

واکاوی پدیده بدبینی تحصیلی دانشجویان آموزش از راه دور:
شناسایی نشانگان و ابعاد به روش کیفی

The Educational Cynicism Among the students of Distance Learning:
Identification of Indicators and Dimensions of Quality Research

سکینه اشرفی^{۱*}، حسن رضا زین آبادی^۲

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۲۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۰۶

چکیده

هدف: هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی پدیده بدبینی دانشجویان آموزش از راه دور، به منظور ایجاد یک چارچوب مفهومی و توسعه مبانی نظری آن بود.

روش: این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی است که با استفاده از رویکرد مبتنی بر پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۸ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر تهران در مقاطع کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری تخصصی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند. انتخاب مشارکت‌کنندگان بر حسب تجربه و نیز آشنایی کلی با موضوع صورت گرفت. داده‌ها از طریق مصاحبه، به روش هدایت کلیات و به صورت نیمه ساختاریافته، گردآوری شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی در سه سطح باز، محوری و گزینشی تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که ۵۴ نشانگر شناسایی شده در چهار بعد بدبینی نسبت به استاد، بدبینی نسبت به دانشگاه، بدبینی اجتماعی و بدبینی شخصیتی تبیین و دسته‌بندی شد.

نتیجه‌گیری: بدبینی تحصیلی دانشجویان یک عامل مهم و تأثیرگذار در شرکت و تکمیل دوره‌های آموزش از راه دور است که نیازمند شناسایی و بررسی است.

کلید واژه‌ها: بدبینی نسبت به استاد، بدبینی نسبت به دانشگاه، بدبینی اجتماعی و بدبینی شخصیتی.

۱. مربی گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران ایران.

۲. دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران ایران.

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

آموزش و پرورش بزرگ‌ترین و دشوارترین مسئله‌ای است که انسان با آن درگیر است. آموزش و پرورش با زندگی انسان پیوند خورده است و هرچه زندگی پیچیده‌تر می‌شود ضرورت و اهمیت آموزش و پرورش بیشتر افزایش می‌یابد. امروزه دوره‌های آموزش از راه دور و الکترونیکی با اهداف ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، دسترسی به منابع مختلف آنلاین و یادگیری خودگردان، در کنار آموزش حضوری به میزان قابل توجهی افزایش یافته است (آلن و سیمان^۱، ۲۰۰۷). پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه آموزش‌های از راه دور و الکترونیکی نشان می‌دهد که میزان شرکت، تکمیل و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان تابع عوامل مدرسه، عوامل خانوادگی و ویژگی‌های شخصیتی از جمله نگرش‌ها، ارزش‌ها، خوش‌بینی و بدبینی دانش‌آموزان و دانشجویان است. احساسات و شخصیت بخش مهمی از ویژگی‌های انسانی هستند. آن‌ها نقش مهمی در پذیرش، شرکت و تکمیل دوره‌های آموزش از راه دور و یادگیری الکترونیکی دارند (فتاحی و مرادیان^۲، ۲۰۱۸)؛ در این میان بدبینی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (بسک و سلملا-ارو^۳، ۲۰۱۳). بدبینی^۴ به‌طور عام یک ویژگی شخصی و ذاتی است که به‌طور کلی به ادراک‌های منفی درباره رفتار انسان اشاره دارد (نیر و کاملنهن^۵، ۲۰۱۰) همچنین بدبینی یک پاسخ دفاعی است زیرا می‌تواند از فرد در مقابل احساسات شدید دفاع کند و آن‌ها را برای شکست‌های اجتناب‌ناپذیر آماده کند (ابراهیم^۶، ۲۰۰۰) در کتاب آسیب‌شناسی روزنهان و سلیگمن^۷ (۱۳۹۱) بدبینی نوعی اختلال شخصیتی پارانوئیدی^۸ است که به‌عنوان مشکوک، محتاط و گوش‌به‌زنگ بودن فرد نسبت به دیگران براساس این عقیده که دیگران قصد آسیب رساندن به او را دارند، تعریف شده است. در سطح سازمانی، بدبینی اشاره به نگرش منفی کارمند به سازمان دارد. در پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه تعلیم و تربیت بدبینی به‌عنوان یکی از ابعاد فرسودگی تحصیلی تبیین شده است (کاپری، گیوندیز و آکبی^۹، ۲۰۱۳؛ تیزلی و باچنن^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ ویلوک، سوین، کوستر و هریس^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ سلملا-ارو^{۱۲}، ۲۰۱۷؛ بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتاحی، ۱۳۹۱). این بعد در متون پژوهشی ترجمه شده به زبان فارسی با اصطلاحاتی نظیر بی‌علاقگی تحصیلی، شک و تردید و بدبینی تحصیلی معادل دانسته شده است و بدبینی با احساس بی‌معنایی نسبت به مفهوم مدرسه و

1. Allen & Seaman
2. Fatahi & Moradian
3. Bask & Salmela-Aro
4. cynicism
5. Nair & Kamalanabhan
6. Abraham
7. Rosenhan & seligman
8. Paranoid
9. Çapri., Gündüz & Akbay
10. Teasley & Buchanan
11. Villwock., Sobin., Koester & Harris
12. Salmela-Aro

احساس بی‌کفایتی در مدرسه مشخص می‌شود اما در پژوهش‌های اخیر، بدبینی به‌عنوان سازه‌ای مستقل و جدا از فرسودگی تحصیلی مطرح و مورد بررسی قرار گرفته شده است. بدبینی به‌عنوان نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آن‌ها و بالأخره فقدان کارایی مربوط به مدرسه به‌حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در انجام تکالیف تحصیلی و به‌طور کلی مدرسه تعریف می‌شود (بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی، ۱۳۹۱). بدبینی در واقع یک نوع پاسخ دفاعی به نارضایتی از محیط است که به شکل نگرش انتقادی یا واکنش احساسی شدید ظاهر می‌شود. نگرش بدبینانه در دانشجو یک نوع باور منفی ایجاد شده است که نتیجه عدم تطابق بین انتظارات دانشجویان از دانشگاه است و اینکه آن‌ها چگونه دانشگاه خود را در عالم واقعیت درک و تجربه کرده‌اند (وی، ونگ و مکدونالد، ۲۰۱۵). پژوهش‌ها حاکی از آن است که بدبینی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان (بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی، ۱۳۹۱) تأثیر گذاشته و باعث احساس کارآمدی پایین (احساس عدم شایستگی به‌عنوان یک دانشجو)؛ انگیزه یادگیری پایین و خود-ارزیابی منفی (رستم‌اوغلی و خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۱)؛ کاهش پیشرفت فردی و فرسودگی تحصیلی (وی، ونگ و مکدونالد، ۲۰۱۵)؛ عملکرد ضعیف، نارضایتی، کم‌کاری و صرف‌نظر کردن عمدی از تلاش فیزیکی و روانی در جهت یادگیری (بروکوی، کارلسون، جونز و برینت، ۲۰۰۲) و ترک تحصیل آن‌ها (بسک و سلملا-ارو، ۲۰۱۳) شده است. نگرش بدبینانه ممکن است نتایجی همچون احساسات منفی، نارضایتی و حتی تصمیم به ترک تحصیل از مدرسه (بسک و سلملا-ارو، ۲۰۱۳) و دانشگاه (بروکوی، کارلسون، جونز و برینت، ۲۰۰۲) را به‌دنبال داشته باشد. بدبینی مفهومی پیچیده و چندبعدی است. اگلی و چیکن^۳ (۱۹۹۳) ابعاد سه‌گانه بدبینی شامل شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان را شناسایی و معرفی کردند. دین، برندس و داروادکر^۴ (۱۹۹۸) پنج نوع مختلف از بدبینی که عبارت‌اند از: بدبینی شخصی، بدبینی اجتماعی، بدبینی حرفه‌ای، بدبینی شغلی و بدبینی نسبت به تغییر سازمانی را شناسایی کردند، وی، ونگ و مکدونالد (۲۰۱۵) اذعان می‌دارند که چهار بعد بدبینی دانشجویان عبارت‌اند از نگرش بدبینانه دانشجویان نسبت به محیط علمی، محیط اجتماعی، محیط سیاسی و محیط سازمانی. بدبینی سیاسی عبارت است از نگرش منفی و بدبینانه ناشی از عدم تطابق بین آنچه روسا و مدیران دانشگاه می‌گویند و آنچه انجام می‌دهند؛ بدبینی علمی بیان‌کننده نگرش منفی ناشی از یک بافت یا وضعیتی که در آن رشته‌ها و یا دانشکده‌ها دارای ارزش پایین یا متناقض است در نتیجه انتظارات دانشجویان را برآورده نمی‌کند. بدبینی اجتماعی عبارت است از نارضایتی از جنبه‌های اجتماعی محیط مدرسه؛ و بدبینی سازمانی به نگرش منفی نسبت به سازمان به‌عنوان یک کل اشاره دارد (وی، ونگ و مکدونالد،

1. Wei, Wang & MacDonald
2. Brockway., Carlson., Jones & Bryant
3. Eagly & Chaiken
4. Dean., Brandes & Dharwadkar

۲۰۱۵). ادبیات موجود در این زمینه نشان می‌دهد که عواملی نظیر عدم برآورد انتظارات دانشجویان در محیط دانشگاه (بروکوی و کارلسون، جونز و برینت، ۲۰۰۲)، تأکید زیاد بر قوانین و مقررات (باثو^۱، ۲۰۱۶) و ویژگی‌های شخصی (دین، برندس و داروادکر، ۱۹۹۸) به بدبینی دانشجویان منجر می‌شود. اگلی و چیکن (۱۹۹۳) در کتابی به نام روانشناسی نگرش^۲ به سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری بدبینی دانشجویان اشاره کرده‌اند. روکوی، کارلسون، جونز و برینت در سال ۲۰۰۲ در پژوهشی با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی به توسعه و اعتبارسنجی مقیاس اندازه‌گیری بدبینی دانشجویان نسبت به دانشگاه^۳ پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که مقیاس بدبینی تحصیلی دانشجویان با ۱۸ گویه و ۴ بعد بدبینی سیاسی، علمی، اجتماعی و موسسه‌ای از اعتبار همگرا و واگرا مناسبی برخوردار بوده است. زی، چن، زانگ و هنگ^۴ (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین بدبینی دانشجویان و رضایت از زندگی با حمایت عدالت اجتماعی پرداختند نتایج پژوهش حاکی از رابطه مثبت و معنی‌داری بین حمایت از عدالت اجتماعی با رضایت از زندگی و رابطه منفی و معنی‌داری بین حمایت از عدالت اجتماعی با بدبینی دانشجویان است. بسک و سلملا-ارو (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی ظهور فرسودگی مدرسه در میان جوانان فنلاندی در رده سنی بین ۱۶-۱۸ ساله با توجه به سه مؤلفه نگرش بدبینانه نسبت به مدرسه، احساس بی‌کفایتی به‌عنوان یک دانش‌آموز و احساس تحلیل‌رفتگی در مدرسه پرداختند. نتایج پژوهش حاکی از افزایش هر سه مؤلفه فرسودگی در میان دانش‌آموزان در طول تحصیل می‌باشد همچنین نتایج نشان داد که سطح فرسودگی بین افرادی که مدرسه را ترک کرده‌اند و افرادی که ادامه تحصیل داده‌اند، به‌طور معناداری متفاوت است. همچنین احتمال ترک تحصیل در فردی که سطح بالایی از احساس بدبینی و بی‌کفایتی را تجربه کرده است به‌وضوح بالاتر از سایر افرادی است که این احساسات را کمتر تجربه کرده‌اند. علاوه بر این با کنترل سایر متغیرهای مختلف محیطی، بدبینی هنوز هم یک عامل تأثیرگذار در ترک تحصیل می‌باشد. وی، ونگ و مکدونالد (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی رابطه بدبینی دانشجویان (نگرش بدبینانه دانشجویان نسبت به محیط علمی، محیط اجتماعی، محیط سیاسی و محیط سازمانی) با فرسودگی دانشجویان پرداختند. نتایج حاکی از ارتباط بدبینی به‌عنوان یک سازه کل و ابعاد آن با فرسودگی دانشجویان بود همچنین نتایج نشان داد که بدبینی دانشجو به احساس تحلیل‌رفتگی، شخصیت‌زدایی و کاهش پیشرفت شخصی دانشجویان منجر شده است.

در کنار ادبیات و پیشینه پژوهشی موردبررسی در سطوح بالا، پژوهش‌های رد و رضایی^۵، ۲۰۱۵؛ پارک^۶، ۲۰۱۸ و فتاحی و مرادیان، ۲۰۱۸ حاکی از آن است که احساس و نگرش‌های فراگیران بخش

1. Baauw
2. The Psychology of Attitudes
3. the Cynical Attitudes Toward College Scale (CATCS).
4. XIE., Chen., Zhang & Hong
5. Rad & Rezaei
6. Park

مهمی از آموزش هستند؛ با این حال، تعداد کمی از پژوهش‌ها بر اهمیت تجربیات و احساسات دانشجویان در آموزش عالی تأکید می‌کند و به اهمیت آن توجه دارد (رد و رضایی، ۲۰۱۵). پژوهشگرانی همچون وولاندر^۱ (۲۰۰۸) بر نیاز به توجه به احساسات یادگیرندگان در فرایندهای آموزشی و تأثیر این عواطف و احساسات به عنوان نقطه اصلی شکل‌گیری تفکر فراگیران تأکید می‌کنند. پارک (۲۰۱۸) ادعا می‌کند که احساسات نقش مهم و کلیدی در محیط‌های آموزشی سنتی و همچنین یادگیری الکترونیکی دارند. تعداد زیادی از پژوهش‌ها، به‌ویژه در زمینه‌های علوم اعصاب، روانشناسی و مهندسی عاطفی^۲ از این موضوع حمایت می‌کنند که احساسات تأثیر قابل‌توجهی در حافظه یادگیرنده، انگیزه، خودمحموری، حل مسئله، رفتار موفقیت‌آمیز و عملکرد آنان در محیط‌های یادگیری الکترونیکی و سنتی دارد. بدبینی به عنوان احساس منفی و نگرش بدبینانه، بی‌تفاوتی نسبت به کارهای تحصیلی، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آن‌ها و بالأخره احساس بی‌کفایتی در امور تحصیلی تعبیر می‌شود. بدبینی تحصیلی از جمله احساس‌های تأثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران در همه‌ی محیط‌های یادگیری نظیر آموزش حضوری، آموزش از راه دور و الکترونیکی است. با توجه به عدم تعامل فیزیکی معلمان با فراگیران در شرایط یادگیری آنلاین و از راه دور، ممکن است آنان در طول فرایند یادگیری دچار احساس نارضایتی، اضطراب و یا ناامیدی شوند و در نتیجه عملکرد آن‌ها تحت تأثیر قرار گیرد (پارک، ۲۰۱۸). اخیراً تعداد برنامه‌های آموزش از راه دور و دانشجویان ثبت شده در آن‌ها به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافته است؛ و آموزش از راه دور در شرف تبدیل شدن به یکی از مهم‌ترین محیط‌های آموزشی است و فناوری اطلاعات، فرصت بسیار زیادی را برای آموزش ایجاد کرده است. آموزش از راه دور نوعی فرایند آموزشی است که در آن تمامی یا بیشتر آموزش از طریق یاددهنده نسبت به فرد یادگیرنده فارغ از زمان و مکان انجام می‌گیرد، بدین منظور که تمامی یا بخشی از ارتباط بین آموزگاران و آموزنده‌ها از طریق یک رسانه مصنوعی، خواه الکترونیک، خواه چاپی صورت می‌پذیرد (کپلن و هنلن^۳، ۲۰۱۶). آموزش از راه دور توانایی لازم را جهت ارائه فرصت‌های آموزشی برای اکثریت افراد جامعه با هزینه پایین و کیفیت بالاتر را بیش از گذشته فراهم می‌کند، در سال‌های اخیر، بیش از ۶۰ کنفرانس پیرامون آموزش از راه دور در جهان برگزار شده و شمار مقالات و پایان‌نامه‌ها و کتاب‌های چاپ‌شده در این زمینه رو به افزایش است (فلنگن^۴، ۲۰۰۰). در ایران نیز ما شاهد افزایش چشمگیر تعداد دوره‌های، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش از راه دور مختلف نظیر دانشگاه مهر البرز، دانشگاه فاران و دانشگاه پیام‌نور هستیم. دانشگاه پیام‌نور به عنوان اولین و بزرگ‌ترین دانشگاه از راه دور است که در سال ۱۳۶۶ تأسیس شده است. هرساله تعداد زیادی از متقاضیان آموزش عالی وارد این دانشگاه می‌شوند. در سال ۱۳۹۶ حدود ۶۰۰

1. Värlander
2. affective engineering
3. Kaplan & Haenlein
4. Flanagan

هزار نفر دانشجو در ۵۱۵ مرکز این دانشگاه در ۱۰ منطقه آموزشی مشغول تحصیل می‌باشند. دانشگاه پیام نور در بیش از ۱۸۸ رشته گرایش کارشناسی ارشد و ۳۹ رشته گرایش دوره دکتری تخصصی در دوره‌ی تحصیلات تکمیلی به‌صورت آموزش حضوری و از راه دور دانشجو می‌پذیرد.

رشد چشمگیر آموزش از راه دور در سال‌های اخیر، این موضوع را مطرح می‌کند که چه عواملی می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در این نوع آموزش تأثیرگذار باشد. پژوهش‌ها حاکی از آن است که عوامل مختلفی نظیر کیفیت آموزش، فن‌آوری آموزشی (ولینتاین^۱، ۲۰۰۲)، مهارت و سواد اطلاعاتی^۲ دانشجویان (لوی و رمیم^۳، ۲۰۱۷) و احساسات و نگرش دانشجویان (اسمیت، بانک، مکاندیری و فلورانس^۴، ۲۰۱۶). در موفقیت یا شکست دوره‌های آموزش از راه دور مؤثر می‌باشد. در این میان احساسات و نگرش‌های دانشجویان به‌ویژه احساس ترس، نگرانی و بدبینی دانشجویان بسیار مهم بوده و می‌تواند تجارب و جهت‌گیری آینده تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. یافته‌های پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که عواملی همچون بی‌تجربگی دانشجو در استفاده از اینترنت، عدم ارائه بازخورد روشن و به‌موقع به دانشجو و اعمال فشار قرار بر دانشجویان برای گذراندن دوره‌های آنلاین به عدم اعتماد به نفس، احساس سردرگمی و نگرانی و اضطراب و حتی بدبینی دانشجویان نسبت به آموزش از راه دور منجر می‌شود (اسمیت، بانک، مکاندیری و فلورانس، ۲۰۱۶). لذا پژوهشگر سعی بر آن داشت که در پژوهشی کیفی نشانگرها و ابعاد بدبینی دانشجویان دانشگاه پیام نور را شناسایی کند و در پی پاسخگویی به سؤال زیر باشد.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفته است. با توجه به ماهیت اکتشافی بودن پژوهش، به نظر می‌رسد که استفاده از منظر پدیدارشناسی که جنبه اکتشافی دارد و نه تأییدی کاملاً موجه باشد. هدف از پدیدارشناسی، بررسی معنی یک پدیده یا مفهوم مورد مطالعه از نظر یک گروه از افراد است که آن را تجربه کرده‌اند؛ به عبارت دیگر پدیدارشناسی سعی بر آن دارد که به شناخت از پدیده از طریق پی بردن به درک افراد از آن پدیده، ارج نهد (بازرگان، ۱۳۹۳: ۱۵۶). در این راهبرد پژوهشی، مسئله یا مشکل پژوهشی از درون و توسط افرادی که آن را تجربه کرده‌اند، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. پدیدار نگاری با پدیدارشناسی متفاوت است. درحالی که پدیدارشناسی عمدتاً یک روش فلسفی است که در آن یک فیلسوف نظر و درک خود را درباره یک پدیده، مسلم و قطعی می‌داند پدیدار نگاری یک روش پژوهشی است که در آن، پژوهشگر درک و فهم افراد دیگر را درباره یک پدیده تجربه شده، توصیف می‌کند.

1. Valentine
2. technology skills
3. Levy & Ramim
4. Smidt., Bunk., Li., McAndrew & Florence

جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام‌نور شهر تهران در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بودند که تعداد ۱۸ نفر از آن‌ها، براساس نمونه‌گیری هدفمند، با توجه به قاعده اشباع نظری و به‌صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کرده‌اند. برای نمونه‌گیری هدفمند چند راهبرد موجود است که هر یک هدف خاصی را دنبال می‌کنند. یکی از متداول‌ترین راهبردها، نمونه‌گیری تغییرات بیشینه است. در این حالت افرادی انتخاب می‌شوند که در مورد پدیده اصلی دیدگاه‌های متفاوتی دارند. ملاک و معیار بیشینه کردن تفاوت‌ها، به مطالعه موردنظر بستگی دارد، اما این معیار می‌تواند جنسیت، میزان سواد یا هر عاملی باشد که شرکت‌کنندگان را از هم متمایز می‌سازد. ایده اصلی در این رویکرد آن است که اگر شرکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند متفاوت انتخاب شوند، دیدگاه‌های آنان این تفاوت را نشان خواهند داد و یک مطالعه کیفی خوب را فراهم خواهد کرد (کرسول و پلاتو کلارک، ۱۳۹۱)؛ بنابراین، در این مطالعه نیز از دیدگاه‌های هر سه گروه (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی) که متفاوت بودند داده‌های لازم در خصوص کشف و شناسایی نشانگرهای پدیده بدبینی تحصیلی به‌دست آمده است. همچنین، مایکل پاتون^۱ (۱۹۹۰) معتقد است که شیوه ایده‌ال نمونه‌گیری کیفی آن است که تا رسیدن به موارد زاید (مواردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید) ادامه یابد (گال، بورگ و گال، ۱۳۸۲). در این پژوهش، اطلاعات به روش مصاحبه ژرف‌نگر به‌صورت هدایت کلیات^۲ و نیمه ساختاریافته^۳ گردآوری شده است که براساس آن بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور مطالعه شد. در پژوهش‌های کیفی اغلب از مصاحبه‌های نیمه استاندارد یا نیمه ساختاریافته استفاده می‌شود. پرسش‌ها در یک راهنمای مصاحبه با تمرکز بر مسائل یا حوزه‌ای که باید پوشش و مسیرهایی که باید پیگیری شود، گنجانیده می‌شود. توالی پرسش‌ها برای همه شرکت‌کنندگان مثل هم نیست و به فرایند مصاحبه و پاسخ‌های هر فرد بستگی دارد (هومن، ۱۳۸۹). در طراحی این پرسش‌ها از هیچ الگوی پیش‌ساخته شده‌ای استفاده نشده است. تلاش پژوهشگران در اجرای هر مصاحبه بر آن متمرکز بود تا داده‌های کیفی به‌صورت مستقل و اکتشافی به دست آید و نتایج آن بدون دستکاری ذهنی و ارائه الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرد. در این پژوهش سعی شده تا با دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری مصاحبه شود که در درجه اول راغب به همکاری بوده و نسبت به موضوع علاقه نشان دادند. در ضمن تجربه کافی داشته باشند و نسبت به شناخت محیط‌شان از درک نسبتاً عمیقی برخوردار بودند. جدول ۱ خصوصیات مشارکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد.

1. Michael Patton
2. The General Interview Guide Approach
3. Semi Structured Interview

جدول ۱: مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	تحصیلات	مقطع تحصیلی	ردیف	تحصیلات	مقطع تحصیلی
۱	کارشناسی ارشد روانشناسی	کارشناسی ارشد	۱۰	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	کارشناسی ارشد
۲	کارشناسی شیمی	کارشناسی	۱۱	کارشناسی ارشد ریاضی	کارشناسی ارشد
۳	کارشناسی فیزیک	کارشناسی	۱۲	کارشناسی علوم تربیتی	کارشناسی
۴	کارشناسی ارشد زیست‌شناسی	کارشناسی ارشد	۱۳	کارشناسی ارشد ادبیات	کارشناسی ارشد
۵	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	۱۴	کارشناسی علوم اجتماعی	کارشناسی
۶	کارشناسی ارشد الهیات	کارشناسی ارشد	۱۵	دکتری ادبیات	دکتری
۷	دانشجوی دکتری حقوق	دکتری	۱۶	دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی	آموزش از راه دور
۸	دانشجوی دکتری فیزیک	دکتری	۱۷	دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی	آموزش از راه دور
۹	دانشجوی دکتری مشاوره	دکتری	۱۸	دانشجوی دکتری زبان و ادبیات انگلیسی	دکتری

براساس اطلاعات جدول ۱، از ۱۸ نفر از نمونه آماری، حدود ۲۲ درصد دارای تحصیلات کارشناسی (۴ نفر)، ۳۹ درصد کارشناسی ارشد (۷ نفر) و ۳۹ درصد دکتری تخصصی (۷ نفر) بودند؛ بیشترین تعداد مربوط به تحصیلات کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی (۷۸ درصد) و کمترین آن مربوط به کارشناسی (۲۲ درصد) می‌باشد.

پرسش اساسی برای شناسایی مقوله‌ها در هر مصاحبه به صورت زیر بود:

نشانگان بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور کدامند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟ در صورت احساس نیاز، اضافه بر سؤالات مذکور، پژوهشگران از سؤالات دیگری نیز برای رفع ابهام و شفاف‌سازی بیشتر پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان استفاده کرده‌اند. کلیه مصاحبه‌ها به صورت عمیق و ضبط‌شده انجام گرفته و پژوهشگران بعد از انجام هر مصاحبه به یادداشت‌برداری و پیاده کردن آن پرداخته‌اند. سپس به مقایسه دو به دو مصاحبه‌ها پرداخته شده است. در واقع فرایند تحلیل مصاحبه‌ها به صورت استقرایی انجام پذیرفته است؛ یعنی ساخت ذهنی و چارچوب مفهومی از قبل تعیین‌شده‌ای برای کدگذاری و مقوله‌بندی وجود نداشت. بلکه مصاحبه‌ها به صورت آزاد صورت گرفت. در تمام طول اجرای مصاحبه‌ها، پژوهشگران بر آن بودند تا مشارکت‌کننده و هدایتگر اصلی روند مصاحبه باشند و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری، نکته‌های مورد اشاره توسط مصاحبه‌شونده به ترتیب مورد کاوش قرار گیرد تا در فرایند آوانویسی (برگرداندن صدا به نوشته) ابهامی باقی نماند. داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و منتخب تحلیل شدند. گردآوری، تجزیه و تحلیل، کدگذاری داده‌ها، تشکیل طبقات و مقوله‌ها و نیز نام‌گذاری آن‌ها طی چند مرحله انجام شد. در مرحله نخست، نتایج هر مصاحبه پس از ضبط و پیاده‌سازی روی کاغذ مورد تحلیل قرار گرفت تا مضامین و مقوله‌های اصلی کشف و شناسایی شوند و جهت و مسیر مصاحبه‌های بعدی به منظور گردآوری

داده‌های مرتبط مشخص شود. در مرحله دوم داده‌های مصاحبه با استفاده از فن کدگذاری باز تحلیل شد که شامل خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جمله‌های اصلی، تشکیل مقوله‌ها و طبقات اولیه می‌باشد. در این مرحله تمامی نشانگرهای موجود در مصاحبه‌ها استخراج و با توجه به شباهت آن‌ها در طبقات گوناگونی قرار گرفتند. در این مرحله، پژوهشگران براساس متن مصاحبه‌ها و مطالعه خط به خط آن‌ها، نشانگرها و نکات کلیدی موجود در آن‌ها را استخراج کردند. در مرحله سوم نتایج به دست آمده از دو مرحله پیش با استفاده از کدگذاری محوری که شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص کردن زیر طبقات، تشکیل طبقات نهایی و نام‌گذاری مقوله‌های نهایی است، تجزیه و تحلیل گردید. در این مرحله نشانگرهای استخراج شده در طبقات گوناگون قرار گرفت و این امر در چند مرحله انجام شد تا نتایج به دست آمده با وجود بیانگری و مشخص بودن، خلاصه‌سازی نیز شوند. جدول ۲ یک نمونه از کدگذاری باز را نشان می‌دهد. در بخش یافته‌ها کدگذاری‌های محوری و منتخب، در پاسخ به هر سؤال، به صورت جداگانه آورده شده است. نام‌گذاری مقوله‌های به دست آمده در تعیین برچسب مقوله‌ها براساس سازه‌های شعوری خود تحلیلگران و نیز زبانی که به وسیله آگاهی‌دهندگان به کار می‌رفت، انجام گرفت. در این باب، استراوس و کوربین (۱۹۹۰؛ نقل از هومن، ۱۳۸۹) سه منبع مهم را برای برچسب‌های مقوله‌ها پیشنهاد کرده‌اند (۱) سازه‌های شعوری خود تحلیلگر؛ (۲) اصطلاحات تکنیکی که از پیشینه‌های نظری و تخصصی بیرون می‌آیند؛ (۳) زبانی که به وسیله آگاهی‌دهندگان به کار می‌رود. جهت روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه با تنی چند از اساتید گروه مدیریت آموزشی و نیز علوم تربیتی مشورت شد. همچنین برای سنجش پایایی پرسش‌های مصاحبه از روش پایایی همزمان که ناظر بر مقایسه و هم‌افزایی مشاهدات همزمان است، استفاده شد.

یکی از دانشجویان ادعا می‌کند که دانشگاه پیام نور از امکانات آموزشی، پژوهشی و رفاهی همچون سلف‌سرویس و سرویس حمل و نقل، کتابخانه، سالن مطالعه، آزمایشگاه و فضای آموزشی (کلاس‌ها، میز و صندلی و ...) و محوطه و ساختمان مناسبی برخوردار نمی‌باشد. بین میزان آموزش و خدمات ارائه شده توسط دانشگاه و شهریه تحصیلی دانشجویان عدالت رعایت نمی‌شود. حجم کتاب‌های منبع درسی بسیار زیاد بوده و برنامه درسی در دو روز هفته به صورت فشرده ارائه می‌شود.

عدم برخورداری دانشگاه پیام نور از امکانات آموزشی، پژوهشی و رفاهی، عدم رعایت عدالت بین میزان شهریه تحصیلی و خدمات ارائه شده توسط دانشگاه، حجم زیاد کتاب‌های منبع درسی و فشرده بودن و برنامه درسی

کدهای باز استخراج شده در این نقل قول

نمودار ۱: یک نمونه از کدگذاری باز براساس بخشی از یک مصاحبه

۳. یافته‌های پژوهش

به این ترتیب در پاسخ به سؤال پژوهش این نتیجه حاصل شد که بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور به ۴ بعد و ۵۴ نشانگر تقسیم می‌شود.

نشانگان بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور کدام‌اند و به چه ابعادی تقسیم می‌شوند؟ براساس نتایج به‌دست‌آمده از سؤال پژوهش؛ نشانگرها به‌صورت مقوله‌ها و خرده مقوله‌هایی مشخص شدند. نشانگرها در چهار بعد: بدبینی نسبت به استاد، بدبینی نسبت به دانشگاه، بدبینی اجتماعی و بدبینی شخصی دسته‌بندی شدند. در جدول ۳، ابعاد و نشانگرهای بدبینی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور آورده شده است.

جدول ۳: ابعاد بدبینی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور.

متغیر	ابعاد	شاخص‌ها	کد
بدبینی	بدبینی نسبت به استاد Professor - oriented cynicism	نداشتن فن بیان + عدم تسلط بر مطالب درسی + تبعیض قائل شدن بین دانشجویان + سخت‌گیری بیش‌ازحد + عدم احترام و توجه به دانشجویان + سطح دانش و اطلاعات پایین استاد + نداشتن مهارت‌های برقراری ارتباط مؤثر بین استاد و دانشجو + روش تدریس یکنواخت و کسل‌کننده و آموزش یک‌سویه و غیرتعاملی + حضور نامنظم استاد در کلاس + عدم درک شرایط دانشجو + عدم قانونمندی استاد + دادن نمره میان‌ترم و دروس عملی براساس سلیقه شخصی + انتقادناپذیر بودن استاد + عدم مدیریت زمان برای اتمام آموزش کتاب + عدم بهره‌گیری از نظرات و پیشنهادهای دانشجو + پوشش نامناسب استاد + عدم قدرت اداره و مدیریت کلاس + خشن بودن و عصبانی بودن استاد + ناامید کردن دانشجو نسبت به درس و دانشگاه + بی‌میلی استاد برای تدریس + عدم تشویق دانشجویان نمونه	R1
	بدبینی نسبت به دانشگاه University-oriented cynicism	نبود امکانات رفاهی مانند سلف‌سرویس و سرویس حمل‌ونقل + بالا بودن میزان شهریه + عدم برنامه‌ریزی صحیح در برگزاری کلاس‌ها + فضای آموزشی نامناسب (کلاس‌ها، میز و صندلی و ...) + محوطه و ساختمان نامناسب + عدم رعایت استاندارد نسبت استاد به شاگرد در کلاس‌ها + عدم رعایت عدالت بین میزان شهریه دانشگاه و میزان آموزش و خدمات ارائه‌شده توسط دانشگاه + حجم بسیار زیاد کتاب‌های منبع درسی + تعداد محدود رشته‌ها در دانشگاه (علوم پایه) + فشرده بودن برنامه درسی در دو روز هفته + عدم وجود کتابخانه و سالن مطالعه مناسب و آزمایشگاه + تعهد شغلی پایین کارکنان دانشگاه + نداشتن تخصص و تجربه لازم مسئول آموزش (کسی که دانشجویان بیشترین برخورد را با او دارند) + برخورد نامناسب کارکنان و اساتید دانشگاه با دانشجویان + تخصیص دروس به اساتید غیرمرتبط	R2
	بدبینی اجتماعی Society - oriented cynicism	نداشتن آینده شغلی مشخص + بها ندادن بعضی از سازمان‌ها به مدرک پیام‌نور + از بین رفتن ارزش تحصیلات در بین افراد جامعه + مقایسه و رتبه پایین دادن به دانشگاه پیام‌نور در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها + عدم به رسمیت شناختن مدرک پیام‌نور + عدم آگاهی دانشجویان از فلسفه آموزش از راه دور در پیام‌نور + عدم بهره‌مندی از مهارت‌های خودآموزی که لازمه تحصیل در دانشگاه از راه دور	R3

<p>بدبینی شخصی Personal-oriented cynicism</p>	<p>بی‌انگیزگی دانشجو + مشکلات مالی + آشنا نبودن بسیاری از دانشجویان با محیط دانشگاه پیام نور در بدو ورود + عدم علاقه‌مندی به رشته قبولی + نداشتن آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی + بی‌علاقگی دانشجو نسبت به یادگیری + نداشتن درک درست عمومی از قوانین و مقررات تحصیل در دانشگاه پیام نور + هدف فقط گرفتن مدرک نه علم‌آموزی + عوامل خانوادگی + کم‌رویی و استرس + شکاک بودن و بی‌اعتمادی فردی</p>	<p>R4</p>
---	--	-----------

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود شاخص‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های صورت گرفته در مورد پدیده بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور در چهار بعد: بدبینی نسبت به استاد، بدبینی نسبت به دانشگاه، بدبینی اجتماعی و بدبینی شخصی دسته‌بندی شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف شناسایی نشانگرها و ابعاد بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور انجام شد. براساس محورها و شاخص‌های شناسایی‌شده حاصل از بررسی ادبیات پژوهش و مصاحبه با ۱۸ نفر از دانشجویان این دانشگاه در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی، شاخص‌های بدبینی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور در قالب چهار بعد ۱- بدبینی نسبت به استاد، ۲- بدبینی نسبت به دانشگاه ۳- بدبینی اجتماعی و ۴- بدبینی شخصی تبیین شدند.

بدبینی نسبت به استاد: در این بعد مشارکت‌کنندگان به مواردی چون؛ نداشتن دانش کافی و عدم تسلط بر محتوای کتاب، عدم تلاش برای تقویت و ایجاد اعتمادبه‌نفس دانشجویان، بی‌احترام نسبت به دانشجویان، انجام ارزشیابی غیرعادلانه و غیرمنصفانه از دانشجویان و عدم حضور به‌موقع در کلاس درس اشاره کردند. پژوهش‌ها گذشته در این زمینه نشان می‌دهد که یک استاد موفق باید واجد ویژگی‌هایی نظیر شخصیت فردی، دانش پژوهی، روش تدریس و توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره (حاجی‌آقاجانی، ۱۳۷۶)، ایجاد و تقویت اعتمادبه‌نفس، احترام به دانشجو و رفتار عادلانه (براهویی، ۱۳۹۲) مهارت‌های تدریس، حمایت و تشویق تفکر انتقادی و ارائه توضیحات روشن همراه با مثال‌های عملی (موریسن و اونس، ۲۰۱۶)، ویژگی‌های شخصیتی، دانش و مهارت‌های آموزشی و شور و اشتیاق (بنکوس، ۲۰۱۶) باشد. تمامی این پژوهش‌ها پیرامون ویژگی‌های اساتید در آموزش سنتی و حضوری صورت گرفته و کمتر پژوهشی به بررسی ویژگی‌های اساتید موفق در سیستم‌های آموزش از راه دور پرداخته است؛ اما آنچه مسلم فرض می‌شود مربیان و اساتید در سیستم‌های آموزش از راه دور علاوه بر داشتن این ویژگی‌ها، باید به مهارت و توانایی‌های دیگری جهت ایفای نقش‌های جدید خود مجهز باشند. هیونه^۳ (۲۰۰۵) ضمن اذعان به تغییر نقش‌های استاد و دانشجو در سیستم آموزش از راه دور، اشاره می‌کند

1. Morrison & Evans
2. Benekos
3. Huynh

که نقش استاد از ارائه‌دهنده صرف آموزش به تسهیلگر، تحریک‌کننده و راهنما جهت به چالش کشیدن دانشجو و نقش دانشجو از دریافت‌کننده، به شخصی مسئول و برنامه‌ریز تغییر کرده است. اساتید و آموزگاران مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری افراد در محیط‌های آموزشی هستند. آن‌ها نقش فعالی در کل فرآیند آموزش و یادگیری ایفا می‌کنند (سنگ^۱، ۲۰۱۶). گوزاگلی و کوتروپلوس^۲ (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کنند که به جای در نظر گرفتن یک نقش، لازم است که نقش‌های متنوعی برای معلمان در نظر گرفته شود. معلمان در محیط یادگیری الکترونیک، علاوه بر اینکه آموزش می‌دهند، خود نیز می‌توانند در کلاس‌ها شرکت کرده و بیاموزند، اساتید و آموزگاران در فعال کردن و تشویق یادگیرندگان در فرآیند یادگیری بسیار مؤثر هستند، آن‌ها می‌توانند به سؤالات دانشجویان پاسخ داده، از یادگیری‌شان پشتیبانی کنند و بازخورد مناسب و فوری را برای فراگیران ارائه دهند. اساتید و آموزگاران در این نوع محیط‌های آموزشی با چالش‌های متعددی نظیر تعریف فرآیند یادگیری، تنظیم برنامه‌درسی، آموزش و تدریس با توجه به نیازهای یادگیرنده و جامعه؛ و تعریف نقش خودشان روبرو هستند (زیمنس^۳، ۲۰۰۶، به نقل از روز^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). در مصاحبه‌های صورت گرفته با دانشجویان، اکثریت آن‌ها انتظار دارند اساتید دانشگاه پیام‌نور همان نقش کلیشه‌ای اساتید در دانشگاه‌های حضوری را ایفا کنند. لذا از یک‌سو عدم آگاهی دانشجویان از سیستم آموزش از راه دور و عدم تعریف صحیح نقش استاد، دانشجو و دیگر عناصر آموزشی در سیستم آموزش از راه دور و از سوی دیگر به علت محدودیت ساعات درسی، حجم زیاد کتاب‌ها و نبود یک فرایند ارزشیابی مشخص اساتید وقت آن‌چنانی برای برقراری ارتباط مؤثر با دانشجو، تقویت و ایجاد اعتماد به نفس دانشجویان و ارزشیابی عادلانه نداشته باشند. دانش و مهارت‌های دیجیتالی اساتید، آموزگاران و دانشجویان نقش مؤثری در تعیین نگرش دانشجویان نسبت به دوره‌های یادگیری الکترونیکی و از راه دور دارند. هراندز-کارانزا^۵ (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی و طبقه‌بندی مهارت‌های دیجیتالی آموزشی مربیان در دوره‌های یادگیری الکترونیکی از جمله دوره‌های برخط آزاد انبوه (موک) پرداختند. آن‌ها این مهارت‌ها را در پنج طبقه اصلی دسته‌بندی کردند که عبارتند از: برنامه‌ریزی و طراحی، آموزش و یادگیری، تعامل و ارتباطات، مدیریت و رهبری آموزشی و مدیریت دانش. در نتیجه عدم برخورداری از این مهارت دیجیتالی زمینه‌های بدبینی دانشجویان را فراهم می‌کند.

بدبینی نسبت به دانشگاه: این بعد با بعد بدبینی علمی وی، ونگ و مکدونالد (۲۰۱۵) همخوانی دارد. بدبینی علمی ناشی از شرایطی است که در آن رشته‌ها، دانشکده‌ها و یا دانشگاه دارای ارزش پایینی بوده و انتظارات دانشجویان را برآورده نمی‌کنند (وی، ونگ و مکدونالد، ۲۰۱۵). در این بعد

1. Singh

2. Koseoglu & Koutropoulos

3. Siemens

4. Ross., Sinclair., Knox., Bayne & Macleod

5. Hernández., Romero & Ramírez

مشارکت‌کنندگان به مواردی چون؛ عدم برنامه‌ریزی صحیح در برگزاری کلاس‌ها، فضای آموزشی نامناسب (کلاس‌ها، میز و صندلی و ...)، محوطه و ساختمان نامناسب، عدم وجود کتابخانه و سالن مطالعه مناسب و آزمایشگاه، عدم رعایت عدالت بین میزان شهریه دانشگاه و میزان آموزش و خدمات ارائه‌شده توسط دانشگاه، حجم بسیار زیاد کتاب‌های منبع درسی، فشرده بودن برنامه درسی در دو روز هفته، تعداد محدود رشته‌ها در دانشگاه (علوم پایه) و تخصیص دروس به اساتید غیر مرتبط اشاره کردند. بدبینی نسبت به دانشگاه به‌عنوان نگرش منفی همراه باخشم، ناامیدی و تمایل به بی‌اعتمادی دانشجویان نسبت به عوامل اداری و آموزشی، قوانین، ساختار، استراتژی، ایدئولوژی‌ها، فرهنگ و مدیریت دانشگاه تعریف شده است. آموزش از راه دور پتانسیل لازم را جهت ارائه فرصت‌های آموزشی برای اکثریت افراد جامعه با هزینه پایین و کیفیت بالاتر را بیش از گذشته فراهم می‌کند؛ اما مشکل اساسی این است که افراد در مورد شرایط و ویژگی‌های و رویکرد آموزش از راه دور آگاهی چندانی ندارند. بیشتر آنچه به نام آموزش از راه دور در آموزش عالی در حال وقوع است آموزش سنتی و آموزش حضوری بر پایه فن‌آوری جدید است که نام جدیدی مانند آموزش الکترونیکی، یادگیری غیر همزمان، یادگیری فاصله‌دار، یادگیری انعطاف‌پذیر، یادگیری باز و غیره را به آن نسبت می‌دهند (مور، ۲۰۱۳). برای اجرای موفقیت‌آمیز این امر لازم است زیرساخت‌های فن‌آوری و تکنولوژی در جامعه و دانشگاه مهیا باشد و علاوه‌براین افراد جامعه باید به یک سری مهارت‌های ضروری جهت آموزش از راه دور مجهز شوند. علاوه‌براین وجود شکاف دیجیتالی از نظر آشنایی، علاقه و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در بین مناطق و گروه‌ها مختلف نظیر اساتید و دانشجویان و یا بین گروه‌های مختلف دانشجویان از نظر سن، جنس و مقطع تحصیلی (اشرفی و عبدالهی، ۱۳۹۵) در شکل‌گیری نگرش‌های منفی و بدبینی افراد درگیر در آموزش الکترونیک و از راه دور نقش مؤثری دارد. از دلایل بدبینی دانشجویان نسبت به دانشگاه پیام نور شاید بتوان به عدم آگاهی دانشجویان از فلسفه و اهداف آموزش از راه دور در پیام‌نور، عدم بهره‌مندی دانشجویان از مهارت‌های خودآموزی، عدم بهره‌مندی دانشجویان از سواد و مهارت رایانه‌ای که لازمه تحصیل در دانشگاه‌های از راه دور است و شکاف دیجیتال اشاره کرد.

بدبینی اجتماعی: با بعد بدبینی اجتماعی وی، ونگ و مکدونالد (۲۰۱۵) و دین، برنندس و داروادکر (۱۹۹۸) همخوانی دارد. این بعد بدبینی به نقض قرارداد اجتماعی بین فرد و جامعه (ابراهیم، ۲۰۰۰) اشاره می‌کند. بدبینی اجتماعی شامل ناامیدی در مورد جامعه، نهادها و عناصر دیگر و به‌طورکلی متشکل از برداشت‌ها افراد در مورد دیگران است (دین، برنندس و داروادکر، ۱۹۹۸). در این بعد مشارکت‌کنندگان به مواردی چون؛ نداشتن آینده شغلی مشخص، بها ندادن بعضی از سازمان‌ها به مدرک پیام نور، از بین رفتن ارزش تحصیلات در بین افراد جامعه، مقایسه و دادن رتبه پایین به دانشگاه پیام نور در مقایسه با سایر دانشگاه‌ها، عدم به رسمیت شناختن مدرک آموزش از راه دور و

شانس پایین برای جذب شدن در بازار کار... اشاره کردند. کانتر و مرویز^۱ (۱۹۸۹) ادعا می‌کنند که با شروع عصر صنعتی ما با نوسانات و مشکلات متعددی در حوزه مختلف اجتماعی از جمله عدم برآورده انتظارات افراد جامعه مواجه می‌شویم (به نقل از لونت و کیسر^۲، ۲۰۱۶). براساس تئوری انتظار، عدم برآورد انتظارات در حوزه‌های اجتماعی نقش محرک را در افزایش بدبینی بازی می‌کند (اندرسون و بیتمن^۳، ۱۹۹۷؛ بروکوی و همکاران، ۲۰۰۲؛ لونت و کیسر، ۲۰۱۶). پارک و چوی^۴ (۲۰۰۹) اشاره کردند که بزرگسالان اغلب به دلیل انعطاف‌پذیری و مقرون‌به‌صرفه بودن آموزش از راه دور به این نوع شیوه آموزشی راغب می‌شوند؛ زیرا با برنامه‌های شلوغ آن‌ها در ارتباط با کار، خانواده و دیگر مسئولیت‌هایشان، سازگار است. این پژوهشگران دریافتند که ویژگی‌های یادگیرنده (جنسیت، نژاد و غیره) تأثیر کم‌تری بر عملکرد دوره‌های آموزش آنلاین و از راه دور دارند، درحالی‌که عوامل خارجی مانند خانواده، کارفرمایان و حامیان مالی توانستند بر میزان مشارکت و ماندگاری دانشجویان تأثیر بیشتری بگذارند. در مصاحبه‌های صورت گرفته، دانشجویان ادعا کردند که هدف آن‌ها از ادامه تحصیل ارتقا علمی برای خدمت بیشتر به جامعه، ارتقا ارزش‌های انسانی، کسب مزایای مادی شغلی، کسب ارزش‌های اجتماعی بوده است. انتظار می‌رود که رابطه متقابلی بین کسب مدرک دانشگاهی و منزلت، پرستیژ اجتماعی، حقوق اقتصادی و وضعیت شغلی وجود داشته باشد؛ اما عواملی همچون گسترش نامتوازن و کمی آموزش عالی، ناهماهنگی بین نظام آموزشی و بازار کار، کسب مدرک به‌عنوان یک ارزش فرهنگی و اجتماعی، فشار برخی دولتمردان برای افزایش آمار مربوط به آموزش عالی و کسب وجهه ملی و بین‌المللی، گسترش رشته‌های غیرکاربردی در دانشگاه‌ها، عدم برخورداری دانشجویان از دانش، توان و مهارت لازم برای ورود به بازار کار، جمعیت جوان کشور، آموزش عالی به‌عنوان درمان موقتی برای بیکاری و موکول کردن مسئله اشتغال افراد به سنین بالاتر، ادامه تحصیل کارمندان و کارگران برای ارتقای شغلی و افزایش درآمد بدون توجه به رشته‌ای تحصیلی باعث می‌شود که این انتظار محقق نشود و جامعه دچار نوعی بدبینی و نگرش منفی نسبت به آموزش عالی به‌ویژه آموزش از راه دور شود. بدبینی شخصی: این بعد با بعد بدبینی شخصی دین، برندس و داروادکر (۱۹۹۸) همخوانی دارد. بدبینی شخصی به‌طور کلی نشان‌دهنده ادراک منفی از رفتار انسان بوده که مادرزادی و غیرقابل تغییر بوده (دین، برندس و داروادکر، ۱۹۹۸) و نتیجه ساختار شخصیتی افراد (لونت و کیسر، ۲۰۱۶) است. بدبینی شخصی به‌واسطه نگاه تحقیرآمیز و بدبینانه و روابط بین فردی ضعیف مشخص می‌شود. (دین، برندس و داروادکر، ۱۹۹۸؛ ابراهیم، ۲۰۰۰). بدبینی شخصی به تمایلات خصمانه و دیدگاه‌های منفی فرد نسبت به دیگران توجه دارد (اوزلر و اتلی^۵، ۲۰۱۱). دانشجویان با اهداف و انگیزه‌های متفاوتی در

-
1. Kanter & Mirvis
 2. Levent & Keser
 3. Andersson & Bateman
 4. Park & Choi
 5. Özler & Atalay

دوره‌های یادگیری الکترونیک و از راه دور شرکت می‌کنند آن‌ها ممکن است برای افزایش آگاهی و اطلاعات، ارتقاء شغلی و یا سرگرمی... در این دوره‌ها شرکت کنند. هارتنت، جورج و درون^۱ (۲۰۱۱) تأیید می‌کنند که انگیزه فراگیران یک ویژگی تک‌بعدی نیست، بلکه پیچیده، چندوجهی و تحت تأثیر عوامل مختلف شخصیتی و محیطی است (فرنیر، کپ و درند^۲، ۲۰۱۴). در این بعد مشارکت‌کنندگان به مواردی چون؛ بی‌انگیزگی دانشجو و بی‌علاقگی دانشجو نسبت به یادگیری، عدم علاقه‌مندی به رشته قبولی، کم‌رویی و استرس، شکاک بودن و بی‌اعتمادی فردی، عوامل خانوادگی اشاره کردند. مطالعات اولیه نشان داده است که افراد بدبین خودخواه هستند، به دیگران اهمیت نمی‌دهند، با شک و تردید نسبت به نیت و اهداف دیگران رفتار می‌کنند، محافظه‌کار هستند و احساس عدم امنیت می‌کنند. وجود این ویژگی‌ها در دانشجویان خود زمینه‌ساز بدبینی و بی‌اعتمادی نسبت به محیط‌های آموزشی خواهد شد.

با توجه به نقش بدبینی تحصیلی بر کاهش عملکرد تحصیلی، انگیزه و پیشرفت دانشجویان و در نهایت ترک تحصیل آن‌ها پیشنهاد می‌شود که با ارتقاء سواد و مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، کاهش شکاف دیجیتال، توسعه زیرساخت‌های موردنیاز، طراحی دوره‌های الکترونیکی به صورت چالش‌برانگیز و با توجه به نیازهای فراگیران، همچنین با فراهم کردن فرصت مشارکت در فعالیت‌های یادگیری، دیدگاه فراگیران را نسبت به دوره‌های آموزش الکترونیکی و از راه دور بهبود بخشیده و نگرش مثبت و خوش‌بینانه‌ای را در آن‌ها خلق کنند. همچنین با توجه به اینکه این پژوهش تنها به بررسی پدیده بدبینی در بین دانشجویان دانشگاه پیام‌نور شهر تهران به روش کیفی پرداخته است لذا پیشنهاد می‌شود پژوهش با استفاده از سایر روش‌های تحقیق (کمی، کیفی و آمیخته) و در بین دانشگاه‌های دیگری که آموزش الکترونیکی و از راه دور را ارائه می‌دهند، مورد بررسی قرار گیرد.

1. Hartnett., St. George & Dron
2. Fournier., Kop & Durand

منابع

- اشرفی، سکینه و عبدالهی، بیژن. (۱۳۹۶). «بررسی رابطه مؤلفه‌های شکاف دیجیتالی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان». *مجله نامه آموزش عالی*، ۳۵، ۱۳۵-۱۱۵.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- بدری گرگری، رحیم؛ مصرآبادی، جواد؛ پلنگی مریم و فتحی، رحیمه (۱۳۹۱). «ساختار عاملی پرسشنامه فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش آموزان متوسطه». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۲(۷)، ۱۸۲-۱۶۵.
- براهویی، فریده. (۱۳۹۲). «بررسی ویژگی‌های استاد موفق از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز». *پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد*، شماره ۳۲، ۱۴۸-۱۲۶.
- حاجی آقاجانی، سعید. (۱۳۷۷). «نظرات استادان دانشکده پرستاری و مامایی در مورد اثر ارزشیابی دانشجویان بر چگونگی تدریس آن‌ها در دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی». *نشریه پژوهش در علوم پزشکی*، ۳(۱)، ۳۶-۸.
- رستم‌اوغلی، زهرا؛ خشنودنیای چماچایی، بهنام. (۱۳۹۲). «مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری». *فصلنامه ناتوانی یادگیری*، ۲(۳)، ۳۲-۱۸.
- روزنهان، دیوید. ال؛ سلیگمن، مارتین. ای. پی. (۱۹۹۵). *روانشناسی ناپهنجاری-آسیب‌شناسی روانی*. جلد دوم. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۱). تهران: ارسباران.
- کرسول، جان و پلانو کلارک، ویکی. (۱۳۹۳). *روش‌های پژوهش ترکیبی*. ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرایی. تهران: آبیژ.
- کرسول، جان. (۱۳۹۱). *پویای کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد (روایت پژوهی، پدیدارشناسی و...)*. ترجمه حسن دانایی‌فرد و حسین کاظمی تهران: صفار و اشراقی.
- گال مردیت، والتر بورگ و جویس گال. (۱۳۸۲). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. ترجمه احمدرضا نصر و همکاران. تهران: سمت با همکاری دانشگاه شهید بهشتی.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۹). *شناخت روش علمی در علوم رفتاری*. تهران: سمت.
- Abraham, R. (2000). "Organizational cynicism: Bases and consequences". *Genetic, social, and general psychology monographs*, 126(3), 269-292.
- Allen, I. E., Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Andersson, L. M., Bateman, T. S. (1997). "Cynicism in the workplace: Some causes and effects". *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 449-469.
- Baauw, F. T. L. (2016). *Are we doing something wrong? How schools' policies and practices are related to student dropout* (Bachelor's thesis).
- Bask, M., Salmela-Aro, K. (2013). "Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout". *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511-528.

- Benekos, P. J. (2016). "How to be a Good Teacher: Passion, Person, and Pedagogy". *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.
- Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K., Bryant, F. B. (2002). "Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college". *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 210.
- Çapri, B., Gündüz, B., Akbay, S. E. (2013). "The study of relations between life satisfaction, burnout, work engagement and hopelessness of high school students". *International Education Studies*, 6(11), 35-46.
- Dean, J. W., Brandes, P., Dharwadkar, R. (1998). "Organizational cynicism". *Academy of Management review*, 23(2), 341-352.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fatahi, S., Moradian, S. (2018). An Empirical Study on the Impact of Using an Adaptive e-Learning Environment Based on Learner's Personality and Emotion. *International Association for Development of the Information Society*.
- Flanagan, G. (2000). "Teaching and Learning at a Distance-Foundations of Distance Education-Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., and Zvacek, S. (2000). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 241 pages, ISBN: 0-13769258-7". *The Internet and Higher Education*, 3(3), 219-222.
- Fournier, H., Kop, R., Durand, G. (2014). "Challenges to research in MOOCs". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 1-15.
- Hartnett, M., George, A. S., Dron, J. (2011). "Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Huynh, M. Q. (2005). "Viewing e-learning productivity from the perspective of Habermas' cognitive interests theory". *Journal of Electronic Commerce in Organizations (JECO)*, 3(2), 33-45.
- Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2016). "Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster". *Business Horizons*, 59(4), 441-450
- Koseoglu, S., Koutropoulos, A. (2016, May). Teaching presence in MOOCs: Perspectives and learning design strategies. In *10th International Conference on Networked Learning*.
- Levent, F., Keser, S. (2016). "Examining the organizational cynicism among teachers at schools: A mixed methods study". *Educational Research and Reviews*, 11(21), 2009-2020.
- Levy, Y., Ramim, M. M. (2017). The e-learning skills gap study: Initial results of skills desired for persistence and success in online engineering and computing courses. In *Proceeding of the Chais 2017 Conference on Innovative and Learning Technologies Research* (pp. 57-68).
- Moore, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.
- Morrison, B., Evans, S. (2016). "University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective". *Journal of Further and Higher Education*, 1-14.
- Nair, P., Kamalanabhan, T. J. (2010). "The impact of cynicism on ethical intentions of Indian managers: The moderating role of seniority". *Journal of International Business Ethics*, 3(1), 14-29.

- Özler, D. E., Atalay, C. G., Şahin, M. D. (2010). "Örgütlerde Sinizm Güvensizlikle mi Bulaşır? ". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Park, J. H., Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning". *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Park, T. (2018). "Learner Evaluation on Emotionally Affordable E-Learning Environments". *International Information Institute (Tokyo), Information*, 21(5), 1479-1493.
- Rad, M. R., Rezaei, M. (2015). "Psychological aspects effectiveness mobile learning in higher education". *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(3), 199-206.
- Salmela-Aro, K. (2017). "Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context". *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337-349.
- Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S., Macleod, H. (2014). "Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy". *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 57-69.
- Singh, A. B. (2016). *Learning through Massive Open Online Courses (MOOCs) A case of the first international MOOC delivered by UiO in 2015* (Master's thesis).
- Smidt, E., Bunk, J., Li, R., McAndrew, A., Florence, M. (2016). "Understanding Student Attitudes about Distance Education: The Importance of Excitement and Fear". *IAFOR Journal of Education*, 4(1), 90-104.
- Teasley, M. L., Buchanan, E. M. (2016). "When Music Goes Up in Flames: The Impact of Advising on Music Major Burnout". *NACADA Journal*, 36(1), 43-53.
- Valentine, D. (2002). "Distance learning: Promises, problems, and possibilities". *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Värlander, S. (2008). "The role of students' emotions in formal feedback situations". *Teaching in higher education*, 13(2), 145-156.
- Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A., Harris, T. M. (2016). "Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study". *International Journal of Medical Education*, 7, 364-369.
- Wei, X., Wang, R., MacDonald, E. (2015). "Exploring the Relations between Student Cynicism and Student Burnout". *Psychological reports*, 117(1), 103-115.
- XIE, Q., Chen, X. P., Zhang, J. F., Hong, X. L. (2011). "Relationship between college students' cynicism and satisfaction with life: the moderating effects of social support". *Psychological Development and Education*, 2, 181-187.