

کاوشی پدیدارشناسانه در تجربه تعامل یادگیرندگان در دانشگاه مجازی

بهارک اعظمی*، محمد عطاران^۱

دانشگاه تربیت معلم، تهران، ایران

The Phenomenological Exploration of the Learners' Interaction in Virtual Universities

Baharak Azami*, Mohammad Attaran¹

Tarbiat Moallem University, Tehran, Iran

Abstract

Introduction: This study evaluates the nature of electronic learning based on the mutual experience of the students and learners at virtual universities. The main research question was how Iranian students experience electronic learning. In other words, we aimed to understand the meaning of the electronic learning phenomenon and define its different aspects in order for users to comprehend.

Materials and Methods: This study is a qualitative study with a phenomenological method. Seven students from virtual universities were selected using the Snowball method and semi-structured and in-depth interviews were done. Then, the content of the interviews were analyzed using qualitative content analysis.

Results: The study findings were presented based on the main research question in three categories:

1. Interaction, with two sub-categories of classmates and teachers.
2. Management and learning style.
3. Challenges and problems, with three sub-categories of culture, employment and weaknesses, and shortcomings.

Conclusion: The results of this study show that lack of social presence and weak interaction between the students and teachers or their classmates, was one of the challenges the participants in this study faced. In the interaction categories the problems students faced was: feelings of mental insecurity, the teachers' irresponsibility due to the lack of visual or physical communication, lack of correct understanding of people and situations, exam anxiety resulting from not knowing the teacher's attitude and behavior, teachers' apathy towards questioning in classes with simultaneous communication, and feelings of loneliness. On the other hand, in electronic learning the students' role is more active. We also found cultural problems resulting from not accepting this method of learning in the country because of the students' sense of prejudice and inferiority, the weakness of technical infrastructures and management, and not benefiting from skilled teachers in virtual education.

Key words

Electronic learning, Virtual University, Qualitative study, Phenomenology

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر ماهیت یادگیری الکترونیکی را از منظر تجارب مشترک دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های مجازی بررسی کرده است. پرسش اصلی تحقیق این بوده است: دانشجویان ایرانی یادگیری الکترونیکی را چگونه تجربه می‌کنند؟ به بیان دیگر هدف پژوهش

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت معلم، تمامی درخواست‌ها به نشانی baharaz84@yahoo.com ارسال شود.
این مقاله به سفارش سردبیر در تاریخ ۹۰/۵/۱ به دفتر مجله ارسال شده، در تاریخ ۹۰/۵/۱۰ اصلاح و در تاریخ ۹۰/۵/۱۵ پذیرش گردیده است.

۱. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم

دستیابی به معنای پدیده یادگیری الکترونیکی و ترسیم ابعاد آن است به گونه‌ای که در ذهن کاربران آن نقش می‌بندد.

مواد و روش‌ها: این پژوهش به صورت کیفی و به روش پدیدارشناسانه انجام شد. ۷ دانشجوی و دانش‌آموخته دانشگاه مجازی با روش نمونه‌گیری گلوله برفی انتخاب و با آنها مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته و عمیق انجام شد. آنگاه متن مصاحبه‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج: یافته‌های پژوهش پیرامون سوال اصلی پژوهش در ۳ مقوله محوری ارائه شده است:

۱. تعامل با دو زیر مقوله هم‌کلاسی‌ها و استادان.

۲. مدیریت و سبک یادگیری.

۳. چالش‌ها و دغدغه‌ها با سه زیرمقوله فرهنگ، اشتغال و ضعف‌ها و کاستی‌ها

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش حاکی از آن است که عدم حضور اجتماعی و تعامل ضعیف دانشجویان با استاد یا هم‌کلاسی‌های خود، یکی از چالش‌های بزرگ افراد شرکت‌کننده در پژوهش است. احساس عدم امنیت روانی، بی‌مسئولیتی اساتید نشأت گرفته از فقدان خطرپذیری به دلیل نبود ارتباط چشمی و بدنی، عدم شناخت صحیح از افراد و موقعیت‌ها، اضطراب امتحان به دلیل نداشتن تفسیر درست از خلیات استاد، بی‌علاقگی اساتید به طرح پرسش در کلاس‌های دارای ارتباط هم‌زمان و احساس تنهایی همه از جمله یافته‌های پژوهش در مقوله تعامل است. از طرف دیگر در یادگیری الکترونیکی نقش دانشجو فعال‌تر شده است. مشکلات فرهنگی ناشی از عدم پذیرش این شیوه از آموزش در کشور به شکل تبعیض و تحمیل حس حقارت به دانشجویان، ضعف بودن زیرساخت‌های فنی، ضعف مدیریتی و عدم استفاده از اساتید آموزش‌دیده در حوزه آموزش مجازی از دیگر یافته‌های این پژوهش است.

واژگان کلیدی

یادگیری الکترونیکی، دانشگاه مجازی، پژوهش کیفی، پدیدارشناسی

مقدمه

ورود فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به حوزه تعلیم و تربیت طی چند دهه اخیر، به ویژه آموزش و یادگیری از طریق وب که تحول یافته‌ترین شکل آموزش بر اساس رایانه تلقی می‌شود، اگر چه از یک سو نویدبخش تحولات بنیادین و ساختاری در این حوزه است که هم راستا با تغییرات جهانی فن‌آوری در سایر حوزه‌ها به وقوع می‌پیوندد. از سوی دیگر و در سایه نگاهی متفاوت اندیشه تضعیف کیفیت آموزش و یادگیری و کاهش ارتباطات انسانی و جایگزینی نظام ارتباطات مجازی با دنیای واقعی ارتباط و تعامل در محیط‌های یادگیری، منجر به ایجاد چالش‌های جدید و عمیق در این حیطه شده است.

در طول سال‌های گذشته پژوهش‌های متعددی درباره اثربخشی کاربرد اینترنت و وب در محیط‌های یادگیری انجام شده است که غالباً متضمن نتایج متفاوت و گاه متضادی بوده‌اند. به نظر می‌رسد تدارک یک چارچوب تحقیقاتی جدید در زمینه یادگیری تحت وب برای تجدید ساختار و فرآیندهای نظام آموزشی حول محور فن‌آوری اطلاعات و شبکه ضروری باشد. تغییرات بنیادین دیگری که جهان طی سال‌های اخیر شاهد

آن بوده است تغییر شیوه‌های پژوهش و گرایش‌های روز افزون محققان در به کارگیری روش‌های کیفی تحقیق در حیطه علوم اجتماعی و حوزه‌هایی با عاملیت انسانی است. پژوهشگران کیفی در پارادایم تفسیری با رد کاهش‌گرایی و کمی‌سازی رفتارهای انسانی به دنبال فهم راه‌هایی هستند که انسان از طریق آنها جهان اجتماعی را خلق و تجربه می‌کند [۱]. پژوهش حاضر درصدد است با بررسی معنا و تفسیری که دانشجویان و دانش‌آموختگان از یادگیری الکترونیکی خلق می‌کنند، فضای فرهنگی حاکم بر دانشگاه‌های مجازی ایران را در بعد یادگیری الکترونیکی به تصویر بکشد؛ فضایی که به نظر می‌رسد با رویکردهای کمی پژوهش قابل شناسایی نباشند.

مواد و روش‌ها

برای انجام پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسانه استفاده شده است. تمرکز اصلی فلسفه پدیدارشناسی بر تجارب انسانی و مطالعه بازتاب این تجارب در آگاهی انسان است [۲]. Erich پدیدارشناسی را به شبکه تار عنکبوت تشبیه می‌کند. تجارب منحصر به فرد افراد مانند تارهایی هستند که از مرکز به محیط کشیده شده‌اند. ولی آنچه که این تارها را در جای خود محفوظ نگه می‌دارد تارهای هم‌مرکز

دایره‌ای شکل هستند که می‌توان آنها را به روش‌های پدیدارشناختی شبیه کرد. یک پدیدارشناس از طریق بافتن شبکه تار عنکبوتی می‌تواند ساختار تجارب زیسته افراد را درک کند [۳]. Willis معتقد است: «پدیدارشناسی در بنیادی‌ترین شکل خود به توصیف‌هایی از ادراکات زیست‌جهانی (Life-world perception) و روشی که ادراکات زیست‌جهانی، کیفیت انسانی متمایزی به تجربه می‌بخشد، اطلاق می‌شود» [۲]. در مطالعات پدیدارشناسانه، تعمیم‌پذیری نتایج، هدف پژوهش نیست؛ لذا روش‌های نمونه‌گیری این پژوهش‌ها با پژوهش‌های کمی متفاوت است. تحقیق کیفی در تدوین و تهیه روش‌های بررسی پدیده‌ها و روش‌های نمونه‌گیری به‌منظور کسب بینش بیشتر و عمیق‌تر آزادی لازم را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دهد [۴]. Patton اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به‌کار می‌برد که در آن مواردی انتخاب می‌شوند که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی سرشار از اطلاعاتند [۴]. موارد غنی از اطلاعات افرادی هستند که محقق می‌تواند از آنها درباره مسائل مهم پژوهش، اطلاعات زیاد و با ارزش کسب کند.

کار نمونه‌گیری و مصاحبه پژوهش حاضر طی ماه‌های اردیبهشت و خرداد سال ۸۹ انجام شد. نخست یکی از دانشگاه‌های مجازی شهر تهران که دارای قدمت بیشتری در حوزه یادگیری الکترونیکی بود، انتخاب شد. تعیین محل ملاقات و مصاحبه با شرکت‌کنندگان به اختیار مصاحبه‌شوندگان گذاشته شد که همگی تمایل به انجام مصاحبه در مکان دانشگاه داشتند. مدت زمان هر مصاحبه بین ۶۰ الی ۷۵ دقیقه بود. متن مصاحبه‌ها به‌وسیله دستگاه ضبط‌صدا (MP3 player) و با کسب رضایت و اجازه شرکت‌کنندگان، ضبط شد و سپس توسط پژوهشگر کلمه به کلمه بر روی کاغذ منتقل شد. برای انجام مصاحبه و گردآوری اطلاعات از روش مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته و عمیق استفاده شد. پرسش‌های مصاحبه با تاکید بر تجارب مصاحبه‌شوندگان درباره تحصیل در دانشگاه مجازی تهیه شد ولی در حین مصاحبه به شرکت‌کنندگان این فرصت داده می‌شد درباره موضوعاتی که به نظر آنها مهم است ولی در سوالات اشاره‌ای به آن موارد نشده است، صحبت کنند. در پژوهش حاضر نیز از نمونه‌گیری هدفمند و رویکرد گلوله برفی (Snowball) استفاده شده است. به‌منظور تحقق فرض (موارد سرشار از اطلاعات)، معیاری که برای انتخاب اولین نمونه در نظر گرفته شد، سپری شدن بیش از سه ترم از مدت زمان تحصیل دانشجو در دانشگاه بود. براساس رویکرد گلوله برفی، کار نمونه‌گیری به این شکل ادامه پیدا می‌کند که از آخرین شرکت‌کننده سوال می‌شود چه شخص دیگری می‌تواند یک مورد خوب برای

ادامه کار پژوهش باشد؟ و این کار تا جایی ادامه می‌یابد که از موارد جدید هیچ دانش جدیدی به‌دست نیاید که به این حالت، اشباع نظری گفته می‌شود. نمونه‌گیری در این پژوهش با هفت شرکت‌کننده پایان یافت. از هفت شرکت‌کننده، ۴چهار نفر فارغ‌التحصیل مقطع کارشناسی آموزش مجازی در رشته فناوری اطلاعات بودند و دو نفر از دانشجویان ترم پنج و یک نفر دانشجوی ترم چهارم بود. مصاحبه با سوال (انواع تجارب خوشایند و ناخوشایند خود را در مورد آموزش مجازی بازگو کنید) آغاز می‌شد که دال بر تاکید و تمرکز مصاحبه بر چگونگی انعکاس شرایط تحصیل در دانشگاه مجازی بر شعور و احساسات افراد بود. پس از پیاده کردن متن مصاحبه‌ها و گوش دادن مجدد به آنها، ابهاماتی در برخی مفاهیم و جملات به‌کار رفته توسط مصاحبه‌شوندگان از جانب پژوهشگر احساس شد که از طریق تماس تلفنی با مصاحبه‌شوندگان و درخواست توضیحات اضافی، اقدامات لازم جهت رفع ابهامات انجام شد. پس از انجام اولین مصاحبه و مکتوب شدن آن، تجزیه و تحلیل داده‌ها آغاز شد.

مطابق نظر بسیاری از تحلیل‌گران، تجزیه و تحلیل اطلاعات در پژوهش‌های کیفی الزاماً پس از انجام اولین مصاحبه یا مشاهده باید آغاز شود. تحلیل اطلاعات به شکل تحلیل محتوای کیفی انجام شد، به این ترتیب که به هر جمله یا عبارت که حاوی یک مضمون یا مفهوم بود، یک کد تعلق گرفت. در پژوهش‌های کیفی، کدگذاری یعنی اختصاص دادن بعضی عناوین مختصر به جنبه‌های گوناگون اطلاعات به‌منظور بازیابی راحت آنها. این کار از طریق یک واژه، یک عبارت، یک عدد، یا یک حرف انجام می‌شود. در این مرحله نیاز است که اثری از افکار، احساسات و تأملات برجای بماند و این اطلاعات تفسیری با اطلاعات خام درهم پیچیده شوند [۵]. در پایان مرحله کدگذاری، سیاهه‌ای از اطلاعات فراهم شد تا بنا به نیاز در مراحل بعدی پژوهش مورد استفاده قرار بگیرند. پس از پایان فرآیند کدگذاری، مرحله بعدی تحلیل اطلاعات آغاز شد. در این مرحله واحدهای اطلاعاتی (کدها)، به منظور یافتن قواعد تکرار شونده در آنها با هم مقایسه شدند. مجموعه‌ای از واحدهای اطلاعات به دلیل داشتن قواعد تکرار شونده و تشابهات معنایی و تفسیری در یک مقوله جای داده شدند و به تناسب محتویات داخل آن، یک نام برای آن مقوله انتخاب شد. فرآیند تحلیل اطلاعات در حرکت‌های رفت و برگشتی بین توصیف و تفسیر، قیاس و استقرار و مفاهیم عینی و انتزاعی، سرانجام در مرحله‌ای متوقف شد که مقوله‌های به‌دست آمده قابلیت ادغام و تحت شمول قرار گرفتن مفاهیم انتزاعی‌تر را نداشتند.

یافته‌ها

یافته‌ها با محوریت ۳ مفهوم مقوله‌بندی شدند. این مقولات عبارتند از:

۱. تعامل (دانشجو با استاد و دانشجو با دانشجو).
۲. سبک و مدیریت یادگیری.
۳. چالش‌ها و دغدغه‌ها (فرهنگ حال و آینده، اشتغال، ضعف‌ها و کاستی‌ها).

تعامل

یافته‌های پژوهش حاضر در ارتباط با موضوع تعامل در ۲ زیر مقوله تحت عناوین: الف) تعامل دانشجو با استاد ب) تعامل دانشجو با دانشجو قابل بحث و بررسی است.

الف) تعامل دانشجو با استاد:

در پژوهش حاضر عدم تعامل فیزیکی (ارتباط چشمی با الگوهای اجتماعی ارتباط) از جانب مصاحبه‌شوندگان به دو صورت ارزیابی شد. گروهی معتقد بودند عدم تعامل بین استاد و دانشجو باعث بی‌مسئولیتی استاد نسبت به آموزش می‌شود: «اساتید در سیستم مجازی نسبت به کلاس‌ها بی‌اهمیت هستند، چون درخواست‌ها و ارتباطات چشمی را نمی‌بینند، نیازها را نمی‌بینند و جواب نمی‌دهند».

نوع دیگری از ارزیابی به این صورت مطرح می‌شد که نبود تعامل چشمی باعث ایجاد اضطراب امتحان می‌شود. چرا که از طریق دیدن حرکات بدنی و حالات صورت استاد می‌توان به اهمیت برخی مطالب از نظر استاد پی برد و همان مطالب را برای امتحان عمیق‌تر و بهتر خواند. آموزش مجازی چنین امکانی را فراهم نمی‌کند. «ارتباط آن‌لاین کافی نیست. ارتباط حضوری با استاد جوابگوتره و دانشجو درس رو بهتر یاد می‌گیره حداقل اگر ارتباط تصویری باشه در یادگیری تاثیر گذارتره ما ارتباط تصویری هم نداریم. اگر در طول ترم استاد رو نبینیم نمراتمون به مراتب کمتر میشه»، «ما تمام کتاب و تمام محتوای الکترونیکی رو می‌خونیم ولی باز نمره خوب نمی‌اریم، چون اخلاق استاد رو نمی‌دونیم. شما در کلاس حضوری متوجه خیلی چیزها میشی اینکه استاد رو چی تاکید داره و ازت چی می‌خواد ولی اینجا از این خبرها نیست چون اونو نمی‌بینی».

ب) تعامل دانشجو با دانشجو:

بر اساس بررسی‌های انجام شده در متن مصاحبه‌های این

پژوهش، تعامل به معنی تشکیل گروه‌های یادگیری و گسترش فرصت‌های یادگیری بسیار ضعیف است. علت این امر مسائل گوناگون عنوان شده است از جمله: زیرساخت‌های فنی ضعیف که باعث قطع و وصل شدن مکرر صدا می‌شود، عدم علاقه اساتید به طرح پرسش در کلاس‌های ارتباط هم‌زمان، تعداد کم جلسات ارتباط هم‌زمان در طول ترم و نبود راهکارها و مکانیزم‌های مؤثر برای تشویق و احیاناً الزام دانشجویان به شرکت در تعاملات گروهی در قالب گروه‌های مشارکتی یادگیری.

«سیستم حضوری به این صورت است که دانشجو می‌تونه

وسط صحبت استاد سوالاتش رو همون لحظه بپرسه ولی در سیستم آن‌لاین این امکان نیست اگر هم باشه اساتید این امکان رو نمی‌دن. می‌گن وقتی سوال می‌پرسید یک دفعه از بحث کلاس خارج می‌شیم». یکی از کارکردهای فراگیر استاد در هر تجربه آموزشی، پاسخ دادن به سوالات است. در محیط آموزش مجازی موقعیت‌های بسیاری پیش می‌آید که دانشجویان نیاز به اطلاعات یا راهنمایی‌های مشخص دارند. ممکن است آنها به دلایل معقول شناختی یا محدودیت زمانی و نیاز به تسریع فرآیند آموزشی، نیازمند پاسخ فوری باشند [۶]. دانشجویان در این باره می‌گویند:

«هرچند جلسه یکبار شاید هم به‌طور میانگین ماهی یک‌بار جلسه ارتباط هم‌زمان داشتیم. بیشتر جلسات کلاس ما به شکل از پیش ضبط شده و یا فایل‌های PDF بود»، «در کلاس‌های هم‌زمان صدا مکرر قطع و وصل میشه و این حوصله آدمو سر می‌بره». «در این سیستم اگر کسی تصمیم بگیره حرف نزنه تو تا آخر اونو نمی‌شناسی و او مثل یک آدم مرده است و استاد هیچ تلاشی برای به حرف آوردن اون نمی‌کنه».

در پژوهش حاضر تعامل دانشجو با دانشجو از نظر مصاحبه‌شوندگان یعنی ارتباط دوستی خارج از چارچوب رسمی کلاس، یعنی تلاش برای دوست‌یابی برای رفع اشکال و یادگیری بهتر. نوع تعامل در این پژوهش از دید مشارکت‌کنندگان بیشتر از نوع ارتباط غیرهم‌زمان است.

«ما اگه نخواهیم همدیگه رو ببینیم تنها راهمون برای ارتباط ایمیل زنده که اونم زیادش حوصله آدمو سر می‌بره، آدم دوست داره طرفشو ببینه باهاش فیس تو فیس (face to face) بشه»، «به نظر من دانشجویهای مجازی خیلی بیشتر از دانشجویهای حضوری باهم در ارتباطند. حس مشارکت آموزش الکترونیکی برای من خیلی جذاب بود و این حس بین دانشجویهای مجازی خیلی بیشتر از دانشجویهای حضوری».

رو در تماس نیستی این باعث میشه سیستم دانشجو محور بشه و این برای من خیلی جذابه».

صاحب‌نظران آموزش و یادگیری الکترونیکی معتقدند رویکرد فراگیرنده‌محور خطر به حاشیه بردن استاد را به‌دنبال دارد. در بیشتر موارد صرفاً با واگذار کردن مسئولیت و کنترل به فراگیرنده، تمامیت تجربه آموزشی مختل می‌شود. کنترل و مسولیت‌پذیری فراگیر، یادگیری الکترونیکی را به‌سمت رویکرد «راهنمایی در حاشیه» هدایت کرده است. آموزش فرآیندی یگانه است که اساتید و دانشجویان مسولیت‌های مهم و مکمل در آن دارند. این رابطه اساس تجربه آموزشی است و توجه معطوف به یادگیری است نه آنچه که فراگیرنده از روی هوس تصمیم بگیرد [۶].

«اینکه خودم تونستم برای یادگیری خودم برنامه‌ریزی کنم عالی بود. در کلاس‌های حضوری از ترس اینکه استاد درس می‌پرسه و تو بلد نمیشی و آبروت میره مجبوری درس بخونی و اینجا این طوری نیست، اینجا خودت خودتو فرش (fresh) نگه می‌داری. من در این سیستم یاد گرفتم وقتی هیچ‌کس از من چیزی نمی‌خواد کتابی رو تموم کنم».

Dreyfus درباره عدم خطرپذیری استاد و دانشجو در محیط مجازی معتقد است در سیستم حضوری، دانشجو در معرض خطر فراخوانده شدن برای نشان دادن دانش خود در مورد موضوع سخنرانی و معلم در معرض خطر پرسیده شدن سوالی است که نتواند پاسخ دهد. اگر این قضیه صادق باشد، ممکن است به این معنا باشد که تدریس از راه دور نه تنها می‌تواند فرصت‌های یادگیری را دچار مشکل کند بلکه معلمان کم‌توان‌تری را هم به‌وجود می‌آورد. آموزش انفعالی از راه دور، با زدودن خطرپذیری در یادگیری و تدریس، دانشجویان و مدرسان را از مهمترین امر یعنی یادگیری چگونه یاد دادن و چگونه یاد گرفتن محروم می‌کند [۷].

چالش‌ها و دغدغه‌ها

الف) فرهنگ (معطوف به حال و آینده)

ب) اشتغال

ج) ضعف‌ها و نارسایی‌ها

الف) فرهنگ (معطوف به حال و آینده)

از نظر طرفداران مکتب بازسازی اجتماعی باید به آینده به‌گونه‌ای بنگریم که می‌توانیم آن را به جهانی زیبا و نویدبخش تبدیل کنیم [۸]. آینده‌گرایان گروهی از جنبش بازسازی اجتماعی هستند که سعی دارند خط سیر تحولات اجتماعی و فناورانه را

از نظر برخی مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، ارتباطات دوستی در سیستم مجازی هیچ تفاوتی با سیستم حضوری ندارد. نه از نظر انگیزش دوست‌یابی و نه از نظر روند ارتباطات دوستی.

«دوستی‌ها در این دوره با دوره‌های حضوری فرقی نداره. اصلاً به‌نظر من دلیلی نداره به خاطر تفاوت در نوع آموزش، این متفاوت بودن رو به همه چی تعمیم بدیم و بگیم دوستی آدم‌ها در این سیستم یه رنگ دیگه است»، «بچه‌ها تو این سیستم دوستی‌هاشون اونقدر قوی بود که تیم ورزشی ساختن، با هم ازدواج کردن ...».

گروهی دیگر معتقد بودند دوست‌یابی در این سیستم با انگیزه ایجاد احساس امنیت روانی اتفاق می‌افتد.

«در اینجا بین بچه‌ها ارتباط نیست، باید تلاش کنی ارتباط برقرار کنی چون مجبوری بالاخره باید یکی پیدا بشه بهت کمک کنه تو بهش کمک کن ...»، «آدم وقتی می‌بینه خودش و کامپیوترش و کلی مطلب برای یاد گرفتن فکر می‌کنه بگرده یکی مثل خودش گیر بیاره تا حداقل دلش آروم باشه که تنها نیست».

مدیریت و سبک یادگیری

شواهد موجود در پژوهش حاضر حاکی از آن است که افراد، یادگیری در این سیستم را بسیار عمیق‌تر از یادگیری در سیستم‌های حضوری می‌دانند.

«در این سیستم آدم بیشتر یاد می‌گیره چون خودت می‌خونی». Anderson و Grisson اشاره می‌کنند به‌خاطر انفجار اطلاعات به رویکردهای جدید آموزشی نیاز است. هدف آن است که به دانشجویان توانایی‌ها و راهبردهای ضروری برای مدیریت اطلاعات عمیق و پر حجم داده شود. در حرکت به سوی این هدف تنها راه حل بلندمدت، ایجاد محیطی آموزشی است که در آن دانشجویان نه تنها به یادگیری بلکه به فراگیری نحوه یادگیری نیز بپردازند. به‌همین دلیل هدف آموزش حرکت به سمت رشد توانایی‌های یادگیری خودراهبری است که به‌صورت مادام‌العمر به فرد کمک نماید. این موضوع اکنون تبدیل به نماد عصر اطلاعات شده است [۶].

همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که فراگیران در این سیستم فرآیند خود تنظیمی در یادگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری را فرا می‌گیرند. این یافته‌ها همچنین دلالت بر این امر دارند که فراگیران از تقلیل نقش معلم در مقام یک منبع قدرت و دانش به یک تسهیل‌گر و در نتیجه تبدیل سیستم به فضای دانشجوی‌محور، احساس رضایت و خرسندی می‌کنند.

«جذاب‌ترین قسمت آموزش الکترونیکی اینه که با استاد رو در

پیش‌بینی و مردم را برای آن تربیت کنند. Toffler در کتاب موج آینده (future shock) معتقد است برنامه درسی مدرسه نه تنها از کاروان تحولات اجتماعی و فناورانه وامانده بلکه به دلیل آنکه برای دوره‌ای تنظیم شده که عمرش به سرآمده، منسوخ نیز هست. آینده‌باوران، معتقدند مدارس باید دانش‌آموزان را برای نیازهای فراصنعتی جامعه اطلاعاتی تربیت کنند [۹].

در پژوهش حاضر نکته‌ای که از جانب مشارکت‌کنندگان در ارتباط با موضوع فرهنگ مورد تاکید قرار گرفت دقیقاً نکته‌ای است که از جانب آینده‌گرایان مکتب بازسازی اجتماعی به آن اشاره شده است. آماده نبودن بسترهای اجتماعی- فرهنگی جامعه برای پذیرش تبعات و آثار ورود به عصر فراصنعتی.

«فرهنگ آموزش مجازی در کشور ما وجود ندارد، مردم استقبال نمی‌کنند مردم دوست دارند سر کلاس درس بشینند». و «اینجا بسترهای صددرصد آماده نیست یعنی ضعف‌هایی در بحث اینترنت و در کل در بحث محیط مجازی در ایران هست، هنوز جا نیفتاده به ما به شکل مجازی نگاه می‌کنند، ما نه روزانه‌ایم نه شبانه این وسط موندیم».

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند به دلیل آماده نبودن زمینه فرهنگی در جامعه و حتی در دانشگاه‌هایی که سیستم مجازی دارند نسبت به پذیرش این پدیده مقاومت وجود دارد و به اشکال گوناگون در قالب انواع رفتارهای تبعیض آمیز نمود پیدا می‌کند. «برای مجازی‌ها هیچ حقوقی قائل نیستن می‌خوای از در بیای مشکل داری، می‌خوای از کتاب خونه استفاده کنی مشکل داری، می‌خوای امتحان بدی توی یک دانشکده دورافتاده باید ساعتی بعد از ساعت رفت و آمد همه بیایی». «من شاگرد اول دوره بودم می‌خواستم مثل بقیه بدون کنکور برم ارشد بخونم ولی نگذاشتن گفتن این شامل مجازی‌ها نمیشه». «روزی قرار بود برای دانشجویهای روزانه همایشی برگزار بشه دبیر اجرایی همایش به کارمنداش گفت حواستونو جمع کنین اینا دیگه مجازی نیستن که با یک پارچ آب و چند تا لیوان یک بارمصرف راضی‌شون کنین این دفعه باید تدارکات عالی باشه». «وزارت علوم به ما قول داده بود پای مدرکمون مهر آموزش مجازی نخوره ولی به قولشون عمل نکردن این باعث میشه در آینده رفتارهای تبعیض آمیز نسبت به ما در جامعه بیشتر بشه».

ب) اشتغال

گروهی از مصاحبه‌شوندگان که شاغل بودند و پس از اشتغال به کار مشغول به تحصیل شده بودند، این شیوه تحصیل

را مناسب‌ترین گزینه برای افراد شاغل می‌دانستند ولی مصاحبه‌شوندگان غیرشاغل دغدغه‌های متفاوتی داشتند. آنان اشتغال و تحصیل هم‌زمان را به دلیل کمبود وقت و سنگین بودن دوره‌های مجازی غیرممکن می‌دانستند.

«این سیستم بسیار مناسبه برای کسانی که مثل من شاغلن»، «من چون شاغل بودم گزینه بهتری برای تحصیل نداشتم. اگه سیستم مجازی نبود من تا آخر عمر از ادامه تحصیل محروم می‌شدم». «از دور که نگاه می‌کنی فکر می‌کنی می‌تونی هم‌زمان هم کار کنی هم تحصیل؛ ولی واقعاً این طور نیست اینجا عین حضوری وقت گیره»، «درس خوندن در این دوره خیلی سخت‌گیرانه است. داشتیم کسانی که به خاطر تحصیل شغلشونو از دست دادن و یا به خاطر شغلشون مشروط شدن»، «با این مهری که وزارت علوم پای مدرک ما زد، اصلاً معلوم نیست کسی به ما کار بده».

ج) ضعف‌ها و نارسایی‌ها

از دید مصاحبه‌شوندگان علاوه بر تمامی موارد ذکر شده در قسمت‌های قبل، ضعف‌های دیگری نیز در این سیستم به چشم می‌خورد که فهرست‌وار به آنها اشاره می‌شود:

۱. نبود کنکور در سیستم‌های مجازی برخی دانشگاه‌ها موجب ایجاد نوعی احساس حقارت در بین دانشجویان شده است. «ما چون بدون کنکور اومدیم همه فکر می‌کنن بی‌سوادم».

۲. در کشورهایی همانند ایران موفقیت در آزمون ورودی و کسب امتیاز استفاده از امکانات تحصیل رایگان در طول سال‌های متمادی در ایران تبدیل به یک ارزش فرهنگی شده است. سیستم آموزش مجازی در ایران، به‌عنوان یک پدیده نو ظهور هنوز در مرحله مقاومت و عدم پذیرش فرهنگی است و زمانی نسبتاً طولانی نیاز است تا پذیرش حاصل شود.

۳. زیرساخت‌های فنی ضعیف و سرعت پایین اینترنت

۴. نبود کتابخانه‌های الکترونیکی

۵. ضعف مدیریت. «میرن میگرددن فقط کسی رو که وقتش آزادتره برای مدیریت میارن. مدیر مجازی باید حرف جدیدی برای گفتن داشته باشه باید بخواد طرحی نو در اندازه».

۶. استفاده از دانشجویان دوره دکتری برای تدریس در این دوره باعث تشدید احساس کمتری در این دانشجویان

ثابت در حوزه آموزش عمومی و عالی به رسمیت شناخته است. شاید از اولین سال‌های ظهور این پدیده، پژوهش‌های گوناگون در مورد کفایت و کارایی آن انجام شده و صدها کتاب و مقاله و پایان‌نامه در این ارتباط به رشته تحریر درآمده است. در سال‌های اخیر پژوهش‌های بسیاری حول موضوع بحث برانگیز تعامل و حضور اجتماعی در محیط‌های آموزشی وب‌محور انجام شده است [۷]. معلمان با تجربه و پدیدارشناسان معتقدند که هر شکل از آموزش از راه دور چه به صورت تعاملی و چه غیر آن با یک چالش اساسی روبرو است، این که حضور از راه دور نمی‌تواند حس بودن در موقعیت را به نحوی باز تولید کند که آموخته‌های فرد به دنیای واقعی منتقل شود و در حوزه تعلیم و تربیت هر پیشرفت تکنولوژیک که آموزش را از رهگذر کاستن از حضور مستقیم آموزگار و دانشجو در برابر هم اقتصادی‌تر و انعطاف‌پذیرتر کند، باعث کارایی کمتر تدریس می‌شود [۷]. Noriko Hara و Rob Kling، پژوهشی قوم‌نگارانه درباره تعامل در آموزش مجازی انجام دادند. سوال پژوهشی این بود: «دانشجویان در این دوره چگونه احساس انزوای خود در کلاس مجازی را به‌گونه‌ای کنترل می‌کنند که حس یک اجتماع آموزشی را به‌وجود آورند» [۱۰]. این پژوهش تحلیل کیفی عمیق از فشار روانی دانشجویان دوره آن‌لاین کارشناسی در یکی از دانشگاه‌های آمریکا را ارائه می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان داد برخی اضطراب‌ها و سردرگمی‌های ارتباطی آنها به علت عدم بازخورد از طرف استادشان بود زیرا با وی مواجهه فیزیکی نداشتند. این امر ناشی از محدودیت الگوهای اجتماعی نظیر حرکات دست و سر و حالت‌های صورت است.

به نظر Paulos و Canny مکالمه رو در روی دو انسان به ترکیب ظریفی از حرکات چشم، حرکت سر، اطوارها و طرز قرارگیری بدن بستگی دارد و بنابراین دو انسان به طریقی بسیار غنی‌تر از آنچه اغلب متخصصان روایت گمان می‌برند با یکدیگر تعامل می‌کنند. بررسی‌های این دو نفر بیانگر آن است که درکی کل‌گرا از تعامل با حضور جسمی، ممکن است برای هر مواجهه روزمره انسانی تعیین‌کننده باشد و این تعامل میان بدن‌ها (intercorporality) به مفهومی که Merleau-Ponty آن را به کار می‌برد، با همراه کردن تصاویر سه بعدی، صدای استریو و مانند اینها قابل دستیابی نیست [۷]. Dreyfus استاد فلسفه دانشگاه استنفورد معتقد است آنچه در حضور از راه دور از دست می‌رود امکان تسلط فرد بر حرکت بدنش برای به‌دست آوردن تسلط بهتر بر جهان است. همچنین ادراک زمینه ارتباط نیز به‌دست نمی‌آید [۷]. Anderson و Gerreson متذکر می‌شوند که در محیط تصویری و کلامی نشانه‌هایی مانند زبان

می‌شود. «ماها که مجازی هستیم برای بعضی درس‌ها هیات علمی افتخار نمیدن تدریس کنن از دانشجوهای دکتری استفاده می‌کنن».

۷. نبود یا کمبود ارتباط با جنس مخالف. «در این سیستم ارتباط با جنس مخالف برقرار نمیشه. در جامعه ما تنها جای ارتباط با جنس مخالف محیط دانشگاهه».

۸. عدم آشنایی اساتید با اصول تدریس در دوره‌های مجازی و نبود کفایت‌های لازم. «استادها سر کلاس مجازی طوری تدریس می‌کنن که فکر می‌کنن سر کلاس‌های حضوری هستن».

صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در حوزه یادگیری الکترونیکی ویژگی‌ها و توانمندی‌های خاصی را برای مدرسان، تعریف می‌کنند. استاد در محیط یادگیری الکترونیکی باید بتواند ایده‌ها و مفاهیم ارزشمند را شناسایی کند، نظمی مفهومی ایجاد کند، به سازماندهی فعالیت‌های یادگیری بپردازد، مباحثه را هدایت کند، منابع اطلاعاتی اضافه را معرفی کند و به‌هنگام نیاز باورهای نادرست را تشخیص دهد و مداخله کند. این باور که شیوه راهنمایی در حاشیه مناسب‌ترین گزینه برای تسهیل تجربه یادگیری الکترونیکی است، نادرست بوده و باید روی حضور آموزشی تاکید زیادی نمود [۶].

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش‌های کیفی به‌طور کل و پژوهش پدیدارشناسانه به‌طور خاص در عرصه آموزش مجازی اگر چه قابل تعمیم به شرایط و موقعیت‌های دیگر نیست ولی یافته‌های چنین پژوهش‌هایی با برجسته‌سازی معایب، محدودیت‌ها، فرصت‌ها و مزایای یادگیری الکترونیکی از منظر تجارب گروهی از دانشجویان و دانش‌آموختگان و آشکارسازی فشارهای روانی نشأت گرفته از شرایط و بسترهای نامناسب فرهنگی، فرصتی را برای متولیان و مجریان آموزش مجازی در آموزش عالی ایران فراهم می‌کند تا از طریق بهینه‌سازی زیرساخت‌های فنی، فرهنگی و منابع انسانی قدمی در راستای رشد و توسعه این پدیده نوظهور در عرصه آموزش عالی ایران بردارند.

ظهور پدیده‌های عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه تعلیم و تربیت همچون یادگیری الکترونیکی و آموزش مجازی، طی سال‌های اخیر آنچنان جوامع بشری را دچار هیجان کرده است که خانواده بزرگ تعلیم و تربیت جهانی بدون کوچک‌ترین توان مقاومت در مقابل رشد فزاینده این فناوری، آن را به‌عنوان یک عضو دائمی و

تن (body language) و آهنگ کلام (verbal intonation) تاثیر عمیقی بر تفسیر پیام دارند [۶]. Dye یادگیری را فرآیندی عمیقاً اجتماعی می‌داند که نیاز به زمان و تماس رو در رو دارد. این امر به معنای تعامل استادان با دانشجویان است [۷].

تعاملات تعبیه شده در برنامه‌های درسی مبتنی بر وب، فرصت‌های یادگیری مناسبی برای کسب دانش، افزایش قدرت شناخت و تحلیل، برقراری روابط اجتماعی و پرورش حس همدلی است. تعاملاتی که در زمان مشابه از مکان‌های متفاوت و از طریق ویدئو کنفرانس، چت و کنفرانس شنیداری انجام می‌شود، ارتباط هم‌زمان (Synchronous) نام دارند. تعاملاتی که در زمان‌های متفاوت، از مکان‌های گوناگون و از طریق پست الکترونیک انجام می‌شود ارتباط غیر هم‌زمان (Asynchronous) خوانده می‌شود [۱۱]. اندرسون معتقد است با توسعه امکانات ارتباطی وب، نسل جدیدی از یادگیری رایانه‌ای پدید آمده است که مشارکت و تشکیل گروه‌های یادگیری و تعامل اساس آن است [۱۲]. Dewey با به‌کارگیری مفهوم تعامل در مورد آموزش مبتنی بر فعالیت، تجربه آموزشی را به‌عنوان تعاملی که بین فرد و آنچه در آن لحظه محیط اطراف او را تشکیل می‌دهد توصیف می‌کند. تعریف Dewey به خوبی با ناپایداری پیچیده زمان و مکان که یادگیری الکترونیکی را تعریف می‌کند هم‌خوانی دارد. هم‌چنین بر اهمیت تعامل با عوامل انسانی و غیرانسانی مختلف که محیط را تشکیل می‌دهند تاکید دارد. از نظر Dewey تعامل، عنصر تبیین‌کننده در فرآیند آموزشی است و هنگامی روی می‌دهد که دانشجویان اطلاعات بی‌روح دریافت‌شده از دیگران را تغییر ساختار داده و آن را به دانشی کاربردی و دارای ارزش شخصی تبدیل نمایند. از طریق تعامل تبادل ایده‌ها صورت می‌گیرد و معرفت بر ساخته و تثبیت می‌شود [۶].

Anderson و Grisson در کتاب "یادگیری الکترونیکی در قرن ۲۱" درباره نقش استاد در تسهیل گفتگو در محیط مجازی نکات قابل توجهی را مطرح می‌کنند:

"از آن لحاظ که تعامل نقطه قوت یادگیری الکترونیکی و ذات تجربه آموزشی است، گفت و گو یکی از قسمت‌های اصلی تجربه یادگیری الکترونیکی محسوب می‌شود. تسهیل تجربه یادگیری بزرگترین چالش‌های پیش روی اساتید در محیط یادگیری الکترونیکی است. تسهیل گفت‌وگو به‌منظور بر ساخت معنی و تثبیت فهم امری فراتر از راهنمایی در حاشیه یا دانایی در صحنه بودن است. برای موفقیت در این کار ابتدا به محیطی نیاز داریم که مشارکت و مباحثه انتقادی را شتاب دهد و آن را حفظ کند."

و در جای دیگر اشاره می‌کند:

"تسهیل گفت و گو به‌منظور ادراک از مهمترین بخش‌های تجربه آموزشی است. نقش اجتماع پژوهشی فعال کردن و تشویق ساخت فهم شخصی و نیز شکل‌دهی و تثبیت ادراک دو طرفه است و تسهیل گفت‌وگو این نقش را تایید می‌کند. استاد نقش بسیار مهمی در تسهیل گفت‌وگو در تجربه یادگیری الکترونیکی دارد. مدیریت و نظارت گفت‌وگو در محیط یادگیری الکترونیکی کم‌اهمیت‌تر از محیط چهره به چهره نیست. ماهیت فکری و موشکافانه ارتباط متن‌محور نیازمند التزام جدی است و بقای این التزام و تشویق به مشارکت کیفی لازم‌اش این است که گفت‌وگو متمرکز و پربار باشد."

Anderson و Grisson درباره احساس تنهایی در محیط

مجازی و شیوه رویارویی با آن مطالبی را عنوان کرده‌اند: از آنجا که یادگیری الکترونیکی همراه با احساس تنهایی است، یکی از اولین و مهمترین چالش‌های پیش روی استاد ایجاد حضور اجتماعی است. حضور اجتماعی به این صورت تعریف شده است: «توانایی افراد مشارکت‌کننده در اجتماع پژوهشی برای ابراز وجود اجتماعی و عاطفی به‌صورت افراد واقعی (با هویت کامل خود) از طریق رسانه ارتباطی مورد استفاده».

Christie و Williams، Short در بررسی مطالعات

رسانه‌ای به این نتیجه رسیدند که غیبت ارتباط دیداری احتمال تظاهر عاطفی-اجتماعی را کاهش می‌دهد و از میزان اطلاعات قابل دسترس درباره تصور دیگران از خود شامل رفتارها، حالت‌های روحی و عکس‌العمل‌ها می‌کاهد. ضروری است که هر دانشجو احساس مقبول بودن کند و به او اطمینان داده شود که عضوی از اجتماع فراگیرندگان است. این احساس تعلق باعث انسجام گروهی می‌شود که امنیت ناشی از آن تسهیل‌کننده ارتباطات آزاد است و پذیرش بیان عواطف را هم در بر می‌گیرد ولی در صورت امکان باید به نخستین ملاقات چهره به چهره گروه توجه کرد. این مساله می‌تواند نقش شتاب‌دهنده در ایجاد حضور اجتماعی داشته باشد و گروه را با سرعت بیشتر به سمت فعالیت‌هایی ببرد که از نظر فکری پر بارتر هستند [۶]. از نظر Hislop بر اساس نظریه‌های یادگیری یادگیرنده‌محور، دانشجو باید در فرآیند یادگیری به‌طور فعال شرکت کند و مدرس از طریق راهنمایی، نظارت، ارائه بازخورد، تسهیل بحث و ایجاد انگیزه در ساخت دانش به دانشجو کمک کند [۱۲]. در محیط‌های یادگیری مجازی، مدرس نقش حاشیه‌ای را برعهده دارد. در این محیط، کنترل فرآیند یادگیری عمدتاً بر عهده دانشجو است مدرس محیط مجازی در نقش سنتی ارائه‌کننده اطلاعات در نظر گرفته نمی‌شود [۱۱].

موضوع در پژوهش حاضر نیز به شکل تغییر مواضع انفعالی یادگیری در سال‌های پیش از دانشگاه به موضع کاملاً فعال و خود راهبر یادگیری در دانشگاه، قابل مشاهده است ولی آنچه که در کنار این موضوع جلب توجه می‌نماید، به حاشیه رانده شدن استاد و تنزل عملکرد او در حد ارائه‌کننده اطلاعات آن هم به شکل فایل‌های از پیش ذخیره شده است.

مشکلات فرهنگی ناشی از عدم پذیرش این شیوه از آموزش در کشور به شکل تبعیض و تحمیل حس حقارت به دانشجویان، ضعیف بودن زیرساخت‌های فنی، ضعف مدیریتی و عدم استفاده از اساتید آموزش‌دیده در حوزه آموزش مجازی از دیگر یافته‌های این پژوهش است.

نتایج پژوهش حاضر نیز حاکی از آن است که عدم حضور اجتماعی و تعامل ضعیف و یا عدم تعامل دانشجویان با استاد یا هم کلاسی‌های خود، یکی از چالش‌های بزرگ افراد شرکت‌کننده در پژوهش است. احساس عدم امنیت روانی، بی‌مسئولیتی اساتید نشأت گرفته از فقدان خطرپذیری به دلیل نبود ارتباط چشمی و بدنی، عدم شناخت صحیح از افراد و موقعیت‌ها، اضطراب امتحان به دلیل نداشتن تفسیر درست از خلیقات استاد، بی‌علاقگی اساتید به طرح پرسش در کلاس‌های دارای ارتباط هم‌زمان و احساس تنهایی همه از جمله یافته‌های پژوهش در مقوله تعامل است.

یکی از اهداف آموزشی در دانشگاه‌های مجازی، ایجاد توانایی‌های یادگیری خودراهبر به‌منظور یادگیری مادام‌العمر است [۶،۷،۱۰]. این

References:

1. Iman M.T. Paradigmatic foundations of qualitative and quantitative research methods in social sciences. Ghom: Pazhuheshgahe hoze va daneshgah. 1388, P. 276 [In Persian]
2. Short E. Methodological studies curriculum. In: Mehr Mohammadi M. & et al. Tehran: SMT(samt). 1387, P.230 [In Persian]
3. O Donoghue T, Punch K. Qualitative Educational Research in Action, Doing and Reflecting. New York and London: Rout ledge Falmer. 2003, p.240
4. Gall M, Bourg W, Gall J. Qualitative and quantitative research methods in educational sciences and psychology. In: Nasr A.R. & et al. Tehran: SMT(samt) & Shahid Beheshti University. 1386, p.1015,1136 [In Persian]
5. Merriam Sharan B. Qualitative Research. San Francisco: Jossey-Bass. 2009, P.14
6. Grisson D.R., Anderson T. E-learning in the 21st century. In: Attaran M. Tehran: Smart School Institute of Educational Technology. 1383. [In Persian]
7. Drifos H. About Internet, A philosophical look at the Internet: What the Internet can not do. In: Mala'eke A. Tehran: Game no. 1383, p.57 [In Persian]
8. Ozman H, Krawer S.M. Philosophical Foundations of Education. In: Mottaghi far Gh.R. & et al. Ghom: Imam Khomeini Education and Research Institute. 1387, P.308 [In Persian]
9. Gootag J. Philosophical and Ideological Perspectives on Education. 4th ed. In: Pakseresht M.J. Tehran: SMT(samt). 1384, p.464 [In Persian]
10. Datton W.H., Loder B.D. Virtual University: New media and institutions of higher learning and training. In: Barutie Ardestani A.R., Mortazavi A, Illkhanie Pournaderi A. Tehran: Institute for Social and Cultural Studies. 1388, p.136 [In Persian]
11. Seraji F. Web-based curriculum: Step towards decentralization or increased focus on the curriculum. Journal of Curriculum Studies. Tehran. 1386; 1(4): 69-84 [In Persian]
12. Seraji F, Attaran M, Naaderi E, Ali Askari M. Virtual University Design Curriculum. Journal of Curriculum Studies. Tehran. 1386; 2(118): 6-79 [In Persian]