌ها، یکی از چالش‌های اصلی آموزش مجازی است. دانشجویانی با پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین که در انطباق با یادگیری مجازی کند هستند، کم‌کم به حاشیه رانده می‌شوند. در واقع، آموزش مجازی فعلی، برای یادگیرندگانی که در کنار آمدن با محیط جدید یادگیری الکترونیکی ضعیف هستند، برنامه کمکی و جبرانی ندارد؛ به گونه‌ای که هماهنگ نشدن با محیط جدید یادگیری، موجب افزایش اضطراب و انزوا، افت تحصیلی، و چه بسا ترک تحصیل در یادگیرنده می‌شود.



خانم متأهلی که دانشجوی کارشناسی رشته تاریخ است (مشارکت‌کننده شماره ۲۲)

می‌گوید:

ما تو خونه لپ‌تاپ نداریم. یه موبایل دارم که خودم و پسرم به‌صورت مشترک برای آموزش آنلاین از اون استفاده می‌کنیم. واقعاً شرایط سخته. بسته‌های اینترنتی خیلی گرون. گفته بودن به دانشجویها بسته می‌دن، اما خبری نشد... اگه بخواد این وضع ادامه پیدا کنه، شاید دیگه نتونم ادامه بدم....

۳-۶-۴. نارضایتی از سامانه آموزشی مورداستفاده دانشگاه (LMS)

نگاه تمامیت‌خواهانه، اداری بودن و راحت نبودن سامانه‌های دانشگاهی از مواردی بود که بسیاری از پاسخ‌گویان درباره سامانه‌های دانشگاهی مطرح کردند و تقریباً همه بر این نظر بودند که با این وضع، آموزش مطلوب محقق نمی‌شود.

بسیاری از استادان و دانشجویان این سامانه‌ها را به‌لحاظ فنی ضعیف می‌دانند. یکی از دانشجویان (مشارکت‌کننده شماره ۱۸) در این زمینه می‌گوید: «در اتصال به سامانه LMS دانشگاه همیشه مشکل داریم. به‌نظر میاد مشکل از طرف سرورهاست...؛ چون بقیه دوستانم هم این مشکلو دارند...».

افزون‌براین، عده‌ای از دانشجویان بر این نظرند که سامانه LMS دانشگاه، فاقد ویژگی تعاملی و مشارکتی است و تک‌گویی استاد را به حداکثر ممکن رسانده است. مشارکت‌کننده شماره (۳۱) می‌گوید:

...سامانه LMS دانشگاه جوریه که امکان مشارکت ما در بحث‌های کلاسی خیلی وجود نداره... تصویر دانشجویها و استاد در اکثر موارد فعال نیست و این ارتباطات حضوری و چهره‌به‌چهره رو کم کرده... تدریس استاد خیلی سریع و پاورپوینتی شده... درسش رو زود می‌ده و می‌ره...؛ چون همدیگه رو نمی‌بینیم، بحث‌ها و اظهارنظرهای کلاسی کم شده... دیگه این ترم، آموزش، میکروفون دانشجویها رو غیرفعال کرده و فقط استاد می‌تونه فعال کنه... همینم باعث شده کمتر فرصت صحبت کردن سر کلاس پیدا کنیم....

عده‌ای نیز کمی به سامانه‌های آموزشی دانشگاه‌ها بدبین هستند و در استفاده از آن احتیاط می‌کنند. به‌نظر آن‌ها امکان ضبط صدا و اظهارنظرها در این سامانه‌ها ممکن است بعداً برای آن‌ها دردسرساز شود. این مورد به‌گونه‌ای ویژه در اظهارنظر برخی استادان و



دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دیده می‌شود. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته جامعه‌شناسی (مشارکت‌کننده شماره ۲۹) می‌گوید: «اینکه صدامون ضبط می‌شه، باعث می‌شه نتونیم نظرمون رو راجع به خیلی از مباحث اجتماعی و سیاسی مطرح کنیم. ممکنه بعداً کار دستمون بده... به هر حال، من شخصاً احتیاط می‌کنم... و سعی می‌کنم این جور بحثا رو سر کلاس آنلاین به حداقل برسونم...».

استادی (مشارکت‌کننده شماره ۷) نیز در این باره می‌گوید:

... من شخصاً از اینکه صدا و تصویرمون ضبط می‌شه، خیلی راضی نیستم. خب به هر حال ممکنه بخواهیم حرفی بزنیم... راجع به یه موضوع اجتماعی یا سیاسی یا حتی خاطره‌ای تعریف کنیم، فکر می‌کنم این جور دانشگاه راحت‌تر همه‌چی رو کنترل می‌کنه.... شایدم هیچ مشکلی پیش نیاد؛ ولی به هر حال من احساس راحتی ندارم.

جدول ۷. کدهای تفسیری و توصیفی آسیب‌های مربوط به زیرساخت‌های اجتماعی

کد تبیینی	کد تفسیری	کد توصیفی
	ضعف زیرساخت‌های اینترنتی	مشکلات سراسری اینترنت، عدم دسترسی برخی شهرها و روستاها به اینترنت، نداشتن اینترنت پرسرعت، سرعت پایین اینترنت، قطع شدن بیش از حد تصویر و صدا در کلاس‌های آنلاین، مناسب نبودن پهنای باند
	شکاف دیجیتال و نابرابری دسترسی به آموزش به دلیل سلطه فناوری بر آموزش	عدم دسترسی دانشجویان پایگاه‌های اجتماعی پایین به اینترنت، افزایش اضطراب و انزوا در بین دانشجویان به دلیل عدم دسترسی به اینترنت و تجهیزات فنی، نداشتن لپ‌تاپ شخصی، نداشتن گوشی هوشمند، مشکل مالی برای تهیه اینترنت، عدم امکان شرکت در کلاس‌ها به دلیل نداشتن لپ‌تاپ و رایانه شخصی
آسیب‌های مربوط به زیرساخت‌ها		راحت نبودن تعامل در سامانه lms دانشگاه، مشکلات فنی در اتصال به سامانه، خطادادن‌های (ارور) وقت‌وبی‌وقت، فعال نشدن میکروفون، اکو شدن صدا، تأخیر زیاد در ارسال کامنت‌ها، هنگ کردن سامانه، عدم امکان بارگزاری برخی فایل‌های صوتی و تصویری، امکان‌ناپذیری فعال کردن تصویر دانشجویان به دلیل اشغال پهنای باند، کاهش ارتباطات چهره‌به‌چهره در سامانه، غیرفعال کردن میکروفون دانشجویان به منظور کاهش اشغال پهنای باند، دردرساز بودن ضبط کلاس‌های آنلاین، کنترل زیاد روی استادان و دانشجویان، امکان‌ناپذیری اظهارنظر در مسانل سیاسی و اجتماعی به دلیل ضبط شدن کلاس‌ها



۵. بحث و نتیجه گیری

در ادامه ضمن جمع بندی نتایج پژوهش و ارائه تحلیلی از آنها، تلاش خواهد شد به سؤالات پژوهش پاسخ داده شود و مهمترین راهکارها جهت کاهش آسیب های آموزش مجازی ارائه شوند.

۵-۱. آسیب های آموزشی

واکاوای تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی نشان می دهد که آنها آموزش مجازی را فضایی کلیشه ای، تکراری، یکنواخت، کسل کننده، و بی نشاط می دانند. بازنمایی ذهنی آنها از دانشجو، «دانشجوی منفعل و تابع» است که در کلاس های آنلاین، اسیر «فرهنگ سکوت» شده است؛ بنابراین، معنای ذهنی دانشجویان از کلاس های درس مجازی، محیطی «غیر مشارکتی» است که تبلور الگوهای کنش غیرهمدلانه و غیرگفت و گو محور است.

بر پایه ذهنیت دانشجویان، تعلیم و تربیت مجازی دارای لایه های معنایی پیچیده ای است؛ به این معنا که فرایند تعلیم و تربیت، به مصرف دانش فروکاسته شده است و مهارت های دانشگاهی جدی تری مانند تفکر انتقادی، تولید علمی، و خلاقیت، مجال رشد پیدا نمی کنند. توانایی نقد علمی در این نوع آموزش کاهش پیدا کرده است. «دانشجوی تابع»، توصیف ذهنی دانشجویان از وضعیتشان در این نوع آموزش است. آموزش مجازی، تنها به گسترش دانش اطلاعاتی کمک می کند و کمتر به ابعاد دیگر دانش، مانند دانش مهارتی و عملی، توجه می شود.

به نظر می رسد، استادان نسبت به دانشجویان، معانی مثبت تری را به آموزش آنلاین نسبت می دهند. آنها آموزش آنلاین را زمینه ساز بهره وری بهتر از زمان و مکان و همچنین، تقویت «مهارت خودتنظیمی» در دانشجویان می دانند و بر این نظرند که «نبود ارتباط حضوری، نظم و استقلال را در دانشجو نهادینه می کند». البته استادان نیز آموزش مجازی را به دور از چالش نمی دانند؛ اما مؤلفه های ذهنی آنها درباره چالش های آموزش مجازی به مسائل حاشیه ای تری مانند «پرجمعیت بودن کلاس ها، حضور صوری و غیرواقعی، و عدم اعتبار ارزشیابی» مربوط می شود. واکاوی مؤلفه های ذهنی استادان و دانشجویان نشان می دهد که به نظر آنها در آموزش مجازی فعلی، محیط یاددهی-یادگیری، فاقد ویژگی هایی



مانند بیان احساسات (انرژی احساسی)، شادابی، زنده بودن، و پویایی است. آموزش مجازی، توانایی افزایش هم‌فکری و هنجارمند کردن مسائل و روش‌ها را در اجتماع‌های دانشگاهی نداشته است. در این شرایط، ارتباط رسمی و غیررسمی کافی بین کارگزاران علم وجود ندارد. عضویت و مشارکت در انجمن‌های علمی و ارتباط پیوسته با همکاران درون و بیرون از مراکز علمی به فراموشی سپرده شده و این مسئله، رویارویی افراد و انتقال انرژی احساسی بین آن‌ها را کاهش داده است.

در آموزش و یادگیری حضوری، روابط و رویارویی‌های استادان، یک «اجتماع اخلاقی» را شکل می‌دهد که نمادهای ویژه‌ای دارد و این نمادها به‌نوبه خود، فضای توجه آنان را تعیین می‌کند. فضای توجه نمادین مشترک بین افراد نیز احساس تعلق جمعی آن‌ها را افزایش می‌دهد. ورود دانشجویان به این فضای اجتماعی، آموزش به‌معنای جامعه‌پذیری را امکان‌پذیر می‌کند. دانشجویان از انرژی احساسی استادان خود تأثیر می‌پذیرند و نمادهای جمعی آن‌ها را به‌هیجان درمی‌آورد. این فرایند در آموزش مجازی شکل نگرفته است و به‌این‌ترتیب، آموزش در حد رابطه ابزاری استاد-دانشجو در کلاس‌های بی‌روح درس باقی مانده و به رابطه آمیخته به مناسبات اخلاقی فراکلاسی تبدیل نشده است.

در این فضا به رشد اجتماعی-اخلاقی یادگیرندگان توجه نمی‌شود؛ زیرا، گفت‌وگو و رویارویی میان استاد و دانشجو شکل نمی‌گیرد و دانشجویان، فرصت بهره‌برداری اخلاقی و شخصیتی از استادان خود را به‌دست نمی‌آورند. به‌بیان روشن‌تر، در آموزش مجازی، امکان ایجاد فضای اجتماعی هنجارساز و دربرگیرنده که مستعد جامعه‌پذیر کردن دانشجویان و شکل‌گیری تعهد هنجاری و اخلاقی در بین آن‌ها باشد، وجود ندارد.

شاهد این ادعا، یافته‌های پژوهش حاضر است که ضمن تأیید ضعف هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی در دوران آموزش مجازی، نشان می‌دهند که در فضای آموزش مجازی، «عدم صداقت علمی» (افزایش تقلب‌ها، نقض قوانین کپی‌رایت، شیوع تقلب دیجیتال)، «نقض حریم خصوصی»، و انواع «سوءاستفاده از فناوری» وجود دارد. در واقع، آموزش مجازی به‌دلیل غیرحضور بودن، فقدان ارتباط و تعامل چهره‌به‌چهره استاد و دانشجو، الگوگیری اخلاقی دانشجویان از استاد، تراکم بالای دانشجویان در هر



کلاس، ناشناختگی، وجود هویت کاذب، و عدم تعهد و پابندی خود فرد به انجام تکالیف و شرکت در آزمون‌ها، موجب شکننده شدن ارتباطات و تعاملات و بروز تنگنایهای ارزشی و کاهش پرورش اخلاقی دانشجویان شده است.

۵-۲. کاستی حس حضور

یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده «ضعف حضور آموزشی، اجتماعی، و شناختی» در کلاس‌های آنلاین است. در آموزش مجازی، تفهیم و تعلیم برخی مواد درسی دشوارتر شده است و دانشجویان نیز در درک بسیاری از بحث‌های مطرح‌شده در کلاس آنلاین دچار مشکل شده‌اند. به این ترتیب، استاد و دانشجو در یک فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی به بازده مطلوب موردنظر دست نمی‌یابند. نتایج این بخش از پژوهش، اهمیت نظریه «اجتماع اکتشافی» برای محیط‌های یادگیری آنلاین (گاریسن و همکاران، ۲۰۰۰) را نشان می‌دهد.

۵-۳. آسیب فرهنگی دانشگاهی

بر پایه تجربه زیسته استادان و دانشجویان، آموزش مجازی با ظهور آسیب‌هایی در فرهنگ دانشگاهی روبه‌رو بوده است. آموزش مجازی، الگوهای فرهنگی، فضای نمادین، آیین‌های دانشگاهی، عرف و مقررات، ارزش‌ها و هنجارها، و... را نیز در محیط دانشگاه، دستخوش تغییرات و چالش‌هایی کرده است. این موضوع، هشدار برای آموزش مجازی در دانشگاه‌هاست. این در حالی است که تعامل دانشجو با دانشجویان دیگر در وضعیت بهتری ارزیابی شده است که نشان‌دهنده شکل‌گیری شبکه‌های یادگیری تعاملی در بین دانشجویان در غیاب آموزش حضوری است. یافته‌های این بخش از پژوهش نیز تأییدگر نظریه تعامل^۱ یاددهنده-یادگیرنده (هالمبرگ، ۲۰۰۳، به نقل از: اندرسن و والومی، ۱۳۸۵) است.

بر پایه این نظریه، در نظام جدید به دلیل کاربرد ابزارها، رسانه‌ها، و فناوری‌های جدید، امکان تعامل و ارتباط یادگیرنده با همتایانش بیشتر می‌شود. همچنین، تعامل یادگیرنده-یاددهنده در قالب‌های ارتباطات هم‌زمان و غیرهم‌زمان، گروهی و فردی، برخط و غیربرخط، و به کمک چندرسانه‌ای‌ها (متن، صدا، تصاویر، و انیمیشن) برقرار می‌شود و در دوران آموزش مجازی، مستعد آسیب‌های بیشتری است (اندرسن و والومی، ۱۳۸۵، ۸۴).



۴-۵. آسیب‌های مربوط به زیرساخت‌های اجتماعی-اقتصادی

آموزش مجازی، در ذهن بسیاری از دانشجویان، به‌ویژه دانشجویان با پایگاه اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر، دربردارنده معنای «ناابرابری» است. نابرابری دسترسی دانشجویان (شکاف دیجیتال) به اینترنت و ابزار موردنیاز برای آموزش مجازی، یکی از چالش‌های اصلی موجود در این زمینه است. برخی دانشجویان در مقام ضعفا و فرودستان دانش، تن به سازوکارهای سرکوبگرانه کلاس درس می‌دهند و در این میدان، بر سر نمره مبارزه می‌کنند. نتیجه این وضعیت «دانشجوی سرخورده و دل‌زده» است که ناامیدی از یادگیری و آموختن در او رخنه کرده است. این آسیب توسط دانشجویان گزارش شده و به‌ندرت در تجربه زیسته استادان دیده شده است.

بورديو (۱۹۸۵) با اتخاذ رویکرد انتقادی به مقوله آموزش و نقش آن در حفظ و بقای ساختار قدرت، چنین نتیجه گرفته است که سرمایه فرهنگی بالا (نزدیک به نظام ارزشی طبقه حاکم) در طبقات بالا و متوسط اجتماعی و اقتصادی، سبب می‌شود که فرزندان این افراد در مقایسه با طبقه پایین دست و محروم جامعه، از ابزارهای فکری و فرهنگی بیشتری برای موفقیت تحصیلی برخوردار باشند و در نتیجه، در مدرسه عملکرد بهتری داشته باشند. به این ترتیب، هرچه نظام آموزشی از شیوه‌های سنتی (استادمحور، متن‌محور، و دانش‌محور) به سوی شیوه‌های نوین (دانشجومحور، فناوری‌محور، و مهارت‌محور) که نیازمند وجود، استفاده، و تسلط بر ابزار است، تغییر می‌کند، به همان میزان عملکرد دانشجویان طبقه متوسط در درس‌ها افزایش یافته و عملکرد دانشجویان طبقات محروم، ضعیف‌تر می‌شود.

حتی اگر دانشجویان طبقه پایین به ابزار و فناوری‌ها (به‌عنوان نمونه، لپ‌تاپ و گوشی هوشمند) دسترسی داشته باشند، به دلیل کمبود سرمایه فرهنگی، قادر به استفاده مؤثر از این ابزارها نیستند و تنها دسترسی به فناوری نمی‌تواند ضامن یادگیری عمیق باشد.

سرانجام، شاید بتوانیم این‌گونه نتیجه‌گیری کنیم که توسعه شیوه‌های آموزشی جایگزین، از جمله آموزش از راه دور، چه به صورت برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی و چه در قالب آموزش مجازی از طریق اینترنت، می‌تواند برخی امکانات تحصیلی را برای ارتقای سطح یادگیری دانشجویان فراهم کند، اما بیشترین استفاده‌کنندگان این برنامه‌ها، همچنان طبقات متوسط جامعه



خواهند بود. با این حال، همچنان می‌توان به توسعه آموزش مجازی به‌عنوان یک فرصت و یک امکان برای تکمیل برنامه‌های آموزشی رسمی کشور نگرست و توسعه آن را به‌عنوان شاخصی از توسعه کلی آموزش در کشور به‌شمار آورد که به‌ویژه در موقعیت‌های بحرانی‌ای مانند آنچه پس از بحران همه‌گیری کرونا در کشور رخ داد یا هر شرایط اضطراری‌ای که امکانات تحصیلی و مدارس مناطقی از کشور را با مشکل روبه‌رو می‌کند، به‌عنوان جایگزین به‌کار رود.

۶. پیشنهادهای کاربردی

- تقویت نقش «تسهیل‌کننده یادگیری» برای استادان به‌جای نقش انتقال‌دهنده دانش و استفاده از راهبردهای ویژه‌ای مانند بحث‌های واکاوانه، ترسیم نقشه‌های مفهومی، و پرسش و پاسخ دوسویه در این راستا؛

- تأکید بر یادگیری مشارکتی، به‌ویژه با حضور استاد در تالارهای گفت‌وگو؛

- تلاش برای رفع محدودیت‌های فنی و به‌کارگیری فناوری‌های چندرسانه‌ای و تعاملی مانند ویدئوکنفرانس به‌منظور ارتقای یادگیری مشارکتی؛

- تشریح واقعیت‌ها و محدودیت‌های حاکم بر فضای دیجیتال برای استادان؛

- ضرورت آمادگی استادان برای برقراری تعامل با یادگیرنده در فضای دیجیتال و صرف وقت در این راستا؛

- توانمندسازی و پرورش قابلیت‌های دیجیتال اعضای هیئت علمی؛

- حمایت‌های مالی و ارتقای علمی متناسب با عملکرد استادان در فضای مجازی؛

- استفاده مناسب و درست از ارتباط‌های الکترونیکی هم‌زمان^۱ و غیرهم‌زمان^۲ از جمله نامه الکترونیکی، تابلوهای اعلانات^۳، صندوق صوتی، فاکس، و خدمات پستی. فناوری‌های ارتباط هم‌زمان نیز عبارت‌اند از: تالارهای گفت‌وگو^۴، سمینارهای آنلاین زنده، کنفرانس‌های تلفنی، و پیام‌های فوری.



1. synchronous
2. asynchronous
3. bulletin boards
4. chat rooms

- فقرزدایی از آموزش عالی مجازی پیشرفته و در نظر گرفتن تسهیلات و کمک هزینه‌های مالی لازم برای تجهیز دانشجویان آسیب‌پذیر؛
- هوشمندسازی خدمات پشتیبانی یادگیری به منظور پیشگیری از مشروط شدن یا ترک تحصیل دانشجویان؛

۶. سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی انجام‌شده با حمایت مالی مؤسسه مطالعات اجتماعی و فرهنگی است.



منابع

- آندرسن، تری؛ و الومی، فتی (۱۳۸۵). یادگیری الکترونیکی از تئوری تا عمل (مترجم: عشرت زمانی و امین عظیمی). تهران: مؤسسه توسعه آموزش مدارس هوشمند.
- درایفوس، هیوبرت (۱۳۸۹). درباره اینترنت: نگاهی فلسفی به اینترنت (مترجم: علی فارسی نژاد). تهران: نشر ساقی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه. تهران: نشر ثالث.
- کیان، مریم (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی‌شود. چالش‌های آموزش مجازی، ۵(۳)، ۱۱-۲۲.
- لهمان، رزماری؛ و کانسیسانو، سایمون (۱۳۹۵). ایجاد حس حضور در تدریس برخط: چگونگی با هم بودن برای یادگیرندگان آموزش از راه دور (مترجم: اعظم اسفیجانی، روح‌الله خدابنده‌لو، و آذر خزایی). اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضد روش ۲ (چاپ اول). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- میرزایی، حسین (۱۳۹۹). جستارهایی در آموزش عالی، علم و بحران کرونا در ایران. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Adnan, M., Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. doi: 10.33902/JPSP.2020261309
- Almaiah, M.A., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2021). Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 25(6), 5261-5280. doi: 10.1007/s10639-020-10219-y
- Barton, S. M. (2013). Social capital framework in the adoption of E-learning. *International JI. on E-Learning*, 12(2), 115-137.
- Bejerano, A. R. (2008). The genesis and evolution of online degree programs: who are they for and what have we lost along the way? *Commun. Edu.*, 57, 408-414. doi:10.1080/03634520801993697
- Bourdieu, P. (1985). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education* (Pp. 241-58), New York: Greenwood Press.
- Collizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R.S. Valls, & M. King (Eds.), *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology* (Pp. 48-71). New York: Oxford University Press.





- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. H. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3) 1-15. doi: 10.19173/irrodl.v10i3.683
- Ho, S. S., & McLeod, D. M. (2008). Social-psychological influences on opinion expression in face-to-face and computer-mediated communication. *Commun. Res*, 35, 190-207. doi:10.1177/0093650207313159
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 79-86). Hamburg: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jefferson, R. N., & Arnold, L. W. (2009). Effects of virtual education on academic culture perceived advantages and disadvantages. *US-China Education Review*, 6(3), 61- 66.
- Joy, D. (2004). *Instructors transitioning to online education* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, US.
- Keller, C.H., Lindh, J., Hrastinski, S., Casanovas, I., & Fernandez, G. (2009). The impact of national culture on e-learning implementation: A comparative study of an Argentinean and a Swedish University. *Educational Media International*, 46(1), 67-80. doi: 10.1080/09523980902781253
- Newman, A. (2003). Measuring success in Web-based distance learning. *ECAR Research Study*, 4, www.educause.edu/ecar
- Openo, J. (2020). Education's response to the COVID-19 pandemic reveals online education's three enduring challenges. *Canadian Journal of Elearning and Technology*, 46(2). doi: 10.21432/cjlt27981
- Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students' Acceptance of the COVID-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 64-68. doi:10.3390/ijerph17186468
- Shea P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Comput Educ.* 52(3), 543-53. doi: 10.1016/j.compedu.2008.10.007
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *Journal of Human-Computer Interaction*, 35(6), 448-455. doi:10.1080/10447318.2018.1455126

- Stodel, E.J., Thompson, T. L., & MacDonald, C. J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(3),1-24.
- Sung, E., & Mayer, R. E. (2012). When graphics improve liking but not learning from online lessons. *Comput. Human Behav.* 28(5), 1618-1625. doi: 10.1016/j.chb.2012.03.026
- Zhu. C., et. al. (2008). Students' perceptions of motivation and learning strategies in a constructivist E-learning environment: Comparing Chinese and Flemish university Sstudents, *Proceedings of the first EARLI Advanced Study Colloquium*, January 2008, Stellenbosch, South Africa.



فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران

۲۰۴

دوره ۱۵، شماره ۳

پاییز ۱۴۰۱

پیاپی ۵۹