

روابط قدرت در تعاملات استاد – دانشجو در بافتار کلاس‌های مجازی

ایمان عرفان‌منش^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۱۷

چکیده

در پی گسترش کلاس‌های برخط در یک‌سال اخیر، به‌نظر ضروری می‌رسد که تجربه زیسته مجازی در کلاس‌های دانشگاه از زوایای مختلف و علائق معرفتی پژوهش‌های جامعه‌شناسانه و ارتباطات پیگیری شود. در این میان، فهم تغییرات مناسبات کنش در بافتار مجازی حائز اهمیت است. در این مقاله، پژوهشگر تلاش کرده است تا با اتخاذ مبانی نظری مربوط به تحلیل روابط از منظر کنترل و قدرت در کلاس درس، طرح مسئله‌ای جدید و اکتشافی را با لحاظ کردن اقتضائات فضای مجازی دنبال کند. به این منظور، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (که تا رسیدن به اشباع، ۳۰ مصاحبه را در بر گرفته) استفاده شده است. سپس، نتایج تحلیل مصاحبه‌ها در هفت محور صورت‌بندی شده‌اند که برخی از مضامین مهم شامل موارد زیر هستند: قدرت سکوت، شکل‌گیری، گروه‌های مخفی، ناهنجاری‌های نوپدید، برجسته شدن کنترل درونی، پیدایی اخلاق وضعیتی، آداب مناسکی جدید در کلاس، کنشگری علمی ناقص، توانمندی‌های شخصیت مجازی، کالایی و مبادله‌ای شدن اعتماد و صداقت، حرکت به سمت تسطیح شئونی از سلسله-مراتب، قدرت احساسات فانتزی، حس آزادی عمل.

واژگان کلیدی: کنترل، قدرت، دانشجو، استاد، کلاس، فضای مجازی، کرونا(کووید-۱۹).

مقدمه و بیان مسئله

فهم روابط کنترل و قدرت در تعاملات کنشگری استاد-دانشجو در فضای مجازی مستلزم اقتضائاتی متفاوت از دنیای واقعی کنشگران است. پس از همه‌گیری ویروس «کویید-۱۹»^۱ و گسترش کلاس‌های مجازی در آموزش عالی، کیفیت ادراک کنشگران (استاد و دانشجو) از ابعادی همچون محیط کلاس، احساس تعلق، مقررات، قابلیت پیش‌بینی رفتار، مشارکت، اعتماد، سلسله‌مراتب، آزادی عمل، صراحت، خلاقیت، انتظارات، شناخت متقابل، رسمیت، انتظام‌بخشی به رفتار و نیز بروز احساسات دست‌خوش تغییراتی شده است. بر اساس الگوی مرسوم شیوه ارتباطی میان کنشگران در ارتباطات حضوری، عناصری همچون رؤیت مخاطب، مشاهده حالات چهره و درک موقعیتی مسلط بر کنش تا حدود قابل ملاحظه‌ای ابعاد پیش‌گفته شده را تعیین می‌بخشد. در فضای مجازی، این الگو تغییر می‌کند. چگونگی وضعیت تغییرات مذکور است که مسئله کانونی مقاله را شکل بخشیده است. این تغییرات ابعادی دارد که در ادامه و در پرتو مسئله اصلی مقاله تشریح می‌شوند تا از درون آنها سؤال پژوهش منکشف و محدود شود.

اول این که درک کنشگران از تعریف موقعیت مجازی کلاس و پیامدهای اجتماعی متعاقب آن تغییر می‌کند. از نظر ویلیام تامس^۲، اگر افراد موقعیت‌ها را واقعی تعریف کنند، آن‌گاه، آن تعریف‌ها به لحاظ پیامدهای شان واقعی هستند (ریترز، ۱۳۸۹: ۱۲۰). با عاریت گرفتن رهاورد نظری اروینگ گافمن^۳، می‌توان چنین گفت که در فضای مجازی، اجزای نمایش در تعاملات کلاس مجازی (یعنی جلو و پشت صحنه) در برخی سطوح به یکدیگر می‌پیوندند (میروویتز، ۱۳۸۷: ۱۸۵). همچنین، آنچه جان تامپسون^۴ از ویژگی‌های تعاملات رو در رو بیان می‌کند که شامل شکل گرفتن در زمان و مکان مشترک، حضور فیزیکی، ارتباط بر اساس گفتار و زبان بدن و نیز گفت‌وگوست، در فضای کلاس مجازی حذف شده و بسیاری از تعاملات مرسوم در کلاس حضوری تغییر می‌یابد (تامپسون، ۱۳۷۹: ۱۲۱). بخشی از این تغییر در مسیری است که نیکلاس آبرکرامبی^۵ در بحث از قدرت مخاطب در رسانه‌های جدید، آن را مخاطب پراکنده می-

1 COVID-19 Pandemic

2 W. I. Thomas

3 E. Goffman

4 J. Thompson

5 N. Abercrombie

نامد؛ مخاطبی که در موضع قدرت، مهارت، انعطاف و خلاقیت است (لافی، ۲۰۰۷: ۱۸۳). پس به تعبیر هارولد لاسول^۱، این که ارتباط از چه مجرا و در چه رسانه‌ای (محیط واسطی) جریان پیدا می‌کند، نوع تحلیل کنش را متفاوت می‌سازد (لاسول، ۱۳۸۳).

دوم این که نوعی ابهام اجتماعی در مناسبات ترتیب دادن کنش و پیش‌بینی‌پذیری آن ایجاد می‌شود. دیوید هارگریوز^۲ و همکارانش که از رهیافت کنش متقابل نمادین به مطالعه فضاهای آموزشی پرداختند، مراحل شناخت و ادراک استاد از شاگرد را شامل سه مرحله حدس و گمان، بسط و گسترش و تثبیت می‌دانند. این مراحل در فضای حضوری شکل می‌گیرند و در نتیجه سبب می‌شوند که ابهام استاد از کنش‌های شاگردان کاسته شود و قابلیت پیش‌بینی رفتار شکل بگیرد (هارگریوز و همکاران، ۱۹۷۵). در فضای مجازی این مراحل متزلزل می‌شود و بالتبع، مناسبات قدرت و کنترل را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد؛ در این فضا، به تعبیر مایکل یانگ^۳، دیالکتیک میان استاد و شاگرد در ابعادی نظیر روابط سلسله‌مراتبی، نمادین، انتظارات و کنترل محیط صورتی دیگر به‌خود می‌گیرد (یانگ، ۱۹۷۱).

سوم این که علاوه بر موارد پیش‌گفته، منطق انضباطی حاکم بر کلاس مجازی دست‌خوش تغییر می‌شود. دست‌کم سه رویکرد انضباطی مرسوم در محیط‌های آموزشی (کلاس‌های درسی) وجود دارد (اینس‌ورث، ۱۳۹۴: ۵۸ و ۵۷): اول، رویکرد رفتاری است که رفتار بهنجار را پاداش و رفتار نابهنجار را تنبیه و سرکوب می‌کند. دوم، رویکرد انسان‌گرایانه است که بی‌انضباطی را در پرتو تلاش آموزنده برای رفع برخی نیازها و امیال توضیح می‌دهد. سوم، رویکرد شناختی است که تفاوت در باور، فهم و برداشت از قواعد میان آموزنده‌ها سبب بروز برخی بی‌انضباطی‌ها می‌شود. رویکرد اخیر نشان می‌دهد که تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری در آموزندگان می‌تواند انضباط پایداری را در کلاس و میان روابط دانشجو-استاد حکم‌فرما کند. چنین به نظر می‌رسد که کلاس‌های مجازی شرایط غلبه رویکرد آخر را تضعیف و در مقابل، رویکرد اول را تقویت کرده است.

چهارم این که کنترل منضم به کنش در بستر مجازی تغییر می‌کند. به‌طور کلی طبق ایده مالکوم واترز و ردنی کروک^۴، چهار نوع کنترل در محیط آموزشی قابل تمایز است (واترز و

1 H. D. Lasswell

2 D. Hargreaves

3 M. F. D. Young

4 M. Waters & R. Crook

کروک، ۱۹۹۰): ۱) کنترل اداری؛ یعنی قواعد و قوانینی رسمی که استاد-دانشجو را در بُعد زمان و مکان سازمان‌دهی می‌کند و دارای ضمانت اجراست (مانند زمان‌بندی کلاس‌ها). ۲) کنترل تشریفاتی؛ یعنی رفتارهایی که بر تقدس واحد اجتماعی و تفاوت موقعیت‌های افراد تأکید دارند (مانند پوشیدن لباس به‌نحو خاص). ۳) کنترل شخصی؛ یعنی کنترلی که ریشه در اقتدار یا همان قدرت مشروع یک فرد با توجه به موقعیت و جایگاهش دارد (مانند تشویق یا تنبیه یا طعنه در روابط رو در رو). ۴) کنترل نمادین؛ یعنی افراد از ابزارهای نمادین برای کنترل و جهت‌دهی به رفتار دیگران استفاده می‌کنند (مانند نمره دادن).

با مروری بر کنترل‌های چهارگانه مذکور، روشن است که روابط کنترلی و قدرت در بافتار کلاس‌های مجازی جلوه و کیفیتی گوناگون یافته‌اند. از نظر دیوید نوود و جیل آتما^۱، در جهان مجازی، همواره قلمروهای خالی برای تصرف وجود دارد (نوود و آتما، ۲۰۰۶). تیم جردن^۲ از مفهوم «ماهیتاً ضد سلسله‌مراتبی» برای توصیف روابط در فضای مجازی سخن گفته است. همچنین قدرت سایبرنتیک از سه قلمروی فردی، اجتماعی و تخیلی تشکیل می‌شود. قدرت سایبرنتیک در وجه فردی، قدرتی در تملک شخص بوده، در وجه اجتماعی می‌تواند به تسلط منجر شده و در وجه تخیلی، می‌تواند بر سازنده قدرت باشد (جردن، ۲۰۰۱: ۲۸۰). از نظر فیلیپ هاوارد^۳، در میان فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی جدید، اینترنت رسانه‌ای منحصر به فرد است که افراد را در موضعی فعال و مولد قرار می‌دهد (هاوارد و جونز، ۲۰۰۳: ۲۷-۱). در این فضا ارتباطات توسط ساختارهای عضویتی هدایت نمی‌شوند و در نتیجه، دموکراتیک‌تر و فردی‌تر شده و افراد قدرت جدیدی به دست می‌آورند (گارسیا مونته و همکاران، ۲۰۰۶). فضای مجازی توانایی فرد در اداره و کنترل محیط را تقویت کرده است (کاستلز و اینس، ۱۳۸۴: ۱۹۹) و قدرت در آن واحد پراکنده و منتشر است (کاستلز، ۱۳۸۵، ج ۲: ۴۳۱).

بنابراین، تحلیل کیفی تغییرات روابط و مناسبات قدرت در کلاس‌های مجازی میان استاد و دانشجو موضوع نوظهوری است که این مقاله گام اولیه‌ای را با رویکردی اکتشافی برای آشکارسازی برخی از ابعاد آن از منظر جامعه‌شناختی برمی‌دارد و پیشنهاد می‌شود ابعاد وسیع‌تر و عمیق‌تر موضوع از سوی سایر پژوهشگران در پژوهش‌های آینده دنبال شود.

1 D. Nood & J. Attema

2 T. Jordan

3 P. Howard

سؤال و هدف: در مجموع، به نظر می‌آید ضروری است که مطالعه‌ای بر کیفیت کنترل و قدرت در روابط کلاس‌های مجازی انجام شود. از این رو، سؤال اصلی پژوهش عبارت است از: در تعاملات استاد-دانشجو در بستر کلاس‌های مجازی چه وضعیت‌های ارتباطی از کنترل و قدرت قابل احصا هستند. هدف از این بررسی، کشف نحوه شکل‌گیری، سازمان‌یابی و بازتولید قدرت از منظر کنشگران درگیر در موقعیت (کلاس مجازی) است که می‌تواند به یافتن و جبران برخی خلأها در مناسبات میان استاد-دانشجو کمک کند و مفاهیم مخدوش یا سویه‌دار در ارتباطات را به‌منظور چاره‌جویی‌های مقتضی شناسایی و معرفی نماید.

پیشینه تجربی

مارینونی و همکاران (۲۰۲۰) در گزارش انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها، استدلال کرده‌اند که اساساً پس از تجربیات دوران همه‌گیری کرونا، امید و انتظار این است که دانشگاه‌ها و آموزش عالی قوی‌تر به لحاظ ویژگی‌های مدنی و دموکراتیک شکل بگیرد که در آن، دانشجویان سهم اخلاقی و همدلانه‌تری در فضای یادگیری ایفا کنند.

کومار (۲۰۲۰) در گزارش بین‌المللی جیندال ۱ هند به این نتیجه رسیده است که ارائه سخنرانی‌های برخاسته از دانشجو، آنها را توانمند و خلاق‌تر از کلاس‌های حضوری کرده است و در مجموع، نقش فعال‌تری در کلاس مجازی به آنها اعطا شده است. همچنین، دل‌خواه‌تر شدن منابع و فضای یادگیری، مشارکت بیشتر آنها را در پی داشته است. در کل، اشتیاق دانشجویان نیز افزایش یافته است.

بانک جهانی (۲۰۲۰) در گزارش بحران کرونا و پشتیبانی از آموزش عالی، هم وجه تقویتی برای آزادی و افزایش خلاقیت نیروهای آموزش (اساتید و دانشجویان) و هم وجه تضعیفی به لحاظ برخی مهارت‌ها قائل شده است. به هر حال، برخی تحرکات اجتماعی علمی زیر سایه کاسته شدن از سرمایه عاطفی، تضعیف می‌شوند.

گرانگ و هوانگ (۲۰۱۰) بر طبق پژوهشی که در چین انجام دادند، فضای کلاس‌های مجازی را عمدتاً استاد-محور توصیف می‌کنند؛ به گونه‌ای که مشارکت پویا و فعال دانشجویان تحدید می‌شود. همچنین، روابط مشارکتی دانشجو-دانشجو به حداقل می‌رسد. در نتیجه کاهش امکان مشارکت، سهم قدرت آنان نیز تنزل می‌یابد.

رضایی (۱۳۹۹) در پژوهش خود به ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان اشاره کرده است. یکی از عواملی که در کلاس‌های مجازی به ارتقای وضعیت دانشجویان کمک کرده است، افزایش مهارت بیانی و مشارکت است. این فضا شرایطی برای ظهور شایستگی‌ها و توانمندی‌های دانشجویان در کلاس درس مجازی فراهم می‌کند و در مجموع، اعتماد به نفس آنان را بیش‌تر می‌کند. عوامل دیگری همچون خود-نظارتی، افزایش انگیزه و تفکر انتقادی سبب افزایش سهم دانشجو در تعاملات با استاد می‌شود.

ذاکر صالحی (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی تأثیرات کلی ناشی از بحران کوید-۱۹ بر آموزش عالی با رویکردی آینده‌شناسانه مبادرت کرده است. این پژوهش با مروری بر موارد متعدد اجتماعی، اقتصادی، بهداشتی و آموزشی چالش‌های کوتاه و بلندمدت را طبقه‌بندی کرده است. چندین سناریو در شرایط آموزش عالی مشتمل بر مسائل بحران‌زا تا مسائل مقطعی تنظیم شده و در معرض سنجش از سوی نخبگان قرار داده شده است. نتیجه این‌که لازم است دانشگاه‌ها با استفاده از هوشمندی در شبکه‌سازی علمی در اجتماعات مجازی تهدیدها را به فرصت تبدیل کنند. موضوع قدرت در کلاس مجازی به‌هیچ وجه در کانون مسائل این پژوهش قرار ندارد.

میرحاجی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش مشابهی با مورد مذکور به بررسی مخاطرات و چشم‌اندازهای آموزش عالی در پی گسترش کوید-۱۹ با استفاده از روش گردآوری اسناد موجود پرداخته‌اند. از جمله ابعاد تحلیل شده می‌توان به تغییرات در وضعیت مالی دانشگاه‌ها و بودجه‌های پژوهشی، تغییر الگوهای نشر علم، تجدید صورت‌بندی‌ها در روابط و تعاملات علمی دانشگاهی، مهاجرت‌های علمی و تغییر محسوس در موضوعات پژوهشی اشاره کرد. یکی از تغییرات چالش آموزش‌های نوظهور مجازی است که پژوهشگران به موضوع مناسبات قدرت در کلاس اشاره‌ای نکرده‌اند.

ماحوزی (۱۳۹۹) ایده فلسفی و بنیادی دانشگاه در جهان پساکرونایی را محل تأمل قرار داده است. تغییر در ماهیت دانشگاه‌های حقیقت-پژوه، آموزش-پژوه و بنگاه-محور یکی از محورهای اصلی پژوهشگر است که بر طبق آن، نوعی رویکرد مسئولیت-محور جدید در سازمان دانشگاه در حال پدیدار شدن است. سبک‌های نوینی از تولید و توزیع حقیقت شکل

می‌گیرد که ضرورت انعطاف و سازگاری بیش‌تر با تحولات جهان بیرون از دانشگاه را اقتضا می‌کند. این پژوهش نیز به موضوع قدرت در کلاس‌های مجازی عنایت چندانی ندارد.

جمع‌بندی پیشینه

با توجه به بدیع بودن مسئله، پژوهش‌های انجام شده عمدتاً ناظر به چالش‌ها و فرصت‌های کلان اجتماعی در دانشگاه‌ها و آموزش عالی هستند و به‌طور خاص بر الگوی ارتباطات قدرت میان استاد-دانشجو متمرکز نشده‌اند. عمده پژوهش‌ها در سطح ساختاری و کلان تحلیل‌هایی کرده‌اند و جنبه‌های خرد و ناظر به تجربه زیسته را دنبال نکرده‌اند. این پژوهش تلاش می‌کند تا از زاویه تجربه زیسته دانشجویان، وضعیت کنترل و قدرت آنان در تعاملات کلاس مجازی را به‌طور معین کاوش و تفسیر کند.

مبانی نظری

قدرت اجتماعی به‌صورت‌های گوناگونی مانند اقتدار، نفوذ، خشونت، زور، سلطه، قوت یا نیرو، نظم، کنترل، انضباط، تشخص، ثروت و شهرت جلوه می‌کند. همانند قدرت الکتریکی که به شکل نور، حرارت و حرکت متجلی می‌شود (بیرشتات، ۱۹۷۴: ۲۲۰). در ادامه پس از تعریف قدرت، بر حسب اهمیت مفهوم اقتدار در کلاس میان استاد و دانشجو، اشاره‌ای به همین مفهوم (یعنی اقتدار) می‌شود و در ادامه، عمده‌ترین سنت‌های نظری در توجه به مقوله قدرت در نظام کنش در جامعه‌شناسی پیگیری می‌گردد. در پایان، نسبت قدرت و دامنه پیامدی آن در بستر فضای مجازی برجسته می‌شود.

در لغت‌نامه آکسفورد، قدرت به‌معنای توانایی یا ظرفیت انجام دادن کاری یا عمل کردن به‌شیوه‌ای مشخص تعریف شده است. در معنایی دیگر، قدرت ظرفیت یا توانایی اداره کردن یا نفوذ کردن در رفتار دیگران یا روند وقایع به‌حساب آمده است.^۱ از نظر برتراند راسل، مفهوم اساسی در علوم اجتماعی، قدرت است (راسل، ۱۳۷۱: ۲۷). از نظر لوئیس کوزر و برنارد روزنبرگ^۲، کم‌تر ارتباطی اجتماعی را می‌توان یافت که عنصر قدرت در آن نباشد. اعمال قدرت

1 <http://oxforddictionaries.com/definition/english/power>

2 L. A. Coser & B. Rosenberg

اجتماعی چیزی بیش از تحمیل یک‌سویه اراده است و متضمن پذیرش نیز هست (کوزر و روزنبرگ، ۱۳۸۷: ۱۴۳). قدرت می‌تواند به‌مثابه وسیله‌ای برای تعریف شخصیت، حفظ آزادی عمل و توانایی ایجاد تغییر تلقی شود (کورد، ۱۳۷۲: ۹۸). ریچارد هنری تائونی^۱ نیز تعریفی از قدرت ارائه داده است که بسیاری از جامعه‌شناسان از آن بهره‌برداری کرده‌اند. از نظر او، قدرت عبارت است از توانایی فرد یا گروهی که بتواند رفتار دیگر افراد یا گروه‌ها را در جهت خواست‌های خود تغییر دهد و چنانچه رفتار آنها بر خلاف خواست‌های مذکور باشد، از آن جلوگیری کند (تائونی، ۱۹۳۱: ۲۲۹).

از نظر میشل فوکو^۲، قدرت مفهومی عام و فراگیر بوده، در همه جا حضور داشته، در سرتاسر روابط اجتماعی منتشر شده و از نقاط گوناگون پیکر اجتماعی می‌تواند اعمال شود. روابط قدرت بازی‌های راهبردی میان کنشگران را در سطوح خرد و کلان دربر می‌گیرد. در این میدان، معیار برد و باخت افزایش یا کاهش دامنه آزادی عمل کنشگران و پهنه گزینه‌های در دسترس آنهاست. پس، روابط قدرت امری مقطعی، نظام نیافته، شکننده و وابسته به موقعیت هستند (فوکو، ۱۹۹۴). به همین دلیل، فوکو از اصطلاح «میکروفیزیک قدرت»^۳ استفاده کرد تا بر وجه خرد و صعودی قدرت تأکید نماید (بنگرید به: شرت، ۱۳۹۰: ۲۱۲ و ۲۱۳؛ فوکو، ۱۹۸۰: ۹۸).

قدرت و «اقتدار» به‌لحاظ مفهوم‌شناسی متفاوت هستند. اقتدار همان قدرت مشروع است (کوزر و روزنبرگ، ۱۳۸۷: ۱۷۶). از نظر جرج زیمل^۴، اقتدار از دو راه به‌وجود می‌آید (ولف، ۱۹۵۰: ۱۸۵-۱۸۳): اول، گاهی شخصی که اهمیت یا قدرتی دارد، در محیط اجتماعی خود اعتبار و اقتدار کسب می‌کند و دیگری این‌که، گاهی یک قدرت فرافردی اعتبار و قدرت تصمیم‌گیری نهایی را به شخص اعطا می‌کند. در کاوش مفهومی و نظری از سوی باری هیندس^۵، دو برداشت برداشت از قدرت در دنیای مدرن قابل تمایز است (هیندس، ۱۳۸۰: ۲ و ۱): قدرت به‌منزله توانایی برای خلق کنش؛ ۲) قدرت به‌منزله توانایی کنشگری به‌علاوه توانایی مشروع.

1 R. H. Tawney
2 M. Foucault
3 Micro-Physic of Power
4 G. Simmler
5 B. Hindess

از منظری متفاوت، سنت اصلی و کلاسیک مطالعات قدرت به توانایی فرد بر دیگران^۱ اشاره دارد؛ درحالی‌که مطالعات متأخر درباره قدرت به چگونگی ایجاد قدرت به‌منظور انجام کاری^۲ می‌پردازند. در مطالعات اخیر، هر کنشگر می‌تواند بخشی از قدرت را اختیار و تملک نماید (بهرامی کمیل، ۱۳۹۱: ۱۱۸). یکی از دست‌آوردهای نظری ماکس وبر^۳ این است که قدرت را از مفهومی در سطح کلان و عمدتاً متعلق به عرصه اقتصادی جدا کرده و آن را به سطح خرد و ذهنی در روابط اجتماعی میان کنشگران می‌آورد (همان: ۱۴۴). از نظر وبر، دیوان‌سالاری ویژگی‌های تشکیلات سلسله‌مراتبی را پُررنگ‌تر نشان می‌دهد (اسکات، ۱۳۹۳: ۳۸۹). قدرت در این وضعیت، به شکل اقتدار قانونی-عقلانی در می‌آید (ریترز، ۱۳۸۹: ۸۶). این شیوه از قدرت ناشی از خصیصه عقلانیت‌پذیری دنیای مدرن است (وبر، ۱۳۹۰: ۱۳۴؛ ۱۳۹۱: ۲۷؛ ۱۳۹۹: ۱۰۷).

تالکوت پارسونز^۴ استفاده از گزینه‌های رفتاری را که نمود اعمال قدرت هستند، شبیه به خرج کردن پول می‌داند؛ پول همان نقشی را در اقتصاد دارد که قدرت در روابط اجتماعی و سیاسی ایفا می‌کند (پارسنز، ۱۹۵۱). پارسونز برخلاف وبر، قدرت را به‌مثابه یک بازی با حاصل جمع صفر (یعنی بُرد یک طرف و باخت طرف مقابل) نمی‌داند. قدرت در کنش متقابل کنشگران در گردش است و خصلتی نمادین دارد. ارزش قدرت در چیزی است که به‌ازای آن می‌توان به-دست آورد (روشه، ۱۳۷۶: ۱۴۶ و بهرامی کمیل، ۱۳۹۱: ۱۶۵). پس از رویکرد چرخش فرهنگی در نظریات متأخر، استورات هال^۵ از جمله شاخص‌ترین نظریه‌پردازانی است که قدرت را به فرهنگ و زندگی روزمره پیوند می‌زند؛ به‌گونه‌ای که فعالیت‌های به‌ظاهر معمولی افراد می‌توانند نمایش و ارائه قدرت نشان دهند. (بهرامی کمیل، ۱۳۹۱: ۱۴۱).

وضعیت قدرت در فضای مجازی اقتضائات متفاوتی دارد که پیش از بحث درباره کلاس مجازی باید مختصراً به مبانی آن اشاره کرد. مانوئل کاستلز^۶ معتقد است قدرت بنیادی‌ترین فرآیند در جامعه محسوب می‌شود. قدرت ظرفیتی رابطه‌ای است که کنشگر اجتماعی را قادر می‌سازد تا به‌گونه‌ای ناهم‌سنگ و از راه‌هایی که خواسته‌ها، منافع و ارزش‌های کنشگران صاحب

1 Power over Others

2 Power to Do Something

3 M. Weber

4 T. Parsons

5 S. M. Hall

6 M. Castells

قدرت را برآورده می‌سازد، بر تصمیم‌های سایر بازیگران یا کنشگران اجتماعی تأثیر گذارد. ظرفیت رابطه‌ای یعنی این که قدرت یک خصیصه نیست، بلکه نوعی رابطه است. ناهمسنجی نیز به این معناست که در روابط مبتنی بر قدرت، همواره میزان تأثیرگذاری یک کنشگر بر دیگری غلبه دارد. به علاوه، میزان معینی از مخالفت یا پذیرش قابل شناسایی است (کاستلز، ۱۳۹۳: ۵۴ و ۵۳). در مجموع، کاستلز چهار نوع قدرت در بستر دنیای مجازی شبکه‌ای را از یکدیگر متمایز می‌کند (کاستلز و اینس، ۱۳۸۴: ۱۹۳):

۱) قدرت شبکه‌بندی: ^۱ محتمل است کنشگران اجتماعی موقعیت معطوف به قدرت خود را بر پایه ایجاد شبکه‌ای که منابع ارزشمند را انباشته می‌سازد و به تبع آن اعمال راهبردهای دروازه‌بانی ^۲ مانند ایجاد دسترسی محدود برای کسانی که به شبکه اعتباری نمی‌افزایند یا منافع حاکم بر برنامه‌های شبکه را به مخاطره می‌اندازند، برقرار و تثبیت کنند (همان: ۱۱۷ و ۱۱۸).

۲) قدرت شبکه: ^۳ قدرت نه از طریق حذف یا محروم‌سازی از شبکه‌ها، بلکه از مجرای تحمیل قوانین جذب یا برخورداری در شبکه‌ها به کار گرفته می‌شود (همان: ۱۱۹).

۳) قدرت شبکه‌ای‌شده: ^۴ هر شبکه روابط برآمده از قدرتش را بر اساس اهداف برنامه‌ریزی شده تعریف می‌کند (همان: ۱۲۰). یعنی قدرتی که گره‌های خاص بر دیگر گره‌های درون شبکه اعمال می‌کنند که متناظر با قدرت تعیین دستورکار، مدیریت و تصمیم‌گیری مدیر است (همان: ۷۴۷).

۴) قدرت شبکه‌سازی: ^۵ در دنیای شبکه‌ها، توانایی به کار گرفتن کنترل بر دیگران به دو ساز و کار اصلی وابسته است: اول، توانایی ساخت شبکه و برنامه‌ریزی مجدد شبکه‌ها؛ دوم، توانایی اتصال و اطمینان از همکاری شبکه‌های مختلف از طریق به اشتراک‌سپاری اهداف مشترک و ادغام منابع (همان: ۱۲۳).

در کلاس درس، میزان تمرکز قدرت باید به اندازه‌ای باشد که به نظم اجتماعی بیانجامد. برابری کامل در روابط قدرت موجب سکون و ایستایی می‌شود و مطلوب تلقی نمی‌شود.

1 Networking Power
 2 Gate Keepers
 3 Network Power
 4 Networked Power
 5 Network-Making Power

علی‌الاصول، استاد از اقتدار برخوردار است. مشروعیت قدرت زمینه‌های اخلاقی را برای تعهد، همکاری و اطاعت افراد در کلاس فراهم می‌کند و نظم‌دهی، ثبات و اثربخشی را افزایش می‌دهد (بیتام، ۱۹۹۱: ۱۶). دنیل چارلز فلدمن^۱ چهار کارکرد را برای هنجارها برشمرده است (فلدمن، ۱۹۷۶) که (۱) قابلیت پیش‌بینی رفتار اعضای گروه را فراهم می‌آورد و موجب افزایش اعتماد می‌شود؛ (۲) سبب تثبیت ارزش‌های درون گروه می‌شود؛ (۳) دوام و بقا را تسهیل می‌کند؛ (۴) از بروز تابوها و مسائل ممنوعه جلوگیری می‌کند.

کلاس مجازی گروهی است که هم ویژگی‌های عام یک گروه را دارد و هم ویژگی‌های خاصی پیدا کرده است. این اجتماع مجازی (کلاس برخط)، تعاملات منظم و الگودار میان اعضا را تغییر داده است. در این فضا، احساسات، تمایلات و عواطف مشترک و غیرمشترک وجود دارد. ساختار و روابط آن نسبتاً پایدار است، اما شکل‌گیری قدرت انعطاف بیش‌تری پیدا کرده است. متغیرهایی همچون ادراکات کلیشه‌ای، اثر هاله‌ای، تجربیات پیشین، ارتباطات و زمان موجود برای برقراری ارتباط و شرایط مجازی مناسبات کنشگری استاد-دانشجو را متأثر می‌سازد. به‌عنوان نمونه، شکل‌گیری برخی هنجارها (بایدها و نبایدها) حالتی تدریجی به‌خود می‌گیرد و از این‌رو کنترل اجتماعی رفتار دیرتر درونی می‌شود. درونی کردن روابط اجتماعی قدرت در کلاس نیازمند احساس تعلق و بستری با ثبات است که این عوامل در شرایط مجازی، تا حدی شکننده می‌شوند. در نتیجه، امر نظارت از سوی استاد دشوار خواهد شد. قدرت در کلاس مجازی انسجام گروه را متأثر می‌سازد، زیرا شدت رابطه، موفقیت گروه، شرایط داخلی و خارجی و نیز محیط یادگیری تغییر کرده است.

در مجموع، در کلاس مجازی این امکان وجود دارد که کارکردهایی منفی شکل بگیرد که روابط مرسوم قدرت و کنترل استاد-دانشجو را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ برخی از این عوامل عبارت هستند از: هم‌نوایی دانشجویان با گروه (هم‌رنگی با جماعت)، وجود ابهام در روابط، فشار گروهی، اطاعت محض، طفره رفتن اجتماعی، تقلید، گروه‌اندیشی و خودسانسوری.

بنابر آنچه ذکر شد، می‌توان از ادبیات موجود نظری، برخی از مهم‌ترین ابعاد روابط کنترل و قدرت در تعاملات کلاس مجازی را استخراج کرد (جدول شماره ۱) تا منطقاً بتوان با شفافیت و دامنه دقیق‌تری در میدان پژوهش مسئله را واکاوی نمود.

جدول ۱- برخی از مهم‌ترین ابعاد روابط کنترل و قدرت در تعاملات کلاس مجازی

آداب و مقررات انضباطی و اخلاقی	هنجارها و ناهنجاری‌های جدید
صداقت و اعتماد میان استاد-دانشجو و دانشجو-دانشجو	وضعیت‌های رفتاری و کلامی جدید ناشی از دیده نشدن
آزادی عمل و محدودیت‌ها	سلسله‌مراتب حاکم بر روابط
نظارت کلاسی	وضعیت آشکارکردن احساسات و عواطف

منبع: مستخرج از مبانی نظری همین پژوهش

روش تحقیق

از نظر رابرت کراوت و مالکوم برینین^۱، مسئله هر پژوهشی که به‌نحوی مرتبط با زمینه پیامدشناسی اینترنت (و فنآوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی نوین) باشد، می‌تواند در چهار سطح تکنیکی، کیفی، اجتماعی و جامعه‌ی به مطالعه و پژوهش اقدام نمایند (کراوت و همکاران، ۲۰۰۶: ۱۲-۵) که این پژوهش در سطح اجتماعی یعنی ناظر به تحلیل پیامدهای اینترنت بر کنش‌های اجتماعی و روابط اجتماعی قدرت است. همچنین، هیو مک‌کی و پال رینولدز^۲ چهار دیدگاه و سنت پژوهشی مشتمل بر اثباتی، تفسیری، انتقادی و فرهنگی (متأثر از رویکرد چرخش زبانی و مطالعات فرهنگی معاصر) را برای پژوهش پیرامون جامعه اطلاعاتی برشمرده‌اند (مک‌کی و همکاران، ۱۳۸۶: ۸۰) که این پژوهش از سنت پژوهشی تفسیری و ابزارهای خاص آن برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها بهره برده است.

این مقاله به اقتضای اهمیت کنش خود-انگیخته در بافتار فضای مجازی و اهمیت کشف و فهم وضعیت‌های جدید از رویکرد کیفی (با سلسله مطالعات موردی متراکم) و از ابزار مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده کرده است. نمونه‌ها بر اساس نمونه‌گیری نظری و هدفمند تا مرحله اشباع به‌طور تدریجی بسط یافت. البته در این بین، از برخی نمونه‌ها خواسته شد تا پژوهشگر را به سایر همکلاسی‌ها و دوستان خود به‌صورت زنجیره‌ای و گلوله‌برفی معرفی کنند. در مجموع، با ۳۰ دانشجو از میان دانشجویان پسر مربوط به تعدادی از دانشگاه‌های تهران (در رشته‌های علوم انسانی) در سال‌های میانی و پایانی کارشناسی مصاحبه انجام شد. این مصاحبه‌ها مربوط به نیم‌سال

1 R. E. Kraut & M. Brynin
2 H. MacKay & P. Reynolds

اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است. با توجه به ضرورت رعایت موازین بهداشتی در شرایط کرونا و محدودیت پژوهشگران (با رویکرد کیفی) در دستیابی به نمونه‌ها، مصاحبه‌ها به صورت شفاهی-مجازی دنبال شد. محدود شدن دانشجویان به جنس خاص نیز از تبعات محدودیت شرایط کرونا و لزوم برقراری رکن اعتماد میان پژوهشگر و نمونه‌هاست که در این باره پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی از منظر تفاوت‌های جنسیتی نیز مسئله حاضر را تحلیل نمایند.

پرسش‌های مصاحبه حول ابعاد مستخرج از مبانی نظری و مندرج در جدول شماره «۱» بوده است. تحلیل داده‌ها بر اساس مقوله‌بندی و کدگذاری چند-مرحله‌ای انجام شده است. به دلیل جلوگیری در اطناب مقاله، از آوردن جداول تفصیلی کدگذاری اجتناب شده و صرفاً یک نمونه در ادامه ارائه شده است (محور اول یافته‌ها). به لحاظ اعتباری، نتایج با گروه مصاحبه‌شونده و برخی متخصصان (کنترل درونی و گروهی) بررسی و به اشتراک گذاشته شد. برای افزایش اعتباربخشی به فرآیند پژوهش، به معیارهایی همچون قانع‌کنندگی نتایج، ساخت تحلیلی، تناسب داده‌ها، تکمیل با تکنیک مشاهده (به‌عنوان استاد) و آزاد بودن سوژه‌ها در بیان تجربیات توجه شده است. اصل داوطلبانه بودن نیز یکی از ارکان مشروعیت‌یابی بوده است. به این دلیل که بنا بود دانشجویان بعضی از زوایای نهان و مخفی (و بعضاً غیر متعارف) تجربیات خود را پرده-برداری کنند، یکی از چالش‌ها، مسئله اعتماد ایشان نسبت به مطرح کردن تجربیات‌شان از کلاس‌های مجازی بوده است. اگر چه مصاحبه مجازی به تسهیل آزادی بیان افزوده است، اما از سوی دیگر لازم بوده مصاحبه‌شوندگان اطمینان حاصل کنند که این پژوهش و نتایج آن ارتباطی به معاونت آموزشی دانشگاه‌های‌شان ندارد. معارفه کامل و بیان هدف و مقصود از پژوهش سبب هموارتر شدن این مسیر شده است.

یافته‌ها

۱- از قدرت «سکوت» دانشجو تا گروه‌های مخفی و ناهنجاری‌های نوپدید

تحلیل نتایج مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که پاره‌ای از ناهنجاری‌ها در کلاس مجازی شکل گرفته‌اند که روابط مرسوم قدرت و کنترل در کلاس را به چالش کشیده‌اند. برخی از این ناهنجاری‌ها منجر به افزایش عبور از خط قرمزها توسط دانشجویان نیز شده است. راحت‌تر شدن غیبت

کردن از کلاس مجازی یکی از مصادیق اولیه کاهش مناسبات کنترلی و الزامات رفتاری دانشجویی است. در موارد حادثه، شرایط برای فریب دادن استاد هموارتر شده است. به عنوان مثال، می‌توان به وجود بهانه‌های متعدد و بدون نیاز به شواهد از سوی دانشجو بابت تأخیر حضور در کلاس اشاره کرد. در این میان، برخی دانشجویان پس از برخط شدن در کلاس، الزامی برای استفاده از مباحث کلاس نمی‌بینند و فقط حضوری اسمی و غیرمتمرکز دارند. فراهم شدن امکان چت‌های خصوصی میان دانشجویان در حین کلاس و به دور از اطلاع استاد یکی دیگر از ناهنجاری‌های به وجود آمده است. شکل‌گیری گروه‌های مخفی دانشجویی (در شبکه‌های اجتماعی) یکی از عواملی است که به سرمایه اجتماعی منفی دانشجویان برای تبانی، ایجاد فشار یا راه‌های گریز کمک کرده است. امیر می‌گوید:

«از دیگر ناهنجاری‌ها شکل‌گیری گروه‌های مخفی دانشجویی برای حل تکالیف و یا حتی سؤالات امتحانی می‌توان مثال زد. اتفاقی باعث شده نمره دانشجو بسیار بالاتر از علمش باشد و یک انفعالی را در زندگی دانشجویی ایجاد کند.»

برخی از اساتید التزام کم‌تری به قانع کردن دانشجویانی دارند که پرسش‌هایی را مطرح می‌کنند و بستر برای سرسری گرفتن پاسخ به سؤالات آنها مهیاست. بنابراین، اگر در شرایط حضوری یکی از عواملی که به کنترل میزان سواد استاد منجر می‌شود، پرسش‌های چالش‌برانگیز دانشجویان باشد، آن‌گاه می‌توان استدلال کرد که این عامل با تزلزل همراه شده است. البته کلاس مجازی، نوعی دیگر از قدرت را برای آن دسته از دانشجویان کم‌رویی فراهم کرده است که حتی بتوانند شیطنت‌های جوانی از خود بروز دهند. یکی از ویژگی‌های فضای مجازی، قدرت بخشی به کنشگرانی (کاربران) است که در شرایط حضوری نقائص و محدودیت‌هایی دارند. مثلاً می‌توان به راحت شدن پرسش و پاسخ‌گویی بین استاد و شاگردهای درون‌گرا اشاره کرد. محمد می‌گوید:

«همیشه ارتباط با استاد و پرسش و پاسخ از او سختی‌های خاص خود را دارد؛ مخصوصاً برای کسانی که کمی درون‌گرا هستند. با ویژگی‌هایی که کلاس در بستر فضای مجازی دارد، امکان طرح پرسش و پاسخ‌گویی بین استاد و شاگرد کمی از لحاظ روانی ساده‌تر شده و در طول هفته هم ادامه می‌یابد.»

کنترل روابط کلاس در بحث ورود به و خروج از کلاس نیز مختل شده است و امکان ترک کلاس بدون اجازه استاد پیش از پایان رسمی راحت‌تر شده است. بر طبق اظهار دانشجویان،

بعضی از ناهنجاری‌های جدید بر مدار تقلب استوار است. دانشجویان می‌توانند به اقسامی از تقلب که تا پیش از این در کلاس حضوری نیاز به قدرت و زیرکی داشت، دسترسی داشته باشند. به‌عنوان مثال، در صورت پرسش کلاسی، دانشجو می‌تواند از پوشه الکترونیکی، کتاب، جزوه یا سایت‌های مختلف برای پاسخگویی به استاد استفاده کند. البته به‌همان میزان، جریمه شدن دانشجو توسط استاد راحت‌تر شده است، زیرا استاد بخشی از اقتدار ناشی از نظارت فیزیکی خود را از دست داده و برای جبران آن، ناچار است از مکانیزم‌های کنترلی زود-اثر استفاده کند. برخی اساتید نیز برای واداشتن دانشجویان به‌دنبال و پیگیری کردن مباحث از تکنیک سرعت دادن در بیان مطالب استفاده می‌کنند. یکی از کژکارکردهای ناشی از این تکنیک، ملزم شدن استاد به پاسخ‌گویی سریع نسبت به سؤالات ناگهانی دانشجویان است.

در کلاس حضوری، یکی از راه‌های کنترل تمرکز حواس دانشجو توسط استاد، اخذ واکنش و بازخورد از آنهاست. در کلاس مجازی همراه نبودن بازخوردهای دانشجویان با برخی عناصر ارتباطی همچون دیدن حالات چهره، سبب کاسته شدن قدرت این ابزار کنترلی شده است. طبق تحلیل مصاحبه‌ها، دانشجویان درباره این‌که آیا میزان تعامل‌شان با یکدیگر بیشتر یا کم‌تر شده است، اتفاق نظر ندارند. دلایل متعددی برای این مسئله وجود دارد. به‌عنوان نمونه، امکان پاسخ ندادن به پرسش‌های استاد یا مشارکت نکردن در مباحث او به‌دلیل نبود شرایط تحمیلی حضوری، وجود دارد. بنابراین، کلاس مجازی ممکن است به کم‌تر شدن رقابت‌ها، حسادت‌ها، امیدها و انگیزه‌های دانشجویان و بالتبع انفعال آنان منتج شود.

جدول ۲. ناهنجاری‌ها و کیفیت مشارکت در کلاس مجازی بر اساس روابط کنترل و قدرت

کدگذاری سطح ۳	کدگذاری سطح ۲	کدگذاری سطح ۱
یک مثال: نبود صداقت و شفافیت (دلیل زمینه‌ای) ↓ به‌راحتی غیبت کردن (نوعی ناهنجاری) ↓	۱- دلایل زمینه‌ای ناهنجاری‌ها نبود صداقت و شفافیت / داشتن امکان سکوت / کاهش اعتماد استاد به دانشجو ۲- مصادیق ناهنجاری‌ها به‌راحتی غیبت کردن / فریب دادن استاد / وجود بهانه برای تأخیر حضور دانشجو / حضور اسمی و غیر متمرکز دانشجو / چت‌های خصوصی دانشجویان با هم حین کلاس / نبود چالش سؤالات پر تعداد دانشجویان	نبود صداقت و شفافیت / غیبت و امکان فریب استاد / تأخیر حضور دانشجویان / حضور اسمی و غیر متمرکز دانشجو / حضور اسمی و غیر متمرکز دانشجو / صرف بازخورد دادن به‌معنی حضور فعال / کاهش شدید تعامل دانشجویان با هم / امکان پاسخ ندادن به‌دلیل نبود شرایط تحمیلی / داشتن امکان سکوت / چت‌های خصوصی دانشجویان با هم حین کلاس / نبود چالش سؤالات پر تعداد دانشجویان

کدگذاری سطح ۳	کدگذاری سطح ۲	کدگذاری سطح ۱
<p>منفعل شدن دانشجو (پیامد کیفیت ضعیف مشارکت) ↓ رسیدن به مفهوم «قدرت انفعال و سکوت»</p>	<p>سرسری گرفتن پاسخ به سؤالات دانشجویان / فراهم شدن شرایط برای شیطنتهای دانشجویان کم‌رو / راحت شدن امکان ترک کلاس در وقت پایان / افزایش عبور از خط قرمزها توسط دانشجویان / فراهم شدن شرایط تقلب / راحت‌تر جریمه شدن دانشجو توسط استاد / کاهش اعتماد استاد بر شاگرد / شکل‌گیری گروه‌های مخفی دانشجویی / منفعل شدن دانشجو / راحت شدن پرسش و پاسخ - گویی بین استاد و شاگردهای درون‌گرا / ملزم شدن استاد به پاسخ‌گویی سریع / کاسته شدن از بحث‌های جمعی دانشجویان / وجود بهانه برای تأخیر دانشجویان</p>	<p>سرسری گرفتن پاسخ به سؤالات دانشجویان / فراهم شدن شرایط برای شیطنتهای دانشجویان کم‌رو / راحت شدن امکان ترک کلاس در وقت پایان / افزایش عبور از خط قرمزها توسط دانشجویان / فراهم شدن شرایط تقلب / راحت‌تر جریمه شدن دانشجو توسط استاد / کم‌تر شدن رقابت‌ها، حسادت‌ها، امیدها و انگیزه‌ها / کاهش اعتماد استاد بر شاگرد / شکل‌گیری گروه‌های مخفی دانشجویی / منفعل شدن دانشجو / راحت شدن پرسش و پاسخ - گویی بین استاد و شاگردهای درون‌گرا / ملزم شدن استاد به پاسخ‌گویی سریع / کاسته شدن از بحث‌های جمعی دانشجویان</p>
	<p>۳- کیفیت مشارکت</p> <p>صرف بازخورد دادن به معنی حضور فعال / کاهش شدید تعامل دانشجویان با هم / امکان پاسخ ندادن به دلیل نبود شرایط تحمیلی / نبود چالش سؤالات پر تعداد دانشجویان / کم‌تر شدن رقابت‌ها، حسادت‌ها، امیدها و انگیزه‌ها / منفعل شدن دانشجو / راحت شدن پرسش و پاسخ‌گویی بین استاد و شاگردهای درون‌گرا / ملزم شدن استاد به پاسخ‌گویی سریع / کاسته شدن از بحث‌های جمعی دانشجویان</p>	

۲- برجسته شدن کنترل درونی، اخلاق وضعیتی و آداب مناسبی کلاس

گروهی از دانشجویان بر این باور هستند که از نظر اخلاقی میان کلاس مجازی و حضوری تفاوتی وجود ندارد و حریم‌های اخلاقی، آداب و شئون کلاس به هر حال حفظ می‌شود. اما آن‌چه بیش از پیش اهمیت قابل ملاحظه‌ای پیدا کرده است، موضوعیت یافتن مدیریت درونی است. به عبارت دیگر، در کلاس مجازی باید ناظر، نظارت و پابندی به قواعد را درونی کرد. به عنوان مثال، در مصاحبه‌ها ادعان شده است که توجه نکردن به استاد نوعی بی‌اخلاقی محسوب می‌شود و لازم است دانشجو خویشتن داری خود را افزایش دهد. حسین می‌گوید:

«عدم پاسخ‌گویی دانشجو به استاد، تقلب‌های رایج، تمسخر استاد در پشت سیستم‌ها. استاد وقتی حرفی بزند، در کلاس حضوری دانشجو سعی می‌کند خویشتن‌داری کند، نخندد و یا

حرفی نزنند؛ ولی الآن که دیگر کلاس حضوری در کار نیست، مانع او برای انجام ندان این کار چیست؟»

کلاس مجازی همان‌طور که اخلاق وضعیتی خود را تولید می‌کند، آداب مناسکی را پدید می‌آورد. منظور از آداب مناسکی، اهمیت یافتن رعایت برخی موازین، ظواهر و نظم‌های آشکار، سطحی و بعضاً تُنک است. به‌عنوان مثال، بازخوردهای متنی دانشجویان به مباحث استاد در حین تدریس، به استحکام و انتظام روابط کنترلی و نظارتی کمک می‌کند و اصالت و ارزش بیش‌تری به‌وجود می‌آورد. اگر تا پیش از این، در کلاس‌های حضوری واکنش‌های تأییدی و تصدیقی بدنی و کلامی دانشجویان نزد استاد چندان اهمیتی نداشت، اکنون به یکی از ابزارهای نظارت بر توجه دانشجویان به مطالب تبدیل می‌شود. صوری شدن برخی آداب و مقررات می‌تواند یکی از تبعات منفی تلقی شود. در این میان، ممکن است چت‌های نابه‌جا نیز توسط دانشجویان اتفاق بیفتد که نظم کلاس را آشفته سازد؛ درحالی‌که در شرایط حضوری دانشجویان به‌راحتی با یکدیگر به بحث در مواقع گاه و بی‌گاه نمی‌پردازند.

اگر بپذیریم که آداب و مقررات یکی از ساز و کارهای جریان داشتن و بازتولید روابط کنترلی و قدرت در کلاس است، می‌توان از برخی رفتارها که باعث بی‌ثباتی و اختلال در رویه آداب و مقررات کلاس می‌شود، بحث نمود. به‌عنوان مثال، افزایش غیبت استاد و دانشجو از کلاس مجازی به‌دلایل متعددی از جمله عوامل فنی (اختلال سرعت یا دسترسی به اینترنت) ممکن می‌شود. همچنین، به اذعان دانشجویان، بعضی از اساتید دچار بی‌انگیزگی و بی‌رمقی می‌شوند و در نتیجه از قدرت مشروع (اقتدار) آنان کاسته می‌شود. همچنین، کم شدن تمرکز کافی برای استاد در کلاس‌های مجازی، ممکن است مزید بر علت شود. محمدحسین می‌گوید:

«تعهد برخی اساتید به‌شدت نسبت به کلاس‌ها کم شده؛ همان‌طور که تعهد دانشجویان به کلاس‌ها کاهش یافته. استاد از ۱۶ جلسه کلاس خود، به‌راحتی ۵ یا ۶ جلسه را غیبت می‌کند؛ درحالی‌که در کلاس حضوری می‌داند اگر کلاسی برگزار نکند، باید به‌سرعت جبرانی بگذارد، چرا که ظرفیت غیبت استاد ۲ کلاس است. این اتفاق دقیقاً برای دانشجویان هم می‌افتد، چرا که دست دانشجو برای غیبت کاملاً باز بوده و سخت‌گیری همانند کلاس‌های حضوری در پیش چشمانش نمی‌بیند. بی‌انگیزگی و بی‌رمقی اساتید هم به‌دلیل عدم وجود دانشجو در کلاس مزید بر علت می‌شود تا کیفیت تحصیل کاهش یابد.»

طیفی از دانشجویان اظهار کرده‌اند که نظم کلاس‌ها نسبت به حالت حضوری افزایش یافته است. البته نبود چارچوب و پروتکل واحد میان اساتید در ثبت حضور دانشجویان از مواردی است که قواعد و آئین حاکم بر کلاس را دست‌خوش تغییر می‌کند. به هر حال، کاسته شدن از التزام دانشجویان به برخی آداب و بندهای اجتماعی فراهم است که از معمول‌ترین آنها می‌توان به کاهش توجه نسبت به درس نام برد. یکی از راه‌های کنترل دانشجو از طرف استاد، واگذاری تکالیف به آنهاست. در کلاس‌های مجازی، در پاره‌ای از موارد افزایش اجبار به فعالیت در کلاس و انجام تکلیف خارج از زمان کلاس افزایش یافته است. این افزایش نه از جانب و وجه اقتدار استاد، بلکه از موضع قدرت اوست.

جدول ۳- وضعیت اخلاقی و آداب و مقررات کلاس ناظر به روابط قدرت و کنترل

وضعیت اخلاقی حاکم	نبود تفاوت از نظر اخلاقی میان کلاس مجازی و حضوری / موضوعیت پیدا کردن مدیریت درونی
وضعیت آداب و مقررات	بیش‌تر شدن اصالت و ارزش بازخورد دادن‌های دانشجو / افزایش غیبت استاد و دانشجو از کلاس / بی‌انگیزگی و بی‌رمقی اساتید / کم شدن از تمرکز کافی استاد / بالاتر بودن نظم کلاس‌ها نسبت به حالت حضوری / کم شدن پرسش‌های دانشجویان از استاد / نبود چارچوب واحد میان اساتید در ثبت حضور / کاسته شدن از التزام دانشجو به برخی آداب / صوری شدن برخی آداب و مقررات / کاهش توجه به درس / افزایش اجبار به فعالیت در کلاس / رهایی از قید و بندهای اجتماعی برای دانشجو / کم‌تر شدن تکالیف
مصادیق بی‌اخلاقی‌ها	توجه نکردن به استاد به‌عنوان نوعی بی‌اخلاقی / کاسته شدن از خویشتن‌داری دانشجو / امکان چت‌های نابه‌جا توسط دانشجو

۳- دیده نشدن: کنشگری علمی ناقص و اضافه شدن شخصیت مجازی به توانمندی‌ها

مشاهده‌پذیر نبودن رفتار یکی از زمینه‌های کنترل‌گریزی است. بر این اساس، دو سنخ از دانشجویان قابل تفکیک هستند؛ عده‌ای قائل به تأثیر نداشتن دیده نشدن در رفتارشان هستند و عده‌ای آن را سبب تقلیل کنشگر علمی به مستمع صرف می‌دانند. گروهی از دانشجویان اذعان دارند که فقدان نظارت محسوس (چشمی) استاد سبب افزایش حواس پرتی و عدم تمرکز آنها شده است؛ به‌طوری‌که به یک مشارکت‌کننده ناقص مبدل شده‌اند. به نظر بخشی از

مصاحبه‌شوندگان جوان، کاسته شدن از توانایی کلامی و بلاغت دانشجویان از جمله نتایج ناخواسته کلاس‌های مجازی است. جمیع موارد ذکر شده نشان‌دهنده کاهش اقتدار علمی دانشجوست. حسین می‌گوید:

«کم‌تر صحبت می‌کنیم و سعی داریم تایپ کنیم. همین مطلب توانایی کلامی و صحبت بنده را کم‌تر از گذشته کرده؛ خصوصاً با شبکه‌های اجتماعی که بیش‌تر با متن رابطه می‌گیریم. مجموع این عوامل باعث شده توانایی کلامی و بلاغت لاقدر در بنده کم‌تر شود.»

در مقابل، دیده نشدن سبب پیدا شدن برخی قدرت‌های رفتاری شده است که ناشی از قابلیت داشتن شخصیت مجازی در کنار خود واقعی دانشجویان است. برخی دانشجویان که استفاده از خوراکی و نوشیدنی وسط کلاس حضوری را سبب شکل گرفتن چهره‌ای بد از آنها نزد استاد می‌دانستند، اکنون راحت‌تر هستند. این مورد ساده هنگامی اهمیت دارد که آن را از منظر و چشم‌انداز استاد تفسیر کنیم؛ در این حالت قدرت پیش‌بینی رفتار دانشجویان و شکل گرفتن تصویری از آنها که به نحوه تعامل با دانشجویان الصاق می‌شود، کاهش می‌یابد. همچنین، دیده نشدن باعث می‌شود احتمال شوخ طبعی دانشجویان افزون گردد.

دیده نشدن سبب از دست رفتن تفسیر استاد از دلیل عدم مشارکت دانشجو نیز می‌شود. دانشجو می‌تواند بهانه‌های متعددی را مطرح کند تا عدم تمایل خود-خواسته یا غیرخود-خواسته را توجیه نماید. در کلاس‌های حضوری، نوشتن جزوه توسط دانشجو که از سوی استاد قابل مشاهده بود، راهی برای قضاوت استاد از ادغام شدن و درگیر شدن ذهن دانشجو با بحث به حساب می‌آمد. در شرایط مجازی، این وضعیت از دست می‌رود. البته راه‌های دیگری نیز جایگزین می‌شود. محمدحسین می‌گوید:

«پاسخ دادن به پرسش‌های کلاسی استاد هم که کاری ساده است، چرا که به راحتی در پیش چشمانمان جزوه و یا سایت مورد نظر را باز کرده و پاسخ سؤال استاد را می‌دهیم و او نیز به دلیل عدم مشاهده ما کاری نمی‌تواند بکند. حتی اگر تصویر را هم وصل کنیم، تضادی با تقلب‌های کلاسی ندارد، چرا که با نگاه به صفحه دسک‌تاپ، نگاه به معلم و جزوه امری مشترک است.»

جدول ۴- پیامدهای دیده نشدن مؤثر در روابط کنترل و قدرت

تأثیر نداشتن دیده نشدن/ افزایش حواس پرتی و عدم تمرکز / قابلیت داشتن شخصیت مجازی / مستمع صرف بودن دانشجو	تغییرات رفتاری ناشی از رؤیت نشدن
استفاده از خوراکی و نوشیدنی وسط کلاس / افزایش امکان شوخ طبعی / امکان بهانه-آوری برای مشارکت نکردن در کلاس / ننوشتن جزوه توسط دانشجو/ کاسته شدن از توانایی کلامی و بلاغت / امکان شرکت در کلاس به‌طور ناقص	مصادیق تغییرات رفتاری و کلامی

۴- کالایی و مبادله‌ای شدن اعتماد و صداقت: هم‌جریان شدن بی‌اعتمادی ساختاری و سوء

استفاده‌های فردی

در شرایط معمول، فضای مجازی برای کاربران قابل اعتماد نیست و همواره لازم است کاربران با اقدامات و تدابیر احتیاطی توأم با شک سازمان‌یافته گام در این فضا بگذارند. سرریز شدن و تسری یافتن نگرش همراه با بی‌اعتمادی کامل به کلاس مجازی نیز راه می‌یابد؛ البته با محتوا و شکلی متفاوت. برخی از دانشجویان اظهار کرده‌اند که بی‌اعتمادی در فضای مجازی تحمیل شونده است و بالتبع، برخی حرمت‌های اجتماعی و اخلاقی، به‌ویژه از سوی دانشجو، کم‌رنگ می‌شوند. در این‌جا نیز آنچه بازدارنده است، «تقوای درونی افراد» است. همچنین، این عقیده که صداقت دانشجو متغیری از اعتماد متقابل استاد به دانشجوست، نشان‌دهنده کالایی شدن و در نتیجه قابلیت مبادله‌ای شدن دو عنصر مهم، یعنی اعتماد و صداقت در محیط کلاس است. آنچه محتوا و کیفیت مناسبات کنترل و قدرت میان استاد-دانشجو را تا حد قابل توجهی تعیین می‌کند، همین دو عنصر هستند. بنابراین، کالایی و مبادله‌پذیر شدن اعتماد و صداقت ممکن است سازمان ارتباطات و تعاملات میان فردی استاد-دانشجو را به‌شدت متأثر سازد. مهریار می‌گوید:

«معمولاً اساتید به دانشجویان اعتماد دارند و دانشجویان هم عمدتاً صادقانه برخورد می‌کنند.

معمولاً به تناسب اعتماد استاد، صداقت دانشجو هم افزایش پیدا می‌کند. البته معمولاً گاهی

سوء استفاده از اعتماد هم صورت می‌گیرد.»

برخی از دانشجویان بر این باور هستند که استاد ناگزیر به اعتماد کردن نسبت به دانشجوست. به هر حال، همواره امکان سوء استفاده دانشجو از اعتماد استاد به‌طور بالقوه وجود

دارد. بنابراین، قدرت استاد تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال، تعهدهای اخلاقی صوتی و متنی دانشجو به استاد کم ارزش، کم اثر و ناپایدار محسوب می‌شود.

در طیف مقابل، دانشجویانی هستند که اذعان می‌دارند اعتماد میان اعضای کلاس قابل قبول است و حتی در پاره‌ای از موارد، اعتماد و صداقت نسبت به شرایط حضوری بیش‌تر شده است. افزایش مراعات کردن شرایط دانشجو توسط استاد یکی از زمینه‌های تقویت اعتماد و صداقت است. افزایش یافتن همکاری دانشجویان با یکدیگر نیز می‌تواند نگرش مطلوب‌تری از تصویر دانشجویان در ذهن استاد پدید آورد. غلامرضا می‌گوید:

«با توجه به اوضاع فعلی کرونا، بسیاری از اساتید مراعات حال دانشجو را می‌کنند و اکثر

اوقات در تقابل آن، دانشجو هم راستش را می‌گوید.»

جدول ۵- صداقت و اعتماد در روابط کنترل و قدرت

<p>ناگزیر بودن استاد به اعتماد کردن به دانشجو / امکان سوء استفاده دانشجو از اعتماد استاد / فاقد ارزش بودن تعهدهای اخلاقی صوتی و متنی دانشجو به استاد / قابل قبول بودن اعتماد میان اعضای کلاس / افزایش یافتن همکاری دانشجویان با یکدیگر / افزایش مراعات کردن شرایط دانشجو توسط استاد / کاسته شدن از صداقت دانشجو / بیش‌تر شدن اعتماد و صداقت نسبت به شرایط حضوری</p>	<p>وضعیت صداقت و اعتماد</p>
<p>بستگی داشتن به تقوای درونی افراد / صداقت دانشجو متغیری از اعتماد متقابل استاد به دانشجو / تحمیل شدن بی‌اعتمادی در فضای مجازی / کم‌رنگ شدن برخی حرمت‌ها</p>	<p>دلایل زمینه‌ای</p>

۵- حرکت به سمت تسطیح شئونی از سلسله‌مراتب: میانجی‌گری در دسترس نبودن و صمیمیت بر تغییر در تصور از جایگاه فرد

این واقعیت که فضای مجازی با کاهش روابط عمودی میل به برابری و دموکراتیک کردن موقعیت کنش کاربران را تقویت می‌کند، در کلاس مجازی تا حدی تأثیراتی بر مفهوم قالبی از سلسله‌مراتب گذاشته است. در این باره، طیفی از نظرات دانشجویان ملاحظه می‌شود؛ عده‌ای تغییر نکردن شأن و منزلت استاد را مطرح کرده‌اند، برخی افزایش یافتن جایگاه و قدرت استاد را تأیید می‌کنند و گروهی از آنها به تلطیف شدن سلسله‌مراتب رفتاری را اذعان می‌دارند. البته وجه مشترک دیدگاه‌های سه‌گانه مزبور، کاسته شدن از تسلط استاد بر دانشجو در برخی موارد است.

به هر حال، ظواهر چارچوب‌های رفتاری استاد-دانشجو همچنان در کلاس‌های مجازی حفظ می‌شود. عباس می‌گوید:

«به‌نظرم کلاس‌های مجازی مثل یک صحنه تئاتر شده و یک روی صحنه داریم و یک پشت صحنه؛ روی صحنه روابط رسمی و بر اساس همان چارچوب‌های سابق است که سعی می‌شود، رعایت شود و پشت صحنه دقیقاً مثل پشت صحنه تئاتر که همه دست به دست هم می‌دهند و هر کاری می‌کنند تا روی کار خوب از آب در بیاید.»

به‌طور موردی، می‌توان فراهم بودن بستر برای دسترسی بیشتر استاد به اطلاعات و مشخصات دانشجو را یکی از زمینه‌های افزایش قدرت و کنترل استاد به حساب آورد. به‌طور بالقوه یکی از منشأهای قدرت، داشتن اطلاعات و آگاهی است. از طرف دیگر، کاسته شدن از حوصله اساتید برای رسیدگی به امور دانشجویان سبب شکننده شدن سلسله‌مراتب برآمده از معیار در کلاس می‌شود که علی‌الاصول، شکیبایی استاد به اخلاقی بودن جایگاه او مشروعیت و مقبولیت می‌دهد. البته کم‌تر شدن انتظارات استاد از دانشجو می‌تواند عاملی برای کاسته شدن از برخی سلسله‌مراتب تلقی شود. از سوی دیگر، متن‌محور شدن برخی پیام‌ها میان استاد و دانشجو به کاهش یافتن صمیمیت در روابط منجر می‌شود. در شرایط معمول، وجود حدی از صمیمیت به اخلاقی کردن سلسله‌مراتب کمک می‌کند که در کلاس مجازی، فقدان یا کاهش آن ممکن است به ایجاد تصویری متصلبانه از روابط استاد با دانشجو منتهی شود. جواد می‌گوید:

«سلسله‌مراتب به‌خوبی رعایت می‌شود و احترام و جایگاه استاد نیز رعایت می‌شود. همین‌که قدرت به اختیار گذاشتن صوت و سایر قابلیت‌ها دست استاد است، جایگاه استاد را بالاتر برده.»

جدول ۶- مشروعیت و کیفیت ذهنی و واقعی سلسله‌مراتب در روابط کنترل و قدرت

فراهم بودن بستر برای دسترسی بیشتر استاد به اطلاعات و مشخصات دانشجو / کاهش یافتن صمیمیت به دلیل متن‌محور شدن پیام‌ها / کاسته شدن از حوصله اساتید برای رسیدگی به امور / کم‌تر شدن انتظارات استاد از دانشجو	دلایل زمینه‌ای تغییر سلسله‌مراتب و روابط
تغییر نکردن شأن و منزلت استاد / افزایش یافتن جایگاه و قدرت استاد / حفظ شدن ظواهر چارچوب‌های رفتاری / تلطیف شدن سلسله‌مراتب رفتاری / کاسته شدن از تسلط استاد بر دانشجو	کیفیت تغییر سلسله‌مراتب و روابط

۶- قدرت احساسات فانتزی مستتر در ایموژی و زمینه سوء تفسیر کنش

امکان بروز عواطف و احساسات در محدوده مشخصی از روابط کلاسی سبب کاسته شدن از فضای دیوان‌سالارانه و یک‌طرفه کلاس می‌شود. در کلاس مجازی، چندان تفاوتی در ابراز عواطف و احساسات نسبت به کلاس حضوری وجود ندارد، اما به طرز محسوسی، شرایط بروز احساسات کم‌رنگ‌تر می‌شود. یکی از امکانات چنین کلاس‌هایی، استفاده از ایموژی جایگزین لحن، سیما، طرز بدن و عواطف فرد است. این مؤلفه‌ها نقش مهمی در تحلیل تعاملات و ارتباطات میان‌فردی دارد. البته برخی اساتید اکره بیش‌تری نسبت به استفاده از علائم ایموژی دارند و دانشجویان راحت‌تر از آنها استفاده می‌کنند. برخی از دانشجویان اظهار کرده‌اند، استفاده از ایموژی در شأن و منزلت کلاس و مخاطب (استاد) نیست. به هر حال، در پاره‌ای مواقع برای جلوگیری از سوء تفاهم یا بروز روابط سرد میان اعضای کلاس، چاره‌ای به‌جز استفاده از آنها نیست. بنابراین، نوعی از قدرت ناشی از امکان بروز حس فانتزی برای دانشجویان شکل می‌گیرد. ضمناً، استفاده ناشیانه یا غیرمعمدانه از یک ایموژی می‌تواند به بروز سوء برداشت‌ها در تفسیر کنش دانشجو نزد استاد دامن بزند. محمد می‌گوید:

«در نوشتار، صرفاً با استفاده از تعداد محدودی ایموژی و علامت‌های نوشتاری، مثل علامت سؤال و تعجب، باید پیچیده‌ترین احساسات را برسانید. استفاده از ایموژی‌ها باعث شده تا کمی فضای طنز کلاس افزایش پیدا کند و کمی حس فانتزی بودن را به دانشجو و استاد انتقال دهد. اما در صورت هم به‌علت این‌که تصویر با آن همراه نیست، تا حد زیادی انتقال احساسات دشوار شده است.»

همان‌طور که اشاره شد، در شرایط کلاس مجازی امکان ایجاد سوء تفاهم‌ها میان استاد و دانشجو افزایش یافته است. یکی از دلایل ذکر شده برای این مسئله، محدود شدن احساسات دانشجویان در پی اجازه نداشتن در نمایش تصویرشان است. به‌عبارت دیگر، استفاده کردن یا نکردن از وب‌کم (دوربین) می‌تواند سهم مهمی در جلوگیری از برخی ابهامات میان طرفین باشد، اما چنین استفاده‌ای منوط به عوامل متعدد تکنیکی و اجتماعی است. به‌عنوان مثال، دسترسی به ابزار فعال‌سازی دوربین دانشجویان در اختیار استاد است. این اختیار خود نوعی افزایش قدرت بالقوه است. محمدحسین می‌گوید:

«کثرت‌ابی‌های معنایی و سوء تفاهم‌های موجود در پیام‌ها هم که دائم موجب ایجاد آزرده‌گی‌های بی‌جا می‌شود. گاهی هم غلط‌های نوشتاری محتوا را تغییر می‌دهد. در کل،

مجال خاصی برای بیان احساسات و عواطف باقی نمی‌ماند؛ مگر صوت و تصویر که معمولاً استاد متن را ترجیح می‌دهد.»

جدول ۷- وضعیت و نقش احساسات و عواطف در روابط کنترل و قدرت

وضعیت بروز احساسات و عواطف	نبود تفاوت در ابراز عواطف و احساسات با کلاس حضوری / کم شدن بروز احساسات / به وجود آمدن حس فانتزی به دلیل استفاده از ایموجی / سردتر و بی‌روح- تر شدن فضای کلاس
دلایل زمینه‌ای تغییر در احساسات و عواطف	افزایش سوء تفاهم‌ها میان استاد و دانشجو / محدود شدن احساسات دانشجویان به- دلیل اجازه نداشتن در نمایش تصویر خود

۷- پیامدشناسی تبدلات در اشکال و ابعاد نظارت: از حس آزادی عمل تا بی‌انگیزگی به تحصیل بسیاری از نظارت‌ها در کلاس مجازی کاهش می‌یابد؛ درحالی‌که نظارت یکی از ضمانت‌های اجرای روابط کنترل و قدرت محسوب می‌شود. در این حالت دست‌کم می‌توان گفت از دقت و تأثیر نظارت‌ها کاسته می‌شود. این موضوع پیامدهای متعدد و متنوعی به همراه داشته است. بنابر اظهار دسته‌ای از دانشجویان، نوعی افسارگسیختگی در آزادی عمل برای آنها شکل گرفته است؛ به طوری که کلاس‌های مجازی بسیاری از قیدها و قواعد کلاس حضوری را ندارد.

در برخی دیدگاه‌های افراطی میان مصاحبه‌شوندگان، پیامدهایی همچون افزایش نظارت دانشجو بر سواد استاد مطرح شده است. به عبارت دیگر، دانشجو این قدرت را پیدا می‌کند که آمادگی، تسلط و حضور ذهن استاد را با پرسش‌های متنی بسنجد. در کلاس حضوری که روابط عمدتاً قائم بر مکالمه است، دانشجو به دلایلی از جمله شرم حضور، کم‌رویی، احتمال واکنش استاد و غیره به راحتی نمی‌تواند پرسش خود را مطرح کند. پرسش حضوری محذورات اجتماعی و اخلاقی خاصی دارد و بر طبق نوعی محاسبه‌پذیری گفتار میان استاد-دانشجو رقم می‌خورد. اما در کلاس مجازی، امکان ارتباط متنی قدرتی را به دانشجو می‌دهد که هر زمان اراده کند، می‌تواند پرسش یا مطلب علمی و غیرعلمی خود را بنویسد. در این جا نوشتن یادآور قدرت فردگرایی در نظریه‌های کلاسیک ارتباطات اجتماعی (مانند مارشال مک‌لوهان ۱) است. سجاد می‌گوید:

«نظارت کاهش داشته است، اما برکات خوبی هم داراست. جسارتاً استاد کم‌سواد خیلی راحت‌تر در جلسات مجازی آشکار می‌شود و دانشجو با مطالب چنین استادی انس نمی‌گیرد و همراهی ذهنی و قلباً با کلاس ندارد.»

همچنین، برخی از دانشجویان بر این باور هستند که فضای مجازی، به آنها قدرت انتخاب نزدیک به ایدئال را به آنها می‌دهد. به‌عنوان نمونه، انگیزه‌های واقعی دانشجویان می‌تواند به حضور در کلاس‌های مفیدتر تعلق گیرد. اگر در شرایط حضوری، دانشجو ناچار است که حتی برای گذراندن یک واحد درسی در کلاس مربوطه حضور داشته باشد، شرایط مجازی به او این امکان را می‌دهد که دانشگاه و کلاس‌های درس ایدئال خود را بسازد. او تعیین می‌کند که در چه کلاسی حضوری تماماً متمرکز داشته باشد و در چه کلاس‌هایی به‌صورت اسمی صرفاً برخط شود تا غیبت او ثبت نشود.

در کنار دانشجویان گروه مذکور، عده‌ای دیگر اذعان کرده‌اند که روحیه پیگیری درسی آنها کاهش یافته تا جایی که از انگیزه تحصیل آنها کاسته شده است. دلیل عمده‌ای که برای این کاهش انگیزه بیان شده، فقدان نظارت است. بنابراین، یکی از کارکردهای نظارت در روابط استاد-دانشجو تداوم و حفظ انگیزه کنشگر علمی بودن دانشجوست که در شرایط مجازی دست‌خوش تغییر جدی شده است. برخی عوامل می‌تواند کاسته شدن از روحیه پیگیری دانشجو را تشدید یا تحدید کند. به‌عنوان مثال، در پی حضور و غیاب‌ها مکرر برخی اساتید برای کنترل کردن حضور دانشجو در کلاس مجازی، ممکن است اعتماد دانشجو به استاد کاهش پیدا کند. از طرف دیگر، شیوه‌های تدریس استاد اهمیت وافر پیدا می‌کند، زیرا می‌تواند جبران‌کننده فقدان نظارت مرسوم از سوی استاد باشد. خلاقیت در تدریس و جذب مخاطب (دانشجو) آن سوبیه‌ای است که برخی از اساتید با فنون و مهارت‌های آن آگاهی و آشنایی کافی ندارند. بنابراین، چنین وضعی می‌تواند شاکله نظارت و کنترل را سست نماید. عباس می‌گوید:

«نظارت کلاسی به‌شدت کاهش داشته و شیوه‌های تدریس و کنترل اساتید خیلی در این موضوع اهمیت دارد. استاد اگر خیلی سخت بگیرد و مثلاً نیم‌ساعت به بار حضور غیاب کند و اعتماد نکند، دانشجو حساس می‌شود و حس بدی به نظارت استاد پیدا می‌کند.»

جدول ۸- پیامدهای تبدلات نظارت در روابط کنترل و قدرت

وضعیت نظارت	نظارت
پیامدهای تغییر در نظارت	کاسته شدن از نظارت‌ها / افسارگسیخته شدن آزادی دانشجویان / کاسته شدن از دقت و تأثیر نظارت
	افزایش نظارت دانشجو بر سواد استاد / افزایش انگیزه‌های واقعی برای حضور دانشجو در کلاس‌های مفیدتر / کاهش روحیه پیگیری درسی دانشجو / کاهش اعتماد دانشجو به استاد در پی حضور و غیاب‌ها مکرر / اهمیت یافتن شیوه‌های تدریس برای جبران فقدان نظارت استاد / کاسته شدن از انگیزه تحصیل

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله با عنایت به مبانی نظری، تلاش شده است وضعیت روابط کنترل و قدرت میان تعاملات استاد-دانشجو در کلاس‌های مجازی واکاوی و تحلیل شود. به نظر می‌رسد که کشف این رابطه مستلزم تمرکز بر ابعاد آشکار و پنهان تعاملات کاربران به‌عنوان کنشگران فضای مجازی است. تحلیل چنین روابطی با لحاظ کردن ویژگی‌های خاص کنش در بافتار کلاس مجازی اهمیت دارد. بر طبق یافته‌ها، شقوقی از قدرت نزد دانشجو و استاد شکل می‌گیرد یا تغییر وضعیت می‌دهد. به‌عنوان مثال، قدرت «سکوت» دانشجو یکی از مواردی است که درباره آن بحث شد. به‌طور کلی، کلاس مجازی قابلیت‌ها و توانایی‌هایی را به هر دو طرف می‌دهد یا از آن می‌کاهد. گروه‌های مخفی و ناهنجاری‌های نوپدید میان دانشجویان یکی از آن موارد است. به‌هر حال، برجسته شدن کنترل درونی در کلاس مجازی از منظر مصاحبه‌شوندگان حائز اهمیت است. به‌عبارت دیگر، اخلاق وضعیتی حاکم بر اجتماعات مجازی به تولید و بازتولید آداب مناسکی خاص خود منتهی می‌شود تا طرفین در مناسبات کنش باقی بمانند.

دیده نشدن یکی از مؤلفه‌های مهم دیگری است که سبب خلق کنشگری علمی ناقص دانشجو می‌شود. البته به‌موازات این تقیصه، داشتن شخصیت مجازی به توانمندی‌های دیگر دانشجو می‌افزاید. پدیده کالایی و مبادله‌ای شدن اعتماد و صداقت در کلاس‌های مجازی موضوع قابل تمرکزی در تحلیل ارتباطات میان‌فردی استاد-دانشجوست. نوعی هم‌جریان شدن بی‌اعتمادی برآمده از ساختار اجتماع مجازی و سوء استفاده‌های فردی موجب می‌شود که ساز و کارهای متناظر با محتوا و اخلاق تعاملات شکننده شود و ایجاد رویه‌هایی نو برای بازسازی و سامان‌دهی آن ضرورت یابد. نباید از یاد برد که بخشی از قدرت دانشجو برآمده از حس قدرت

و نیز قدرت فانتزی است. اساساً، برساخته شدن قدرت و کنترل در فضای مجازی راحت‌تر از فضای فیزیکی شکل می‌گیرد. لازم است که آزادی عمل دانشجو درون بافت مجازی تحلیل شود. این آزادی‌ها و قدرت‌ها ممکن است زودگذر، شکننده و سطحی باشند.

در مجموع طبق دیدگاه مصاحبه‌شوندگان جوان، می‌توان استنباط کرد که شئونی از سلسله-مراتب به سمت تسطیح در حرکت است؛ یعنی تلازم فهم روابط کنترل و قدرت استاد-دانشجو با مقتضیات و خصیصه‌های ذاتی فضای مجازی موضوعیت پیدا می‌کند. عوامل متعددی در افقی‌تر شدن جایگاه‌ها نقش داشته است که از آن جمله سهم در دسترس نبودن و ضرورت بروز پاره‌ای روابط مبتنی بر صمیمیت (برای تلطیف فضای کلاس) قابل ذکر هستند. البته باید توجه داشت که همچنان منزلت استاد حفظ شده است، اما متغیرهای دخیل جدیدی در تحلیل کیفیت، مشروعیت و تداوم آن به وجود آمده‌اند. به هر حال، بروز احساسات و عواطف در چارچوب و حریم کلاس حد مشخصی دارد که در کلاس مجازی کنترل آستانه و محدوده آن با چالش‌ها و البته فرصت‌هایی همراه شده است. به‌عنوان مثال، در این مقاله به تحلیل روابط ناشی ایموجی و ارتباطات متن‌محور اشاره شد که بخشی از احساسات از مجرای آن عبور می‌کند. ضمن این‌که با استفاده از ایموجی، به‌طور ناخواسته زمینه سوء تفسیر کنش نیز تشدید می‌شود و این یکی از پیامدهاست.

نتایج مذکور تا حدی هم‌راستا با گزارش انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها (۲۰۲۰) مبنی بر حرکت به سوی نوعی اجتماع مجازی دموکراتیک است. همان‌طور که در گزارش بین‌المللی جیندال هند (۲۰۲۰) تصریح شده است، دل‌خواهانه‌تر شدن فضا یکی از ویژگی‌های مهم در تحلیل مناسبات کنترل و قدرت در کلاس‌های مجازی است. همچنین، تأکید گزارش بانک جهانی (۲۰۲۰) مبنی بر کاسته شدن از سرمایه عاطفی یکی از چالش‌ها به‌شمار می‌رود. بنا بر تعبیر هیندس (۱۳۸۰) و بیتهم (۱۹۹۱) آنچه در کلاس مجازی در جریان است، بیش‌تر قدرت به منزله توانایی برای صرف خلق کنش از سوی دانشجویان است و همچنان قدرت مشروع (اقتدار) برای استاد تلقی می‌شود. از میان چهارگانه قدرت کاستلز سه نوع از قدرت شبکه‌بندی، شبکه و شبکه‌ای شده عمدتاً نزد استاد و قدرت شبکه‌سازی نزد دانشجو و استاد است. به‌علاوه به نظر می‌رسد که از میان چهار کنترل مورد نظر واترز و کروک (۱۹۹۰)، در

کلاس مجازی دو کنترل اداری و تشریفاتی تضعیف و دو کنترل شخصی و نمادین تا حدودی به قوت خود باقی هستند.

در پایان چند پیشنهاد و ملاحظه با توجه به یافته‌های اکتشافی این پژوهش ذکر می‌شود: (۱) لازم است که پژوهش‌های کیفی قوی در فضای مجازی انجام شود تا انگیزه‌های کاربران در نظام ارتباطات جدید به درستی فهم شود. از این‌رو، توصیه می‌شود پژوهشی با لحاظ کردن متغیر جنسیت انجام شود. روابط کنترل و قدرت میان دانشجویان پسر و دختر متفاوت است. (۲) ضرورت دارد اساتید بر حسب وضعیت کلاس‌های مجازی، اهتمام جدی برای خلاقیت در تدریس و به‌کارگیری مشارکت دانشجویان داشته باشند. (۳) تلاش برای حفظ اعتماد و صداقت از مجاری متعددی می‌گذرد که می‌تواند در حفظ حریم‌ها و آداب اجتماعی و اخلاقی استاد-دانشجو سهم شگرفی داشته باشد. شایسته است که اساتید مکانیزم‌های افزایشی برای این موضوع تمهید نمایند. (۴) تاکنون آداب کلاس مجازی عمدتاً از روی تجربه زیسته و شخصی حاصل شده است. وضع برخی چارچوب‌ها به تقویت و استحکام روابط استاد-دانشجو و آگاهی دو طرف از آن معیارها کمک خواهد کرد. (۵) با انگیزه نگاه داشتن دانشجویان در شرایط کلاس مجازی نیازمند توجه و درایت دانشگاه‌ها و اساتید است.

منابع

- اینس‌ورث، جیمز (۱۳۹۴) *گزیده دانش‌نامه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ترجمه حمیرا ترجانی، تهران: سولار.
- بهرامی کمیل، نظام (۱۳۹۱) *نظریه رسانه‌ها: جامعه‌شناسی ارتباطات*، تهران: کویر.
- تامپسون، جان بروکشیر (۱۳۷۹) *رسانه‌ها و مدرنیته: نظریه اجتماعی رسانه‌ها*، ترجمه مسعود اوحدی، تهران: سروش.
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۹) «آینده پژوهی تأثیرات بحران کووید-۱۹ بر آموزش عالی»، *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۴۶: ۲۱۱-۱۸۱.
- راسل، برتراند (۱۳۷۱) *قدرت*، ترجمه نجف دریابندری، تهران: خوارزمی.
- رضایی، علی محمد (۱۳۹۹) «ارزش‌یابی از آموخته‌های دانشجویان در دوران کرونا: چالش‌ها و راهکارها»، *روان‌شناسی تربیتی*، ۵۶: ۲۱۴-۱۷۹.

- روشه، گی (۱۳۷۶) *جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز*، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران: تیبان.
- ریتزر، جرج (۱۳۸۹) *مبانی نظریه جامعه‌شناختی معاصر و ریشه‌های کلاسیک آن*، ترجمه شهناز مسمی‌پرست، تهران: ثالث.
- شرت، ایون (۱۳۹۰) *فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای: هرمنوتیک، تبارشناسی و نظریه انتقادی (از یونان باستان تا قرن بیست و یکم)*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نی.
- کاستلز، مانوئل (۱۳۸۵) *عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ*، ج ۲، ۱، ۳، ترجمه احد علی-قلیان و افشین خاک‌باز، تهران: طرح نو.
- کاستلز، مانوئل (۱۳۹۳) *قدرت ارتباطات*، ترجمه حسین بصیریان جهرمی، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- کاستلز، مانوئل و اینس، مارتین (۱۳۸۴) *گفت‌وگوهایی با مانوئل کاستلز*، ترجمه حسن چاوشیان و لیلا جو افشانی، تهران: نی.
- کوردا، مایکل (۱۳۷۲) *قدرت: چگونه آن را به‌دست آوریم و چطور از آن استفاده کنیم*، ترجمه قاسم کبیری، تهران: ققنوس.
- کوزر، لوئیس و روزنبرگ، برنارد (۱۳۸۷) *نظریه‌های بنیادی جامعه‌شناختی*، ترجمه فرهنگ ارشاد، تهران: نی.
- لاسول، هارولد (۱۳۸۳) «ساخت و کارکرد ارتباطات در جامعه»، ترجمه غلام‌رضا آذری، در: *اندیشه‌های بنیادین علم ارتباطات*، گروه مترجمان، تهران: خجسته.
- ماحوزی، رضا (۱۳۹۹) «درنگی فلسفی بر ایده فلسفی دانشگاه در آینده پساکروناپی جهان»، *پژوهش‌های فلسفی*، ۳۱: ۲۸۲-۳۰۴.
- مک‌کی، هیو و همکاران (۱۳۸۶) *تحقیق در جامعه اطلاعاتی*، ترجمه رامین کریمیان، تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- میرحاجی، سمانه‌سادات و همکاران (۱۳۹۹) «نگاهی به کووید-۱۹ و تحولات آموزش دانشگاهی در جهان: مخاطرات و چشم‌اندازها»، *مدیریت مخاطرات محیطی*، ۷(۲): ۱۹۷-۲۲۳.
- میروویتز، جاشوا (۱۳۸۷) *رسانه‌ها و رفتار: حلقه مفقوده در نظریه‌های ارتباطات*، ترجمه گودرز میرانی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- هیندس، باری (۱۳۸۰) *گفتارهای قدرت از هابز تا فوکو*، ترجمه مصطفی یونسی، تهران: شیرازه.
- Beetham, D. (1991) *The Legitimation of Power*, UK: McMillan.
- Bierstedt, R. (1974) *Power and Progress: Essays on Sociological Theory*, UK: McGraw Hill.

- Feldman, D. C. (1976) "A Contingency Theory of Socialization", *Administrative Science*, 21(3): 433-452.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge*, Sussex: Harvester.
- Foucault, M. (1994) "The Hermeneutic of the Subject", in: Rabinow, P., *Ethics*, Translated by R. Hurlley, New York: New Press.
- Garcia-Montes, J. M. & et al. (2006) "Changes in the Self Resulting from the Use of Mobile Phones", *Media, Culture, & Society*, 28(1): 67-82.
- Grant, S. & Huang, H. (2010) "The Integration of an Online 3D Virtual Learning Environment into Formal Classroom-based Undergraduate Chinese Language and Culture Curriculum", *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 1(1), pp: 2-13.
- Hargreaves, D. H. & et al. (1975) *Deviance in Classroom*, London: Routledge.
- Howard, Ph. & Jones, S. (2003) *Society Online: The Internet in Context*, CA: Sage.
- International Association of Universities (2020) COVID-19: Higher Education Challenges and Responses, Retrieved from <https://www.iau-aiu.net/Covid-19-Higher-Education-challenges-and-responses>.
- Jordan, T. (2001) *Cyberpower: The Culture & Politics of Cyberspace & the Internet*, London: Routledge.
- Jindal Global University (2020) Impact of COVID-19 on Higer Education-Challenges and Opportunities, Retrieved from <http://jgu.edu.in/blog/2020/06/29/impact-of-covid-19-on-higher-education-challenges-opportunities>.
- Kraut, R. & et al. (2006) *Computers, Phone & the Internet: Domesticating Information Technology*, UK: Oxford University.
- Kumar, D. (2020) Impact of COVI-19 on Higher Education, Higher Education Digest, Retrieved from <https://www.highereducationdigest.com/impact-of-covid-19-on-higher-education>.
- Laughey, D. (2007) *Key Themes in Media Theory*, UK: McGraw Hill.
- Nood, D. & Attema, J. (2006) *Second Life: The Second Life of Virtual Reality*. Translated by S. Van Everdingen. The Netherlands: EPN Online Publications(http://www.ecp.nl/sites/default/files/EPN_report_The_Second_Life_of_Virtual_Reality_-_2006_October.pdf).
- Parsons, T. (1951) *The Social System*, UK: Cambridge University.
- Tawney, R. H. (1931) *Equality*, London: Allen & Unwin.
- Waters, M. & Crook, R. (1990) *Sociology One*, Melbourne: Longman Cheshire.
- Wolf, K. H. & et al. (1950) *The Sociology of Georg Simmel*, US: Free Press.
- World Bank Group (2020) The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation, Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34571?show=full>.
- Young, M. F. D. (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-McMillan.
- <http://oxforddictionaries.com/definition/english/power>.