

Research Article

Students' Lived Experience of Online Learning during the COVID-19 Disease: An Interpretative Phenomenological Analysis

O. Shokri^{1*}, F. Rashidipour², M. Sharifi¹

1. Ph.d in educational psychology, Shahid Beheshti University. Email: oshokri@yahoo.com

2. Ph.d student in Educational Psychology

Abstract

Interpretative phenomenological analysis is an approach offering insights into how participants make sense of their individuality and their social world and what specific events and experiences mean to them. Accordingly, researchers in the present study analyzed university students' lived experience of virtual learning during the Coronavirus pandemic. For this purpose, 27 undergraduate and graduate students of Shahid Beheshti University were selected up to data saturation point and data were collected through online in-depth semi-structured individual interviews. After recording and rewriting the interviews, the available data were analyzed by the application of Colaizzi's method. Three major themes were extracted from the analysis, including the feeling of adequacy and competence, autonomy and self-direction, and relatedness. In addition, based on the results, subthemes of the aforementioned major themes were as follows: task types, participation, evaluation, social support, time, causal attributions, self-efficacy beliefs, mental sets, emotions, and teacher ethics components. In general, the findings, in line with the principles of self-determination theory, showed that although facing some limitations is inevitable in the context of virtual learning, to the university students, facilitating the necessary conditions for them to meet their basic psychological needs plays an important role. Practical implications of this study were discussed by emphasizing the need to develop incentive and supportive teaching styles in response to students' psychological needs.

Key words: *interpretative phenomenological analysis, virtual (online) learning, university students, COVID-19 disease, lived experience*

تجربه زیسته دانشجویان درباره یادگیری آنلاین در دوران اپیدمی بیماری کوید ۱۹: یک تحلیل پدیدارشناختی تفسیری

امید شکری^{۱*}، فاطمه رشیدی پور^۲، محمد شریفی^۱

^۱ دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی تهران، ایمیل: oshokri@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهیدبهشتی تهران

چکیده

تحلیل پدیدارشناختی تفسیری روشی است که با استفاده از آن می‌توان دریافت مشارکت‌کنندگان دنیای خود را چگونه درک کرده و تجارب خاص برای آن‌ها چه معنایی دارد. بر این اساس، محققان در مطالعه حاضر کوشیدند تا تجربه زیسته دانشجویان را درباره یادگیری از طریق آموزش مجازی در دوران اپیدمی بیماری کوید ۱۹ تحلیل کنند. بدین منظور از بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تا حد رسیدن به اشباع اطلاعاتی، ۲۷ دانشجو در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد انتخاب و به صورت مجازی با آن‌ها مصاحبه شد. داده‌های پژوهش حاضر از طریق انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساخت یافته به صورت فردی و به شکل آنلاین جمع‌آوری شد. داده‌های موجود با استفاده از روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از تحلیل داده‌های به دست آمده سه مضمون اصلی شامل احساس کفایت و شایستگی، خودمختاری و خودراهبری، و ارتباط استخراج شدند. افزون بر این، نتایج نشان داد که خرده‌مضامین ذیل هر یک از مضامین اصلی شامل نوع تکلیف، مشارکت، ارزشیابی، حمایت اجتماعی، زمان، اسنادهای علی، باورهای خودکارآمدی، آمایه‌های ذهنی، هیجانات و مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم بودند. به طور کلی، نتایج مطالعه حاضر همسو با آموزه‌های نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد که هر چند در متن استفاده از آموزش مجازی تجربه برخی محدودیت‌ها گریزناپذیر است، اما بر اساس دیدگاه دانشجویان تسهیل شرایط لازم برای تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین آن‌ها در حفاظت از پویایی حیات علمی آن‌ها از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. درباره استلزامات کاربردی پژوهش حاضر با تأکید بر ضرورت توسعه سبک‌های تدریس مشوق و حمایتگر پاسخ به نیازهای روان‌شناختی دانشجویان بحث شد.

کلید واژه‌ها: تحلیل پدیدارشناختی تفسیری، یادگیری آنلاین، دانشجویان، بیماری کوید ۱۹، تجربه

زیسته

مقدمه

در خلال سال‌های اخیر توسعه دانش بشری در قلمرو فناوری ارتباطات سبب شده است که اخذ دروس آنلاین و گذراندن دوره‌های آموزش مجازی در بسیاری از دانشگاه‌ها در سراسر جهان رونق یابد (گودست، ۲۰۲۰؛ آل مامون، لوری و رایت، ۲۰۲۰). انعطاف‌پذیری دروس آنلاین سبب شده است که مسئولیت فراگیران برای خودراهبری و خودتعیین‌گری بیش از پیش افزایش یابد. یادگیری آنلاین که در آن از تعامل مبتنی بر فناوری رایانه به مثابه یک رسانه یادگیری اولیه استفاده می‌شود، به طریقی اساسی از محیط‌های یادگیری چهره به چهره متفاوت است. برای یادگیرندگان، تجربه یادگیری آنلاین در محدوده یک محیط ناآشنا، منابع مقابله‌ای و ظرفیت انطباق‌پذیری آن‌ها را به مضاف می‌طلبد (وانگ و همکاران، ۲۰۱۹). غالب یادگیرندگان در حالی برای ثبت‌نام در دروس و دوره‌های آنلاین متقاضی می‌شوند که به دلیل فقدان تجارب حمایتی مکفی، خویش را با تکلیف چالش‌انگیز یادگیری مهارت‌های رویارویی فعالانه با مطالبات آموزش مجازی مواجه می‌بینند (مک‌گیلورای، ۲۰۱۴).

در خلال ماه‌های گذشته با اوج‌گیری بیماری کوید ۱۹ در کشورهای مختلف و از جمله ایران، یکی از اصلی‌ترین راهبردهای ناظر بر تحقق دغدغه فاصله‌گذاری اجتماعی^۱ با هدف کنترل و پیشگیری از شیوع بیماری کرونا، تعطیلی مدارس و دانشگاه‌ها بوده است (فرانسیس و پگ، ۲۰۲۰). محققان مختلف با اطلاع دقیق از پیامدهای چندگانه ویروس کرونا، نيمرخ سلامت روانی افراد مختلف و به‌طور خاص یادگیرندگان را مطالعه کرده‌اند (روی و همکاران، ۲۰۲۰). در این بخش، نتایج غالب مطالعات نشان می‌دهد که نشانه‌های اضطراب در بین دانشجویان شیوع بالایی دارد (کائو و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر، گروهی از محققان کوشیده‌اند با تأکید بر نقش تعامل یادگیرندگان و تشویق یادگیری همیارانه در موقعیت‌های یادگیری آنلاین، زمینه را برای شکل‌دهی به ایده اجتماع جستجوگر^۲ و متعاقب آن حصول دغدغه‌هایی مانند ساختن، به اشتراک گذاردن و فهمیدن دانش را بیش از پیش فراهم آورند (سیموندیس و چایلد، ۲۰۱۵). در این بخش، تحرکات فکری محققان در متن واری‌های ظرفیت‌های محیط‌های یادگیری مجازی بر آموزه‌های نظریه یادگیری سازنده‌گرا^۳ مبتنی است که در آن تأکید می‌شود یادگیرندگان، دانش را از طریق تعامل اجتماعی با یکدیگر می‌سازند. بر این اساس، شای (۲۰۰۶) تأکید می‌کند که در رجوع به یادگیری آنلاین، تغییر فلسفی^۴ از عینی‌نگری به سازنده‌گرایی^۵ و تغییری

1. social distance

2. community of inquiry

3. constructivist learning theory

4. philosophical shift

5. objectivism to constructivism

پداگوژیک از آموزش مستقیم به تسهیلگری یادگیری همیارانه آیدیدار می‌شود. بنابراین، می‌توان ادعان داشت از آنجا که محیط یادگیری آنلاین نیاز یادگیرندگان برای دسترسی به کلاس‌های درس را در هر زمان ممکن، و همچنین بهبود در مهارت‌های تعاملی را امکان‌پذیر می‌سازند، از منظر متخصصان تربیتی فرصتی مغتنم برای ترغیب یادگیری سازنده‌گرا محسوب می‌شود (اسچیل و جانیکی، ۲۰۱۳). با این وجود، از آنجا که تأکید سازنده‌گرایی بر فعالیت‌های گروهی ناظر بر یادگیری همیارانه مبتنی بر تعاملات همسال - همسال^۳ است، برای محیط یادگیری آنلاین می‌تواند چالش‌هایی را نیز به وجود آورد (هوآنگ، ۲۰۰۲). تعامل مؤثر یادگیرنده برای محقق شدن یادگیری سازنده‌گرا به مثابه وجهی از یادگیری بادوام و مؤثر منوط به آن است که فرد در فعالیتی اجتماعی با گروه دیگری از افراد مشارکت کند (پریتچارد و ولارد، ۲۰۱۰).

بدون شک، تنظیم جلسات هم‌اندیشی‌های مباحثه‌محور به منظور ایجاد یک محیط اجتماعی مشوق تعامل، همیاری و تشریک مساعی و همچنین مؤثر بر تغییر احتمالی جهت‌گیری‌های افراد و توسعه‌مندی اجتماعات پرسشگری با هدف تسهیل احساس تعلق خاطر^۴ و کاهش احساس بیگانگی^۵ محیط یادگیری آنلاین، در پربارسازی کیفی نگر یادگیری از طریق آموزش مجازی از نقش بااهمیتی برخوردار است (روای و ویتینگ، ۲۰۰۵). به‌طور کلی، مشارکت در نشست‌های گفتمان‌محور با هدف افزایش یادگیری و تدارک تجارب حمایتی همسال‌محور توسعه یافته‌اند (دیویس و گراف، ۲۰۰۵). نتایج تحقیقات نشان داده‌اند که تعامل پربسامد یادگیرندگان با فزون‌یافتگی احساس رضامندی در آن‌ها رابطه دارد (گیلبرت، مارتان و رولی، ۲۰۰۷). با این وجود، بسامد تعامل به مثابه یک شاخص نتیجه‌محور، بینش کمی را درباره تجربه تعامل و اهمیت آن برای تجربه یادگیری تدارک می‌بیند. در مطالعه سیمونیودس و چالدز (۲۰۱۵) که با هدف تحلیل پدیدارشناختی تفسیری تجربه فراگیران از یادگیری آنلاین انجام شد، نتایج نشان داد که تعامل یادگیرنده در یادگیری همیارانه و انسجام اجتماعی آنلاین از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. با این وجود، یادگیری آنلاین نیازمند سازگاری با رسانه تعامل مبتنی بر رایانه در محیط یادگیری آنلاین است. نتایج این مطالعه نشان داد که تجربه تعامل رایانه‌ای به‌جای تعاملات چهره به چهره، تطبیق و رویارویی با مطالبات یادگیری آنلاین را دشوار ساخت. بر این اساس، چهار مضمون اصلی شامل ناتوانی در بیانگری خود به صورت کامل^۶، دشواری در ایجاد روابط^۷ و دشواری

1. pedagogical shift

2. facilitation of collaborative learning

3. peer-peer interactions

4. fostering a sense of belonging

5. feelings of alienation

6. interpretative phenomenological analysis

7. inability to express one's self fully

8. difficulties establishing relationships

مقایسه خویشتن با دیگران و در نهایت، کلمه نوشته شده نیز یک وسیله یادگیری غیرمؤثر بود. نتایج این مطالعه نشان داد که تقویت جهت‌گیری‌های همیارانه در بافت تعامل مربی و یادگیرنده در خلق یک محیط تعاملی ایمن، نقش مهمی داشت. ویلسون، مارتینز، میلز، دیمیلو، اسمیلک و ریسکو (۲۰۱۷) نیز به کمک چند آزمایش، اثر حضور معلم را در فرایند یادگیری از طریق آموزش مجازی مطالعه کردند. آن‌ها تأکید کردند از آنجا که آموزش مجازی فرصتی را برای ارائه مطالب آموزشی به طرق مختلف تدارک می‌بیند، اطلاع از بهترین حالت ممکن از اهمیت زیادی برخوردار است. در آزمایش نخست، آموزش سخنرانی به یکی از سه روش شنیداری صرف، شنیداری به همراه متن و شنیداری به همراه ویدیوی آموزش‌دهنده ارائه شد. مشارکت‌کنندگان در طول سخنرانی میزان توجه و حواس‌پرتی خود را از طریق یک آزمون درک مطلب گزارش کردند. نتایج نشان داد که روش سخنرانی ویدیویی همراه با ارائه تصویر آزمایشگر در مقایسه با روش‌های دیگر، در کاهش حواس‌پرتی و یا افزایش درک مطلب تأثیری نداشت. نتایج نشان داد که اگرچه نمایش ویدیویی آموزش‌دهنده به‌عنوان یک عامل ایجادکننده حواس‌پرتی عمل می‌کند اما همچنان یادگیرندگان اصرار داشتند که در این شرایط یادگیری مؤثرتری داشتند. در مجموع، نتایج مطالعه ویلسون و همکاران (۲۰۱۷) بر ضرورت استفاده از طراحی آموزشی و یادگیری چندرسانه‌ای تأکید داشتند.

با وجود تعدد تلاش‌های تحقیقاتی ناظر بر واری‌های نظام‌دار یادگیری از طریق آموزش مجازی در سال‌های اخیر (وانگ، فانگ و گا، ۲۰۲۰)، اما ساما و گیوفریدا (۲۰۱۳)، اسمیت و آسبورنی (۲۰۰۸) و اسمیت، فلاورز و لارکین (۲۰۰۹) با اخذ روی آوردی واقع‌نگر تأکید می‌کنند که استفاده از مصاحبه‌های عمیق به دلیل تأکید بر سؤالاتی مانند «چرایی» و «چگونگی»، فهم محققان را پیرامون پدیده‌های مختلف از جمله یادگیری آنلاین، غنای بیشتری می‌بخشد. افزون بر این، نتایج مطالعات نشان می‌دهد که تأکید مضاعف شواهد موجود بر روش‌های آموزش و ابعاد شناختی و فناورانه یادگیری آنلاین سبب شده است که وجوه هیجانی یادگیری از طریق آموزش مجازی کمتر در کانون توجه محققان قرار گیرد (سیمونیوس و چالدز، ۲۰۱۵). وقتی رویکردهای پژوهشی برای هیچ کدام از افراد تصویر پرواضحی از ظرافت‌های تجربه آن‌ها فراهم نمی‌آورد، اطلاع از نقش احساسات، افکار و تجربه یادگیرندگان در فرایند تعامل و یادگیری‌شان دشوار می‌شود. مانتر و سانن (۲۰۱۴) تأکید می‌کنند که این ناکامی و نابسندگی، دیدگاه ناکامل و غیردقیقی را از تجربه یادگیری فراگیران تدارک خواهد دید. بنابراین، استقبال از تغییری فلسفی

1. comparing one's self to others

2. written word as an ineffective learning medium

با هدف تأکید بر نقش یادگیرندگان به‌عنوان آگاهان از تجربه خویشتن، ضروری است. رویکرد پدیدارشناختی این فرایند را از طریق دستیابی به فهمی عمیق‌تر از چالش‌ها و فرصت‌های تجربه یادگیری آنلاین برای فراگیران تصریح می‌کند. بنابراین، با توجه به گریزناپذیری استفاده فراگیر از آموزش مجازی در دوران اپیدمی ویروس کرونا، و همچنین ضرورت اطلاع از اینکه یادگیرندگان چگونه جهان فردی و اجتماعی خود را احساس و تجربه می‌کنند و افزون بر این، درک عمیق شیوه ارجح مشارکت‌کنندگان برای معنایابی و معناگذاری پیرامون تجارب و رخدادهای ویژه مانند پدیده یادگیری از آموزش مجازی در مقطعی که تلاش برای کنترل بیماری کوید به نخستین دغدغه غالب کشورهای جهان تبدیل شده است، سبب شد تا محققان در مطالعه حاضر تجربه زیسته دانشجویان را پیرامون فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری از طریق آموزش و یادگیری مجازی به مثابه یک پدیده فراگیر، تحلیل کنند. بنابراین، مهم‌ترین پرسش محققان این است که:

۱. تجربه زیسته دانشجویان درباره پدیده آموزش و یادگیری آنلاین در دوران اپیدمی بیماری کوید ۱۹ چگونه است؟

۲. فرصت‌ها و چالش‌های احتمالی رویارویی با این پدیده نوظهور کدام است؟

روش

مطالعه حاضر یک مطالعه کیفی است که با هدف درک و توصیف پدیده یادگیری از طریق فضای مجازی در دوران اپیدمی بیماری کوید ۱۹ از منظر دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی انجام شد. برای رسیدن به این هدف در ابتدا پروتوکل مصاحبه متشکل از پنج سوال اصلی بازپاسخ طراحی شد. سؤالات پروتوکل معرف سؤالات اصلی مطالعه بودند. در ابتدا و قبل از شروع فرایند اصلی مصاحبه‌ها، سه مصاحبه مقدماتی برای اصلاح سؤالات انجام شد. سؤالات اصلی پروتوکل به شرح زیر است: ۱. تجربه خود را از آموزش آنلاین چگونه توصیف می‌کنید؟ ۲. آیا این تجربه از منظر شما، تجربه‌ای خوشایند است یا ناخوشایند؟ چرا؟ ۳. از نگاه شما این نوع آموزش چه مزایایی برای دانشجویان به همراه دارد؟ ۴. شما چه معایبی را بر این نوع آموزش مترتب می‌دانید؟ ۵. در مجموع اگر قادر به انتخاب بین آموزش مجازی و حضوری باشید، کدام نوع آموزش را انتخاب می‌کنید؟ در این پژوهش مصاحبه‌ها به صورت انفرادی انجام شد. پس از حصول اطمینان و اعتماد مشارکت‌کنندگان و اطلاع کامل از محرمانه‌بودن مصاحبه‌ها و همچنین آزاد بودن برای خروج از مطالعه در هر زمان و رعایت جمیع ملاحظات اخلاقی، مصاحبه در محیطی آرام و به دور از مزاحمت‌های احتمالی، از طریق مجازی انجام شد. مصاحبه‌ها به صورت سؤالات بازپاسخ و به مدت ۴۵ دقیقه تا یک ساعت انجام شد. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده

شد. در این روش محققان از آنجایی که به دنبال کسب بینش از نمونه منتخب بودند، افرادی را برگزیدند که مصداقی از پدیده موردنظر باشند. بنابراین در پژوهش حاضر، گروه نمونه دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی بودند که قبل از شیوع کوید ۱۹، از آموزش حضوری بهره می‌بردند. اما پس از شیوع این پاندمی، آموزش در بستر وب یا آموزش آنلاین را تجربه کردند. بنابراین ملاک ورود در پژوهش حاضر، این بود که دانشجوی منتخب، از دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی باشد که به صورت حضوری در این مرکز علمی درس می‌خواند. ملاک خروج نیز شامل دانشجویانی است که در این دانشگاه درس نمی‌خوانند و همچنین دانشجویانی که قبل از شیوع کوید ۱۹، آموزش مجازی را تجربه کرده‌اند. در مجموع، تعداد ۲۷ مصاحبه انجام شد. ۱۷ نفر از مشارکت‌کنندگان را دانشجویان زن و بقیه را دانشجویان مرد تشکیل دادند. بازه سنی مشارکت‌کنندگان بین ۱۹ الی ۳۰ سال و شامل دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد از دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدبهشتی بودند. پس از مصاحبه ۲۷، هیچ تجربه جدیدی در صحبت‌های مشارکت‌کنندگان گزارش نشد. بنابراین به دلیل رسیدن به اشباع اطلاعاتی، انجام مصاحبه‌ها متوقف شد.

جمع‌آوری اطلاعات

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. این نوع مصاحبه‌ها به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق‌بودن برای پژوهش‌های کیفی، مناسب هستند (کرسول، ۲۰۱۳؛ نظیر، ۲۰۱۶). مصاحبه‌کننده کوشید با استفاده از روش توجه بدون قضاوت در خلال مصاحبه‌ها، از جهت‌دهی و هدایت مصاحبه‌شوندگان، بپرهیزد. همه مصاحبه‌ها به صورت مجازی و در خلال دو هفته انجام شد.

روش

از آنجایی که هدف تحقیق حاضر درک ماهیت و تجربه زیسته از منظر دانشجویانی بود که پدیده آموزش فراگیر مجازی را در دوران اپیدمی ویروس کرونا تجربه کرده بودند، روش پژوهش حاضر روش پدیدارشناسی تفسیری بود. روش پدیدارشناسی به زبان ساده بیانگر این است که چگونه مشارکت‌کنندگان پدیده خاصی را تجربه کرده و به آن معنا می‌دهند (رایت، ۲۰۱۹). بنابراین، مراحل انجام روش پدیدارشناسی به‌طور کامل دنبال شد. این مراحل شامل آشنایی با داده‌ها و خوانش اولیه، شناسایی نکات مهم و ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضامین، تعریف مضامین و زیرمضامین، و در نهایت نوشتن گزارش بود (کرسول، ۲۰۱۳). بر این اساس، ابتدا متن هر مصاحبه

کلمه به کلمه و خط به خط خوانده و کدهایی در حاشیه متن یادداشت شد. سپس، حدود ۷۶ کد اولیه استخراج و در گام بعد کدهای مشابه در کنار هم قرار گرفته و سه مضمون اصلی را تشکیل دادند. در نهایت، از تحلیل مصاحبه‌ها سه مضمون اصلی و هشت زیرمضمون به دست آمد. موافق با دیدگاه مگوئیر (۲۰۱۷) به منظور ارزشیابی داده‌ها اقدامات زیر انجام شد:

۱. از نظارت فردی دارای تجربه تحقیق کیفی در کلیه مراحل پژوهش استفاده شد.
۲. همچنین از فرد دیگری خارج از پژوهش و دارای تجربه تحقیق کیفی و آشنا به دغدغه اصلی پژوهش (یادگیری آنلاین) جهت بررسی کدها و طبقات استخراج‌شده از نقل‌قول‌ها کمک گرفته شد. سپس میزان توافق کدگذاری‌ها بررسی شد.
۳. همچنین، به کمک نشان‌دادن مضامین و زیرمضامین به چند مشارکت‌کننده و اعمال نظرات آن‌ها در توصیف نهایی، اعتباریابی از آن‌ها انجام شد.
۴. در گزارش نهایی، نمونه‌های کلامی مشارکت‌کنندگان بیان شد.
۵. تلاش شد در گزارش نهایی به‌طور مشروح و با دقت رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش توصیف شود.

یافته‌ها

در این بخش، با تأکید و همچنین فهم دقیق ویژگی‌های یک پژوهش پدیدارشناسانه، هدف ارائه آینه‌گونه ادراکات و ذهنیات دانشجویان در پاسخ به سوال ناظر بر فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری از طریق آموزش مجازی در دوران شیوع بیماری کوید ۱۹ از منظر آن‌ها، بدون هیچ قضاوتی درباره درستی یا عدم درستی آن ادراکات، در کانون توجه محققان قرار گرفت. در این پژوهش، تلاش شد ادراک دانشجویان از فرصت‌ها و چالش‌های آموزش مجازی بدون توجه به صحت و سقم آن‌ها گزارش شود. وقتی مصاحبه‌گر مشارکت‌کنندگان را با این سوال اصلی مواجه کرد که «به‌طور کلی، نظرتان درباره یادگیری آنلاین چیست؟» و «مهمترین فرصت‌ها و چالش‌های آن از منظر شما کدام است؟» با پاسخ‌های متنوع و گاه متناقضی مواجه شد. اغلب مشارکت‌کنندگان با تأکیدات گفتاری ناظر بر عناصر اطلاعاتی بدنه مفهومی سازه بسیط و چندوجهی انگیزش پیشرفت تحصیلی، کوشیدند چالش‌ها و فرصت‌های تجربه ناگهانی رویارویی با یادگیری آنلاین را با رویکردی واقع‌نگر و معطوف بر انگیزش تحصیلی به‌طور دقیق مرور کردند. به بیان دیگر، مهم‌ترین دستاورد مفهومی مطالعه حاضر در جستجوی مسیر ارجح معناآفرینی دانشجویان برای تصریح فرصت‌ها و چالش‌های تجربه یادگیری آنلاین، در قاب سازه انگیزش قرار گرفت. بنابراین، روی آورد فکری غالب یادگیرندگان معطوف بر خطوطی بود که برآیند واقع‌نگرانه نسبت به آن‌ها، به خلق

مفهوم چندساحتی انگیزش انجامید. در مجموع، پس از تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌ها تعداد سه مضمون اصلی شناسایی شد که در ادامه هر مضمون و زیرمضمین مرتبط با آن تشریح می‌شوند. افزون بر این، در پژوهش حاضر تحلیل متنی مصاحبه‌ها با دانشجویان پیرامون فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری از آموزش مجازی، خاطرنشان ساخت که اساسی‌ترین واحد مفهومی قابل رجوع برای دانشجویان با هدف تصریح قطعات فکری و معنایی یادگیری آنلاین، معطوف به سازه بسیط انگیزش پیشرفت و منطبق با آموزه‌های تئوری خودتعیین‌گری (رایان و دیسی، ۲۰۰۶) به مثابه یکی از تئوری‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی بود. به بیان دیگر، جستجوی معابر مفهومی ناظر بر چالش‌ها و فرصت‌های یادگیری از طریق آموزش مجازی با تأکید بر مدل تامین نیازهای روان‌شناختی بنیادین آن‌ها شامل احساس کفایت و شایستگی، خودمختاری یا استقلال و ارتباط بود. در ادامه، بر اساس جدول شماره (۱)، مضامین اصلی استخراج‌شده با تأکید بر زیرمضمین در هر بخش به تفصیل مرور می‌شود.

جدول ۱. مضامین پایه چالش‌ها و فرصت‌های پدیده آموزش مجازی بر اساس مصاحبه با دانشجویان

مضمین اصلی	زیرمضمین‌ها	مقوله
ادراک از کفایت و شایستگی	-تکلیف	اعتماد یا عدم اعتماد به توانایی خود برای رویارویی با مطالبات یک محیط یادگیری ناآشنا، اعتماد یا عدم اعتماد به خود برای مشارکت در
	-مشارکت	مباحث درسی، اضطراب از عدم تسلط کامل بر مطالب، احساس نامیدی ناشی از احساس عدم انگیزش فردی یا عدم انگیزانندگی آموزش
	-ارزشیابی	مجازی برای تحرکات فکری، دشواری در فهم برخی مطالب، عدم دسترسی به جمیع منابع حمایتگر برای تسلط بیشتر بر مطالب درسی،
	-حمایت اجتماعی	فرصت دسترسی به مطالب تدریس‌شده کلاس‌ها در زمان، احساس ناخرسندی به عدم دسترسی به شبکه اینترنت پرسرعت و قطع و وصل شدن اتصال، تلاش برای توسعه سواد فناورانه با هدف مواجهه کارآمدتر
	-گروه‌بندی	با چالش‌های محیط یادگیری آنلاین، دیدن چالش‌های تجربه یادگیری آنلاین به مثابه یک تجربه آموزشی فراگیر با هدف خودمراقبتی در برابر
	-زمان	چالش‌های برآمده از آموزش مجازی، تلاش مضاعف برای حصول بیش از پیش هدف‌های دروس مختلف، تطبیق انتظار اساتید از دانشجویان با
	-اسنادهای علی	واقعیت ناظر بر کیفیت آموزش مجازی به منظور تأمین ایمنی روانی برای دانشجویان، پرهیز جدی اساتید از وضع استانداردهای عملکردی
	-باورهای	غیرقابل دسترس در شرایط فعلی، تأکید اساتید بر ارائه تکالیف
	-خودکارآمدی	
	-آمیه‌های ذهنی	

چالش‌انگیز و پرهیز آن‌ها از مطالبات پیچیده و سخت، تأکید بر ارزیابی‌های فرایندی و پرهیز از بیش‌ارزشگذاری برای نمرات امتحانات پایان‌ترم، اعتماد و اطمینان اساتید به توانایی‌های فراگیران، مراقبت از خود به‌عنوان یک کیفیت روانی ناظر بر کفایت و شایستگی، تعهدمندی به هدف‌های خودوضع شده با وجود فراز و فرودهای پیش‌آمده.

افزایش مسئولیت فردی در قبال کمک به خوشتن برای حصول موفقیت، ضرورت خودنگری و خودارزیابی مستمر در تسلط به مطالب درسی، ناتوانی در متمرکز کردن توجه به‌طور کامل در خلال آموزش، تلاش برای جستجوی منابع تکمیلی با هدف اشراف بیشتر بر دروس مورد علاقه، تلاش بیشتر برای فائق آمدن بر محدودیت‌های ناشی از تجربه یادگیری، احساس مسئولیت فزونی‌یافته برای جستجوی مسیرهای جایگزین احتمالی با هدف تحقق هدف‌های خودوضع‌شده، پرهیز از خودگویی‌های منفی، پرهیز از استانداردهای خودوضع‌شده افراطی، تأکید بر خودگویی‌های مثبت با هدف مراقبت فردی از منابع روانی خویش در برابر چالش‌های تهدیدکننده خودباوری افراد، خودنظم‌بخشی هیجانی، تأکید مضاعف بر تحرکات خودجوش و خودانگیخته، استقبال اساتید از مشارکت بیش از پیش دانشجویان در تصمیم‌گیری‌های کلاسی، پرهیز اساتید از تصمیم‌گیری‌های صرف بالا به پایین، تلاش اساتید برای کمک به فراگیران تا بر حسب توانایی خود سرعت خویش را برای تسلط بر مطالب تنظیم کنند، تشویق خودارزشیابی به وسیله اساتید، انعطاف‌پذیری در تعریف حدود زمانی پیش‌بینی‌شده برای انجام تکالیف با هدف تقویت احساس خودکنترلی در دانشجویان، خودایمنی و مقاومت در برابر تنگ‌اندیشی ناظر بر مفهوم موفقیت، خودپاداش‌دهی در برابر تعهدمندی و حذر از باریک‌اندیشی درباره تجربه موفقیت به‌عنوان دانشجوی، هیجان‌زدگی ناظر بر تجربه تعالی فکری متعاقب رویارویی با استرس ناشی از بیماری.

محدود شدن کانال‌های ارتباطی برای دسترسی به دانشجویان دیگر، تلاش برای توسعه تجارب یادگیری مشارکتی از طریق بهبود روابط بین فردی، افزایش ضریب ایمنی فردی در برابر مطالبات محیط ناآشنای یادگیری مجازی از طریق جستجوی رفتار کمک، احساس مسئولیت بیشتر در قبال کمک به دیگران در بستر خلق محیطی ایمن برای تعاملات همیارانه، قوت یافتن بیش از پیش فضای همکاری‌های گروهی و بین فردی برای فائق آمدن بر استرس ناشی از تجربه یادگیری آنلاین به‌عنوان یک تجربه نوظهور، تأکید اساتید بر همکاری گروهی و تشریک مساعی و پرهیز از خلق موقعیت‌های رقابتی، ارائه تکالیف نیازمند

-تکلیف
-مشارکت
-ارزشیابی
-حمایت اجتماعی
-گروه‌بندی
-زمان
-اسنادهای علی
-باورهای
خودکارآمدی
خودمختاری
و
خودراهبری
-آمایه‌های ذهنی
-هیجان
-معلم (تعهد،
مراقبت و همدلی)

ارتباط

-تکلیف
-مشارکت
-ارزشیابی
-حمایت اجتماعی
-گروه‌بندی
-زمان
-اسنادهای علی
-باورهای
خودکارآمدی

تلاش‌های گروهی، متعهد بودن اساتید، برقراری روابط گرم و رضایت‌بخش با یادگیرندگان، ارزشگذاری برای صدای فراگیر، استفاده از جمیع ظرفیت‌های ارتباطی شبکه‌های اجتماعی با هدف سهولت در دسترسی، تعهدمندی اساتید و دوستان به سهولت در دسترسی به آن‌ها در مقایسه با گذشته، وسعت دادن شبکه ارتباطات مجازی و غیرحضوری، تشویق هر چه بیشتر انجام تکالیف به صورت پروژه و در قالب تلاش‌های همیارانه گروهی و مشارکتی، احساس مسئولیت در قبال مراقبت از دوستان، تأمل بیشتر به نقش روابط دوستانه در تأمین نیازهای روانی، هدف‌مندی ارتباطی و تلاش برای تجربه روابط هدفدار، تلاش مضاعف برای سپاسگزاری هر چه بیشتر از زحمات معلمان و اساتید، فهم پرواضح‌تر از نقش بی‌بدیل اساتید و دوستان در تغذیه خوراک روان‌شناختی دانشجویان، پرتلاشی دانشجویان برای تشویق هر چه بیشتر معلمان به پاسخ‌دهی.

مضمون ۱: احساس کفایت و شایستگی. بر اساس آموزه‌های برآمده از نظریه خودتعیین‌گری، یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به وضعیت انگیزشی افراد، احساس کفایت و شایستگی است (رابان و دیسی، ۲۰۱۷، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، نتایج در این بخش نشان داد که از منظر دانشجویان مهم‌ترین چالش فراروی یادگیری از طریق آموزش مجازی بر تهدیدگرهای ادراک از کفایت و شایستگی و متعاقب آن بدکارکردی انگیزشی یادگیرندگان مبتنی بود. در این بخش، تحلیل متنی مصاحبه‌ها با دانشجویان نشان داد که مهم‌ترین خرده‌مضامین شکل‌دهنده به بدنه محتوایی مضمون اصلی احساس کفایت و شایستگی شامل نوع تکلیف، مشارکت، ارزشیابی، حمایت اجتماعی، منطق گروه‌بندی یادگیرندگان، زمان، اسنادهای علی، باورهای خودکارآمدی، آمایه‌های ذهنی، هیجان و مولفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم بود. به‌طور کلی، طبق دیدگاه دانشجویان تلاش آن‌ها برای تطبیق خود با الزامات و اقتضاعات چالش‌انگیز محیط یادگیری آنلاین و ادراک آن‌ها از قابلیت خود برای سازگاری با این محیط یادگیری، از طریق معابر فکری متفاوتی در شکل‌دهی به ادراک فرد از کفایت و شایستگی وی اثرگذار است. افزون بر این، نتایج در این بخش نشان می‌دهد که مدل خودمطالبه‌گری و دگرمطالبه‌گری ناظر بر عناصری اطلاعاتی مانند تکلیف، زمان، گروه‌بندی و مانند آن در شکل‌دهی به ادراک دانشجویان از کفایت و شایستگی فردی در آن‌ها مؤثر است. بنابراین، ادراک از کفایت و شایستگی خاستگاهی درون - برون فردی دارد. در این بخش، برخی از پاسخ‌های دانشجویان به سوال ناظر بر چالش‌ها و

فرصت‌های آموزش مجازی که ذیل چتر مفهومی ادراک از شایستگی و کفایت قرار می‌گیرند، فهرست می‌شوند.

برای غالب دانشجویان، تجربه محیط یادگیری آنلاین یک تجربه کاملاً نوپدید است و کیفیت سازگاری با آن تعیین می‌کند که چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی از منظر دانشجو کدام است.

یکی از مهم‌ترین چالش‌های آموزش مجازی بر اضطراب ناشی از عدم تسلط کافی بر برخی از بخش‌های مطالب درسی مربوط می‌شود.

یکی دیگر از چالش‌های آموزش مجازی این است که چون دانشجویان به‌طور مستقیم در معرض رصد و دید معلم نیستند، به‌ویژه در یادگیری دروسی که یادگیرندگان به آن‌ها علاقمند نیستند، کمتر ممکن است مطالب کلاسی را با تمرکز و علاقه دنبال می‌کنند. بنابراین، عدم توجه کافی به یادگیری فعالانه آن دروس در تضعیف ادراک فرد از توانایی خود مؤثر است.

عدم دسترسی به اینترنت پرسرعت و قطع و وصل‌های مکرر صدا و تصویر در کلاس‌های درس، تمرکز را از دانشجو استاد می‌گیرد و کیفیت بهره‌برداری از کلاس‌ها افت می‌کند.

امکان دسترسی به کلاس‌های ضبط‌شده سبب می‌شود که دانشجویان بتوانند در صورت نیاز پس از اتمام کلاس به فراخور نیاز خود به دفعات از کلاس درس استفاده کنند.

در غالب موارد محیط‌های کلاس درس برایم خسته‌کننده و فاقد کیفیت مطلوب است. محیط‌های یادگیری چندرسانه‌ای برایم بسیار آموزنده است و از حضور در این کلاس‌های مجازی بسیار لذت می‌برم.

دانشجویان نباید در مواجهه با چالش‌های گریزناپذیر تلاش برای سازگاری با محیط یادگیری آنلاین بلافاصله خود را تسلیم شرایط کنند.

باید از خودسرزنی نابجا و ارزیابی‌های خودکم‌نگر که اعتماد به نفس دانشجو را تهدید می‌کند، پرهیز کرد.

باید به جای فرار کردن تلاش کرد تا از همه منابع موجود برای مبارزه با چالش‌ها و فائق آمدن به آن‌ها بهره جست.

به‌عنوان یک دانشجوی موفق و درس‌خوان دائم به این موضوع می‌اندیشم که آیا می‌توانم مانند گذشته در امتحانات موفق باشم.

تلاش نسبتاً موفقیت‌آمیز برای مدیریت شرایط پیش‌آمده در تقویت خودباوری من نقش تعیین‌کننده‌ای داشت.

مضمون ۲: خودمختاری و استقلال. در تئوری خودتعیین‌گری، یکی دیگر از مضامین محوری تصویرکننده وضعیت انگیزشی فراگیران، مولفه خودجهت‌دهندگی و خودراهبری است. در مطالعه حاضر که با هدف تحلیل تجربه زیسته دانشجویان درباره پدیده آموزش مجازی انجام شد، در بخش دیگری، نتایج با تأکید بر وزن‌گیری خودراهبری در مسیر معنایابی برای تجارب دانشجویان پیرامون یادگیری از طریق آموزش مجازی، تعلق خاطر انگیزشی ادراکات آن‌ها از تجربه یادگیری مجازی به طور پرواضحی انعکاس یافت. در این بخش، دانشجویان باز هم با تأکید بر نقش معابر مفهومی متفاوتی مانند نوع تکلیف، مشارکت، ارزشیابی، حمایت اجتماعی، منطق گروه‌بندی یادگیرندگان، زمان، اسنادهای علی، باورهای خودکارآمدی، آمایه‌های ذهنی، هیجان و مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم به منظور تصویر کردن جهت‌گیری‌های خویشتن در قبال پدیده آموزش مجازی و چالش‌ها و فرصت‌های مترتب بر آن، همسو با دغدغه نظریه خودتعیین‌گری بر نقش تعیین‌کننده خودراهبری و خودجهت‌دهی اصرار ورزیدند. به بیان دیگر، نتایج در این بخش نشان داد بر حسب این که تجربه یادگیری از طریق آموزش مجازی تا چه اندازه توانسته است در مسیر تحرکات دانشجویان برای جستجوی پاسخ به نیاز خودراهبری در خویشتن بازدارندگی یا تسهیل‌گری را سبب شود، در اندیشیدن به چالش‌ها و فرصت‌های یادگیری آنلاین مؤثر است. در این بخش، برخی از پاسخ‌های دانشجویان به سوال ناظر بر چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی که ذیل چتر مفهومی خودمختاری و استقلال قرار می‌گیرند، فهرست می‌شوند.

مدتی است که فکر می‌کنم چون دیگر مانند قبل به اساتیدم دسترسی ندارم به حال خود رها شده‌ام و بنابراین به مراتب بیشتر از قبل باید برای تحقق اهداف تحصیلی‌ام به خود متکی باشم. بیشتر از قبل اساتید از دانشجویان انتظار دارند که روند پیشرفت خود و نیازهای تحصیلی خود را شناسایی و پیرامون ابهامات خود تشخیص داده در کلاس صحبت کنیم.

فکر می‌کنم بیشتر از قبل باید در قبال کم و کیف پیشرفت خود احساس مسئولیت کنم. وقتی فکر می‌کنم که مسئولیتم در قبال کمک به خودم در مقایسه با قبل بیشتر شده است هم احساس اضطراب می‌کنم و هم دچار خودانگیزختگی می‌شوم.

همچنان برخی از اساتید بدون تشویق دانشجویان به مشارکت در تصمیمات کلاسی، از تصمیمات بالا به پایین استفاده می‌کنند که به شدت از نظر انگیزشی مخرب است.

چون عمده محدودیت‌ها متوجه ضعیف‌بودن سرعت اینترنت یا قطع و وصل شدن اینترنت است فکر می‌کنم هیچ کنترلی بر شرایط ندارم و این مسئله من را خشمگین می‌کند.

باید به هر طریق ممکن استرس ناشی از شرایط را مدیریت کرد و از هرگونه خودگویی منفی پرهیز نمود.

باید دانشجوی فرصتی بیابد که بدون هرگونه محدودیت آموزشی درباره حفظ یا حذف درس خود تصمیم بگیرد.

به این نتیجه رسیدیم که موفق بودن به معنای آن نیست که بتوانم با متحمل شدن میزان زیادی از استرس، فقط نمرات خوبی را کسب کنم، بلکه گذار از این مرحله با حداقل فشار و از طریق مدیریت انتظاراتم خود یک موفقیت بزرگ است.

اگرچه در مقایسه با کلاس‌های واقعی تجربه استرس ناشی از سازگاری خود با محیط یادگیری آنلاین، ممکن است تا حدی عملکردم را تضعیف کند، اما تلاش برای نظارت و کنترل شرایطم در این دوره زمانی برایم از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است.

مضمون ۳: ارتباط. همسو با دغدغه تئوری خودتعیین‌گری نتایج مطالعه حاضر نشان داد که یکی از مهمترین قطعات معنایی تأثیرگذار بر ادراک دانشجویان از چالش‌ها و فرصت‌های یادگیری از طریق فضای مجازی بر مفهوم ارتباط و تعامل استوار شد. در این بخش، تأکید دانشجویان بر مضمون محوری ارتباط نشان می‌دهد که از منظر آن‌ها این مؤلفه در متمایزسازی تجارب یادگیری چهره به چهره با تجارب یادگیری مجازی از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. افزون بر این، در این بخش نیز مانند سایر طبقات مفهومی جستجو شده، اهم معابر محتوایی قابل جستجو برای تأکید بر ظرفیت‌های تفسیری مضمون اصلی ارتباط با تأکید بر خرده‌مضامینی چون نوع تکلیف، مشارکت، ارزشیابی، حمایت اجتماعی، منطق گروه‌بندی یادگیرندگان، زمان، اسنادهای علی، باورهای خودکارآمدی، آمیاهای ذهنی، هیجان و مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم، قابل فهم است. اگر موافق با جهت‌گیری دانشجویان قرار است مضمون اصلی ارتباط در شکل‌دهی به مختصات پدیده آموزش مجازی در میدان پدیدارشناختی یادگیرندگان مؤثر واقع شود، اجتماع خرده‌مضامینی مانند مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، حمایت اجتماعی، ارزشیابی و اسنادهای علی، زمینه‌ساز تجلی مضمون محوری ارتباط است. در این بخش، عمده دغدغه دانشجویان این بود که ارزش‌گذاری برای صدای یادگیرنده بر بنیان تدارک زیرساخت‌های فکری تغذیه‌کننده و توسعه‌دهنده یک شبکه تعامل حمایتگر در بافت رابطه استاد - دانشجو است. در این بخش، برخی از پاسخ‌های دانشجویان به سوال ناظر بر چالش‌ها و فرصت‌های آموزش مجازی که ذیل چتر مفهومی ارتباط قرار می‌گیرند، فهرست می‌شوند.

سعی می‌کنم چالش عدم دسترسی حضوری به دوستان و اساتیدم را به هر طریق ممکن به کمک مسیرهای جایگزینی دیگر جبران کنم.

مسدود شدن کانال ارتباطی با برخی اساتید و عدم توجه کافی برخی از آن‌ها به نیاز دانشجویان برای دسترسی به اساتیدم آزارم می‌دهد.

احساس مسئولیت برخی اساتید در قبال مراقبت از دانشجویان و حمایت همه‌جانبه از آن‌ها در این شرایط پراسترس بسیار امیدوارکننده و سبب دلگرمی دانشجویان است. کرونا ویروس سبب شد که بیشتر از قبل قدر روابط دوستانه با همکلاس‌هایم را بدانم و البته به تقویت روابط ناظر بر شبکه‌های اجتماعی منجر شد. در این شرایط سخت، تجربه یاری رسان با برخی دوستان و اساتید توانست ضریب ایمنی من را در رویارویی با مطالبات تحصیلی تقویت کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل پدیدارشناختی تجربه زیسته دانشجویان درباره یادگیری آنلاین انجام شد. به‌طور کلی، تحلیل متنی مصاحبه‌های انجام شده با دانشجویان نشان داد که برای غالب دانشجویان تلاش برای رمزگشایی از فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری از طریق آموزش مجازی به‌طور ضمنی بر سازه چندساحتی انگیزش پیشرفت تحصیلی استوار بود. به بیان دیگر، نتایج نشان داد که معابر محتوایی جستجوی معناآفرینی دانشجویان برای فرصت‌ها و مخاطرات آموزش مجازی به‌عنوان یک تجربه آموزشی نوپدید، همسو با دغدغه‌مندی‌های توسعه‌دهندگان نظریه خودتعیین‌گری (رایان و براون، ۲۰۰۵؛ رایان و دیسی، ۲۰۱۷؛ رایان و دیسی، ۲۰۲۰؛ یوسفی، شریفی، شریفی، ۱۳۹۷) بر کیفیت تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی با شمول سه طبقه مفهومی زیربنایی احساس کفایت و شایستگی، خودمختاری، و ارتباط در آن‌ها استوار بود. البته باید اذعان داشت که دانشجویان با گریز از جانب انفعال و کم‌حرکی، با هدف تصریح شقوق محتوایی ناظر بر واری‌ارزیابانه تجربه آموزش مجازی، از یک سوی، همواره خود و ظرفیت تعمیق و تغذیه سرمایه روان‌شناختی خود را با هدف سازگاری با شرایط و مطالبه‌گری‌های آموزش مجازی در مسیر تأمین نیازهای بنیادین خویشتن مورد تأکید قرار دادند و از دگر سوی، بر نقش معلم، حرفه‌ای‌گری او و تلاش وی برای تقویت سرمایه حرفه‌ای خویشتن در مواجهه با این تجربه فراگیر آموزش اصرار ورزیدند.

در این مطالعه، مشابهت ساختار محتوایی مکشوف‌شده درباره جهت‌گیری‌های مفهومی دانشجویان پیرامون یادگیری مجازی در دوران اپیدمی بیماری کوید ۱۹ نشان می‌دهد که حتی در بستر آموزش مجازی نیز، تعیین‌کننده‌ترین معابر محتوایی قابل جستجو برای نمایش تصویر حیات آکادمیک دانشجویان، بر مدل تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی در آن‌ها وابسته بود. نتایج نشان می‌دهد که تلاش مسئولانه دانشجو در قبال اخذ رویکردی واقع‌نگر به منظور تداوم باکیفیت حیات علمی خویش ذیل استیلای مدل آموزش مجازی، بیش از پیش در گرو فهم

نیازهای خویشتن و تدارک و حتی خلق منابع حمایتی جایگزین برای تسهیل روند سازگاری با تقاضاهای این تجربه آموزشی است و این دغدغه اصلی‌ترین شریان تداوم‌دهنده بقاء و حتی بالندگی حیات تحصیلی وی تلقی می‌شود. مرور خرده‌مضامین تصریح‌شده ذیل هر یک از مضامین اصلی نشان می‌دهد که چگونه دانشجویان با فراخ‌اندیشی و چندبعدی‌نگری کوشیدند برای کمک به فهم‌پذیری دیگران از نیازهای روان‌شناختی آن‌ها، بر نقش بااهمیت هر یک از مضامین خردتر تأکید کنند. در این میان، همسو با دغدغه متفکران و پژوهشگران پدیدارشناس، تأکید دانشجویان بر خرده‌مضامینی چون اخلاق حرفه‌ای، حمایت اجتماعی، ارزشیابی و اسنادهای علی نشان می‌دهد که چقدر هم‌راستایی و حتی وجه تکمیلی مدل تفکر جستجوگر دانشجویان در برابر اندیشه‌ورزی متخصصان پیرامون مرزبندی بین فرصت‌ها و چالش‌های یادگیری آنلاین در خلق فضای اعتماد به نظرات واقع‌نگر و چاره‌جویانه دانشجویان توجیه‌پذیر است.

البته اگرچه واریسی و تحلیل متنی مقوله‌های فکری جستجو شده در مطالعه حاضر و تلخیص آن‌ها در سه طبقه مفهومی کلان شامل احساس نیاز به کفایت و شایستگی، خودمختاری و ارتباط با نظام مفهومی پیشنهاد شده به وسیله رایان و دیسی (۲۰۱۷، ۲۰۲۰) همسو است اما برای هر یک از طبقات مفهومی، مقوله‌های پیشنهاد شده به وسیله دانشجویان، نسخه تکامل‌یافته‌تری از معانی برای آن طبقات مفهومی قابل تشخیص است. در این مطالعه، تنوع خرده‌مضامین شناسایی شده ذیل هر یک از مضامین محوری، فرصت حضور رد اثری پرواضحی از دیگر تحرکات مفهومی ناظر بر سازه بسیط انگیزش را تدارک دیده است. برای مثال، تأکید دانشجویان به بازآفرینی معنای موفقیت و تحقق تجارب موفقیت‌آمیز به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین معابر فکری تأمین‌کننده احساس کفایت و شایستگی، نه فقط سبب می‌شود که آن‌ها را از حیث ملاک‌های تعریف و جستجوی تجارب موفقیت‌آمیز به‌عنوان منبعی نافذ در تأمین احساس نیاز به کفایت و شایستگی، همسطح با روزآمدترین تحرکات مفهومی ناظر بر مفهوم یادگیری در بین متخصصان قرار گیرند؛ که حتی زمینه رویش نسخه تکمیل‌شده‌ای از مضمون محوری احساس کفایت و شایستگی را فراهم آورند. در طبقه مفهومی خودمختاری نیز چنین جهشی از حیث فکری در معناآفرینی‌های دانشجویان برای پدیده یادگیری آنلاین به‌طور پرواضحی به چشم می‌خورد. نتایج مربوط به واریسی متنی مصاحبه‌ها نشان داد که تأکید دانشجویان بر وجوه متکامل‌تری از خودمطلبه‌گری در رویارویی با تبعات آموزشی شوک تروماتیک بیماری کوید، تلاش آن‌ها را برای بازخلق نسخه جامع‌تری از مفهوم خودتعیین‌گری و خودراهبری را فراهم آورد. در مطالعه حاضر، مرور مصادیق فکری ناظر بر تلاش برای حفاظت از خودمختاری در دانشجویان با تمرکز بر برخی همبسته‌های

مفهومی مانند خودپاداش‌دهی، خودکنترل‌گری، خودمراقبت‌گری، خودحمایت‌گری، خودانگیزش‌گری، خودباوری، خوددوست‌داری یا خودشفقت‌ورزی و خودمطالبه‌گری واقع‌گرا تصریح شد.

افزون بر این، نتایج مطالعه حاضر در بخش مربوط به تلاش دانشجویان برای تصریح اهمیت مدل رابطه استاد و دانشجو با پیش‌بینی‌های تئوری خودتعیین‌گری درباره ضرورت تأمین نیاز یادگیرندگان به تجربه روابط ایمن و حمایت‌گر در بافت تعامل با معلمان همسو بود (آلترمن، ونستینکیستی، هارنس، سانسس، فانتانی و ریوی، ۲۰۱۹؛ یوسفی و همکاران، ۱۳۹۷). در این بخش، دانشجویان اذعان داشتند که اگر تجربه آموزش مجازی تا حدی نیاز آن‌ها را در تأمین این کیفیت روان‌شناختی تحت تأثیر قرار داده است، اما آن‌ها به دلیل فهیمی عمیق از کارکردهای مضمون محوری ارتباط در تحقق هدف‌های تحصیلی خود، مسئولانه و امیدوارانه مسیرهای جایگزینی را برای بهره‌مندی از ویژگی‌های کارکردی ارتباط تدارک دیدند. بر این اساس، نتایج مطالعه حاضر ضمن تدارک شواهدی متقن در دفاع از ظرفیت‌های فکری تئوری خودتعیین‌گری، به‌طور خاص نیز، ضرورت اندیشیدن و تمرکز بیش از پیش بر اصول اخلاق حرفه‌ای را در بافت تعامل معلم دانش‌آموز یا استاد دانشجو مورد تأکید قرار می‌دهد (کوئن، ریوی، ای و لی، ۲۰۱۸).

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات جانگ (۲۰۱۹) و گای، والیوس، فالاردیو و لرسارد (۲۰۱۶) نشان داد که مدل رابطه بین‌فردی استاد و دانشجو، بستر اطلاعاتی مناسبی را برای واری و تعیین وجود یا عدم وجود برخی از مهم‌ترین عناصر ناظر بر رعایت اصول اخلاقی در بافت تعاملات معلم - دانش‌آموز مانند «تعهد»، «همدلی» و «مراقبت»^۳ را فراهم می‌آورد.

مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت یادگیرندگان نشان می‌دهد که یکی مهم‌ترین جهت‌گیری‌های کنونی تئوری خودتعیین‌گری بر فرصت‌ها و چالش‌های مربوط به فناوری‌های جدید در قلمرو آموزش معطوف است. در حال حاضر، مهم‌ترین دغدغه انگیزشی متخصصان تربیتی بر حفظ و تداوم توجه یادگیرندگان و ترغیب فعالانه آن‌ها بر مشارکت در انجام تکالیف و یادگیری مبتنی است (مک‌کرنان و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریگی، ۲۰۱۴). بنابراین، همسو با پیشنهاد رایان و ریگی (۲۰۱۹) اندیشیدن و الزام به کاربست آموزه‌های مفهومی تئوری خودتعیین‌گری در توسعه دوره‌های آموزش الکترونیکی و رسانه‌های آموزشی با هدف شوراندن یادگیرندگان به مشارکت و یادگیری و معلمان نیز به تعهدمندی و تلاش‌باوری، نیازمند آن است که پاسخ‌دهی به نیازهای بنیادین روان‌شناختی در یادگیرندگان و معلمان به‌طور هم‌زمان در اولویت قرار گیرد. همچنین، نگرستن به انگیزش یادگیرندگان و معلمان برای استفاده از فناوری

به مثابه یک مأمّن ایمن و فرصت‌آفرین از چشم‌انداز نظریه خودتعیین‌گری در زمره اولویت‌های پژوهشی متخصصان تربیتی علاقمند به این قلمرو مطالعاتی تلقی می‌شود (پیترس، کالوا و رایان، ۲۰۱۸). افزون بر این، مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد اگرچه تاکنون تحرکات پژوهشی کمی‌نگر با تأسی از منطق نظریه خودتعیین‌گری در توسعه اصولی پایا با هدف تأمین تجارب آموزشی حمایتگر خودمختاری و خودراهبری در یادگیرندگان مؤثر بوده‌اند اما دستیابی به تصویری کامل و دقیق از قطعات اطلاعاتی مورد نیاز برای حصول ساختارهای حمایتگر و مشوق خودراهبری در نظام‌های آموزشی نیازمند توسعه بیش از پیش پژوهش‌هایی کیفی‌نگر است تا بتوان به کمک نوآوری‌های آموزشی شناسایی‌شده برای خلق محیط‌های یادگیری حمایتگر از نیازهای یادگیرندگان و معلمان اقدام نمود. بدون شک، برای کاستن از لغزشگاه‌های گریزناپذیر کوچ اجباری از آموزش مستقیم به آموزش مجازی، توسعه تلاش‌های تحقیقاتی کیفی با هدف اطلاع دقیق از فرصت‌ها و چالش‌ها این تغییر پارادایم، ضروری است (بارابلی و آروانیتیس، ۲۰۱۹؛ لی، دنگ، وانگ و تانگ، ۲۰۱۸). البته، دغدغه‌مندی برای تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین قبل از آنکه فقط به منظور تدارک نتایج تحصیلی کمی‌نگر باشد با هدف کمک به شکوفایی افراد در طیف وسیعی از حوزه‌های شناختی، فردی و اجتماعی است (لی، نای و بای، ۲۰۲۰).

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با آموزه‌های نظریه خودتعیین‌گری نشان می‌دهد که هر چند در متن استفاده از آموزش مجازی تجربه برخی محدودیت‌ها گریزناپذیر است، اما بر اساس دیدگاه دانشجویان تسهیل شرایط لازم برای تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین آن‌ها در حفاظت از پویایی حیات علمی آن‌ها از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. نتایج مطالعه حاضر همسو با گروه وسیعی از شواهد تجربی در گروه‌های سنی و فرهنگی مختلف نشان می‌دهد که تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین یادگیرندگان در تقویت انگیزش درونی و بهبود بهزیستی آن‌ها مؤثر است (پاتال و زامبرانو، ۲۰۱۹؛ نالیپای، کینگ و کای، ۲۰۲۰؛ گلستانه و بهزادی، ۱۳۹۸). بنابراین، در شرایط فعلی، تلاش برای تعیین عناصر بنیادین سبک‌های تدریس مشوق و حمایتگر تأمین نیازهای روان‌شناختی یادگیرندگان به منظور تحقق هدف مشارکت، انگیزش بهینه و یادگیری اصیل از اهمیت بسزایی برخوردار است.

با توجه به اهمیت حمایتگری از نیازهای روان‌شناختی بنیادین یادگیرندگان، فهم و تسهیل شرایطی که معلمان را به تأمین نیازهای بنیادین یادگیرندگان تشویق کند، یک نگرانی کاربردی بااهمیت تلقی می‌شود. با وجود آنکه محققان مختلف کوشیده‌اند شرایط ناظر بر تأمین و حمایتگری از نیازهای روان‌شناختی یادگیرندگان را تصویر کنند، سیاست‌هایی که به‌طور ویژه برای افزایش تأمین نیازهای روان‌شناختی بنیادین معلمان و یادگیرندگان قابل استفاده هستند،

تصریح نشده‌اند (کوئن، ریوی، لی و لی، ۲۰۱۸). تجربه اپیدمی بیماری کوید ۱۹ نشان می‌دهد که مواجهه فعالانه و سازگارانه یادگیرندگان با چالش‌های سده ۲۱ میلادی نیازمند آن است که در بستر تأمین نیازهای بنیادین آن‌ها، خزانه و سرمایه روانی یادگیرندگان به مهارت‌ها، عادات و ظرفیت‌های مورد نیازشان تجهیز شود.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که در فرایند برخی از مصاحبه‌های آنلاین، اینترنت چند بار قطع و وصل می‌شد. بر این اساس، پژوهشگران ناگزیر شدند در تعداد معدودی از موارد در محیط واتساپ از مصاحبه آنلاین استفاده کنند. افزون بر این، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که این نوع از مصاحبه می‌تواند بر شکل‌گیری ارتباط همدلانه به‌عنوان یک وجه تأثیرگذار بر کیفیت مصاحبه تأثیر بگذارد و تا حدی آن را تضعیف کند. در پژوهش حاضر، دانشجویان به‌عنوان گروهی از یادگیرندگان انتخاب شدند، بنابراین، واکاوی معنایی پدیده آموزش و یادگیری مجازی از طریق تحلیل تجربه زیسته دیگر گروه‌ها مانند دانش‌آموزان، معلمان، اساتید و حتی والدین از اهمیت زیادی برخوردار است.

منابع

گلستانه، سیدموسی، بهزادی، علی. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مداخله روان‌درمانی مثبت بر افزایش بهزیستی، سرزندگی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر، *روان‌شناسی کاربردی*، دوره ۱۳(۲)، ۱۸۷-۲۰۸.

یوسفی، شریفی، شریفی. (۱۳۹۷). فرسودگی تحصیلی براساس متغیرهای حمایت اجتماعی ادراک شده، عدالت آموزشی و انگیزش تحصیلی دانشجویان، *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۲(۳)، ۴۳۸-۴۱۸.

Al Mamun, M. A., Lawrie, G., & Wright, T. (2020). Instructional design of scaffolded online learning modules for self-directed and inquiry-based learning environments. *Computers & Education*, 144, 103-110.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Educational Psychology*, 111(3), 497-521.

Barrable, A., & Arvanitis, A. (2019). Flourishing in the forest: Looking at Forest School through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 39-55.

- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 112934.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. W. Ross MacDonald School Resource Services Library.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51.
- Davies, J., & Graff, M. (2005). Performance in e-learning: Online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36(4), 657–663.
- Francis, N. N., & Pegg, S. (2020). Socially distanced school-based nutrition program under COVID 19 in the rural Niger Delta. *The Extractive Industries and Society*, 21-30.
- Gilbert, J., Morton, S., & Rowley, J. (2007). E-Learning: The student experience. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 560–573.
- Goodsett, M., (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 14, 102-109.
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, É., & Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291–298.
- Huang, H. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27–37.
- Jang, H. R. (2019). Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*, 60(1), 286–300.
- Lee, A. N., Nie, Y., & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103-110.
- Li, J., Deng, M., Wang, X., & Tang, Y. (2018). Teachers' and parents' autonomy support and psychological control perceived in junior-high school: Extending the dual-process model of self-determination theory. *Learning and Individual Differences*, 68, 20-29.

- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3), 3351-33514.
- Montero, S. C., & Suhonen, J. (2014). Emotion analysis meets learning analytics: Online learner profiling beyond numerical data. In *Proceedings of the 14th Koli calling international conference on computing education research*, 165-169.
- McGilvray, K. C. (2014). An analysis of student preparedness factors that aid in satisfaction and retention in online courses and programmes. Unpublished PhD thesis, University of Toledo.
- McKernan, B., Martey, R. M., Stromer-Galley, J., Kenski, K., Clegg, B. A., Folkestad, J. E., ... Strzalkowski, T. (2015). We don't need no stinkin' badges: The impact of reward features and feeling rewarded in educational games. *Computers in Human Behavior*, 45, 299-306.
- Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2020). Autonomy is equally important across East and West: Testing the cross-cultural universality of self-determination theory. *Journal of Adolescence*, 78, 67-72.
- Nazir, J. (2016). Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. *The Journal of Environmental Education*, 47(3), 179-190.
- Patall, E. A., & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 115-122.
- Peters, D., Calvo, R. A., & Ryan, R. M. (2018). Designing for motivation, engagement and wellbeing in digital experience. *Frontiers in Psychology*, 9, 797-804.
- Rigby, C. S. (2014). Gamification and motivation. In S. P. Walz, & S. Deterding (Eds.). *The gameful world: Approaches, issues, applications* (pp. 113-138). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence* (pp. 354-374). New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot

- (Vol. Ed.), *Advances in motivation science*. 6. *Advances in motivation science* (pp. 111–156). Cambridge, MA: Elsevier Inc.
- Ryan, M., R. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 101860.
- Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2019). Motivational foundations of game-based learning. In J. L. Plass, R. E. Mayer, & B. D. Homer (Eds.). *Handbook of game-based learning* (pp. 153–176). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89–110). (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Oxon: Routledge.
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97–110.
- Roy, D., Tripathy, S., Kumar Kar, S., Sharma, N., ... & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102-111.
- Schell, G. P., & Janicki, T. J. (2013). Online course pedagogy and the constructivist learning model. *Journal of the Southern Association for Information Systems*, 1(1), 10-16.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 35–44.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Theory method and research. London: SAGE publication.
- Smith, J. A., & Osborne, M. (2008). *Interpretative phenomenological analysis*. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology*. A practical guide to research methods. London: SAGE.
- Summa, M., & Giuffrida, P. (2013). Naturalism and subjectivity. *Metodo International Studies in Phenomenology and Philosophy*, 1(2), 15-23.

- Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior*, 51, 539-545.
- Wang, C., Fang, T., & Gu, Y. (2020). Learning performance and behavioral patterns of online collaborative learning: Impact of cognitive load and affordances of different multimedia. *Computers & Education*, 143, 103683.
- Wang, C., Hsu, H. C. K., Bonem, E. M., Moss, J. D., Yu, S., Nelson, D. B., & Levesque-Bristol, C. (2019). Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts. *Computers in Human Behavior*, 95, 114-125.
- Wang, C. K. G. Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5, 119-126.
- Wilson, K. E., Martinez, M., Mills, C., D'Mello, S., Smilek, D., & Risko, E. F. (2018). Instructor presence effect: Liking does not always lead to learning. *Computers & Education*, 122, 205-220.
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101-107.