

بررسی تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی در دوران همه گیری کووید ۱۹
A study of students' lived experience of virtual education during the epidemic of Covid-19

Dr. Amir Qorbanpoor Lafmejani

Assistant Professor of Counseling, Department of Educational Sciences and Counseling, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran.

qorbanpoorlafmejani@guilan.ac.ir

امیر قربان پور لافمجان

استادیار مشاوره، گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

Abstract

The aim of this study was to investigate the lived experience of Guilan University students from virtual education during the Covid-19 epidemic. The method of the present study was qualitative, descriptive phenomenology. Participants were 21 students who were selected through a purposeful sampling method and semi-structured interviews with them continued to the point of theoretical saturation. Interviews were analyzed using thematic analysis. The sub-themes obtained revolve around the two main themes of learners' mood (low productivity, lack of motivation, time constraints, experience, learning opportunities, comfort-seeking, psychological security, and stress) and learning context (low teaching quality, lack of variety of educational tools and Lack of face-to-face interaction with students and access). According to the main and sub-themes discovered in the research, it is suggested that the educational administrators of universities put these items on the agenda and provide methods to improve the learning and education of learners by designing methods to eliminate the shortcomings of this method.

Keywords: Virtual Education, Students, Covid-19, Lived Experience

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان از آموزش مجازی در دوران همه گیری کووید ۱۹ انجام شد. روش تحقیق حاضر کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. مشارکت کنندگان ۲۱ نفر بودند که از طریق نمونه گیری هدفمند انتخاب و مصاحبه نیمه ساختاریافته با آنها تا سر حد اشباع نظری ادامه یافت. مصاحبه ها به شیوه تحلیل مضمون تحلیل شدند. مضامین فرعی به دست آمده حول دو مضمون اصلی حال و هوای فراگیران (بهره وری کم، فقدان انگیزه، تنگنای زمانی، تجربه، فرصت یادگیری، راحت طلبی، امنیت روانی و استرس) و بستر یادگیری (کیفیت تدریس پایین، فقدان تنوع ابزار آموزشی و فقدان تعامل رودر رو با دانشجویان و دسترسی) بر ساخته شد. با توجه به مضمون های فرعی و اصلی بر ساخته، پیشنهاد می شود مدیران آموزشی دانشگاه ها این موارد را در دستور کار قرار دهند و با طراحی روش هایی به منظور رفع نواقص این شیوه، زمینه را برای ارتقای یادگیری و آموزش فراگیران فراهم نمایند.

واژه های کلیدی: آموزش مجازی، دانشجویان، کووید ۱۹، تجربه زیسته

نوع مقاله: پژوهشی	دریافت: خرداد ۱۴۰۰	پذیرش: خرداد ۱۴۰۰	ویرایش نهایی: آبان ۱۴۰۰
-------------------	--------------------	-------------------	-------------------------

مقدمه

یکی از پدیده هایی که می تواند زندگی انسان ها را متاثر سازد بیماری ها، پدیده ها و پاندمی های غیر قابل پیش بینی است که کووید ۱۹ از جمله نادرترین آنها می باشد که به نظر متخصصین در یک قرن اخیر در سطح دنیا چنین بیماری فراگیری دیده نشده است. این بیماری تمامی شئون زندگی بشری از جمله اشتغال، تعاملات خانوادگی و تجارت بین کشورها را تحت تاثیر قرار داده است. یکی از حوزه هایی که به طور جدی از این بیماری همه گیر تاثیر پذیرفته، حوزه آموزش است. خانواده های بسیاری در ایران به واسطه این که فرزند دانشجویان یا دانش آموزان هستند به نوعی با این پدیده مواجه بودند. یکی از راه های برون رفت از این چالش و تنگنا و سازگار شدن با شرایط کنونی که توسط وزارت علوم اتخاذ شد استفاده از تکنولوژی های جدید در امر آموزش می باشد که نوع مرسوم و شایع آن آموزش مجازی با استفاده از زیرساخت های اینترنتی است. همانطور که می دانیم اینترنت برای تحقق اهداف متنوعی از جمله انجام تجارت الکترونیک آسان، به اشتراک گذاری سریع اطلاعات، تماس با دیگر فرهنگ ها، دریافت حمایت عاطفی و سرگرمی و آموزش بسیار سودمند است (چا و سئو)^۱.

۲۰۱۸). از زمانی که اینترنت و تلفن همراه به طور فراوان در دسترس عموم مردم قرار گرفت، استفاده از ابزارهای رسانه‌ای الکترونیک به سرعت افزایش پیدا کرد که اثرات تسهیل کننده‌ی آن عبارت‌اند از دسترسی آسان به اپلیکیشن‌های کاربردی و آموزشی (فوئرستر^۱ و همکاران، ۲۰۱۵). در عصر فن‌آوری اطلاعات، یادگیری الکترونیکی و مجازی در ارتقای آموزش نقش بی‌بدیلی دارد (زارع بیدکی، ۱۳۹۲). رشد فن‌آوری‌های ارتباطی، تنوع محصولات و روش‌ها و متون آموزشی منجر به آن شده که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه از جمله ایران فراگیران به واسطه‌ی دسترسی به امکانات تازه به ویژه شبکه اینترنت از آموزش‌های مجازی نیز برخوردار باشند (مالمیر، اسماعیلی و مددی، ۱۳۹۸). آموزش مجازی نقش موثری بر توسعه فزاینده آموزشی دانشگاه‌ها دارد. یادگیری مبتنی بر وب، آموزش بر خط، محیط یادگیری مجازی و یادگیری مبتنی بر کامپیوتر مترادف‌های آموزش مجازی هستند (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۷). آموزش مجازی که در بستر اینترنت انجام می‌شود ابزار مهمی در آموزش عالی عصر دیجیتال محسوب می‌شود و سبب ایجاد محیط یادگیری مبتنی بر یادگیرنده و انعطاف پذیری در روش‌های یادگیری می‌شود (وو و لین^۲، ۲۰۱۲). یکی از ویژگی‌های آموزش مجازی معرفی تغییراتی در فرآیند تدریس-یادگیری در نظام آموزش عالی است (ونکاتارامان و سیواکومار^۳، ۲۰۱۵). تحقیقات نشان داده‌اند که یادگیری در هر زمان و مکان، یادگیری مشارکتی و تعاملی و افزایش انگیزش و ارتقای کارکرد و بهره‌وری نظام آموزشی از جمله مزایای آموزش مجازی است (سربلند، ۱۳۹۷).

مروری بر تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که در زمینه کارایی و کفایت و محاسن و امتیازات آموزش‌های مجازی تحقیقات قابل توجهی در ایران انجام شده است. برخی از پژوهش‌ها موفقیت این روش را به محتوای آموزشی ربط می‌دهند. به عنوان مثال علی آبادی و عباسی (۱۳۹۹) در تحقیق خود نشان دادند که وقتی از محتوای الکترونیکی مبتنی بر الگوی چندرسانه‌ای در امر آموزش دانشجو معلمان استفاده شود میزان یادگیری آنها بیشتر خواهد شد. همچنین رستمی نژاد و محمدی (۱۳۹۹) در تحقیق خود نشان دادند که آموزش با استفاده از روش‌های چندرسانه‌ای با رویکرد پروژه محور از طریق درگیرکردن فراگیران در امر یادگیری بر یادگیری-یادسپاری فراگیران بیشتر از روش سنتی تاثیر مثبت داشته است. بدیعی، نیلی، عابدینی و زمانی (۱۳۹۹) در تحقیق خود نشان دادند که به کارگیری اصول یادگیری مبتنی بر مغز در طراحی درس‌افزارهای الکترونیکی باعث می‌شود در حین یادگیری، کاربران این درس افزارها، انگیزش بیرونی بیشتری نسبت به کاربران درس‌افزارهای معمولی داشته باشند. طهماسبی پور، حمیدی و کاظمی (۱۳۹۹) در تحقیق خود نشان دادند که استفاده از محتوای الکترونیکی موجب افزایش خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی در دانش آموزان شد. مالمیر، اسماعیلی و مددی (۱۳۹۸) نیز در تحقیق خود نشان دادند که استفاده از رسانه‌های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیرگذار است. البته موفقیت در این شیوه فقط به محتوای آموزش مجازی بستگی ندارد و به شرایط دیگری نیز وابسته است که از جمله آنها می‌توان به خود اساتید و شیوه تدریس آنها و باز خورد و تعامل بین مدرس و فراگیر اشاره نمود. به عنوان مثال الهوجران^۴ و همکاران (۲۰۱۳) تمرکز بر نقش مدرسان در مشارکت دادن مثبت فراگیر در امر یادگیری را یکی از عناصر موفقیت در شیوه آموزش مجازی دانستند. قربانخانی و صالحی (۱۳۹۵) در تحقیق خود ویژگی‌های اساتید موفق در تدریس مجازی را بررسی کردند. آنها عنوان نمودند که استفاده از محتوای الکترونیکی متنوع برای جلوگیری از خستگی و یکنواختی، دسترسی حضوری به استاد در فضای دانشگاه در کنار تدریس آنلاین، کم فروشی نکردن استاد، مشارکت دادن دانشجو در فرایند تدریس، تنوع در روش تدریس و عدم اکتفا به سخنرانی صرف و یکطرفه و انگیزه بخشی به دانشجویان از جمله ویژگی‌های اساتید موفق در دوره‌های تحصیلی مجازی است. عرب پشت کوهی، زمانی مقدم و رجب زاده قطری (۱۳۹۸) در تحقیق خود نشان دادند که مقوله انگیزش و بازخورد بین مدرس و فراگیر از جمله عوامل اثرگذار بر کارایی آموزش مجازی است و صرفه جویی در وقت، فرصت‌های جدید یادگیری، ایجاد شرایط برای تکرار مداوم محتوای یادگیری از جمله پیامدهای این نوع یادگیری و آموزش است. این محققان در تحقیق دیگری (۱۳۹۷) نشان دادند که شاخص محتوای آموزشی و انگیزش، بازخورد، حجم کاری متعادل از جمله مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر یک برنامه آموزشی مجازی است. همچنین مسینگ (۲۰۱۷) در تحقیق خود نشان داد که دسترسی آسان به محتوای یادگیری، نگرش و آگاهی و انگیزش فراگیران از جمله عوامل موفقیت شیوه‌های آنلاین و مجازی می‌باشد. براری، رضایی زاده، خراسانی و اعلامی (۱۳۹۷) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بازخورد از جمله مهم‌ترین ویژگی روش‌های آموزشی مجازی است

1. Foerster

2. Wu & Lin

3. Venkataraman, & Sivakumar

4 - Al-Hujran

که می‌تواند زمینه‌ساز تعامل و شناسایی و تشخیص مشکلات فرایند یادگیری و یاددهی باشد. همچنین کمبود وقت و محدودیت زمانی نیز از جمله مشکلات این مدل تدریس است که باعث می‌شود مدرسان فقط به ارائه محتوا بپردازند. خداوینی و سراجی (۱۳۹۷) در تحقیق خود نشان دادند که معلمان می‌توانند از طریق آموزش مجازی انگیزش فراگیران را افزایش دهند، فعالیت‌های یادگیری متنوعی را ایجاد کنند، دانش آموزان را در یادگیری مشارکت دهند و از روش‌های تدریس فعال استفاده کنند و در نتیجه به توسعه حرفه‌ای خویش بپردازند. در کنار مزایای این نوع شیوه، معایبی نیز متوجه این مدل از تدریس، آموزش و تحصیل می‌باشد که در برخی از پژوهش‌ها مورد توجه قرار گرفته است. به عنوان مثال زارعی و دهقانی (۱۳۹۷) در تحقیق خود از جمله چالش‌های آموزش مجازی (دوره‌های الکترونیکی تحصیلات تکمیلی) را فقدان استفاده اساتید از وبکم، عدم ضبط کلاس‌ها توسط سامانه، محدودیت در بارگزاری فایل‌های درسی، نداشتن ارتباط با اساتید، عدم استفاده از تالارگفتگو، عدم برگزاری دوره‌های مهارتی و آموزشی، عدم نظارت بر محتوای دوره، ندادن پاسخ به مشکلات دانشجویان، عدم دسترسی به اساتید، نوع روش تدریس اساتید و عدم آموزش کافی اساتید و عدم تسلط آنها بر سخت افزارها معرفی نمودند. البته برخی محققان از جمله موسوی چلک و کاویانی (۱۳۹۷) معتقدند که هرچقدر زمان می‌گذرد اثربخشی روش‌های آموزش مجازی در آموزش عالی بهتر و بیشتر می‌شود و بهبود این مدل از تدریس نیاز به زمان دارد. زارعی، جواهری دانشمند و شیخی فینی (۱۳۹۸) در تحقیق خود نبود نظام انگیزشی مناسب را یکی از موانع کاربرد آموزش مجازی معرفی نمودند و کیفیت این آموزش را پایین از آموزش حضوری دانستند. محمدی، سهرابی و سراجی (۱۳۹۷) در تحقیق خود امکان دسترسی شبانه روزی به محتوای درسی را از جمله محاسن شیوه مجازی دانستند و در عین حال محدودیت نقش مدرس به عنوان انتقال دهنده صرف محتوا، محدودیت زمانی، محدودیت‌های مهارتی و دانشی فراگیران در زمینه آموزش مجازی، عدم تناسب محتوای آموزشی با سبک یادگیری فراگیران، عدم تولید محتوای مناسب آموزشی، شیوه‌های ارائه ضعیف و نامناسب و فقدان ارزیابی صحیح را از جمله محدودیت‌های این شیوه از تدریس عنوان نمودند. شاهمرادی و همکاران (۲۰۱۸) نیز فقدان آمادگی و انگیزش فراگیران را یکی از چالش‌های آموزش‌های مجازی برشمردند. همچنین آنها آشنا ساختن و آموزش به فراگیران و مدرسان با ملزومات آموزش مجازی را از جمله زمینه‌های موفقیت این روش دانستند. علی (۲۰۰۴) مزایای یادگیری مجازی در مالزی را راحتی و دسترسی پذیری به محتوا، یادگیری مشارکتی، صرفه جویی در زمان و چالش‌ها و موانع را فقدان محتوای الکترونیکی مناسب و با کیفیت، محدودیت پهنای باند برای بارگذاری و دانلود محتوای چند رسانه‌ای، دشواری درگیر کردن فراگیران در امر یادگیری و ایجاد انگیزش در آنها معرفی نمود. شفیع سروستانی و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیق خود چالش‌های دانشجویان پزشکی در رابطه با آموزش‌های مجازی را بررسی کردند. آنها به این نتیجه رسیدند که میزان زیاد حجم محتوای تدریس شده، ناتوانی اساتید در مشارکت دادن دانشجو در تدریس، عدم تنوع محتوای درسی، فقدان تجربه آموزشی، سرعت پایین اینترنت، دشواری در ارزشیابی صحیح، عدم اختصاص بخش قابل توجهی از نمرات پایانی به تکالیف شخصی، خوب نبودن محتوای آموزشی، فقدان زمان مناسب، فقدان ارتباط با دست اندرکاران آموزشی از جمله اساتید و فقدان تماس چهره به چهره از جمله چالش‌های آموزش مجازی در دانشجویان دانشکده‌های علوم پزشکی می‌باشد.

در جمع بندی تحقیقات فوق باید گفت که پدیده‌های نوظهور را نباید سیاه و سفید تلقی کرد. بلکه باید نقاط قوت آن‌ها را تقویت و نقاط ضعف را نیز شناسایی و برطرف نمود. با در نظر گرفتن همه‌ی این مزیت‌ها و چالش‌ها، تمامی دانشگاه‌های ایران نیز با توجه به ناگهانی بودن پدیده کرونا هریک به نوبه خود تلاش کردند تا شرایطی را مهیا کنند تا امر آموزش تعطیل نشود. دانشگاه گیلان به عنوان یکی از دانشگاه‌های دولتی ایران شیوه‌ای که برای آموزش مجازی انتخاب نمود طراحی و استفاده از سامانه تبادل محتوا بود. نحوه کار این سامانه بدین صورت بود که اساتید برای هر یک از درس‌ها تعداد ۱۲ جلسه فایل صوتی ضبط و در سامانه تبادل محتوای الکترونیکی دانشگاه (موسوم به Ecent) که برای همین هدف طراحی شده بود بارگذاری می‌کردند. دانشجویان نیز با توجه به نوع رشته و دانشکده در بازه‌ی زمانی مشخص به سایت مراجعه و فایل‌های صوتی تدریس (در برخی از دانشکده‌ها برخی اساتید با توجه به مهارت‌های شخصی خویش فایل‌های تصویری را بارگذاری می‌کردند. اما در دانشکده علوم انسانی اکثریت قریب به اتفاق اساتید فایل‌های صوتی تدریس را بارگذاری نمودند) را دانلود می‌کردند. در واقع به نوعی می‌توان گفت که این آموزش از نوع غیربرخط^۱ بوده نه آموزش و تدریس برخط^۲ که به ذهن‌ها متبادر می‌شود زیرا این شیوه، تبادل و تعامل دوطرفه و بازخورد و سایر ویژگی‌های آموزش آنلاین و مجازی را نداشت. ابداع و به کارگیری این شیوه در دانشگاه گیلان در نوع خود جدید و ابتکاری بود و برای اولین بار این شیوه تدریس مورد استفاده قرار گرفت. از آنجاییکه

1 -Off-Line

2 -On-Line

طراحی و پیاده سازی این برنامه در بازه زمانی بسیار اندک انجام شد قاعدتا نواقصی احتمالی متوجه این مدل از آموزش می باشد که نیاز به بررسی دارد. چرا که تا ضعفها و نقاط قوت یک شیوه تدریس و یاددهی بررسی نشود نمی توان برای آینده برنامه ریزی درستی نمود. از آنجاییکه مصرف کننده و مخاطب این شیوه تدریس دانشجویان بودند لذا ضروری است تا نظرات و تجربه روان شناختی آنها نیز بررسی شود تا بتوان با رفع نواقص احتمالی برای آینده برنامه ریزی نمود. یکی از بهترین منابع برای ارزیابی این شیوه آموزشی تجارب مستقیم و روان شناختی دانشجویانی است که به طور مستقیم در بطن قضیه قرار داشتند و لذا تجربه و ادراک آنان می تواند شواهد ناب و دسته اولی از کیفیت و ماهیت این شیوه تدریس در اختیار اساتید و مسئولین ذیربط دانشگاه قرار دهد. بنابراین با توجه به این نکته تحقیق حاضر در قالب پژوهشی کیفی و از نوع پدیدار شناسی توصیفی انجام شد تا به این سوال پاسخ گوید که تجربه زیسته دانشجویان دانشگاه گیلان نسبت به آموزش مجازی چه بوده است؟

روش

این پژوهش، از نوع پژوهش های کیفی و بر مبنای ماهیت و روش، از نوع پدیدار شناسی توصیفی است. مطالعه پدیدار شناسی معنای تجارب زیسته افراد متعدد از یک مفهوم یا پدیده را توصیف می کند. محققان در این نوع تحقیق اشتراکات مشارکت کنندگان در تجربه یک پدیده را مد نظر قرار می دهند (زوار و مهری، ۱۳۹۷). مشارکت کنندگان این تحقیق شامل دانشجویان دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان بود. به دلیل فراگیری اپیدمی کرونا، برای گردآوری داده های تحقیق از صاحب در قالب روش مجازی استفاده شد. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه نیمه ساختارمند بود. بدینگونه که محقق با مشارکت کنندگان با تعیین وقت قبلی و در بستر نرم افزار واتس اپ تماس تصویری برقرار نموده و با آنها مصاحبه نمود. با توجه به ماهیت تحقیق از روش نمونه گیری هدفمند استفاده شد و از این حیث همه شرایط یکسانی داشتند. حجم نمونه، بر اساس نمونه گیری هدفمند تا رسیدن به معیار اشباع نظری تعیین شد. استفاده از نمونه گیری هدفمند این اطمینان را به وجود می آورد که داده ها از افراد کلیدی مطلع جمع آوری می شود. اشباع نظری هم معیاری است که تعیین می کند تا چه وقت باید به روند گردآوری داده ها ادامه داد. در واقع نمونه گیری و گردآوری داده ها هنگامی به پایان می رسد که دیگر یافته جدیدی از داده های گردآوری شده حاصل نگردد. با اتخاذ این رویکرد برای گروه نمونه ۲۱ نفر تعیین شدند. از دیدگاه روش شناسی، تحلیل مضمون یکی از روش های پژوهش کیفی برای درک، تفسیر و مفهوم سازی درونی داده های کیفی است و در تحقیق حاضر نیز روش تحلیل داده ها، تحلیل مضمون توصیه شده توسط سالدنا (۲۰۱۵) مورد استفاده قرار گرفته است. صاحب نظران حوزه روش شناسی، مراحل متفاوتی را برای تحلیل مضمون، ارائه نموده اند که مهمترین این مراحل مقوله بندی کدهای آزاد و تبدیل مقوله ها (مضامین) فرعی به مضمون اصلی تحقیق است. در تحقیق حاضر محقق با استفاده از رویکرد مقایسه ای مستمر به طور مداوم و با توجه به رویکردی استقرایی کار را پیش برد و در نهایت مقوله های فرعی را به دو مضمون اصلی تبدیل نمود.

پس از تحلیل مصاحبه ها، کدگذاری و مقوله بندی به همراه شمارش مقوله ها و ساخت مضامین اصلی، به منظور تعیین اعتبار و پایایی یافته های حاصل از این مرحله، از روش تکرار پذیری استفاده شد. در روش تکرار پذیری، فرآیند استخراج مقوله ها توسط فرد متخصص دیگری تکرار می شود. در این روش میزان اشتراک مقوله های استخراج شده توسط دو متخصص، میزان اعتبار یافته ها را نشان می دهد. بر این اساس، میزان اعتبار به دست آمده از این روش حدود ۷۰ درصد شباهت فهرست مقولات دو لیست (پژوهشگر و متخصص) را شامل می شد. برای بررسی روایی درونی و مقبولیت یافته ها روش های مختلفی مورد توجه قرار می گیرد. یکی از این روش های تضمین مقبولیت درونی درگیر شدن مناسب در گردآوری داده ها بود که یکی از نشانه های آن نیز اشباع نظری داده ها بود که در تحقیق حاضر نیز پدیدار شد. همچنین دیگر روش ارتقای روایی درونی یا مقبولیت در تحقیقات کیفی که مورد استفاده قرار گرفت، در اختیار گذاشتن نتایج با شرکت کنندگان در تحقیق بود (زوار، مهری، ۱۳۹۷؛ دراج و خلخالی، ۱۳۹۸؛ هومن، ۱۳۹۰). در این شیوه که اعتباریابی پاسخ دهنده نیز نامیده می شود بازخورد اعضای شرکت کننده نسبت به یافته های اولیه دریافت می شود. پژوهشگر یافته ها را در اختیار افراد قرار می دهد و از آنان می پرسد که آیا تفسیرها و مقوله بندی ها صحیح هستند یا خیر. شرکت کنندگان نیز باید بگویند که آیا کدها، مقوله ها و مضامین برساختی محقق با تجارب آنان همخوان می باشد یا خیر (هومن، ۱۳۹۰). از این روی پژوهشگر مقوله های فرعی و مضامین اصلی را از طریق فضای مجازی (واتس اپ) در اختیار صاحب شندگان قرار داد تا آنها نظرات خود را نسبت به مقوله ها و مضامین استخراج

شده باز گو کنند. بازخوردهای دانشجویان نشان داد مقوله‌های بر ساخته شده به دیدگاه و تجارب ذهنی آنها نزدیک است که این خود نشانی از روایی درونی و مقبولیت بود.

یافته ها

داده‌های پژوهش حاضر، که با روش تحلیل مضمون احصاء گردید، شامل داده‌های کیفی در مورد تجربه زیسته دانشجویان در مورد تدریس و آموزش مجازی در دانشکده ادبیات و علوم انسانی بوده است. گردآوری داده‌های کیفی این پژوهش با روش مصاحبه صورت گرفت. گردآوری این داده‌ها از طریق مصاحبه با دانشجویان دختر ممکن گردید و در مجموع مصاحبه‌ها به مدت حدود ۱۰ ساعت اجرا شد. زمان هر مصاحبه بین ۳۵-۲۵ دقیقه متغیر بود. کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف استاندارد زمان مصاحبه به ترتیب، ۲۵، ۳۵، ۲۸/۹۰۴۷ و ۳/۶۷۶۲ بوده است. روش مورد استفاده برای انجام مصاحبه‌ها در این پژوهش، روش مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود. در ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه نمونه ارائه شده است و سپس فرآیند گردآوری داده‌ها و نهایتاً تحلیل داده‌های کیفی (به شیوه تحلیل مضمون) ذکر گردیده است. مجموعاً ۲۱ نفر از دانشجویان دختر دانشکده ادبیات و علوم انسانی مورد مصاحبه قرار گرفتند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این افراد در ادامه آمده است. یکی از راه‌های ارتقای روایی بیرونی یا انتقال پذیری نتایج تحقیقات کیفی توصیف دقیق مشارکت‌کننده‌ها، ویژگی‌ها و شرایط آنهاست (میرام و تیزدل، ۲۰۱۶) که این امر در ادامه محقق شده است. مشارکت‌کنندگان تحقیق همگی دانشجویان دختر دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان بودند که از این بین ۳ دانشجو در ترم ۷ و ۱۸ دانشجو در ترم ۸ مشغول به تحصیل بودند. ۵ دانشجو ۲۱ سال، ۵ دانشجو ۲۳ سال و مابقی همگی ۲۲ سال سن داشتند. از این بین، دو دانشجو در رشته جامعه‌شناسی، یک دانشجو در رشته حسابداری، یک دانشجو در رشته مدیریت جهانگردی، دو دانشجو در رشته طراحی و نقشه‌کشی شهری و ۱۵ دانشجو در رشته علوم تربیتی مشغول به تحصیل بودند. در ادامه و در قالب جدول یک مضامین اصلی و فرعی مرتبط با تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی ارائه شده است.

جدول یک: مضامین اصلی و فرعی مرتبط با تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی

کدهای آزاد	مضمون های فرعی	مضمون اصلی
بی‌فایده و بی‌خاصیت (۸ کد)، فقدان یادگیری (۴ کد)، کاهش کیفیت یادگیری (۱۲ کد)، گذران سرسری ترم (۳ کد)، کارایی و بازدهی پایین در مقایسه با کلاس‌های حضوری (۲ کد)	بهره وری کم	حال و هوای فراگیران
خسته کننده و کسالت‌بار (۱۶ کد)، پذیرش اجباری این روش (۳ کد)، حس بد هنگام دائلود ویس‌ها (۵ کد)	فقدان انگیزه	
افزایش حجم مطالب (۵ کد)، دادن پی دی اف کتاب‌ها برای صرفه‌جویی در وقت (۲ کد)، عدم درک زمان دانشجویان (۳ کد)، فقدان ارائه تکلیف و افزایش حجم امتحان (۲ کد)، صرف زمان زیاد برای جزوه‌نویسی (۷ کد)، خوب بودن دائلود در زمان مشخص (۲ کد)، کمبود زمان (۳ کد)، طولانی بودن ویس‌ها (۴ کد)	تنگنای زمانی	
فقدان آموزش و آگاهی‌های قبلی (۲ کد)، کسب تجربه برای آینده (۳ کد)	کسب تجربه	
امکان تکرار صوت‌ها و محتوای درسی (۹ کد)، مشخص بودن زمان و محتوای هر جلسه (۳ کد)	فرصت یادگیری	
ارائه کم‌تر و مختصرتر دروس (۳ کد)، افزایش سختی جزوه نویسی (۵ کد)، ندادن پی دی اف دروس به ما (۳ کد)، عدم رفت و آمد به دانشگاه (۴ کد)، ندادن عکس صفحات کتاب توسط اساتید (۲ کد)، بد بودن افزایش حجم مطالب (۴ کد)، ارائه ندادن خلاصه دروس به ما (۴ کد)	راحت طلبی	
حفظ سلامتی (۴ کد)	امنیت روانی	
استرس زیاد برای دائلود ویس‌های زیاد و طولانی (۵ کد)، استرس از حجم بالای ویس‌ها (۳ کد)، نگرانی از قبولی و پاس کردن درس‌ها (۸ کد)، استرس زیاد (۵ کد)	استرس	

روخوانی اساتید (۵کد)، رفع تکلیف اساتید (۶)، ساده انگاری و سهل انگاری تدریس (۸کد)، تفاوت تدریس اساتید با کلاس های حضوری (۳کد)	کیفیت تدریس پایین	بستر یادگیری
استفاده از ویدئو به جای ویس (۱۲کد)، عدم اکتفا به ویس (۴کد)، استفاده از پاورپوینت (۳کد)، محدود بودن نوع فایل ها به ویس (۳کد)، عدم تناسب با درس های عملی (۵کد)	فقدان تنوع ابزار آموزشی	
فقدان یادگیری مشارکتی (۶کد)، فقدان بحث و بازخورد (۵کد)، فقدان تماس چهره به چهره (۸کد)، فقدان ارتباط با اساتید (۵کد)، فقدان دسترسی به اساتید (۴کد)، فقدان تعامل و ارتباط رو در رو (۱۰کد)، عدم امکان پرسش حین درس (۴کد)	فقدان تعامل و دسترسی	

مضمون اول: حال و هوای فراگیران

در ذیل مضمون اصلی اول ۸ مقوله فرعی قرار داشت که ۵ مورد از آن ها از جمله بهره وری کم، فقدان انگیزه، تنگنای زمانی، راحت طلبی و استرس به تجارب منفی و سه مورد از آنان از جمله فرصت یادگیری، تجربه و امنیت روانی به تجارب مثبت آنان بر می گردد که در ذیل به آنها پرداخته خواهد شد.

۱- بهره وری کم: اولین مضمون فرعی ساخته شده از متن مصاحبه دانشجویان بهره وری کم بود. با توجه به اینکه شیوه آموزش اساتید، بارگذاری فایل های صوتی در سامانه تبادل محتوای دانشگاه بود دانشجویان معتقد بودند این شیوه یادگیری مطلوب را در بر ندارد. به طور کلی آنها این شیوه از تدریس را در مقایسه با شیوه حضوری کم خاصیت تر و کم اثر تر دانستند و اذعان داشتند یادگیری عمیق و مطلوب تحقق نیافته و به نوعی افت و کاهش در یادگیری اتفاق افتاده است. در مجموع ۲۹ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۲- فقدان انگیزه: انگیزه نیروی محرک هر فردی برای انجام دادن کارهاست و امر یادگیری نیز مستلزم داشتن انگیزه است به گونه ای که بدون داشتن انگیزه پایدار هدف آموزش محقق نخواهد شد. در مجموع ۲۴ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۳- تنگنای زمانی: یکی دیگر از نگرانی های دانشجویان در رابطه با این مدل آموزش حجم بالای ویس ها و ناتوانی در برنامه ریزی و کمبود وقت و مدیریت زمان بود به گونه ای که به اذعان خود دانشجویان در کلاس های حضوری میزان جزوه نویسی بسیار کمتر از شیوه فعلی بوده اما در شیوه فعلی آنها می بایست برای هر درس ۱۲ ویس حداقل ۵۰ دقیقه ای را گوش کنند و سپس آن را روی کاغذ پیاده سازی کنند و این امر بسیار زمان بر بوده به گونه ای که یکی از دغدغه های دانشجویان که در مصاحبه ها نیز تکرار شد همین مقوله بود. در مجموع ذیل این مقوله فرعی ۲۸ کد آزاد قرار گرفتند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۴- راحت طلبی: از جمله مواردی که از متن مصاحبه های دانشجویان حاصل شد راحت طلبی بوده است به نحوی که مطالعه متن مصاحبه ها نشان می دهد که برخی از دانشجویان تصور شان این بوده که تمامی حجم فرایند یاددهی و آموزش را باید اساتید به دوش بکشند و آنها فقط گیرنده محتوای یادگیری هستند. در حالیکه آموزش مقوله ای دوطرفه و تعاملی است و فراگیر نیز می بایست در این فرایند مشارکت داشته باشد. در مجموع ۲۵ کد آزاد ذیل این مقوله قرار گرفتند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۵- استرس: طبق تعاریف کلاسیک استرس، وقتی حجم انتظارات و توقعات از توان و منابع و امکانات فرد بیشتر باشد فرد دچار فشار روانی، استرس و تنیدگی می شود. چنین موردی در بین مصاحبه های دانشجویان مشاهده شد. همسو با این تعریف از جمله مقوله های فرعی ساخته شده از متن مصاحبه ها استرس و فشار روانی بوده که دلیل آن را می توان به افزایش حجم کار و محدود بودن زمان دانشجویان نسبت داد. مجموعاً ۲۱ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۶- امنیت روانی: یکی از مقوله فرعی مثبت برساختی از متن مصاحبه ها و کدهای آزاد امنیت روانی است. اگرچه این مقوله شامل کدهای زیادی نشد اما ۴ کد آزاد در ذیل این مقوله فرعی قرار گرفت. دانشجویان از اینکه در این دوران پر استرس به دانشگاه نمی رفتند احساس امنیت می کردند زیرا معتقد بودند که با توجه به فراگیری این بیماری ماندن در خانه باعث ایمن شدن و مصونیت آنها از ابتلا به بیماری خواهد شد. در واقع ماندن در منزل برای آنها امنیت آفرین بوده است.

۷- تجربه: یکی دیگر از مقوله‌های فرعی مثبت بر ساختی از متن مصاحبه‌ها تجربه بوده است. دانشجویان معتقد بودند اگرچه آنها آموزشی برای این مدل از یادگیری ندیده بودند اما به هر حال این شیوه توانست برای آنان تجربه‌ای فراهم کند تا بتوانند برای ترم‌های آتی از آن استفاده کنند. مجموعاً ۵۵ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۸- فرصت یادگیری: دیگر مقوله‌ی فرعی مثبت حاصل از متن مصاحبه‌ها فرصت یادگیری بود. برخی از دانشجویان معتقد بودند که این شیوه مزایایی برای آنها داشته است از جمله اینکه هربار بخواهند می‌توانند به فایل‌های صوتی درس‌ها گوش کنند و محتوای درسی را تکرار کنند و این امر فرصتی برای یادگیری آنها قلمداد می‌شود. مجموعاً ۱۲ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

مضمون دوم: بستر یادگیری

در ذیل مضمون اصلی دوم یعنی بستر یادگیری ۳ مقوله فرعی قرار داشت که عبارت بودند از کیفیت تدریس پایین، فقدان تنوع ابزار آموزشی و فقدان تعامل و دسترسی که در ذیل به آنها پرداخته خواهد شد.

۱- کیفیت تدریس پایین: یکی از کدهای تکراری در مقوله‌های فرعی ذیل مضمون اصلی دوم، کیفیت تدریس پایین اساتید بود. مهارت‌ها و فنون تدریس اساتید و شیوه انتقال محتوای درسی یکی از مهم‌ترین عناصر تدریس محسوب می‌شود به گونه‌ای که فقدان تدریس با کیفیت می‌تواند یادگیری و بهره‌وری آموزش را تضعیف نماید. مجموعاً ۲۲ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۲- فقدان تنوع ابزار آموزشی: یکی از ملزومات تدریس اثربخش تنوع استفاده از ابزارهای آموزشی است به گونه‌ای که امروزه کسی نمی‌تواند منکر این مقوله مهم شود. خلاقیت اساتید و تنوع ابزار یاددهی می‌تواند رغبت و انگیزه فراگیران را برای یادگیری افزایش دهد و آنان را در امر یادگیری درگیر نماید. مجموعاً ۲۷ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

۳- فقدان تعامل و دسترسی: یکی از الزامات یادگیری و تدریس اثربخش تعامل بین مدرس و فراگیران است که زمینه مشارکت، بازخورد و هم‌افزایی و ارتقای یادگیری را فراهم می‌کند و در صورت فقدان این عنصر کلیدی، کیفیت تدریس تضعیف می‌شود زیرا مشارکت فراگیر در امر تدریس و یادگیری رغبت و انگیزه فراگیران را افزایش می‌دهد و از این رهگذر کارآمدی آنان افزایش می‌یابد و موجب افزایش بهره‌وری می‌شود. مجموعاً ۴۲ کد آزاد این مقوله فرعی را ساختند که در جدول یک قابل مشاهده است.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کووید ۱۹ در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان انجام شد. در مجموع ۲۱ دانشجو به شیوه هدفمند انتخاب و تاسرحداشباع نظری مورد مصاحبه نیمه ساختاریافته قرار گرفتند که در نتیجه تحلیل و کدگذاری متن مصاحبه‌ها، جمعاً ۱۱ مضمون فرعی و دو مضمون اصلی به دست آمد که ۸ مورد آن زیر مضمون اصلی حال و هوای فراگیران (بهره‌وری کم، فقدان انگیزه، تنگنای زمانی، تجربه، فرصت یادگیری، راحت طلبی، امنیت روانی و استرس) و سه مورد آن (کیفیت تدریس پایین، فقدان تنوع ابزار آموزشی و فقدان تعامل رودر رو با دانشجویان و دسترسی) ذیل مضمون اصلی بستر یادگیری قرار گرفتند که در ادامه مورد بررسی قرار می‌گیرند. مقوله‌های کشف شده در این تحقیق همگی به نوعی با هم مرتبط هستند و برای فهم بهتر یافته‌های تحقیق بهتر است همه آنها را در کنار هم قرار داده تا به جوهره‌ی این تحقیق یعنی همان تجربه زیسته فراگیران از آموزش مجازی که پدیده‌ای مشترک در بین همه‌ی مشارکت‌کنندگان بود نائل شویم. اولین مضمون فرعی حاصل شده بهره‌وری پایین بود. در واقع دانشجویان معتقد بودند در این شیوه کیفیت یادگیری و عمق آن کاهش پیدا کرده است و آنها در مقایسه با شیوه‌ی حضوری، آنچنانکه باید از این شیوه نیا موختند. این یافته با تحقیقات علی‌آبادی و عباسی (۱۳۹۹)، رستمی نژاد و محمدی (۱۳۹۹)، طهماسبی پور، حمیدی و کاظمی (۱۳۹۹) و مالمر و همکاران (۱۳۹۸) ناهمسو است. آنها نشان دادند که استفاده از محتوای الکترونیکی چندرسانه‌ای در کنار شیوه‌های تکلیف‌مدار و ارائه تکلیف و پروژه دانشجویان می‌تواند میزان یادگیری و یادساری و پیشرفت تحصیلی فراگیران را افزایش دهد. یکی از دلایل تفاوت یافته تحقیق حاضر با تحقیقات گذشته را می‌توان به محتوای آموزشی تحقیق حاضر (یعنی شیوه غیر برخط تدریس در دانشگاه گیلان) ارتباط داد.

تحقیقات نامبرده که در آنها استفاده از شیوه مجازی منجر به افزایش یادگیری و کیفیت آن شده است همگی از محتوای چندرسانه ای استفاده کرده بودند در حالیکه در تحقیق حاضر محتوای آموزشی فقط و فقط ویس (صداها ضبط شده دروس) بود. این مورد در ذیل مضمون اصلی دوم با عنوان کیفیت تدریس پایین اساتید و فقدان تنوع در ابزار آموزشی نیز آمده است. این شیوه تدریس که برخط نبوده انگیزه دانشجویان را تحریک ننموده و آنها را درگیر در یادگیری نکرده است. به تعبیر دیگر یادگیری مشارکتی در اینجا اتفاق نیفتاده است در حالیکه در شیوه های برخط (یا حضوری) اساتید می توانند با شیوهی تدریس فعال دانشجویان یا فراگیر را در امر یادگیری و آموزش درگیر کنند که خود این امر می تواند کیفیت انگیزه و سطح یادگیری فراگیران را افزایش دهد. همانگونه که در مضمون فرعی دیگر این تحقیق اشاره شد فقدان انگیزش از جمله ویژگی های روان شناختی دانشجویان در این مدل از تدریس بوده است. در مصاحبه ها به طور مکرر به این نکته اشاره شد که گوش دادن به صوت های یکنواخت و روخوانی شده توسط اساتید برای آنها کلافه کننده و کسالت بار بوده و لذا انگیزه آنها برای مشارکت در یادگیری برانگیخته نشده است. آنها به این نکته اشاره کردند که ایکاش اساتید از ویدئو یا سایر رسانه های آموزشی متنوع مثل پاورپوینت استفاده می کردند. همانگونه که متن مصاحبه ها نشان می دهد تلقی دانشجویان این بوده که اساتید، تدریس اینگونه را دست کم گرفتند و به نوعی با بارگذاری صداها ضبط شدهی مرتبط با درس (و البته روخوانی از روی کتاب) رفع تکلیف نمودند و تدریس ضعیفی را ارائه کردند. در حالیکه از نظر آنها اساتید می توانستند از شیوه های دیگری برای جذاب کردن درس استفاده کنند. در همین رابطه بدیعی، نیلی، عابدینی و زمانی (۱۳۹۹) در تحقیق خود اشاره کردند وقتی محتوای آموزشی بر اساس اصول یادگیری طراحی شود می تواند انگیزش فراگیر را افزایش دهد. وقتی دانشجوی انگیزه کافی داشته باشد و به طور مثبتی در امر آموزش مشارکت داده شود طبیعی است که کارایی او ارتقاء یابد. این نکته در تحقیق الهوجران^۱ و همکاران (۲۰۱۳) نیز به دست آمد. آنها به این نتیجه رسیدند که تمرکز بر نقش مدرسان در مشارکت دادن مثبت فراگیر در امر یادگیری یکی از عناصر موفقیت در شیوه آموزش مجازی دانستند. زارعی، جواهری دانشمند و شیخی فینی (۱۳۹۸) در تحقیق خود نبود نظام انگیزشی مناسب را یکی از موانع کاربرد آموزش مجازی معرفی نمودند و به همین دلیل در صورت عدم تحقق انگیزش فراگیران، کیفیت این آموزش را پایین تر از آموزش حضوری دانستند. در همین راستا شاهمرادی و همکاران (۲۰۱۸) فقدان آمادگی و انگیزش را یکی از چالش های آموزش های مجازی برشمردند که می بایست به نوعی رفع و رجوع شود. قربانخانی و صالحی (۱۳۹۶) در تحقیق خود عنوان نمودند که استفاده از محتوای الکترونیکی متنوع برای جلوگیری از خستگی و یکنواختی، دسترسی حضوری به استاد در فضای دانشگاه در کنار تدریس آنلاین، کم فروشی نکردن استاد، مشارکت دادن دانشجو در فرایند تدریس، تنوع در روش تدریس و عدم اکتفا به سخنرانی صرف و یکطرفه و انگیزه بخشی به دانشجویان از جمله ویژگی های اساتید موفق در دوره های تحصیلی مجازی است.

عرب پشت کوهی، زمانی مقدم و رجب زاده قطری (۱۳۹۸) نیز در تحقیق خود نشان دادند که مقوله انگیزش و بازخورد از جمله عوامل اثرگذار بر کارایی آموزش مجازی است. خداویسی و سراجی (۱۳۹۸) در تحقیق خود نشان داد معلمان می توانند از طریق آموزش مجازی انگیزش فراگیران را افزایش دهند، فعالیت های یادگیری متنوعی را ایجاد کنند، دانش آموزان را در یادگیری مشارکت دهند و از روش های تدریس فعال استفاده کنند و در نتیجه به توسعه حرفه ای خویش بپردازند.

یکی دیگر از ویژگی های منفی این شیوه تدریس فقدان تعامل و بازخورد بوده که نتیجه آن کاهش انگیزش و مشارکت فراگیر در امر آموزش و نهایتاً کاهش کیفیت یادگیری است. در شیوه های برخط که از صدا یا وبکم استفاده می شود اساتید می توانند از بازخوردهای لحظه ای و مناسب استفاده کنند و دانشجویان را برانگیزانند. از طرفی دانشجویان می توانند به موقع و در صورت نیاز سوالات خود را بپرسند و از این طریق در آموزش مشارکت نمایند و یادگیری فعال و مشارکتی را تجربه کنند. با این حال این موارد در شیوه تدریس (تحقیق حاضر) اتفاق نیفتاد. همانگونه که زارعی و دهقانی (۱۳۹۷) در تحقیق خود از جمله چالش های آموزش مجازی (دوره های الکترونیکی تحصیلات تکمیلی) را فقدان استفاده اساتید از وبکم، عدم ضبط کلاس ها توسط سامانه، نداشتن ارتباط با اساتید، عدم استفاده از تالار گفتگو، ندادن پاسخ به مشکلات دانشجویان، عدم دسترسی به اساتید، نوع روش تدریس اساتید و عدم آموزش کافی اساتید و عدم تسلط آنها بر سخت افزارها معرفی نمودند. به همین منوال در شیوه به کار رفته در دانشگاه گیلان نیز چنین شاخصه هایی وجود نداشته است و این خود یکی دیگر از دلایل کاهش بهره وری و یادگیری دانشجویان است. محمدی، سهرابی و سراجی (۱۳۹۹) در تحقیق خود محدودیت نقش مدرس به عنوان انتقال دهنده صرف محتوا، عدم تناسب محتوای آموزشی با سبک یادگیری فراگیران، عدم تولید محتوای مناسب

آموزشی و شیوه‌های ارائه ضعیف و نامناسب، فقدان ارزیابی صحیح را از جمله محدودیت‌های شیوه تدریس مجازی معرفی نمودند. علی (۲۰۰۴) نیز فقدان محتوای الکترونیکی مناسب و با کیفیت، محدودیت پهنای باند برای بارگذاری و دانلود محتوای چند رسانه‌ای، دشواری در درگیر کردن فراگیران در امر یادگیری و ایجاد انگیزش در آنها را چالش‌ها و موانع آموزش مجازی معرفی نمود. شفیعی سروستانی و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که ناتوانی اساتید در مشارکت دادن دانشجو در تدریس، عدم تنوع محتوای درسی، سرعت پایین اینترنت، دشواری در ارزشیابی صحیح، عدم اختصاص بخش قابل توجهی از نمرات پایانی به تکالیف شخصی، خوب نبودن محتوای آموزشی، فقدان ارتباط با دست اندرکاران آموزشی از جمله اساتید و فقدان تماس چهره به چهره را از جمله چالش‌های آموزش مجازی در دانشجویان دانشکده‌های علوم پزشکی می‌باشد.

همانگونه که عرب پشت کوهی، زمانی مقدم و رجب زاده قطری (۱۳۹۸) در تحقیق خود نشان دادند شاخص محتوای آموزشی و انگیزش و بازخورد متقابل، از جمله مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر یک برنامه آموزشی مجازی است. براری، رضایی زاده، خراسانی و اعلامی (۱۳۹۸) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بازخورد از جمله مهم‌ترین ویژگی روش‌های آموزشی مجازی است که می‌تواند زمینه ساز تعامل و شناسایی و تشخیص مشکلات فرایند یادگیری و یاددهی گردد. همچنین کمبود و محدودیت زمانی نیز از جمله ویژگی‌های این مدل تدریس است که باعث می‌شود مدرسان فقط به ارائه محتوا بپردازند. لذا می‌توان اینگونه گفت اگر محتوای تدریس متنوع باشد، فراگیر انگیزه داشته باشد و در یادگیری مشارکت داده بشود و بتواند از رهگذر تعامل با استاد و بازخورد متقابل بیشتر در یادگیری درگیر شود کارایی اش بهتر خواهد بود. این همان نکته‌ای است که سربلند (۱۳۹۸) در تحقیق خود به آن رسید. او نشان داد که یادگیری مشارکتی و افزایش انگیزش منجر به ارتقای کارکرد و بهره‌وری نظام آموزشی مجازی خواهد شد. البته کارایی پایین و کیفیت کم یادگیری دانشجویان در این شیوه تنها به علل فوق محدود نمی‌شود. بلکه می‌توان به مواردی همچون تنگنای زمانی و استرس نیز اشاره نمود که در بین مقوله‌های برساختی از مصاحبه‌ها نیز وجود داشت. اساتید برای هر درس ۱۲ فایل صوتی (حداقل ۵۰ دقیقه‌ای) در سامانه باگذاری نمودند و با توجه به تعداد واحدهای دانشجویان که اکثراً در ترم آخر دوران کارشناسی خویش بودند این حجم از ویس‌ها فراتر از انتظار و برنامه‌های دانشجویان بود. از طرفی از آنجاییکه ترم تحصیلی فوق که این شیوه در آن مورد استفاده قرار گرفت ترم دوم (به طور طبیعی ترم دوم معمولاً کوتاه‌تر از ترم اول تحصیلی است) سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بود که همزمان بود با اوج فراگیری بیماری کووید ۱۹ و به دلایل مشکلات پیش آمده و محدودیت‌های تردد در سطح شهرها و بسته بودن مراکز پرتردد مثل کتابخانه‌ها و کتابفروشی‌ها امکان تهیه کتاب درسی از سوی دانشجویان میسر نبود و لذا آنها چاره‌ای جز گوش دادن مکرر به فایل‌های صوتی و پیاده‌سازی آنها روی کاغذ و تبدیل‌شان به جزوه نداشتند. همین امر منجر به ایجاد استرس برای آنها شد. مقوله‌ای که در بین مقوله‌های فرعی ذیل مضمون اصلی اول قرار داده شد. همانگونه که در تعاریف استرس آمده زمانی این استرس ایجاد خواهد شد که تغییرات ایجاد شده فراتر از توان و منابع و برنامه فرد باشد و لذا فرد ناچاراً باید دست به تغییراتی بزند تا سازگاری مجدد را ایجاد کند (قهاری، ۱۳۸۶). مقوله فرعی دیگر ذیل مضمون اصلی اول راحت طلبی بود که با اندکی دقت در متن مصاحبه‌ها می‌توان ارتباط آن با مقوله‌های تنگنای زمان و استرس را درک نمود. مشاهده متن مصاحبه نشان داد که در کنار شرایط همه‌گیری این بیماری که امکان خروج از منزل کم بود و شرایط تهیه کتاب درسی نیز وجود نداشت دانشجویان انتظار داشتند که متن دروس یا خلاصه دروس یا سایر فایل‌های مکتوب در اختیار آنها قرار گیرد تا مجبور به گوش دادن به فایل‌های طولانی (روخوانی شده از روی کتاب) و تبدیل آنها به جزوه نشوند. به همین دلیل دچار تنگنای زمانی شده و به دلیل مشغله‌های زیاد تحصیلی ترم آخر دچار استرس زیاد شدند. برخی از تحقیقات نیز به این موارد اشاره کرده‌اند. به عنوان مثال عرب پشت کوهی، زمانی مقدم و رجب زاده قطری (۱۳۹۸) در تحقیق خود نشان دادند که حجم کاری متعادل از جمله مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر یک برنامه آموزشی مجازی است و چنانچه حجم درسی بیش از حد زیاد شود کارایی برنامه کم خواهد شد. براری، رضایی زاده، خراسانی و اعلامی (۱۳۹۸) در تحقیق خود کمبود وقت و محدودیت زمانی را نیز از جمله محدودیت‌های مدل تدریس مجازی دانستند. محمدی، سهرابی و سراجی (۱۳۹۹) در تحقیق خود محدودیت زمانی را از جمله مشکلات روش آموزش مجازی دانستند. شفیعی سروستانی و همکاران (۲۰۱۹) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که میزان زیاد حجم محتوای تدریس شده، سرعت پایین اینترنت و فقدان زمان مناسب، از جمله چالش‌های آموزش مجازی در دانشجویان دانشکده‌های علوم پزشکی دانسته‌اند.

در کنار تجارب زیسته منفی گزارش شده توسط دانشجویان، تجارب روان‌شناختی مثبتی نیز توسط برخی از دانشجویان گزارش شده است. برخی از دانشجویان به امنیت روانی حاصل از ماندن در منزل و پیشگیری از ابتلا به بیماری کرونا اشاره کردند که در نوع خود مهم بوده اما به نظر ما به مقوله یادگیری و آموزش کم ارتباط است و لذا به توضیح و تبیین آن نمی‌پردازیم. اما سایر مقوله‌های مثبت مثل

تجربه اندوزی و فرصت‌های یادگیری نیاز به توضیح دارند. دانشجویان به این نکته اشاره نمودند که این مدل از آموزش امکان تکرار محتوا را به آنها می‌دهد. همچنین برخی از آنها عنوان نمودند که قادرند در زمان مشخصی به سایت مراجعه کنند و فایل‌های صوتی را دانلود کنند و با توجه به اینکه رفت و آمدی به دانشگاه ندارند می‌توانند از مابقی زمانی که در اختیار دارند استفاده کنند. آنها اذعان کردند که با این شیوه هر زمانی بخواهند می‌توانند فایل‌ها را گوش دهند و این تکرار برای‌شان مفید است و فرصتی برای یادگیری فراهم می‌کند. این مورد در تحقیقات دیگر تحت عنوان سهولت و دسترسی آسان معرفی شده است. به عنوان مثال محمدی، سهرابی و سراجی (۱۳۹۹) در تحقیق خود امکان دسترسی شبانه روزی به محتوای درسی را از جمله محاسن شیوه مجازی دانستند. عرب پشت کوهی، زمانی مقدم و رجب زاده فطری (۱۳۹۸) در تحقیق خود نشان دادند که صرفه جویی در وقت، فرصت‌های جدید یادگیری و ایجاد شرایطی برای تکرار مداوم محتوای یادگیری از جمله پیامدهای این نوع یادگیری و آموزش است. سربلند (۱۳۹۸) نیز در تحقیق خود نشان دادند که یادگیری در هر زمان و مکان از جمله مزایای آموزش مجازی است. علی (۲۰۰۴) مزایای یادگیری مجازی در مالزی را راحتی و دسترسی پذیری به محتوا و صرفه جویی در زمان معرفی نمودند. مسینگ (۲۰۱۷) نیز در تحقیق خود نشان داد که دسترسی به محتوای یادگیری، نگرش و آگاهی و انگیزش فراگیران از جمله عوامل موفقیت شیوه‌های آنلاین و مجازی می‌باشد.

همچنین دانشجویان اگرچه این شیوه را کم خاصیت و کم بهره توصیف نمودند اما معتقد بودند که این مدل برای آنان تجربه‌ای فراهم کرده که می‌توانند در ترم‌های آتی یا آینده از آن استفاده کنند. آنان معتقد بودند که دانشگاه می‌بایست برایشان جلسات (وبینار) یا فایل‌های تصویری آموزشی و آسان می‌گذاشت نه اینکه به یک فایل پی دی اف به عنوان راهنما اکتفا کند و آنان را به سایت دانشگاه ارجاع دهد. به هر حال برخی از دانشجویان ساکن مناطق روستایی بوند و به دلیل فقدان بهره مندی از آموزش کار با رایانه به راحتی نمی‌توانستند با این شیوه سازگار شوند. آنان معتقد بودند که آموزش می‌توانست کیفیت کار را بالا ببرد و به آنان کمک کند. در همین راستا زارعی و دهقانی (۱۳۹۷) در تحقیق خود از جمله چالش‌های آموزش مجازی را عدم برگزاری دوره‌های مهارتی و آموزشی برای دانشجویان، عدم نظارت بر محتوای دوره، ندادن بازخورد، عدم دسترسی به اساتید، نوع روش تدریس اساتید و عدم آموزش کافی اساتید و عدم تسلط آنها بر سخت افزارها معرفی نمودند. محمدی، سهرابی و سراجی (۱۳۹۹) در تحقیق خود محدودیت‌های مهارتی و دانشی فراگیران در زمینه آموزش مجازی و عدم تناسب محتوای آموزشی با سبک یادگیری فراگیران را جمله محدودیت‌های این شیوه از تدریس دانستند. شاهمرادی و همکاران (۲۰۱۸) نیز شناساختن و آموزش به فراگیران و مدرسان با ملزومات آموزش مجازی را از جمله زمینه‌های موفقیت این روش دانستند. همچنین شفیع سروستانی و همکاران (۲۰۱۹) در تحقیق خود فقدان تجربه آموزشی را از جمله چالش‌های آموزش مجازی در دانشجویان دانشکده‌های علوم پزشکی دانسته اند.

در مجموع یافته‌های تحقیق حاضر نشان داد تجربه زیسته دانشجویان از این شیوه تدریس (غیر برخط) عمدتاً منفی است که دلایل آن به نوع شیوهی به کار رفته تدریس توسط اساتید مرتبط می‌باشد و در صورت رفع موانع و مشکلات و فراهم شدن زمینه‌ها و تبدیل این شیوه غیر برخط به شیوه‌های برخط، معایب عمده ی این شیوه از جمله فقدان بازخورد و تعامل رودر رو، کیفیت تدریس پایین اساتید، ضعف در محتوای آموزشی و عدم مشارکت فراگیران در امر تدریس برطرف خواهد شد و از این رهگذر انگیزه فراگیران افزایش یافته و در نتیجه کیفیت یادگیری ارتقاء خواهد یافت.

منابع

- براری، ن؛ رضایی زاده، م؛ خراسانی، ا؛ اعلامی، ف. (۱۳۹۸). دستیابی به اهداف سطوح عالی یادگیری الکترونیک با بازخورد آموزشی جامع (استانداردها و شاخص‌ها). نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۴، ۱، ۸۵-۹۶.
- بدیعی، ا؛ نیلی، م؛ عابدینی، ی؛ و زمانی، ب. (۱۳۹۹). تأثیر درس‌افزار الکترونیکی مبتنی بر مغز بر عملکرد حل مسئله و انگیزش دانش‌آموزان در درس برنامه‌نویسی کامپیوتر. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۴، ۴، ۸۷۷-۸۹۰.
- زارعی، ا؛ جواهری دانشمند، م؛ و شیخی فینی، ع. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل موثر و موانع کاربرد یادگیری الکترونیک در جهت افزایش سلامت روان دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهرستان کرج (یک مطالعه کیفی). نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۳، ۳، ۶۰۷-۶۱۶.
- زارعی، ع؛ دهقانی، م. (۱۳۹۷). چالش‌های یادگیری الکترونیک: مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۹، ۱، ۵۹-۸۱.
- زوار، ت؛ مهری، ف. (۱۳۹۷). تجربه زیسته مدیران و معاونان آموزشی مدارس / از لنت خدمت. نشریه مدیریت بر آموزش سازمانها، ۷، ۱، ۱۳۵-۱۶۸.

- دراج، پ؛ خلخالی ع. (۱۳۹۸). پدیدارشناسی عارضه‌یابی سازمانی مدارس (تحلیل تجربه زیسته مدیران مدارس، نشریه مدیریت بر آموزش سازمانها، ۸، ۲۳۱-۲۵۴).
- سرلند، خ. (۱۳۹۸). ارائه مدل یادگیری الکترونیک بر رضایت مندی اساتید از یادگیری در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی استان اردبیل. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۳، ۲، ۴۵۱-۴۶۱.
- خداویسی، س؛ سراجی، ف. (۱۳۹۸). توسعه حرفه‌ای معلمان با استفاده از فضای مجازی: مطالعه پدیدارشناسانه معلمان شهر همدان. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۴، ۱، ۱۰۹-۱۲۱.
- علی آبادی، خ؛ عباسی، ح. (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر محتوای الکترونیکی با الگوی چند رسانه‌ای نئو - نئو و الگوی چند رسانه‌ای محقق ساخته بر یادگیری دانشجو معلمان در آموزش برد هوشمند. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۵، ۱، ۷۲-۸۳.
- رستمی نژاد، م؛ محمدی، م. (۱۳۹۹). تأثیر رویکرد چندرسانه‌ای پروژه‌محور بر یادگیری هنجاریان رشته کامپیوتر. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۴، ۴، ۷۹۱-۷۹۹.
- طهماسبی پور، ن؛ حمیدی، ف؛ کاظمی، ز. (۱۳۹۹). اثربخشی استفاده از محتوای الکترونیکی درس ریاضی بر یادگیری خود تنظیم و پیشرفت تحصیلی. نشریه علمی فن آوری آموزش، پذیرفته شده.
- عرب پشت کوهی، م؛ زمانی مقدم، ا؛ رجب زاده قطری، ع. (۱۳۹۸). تعیین اهمیت اجزای تشکیل دهنده آموزش الکترونیکی درس کار و فناوری از دیدگاه صاحب‌نظران. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۴، ۱، ۲۷-۳۵.
- عرب پشت کوهی، م؛ زمانی مقدم، ا؛ رجب زاده قطری، ع. (۱۳۹۸). شناسایی معیارهای اثربخشی برنامه‌های آموزش الکترونیکی درس کار و فناوری از دیدگاه صاحب‌نظران. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۳، ۴، ۲۷۸۹۱-۹۰۰.
- قهاری، ش. (۱۳۸۶). زندگی بدون استرس. تهران: نشر قطره.
- قربانخانی، م؛ صالحی، ک. (۱۳۹۶). بازنمایی ویژگی‌های استادان موفق آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران از نظر اساتید و دانشجویان: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۱، ۳، ۲۳۵-۲۵۵.
- مالمیرا؛ اسماعیلی، ا؛ مددی، و. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر میزان استفاده از رسانه‌های آموزشی بر پیشرفت تحصیلی و خلاقیت دانش آموزان. نشریه مدیریت بر آموزش سازمانها، ۸، ۱، ۱۸۵-۲۰۱.
- محمدی، م؛ سهرابی، ر؛ سراجی، ف. (۱۳۹۹). شناسایی و رتبه‌بندی موانع اثربخشی آموزش الکترونیکی کارکنان (مطالعه موردی دانشگاه علوم پزشکی کردستان). نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۴، ۳، ۶۷۱-۶۸۰.
- موسوی چلک، افشین؛ کاویانی، ح. (۱۳۹۷). فراتحلیل اثربخشی آموزش‌های از راه دور در فعالیتهای یاددهی-یادگیری آموزش عالی. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۳، ۱، ۶۳-۷۳.
- میرزایی، خ؛ سعدی، ح؛ موحد محمدی، س؛ موحدی، ر. (۱۳۹۷). بررسی میزان مقبولیت آموزش الکترونیکی در مراکز آموزش عالی کشاورزی ایران، از دیدگاه اعضاء هیأت علمی و دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی. نشریه علمی فن آوری آموزش، ۱۲، ۳، ۱۷۱-۱۸۳.
- هومن، ح. (۱۳۹۰). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: انتشارات سمت.
- Al-Hujran, O., Aloudat, A., Al-Hennawi, H., & Ismail, H. N. (2013, March). Challenges to E-learning Success: The student perspective. In *Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2013)*. Atlantis Press.
- Ali, A. (2004). Issues & challenges in implementing e-learning in Malaysia. Retrieved January, 18, 2008.
- Cha, S. S., & Seo, B. K. (2018). Smartphone use and smartphone addiction in middle school students in Korea: Prevalence, social networking service, and game use. *Health psychology open*, 5(1), 2055102918755046.
- Foerster, M., Roser, K., Schoeni, A., & Rösli, M. (2015). Problematic mobile phone use in adolescents: derivation of a short scale MPPUS-10. *International journal of public health*, 60(2), 277-286.
- Mässing, C. (2017). Success Factors and Challenges for E-learning Technologies in the Namibian Higher Education System: A case study of the University of Namibia. BD Project. University of Skovde.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth).p.275.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.p.20.
- Shahmoradi, L., Changizi, V., Mehraeen, E., Bashiri, A., Jannat, B., & Hosseini, M. (2018). The challenges of E-learning system: Higher educational institutions perspective. *Journal of education and health promotion*, 7, 1-6.
- Shafiei Sarvestani, M., Mohammadi, M., Afshin, J., & Raeisy, L. (2019). Students' Experiences of E-Learning Challenges; a Phenomenological Study. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 10(3), 1-10.
- Venkataraman, S., & Sivakumar, S. (2015). Engaging students in Group based Learning through e-learning techniques in Higher Education System. *International Journal of Emerging Trends in Science and Technology*, 2(01), 1741-1746.
- Wu, H. Y., & Lin, H. Y. (2012). A hybrid approach to develop an analytical model for enhancing the service quality of e-learning. *Computers & Education*, 58(4), 1318-1338.
- Zare Bidaki, M. (2014). Development challenges of e-learning in Medical Universities in Iran. *Strides of Development in Medical Education*, 10(4), 500-503.