



پدیدارشناسی تنگنای اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی مجازی ایران

* امیر مرادی

** محسن کردلو

چکیده

هدف کلی پژوهش حاضر، پدیدارشناسی تنگنای اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی مجازی ایران در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی، نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی و ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته، ادراکات ذهنی شانزده نفر واکاوی گردید. سپس داده‌ها با استفاده از روش ون منون تحلیل شد. یافته‌های پژوهش، منجر به شناسایی سه محور اصلی و دوازده محور فرعی شد. تنگنای اخلاقی مربوط به استاد شامل: نقض حریم خصوصی، محدودیت دسترسی به استادان، ضعف روابط استاد و دانشجویان و فقدان الگوگیری اخلاقی از مدرسان است. تنگنای اخلاقی مربوط به دانشجویان شامل: عدم صداقت آکادمیک، ترویج فریب کاری، کاهش تعهد و پابندی و سوء استفاده از فن آوری است. تنگنای اخلاقی مربوط به دانشگاه نیز شامل: فقدان جنبه تربیتی و پرورشی، پاسخ‌گویی کم به دانشجویان، برگزاری ضعیف دوره‌های مهارتی و نقص در سیستم ارزیابی و وجود حباب نمره است. نتایج نشان داد که علی‌رغم فرصت‌های منحصر به فرد آموزش‌های آنلاین، به دلیل فقدان ارتباط چهره به چهره و عدم الگوگیری اخلاقی دانشجو از رفتارهای واقعی استاد، زمینه رشد اخلاقی چندان فراهم نیست اما این خلاء را می‌توان با تعاملی‌تر کردن محیط یادگیری و استفاده بیش‌تر از فن آوری‌های چند رسانه‌ای پر کرد.

واژگان کلیدی

پدیدارشناسی، تنگنای اخلاقی، آموزش الکترونیکی، آموزش عالی.

* دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران amirmoradi8@yahoo.com

** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران mohsenkordlo@yahoo.com

نویسنده مسؤول یا طرف مکاتبه: امیر مرادی

مقدمه

حرکت به سوی رویکردهای نوین در آموزش عالی، ایجاب کرده است که بسیاری از دانشگاه‌های جهان از فن‌آوری آموزش الکترونیکی در ارایه دوره‌ها استفاده کنند. در این شرایط، شکل و نوع مناسبات فردی-اجتماعی دستخوش تغییر شده و روابط قدرت، سلسله مراتب بین استاد-دانشجو، تحقق فردیت، بسط دیوارهای کلاس و به طور کلی مناسبات جدید شکل گرفته است. به همین ترتیب، به کارگیری این فن‌آوری در جوامع شرقی و در حال توسعه نظیر ایران که ارزش‌های فرهنگی-اجتماعی متفاوتی دارد، موجب می‌شود که درک کاربران از این نوع یادگیری متفاوت باشد (Kian, 2014).

واقعیت این است که ورود فن‌آوری و یکی از دستاوردهایش فن‌آوری اطلاعات^۱ به عرصه آموزش عالی نه تنها ماهیت فرایند یاددهی-یادگیری را تغییر داده است (Zarghami, 2009) بلکه مرزهای آن را به خارج از کلاس‌های فیزیکی توسعه داده و محیط‌های یادگیری جدیدی را به وجود آورده است و در طی چند دهه گذشته، دچار تغییر و تحول اساسی شده و نمودهای گوناگونی یافته است (Carliner & Shank, 2008). آنوهینا (Anohina, 2005) نمودهای آموزش مبتنی بر فضا را شامل: آموزش مبتنی بر رایانه^۲، آموزش از دور^۳، آموزش مبتنی بر اینترنت^۴، آموزش مبتنی بر منابع^۵، آموزش وب محور^۶، آموزش مبتنی بر فن‌آوری^۷ و آموزش‌های آنلاین^۸ می‌داند. آموزش‌های آن‌لاین به عنوان نمودی نوین، نوع خاصی از آموزش است که از اینترنت و سایر فن‌آوری‌هایی که بر مبنای وب^۹ طراحی شده است استفاده می‌کند تا تجربیات یادگیری را فراهم سازد (Stewart, 2004). در واقع آموزش‌های الکترونیکی با ارایه ویژگی‌های کاربرپسندی نظیر: ارایه آموزش‌های غیرحضوری در تمام مراحل تحصیل (Rajasingham, 2009)، دسترسی آسان و شبانه‌روزی به محتوا و منابع (Khan, 2005)، آموزش رایگان، صرفه‌جویی در هزینه‌ها و وقت (Hjeltnes, 2004)، بهره‌گیری کامل از اینترنت و وب،

¹ - Information Technology

² - Computer-based education

³ - Distance Education

⁴ - Internet based education

⁵ - Resource-based education

⁶ - Web-based learning

⁷ - Technology-based education

⁸ - Online Education

⁹ - Web based

استفاده از کانال‌های متعدد برقراری ارتباط و تعامل مانند پست الکترونیک، انجمن‌ها و اتاق‌های گفت‌وگو در فرایند آموزش (Pappano, 2014; Lewin, 2013) توجه بسیاری از افراد و موسسات آموزش عالی را به خود جلب نموده است (Rajasingham, 2009). یادگیری الکترونیکی دارای پتانسیل دسترسی به مخاطبین بین‌المللی بوده و با توجه به تعداد و تنوع دانشجویان در محیط‌های یادگیری، سیاست توازن میان انتظارات و مطالعه نحوه درک کاربران از اخلاق در محیط‌های یادگیری آنلاین مهم است. در نظر گرفتن اصول اخلاقی، منجر به ایجاد احترام و تحمل در بین دانشجویان، روابط مدنی و تعامل بر اساس قوانین می‌گردد (Lengel & et al, 2004).

اگرچه مدرسان به مبانی اخلاقی حرفه خود پایبند هستند اما هنگامی که قرار باشد به صورت آنلاین، تدریس کنند ممکن است با مسایل دیگری، متفاوت با آموزش چهره به چهره روبرو شوند. به این ترتیب ممکن است تنگناهای اخلاقی جدیدی برای مدرسان ایجاد شود که مرتبط با موارد زیر است: نفوذ سیاسی و اجتماعی، تنوع فرهنگی، تعصب و سوگیری، تنوع جغرافیایی و یادگیری، شکاف دیجیتالی و آداب معاشرت (Zembylas, M. & Vrasidas, 2005). برخی از مصادیق غیراخلاقی در آموزش مجازی و آنلاین عبارتند از: تجاوز به حریم خصوصی، نقض قوانین کپی‌رایت، سرقت ادبی، شیوع تقلب دیجیتالی، افزایش فریب کاری، ترویج و تبلیغ ضدارزش‌ها، عدم مسئولیت‌پذیری و ... (Bauman, 2002).

در زمینه بررسی تنگناهای آموزش الکترونیکی در آموزش عالی و دانشگاه‌ها، مطالعات مختلفی انجام شده است. از جمله کلر و همکاران (Keller & et al, 2009)، با مقایسه دغدغه‌های استادان رشته‌های دانشگاهی مجازی دانشگاه‌های آرژانتین و سوئد، نشان دادند که استادان آرژانتینی، ارتباط با دانشجویان و مشارکت فعال آن‌ها را عامل انگیزشی مهمی می‌دانستند. همچنین مشکلاتی نظیر: نبود زمینه خلاقیت و طرح ایده‌های نو، ضعف دانش درباره فن آوری، نبود عوامل انگیزشی و ضعف فرهنگ سازمانی، از موانع تجربه آموزشی استادان در دانشگاه‌های مجازی بود. استودل (Stodel, 2006) نیز پنج حوزه اصلی مورد غفلت در آموزش‌های الکترونیکی در حوزه آموزش عالی را شامل: فقدان گفتگوهای عمیق آنلاین، فقدان بروز ایده‌های بالبداهه و خلاق، فقدان درک دیگران و درک شدن از سوی دیگران، فقدان شناخت دیگران و در نهایت فقدان آموختن و الگو گرفتن برای رفتار و یادگیری است. بنابراین زمینه‌های لازم جهت رشد احساس تعلق و دلبستگی فراهم نیست. جوی (Joy, 2004) نیز در پژوهش خود دریافت که کلاس

مجازی، نوعی «فرهنگ بالبداهه» است که به زمان و کار بیشتر نیاز دارد. ارتباطات باید بسیار واضح باشد، زیرا ممکن است منجر به سوء برداشت شود. از نظر استادان، امکان بانشاط کردن محیط درس و پرورش راه‌حل‌های تازه برای مسایل در فضای مجازی بسیار دشوار است. شناسایی سبک‌های یادگیری دانشجویان، مشکل مهم دیگری در آموزش الکترونیکی است. لذا محیط یادگیری جایی برای خودنمایی نیست و مستلزم کسب شایستگی‌هایی نظیر مهارت خوب گوش کردن، خوب بازخورد دادن و خوب فکر کردن درباره نظرات دانشجویان است. از نظر استادان نیز، بزرگترین نقص آموزش الکترونیکی، فقدان تجربه شخصی دانشجو از ارتباط با استاد است. در مجموع، مرور پیشینه پژوهش حاکی از آن است که آموزش‌های الکترونیکی در دانشگاه‌ها، منجر به تحول شاکله آموزش شده است و در مقابل، برخی دغدغه‌های تازه در زمینه تنگناهای اخلاقی آموزش‌های الکترونیکی را رقم زده است. در این مطالعه، سعی شده است تا بدون سوگیری، تجارب زیسته دانشجویان و مدرسان نظام آموزش الکترونیکی بازنمایی گردد. حال بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی تنگناهای آموزش‌های الکترونیکی در آموزش عالی و دانشگاه‌های مجازی ایران به صورت پدیدارشناسی است.

روش

پژوهش حاضر، با استفاده از روش نمودشناسی هرمنوتیکی^۱ یا نمودشناسی تفسیری^۲ از رویکردهای پژوهش کیفی (Given, 2008) انجام شده است. به باور هوسرل (به نقل از؛ Sokolowski, 2000) نمودشناسی روشی است که «دیدن» ذات، حقیقت یا معنای هر چیزی را ممکن می‌کند. هوسرل قاعده نمودشناسی را «فروکاهش» می‌داند. باید موضوع باید از پیرایه‌ها پیراسته شده و به ویژگی‌های ذاتیش فرو کاهیده شود و لازم است هرگونه داوری، نظر و پیش فرضی درباره موضوع کنار گذاشته شود و تنها دید و گزارش و توصیف کرد تا ذات موضوع نمایان شود.

در این پژوهش، از نمودشناسی تفسیری با تأکید بر رویکرد ون منن^۳ برای کشف تجربه‌های زیستی دانشجویان و مدرسان، درباره آموزش‌های الکترونیکی در آموزش عالی و تنگناهای اخلاقی

1. Hermeneutical phenomenology

2. Interpretive phenomenology

3. Van Manen

آن، بهره گرفته شده است. ون منن (Van Manen, 2001) سه مرحله را برای هدایت پژوهش نمودشناسی تفسیری در قلمروی تربیت، پیشنهاد می کند. گام نخست، گردآوری داده‌های مربوط به «زیست جهان» مشارکت کنندگان و نیز خود پژوهشگر است. گام دوم، آشکار ساختن موضوع‌های زیربنایی است. گام سوم، سازماندهی پیشنهادها و جهت گیری‌ها برای اقدام عملی بر مبنای یافته‌های حاصل از برداشتن گام‌های پیشین است. بدین ترتیب این گام‌ها چارچوبی برای اندیشه‌ورزی درباره نمود مورد مطالعه و تفسیر آن فراهم می کنند.

با نظر به اهداف پژوهش مشارکت کنندگان از میان صاحب نظران، دانشجویان و مدرسان دوره‌های آموزش الکترونیکی دانشگاه‌های کشور بودند. بر اساس آمار کسب شده از سوی معاونت آموزشی دانشگاه‌های الکترونیکی، آمار تعداد دانشجویان و استادان دوره‌های الکترونیکی آن‌ها معین و سپس نمونه گیری از بین آن‌ها به صورت هدفمند انجام شد و پس از مصاحبه هشتم (جدول شماره ۱) اشباع نظری حاصل گردید (با توجه به رعایت اصل اخلاق نگری در پژوهش، از ذکر اسامی شرکت کنندگان خودداری می شود) معیارهای انتخاب شرکت کنندگان این بود که: در حوزه یادگیری یا تدریس آموزش‌های الکترونیکی، صاحب نظر باشند، دانشجو یا فارغ التحصیل دوره‌های الکترونیکی باشند، علاقمند به شرکت در فرایند مصاحبه باشند.

جهت گردآوری داده‌ها نیز، از مصاحبه نیمه ساختار یافته و ژرف و از نمونه گیری هدفمند و در دسترس، بهره گرفته شد. در فرایند مصاحبه، از سؤالات باز و نیمه سازمان یافته استفاده شد به گونه‌ای که دانشجویان و مدرسان در پاسخ به سوالات، آزادی عمل داشتند و تنها وظیفه محقق، کنترل جهات پاسخ‌ها بود تا از مسیر اصلی پژوهش خارج نشوند. پس از انتخاب اولین افراد (مدرسان آموزش الکترونیکی)، از طریق حضوری، موضوع و هدف پژوهش برای آن‌ها توضیح داده شد و جلسه اصلی مصاحبه تشکیل شد. سپس افراد شرکت کننده، افرادی دیگر را معرفی کردند و پژوهشگر پس از بررسی شرایط، تعدادی از آن‌ها را انتخاب کرد. به این ترتیب، نمونه گیری به شکل گلوله برفی^۱ ادامه یافت. با توجه به ملاحظات اخلاقی قبل از شروع مصاحبه، برای ضبط مصاحبه‌ها از شرکت کنندگان اجازه گرفته شد و از جنبه محرمانه ماندن اطلاعات به آن‌ها اطمینان داده شد. شرکت کنندگان از اهداف و اهمیت پژوهش، آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در مصاحبه شرکت نمودند. ضمناً برخورداری از حق کناره گیری از پژوهش در هر زمان

^۱ - Snowball Sampling

از جمله ملاحظات اخلاقی بود که رعایت شد. پس از پایان هر مصاحبه، داده‌های مصاحبه‌ها به متن تبدیل شدند و متن حاصل تحلیل موضوعی^۱ شد. جداسازی و نگارش گزاره‌های موضوعی برای هر مصاحبه جداگانه انجام شد. بدین ترتیب دسته‌بندی‌های نخستین، شکل گرفت و موضوع‌های مربوطه در آن‌ها جای گرفتند.

جهت بررسی روایی و دقت پژوهش، اعتبار^۲، اطمینان^۳ و تأییدپذیری^۴ داده‌ها، به این ترتیب بررسی شد (Sadoughi, 2008) که برای آزمودن اعتبار، یافته‌های پژوهش در اختیار دبیران قرار گرفت و آن‌ها یافته‌های پژوهش را با تجربه‌های زیسته خود، بعد از تطابق پذیرفتند. همچنین ژرف‌اندیشی، علاقمندی و دقت پژوهشگران در فرایند مصاحبه و توصیف، تجزیه و تحلیل و تفسیر متون مصاحبه اطمینان و تأییدپذیری یافته‌ها را تضمین کرده است. به منظور تبیین صحت و استحکام داده‌ها، روش عینیت‌پذیری به‌طور کامل با روش‌های زیر به اجرا درآمد:

- از هرگونه تعصب‌ورزی در مورد پدیده مورد پژوهش قبل و پس از مصاحبه، اجتناب شده است.
- بررسی مستمر داده‌ها با اختصاص زمان کافی برای درک حقیقی داده‌ها و برقراری مناسب، بازنگری کدها و تم‌های استخراج شده و توافق نظر بر کدهای انتخابی و طبقه‌بندی تم‌ها انجام شد.
- جستجو برای یافتن داده‌های مخالف و تحلیل داده‌های منفی انجام گرفت.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Thematic analysis

2. Credibility

3. Dependability

4. Confirm ability

جدول شماره ۱: مشخصات و ویژگی‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	سمت	مدرک تحصیلی	دانشگاه و مقطع خدمت یا تحصیل	رشته تحصیلی	سابقه استفاده
۱	زن	استاد	دکتری- دانشیار	خوارزمی- دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۴ سال
۲	مرد	استاد	دکتری- دانشیار	خوارزمی- دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۳ سال
۳	زن	استاد	دکتری- استادیار	پیام‌نور- دکتری	مهندسی رایانه	۴ سال
۴	مرد	استاد	دکتری- دانشیار	پیام‌نور- دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۳ سال
۵	مرد	استاد	دکتری- دانشیار	پیام‌نور- دکتری	فناوری اطلاعات	۵ سال
۶	مرد	استاد	دکتری- دانشیار	علامه طباطبایی- دکتری	تکنولوژی آموزشی	۶ سال
۷	مرد	استاد	دکتری- دانشیار	تهران- دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۴ سال
۸	مرد	استاد	دکتری- استادیار	خواجه نصیر- دکتری	مهندسی صنایع	۴ سال
۹	مرد	دانشجو	فوق لیسانس	پیام‌نور- فوق لیسانس	تحقیقات آموزشی	۶ سال
۱۰	زن	دانشجو	فوق لیسانس	پیام‌نور- فوق لیسانس	فلسفه اخلاق	۴ سال
۱۱	مرد	دانشجو	فوق لیسانس	تهران- فوق لیسانس	مهندسی صنایع	۳ سال
۱۲	زن	دانشجو	فوق لیسانس	پیام‌نور- فوق لیسانس	تحقیقات آموزشی	۲ سال
۱۳	زن	دانشجو	فوق لیسانس	پیام‌نور- فوق لیسانس	روان‌شناسی تربیتی	۴ سال
۱۴	مرد	دانشجو	لیسانس	شیراز- فوق لیسانس	حقوق- جرم‌شناسی	۳ سال
۱۵	مرد	دانشجو	فوق لیسانس	پیام‌نور- فوق لیسانس	مدیریت	۳ سال
۱۶	زن	دانشجو	لیسانس	پیام‌نور- فوق لیسانس	مهندسی رایانه	۳ سال

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، منجر به شناسایی چهار محور اصلی و دوازده محور فرعی تنگناهای اخلاقی آموزش الکترونیکی در ایران شد. محورهای اصلی شامل: تنگناهای اخلاقی مربوط به دانشگاه، استاد، دانشجو و کلاس است. در ادامه این تنگناها، تشریح خواهد شد.

۱- تنگناهای اخلاقی مربوط به استادان: یافته‌های حاصل از تحلیل نتایج مصاحبه با شرکت‌کننده، نشان می‌دهد که مهم‌ترین تنگناهای اخلاقی مربوط به استادان، شامل موارد زیر است:

۱-۱- نقض حریم خصوصی: مفهوم «حریم خصوصی»^۱ متشکل از سه رکن گمنامی، محرمانگی و تنهایی است (Banisar, 2000). در حوزه آموزش‌های الکترونیکی، مسأله‌ای که حریم شخصی دانشجو و استاد را به خطر می‌اندازد، افزایش ارتباط دانشجو-استاد و در دسترس بودن دایمی آنهاست و ممکن است باعث ارتباطات و مزاحمت‌های بیش از حدی شود که عملاً نسبت به حقوق شخصی دانشجو-استاد نوعی بی‌احترامی به شمار می‌آید. لذا لازم است، میزان دسترسی و ارتباطات طرفین کاملاً مشخص و در زمان‌های اداری صورت گیرد (Casey & et al, 2008).

شرکت‌کننده شماره ۳: «در آموزش‌های الکترونیکی گفتگوهای زیادی بین دانشجویان و استادان در طول ترم از طریق کانال‌ها مرسوم صورت می‌گیرد که گاه دانشجو و استاد همدیگر را مجبور به فاش کردن اطلاعات شخصی خود می‌کنند. حتی گاهی این اطلاعات بر اثر بی‌توجهی مسئولین بر روی پایگاه‌های قابل دسترسی برای عموم (مانند صفحات وب دانشگاه، تابلو اعلانات و موتورهای جستجوگر) قرار می‌گیرند و بدین ترتیب، احتمال دسترسی فرد ثالث به آنها آسان‌تر شده و حریم شخصی دانشجو و استاد را مورد تجاوز قرار می‌دهند. بنابراین، این مسأله می‌تواند بر کیفیت تعاملات آنلاین بین دانشجویان با یکدیگر و با استادان تأثیر بگذارد».

شرکت‌کننده شماره ۱۱: «دانشجویان معمولاً انتظار دارند که مدرسان همیشه از طریق گوشی و اینترنت در دسترس آنها باشند و پاسخ‌گوی سؤالات و مشکلات آنها باشند. گاهی خود من در ساعات غیراداری و روزهای تعطیل از طریق پست الکترونیک، شبکه‌های اجتماعی و تلفنی در مورد موضوعات درسی و حتی غیردرسی با استادان، ارتباط برقرار می‌کنم و توقع دریافت پاسخ سریع نیز دارم، اما معمولاً استادان این امر را تجاوز به حریم خصوصی خودشان می‌دانند».

^۱ - Privacy

۱-۲- محدودیت دسترسی به استادان:

شرکت کننده شماره ۱۲: «دسترسی به استاد در آموزش الکترونیکی، نباید تنها به کلاس محدود شود و باید استاد به روش‌های مختلف مانند: پست الکترونیک و شبکه‌های اجتماعی مجازی در دسترس باشد تا در مواقع ضروری پاسخ‌گو باشد، اما متأسفانه خیلی کم پیش می‌آید که استادی حاضر شود از طریق این کانال‌ها، به سرعت و در کمترین زمان پاسخ‌گو باشد و هفته‌ها طول می‌کشد که پاسخ دهد و دیگر ضرورت پاسخ ایشان، از بین رفته است.

شرکت کننده شماره ۶: «ما استادان آموزش الکترونیکی سعی می‌کنیم در حد توان و زمانی که در اختیار داریم به صورت الکترونیکی و مجازی، ضمن تدریس آنلاین و آفلاین پاسخ‌گوی سوالات درسی دانشجویان باشیم. در مقابل هم دوست داریم روزهای تعطیل، شب‌ها و در زمان استراحت زندگی شخصی ما مورد احترام دانشجویان قرار گیرد و رعایت شود. بنابراین ممکن است نتوانیم پاسخ سریعی به سوالات دانشجویان بدهیم».

۱-۳- ضعف روابط استاد و دانشجویان:

شرکت کننده شماره ۱۴: «برخی از استادان چون ارتباط واقعی و چهره به چهره با ما دانشجویان ندارند، تصور می‌کنند که نیازی به کیفیت بخشی به محتوا و تدریس خود ندارند و به همین دلیل تدریس بیش‌تر آن‌ها، معمولاً بی‌روح، معمولی و سطح پایین می‌باشد، چون تصور می‌کنند سطح علمی و تحصیلی ما پایین‌تر از دانشجویان روزانه و سنتی است در حالی که این درست نیست».

شرکت کننده شماره ۵: «نحوه حضور، تدریس و ارزشیابی دانشجویان در کلاس‌های سنتی و مجازی با یکدیگر، متفاوت است. بنابراین طبیعی است که ماهیت و روند تدریس ما مدرسان در دو کلاس مذکور، متفاوت باشد».

۱-۴- فقدان الگوگیری اخلاقی از مدرسان:

شرکت کننده شماره ۱۶: «در شیوه حضوری، دانشجو مستقیماً استاد را می‌بیند. تأثیر مطالب و الگوی تربیتی و اخلاقی که استاد دارد شاید مؤثرتر باشد. در واقع الگوبرداری که دانشجو از استاد دارد بیشتر هم است اما این در کلاس‌های الکترونیک وجود ندارد».

شرکت کننده شماره ۷: «در آموزش الکترونیکی، منش و اخلاق استاد و آموزشیار تنها از طریق کلمات، بر مانیتور ظاهر می‌گردد. اما دانشجو به پشتیبانی‌های مختلفی از جمله: پند و اندرزهای تربیتی، انواع مشاوره و خدمات خاص نیز نیاز دارد. ضعف پرورش همه جانبه شخصیت دانشجو، از

معایب آموزش الکترونیکی است و به علت ضعف ارتباط استاد- دانشجو و روش تدریس آن‌ها، موجب رشد همه‌جانبه شخصیت یادگیرندگان نمی‌شود».

۲- تنگنای اخلاقی مربوط به دانشجویان: یافته‌های حاصل از تحلیل نتایج مصاحبه، نشان می‌دهد مهمترین تنگنای اخلاقی مربوط به دانشجویان شامل موارد ذیل است:

۱-۲- عدم صداقت علمی: صداقت علمی، ارزش بنیادینی است که دانشگاه‌ها بر اساس آن بنا نهاده شده‌اند و عبارت است از تعهد بی‌چون و چرا به پنج اصل صداقت^۱، اعتماد^۲، انصاف^۳، احترام^۴ و مسئولیت‌پذیری^۵ حتی در بحرانی‌ترین شرایط.

شرکت‌کننده شماره ۸: «گاهی اوقات برخی دانشجویان دچار بی‌صداقتی علمی می‌شوند و این در حالی است که ممکن است آن‌ها از این امر آگاه نباشند که رفتار آن‌ها یکی از مصداق‌های عدم صداقت علمی است. آن‌ها باید بدانند که تقلب، کپی‌برداری، سرقت ادبی، جعل تکالیف، ارایه مدارک جعلی و کمک به دیگران حین تقلب از موارد عدم صداقت علمی محسوب می‌شود» شرکت‌کننده شماره ۹: «چند دلیل شایع دانشجویانی که عدم صداقت علمی دارند می‌تواند این موارد باشد: ترس از شکست تحصیلی، تمایل به کسب نمرات بهتر، کاهش انتظارات و فشار والدین، دانشجویان دیگر هم عدم صداقت علمی دارند و این که احتمال کمی برای گرفتار شدن و لو رفتن وجود دارد. همچنین اگر هم گرفتار شوند، مجازات و تنبیه خاصی برایشان وجود ندارد».

۲-۲- ترویج فریب‌کاری: برخی از مصداقی فریب‌کاری در آموزش‌های آنلاین عبارت است از: تصویربرداری و یا کپی‌برداری از یادداشت‌ها و مطالب درسی یک دانشجو بدون اجازه گرفتن از او (Dietz-Uhler, 2011)، کمک گرفتن از مربی شخصی و یا یادداشت‌های دانشجویان ترم‌های قبلی در کلاس‌ها و یا آزمون پایانی دوره بدون اطلاع مربی (Rowe, 2004).

شرکت‌کننده شماره ۱: «معتقدم دانشجویانی که دغدغه کسب بالاترین نمره را دارند و تحت فشار، جهت کسب رتبه عالی هستند و یا کسانی که مشغله‌های زیادی دارند ممکن است از یادداشت‌های دانشجویان قبلی و نمونه سؤالات ترم‌های گذشته همان دوره در طول برگزاری کلاس‌ها و آزمون‌های نهایی استفاده کنند».

¹ - Honesty

² - Trust

³ - Fairness

⁴ - Respect

⁵ - Responsibility

شرکت کننده شماره ۱۳: «برخی از دانشجویان به طرق مختلف جزوات دانشجویان ترم‌های بالاتر دسترسی پیدا می‌کنند و بدون رضایت از یادداشت‌ها و مطالب درسی آن‌ها تصویر برداری و کپی برداری می‌کنند و برای تکالیف محوله استادان، این مطالب را ارائه می‌دهند».

شرکت کننده شماره ۱۵: «از آنجا که دوره‌ها و آزمون‌های آموزش الکترونیکی، غیرحضوری است برخی دانشجویان برای شرکت در کلاس‌ها و آزمون‌های پایانی دروس از اشخاص دیگری که قبلاً این دوره‌ها را گذرانده‌اند و بر موضوع تسلط دارند با پرداخت وجه بهره می‌گیرند».

۲-۳- کاهش تعهد و پابندی: سرقت آثار ادبی یا نقض حقوق مالکیت فکری^۱، عبارت است از: استفاده از ایده‌ها یا نوشته‌های دیگران با نام خود، از طریق حذف نام نویسندگان اصلی (Ko & Rusan, 2010). به عبارت دیگر، سرقت ادبی به معنی اقتباس از آثار ادبی دیگران، شامل کپی برداری کلمه به کلمه از هر منبع و تبدیل آن به اثر و کار خود است (Dietz-Uhler, 2011).

شرکت کننده شماره ۲: «دانشجویان جهت ارائه تکالیف دوره ممکن است آثار و مقالات دانشجویان ترم‌های بالاتر و حتی آثار نویسندگان دیگر را با تغییراتی در متن و منابع و حتی بدون تغییر به عنوان آثار پژوهشی خود به اساتید تحویل دهند و به دلیل ماهیت دیجیتال تکالیف که به صورت آنلاین قابل ارائه به استادان است، دغدغه و نگرانی کمتری از بابت لو رفتن کار غیر اخلاقی‌شان به علت مشغله کاری استادان دارند. به علاوه، به دلیل نبود قوانین سخت و بازدارنده در حوزه سرقت آثار ادبی، بیش‌تر دانشجویان به انجام آن مبادرت می‌کنند».

شرکت کننده شماره ۱۰: «سرقت آثار ادبی دیگران اشکال مختلفی دارد، مثلاً برخی در زمان آزمون‌های نهایی، از طریق جستجو در اینترنت از پاسخ‌ها و مطالب دیگران استفاده می‌کنند و آن را به عنوان معلومات و پاسخ خود در آزمون ارائه می‌کنند. دستکاری فهرست منابع نیز ممکن است با کپی کردن جملات از یک منبع و بدون ذکر نقل قول مستقیم، ادامه پیدا کند».

۲-۴- سوء استفاده از فن آوری: استفاده از فن آوری برای فریب کاری و یا به اشتراک‌گذاری اطلاعات جهت مهارت‌ورزی بانظرات استادان بر اقدامات دانشجو تفاوت دارد.

شرکت کننده شماره ۳: «دانشجویان در فضای آنلاین یادمی‌گیرند که قطع و وصل شدن‌های ارتباط آنلاین، می‌تواند بهانه‌های قابل قبولی برای انجام ندادن تکالیف در زمان مورد نظر و گرفتن

^۱ - Intellectual property rights

وقت دوباره برای انجام تکلیف ویا ارزیابی آن فراهم کند. بنابراین ممکن است عمداً اتصال به اینترنت خود را به منظور به تأخیر انداختن ارزیابی و شرکت مجدد در آزمون قطع و یا مختل کنند. شرکت کننده شماره ۶: «دانشجویان ممکن است بتوانند کشف کنند که چگونه به پاسخ‌های از پیش تنظیم شده، دسترسی پیدا کنند و یا چگونه به محیط کار سایر همکلاسی‌هایشان دسترسی پیدا کنند و یا به قسمت ذخیره تکالیف دانشجویان در سامانه اصلی برسند».

۳- تنگناهای اخلاقی مربوط به دانشگاه: یافته‌های حاصل از تحلیل نتایج مصاحبه با شرکت کننده، نشان می‌دهد مهم‌ترین تنگناهای اخلاقی مربوط به دانشگاه، شامل موارد زیر است:

۳-۱- فقدان جنبه تربیتی و پرورشی: فقدان ارتباط چهره به چهره موجب شده است تا دانشجویان نتوانند از استادان و سایر افراد در عرصه دانشگاه، تأثیرپذیری اخلاقی داشته باشند.

شرکت کننده شماره ۱۴: «ضعف شیوه الکترونیکی این است که تربیت در آن وجود ندارد. در دانشگاه معمولاً تعلیم و تربیت با هم هستند در حالی که مقوله تربیت در آن وجود ندارد».

شرکت کننده شماره ۷: «در سیستم حضوری دانشجویان از استادان خوب، الگوی اخلاقی می‌گیرند. دانشجویانی هستند که به همان اندازه که از علم استاد استفاده می‌کنند، از اخلاق و منش آن‌ها نیز الگو می‌گیرند لکن در سیستم آموزش الکترونیکی، تقریباً چنین چیزی وجود ندارد».

۳-۲- عدم پاسخ‌گویی به دانشجویان:

شرکت کننده شماره ۱: «در صورت نیاز به تماس، جهت رفع ابهام و یا حل مشکل، دانشگاه و روابط عمومی آن به سختی حاضر به پاسخ دادن هستند. بیش‌تر دانشجویان دوره‌های الکترونیکی، شهرستانی و عموماً کارمند و متأهل هستند و قادر به مسافرت و حضور در دانشگاه نیستند. پس اخلاقاً مسئولان و دانشگاه در قبال دانشجویان و مسایل آن‌ها مسئولیت‌پذیر نیستند».

شرکت کننده شماره ۱۳: «من شخصاً بارها در زمان ثبت‌نام و انتخاب واحد به مشکل برخورده‌ام و در آن لحظه نیاز به برقراری ارتباط با دانشگاه داشته‌ام ولی از هر طریقی که با دانشگاه تماس گرفته‌ام هیچ مسئولی حاضر به پاسخ‌گویی نبودند و یا می‌گفتند به این قسمت مربوط نیست».

۳-۳- برگزاری بی کیفیت دوره‌های توجیهی و مهارتی: کاربران این دوره‌ها باید حداقلی از مهارت نسبت به رایانه و شبکه‌های وب داشته باشند که در قالب مواردی نظیر: عدم تسلط بر ابزارها و عدم برگزاری دوره‌های توجیهی، به آن‌ها اشاره شده است.

شرکت کننده شماره ۲: «آموزش استفاده از ابزار و امکانات برای استادان یا اجرا نمی شود و یا جدی و با کیفیت برگزار نمی شود. ما خواهان به کارگیری فناوری های نوین در کلاس ها و درس های خود هستیم و این امر از نظر اخلاقی، باعث افت کیفیت تدریس ما خواهد شد.» شرکت کننده شماره ۱۵: «دانشگاه باید ابتدا در هنگام پذیرش دانشجو، دوره های آموزشی فن آوری اطلاعات و ارتباطات یادگیری الکترونیکی را به دانشجویان آموزش دهند.»

۳-۴- نقص در سیستم ارزیابی و وجود حباب نمره: نقایص و خلاءهای فنی زیاد سیستم ارزشیابی آموزش الکترونیکی، باعث افزایش حباب نمره و کاهش استانداردهای یادگیری می شود و پیامد آن کاهش انگیزه و تلاش های دانشجو است (Schutz, Drake & Lessner, 2013).

شرکت کننده شماره ۵: «در اینجا، شرایط آزمون یا ارزیابی نمره، واضح و روشن و مشخص نیست. در حالی که ارزیابی نمره برای سنجش حفظ و نگهداری اطلاعات و یادگیری واقعی مهم است. واقعیت این است که دانشجویان زمانی که امتحان بازرس و ناظر نداشته باشند تقلب می کنند.»

شرکت کننده شماره ۱۲: «من مشغله های زندگی و شغلی ام باعث می شود نتوانم درس هایم را کامل مطالعه کنم. ناچارم در هنگام آزمون دادن از ضعف های سیستم ارزشیابی الکترونیکی، سوء استفاده کنم (تقلب دیجیتال) تا حداقل بتوانم نمره قبولی بگیرم.»

در مجموع، از یافته های پژوهش می توان چنین نتیجه گیری کرد که فن آوری آموزش های الکترونیکی، علی رغم فرصت ها و امکانات مفید و منحصر به فردش در حوزه آموزش، می تواند چالش های و تنگناهای اخلاقی و تربیتی متعددی را برای مخاطبانش به وجود آورد.

بحث و نتیجه گیری

جامعه امروز به انعطاف، پویایی و خلاقیت نیاز دارد و این نیازها را نظام آموزشی باید از طریق ایجاد فرصت های مناسب برای نوآوری، تعامل، اندیشه ورزی، مشکل گشایی و چالش با مسایل و مشکلات پیچیده دنیای کنونی برآورده سازد. ویژگی های منحصر به فرد آموزش الکترونیکی از جمله: فرصت استفاده از چند رسانه ای ها، فرارسانه ها، اتصال و ارتباط با پایگاه های دانش جهانی، تعامل و انعطاف پذیری که از طریق جهانی شدن بیش از پیش گسترش یافته است. به عبارت دیگر، امروزه آموزش الکترونیکی به دلیل مزیت هایی از جمله: عدم نیاز به حضور فیزیکی، فرازمانی و

فرامگانی بودن، به نظر می‌رسد که می‌تواند برخی از محدودیت‌های آموزش حضوری را از میان بردارد. بنابراین، آموزش‌های الکترونیکی به عنوان یک نوآوری شایسته و راه‌حل پذیرفتنی، برای حل مسائل جامعه دانشگاهی، مورد توجه و استقبال گروه‌های اجتماعی متقاضی تحصیلات آکادمیک در ایران قرار گرفته است. اما با توجه به خنثی نبودن فن‌آوری باید گفت که جایگاه آموزش‌های الکترونیکی در پرورش اخلاقی کاربران، همیشه مثبت و سازنده نیست و ممکن است به علت غیرحضوری بودن، فقدان ارتباط و تعامل چهره به چهره استاد- دانشجو، الگوگیری اخلاقی دانشجویان از استاد، تراکم بالای دانشجویان در هر کلاس، ناشناختگی، وجود هویت کاذب و عدم تعهد و پایبندی خود فرد به انجام تکالیف و شرکت در آزمون‌ها موجب شکننده شدن ارتباطات و تعاملات و بروز تنگناهای ارزشی و کاهش پرورش اخلاقی دانشجویان شود و حتی مسئولیت برخی از دانشجویان بر سایرین محول شود. با توجه به موارد مذکور، واقعیتی که امروز به آن می‌توان اشاره کرد حاکی از نابالغ بودن این نوع آموزش است در حالی که آموزش‌های اینترنتی در جهان فن‌آوری اطلاعات به سرعت رو به رشد است. در مجموع، باید گفت اگر آموزش‌های الکترونیکی نتواند همسو با اهداف علمی و پژوهشی آموزش عالی، به پرورش دانشجویانی آگاه، توانمند و مسئولیت‌پذیر پردازد، در آینده قبول صلاحیت آن در آموزش عالی از سوی مخاطبان آن، زیرسؤال خواهد رفت. فینبرگ (Feenberg, 2002) بر این باور است که فن‌آوری نه ابزاری خنثی است که افراد و گروه‌های مختلف بتوانند آن را با اهداف متفاوت مورد استفاده قرار دهند و نه تقدیری است که تنها خدا بتواند ما را از آن نجات دهد بلکه امری با ارزش است که با مشکلاتی روبه‌روست و می‌تواند دگرگون شود. همچنین فینبرگ معتقد است همان‌طور که می‌توان قانون را تغییر داد تغییر فن‌آوری و آوردن فن‌آوری‌های بدیل نیز ممکن است لذا با توجه به نقش و اهمیت گروه‌های اجتماعی ذیربط و تفسیرهای منعطف آن‌ها در توسعه فن‌آوری آموزش‌های الکترونیکی و قابل تغییر و اصلاح بودن فن‌آوری آموزش‌های الکترونیکی، می‌توان امیدوار بود با اتخاذ تصمیمات صحیح و منطقی از طریق بازاندیشی، اصلاح و بازطراحی محیط‌های آموزش‌های الکترونیکی و فن‌آوری‌های ارتباطی آن در جهت توجه به پرورش منش‌های اخلاقی، کاستی‌ها و نواقص تربیتی آن رفع و هر چه بیش‌تر در راستای تحقق هویت غنی دانشگاهی برای کاربران حرکت نماید.

References

- Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning. *Educational Technology & Society*, 8(3), 91–102.
- Banisar, D. (2000). Privacy and Human Right. An international survey of Privacy law and developments, *electronic Privacy information center*. Washington D. C. 1sted.
- Bauman, P. (2002). Modeling Ethics for Distance Learners. *Distance Education Report* 6 (7), 1-2.
- Carliner, S., & Shank, P. (Eds.). (2008). *The E-Learning Handbook: Past promises, present challenges*. San Francisco, US: Pfeiffer, John Wiley & Sons, Inc.
- Casey S, Kirman B, Rowland. D.(2007). The gopher game: a social, mobile locative game with user generated content and peer review. *In International Conference on Advances in Computer Entertainment Technology*. New York, NY: ACM Press, 9-16
- Dietz-Uhler, B. (2011). *Academic dishonesty in online courses*. 2011 ASCUE Proceedings, 71-77.
- Feenberg, A. (2002). *Transforming Technology*. New York: Oxford.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (Ed). London: Sage.
- Hjeltnes, T. A. (2004). Cost Effectiveness and Cost efficiency in E-learning. Norway. TISIP. *QUIS (Quality Interoperability and Standards in E-learning) TEAM*.
<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-09232004-72606/unrestricted/Dissertationfinal3.pdf>
<https://www.nytimes.com/2013/02/21/education/universities-abroad-join-mooc-course-projects.html>
- Joy.D.(2004). Instructors Transitioning to Online Education [Ph. D Thesis]. USA: *ProQuest Information and Learning Company*. Available from:
- Keller Ch, Lindh J, Hrastinski S, Casanovas I, Fernandez G.(2009). The Impact of National Culture on Elearning Implementation: A Comparative Study of an Argentinean and a Swedish University. *Educational Media International*;46(1),67-80.
- Khan, B. H. (2005). Learning Features in an Open, Flexible, and Distributed Environment. *AACE Journal (Association for the Advancement of Computing In Education Journal)*, *EDITLIB (Education & Information Technology Digital Library)* 13(2), 137-153.
- Kian, M. (2014). Challenges of Virtual Education: A Report of what are not learned. *Electronic Journal of Media*, Shiraz University of Medical Sciences, Autumn, (3) 5: 11-22. [in Persian].

- Ko, S; Rusan, S.(2010). Teaching Online: A Practical Guide. *Third edition.Routlege, Taylor & Francis group*, 270 madison Avenue, New York, NY 10016.
- Lengel, L; Thurlow, C; Tomic, Alice. (2004). Computer Mediated Communication: Social Interaction and the Internet, London, *SAGE Publications Ltd*; First edition (February 25, 2004).
- Lewin, Tamar. (2013). *Universities Abroad Join Partnerships on the Web*. New York Times. Retrieved 6 March 2013.Available from:
- Pappano, Laura.(2014). *The Year of the MOOC*. The New York Times. Retrieved 18 April 2014.
- Rajasingham, L.(2009). *The E-Learning Phenomenon: A New University Paradigm?* IGI Global.
- Rowe, N. C. (2004). Cheating in online student assessment: Beyond plagiarism. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4 (2). Retrieved on July 28, 2012 from: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer72/rowe72.html>.
- Sadoughi, M. (2008). Review and proportionality Quantitative research evaluation criteria for qualitative studies.. *Journal of Humanities Methodology*, (55) 14: 9-31. [in Persian].
- Schutz, K. R., Drake, B. M. & Lessner, J. (2013). Do community college full-time and Adjunct faculties differ in their perceptions of rigor in assigning grades? *American Journal of Educational Studies*,6(2),Retrievedfrom <http://www.amhighed.com/ajes.htm>.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Stewart, B, L. (2004). Online Learning a strategy for Social Responsibility in Educational access, *the Internet and Higher Education*, 7(4), 299 – 310.
- 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.
- Van Manen. M. (2001). *Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy*. (3rd Ed). Ontario: Althouse Press.
- Zarghami, Saeed (2009). *Philosophy of Information Technology and Education*. Tehran: mabnay kherad press. [in Persian].