مجموعه مقالات همایش

دانشجو
مشارکت
دانشگاه

گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد

با همکاری: معاونت فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد

نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه آزاد اسلامی مشهد

ـ مجموعه مقالات همایش دانشجو، مشارکت، دانشگاه

ـ گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد، ۶۰۴۴۰۴۸

با همکاری معاونت فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی مشهد و نهاد

نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد

ـ شمارگان: ۷۰۰ نسخه

ـ نوبت چاپ: اول، بهار ۱۳۸۶

ـ چاپ: روزنامه قدس

ـ تایپ و صفحه‌آرایی: مرتضی ریسمانباف (۰۹۳۲۵۱۰۰۶۶۲)

حق چاپ محفوظ است.

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
مقدمه	۵
بخش اول مقالات جهت ارایه در همایش	۷
مشارکت از دیدگاه مکتب اسلام و دلالتهای تربیتی آن در آموزش عالی، دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی	۹
مقدمه	۱۰
مشارکت و تعلیم و تربیت، فاطمه حاجی اربابی	۳۷
نقش مؤلفه‌های برنامه درسی در مسئولیت‌پذیری دانشجویان (مطالعه موردی، دانشگاه فردوسی مشهد)،دکتر بهروز مهرام	۸۱
مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی با روش تدریس سنتی در درس روانشناسی رشد بر میزان پیشرفت تحصیلی و روح علمی دانشجویان کارشناسی مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار، علی‌محمد ناعمی	۱۱۵
مشارکت و تعلیم تربیت مدرس مراکز تربیت معلم و دانشگاه آزاد اسلامی مشهد (اردیبهشت ۸۵)، مریم وفایی فرد	۱۴۵

Gindis , B. (1999) Vygotsky's Vision: Reshaping the practice of Special Education for the 21 st Century Remedial and special Education Journal Vol.20,No.6.

Hartman H.J. (2001) Meta cognition in Learning and Instruction: Theory, Referral Practice Chapter 8 Dordrecht, The Netherlands Kluwer Academic Publishers pp.33-63.

Kozulin , Alex & Garb, Erica (2001 Dynamic Assessment of EFL Text comprehension of At- Risk Students , Paper Presented of the 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction

Madsen , Janne & Gudmundsdottir , Sigrun (2000). Scaffolding Children's Learning in the Zone of proximal Development: A Classroom Study Paper presented at the annual meeting of the European Conference on Educational Researches.

Mattos , A. (2000) A Vygotskian approach to evaluation in foreign Language Learning Contexts. Elt Journal 54,pp 335-345.

Miller , Patrecia H. (2002) Theories of Development Psychology Publisher WORPTH

Solso, Robert L. (1991) Cognitive Psychology 3 rd. edition ALLYN &BACON

نقش

مؤلفه‌های برنامه درسی

در مسئولیت‌پذیری دانشجویان

(مطالعه موردی، دانشگاه فردوسی مشهد)

(دکتر بهروز مهرام)[1]

[1] - استادیار دانشگاه فردوسی مشهد (bmahram@um.ac.ir)

چکیده:

این مطالعه که با هدف بررسی تحول مسئولیت‌پذیری در میان دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفته است، دارای دو مرحله کمی و کیفی است. در مرحله اول، دویست و هشتاد و نه نفر از دانشجویان سه رشته علوم تربیتی - شیمی و مهندسی برق که در سه مقطع ترم اول - ترم چهارم - و ترم آخر به تحصیل اشتغال داشته‌اند، انتخاب و مسئولیت‌پذیری آنان مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. در جهت اطمینان از عدم اثربخشی متغیرهای مداخله‌گر نیز از گروه مقایسه استفاده شده است. نتایج نشان دهنده کاهش معنی‌دار مسئولیت‌پذیری در میان دانشجویان است. سپس با بهره‌گیری از مدل خبرگی و نقادی آیزنر و با استفاده از مشاهده و مصاحبه، نقش هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی در کاهش این ویژگی مورد بررسی قرار گرفته است. مؤلفه‌های محتوی، دانشجو، استاد، قوانین و مقررات، و امکانات از جمله عوامل برنامه درسی هستند که نقش آنها در کاهش مسئولیت‌پذیری دانشجویان مورد کاوش قرار گرفته است.

مقدمه

توسعه و افزایش مسئولیت‌پذیری در میان مخاطبان یادگیری، از جمله اهداف تعیین شده در نظام آموزش رسمی کشور است. لیکن علیرغم تصریح آن در برنامه درسی آشکار نظام‌های آموزش همگانی و عالی کشور، نقش برنامه درسی پنهان در افزایش و یا کاهش آن معلوم نیست.

آیزنر (۱۹۹۴، ص ۸۷ الی ۱۰۷) برنامه درسی موجود در اماکن آموزشی را به سه دسته صریح، پنهان، و مغفول دسته‌بندی نموده و برنامه درسی پنهان را درد تأثیرپذیری و تغییرات حاصل از غوطه‌وری یادگیرنده‌ها در محیط آموزشی که خود بیانگر تأثیر تلویحی (ضمنی) برنامه درسی است، تعریف می‌نماید. مهرمحمدی (۱۳۸۱، ۶۳۷) تجربه‌های یادگیری حاصل شده از این نوع برنامه را عمدتاً در قالب تبلور مجموعه‌ای از انتظارها و ارزشها تعریف کرده و آن را کمتر معطوف به حوزه دانستنی‌ها و یا شناخت مربوط می‌داند.

تنوع رویکرد به برنامه درسی به گونه عام و به برنامه درسی پنهان به صورت خاص، باعث تنوع در تعریف و برداشت از برنامه درسی پنهان گردیده است. دال[1] [به نقل از ارنشتاین[2] و هانکینز[3] (۱۹۹۳، ص ۱۰)] برنامه درسی پنهان را همسان با برنامه درسی غیررسمی و طراحی نشده‌ای دانسته که در هر محیط آموزشی وجود دارد. وی نقش تعاملات اجتماعی و روان‌شناختی مابین یادگیرنده‌ها و معلمان را به عنوان یکی از موارد اثرگذار این نوع برنامه درسی مهم دانسته و تصریح می‌نماید که احساسات، نگرشها، و رفتارهای یادگیرنده‌ها از ویژگیهایی هستند که تحت تأثیر این نوع برنامه قرار می‌گیرند. قورچیان (۱۹۸۳، ص ۱۳۴) و به نقل از کورنبرث، فیلیپ جکسون[4] را به عنوان اولین اندیشمندی معرفی می‌نماید که اصطلاح برنامه درسی پنهان را در ایالات متحده مورد استفاده قرار داده است، هر چند که اساس آنچه را که به عنوان برنامه درسی پنهان شناخته شده است، در کارهای هیرد پاتریک و دیویی مطرح می‌سازد. او (همان، ص ۱۳۵) ، تعریف جیرو[5] از برنامه درسی پنهان را در قالب هنجارهای اساسی، ارزشها، و نگرشهایی ارائه می‌نماید که غالباً از طریق ارتباطات اجتماعی مدرسه و کلاس درس به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند.

جکسون (۱۹۹۰، صص ۳ الی ۱۱ و ۳۳ الی ۳۷) فرآیند زندگی دانش‌آموزان در محیط آموزشی مدرسه را به آرد شدن [در یک آسیاب]

۱- Doll.
۲- Ornstein.
۳- Hunkins.
۴- Jackson, P.
۵- Giroux.

تشبیه نموده[1] و ایجاد عادت و یکنواخت‌سازی زندگی دانش‌آموزان را براساس خواست بزرگسالان و اعم از والدین و معلمان می‌داند که باعث کاهش حق انتخاب برای دانش‌آموزان می‌شود. به زعم گوردون (۱۹۸۳) ، هر دانش‌آموز در تعاملات روزانه خود با محیط آموزشی پیرامون خود حداقل با سه جنبه متنوع روبرو می‌شود: ۱) محیط فیزیکی ۲) محیط اجتماعی، که متشکل از افراد درون مدرسه و ناظر بر روابط میان آنها و ساختارهای اجتماعی خلق شده توسط آنهاست و ۳) محیط شناختی یا نمادین ۳ که ساخته شده از ایده‌ها و مسایل و اطلاعاتی است که دانش‌آموز با آنها درگیر بوده و اعم از خواندن، مباحثه با دیگر دانش‌آموزان و یا معلمان، و دیگر فعالیتهای رسمی است. از نگاه گوردون، هر یک از سه جنبه مذکور، همراه با یک برنامه درسی پنهان است.

قورچیان (۱۳۷۴، ص ۱۲۷) برنامه درسی مستتر (پنهان) را به تدریس ضمنی ـ غیررسمی ـ و غیرملموس نظام ارزشها ـ هنجارها ـ طرز برداشتها ـ و جنبه‌های غیر آکادمیک و غیررسمی که متأثر از کل نظام تربیتی و ساخت و بافت کلی جامعه باشد، اطلاق می‌نماید. به عبارت دیگر، برنامه درسی مستتر به برنامه‌ای درسی اطلاق می‌شود که شاگردان مفاهیم را به طور ضمنی، غیرملموس و غیررسمی یاد می‌گیرند. در واقع این فراگیری براساس غوطه‌وری دانش‌آموزان در محیط فرهنگی و به عنوان بخشی از زندگی آنها در طی دوازده سال

۱- The daily grind.

تحصیل است که آیزنر (۱۹۹۴، صص ۷۸ الی ۱۰۷) آن را بالغ بر چهارصد و هشتاد هفته یا دوازده هزار ساعت دانسته و جکسون (۱۹۹۰ صص ۳۳ الی ۳۷) نیز، سال مدرسه را مشتمل بر ۱۸۰ روز و هر روز را حدود ۶ ساعت و هزار ساعت را برای قیومیت معلمان در یکسال یادآور شده، و اهمیت این زمان را در مقایسه آن با ساعات خواب و دیگر فعالیتهای روزمره دانش‌آموز یادآور شده است. گوردون (۱۹۸۳)، اگرچه خانواده را به عنوان یک نهاد اجتماعی حائز اهمیت می‌داند که فرد در آن رشد می‌کند، لیکن مدرسه را نخستین مؤسسه مهمی قلمداد می‌نماید که افراد قوانین و قواعدی را در زمینه‌هایی همچون [نوع] صحبت کردن یاد می‌گیرند. این بدان معنا نیست که این قواعد [صرفاً به شیوه‌ای مستقیم] به آنها آموزش داده می‌شود. وی سپس این امر را حزن‌آور تلقی می‌کند که در دروسی همچون علوم اجتماعی، ریشه‌یابی‌های فلسفی درباره قواعد و هنجارها کمتر مورد استفاده قرار گرفته و تصریح می‌کند که در این دروس «قواعد به صورت قواعد بیان می‌شوند».

اسکلتون[1] (۱۹۹۷ ص ۱۸۸) برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از پیامهای ضمنی مرتبط با دانش، ارزشها، هنجارهای رفتاری، و نگرشهایی می‌داند که یادگیرنده‌ها از طریق فرآیندهای آموزشی تجربه نموده‌اند. وی این پیامهای [ضمنی] را پیامهایی می‌داند که می‌توانند به گونه‌ای متناقض، غیرخطی، و یا قطعه قطعه شده ارائه و یادگیرنده آنها را

۱- Skeleton.

براساس واسطه وجودی خود دریافت نماید. میگوئل[1] و بالبوآ[2] (۱۹۹۳) به تعریف دادس[3] از برنامه درسی پنهان اشاره نموده و آن را منحصر به جنبه‌ها و ارزشهای آموخته شده نمی‌دانند، بلکه قائل به آن هستند که به جنبه‌ها و ارزشهایی که آگاهانه یا ناآگاهانه حذف می‌شود، نیز اشاره دارد. به زعم دادس، برنامه درسی پنهان اشاره به تمامی پیامهای ضمنی و قواعد روزمره‌ای دارد که پنهانی و پشت پرده عمل نموده و بیش از محتوای دروس و مواد درسی روزانه عمل می‌نماید. همچنین میگوئل و بالبوآ (همان) به تعریف اپل[4] از این برنامه اشاره نموده که این نوع برنامه را برنامه‌ای می‌داند که یادگیرنده‌ها به طور ضمنی یاد گرفته و از طریق آن، هنجارها و ارزشیابی «مهم» را درونی نموده که در واقع علایق مستور گروههای مسلط در اجتماع است.

آسبروکس[5] (۲۰۰۰) برنامه درسی پنهان را در قالب پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی اماکن آموزشی تعریف نموده که اگرچه نانوشته است، لیکن توسط همگان دریافت می‌شود. وی این نوع برنامه را بدنه دانشی می‌داند که یادگیرنده‌ها را از طریق حضور هر روزه در محیط آموزشی، هضم نموده و «محیط یادگیری» را ایجاد می‌نماید. این همان سخن جکسون (۱۹۹۰ صص ۳۳ الی ۳۷) است که کلاس درس را صرفاً به عنوان یک محیط فیزیکی نسبتاً ثابت ندانسته، بلکه آن را موجب ساختن یک بافت اجتماعی نیز می‌داند. بافتی که در آن دانش‌آموزان به

۱- Miguel. J.
۲- Balboa.
۳- Dodds-1985.
۴- Apple-1985.
۵- Ausbrooks.

تشابه در پشت میزها نشسته و تخته سیاه در جلو کلاس نصب شده و معلم نیز مشابه با دیگر معلمان در کنار آن قرار گرفته و هر دانش‌آموز پشت یک میز مشخص قرار دارد. در حقیقت دانش‌آموزان در مواجه روزانه با کلاس درس، به سه حقیقت از زندگی دست می‌یابند که عبارتند از: جمعیت، تشویق، و قدرت. گوردون (۱۹۸۳) مدارس را به عنوان مؤسساتی مملو از قواعد لازم‌الاجرا می‌نگرد.

قواعدی که می‌گویند مخاطبان چگونه رفتار کرده، در اوقات مختلف روز چگونه باشند، چگونه به سؤالات پاسخ دهند، چگونه بنشینند، چگونه بپوشند، چگونه حرف بزنند، و...

آسبروکس (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. به گونه‌ای که محیطی مطمئن برای کشف سؤالاتی از قبیل «این من جدید، چه کسی است؟» فراهم می‌شود. در نقطه مقابل و در بدترین شکل، برنامه درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌هایی منفی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود. مارگولیس، سولداتنکو، ایکر، و دیگران (ویراسته مارگولیس، ۲۰۰۱، ص ۴) به اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید ورزیده و ضمن انتقاد به نظریه پردازان انتقادی که توجهشان به برنامه درسی پنهان را تنها معطوف به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه نموده‌اند، عرصه آموزش عالی را صحنه‌ای اصلی برای مطالعه

سخن جکسون (۱۹۹۰ صص ۳۳ الی ۳۷) است که کلاس درس را صرفاً به عنوان یک محیط فیزیکی نسبتاً ثابت ندانسته، بلکه آن را موجب ساختن یک بافت اجتماعی نیز می‌داند. بافتی که در آن دانش‌آموزان به تشابه در پشت میزها نشسته و تخته سیاه در جلو کلاس نصب شده و معلم نیز مشابه با دیگر معلمان در کنار آن قرار گرفته و هر دانش‌آموز پشت یک میز مشخص قرار دارد. در حقیقت دانش‌آموزان در مواجه روزانه با کلاس درس، به سه حقیقت از زندگی دست می‌یابند که عبارتند از: جمعیت، تشویق، و قدرت. گوردون (۱۹۸۳) مدارس را به عنوان مؤسساتی مملو از قواعد لازم‌الاجرا می‌نگرد.

قواعدی که می‌گویند مخاطبان چگونه رفتار کرده، در اوقات مختلف روز چگونه باشند، چگونه به سؤالات پاسخ دهند، چگونه بنشینند، چگونه بپوشند، چگونه حرف بزنند، و...

آسبروکس (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. به گونه‌ای که محیطی مطمئن برای کشف سؤالاتی از قبیل «این من جدید، چه کسی است؟» فراهم می‌شود. در نقطه مقابل و در بدترین شکل، برنامه درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌هایی منفی در زمینه پیگیری‌های عقلانی و منطقی شود. مارگولیس، سولداتنکو، ایکر، و دیگران (ویراسته مارگولیس، ۲۰۰۱، ص ۴) به اهمیت توجه به برنامه درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید

ورزیده و ضمن انتقاد به نظریه پردازان انتقادی که توجهشان به برنامه درسی پنهان را تنها معطوف به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه نموده‌اند، عرصه آموزش عالی را صحنه‌ای اصلی برای مطالعه مهارت‌آموزی، پرورش، اجتماعی شدن، و تغییرات اجتماعی دانسته‌اند. براساس این اثربخشی پنهان است که اهولا (۲۰۰۰) در مطالعه خود در دانشگاه تارکای فنلاند و بر روی ۲۸۰ نفر دانشجوی رشته‌های پزشکی - تربیت معلم - و علوم اجتماعی، به اثربخشی این نوع از برنامه درسی (پنهان) اشاره نموده و ایجاد نگاههای برتر جنسیتی (تفوق مردانه) و قواعد بازی را به عنوان یادگیری‌های دانشجویان عنوان می‌دارد.

با عنایت به آنچه که گذشت، سؤال اصلی در این مطالعه آن است که تحول دانشجویان مورد مطالعه در مؤلفه هویت ملی چگونه بوده و شیوه اثرگذاری مؤلفه‌های برنامه درسی به صورت مجزا و در تعامل با یکدیگر در این خصوص چگونه بوده است؟ هویت ملی در این مطالعه به نیرومندی ایران دوستی تا خودباختگی در مقابل غرب و احساس حقارت در مقابل ملیت ایرانی اشاره دارد.

روش مطالعه:

این مطالعه از حیث رویکرد، التقاطی از رویکردهای کمی و کیفی است. بدین معنا که فرآیند پژوهش در دو مرحله متوالی انجام گرفته و در فاز نخست (مبتنی بر مطالعه کمی) با شیوه زمینه‌یابی و به گونه‌ای مقطعی، نگرش و عواطف دانشجویان در سه گروه دانشجویان شاغل به تحصیل در اولین - چهارمین - و آخرین نیمسال تحصیلی مورد مقایسه

مطالعات پیمایشی از نوع مقطعی و در هر طبقه، تعداد تقریبی ۳۰ نفر مدنظر قرار گرفت. توزیع دانشجویان مورد مطالعه برحسب رشته تحصیلی، تعداد ترم‌های اشتغال به تحصیل، و جنسیت[1]، در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول (۱) ـ نمایش توصیف نمونه در مراحل کمی تحقیق و از حیث رشته تحصیلی، جنسیت و ترم تحصیلی

رشته تحصیلی	جنسیت	ترم ۱	ترم ۴ و ۵	ترم ۷ و ۸	مجموع
علوم	پسر	۷	۲	۲	۱۱
تربیتی	دختر	۲۸	۲۹	۲۸	۸۵
شیمی	پسر	۶	۵	۱۲	۲۳
	دختر	۲۸	۲۵	۲۳	۷۶
مهندسی	پسر	۲۳	۲۳	۲۳	۶۹
	دختر	۱۲	۶	۷	۲۵
مجموع		۱۰۴	۹۰	۹۵	۲۸۹

علت انتخاب این سه دانشکده به طور خاص، ماهیت نسبتاً متفاوت رشته‌های تحصیلی موجود در آنها از حیث ساختار دانش و مخاطبین است. در حالی که در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشجویان با موضوعات علوم انسانی و اجتماعی مواجه بوده و از طریق محتوی به بخشی از نیازهای مبتنی بر چالش با واقعیت‌های زندگی اجتماعی پیرامون خویش پاسخ می‌دهند، دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه با علم مواد مواجه بوده و از چنین چالشی بی‌بهره‌اند. ضمن آنکه نوع توزیع جنسیتی و بهره‌گیری از سهمیه‌های حمایتگر همانند شاهد و

۱- توزیع جنسیتی دانشجویان در رشته‌های مورد پژوهش، در تناسب با آمار اعلام شده دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشکده‌ها بوده است. چنانچه برای دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۳ و براساس آمار رسمی ارائه شده توسط اداره آموزش، در رشته علوم تربیتی، تعداد دانشجویان دختر برابر با ۱۰۵ و دانشجویان پسر برابر با ۱۹، در رشته شیمی تعداد دانشجویان دختر برابر با ۸۰ و دانشجویان پسر ۲۸ و تعداد دانشجویان پسر برابر با ۷۹ نفر بوده است.

ایثارگر، در دانشکده‌های علوم انسانی با غیر آن ـ حداقل مهندسی ـ متفاوت است.

همچنین اگرچه در بین دانشکده‌های مختلف علوم انسانی از قبیل ادبیات، علوم اداری، علوم تربیتی و روان‌شناسی و یا الهیئت، مشابهت‌هایی در فرآیند تدریس و مباحثه میان اساتید و دانشجویان وجود دارد، لیکن تدریس در دانشکده‌های غیرعلوم انسانی دارای تفاوتی چشمگیر بوده و با عنایت به اثبات گرایانه بودن و سیطره مباحث کمی و معادلات و قوانین از پیش اثبات شده، شرایط متفاوتی بر آن حاکم است. در ضمن برخی مشابهت‌های دانشکده‌های مهندسی و علوم پایه، آنها نیز از حیث آینده نگری و موقعیت اجتماعی، کسب درآمدها، و پایگاه و نقش اجتماعی اساتید خویش دارای تفاوت هستند. به زعم پژوهشگر، در حالی که دانشجویان و فارغ‌التحصیلان رشته‌های ریاضی، زمین‌شناسی، و فیزیک، بیشتر جایگاه خود را در معلمی و نقش‌آفرینی در آموزش و پرورش قلمداد نموده و فعالیت اقتصادی دیگری را به جز تدریس خصوصی و یا ورود به زمینه‌های مرتبط با تخصص‌هایی جانبی (همانند رایانه) نمی‌پندارند، دانشجویان رشته‌های مهندسی در مواجهه با اعلام نیاز بیشتر بازار کار، قادر خواهند بود تا پس از فراغت از تحصیل به عنوان مهندس ناظر، مهندس مشاور، طراح ونقشه‌کش، متصدی تعمیر و نگهداری، و...، به کسب درآمدهای اقتصادی پرداخته و مآلا از همان بدو ورود به محیط، سعی در ایجاد ارتباط و کسب فرهنگ تخصصی (مهندسی) دارند. تغییر آرایش مو و صورت، نحوه پوشش و انتخاب نوع

کیف و ابزار، و مخاطب قرار دادن همدیگر با لقب «مهندس» برای دانشجویان، تفاوتهایی جدی میان فرهنگ‌پذیری محیطی را در دانشکده‌های علوم پایه و مهندسی نمایان می‌سازد. ضمن آنکه در پژوهشی که توسط حسنی رخ (۱۳۸۰) در دانشگاه فردوسی مشهد انجام گردید، تفاوت معناداری میان این سه دانشکده از حیث سبک مدیریت ـ براساس تئوری X و Y ـ مشاهده گردید که تأثیرپذیری جو سازمانی آنها از این تفاوت به طور قوی محتمل خواهد بو.

همچنین برای کنترل اثربخشی رخدادهای همزمان که می‌تواند متأثر از شرایط اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی جامعه و یا تحولات ناشی از افزایش سن دانشجویان باشد، تعداد ۵۹ نفر از ساکنین شهر مشهد که از حیث توزیع جنسیت و سن دارای تشابه با متوسط گروه مورد مطالعه در هر طبقه بوده و در امتحانات ورودی دانشگاهها در سال انجام پژوهش، و همینطور دو و چهار سال قبل از آن شرکت و لیکن به دانشگاه وارد نشده‌اند، انتخاب و از آنها به عنوان گروه مقایسه ارزیابی به عمل آمد. به علت تجانس هر چه بیشتر این گروه با گروه مورد پژوهش، از دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه خواسته شد تا بستگان و نزدیکان خود را که دارای شرایط مورد نظر بوده، معرفی و سپس پرسشنامه بر روی آنها اجرا گردید.

در مرحله دوم مطالعه که ارزشیابی با شیوه‌ای کیفی نگر است، متناسب با شیوه جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعات، از نمونه‌ای هدفمند[1]

۱- Purposive Sample.

(غیر تصادفی) و با حجمی کمتر نسبت به مرحله کمی، بهره‌گیری شده است. چنانچه والن و فرانکل[1] (۲۰۰۱، ص ۲۴۳) و آری، یاکوبز، و رضویه[2] (۱۹۹۶، ص ۴۸۰) ، نمونه‌ای غیراحتمالی و هدفمند را برای مصاحبه و در جهت کشف علل و یا تحلیل مولفه‌ها مناسب دانسته و این نوع نمونه را خاص مطالعات کیفی معرفی می‌نمایند. همچنین برگ و گال[3] (۱۹۸۹، ص ۲۳۶) در برخی پروژه‌های تحقیقاتی مرتبط با تعلیم و تربیت، نمونه‌های کوچک‌تر را مناسب‌تر از نمونه‌های بزرگ دانسته و غالباً این ادعا را در مطالعاتی صادق می‌دانند که مصاحبه‌هایی عمیق و روشهایی از اندازه‌گیری که زمان بر هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. بدین منظور، در مجموع سه دانشکده مورد مطالعه، تعداد هیجده نفر از دانشجویان سال آخر مورد مصاحبه قرار گرفته و یافته‌های حاصل در تلفیقی با دیگر یافته‌های حاصل از مشاهده رسمی و یا مشارکتی، مبنای تحلیل قرار گرفته است. توزیع دانشجویان مورد مصاحبه در جدول (۲) ارائه شده است:

جدول (۲) ـ توزیع دانشجویان مصاحبه شده برحسب رشته و جنسیت

		تعداد	بومی	غیر بومی
علوم تربیتی	پسر	۲	۱	۱
	دختر	۵	۳	۲
شیمی	پسر*	—	—	—
	دختر	۵	۳	۲
مهندسی برق	پسر	۴	۰۰۴	—
	دختر	۲	۲	—

1- Wallen, N.E & Frankel, J.R.
2- Ary, D & Jacobs, L.C & Razavieh, A.
3- Borg, W.R & Gall, M.D.

* علیرغم تلاش برای هماهنگ نمودن با دانشجویان پسر، این امکان فراهم نشد. در بیان محدودیت‌ها آورده شده است.

** براساس استعلام از دانشکده مهندسی، از میان بیست و چهار دانشجوی ترم آخر (درس مخابرات ۲) تنها دو نفر دانشجوی غیربومی بوده‌اند.

ابزار پژوهش:

جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش با شیوه‌ای مثلثی[1] و با بهره‌گیری از پرسشنامه، مصاحبه، و مشاهده صورت گرفته است. بر این اساس، جهت تعیین یادگیری و میزان آن در مقوله‌های مورد پژوهش، از پرسشنامه و جهت بررسی عوامل و زمینه‌های مؤثر در شکل‌گیری تغییرات حاصله از مصاحبه و مشاهده ـ با اقتضاء مطالعات کیفی‌نگر ـ بهره‌گیری شده است. چنانچه به زعم آری، یاکوبز، و رضویه (۱۹۹۶؛ ص ۴۸۰) در روش مثلثی کردن و با هدف بررسی‌های کیفی، باید تنوعی از روشها را برای افزایش اعتبار داده‌ها و ایجاد بینشی عمیق مورد استفاده قرار داد. برای سنجش مسئولیت‌پذیری دانشجویان از سؤالات این مقیاس در پرسشنامه روان‌شناختی کالیفرنیا (CPI) بهره‌گیری شد. پایایی این مقیاس در این مطالعه و با شیوه همسانی درونی به میزان ۰/۶۰ به دست آمده است. همچنین روایی پرسشنامه توسط دو شیوه تحلیل سؤال و روایی تخصصی مطالعه شده که روایی آن مورد تأیید قرار

1- Triangulation.

گرفته است. در مرحله دوم مطالعه، پژوهشگر با شیوه‌ای کیفی‌نگر در جستجوی عوامل مؤثر موجود در بطن برنامه درسی بوده که بر تحول هویت ملی بررسی شده در مرحله نخست مؤثر بوده است. شیوه جمع‌آوری داده‌ها در این مرحله، تلفیقی از مشاهده و مصاحبه بوده است. والن و فرانکل (۲۰۰۱، ص ۴۳۳ تا ۴۳۵) به بیان خصوصیات عمومی مطالعات کیفی پرداخته و داده‌های حاصل از گفتگوی با افراد مورد مطالعه و مشاهده رفتار آنها را جزو روشهای غالب برای جمع‌آوری داده‌ها عنوان داشته‌اند. علت گزینش روش مشاهده در این مرحله از مطالعه، همسوی با نگاه آری، یاکوبز، و رضویه (۱۹۹۶، ص ۲۵۱) است که مشاهده را کوششی برای دریافت جامع از یک موقعیت دانسته که منجر به تفسیر یا ارائه روایتی[1] از موقعیت می‌شود. همچنین خوی‌نژاد (۱۳۸۰، ص ۲۷۱) ، شیوه‌های جمع‌آوری داده‌ها را در مطالعات از نوع قوم‌نگاری متنوع دانسته و لیکن اصلی‌ترین شیوه را مشاهده دانسته است[2]. فرآیند مشاهده به صورت طبیعی[3] و به هر دو صورت مشارکتی و غیرمشارکتی انجام شده است. بر این اساس، کلاسهای درس و فرآیند تدریس و تعاملات درون آن، محیط عمومی دانشکده‌ها و دانشگاه، تعاملات درون سازمانی و بیرونی تشکلهای دانشجویی، نشریات دانشجویی، خوابگاهها و... مورد مشاهده و بررسی قرار گرفت. همچنین از مصاحبه با عنوان ابزاری در جهت جمع‌آوری داده‌ها بهره‌گیری شده

۱- Narrative.
۲- اگرچه شیوه اصلی در این مطالعه قوم‌نگاری نیست، لیکن در مرحله دوم مطالعه، دارای شباهت‌های بسیاری به این نوع مطالعه است.
۳- منظور از مشاهده طبیعی (Naturalistic Observation) آن است که مشاهده‌گر، وقایع را همانگونه که مشاهده کرده است، ضبط نموده و هیچ تلاشی را برای دگرگون کردن موقعیت معطوف نمی‌دارد.

است. به زعم گرچن[1] و روسمان[2] (۱۹۹۹،ص ۱۱۲) مصاحبه پدیدار شناسانه، نوعی از مصاحبه‌ای عمیق است که در مطالعات پدیدارشناسانه مرسوم بوده و منجر به ادراکی ژرف از تجارب حاصل از زندگی گروه افراد مورد مطالعه می‌شود. مع‌الوصف، از مصاحبه نیمه سازمان یافته و ارائه سؤالاتی از پیش مشخص شده و با هدف بررسی «چرایی» بهره‌گیری شده است. در این راستا، هیجده نفر دانشجوی رشته‌های مورد مطالعه که در ترم‌های آخر به تحصیل اشتغال داشتند، مورد شناسایی و دعوت قرار گرفته و در رابطه با دلایل تغییرات مشاهده شده در مرحله نخست و مرتبط با مؤلفه‌های برنامه درسی با آنان مصاحبه به عمل آمد.

برای اطمینان از یافته‌های حاصل از دو فرآیند مشاهده و مصاحبه، از بررسی ثانویه نتایج و توسط افرادی به مثابه شخص (اشخاص) ثالث بهره‌گیری شده است. به زعم آری، یاکوبز، و رضویه (۱۹۹۶، ص ۴۸۰) و خوی‌نژاد (۱۳۸۰، ص ۲۷۷) ، استفاده از روش مثلثی در جمع‌آوری داده‌ها و بررسی دوباره (توسط همتایان و اعضای هیئت علمی) و در مسیر تفسیر دوباره از یافته‌ها، می‌توانند شواهدی برای اعتبار بخشی به نتایج و یافته‌های حاصل از مطالعات کیفی قلمداد شوند. در این راستا نیز نتایج به دست آمده و نقد انجام شده درخصوص دلایل تغییرات هویتی و عاطفی دانشجویان و با اتکاء بر مؤلفه‌های برنامه درسی، در جمع اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی و با حضور تمامی اعضای

۱- Gretchen.
۲- Rossman.

[پانزده نفر] ارائه گردید و تفسیر دوباره و بازخورد یاران آموزشی به عنوان اعتباری در جهت یافته‌های کیفی موجود تلقی گردید. این بازخورد در مسیری بود که هیچیک از نقدها و تفاسیر در چالش با جمع مذکور نفی گردید.

در جهت بررسی متغیرها و مقایسه‌های لازم میان گروههای مورد مطالعه (در مرحله نخست)، از آزمون تحلیل واریانس یکراهه (ANOVA) همراه با آزمون تعقیبی توکی (HSD)، بهره‌گیری شده است. لیکن در مرحله دوم مطالعه، از مشاهده طبیعت گرایانه‌ای که متناسب با مطالعات پدیدارشناسانه است و از هر دو نوع مشارکتی و غیرمشارکتی و همچنین مصاحبه نیمه سازمان یافته بهره‌گیری شده است. بر این اساس، ذهن محقق به عنوان مرکزیت فرآیند تحلیل قرار گرفته و نقادی مبتنی بر خبرگی (مثلاً آیزنر، ۱۹۹۴) و پردازش مبتنی بر ذهن فلسفی صورت پذیرفته است. جهت اطمینان از عدم مخاطره یکسونگری و تحریف براساس ارزشها که در هر مطالعه کیفی‌نگر تهدیدکننده است، از شیوه‌های اعتبار بخشی اجماعی، کفایت ارجاعی، و انسجام ساختاری مبتنی بر جمع‌آوری چندگانه داده‌ها، استفاده و بهره‌گیری شده است.

ارائه یافته‌ها در کل نمونه و سه رشته مورد مطالعه:

جدول (۳) ـ نمرات کلیه دانشجویان و یکایک رشته‌های مورد مطالعه در مقیاس مسئولیت‌پذیری

مسئولیت‌پذیری

	کل نمونه			علوم تربیتی			شیمی			مهندسی برق		
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
ترم ۱	۱۰۲	۱۸/۳۱	۲/۲۹	۲۵	۱۷/۷۷	۲/۶۱	۲۲	۱۹/۰۹	۲/۸	۲۴	۱۸/۰۹	۲/۲۵
ترم ۲	۸۶	۱۸/۷۵	۲/۸	۳۰	۱۷/۴۵	۲/۲۱	۲۹	۱۶/۵۲	۲/۸۶	۲۷	۱۶/۴۲	۲/۲۶
ترم ۸	۶۰	۱۶/۰۸	۲/۵۸	۲۹	۱۶/۴	۲/۲۱	۲۲	۱۵/۹۷	۲/۲۲	۲۹	۱۵/۹	۲/۲۱

همانگونه که مشاهده می‌شود، ارزش میانگین نمره در تمامی دانشجویان مورد مطالعه و در یکایک رشته‌های مورد مطالعه کاهش یافته است. برای بررسی معناداری این کاهش، از آزمون تحلیل واریانس بهره‌گیری شده است که نتیجه معنی‌داری آن برای کلیه دانشجویان (P=0/000) و برای دانشجویان رشته مهندسی برق (P=0/032) و برای دانشجویان رشته شیمی (P=0/002) و برای دانشجویان رشته علوم تربیتی (P=0/238) مشاهده شده است. ضمن آنکه مطالعه بر روی گروههای مقایسه غیر دانشجو (n=56) کاهش و یا تفاوت معناداری را در مسئولیت‌پذیری آنان نمایان نساخت (P=0/597).

بحث و تفسیر:

براساس تعریف گاف (۱۹۷۵) در تدوین این مقایس و سؤالات آن، مسئولیت‌پذیری به ویژگیهایی همانند وظیفه‌شناسی، قبول مسئولیت، قابلیت اعتماد، عمل کردن براساس نظم و مقررات، و اعتقاد بر اینکه عقل و دلیل باید بر زندگی حاکم باشد، تدوین شده است. شخصی که دارای سطح بالایی از این احساس است، نیازهای خود را در راه نیازهای گروهی فدا کرده، پیامدهای رفتاری خود را پذیرفته، و نسبت به ساختار اجتماعی بزرگتر احساس مسئولیت می‌کند. در بررسی علل کاهش مسئولیت‌پذیری دانشجویان و ارتباط با مؤلفه‌های برنامه درسی، می‌توان نقش استاد را از یکسو به عنوان مؤلفه‌ای اصلی و مستقیم که می‌تواند الگوی عملی دانشجویان قرار گیرد و از سویی دیگر، مؤلفه‌ای که در تعامل با دیگر مؤلفه‌های برنامه درسی همچون روش تدریس، ارزشیابی، و انتخاب محتواست، قابل بررسی و تامل دانست. چنانچه استاد در مقام یک فرد وارسته، منظم، نوعدوست، و متصف به خصایل انسانی و والا برای دانشجویان جلوه نماید، پیامدی حاصل خواهد شد که متفاوت از تجلی آن در قالب انسانی است که کار خود را به عنوان یک شغل نگریسته و بیشتر خسته از مواجهه با دانشجو، گریزان از محیط شغلی و تنها در پی گذران اوقات باشد. هنگامی که براساس مشاهدات شخصی محقق، تعدادی از اعضای هیئت علمی در اتاق کار خود کمتر حضور داشته ـ ساعات پاسخدهی و مشاوره با دانشجویان را در پشت در اتاق خود نصب ننموده ـ در طی سال و یا سالها به انجام حتی یک پژوهش و

یا تدوین یک مقاله مبادرت نورزیده ـ در مواجه با دانشجو و پاسخدهی به سؤالات آنان، از خود دل خستگی و تعجیل نمایان ساخته ـ برخی از کلاسهای خود را تشکیل نداده و بیش از دانشجویان تمایل خود را به تعطیلی کلاسها نشان داده ـ تاخیر در حضور و تعجیل در خروج را در تمامی جلسات کلاسی از خود نمایان ساخته ـ منابع و متون قدیمی را معرفی و از قبول زحمت برای به روز رسانی خود سرباز زده و در طراحی سؤالات امتحانی، بیشتر از هر چیز به تصحیح آسان اندیشه می‌نمایند، می‌توان پذیرفت که راحت‌طلبی و عدم احساس مسئولیت از آنان الگوبرداری می‌شود. بیان موارد زیر، مصادیقی از ادعاهای مطروحه فوق است:

دانشجوی دختر رشته شیمی، مشهدی، بیست و دو ساله، از حیث تحصیلی متوسط، مانتویی و آرایش کرده بیان می‌دارد:

«استادی داشتیم که خودش زورش می‌آید به کلاس درس بیاید. استاد داریم که می‌گوید [قبل از عید] حالا شما آمدید یا نیامدید...، خودتان می‌دانید. من می‌آیم و اگر شما نبودید، می‌روم. [این] چه پیامی دارد؟...»

و یا دانشجوی پسر ترم هشتم مهندسی برق ـ بیست و چهار ساله و از حیث درسی بالاتر از متوسط، درخصوص نقش مدرس در کاهش مسئولیت‌پذیری دانشجویان عنوان می‌نماید:

«بدون شک استادان از نظر من بسیار مؤثرند. بجز برخی استادان جوان که تازه آمده‌اند، اکثراً انگیزه خود را از دست داده‌اند و کار بیرونی

دارند. بنابراین خودشان انگیزه لازم را ندارند و این هم به دانشجویان منتقل می‌شود...»

و یا دیگر دانشجوی پسر رشته مهندسی برق که در ترم ششم به تحصیل اشتغال داشته و از حیث تحصیلی، عالی ارزیابی می‌شود درباره نقش استاد بیان می‌دارد:

«دانشجو می‌بیند که یک استاد درس را خیلی راحت ارائه می‌دهد، کلاس به جای یک ساعت و نیم، یکساعت و ربع است. هفته در میان هم تشکیل نمی‌شود و آخر ترم هم امتحان مشکل نمی‌گیرد، من می‌گویم این معدلم را بهتر بالاتر می‌کشد و راحت‌تر هم هستم»

دانشجوی دختر رشته مهندسی - مشهدی - بیست و یکساله - ترم هفتم و مذهبی نیز عنوان می‌دارد:

«استاد و دانشجویان اصلاً صمیمی نمی‌شوند. کاملاً یک فضای تجاری وجود دارد. خیلی اساتید در صنعت کار می‌کنند و اصلاً به دانشجو اهمیت نمی‌دهند و حتی کلاسها را به خاطر بیرون تعطیل می‌کنند و...»

محقق خود شاهد بود که در ایام کمک‌رسانی به مردم زلزله‌زده شهرستان بم و هنگامی که نهادهایی همانند هلال احمر جهت حمایت‌های روانی از کودکان و دیگر بازمانده‌های این سانحه درخواست اعزام گروهی از روان‌شناسان را برای مدت زمان یک هفته به بم نمودند، هیچیک از اعضای هیئت علمی گروه روان‌شناسی اعلام آمادگی ننموده و زمانی که دانشجویان مشتاق به این خدمت، از استادان خود درخواست

تنها حضور دو روزه‌ای را برای هدایت و ساماندهی فعالیت آنان به شیوه علمی نمودند، با پاسخ منفی آنان مواجه شدند. این در شرایطی بود که علیرغم موافقت دانشکده و پرداخت حق مأموریت و ایاب و ذهاب با هواپیما، حضور حداقل یک نفر از استادان این گروه می‌توانست پیامدی بسیار مثبت را برای پرورش نوعدوستی و احساس مسئولیت در مقابل دیگران به دنبال داشته باشد. اینگونه بی‌تفاوتی‌هاست که می‌تواند فراغت از هر مسئولیتی را به دانشجو القا نماید. دانشجوی رشته مهندسی برق - نقل قول پیشین - عنوان می‌نماید:

«آدم برخی اوقات از یک استادی خوشش می‌آید، یعنی دلش می‌خواهد مثل او باشد. اما خیلی وقتها یک اتفاقی می‌افتد، مثلاً زلزله می‌شود و آن استاد هم هیچ واکنشی نشان نمی‌دهد و بعد آدم می‌گوید این که یک انسان خوب است، هیچ واکنشی نشان نداد. چرا من کاسه داغ‌تر از آش باشم...»

این تعامل میان استاد دلسوز و مسئولیت‌پذیر با دانشجویان است که می‌تواند منجر به جهت‌دهی آنان در مسیر شناخت معضلات اجتماعی پیرامونی‌اشان شده و دستگیری از دیگران و دغدغه خاطری برای حل معضلات را فراهم آورد. این همان چیزی است که در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی و توسط چند تن از اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی در قالب مؤسسه‌ای خیریه و با هدف ایجاد فرهنگ کار خیر و کمک‌رسانی به ایتام و محرومین شکل گرفته و رابطه‌ای عمیق و عاطفی را میان استاد و دانشجو سبب گشته است. در این

شرایط است که رابطه تعاملی تنها به کلاس درس و پاسخدهی به سؤالات درسی ختم نشده و دانشجو احساس می‌کند که می‌تواند پیرامون نحوه کمک‌رسانی به ایتام ـ اطعام دانش‌آموزان محروم و شیوه فقرزدایی اقتصادی و فرهنگی نیز با استادان خود به گفتگو بنشیند. این ورود، خود قابلیت تلقی به عنوان سرآغازی برای ادامه حرکت در چرخه تحول و تکامل را داراست. در مقابل این شیوه، تعامل اساتیدی است که به شیوه‌ای فرا ارتباط[1] به دانشجویان خود این پیام را منتقل می‌نمایند که محدوده ارتباط و مسئولیت طرفینی به موضوعات درسی ختم شده و دیگر بهانه‌ای برای گفتگوهای دیگر وجود ندارد. در راستای برخورد از نوع دوم است که دانشجوی دختر رشته علوم تربیتی ـ مشهدی و بیست و سه ساله عنوان می‌دارد:

«استاد تا هنگامی که در کلاس درس است، رابطه‌اش با دانشجویان خوب است. اما همینکه به اتاقش نزدیک می‌شود، رفتارش عوض می‌شود. انگار قدم به قدم که به اتاقشان نزدیک می‌شوند، قدم به قدم رفتارشان تغییر می‌کند. من خیلی وقتها به استادان مراجعه کرده‌ام، اما آنقدر بد برخورد کردند، که پشیمان شدم»

خود سانسوری و افراط در ضرب‌المثل «کلاه خودت را بگیر که باد نبرد»، از دیگر رفتارهای صادر شده برخی مدرسین است که می‌تواند منجر به محافظه‌کاری و مآلا بی‌مسئولیتی در مقابل جامعه و دیگران شود. اجازه ندادن به دانشجویان در ورود به مباحثی اجتماعی و سیاسی

۱- Para-Communication.

که لاینفک از فلسفه تربیتی، بومی‌سازی علم، و پیوند میان ارزش‌شناسی و معرفت علمی است و ذکر عبارت «جای طرح این مباحث در کلاس درس نیست» و یا «من کاری به سیاست نداشته و ندارم»، از جمله مواردی قلمداد می‌شوند که دانشجویان را به گوشه‌ای منزوی از وقایع پیرامونی سوق داده و ارضای نیازهای فردی را مقدم بر اصلاح نظامهای پیرامونی می‌نماید.

شیوه مواجهه استاد با پروژه‌های عملی و یا گزارش‌های مطالعاتی نیز از اهمیت وافری در شیوه مواجه شدن و برخورد با مسئولیتهای بعدی برخوردار است. دانشجو انتظار دارد که کارش مورد نقد قرار گرفته و براساس وزنی که برای کار خود قائل است، نتیجه‌ای ببیند. ناهمسانی در داده و ستانده: برای دانشجویی که فرهنگ «جوینده دانش بودن» و «کسب لذت علم به خاطر علم» را نچشیده است، نتیجه‌ای جز دلسردی و فاصله یافتن از دقت و انجام بهینه مسئولیت را به دنبال نخواهد داشت. دانشجوی دختر رشته علوم تربیتی ـ مشهدی و دارای سن بیست و سه سال در این خصوص عنوان می‌دارد:

«اساتید متعددی داریم که به کیفیت کار توجه نداشته و صرفاً به ظواهر می‌پردازند. مثلاً ما یک درس عملی داشتیم که گروه ما خیلی کار خوبی انجام داده بود، اما نمره کامل نگرفت. اما گروه دیگری که یک فیلم را که به صورت طولی و شش ماهه درخصوص کاشت برنج بود و [به خاطر طول ترم چهار ماهه] معلوم بود که خودشان انجام نداده‌اند، نمره کامل گرفت... من خودم یک کار عملی را به استادی دادم، استاد

اصلاً نگاه نکرد و فقط جلد را باز کرد و نمره گذاشت و اصلاً سؤالی نپرسید، در صورتی که در کار من حداقل یک یا دو مشکل جدی وجود داشت.»

و یا دیگر دانشجوی دختر شهرستانی رشته علوم تربیتی، ترم ششم و دارای معدل هفده، درخصوص دلایل کاهش مسئولیت‌پذیری در میان دانشجویان بیان می‌دارد:

«یادم می‌آید که خودم یک کنفرانس برداشته بودم و دوست داشتم که چون اولین کنفرانسم است، خیلی عالی ارائه بدهم. خیلی زیاد داشتم رویش کار می‌کردم و رفتم پیش استاد و مطلبی را به او دادم و گفتم می‌شود این را برایم توضیح بدهید. استاد گفت چرا اینقدر روی این مطلب وقت می‌گذارید، شما همین مطلب را همینگونه در کلاس ارائه کن و بقیه‌اش را ول کن، حوصله داری...»

همانگونه که گذشت، دانشجوی مسئولیت‌پذیر انتظار دارد که برخورد و ارزیابی فعالیتهای وی، متناسب با سطح توقعش از فعالیت انجام شده بوده و نقد محصول و تولید علمی، انتظار اوست، او نیازمند آن است که کارش مورد توجه قرار گرفته و در صورت برجستگی، مورد تحسین و در صورت ضعف مورد بازخورد قرار گیرد. در غیر اینصورت است که کاهش مسئولیت‌پذیری و تسامح در او شکل می‌گیرد. این همان فرمایش امام علی (ع) به مالک اشتر نخعی است که می‌فرمایند[1]:

۱- نامه ۵۳ - نهج‌البلاغه

«آدم نیکوکار و شایسته با بدکار نزد تو یکسان نباشند که نتیجه یکسان بودن این می‌شود که شخص نیکوکار دیگر رغبتی به کار نیک پیدا نخواهد کرد و بدکار به کارهای خلاف تشویق می‌شود».

پیامد این فرمایش در مصاحبه با دانشجوی دختر شاغل به تحصیل در ترم ششم رشته علوم تربیتی - مشهدی - بیست و دو ساله و چادری به خوبی نمایان می‌شود:

«من در تحقیق که انجام می‌دهم، سعی می‌کنم کار خودم را خوب انجام بدهم. اما وقتی که می‌بینم هیچ اهمیتی به کار من داده نمی‌شود، این مسئله کمرنگ می‌شود. طبعاً این در تمامی دانشجویان هست... من اول که آمدم، خیلی درس می‌خوندم. بعداً دیدم اصلاً برای کسی اهمیت ندارد. خوب، پس من برای چی باید اینقدر خودم رو لذت کنم...»

در حالی که دانشجوی دختر رشته شیمی - شهرستانی و از حیث تحصیلی پایین‌تر از متوسط (ضعیف) ، از جوابگو و قدردان نبودن کسی در قبال انجام خوب مسئولیت گلایه می‌نماید، دیگر دانشجویان نیز اذعان می‌نمودند که اساتید آنها در قالب درس کارورزی، هیچ مشاهده و نظارتی را بر فعالیت آنها نداشته و در طول ترم، هیچ مشاهده‌ای از حضور یا کار آنان انجام نداده‌اند.

جو دانشجویی و فرهنگ حاکم بر خوابگاهها نیز از جمله مواردی هستند که در کاهش ویژگی مسئولیت‌پذیری در میان دانشجویان و به خصوص دانشجویان شهرستانی نقش حائز اهمیتی را ایفا می‌نمایند. دانشجویانی که از شهرها و محیطهای کوچک و به خصوص روستاها پا

به درون دانشگاه و شهری بزرگ و صنعتی همانند مشهد گذاشته و با دانشجویان دیگری از فرهنگهای متفاوت مواجه می‌شوند، اثرپذیری بیشتری از خود نشان داده و در جهت همرنگ شدن، خود را در تناسب با انتظارات و همسوی با عملکرد دیگران جهت‌دهی می‌نمایند. دانشجویانی که متناسب با فرهنگ حاکم بر روستا و یا شهرهای کوچک، در ناراحتی و شادی همدیگر مشارکتی عمیق داشته و دغدغه یک نفر دغدغه‌ای برای تمامی اهالی آن روستا تلقی می‌شده است. محقق براساس نوع کار اجرایی دو ساله خود در خلال سالهای ۱۳۶۹ و ۱۳۷۰ که با مطالعه زندگی روستائیان و اهالی محیط‌های شهری کوچک‌تری همچون گناباد همراه بوده، به خوبی دریافته است که برداشت محصول برای یک خانواده بی‌سرپرست می‌تواند اولویتی حتی مهمتر از برداشت محصول خود در نزد یکایک خانواده‌ها باشد. این در شرایطی است که دانشجو در هنگام ورود به محیط اجتماعی بزرگی همچون دانشگاه، با افرادی مواجه شده که بسیاری از آنها نزدیکی بیش از حد دیگران را به امور خود، فضولی دخالت نموده و این فرهنگ را القاء می‌نمایند که «باید سرت در کار خودت باشد». این سر در کار خود داشتن تا جایی خوب است، که مانع آگاهی از مشکلات دیگران و سلب فرصت کمک‌رسانی به نیازمند مساعدت نشود. چنانچه در فرمایش معصوم (ع) است که اگر شخصی سر به بالین گذاشته و همسایه‌اش گرسنه بخوابد، مسلمان نیست. دانشجوی دختر رشته شیمی، شهرستانی، بیست و دو ساله و از هر دو حیث مذهبی و درسی بالاتر از متوسط، بیان می‌کند:

به درون دانشگاه و شهری بزرگ و صنعتی همانند مشهد گذاشته و با دانشجویان دیگری از فرهنگهای متفاوت مواجه می‌شوند، اثرپذیری بیشتری از خود نشان داده و در جهت همرنگ شدن، خود را در تناسب با انتظارات و همسوی با عملکرد دیگران جهت‌دهی می‌نمایند. دانشجویانی که متناسب با فرهنگ حاکم بر روستا و یا شهرهای کوچک، در ناراحتی و شادی همدیگر مشارکتی عمیق داشته و دغدغه یک نفر دغدغه‌ای برای تمامی اهالی آن روستا تلقی می‌شده است. محقق براساس نوع کار اجرایی دو ساله خود در خلال سالهای ۱۳۶۹ و ۱۳۷۰ که با مطالعه زندگی روستائیان و اهالی محیط‌های شهری کوچک‌تری همچون گناباد همراه بوده، به خوبی دریافته است که برداشت محصول برای یک خانواده بی‌سرپرست می‌تواند اولویتی حتی مهمتر از برداشت محصول خود در نزد یکایک خانواده‌ها باشد. این در شرایطی است که دانشجو در هنگام ورود به محیط اجتماعی بزرگی همچون دانشگاه، با افرادی مواجه شده که بسیاری از آنها نزدیکی بیش از حد دیگران را به امور خود، فضولی دخالت نموده و این فرهنگ را القاء می‌نمایند که «باید سرت در کار خودت باشد». این سر در کار خود داشتن تا جایی خوب است، که مانع آگاهی از مشکلات دیگران و سلب فرصت کمک‌رسانی به نیازمند مساعدت نشود. چنانچه در فرمایش معصوم (ع) است که اگر شخصی سر به بالین گذاشته و همسایه‌اش گرسنه بخوابد، مسلمان نیست. دانشجوی دختر رشته شیمی، شهرستانی، بیست و دو ساله و از هر دو حیث مذهبی و درسی بالاتر از متوسط، بیان می‌کند:

«بچه‌ها پس از آمدنشان بی‌تفاوت می‌شوند. ما که از شهرهای کوچک می‌آئیم، مسئولیت‌پذیر هستیم. مثلاً یک روز من با دوستم در خیابان یک بچه‌ای را دیدیم که قلبش را گرفته و حالش بد بود. من و دوستم خیلی ناراحت شدیم و رفتیم دارویش را خریدیم و وقتی به خوابگاه برگشتیم همه گفتند چرا این کار را کردید، این دروغ است و این تقلب است و در شهرهای بزرگ این اتفاق خیلی می‌افتد. فکر می‌کنم اگر چنین اتفاقی دوباره بیفتد، دیگر دوست ندارم که کمک کنم...»

عدم مسئولیت‌پذیری دیگر دانشجویانی که به عنوان همکلاس ـ هم خوابگاه ـ و یا هم اتاق با دانشجویی مسئولیت‌پذیر زندگی می‌کنند، از دیگر نکات تأثیرگذار بر کاهش مسئولیت‌پذیری است. با عنایت به اینکه پژوهشگر براساس مشاهده وضعیت خوابگاهها و مصاحبه با دانشجویان دریافته است که بروز رفتارهای مبتنی بر مسئولیت‌پذیری همانند رعایت حقوق دیگران، نظافت به موقع اتاق، ایفای سهم لازم در انجام پروژه‌های درسی گروهی و... کمتر از بروز رفتارهای مورد انتظار در مسیر ایفای مسئولیت است، می‌توان این نتیجه را اخذ نمود که اثرگذاری بر کاهش مسئولیت، بیش از افزایش آن در دانشجویان است. دانشجوی دختر رشته شیمی ـ نقل قول پیشین ـ در این خصوص می‌گوید:

«در خوابگاه و در بعد مسئولیت‌پذیری، من خیلی سعی می‌کنم که اتاقم تمیز باشد. اما وقتی می‌بینم که هم اتاقی‌ام انجام نمی‌دهد، خوب من هم دیگر انجام نمی‌دهم.»

و یا دانشجوی دختر رشته مهندسی برق ـ ترم هشتم و مشهدی، احساس سوء استفادهس دیگران را از فرد مسئولیت‌پذیر باعث کاهش این ویژگی دانسته و عنوان می‌دارد:

«من فکر می‌کنم که آنهایی که مسئولیت‌پذیرند، یک جوری ازشون سوء استفاده می‌شود. مثلاً در پروژه‌های درسی و...»

ضمن آنکه بروز کاهش مسئولیت‌پذیری، پیوندهایی را با ناامیدی به آینده و هویت ملی داراست، تا حدودی از نگاه دانشجو نسبت به جایگاه خود و سودمندی ایفای نقش دانشجو به عنوان «عنصری ارزنده و پویا» نیز متاثر است. اگرچه شعار دولت و مسئولین، مشارکت بخشی نسل جوان بوده و هست، لیکن همین حرکت و نضج آن در زمان ریاست جمهوری خاتمی سبب گشت که انتظاراتی فراتر از حدود پیش‌بینی شده در آئین‌نامه‌های تشکل دانشجویی که توسط شوراهای فرهنگی دانشگاهها تدوین می‌یابد، در دانشجویان ایجاد شده و برخی جناحهای سیاسی هم به آن دامن بزنند. دانشجوی دختر رشته مهندسی، مذهبی، و عضو فعال تشکل دانشجویی، چنین فعل و انفعال و پیامد آن بر کاهش مسئولیت‌پذیری را که بیشتر از بعد سیاسی نگریسته شده است، این چنین توصیف می‌نماید:

«بی‌خیالی خیلی زیاد شده است. بچه‌ها یک عده سرشان توی درس است، یک عده دنبال کیف و حال خودشان هستند. جایی که کار جدی می‌شود، بچه‌ها استقبالی نمی‌کنند. اینها می‌تواند معلول سرخوردگیها و یا برخوردهای داخل دانشگاه باشد. اینها یک امید خیلی

زیادی داشتند که می‌توانند نظام را تغییر اساسی بدهند ـ توقعاتی که بین دانشجویان خیلی بالا برده شد ـ و نظام را تغییر اساسی بدهند و [این] خیلی بزرگ شد، اما دیدند نه، فقط می‌توان دستی به آب زد و خیلی بالا بالاها هم حسابی نمی‌کنند. بچه‌ها احساس می‌کنند که یک دست‌هایی پشت پرده باشد که جهت‌دهی می‌نماید. این می‌تواند حراست باشد، یا صدا و سیما باشد. این نوع نگاه در انجمن هم هست [منظور انجمن اسلامی است] یعنی یک کاری می‌کنید، بعد می‌گویند فلانی به اطلاعات وصل است. یعنی یک جوری سیستم آنها را بازی گرفته، یا این تشکلها یک سوپاپ اطمینانی است که جو حفظ شود و آرام شود...»

باید عنایت داشت که چالش با پیوستار مبانی نظری از یکسو و عمل‌زدگی از سوی دیگر، به مفری برای وارد نشدن به مباحثی بنیانی گردیده و به تعبیر دانشجوی پسر مهندسی برق، راهی برای «بی‌عملی» خیلی از افراد گردیده است. ضمن اینکه برخی از دانشجویان مورد مصاحبه، به عدم وجود گوش‌هایی شنوا و پیگیر برای خواسته‌ها و انتظارات اشاره داشته که سکوت و بی‌تفاوتی‌های بعدی و سازش با شرایط موجود را، به عنوان راهی گریز ناپذیر برای آنها باقی می‌گذارد.

مسئولیت‌پذیری: وظیفه‌شناسی، مسئولیت‌پذیری، میزانی از تعهد نسبت به ارزشهای اجتماعی، مدنی و اخلاقی در مقابل جامعه‌ستیزی، بی‌ثباتی، تمرد و ناپختگی

مولفه	محورهای منجر به کسب تجربه ضد تربیتی
استاد	ـ عدم مسئولیت‌پذیری و انتقال آن به عنوان الگو در زمینه‌های انجام وظیفه شغلی، نوعدوستی و کمک به محرومین و نیازمندان، ایفای مسئولیت کنشی در مواقع بحرانی همچون زلزله و... ـ محافظه‌کاری و عدم ورود به برخی مباحث جدی و عمیق ـ عدم قدردانی بایسته از دانشجویان مسئولیت‌پذیر
دانشجو	ـ تمرکز بیشتر فعالیت تشکل‌های دانشجویی بر امور سیاسی، ورزشی، صنفی، علمی و در اولویت بعدی قرار دادن فعالیت‌های اجتماعی ـ همرنگ شدن دانشجویان شهرهای کوچک (با مسئولیت‌پذیری بیشتر) با سایر دانشجویان و به عنوان بخشی از فرآیند اجتماعی شدن ـ دلسردی و عدم اطمینان درخصوص امکان نتیجه‌دهی و اثرگذاری به نظام‌های پیرامونی

منابع

- بارن (۱۳۸۱) ـ نقادی و خبرگی آموزشی - ترجمه علیرضا کیامنش (کتاب برنامه درسی، پدید آورنده: محمود مهرمحمدی) - به نشر.

ـ علیخانی، محمدحسین (۱۳۸۲) - پیامدهای قصد نشده (برنامه درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدرسه در نگرشهای دانش‌آموزان مدارس متوسطه (مطالعه موردی: اصفهان) - پایان‌نامه دوره دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی - به راهنمایی دکتر محمود مهرمحمدی - دانشگاه تربیت مدرس.

ـ قنبری، بهرامعلی (۱۳۸۲) - مطالعه و مقایسه سیستم ارزشها و علائم روان‌شناختی در دانشجویان سال اول و سال آخر کشور - طرح ملی - دانشگاه فردوسی مشهد.

ـ مهرام، بروز (۱۳۷۵) - گزارش پژوهش هنجاریابی پرسشنامه روانی کالیفرنیا برای شهر مشهد - دانشگاه فردوسی مشهد.

ـ مهرمحمدی محمود (۱۳۸۱) - برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها - به نشر

- Ahola, Sakari (۲۰۰۰). Hidden Curriculum In Higher Education: Something to fear for or comply to ۲- Research Unit for the sociology for education - University of Turku.

- Ausbrooks, Ruby (۲۰۰۰) - What is School's hidden curriculum teaching your child? www.Parentingleens.com/curriculum. shtm۱-۱۷/۱۱/۱۳۸۰.

- Elsner, Elliot. W (۱۹۹۴) The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs, Third Edition-Macmillan College Publishing Company.

- Elsner, Elliot. W (۱۹۹۴, b) - The Enlightened Eye, Second Edition-Macmilian Publishing Company.

- Gordon, David (۱۹۸۲) - The Concept of the Hidden Curriculum. Journal of Philosophy of Education, Vol ۱۶, No. ۲.

- Jackson W.Philip (۱۹۹۰) - Life in Classrooms - Reprinted by New York: Teachers College Press - Columbia University (Originally Published ۱۹۶۸).

مقایسه تأثیر روش تدریس مشارکتی با روش تدریس سنتی در درس روانشناسی رشد بر میزان پیشرفت تحصیلی و روح علمی دانشجویان کارشناسی مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار

(علی محمد نامی)[1]

[1] - دکترای برنامه‌ریزی درسی و عضو هیات علمی واحد سبزوار