

## واکاوی فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران:

### یک پژوهش نظریه‌مبنایی

مریم کیان<sup>۱</sup>

محمد عطاران<sup>۲</sup>

نعمت الله فاضلی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۸۹/۵/۱۲ تاریخ تایید: ۸/۱۱

#### چکیده

این پژوهش درصدد فهم فرهنگ یادگیری، به عنوان بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده، در فضای یادگیری الکترونیکی دانشگاه‌های ایران است. در این راستا، یک پرسش اصلی مورد بررسی قرار گرفت: فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران چه پدیده محوری را نشان می‌دهد؟ داده‌ها با استفاده از روش کیفی نظریه‌مبنایی و ابزار مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته جمع آوری شد. مجموع ۲۳ دانشجو و ۹ استاد، از سه دانشگاه مجازی علوم حدیث، علم و صنعت و خواجه نصیر با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق روش کدگذاری در دو مرحله آزاد و محوری، تحلیل شد. اعتبار یافته‌ها نیز از طریق سه معیار قابل قبول بودن، قابلیت اطمینان و تاییدپذیری حاصل گردید. یافته‌ها بر اساس الگوی پارادایمی مورد واکاوی قرار گرفت و پنج عنصر اصلی الگو در قالب پدیده محوری، شرایط علی، زمینه‌ها، راهبردها و پیامدها تبیین گردید. براینده تعاملی یافته‌ها حاکی از محوری بودن پدیده «چالش هویت آکادمیک» در دانشجویان و استادان است. از یک سو، هویت رشته‌ای، هویت فردی و هویت جمعی دانشجویان و از سوی دیگر، هویت نقش و تعهد آموزشی استاد دستخوش چالش‌های قابل توجهی بوده است. مجموع یافته‌ها، حکایت از آن دارد که دانشگاه‌های مجازی با وجود تلاش برای گسترش دوره‌های یادگیری الکترونیکی، همچنان در شکل‌دهی هویت آکادمیک دانشجویان و استادان مجازی، راهی طولانی را در پیش دارند.

**واژگان کلیدی:** فرهنگ، یادگیری الکترونیکی، برنامه درسی تجربه شده، نظریه‌مبنایی، دانشگاه، ایران.

kian.maryam2011@yahoo.com

attaran\_m@yahoo.com

n\_fazeli@hotmail.com

۱. استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه یزد

۲. عضو هیات علمی دانشگاه تربیت معلم تهران

۳. عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

## مقدمه

عرصه یادگیری الکترونیکی در نظام آموزش عالی شاهد گفتمان‌های مختلفی است که هر یک به درک متفاوتی از عوامل اثرگذار بر یادگیری الکترونیکی منجر می‌شوند. شناسایی عوامل اثرگذار بر اثربخشی یادگیری الکترونیکی از دغدغه‌های هر نظام آموزشی از جمله آموزش عالی است. نظام آموزش عالی ایران که چند سالی است دوره‌های یادگیری الکترونیکی را تاسیس کرده با ناکافی بودن پژوهش‌های برخاسته از ادراکات واقعی کاربران مواجه است. این پژوهش درصدد کشف فرهنگ یادگیری، به عنوان بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده، در محیط یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران است و به تحلیل فرهنگ مذکور می‌پردازد. هدف اصلی، بازتاب این فرهنگ از دیدگاه کاربران و به طور کلی شناخت پیوندهای موجود میان پدیده‌های موثر در آن است. پرسش اصلی در این مطالعه آن است که فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران چه پدیده محوری را دربردارد؟ برای فهم عمیق‌تر فرهنگ یادگیری الکترونیکی نیازمند رویکردی اجتماعی به یادگیری الکترونیکی هستیم تا بتوانیم این موضوع را در بافت اجتماعی شکل دهنده روابط، بررسی کنیم.

## بیان مسئله

در نظام آموزش عالی ایران طراحی و اجرای دوره یادگیری الکترونیکی با تلاش هر دو بخش دولتی و خصوصی به طور رسمی در سال ۱۳۸۰ آغاز شد و دانشگاه‌های حضوری مانند دانشگاه شیراز، دانشگاه علم و صنعت ایران، دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی، دانشگاه تهران و دانشگاه علوم و حدیث به تدریج دوره‌های مجازی را تاسیس کردند. همچنین دانشگاه‌های دیگر مانند: مهر البرز و نور طوبی به صورت مجازی طراحی شدند (سراجی و همکاران، ۱۳۸۷). اکنون که قریب به هفت سال (از سال ۱۳۸۳) از آغاز رسمی به‌کارگیری این شیوه در دانشگاه‌ها می‌گذرد فرهنگ یادگیری الکترونیکی شکل ویژه‌ای یافته است و امروزه دانشجویان، استادان، طراحان، مدیران و سایر دست‌اندرکاران و کاربران آموزش‌های مجازی در دانشگاه‌های ایران مفروضات و معانی خاصی در مورد یادگیری الکترونیکی را همراه دارند.

«فرهنگ» به معنی «ساخت معنا» است به طوری که افراد این معنا را از طریق تجربه، تفسیر، تفکر و تصوراتشان می‌سازند (گیرتز، ۱۹۸۳، به نقل از تامپسون، ۱۳۷۸). مطالعه یادگیری از چشم انداز فرهنگی، تأکید بر «تجارب و ادراکات اعضای جامعه و فرایندهای تعاملی ایجاد کننده و نگهدارنده این تجارب و ادراکات» است. انسان‌شناسان و قوم‌نگاران، علاوه بر تلقی فرهنگ به عنوان «عنصر مستقل موثر بر یادگیری»، آن را در معنایی تفسیری و محلی شده، به معنای

«فرایندی که شرکت کنندگان را قادر می‌سازد تا در فعالیتهای جمعی مختلف حضور یابند»، به‌کار می‌برند. در این دیدگاه، فرهنگ «منبعی واقع شدنی<sup>۱</sup> از دانش و تجربه است به گونه‌ای که یادگیرندگان برای درک جهان اجتماعی و مادی خود و مشارکت در آن، آن را به‌کار می‌گیرند». این چرخش در پژوهش‌های تفسیری-قوم‌نگاری در حوزه یادگیری در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ از زمانی آغاز شد که پژوهشگران رویکرد خود را از فردگرایی و تبیین نشانه‌شناختی موفقیت و شکست یادگیری، به شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی میان خانه و محیط آموزشی تغییر دادند. این مطالعات، فرهنگ و یادگیری را از یکدیگر جدا نمی‌داند بلکه یادگیری را فرایند «فرهنگ آموزشی در تجارب متنوع اجتماعی» تلقی می‌کند. از این رو، فرهنگ یادگیری به وجود مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ارزش‌ها و تجارب درون هر موسسه، گروه یا جامعه اشاره دارد که فرایند مستمر یادگیری را پشتیبانی می‌نماید<sup>۲</sup> (جانستون و هاوکه<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). به نقل از عید و ناهو<sup>۳</sup> (۲۰۰۹).

مسئله قابل تامل اینجا است که استفاده از فناوری‌های آموزشی نظیر یادگیری الکترونیکی، خود به ایجاد فرهنگی خاص منجر می‌شود. فضای مجازی محل ایجاد فرهنگی کاملاً جدید است (لوی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). با توجه به اینکه یادگیری الکترونیکی یک فناوری نوین غربی است و برآیند محیط، تاریخ و تجربه فرهنگی کشور ما ایران محسوب نمی‌شود، آیا به‌کارگیری آن ما را با چالش مواجه می‌کند؟ معرفت‌شناسی موجود در یادگیری الکترونیکی مبتنی بر الگوهای است که اغلب در سطح غربی-جهانی تولید و به‌کارگرفته می‌شوند درحالی‌که تناسب اجتماعی و فرهنگی کشورهای استفاده‌کننده کمتر مورد توجه بوده است (گیول و شید<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). این مسئله‌ای است که در پژوهش حاضر مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

با توجه به مفهوم «فرهنگ یادگیری» به عنوان «ارزش‌ها و مفروضات مشترک افراد در مورد فرایند یادهی-یادگیری» که بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده تلقی می‌شود و همچنین با توجه به ناشناخته بودن این فرهنگ در عرصه پژوهش‌های یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران، این سؤال پیش می‌آید که «در آموزش‌های مجازی دانشگاه‌های ایران، فرهنگ یادگیری الکترونیکی چه ویژگی‌هایی دارد؟». هدف این پژوهش کشف مفروضات مشترک کاربران یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران است.

- 
1. situated
  2. Johnston & Hawke
  3. Eid & Nuhu
  4. Levy
  5. Gayol & Schied

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظریه‌های مختلفی مسئله ارتباط فرهنگ و یادگیری را مورد توجه قرار داده‌اند. توجه به فرایند یاددهی- یادگیری از منظر فرهنگ، بحثی است که برونر<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) در کتاب "فرهنگ تعلیم و تربیت"<sup>۲</sup> مطرح کرد. با پذیرفتن این نکته که "فرهنگ" عنصر جدانشدنی هر نوع طراحی آموزشی است (ادموندسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). ضروری است که در فراهم کردن تعلیم و تربیت و آموزش، به تفاوت‌ها و تاثیرات اجتماعی- فرهنگی توجه شود (کولیس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). "فرهنگ یادگیری" عامل مهمی در موفقیت کسب دانش و استفاده اثر بخش از آن در آموزش‌های سازمانی است (داون پورت و همکاران<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸). در عرصه یادگیری الکترونیکی، وایت<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) نیز توجه به فرهنگ یادگیری را یکی از چهار عوامل موثر بر موفقیت یادگیری الکترونیکی می‌داند. بنابراین در زمینه به‌کارگیری محیط‌های یادگیری الکترونیکی نباید ویژگی‌ها و تاثیرات فرهنگی را نادیده گرفت؛ تفاوت‌هایی که در نگرش‌های فرهنگی، جهت استفاده از فناوری شکل گرفته‌اند (ون دن براندن و لامبرت<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹).

در زمینه شناخت فرهنگ یادگیری الکترونیکی پژوهش‌های مختلفی، به ویژه در خارج از ایران، صورت گرفته است. از جمله، اوزونر<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) در پژوهش خود یافته‌هایی را درباره تفاوت فرهنگ یادگیری الکترونیکی در جوامع شرقی و غربی نشان داد. بر این اساس، شرقی‌ها در مقایسه با غربی‌ها کمتر به نقد و ارائه نظر می‌پردازند، جمع‌گرا هستند و به تلاش گروهی، هماهنگی و احساسات توجه دارند. دانشجویان شرقی عدم ارتباط حضوری با استادان و همکلاسی‌ها را چالش یادگیری می‌دانند اما غربی‌ها اعتقاد ندارند که ارتباط حضوری تاثیر مثبت یا منفی بر توانایی یادگیری‌شان داشته باشد. دانشجویان شرقی در درس‌ها کمتر وارد تفکر انتقادی می‌شوند، به آموزش ساختاریافته وابسته هستند و از شکست واهمه دارند. غربی‌ها نظرات شخصی خود را در کلاس مجازی بیان می‌کنند و از یادگیری لذت می‌برند. شرقی‌ها به ایجاد جمع آنلاین میان همکلاسی‌ها و مربی تمایل دارند که این امر نشان دهنده ویژگی جمع‌گرایانه فرهنگ آن‌ها است.

1. Bruner
2. "Culture of Education"
3. Edmundson
4. Collis
5. Davenport et, al
6. Waight
7. Van den Branden & Lambert
8. Uzuner

تاپانس و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای دیگر به شناسایی اثرات دو شاخص الگوی فرهنگی هافستید<sup>۲</sup> یعنی «فردگرایی/جمع گرایی» و «اجتناب از شک» از دیدگاه استادان و دانشجویان مجازی پرداختند. این مطالعه نشان داد در مقایسه با دانشجویان فردگرا، یادگیرندگان جمع گرا احساس می‌کنند مربیان فردگرای آن‌ها از تفاوت‌های فرهنگی دروس آنلاین معمولاً آگاه نیستند و فرهنگ آن‌ها برای همخوان کردن یادگیری در زمینه فرهنگی‌شان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. دانشجویان دارای فرهنگ اجتناب از شک پایین (غرب) در مقایسه با همکلاسی‌های دارای فرهنگ اجتناب از شک بالا (شرق)، توجه به زمینه فرهنگی را مهم می‌دانستند و از آگاه شدن از تفاوت‌های فرهنگی تجربه شده در دروس آنلاین استقبال می‌کردند. همچنین دانشجویان دارای فرهنگ‌های اجتناب از شک بالا (شرق)، در مقایسه با همکلاسی‌های خود، انگیزه کمتری را نشان دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که تفاوت‌های فرهنگی بر چگونگی درک دانشجویان از کلاس‌های درس آنلاین تاثیر دارد.

نیوتن<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) پژوهشی درباره فرهنگ تلفیقی یادگیری الکترونیکی انجام داد و بر اساس روش نظریه مبنایی الگویی را ارائه کرد. الگوی مذکور، چهار عامل اولویت‌های سازمانی، محیط یادگیری، نقش مربی و نیازهای یادگیرندگان را شناسایی کرد. نتایج حاکی از آن بود که فرهنگ تلفیقی یادگیری الکترونیکی مستلزم تسهیل فرایندهای ارتباطی میان این موارد است: هم ترازوی انتظارات و تجارب سازمانی شکل دهنده محیط حقیقی یادگیری الکترونیکی، هماهنگی طراحی و ارائه فرصت‌های اثربخش یادگیری، اصلاح نقش مربی در تشویق یادگیری اثربخش، تعادل نیازهای یادگیرندگان و راهبردهای آموزشی.

مطالعه دیگری از سوی دونی و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نشان داد اعضای فرهنگ جوامع شرقی (که دارای شاخص اجتناب از شک بالا هستند) استفاده از یادگیری الکترونیکی را خسته کننده ارزیابی می‌کنند. همچنین اعضای فرهنگ دارای فاصله قدرت پایین (جوامع غربی) به کارگیری یادگیری الکترونیکی را بیش از اعضای فرهنگ فاصله قدرت بالا (جوامع شرقی)، مطلوب ارزیابی می‌کنند. اعضای فرهنگ شرق در حین استفاده از سیستم یادگیری الکترونیکی از کلیک‌های سرگردان کننده بیشتری روی "موس رایانه" استفاده می‌کردند. آن‌ها به جمع گرایی تمایل داشتند. این پژوهش پیشنهاد می‌کند در جوامع قدرت محور و جمع گرا مربیان باید سطح مدیریتی مورد انتظار یادگیرندگان را بشناسند و راهبردهای کارگروهی، مشارکت و روش‌های اجتماع محور را به کار بگیرند.

1. Tapanes et, al
2. Hofstede
3. Newton
4. Downey et, al

در مطالعه دیگری که از سوی بائر و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) انجام شد، تمایزات فرهنگی بین کشورهای غربی و شرقی (آسیایی) در یادگیری الکترونیکی مشخص شد. این مطالعه نشان داد دانشجویان آسیایی بیشتر بر این تأکید دارند که درس را مستقیماً از استاد بیاموزند. محیط یادگیری وب محور برای دانشجویان آسیایی بدان معناست که ارتباطات کلاسی رو در رو عمدتاً جای خود را به ارتباطات الکترونیکی می‌دهد. یادگیری وب محور مساوی است با قطع ارتباط مستقیم با استاد. دانشجویان غربی که با مفهوم آموزش شاگرد محوری آشنا هستند یادگیری وب محور را بهتر و راحت تر می‌پذیرند. دانشجویان آسیایی چندان رغبتی به صحبت در کلاس ندارند چرا که معتقدند از دانش کافی برای اظهار نظر برخوردار نیستند. از آنجا که جوامع آسیایی پیوند مثبت تری با سنت دارند، چندان رغبتی به پذیرش آموزش سیستم وب محور ندارند. به نظر میرسد دانشجویان آسیایی مایلند به همراه دیگر دانشجویان، گروه‌های علمی و پژوهشی تشکیل دهند. معمولاً دانشجویان دیگر کشورها یا آنها که به زبان دیگری حرف می‌زنند در این فرایند منزوی می‌شوند و این روند بر کارایی آنها تأثیر می‌گذارد.

در مطالعات مرتبط در داخل ایران، پژوهش‌های اندکی مشاهده شد. از جمله پژوهش معصومی و لیندستروم<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) است که درباره ارتقای کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاه مجازی از منظر زمینه‌های اجتماعی- فرهنگی در کشورهای در حال توسعه از جمله ایران انجام شد. نتایج مشخص کرد در به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی در کشورهای در حال توسعه نظیر ایران، علاوه بر عوامل آموزشی، عوامل زمینه‌ای اجتماعی- فرهنگی بسیار تأثیرگذار هستند. در جوامع جمع‌گرای شرقی، «پذیرش اجتماعی و یا حفظ ظاهر» اهمیت دارد. همچنین وجود فرهنگ جمع‌گرایی، اقتدار استاد، در کنار ویژگی‌های دیگری نظیر ساختارهای اقتصادی، نظام‌های سیاسی و فشارهای اجتماعی موجب شکل‌گیری فرهنگ آموزشی گروه محور، استاد محور و متمرکز در این کشورها شده است. در بسیاری از کشورهای شرقی نظیر ایران «فرهنگ شفاهی» نقش مهمی دارد. این مسئله در به‌کارگیری محیط‌های یادگیری الکترونیکی تأثیرگذار است. در این فرهنگ ابزارهای متن محور نظیر «چت» در جهت ارتباط در محیط مجازی کمتر کاربرد دارد. در بسیاری از این کشورها مسئولان هنوز داشتن مهر و امضاء را مهم تر از پست الکترونیک می‌دانند. یعقوبی و همکاران (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند در بین ویژگی‌های لازم برای دانشجویان دوره‌های مجازی، ویژگی اعتماد به نفس و مسئولیت‌پذیری نسبت به بقیه ویژگی‌ها از اولویت برخوردار است. در میان ویژگی‌های لازم برای اعضای هیئت

1. Bauer et, al  
2. Masoumi & Lindstrom

علمی مهم‌ترین ویژگی مدیریت و تشویق، حضور و تعامل مجازی، پشتیبانی از دانشجویان، مهارت و تعهد الکترونیکی، تامین محیط تعاملی و نگرش مثبت و تسهیل‌گری بود. مرور مبانی و پژوهش‌های فوق‌نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری الکترونیکی در جوامع غربی بر ویژگی‌هایی نظیر فردگرایی، توجه به نیاز و علاقه شخصی، خود راهبری، استقلال و خودارزیابی استوار است و در جوامع شرقی مبتنی بر جمع‌گرایی، استاد محوری، تمایل کمتر به اشتراک گذاشتن اطلاعات، یادگیری مطابق معیارهای اخلاقی/امنیتی، ارتباطات نزدیک و صمیمی، متمایل به استفاده از موقعیت‌های ساختاربندی شده یادگیری و رواج سنت شفاهی و متن محوری و استفاده کمتر از ابزارهای به روز آموزش‌های مجازی است. در مجموع، مطالعات جهانی یادگیری الکترونیکی عموماً از منظر مبانی فرهنگی و یا مقایسه‌های میان فرهنگی انجام شده است و در اکثر آنها منبع داده‌های پژوهشی دانشجویان و استادان بودند. این پژوهش‌ها غالباً به شیوه کیفی و در برخی موارد به شیوه کمی و یا ترکیبی انجام شده است.

#### هدف و پرسش‌های پژوهش

هدف از پژوهش حاضر، واکاوی فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های مجازی ایران است. به این منظور پنج پرسش اصلی مورد بررسی قرار گرفت:

- ۱) فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران، چه پدیده محوری‌ای را نشان می‌دهد؟
- ۲) شرایط علی ایجادکننده پدیده محوری کدام است؟
- ۳) زمینه‌های دلالت‌کننده بر پدیده محوری چیست؟
- ۴) راهبردهای بکاررفته برای اداره پدیده کدام است؟
- ۵) پیامدهای حاصل از راهبردهای بکارگرفته شده چه مواردی است؟

#### روش پژوهش

در این پژوهش بنا بر ماهیت موضوع مورد مطالعه و کیفی بودن تحقیق، از «روش نظریه‌مبنایی»<sup>۱</sup> استفاده شد. از طریق این روش، در مسیر شناسایی «فرهنگ» به مفروضاتی در مورد معانی ذهنی و عوامل زمینه‌ای پاسخ داده می‌شود (پروبرت، ۲۰۰۶). چارماز<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) با نگاه سازه‌گرایی اجتماعی<sup>۳</sup> به روش نظریه‌مبنایی آن را برای پژوهش‌های اجتماعی و فرهنگی

---

1. Grounded Theory Method  
2. Probert  
3. Charmaz  
4. Social Constructivism

مناسب می‌داند و معتقد است این روش پژوهش‌گر را قادر می‌سازد تا به دنیای واقعی مورد مطالعه خود نزدیک شود و از داده‌های تجربی، مجموعه منسجمی از مفاهیم نظریه‌ای را شناسایی کند که نه تنها آن‌ها را ایجاد و تفسیر می‌کند بلکه ارتباط میان آن‌ها را مشخص می‌سازد. همچنین فرایند «استقراء» در این روش به مفید بودن کشف پدیده کمک می‌کند؛ زیرا به آنچه واقعاً در حال وقوع است می‌پردازد نه آنچه که باید اتفاق بیافتد. بنابراین روش نظریه‌مبنایی برای پاسخ به ابعاد تجربی و نظریه‌ای پرسش‌های پژوهش انتخاب شد.

«جامعه» یا «گروه هدف» شامل «دانشجویان سال آخر یا به تازگی فارغ التحصیل شده دوره کارشناسی مجازی» و نیز «استادان» دانشگاه‌های مجازی ایران است. بنابراین، این جامعه شامل ۳ بخش است؛ دانشگاه، دانشجو، استاد. سه بخش یاد شده به طور «هدفمند» انتخاب شدند. انتخاب هدفمند این ۳ گروه بر اساس معیارهایی انجام گرفت، به این ترتیب که جهت انتخاب دانشگاه‌های مجازی از میان کل دانشگاه‌های مجازی ایران، با مراجعه به فهرست ارائه شده از سوی دفتر گسترش وزارت علوم، تعداد ۳ دانشگاه شامل دانشگاه‌های مجازی علوم حدیث، علم و صنعت و خواجه نصیرالدین طوسی به طور هدفمند انتخاب شدند. معیارهای انتخاب این دانشگاه‌ها عبارت بود از اینکه:

- دانشگاه مجازی مورد نظر، دارای دوره «کارشناسی» باشد؛
- دانشگاه مورد نظر، در برگزاری دوره مجازی سابقه زیادی داشته باشد(حداقل پنج سال)؛
- دانشگاه‌هایی انتخاب شوند که رشته‌های مختلفی را دربر بگیرد.
- جهت انتخاب دانشجویان، معیار حضور در سال آخر تحصیل و یا به تازگی فارغ التحصیل شدن، تعیین شد به گونه‌ای که دانشجوی مجازی دوران بیشتری را در محیط یادگیری الکترونیکی سپری کرده باشد و درک منسجم تری از این نوع یادگیری به دست آورده باشد. مجموع معیارها عبارت بود از؛
- دانشجویان، در سال آخر دوره کارشناسی باشند و یا به تازگی فارغ التحصیل شده باشند؛
- از رشته‌های مختلف دانشگاه مجازی باشند؛
- از هر دو گروه زنان و مردان باشند؛
- علاقه‌مند به شرکت در فرایند مصاحبه (که احتمالاً مراحل بیشتری را به دنبال دارد) باشند.
- جهت انتخاب استادان نیز معیارهای ویژه ای بکار گرفته شد، از جمله اینکه استادان مورد نظر؛
- در تدریس مجازی سابقه زیادی داشته باشند(حداقل ۴ ترم تحصیلی)؛



- از رشته‌های مختلف دانشگاه مجازی باشند؛
- از هر دو گروه زنان و مردان باشند؛
- علاقمند به شرکت در فرایند مصاحبه (که احتمالاً مراحل بیشتری را به دنبال دارد) باشند.

روش تعیین «نمونه» در ۳ دانشگاه مذکور، بر اساس ضوابط روش نظریه مبنایی، به شیوه «نمونه‌گیری هدفمند» و «نمونه‌گیری نظریه‌ای» همزمان با دیگر ابعاد پژوهش صورت گرفت. نمونه‌گیری هدفمند جهت انتخاب دانشگاه‌ها، دانشجویان و استادان به‌کار رفت و نمونه‌گیری نظریه‌ای، برای گزینش بهترین داده‌ها در طی مصاحبه‌ها به‌کار گرفته شد. تعداد شرکت کنندگان، پس از رسیدن به مرحله اشباع نظری، مجموعاً به ۳۲ نفر (۲۳ دانشجوی و ۹ استاد) رسید.

به منظور گردآوری داده‌ها از ابزار «مصاحبه عمیق نیمه ساختار یافته»<sup>۱</sup> و همچنین مصاحبه غیررسمی با شرکت کنندگان، استفاده شد. در جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شیوه «کدگذاری» طی دو مرحله کدگذاری آزاد و محوری استفاده شد. در مجموع، پس از اولین مرحله تحلیل یعنی کدگذاری آزاد، تعداد ۲۸۹ کد آزاد و در نتیجه ۶۵ مفهوم حاصل از آن‌ها استخراج شد. سپس، مقوله‌های اصلی از مفاهیم یاد شده شکل گرفت. در مرحله دوم، یعنی کدگذاری محوری، الگوی پارادایمی پژوهش برای تبیین مقوله‌های حاصله، به‌کار گرفته شد و ۵ عنصر پدیده محوری، شرایط علی، زمینه‌ها، راهبردها و پیامدها شناسایی و تبیین گردید. استراس و کوربین (۱۳۸۷) بر این باورند پژوهشگرانی که تنها به ارائه مفاهیم و تحلیل موضوعی علاقه‌مند هستند و یا پروژه تحقیقاتی‌شان متضمن همین امر است، می‌توانند پس از مرحله کدگذاری محوری، پژوهش را خاتمه دهند. در پژوهش حاضر، پس از پایان کدگذاری محوری، به این علت که نتایج حاصله پاسخگوی پرسش‌های تحقیق بود، و موضوع پژوهش متضمن همین یافته‌ها بود، ترجیح داده شد کار پژوهش به اتمام برسد. در واقع، ایجاد نظریه‌ای گسترده، هدف پژوهش حاضر نبود. از آنجا که کدگذاری انتخابی، به شکل‌گیری نظریه می‌انجامد، این نتیجه مستلزم وجود منابع داده بیشتر و زمان گسترده‌تر است که در پژوهش حاضر، به دلیل دست یافتن به پاسخ پرسش‌های پژوهش، و نیز با توجه به محدودیت‌های موجود برای تشکیل نظریه، همچون منابع داده، زمان پژوهش و داده‌های موجود، کدگذاری انتخابی به‌کار گرفته نشد.

برای تعیین روایی و پایایی پژوهش از ۳ معیار مورد نظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل قابل قبول بودن<sup>۲</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۳</sup> و تاییدپذیری<sup>۴</sup> (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵، به نقل از صدوقی،

---

1. semi-structured deep interview  
2. credibility  
3. dependability  
4. confirmability

۱۳۸۷) استفاده شد. در جهت «قابل قبول بودن» و تایید درستی یافته‌ها، رونوشت‌های مصاحبه و گزارش پژوهش برای شرکت کنندگان ارسال شد تا موافقت یا مخالفت آن‌ها با مطالب ذکر شده و یافته‌های پژوهش مشخص گردد. به منظور تضمین «قابلیت اطمینان» یافته‌ها، تلاش شد تا فرایندها و تصمیمات مربوط به پژوهش به طور مستند و واضح در متن پژوهش تشریح شود. در نهایت، در جهت «تایید پذیری» نتایج سعی شد با استفاده از روش «سه سو سازی»<sup>۱</sup> میزان تاییدپذیری تعیین شود. این روش در حیطه‌های ذیل به کار گرفته شد:

**الف) یافته‌ها با پیشینه پژوهش مقایسه شد و با استناد به بحث‌های نظری در تبیین آن‌ها اقدام شد.**

**ب) «سه سو سازی» داده‌ها به کار گرفته شد.** این نوع سه سو سازی به معنای بکارگیری منابع گوناگون داده همراه با سه سو سازی زمانی و مکانی است (دنزین، ۱۹۷۸، به نقل از مدنی بروجنی و نصر، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر، سه سو سازی داده‌ها به کار گرفته شد به طوری که منابع داده‌ای مختلفی نظیر دانشجویان و استادان (استاد، مدیر دوره، آموزشیار) از هر دو گروه زنان و مردان، و با زمینه سنی و تحصیلی مختلف و نیز در گسترده‌ای از ماه‌های مختلف سال تحصیلی مطالعه شدند و به شکل رسمی و غیر رسمی مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند.

**ج) در راستای حفظ منطق صریح و انسجام کلی مطالعه حاضر، مسائلی نظیر انسجام میان اهداف، پرسش‌ها و دستاوردهای پژوهش به طور دقیق مورد توجه و پیگیری مداوم پژوهشگر قرار داشت.**

### یافته‌های پژوهش

**پرسش اول: فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران، چه پدیده محوری را نشان می‌دهد؟**

تحلیل داده‌ها حاکی از محوری بودن مسئله «چالش هویت آکادمیک» در فرهنگ یادگیری الکترونیکی در میان دانشجویان و استادان مجازی مورد مطالعه است. به عبارت دیگر، در تمامی اطلاع رسانیان، مسئله چالش هویت آکادمیک، مسئله‌ای محوری است. این بدان معنا نیست که همه اطلاع رسانیان آگاهانه وجود چنین مسئله‌ای را به رسمیت می‌شناختند، اما اشارات پراکنده آنان حاکی از آن است که هر یک در بُرهه‌ای از زمان و یا در تمام طول دوره یادگیری و آموزش درگیر برقراری ارتباط مناسب میان ابعاد هویت آکادمیک خود بوده‌اند. ایجاد ارتباطی مناسب

میان «هویت فردی و هویت آکادمیک» یکی از دغدغه‌های اصلی دانشجویان، در پژوهش حاضر است. استادان نیز با پدیده «چالش نقش» و «ضعف تعهد» مواجه هستند. به نظر می‌رسد چالش هویت آکادمیک، برای دانشجویان در محقق نشدن انتظارات آنان از تحصیل دانشگاهی و برای استادان در اختلال نقش و ضعف تعهد آموزشی نمایان است. به منظور تبیین پدیده «چالش هویت آکادمیک»، ابتدا تعابیر نظریه‌ای «هویت آکادمیک» مورد کنکاش قرار می‌گیرد. سپس پدیده چالش هویت آکادمیک در پژوهش حاضر تبیین می‌گردد.

### الف) مبانی نظری هویت آکادمیک

مطالعه پژوهش‌ها درباره مفهوم «هویت» نشان می‌دهد چارچوب مفهومی مشخصی برای این موضوع وجود ندارد و رویکردهای مختلف از زوایای متنوعی به مسئله هویت نگاه کرده‌اند. برای مثال برخی مطالعات، «هویت» را فرد به مثابه «درون گروه»، یا «خود گروه» می‌دانند، نظیر عضو یک ملت، ایالت، خانواده، کلاس درس، گروه اجتماعی، گروه قومی، گروه زبانی یا گروه نژادی. برخی دیگر از منابع، «هویت» را «یک ویژگی فرد» می‌دانند، نظیر هویت آکادمیک، آدم رقابتی، دوست، دانشمند، ریاضی‌دان، هنرمند یا دانشجوی ناتوان در یادگیری در میان دیگران. اخیراً نیز برخی مطالعات به سمت کشف مفهوم «هویت‌های چندگانه» سوق پیدا کرده‌اند، هویت‌هایی که ساخته می‌شوند و تغییرپذیر هستند (کاستانها و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). در اینجا ما با هویت آکادمیک، به منزله «ویژگی فرد» سرو کار داریم.

مهم‌ترین وجه «فرهنگ آکادمیک» کارکرد آن در «هویت سازی» است. به تعبیر استعاری تونی بچر<sup>۲</sup>، فرهنگ آکادمیک، قلمروها و مرزهای اجتماع علمی را مانند یک قبیله مشخص می‌سازد. تونی بچر از آن جهت استعاره «قبیله» را به کار می‌برد که در اجتماعات دانشگاهی نیز مانند یک قبیله، می‌توان الگوهای فرهنگی، زبان، قلمرو و سرحدات، باورها و ارزش‌های متمایز از دیگری را شناسایی کرد. همان‌طور که افراد عضو قبیله دارای هویت قبیلگی خاص هستند، اعضاء اجتماعات علمی نیز دارای هویت قابل شناسایی ویژه‌اند (فاضلی، ۱۳۸۷، به نقل از بچر).

«هویت آکادمیک» اشاره به «فرد متمایز»ی دارد که دارای تاریخ منحصر به خود است و درون چارچوب اخلاقی و مفهومی قرار گرفته که او را در نهادها یا اجتماعات معین و تعریف شده‌ای قرار می‌دهد. در این موقعیت‌ها و اجتماعات است که فرد به جستجوی احترام و اعتبار می‌پردازد که برای او به مثابه فرد دانشگاهی اهمیت دارد (فاضلی، ۱۳۸۷). به عبارت دیگر، «هویت آکادمیک» شامل معانی، تصورات، احساسات، نگرش‌ها و برداشت‌های مثبت یا منفی

1. Castanheir et, al  
2. Tony Becher

نسبت به هویت فردی و هویت جمعی دانشگاهی است. این هویت، به گونه‌ای است که بر اساس عواطف و احساسات، مکانیسم‌های تفاوت، رده‌بندی، قدرت تبعیض و نابرابری، هویت دیگری، و سلسله مراتب منزلت و اعتبار عمل می‌کند (بقائی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸). این تعریف، عناصر متعدد و مرتبطی را دربردارد که در ۳ محور اصلی قرار می‌گیرند؛

۱- شناسایی و ساخت اجتماعی هویت: این ویژگی شامل «هویت دانشگاهی برای خود» و «هویت دانشگاهی در خود» است. بر این مبنا، هویت دانشگاهی به منزله گونه‌ای از انواع هویت اجتماعی است که مبتنی بر اسناد معنا به «خود دانشگاهی» بر اساس شناسایی تشابهات و تمایزات خود با سایر دانشجویان و رده بندی خود از طریق مقایسه اجتماعی است. «هویت دانشگاهی برای خود» محدوده «جماعت دانشگاهی» (دانشجویان، کارمندان، استادان و مدیران) را دربردارد. روزنبرگ، میان خود دانشگاهی «موجود»، خود دانشگاهی «دلخواه» و خود دانشگاهی «وانمودی» تمایز قائل می‌شود. خود موجود، تصویری است که ما هم اکنون از شکل خود دانشگاهی مان داریم؛ خود دلخواه، تصویری است از آنچه که دوست داریم از خود دانشگاهی داشته باشیم و خود وانمودی، شیوه‌ای است که ما در یک موقعیت خود دانشگاهی مان را نشان می‌دهیم. به علاوه، «هویت دانشگاهی در خود» شامل نگرش کارگزاران به هویت دانشگاهی به مثابه بخشی از واقعیت اجتماعی همه گروه‌ها است. گروه‌ها بطور چرخشی از سوی دیگران رده‌بندی می‌شوند. از طریق فرایند ارزیابی بازتابی، دیگران اهم ارزیابی‌هایشان از ما را به ما منتقل می‌کنند که این، بر شیوه نگاه به «خود دانشگاهی مان» تاثیر می‌گذارد (بقائی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸).

۲- عناصر درونی هویت: شامل سه بخش عواطف و احساسات، قدرت و سیاست، منزلت و اعتبار است. «عنصر عاطفی هویت دانشگاهی» نشان‌دهنده آن است که داشتن یک هویت برای ما و دیگران موجب ایجاد خرسندی، شرمندگی و یا سرخوردگی می‌شود. لذا، عنصر عاطفه و احساس از لوازم درونی و جدایی ناپذیر هویت اجتماعی است. اگر هویت غالب توسط دیگران تهدید شود، فرد پاسخ یا عکس‌العملی منفی را تجربه خواهد نمود. احساس منفی نسبت به هویت دانشگاهی از عدم تحقق چشم داشت‌های هویتی ناشی می‌شود. وقتی که هویت دانشگاهی یک شخص به‌طور مکرر در تعامل اجتماعی تایید شود، موجب بروز احساسات مثبت، افزایش اعتماد به دیگران، تعهد به دیگری، و احساس و ادراک این که شخص بخشی از یک گروه (دانشگاه) است، می‌شود. «عنصر سیاست و قدرت در هویت دانشگاهی» نیز شامل چگونگی تلقی افراد از «خود دانشگاهی - دانشجویی» شان تحت تاثیر جایگاه‌شان در جامعه و سیاست هویتی است. سیاست هویتی به راهبردی اطلاق می‌گردد که افراد به موجب آن خود را از طریق هم هویت شدن با و یا عضویت در دانشگاه تعریف می‌کنند. «عنصر منزلت و اعتبار در

هویت دانشگاهی» به معنای سرمایه نمادین است. سرمایه نمادین شکلی از سرمایه (علمی، فرهنگی، انسانی) است که محصول ذهنی تقسیم بندی‌ها و تضادهایی از قبیل کاربردی/غیر کاربردی، مفید/غیرمفید، نابلد/متخصص، باهوش/کند ذهن، و موارد مشابه است که در مورد رشته‌های فنی - پزشکی و رشته‌های علوم اجتماعی / انسانی و جایگاه دانشجویان و استادان توسط افکار عمومی اسناد داده می‌شود. سرمایه نمادین به معنای برخورداری دانشجویان و استادان از منزلت، احترام، به رسمیت شناخته شدن، و دریافت احساس اعتماد به کارایی فنی و اخلاقی از طرف افکار عمومی و پذیرش و تایید هویت دانشجویی و دانشگاهی آنان است (بقائی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸).

۳- سطح فردی و جمعی هویت: «هویت فردی دانشگاهی» به نوعی آگاهی اطلاق می‌شود که هر دانشجو در فرایند اجتماعی شدن و تعامل با دیگران دانشگاهی و غیردانشگاهی درباره خود کسب می‌کند و واسطه بین دنیای درونی و برونی فرد است. این هویت، در میدان تعاملی دانشگاه، رابطه دانشجو را با خود و دیگران تنظیم و کنش‌هایش را هدایت می‌کند. هویت فردی، معرف استقلال شخصی و نقشی فرد است. هویت شخصی دانشگاهی اشاره بر در دو بعد «عزت نفس» و «انرژی عاطفی» دارد. عزت نفس به معنای نگرش به «خود دانشگاهی» به منزله فرد توانا و کاردان و احساس پذیرفته شدن و مهم بودن فرد دانشجو است. انرژی عاطفی، به معنای «مراسم گرایی» است به طوری که شرکت کنندگان در هر مراسم تعاملی در یک «حالت یا عاطفه مشترک» قرار می‌گیرند و احساس می‌کنند که اعضای آن یک گروه‌اند و نسبت به یکدیگر تعهدات اخلاقی دارند. انرژی عاطفی دو بعد فردی و جمعی دارد. انرژی عاطفی فردی، با شاخص‌هایی نظیر احساس غرور دانشجویی، رضایت از رشته تحصیلی، رضایت از استادان و مدیر گروه، و تمایل به ادامه تحصیل و انگیزش بالا و انرژی عاطفی جمعی با نشانگرهایی نظیر تمایل به کار جمعی و میزان انرژی حاصل از اجتماع دانشگاهی دانشجویان و استادان مورد سنجش قرار می‌گیرد (بقائی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸). به طور خلاصه، «هویت آکادمیک» دارای سه سطح متمایز از یکدیگر است (فاضلی، ۱۳۸۷)؛

۱- هویتی که دانشگاه و محل کار فرد به عضو دانشگاهی می‌دهد: وقتی فردی می‌گوید «من استاد دانشگاه هاروارد یا دانشگاه تهران هستم» در اصل دانشگاه محل خدمتش به او اعتبار و پرستی می‌دهد.

۲- «هویت رشته‌ای»: ویژگی‌های حرفه‌ای خاص مربوط به رشته‌های مختلف. بر اساس طبقه‌بندی بچر، رشته‌های دانشگاهی به چهار گروه عمده تقسیم می‌شوند: علوم محض (انباشتی، اتمیک، مرتبط با مسائل کیهانی و هستی‌های جهان، منجر به کشفیات می‌شوند و تبیینی هستند. از نظر فرهنگی این علوم رقابتی، از نظر سیاسی به خوبی سازمان

یافته)، علوم انسانی (تکرار شونده، کل گرا، مرتبط با کیفیات خاص، و حاصل آن‌ها فهمیدن/تفسیر است. از نظر فرهنگی این علوم فردگرا، تکثرگرا، دارای ساختار انعطاف‌پذیر، علوم تکنولوژیک (هدف عملی معین، مرتبط با مهارت‌های لازم برای محیط فیزیکی، و حاصل آن‌ها تولید محصول و فن است. از نظر فرهنگی این رشته‌ها کارفرمایانه، علوم اجتماعی کاربردی (از نظر علمی این رشته‌ها کارکردگرا، فایده گرا، مرتبط با ارتقاء رفتارها، حاصل آن‌ها تغییر در رویه‌ها و قراردادهاست. و از نظر فرهنگی ناظر به بیرون، از نظر موقعیت نامعین، تقسیم می‌کند (فاضلی، ۱۳۸۷).

۳- «هویت جهانی» دانشگاهیان: که بین تمام رشته‌ها، تخصص‌ها و گروه‌ها دانشگاهی مشترک است. وقتی می‌گوییم «من یک فرد دانشگاهی هستم» اشاره به چنین هویت جهانی داریم. «هویت جهانی» دانشگاهی دارای دو مولفه اصلی است: «استقلال دانشگاهی» و «آزادی دانشگاهی» است. این دو مفهوم را از بدو شکل‌گیری «دانشگاه مدرن» به منزله «ارزش‌های پایه» معرفی کرده‌اند و «اجتماع جهانی علم» و جامعه مدرن نیز این ارزش‌ها را تاکنون به رسمیت شناخته است (همان، ۱۳۸۷).

مجموع این مبانی نشان می‌دهد که «هویت آکادمیک» دربردارنده معانی، تصورات، احساسات، نگرش‌ها و برداشت‌های مثبت یا منفی افراد نسبت به هویت فردی و جمعی دانشگاهی است به گونه‌ای که بر اساس عواطف، مکانیسم‌های تفاوت، طرد و جدایی‌سازی، رده بندی، قدرت تبعیض و نابرابری، هویت دیگری، و سلسله مراتب منزلت و اعتبار عمل می‌کند. از این طریق، «هویت دانشگاهی» یکی از اصلی‌ترین کارکردهای «فرهنگ دانشگاهی» است که فرد دانشگاهی را درون چارچوب اخلاقی و مفهومی نهادها یا اجتماعات معین و تعریف شده‌ای قرار می‌دهد. در این موقعیت‌ها و اجتماعات است که فرد به جستجوی احترام و اعتباری می‌پردازد که شایسته یک فرد دانشگاهی است.

(ب) تبیین «چالش هویت آکادمیک» در پژوهش حاضر

۱- چالش هویت آکادمیک دانشجویان: تحلیل داده‌های دانشجویان نشان داد این افراد طی فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی دچار نوعی چالش هویت آکادمیک هستند. برای دانشجویان مورد مطالعه، ایجاد ارتباطی مناسب میان «هویت فردی و هویت آکادمیک» یکی از دغدغه‌های اصلی طی فرایند تحصیل است به گونه‌ای که شکل دهی براینده مناسبی میان این دو به یکی از مهم‌ترین مصادیق فرایند یادگیری الکترونیکی تبدیل شده است. البته این مسئله بیان‌گر آن نیست که همه دانشجویان آگاهانه وجود چنین تلاشی را به رسمیت می‌شناسند. اما اشارات پراکنده آنان حاکی از آن است که هر یک در برهه‌ای از زمان و یا در تمام طول دوره

تحصیل درگیر برقراری ارتباط مناسب میان این دو حوزه بوده اند. این چالش، از ابعاد مختلفی، نظیر هویت رشته‌ای، هویت فردی آکادمیک و هویت جمعی آکادمیک، دانشجویان را متاثر ساخته است؛

«هویت رشته‌ای» دربردارنده ویژگی‌های حرفه‌ای خاص مربوط به رشته‌های مختلف است. این ویژگی‌ها بیان‌گر دانش رشته، زبان رشته، ارزش‌ها، نمادها و اسطوره‌ها است (شاین<sup>۱</sup>، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر دو گروه از رشته‌های دانشگاهی مطالعه شدند؛ علوم انسانی و فنی-مهندسی. در گروه علوم انسانی، دانشجویان مجازی محتوای بسیار غنی رشته را در اختیار دارند که از طریق آن دانش رشته و زبان رشته را می‌آموزند. از آنجا که دانشکده مجازی آنها یک دانشگاه مختص رشته الهیات است، آن‌ها با ارزش‌های اصیل رشته خود آشنا می‌شوند و پس از فارغ التحصیلی کوله باری از دانش مبتنی بر ارزش‌های رشته را همراه دارند. اما به نظر می‌رسد بودن در فضای مجازی، به دلیل فقدان ارتباط چهره به چهره با استاد و همکلاسی‌ها، و نیز فقدان حضور در دانشگاه، زمینه مواجه آنان با نمادها و اسطوره‌های قلمرو علمی‌شان را محدود کرده است؛

“ما راضی بودیم از محتوای درس‌ها، و برای همین هم این جنبه اش خوب بود که از نظر سواد اطلاعاتی رشته مون غنی بودیم... تقریباً هر چه در رشته علوم حدیث لازم بود و محدوده رشته ای مون بود رو یاد گرفتیم، البته خُب مثل کسایی که حوزه علمیه می‌روند، حضوری می‌خوندند، نیستیم، اون‌ها دیگه همه مثال‌ها و مصادق‌ها رو هم از نزدیک می‌بینند، استادها رو می‌بینند، و شاید به مطالعات بیشتر و عمیق تری وادار بشوند.”

از سوی دیگر، دانشجویان فنی-مهندسی مورد مطالعه از ابتدا بسیار شیفته نوع رشته و دانشگاه خود بودند و امیدوار به کسب دانش و مهارت. اما با وارد شدن به دوره و قرارگرفتن در فرایند یادگیری الکترونیکی به تدریج متوجه پایین بودن اثربخشی آموزش‌ها شدند. برای رشته‌های فنی-مهندسی، ترکیبی از دانش نظری و عملی انتظار می‌رود. اما، این دانشجویان در محیط مجازی، بیش از دانشجوی هر رشته دیگری، با فراهم نبودن زمینه مواجه کامل با دانش رشته و زبان رشته روبرو هستند. به دلیل محدودیت‌های پشتیبانی فنی، دانشجوی مجازی به شکل اثربخش با مفاهیم رشته آشنا نمی‌شود به گونه‌ای که در جبران آن اقدام به یادگیری حضوری می‌نماید. این راهکار نیز غالباً برای کسب نمره مطلوب اتخاذ می‌شود و دانشجو در انتهای تحصیل دانش چندانی را در از رشته خود ندارد. در محیط مجازی، دروس عملی و آزمایشگاهی نیز به شکل حفظیات مبتنی بر محتوای الکترونیکی ارائه می‌شود و از این رو کسب دانش مهارتی را در دانشجویان تضعیف می‌نماید. به روز نبودن محتوا و رویکرد منفعلانه تدریس

استاد، در کنار عدم حضور در اجتماعات بزرگ‌تر علمی و پژوهشی دانشگاه موجب ناآشنایی دانشجویان با نمادها و اسطوره‌های رشته شده است؛

"ما نه تنها از نظر عملی چیز زیادی یاد نگرفتیم... بلکه درس‌های حفظی‌مون هم به هر حال چون مطالبش نیاز به ارتباط دیداری با استاد برای فهمیدن داره... زیاد می‌شه گفت یاد نگرفتیم... چون محیط هم تعاملی نبود... در واقع آنچه از یه مهندس کامپیوتر انتظار می‌ره رو زیاد کسب نکردیم."

«هویت فردی» آکادمیک نیز جنبه دیگری از هویت آکادمیک است. در مطالعه حاضر، فقدان حضور در دانشگاه، احساس دانشجویان را از دانشجویان مجازی سلب کرده است. در ایفوس (۱۳۸۹) بر این باور است اغلب دانشجویان باید لذتی در حضور جسمانی در درس‌ها دیده باشند؛ لذتی که در درک حال و هوای کلاس و دادن پیشنهادهایی با احتمال ریسک در سر کلاس حاصل می‌شود. از نظر در ایفوس، حضور در کلاس آن قدر تجربه مثبتی است که اغلب دانشجویان زحمت آمدن سر کلاس در هوای بد را به خود می‌دهند و در کلاس حاضر می‌شوند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد تمامی دانشجویان، دانشجویان را همچنان با حضور در دانشگاه عجین می‌دانند. آن‌ها بر این باورند در دورانی که به شکل مجازی تحصیل کرده‌اند هرگز لذت رفتن به دانشگاه، احساس دانشجویان بودن و داشتن خاطرات دانشگاهی را نچشیده‌اند. از نظر آنان این فقدان همچنان تا پایان دوره و پس از آن با آنان همراه بوده است. اظهارات دانشجویان در این باره قابل تامل است؛

"اول مهر که می‌شد دلم می‌گرفت... هر وقت با دوستانم می‌نشستیم می‌گفتم ما طعم دانشگاه رفتن رو هیچ وقت نچشیدیم... من که قسمت نشد برم.. ولی فکر می‌کنم خیلی خوبه که آدم یه سری بره دانشگاه... دانشگاه هم یه نوع اجتماع کوچک‌تر حساب میشه... که ما متأسفانه نداشتیم."

"برای جوان ۱۸ ساله‌ای که از پشت میز مدرسه اومده، باورش سخته که خُب بیا، اینم دانشگاهت! (دانشجوی مورد مصاحبه، در اینجا به لپ تاب خودش اشاره می‌کند). بنابراین دانشگاهی که کلا بخواید الکترونیکی باشد به نظر من احساس خوبی به آدم نمی‌ده، اصلاً دوست ندارم دوباره ادامه بدم."

"ما همیشه خونه بودیم... اون محیط دانشگاه... اون دوره‌م بودن‌هاش... اون ساعت‌های متوالی که شما تو محیط دانشگاه می‌گذرانید... اونا برای ما وجود نداشت... این خالص همیشه وجود داره.. با دوستا هم در حد علمی دوست بودیم، نه در حدی که کاملاً دوست بشیم.. این که بگیم چه ارتباطات خوبی داشتیم... نه نداشتیم، ما خیلی خاطره دانشگاهی نداریم."

از سوی دیگر، هویت فردی آکادمیک دانشجویان با چالش تغییر تصورات آرمانی اولیه مواجه است. دانشجویان مورد مطالعه، عناصر مختلفی را برای تحصیل دانشگاهی خود مهم می‌دانستند، از جمله، اهمیت شهرت دانشگاه (برخوردار بودن از رتبه بالا در میان دانشگاه‌های ایران)، اهمیت نوع دانشگاه (دولتی بودن در مقایسه با آزاد، پیام نور یا غیرانتفاعی بودن دانشگاه)، اهمیت نوع رشته (منزلت اجتماعی رشته‌های فنی در مقایسه با رشته‌های علوم



انسانی) و اهمیت شهرت استاد(با هدف کسب شهرت علمی در کنار شهرت استاد). این موارد عواملی هستند که دانشجویان برای تحصیل در دانشگاه به آن‌ها توجه می‌کنند. دانشجویان پس از ورود به دانشگاه مجازی، با این چالش روبرو می‌شوند که تمامی ایده‌آل‌های انتخابی شان، به دلیل این‌که دانشجوی مجازی هستند، چندان محقق نمی‌شود. این مسئله زمانی برجسته‌تر می‌شود که با وجودی که گروهی از دانشجویان مورد مطالعه، از رشته‌های فنی - مهندسی بوده‌اند و دانشگاه‌های مورد مطالعه نیز از رتبه بالایی در میان دانشگاه‌های ایران برخوردار بود، اما آن‌ها همچنان به دلیل اینکه در دوره مجازی در رشته‌های یاد شده تحصیل کرده‌اند، با سردرگمی هویت خود روبرو هستند. این دانشجویان با داشتن احساس مداوم تبعیض و نابرابری، به علت دانشجوی مجازی بودن، همچنان براین باورند که در مقایسه با دانشجویان حضوری، از منزلت پایین‌تری برخوردارند. از این رو آن‌ها تمایلی به انتخاب دوره یادگیری الکترونیکی، برای مقاطع بالاتر تحصیل ندارند؛

"یکی از انگیزه‌ها این بود که برای ادامه تحصیل بتوانم به دانشگاه خوب پیام...بالاخره فکر کردم که اینجا جزء دانشگاه‌های دولتی است و خُب در مقایسه با آزاد و غیرانتفاعی و اینا در رده بالاتری است... خُب رشته کامپیوتر هم بودیم...فکر می‌کردم هم دانشگاهم رتبه خوبی داره... هم رشته‌ام عالی‌ه..بعد که وارد شدم چیز دیگه‌ای بود."

دانشجویان به اهمیت شهرت استاد نیز اشاره می‌کنند و بر این باورند که همکاری با استاد برجسته می‌تواند بر اعتبار آکادمیک آن‌ها بیفزاید. با وجود این، آن‌ها معتقدند از چنین فرصتی کمتر برخوردار بوده‌اند؛

"برای یه دانشجو مهمه که با چه استادی کار کنه...پروژه برداره...آخه اگه استاد آدم مطرحی باشه خُب کار ما هم مطرح می‌شه و این برای ادامه تحصیلمون خیلی موثره...برامون خوبه که با استاد معروفی کار کنیم...توی مجازی این فرصت رو نداشتیم...خیلی هم آزاد نبودیم که انتخاب‌گر باشیم...البته استادی معروف هم خیلی راغب نبودن بیان مجازی."

«هویت جمعی» آکادمیک دانشجویان از دیگر چالش‌های شناسایی شده است. تحلیل داده‌ها نشان داد دانشجویان مجازی از حقوق عادی دانشجویان حضوری برخوردار نیستند، حقوقی نظیر: حق انتخاب استاد، اجازه اعتراض به شرایط نامناسب آموزشی، داشتن تشکل دانشجویی، برخورداری از اجتماع علمی، برخورداری از بازار کار مناسب. به زعم دانشجویان، این محدودیت‌ها نوعی احساس تبعیض را در آنان ایجاد کرده است که در تصویر کلی آنان از دانشجوی مجازی بودن آثار منفی برجای گذاشته است. اظهارات دانشجویان در این زمینه قابل تأمل است؛

"اگه از روش تدریس راضی نبودیم نمی تونستیم استادی رو که بهتر بود بگیریم بزارن... گوش نمی کردن.. دیگه ما اجبارن واحد رو با اون استاد طی می کردیم... ما درس می خوندم.. معلم خصوصی می گرفتیم... پروژه می دادیم.. بعد نمره میومد مثلاً ۱۰، بعد خُب شما فکر کنید باید بشینید تو خونه و هیچ اعتراضی هم نکنید... چون مجازی بودیم."

نداشتن تشکل دانشجویی و برخوردار نبودن از اجتماع علمی از دیگر دغدغه‌های هویت جمعی دانشجویی است؛

"ما تشکل دانشجویی ویژه خودمون نداشتیم که بتونیم حرفامونو بزنینم... یا از این طریق به شکل جمعی مشکلاتمون رو مطرح کنیم... یا حتی فعالیت‌های اجتماعی مون رو به شکل عمومی مطرح کنیم .. در قالب تشکل."

"اگه یک پروژه خوبی انجام می شد مثلاً ما به نرم افزاری ساختیم در قالب پروژه، اگر مرکز یا گروهی بود که در اونجا مطرحش می کردیم... خوب خیلی خوب بود... توی کشور مطرح می شد... اما چنین امکانی نبود... می تونستیم حتی در سطح کشوری ارائه بدیم و از مزایای اون برخوردار بشیم ولی چون به هر حال مجازی هستیم... بهره برداری کمتری برای دانشجو بود."

"توی مجازی از این نظر هم محدودیت داشتیم که بخواهیم به تشکل علمی داشته باشیم... یا منظم و رسمی توی کنفرانس‌ها فعال باشیم... اهمیتی داده نمی شد... بچه‌ها اگه خودشون هم شرکت می کردند وقتی برمی گشتند خیلی مورد استقبال دانشگاه نبودند... یعنی اصلاً توجهی نمی شد."

از نظر دانشجویان، دانشجوی مجازی بودن در جامعه کنونی ما چندان پذیرفته نیست به طوری که آن‌ها مداوماً تلاش می کنند منزلت به اصطلاح پایین نوع تحصیل خود را از دیگران پنهان نمایند؛

"اصلاً جواری شده بود که خیلی از ماها دلمون نمی خواست که دیگران بدونن داریم مجازی می خونیم، حتی خودم هم کتمان می کردم... احساس می کردم چیز بدیه... چون کنکور قبول نشده بودم."

از سوی دیگر، دانشجویان اظهار می دارند بازار کار چندان با نوع مدرک آن‌ها آشنا نیست و یا از مدارک آنان استقبال نمی کند. آن‌ها پس از فارغ التحصیلی دغدغه‌ای به نام شغل آینده را در سر دارند و نگران از برخورد تبعیض آمیز جامعه با مدارک تحصیلی شان هستند؛

"مشکل مجازی اینه که خیلی جا نیفتاده توی جامعه و بازار کار، هنوزم خیلی وقت‌ها ما می‌خوایم بریم برای کار... خیلی جاها گیر می‌دن... بعضی جاها اصلاً نمی‌دونن تفاوت مجازی و حضوری چیه، یا خیلی بد برخورد می‌کنن."

## ۲- چالش نقش و تعهد استاد

استادان مورد مطالعه دغدغه‌هایی در زمینه نقش آموزشی خود داشتند. آن‌ها همچنان انتظار بر مدیریت کلاس را دارند، انتظاری که در فضای مجازی تا حد زیادی از آنان سلب شده است. استادان تلاش می کردند ضعف یادگیری دانشجویان را با راهبرد گسترده‌تر کردن تعاملات

حضور و الکترونیکی جبران نمایند. این راهکار در کنار تعدد مسئولیت‌های استاد، مراجعات پی در پی حضوری و الکترونیکی دانشجویان، زمینه ناخرسندی استادان را فراهم کرده است؛ "استاد وقتی می‌بیند زیاد بر کلاس مسلط نیست، احساس خوبی ندارد... دائم تو این فکره که اگه حضوری بود بهتر می‌تونست مطالب رو انتقال بده... حالا دیگه در دسرهای مراجعات دانشجویها به کنار، ... مقدار انرژی که از آدم می‌گیرد چند برابر بیشتر از کلاس‌های حضوریه، و نهایتاً هم من را قانع نکرده، یعنی خودم به عنوان استاد از آن کلاس راضی نبودم."

همچنین هویت دانشگاهی استادان از جنبه «تعهد استادی» دچار تزلزل است. در ايفوس (۱۳۸۹) بر این باور است که در فضای مجازی، تعهدها در بهترین حالت، تعهدهای مجازی هستند. اینترنت، دشمن اصلی تعهد است. با وجوی که اینترنت جلوی تعهد بی قید و شرط را نمی‌گیرد، اما در نهایت آن را سست می‌کند. اظهار نظرهای برخی استادان که تجارب اجرایی و مدیریتی در زمینه دوره مجازی نیز داشتند، نشان داد استاد در فضای مجازی با «ضعف تعهد» روبرو است. این عدم تعهد موجب شده استاد، آموزش مجازی را کار حاشیه‌ای و جانبی بداند، آزادانه به خارج شدن از کلاس آنلاین اقدام کند و در نهایت، به آموزش حداقلی اکتفا نماید. با وجود ثبت تمامی فرایندهای آموزش آنلاین از سوی دانشگاه، اما حجم زیاد کلاس‌ها، نبود پرسنل ناظر کافی و مهم تر از همه ضعف سیستم نظارتی موجود این مسئله را تشدید کرده است. از نظر استادان، عدم وجود پُست سازمانی مشخص، فقدان ارتقای علمی و همچنین پشتیبانی مالی ناکافی، در مقایسه با حجم سنگین مسئولیت آموزش مجازی، زمینه ساز ضعف تعهد در آن‌ها شده است. اظهارات استادان در این باره قابل تامل است؛ "فضای آموزش الکترونیکی بزرگترین مشکلش این است که در واقع تعهد اول مُدرسی در استادان وجود ندارد، شما هیچ مرکز آموزش الکترونیکی نمی‌بینید که استاد مخصوص به خودش را داشته باشد، یعنی استخدام شده باشد برای آموزش مجازی... بنابراین مشکلی که ایجاد می‌کند اینه که به عنوان یک شغل دوم که چه عرض کنم، سوم، چهارم، پنجم به آموزش مجازی نگاه می‌کنند."

"خیلی از دوره‌ها داره توی حداقل‌ها حرکت می‌کنه... استاد می‌بیند حالا ۵ دقیقه دیرتر بره... چه اشکالی داره... لذا تاخیرهای کلاس‌های الکترونیکی خیلی بیشتر از کلاس‌های حضوری است."

به نظر می‌رسد علاوه بر فقدان تعهد آموزشی در برخی استادان، مسئولین دانشگاه نیز رویکرد حاشیه‌ای به آموزش مجازی دارند. عدم توجه دانشگاه به قابلیت‌های استاد مجازی از مصادیق این نگرش است؛

"توجه چندانی به استادان مجازی نمی‌شه، این نیست که حتما اگر شما این قابلیت را دارید شما بهترین هستی، نه، داریم خیلی از استادانی که خیلی قابلیت‌ها دارند ولی کسی نمی‌شناسه، نشنیدیم که بگن کدام یک از استادهای مجازی خوبن، ... اهمیتی داده نمی‌شه."

### پرسش دوم: شرایط علی ایجاد کننده پدیده محوری کدام است؟

شرایط علی به رویدادهایی اشاره می‌کند که به وقوع پدیده منجر می‌شود (استراس و کوربین، ۱۳۸۷). در مطالعه حاضر، مسئله چالش هویت آکادمیک برای هر دو گروه دانشجویان و استادان تابع برخی شرایط علی بوده است. یافته‌ها، این علل مشترک را در موارد اصلی ذیل نشان داد:

- توسعه نیافتگی زیرساخت‌ها؛
- چالش‌های آموزشی؛
- چالش‌های روانشناختی؛
- چالش‌های اجتماعی؛
- نقش متفاوت استاد.

در میان عناصر شکل دهنده چالش هویت آکادمیک، برخی عناصر نقشی اثرگذارتر به منزله عوامل ایجاد کننده را نشان می‌دادند. برای مثال، ابتدایی‌ترین عنصر، «لزوم آماده بودن زیرساخت‌های» نرم افزاری، سخت افزاری و شبکه ای است که از نظر اطلاع رسانی پیش از اجرای دوره برنامه‌ریزی نشده است بلکه همزمان با اجرای نخستین دوره‌ها به طور نسبی آماده گشته‌اند. این مسئله، تداوم اثربخش فرایند یاددهی-یادگیری و در نتیجه نزدیک‌تر شدن فضای آموزش مجازی به فضای تامین کننده نیازهای دانشجوی و استاد را با تناقض مواجه کرده است؛ "آموزش مجازی از تقریباً سال ۱۳۸۳ آغاز شده، که می‌شه گفت برنامه راهبردی براش نداشتیم.. الان هم ضوابط داریم نه راهبرد ملی مشخص... می‌شه گفت زیرساخت‌ها چندان آماده این نوع خدمات رسانی نیستند... به خوبی جواب‌گو نیستند... آدم وقتی میاد اینجا درس می‌ده با دشواری‌های زیادی مواجه می‌شه... هم دانشجو هم برای استاد... این به احساس شک ایجاد می‌کنه در فرد که آیا تصمیم درستی گرفته .. داره خودشو اذیت می‌کنه اینجا."

در برخی موارد، مجموعه‌ای از چالش‌های آموزشی و به ویژه «ضعف مهارت‌های آکادمیک»، در مقایسه با دانشجویان حضوری، موجب دلسردی دانشجویان شده است؛

"خُب مشخصه که ما رتبه‌های پایین‌تر کنکور بودیم... اما وقتی وارد مجازی هم شدیم چیز زیادی یاد نگرفتیم... نه به شکل مجازی نه حضوری... آخر کار زیاد غنی و پُر نبودیم از آن‌چه باید یاد می‌گرفتیم." همچنین برخی چالش‌های روانشناختی نظیر «احساس اضطراب» و «انزوا» در کنار عواملی همچون «مدرک‌گرا بودن» دانشجویان و «نیافتن جایگاه مناسب اجتماعی» برای نوع مدرک تحصیلی، از عوامل ایجاد کننده پدیده چالش هویت آکادمیک در دانشجویان است:

"آدم گاهی اوقات از این که استاد نیست و درس‌ها رو نمی‌فهمه احساس نگرانی می‌کنه.. و آدم رو اذیت می‌کنه.. خیلی از بچه‌ها که همون اوایل دوره رو رها می‌کردن... برای بقیه هم زیاد راحت نبود... معمولا نگرانی‌هایی وجود داشت... برای آینده مدرک مون... و اینکه مشخص نبود چی می‌شه."

"اینکه آدم همه‌اش تنها باشه و پشت کامپیوتر درس بخونه احساس کرختی و خستگی بهش دست می‌ده... کلا اینجور درس خوندن اون هم برای مدت طولانی آدم رو منزوی می‌کنه، مثلا خود من که تصمیم ندارم دیگه برای کارشناسی ارشد مجازی برم."

مواجه با برخی چالش‌های اجتماعی نیز به شکل‌گیری چالش هویت آکادمیک کمک کرده است؛ عناصری نظیر «مسئله نابرابری» به شکل «نابرابری دسترسی» و «نابرابری جنسیتی»، دغدغه‌هایی را برای دانشجویان همراه داشته که موجبات نگرانی آن‌ها را فراهم کرده است. همچنین نگرش منفی جامعه در ایجاد چالش هویتی دانشجویان نقش بارزی را ایفا کرده است؛ "خُب این سخت بود برامون که چطور می‌شه که همه دانشجویی به دانشگاه باشیم ولی بعضی هامون نتونیم درس‌ها رو خوب دریافت کنیم، اگه حضوری بودیم این مشکل نبود."

"من خودم به عنوان اینکه دختر بودم زیاد با استاد ارتباطی نداشتم... یعنی جو توی دانشگاه طوری است که پسرها با استاد بیشتر صمیمی می‌شوند... خُب خیلی موقع‌ها نمی‌تونستم مشکلات درسی‌ام رو حل کنم."

"مردم خیلی با آموزش مجازی آشنا نیستند... هر جا می‌رفتیم می‌گفتیم مجازی هستیم یا متوجه نمی‌شدند یا خیلی با نگاه تحقیرآمیز برخورد می‌کردند."

از سوی دیگر، استادان نیز با نقشی متفاوت روبرو هستند که تاکنون تجربه آن را نداشته‌اند. از نظر آن‌ها، انتظار محیط مجازی از آنان در ایفای نقشی متفاوت، انتظاری ناآشنا است که ابزارهای معمول مدیریتی را از آنان سلب کرده است؛

"خُب شرایط خیلی عادی نیست برای استاد... حتی اگه مهارت هم داشته باشه ولی ابزارهاش محدود شده... تابلو شده قلم نوری... ارتباطات چهره‌ای و حرکات بدن تبدیل شده به متن تایپی و صوت... و با حجم زیاد دانشجوها... کنترل کلاس هم برای استاد دشوار تر شده... خُب این شرایط نقض غرضه... یعنی فلسفه آموزش نادیده گرفته شده."

#### پرسش سوم: زمینه‌های دلالت‌کننده بر پدیده محوری چیست؟

زمینه‌ها خصوصیات ویژه‌ای هستند که به پدیده دلالت می‌کنند (استراس و کوربین، ۱۳۸۷). زمینه‌هایی که بر مسئله چالش هویت آکادمیک دانشجویان و استادان دلالت می‌کنند در موارد ذیل مطرح می‌شوند؛

- زمینه‌های فردی (باورهای ذهنی - تجربه زیسته)؛
- زمینه‌های اجتماعی (ضعف آمادگی - تلقی حاشیه‌ای جامعه).

«باورهای ذهنی» به الگوهایی اشاره دارد که اطلاع رسانی در فرایند ارتباطی‌شان با آن‌ها سرو کار داشتند. الگوهای ذهنی پیشینی این افراد در بستر تجربه جلوه متفاوتی به خود می‌گیرد. برای مثال انتظار ارتباط با استاد و برتر دانستن حضور به عدم حضور در آموزش، باوری است که دانشجویان از دوران تحصیل قبل از دانشگاه با آن رشد کرده‌اند و استادان نیز در طول تجارب آموزشی خود همیشه به آن پایبند بوده‌اند. این باورهای ذهنی پیشینی افراد از یک سو با تصورات آن‌ها درباره معنای دانشجو بودن و استاد بودن ارتباط دارد. این تصاویر ذهنی تأثیر بسیار وسیعی بر پیشبرد فرایند ارتباطی آنها دارد. مفاهیمی که در بخش هویت آکادمیک برای دانشجو یا استاد تعریف شد، همگی باورهای ذهنی‌ای هستند که در جریان زندگی تحصیلی شکل گرفته‌اند و افراد با خود همراه دارند. در این ارتباط دانشجویی می‌گوید:

"خب آدم از دبیرستان اومده...هنوز انتظار داره که معلم بالای سرش باشه...بالاخره آدم وقتی می‌گه من دانشجو هستم یعنی به دانشگاهی داره که میره، ...یه جای مشخصی...با امکانات خاص...ولی ما این‌ها رو نداشتیم."

استادان نیز در شرح باورهای ذهنی خود بیان می‌دارند:

"توی حضوری استاد یه امکاناتی در اختیارش هست که بهش خیلی کمک می‌کنه برای مدیریت کلاس، و حتی تفهیم بهتر مطالب...اما توی مجازی تمام این ابزارها از استاد گرفته شده...و این به نظر من بسته بودن دست استاده...و کار رو خیلی سخت می‌کنه."

«تجربه زیسته» از دیگر زمینه‌های مداخله گر است. بدیهی است که سطح شناخت و فهم اطلاع رسانی و وابسته به تجربیات خاصی است که در زندگی آکادمیک به دست آورده‌اند. دانشجویان اذعان می‌دارند با وجود آن‌که در زمان آغاز تحصیل ایده کاملاً روشنی از یادگیری الکترونیکی نداشته و در انتخاب نوع تحصیل وسواس زیادی به خرج نداده‌اند، در مواجهه با تجربیات عینی خود در دوره تحصیل‌شان به این نتیجه رسیده‌اند که در نوع کنار آمدن با این محیط جدید، عوامل متعددی دخالت داشته‌اند که به سختی آن‌ها را شناخته‌اند:

"ما ابتدای کار خیلی آشنا نبودیم اما کم کم متوجه شدیم که ای داد بی داد...قرار نیست اصلاً کلاسی تشکیل بشه...استادی بیاد...و همه چیز بر عهده خودمونه...خب این برامون سخت بود... آدم شوکه می‌شه... فهمیدیم که خیلی باید تلاش کنیم تا موفق بشیم...اینجوری نیست که همه چیز آماده باشه."

استادان نیز به تجارب زیسته تازه خود در محیط آموزش مجازی اشاره می‌کنند. از نظر آنان تغییر نقش استاد، ضعف شناخت از دانشجو و مدیریت ناقص استاد بر کلاس، همراه با ناکافی دانستن پشتیبانی‌های موجود، تجربه‌ای را برای آنان به همراه دارد که کاملاً متفاوت از تجارب قبلی آنان در آموزش حضوری بوده است:

"استاد نمی‌تونه ساده‌ترین وظیفه اصلی خودش یعنی آموزش مطلوب مفاهیم رو انجام بده، مشکلات فنی هست، ازدحام دانشجویان هست، دشواری اداره همه دانشجویها و همه پرسش‌هاشون هست، خُب اینها تجربه‌هایی هستند که ما قبلاً نداشتیم، و غالباً توی مجازی این مسائل برای ما دشواره." "ضعف آمادگی" از دیگر زمینه‌های مداخله‌گر است. این امر بیانگر آماده نبودن شرایط استقبال و به‌کارگیری فناوری یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌ها است. ضعف آمادگی در ناآشنایی مدیران و استادان با اقتضانات آموزش مجازی بروز یافته و با فقدان آمادگی دانشجویان ادامه می‌یابد. ضعف آمادگی، زمینه کاهش اثربخشی آموزش‌ها را در مراحل بعدی دوره فراهم می‌آورد به گونه‌ای که دانشجویان و استادان از آن به عنوان پیش زمینه انطباق دیرهنگام خود با محیط تازه آموزشی یاد می‌کنند. استادی در این زمینه می‌گوید:

"خُب برای مجازی کار مقدماتی زیادی انجام نشده، ما راهبرد ملی برای این دوره‌ها نداریم، استادها خیلی آشنا نیستن، بعضاً می‌خوان عین حضوری عمل کنند، دانشجویها هم خُب عادت ندارند، باید آشنا باشن با این سیستم، که به خصوص در ابتدای کار آشنایی ندارند و این تا مدت زیادی اثر منفی می‌زاره، دیر کنار میان با این سیستم... و بالاخره آدم احساس می‌کنه که به جای کار می‌کنه، خیلی تصور خوبی نیست." "تلقی حاشیه‌ای جامعه" جنبه دیگری از زمینه‌های اجتماعی است. به نظر می‌رسد این نگاه حاشیه‌ای هم در سطح کلان، با عدم توجه به لزوم تدوین راهبرد ملی، و هم در سطح خرد، با همکاری ناکافی مدیران بخش حضوری دانشگاه‌ها، نگاه اقلیتی استادان به دانشجویان پذیرفته شده و نیز عدم استقبال بازار کار از فارغ‌التحصیلان مجازی، حاکی از رویکرد حاشیه‌ای جامعه به آموزش الکترونیکی و اولویت آموزش حضوری بر این نوع آموزش است. این موارد در شکل‌گیری چالش هویت آکادمیک نقش زمینه‌ای برجسته‌ای ایفا کرده‌اند. دانشجویی در این باره می‌گوید:

"مجازی زیاد مورد توجه نیست... در واقع می‌تونم بگم خیلی قبولش ندارن... حتی خود مدیران دانشگاه هم به زور این سیستم رو قبول کردند... و مدیر بخش مجازی با هاشون خیلی مشکل داشت... از طرف دیگه استادها هم مداوم بهمون می‌گفتن که شما رتبه‌های پایین کنکور بودید... یا مثلاً اشکالی نداره ترم دیگه پولشو می‌دید دوباره میاد یاد می‌گیرید... از اون ور هم مدارکمون توی بازار کار خیلی در اولویت استخدام نیست... اینا خیلی آدم رو اذیت می‌کنه." استادان نیز بر این باورند که منزلت تدریس در دوره مجازی در مقایسه با تدریس حضوری در جامعه و در میان مسئولان چندان مشخص و مورد استقبال نیست:

"توی مجازی این نیست که حتماً اگر شما قابلیتت را در تدریس دارید، شما بهترین هستی، نه، توجهی به این مسئله نمی‌شه... چون در مقایسه با حضوری خوب قابل قیاس نمی‌دونن... ما داریم خیلی از اساتیدی که قابلیت‌های زیادی دارند ولی کسی نمی‌شناسه اون‌ها رو، تا حالا ندیدیم بگویند کدام یک از استادها مجازی خوب هستن، اهمیتی داده نمی‌شه."

### پرسش چهارم: راهبردهای به کاررفته برای اداره پدیده کدام است؟

راهبردها شیوه‌هایی هستند که برای اداره پدیده به کار گرفته می‌شوند (استراس و کوربین، ۱۳۸۷). برای دانشجویان، شیوه‌های مواجهه با پدیده چالش هویت آکادمیک، طی ۴ راهبرد عمده پیاده می‌شود:

- شوک (بی خیالی)؛
- واکنش (مراجعه به سایر دانشگاه ها، جلسات حضوری، معلم خصوصی)؛
- بازبینی (شبکه یادگیری)؛
- جهت یابی (یادگیری مستقل).

راهبرد نخست، بی خیالی ناشی از شوک اولیه است. این شیوه، نخستین مواجهه دانشجویان با محیط جدید یادگیری است. یادگیری الکترونیکی تنها پا گذاشتن به محیط جدید نیست بلکه نوعی سفر و تحول در بیشتر ابعاد زندگی آکادمیک دانشجویان است. در ابتدا دانشجویان فکر می‌کند که وارد دنیای آرمانی خود شده و اینجا را جایی می‌داند که تمام مشکلات و ددره‌هایی که قبلاً در یادگیری حضوری در دوره دبیرستان یا دانشگاه داشته، دیگر وجود نخواهد داشت. او خود را همچون غریقی نجات یافته در ساحل امید می‌بیند و تمام طوفان‌ها از جمله کنکور را پشت سر گذاشته می‌داند. پس از ورود، می‌بیند آنگونه که تصور می‌کرده نیست بلکه مسائل زیادی را پیش رو دارد، از جمله مسئله ندیدن استاد، نرفتن به دانشگاه، باقی ماندن مشکلات درسی، نداشتن سبک تازه یادگیری. بعضی دانشجویان دچار «دل‌سردی» می‌شوند و «بی خیالی» طی می‌کنند. گاهی ممکن است کل دوره تحصیل خود را با بی خیالی سپری کنند. آن‌ها به دانشجوی «شب امتحانی» تبدیل می‌شوند و تمایلی به مشارکت منظم در کلاس‌های مجازی ندارند. طول این دوره متفاوت است، که از چند ماه و گاهی اوقات تا پایان دوره طول می‌کشد:

"اوایلش خُب کنکور رو پشت سر گذاشته بودیم... دانشگاه خوبی هم بود که قبول شدیم... تصورمون اینجوری بود... ولی بعد که وارد شدیم شوکه شدیم... نمی‌دونستیم چی به چیه... برای همه سخت بود که باید توی خونه و از پشت کامپیوتر دانشگاه رو داشته باشیم."

"خیلی از بچه‌ها بی خیال می‌شدند... چون راضی نبودند... کلاس‌ها رو شرکت نمی‌کردن... آخر سر می‌خوندند امتحان می‌دادند... کلا چون سیستم خیلی جذیون نمی‌کرد، و به علاوه دیده هم نمی‌شدند... رقابتی نبود... اینها باعث می‌شد بی خیال شوند."

راهبرد دوم "واکنش" است. دانشجویان به تدریج پای خود را روی زمین می‌گذارند و تلاش می‌نمایند خود را با روش‌های مقطعی نظیر، مراجعه به سایر دانشگاه‌های حضوری، گرفتن معلم



خصوصی و یا تشکیل جلسات حضوری مخفی در دانشگاه، پاسخی برای نیازهای آموزشی خود پیدا نماید. روی می آورد.

"می دیدیم دیگه نمی شه همه اش منتظر استاد باشیم... یا معلم خصوصی می گرفتیم... یا با استاد یا آموزشیار، توی دانشگاه جلسه حضوری می زاشتیم... البته بدون اجازه دانشگاه، چون آگه می فهمیدن گوشمون رو می پیچاندند، چون مجازی ها اجازه ورود به دانشگاه و استفاده از امکانات ندارن."

راهبرد سوم "بازبینی" است به گونه ای که دانشجو تلاش می نماید به همراه همکلاسی های خود گروه های یادگیری تشکیل دهد و اینجا است که شبکه یادگیری میان دانشجویان شکل می گیرد. او با ورود به گروه های دوستان و استفاده از تجربه و کمک دیگران، بهتر متوجه می شود که چگونه باید با وضعیت جدید به نحوی سازگار شود. اینجا است که روابط وسیع حضوری و مجازی او با همکلاسی ها شکل می گیرد:

"کلا خودمون کم کم یاد گرفتیم به طور خودجوش شبکه هایی رو بین خودمون به وجود آوردیم... با کمک همدیگه درس ها رو می خوندیم... رفع اشکال می کردیم."

راهبرد چهارم "جهت یابی" است. دانشجو دوران شوک را پشت سر گذاشته، واکنش هایی را از خود نشان داده و بر عملکرد خود بازبینی هایی انجام داده است. اکنون دانشجو روش جهت یابی را به کار می گیرد. او تلاش دارد خود را بیابد و به تعادل برسد. دیگر دچار خودکم بینی و خودبزرگ بینی نیست، نه دچار یاس است و نه دچار رویا. چنانچه دانشجویی به این راهبرد روی آورد مستقلاً فرایند یادگیری را مدیریت و هدایت می نماید.

«آخرآ دیگه روی پای خودمون می ایستادیم... دیگه راحت بودیم توی یادگیری... من توی این سیستم مجازی نظم رو یاد گرفتم... مستقل درس خوندن رو... و اینا توی زندگی هم به دردم خورده... الان همه جا باهام هست.»

استادان نیز راهبردهای متفاوتی را به کار می برند. استادان «فعال» با گسترده تر کردن زمینه های ارتباطی با دانشجویان به سرعت خود را با وظیفه تازه شان منطبق می نمایند، شیوه های تدریسی انفرادی تری را در کلاس های آنلاین به کار می برند، دانشجویان را به پرسش و پاسخ و می دارند و علاقه آن ها را برای حضور اختیاری در کلاس با جذاب کردن آموزش افزایش می دهند:

"من سعی می کردم فضا رو کمی با نشاط تر کنم... گاهی وقت استراحت یا گپ زدن به بچه ها می دادم و البته خود درس ها رو تلاش می کردم تعاملی تر و مباحثه ای تر پیش ببرم."

از طرف دیگر، استادان «منفعل» با عدم انطباق با محیط آموزشی جدید، کم کم نقش خود را از تسهیل گر آموزشی کاهش داده و به حاشیه می روند. آن ها با اعطای بیشتر مسئولیت ها به آموزش یار، ترجیح می دهند ساعات آموزشی خود را غالباً در دوره های حضوری بگذرانند. این

استادان تلاشی برای ارتقای مهارت‌های آموزش مجازی انجام نمی‌دهند. دانشجویی در این باره می‌گوید:

"خُب استادی هم هستند که زیاد علاقه‌ای به این نوع آموزش ندارند... تلاشی هم نمی‌کنند... بیشتر هم از آموزش‌یارشون می‌خوان که توی کلاس‌ها باشن... ما حتی روزهای امتحان هم استاد رو نمی‌دیدیم... که بخواهیم یک بار هم که شده اشکالمون رو از اون بپرسیم."

پرسش پنجم: پیامدهای حاصل از راهبردهای به‌کارگرفته شده چیست؟

پیامدها به آثار حاصل از راهبردهای به‌کار گرفته شده اشاره دارد (استراس و کورین، ۱۳۸۷). مطالعه حاضر نشان داد چالش هویت آکادمیک پیامدهای متفاوتی را برای دانشجویان و استادان همراه دارد. این پیامدها در دو گروه یاد شده عبارتند از:

- دانشجویان (اضطراب / انزوا - خودتنظیمی / خودراهبری)؛
- استادان (رضایت از آموزش مجازی / عدم رضایت از آموزش مجازی).

چنانچه دانشجویی راهبرد تسلیم و بی‌خیالی را در پیش بگیرد پیامد «اضطراب» و «انزوا» او را دنبال می‌کند. دانشجوی مضطرب نگران از نداشتن ارتباط با استاد، نفهمیدن درس‌ها، برطرف نشدن اشکالات درسی و یا نگران جایگاه اجتماعی خود در جامعه است. همچنین او با اکتفا کردن به محیط مجازی، دانشجویی تنها خواهد بود که روزهای زیادی از دوره تحصیل خود را با این تنهایی سپری می‌کند:

"من همیشه نگران این بودم که درس‌ها رو نفهمم... همیشه می‌ترسیدم که مطلبی رو از دست بدم." "فضای مجازی یه خورده اینجوری بود که احساس تنهایی می‌کردی... احساس خستگی می‌کردی... کاملاً آدم تنها باید بشینه درس رو بخونه... مثلاً من ۲ روز می‌شستم تو خونه... احساس می‌کردم که شاید خسته شدم... همیشه این تو ذهنم بود که بچه‌های حضوری حداقل این شانس رو دارند که راهی که دانشگاه میری یه هوایی می‌خوری... با دوست‌ها یه خورده حرف می‌زنی... اون خستگی و تنهایی یه خورده برای آدم کمتر میشه."

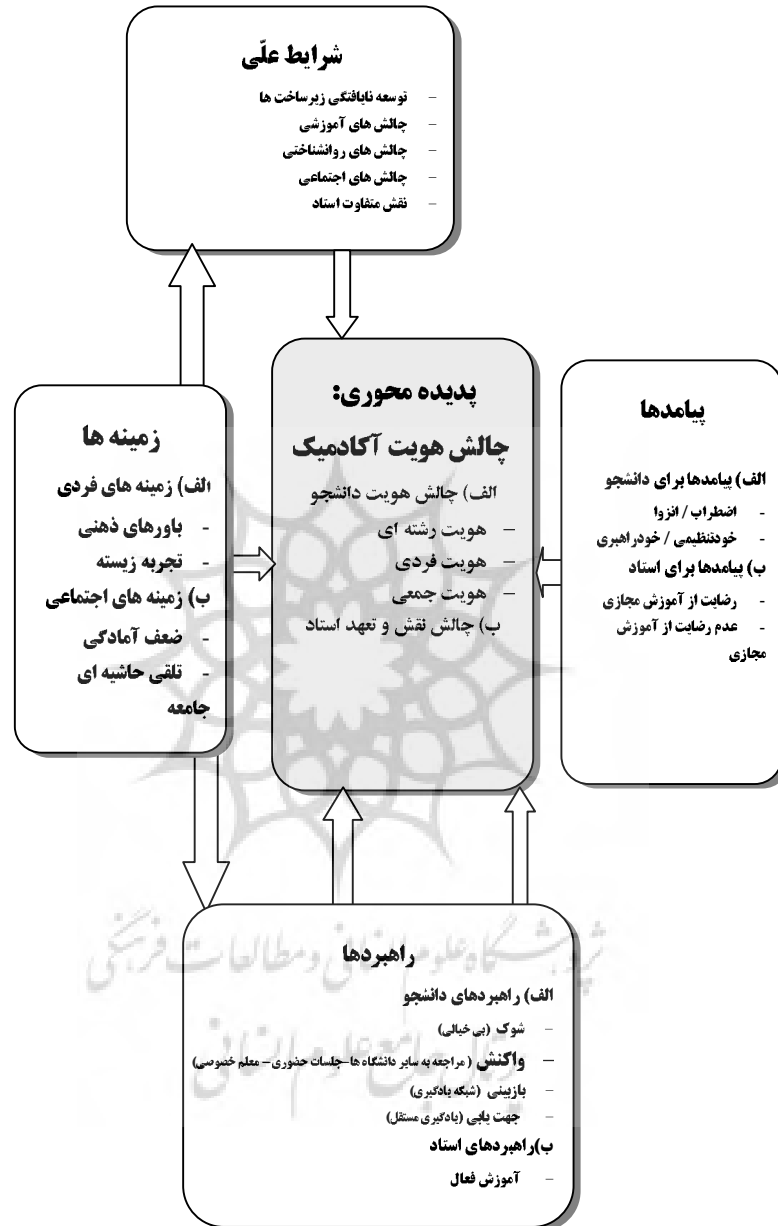
در مقابل، دانشجویانی که شیوه مقابله و کنار آمدن با محیط جدید یادگیری را در پیش می‌گیرند، پیامدهای مثبتی را شاهد هستند. آن‌ها از قابلیت‌های فضای مجازی به نحو شایسته استفاده می‌کنند و با استفاده از یادگیری مشارکتی و فعال، در هر دو نوع حضوری و مجازی، می‌آموزند که هر چه بیشتر در یادگیری مستقل شوند و بر کیفیت آموخته‌های خود نظارت کافی داشته باشند. اینجا است که دانشجویان به افرادی با قابلیت «خودتنظیم» و «خودراهبر» تبدیل می‌شوند و در سراسر زندگی این قابلیت‌ها را به‌کار می‌گیرند:

"مجازی بهم آموخت که روی پای خودم بایستم... self regulate بشم، قبلا شاید خیلی اینچور آدمی نبودم اما اینجا مجبور شدم که باشم...نظم در من همیشگی شد...سر وقت بودن...برنامه‌ریزی برای درس‌ها...حتی این ویژگی دیگه الان همه جا باهامه و توی زندگی به دردم می‌خوره."

از سوی دیگر، استادان نیز با دو راهبرد اصلی در محیط مجازی فعالیت می‌کنند: آموزش فعال و آموزش منفعل. این دو، پیامدهای متفاوتی را برای استادان به همراه دارد. چنانچه استاد، محیط آموزش مجازی را نوعی فرصت به‌کارگیری فناوری در آموزش بدانند، به تدریج تلاش می‌کند تا بتواند نقش شناختی و مدیریتی خود را به نحو مطلوب ایفا نماید. در این‌جا است که استاد فعالانه با دانشجویان تعامل دارد، به خوبی از قابلیت‌های فناوری در آموزش استفاده می‌کند، از آموزش به تعداد زیادی از افراد در نقاط دور دست خرسند است و برای تحقق هر چه بیشتر اهداف درس در هر دو شیوه حضوری و الکترونیکی وظایف خود را انجام می‌دهد. در این حالت، استاد به «رضایت از آموزش مجازی» دست یافته است:

"مجازی این خوبی رو داره که آدم از رویکرد نوین استفاده می‌کنه توی آموزش... من دوست دارم رویکردهای نوین رو امتحان کنم و استفاده کنم... و از طرفی آدم با این مسئله مواجهه است که داره به تعداد زیادی از افراد در سراسر ایران درس می‌ده، تعامل داره... و این آدم رو خوشحال می‌کنه."

چنانچه استاد راهبرد انفعالی در آموزش را به‌کار بگیرد، به تدریج از نقش شناختی و مدیریتی خود فاصله گرفته و همچنان با نگاه حاشیه‌ای به آموزش مجازی، تدریس حضوری را بر مجازی ترجیح می‌دهد. این شیوه مواجهه به گونه‌ای است که استاد تلاشی برای رشد مهارت‌های لازم برای آموزش مجازی نمی‌نماید، محدودیت‌های پشتیبانی را مانعی برای فعالیت اثربخش خود می‌داند، از آموزشیاران بیشتری برای ارتباط با دانشجویان استفاده می‌کند، و از ارتباط گسترده حضوری یا مجازی با دانشجویان چندان استقبال نمی‌کند. در اینجا است که استاد همچنان نگرش مساعدی به آموزش مجازی ندارد و می‌توان گفت با نوعی «عدم رضایت از آموزش مجازی» روبرو است. این پیامد، به گونه‌ای است که استاد تداوم نقش منفعلانه خود را در پیش می‌گیرد و یا از ادامه همکاری با برنامه آموزش مجازی در دانشگاه خودداری می‌نماید. در این ارتباط، یکی از استادان که مدیر مرکز الکترونیکی نیز بود اظهار می‌دارد: "حُب بعضی استادها زیاد با این شیوه کنار نمی‌یان...و چه بسا زود تدریس مجازی رو رها می‌کنند...در واقع با فناوری راحت نیستن...البته محدودیت‌های فنی ما زیاد داریم اما استادی هم هستند که خوب منطبق می‌شوند. ولی غالبا استادها دیر کنار می‌آیند یا انتظارات بالاتری دارند... حمایت‌های مالی رو کم می‌دونن... و به هر دلیلی راضی نیستند."



شکل ۱: سیمای «فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه های ایران»، الگویی برآمده از نظریه مبنایی

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر سیمای فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های ایران را، به مثابه بازنمایی از برنامه درسی تجربه شده، نشان داد. نتایج حاکی از محوری بودن مسئله «چالش هویت آکادمیک» برای دانشجو و استاد در فضای آموزش مجازی بود. براینده عوامل مختلف نشان داد فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی دغدغه‌های ویژه‌ای را در ارتباط با هویت آکادمیک دانشجویان و نقش و تعهد استاد به همراه دارد. پژوهش حاضر مشخص کرد که این مسئله، متاثر از برخی شرایط علی نظیر توسعه نیافتگی زیرساخت‌ها، چالش‌های آموزشی، روانشناختی، اجتماعی و تفاوت نقش استاد است. واکاوی عمیق‌تر داده‌ها آشکار ساخت که برخی زمینه‌های مداخله گر همچون باورهای ذهنی، تجربه زیسته، ضعف آمادگی، و تلقی حاشیه‌ای جامعه، بر شکل‌دهی این مسئله موثر بوده است. طی فرایند کنار آمدن دانشجو و استاد با محیط جدید آموزشی در فضای مجازی، راهبره‌هایی همچون واکنش، بازبینی و جهت یابی از سوی دانشجو و نیز آموزش فعال یا انفعالی از سوی استاد به‌کار گرفته شد که متعاقباً پیامدهایی نظیر خودتنظیمی و خودراهبری و یا در مقابل، اضطراب و انزوا را برای دانشجو و نیز رضایت یا عدم رضایت را برای استاد به همراه داشت. این یافته‌ها هماهنگ با پژوهش‌هایی است که برخی رشد نیافتگی‌های هویت آکادمیک دانشجوی مجازی را تاکید کرده‌اند، از جمله، فقدان احساس بودن در دانشگاه (کوه و هیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)، چالش فرهنگ رشته‌ای (زائو و مک دوگال<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸)، چالش هویت دانشجویی (استودل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶)، احساس از دست رفتن هویت اصیل (نجاتی حسینی، ۱۳۸۸)، شوک ناشی از ناآشنایی با فضای جدید یادگیری (مک وی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸)، اثربخشی یادگیری وابسته به مهارت بالای رایانه‌ای (افشار کهن و زمانی، ۱۳۸۸)، نگرانی و اضطراب از فقدان ارتباط حضوری (ان چی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ وانگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶؛ جوی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴) و احساس انزوا (ال-هرثی<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵؛ جوی، ۲۰۰۴) و تاثیر فضای مجازی اینترنت بر هویت فرهنگی (مهدی زاده و عنبرین، ۱۳۸۸). همچنین پژوهش‌هایی نیز نشان داده‌اند که شکل‌دهی هویت نقش و تعهد برای استاد از مسئله‌های اساسی آموزش مجازی است، از جمله، موضوع تعهد استاد (گرین و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۸۷)، چالش نقش استاد در تعامل

1. Koh & Hill
2. Zhao & McDougall
3. Stodel
4. McVeigh
5. Ng
6. Wang
7. Joy
8. Al-Harhi
9. Green et al

با دانشجو(کوه و هیل، ۲۰۰۹؛ اوزونر، ۲۰۰۹؛) و چالش مدیریت دانشجو(جوی، ۲۰۰۴؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۸۷).

مطالعه حاضر نشان می‌دهد درک دانشجو و استاد مجازی از فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی حائز اهمیت است. آن‌ها هم به عنوان مخاطب دریافت این نوع یادگیری و هم به عنوان تسهیل‌گر آموزش، گروه مهمی از کنشگران فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی را تشکیل می‌دهند و در این زمینه ویژگی‌های خاصی را کسب کرده‌اند. آنچه مسلم به نظر می‌رسد این است که درک این افراد از فرایند یاددهی-یادگیری الکترونیکی بیش از آنکه بازتاب جهان بیرون باشد، بازتاب جهان درون آن‌ها مبنی بر اهمیت هویت آکادمیک است. البته این بازتاب مستقل از پویایی‌های ساختارهای جامعه نیست. فرهنگ یادگیری الکترونیکی در دانشگاه‌های مطالعه شده، چالش هویت آکادمیک را ترسیم می‌نماید. به نظر می‌رسد این چالش برای دانشجویان در محقق نشدن کافی انتظارات آنان از تحصیل دانشگاهی و برای استادان در اختلال نقش و ضعف تعهد آموزشی نمایان شده است. با وجود تلاش دانشگاه‌های مجازی برای گسترش دوره‌های یادگیری الکترونیکی، گویی این دانشگاه‌ها همچنان در شکل‌دهی هویت آکادمیک دانشجویان و استادان، راه طولانی را در پیش دارند.

## منابع

- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۸۷) **اصول روش تحقیق کیفی نظریه‌مبنایی: روبه‌ها و شیوه‌ها**. مترجم: بیوک محمدی، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- افشار کهن، جواد و زمانی، زهرا (۱۳۸۸) "جوانان و شکاف دیجیتالی". فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. سال ۵، شماره ۱۶.
- بقائی سرابی، علی و اسماعیلی، محمد جواد (۱۳۸۸) "عوامل اجتماعی موثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی". پژوهش‌نامه علوم اجتماعی. سال ۳، شماره ۴.
- تامپسون، جان (۱۳۷۸) **ایدئولوژی و فرهنگ مدرن**. مترجم: مسعود اوحدی؛ تهران: موسسه آینده‌پویان.
- درایفوس، هیوبرت (۱۳۸۹) **درباره اینترنت: نگاهی فلسفی به اینترنت**. مترجم: فارسی نژاد. تهران: نشر ساقی.
- سراجی، فرهاد و همکاران (۱۳۸۷) "ویژگی‌های طرح برنامه درسی دانشگاه‌های مجازی ایران و مقایسه آن با الگوی راهنمای برنامه درسی دانشگاه مجازی". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰.
- شاین، ادگار (۱۳۸۳) **فرهنگ سازمانی و رهبری**. مترجمین: برزو فرهی بوزنجانی و شمس‌الدین نوری نجفی. تهران: نشر سیمای جوان.
- صدوقی، مجید (۱۳۸۷) "معیارهای ویژه ارزیابی پژوهش کیفی". فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی. سال ۱۴، ش ۵۶.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷) **فرهنگ و دانشگاه**، تهران: نشر ثالث.
- مدنی بروجنی، سید احمد و نصر، احمد رضا (۱۳۸۸) "سه سو سازی: راهبردی برای نوآوری در پژوهش‌های آموزشی". فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۰، سال هشتم.
- مهدیزاده، شراره و عنبرین، زینب (۱۳۸۸) "بررسی رابطه میزان و نحوه استفاده از اینترنت و هویت فرهنگی جوانان". فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. سال ۵، شماره ۱۷.
- نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۸۸) "هویت شهروندی مجازی: فرصت‌های اینترنتی ممکن و آینده‌های مجازی محتمل". فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات. سال ۵، شماره ۱۷.
- یعقوبی، جعفر و همکاران. (۱۳۸۷) **ویژگی‌های مطلوب دانشجویان و اعضای هیئت علمی در یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی ایران: دیدگاه دانشجویان دوره‌های مجازی**. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. سال ۱۴، شماره ۱.

- Al Harthi, A. S. (2005). Distance higher education experiences of Arab Students in the United States: A cultural perspective. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6, 3. Pages: 1-15.
- Bauer et, al. (2000). *Web-Based Learning: Aspects of Cultural Difference*. Retrieved 4 March, 2010 from [http://is.lse.ac.uk/Support/ECIS14/2000\\_04\\_03.pdf](http://is.lse.ac.uk/Support/ECIS14/2000_04_03.pdf).
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Castanheir, M. L. et, al. (2007). Reformulating identities in the face of fluid modernity: An interactional ethnographic approach. *International Journal of Educational Research*, Vol, 46. Pages: 172-189.
- Charmaz, K (2005). *Grounded theory in the 21st century : Applications for advancing social justice studies*, In Newton, D. P. (2007). Developing an Integrated E-learning Culture: A model grounded in the Australian Army experience. Thesis Research, Southern Cross University.
- Collis, B.(1999). Designing for differences: cultural issues in the design of based course-support sites. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 30 No. 3. Pages 201-215.
- Davenport, T. H. et, al. (1998). Successful knowledge management projects. *Sloan Management Review*. Winter: Pages: 43-56.
- Downey, S. et al. (2005). The relationship between national culture and the usability of an e-learning system. *Human Resource Development International*, Vol. 8, No. 1. Pages:47-64.
- Edmundson, A. (2003). Decreasing cultural disparity in educational ICTs: tools and recommendations. *Turkish Online Journal of Distance Education*, Vol. 4, No. 3. Pages:120-140.
- Green, T. et, al. (2009). The Retention of Experienced Faculty in Online Distance Education Programs: Understanding Factors that Impact their Involvement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Volume 10, Number 3.
- Gayol, Y. & Schied, F. M. (1997). Cultural Imperialism in the Virtual Classroom: Critical pedagogy in transnational distance education. Paper presented at the *18th conference of the International Council for Distance Education*: State College, PA.
- Joy, Donna. (2004). Instructors Transitioning to Online Education. Dissertation Thesis. Retrieved 24 Sep 2010, from [www.proquest.com](http://www.proquest.com).
- Johnston, R. & Hawke, G. (2002). Case Studies of Organizations with Established Learning Cultures, In “The Impact of Learning Culture and Information Technology Use on Knowledge-Sharing, Mustafa & Nuhu, Nuraddeen Abubakar, (2009), *11th European Conference on Information Systems* . Retrieved 13 July 2010, from <http://www.ecis2009.it/papers/ecis2009-0037.pdf>.
- Koh, M, H & Hill, J, R. (2009). Student Perceptions of Group Work in an Online Course: Benefits and Challenges. *Journal of Distance Education*.VOL. 23, No. 2. Pages: 69-92.



- Levy, P. (2001). *The Impact of Technology in Cyberculture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, in "Is a world of text, is the author king? Retrieved 24 July 2010, from <https://circle.ubc.ca/bitstream/handle/2429/1333/WikiRevolutionCATaC2006.pdf>.
- Masoumi, Davoud & Berner Lindström. (2009). Foundations of cultural design in e-learning. *Internet and Enterprise Management*, Vol. 6, 2. Pages:124-142.
- McVeigh, Helen. (2008). Factors influencing the utilization of e-learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 29 Pages:91-99.
- Newton, D. P. (2007). *Developing an Integrated E-learning Culture: A model grounded in the Australian Army experience*. Doctoral Thesis: Southern Cross University.
- Ng, Kwok Chi. (2007). Replacing Face-to-Face Tutorials by Synchronous Online Technologies: Challenges and pedagogical implications. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol8,1.Pages:1-20.
- Probert, Anne. (2006). Searching for an Appropriate Research Design: A Personal Journey. *Journal of Research Practice*, Volume 2, Issue 1. Pages:1-15.
- Stodel, E, 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*, Volume 7, Number 3. Pages:1-24.
- Tapanes, Marie A. et, al. (2009). Cultural Diversity in Online Learning: A Study of the Perceived Effects of Dissonance in Levels of Individualism/Collectivism and Tolerance of Ambiguity. *Internet and Higher Education*, Vol.12, No1. Pages: 26-34.
- Uzuner,Sedef( 2009).Questions of Culture in Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol.10, 3.Pages: 232-250.
- Van Den Branden, J. and Lambert, J. (1999).Cultural issues related to transnational open and distance learning in universities: a European problem? *British Journal of Educational Technology*, Vol. 30 No. 3. Pages:251-260.
- Waight ,Consuelo, L.(2005). Valuing the Adult Learner in E-Learning: A Conceptual Model for Corporate Settings. *The Journal of Workplace Learning*, Volume 17, No 5. Pages:398-414.
- Wang, Haidong. (2006). *How Cultural Values Shape Chinese Students' Online Learning Experience in American Universities*. A doctoral thesis. Athens, Georgia.
- Zhao, N. & McDougall, D. (2008). Cultural Influences on Chinese Students' Asynchronous Online Learning in a Canadian University. *Distance Education*, 22, 2. Pages: 36-84.



پروپوزیشن کاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی