



Original Research Paper

A sociological analysis of academic ethics and identity in the Corona era: A mixed study

Zahra Maher¹

¹ Assistant Professor, Department of Social Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran

ARTICLE INFO

Received: Apr. 24, 2023

Revised: Aug. 11, 2023

Accepted: Aug. 23, 2023

KEYWORDS

virtual education
academic identity
normative commitment
mixed research method
University of Isfahan

* Corresponding Author

✉ z.maher@ltr.ui.ac.ir

☎ +98 913 8342799

How to Cite this article:

Maher, Z. (2023). A sociological analysis of academic ethics and identity in the Corona era: A mixed study. *Journal of University Studies*, 2(1), 125-147.

doi: 10.22035/jous.2024.5071.1046

URL:

https://www.jous.ir/article_492.html

ABSTRACT

With the spread of the corona virus in Iran and elsewhere in the world, universities were forced to either close and implement the virtual education program without planning, which not only lacked the necessary structures rather professors and students too had been unprepared for the given scenario. The main purpose of this research is to investigate the perceptions and lived experience of professors and students at the University of Isfahan with regard to the status of "academic identity" and "normative commitment" in virtual scientific communities. This research has applied a mixed approach (qualitative-quantitative) to study the subject under investigation. In the qualitative part, the "phenomenology" method has been used while in the secondary quantitative stage, in order to collect the required data, using quota sampling method, 390 people were selected for interview through a questionnaire. The findings showed that harms related to normative commitment in the University of Isfahan were: scientific dishonesty, violation of privacy, formal and unreal presence, abnormality in evaluation and misuse of technology. Also, there were the deficiency of academic identity in the course of virtual education, which has crystallized in the form of weakness of individual and collective academic identity and deficiency of social presence.

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUCTION

Iranian universities (and of course all academic institutions throughout the world) faced unwanted and unpredictable scenario with the spread of the coronavirus disease. Evidence and research indicate a decrease in commitment to the norms and ethics of science in the era of virtual education. The Covid-19 pandemic and the need to quickly transfer the teaching and evaluation methods of universities from face-to-face to virtual mode exposed the lack of sufficient preparation and prerequisites for taking care of these evaluation methods. As such, the lack of commitment to academic norms became a serious issue in the academic system of countries around the world.

Research shows that during Corona, there has been an increase in student cheating (Moore& Kearsley, 2011), a decrease in academic honesty (Guangul et al., 2020) and an increase in cheating in online tests (Daniels et al., 2021; Janak et al., 2021). According to their own admission, students committed more cheating in online exams than in face-to-face exams.

Therefore, in this study, the situation of "academic identity" and "normative commitment" has been investigated during the Corona epidemic. While analyzing the lived experience of students and professors, the challenges related to virtual education are identified and represented in order to gain a deep understanding of the status of normative commitment, academic identity and other components of academic culture in the course of virtual education in the University of Isfahan.

And the results should be examined and tested on a larger population of the university but the main question is: Can the results obtained from the qualitative section be generalized to a larger student population of the University of Isfahan?

METHODOLOGY

The research has used a mixed method (quantitative-qualitative combined) and different techniques including a Exploratory Sequential Design to study the subject matter. In the qualitative part, in order to describe the deep experiences of professors and students about the status of normative commitment and academic identity during virtual education, the phenomenological method was used. In the quantitative stage, by conducting a survey, the level of "normative commitment and academic identity" was measured on a sample of students. And, using Cochran's formula and quota sampling method, 384 students from different fields were selected and the data gathered from them were evaluated.

FINDINGS

What was the status of "academic identity and normative commitment" of professors and students in the era of Corona? This is being question to for the qualitative section and results obtained were as followed:

Lack of normative commitment

The environment governing e-learning is different from the usual environment in face-to-face education. In virtual education, a correct and comprehensive definition of virtual ethics has not yet been provided; and the analysis of the lived experience of professors and students showed that users, learners and teachers did not consider themselves obliged to comply with the ethical framework as in the real world. Examples of non-commitment to ethics and scientific values among virtual activists were: lack of honesty and accuracy, violation of privacy, formal and unreal presence, and abnormality in evaluation.

Lack of academic identity

Based on the findings, it seems that the identity space of the face-to-face university before Corona was not the same as the cyber university. In both groups of students and professors, the issue of "academic identity challenge" was a central issue. Establishing a proper connection between personal identity and academic identity had been one of the main concerns of students in the present study. Analyzing the mental views of students showed that their social and emotional presence in the classroom was weak. With regard to quantitative findings, non-adherence to academic norms and values with a total average of 3.74 was reported at a high level in the statistical sample. Meanwhile, misuse of technology and scientific dishonesty were very high with an average of 4.25 and 3.98. Violation of privacy was also moderate with an average of 3. The variables of personal emotional weakness and low academic self-esteem had the lowest average, which shows that students at the individual level were able to maintain their academic identity to some extent, while the average damage in the collective components of academic identity (weak energy) collective emotionality, weak social presence and weak educational obligations) was at a higher level.

CONCLUSION

The analysis of qualitative and quantitative research data indicates that in virtual education, a correct and comprehensive definition of ethics had not yet been provided, and users, learners, and professors did not consider themselves obliged to comply with the ethical framework as in the real world.



University Studies

Vol. 2
Issue 1
Autumn 2023



In fact, virtual education was able to develop intellectual agreement and standardize issues and methods in academic communities. In this situation, there was no sufficient formal and informal communication between science agents. Membership and participation in scientific associations and continuous communication with colleagues inside and outside institutions were forgotten, an issue that decreased the contact between people and so were the academic identity and collective emotion between them.

It seems that virtual education needs to move in a legal path of professional ethics in order to prevent the consequences and moral misconducts caused by it. In the virtual world and electronic education system, all users, students, learners, professors and teachers, managers and employees, content providers, researchers, publishers and authors need to contribute to the formation and observance of the ethics of virtual education.

NOVELTY

In this study, the situation of "academic identity" and "normative commitment" during the corona epidemic has been investigated using a mixed research method. This is an innovative idea to get a deep understanding of these issues and other components of academic culture in the course of virtual education in the University of Isfahan during the pandemic.

ACKNOWLEDGMENT

This research is an outcome of a plan that was carried out with the financial support of the Institute for Cultural, Social and Civilization Studies. Therefore, the author expresses her appreciation and gratitude to this research institute.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author.

BIBLIOGRAPHY

- Baghaei Sarabi, A., & Esmaeili, M. J. (2009). Avāmil-e ejtemā'ī-ye mo'asser bar hoviyat-e dānešgāhī-ye dānešjuyān-e Dānešgāh-e Āzād-e Eslāmī [Social factors influencing the academic identity of Islamic Azad University students]. *Pažuhešnāme-ye 'Olum-e Ejtemā'ī*, 3(4), 175–203.
- Colaizzi, Paul F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In Ronald S. Valle & Mark King (eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 6). Oxford University Press.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2011). *Ravašhā-ye pažuheš-e tarkibi* [Mixed methods research] (A. Kiāmanesh & J. Sarāee, Trans.; 1st ed.). Tehran, Iran: Našhr-e Āeezh.
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Parker, P. C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, 24(1), 299-318.
- Dreyfus, H. (2010). *Darbāre-ye Internet: Negāhi falsafi be Internet* [On the Internet: A philosophical inquiry into the Internet] (A. Farsinejad, Trans.). Tehran, Iran: Nashr-e Saqi.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333.
- Farahmand, M., & Namazi, M. M. (2020). Barrasi-ye 'avāmel-e meydāni-ye mortabet bā hoviyat-e dānešgāhī [Examining contextual factors related to academic identity]. *Islamic Humanities Sciences*, 6(22), 27–42.
- Farhoud, D. (2010). Aqlaq-e ākādāmik dar āmoozesh va pažuheš [Academic ethics in education and research]. *Journal of Ethics in Science and Technology*, 5(3–4), 1–4.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519-535.
- Hashemianfar, S. A., Rabani, A., & Maher, Z. (2013). Pišāmdadhā va payāmadhā-ye ta'ahod-e hanjārī dar dānešgāhā [Incidents and consequences of normative commitment in universities]. *Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology*, 8(2), 13–26.
- Janke, S., Rudert, S. C., Petersen, Ä., Fritz, T. M., & Daumiller, M. (2021). Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? *Computers and Education Open*, 2, 1-9.



University Studies

Vol. 2
Issue 1
Autumn 2023



- Kian, M. (2013). *Farhang-e āmuzeš va yādgiri* [The culture of teaching and learning] (A perspective on the e-learning environment at the university; 1st ed.). Yazd, Iran: Yazd University Press.
- Kian, M. (2014). Čālešhā-ye āmuzeš-e majāzi: Revāyat-e ānče dar dānešgāh-e majāzi āmuxe nemišavad [Challenges of virtual education: A narrative of what is not taught in virtual universities]. *Journal of Challenges of Virtual Education*, 5(3), 11–22.
- Kogan, M. (2000). Higher Education Communities and Academic Identity. *Higher Education Quarterly*, 54, 3: 207-216.
- Moore, M. G., Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.
- Moradi, A., & Mohsen Kardelu, M. (2019). Padidāršenāsi-ye tangnāhā-ye axlāqī-ye āmuzeš-e elektroniki dar āmuzeš-e āli-ye majāzi-ye Irān [Phenomenology of the ethical dilemmas in e-learning in Iran's virtual higher education]. *Journal of Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 9(4), 61–76.
- Norouzi, F., & Bakhtiari, M. (2015). Mizān-e pāybandī-ye dānešjuyān be hanjārhā-ye dānešjuyī, axlāqī-ye 'ilmī va 'avāmil-e dānešgāhi-ye mo'asser bar ān dar beyn-e dānešjuyān-e Dānešgāh-e Shahid Beheshti va Dānešgāh-e Āzād-e Vāhed-e Tehrān-e Shomāl [The extent of students' adherence to student norms, scientific ethics, and academic factors influencing it among students of Shahid Beheshti University and Islamic Azad University, North Tehran branch]. *Pazhuheshnāmeḥ-ye 'Olum-e Ensāni*, 7(1), 155–186.
- Poornagdi, B. (2012). Ta'amoli bar axlāq dar āmuzeš-e majāzi va yādgiri-ye elektroniki [A reflection on ethics in virtual education and e-learning]. *Semnan Police Science Journal*, 2(4), 93–111.
- Shirazi, F., Heydari, Sh., & Sanjari, M. (2012). Axlaqiyāt dar āmuzeš va yādgiri-ye elektroniki [Ethics in education and e-learning]. *Quarterly Journal of Ethics and Medical History of Iran*, 9(5), 89–100.
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *Int. J. Human-Computer Interaction*, 35 (6), 448–455. doi:10.1080/10447318.2018.1455126
- Zasht Mirzaei, H. (2021). *Āmuzeš-e āli-ye pasā-koronā; Negāhi be tajrobe-ye āmuzeš-e āli-ye Irān dar koronā va dars-hāyi barāye mowqe'iyat-e pasākoronā* [Post-COVID higher education: A look at Iran's higher education experience during COVID and lessons for the post-COVID situation] (1st ed.). Tehran, Iran: Našr-e Moassese-ye Motāle'āt-e Ejtemā'i va Farhangi.
- Zokaei, S. (2004). Javānān va farāghat-e majāzi [Youth and virtual leisure]. *Journal of Youth Studies*, 6, 2–3.



مقاله پژوهشی

تحلیل جامعه‌شناختی اخلاق و هویت دانشگاهی در دوران کرونا؛ یک مطالعه ترکیبی

زهرا ماهر*

۱ استادیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

با شیوع ویروس کرونا در ایران و جهان، دانشگاه‌ها در شرایطی ناچار به تعطیلی و اجرای بدون برنامه‌ریزی برنامه آموزش‌های الکترونیکی شدند که نه ساختارهای لازم را در اختیار داشتند و نه اساتید و دانشجویان آمادگی‌های لازم را کسب کرده بودند. هدف اصلی این پژوهش بررسی ادراکات و تجربه زیسته استادان و دانشجویان دانشگاه اصفهان از وضعیت «هویت دانشگاهی» و «تعهد هنجاری» در اجتماعات علمی مجازی در دانشگاه اصفهان است. از لحاظ روش‌شناختی، این پژوهش، رویکرد ترکیبی (کیفی-کمی) را برای مطالعه موضوع مورد بررسی انتخاب کرده است. در بخش کیفی، از روش «پدیدارشناسی» استفاده شده است. در مرحله کمی ثانویه، برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز، با استفاده از شیوه نمونه‌گیری سهمیه‌ای، ۳۹۰ نفر برای مصاحبه انتخاب شدند و توسط پرسشنامه‌ای با سؤالات بسته مورد مصاحبه قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که مهم‌ترین آسیب‌های مربوط به تعهد هنجاری در دانشگاه اصفهان عبارت‌اند از: عدم صداقت علمی، نقض حریم خصوصی، حضور صوری و غیرواقعی، ناهنجاری در ارزشیابی و سوء استفاده از فناوری. همچنین با کاستی هویت دانشگاهی در دوره آموزش مجازی مواجه هستیم که در قالب ضعف هویت دانشگاهی فردی و جمعی و کاستی حضور اجتماعی متبلور شده است. در واقع، آموزش مجازی، توانایی توسعه اجتماع اخلاقی و هنجارمند کردن مسائل و روش‌ها را در اجتماعات دانشگاهی نداشته است و منجر به ضعف هویت دانشگاهی در بین استادان و دانشجویان شده است. به نظر می‌آید اخلاقیات دانشگاهی و هویت سیال کنشگران آکادمیک در عرصه سایبر اساساً نیازمند طراحی کدهایی جدید است که نمی‌تواند به صورت بخشنامه‌ای و از بالا به پایین تنظیم شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۰۳
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۵/۱۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۵

واژگان کلیدی:

آموزش مجازی
هویت دانشگاهی
تعهد هنجاری
روش تحقیق ترکیبی
دانشگاه اصفهان

* نویسنده مسئول

z.maher@ltr.ui.ac.ir

① ۹۱۳۸۳۴۲۷۹۹-۹۸+

چگونه به این مقاله ارجاع دهیم:

ماهر، زهرا (۱۴۰۲). تحلیل جامعه‌شناختی اخلاق و هویت دانشگاهی در دوران کرونا؛ یک مطالعه ترکیبی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱۲۵-۱۴۷ (۱۲۲).

doi: 10.22035/jous.2024.5071.1046

URL:

https://www.jous.ir/article_492.html

کی‌رایت:



© نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند. دسترسی به متن کامل مقاله براساس قوانین کربن‌و کامانز CC BY 4.0 آزاد است.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

۱. مقدمه و بیان مسئله

پس از شیوع ویروس کرونا، آموزش مجازی به مهم‌ترین برنامه دانشگاه‌ها در ایران تبدیل شد. فرصت آموزش برخط، در صورت وجود شرایط و امکانات لازم امکان نوآوری، خلاقیت و ابتکار را برای استادان فراهم کرده و می‌تواند روش تدریس سنتی را دگرگون کند. نظام آموزش عالی ایران نیز با اغتنام از فرصت تعطیلی اجباری ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا، آموزش مجازی را به عنوان راه‌حل فوری در صدر برنامه‌های خود قرار داد تا از این طریق بخشی از آموزش عالی تعطیل شده را حیات بخشد.

دانشگاه ایرانی (و صد البته تمام محافل آکادمیک در دنیا) به دلیل شیوع و همه‌گستری بیماری کرونا و ویروس با مسائل ناخواسته و پیش‌بینی‌ناپذیری مواجه شد که امکان گردهمایی در شکل‌های سنتی کلاس درس را از استادان و دانشجویان - دست‌کم تا رخت بر بستن این بیماری - دریغ کرد و محفل‌های مجازی را جایگزین نمود. به این ترتیب، به دلیل شرایط و بسترهای خاص، دانشگاه بیش از هر زمانی با نوعی بحران در تولید دانش مواجه شد و این بحران تیشه بر ریشه تمام ساحت‌های سنتی دانشگاه انداخت که دست‌کم برای ایدئولوژی و آموزه‌های کهنش درباره شناخت بهترین دانشجویان و چگونگی بهبود سطح نمرات و فضای رقابتی آن مقدس بوده‌اند (میرزایی، ۱۴۰۰، ۱۲۷).

از طرف دیگر، پژوهش‌ها (هاشمیان فر و همکاران، ۱۳۹۲) نشان می‌دهد دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس دانشگاهی، سازوکارهای مؤثری در جهت جامعه‌پذیری علمی^۱ و تعهد به هنجارهای علمی فراهم می‌کنند. هر چه تعهد هنجاری^۲ در بین اساتید و دانشجویان بیشتر باشد، می‌توان امیدوار بود که تکاپو برای رشد علمی در آن‌ها جدی‌تر خواهد بود. هر چه هویت دانشگاهی در فرد بهتر شکل گرفته باشد و عضو اجتماع علمی، خود و هویتش را بیشتر با مؤلفه‌های علمی تعریف کند و هر قدر وجه علمی فرد بتواند موجب شناسایی او باشد، کنش‌های علمی وی بیشتر، عمیق‌تر و دقیق‌تر خواهد بود و می‌توان امیدوار بود که بازار علم مشتری خود را حفظ کند. بنابراین، چنانچه فرایند جامعه‌پذیری علمی به درستی انجام و «آداب علم»^۳ درونی و ملکه ذهن اعضای اجتماع علمی شود، در این صورت، هر



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۲۶

دوره ۲، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۲
پیاپی ۵

1. scientific socialization
2. normative commitment
3. ethos of science

یک از آنها به دلیل کسب هویت دانشگاهی، برای پیشبرد علم، تأمین نیازهای شغلی، نیازهای جامعه و سایر موضوعات دائماً در مسیر یادگیری و یاد دادن، تولید و اشاعه فکر و ایده‌های نو با تمام توان تلاش می‌کند.

۲. پیشینه تحقیق

بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده (نوروزی و بختیاری، ۱۳۹۴؛ فرهود، ۱۳۸۹)، تعهد هنجاری در اجتماعات دانشگاهی می‌تواند هویت‌آفرین باشد. هویت دانشگاهی^۱ عبارت است از معانی، تصورات، احساسات، نگرش و برداشت مثبت یا منفی نسبت به هویت فردی (شخصی، نقشی) و هویت جمعی (گروهی) دانشگاهی افراد که مبتنی بر عواطف و احساسات، و مکانیسم‌های تفاوت، طرد و جدایی‌سازی، رده‌بندی، قدرت تبعیض و نابرابری، و سلسله‌مراتب منزلت و اعتبار عمل می‌کند و تعریف می‌شود (بقائی سرایی و اسماعیلی، ۱۳۸۸، ۱۸۱). این در حالی است که شواهد و تحقیقات حاکی از کاهش تعهد به هنجارها و اخلاقیات علم در دوران آموزش مجازی است. بروز همه‌گیری کووید-۱۹ و نیاز به جابه‌جایی سریع شیوه آموزش و ارزشیابی دانشگاه‌ها از حالت حضوری به مجازی موجب شد تا آمادگی و پیش‌نیازهای کافی برای مراقبت از این شیوه‌های ارزشیابی به سرعت مهیا نشود. به همین خاطر، عدم تعهد به هنجارهای دانشگاهی در دوران کرونا به یک مسئله جدی در نظام‌های دانشگاهی کشورهای جهان تبدیل شد. استفاده از بستر فضای مجازی برای آموزش و ارزیابی دانشجویان می‌تواند وابستگی به زمان و مکان را به‌طور قابل توجهی کاهش دهد (Moore & Kearsley, 2011, 3). استفاده از این فناوری‌ها، گاهی اوقات امکان تقلب را نیز افزایش داده است. به‌طور خاص فناوری‌های آموزش آنلاین همواره با نگرانی درباره تقلب آزمون‌دهندگان همراه بوده است. به همین دلیل، راه‌کارهای مختلفی برای کاهش احتمال تقلب توسط پژوهشگران و صاحب‌نظران مطرح شده است (Elsalem, et al., 2021, 326). پژوهش‌ها نشان می‌دهد در دوران کرونا شاهد افزایش تقلب دانشجویان (Moore & Kearsley, 2011)، کاهش صداقت علمی (Guangul, et al., 2020) و افزایش تقلب در آزمون‌های آنلاین (Daniels, et al., 2021; Janke, et al., 2021) بوده‌ایم.

1. Academic identity



بررسی جانک و همکاران نیز نشان می‌دهد دانشجویان به اذعان خودشان در آزمون‌های آنلاین این دوران بیش از آزمون‌های حضوری مرتکب تقلب شده‌اند (Janke, et al., 2021). در پژوهش‌های مربوط به قبل از دوران کرونا نیز ضعف تعهد هنجاری در آموزش مجازی تأیید شده است. مرادی و کردلو (۱۳۹۸) تنگناهای اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی مجازی ایران را شامل نقض حریم خصوصی، محدودیت دسترسی به استادان، ضعف روابط استاد و دانشجویان و فقدان الگوگیری اخلاقی از مدرسان می‌دانند. پورنقدی (۱۳۹۱) نشان می‌دهد به دلیل آزادی موجود در فضای مجازی در مقایسه با دنیای واقعی، نشر مطالب آموزشی نادرست و یا استفاده از منابع آموزشی بدون رعایت حق مؤلف و منابع آن بیشتر از آموزش سنتی است. همچنین در آموزش مجازی هنوز تعریف درست و جامعی از اخلاق مجازی ارائه نشده و کاربران، فراگیران و مدرسان همانند دنیای واقعی، خود را ملزم به رعایت چارچوب اخلاقی نمی‌دانند.

شیرازی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود برخی از انگیزه‌های مربوط به تقلب و عدم رعایت مسائل اخلاقی در یادگیری الکترونیک را شامل فشار برای کسب نمره، اضطراب محیط امتحان، کمبود دانش، خصوصیات فردی و شخصیتی و اختلال رشد استدلال اخلاقی می‌دانند.

کیان (۱۳۹۳) چالش‌های آموزش مجازی در دانشگاه‌های ایران را در سه محور اصلی تربیت، خلاقیت و روابط قدرت، تقسیم‌بندی می‌کند. وی بر این باور است که در محیط مجازی، به دلیل فقدان ارتباط رو در رو و الگو گرفتن دانشجو از استاد و دیگران، زمینه تربیت چندان فراهم نیست. وی اظهار می‌نماید که به دلیل تمرکز آموزش‌های مجازی بر حفظیات و عدم توجه به یادگیری سطوح بالاتر، پرورش خلاقیت با موانع جدی مواجه شده و اعمال تضعیف شده است.

در واقع، بروز همه‌گیری کووید-۱۹ و نیاز به جابه‌جایی سریع شیوه آموزش و ارزشیابی دانشگاه‌ها از حالت حضوری به مجازی موجب شد تا آمادگی و پیش‌نیازهای کافی برای مراقبت از این شیوه‌های ارزشیابی به سرعت مهیا نشود. به همین خاطر، عدم تعهد به هنجارهای دانشگاهی در دوران کرونا به یک مسئله جدی در نظام‌های دانشگاهی جهان تبدیل شد.

با توجه به آنچه گفته شد، دوره آموزش مجازی دانشگاه نیز به واکاوی عمیق و جامعی نیازمند است که از این طریق، بتوان عملکرد آن را به‌ویژه در خصوص وضعیت هویت دانشگاهی و تعهد هنجاری به صورت شفاف و مستدل مورد ارزیابی قرار داد تا نتیجه و بازده کار آشکار شده و زمینه‌های تعالی آن فراهم شود. از این رو، در این مطالعه سعی شده است وضعیت «هویت دانشگاهی» و «تعهد هنجاری» در دوران اپیدمی کرونا مورد مذاقه قرار گیرد. به این ترتیب، تلاش می‌گردد ضمن تحلیل تجربه زیسته دانشجویان و استادان، چالش‌های مرتبط با آموزش مجازی شناسایی و بازنمایی گردد تا شناختی عمیق از وضعیت تعهد هنجاری، هویت دانشگاهی و سایر مؤلفه‌های فرهنگ آکادمیک در دوره آموزش مجازی در دانشگاه اصفهان به دست آید و نتایج حاصله بر روی جامعه آمار بزرگ‌تری از دانشجویان دانشگاه اصفهان مورد بررسی و آزمون قرار گیرد.

هدف این پژوهش بررسی تجربه زیسته استادان و دانشجویان دانشگاه اصفهان از وضعیت تعهد هنجاری و هویت دانشگاهی در اجتماعات علمی مجازی در دانشگاه اصفهان است و به این سوالات پاسخ می‌دهد که وضعیت هویت دانشگاهی و تعهد هنجاری اساتید و دانشجویان در دوران کرونا چگونه است؟ آیا نتایج حاصل از بخش کیفی، به جامعه آمار بزرگ‌تری از دانشجویان دانشگاه اصفهان قابل تعمیم است؟

۳. روش

پژوهش حاضر از روش ترکیبی^۱ (ترکیب کمی و کیفی) استفاده شده است و از بین تکنیک‌های مختلف روش ترکیبی، طرح اکتشافی متوالی^۲، برای مطالعه موضوع مورد بررسی استفاده شده است. این مدل زمانی استفاده می‌شود که مرحله کیفی اولیه با هدف شناسایی متغیرهای اصلی، انجام شده است و در مرحله کمی ثانویه امکان تعمیم‌پذیری این نتایج در یک جامعه آماری بزرگ‌تر ارزیابی می‌شود (کرسول و کلارک، ۱۳۹۰).

در بخش کیفی تحقیق به منظور توصیف تجربیات عمیق استادان و دانشجویان درباره وضعیت تعهد هنجاری و هویت دانشگاهی در دوران آموزش مجازی، از روش پدیدارشناسی

1. Mixed method
2. Exploratory Sequential Design



استفاده شد. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه استادان و دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ هستند. به این ترتیب، از نمونه‌گیری هدفمند^۱، و به طور خاص از راهبردهای نمونه‌گیری حاد و نمونه‌گیری گلوله برفی^۲ استفاده شده است. به این ترتیب ابتدا موارد حاد (مطالعین کلیدی سرشار از اطلاعات در موضوع پژوهش) شناسایی شدند و مورد مصاحبه قرار گرفتند (نمونه‌گیری حاد). سپس از مشارکت‌کنندگان درخواست شد افرادی با ویژگی‌های مشابه جهت انجام مصاحبه معرفی کنند (نمونه‌گیری گلوله برفی). به منظور گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. مجموع شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۲ نفر بودند که تعداد ۱۴ نفر از آنها از اساتید و ۱۸ نفر از دانشجویان بودند. داده‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلازی^۳ (۱۹۷۸) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. این تجزیه و تحلیل برای رسیدن به کدهای توصیفی^۴، کدهای تفسیری^۵ و کدهای تبیینی^۶ صورت گرفت.

در مرحله کمی، با انجام تحقیق پیمایشی، میزان «تعهد هنجاری و هویت دانشگاهی» بر روی نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه اصفهان، مورد سنجش قرار گرفت. در این مرحله، مقوله‌های جدید شناسایی شده در بخش کیفی مبنای انتخاب و تعریف متغیرهای تحقیق قرار گرفت. با استفاده از فرمول کوکران و شیوه نمونه‌گیری سهمیه‌ای، ۳۸۴ نفر از دانشجویان رشته‌ها و مقاطع مختلف در دانشگاه اصفهان مورد مطالعه قرار گرفتند. مبنای توزیع سهمیه‌ای نمونه، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی بوده است. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه محقق‌ساخته است. اعتبار و پایایی پرسشنامه با اجرای آزمون مقدماتی بر روی ۳۰ نفر بررسی شد. در همه متغیرهای تحقیق، ضریب آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ و نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است. جهت تحلیل اعتبار سازه‌ای پرسشنامه نیز از روش تحلیل عامل تأییدی^۷ و نرم‌افزار Amos استفاده شد. در مدل‌های اندازه‌گیری عاملی تأییدی، معناداری ضرایب متغیرهای مشاهده‌شده بر روی متغیر پنهان (مقدار t بیشتر از ۱/۹۶) و همچنین شاخص‌های برازش قابل قبول، به عنوان

1. Purposive sampling
2. Snowball sampling
3. Colaizzi, Paul F
4. Descriptive codes
5. Interpretive codes
6. Explanatory codes
7. Exploratory factor analysis

اعتبار آن مقیاس در نظر گرفته شده است. از میان شاخص‌های برازش مختلف، شاخص‌های کای اسکوئر^۱، شاخص کای اسکوئر بهنجار^۲، شاخص برازش تطبیقی^۳، شاخص برازش تطبیقی مقتصد^۴ و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد^۵ بررسی شدند.

۴. یافته‌ها

۴-۱. بخش کیفی

سؤال بخش کیفی این بود: وضعیت هویت دانشگاهی و تعهد هنجاری اساتید و دانشجویان در دوران کرونا چگونه است؟ در ادامه نتایج به دست آمده در راستای پاسخ به این سؤال را با هم مرور می‌کنیم.

۴-۱-۱. کاستی تعهد هنجاری

محیط حاکم بر یادگیری الکترونیکی با محیط رایج در آموزش حضوری متفاوت است. در آموزش مجازی هنوز تعریف درست و جامعی از اخلاق مجازی ارائه نشده است. واکاوی تجربه زیسته اساتید و دانشجویان نیز نشان می‌دهد که کاربران، فراگیران و مدرسان همانند دنیای واقعی، خود را ملزم به رعایت چارچوب اخلاقی نمی‌دانند. نمونه‌هایی از عدم تعهد به اخلاق‌ها و ارزش‌های علمی در بین کنشگران مجازی شناسایی شد:

الف) کاستی صداقت و دقت

واکاوی تجربه زیسته دانشجویان و اساتید نشان می‌دهد که انواع تقلب، کپی برداری، جعل تکالیف، ارائه مدرک جعلی، تقلب در امتحانات و کمک به دیگران حین تقلب در بین دانشجویان افزایش یافته است. دانشجویی در این باره می‌گوید:

بیشتر بچه‌ها می‌دونن استاد مشغله شون زیاده و وقت نمی‌کنند همه تکالیف درسی را بخونن؛ برا همین متأسفانه سرقت علمی هم زیاد شده... مثلاً راجع به یه موضوعی تو گوگل می‌زنن و یه فایل وردی که نوشته شخص دیگه‌ای بوده پیدا می‌کنند و بدون ارجاع به اون به عنوان تحقیق خودشون ارائه می‌دن... خیلی موارد دیدم اصلاً استاد متوجه نشده... (مشارکت‌کننده ۲۲)

1. Chi-square / CIMN
2. Normed chi- square(CMIN/DF)
3. Comparative fit index/CFI
4. PCFI
5. Root mean squared error of approximation/ RMSEA

ب) نقض حریم خصوصی

در حوزه آموزش‌های الکترونیکی، مسئله‌ای که حریم شخصی دانشجو و استاد را به مخاطره می‌اندازد، افزایش ارتباط دانشجو و استاد و در دسترس بودن دائمی آنهاست. و ممکن است نسبت به سؤالات و پیگیری‌های بیشتری شود که عملاً نسبت به حقوق شخصی آنها نوعی بی‌احترامی به حساب آید. بنابراین لازم است میزان دسترسی و ارتباطات طرفین، کاملاً مشخص و در زمان‌های اداری صورت گیرد. استادی در این باره می‌گوید:

من خودم به دانشجویام گفتم هر سؤالی راجع به درس و امتحان و ... دارید، تا حداکثر دو ساعت بعد از تموم شدن همون کلاس پرسید... واقعاً تعداد دانشجویها زیاده و نمی‌تونم شبانه‌روز پاسخگو باشم... (مشارکت‌کننده ۱۳).

ج) حضور صوری و غیرواقعی

ارائه رفتارهای غیرواقعی، صوری و آزمایشی در آموزش مجازی به دلیل ماهیت خاص ارتباطات در این آموزش، شدت گرفته است. کاربر شبکه می‌تواند از تکنیک بازی نقش استفاده کرده و از حضور واقعی در کلاس درس طفره رود و متناسب با نقش مجازی خود بیندیشد (ذکایی، ۱۳۸۳). کاربر شبکه می‌تواند با کتمان ویژگی‌های حقیقی خود، نقش مجازی بگیرد و متناسب با آن سخن بگوید. دانشجویان با طفره رفتن از حضور در جلسات آنلاین، و پرداختن به امور متفرقه، عملاً محیط آموزشی را به محیطی فاقد تعامل مؤثر و بی‌کیفیت تبدیل می‌نمایند و حضوری صوری و غیرواقعی از خود را به نمایش می‌گذارند. دانشجویان در این باره می‌گویند:

سر یکی از کلاس‌ها، من چون کار داشتم، اون ساعت سیستم رو روشن می‌گذاشتم و می‌رفتم! (مشارکت‌کننده ۳۱).

د) ناهنجاری در ارزشیابی

آزمون‌های آنلاین و ارزیابی‌های ناکافی در آموزش مجازی چالش مهمی هستند. به‌زعم استادان، فضای مجازی ابزار نظارت و ارزیابی دانشجو را محدودتر کرده است. تأثیرات منفی فاصله استاد و دانشجویان و نبود تعامل چهره‌به‌چهره بر ارزشیابی، افزایش تقلب‌ها در آزمون‌های آنلاین، عدم تطابق برخی دانشجویان با فناوری‌ها و تکنیک‌های ارتباطی، مشکل در دسترسی به کامپیوتر و اینترنت، بی‌تجربگی برخی دانشجویان و استادان،



مشکلات نمره‌دهی به آزمون‌ها خصوصاً آزمون‌های شفاهی و مشکل تشخیص دقیق سهم هر دانشجو در کارهای گروهی از دیگر مشکلات سنجش و ارزشیابی دانشجویان در فضای مجازی است. از نظر استادان، این مهم جای تأمل دارد:

ارزشیابی‌های آنلاین خیلی قابل اعتماد نیست. از یکی از دانشجوها شنیدم که بچه‌ها گروه چهارپنجه نفره تشکیل می‌دن و کنار هم می‌شن و مشورتی جواب می‌دن... سلامت آزمون تو این روش تضمین نمی‌شه (مشارکت‌کننده ۵).

استادان در این باره چنین می‌گویند:

... خیلی از موارد دانشجوها عمداً اینترنت را قطع و وصل می‌کنند و یا ادعا می‌کنند که صدا را ندارند و قطع و وصل می‌شه... تا عدم تسلط‌شون در پرسش و پاسخ‌های کلاسی را مخفی کنند... بعضی وقتا هم از این بهونه برای توجیه عدم انجام تمرین‌ها و تکالیف یا نزدن حاضری استفاده می‌کنند... مثلاً می‌گن یه ربع آخر کلاس نت‌شون قطع شده و صدای استاد را نداشتن و متوجه تکلیف کلاسی نشدن... یا تونستن حاضری بززن، در حالی که من مطمئنم در خیلی موارد اصلاً سر کلاس نبوده‌اند... (مشارکت‌کننده ۱۳).

جدول ۱. کدهای تفسیری و توصیفی مربوط به کد تبیینی کاستی تعهد هنجاری

زیرکد تفسیری	کد توصیفی
حضور صوری و غیر واقعی	حاضری زدن شخص دیگری به جای دانشجو، روشن گذاشتن سامانه و رها کردن واقعی کلاس مجازی، پرداختن به امور متفرقه در کلاس‌های آنلاین، نشان دادن شخص دیگری به جای خود سر کلاس آنلاین، دادن پاسخ‌های صوری بلی و خیر در کلاس،
ناهنجاری در ارزشیابی	امکان پاسخگویی گروهی دانشجویان در امتحانات آنلاین، محدود شدن ارزشیابی به امتحانات پایان‌ترم (برخی مواقع)، لزوم تستی بودن سوالات در امتحانات آنلاین، پاسخ‌دهی دانشجویان به صورت گروهی و با خرد جمعی، مراجعه به جزوه و کتاب حین امتحان، هدم وجود ابزارهای کافی برای نظارت بر دانشجو در جلسه امتحان
کاستی دقتو صداقت	افزایش تقلب بین دانشجویان، افزایش کمی‌برداری موقع انجام تکالیف، افزایش تقلب در امتحانات، کمک به دیگران حین تقلب، دسترسی بالا به اینترنت و افزایش سرقت علمی، افزایش مهارت دانشجویان در سرچ‌های اینترنتی و بالا رفتن سرقت علمی
سوء استفاده از فناوری	قطع و وصل کردن عمدی اینترنت توسط دانشجویان، وانمود کردن به نداشتن صدا در کلاس‌های آنلاین، سوء استفاده از سامانه برای نزدن حاضری، تشکیل گروه‌های دانشجویی برای پاسخ به امتحانات آنلاین، پاسخ به امتحانات با استفاده از خرد جمعی، رها کردن کلاس و روشن گذاشتن سامانه به صورت صوری، اعتراض بی‌مورد به کاهش کیفیت تدریس، ورود و خروج عامدانه از سامانه به بهانه مشکل داشتن سامانه
نقض حریم خصوصی	انتظار دانشجو برای در دسترس بودن دائمی استاد، پرسیدن سؤال توسط دانشجویان در کل شبانه‌روز در پیام‌رسان‌ها، ارسال پیام در پیچ خصوصی اساتید در اینستاگرام، ناراحتی دانشجویان از پاسخ ندادن اساتید به سوالات خصوصی آنها به صورت ۲۴ ساعته، غیرمحدود شدن ساعات دسترسی به استاد



۴-۱-۲. کاستی هویت دانشگاهی

بر اساس یافته‌های پژوهش، به نظر می‌آید فضای هویتی دانشگاه حضوری پیش از کرونا با دانشگاه سایبری یکسان نیست. اساساً در دانشگاه سایبری، هویت‌ها و تیپ ارتباط‌ها کاملاً متفاوت است. در هر دو گروه دانشجویان و استادان مورد مطالعه، مسئله «چالش هویت دانشگاهی» مسئله‌ای محوری است. ایجاد ارتباطی مناسب میان هویت فردی و هویت دانشگاهی و از دغدغه‌های اصلی دانشجویان، در مطالعه حاضر است.

الف) ضعف هویت دانشگاهی فردی

دانشجویان طی دوره تحصیل خود جنبه‌های مختلفی از ابعاد هویت آکادمیک خود را جست‌وجو می‌کنند. واکاوی تجربه زیسته دانشجویان از آموزش مجازی و معانی ذهنی آنها از این آموزش نشان می‌دهد که کاستی حضور آنها در دانشگاه، چالشی جدی در «هویت فردی» آنها ایجاد کرده است و احساس دانشجوی بودن را - به ویژه برای دانشجویانی که از ترم اول درگیر آموزش مجازی شده‌اند - برای آنها کم‌رنگ کرده است. بسیاری از دانشجویان، دانشجوی بودن را با حضور در دانشگاه برابر می‌دانند. آنها معتقدند نرفتن به دانشگاه، احساس دانشجوی بودن و خاطرات دانشگاهی را از آنها گرفته است. نمونه‌ای از اظهارات دانشجویان، معرف این مسئله است:

تو فضای دانشگاه که نباشی، دوستات را که نبینی، تو اتاق استادات نتونی بری، اصلاً حس خوبی نداری... آدم شک می‌کنه که بالاخره دانشجوییم یا نه... من دانشگاه را اول حس و حال دانشجوییش را دوست دارم... بعدش درس و بحثش را (مشارکت‌کننده ۲۲)

... دیگه از وقتی مجازی شده فعالیت‌های علمی حاشیه‌ای مون هم خیلی کم شده... قبلاً با دوستانم یه دو تا کارگاه شرکت می‌کردیم، همایش‌ها و سخنرانی‌هایی که تو دانشکده برگزار می‌شد می‌رفتیم... به هر حال صبح تا عصر که با هم دانشگاه بودیم خیلی جاها سر می‌زدیم. الان نهایتش دو تا کلاس آنلاین بریم و تمام... دیگه انگار هیچ انگیزه‌ای برا بقیه کارا نیست (مشارکت‌کننده ۲۳).

ب) ضعف هویت جمعی دانشگاهی

همچنین مؤلفه‌های ذهنی دانشجویان نشان می‌دهد که آنها به دلیل عدم فعالیت تشکلی دانشجویی و انجمن‌های علمی و همچنین مواجه نامناسب جامعه با دانشجوی مجازی، «هویت جمعی» دانشگاهی خود را نیز دچار چالش می‌دانند. دانشجوی کارشناسی مهندسی عمران می‌گوید:



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۳۴

دوره ۲، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۲
پیاپی ۵

مشکل اینه که تو جامعه و بازار کار آموزش مجازی جا نیفتاده. همه ما را دست می‌ندازن و می‌گن مهندسایی که مجازی درس خونده باشن، خدا به داد سازه‌هاشون برسه... نگران بازار کار هم هستیم... جامعه نگرش خوبی نداره... (مشارکت‌کننده ۲۸)

دانشجویان معتقدند از حقوق عادی دانشجویان حضوری نیز محروم‌اند و این موضوع هم می‌تواند نشان‌دهنده ضعف هویت جمعی دانشگاهی باشد:

...وقتی حضوری بودیم، حداقل می‌رفتیم مدیرگروه‌ها را حضوری می‌دیدیم، آگه درباره درسی یا استادی درخواستی یا اعتراضی داشتیم مطرح می‌کردیم، اما الان برا مجازی که هیچی به هیچ جا... هر چقدرم با گروه تماس می‌گیرم تا الان نتونستم صحبت کنم... اینم خیلی بده... باید یه برنامه‌ریزی کنند که حداقل بتونیم از یه راهی انتظارا تمون را پیگیری کنیم... (مشارکت‌کننده ۳۲)

ج) کاستی حضور اجتماعی در کلاس

منظور از حضور اجتماعی در تدریس برخط، برقراری ارتباط و تعاملات با دانشجویان به نحوی است که احساس کنند در فضایی نسبتاً واقعی که ارزش‌های انسانی پاس داشته می‌شود، قرار دارند. حضور اجتماعی به عنوان توانایی فراگیران برای شناسایی اجتماع، یادگیری، داشتن حس تعلق پذیری به آن و برقراری ارتباط هدفمند در یک اجتماع یادگیری تعریف می‌شود (Song, Kim, & Park, 2019). واکاوی دیدگاه‌های ذهنی دانشجویان نشان داد که حضور اجتماعی آنها در کلاس درس ضعیف است. دانشجویی می‌گوید:

ما که دانشجوی جدیدالورود بودیم و ارتباط و آشنایی قبلی با هم‌کلاسی‌ها مون نداشتیم، یه احساس عدم تعلق به کلاس و به همدیگه داشتیم... انگار نسبت به هم غریبه بودیم... وقتی سر یه کلاس بحثی پیش می‌اومد، برای گفتن نظرم احساس راحتی نداشتم، یا آگه مخالف نظر کسی بودم، اعتماد کافی برای گفتن نظر خودمو نداشتم... (مشارکت‌کننده ۲۲).

همچنین، از بزرگ‌ترین مشکلات کلاس‌های آنلاین، کمبود بیان احساسات و کاستی حضور عاطفی اساتید و دانشجویان بوده است. انتقال صادقانه احساسات نیاز به تعامل مستقیم رو در رو دارد (درایفوس، ۱۳۸۹). از آنجایی که در آموزش مجازی زمینه برای مونولوگ استاد فراهم است، و ارتباطات چهره‌به‌چهره شکل نمی‌گیرد، شاهد ضعف فضای شاد و مفرح در کلاس هستیم. در فضای مجازی، امکان نشاط اجتماعی و شوخی و مزاح به حداقل می‌رسد و این موضوع عامل برگزاری کلاس‌های درس خسته‌کننده و مکانیکی است. دانشجویی در این باره یادآور می‌شود:



توی محیط مجازی که البته خیلی کسل کننده می شه ... نشستن زیاد پشت کامپیوتر و سخنرانی های استاد ... اصلاً نمی شه.. نه شوخی ای نه خنده ای..... همه چیز خشک و مکانیکی می ره جلو (مشارکت کننده ۲۱).

جدول ۲. کدهای تفسیری و توصیفی مربوط به کد تبیینی تضعیف هویت دانشگاهی

کد تفسیری	زیرکدهای تفسیری	کد توصیفی
تضعیف هویت دانشگاهی فردی	ارزش گذاری پایین خود دانشگاهی	احساس نبودن دانشجویی مفید، احساس ارزشمند نبودن، احساس نبودن دانشجویی واقعی، احساس توانا نبودن
	ضعف انرژی عاطفی فردی	عدم احساس غرور دانشجویی، راضی نبودن از رشته تحصیلی به دلیل همزمانی با آموزش مجازی، عدم رضایت از عملکرد برخی استادان در آموزش مجازی، عدم تمایل به ادامه تحصیل در دوران آموزش مجازی
تضعیف عویت دانشگاهی جمعی	ضعف انرژی عاطفی جمعی	لذت نبردن از همکاری علمی و فعالیت علمی با اساتید در دوران مجازی، عدم علاقه به همکاری های علمی با سایر دانشجویان، نداشتن شور و شوق جهت انجام تکالیف و پروژه ها، نداشتن شور و شوق شرکت در کارگاه های مربوط به رشته تحصیلی، نداشتن انگیزه و علاقه برای شرکت در همایش ها و سمینارها
		عدم برخورداری از حقوق دانشجویان حضوری، نداشتن حق انتخاب استاد، نداشتن حق اعتراض به شرایط نامناسب آموزش مجازی، نبود حمایت و پشتیبانی از دانشجویان در دوران آموزش مجازی، تمسخر تحصیلات مجازی توسط دوستان و آشنایان، شوخی و مزاح با فارغ التحصیلان مجازی، عدم استقبال کارفرمایان از ورود فارغ التحصیل مجازی به بازار کار
	کاستی حضور اجتماعی	احساس عدم تعلق به کلاس، احساس غریبگی در کلاس، نداشتن احساس راحتی موقع اعلام نظر خود، نداشتن احساس راحتی موقع مخالفت با نظر دیگران، عدم توانایی برقراری ارتباط با همکلاسی ها، معذب بودن در استفاده از میکروفون، کم بودن مشارکت ها و بحث های کلاسی، نبودن نشاط در کلاس ها، عدم امکان شوخی در کلاس ها، خشک و مکانیکی بودن کلاس ها، شاد نبودن فضای کلاس، کاهش روابط احساسی بین استاد و دانشجو



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۳۶

دوره ۲، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۲
پیاپی ۵

جدول ۳. مدل استخراج شده از بخش کیفی

کدهای تبیینی	کدهای تفسیری	زیرکدهای تفسیری
آسیب های مربوط به تعهد هنجاری	عدم صداقت علمی	-
	تقص حريم خصوصي	-
	حضور صوري و غير واقعي	-
	ناهنجاري در ارزشيابي	-
	سوء استفاده از فناوري	-
	كاهش حضور اجتماعي	-
تضعیف هویت دانشگاهی	ضعف هویت دانشگاهی فردی	ارزش گذاری پایین خود دانشگاهی ضعف انرژی عاطفی فردی
	ضعف هویت دانشگاهی جمعی	ضعف انرژی عاطفی جمعی کاستی حضور اجتماعی

۲-۴. بخش کمی

۱-۲-۴. متغیرهای زمینه‌ای

نحوه توزیع پاسخگویان را بر اساس «جنسیت» آن‌ها نشان داد که حدود نیمی از پاسخگویان زن و بقیه مرد هستند. نحوه توزیع پاسخگویان بر اساس «مقطع تحصیلی» آن‌ها نشان می‌دهد که بیش از نیمی از پاسخگویان (حدود ۶۰ درصد) دانشجویان کارشناسی، حدود ۲۷ درصد دانشجویان کارشناسی ارشد و ۱۵ درصد از آنها، دانشجویان دکترا هستند. نحوه توزیع پاسخگویان بر اساس رشته تحصیلی آن‌ها نشان می‌دهد که ۴۴ درصد از پاسخگویان عضو گروه علوم انسانی، ۲۴/۷۲ درصد کارگزاران علمی گروه علوم پایه، ۱۵/۸۳ درصد عضو گروه زبان‌های خارجی و تنها ۱۵/۵ درصد متعلق به گروه فنی و مهندسی هستند. توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس میزان استفاده آن‌ها از «پلتفرم‌های آموزش مجازی» نشان می‌دهد سامانه Ims دانشگاه با میانگین ۳/۵۱ بیشترین بستر آموزش و یادگیری مجازی را به خود اختصاص داده است.

۲-۲-۴. کاستی تعهد هنجاری

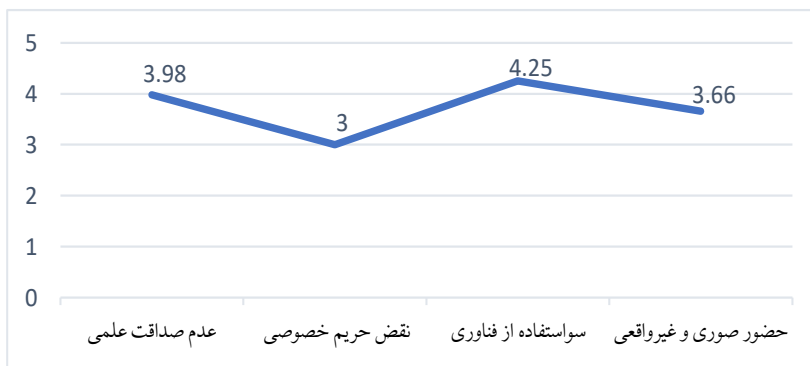
آسیب‌های مربوط به تعهد هنجاری در دوران آموزش مجازی با میانگین کل ۳/۷۲ در نمونه آماري کمی نیز در حد بالایی گزارش شده است. این بدان معناست که آموزش مجازی، الگوهای فرهنگی، فضای نمادین، آیین‌های دانشگاهی، عرف و مقررات، ارزش‌ها و هنجارها و را نیز در محیط دانشگاه دستخوش تغییر کرده و یکی از مهم‌ترین کارکردهای آن تعیین و ایجاد نوع خاص هویت برای انسان دانشگاهی است.

جدول ۴. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب آسیب کاستی تعهد هنجاری

مؤلفه‌های عدم تعهد هنجاری	گونه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدی	مخالفم	کاملاً مخالفم	میانگین
عدم صداقت علمی	بیشتر تکالیف درسی خود را از اینترنت کپی پیست می‌کنم.	۴۰.۸	۳۵.۴	۱۲.۳	۷.۷	۳.۸	۲.۹۸
	گاهی موافق، فایده تکالیف درسی را از دوستانم می‌گیرم و با عوض کردن فونت و ظاهر، همان را برای استاد ارسال می‌کنم.	۴۰	۲۰	۲۶.۲	۱۳.۸	-	



میانگین	کاملاً مخالفم	مخالقم	تا حدی	موافقم	کاملاً موافقم	گویه	مؤلفه‌های عدم تعهد هنجاری
۳	۱۴.۶	۲۱.۵	۱۹.۲	۲۴.۶	۲۰	از اینکه استاد در خیلی از مواقع آنلاین است اما پاسخ سؤال مرا نمی‌دهد، ناراحت می‌شوم.	نقض حریم خصوصی
	۱۷.۷	۳۱.۵	۱۹.۲	۱۶.۹	۱۴.۶	اساتید باید پاسخ سؤالات ما را در طول شبانه‌روز در شبکه‌های اجتماعی بدهند.	
۴.۲۵	۰.۸	۸.۵	۳۰	۲۱.۸	۳۹	خیلی وقت‌ها در کلاس آنلاین، عمداً اینترنت را قطع می‌کنم و وانمود می‌کنم که به خاطر مشکل نت امکان شرکت در ادامه کلاس را ندارم.	سوء استفاده از فناوری
	۱.۵	۳.۱	۷.۷	۱۹.۲	۶۸.۵	خیلی وقت‌ها وانمود می‌کنم که به دلیل مشکل سامانه یا اینترنت، متوجه تمرین‌ها نشده‌ام و یا نتوانستم حضری بزنم.	
۳.۶۶	۹.۲	۱۰	۱۵.۴	۲۸.۵	۳۶.۹	در بسیاری از مواقع، از حضور در کلاس‌های آنلاین طفره می‌روم.	حضور صوری و غیرواقعی
	۱۰	۲۰	۲۹.۲	۲۰	۲۰.۸	سر کلاس‌های آنلاین به امور متفرقه می‌پردازم.	
	۰.۸	۷.۷	۲۹.۲	۱۹.۲	۴۳.۱	بعضی مواقع، یوزر و پسوردم را به افراد دیگر می‌دهم تا به کلاس وارد شوند و به جای من حضری بزنند.	
	۸.۵	۱۲.۳	۲۰	۲۶.۲	۳۳.۱	بعضی مواقع سامانه را روشن می‌گذارم و کلاس را ترک می‌کنم.	



شکل ۱. میانگین ابعاد مختلف متغیر تعهد هنجاری (مقیاس ۱ تا ۵)

همان‌گونه‌که نتایج نشان می‌دهد عدم پابندی به هنجارها و ارزش‌های آکادمیک با میانگین کل ۳/۷۴ در حد بالایی در نمونه آماری گزارش شده است. در این بین، سوءاستفاده از فناوری و عدم صداقت علمی با میانگین‌های ۴/۲۵ و ۳/۹۸ در حد بسیار بالایی قرار دارند. نقض حریم خصوصی نیز با میانگین ۳ در حد متوسطی است.

۴-۲-۳. کاستی هویت دانشگاهی

در این مقاله، انگیزش و انرژی عاطفی در دو سطح شخصی و جمعی در نظر گرفته می‌شود. انرژی عاطفی شخصی با شاخص‌های احساس غرور دانشجویی، رضایت از رشته تحصیلی، رضایت از استادان و مدیر گروه، و تمایل به ادامه تحصیل و انگیزش و انرژی عاطفی جمعی با نشانگرهای ترجیح فعالیت‌های فردی، تمایل به کار جمعی و میزان انرژی حاصل از اجتماع دانشگاهی دانشجویان و اساتید مورد سنجش قرار می‌گیرد.

نتایج نشان می‌دهد ضعف انرژی عاطفی فردی (میانگین = ۱/۹۲) و ضعف عزت نفس (میانگین = ۲/۴)، پایین‌ترین میانگین را در بین سایر ابعاد هویت دانشگاهی ضعیف به خود اختصاص داده‌اند و ضعف این دو بعد از هویت دانشگاهی در نمونه آماری تأیید نشده است. این در حالی است که ضعف انرژی عاطفی جمعی با میانگین ۳/۶۹ در حد بالایی گزارش شده است. به نظر می‌رسد با وجود وضعیت نسبتاً مناسب انرژی عاطفی فردی در بین دانشجویان، آن‌ها در برنامه‌های تحقیقاتی خود در دوران مجازی، فردگرایی و تعلقات فردی را ترجیح می‌دهند و شور و شوق فعالیت‌های علمی گروهی کمتر در بین آنها دیده می‌شود.

جدول ۵. توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب شاخصه‌های ضعف هویت دانشگاهی

ابعاد هویت دانشگاهی	گویه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدی	مخالقم	کاملاً مخالفم	میانگین
ارزش‌گذاری پایین خود دانشگاهی (ضعف عزت نفس)	خود را دانشجویی توانا و کاردان می‌دانم (گویه منفی)	۱۴۶	۳۶۹	۳۶۲	۱۰۸	۱۰۵	۲۴۰
	خود را دانشجویی ارزشمند و مهم می‌دانم (گویه منفی)	۲۰۸	۳۶۲	۳۳۱	۹۲	۰۸	
ضعف انرژی عاطفی فردی	از اینکه دانشجوی این دانشگاه هستم احساس غرور می‌کنم (گویه منفی)	۲۶۲	۲۹۲	۲۹۲	۹۲	۶۲	۱۹۲
	از رشته تحصیلی خود راضی هستم (گویه منفی)	۶۶۹	۲۰	۱۰	۲۳	۰۸	



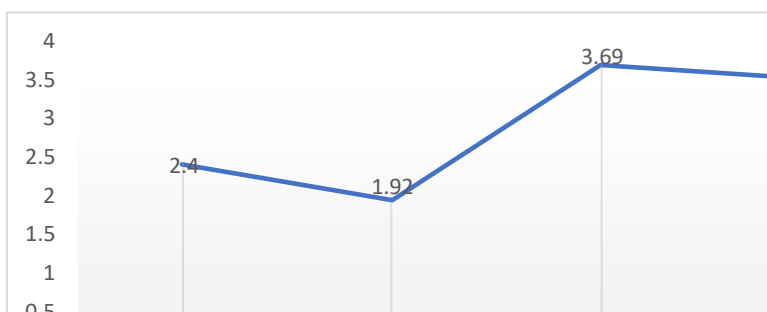
میانگین	کاملاً مخالفم	مخالفم	تا حدی	موافقم	کاملاً موافقم	گویه	ابعاد هویت دانشگاهی
	۶.۲	۱.۵	۲۴.۶	۴۶.۲	۲۱.۵	از استادان و مدیرگروه راضی هستم (گویه منفی)	
	۳.۱	۳.۱	۷.۷	۱۶.۹	۶۹.۲	دوست دارم ادامه تحصیل بدهم (گویه منفی)	
۳.۶۹	۳۵.۴	۳۶.۹	۱۹.۲	۶.۹	۱.۵	از فعالیت‌های علمی گروهی با سایر دانشجویان و اساتید لذت می‌برم (گویه منفی)	ضعف انرژی
	۱۹.۲	۲۶.۹	۳۴.۶	۲۴.۶	۴.۶	حین انجام تکالیف و یا پژوهش درسی گروهی، شور و شوقی وصف ناپذیر به من دست می‌دهد (گویه منفی)	عاطفی جمعی
۲.۹۸	۳.۸	۱۳.۸	۳۱.۵	۳۳.۸	۱۶.۹	در کلاس‌های آنلاین، هنگام مشارکت در بحث‌ها و تعامل با دوستانم، احساس راحتی دارم.	کاستی حضور اجتماعی و احساسی
	۶.۲	۱۹.۲	۳۲.۳	۳۰.۸	۱۱.۵	در کلاس‌های آنلاین، به خوبی می‌توانم با سایر دانشجویان و همکلاسی‌ها تعامل برقرار کنم.	
	۳.۸	۱۱.۵	۴۸.۵	۲۷.۷	۸.۵	در کلاس‌های آنلاین، احساس می‌کنم نظراتم توسط سایر دوستان و همکلاسی‌هایم تأیید می‌شود.	
	۶.۲	۲۳.۸	۲۹.۲	۲۶.۲	۱۴.۶	در فضای مجازی کمتر پیش می‌آید که دانشجو یا استاد برای رفع خستگی یا شاد کردن کلاس، شوخی و مزاح کنند.	
	۹.۲	۲۰	۲۵.۴	۲۳.۱	۲۲.۳	در کلاس آنلاین، امکان بیان احساسات و روابط عاطفی وجود ندارد.	
	۵.۴	۱۸.۵	۲۹.۲	۲۶.۲	۲۰.۸	انتقال احساسات نیاز به روابط رو در رو دارد که در کلاس‌های مجازی ممکن نیست.	



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۴۰

دوره ۲، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۲
پیاپی ۵



شکل ۲. میانگین ابعاد مختلف آسیب «ضعیف هویت دانشگاهی» (مقیاس ۱ تا ۵)

متغیرهای ضعف انرژی عاطفی فردی و ارزش‌گذاری پایین خود دانشگاهی پایین‌ترین میانگین را به خود اختصاص داده است که نشان می‌دهد دانشجویان در سطح فردی توانسته‌اند هویت دانشگاهی خود را تا حدی حفظ کنند در حالی که میانگین آسیب در مؤلفه‌های جمعی هویت دانشگاهی (ضعف انرژی عاطفی جمعی، ضعف حضور اجتماعی و ضعف تعهدات آموزشی) در سطح بالاتری قرار دارد.

جدول ۶. آزمون تی تک‌نمونه‌ای به منظور آزمون قابلیت تعمیم وضعیت «ضعف تعهد هنجاری و هویت دانشگاهی» به جامعه آماری ۱

Sig سطح معناداری	T آماره آزمون	اختلاف میانگین با حد متوسط	حد وسط	حداکثر	حداقل	انحراف استاندارد	میانگین	ابعاد	متغیرها	
۰۴۰/۰	۸۰۱/۲۵-	۰۸/۰-	۳	۵	۱	۲۰۲/۱	۹۲/۱	ضعف انرژی عاطفی فردی	ضعف هویت دانشگاهی فردی	کاستی هویت دانشگاهی
۰۰۰/۰	۸۱۷/۱۰-	۶۰/۰-	۳	۵	۱	۴۱۹/۱	۴۰/۲	ارزش‌گذاری پایین خود دانشگاهی		
۰۰۰/۰	۲۶۶/۴-	۴۹۱/۰	۳	۵	۱	۱۲۳/۱	۴۹/۳	ضعف تعهدات آموزشی	ضعف هویت دانشگاهی جمعی	
۰۰۰/۰	۳۶۳/۰	۶۹۰/۰	۳	۵	۱	۴/۱	۶۹/۳	ضعف انرژی عاطفی جمعی		
۰۹۰/۰	۹۶۵/۱۱	۰۲۲/۰-	۳	۵	۱	۰۳۰/۱	۹۸/۲	کاستی حضور اجتماعی		

۱. در سطری که رنگی شده‌اند، میانگین متغیر به طور معناداری بالاتر از حد متوسط بوده است و نشان از معناداری آن آسیب در جامعه آماری است.



Sig سطح معناداری	T آماره آزمون	اختلاف میانگین با حد متوسط	حد وسط	حداکثر	حداقل	انحراف استاندارد	میانگین	ابعاد	متغیرها
۰۰۰/۰	۱۸۶/۳۳-	۷۶۱/۰-	۳	۵/۵	۱	۸۶۱/۰	۲۳۸/۲	نقض حریم خصوصی	ضعف تعهد هنجاری
۰۰۰/۰	۶۳۴/۱۶	۱۱۵/۰	۳	۵	۱	۸۱۳/۰	۱۱۵/۳	حضور صوری	
۰۰۰/۰	۰۰۳/۱۷	۳۹۶/۱	۳	۵	۱	۱۵۸/۱	۳۹۶/۴	سوء استفاده از فناوری	
۰۰۰/۰	۸۰۵/۱۷	۴۴۹/۱	۳	۵	۱	۱۷۱/۱	۴۴۹/۴	کاستی دقت و صداقت	

در برخی از ابعاد مربوط به ضعف هویت دانشگاهی همچون ارزش گذاری پایین خود دانشگاهی، و ضعف انرژی عاطفی فردی، میانگین نمرات پاسخگویان از حد متوسط نرمال پایین تر است و گویای آن است که جامعه آماری کل دانشجویان دانشگاه اصفهان، در ابعاد فردی هویت دانشگاهی آسیب پذیری کمتری داشته اند.

در متغیر «ضعف انرژی عاطفی جمعی»، که معرف وجوه ارتباطی در زیست دانشگاهی است و عناصری چون صمیمیت و ارتباط عاطفی با اساتید و همکلاسی ها، مشارکت اجتماعی و عضویت در فعالیت های داوطلبانه، و احساسات ناشی از این تعاملات را در بر می گیرد، میانگین نمرات برابر است با ۳/۶۹ که از حد متوسط توزیع نرمال (برابر با ۳) بالاتر است و این امر حاکی از کاهش نسبتاً بالای انرژی عاطفی جمعی در دوران آموزش مجازی است. در حوزه کاهش تعهد هنجاری (کاستی دقت و صداقت، حضور صوری و سوء استفاده از فناوری)، میانگین نمرات پاسخگویان بالاتر از حد متوسط نرمال است و حاکی از شکاف فزاینده بین دانشجویان و اخلاقیات علم در بحران همه گیری کروناست.

در ردیف های رنگی شده، میانگین متغیرها (متغیرهای ضعف تعهدات آموزشی، ضعف انرژی عاطفی جمعی، کاستی حضور اجتماعی، حضور صوری و غیر واقعی، سوء استفاده از فناوری و کاستی دقت و صداقت) به طور معناداری بیش از حد وسط آن متغیر بوده و حاکی از معناداری آن آسیب در جامعه آماری دانشجویان دانشگاه اصفهان است. در سایر متغیرها (ضعف انرژی عاطفی فردی، ارزش گذاری پایین خود دانشگاهی و نقض حریم خصوصی)، آسیب ها در جامعه آماری معنادار نبودند.



۵. بحث

تحلیل داده‌های کیفی و کمی پژوهش حاکی از آن است که در آموزش مجازی هنوز تعریف درست و جامعی از اخلاق مجازی ارائه نشده و کاربران، فراگیران و استادان همانند دنیای واقعی، خود را ملزم به رعایت چارچوب اخلاقی نمی‌دانند. به نظر می‌آید عواملی مانند فقدان ارتباط و تعامل چهره‌به‌چهره استاد- دانشجو، عدم الگوگیری اخلاقی دانشجویان از استاد، تراکم بالای دانشجویان در هر کلاس، گمنامی، وجود هویت مجازی و غیرواقعی، کاستی ارتباطات و تعاملات بین دانشجو و استادان منجر به بروز تنگناهای ارزشی و کاهش پرورش اخلاقی دانشجویان شده است. این پژوهش، یافته‌های سایر پژوهش‌ها (More & Kearsley, 2011; Guangul, et. al., 2020; Daniels, et. a., 2021; Janke, et. al., 2021) در زمینه ضعف هنجارها و ارزش‌های آکادمیک در دوران آموزش مجازی را تأیید می‌کند.

همچنین، عرصه دیجیتال- به‌عنوان دومین عرصه بزرگ احتمالی دانشگاه‌داری در آینده- رفتارها و مجموعه «هویت دانشگاهی» و مناسبات درون و برون دانشگاه را نیز دستخوش دگرگونی‌های اساسی کرده است. این نتیجه توسط سایر تحقیقات داخلی (کیان، ۱۳۹۳، ۱۳۹۲) هم تأیید شده است. تضعیف هویت فردی و هویت جمعی دانشگاهی به ویژه در میان دانشجویان جدیدالورود، در بخش کیفی پژوهش دیده شد. بر اساس یافته‌های بخش کمی پژوهش، مولفه‌های هویت دانشگاهی فردی مانند عزت نفس دانشگاهی و انرژی عاطفی فردی دانشجویان در دوران آموزش مجازی تا حدی حفظ شده است، ولی هویت دانشگاهی جمعی با چالش جدی مواجه شده است. به این معنا که دانشجویان علاقه خود به رشته تحصیلی، دانشگاه، استادان خود و ... را حفظ کرده‌اند، اما شور و شوق فعالیت‌های جمعی دانشگاهی در آنها کاهش یافته است.

در میدان دانشگاه خرده‌فرهنگ‌های گوناگون توسط اجتماعات رسمی و غیررسمی دانشجویی ایجاد می‌شود. علاوه بر تعاملات رسمی در محیط دانشگاه که در قالب کلاس درس تبلور می‌یابد، فعالیت غیررسمی در محافل غیررسمی و اجتماعات دانشجویی حجم زیادی از زیست دانشجویی را به خود اختصاص می‌دهد. بنابراین بخش مهمی از عادت‌واره‌های دانشگاهی و ذهنیت فرد نسبت به زیست دانشگاهی‌اش از این طریق ساخته می‌شود. در آموزش مجازی به دلیل فقدان حضور در محافل غیررسمی دانشجویی، چنین



امکانی وجود ندارد و هویت آکادمیک انسان دانشگاهی با خلأ مواجه می‌شود. این موضوع در سایر تحقیقات (فرهمنند و نمازی، ۱۳۹۹؛ Kogan, 2000) نیز تأیید شده است.

کاستی حس حضور اجتماعی به معنای احساس عدم تعلق به کلاس، احساس غریبگی در کلاس، عدم توانایی برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، کم بودن مشارکت‌ها و بحث‌های کلاسی، نبودن نشاط در کلاس‌ها، خشک و مکانیکی بودن کلاس‌ها، شاد نبودن فضای کلاس، کاهش روابط احساسی بین استاد و دانشجو نیز از نتایج این پژوهش بود. نتایج این بخش از پژوهش، اهمیت نظریه «اجتماع اکتشافی» برای محیط‌های یادگیری آنلاین (Garrison, et al., 2000) را نشان می‌دهد. نکته قابل توجه این است که «حضور» یک پدیده اجتماعی است و از طریق تعاملات بین دانشجویان و مربیان خود را نشان می‌دهد و می‌بایست در آموزش مجازی مورد توجه قرار گیرد.

حس حضور در فناوری‌های مبتنی بر اینترنت اهمیت ویژه‌ای دارد. برای ایجاد حس حضور در محیط یادگیری آنلاین، به طرز فکر، احساس و رفتاری نیاز داریم، متفاوت با آنچه که در محیط‌های یادگیری سنتی انجام می‌دهیم؛ زیرا در فضای مجازی باید تلاش کنیم تا از تمایلات دیگران در افکار، احساسات و رفتارهایی که در تماس با ما به واسطه فناوری دارند آگاه شویم. حس حضور به مفهوم «اینجا بودن و با هم بودن» با سایر یادگیرندگان به واسطه تجارب یادگیری بر خط است (Garrison, et al., 2000).

۶. نتیجه‌گیری

در آموزش حضوری، تعاملات چهره‌به‌چهره استادان و دانشجویان، یک «اجتماع اخلاقی» را شکل می‌دهد و امکان جامعه‌پذیری دانشگاهی و رشد انسان دانشگاهی را فراهم می‌کند. دانشجویان تحت تأثیر اساتید خود و نمادهای جمعی مانند شخصیت‌های دانشگاهی قرار می‌گیرند و انرژی عاطفی آنها افزایش می‌یابد. بدین ترتیب آموزش از رابطه خشک و مکانیکی به رابطه‌ای همراه با مناسبات اخلاقی و هنجاری تبدیل می‌شود. این هنجارمندی در بستر یک فضای اجتماعی و هنجارساز شکل گیرد. متأسفانه آموزش مجازی، فاقد چنین سازوکاری است و این مسئله منجر به ضعف تعهد هنجاری شده است. در واقع، آموزش مجازی،



توانایی توسعه توافق فکری و هنجارمندکردن مسائل و روش‌ها را در اجتماعات دانشگاهی نداشته است. در این شرایط، ارتباطات رسمی و غیررسمی کافی و وافی بین کارگزاران علم وجود ندارد. عضویت و مشارکت در انجمن‌های علمی و ارتباط مستمر با همکاران در درون و بیرون از مراکز علمی به فراموشی سپرده شده است و این مسئله، مواجهه بین افراد را کاهش داده و هویت دانشگاهی و انرژی عاطفی جمعی بین آنها کاهش یافته است.

جامعه‌پذیری دانشگاهی در فضای سایبر که کنشگران هویت‌های چهل تکه‌ای را تجربه می‌کنند متفاوت خواهد شد. اگر تا پیش از این یکی از کارکردهای دانشگاه و آموزش عالی، جامعه‌پذیرکردن افراد تازه‌وارد اعم از دانشجویان و استادان برای زیستن مؤثر و مثبت در فضای آکادمی و بیرون از دانشگاه از طرق متعدد از جمله انجمن‌های علمی، فعالیت‌های علمی و غیرعلمی مشترک، تولید و مصرف علمی و فرهنگی نخبگانی و غیره بود، در فضای سایبری نمی‌توان همان انتظارات را مبنای سیاست‌گذاری قرار داد؛ چرا که اساساً هویت کنشگران فضای سایبر، هویتی جهانی، سیال، انعطاف‌پذیر، مرکزگریز، مشارکتی، فراجنسیتی و نامتعین است و لذا نمی‌توان براساس الگوهایی متعین به سمت این فضا رفت.

به نظر می‌آید آموزش مجازی نیازمند حرکت در یک مسیر قانونمند اخلاق حرفه‌ای است تا از تبعات و سوء رفتارهای اخلاقی ناشی از آن جلوگیری شود. در دنیای مجازی و سیستم آموزش الکترونیکی، همه کاربران، دانشجویان، فراگیران، اساتید و معلمان، مدیران و کارکنان، ارائه‌دهندگان محتوا، پژوهشگران، ناشران و نویسندگان در شکل‌گیری و رعایت اخلاق آموزش مجازی سهیم هستند.

۷. تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی مؤسسه مطالعات اجتماعی و فرهنگی وزارت علوم تحقیقات و فناوری انجام شده است. به این ترتیب نویسنده مقاله مراتب تقدیر و تشکر خود را نسبت به آن مؤسسه اعلام می‌کند.

۸. تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.



- بقایی سرابی، علی، و اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۸۸). عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. پژوهش نامه علوم اجتماعی، ۳(۴)، ۱۷۵-۲۰۳.
- پورنقدی، بهزاد (۱۳۹۱). تأملی بر اخلاق در آموزش مجازی و یادگیری الکترونیکی. دانش انتظامی سمنان، ۲(۴)، ۹۳-۱۱۱.
- دریافوس، هیوبرت (۱۳۸۹). درباره اینترنت: نگاهی فلسفی به اینترنت (ترجمه علی فارسی نژاد). تهران: نشر ساقی.
- ذکایی، سعید (۱۳۸۳). جوانان و فراغت مجازی. مطالعات جوانان، ۶، ۲-۳.
- شیرازی، فاطمه؛ حیدری، شیوا؛ و سنجرى، مهناز (۱۳۹۱). اخلاقیات در آموزش و یادگیری الکترونیکی. فصلنامه اخلاق و تاریخ پزشکی ایران، ۹(۵)، ۸۹-۰.
- فرهمنند، مهناز؛ و نمازی، محمد مهدی (۱۳۹۹). بررسی عوامل میدانی مرتبط با هویت دانشگاهی. علوم اسلامی انسانی، ۶(۲۲)، ۲۷-۴۲.
- فرهود، داریوش (۱۳۸۹). اخلاق آکادمیک در آموزش و پژوهش. اخلاق در علوم و فناوری، ۵(۳-۴)، ۱-۴.
- کرسول، جان؛ و ویکی پلانو، کلارک (۱۳۹۰). روش های پژوهش ترکیبی (ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرابی؛ چاپ اول). تهران، نشر آبیژ.
- کیان، مریم (۱۳۹۲). فرهنگ آموزش و یادگیری (چشم اندازی بر محیط یادگیری الکترونیکی در دانشگاه؛ چاپ اول). یزد: انتشارات دانشگاه یزد.
- کیان، مریم (۱۳۹۳). چالش های آموزش مجازی: روایت آنچه در دانشگاه مجازی آموخته نمی شود. چالش های آموزش مجازی، ۵(۳)، ۱۱-۲۲.
- مرادی، امیر؛ و محسن کردلو (۱۳۹۸). پدیدارشناسی تنگناهای اخلاقی آموزش الکترونیکی در آموزش عالی مجازی ایران. فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۹(۴)، ۶۱-۷۶.
- میرزایی، حسین (۱۴۰۰). آموزش عالی پسا کرونا؛ نگاهی به تجربه آموزش عالی ایران در کرونا و درس هایی برای موقعیت پسا کرونا؛ چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- نوروزی، فیض اله؛ و بختیاری، مریم (۱۳۹۴). میزان پایبندی دانشجویان به هنجارهای دانشجویی اخلاق علمی و عوامل دانشگاهی مؤثر بر آن در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه آزاد واحد تهران شمال. پژوهشنامه علوم انسانی، ۷(۱)، ۱۵۵-۱۸۶.
- هاشمیان فر، سیدعلی؛ ربانی، علی؛ و زهرا ماهر (۱۳۹۲). پیشامدها و پیامدهای تعهد هنجاری در دانشگاه ها. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۸(۲)، ۱۳-۲۶.





- Colaizzi, Paul F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In Ronald S. Valle & Mark King (eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 6). Oxford University Press.
- Daniels, L. M., Goegan, L. D., Parker, P. C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Social Psychology of Education*, 24(1), 299-318.
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. A., & Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519-535.
- Janke, S., Rudert, S. C., Petersen, Ä., Fritz, T. M., & Daumiller, M. (2021). Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? *Computers and Education Open*, 2, 1-9.
- Kogan, M. (2000). Higher Education Communities and Academic Identity. *Higher Education Quarterly*, 54, 3: 207-216.
- Moore, M. G., Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.
- Song, H., Kim, J., & Park, N. (2019). I know my professor: teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *Int. J. Human-Computer Interaction*, 35 (6), 448-455. doi:10.1080/10447318.2018.1455126