



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The lived experiences of students from educational justice in virtual education

E. Jafari^{*1}, N. Homayouni Bakhshayesh¹, J. Alamolhoda²

¹ Department of Higher Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

² Department of Educational leadership and development, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 19 July 2020
Reviewed: 22 August 2020
Revised: 15 September 2020
Accepted: 11 October 2020

KEYWORDS:

Educational Justice
Students
Virtual Education
The Lived Experiences

* Corresponding author
✉ Es.jafari@mail.sbu.ac.ir
☎ (+98912) 7055909

Background and Objectives: Nowadays, virtual education has become one of the most important applications of information and communication technologies in the world and extensive activities have been started in this field. This can be one of the favorite options to fill the educational gaps, in the unavailability of face to face education and eventually leading to the promotion of educational justice for people in rural and remote areas. The aim of this study was determining whether those who were the target audience for this form of education have perceived it as a fair experience. To be more precise, which part of this type of education has led to a feeling of justice in these individuals and which part has led to a significant feeling of injustice in their experiences. In short, the aim of this study was to investigate the experiences of virtual students of Tehran's comprehensive universities of the state of educational justice in virtual education in order to determine its aspects and dimensions.

Methods: This study was conducted as a qualitative research using the phenomenology method. One of the suitable cases to apply the phenomenological method is providing an answer to the following question: Is there any need to further clarify a specific phenomenon? The state of justice in virtual education has not yet been properly studied in any research; therefore, the researchers in the present study selected the above approach to study this issue. Based on its goal, in this study, standard sampling was used among virtual students who have experienced virtual courses of Tehran Comprehensive Universities (Amirkabir University, Shahid Beheshti University, Iran University of Science and Technology, K. N. Toosi University of Technology and Tehran University) and met the criteria for being included in this study. The sampling process continued until the data were saturated in 32 interviews. A semi-structured interview was used for data collection. The interviews were analyzed using the Smith method. In order to confirm the validity and accuracy of the research, the reliability and verifiability of the data were examined. To ensure validity, the findings of this study were presented to the participants and they expressed their views to the researcher on the correspondence of the findings with their experiences; moreover, collaborative reflection on the emerged themes was conducted by the researcher. The researchers ensured the validity of this research by maintaining the documentation at all stages of the study. Due to ethical considerations, before starting the interview, the participants were informed of the goals and importance of the research and participated in the research with informed consent. Participants were also assured that their identity would be kept confidential during and after the study.

Findings: The main question of this research was: What experiences do students have regarding justice and injustice in virtual education? In analyzing the interviews, the main concepts were extracted from the sentences expressed by the participants and were represented in a reduced conceptual form, resulting in 153 descriptive codes. In the next step, by reflecting on the descriptive codes, overlapping, similar, and related codes were identified. These concepts were integrated in the form of 20 interpretive codes based on commonalities, similarities and semantic overlaps. Finally, in the last step, the interpretive codes were reduced to 7 explanatory codes: students' equity with different characteristics (geographical condition, job status, and learning competence), students' equality in their interaction with professors (equality despite differences in appearance features and cultures), lack of real interactions (short and fragile interactions), content problems (non-practical content, lack of supervision in content development and lack of codified and specific planning in presenting courses), organizational misconceptions toward virtual students (having capitalistic attitude to students and not paying attention to students' real abilities), inequality in the use of facilities and costs (high educational costs and inequality in the

use of facilities), and inequality in providing educational services (lack of appropriate organizational behavior patterns suitable for virtual teaching, low staff number to meet the educational needs of students, high number of students in classrooms and the use of inappropriate teachers for teaching).

Conclusion: Justice and its realization has always been one of the main slogans in the field of education. Participants in the present study have sometimes focused on communication and sometimes focused on the facilities provided in the training process. If we take a general look at the themes obtained, we can divide them into two spectrums of justice and injustice although more examples have been found in the section on injustice. Another main conclusion that is drawn from the present study is the predominant link between the instances of justice and the inherent characteristics of virtual education and the predominant link between the instances of injustice in the way the virtual teaching is managed and lack of facilities appropriate for this form of education. Finally, it should be noted that due to the increasing use of virtual education and its fundamental difference from face-to-face education, ethical issues also appear differently in its process which require accurate recognition and study.



NUMBER OF REFERENCES

67



NUMBER OF FIGURES

0



NUMBER OF TABLES

2

مقاله پژوهشی

تجربه زیسته دانشجویان از عدالت در دوره‌های آموزش مجازی

اسماعیل جعفری^{۱*}، نسرین همایونی بخشایش^۱، جمیله علم‌الهدی^۲

^۱ گروه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۲ گروه رهبری و توسعه، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

پیشینه اهداف: امروزه، آموزش مجازی به‌عنوان یکی از کاربردهای مهم فن‌آوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح و فعالیت‌های گسترده‌ای در این راستا آغاز گردیده است این امکان می‌تواند یکی از گزینه‌های مورد توجه برای پر کردن خلأهای آموزشی، در نبود دسترسی به آموزش حضوری و در نهایت ارتقای عدالت آموزشی برای افراد در مناطق روستایی و دور دست باشد. مسأله‌ای که ما در این پژوهش به دنبال دستیابی به آن بودیم این است که آیا کسانی که مخاطب این شکل از آموزش بوده‌اند نیز آن را به عنوان یک تجربه عادلانه درک کرده‌اند؟ یا در نگاهی دقیق‌تر کدام بخش از این نوع آموزش‌ها به درک احساس عدالت در این افراد منجر شده و در کدام بخش بی‌عدالتی وجه پررنگ درک افراد در تجارب زیسته‌شان بوده است؟ در یک جمله هدف این پژوهش بررسی تجربیات دانشجویان مجازی دانشگاه‌های جامع تهران از وضعیت عدالت آموزشی در آموزش مجازی بود تا زوایا و ابعاد آن مشخص شود.

روش‌ها: این مطالعه به روش تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است. یکی از موارد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی پاسخ به این سؤال است که آیا نیاز به روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص وجود دارد؟ وضعیت عدالت در آموزش‌های مجازی هنوز به درستی در هیچ پژوهشی بررسی نشده است؛ از این رو پژوهشگران حاضر رویکرد فوق را برای بررسی این مسأله انتخاب کردند. در این پژوهش با توجه به هدف مطالعه، شرکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌گیری معیاری از بین دانشجویان مجازی که دوره‌های مجازی دانشگاه‌های جامع تهران (دانشگاه‌های امیرکبیر، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علم و صنعت ایران، دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی و دانشگاه تهران) را تجربه نموده و معیارهای ورود به این مطالعه را دارا بودند انتخاب شدند. فرایند گزینش نمونه‌ها ادامه پیدا کرد تا هنگامی که داده‌ها در ۳۲ مصاحبه به اشباع رسیدند. به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. در این پژوهش متن مصاحبه‌ها با استفاده از روش اسمیت مورد تحلیل قرار گرفت در ادامه کار جهت تأیید روایی و دقت تحقیق، معتبر بودن، اطمینان‌پذیری و قابلیت تأیید داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. برای تضمین معتبر بودن، یافته‌های این مطالعه به

تاریخ دریافت: ۲۹ تیر ۱۳۹۹

تاریخ داوری: ۱ شهریور ۱۳۹۹

تاریخ اصلاح: ۲۵ شهریور ۱۳۹۹

تاریخ پذیرش: ۲۰ مهر ۱۳۹۹

واژگان کلیدی:

عدالت آموزشی

آموزش مجازی

دانشجویان

تجربه زیسته

*نویسنده مسئول

Es.jafari@mail.sbu.ac.ir

۰۹۱۲-۷۰۵۵۹۰۹

شرکت‌کنندگان ارائه شد و ایشان نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با تجربیات خود به پژوهشگر ابراز کردند، همچنین تعمق مشارکتی پیرامون مضمون‌های پدیدار شده توسط پژوهشگر انجام شد. پژوهشگران با حفظ مستندات در تمام مراحل پژوهش قابلیت تأیید این پژوهش را تضمین نمودند. به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند. همچنین به شرکت‌کنندگان تأکید شد که مشخصات آنان در طول تحقیق و بعدازآن به‌صورت محرمانه حفظ می‌گردد.

یافته‌ها: سوال اصلی پژوهش این بود: دانشجویان در مورد عدالت و بی‌عدالتی در آموزش مجازی چه تجربیاتی دارند؟ در این بخش از پژوهش اطلاعات جمع‌آوری شده از اجرای مصاحبه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش ۳۲ نفر دانشجوی مجازی بودند که در دامنه سنی ۲۳-۴۹ سال قرار داشتند. در آنالیز مصاحبه‌ها، مفاهیم اصلی از دل جملات ابراز شده توسط سوژه‌ها بیرون کشیده شد و در قالب مفهومی تقلیل یافته بیان شد، در نتیجه ۱۵۳ کد توصیفی حاصل شد. در مرحله بعد با تأمل در کدهای توصیفی کدهای متداخل و مشابه و مرتبط شناسایی شد. این مفاهیم بر اساس اشتراکات، تشابهات و هم‌پوشی معنایی در قالب ۲۰ کد تفسیری ادغام گردید. در نهایت در آخرین مرحله کدهای تفسیری به ۷ کد تبیینی تقلیل یافت: برابری دانشجویان با ویژگی‌های متفاوت (وضعیت جغرافیایی، وضعیت شغلی و توانایی یادگیری)، برابری دانشجویان در تعامل با اساتید (برابری باوجود ویژگی‌های ظاهری و فرهنگ‌های متفاوت)، شکل نگرفتن تعامل واقعی (تعاملات کوتاه و شکننده)، مشکلات محتوایی (محتوای غیرکاربردی، عدم نظارت در تدوین محتوا و نداشتن برنامه‌ریزی مدون و مشخص در ارائه درس)، نگرش نادرست سازمانی به دانشجویان مجازی (نگرش سرمایه‌ای داشتن به دانشجویان و عدم توجه به توانایی‌های واقعی دانشجویان) نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها (هزینه‌های بالای آموزشی و نابرابری در استفاده از تسهیلات) و نابرابری در ارائه خدمات آموزشی (نداشتن الگوی رفتاری سازمانی متناسب با آموزش مجازی، تعداد کم کارمندان جهت پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانشجویان، تعداد بالای دانشجویان در کلاس و استفاده از اساتید نامناسب در تدریس).

نتیجه‌گیری: عدالت و تحقق آن همواره یکی از اصلی‌ترین شعارها در عرصه آموزش است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر گاه آن‌را در ارتباط جستجو کرده و گاه بر روی امکانات ارائه شده در فرایند آموزش تمرکز کرده‌اند. اگر نگاهی کلی بر مضامین به دست آمده داشته باشیم می‌توان آنها را در دو طیف عدالت و بی‌عدالتی جای داد، هر چند مصادیق بیشتری در بخش بی‌عدالتی یافت شد. نتیجه‌گیری اصلی دیگری که از پژوهش حاضر حاصل شد پیوند غالب مصادیق عدالت به خصوصیات ذاتی آموزش مجازی و پیوند غالب مصادیق بی‌عدالتی به نحوه مدیریت در اجرای آموزش مجازی و نداشتن امکانات متناسب با این شکل از آموزش است. در نهایت باید متذکر شد که با توجه به استفاده روزافزون از آموزش مجازی و تفاوت اساسی آن با آموزش حضوری، مسائل اخلاقی نیز به شکل متفاوتی در فرایند آن بروز می‌یابد که نیازمند شناخت و بررسی دقیق است.

مقدمه

است که هم می‌تواند عاملی جهت تحقق عدالت باشد و هم مسئول پرورش شهروندانی عدالت‌محور و تداوم‌بخش عدالت برای جامعه شناخته می‌شود [۲-۴]؛ در واقع با آموزش عدالت‌محور می‌توان به تقویت ارزش‌ها و ظرفیت‌های شخصی برای رعایت اصول عدالت در رفتارهای روزانه فردی و اجتماعی دست یافت که حساس به باورها و هنجارهای فرهنگی باشد [۵-۶]؛ از این مسیر به سادگی می‌توان از عدالت آموزشی به تحقق عدالت اجتماعی نیز پل زد [۷].

در یک تعریف جامع، عدالت آموزشی عبارت است از یک فرایند، نه به عنوان یک برونداد که الف: به دنبال توزیع یا بازتوزیع منابع، فرصت‌ها و امکانات است؛ ب: ریشه‌ها و عوامل محدودیت‌های تربیتی و ناعدالتی‌های تربیتی را به چالش می‌کشد؛ ج: به دنبال تقویت توانایی‌های افراد است تا بتوانند با استفاده از کشف استعدادها و خویش به خودمختاری برسند؛ د: با استفاده از جلب رضایت همه افراد از طریق توزیع امکانات تربیتی، نوعی مشارکت اجتماعی داوطلبانه در بین افراد به وجود می‌آورد [۲]. البته در هر جامعه‌ای عدالت آموزشی نمی‌تواند یک مزیت معرفی شود؛ بلکه عدالت آموزشی ضرورتی اخلاقی برای جامعه‌ای است که آموزش و پرورش در آن یک امکان اثرگذار برای تغییر زندگی باشد [۸]. در چنین

برای تعریف مفهوم عدالت شاید بتوان واژه‌های بسیاری را به‌کار برد و هر کسی در هر موقعیتی اذعان دارد که باید در کنش‌های فردی و اجتماعی به شدت رعایت شود؛ اما مسلم اینکه به سادگی نمی‌توان تعریفی با توافق همگان برای آن یافت. ایده‌پردازی درباره عدالت یک سنت دیرپاست که می‌تواند به درک دیگر مشتقات مفهومی عدالت همچون عدالت اجتماعی، عدالت جنسیتی، عدالت نژادی، عدالت توزیعی و غیره کمک کند؛ لذا تبیین عدالت تربیتی نیز چون دیگر شقوق در گرو ملاحظاتی است که به ارجمندی عدالت مربوطند و به برداشت‌های ما از نسبت عدالت با مطلوبیت و همچنین دلایلی که برای اعتبار اصول عدالت ارائه می‌شود، بستگی دارد. نظریه‌های عدالت به‌طور سنتی در حوزه اخلاق شکل گرفته‌اند؛ ولی به دنبال تفکیک تاریخی علم و اخلاق کم‌کم عدالت به موضوع مطالعات علوم اجتماعی تبدیل شد و در آثار و دیدگاه‌هایی مورد بحث قرار گرفت که در حوزه دانش سیاسی و اقتصاد توسعه یافته بودند [۱]. هر چند رابطه عدالت با هر بخش از نظام ارزشی اجتماع حائز اهمیت است؛ اما رابطه تعلیم و تربیت با عدالت فراتر از رابطه‌ای یک سوپه است. این از آن روست که نظام آموزش تنها نهادی

از کاربردهای مهم فن‌آوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح و فعالیت‌های گسترده‌ای در این راستا آغاز گردیده است [۲۱-۲۲]. آموزش الکترونیکی به شیوه‌های مختلفی تعریف شده است. تعاریف مختلف یادگیری الکترونیکی، یادگیری برخط، یادگیری بهبود یافته توسط تکنولوژی و یادگیری از راه دور با هم همپوشانی دارند [۲۳-۲۴]. این شکل آموزش، پارادایم جدیدی را پدید آورده و امکان یادگیری در هر زمینه، برای هر فرد، در هر زمان و هر مکان را فراهم نموده است [۲۵]. این فناوری‌ها می‌توانند با ایجاد امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه و بدون محدودیت توسط یادگیرندگان، به ارتقای کیفیت آموزش با روش‌های پیشرفته تدریس کمک نموده، یادگیری را تقویت و سیستم‌های آموزشی را در مدیریت بهتر و یا اصلاح توانمند سازند [۲۶-۲۷].

با وجود اینکه استفاده از فناوری‌های نوین اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش از راه دور، می‌تواند یکی از گزینه‌های مورد توجه برای پر کردن خلأهای آموزشی، در نبود دسترسی به آموزش حضوری باشد و این فناوری اطلاعات و ارتباطات، عامل مهمی در ارتقای عدالت اجتماعی در موضوع کیفیت آموزش در مناطق روستایی و دور دست است، نکته مغفولی وجود دارد و آن اینکه اساساً عدالت آموزشی از دیدگاه کسانی که در این موقعیت قرار می‌گیرند چه مفهومی می‌تواند داشته باشد. این نکته همان مسأله اصلی پژوهش حاضر است و آنچه ما در این پژوهش به دنبال دستیابی به آن هستیم این است که حال که به روش‌های آموزش مجازی به عنوان توسعه‌گری در عرصه عدالت آموزشی نگریسته می‌شود آیا در واقع و از نگرش کسانی که در تجربه این آموزش‌ها قرار گرفته‌اند نیز به عنوان شکلی از عدالت ظاهر شده است یا نه؟ آیا کسانی که در معرض این نوع آموزش‌ها بوده‌اند آن را به عنوان یک تجربه عادلانه درک کرده‌اند؟ یا در نگاهی دقیق‌تر کدام بخش از این نوع آموزش‌ها به درک احساس عدالت در این افراد منجر شده و در کدام بخش بی‌عدالتی وجه پرننگ درک افراد در تجارب زیسته‌شان بوده است؟ از منظری دیگر نیز با توجه به گسترش روزافزون آموزش‌های مجازی و آینده بسیار روشن آن در فتح میادین آموزش، فاصله گرفتن آن از حیطه اخلاقیات می‌تواند زمینه شکست آن را به راحتی فراهم کند و پژوهش‌هایی چون پژوهش حاضر می‌تواند گامی در جهت رشد و توسعه ارزش‌های انسانی و در صدر آن‌ها تحقق مفهومی چون عدالت باشد.

آنچه که عدالت را در محیط‌های جمعی و گروهی از اهمیت شایان توجهی برخوردار ساخته، این واقعیت است که صرف‌نظر از حضور واقعی و عینی عدالت یا بی‌عدالتی، آنچه که افراد به عنوان عدالت یا بی‌عدالتی در مقابلش واکنش نشان می‌دهند، ادراکات پدیدارشناختی و شخصی افرادی است که در آن حضور دارند. به همین جهت است که در محیط‌های سازمانی و کاری اغلب از عدالت ادراک شده سخن به میان آمده و می‌آید. در اهمیت درک چنین تجربیاتی باید گفت براساس نظریات مبادله اجتماعی، وجود عدالت، احساس رعایت شرایط، نیازها و احترام؛ و وجود بی‌عدالتی، احساس اجحاف، بی‌توجهی و بی‌احترامی را

جامعه‌ای وجود عدالت آموزشی می‌تواند منجر به ارتقای سطح زندگی افرادی گردد که دارای تفاوت‌های فردی در زمینه‌های مختلفی مانند عملکرد تحصیلی، طبقه اجتماعی، شرایط اقتصادی و فرهنگی هستند [۹-۱۰]؛ در این میان عدالت محور شدن دانشگاه‌ها که از مراکز مهم یادگیری و نماد عدالت آموزشی محسوب می‌شوند جزء ضروریات است [۱۱]؛ زیرا در محیط‌های تحصیلی به ویژه در دانشگاه‌ها ادراک حضور عدالت و احساس وجود شرایط عادلانه و رؤیت اصول و قواعد مبتنی بر عدالت از طریق انتقال حس ارزشمندی به دانشجویان می‌تواند تردیدها و نگرانی‌های ناشی از احساس تضییع حقوق در فضای تحصیلی را برطرف نماید [۱۲] و باعث انتشار آن از طریق قشر تحصیل کرده در شاکله جامعه گردد.

این‌چنین نگرشی به بحث آموزش نیازمند ایجاد راه‌های جدیدی با استفاده از ظرفیت‌های موجود در بخش آموزش است؛ البته این نگرش به معنای محدود شدن عدالت آموزشی در مدارس و محیط‌های آموزشی نمی‌شود؛ بلکه زمانی که ما در مدرسه با دانش‌آموزانی از خانواده‌های مرفه و مدرسی با معلمان و امکانات آموزشی بالا در تقابل با دانش‌آموزانی وابسته به خانواده‌های فقیر یا طبقه اجتماعی محروم مواجه می‌شویم؛ به سادگی می‌توانیم ریشه‌ها و ابعاد گسترده این مفهوم را در تمامی گستره زندگی افراد جستجو کنیم [۱۳]. در این باب گفتمان‌های جدید مانند باختین، تعریف کانتی عدالت به عنوان برابری و بی‌عدالتی به عنوان نابرابری در آموزش را به چالش کشیده‌اند. این گفتمان بر مبنای فرضیه سنجش افراد و عمل بر اساس ویژگی‌های آنان استوار است. در این اندیشه مردم و آموزش هر فرد منحصر به خود شخص است؛ بنابراین ضروری است که مفهوم تناسب عدالت بر اساس منحصر به فرد بودن ایجاد شود [۱۴] این اندیشه تا آنجا پیش رفته است که گاه روایت‌هایی از همکاری معلمان و والدین در مقابله با اندیشه برابری شکل گرفته است [۱۵] که با مخالفت و مقابله دیدگاه نئولیبرالیسم روبه‌رو شده [۱۶] و از این طریق زمینه‌ساز شکل‌گیری اتحادیه‌های بین‌المللی برای برابری نژادی و آموزشی در محیط‌های آموزشی و اجتماعی گردیده است [۱۷].

در هر حال با توجه به مفهوم غالب عدالت بر اساس نگاه کانتی مقاله حاضر نیز بر اساس عدالت به مفهوم برابری شکل گرفته است. بر مبنای این اصل نکته اساسی برابری به عنوان یک اصل هنجاری به این امر دلالت دارد که ما به طور جدی باید شیوه‌هایی را در پیش بگیریم که در آن نه تنها افرادی که از ابتدا از مزایایی محروم بوده‌اند؛ بلکه کسانی که در توزیع کالاها و فرصت‌ها، پاداش‌ها و فرصت‌های متفاوتی را دریافت کرده‌اند، در مسیر واحدی برای بهره‌مندی از فرصت‌ها قرار گیرند [۱۸]؛ در ادامه می‌توان به ظرفیت‌های جدیدی که در گسترش عدالت آموزشی نقش داشته، اشاره کرد. با توجه به تغییرات سریع محیطی شکل‌گیری نظام‌های مجازی به‌منظور ارائه خدمات و فن‌آوری‌های جدید در زمینه تدریس و یادگیری به‌صورت یک نیاز اساسی مطرح شده است [۱۹-۲۰]، متناسب با این نیاز نیز در سال‌های اخیر آموزش مجازی به‌عنوان یکی

شایان ذکر است در راستای جنبش پدیدارشناسی، بر اساس دیدگاه‌های فلسفی، روش‌شناسی‌های مختلفی برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها مطرح شده که در پژوهش حاضر، از روش پدیدارشناسی توصیفی شامل سه مرحله درک مستقیم، تجزیه و تحلیل و توصیف، استفاده شده است. در مرحله درک مستقیم محقق کاملاً در پدیده مورد نظر غوطه‌ور می‌شود. در این فرآیند، محقق ضمن اجتناب از هرگونه نقد، بررسی و اظهار نظر شخصی، پدیده مورد نظر را آن‌گونه که مشارکت‌کنندگان، توصیف می‌کنند، می‌شناسد. در مرحله تجزیه و تحلیل محقق به دنبال تشخیص جوهره پدیده مورد نظر و تم‌های اصلی و مشترک است. در مرحله توصیف که مرحله آخر و مکمل مراحل قبلی است، اجزای اصلی و شاخص پدیده‌ها به هم مرتبط شده و تم‌ها و جوهره‌های موجود در پدیده‌ها گروه‌بندی می‌شوند. در این پژوهش درک عمیق تجربیات دانشجویان مجازی در مورد وضعیت عدالت با راه یافتن به توصیفات بیان شده از تجربیات آن‌ها در متن و زمینه ویژه خودشان امکان‌پذیر بوده است. با توجه به رویکرد پدیدارشناسی پژوهش، سؤال اصلی پژوهش حاضر عبارت است از اینکه: تجربیات دانشجویان مجازی در مورد وضعیت عدالت آموزشی در آموزش‌های مجازی چیست؟

در این پژوهش با توجه به هدف مطالعه، شرکت‌کنندگان بر اساس نمونه‌گیری معیاری از بین دانشجویان مجازی که دوره‌های مجازی دانشگاه‌های جامع تهران را تجربه نموده و معیارهای ورود به این مطالعه را دارا بودند انتخاب شدند. این روش نمونه‌گیری مستلزم انتخاب نکاتی است که موارد مهمی را برآورده می‌سازند. دانشجویان مورد نظر این پژوهش از دانشگاه‌های امیرکبیر، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه علم و صنعت ایران، دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی و دانشگاه تهران انتخاب شده بودند. معیارهای ورود به این مطالعه برای دانشجویان عبارت بود از: الف) تمایل به اختصاص زمان و بیان و اظهار احساسات درونی خود نسبت به مفهوم مورد تحقیق، ب) در حال گذراندن واحدهای دوره‌های مجازی در یکی از دانشگاه‌های مطرح شده، ج) نماینده بخشی از جامعه پژوهش بودن و د) ارتباط با دانشگاه در زمینه‌های مختلف آموزشی و پژوهشی تا بتوانند اطلاعات مفیدی در ابعاد مختلف آموزش مجازی در اختیار پژوهشگر قرار دهند. از این رو یکی از دانشجویان که سمت مدیریتی در یکی از سازمان‌های دولتی و وابسته به دانشگاه مرجع خود را داشت و به واسطه آن صرفاً برای امتحان با دانشگاه ارتباط داشت در فرایند پژوهش از بین مشارکت‌کنندگان حذف شد. فرایند گزینش نمونه‌ها ادامه پیدا کرد تا هنگامی که داده‌ها در ۳۲ مصاحبه به اشباع رسیدند و ادامه مصاحبه صرفاً جهت اطمینان از یافته‌ها صورت گرفت. ۲۵ مصاحبه در یک جلسه و ۶ مصاحبه در دو جلسه به تقاضای پژوهشگر جهت تبیین بهتر تجربه و ۱ مصاحبه در ۳ جلسه به دلیل مشکل ضیق زمانی مصاحبه شونده به درخواست مصاحبه شونده صورت گرفت.

به منظور جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه با چند سؤال وسیع و کلی در مورد تجارب عدالت یا بی‌عدالتی از تمام پاسخگویان شروع شده و و با پرسیدن «چرا» توضیح بیشتری در

پدید می‌آورند [۲۸]؛ به معنای دیگر احساس حضور عدالت، برای دانشجویان، شکلی از الزام مقابله به مثل را برای اجابت توجه به شرایط و نیازهای آن‌ها توسط اساتید پدید می‌آورد. فعال شدن اصل مقابله به مثل به سادگی باعث می‌شود تا در پاسخ به عدالت یا بی‌عدالتی ادراک شده آموزشی، دانشجویان به رفتارهای مدنی تحصیلی یا رفتارهای ضداجتماعی تمایل نشان دهند. البته گاه در پژوهش‌هایی توجه به دیدگاه‌های دانشجویان مشاهده می‌شود [۲۹]؛ اما تأکید بر مقایسه دیدگاه‌های دانشجویان و استادان و استفاده از روش‌های کمی باعث نادیده گرفتن تجارب زیسته دانشجویان در زمینه عدالت آموزشی به‌ویژه در آموزش‌های مجازی شده است و این مسأله لزوم پرداختن با نگرش کیفی به مفهوم عینی و تجربه شده عدالت را نشان می‌دهد که در پژوهش حاضر متفاوت با پژوهش‌های دیگر رخ داده است.

این امر تا حدودی به پیچیدگی مفهومی عدالت نیز بستگی دارد و ایجاب می‌کند برای بررسی وضعیت آن و دستیابی به واقعیت تجارب زیسته دانشجویان مجازی از روش پدیدارشناسی استفاده شود. در این تحقیقات، تجربه زیسته به بازنمایی تجربیات و انتخاب‌های یک فرد معین و دانشی که فرد از این تجربیات و انتخاب‌ها به دست می‌آورد، اشاره دارد [۳۰-۳۱]؛ از منظر زمانی نیز، به معنای تأمل فرد در مورد تجربه‌ای بازخوانی شده پس از عبور از آن یا انعکاس آن در اندیشه فعلی فرد است و به درک همزمان فرد از آنچه در حال تجربه آن در زندگی است اطلاق نمی‌شود [۳۲] نکته قابل تأمل دیگر هدف بررسی تجربیات زیسته فرد است که نه به دنبال درک آن به عنوان یک واقعیت بلکه دریافت معنای قابل درک چنین تجربیاتی در اندیشه فرد است [۳۳]؛ چرا که بررسی عدالت به عنوان یک واقعیت عینی بیش از این در تحقیقات بسیاری چون Horsford, Alemán & Smith [۳۴], Levin [۳۵], Warren [۳۶], Stovall [۳۷], Gallagher K, Sahni [۳۸] و Smith [۳۹] شکل گرفته است؛ اما آنچه وجه تمایز این پژوهش از پژوهش‌هایی قبلی است؛ توجه به درک تجارب زیسته افراد مشارکت‌کننده است. از این مسیر نیز در پژوهش حاضر از روش پدیدارشناسی که درصدد درک لایه‌های عمیق معنای تجارب زیسته افراد درباره یک مفهوم و پدیده است استفاده شد؛ مفهومی که نمی‌توان با و نگرش کمی به عمق آن پی برده و به ابعاد آن دست یافت. با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر قصد دارد وضعیت عدالت آموزشی را از منظر دانشجویان دوره‌های مجازی در آموزش‌های مجازی بررسی نماید.

روش تحقیق

این مطالعه به روش تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است. یکی از موارد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی پاسخ به این سؤال است که آیا نیاز به روشن‌سازی بیشتر پدیده‌ای خاص وجود دارد؟ [۴۰]. وضعیت عدالت در آموزش‌های مجازی هنوز به درستی در هیچ پژوهشی بررسی نشده است؛ از این رو پژوهشگران حاضر رویکرد فوق را برای بررسی این مسأله انتخاب کردند.

نتایج و بحث

سؤال اصلی پژوهش: دانشجویان چه تجاربی از عدالت یا بی‌عدالتی در آموزش مجازی دارند؟

در این بخش از پژوهش اطلاعات جمع‌آوری شده از اجرای مصاحبه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابتدا داده‌های توصیفی مصاحبه‌شوندگان ارائه می‌شود: مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش ۳۲ دانشجوی مجازی با دامنه سنی ۲۳-۴۹ سال بودند که ۱۰ نفر از این شرکت‌کنندگان، زن و ۲۲ نفر مرد بودند. تمامی مصاحبه‌شوندگان در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل و ده تن از آن‌ها متأهل بودند.

در آنالیز مصاحبه‌ها، مفاهیم اصلی از دل جملات ابراز شده توسط سوژه‌ها بیرون کشیده شد و در قالب مفهومی تقلیل یافته بیان شد، در نتیجه ۱۵۳ کد توصیفی حاصل شد. در مرحله بعد با تأمل در کدهای توصیفی کدهای متداخل و مشابه و مرتبط شناسایی شد. این مفاهیم بر اساس اشتراکات، تشابهات و هم‌پوشی معنایی در قالب ۲۰ کد تفسیری ادغام گردید. در نهایت در آخرین مرحله کدهای تفسیری به ۷ کد تبیینی تقلیل یافت که در جدول (۱) ارائه شده است.

برابری دانشجویان با ویژگی‌های متفاوت

آموزش مجازی توانسته مرزهای زمان، مکان و مرزهای سازمانی را کنار بگذارد و فراتر از این مرزها به اثر آموزش بپردازد [۴۱]؛ این نوع آموزش شبیه شیشه رفלקسی است که دانشجو در پناه آن می‌تواند از تبعیض‌هایی که به واسطه عوامل جغرافیایی و تأثیر سطح یادگیری دانشجو اتفاق می‌افتد، در امان باشد. در این نوع آموزش، فراگیران در هر مکان و فاصله جغرافیایی با اتصال به اینترنت، می‌توانند آموزش مورد نیازشان را دریافت کنند و نیاز به حضور در محل خاصی نیست؛ در نتیجه می‌توان گفت: استقلال آموزش مجازی از متغیرهای زمان و مکان، انعطاف‌پذیری و حذف تردهای بی‌مورد و پرهزینه را به همراه دارد [۴۲].

«هر دانشجویی از هر شهر و محل وقتی اینترنت داشته باشد می‌تواند به کلاس دانشگاه شهید بهشتی تهران دسترسی داشته باشد. این خیلی عادلانه به نظر می‌رسد!» (مشارکت‌کننده شماره ۱۹).

«من دوره مجازی را نشانه عدالتی می‌دانم که برای افراد گرفتار و دور از دانشگاه‌های معتبر ایجاد شده است» (مشارکت‌کننده شماره ۲۲).

علاوه بر انعطاف شیوه‌های مجازی در برابر عامل مکان و زمان، این شیوه توانسته به عنوان پارادایمی جدید روش‌های آموزش کارکنان را متحول سازد [۴۳]؛ آموزش‌هایی که برای آماده کردن کارکنان برای قبول مسئولیت‌های بیشتر، احراز مقامات بالاتر با توجه به تغییر پست سازمانی که برای آنان بهبود می‌آید، اجرا می‌شود. این آموزش‌ها با رویکرد تغییر و بهبود سازمان صورت می‌گیرد و علاوه بر ایجاد شغل، به تغییر در کار سازمان توجه می‌کند که بخش اصلی پروژه‌هایی چون تحول سازمانی، توسعه سازمانی، تغییر برنامه‌ریزی شده بهره‌وری، توانمندسازی و

مورد پاسخ او خواسته شد؛ چند مورد از این سؤالات عبارت بودند از: آیا شما تجاربی از عدالت یا بی‌عدالتی در دوره مجازی که در حال گذارندن آن هستید، دارید؟ در این مدت آیا دانشگاهتان با شما عادلانه رفتار کرده است؟ کدام رفتار استادان با خود یا همکلاسی‌هایتان را عادلانه یا ناعادلانه درک کردید؟ وقتی استادان یا دانشگاه با شما عادلانه یا ناعادلانه رفتار کرد چه احساسی داشتید؟ چرا فکر می‌کنید آن رفتار عادلانه یا ناعادلانه بود؟

هدف از این نوع سؤالات و مصاحبه کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شونده بود. مدت مصاحبه‌ها بین ۱۰ الی ۶۵ دقیقه با میانگین ۳۵ دقیقه بود که بنا بر فرصت و تمایل شرکت‌کنندگان متغیر بود و غالباً در یک جلسه و در مواردی بر حسب نیاز در دو جلسه برگزار شد. با اجازه مشارکت‌کنندگان مصاحبه‌ها ضبط و بلافاصله بعد از اتمام و گوش دادن چندین باره پیاده شد و به شیوه اسمیت (Smith) مورد آنالیز قرار گرفت. ابتدا اطلاعات مکتوب مربوط به مصاحبه‌ها چندین مرتبه خوانده شد تا محتوای کلی آن درک شود. این کار همراه با گوش دادن به بخش‌هایی از اطلاعات ضبط‌شده صورت می‌گرفت (مواجهه اولیه؛ خواندن و مطالعه چندباره داده‌ها برای درک دقیق آن‌ها)، در مرحله بعد عبارات، جملات یا پاراگراف‌هایی که مشخص‌کننده هر یک از بخش‌های متن بودند تعیین شده و برچسب خوردند (تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها)، پس از آن برای هر جمله مهم، یک توصیف کوتاه از معنی پنهان در آن نوشته می‌شد. این فرایند توسط ۲ نفر به صورت جداگانه و با هم انجام شد و سپس معانی بیرون کشیده شده از جملات باهم ترکیب شدند تا یک معنی مشترک حاصل شد (احصای گزاره‌هایی معنی‌دار و مرتبط با هم)، در مرحله بعد عبارات و جملات کوتاهی از معانی فرموله شده، توسط هر یک از نفرات به‌طور جداگانه در دسته‌ها جایگذاری و پس از آن به بحث گذاشته شد (فرموله کردن معانی از طریق روشن‌سازی مفاهیم پنهان). برای تعیین اعتبار داده‌ها در این مرحله، یک نفر از افراد ذی‌صلاح مضامین به دست آمده را با اطلاعات تطبیق داد (لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها). پس از آن مفاهیم کلیدی اطلاعات که با اتفاق نظر پژوهشگران انتخاب شده بودند، به صورت خلاصه‌ای روایت‌وار نوشته شد (ترکیب نتایج و به دست آوردن توصیف روایت‌وار).

در ادامه کار جهت تائید روایی و دقت تحقیق، معتبر بودن، اطمینان‌پذیری و قابلیت تأیید داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. برای تضمین معتبر بودن، یافته‌های این مطالعه به شرکت‌کنندگان ارائه شد و ایشان نظرات خود را در مورد هماهنگی یافته‌ها با تجربیات خود به پژوهشگر ابراز کردند، همچنین تعمق مشارکتی پیرامون مضمون‌های پدیدار شده توسط پژوهشگر انجام شد. پژوهشگران با حفظ مستندات در تمام مراحل پژوهش قابلیت تأیید این پژوهش را تضمین نمودند.

به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت‌کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند. همچنین به شرکت‌کنندگان تأکید شد که مشخصات آنان در طول تحقیق و بعد از آن به صورت محرمانه حفظ می‌گردد.

مجازی با کار و زندگی متناسب بود؛ این را انتخاب کردم» (مشارکت کننده شماره ۱۳).

در آموزش مجازی، دانشجویان با توجه به امکان ضبط و مرور چندباره کلاس‌ها با توجه به میزان نیازشان، می‌توانند سطوح و دوره‌های آموزشی مورد نیازشان را در کوتاه‌ترین زمان ممکن انتخاب کنند و یا مسیر آموزشی طولانی‌تری را با توجه به مشغله‌های شغلی یا خانوادگی و ... برگزینند؛ لذا این نوع آموزش امکان آموزش خصوصی فراهم می‌آورد. چیزی که با استفاده از رسانه‌های چاپی امکان پذیر نیست و به صورت حضوری نیز هزینه بسیار زیادی در بر خواهد داشت. آموزش مجازی این امکان را برای دانشجو فراهم می‌کند تا به میل خود و متناسب با توان یادگیری سرعت پیشرفت درسی را تعیین کند. در این شیوه آموزش دانشجویانی که از سطح اطلاعاتی بالاتری برخوردارند؛ می‌توانند مطالب ساده‌تر را به سرعت بگذرانند؛ در حالی که دانشجویان ضعیف‌تر می‌توانند وقت بیشتری را صرف یادگیری همان مطالب کنند. این امر در مقایسه با کلاس‌های حضوری موجب کاهش اضطراب و نگرانی این گونه دانشجویان، ناشی از عدم توانایی همراهی با سایر دانشجویان می‌شود. «درست است که آموزش حضوری از نظر ارتباط و تعامل و رابطه رو در رو قوی است؛ ولی در آموزش مجازی امکان ضبط کلاس وجود دارد و گاهی پیش می‌آید من کلاسی را که نیاز داشتم چندبار نشستم و گوش دادم» (مشارکت کننده شماره ۷).

برابری دانشجویان در تعامل با اساتید

فراوانی، کیفیت و استحکام تعاملات دانشجویان و استادان تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر رشد و توسعه فکری و در نهایت موفقیت آکادمیک دانشجویان دارد. این شکل تعامل دانشجو و استاد دارای پیامدهای عاطفی نیز بوده و تأثیر زیادی بر رضایتمندی دانشجویان از جنبه‌های مختلف تجربه زندگی دانشگاهی آنان دارد. برای بیشتر دانشجویان روابط شخصی با استادان به طور معناداری احترام به خویش اجتماعی و ادراک خویش دانشجویان را بهبود می‌دهد [۴۵]. در پژوهش حاضر مفاهیمی چون شکل تعامل دانشجویان با استادان و متغیرهایی تأثیرگذار بر این تعاملات چون ویژگی‌های ظاهری و عوامل فرهنگی به روشنی رد پای برنامه درسی پنهان را در آموزش مجازی نشان می‌دهد؛ البته کارکردهای پنهان برنامه درسی در آموزش مجازی با توجه به تفاوت‌های عمیق آن با آموزش‌های حضوری به شدت متفاوت است. در برنامه درسی پنهان عامل جنسیت فرض مهمی است. بر اساس نظریه‌های برابری، نابرابری‌های موجود در بین زنان و مردان در تقسیم‌بندی منابع و منافع به این دلیل نیست که آنان تفاوت‌های طبیعی مهمی دارند؛ بلکه زنان در موقعیت‌های نابرابری قرار گرفته و سازمان جامعه در این نابرابری نقش اساسی دارد؛ لذا دگرگون ساختن موقعیت‌های زنان امکان‌پذیر است [۴۶]. ویژگی‌های ظاهری چون جنسیت، نوع پوشش و آراستگی استادان در آموزش مجازی، از آنجا که بخش آشکار این آموزش هستند، بسیار تأثیرگذار و مهم است؛ اما این مفاهیم در مورد دانشجویان مجازی اهمیت خود را به شدت از دست می‌دهد؛

خلاقیت نیز محسوب می‌شود. یادگیرندگان در آموزش مجازی، برای شرکت در آموزش‌های گوناگون ناگزیر از ترک محل خدمت خود نیستند و این امر مشکلی برای انجام امور و وظایف سازمانی به وجود نمی‌آورد [۴۴].

جدول ۱: مقوله‌های عدالت و بی‌عدالتی در آموزش مجازی از دیدگاه دانشجویان
Table 1: Axial coding & selective coding of the lived experiences of students from justice in virtual education

کد محوری	کد انتخابی
Selective coding	Axial Coding
۱. وضعیت جغرافیایی	برابری دانشجویان با ویژگی‌های متفاوت
Geographic situation	Students' equity with different characteristics
۲. وضعیت شغلی	
Job status	
۳. توانایی یادگیری	
Learning competence	
۱. برابری با وجود ویژگی‌های ظاهری	برابری دانشجویان در تعامل با اساتید
Equality despite different appearance features	Students' equality in relationship with professors
۲. برابری با وجود فرهنگ‌های متفاوت	
Equality despite different cultures	
۱. تعاملات کوتاه و شکننده	شکل نگرش تعامل واقعی
Short and fragile interactions	No real interaction
۱. محتوای غیر کاربردی	مشکلات محتوایی
Non-functional content	Content problems
۲. عدم نظارت در تدوین محتوا	
Lack of monitoring in content compilation	
۳. نداشتن برنامه‌ریزی مدون و مشخص در ارائه درس	
Lack of a specific program in presenting units	
۱. نگرش سرمایه‌ای داشتن به دانشجویان	نگرش نادرست سازمانی به دانشجویان مجازی
Capitalistic attitude to students	Organizational misconceptions toward virtual students
۲. عدم توجه به توانایی‌های واقعی دانشجویان	
Not paying attention to students' real abilities	
۱. هزینه‌های بالای آموزش	نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها
High educational costs	
۲. نابرابری در استفاده از تسهیلات	Inequality in the use of facilities and costs
Inequality in the use of facilities	
۱. نداشتن الگوی رفتاری سازمانی متناسب با آموزش مجازی	نابرابری در ارائه خدمات آموزشی
Lack of appropriate organizational behavior patterns	Inequality in the provision of educational services
۲. تعداد کم کارمندان جهت پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانشجویان	
The low number of staff to meet the educational needs of students	
۳. تعداد بالای دانشجویان در کلاس	
The high number of students in the classroom	
۴. استفاده از اساتید نامناسب در تدریس	
The use of inappropriate teachers in teaching	

«قطعا آموزش مجازی دارای محاسن بسیاری هست و البته محدودیت‌ها و معایبی هم دارد که در مقایسه با مزایایش اصلاً قابل توجه نیست. قطعاً برای من بسیار ارزشمند بوده است. هم توانستم به درسم برسم هم به کارم» (مشارکت کننده شماره ۷).

«همه دانشجویان دانشگاه مجازی مطمئناً در جایی مشغول به کار هستند که امکان حضور در کلاس را نداشتند. من خودم همان سال علوم تحقیقات و دانشگاه‌های خوب دیگر هم قبول شدم؛ ولی چون شرایط

«احساس می‌کنم بعضی از اساتید زیاد به دانشجویان مجازی توجه ندارند؛ البته تلاششان را می‌کنند؛ ولی چون تعاملی نیست و برخوردی نداریم این اتفاق (شناخت و توجه) نمی‌افتد. البته باز خوردی هم که انتظار دارند از دانشجویان دریافت نمی‌کنند» (مشارکت کننده شماره ۱۲)؛

«اسمش همراهش است. ما آموزش مجازی هستیم و به دلیل مشغله کاری این نوع تحصیل را انتخاب کرده‌ایم. به نظر من بیشترین ظلم همین است که نتوانیم با استادان ارتباط داشته باشیم» (مشارکت کننده شماره ۳۱).

مشکلات محتوایی

اساس یک سیستم آموزشی را محتوای واحدهای آن شامل سرفصل‌های درس، اهداف درسی، تکالیف درس، برنامه‌های آموزشی، نحوه سازماندهی درس، حجم مطالب و به‌روز بودن تشکیل می‌دهد [۵۰] در صورتی که محتوا کیفیت مورد نیاز را نداشته باشد؛ حتی با بهترین روش‌ها نیز نمی‌توان به اهداف یادگیری دست یافت. کیفیت محتوا در آموزش‌های مجازی ارزشی چند برابر پیدا می‌کند؛ زیرا با توجه به نقص ارتباطی در آموزش مجازی می‌تواند از عمده نقاط ارتباط و اشتراک بین یاددهنده و یادگیرنده واقع شود و نقش انگیزه‌بخشی و ترمیم‌کنندگی ارتباط را ایفا کند و باعث ارتقا و غنای آموزش گردد.

بسیار حائز اهمیت است که مدرسین برای حرکت به سمت آموزش الکترونیکی، به نکات ویژه‌ای توجه داشته باشند و چه بهتر که قبل از آغاز آموزش به شیوه الکترونیکی یا مجازی، در عمل خود را توانمند سازند. ارائه حجم عظیمی از اطلاعات بر روی وب سایت شخصی یا دانشگاهی در قالب فایل‌های مختلف اسلاید یا متن همراه با تصاویر، به هیچ‌وجه آموزش الکترونیکی به‌شمار نمی‌آید و از طرف دیگر، هر مطلبی که از طریق جستجو در اینترنت به دست آید، لزوماً از اعتبار و درستی کافی به عنوان محتوای آموزشی به ویژه برای دروس دانشگاهی برخوردار نیست [۵۱]؛

«اینکه یک دانشجوی ارشد از یک دانشگاه خوب ایران نداند چطور باید تحقیق کند؛ به نظرم صورت خوبی ندارد» (مشارکت کننده شماره ۲۸)؛ «برای درس‌هایی مثل آمار و حسابداری و روش تصمیم‌گیری، آموزش مجازی واقعاً جواب نمی‌دهد. می‌شود گفت درس‌های عملی، هیچ» (مشارکت کننده شماره ۲)؛

«استاد واقعی کسی است که سطح تدریسش با سطح امتحانش متناسب باشد. نه این‌که یک ترم قصه حسین کرد بخواند و بعد مسأله، اساس ارزیابی‌ش شود!!! مسأله‌ها واقعا کاربردی و خوب بود؛ ولی باید در کلاس به جای آن همه داستان‌سرایی کمی فنی به ما درس می‌داد» (مشارکت کننده شماره ۱۷)؛

با وجود اهمیت بالای محتوای آموزش مجازی متأسفانه تأمین‌کنندگان و توسعه‌دهندگان محتوای آموزش مجازی شناخت کمی نسبت به فرایند یادگیری دارند و بیشتر بر بهره‌وری تمرکز می‌کنند تا اثربخشی خود یادگیری. در ضمن ارائه اطلاعات و محتوای قدیمی و منسوخ به فراگیران

«خوبی دوره مجازی در این است که با همه یکسان برخورد می‌شود؛ خانم و آقا نداریم. هر چقدر بنویسی همان قدر نمره می‌آوری» (مشارکت کننده شماره ۶).

موضوع فرهنگ و قومیت در نهاد آموزش عالی اهمیت بسیاری دارد؛ زیرا دانشگاه به واسطه حضور دانشجویانی از نقاط مختلف کشور، محل تلاقی خرده فرهنگ‌ها است [۴۷]. از میان دیدگاه‌های گوناگون، سه دیدگاه دیرینه‌گرایی، ابزارگرایی و برساخت‌گرایی بیش از همه به زمینه‌ها، عوامل شکل‌گیری و رشد هویت‌های قومی می‌پردازد. از نظر دیرینه‌گرایان هویت قومی هویتی دیرین است که به اعتبار تولد در قومی مشخص در فرد شکل می‌گیرد. در رویکرد ابزارگرایی بر اهدافی تأکید می‌شود که گروه‌های قومی یا رهبران و نخبگان آن‌ها دنبال می‌کنند. در این میان، موضوع پیدایش گروه‌های قومی یا منشأ آن‌ها در کانون توجه قرار ندارند. با توجه به رویکرد برساخت‌گرایی نیز که در این پژوهش مورد توجه است، قومیت در جریان تعامل اجتماعی میان افراد ساخته می‌شود. بر اساس این دیدگاه، هویت‌های قومی در جریان فرایندی از تبادل معنا میان اعضای گروه قومی و غیریت‌سازی با برون‌گروه‌ها اهمیت می‌یابد و تشدید یا کم‌رنگ می‌شود [۴۸].

«در کلاس ما همه فقط یک اسم هستیم. برتری ظاهری و پوشش و چه بودن (قومیت) که شاید تأثیری روی قضاوت و برخورد بعضی اساتید داشته باشد وجود ندارد» (مشارکت کننده شماره ۱۹).

شکل‌نگرفتن تعامل واقعی

دو موقعیت تعامل کاملاً متفاوت در آموزشی مجازی وجود دارد: اولین موقعیت، فردی و فعالیت‌های مجزا و منفرد یادگیرنده با محتوای یادگیرنده مربوط است. در این حالت، تعامل یادگیرنده با محتوای یادگیری ممکن است به شکل نوشتاری و رایانه‌ای باشد. دومین موقعیت تعاملی، فعالیت اجتماعی است و شامل تعامل میان دو نفر یا بیشتر درباره محتوای یادگیری (یادگیرنده با مدرس و یادگیرنده با یادگیرنده) است. تئوری‌های نوین یادگیری، از تعامل به عنوان چارچوب جامع یادگیری مجازی حمایت می‌کنند. این تئوری‌ها بیان می‌کنند که افزایش سطح تعامل به افزایش انگیزش، نگرش مثبت به یادگیری، رضایت بیشتر یادگیرندگان از آموزش، یادگیری عمیق‌تر و معنی‌دارتر و موفقیت بیشتر منجر می‌شود و قادر است بسیاری از کارکردهای حیاتی را در فرایندهای آموزشی تحقق بخشد [۴۹]. هر دو نوع از تعاملات عنوان شده برای یادگیری مهم و حیاتی است؛ اما در پژوهش حاضر آنچه به دست آمد مشکلاتی ناشی از عدم تعامل واقعی بین فردی و در اصل بین فراگیر و مدرس است. در پژوهش حاضر این مقوله کلی خود را در دو شکل ایجاد تعاملات کوتاه و شکننده و ارزیابی نادرست از دانشجو نشان می‌دهد؛

«در آموزش‌های مجازی هیچ تعامل منطقی بین دانشجو و استاد در محیط واقعی اتفاق نمی‌افتد و چون طرفین شناخت ماشینی از همدیگر دارند؛ پس آن تعامل مورد نظر علمی هم شکل نمی‌گیرد و ظرفیت‌های واقعی دانشجویان نیز شناخته نمی‌شود» (مشارکت کننده شماره ۱۵)؛

یکی از دروندادهای نظام آموزش مجازی مهارت‌ها و ویژگی‌های ورودی یادگیرنده است. ویژگی‌های ورودی یادگیرنده شامل نگرش‌ها و مهارت‌های پیش‌نیاز هستند که یادگیرندگان برای ورود به فرایند آموزش باید آن را داشته باشند. شناسایی این ویژگی‌ها به طراح و مدیر آموزش مجازی کمک می‌کند تا درباره هر یک از عناصر آموزش تصمیم‌های واقع بینانه اتخاذ کند [۵۳]؛

«بیشتر این حس را دارم که ما یک طرف شیشه‌ای هستیم که طرف مقابل (که دانشگاه است) اصلاً ما را نمی‌بیند و درک نمی‌کند» (مشارکت کننده شماره ۱۵)؛

«سروران زحمتکش در آموزش تصور می‌کنند دانشجویان مجازی دارای ظرفیت علمی کافی نبوده و دارای توانایی خاص نیستند و یا حداقل اینکه این مورد را از ذهن می‌گذرانند؛ لذا در تعامل با ایشان آن فضای تعاملی که با دانشجویان دیگر را دارند بازسازی نمی‌کنند. در صورتیکه عمده دانشجویان مجازی دارای ظرفیت‌های قابل تقدیری هستند که می‌بایست با اصول رفتاری متناسب کشف و بارور شوند» (مشارکت کننده شماره ۴).

جنبه مقابل مسأله عدم شناخت دانشجوی مجازی به عنوان منبع انسانی توانمند، پر رنگ شدن جنبه‌های نه چندان انسانی حضور ایشان چون هزینه‌های واریزی برای ثبت‌نام شده است. این موضوع گرچه در هیچ پژوهشی-که پژوهشگران مقاله حاضر مطالعه کرده‌اند- عنوان نشده است؛ لیکن بیست و سه نفر از مشارکت کنندگان پژوهش حاضر به عنوان جنبه‌های ناعادلانه و غیر انسانی آموزش مجازی به آن اشاره داشته‌اند؛

«قویاً می‌گویم ما شبیه کیسه پولیم. سعی می‌کنند کسری بودجه را از ما تأمین کنند» (مشارکت کننده شما ۱۳)؛

«از دید خیلی از استادان و عوامل دانشگاه دانشجویان مجازی دانشجوی محسوب نمی‌شوند و فقط به عنوان منبع درآمد برای دانشگاه مورد توجهند. این بزرگترین ظلم و اشتباه‌ترین دیدگاه در مورد آن‌هاست. باور کنید ما هم از طریق کنکور جذب شدیم و بنا به دلایلی از قبیل دغدغه‌های کاری و ... این شیوه درس خواندن را انتخاب کرده‌ایم. در بین همکلاسی‌های خود من چند نفر نابغه واقعی وجود دارد» (مشارکت کننده شماره ۱۰).

نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها

از جمله الزامات پرداختن به آموزش مجازی در دنیای نوین، نیازهای روزافزون مردم به آموزش، عدم دسترسی آن‌ها به مراکز آموزشی، کمبود امکانات اقتصادی، کمبود آموزشگران مجرب و هزینه‌های زیاد آموزش سنتی است. این گونه مسائل متخصصان را بر آن داشت تا با کمک فناوری‌های اطلاعات، روش‌های جدیدی برای آموزش ابداع نمایند [۵۳]؛ لذا می‌توان گفت یکی از کاربردهای اساسی آموزش‌های مجازی صرفه‌جویی اقتصادی برای سازمان آموزشی دانست. این موضوع به خودی خود امری مطبوع است؛ اما مشکل زمانی روی دیگر خود را نشان می‌دهد که دانشگاه متأسفانه با دانشجوی مجازی به عنوان دانشجوی

موجب نگرش منفی آنان نسبت به آموزش مجازی می‌شود [۵۰]؛ از طرف دیگر عدم تکامل استانداردهای آموزش الکترونیکی به سبب نوبایی باعث ایجاد مشکلات خاصی در آموزش‌های مجازی شده است که با گذشت زمان استانداردهای آموزش مجازی تکامل خواهد یافت و جامعیت بیشتری به خود خواهد گرفت و این امر کار نظارت و ارزیابی صحیح محتوا را نیز تسهیل می‌کند؛

«محتوا چیزی است که کاملاً به عهده استاد گذاشته شده» (مشارکت کننده شماره ۳)؛

«یکی از اساتید خیلی دیر جزوه را در اختیار ما گذاشت. آن‌ها باید ملزم باشند طرح درس را همان جلسه اول بدهند نه مثل ... که یک هفته قبل از امتحان جزوه را گذاشت و فرصت خواندن را در طول ترم از همه گرفت و نمره بچه‌ها افت کرد. جزوه باید آماده باشد و بعد درس بدهند؛ نه اینکه نزدیک امتحان جزوه ارائه شود» (مشارکت کننده شماره ۲۵).

«گاهی لازم است یک فرد مطلع مطالب درسی را بررسی کند. پرسنل نظارت داشته باشند تا کلاس‌ها ضبط شود. وقتی ضبط نمی‌شود و به استاد می‌گوییم، پاسخ می‌دهند دیگر چه کار کنیم. ما هیچ توقعی جز نظارت بر ضبط کلاس‌ها نداریم؛ حداقل این کار را انجام بدهند» (مشارکت کننده شماره ۹).

محتوای دروس الکترونیکی بر خلاف دروس سنتی فقط به مجموعه اطلاعات و دانش‌های نهفته در یک درس اطلاق نمی‌شود. بلکه به نوعی شامل روش ارائه درس و سیستم آموزشی نیز است؛ بنابراین، محتوای دروس الکترونیکی هم از نظر کمی و هم از نظر کیفی یکی از عوامل مهم در تعیین اولویت‌ها و انتخاب راهکارهای مورد نظر برای ساختن یک سیستم آموزشی است. در این فرایند با توجه به بودجه و وسعت طرح، باید در مورد تعداد دروس مجازی تصمیم‌گیری شود که نیاز به یک برنامه‌ریزی دقیق و محتاطانه دارد [۵۲] متأسفانه در پژوهش حاضر از آنجا که زیرساخت‌های، مورد نیاز آموزش مجازی مطبوع شرکت‌کنندگان نبوده است؛ بالتبع نوع تدوین برنامه آموزشی و نحوه ارائه آن نیز مورد رضایت مشارکت کنندگان قرار نگرفته است؛

«برنامه‌ریزی دانشگاه ما بابت دروس ارائه شده تا حالا افتضاح بوده است؛ مثلاً همین درس سمینار که سه هفته قبل از امتحان ارائه شد» (مشارکت کننده شماره ۱۷)؛

«چیزی که باید حتماً به آن اشاره کنم، بی‌برنامه بودن در ارائه دروس ترم است که بعید می‌دانم در مورد دانشجویهای روزانه این مشکل وجود داشته باشد» (مشارکت کننده شماره ۱).

نگرش نادرست سازمانی به دانشجویان مجازی

سهولت دسترسی به کلاس‌ها برای کارآموزان برگزاری کلاس‌ها در تمامی ساعات شبانه روز و ایام هفته و اجتناب از عوامل استرس‌زا مانند حضور در جمع، ترافیک شهری، تأخیر و حضور کمتر دانشجویان مجازی در فضای آکادمیک امتیازات خاصی است که آموزش مجازی توانسته برای فراگیران ارائه کند [۵۰]. اما از طرفی باعث شناخته نشدن درست ایشان به عنوان یک دانشجو با توانمندی‌های متفاوت است؛ در حالی‌که

دانشجویان حضوری برخورد می‌کنند که طیف آن از اختصاص زمان لازم برای پاسخگویی تلفنی تا هماهنگی با اساتید جهت حل مشکلات دانشجویان را دربرمی‌گیرد؛ در حالی که شرایط این دانشجویان با دانشجویان حضوری متفاوت است و نوع متفاوتی از تعامل سازمانی را می‌طلبد که متأسفانه هنوز برای آن الگو یا دستورالعملی تدوین نشده و یا حتی به فقدان چنین الگویی نیز در این دانشگاه‌ها پرداخته نشده است. این امر سبب شده است نه دانشجویان در این مورد اطلاع داشته که از چه حقوقی برخوردارند و نه کارکنان بدانند در چه حیطه‌هایی، تا کجا و به چه شکل وظیفه پاسخگویی نسبت به دانشجویان دارند. این ابهام سبب می‌شود در مصاحبه‌هایی گوناگون اسم فرد خاصی در دانشگاهی خاص به عنوان انسانی واقعی یا نام کارمندی را به عنوان فردی بی‌انصاف ذکر شود؛

«یک رفتار سازمانی بومی سازی شده با الگوهای رفتاری این نوع آموزش طراحی نشده و مثل دانشجویان دوره روزانه با ما برخورد می‌شود؛ درحالی‌که باید با ما با توجه به شرایطمان برخورد شود. من دانشجوی مجازی هستم. خانه‌ام ۱۴۰۰ کیلومتر با دانشگاه فاصله دارد و خوابگاه هم ندارم. باید با تلفن یا ایمیل به من جواب بدهند و از من انتظار نداشته باشند برای هر کاری که پیش می‌آید، مراجعه حضوری داشته باشم» (مشارکت کننده شماره ۲۰)؛

«سروران زحمتکش در آموزش ... در تعامل با دانشجویان، آن فضای تعاملی که با دانشجویان حضوری دارند را بازسازی نمی‌کنند؛ در صورتی‌که عمده دانشجویان مجازی دارای ظرفیت‌های قابل تقدیری هستند که می‌بایست با اصول رفتاری متناسب کشف و بارور شوند» (مشارکت کننده شماره ۴).

رفتار سازمانی مورد نیاز آموزش مجازی، توسط کارکنان سازمان آموزشی مورد اجرا قرار می‌گیرد. در نگاه کلی، اجرای آموزش مجازی مستلزم آماده‌سازی و فراهم کردن زیرساخت‌هایی است که عبارتند از: توسعه مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در تمام سطوح؛ گسترش کمی و کیفی در تولید نرم‌افزارهای آموزشی؛ تجهیز به رایانه و دسترسی به شبکه جهانی؛ ایجاد مراکز آموزش مهارت‌های اطلاعات و ارتباطات؛ توسعه فرهنگ استفاده از فناوری اطلاعات در امور روزمره. در تمامی این مراحل منبع موردنیاز اولیه، داشتن منابع انسانی کافی و توانمند است؛ این در حالی است که در پژوهش حاضر کمبود این زیرساخت، در تجارب مشارکت‌کنندگان مشهود بود؛ نکته‌ای که مسئولین بخش آموزش مجازی از آن غافلند این است که هر چند مخاطبان این نوع آموزش دانشجویان مجازی هستند؛ اما نیاز ایشان به خدمات واحد آموزشی کاملاً واقعی است؛ مانند: انتخاب واحد، حذف و اضافه، حل مشکلات بین ایشان و استادان، مشکلات شهریه و پرداخت‌های آن، شرکت در کلاس‌ها، امتحان و شرایط ورود به امتحان، سنوات آموزشی و ... در تمام موارد ذکر شده و نشده دانشجویان به همراهی عوامل و کارکنان آموزش نیازمند هستند و اتفاقاً از آنجا که ایشان دور از دانشگاهند به همراهی بیشتری نسبت به دانشجویان حضوری نیازمند هستند؛ در حالی که مسئولین آموزشی متأسفانه این

رسمی سازمان برخورد نمی‌کند و تسهیلات خاصی به ایشان ارائه نمی‌کند؛

«خوابگاهی که برای امتحانات گذاشتند؛ زیرزمین یکی از خوابگاه‌هاست، عین آسایشگاه است. اصلاً در شأن دانشجو نیست؛ آن هم با کلی هزینه برای هر شب، به صرف اینکه ما دانشجوی مجازی هستیم. مگر ما دانشجوی این دانشگاه حساب نمی‌شویم» (مشارکت کننده شماره ۵)؛

«بعضی از دوستان در رزرو خوابگاه ایام امتحانات مشکل داشتند؛ به صرف اینکه مجازیند» (مشارکت کننده شماره ۲۹)؛

«خوابگاه، نت، امکانات کتابخانه، حضور در دانشگاه؛ خب این‌ها مصداق عدالت هستند که ما نداریم» (مشارکت کننده شماره ۲۴)؛

از سویی دیگر در مقابل سرمایه‌گذاری اندک سازمان‌های آموزشی در آموزش مجازی، این مؤسسات شهری به بالایی را از دانشجویان مجازی دریافت می‌کنند که به نظر ده نفر از مشارکت‌کنندگان با خدمات ارائه شده تناسب ندارد.

«ما هر ترم سه میلیون می‌پردازیم. نه کلاس حضوری هست؛ نه خوابگاه نه هیچ چیز دیگر. واقعا این میزان شهریه ظلم است» (مشارکت کننده شماره ۶)؛

«من کارشناسی دانشگاه آزاد بودم و اتفاقاً امروز برای دریافت مدرکم رفتم با کارشناس آموزش آنجا صحبت کردم. ما اینجا هر ترم حدود ۳.۵ الی ۴ (تابستان ۱۳۹۷) میلیون پرداخت می‌کنیم؛ در صورتی که شهریه دانشگاه آزاد که حضوری هم هست کمتر از این است» (مشارکت‌کننده شماره ۲۱).

نابرابری در ارائه خدمات آموزشی

نابرابری در میزان بالای هزینه‌های آموزش و ارائه تسهیلات بخش عینی بی‌عدالتی در پژوهش حاضر است؛ اما بخش پنهان این نابرابری، نابرابری در بخش زیرساخت‌های فنی و بخش اساسی آن یعنی نابرابری آموزشی است. در این زمینه می‌توان از ادبیات تغییر سود جست، تغییر جهت در نگرش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی از آموزش حضوری به آموزش مجازی تغییری در جهت گسترش شیوه‌های نوین آموزش برای همخوانی جهانی بود. بررسی ادبیات «مدیریت تغییر» پیش‌نیازهایی را برای تغییر موفقیت‌آمیز پیشنهاد می‌کند؛ ولی نحوه دستیابی به آنها را ارائه نمی‌دهد [۵۴]. در صورتی‌که این‌گونه پیش‌نیازها در برنامه تغییر گنجانده نشوند؛ فراگرد تغییر با «مقاومت» مواجه شده یا به شکست می‌انجامد و مانع اثربخشی مثبت تغییر می‌شود.

آموزش‌های مجازی چنان با سرعت در عرصه جهانی و به تبع آن در آموزش راه پیموده است که الگوهای رفتاری متناسب با این نوع آموزش نتوانستند فرصت لازم جهت تدوین و بروز را بیابند و همین امر در پژوهش حاضر به عنوان یکی از جایگاه‌های ایجاد بی‌عدالتی دیده شده است. واقعیت آن است کارکنانی که در بخش آموزش دانشکده مجازی این دانشگاه‌ها مشغول ارائه خدمات بودند، قبل از ورود به این بخش اداری بیشتر در بخش‌های مشابه آموزشی حضوری مشغول به کار بوده‌اند و اکنون در بخش آموزش مجازی، با دانشجویان مجازی، همانند

در آن عمل می‌کنند؛ بنابراین مدرسان برای تدریس در محیط مجازی، علاوه بر مهارت‌های مورد نیاز در محیط حضوری، به مهارت‌ها و قابلیت‌های دیگری نیاز دارند و باید از امکانات و قابلیت‌های فناوری برای کمک به ساخت دانش در دانشجویان بهره‌گیرند [۵۴]. در پژوهش حاضر این موضوع یکی از زمینه‌های مشکل‌ساز در آموزش مجازی عنوان شده است؛

«انتخاب استاد برای دانشجویان مجازی بعضاً از بین استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد صورت می‌گرفت که در بیشتر موارد همه اعتراض داشتیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲)؛

«کاش استادهای جوان جایگزین استادان مسن شوند که بدانند اصلاً چگونه باید با کامپیوتر کار کرد. بیشتر زمان آموزش ما سر عدم مهارت استاد در کار با سیستم از بین می‌رفت» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

نتیجه‌گیری

عدالت به عنوان یکی از ارزش‌های انسانی و تحقق آن یکی از اهداف در میدان آموزش است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر گاه آن را در ارتباط جستجو کرده و گاه امکانات ارائه شده به خود را در ترازو نهاده‌اند. نگرش از زاویه کلی‌تر نشان می‌دهد مضامین به دست آمده را می‌توان در دو طیف عدالت و بی‌عدالتی جای داد، هر چند مصادیق بیشتری در بخش بی‌عدالتی یافت شد. نتیجه‌گیری اصلی دیگری که از پژوهش حاضر حاصل شد پیوند غالب مصادیق عدالت به خصوصیات ذاتی آموزش مجازی و پیوند غالب مصادیق بی‌عدالتی به نحوه مدیریت در اجرای آموزش مجازی و نداشتن امکانات متناسب با این شکل از آموزش است. در بعد عدالت می‌توان به مقوله‌هایی چون برابری دانشجویان با ویژگی‌های متفاوت و برابری دانشجویان در تعامل با استادان اشاره داشت. این یافته‌ها به بخش اعظم تعارض‌هایی اشاره دارد که در برنامه‌درسی و آموزش از ابتدای توجه به مفهوم عدالت آموزشی مورد اختلاف بوده است و مدافعان برابری همیشه درصد پس زدن آن‌ها بوده‌اند. از این منظر نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های دوستی [۴۱]، شاه باقری و نظری [۴۲]، سربلند [۵۶]، Marx & Kim [۵۵] و مومنی‌راد و علی‌آبادی [۴۳] از آن جهت که به دنبال نکات مثبت در آموزش‌های مجازی بوده‌اند و به بحث برابری در آموزش‌های مجازی اشاره داشته‌اند، همسویی دارد و از آن جهت که به دنبال رفع نابرابری آموزشی بر اساس ویژگی‌های فردی بوده با نتایج پژوهش Madison [۵۷] و Helakorpi, Odenbring & Toivonen [۵۸] همسویی دارد.

مقوله‌های عمده مربوط به بی‌عدالتی‌های تجربه شده در آموزش مجازی شامل مقوله‌هایی چون شکل نگرفتن تعامل واقعی، مشکلات محتوایی، نگرش نادرست سازمانی به دانشجویان مجازی، نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها و نابرابری در ارائه خدمات آموزشی است که در تجارب دانشجویان خود را نشان داده‌اند. از جهت مقوله شکل نگرفتن تعامل واقعی (تعاملات کوتاه و شکننده) نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش دوستی [۴۱] و از منظر نقش عدالت مروده‌ای در رشد افراد با

نگاه را به آموزش مجازی دارند که تنها نیاز ایشان پهنای باندی است که مسئولیت آن نیز بر عهده خود دانشجویان است؛ از این رو مراکز با ابعاد بسیار کوچک با کادر اداری در حد انگلستان دست برای آموزش مجازی در نظر می‌گیرند که با توجه به متن مصاحبه‌های انجام شده جوابگوی نیاز دانشجویان مجازی نیست؛

«همان‌طور که در جریان هستید ما به‌صورت آموزش الکترونیکی (e-learning) دوره‌ها را گذراندیم و مشخصاً زیاد با دانشگاه در رفت و آمد نبودیم؛ ولی در این دو سال بی‌عدالتی را در قسمت پاسخگویی به دانشجو شاهد بودم؛ نه فقط در مورد خودم که در مورد همه هم‌کلاسی‌هایم که با دانشگاه تماس می‌گرفتند مخصوصاً در ترم اول و دوم...» (مشارکت‌کننده شماره ۱)؛

«من حس می‌کنم نیروی کارمندی برای پشتیبانی کم است؛ با اینکه تمام تلاششان را هم به‌کار می‌گیرند؛ ولی اغلب نمی‌توانند به همه برسند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

در این شیوه آموزش، با انتخاب استادان مجرب و تنظیم محتوا بدون توجه به عامل مکان و ساختارهای فیزیکی، تعداد زیادی دانشجو می‌توانند در ۲۴ ساعت روز و ۷ روز هفته از این آموزش‌ها استفاده کنند [۵۳] البته موضوع در اینجا خاتمه نمی‌یابد؛ زیرا در آموزش مجازی، استاد گرچه وجه آشکار در تعامل علمی است؛ اما بخش تمام‌کننده نیست و باید به پیام‌ها و اشکالات ارائه شده توسط دانشجویان پاسخ گوید؛ این در حالی است که تعداد بالای دانشجویان امکان این موضوع را به شدت محدود می‌کند. این مسأله در پژوهش حاضر نیز در سه مورد، محل اعتراض و نشانه بی‌عدالتی عنوان شده است؛

«حین تدریس و بعد از آن، رفع اشکال در کلاس‌هایی که تعداد نفرات غیر استاندارد بود، خیلی سخت بود» (مشارکت‌کننده شماره ۲)؛

«تعداد افراد شرکت‌کننده در کلاس خیلی زیاد است. ترم قبل ۸۰ نفر در یک کلاس بودیم. وقتی تعداد افراد در کلاس بالا باشد؛ قطعاً عدالت رعایت نمی‌شود... یک کلاس مجازی نهایت ۲۰ نفر باید باشد که همه بتوانند در بحث شرکت کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۲۲).

یکی دیگر از عناصر مهم و ضروری در آموزش مجازی، تدریس مجازی است. تدریس مجازی نوعی از تدریس است که در محیط‌های مجازی اتفاق می‌افتد. مدرس مجازی وظایفی نظیر تسهیل محتوا، مشارکت در بحث‌ها، مدیریت، ارزیابی، ترغیب یادگیری گروهی، حمایت فنی، ارزشیابی و بازخورد و نظارت و راهنمایی را بر عهده دارد. این ویژگی‌ها با توجه به اصولی چون افزایش تعامل بین استاد و دانشجو، تسهیل مشارکت بین دانشجویان، ترغیب دانشجویان به یادگیری فعال، امکان ارائه بازخورد سریع به دانشجویان، تأکید بر تفاوت‌های فردی بین دانشجویان، تقویت انعطاف‌پذیری شناختی، مسأله محوری و تسهیل تعامل بین یادگیرنده و منابع گوناگون یادگیری انتخاب می‌شود. از این رو تدریس مجازی به عناصر و مهارت‌های بیشتری نسبت به تدریس حضوری نیاز دارد. این مهارت‌ها چهارچوبی است برای درک عمیق شبکه پیچیده‌ای از روابط بین محتوا، فن تعلیم، تکنولوژی و زمینه‌ای که آن‌ها

جدول ۲. همخوانی نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین

Table 2: Consistency of results of this study with the results of previous studies

Previous articles	The results of this article
مادیسون	برابری دانشجویان با ویژگی‌های متفاوت
Madison	Students' equity with different characteristics
هلاکورپی، ادنبرینگ و یوونن	برابری دانشجویان در تعامل با استادان
Helakorpi, Odenbring & Toivonen	Students' equality in relationship with professors
دوستی	شکل نگرش تعامل واقعی
Doosty	No real interaction
شاه‌بیگی و نظری	مشکلات محتوایی
Shahbeigi & Nazari	Content problems
مارکس و کیم	نگرش نادرست سازمانی به دانشجویان مجازی
(Marx & Kim)	Organizational misconceptions toward virtual students
مومنی‌راد و علی‌آبادی	نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها
Momeni-Rad & Ali-Abadi	Inequality in the use of facilities and costs
رنج‌دوست و کاظمی	نابرابری در ارائه خدمات آموزشی
Ranjdoust & kazemi	Inequality in the provision of educational services
دوستی	زبانگ و وانگ
Doosty	Zhang & Wang

در این بخش نیاز است به محدودیت‌هایی نیز که پژوهش داشت اشاره شود. مشکلاتی چون دسترسی مشکل به دانشجویان مجازی با توجه به حضور کوتاه مدت ایشان در دانشگاه، ارتباط گرفتن با ایشان در زمان نامناسب (ایام امتحانات ایشان) و استفاده از دستگاه ضبط صدا که مانع از آن می‌شد که بسیاری از افراد نمونه حاضر به مصاحبه شوند یا در صورت مشارکت بتوانند خود واقعی باشند. ماحصل این پژوهش نیز پیشنهاداتی است که می‌توان در زمینه پیشبرد آموزش‌های مجازی در قالب نتایج به دست آمده ارائه کرد مانند:

- ایجاد کانال‌های ارتباطی متنوع بین استاد و دانشجویان برای شکل گرفتن تعاملات مناسب‌تر، با توجه به یافته شکل نگرش تعامل واقعی؛
- توجه به کاربردی کردن محتوا و ایجاد ساختار مدون در تهیه و تدوین محتوا و ارائه به موقع آن به دانشجویان در جهت حل مشکلات محتوایی؛
- ایجاد کانال‌های ارتباطی مناسب بین دانشجویان و ساختار مدیریتی جهت شناخت بیشتر دانشجویان مجازی، نیازهای ایشان و توانمندی‌های و ظرفیت‌های ایشان تا از این طریق ساختار مدیریتی

نتایج پژوهش رنج‌دوست و کاظمی [۵۹] همسویی دارد. از منظر مشکلات محتوایی (محتوای غیر کاربردی، عدم نظارت در تدوین محتوا و نداشتن برنامه‌ریزی مدون و مشخص در ارائه درس) نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش بیگ محمدی [۶۰] و قادری، معمارزاده، علی پور و میرسپاسی [۶۱]، با نتایج پژوهش بیگ محمدی [۶۰] از آن جهت که در مقایسه اثربخشی آموزش‌های سنتی و الکترونیکی نشان داده بود که گروه آموزش‌های سنتی از منابع اطلاعاتی مناسب‌تری بهره‌مند بوده‌اند و تمرین‌ها و تکالیف در گروه آموزش‌های سنتی کارآمدتر بوده و با نتایج پژوهش قادری، معمارزاده، علی پور و میرسپاسی [۶۱] از آن جهت که در توجه به محتوا اثربخشی را جزء شاخص‌های عدالت توزیعی در آموزش عنوان کرده است همسویی دارد؛ اما تا حدودی با نتایج خلیل پور [۶۲] که نشان داده همبستگی بالایی بین میزان آموزش‌های کوتاه‌مدت و ارتقای کارایی فرهنگی وجود دارد - از آنجا که به نوعی نشان از مطلوبیت محتوا دارد - دچار ناهمسویی است؛ در تبیین این ناهمسویی می‌توان به نوع آموزش‌ها که در پژوهش مذکور به صورت حضوری بوده است اشاره داشت.

از جمله نتایج متفاوتی که پژوهش حاضر به آن دست یافت؛ مقوله نگرش نادرست سازمانی به دانشجویان مجازی (نگرش سرمایه‌ای داشتن به دانشجویان و عدم توجه به توانایی‌های واقعی دانشجویان) است که برای اولین بار در پژوهش حاضر به آن اشاره شده است؛ لذا همسویی و ناهمسویی خاصی نیز با آن گزارش نشده است. مقوله نابرابری در استفاده از تسهیلات و میزان هزینه‌ها (هزینه‌های بالای آموزشی و نابرابری در استفاده از تسهیلات) با نتایج پژوهش Vally & Tleane [۶۳] که به کاهش هزینه‌ها در جهت افزایش عدالت اجتماعی در آموزش تأکید داشته همسو است؛ اما با نتایج Yanuschik, Pakhomava & Batbold [۶۴] که نشان داده آموزش الکترونیکی مقرون به صرفه است، ناهمسو است. در تبیین این ناهمسویی می‌توان گفت در پژوهش‌های مذکور آموزش از طریق سازمان‌ها و بدون هزینه یادگیرندگان بوده است؛ در حالی که در پژوهش حاضر دانشجویان مجازی باید هزینه بالایی را برای تحصیل خود متقبل می‌شدند. نتایج مربوط به نابرابری در ارائه خدمات آموزشی (نداشتن الگوی رفتاری سازمانی متناسب با آموزش مجازی، تعداد کم کارمندان جهت پاسخگویی به نیازهای آموزشی دانشجویان، تعداد بالای دانشجویان در کلاس و استفاده از اساتید نامناسب در تدریس) با نتایج پژوهش Nneka [۶۵] - از آنجا که در مطالعه خود نشان داده است که دسترسی به امکانات بالقوه بر استفاده کنندگان این دوره‌ها تأثیر دارند - همسویی دارد؛ همین‌طور با نتایج پژوهش نجاری و حسنی [۶۶] و Zhang & Wang [۶۷] از آن جهت که نشان داده است از حیث برابری فرصت‌ها در آموزش عالی نابرابری وجود دارد مقایسه پژوهش‌های پیشین با دستاوردهای پژوهش حاضر را می‌توان در قالب جدول (۲) به صورت خلاصه ارائه داشت:

Ineffectively Involved in e-Learning Practices to Accomplish Preferred Educational Outcomes. *eLearning & Software for Education*. 2018; 1: 1.

[4] O'Grady CR. Integrating service learning and multicultural education: An overview. In O'Gray, C. (ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. London: Routledge; 2014.

[5] Mosaffa N. Does the covenant on the rights of the child in Islam provide adequate protection for children affected by armed conflicts? *Muslim World Journal of Human Rights*. 2011; 1-8.

[6] Fägerlind I, Saha LJ. *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Amsterdam: Elsevier; 2016.

[7] Bang M, Shirin V. Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Gognition and Instruction*. 2016; 34 (3): 173-193.

[8] Levin HM. The economic payoff to investing in educational justice. In P. Siljander et al (eds.) *Schools in Transition*. New York: Sage Publications; 2017. p. 161-188.

[9] Schouten G. Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice. *Journal of philosophy of Education*. 2012; 46(3): 472-491.

[10] Warren MR. Transforming public education: The need for an educational justice movement. *New England Journal of Public Policy*. 2014; 26(1): 11.

[11] Stovall D. Against the politics of desperation: Educational justice, critical race theory, and Chicago school reform. *Critical Studies in Education*. 2013; 54(1): 33-43.

[12] Moosavi S, Fatemi S, Nikro R, Mohemkar KS. [Exploration of medical sciences students and educational custodians view about educational equity in clinical environment]. *Research in Medical Education*. 2017; 8 (4) : 1-10. Persian.

[13] Macleod CM. Just Schools and good childhoods: Non-preparatory dimensions of educational justice. *Journal of Applied Philosophy*. 2018; 35 (S 1): 76-89.

[14] Matusov E, Marjanovic-Shane A. Beyond equality and inequality in education: Bakhtinian dialogic ethics approach of human uniqueness to educational justice. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. 2018; E1-E38.

[15] Ishimaru AM, Takahashi S. Disrupting racialized institutional scripts: Toward parent-teacher transformative agency for educational justice. *Peabody Journal of Education*. 2017; 92(3): 343-362.

[16] Salter LA, Phelan S. The morality and political antagonisms of neoliberal discourse: Campbell Brown and the corporatization of educational justice. *International Journal of Communication*. 2017; 11: 3030-3050.

بتواند نگرش درستی نسبت به ایشان پیدا کند و خدمات آموزشی مناسبی نیز به ایشان ارائه دهد؛

- ایجاد تناسب بین هزینه پرداخت شده دانشجویان و خدمات تسهیلاتی؛
- توجه به ایجاد زیرساخت‌های مناسب قبل از اقدام به ایجاد آموزش‌های مجازی از جمله منابع انسانی مناسب (اساتید و کارکنان آموزش دیده)؛
- ایجاد کارگاه‌هایی جهت آموزش حضوری مهارت‌های فناوری و کامپیوتری قبل از اقدام به ایجاد آموزش‌های مجازی برای استادان. پژوهشگرانی نیز که در ادامه راه می‌خواهند در آموزش‌های مجازی و اخلاقیات موجود در آن اقدام به پژوهش کنند؛ می‌توانند به بررسی راهکارهای برخورد درست با بی‌عدالتی در آموزش‌های مجازی توجه داشته باشند.

مشارکت نویسندگان

مشارکت نویسندگان: طراحی مطالعه: جعفری و همایونی بخشایش؛ جمع‌آوری اطلاعات: جعفری و همایونی بخشایش؛ تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها: همایونی بخشایش؛ پیش‌نویس نسخه اولیه: جعفری و همایونی بخشایش؛ ویرایش انتقادی نسخه خطی برای محتوای مهم فکری: علم الهدی؛ پشتیبانی اداری، فنی و مادی: جعفری و علم الهدی، نظارت بر مطالعه: علم الهدی.

تشکر و قدردانی

این پژوهش ماحصل مصاحبه و بررسی یک‌ساله مداوم تیم پژوهشی در قالب ارائه کاری علمی بدون تقید به ارائه طرح یا پژوهشی برای سازمان دولتی یا نهادی خصوصی است. در این بخش نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانشجویان مجازی دانشگاه‌های جامع تهران به خاطر تخصیص زمان و اطلاعات ارزشمندشان جهت انجام این پژوهش تشکر نمایند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.»

منابع و مأخذ

- [1] Alam al-Hoda J. *Islamic Theory of Education*. (2nd ed.) Tehran: Imam Sadiq University; 2014. Persian.
- [2] Yarigholi B, Zarghami S, Ghaedi Y, Nagibzadeh M A. [A comparative analysis of educational justice's philosophy: perspective of liberalism and communitarianism]. *Foundations of Education*. 2014; 2 (1): 108-191. Persian.
- [3] Mihăilă R, Pera A, Bratu S, Rădulescu A, Drumea M. E-Learning in the Workplace: Why Employees May be

- [31] Given LM. *Lived Experience in The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. New York: SAGE Publications; 2008.
- [32] Marshall C, Rossman GB. *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications; 2011.
- [33] Lindseth A, Norberg A. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 2004; 18 (2): 145–153.
- [34] Horsford SD, Alemán Jr EA, Smith PA. Our separate struggles are really one: Building political race coalitions for educational justice. *Leadership and Policy in Schools*. 2019; 18(2): 226-236.
- [35] Levin HM. The economic payoff to investing in educational justice. *Educational Researcher*. 2009; 38(1): 5–20.
- [36] Warren MR. Transforming public education: The need for an educational justice movement. *New England Journal of Public Policy*. 2014; 26(1): 11.
- [37] Stovall D. Against the politics of desperation: Educational justice, critical race theory, and Chicago school reform. *Critical Studies in Education*. 2013; 54(1): 33-43.
- [38] Gallagher K, Sahni U. Performing care: re-imagining gender, personhood, and educational justice. *Gender and Education*. 2019; 31(5): 631-642.
- [39] Smith SM. Communities fighting inequity in schools. A review of lift us up, don't push us out!: Voices from the front lines of the educational justice movement. *Democracy and Education*. 2019; 27(1): 12.
- [40] Sarmadi M, Masomifard M. [Position of educational justice in evolution of teaching and training system based on constructivism]. *Research in School and Virtual Learning*. 2015; 3(10): 65-72. Persian.
- [41] Doosty M. [Explaining teachers' perceptions of virtual in-service training]. [master's thesis]. Tabriz, Qld: Shahid Madani University; 2018. Persian
- [42] Shahbeigi F, Nazari S. [Virtual education: Benefits and limitations]. *JMed*. 2012; 6 (1): 47-54. Persian.
- [43] Momeni-Rad A, Ali-Abadi Kh. [An investigation of the quality of e-learning courses based on e-learning standards in the field of information technology engineering in Khajeh Nasir al-Din Toosi University of Technology]. *Quarterly of Educational Measurement*. 2012; 2(7): 121-138. Persian.
- [44] Fathi Vajargah K. *In-service education planning*. Tehran: Samt. 2017. Persian.
- [45] Bagheri Heidari F. [A Study on the effective factors on the students lecturers' communication in some Iranian universities]. *Iranian Journal of Sociology*. 2014; 15(4): 153-172. Persian.
- [17] Taylor A. Expanding the frame: Building transnational alliances for racial and educational justice. *Peabody Journal of Education*. 2017; 92(3): 405-424.
- [18] Merry MA. Equality and Educational Justice. In *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd; 2018
- [19] Lino A, Rocha A, Sizo A. Virtual teaching and learning environments: Automatic evaluation with symbolic regression. *Journal of Intelligent and Fuzzy Systems*. 2016; 31(4): 2061-2072.
- [20] Penland JL, Laviers K, Bassham E, Nnochiri V. Virtual learning: A study of virtual reality for distance education. In Keengwwe, J (ed) *Handbook of research on blended learning pedagogies and professional development in Higher Education*. Texas: IGI Global; 2019.
- [21] Catelani M. et al. Faculty professional development on e-learning. The results of the DIDEI project. *Education Sciences and Society-Open Access Journal*. 2019; 9(2): 20-26.
- [22] Vezzetti E, Violante M. Virtual interactive e-learning application: An evaluation of a student satisfaction. *Computer Applications in Engineering Education*. 2015; 23(1): 72-91.
- [23] Moore JL, Dickson-Deane C, Galyen K. E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*. 2011; 14: 129–135.
- [24] Khan AB, Matskin M. Supporting place/space based patterns of citywide mobile learning through multi-agent framework. In *Proceedings of 2012 IEEE Seventh International Conference on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education*. Takamatsu; 2012 p. 152-156.
- [25] UNESCO Institute of Statistics. Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- [26] Sayyari H, Lotfipour P, Kazempour E. [The impact of ICT-based education on educational justice development]. *Educational Psychology*. 2012; 8(23): 2-28. Persian.
- [27] Sarmadi M, Masoumifard M. [A study on the role of ICT-based education in decreasing environmental challenges (with emphasis on urban environment)]. *Environmental Education and Sustainable Development*. 2016; 4(2): 38-50. Persian.
- [28] Robinson B. Using distance education and ICT to improve access, equity and the quality in rural teachers' professional development in western China. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2008; 9(1): 1- 17.
- [29] Golparvar M, Javadian Z, Esmailian Ardestani Z. [Educational justice and civic-academic behaviors: the mediating role of academic ethics]. *The Journal of New Thoughts on Education*. 2012; 8(3): 85-106. Persian.
- [30] Afrazandeh SS, Mirzaei T, Pouraboli B. [Educational justice and educational citizenship behavior from perspective of nursing students]. *Med Ethics J*. 2016; 10(35): 117-140. Persian.

- [59] Ranjdoust S, kazemi M. [Providing a model for creativity based on organizational culture and organizational justice among the staff of the Education Office]. *Journal of New Approach in Educational Administration*. 2019; 9, 4 (36), 311-339. Persian.
- [60] Big Mohammadi S. *Comparison of the effectiveness of traditional and electronic instructors training in Mahshahr city*. Paper presented in the 3rd National Conference on Management and Humanities Research in Iran. Tehran: Managing Research Institute. 2017. Persian.
- [61] Ghaderi E, Memarzadeh G, Alipour H, Mirsepassi N. Identification and prioritization of the indicators of justice-oriented training and improvement system. *Journal of New Approach in Educational Administration*. 2019; 10, 3(39), 167-192. Persian.
- [62] Khalilpour B. *The effectiveness of short-term cycle instructional services*. Paper presented in the World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the Beginning of the Third Millennium. Shiraz: Research Company Green Market Idea; 2016. Persian.
- [63] Vally S, Tleane C. (2019). *The rationalisation of teachers and the quest for social justice in education in an age of fiscal austerity*. In *The state, education and equity in post-apartheid South Africa*. New York: Routledge; 2019.
- [64] Yanuschik OV, Pakhomava EB, Batbold k. E-learning as a way to improve the quality of educational for international students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; 215: 147-155.
- [65] Nneka HE. Modeling LIS students' intention to adopt e-learning: A case from university of Nigeria, Nsukka. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 2011; 478.
- [66] Najjari M, hassani M. Analysis Inequality of Higher Education Access Opportunities (Case Study: Townships of West Azerbaijan). *Scientific Journal Management System*. 2019; 7(14), 76-96.
- [67] Zhang Y, Wang M. *Regional education inequality in China under Marx's view of justice*. In *2nd International Conference on Social Science, Public Health and Education (SSPHE 2018)*. US: Atlantis Press.
- [46] pardakte, F. [The relationship between hidden curriculum and gender inequalities between university students]. *Research in Curriculum Planning*. 2016; 12(47): 16-27. Persian.
- [47] Balali E, Mohebbi S. [Higher education challenges about ethnicity and policy making strategies]. *Quarterly of Social Studies and Research in Iran*. 2018; 7(3): 553-577. Persian.
- [48] Seyed Emami K. [Where do ethnic identities come from? A review of the main theories]. *Quarterly Journal of Islamic Revolution Approach*. 2009; 7: 15-32. Persian.
- [49] NikooNezhad S, Zamani B. [Comparison between Interaction and social presence of students enrolled in actual and virtual programs in terms of demographic factors and academic achievement]. *Journal of Applied Sociology*. 2014; 25(3): 119-134. Persian.
- [50] Khorasani A, Doosti H. [A study of the level of satisfaction and importance of the factors influential on effectiveness of e-learning from the employees' viewpoints]. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*. 2011; 1(4): 37-58. Persian.
- [51] Sarafi Nejadad A, Najjarian S, Haghdoost AA. [Production of standard content in virtual education: A necessity]. *Strides in Development of Medical Education*. 2008; 5(2): 152-154. Persian.
- [52] Vakiliifard A, Mahdavi M, Khodadadian M. [Tools for teaching Persian in a virtual environment: From design to implementation]. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. 2013; 61-82. Persian.
- [53] Farhad Seraji M, Yarmohammadi V. [Preparation and credit an instrument for assessing e-learner entrance readiness]. *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 2010; 1 (3): 1-27. Persian.
- [54] Rezaian A, Babay Ahari M. [Model for behavior change using thinking process tools of the theory of constraints]. *QBQ*. 2004; 8 (33):81-110. Persian.
- [55] Marx S, Kim Y. Technology for equity and social justice in education: Introduction to the special issue. *International Journal of Multicultural Education*. 2019; 21(1): 1-4.
- [56] Sarboland, K. [Evaluation of e-learning methods on satisfaction of graduate students of the Islamic Azad University units of Northwest of Iran]. *Technology of Education Journal (TEJ)*. 2019; 14(1): 349-360. Persian.
- [57] Madison M. Book Review: Black participatory research: Power, identity, and the struggle for justice in education. 2018.
- [58] Helakorpi J, Odenbring Y, Toivonen V. Gender equality, social justice and education in the Nordic countries. In Helakorpi J, Odenbring Y, Toivonen V (eds) *Gender in education: A collection of educational research in the Nordic countries*. Norway: Nordic Research on Gender in Teacher Education. 2018.

معرفی نویسندگان

AUTHOR(S) BIOSKETCHES



اسماعیل جعفری استادیار گروه آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران می باشد. جعفری فارغ التحصیل دوره دکتری برنامه ریزی درسی است. آموزش مجازی، برنامه درسی مجازی، موبکها و فناوری های آموزشی زمینه پژوهشی مورد علاقه وی می باشد.

برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری و کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست.

Homayouni Bakhshayesh, N. PhD Student, Curriculum Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

n_homayounibakhshaye@sbu.ac.ir



جمیله علم‌الهدی دارای مدرک دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی از دانشگاه تربیت مدرس و دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی است. ایشان بیش از ۳۵ مقاله علمی پژوهشی در مجلات ملی و بین‌المللی به چاپ رسانده و همچنین بیش از ۱۰ کتاب تألیف کرده است.

Alamolhoda, J. Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

G_Alamolhoda@sbu.ac.ir

ایشان بیش از ۱۰ مقاله علمی پژوهشی در مجلات ملی و بین‌المللی به چاپ رسانده و همچنین یک فصل از کتاب بین‌المللی و بیش از ۶ کتاب را به تألیف و ترجمه کرده است.

Jafari, E. Assistant professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Es.jafari@mail.sbu.ac.ir



نسرین همایونی بخش‌ایش دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه شهید بهشتی است. ایشان مدرک کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی را در سال ۱۳۹۵ از دانشگاه شهید مدنی اذربایجان (تربیت معلم سابق) دریافت نمود. در سال ۱۳۹۶ به عنوان نفر دوم دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی در آزمون سراسری در دانشگاه شهید بهشتی تهران شروع به تحصیل کرد و تاکنون چند مقاله علمی در مجلات علمی ارائه نموده است. زمینه‌های تخصصی وی عبارتند از:

Citation (Vancouver): Jafari E, Homayouni Bakhshayesh N, Alamolhoda J. [The lived experiences of students from educational justice in virtual education]. *Tech. Edu. J.* 2021; 15(2): 223-238

 <http://dx.doi.org/10.22061/tej.2020.5291.2199>



COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.