



انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ISSN: 1735 - 4989

فصلنامه

مطالعات برنامه درسی

نشریه علمی - پژوهشی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

سال اول، شماره ۳، پاییز ۱۳۸۵، بها ۶۰۰۰ ریال

در این شماره می خوانید:

- سخنی با خوانندگان
- نقش مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه‌ی موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)
بهروز مه‌رام - پرویز ساکتی، اکبر مسعودی - محمود مهر محمدی
- نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه
به منظور ارائه‌ی برنامه‌ی درسی تربیت معلم فکور
دکتر محمدرضا امام جمعه، دکتر محمود مهر محمدی
- کاربرد رویکرد حل مسأله در طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی
مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی
دکتر نادر سلسبیلی
- چارچوب نظری برنامه‌های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فارا) مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی و روان‌شناختی
محسن آبی، دکتر محمد عطاران، دکتر علیرضا کیامنش
- The Contemporary Japanese School Curriculum: Focusing on the Policy Formation and the Classroom Practices
Shigeru Asanuma, ph. D
ترجمه نقد کتاب
فرهنگ سکوت کلاس درس، نیویورک: پیتزلانگ
بررسی کتبه: ادوارد شیزا
ترجمه: دکتر علی شریعتمداری
- میزگرد نقد کتاب
آسیب‌شناسی نظام برنامه‌ریزی درسی ایران و راهبردهایی برای اصلاح آن
نوشته‌ی: سید مرتضی خلخالی
اعضای میزگرد: مرتضی خلخالی - دکتر محمود مهر محمدی، دکتر محمود عطاران، دکتر حسن ملکی
- معرفی کتاب
- چکیده مقالات به انگلیسی
- برگ درخواست اشتراک فصل‌نامه



انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران

فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

نشریه‌ی علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران

سال اوّل - شماره‌ی ۳، پاییز: ۱۳۸۵

صاحب امتیاز: انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران

مدیر مسئول: دکتر حسن ملکی

سرپرست: دکتر محمود مهرمحمدی

مدیر داخلی: اکرم دهباشی

اعضای هیئت تحریریه

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| استادیار دانشگاه تربیت معلم | ■ دکتر سیدکاظم اکرمی |
| استاد دانشگاه تربیت معلم | ■ دکتر علی شریعتمداری |
| استادیار دانشگاه تربیت معلم | ■ دکتر مجید علی‌عسگری |
| استادیار دانشگاه تربیت معلم | ■ دکتر محمد عطاران |
| استادیار دانشگاه تهران | ■ دکتر محمدعلی میرزاییگی |
| دانشیار دانشگاه شهید بهشتی | ■ دکتر کورش فتاحی و اجارگاه |
| دانشیار دانشگاه شهید بهشتی | ■ دکتر زهرا گویا |
| دانشیار دانشگاه تربیت مدرس | ■ دکتر محمود مهرمحمدی |
| استادیار دانشگاه علامه طباطبائی | ■ دکتر حسن ملکی |
| استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان | ■ دکتر نعمت‌الله موسی‌پور |

ویراستار فارسی: محمد پوریان

مترجم چکیده به انگلیسی: دکتر منصورعلی حمیدی

صفحه‌آرایی: علی نجمی

طراح جلد: محمدحسن معماری

امور اجرایی: سمیه خسروی

نشانی دفتر فصل‌نامه: تهران - خیابان ایرانشهر شمالی - کوچه‌ی خسرو - پلاک ۴ - طبقه اول

تلفن: ۸۸۳۲۳۸۲۸

فکس: ۸۸۳۲۳۸۲۹

نشانی پست الکترونیکی: info@icda.org.ir

نشانی سایت اینترنتی انجمن: www.ICSA.ORG.IR

نشریه‌ی علمی ایران

ل، شماره‌ی ۳: پاییز ۱۳۸۵

ISSN: 1735-49

علوم، تحقیقات و فناوری، درجه‌ی

نشریه‌ی علمی

سال اول - ۱۳۸۵

صاحب امتیاز: ا

مدیر مسئول: دک

سرمدیر: دکتر مه

مدیر داخلی: اک

اعضای هیئت

■ دکتر سیدکا

■ دکتر علی ش

■ دکتر مجید

■ دکتر محمد

■ دکتر محمد

■ دکتر کورن

■ دکتر زهرا

■ دکتر محم

■ دکتر حسن

■ دکتر نعم

ویراستار فار

مترجم چکید

صفحه‌آرای

طراح جلد:

امور اجرای

نشانی دفتر

تلفن: ۸۲۸

فکس: ۲۹

نشانی پست

نشانی سای

فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی

نشریه‌ی علمی - پژوهشی * انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران

سال اول، شماره‌ی ۳: پاییز ۱۳۸۵

ISSN: 1735-4986

* - این نشریه، طبق مجوز شماره‌ی ۲۵۶/۲۹۱۰/۲، مورخ ۸۴/۳/۳ از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، درجه‌ی

علمی - پژوهشی دریافت کرده است.



نقش مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه‌ی موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر بهروز مهram^۱ - دکتر پرویز ساکتی^۲

دکتر اکبر مسعودی^۳ - دکتر محمود مهرمحمدی^۴

چکیده

این مطالعه که با هدف بررسی تحول هویت علمی در میان دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفته است، دارای دو مرحله‌ی کمی و کیفی است. در مرحله‌ی اول، ۲۸۹ نفر از دانشجویان سه رشته‌ی علوم تربیتی - شیمی و مهندسی برق که در سه مقطع ترم ۱ - ترم ۴ و ۵ - و ترم آخر به تحصیل اشتغال داشته‌اند، انتخاب شده و هویت علمی آنان مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته است. نتایج نشان دهنده‌ی کاهش معنی‌دار هویت علمی در میان کلیه دانشجویان است. سپس با بهره‌گیری از مدل پژوهش خبرگی و نقادی آیزنر و با استفاده از مشاهده و مصاحبه، نقش هر یک از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی در کاهش این هویت مورد بررسی قرار گرفته است. مؤلفه‌های استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزش‌یابی، محتوا و قوانین و مقررات، از جمله‌ی عوامل برنامه‌ی درسی هستند که نقش آن‌ها در کاهش هویت علمی دانشجویان مورد کاوش قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: برنامه‌ی درسی، هویت علمی، دانشگاه فردوسی مشهد

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

۳- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

۴- عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

خنده‌های یادگیرندگان

یت‌های خاصی که

ماعی (در سطح

شنهادی در این

س‌های بعدی مورد

سر دبیر



مقدمه

نظام‌های آموزشی غایبات و اهدافی دارند که تعامل و یک‌بارچگی تمامی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه برای نیل به آن‌ها ضروری است. در همین راستاست که اطمینان از اثربخشی بایسته‌ی این تعاملات، رکنی اساسی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی تلقی شده و در واقع این همان پرسش اساسی است که ارشتاین^۱ و هانکینز^۲ (۱۹۹۳، ص ۳۲۴)، فرایند ارزش‌یابی را جست‌وجویی نظام‌دار برای اطمینان‌یابی و وقوف بر آن عنوان می‌دارند.

در حالی که انتظار آن است که دانشجویان به عنوان مخاطبان یادگیری و براساس تعامل با اساتید، متون درسی، قوانین و مقررات و به طور خلاصه قرارگرفتن در محیط علمی، به ارزش‌های والایی هم‌چون افزایش هویت علمی دست یابند، لیکن برخی یافته‌ها حکایت از اخذ نتیجه‌ای معکوس دارد؛ چنان‌چه آهولا^۳ (۲۰۰۰)، به یادگیری تملق و ضرورت توسل به قواعد تأثیرگذاری بر استادان در جهت کسب نمره به عنوان ملاک موفقیت^۴ به زعم وی قاعده‌ی بازی^۵ و سلطه‌پذیری از استادان به عنوان پیامدهایی ناشی از زندگی در محیط‌های دانشگاهی اشاره می‌نماید؛ نتایجی که می‌تواند با مؤلفه‌های عرصه‌ی تفکر و خردورزی هم‌چون انصاف و احترام به حقایق علمی (شریعتمداری، ۱۳۶۵، ص ۱۳) - علاقه به پژوهش و حل مسأله (همان) - احترام به علم به خاطر خود علم و نه هدف‌های انتفاعی - و درک ضرورت یادگیری مداوم (بلاسی، ۱۳۸۱ و به نقل از وب) مغایرت داشته باشند. براین اساس است که در این مطالعه، هویت علمی به عنوان نیرومندی شور و شوق یادگیری و تولید علم، تا مدرک‌گرایی و سودگرایی از کسب مدرک علمی تعریف شده است.

از سوی دیگر، (آیزنر^۶، ۱۹۹۴ صص ۱۰۷ - ۸۷) برنامه‌های هم‌زمان اجرا شده در اماکن آموزشی را به سه دسته‌ی: رسمی، پنهان^۷ و بوج^۸ (مغفول) منفک نموده و مهرمحمدی (۱۳۸۱، ص ۶۳۳)، برنامه‌های درسی پنهان و بوج را از مباحث و مفاهیم نسبتاً تازه و روشنگرانه‌ای می‌داند که کمتر به آن‌ها توجه شده است. آسبروکس^۹ (۲۰۰۰) برنامه‌ی درسی پنهان را متشکل از پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند که اگر چه نانوخته است، لیکن توسط همه احساس می‌شود. به زعم وی، برنامه‌ی درسی پنهان، بدنه‌ی دانشی است که یادگیرنده‌ها آن را به سهولت از طریق حضور هر روزه در محیط آموزشی هضم می‌نمایند. این در شرایطی است که آهولا (۲۰۰۰) عقیده دارد که برنامه‌ی رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه‌ی

۱ - Ornstein

۲ - Hunkins

۳ - Ahola's

۴ - Role of game

۵ - Eisner, E.W

۶ - Hidden Curriculum

۷ - Null Curriculum

۸ - Ausbrook



درسی مدارس بوده و عدم تدوین کامل این برنامه باعث کارکرد بیشتر برنامه‌ی درسی پنهان در آموزش عالی می‌شود. آسبروکس (۲۰۰۰) بهترین شکل برنامه‌ی درسی پنهان را در پرورش کنجکاوی عقلانی و رشد عاطفی خلاصه نموده که فرصت‌هایی را برای اکتشاف علایق نوین و توسعه‌ی توانایی‌های جدید فراهم می‌آورد. این فرصت‌ها به گونه‌ای فراهم می‌شود که محیطی مطمئن را برای کشف سؤالاتی از قبیل «این من جدید، چه کسی است؟» به وجود می‌آورد. در نقطه‌ی مقابل و در بدترین شکل، برنامه‌ی درسی پنهان می‌تواند باعث تضعیف تفکر انتقادی و ارسال پیام‌هایی منفی در زمینه‌ی بی‌گیری‌های عقلانی و منطقی شود. مارگولیس^۱، سولداتنکو^۲، ایکر^۳، و دیگران (ویرایش مارگولیس، ۲۰۰۱، ص ۴) به اهمیت توجه به برنامه‌ی درسی پنهان در نظام آموزش عالی تأکید ورزیده و ضمن انتقاد به نظریه پردازان انتقادی که توجهشان به برنامه‌ی درسی پنهان را تنها معطوف به تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه نموده‌اند، عرصه‌ی آموزش عالی را صحنه‌ای اصلی برای مهارت‌آموزی، اجتماعی شدن، و تغییرات اجتماعی دانسته‌اند. به زعم آنان در جوامع صنعتی پیشرفته، تمامی فرایند تعلیم و تربیت از کودکان تا دانشگاه مورد توجه قرار گرفته و بر این اساس در کنار توسعه‌ی کارکردی آموزش عالی و به عنوان گزینه‌ای برای تحرکات صعودی و در راستای بقای اجتماعی و اقتصادی، ساختار تعلیم و تربیت بالاتر از متوسطه (دانشگاهی) به سرعت در حال تغییر می‌باشد. در شرایطی که گیر^۴ و مالینز^۵ (ویرایش مارگولیس، ۲۰۰۱، ص ۲۳) و به نقل از آنیچار^۶، ارزش‌های ارائه شده در ارزیابی دانشجویان را مؤلفه‌ای از برنامه‌ی درسی پنهان دانسته‌اند و مبنای اطلاق واژه‌ی «عالی» به عملکرد دانشجویان را مطلقاً مبهم و غیر آشکار معرفی می‌نمایند. بلومفیلد^۷ - جوتز^۸ (همان، ص ۲۷) به ارتباط ساختار ساختمانی دانشگاه با برنامه‌ی درسی پنهان اشاره نموده و بررسی ساختمان فیزیکی دانشگاه را عاملی در دریافت نگرش نسبت به شیوه‌های پرورشی آن مؤسسه‌ی دانشگاهی عنوان می‌دارد. این در حالی است که آنیچار (همان، ص ۲۹) به پیام‌های نوشته شده‌ی محدودیت‌آور و تضمین بخش بر روی دیوارها نیز اشاره نموده و آن‌ها را به عنوان بخشی از محیط فیزیکی دانشگاهی و در راستای برنامه‌ی درسی دانسته است. اکر (همان، ص ۶۲) نیز به تعامل عملکرد استاد راهنماهای پایان‌نامه‌های تحصیلی با برنامه‌ی درسی پنهان اشاره نموده و میزان پاسخ‌دهی به انتظارات دانش‌جو؛ سرعت پیشرفت در گام‌های مرحله‌بندی شده؛ انعطاف و تحمل در نگارش؛ ساختار دهی فصول و شکل دهی سبک نگارش؛ سهولت بخشی به انتشار یافته‌ها؛ و رعایت اصول اخلاقی حاکم در

نی تمامی مؤلفه‌ها و عناصر از اثربخشی بایسته‌ی این و در واقع این همان پرسش‌هایی را جست‌وجویی نظام‌دار

گیری و براساس تعامل با محیط علمی، به ارزش‌های حکایت از اخذ نتیجه‌ای راسل به قواعد تأییدگذاری بر روی بازی^۹ و سلطه‌پذیری از ماره می‌نماید؛ نتایجی که و احترام به حقایق علمی (۱۰) - احترام به علم به خاطر سی، ۱۳۸۱ و به نقل از وب) به عنوان نیرومندی شور و علمی تعریف شده است.

هم‌زمان اجرا شده در اماکن و مهرمحمدی (۱۳۸۱، ص و روشنگرانه‌ای می‌داند که پنهان را متشکل از پیام‌های سته است، لیکن توسط همه ت که یادگیرنده‌ها آن را به ن در شرایطی است که آهولا عمل بیشتری از برنامه‌ی

۱ - Margolis

۲ - Soldatenko

۳ - Acker

۴ - Gair

۵ - Mullins

۶ - Anjar

۷ - Blumenfeld- Jones

۹ - Ornstein

۵ - Eisner, E.W



پژوهش برای انتشار نام استاد راهنما را، از جمله مواردی می‌داند که توسط دانشجوی هر رشته‌ای فراگرفته می‌شود.

با عنایت به آن چه که گذشت، سؤال اصلی در این مطالعه آن است که :

- تحول دانشجویان مورد مطالعه در مؤلفه‌ی هویت علمی چگونه بوده است؟
- شیوه‌ی اثرگذاری مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی به صورت مجزا و در تعامل با یکدیگر چگونه بوده است؟

روش مطالعه

این مطالعه از حیث رویکرد، التقاطی از رویکردهای کمی و کیفی است؛ بدین معنا که فرایند پژوهش در دو مرحله‌ی متوالی انجام گرفته و در گام نخست (مبتنی بر مطالعه‌ی کمی) با شیوه‌ی زمینه‌یابی و به گونه‌ای مقطعی، نگرش و عواطف دانشجویان در سه گروه دانشجویان شاغل به تحصیل در اولین - چهارمین - و هفتمین ترم سال تحصیلی مورد مقایسه قرار گرفته است. پس از تحلیل‌های آماری و توصیف و تبیین تغییرات نگرشی و عاطفی مبتنی بر فرایند زندگی تحصیلی، در مرحله‌ی دوم (مبتنی بر مطالعه‌ی کیفی)، علل و منشاء نتایج مشاهده شده در گام نخست، مورد بررسی واقع شده است.

معرفی جامعه و نمونه‌ی تحقیق

برای انتخاب نمونه در مرحله‌ی کمی تحقیق که به منظور بررسی تحول جنبه‌های مورد بررسی انجام شده است، از میان کلیه‌ی دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه فردوسی مشهد، ۲۸۹ نفر از دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی، شیمی، و مهندسی برق و در سه مقطع دانشجویان شاغل به تحصیل در ترم اول، ترم چهارم و پنجم، و ترم آخر انتخاب شدند. با عنایت به زیر طبقات موجود که عبارت از رشته و سنوات تحصیلی دانشجویان بود، حجم نمونه متناسب با شرایط نمونه‌گیری طبقه‌ای غیرنسیبی در مطالعات پیمایشی از نوع مقطعی و با تعداد تقریبی ۳۰ نفر مد نظر قرار گرفت. توزیع دانشجویان مورد مطالعه برحسب رشته‌ی تحصیلی، تعداد ترم‌های اشتغال به تحصیل، و جنسیت، در جدول (۱) ارائه شده است:

۱- توزیع جنسیتی دانشجویان در رشته‌های مورد پژوهش، متناسب با آمار اعلام شده‌ی دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشکده‌ها بوده است.



جدول ۱- توصیف نمونه در مرحله‌ی کمی تحقیق [از حیث رشته‌ی تحصیلی، جنسیت و ترم تحصیلی]

رشته‌ی تحصیلی	جنسیت	ترم ۱	ترم ۴ و ۵	ترم ۷ و ۸	مجموع
علوم تربیتی	پسر	۷	۲	۲	۱۱
	دختر	۲۸	۲۹	۲۸	۸۵
نیمه	پسر	۶	۵	۱۲	۲۳
	دختر	۲۸	۲۵	۲۳	۷۶
مهندسی	پسر	۱۲	۶	۲۳	۴۱
	دختر	۱۲	۶	۷	۲۵
مجموع		۹۳	۷۳	۹۵	۲۶۱

علت انتخاب این سه دانشکده به طور خاص، ماهیت نسبتاً متفاوت رشته‌های تحصیلی موجود در آن‌ها از حیث ساختار دانش و مخاطبان است.

در حالی که در دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشجویان با موضوعات علوم انسانی و اجتماعی مواجه بوده و از طریق محتوا 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 آن که نوع توزیع جنسیتی و بهره‌گیری از سهمیه‌هایی همانند شاهد و اینترگر، در دانشکده‌های علوم انسانی با غیر آن - حداقل مهندسی - متفاوت است. هم‌چنین اگر چه در بین دانشکده‌های مختلف علوم انسانی، مشابهت‌هایی در فرایند تدریس و مباحثه میان اساتید و دانشجویان وجود دارد، لیکن تدریس در دانشکده‌های غیر علوم انسانی دارای تفاوتی چشم‌گیر بوده و با عنایت به اثبات گرایانه بودن و سیطره‌ی مباحث کمی و معادلات و قوانین از پیش اثبات شده، شرایط متفاوتی بر آن حاکم است. ضمن آن که در پژوهشی که توسط حسنی رخ (۱۳۸۰) در دانشگاه فردوسی مشهد انجام گردید، تفاوت معناداری میان این سه دانشکده و از حیث سبک مدیریت مشاهده شد که تأثیرپذیری جو سازمانی آن‌ها از این تفاوت به طور قوی محتمل خواهد بود.

در مرحله‌ی دوم مطالعه که ارزش‌یابی با شیوه‌ای کیفی‌نگر است، متناسب با شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعات، از نمونه‌ای هدفمند^۱ (غیرتصادفی) و با حجمی کمتر نسبت به مرحله‌ی کمی، بهره‌گیری شده است؛ چنان‌چه والن و فرانکل^۲ (۲۰۰۱، ص ۲۴۳)، و آری، یاکوبز^۳، و رضویه

۱ - Purposive Sample

۲ - Wallen, N.B & Frankel, J.R.

۳ - Ary, D.

۴ - Jacobs, L.C.



(۱۹۹۶، ص ۴۸)، نمونه‌ای غیراحتمالی و هدفمند را برای مصاحبه و در جهت کشف علل و با تحلیل مؤلفه‌ها مناسب دانسته و این نوع نمونه را خاص مطالعات کیفی معرفی می‌نمایند. هم چنین برگ و گال^۱ (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 دانشکده‌ی مورد مطالعه، تعداد هیجده نفر از دانشجویان سال آخر مورد مصاحبه قرار گرفته و یافته‌های حاصل در تلفیقی با دیگر یافته‌های حاصل از مشاهده‌ی رسمی و یا مشارکتی، مبنای تحلیل قرار گرفته است. توزیع دانشجویان مورد مصاحبه در جدول (۲) ارائه شده است:

جدول ۲- توزیع دانشجویان مصاحبه شده برحسب رشته و جنسیت

غیربومی	بومی	تعداد		
۱	۱	۲	پسر	علوم تربیتی
۲	۳	۵	دختر	
----	----	----	پسر*	شیمی
			دختر	
----	**۴	۴	پسر	مهندسی
----	۲	۲	دختر	

* علیرغم تلاش برای هماهنگ نمودن با دانشجویان پسر، این امکان فراهم ننشد.
** 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^۲ و با بهره‌گیری از پرسش‌نامه، مصاحبه، و مشاهده صورت گرفته است. بر این اساس، به منظور تعیین یادگیری و میزان آن در مقوله‌های مورد پژوهش، از پرسش‌نامه، بهره‌گیری شده و برای بررسی عوامل و زمینه‌های مؤثر در شکل‌گیری تغییرات به دست آمده، از مصاحبه و مشاهده - با اقتضای مطالعات کیفی نگر - بهره گرفته شده است. به زعم آری، یا کوبز، و رضویه (۱۹۹۶؛ ص ۴۸) در روش مثلثی کردن و با هدف بررسی‌های کیفی، باید

۱ - Borg, W.R & Gall, M.D.

۲ - Triangulation



تنوعی از روش‌ها را برای افزایش اعتبار داده‌ها و ایجاد بینشی عمیق مورد استفاده قرار داد. برای سنجش هیت علمی، از مقیاس سنجش هیت جوانان ایرانی که توسط لطف‌آبادی (۱۳۸۲) و با مطالعه بر روی یک‌صد هزار جوان ایرانی و مشتمل بر پانزده هزار دانشجوی سراسر کشور تدوین شده است، بهره‌گیری شد. پایایی^۱ مقیاس در این مطالعه و با شیوه‌ی همسانی درونی، به میزان ۰/۷۰۴ و روایی^۱ پرسش‌نامه توسط لطف‌آبادی (همان) به دو شیوه‌ی تحلیل عاملی و داوری تخصصی^۲ مطالعه و مورد تأیید قرار گرفته است. در مرحله‌ی دوم مطالعه، پژوهش‌گر با شیوه‌ای کیفی نگر به جست‌وجوی عوامل موجود در بطن برنامه‌ی درسی و مؤثر بر تحول هیت علمی پرداخته است. بر این اساس شیوه‌ی 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 گفت‌وگویی با افراد مورد مطالعه، و مشاهده‌ی رفتار آن‌ها را جزء روش‌های غالب برای جمع‌آوری داده‌ها عنوان داشته‌اند. علت‌گزینش روش مشاهده در این مرحله از مطالعه، همسویی با نگاه آری، یاکویز، و رضویه (۱۹۹۶، ص ۲۵۱) است که مشاهده را کوششی برای دریافت جامع از یک موقعیت دانسته که منجر به تفسیر یا ارائه‌ی روایتی^۳ از موقعیت می‌شود. هم‌چنین خوی نژاد (۱۳۸۰، ص ۲۷۱) شیوه‌های جمع‌آوری داده‌ها را در مطالعات از نوع قوم‌نگاری متنوع دانسته و لیکن اصلی‌ترین شیوه را مشاهده دانسته است.^۴ فرایند مشاهده به صورت طبیعی^۵ و به هر دو صورت مشارکتی و غیرمشارکتی انجام شده است. بر این اساس، کلاس‌های درس و فرایند تدریس و تعاملات درون آن مورد مشاهده و بررسی قرار گرفت.

هم‌چنین از مصاحبه به عنوان ابزاری در جهت جمع‌آوری داده‌ها بهره‌گیری شده است. به زعم گرجن^۶ و روسمان^۷ (۱۹۹۹، ص ۱۱۲) مصاحبه‌ی پدیدارشناسانه، نوعی از مصاحبه‌ی عمیق است که در مطالعات پدیدارشناسانه مرسوم بوده و منجر به ادراکی ژرف از تجارب حاصل از زندگی گروه افراد مورد مطالعه می‌شود. با این وصف، از مصاحبه‌ی نیمه‌سازمان‌یافته و ارائه‌ی سؤالاتی از

جنبه و در جهت کشف علل و یا فی معرفی می‌نمایند. هم‌چنین برگ علیم و تربیت، نمونه‌های کوچک‌تری می‌تواند که مصاحبه‌هایی قرار می‌گیرد. بدین منظور، در پایان سال آخر مورد مصاحبه قرار داده‌ی رسمی و یا مشارکتی، مبنای (۲) ارائه شده است:

رشته و جنسیت

غیربومی	
۱	
۲	

۲	

هم نشد.

جوی ترم آخر (درس مخابرات ۲) تنها

ره‌گیری از پرسش‌نامه، مصاحبه، و ی و میزان آن در مقوله‌های مورد تده‌های مؤثر در شکل‌گیری تغییرات گر- بهره گرفته شده است. به زعم و با هدف بررسی‌های کیفی، باید

۱ - Borg, W.R & Gall, M.D.

۱ - Reliability

۲ - Validity

۳ - Professional Judgment

۴ - Narrative

۵- اگر چه شیوه‌ی اصلی در این مطالعه قوم‌نگاری نیست، لیکن در مرحله‌ی دوم مطالعه، دارای شباهت‌های بسیاری

به این نوع مطالعه است.

۶- منظور از مشاهده‌ی 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.

۷ - Gretchen

۸ - Rossman



جدول ۳

تعداد	
۱۰۱	ترم ۱
۸۹	ترم ۴
۹۴	ترم ۸

ارائه‌ی

هم

مطالعه و

آزمون تح

بحث و

انسان‌ها

فارغ‌الت

از اطلاعات

فرهیخته

علمی با

پیش مشخص شده، با هدف بررسی «جراحی» بهره‌گیری شده است. در این راستا، هیجده 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 شده‌ی در مرحله‌ی نخست و مرتبط با مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی، با آنان مصاحبه به عمل آمد.

برای اطمینان از یافته‌های حاصل از دو فرایند مشاهده و مصاحبه، از بررسی ثانویه‌ی نتایج و توسط افرادی به مثابه‌ی شخص (اشخاص) ثالث بهره‌گیری شده است. به زعم آری، یاکویز و رضویه (۱۹۹۶، ص ۴۸۰)، و خوی تژاد (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 در خصوص دلایل تغییرات هویتی و عاطفی دانشجویان و با انکا بر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی، در جمع اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد و با حضور تمامی اعضا [پاتزده 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 جالش با جمع مذکور نفی نگردید.

در جهت بررسی متغیرها و مقایسه‌های لازم میان گروه‌های مورد مطالعه، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) همراه با آزمون تعقیبی توکی (HSD) بهره‌گیری شده است. با عنایت به این که در مرحله‌ی دوم مطالعه، از مشاهده‌ی طبیعت‌گرایانه‌ای که متناسب با مطالعات پدیدار شناسانه است و از هر دو نوع مشارکتی و غیرمشارکتی و هم‌چنین مصاحبه‌ی نیمه‌سازمان یافته بهره‌گیری شده است، ذهن محقق به عنوان مرکزیت فرایند تحلیل قرار گرفته و نقادی مبتنی بر خبرگی (مثلاً آیزنر، ۱۹۹۴) و پردازش مبتنی بر ذهن فلسفی صورت پذیرفته است. برای اطمینان از عدم مخاطره‌ی یک سو‌نگری و تحریف براساس ارزش‌ها که در هر مطالعه‌ی کیفی نگر تهدیدکننده است، از شیوه‌های اعتباربخشی اجماعی، کفایت ارجاعی، و انسجام ساختاری مبتنی بر جمع‌آوری چندگانه‌ی داده‌ها، استفاده و بهره‌گیری شده است.



جدول ۳ - توصیف نمرات کسب شده‌ی دانشجویان مورد پژوهش و یکایک رشته‌های مورد مطالعه در مقیاس هویت علمی

کل نمونه	علوم تربیتی			شیمی			مهندسی برق		
	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
۱۰۱	۲۹/۱	۴/۳۸	۳۴	۲۹/۳۲	۴/۷۸	۳۳	۲۹/۲۷	۴/۴	۳۴
۸۹	۲۵/۱۷	۵/۳۶	۳۱	۲۴/۶۷	۴/۶۸	۲۸	۲۴/۵۴	۵/۹۸	۳۰
۹۴	۲۴/۱۷	۵/۱۴	۳۰	۲۴/۶۳	۴/۷۵	۲۹	۲۲/۸۶	۶/۵۴	۳۵

ارائه‌ی یافته‌ها در کل نمونه و سه رشته‌ی مورد مطالعه

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ارزش میانگین نمره‌ی هویت علمی 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 که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۴ - نتیجه‌ی آزمون معناداری تحلیل واریانس در گروه‌های مقایسه

تحلیل واریانس	
کل نمونه	$P < 0/000$
علوم تربیتی	$P = 0/003$
شیمی	$P < 0/000$
مهندسی برق	$P < 0/000$

بحث و تفسیر

مواردی از جمله: بسط روحیه‌ی تفکر و تحقیق؛ تربیت مغزهای متفکر و واگرا؛ و پرورش انسان‌هایی خلاق، در زمره‌ی اهداف نظام آموزش عالی آمده است. خصیصه‌ای که برای یک فارغ‌التحصیل دانشگاهی و به عنوان کارشناس مدنظر است، نه دانش اندوخته‌ای مقلد و گنجینه‌ای از اطلاعات گسترده، که وی اندیشمندی پرسش‌گر و نقادی مجتهد است. محصول آرمانی، انسانی فرهیخته است که می‌تواند بر نظام‌های پیرامونی خویش مؤثر باشد. انتظار از یک فرد دارای هویت علمی بایسته، آن است که وی به جای مدرک‌گرایی و سودطلبی از مدارک علمی، دارای نیرومندی

راستا، هیجده دانشجوی
ناسایی و دعوت فرار گرفته
مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی،

از بررسی ثانویه‌ی نتایج و
عدم آری، یا کوپز و رضویه
نثی در جمع‌آوری داده‌ها
وباره از یافته‌ها، می‌توانند
نماد شوند. در این راستا
و عاطفی دانشجویان و با
تربیتی دانشگاه فردوسی
زخورد یاران آموزشی، به
در مسیری بود که هیچ‌یک

طالعه، از آزمون تحلیل
گیری شده است.

های که متناسب با مطالعات
ساحبه‌ی نیمه‌سازمان یافته
و نقادی مبتنی بر خبرگی
برای اطمینان از عدم

یفی نگر تهدیدکننده است،
ی بر جمع‌آوری چندگانه‌ی



در شور و شوق یادگیری و تولید علم بوده و از کاوش‌ها و جست‌وجوهای علمی دل‌سرد نگردد. اگر چه تقویت هویت علمی، یکی از رسالت‌های اساسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی قلمداد می‌شود، لیکن چنان‌چه در جدول (۴) مشاهده گردید، این هویت در میان دانشجویان مورد مطالعه به گونه‌ی معناداری کاهش یافته ($p < 0/000$) و در هر یک از سه دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی ($p < 0/003$) - علوم پایه ($p < 0/000$) - و مهندسی ($p < 0/000$) نیز چنین نتیجه‌ای مشاهده می‌شود. براساس مشاهده و مصاحبه پیرامون مؤلفه‌های مختلف برنامه‌ی درسی که می‌توانند بر کاهش هویت علمی در میان دانشجویان مؤثر باشند، نقش استادان (مدرسان) به عنوان یکی از پرننگ‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی جلوه‌گر می‌شود. استاد (مدرس) است که می‌تواند به عنوان الگوی عملی دانشجویان در شور و شوق یادگیری و تولید علم قرار گرفته و با سعه‌ی صدر، انعطاف، و رابطه‌ی علمی با دانشجویان، اسوه‌ای پایدار را برای ادامه‌ی حیات علمی مخاطبان فراهم آورد. لیکن به روز نبودن تعداد قابل توجهی از مدرسین؛ وجود مشاغل متعدد؛ و عدم انگیزه‌ی لازم در برقراری ارتباطات مستمر علمی با دانشجویان و فراتر از اوقات کلاسی، از جمله اموری هستند که در جهت تبیین نقش استاد به عنوان عاملی کاهنده برای هویت علمی دانشجویان ایفای نقش می‌نمایند. ضمن آن که روش‌های تدریس؛ ارزش‌یابی؛ و محتوا گزینی نیز از دیگر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی هستند که مستقیماً تحت نظر مدرس بوده و بر هویت علمی اثر گذارند. چنان‌چه آدامز (۱۹۹۲) نقش استادان یک دانشکده را در انتقال یک نظام فرهنگی مسلط - به طور خاص در آموزش عالی - مهم دانسته و آنان را کسانی می‌داند که عملاً همه چیز به آنان برمی‌گردد، کسانی که مستقیماً بر موضوعات تدریس، ارزش‌یابی، و برنامه‌ی درسی کنترل دارند. مهر محمدی (۱۳۷۴، ص ۲۶) نیز هم راستا یا تأکید بر این نقش می‌نویسد:

«بخش اعظم یادگیری دانش‌آموزان یا تأثیرگذاری نظام تعلیم و تربیت را، در آنچه در محیط یاددهی - یادگیری (کلاس درس) به منحصه‌ی ظهور می‌رسد باید جست‌وجو کرد. در این صورت باید حکم کرد که مؤثرترین و کارسازترین مؤلفه‌ی نظام تعلیم و تربیت، معلم یا همان کارگزار اصلی و حقیقی آموزش و پرورش است...»

این استاد است که در نظام آموزش عالی کشور ما نقش کاملاً فعال را برعهده داشته و از طریق تعیین محتوا - شیوه‌ی اداره‌ی کلاس - تعیین خط مشی مطالعه برای دانشجو و... نقش «جوینده‌ی دانش بودن» دانشجو را از او سلب، و او را در ورطه‌ی دانش‌آموزی نگه می‌دارد. این یکی از



عواملی است که به عنوان رگه‌ای مشترک در میان اظهارنظرهای دانشجویان مورد مصاحبه، قابلیت برجسته شدن دارد؛ چنانچه دانشجوی پسر رشته‌ی علوم تربیتی، عنوان می‌دارد:

«استاد ... روش تدریسش این طور است که می‌گوید: «من می‌آیم؛ صحبت می‌کنم؛ و شما هم گوش دهید» من فکر نمی‌کردم که دانشگاه این طوری باشد. یا دانشجوی دختر رشته‌ی علوم تربیتی عنوان می‌دارد:

«من فقط در این مدت [هفت ترم تحصیلی]، فقط یک یا دو استاد را دیده‌ام که با بقیه فرق دارند. همه شبیه به همدند. یعنی استاد، اول که می‌آید، کتاب‌ها را معرفی می‌کند و بعد می‌گوید که من امتحانم این جوریه، سر کلاس حضور و غیاب می‌کنم و ...»

این، «دایه‌ی مهربان‌تر از مادر شدن» و این «کاسه‌ی داغ‌تر از آتش شدن مدرس» است که دانشجو را از خود جهت دهی علمی و شور و شوق یادگیری فاصله بخشیده و او را در قعر کنترل مبتنی بر قدرت نگه می‌دارد. این همان چیزی است که ایلچ (۱۳۵۹، ص ۵۶) از آن تحت عنوان «تاج سه بر نامرئی» یاد می‌کند. به عبارت دیگر، در تخصیص عبارت «محکمه‌ی علم» به دانشگاه است که انتظار می‌رود استاد و دانشجو به مثابه‌ی قضاوت و هیئت منصفه‌ای حکیم و عالم، به نقد علم و دانش مبادرت ورزند. چنانچه کسمایی در اضافات پاورقی که بر ترجمه‌ی کتاب فوراستیه (۱۳۶۳ ص ۵۱) نوشته است، به متن سخنان برنارد شاو در جمع دانشگاهیان و در آستانه‌ی سال ۱۹۳۳ در بندر هنگ کنگ اشاره نموده و می‌نویسد:

«شما باید با استادان خود مباحثه کنید. اگر استاد تاریخ، نظرش را درباره‌ی تاریخ برای شما گفت، به او بگویید: نظر شما را شنیدیم؛ ولی در صدد خواهیم بود که بینیم استادان دیگر در این باره چه می‌گویند. و به استادان خود بگویید که در برابر ما به مناظره بنشینید و هر یک از شما از نظر خود دفاع کنید تا شاید ما در آن میان و از پیامد آن مباحثه‌ها و مناظره‌ها، بتوانیم حقیقتی را برای خود بازیابیم.»

با این نوع نگاه است که دیگر کلاس درس به عنوان مکانی برای انتقال صرف معلومات تلقی نمی‌شود؛ استاد - همانند تعریف فریره (۱۳۶۳، ص ۱۹) - به متخصصی سفسطه باز که شناخت بسته‌بندی شده را توزیع می‌کند، گفته نمی‌شود؛ و دانشجو نیز به عنوان مصرف کننده و خریدار این شناخت اطلاق نمی‌شود. بدیهی است که محکمه‌ی علم دانستن دانش، محتاج فضایی متناسب با

۱- منظور ایلچ، کلاه سه گوش پاپ‌هاست که این تاج مظهر قوای سه‌گانه‌ای است که در یک فرد جمع شده و معلم در آن واحد، به مثابه‌ی اسقف، پیامبر و کشیش جلوه‌گر می‌شود.

های علمی دل‌سرد نگردد. اگر آموزش عالی قلمداد می‌شود، نویان مورد مطالعه به گونه‌ی علوم تربیتی و روان شناسی بین نتیجه‌ای مشاهده می‌شود. درسی که می‌توانند بر کاهش به عنوان یکی از بررنگ‌ترین نتواند به عنوان الگوی عملی صدر، انعطاف، و رابطه‌ی بیان فراهم آورد. لیکن به روز انگیزه‌ی لازم در برقراری امور هیئتند که در جهت ایفای نقش می‌نمایند. ضمنی های برنامه‌ی درسی هستند که دامز (۱۹۹۲) نقش استادان ر آموزش عالی - مهم دانسته ستقیماً بر موضوعات تدریس، (۲) نیز هم راستا با تأکید بر این

علیم و تربیت را، در ظهور می‌رسد باید سازترین مؤلفه‌ی نظام پرورش است. ...»

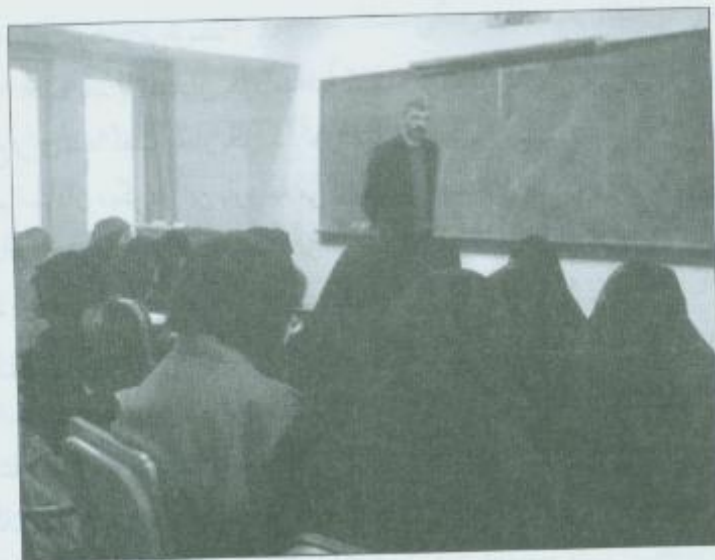
ال را برعهده داشته و از طریق تشجو و ... نقش «جوینده‌ی ننگه می‌دارد. این یکی از



نقادی و مباحثه‌ی همگانی در کلاس درس است، که این امر با فضای حاکم بر کلاس‌های دانشگاهی ما سازگار نبوده و بیشتر، دانشجویان را در کسوت موجوداتی خالی‌الذهن و تحت کنترل مدرس قلمداد می‌نماید چنان‌چه گوردن (۱۳۷۸، ص ۹۴) می‌نویسد:

«گتزلد - ۱۹۷۴ - ساختار فیزیکی کلاس درس را در انواع گوناگون مدارس توصیف کرده و بر آن است که: هر ساختار، تصور خاصی از دانش آموز آرمانی به ذهن کودکان القا می‌کند. به عنوان مثال، کلاس درس مستطیل شکل که میز و نیمکت دانش‌آموزان در ردیف‌های مستقیم و به هم پیوسته، محکم به کف کلاس پیچ شده‌اند و میز معلم روبه‌روی آن‌ها در وسط کلاس قرار گرفته این تصور را به ذهن القا می‌کند که دانش‌آموزان موجوداتی خالی‌الذهن و تحت کنترل معلم که تنها منبع یادگیری است، هستند.»

بر این اساس، یکی از عوامل بسیار حائز توجه در بیان دلایل کاهش هویت علمی در میان دانشجویان را می‌توان در شیوه‌ی چیدن و محیط فیزیکی کلاس درس دانست. هم‌چنان‌که پیش از این گذشت، در کلاس‌های مورد بررسی و در هر سه دانشکده‌ی مورد مطالعه، شیوه‌ی قرار گرفتن دانشجویان و مدرس همانند شیوه‌ی ترسیم شده توسط گتزلد بود. بر این اساس است که نقش آفرینی هر یک از طرفین از پیش تعیین می‌شود. (تصویر ۱)



تصویر ۱ - نمایش یک کلاس درس در دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی



در چنین کلاسی است که اگر یک یادگیرنده (دانشجو) مخالفتی را با مطلب ارائه شده توسط استاد داشته و یا بخواهد ابهام خود را در زمینه‌ی مرتبط با آن مطرح و به نقد موضوع، و نه قبول بی‌چون و چرای آن مبادرت نماید، می‌بایست که استاد به عنوان مقام حاکم بر کلاس درس به وی اجازه داده، و او در چارچوب از پیش تعیین شده به طرح موضوع بپردازد. دانشجوی دختر رشته‌ی شیمی در این خصوص عنوان می‌دارد:

«استاد برای سؤال کردن به ما فرصت نمی‌دهد. یا وقتی می‌گویند که بعداً این سؤال را مطرح کن، انگار که این سؤال بعداً جایگاهی ندارد و بعداً هم یا می‌رود پایین که ما باید در پارکینگ به دنبالش بدویم و یا ...»

این تحمیل فضا و مکان، همان چیزی است که زمر^۱ از آن تحت عنوان قانون دو سوم حاکم بر کلاس درس یاد می‌کند؛ در صورتی که شاید بتوان آن را به قانون نه دهم تعبیر کرد. مرتضوی (۱۳۷۶، ص ۴) در تشریح این قانون می‌نویسد:

«ربرت زمر - ۱۹۶۹ - قانون «دو سوم»^۲ را بر کلاس‌های درس حاکم می‌داند؛ یعنی دو سوم وقت کلاس یک نفر صحبت می‌کند و آن معلم است... همه‌ی خطوط، مستقیم هستند و صندلی‌ها به ردیف چیده شده‌اند و دانش‌آموزان مجبور می‌شوند فقط روبروی خود را نگاه کنند و هر چیز دیگری غیر از معلم را نادیده بگیرند... ماریا ماتسوری - ۱۹۶۴ - کودکانی را که حرکت نمی‌کنند و در نهایت فقط «تابعت» فرا می‌گیرند، به «پروانه‌هایی که سنجاق شده‌اند» تشبیه می‌کند.»

حال سؤال این است که مگر نمی‌توان با تغییر در چیدن صندلی‌های کلاس، به شیوه‌هایی از مشارکت مخاطبان در فرایند یاددهی - یادگیری مبادرت نمود. پاسخ این است که در بسیاری از کلاس‌ها خیر؛ چرا که همانند ترسیم گترلند (همان) در برخی از کلاس‌ها، صندلی‌ها به کف اتاق پیچ شده و جالب این‌جاست که این امر در پنج اتاق تازه‌ساز دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی که قدمتی یک ساله دارند، مشاهده می‌شود. (تصویر ۲)

۱ - Sommer, R.

۲ - Rule of two-thirds

حاکم بر کلاس‌های دانشگاهی ذهن و تحت کنترل مدرس

نوع گوناگون مدارس
ش آموز آرمانی به ذهن
ل که میز و نیمکت
کلاس پیچ شده‌اند و
به ذهن القا می‌کند که
منبع یادگیری است،

کاهش هویت علمی در میان
دانست. هم‌چنان که پیش از
ظالعه، شیوه‌ی قرارگرفتن
اساس است که نقش آفرینی



روان‌شناسی



تصویر ۲- نمایش بیچ‌شدن صندلی‌ها به کف کلاس درس

در واقع این نوع فضاست که می‌تواند «جوینده‌ی دانش نبودن» را به دانشجویان القا نماید؛ چنان‌چه نوید ادهم (۱۳۷۶ ص ۶) می‌نویسد:

«ادوارد تی هال^۱ در نظریه‌ی مهم خود به نام «زبان صامت» معتقد است که «فضا سخن می‌گوید» و «زمان حرف می‌زند».

بحث تأثیر مؤلفه‌ی مکان بر مشارکت دانشجو و هویت علمی، تنها به شیوه‌ی چیدن ختم نمی‌شود. چه این که تعداد صندلی‌ها و ظرفیت کلاس‌ها نیز در تبدیل شدن کلاس به مکان سخن‌رانی و انفعال متعاقب یادگیرنده بی‌تأثیر نخواهد بود. این بحثی چندین ساله است که: دانشگاه‌ها در جهت صرفه‌جویی اقتصادی به افزایش ظرفیت کلاس‌ها مبادرت ورزیده‌اند. افزون بر آن، سوداندیشی برخی مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی موازی است که آن نیز به این معضل دامن زده است.

شیوه‌ی چیدن صندلی‌ها، فضا، و ظرفیت کلاس‌ها، ضمن آن که به عنوان مؤلفه‌ی مکان فیزیکی در برنامه‌ی درسی مؤثر است، بستری را نیز در جهت اخذ روش تدریس بایسته توسط مدرس و به عنوان مؤلفه‌ای دیگر از برنامه‌ی درسی فراهم می‌آورد. آن‌چه که اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی روش تدریس، بارها به عنوان عامل محدودکننده، در مورد روش‌های سنتی

۱- Edward T. Hall

۲- این امر در رشته‌های علوم انسانی و دروس عمومی بیشتر مورد تأکید قرار گرفته که خود می‌تواند حاکی از ارزش‌گذاری کمتری به حوزه‌ی علوم انسانی باشد.



و به طور خاص روش سخن‌رانی ایراز داشته‌اند، به این ترتیب است که: این تعداد زیاد دانشجویست که می‌تواند بر فیزیک کلاس اثربخش بوده، و این فیزیک کلاس است که در جای خود می‌تواند روش تدریس استاد را جهت‌دهی نموده و سپس روش تدریس استاد است که می‌تواند انفعال، ناامیدی، سطحی‌انگاری، تفلای در حفظ طوطی‌وار و حتی تقلب را در مقابل فعالیت، شور و شوق یادگیری و خلاقیت و نوآوری به دنبال داشته باشند. براین اساس است که مهر محمدی (۱۳۷۴ ص ۲۳) روش‌های تدریس رایج در نظام آموزش را عمدتاً روش مستقیم یا سخن‌رانی دانسته که منجر به خصوصیات نامطلوب از قبیل تسلیم و انقیاد، و عدم رغبت و اهتمام نسبت به یادگیری و تعلم می‌شود.

دانشجوی دختر ترم آخر رشته‌ی شیمی در این خصوص عنوان می‌دارد:

«در دانشگاه، من در این شش ترمی که درس خوانده‌ام، هیچ درسی نداشته‌ام که به جز با شیوه‌ی معمولی (سخن‌رانی) تدریس شده باشد. این خیلی برایم جالب است که این ترم استادی داریم که خیلی سر کلاس راه می‌رود و بین صندلی‌ها قدم می‌زند و خیلی هم درس می‌پرسد... این خیلی برایم جالب است که این استاد به دانشجو می‌گوید: دفعه‌ی پیش هم که از تو درس پرسیدم، دستت رو بردی به گوشت. این دقت استاد خیلی برایم جالب بود...»

در واقع آن‌چه که از یک نظام تحصیلات دانشگاهی انتظار می‌رود، مباحثه و نقادی است. کشف حقیقت باید که توسط خود یادگیرنده و به صورتی فعالانه حاصل شده، و روش تدریس در دانشگاه باید که تسهیل‌کننده‌ی این مهم باشد. دانشجوی دختر رشته‌ی علوم تربیتی در خصوص معضلات مربوط به روش تدریس که منجر به عدم شور و شوق یادگیری دانشجویان می‌شود، اظهار می‌دارد:

«من خیلی ندیدم که استادی به جز سخن‌رانی، روشش روش دیگری باشه. تک و توک مواردی داشتیم که پرسش و پاسخ بوده، ولی خیلی کم. ما استادی داشتیم که نشسته اون جلو، بچه‌ها هر کاری دلشون خواسته، کردن؛ اما گوش ندادن. استاد هم حرفش رو زده و پا شده و رفته، بدون این که یک کلمه پای تخته بنویسه و یا از وسایل کمک آموزشی استفاده کنه، من اگه ببینم کسی به من اهمیت نمیده، کسی من رو تحویل نمی‌گیره، این برام اهمیت داره...»



کلاس درس

دن» را به دانشجویان القا نماید؛

امت» معتقد است که «فضا

ی، تنها به شیوه‌ی چیدن ختم شدن کلاس به مکان سخن‌رانی و به است که: دانشگاه‌ها در جهت هاند. افزون بر آن، سوداندیشی این معضل دامن زده است.

که به عنوان مؤلفه‌ی مکان فیزیکی تدریس بایسته توسط مدرس و به عضای هیئت علمی شرکت کننده کننده، در مورد روش‌های سنتی

Edward T.Hall

قرار گرفته که خود می‌تواند حاکی از

صحتش تموم بنشه و بیاد باین و بعد دستی و، تمام بنشه ...»
این برای یادگیرنده بسیار مهم است که بداند چه انتظاری از او می‌رود و محتوای پیش‌روی او چگونه به این انتظار مؤثر می‌افتد. او به دنبال «کیستی» خود است و نتافتن پاسخی مناسب برای او، وی را دچار سردرگمی علمی و مآلاً عدم انگیزه‌ی لازم در مواجهه با چالش‌های علمی و دانشجویی می‌نماید؛ چنانچه کومبز (۱۳۷۰، ص ۷)، یکی از اصول مهم یادگیری را در این جمله خلاصه می‌کند که آن‌چه یاد گرفته می‌شود، ثابمی از مقاصد یادگیرنده است. با این وصف، اگر چه در بدو تحصیل و در دانشگاه‌های مختلف به دانشجویان کتابچه‌هایی تحت عنوان «راهنمای تحصیلی دانشجوی» و مشتمل بر اطلاعات و مقررات آموزشی، دانشجویی و انضباطی ارائه شده و یاد برخی از دانشکده‌ها، ریز واحدها برای هر گرایش ارائه می‌شود، لیکن به طور تخصصی و متناسب با هر رشته، مجموعه‌ی غایبات و انتظارات به گونه‌ای مدون در اختیار دانشجویان قرار نمی‌گیرد؛ چنانچه دانشجویی پس رشته‌ی علوم تربیتی عنوان می‌دارد:

«من نمی‌دانم و برایم تعریف نشده است که پس از چهار سال چه انتظاری از من است و چه تعریفی باید بشوم. متأسفانه این در دانشگاه نیست.»

حتی اگر پذیرفته شود که برخی از استادان در خلال جلسات کلاسی و یا در شروع تحصیل دانشجویان، با آنان پیرامون رشته‌ی تخصصی و غایبات آموزشی سخن می‌گویند، لیکن عدم همسویی انتظارات مطرح شده که خود برخاسته از نوع نگاه‌های متفاوت اساتید است، نتیجه‌ای جز سردرگمی بیشتر و به دنبال آن کاهش هر چه بیشتر هویت علمی را در دانشجویان به دنبال نخواهد داشت؛ چنانچه دانشجویی پس رشته‌ی مهندسی برق عنوان می‌کند:

«یکی از استادان به ما می‌گفت که این درس‌های عمومی و اصلی، در نهایت به درد شما نمی‌خورد. شما باید بروید business یاد بگیرید و بفهمید که اگر خواستید

قراردادی ببندید...»

محتوای دروس نیز از جمله مواردی است که عدم خوانایی آن با نیازهای واقعی دانشجویان و عدم ارتباط افقی و عمودی آن با دیگر موضوعات مورد تدریس، می‌تواند سبب کاهش علاقه‌ی یادگیرنده‌ها به بی‌گیری و کاوش علمی شود. هم‌چنین متناسب بودن حجم و به روز بودن آن، از نکات مهم قلداد می‌شوند. در خصوص عدم ارتباط افقی میان مطالب ارائه شده، دانشجویی دختر رشته‌ی علوم تربیتی بیان می‌کند:

«محتوا که محتوا نیست. چند نظریه را پشت سر هم به ما می‌گویند... این ارتباط

و یا دانشجویی پس رشته‌ی علوم تربیتی در همین راستا ابراز می‌کند:

«... مثلاً یکی از اساتید می‌آید سر کلاس و شروع می‌کند به کتاب خواندن. یعنی

کتاب را باز میکند، چهار خط می‌خواند و به توضیح مختصری می‌دهد، باز دوباره چهار خط می‌خواند. این روش تدریس بهترین روش تدریس است. ما نوی دبیرستان هم این روش تدریس رو نداشتیم. ما نوی دبیرستان فهمیدیم که اگر معلم این طوری باشه، یعنی چیزی بارش نیست. این روش تدریس خیلی تدریس بدی...»

اگر چه این معضل در تمامی دانشکده‌های مورد مطالعه خودنمایی می‌نماید، لیکن در موارد استخراج شده از مصاحبه با دانشجویان علوم انسانی - رشته‌ی علوم تربیتی - برجستگی بیشتری نمایان است؛ چرا که اولاً دانشجویان رشته‌ی علوم تربیتی در محتوای دروس خود بیشتر با روش‌های فعال تدریس مواجه بوده و ثانیاً این که دانشجویان رشته‌های شیمی و مهندسی برق که بیشتر با مباحث فرمول‌بندی شده و یا قوانین اثبات شده‌ی تجربی و آزمایشگاهی مواجه‌اند، انتظاری هم‌چون دانشجویان رشته‌های علوم انسانی از ورود به مباحث کلاسی و مشارکت در هدایت مباحث کلاسی نداشته و یا حداقل بروز ندادند. این در حالی است که دانشجویان مصاحبه شده‌ی رشته‌ی علوم تربیتی پیش از دانشجویان دو رشته‌ی دیگر از استقبال استادان خود نسبت به ارائه‌ی کنفرانس‌های دانشجویی حکایت کرده و نیز این در حالی است که با به خاطر عدم تسلط کامل استاد و یا سنبال کردن کلاس توسط وی، انتظاری قابل قبول از کاوش علمی دانشجویان حاصل نشده است. در خصوص شیوه‌ی ارائه‌ی کنفرانس کلاسی، دانشجویی پس رشته‌ی علوم تربیتی عنوان می‌کند:

«اولین کنفرانسی که ارائه شد، من اصلاً ناامید شدم. اولین کنفرانسی که ارائه شد، یک خانمی رفت و از روی چند کاغذ خواند و بعد برایش دست زدم و آمدند نشستند. نه نقدی شد، نه بحثی شد و کلاً از روز اول این طور بود که ما شناختیم دانشگاه را... استاد [اول ترم] می‌آید سر کلاس و کنفرانس‌هایی را مشخص می‌کند و می‌گوید آقای فلان شما چه کنفرانسی می‌دهید، و خانم فلان شما چه کنفرانسی می‌دهید، و جلسه‌ی اول که به همین سبک می‌گذرد.»

اگر یک درس دو واحدی باشد، حدود دو جلسه را استاد نمی‌آید و حدود دو جلسه را دانشجویان تعطیل می‌کنند و یک جلسه هم استاد می‌آید کنفرانس را مشخص می‌کند و بقیه هم، یک دانشجو می‌آید و کنفرانس می‌دهد که بقیه‌ی بچه‌ها هم گوش نمی‌دهند و... استاد هم هیچ نمی‌گفت. نه بحثی می‌کنه و نه نقدی. تا این که دانشجوی

میان نظریه‌ها باید یک جایزه‌ای داشته باشد که من قبول کنم یا یک فرصتی داشته باشم؛ اما این طوری نیست...»

در خصوص به روز نبودن محتوای ارائه شده به دانشجویان، که عملاً این معضل به مدرس بر می‌گردد، دانشجوی بسیر رشته‌ی مهندسی برق می‌گوید:

«من اول که می‌آم، احساس می‌کنم که در دانشگاه برخلاف مدرسه باید درس بخوانم. حتی دانشجوی روز اولی که وارد می‌شود... برای یک درس می‌خواهد که کتاب‌های اضافی بخرد؛ اما استاد جزوه‌ای دارد که اصلاً دارد باره می‌شود و معلوم می‌شود که این مال بیست سال قبل است.»

اگر دانشجوی احساس کند که مجبور به مطالعه‌ی منبعی است که با هدفی غیر و یا حتی موازی با اهداف مطرح شده‌ی نظام آموزشی به او معرفی شده، پدیده‌ی است که دست به مقاومت درونی بزند و این از انگیزه‌اش برای مواجهه‌ای قوی با محتوا بکاهد. در این راستا، دانشجوی دختر رشته‌ی علوم تربیتی می‌گوید:

«اکثر استادان ما کتاب‌هایی را معرفی می‌کنند که خودشان نوشته‌اند. مثلاً درسی داشتیم به اسم... و استاد درس، کتاب... را به ما معرفی کرد که هیچ ارتباطی نداشت.»

یکی دیگر از نکات قابل تأملی که می‌تواند بر شور و شوق یادگیری و هویت علمی دانشجویان مؤثر باشد، زمان معرفی منبع در طول نیم‌سال و مجال مطالعه و فرصت‌دهی به یادگیرنده‌ها، در کسب لذت حاصل از یادگیری است. چه آن‌که به قول بلوم (۱۳۶ ص ۸۷) کسب لذات حاصل از یادگیری واحدهای پیشین است که مهم‌ترین انگیزه را برای یادگیری واحدهای بعدی فراهم می‌آورد. هنگامی که استاد به هر دلیل از معرفی منبع مطالعه در ابتدای نیم‌سال امتناع ورزیده و بار اصلی را در اواخر ترم به دانشجویان عرضه نماید، پیامدی جز ترس و دلهره و مآلاً مواجهه‌ی سطحی در جهت اخذ نمره‌ای برای قبولی متصور نخواهد بود. چه این‌که یادگیری عمیق و انتقال مطالب به حافظه‌ی دراز مدت، مستلزم رسوب یادگیری است. دانشجوی بسیر رشته‌ی علوم تربیتی در این خصوص عنوان می‌دارد:

«یکی از مشکلاتی که استادان ما دارند این است که وقتی می‌آیند به کلاس، مرددند که این کتاب را معرفی کنند یا آن کتاب را. مثلاً در درس... استاد مردد بود و می‌گفت که من باید بروم و ببینم که آیا این کتاب را آورده‌اند تا سفارش بدهم و...»

۱ - Bloom.B.

این طوری یک جلسه می‌رفت و جلسه‌ی بعد هم... من یادم می‌آید که چون ترم دوم بود، بعد از عید کتاب به ما معرفی شد. وقتی که دوستم رفت و این کتاب را از آستان قدس گرفت، گفتم که حجتش هم زیاد است.»

از دیگر مؤلفه‌های قابل بررسی برنامه‌ی درسی پیرامون کاهش هویت علمی دانشجویان مورد مطالعه و در جهت کاهش هویت علمی، مؤلفه‌ی ارزش‌یابی است. پدیده‌ی است که چنانچه انگیزه‌ی یادگیرنده به اموری غیر از خردورزی و دانش‌پوری معطوف بوده و استاد نیز جز بازگویی نقلی وقایع و پدیده‌ها به امر دیگری مبادرت نوردد، ارزش‌یابی صرفاً در طبقات پایین حیطه‌ی شناختی رخ خواهد داد؛ لیکن چنانچه ارزش‌یابی متکی بر قوه‌ی پردازش و تحلیل و ترکیب و قضاوت اجتهادگونه‌ی دانشجویان صورت پذیرد، پدیده‌ی است که آنان به طبقات بالاتری از حیطه‌ی شناختی نائل شده و از بازسناسی به بازخوانی، و از حافظه‌ی سپاری به شناخت روایت و پدیده‌ها دست خواهند بازید. در آن نظام دانشگاهی که ارزش‌یابی‌ها بر اساس انتظارات واقعی از دانشجوی یعنی بروز نوآوری و خلاقیت، تحلیل، نقد، و قضاوت انجام پذیرد، به گونه‌ای نظام‌دار دیگر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی در مسیر بایسته‌ی خود قرار گرفته و دست‌یابی به بسیاری از اهداف آرمانی نظام آموزشی عالی تضمین می‌گردد. چه این‌که در چنین نظامی است که دانشجوی به خاطر موفقیت در یک درس، به یادگیری عمیق، نائل بر مطالب، مطالعه‌ی کتب بیشتر، و مباحثه با دیگر هم‌کلاسی‌ها و دانشجویان بالاتر از خود، مبادرت ورزیده و در این شرایط است که حضور و یا عدم حضور در کلاس درس کاملاً آزاد بوده و خود به خود حربه‌ی زیست حضور و غیاب کم‌رنگ شده و از بین می‌رود. این خود دانشجوی است که بر اساس اهمیتی که برای یادگیری یک محتوا و یا مطلبی معنی قائل است، همانند زنبور عسل به چشیدن شهد علم و دانش از محضر استادان و کلاس‌های مختلف مبادرت نموده، و نظام دانشجویی در معنای عمیق آن شکل می‌گیرد. این سخن مطابق با ادعای براون و آنچلا (۱۹۹۱ ص ۴) است که روش‌های سنجش و ارزش‌یابی تحصیلی را دارای تأثیر بیشتری در ماهیت و چگونگی یادگیری دانشجویان در مقایسه با هر عامل دیگری دانسته و این تأثیر را حتی بسیار مهم‌تر از مواد تدریس می‌دانند. دانشجوی دختر رشته علوم تربیتی، شیمی و مهندسی برق در خصوص ارزش‌یابی معمول استادان در پایان ترم‌های تحصیلی می‌گوید:

«شیوه‌ی ارزش‌یابی استادان به نحوی است که همان چیزی را که در کلاس ارائه می‌دهند، همان را از دانشجوی می‌خواهند و من فکر می‌کنم که باید پیش از این را بخواهند و این باعث می‌شود که دانشجویان محدود به منابعی اندک شده، و دیگر شوقی

۱ - Brown.S.

۲ - Angela.G.



سنجش طیفان حافظه و ادراک و قوه‌ی بازنمایی مناسب هستند، بسیاری از ارزش‌یابی‌های مدرسی از سؤالاتی چند گزینه‌ای تشکیل یافته که خود، جهت‌دهنده به دانشجویان در مسیر نوع مطالعه و یادگیری است. چنان‌چه براساس بررسی پژوهش‌گر در خلال سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲، بیش از هفتاد درصد آزمون‌های اجرا شده برای دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی از نوع چند گزینه‌ای بوده است. البته نباید غافل بود که این امر می‌تواند متأثر از تعداد زیاد دانشجو در کلاس درس، و تدریس بیش از حد مؤلف مدرس باشد، چنان‌چه دانشجوی دیگری که در رشته‌ی علوم تربیتی تحصیل می‌کند، عنوان می‌نماید:

«... این استاد اگر چه گفته بود که امتحان تشریحی است، لیکن در پایان ترم، سؤالات را تستی داد و گفت که من وقت تصحیح برگه‌ها را نداشته‌ام».

براین اساس است که ساهیل و مک داوول (۱۹۹۸) ص ۳۹۱ در قالب یافته‌های پژوهشی خود اشاره می‌نمایند که دانشجویان بازناسا بازناسا که از امتحانات و شیوه‌های ارزش‌یابی خود می‌گیرند، به شیوه‌ی مطالعه و تعامل با مطالب علمی شان جهت می‌دهند. آن‌ها به نقل از راسدن عنوان می‌دارند که روش‌های سنجش نامناسب، فشار سخنی را بر روی یادگیرنده‌ها و در جهت اخذ رویکردی غلط نسبت به یادگیری، تحمیل می‌نماید. این امر می‌تواند تا حدود زیادی نیز به انجام ارزش‌یابی در یک مرحله و آن هم در پایان ترم مربوط باشد که ضمن ایجاد فشار روانی مضاعف و اضطراب مغل یادگیری در دانشجویان، آن‌ها را از لذت یادگیری فاصله بخشد؛ چنان‌چه دانشجوی دیگری رشته‌ی شیمی اظهار می‌دارد:

«یک مشکل این است که اساتید، دانشجویان را گام به گام ارزش‌یابی نکرده و یک دفعه ارزش‌یابی می‌کنند».

اما تمامی این موارد نمی‌توانند سبب شوند که خود دانشجو به عنوان یک رکن اساسی به فراموشی سپرده شده و رفتارهای ورودی شناختی و عاطفی وی مورد توجه قرار نگیرند. این رسالت اساسی نهاد آموزش و پرورش عمومی است که محصولی را که به عنوان فارغ‌التحصیل از نظام خود به نظام آموزش عالی تحویل می‌دهد، دارای حداقل شایستگی‌ها و کفایت‌ها باشد. امروزه آن‌چه در نظام‌های نوین آموزشی و در قالب تربیت کیفی فراگیر (TQE) مدنظر قرار می‌گیرد، آن است که

۱ - Sumbell, K.

۲ - Mc Dowell, L.

۳ - Ramsden, 1992.

۴ - Entry Behavior

۵ - Total Quality Education - منظور از تربیت کیفی فراگیر آن است که نظام آموزشی باید محصول ورودی خود را

از حیث کیفیت، به طور کامل تحویل گرفته، کیفیت کامل را در مسیر فرایند یاددهی به او، اجرا نموده و با کیفیت کامل تحویل دهد. برای مطالعه‌ی بیشتر می‌توان به کتاب آموزش و پرورش کیفی فراگیر - ترجمه و تألیف شهابی وردکی، کوهستانی، مهروم و دیگران، نشر آستان قدس، ۱۳۸۲ مراجعه نمود.



هم برای مطالعه‌ی منابع دیگر ندارند.»
و با دانشجویی دختر رشته‌ی علوم تربیتی بیان می‌کند:
«شاید در هر ترم که هفت یا هشت درس داریم، فقط یک درس ما قوه‌ی تحلیل

را بسنجد و بقیه‌اش همه امنکی برا حافظه است.»
از جمله موارد دیگری که سبب می‌شود دانشجویان نسبت به مطالعه و شوق یادگیری فاصلا نمایند، عدم اطمینان از رابطه‌ی قوی میان مطالعه و نتیجه‌ی حاصل از آن است. اعتقاد باطلی در میان مدرسان مبنی بر این که بیست متعلق به خدا، نوزده متعلق به پیامبر (ص)، و هیجده متعلق به خود تاد بوده و نمره قوی‌ترین دانشجو می‌تواند از هفده شروع شود، دلیلی است که می‌تواند باعث هش واریانس میان نمرات حاصل از نوانسندی دانشجویان گردیده و بالمآل کاهش جدیت را به‌خصوص میان دانشجویان قوی‌تر به جا گذارد. ضمن آن که این امر بیشتر در دانشکده‌هایی همانند مهندسی چشم می‌خورد. البته در دانشکده‌های علوم انسانی، بیشتر، میل به دادن نمراتی بیش از حق واقعی دانشجویان وجود دارد. البته در دانشکده‌های علوم انسانی، بیشتر، میل به دادن نمراتی بیش از حق واقعی دانشجویان نیز پای‌بندی دیگر استادان را به آن، حقی طبیعی برای خود قلمداد نمی‌نمایند، در راستای همین خیراندیشی عامیانه است که با ارزش‌یابی‌های کلاسی معیار مرجع هیچ‌کس نیستند؛ اما مهم‌تر از همه این‌ها، عدم اطمینان دانشجویان از دریافت حق واقعی آن‌هاست؛ نشان‌چه دانشجویی دختر رشته‌ی شیمی بیان می‌کند:

«استادی داریم که بچه‌ها می‌گویند هر چه هم نلانش کنید، ماکزیمم نمره ۱۴ است؛ چه فوقی دارد که بخوانیم یا نخوانیم...»

با دانشجویی پسر رشته‌ی مهندسی برق عنوان می‌کند:
«اصلاً ما اطمینان نداریم که برگه‌ی امتحانی ما صحیح می‌شود یا خیر. ما نمی‌دانیم

که نمره‌ای که می‌گیریم از کجا آمده است. Range نمره‌ی استاد، در تمامی ترم‌ها یکی است؛ اعم از این که ورودی قوی باشد یا ضعیف. این خودش پیام دارد؛ یعنی معلوم می‌شود که استاد این Range برایش مهم است و نه عملکرد واقعی دانشجو».

در حالی که هر کدام از انواع سؤالات مرتبط با آزمون‌های پیش‌رفت تحصیلی در سنجش طیفان و انتظاراتی معین از حیطة‌ی شناختی کارآمدی دارند و سؤالات چند گزینه‌ای بیشتر برای

ادامه‌ی تحصیلات دانشگاهی - ابراز تمایل خود را به گزینه‌ی نخست نمایان کردند. نباید شک نمود که در هنگام انتشار آمارهایی مبنی بر مجرد باقی ماندن بیش از یک میلیون و هفتصد هزار دختر در شرایطی که تمامی سران ازدواج نموده باشند، ادامه‌ی تحصیلات دانشگاهی با هدف کسب مدرک و پایگاهی اجتماعی که ادامه‌ی حیات طبیعی را برای آنان سهل تر نماید، امری اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. جمع دانشجویی و فشار گروهی دانشجویان نیز بر هم رنگ شدن دانشجویانی که از هویت علمی بالاتری برخوردارند، بی تأثیر نیست؛ چنانچه دانشجویی دختر رشته‌ی علوم تربیتی در این خصوص بیان می‌دارد:

«در زمینه‌ی تفکر انتقادی، یک مشکل، خود دانشجویان هستند. وقتی یک دانشجو اظهار نظر می‌کند، دانشجویان دیگر نظر نمی‌دهند که این، یا به علت بی حوصلگی و یا عدم مطالعه است، و هنگامی که یک دانشجو هم به صورت Active وارد می‌شود، دانشجویان دیگر موضوع می‌گیرند و می‌گویند چرا با این سوالات وقت کلاس را می‌گیری و بعد یا داخل کلاس و یا خارج کلاس، این عمل دانشجو را سرکوب می‌کنند.»

مورد توجه قرار دادن نظر دانشجویان ترم‌های بالاتر در انتخاب شیوه‌ی مطالعه و برخورد با جنبه‌های علمی نیز از جمله مواردی است که دانشجویان را از حیث هویت علمی و از همان بدو ورود به محیط دانشگاه، تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ چنانچه دانشجویی پسر رشته‌ی مهندسی برق عنوان می‌کند:

«این ترم بالایی‌ها خیلی مؤثرند. قبل از انتخاب واحد، بچه‌ها پیش ترم بالایی‌ها می‌روند و روی حرف آن‌ها حساب می‌کنند و ... مثلاً من یکی از دوستانم بودم که در طول ترم، استاد خیلی از آن‌ها کار کشیده بود و او به من می‌گفت که با این استاد درس بگیر. اما در پایان ترم، همان استاد نمرات را به روی نمودار بود و به همه دو یا سه نمره داد و همان دانشجو به من می‌گفت که با این استاد درس بگیر، که استاد خوبی است.»

براساس آنچه گذشت، محورهایی را که منجر به کسب تجارب ضد تربیتی شده و در قالب برنامه‌ی درسی وجود دارند، می‌توان در قالب جدول (۵) نمایش داد:

- ۱- روزنامه‌ی قدس مورخ ۱۳۸۲/۷/۱۵؛ واکاوی یک معضل؛ دختران و سران مجرد، پست دیوار ازدواج - آمار اعلام شده توسط زهرا شجاعی، مشاور رئیس جمهور.
- ۲- برای مثال در تیرهای صفحه‌ی اول نشریه‌ی گفتگو (نشریه‌ی ۶) دیرخانه‌ی نوری عالی انقلاب فرهنگی این عبارت وجود دارد: «با افزایش دختران مجردی که موفق به ازدواج نمی‌شوند، چه باید کرد؟ او در تیر صفحه‌ی نخست شماره‌ی ۲ از همین نشریه آورده شده است؛ «افزایش بلوغ دختران در دانشگاه‌ها؛ تهدید یا فرصت».

فراگیر در وهله‌ی نخست باید دارای رفتارهای ورودی کامل و بیش نیاز بوده تا بتوانند به عنوان محصولی کیفی از نظام آموزشی خارج گردند. در مطالعه‌ای که مهرام (۱۳۷۴) و با هدف شناخت رفتارهای ورودی دانشجویان رشته‌ی روان‌شناسی در درس آمار توصیفی انجام داد، از مجموع ۴۶ نفر دانشجویی کلاس آمار توصیفی، ۳۴/۷۸ درصد آن‌ها در خصوص خواندن اعداد اعشاری، ۵۸/۹۶ درصد در محاسبه‌ی چهار عمل اصلی در اعداد اعشاری، و ۷۶/۰۸ درصد در جذرگیری اعداد صحیح ناتوان بودند. باید توجه داشت که مشکل در این‌جا تنها معطوف به نقص در رفتار ورودی شناختی نیست. این تقیصه خود منجر به افت و کاهش خود پنداره و عزت نفس گردیده و قدرت جانش با مفاهیم بدیع و پردازش‌های آتی را نیز کاهش داده و این چرخه، استمرار خواهد یافت.

دانشجویی پسر رشته‌ی مهندسی برق عنوان می‌دارد:

«مکانیزم مطالعه در دبیرستان و دانشگاه خیلی متفاوت است. ما در مدرسه و در کنکوره، یک جور هستیم و در دانشگاه یک جور دیگر هستیم... برای همین، اصولاً دانشجویان ترم اول و دوم، دچار مشکل می‌شوند. علم کسب کردن، راهی است که ما باید از سال اول دبستان یاد بگیریم.»

در راستای عدم رفتار ورودی عاطفی کامل مخاطبان نیز، دانشجویی دختر رشته‌ی شیمی بیان می‌کند:

«من ذهنیت قبل از دانشگاه را فکر می‌کنم که باید اصلاح شود. من وقتی کنکور می‌دادم، تمام فکر و ذکرم این بود که فقط سد کنکور را رد کنم و وارد دانشگاه بشوم. بنابراین چون هدف کاملاً مشخصی وجود ندارد، اصل، همان کسب مدرک شده است. یعنی دیگر یک فرد که لیسانس نداشته باشد، اصلاً هیچ چیز ندارد.»

این‌گونه ادعاها مؤید مشاهده‌ای است که بزوهش‌گر در ابتدای نیم‌سال اول ۸۳-۱۳۸۲ از کلاس دانشجویان تازه وارد روان‌شناسی داشت. آن‌هم هنگامی که به کلاس وارد شده و مشاهده نمود که پیش از چهل دانشجویی دختر در کلاس ننسته و حتی یک دانشجویی پسر در کلاس، حاضر نیست. زمانی که محقق در مقام مدرس کلاس از دانشجویان علت را جویا شد، آن‌ها با هیجانی وصف نشدنی، علت را در ساعتی تر بودن دختران نسبت به سران دانستند؛ لیکن پس از مدتی که رابطه‌ی عاطفی و علمی میان مدرس و دانشجویان حاصل شد، بیش از نیمی از همان دانشجویان، انتخاب خود را میان دو گزینه‌ی آری - به خواستگاری خوش سیما، پول‌دار، و دارای موقعیت اجتماعی، و یا

جدول ۵ - محورهای منجر به کسب تجربی ضد تربیتی

مؤلفه	محورهای منجر به کسب تجربی ضد تربیتی
استاد (مدرس)	<ul style="list-style-type: none"> - به روز نبودن؛ - وجود مشاغل متعدد؛ - عدم انگیزی لازم در برقراری ارتباط مستمر علمی با دانشجویان؛ - نوع نگاه نسبت به دانشجو، آموزنده دانش بودن به جای جوینده دانش بودن؛ - غلبه‌ی نگاه عاطفی و اعطای نمره در مسیری که مشکلات دانشجو حل شود (در مواردی) و یا در نقطه‌ی مقابل، سخت‌گیری در نمردهی؛ - زمان معرفی منبع مطالعه در روزهای پایانی ترم تحصیلی. - عدم وقوف جامع دانشجو نسبت به انتظاراتی که از او وجود دارد (خود، جامعه، اسناد، نغل و ...) - فقدان رفتارهای ورودی شناختی و عاطفی کامل؛ - فقدان انگیزه و عدم برقراری ارتباطی قوی میان تحصیل و علم‌آموزی یا پاسخ به نیازهای آینده.
دانشجو	<ul style="list-style-type: none"> - شیوه‌ی چندمان‌صندلی‌ها؛ ردیفی و پشت سرهم؛ - شکل کلاس از نوع هندسی (مستطیل منگن)؛ - تعداد صندلی‌های کلاس؛ وجود بیش از چهل صندلی در کلاس‌ها؛ - بیج‌نشین صندلی‌ها به کف کلاس؛ - فرار گرفتن مین اسناد (تیبون) در مقابل دانشجویان.
مکان فیزیکی	انتقال صرف معلومات و برعهده‌گیری نقش فعال توسط مدرس (غالب بودن شیوه‌ی سخن‌رانی).
روش تدریس	طراحی سؤالات براساس هدف‌های مربوط به طبقات پایین‌تر حیطه‌ی شناختی؛ غلبه دانشن سؤالات از نوع چند گزینه‌ای و بازسناسی به جای سؤالات از نوع بازخوانی؛
ارزش‌یابی	عدم اتمام ارزش‌یابی به صورت گام به گام و اجرای آن به صورت یک‌باره و متراکم.
محتوا	<ul style="list-style-type: none"> - عدم همخوانی با نیازهای واقعی دانشجو؛ - عدم ارتباط افقی و عمودی با دیگر موضوعات مورد تدریس؛ - عدم تناسب حجم محتوای با سطح مخاطبان؛ - به روز نبودن محتوا.
قوانین و مقررات	<ul style="list-style-type: none"> - افزایش ظرفیت کلاس‌ها؛ - حضور و غیاب دانشجویی.

پیشنهاد به برنامه‌ریزان و طراحان نظام آموزش عالی

- ۱- طراحی و تغییر کلاس‌های درس از شکل مستطیل به مربع و امکان نشستن دانشجویان به صورت مین گردد.
- این امر، امکان تعامل همه جانبه‌ی شرکت‌کننده‌ها در کلاس درس را فراهم آورده و از نقش فعال «مدرس» کاسته و دانشجو را بیشتر به عرصه‌ی خردورزی نزدیک می‌نماید. بدیهی است که این امر باید همراه با تجدید نظر در سقف تعداد دانشجویان در هر کلاس صورت پذیرد.
- ۲- اتخاذ شیوه‌هایی جهت تغییر نگرش و ارتقای سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای استادان در ایفای نقش خود. به عبارت دیگر، باید به مدرس کمک شود تا خود را پیش از «انتقال دهنده‌ی محتوا»، راهنمایی تصور کند که به نیازهای مخاطبان پاسخ می‌دهد. این امر باید با تجدید نظر در بیان انتظارات نسبت به دانشجو، شیوه‌ی تدریس، و شیوه‌ی ارزش‌یابی همراه شود.
- ۳- انجام کیفی فعالیت‌های آموزشی، جز با دریافت دانشجو به عنوان درون‌داد شایسته و به صورت «کیفیت کامل» ممکن نیست. نظام آموزش و پرورش می‌بایست که تحولی «انقلاب گونه» را برای نظام آموزش و پرورش رسمی کشور طراحی و به مرحله‌ی اجرا درآورد. اگر چه چنین به نظر می‌رسد که نظام آموزش و پرورش رسمی از میان حیطه‌های مختلف هدف‌ها، تمرکز بیشتری را بر بعد شناختی دارد؛ لیکن مطالعه‌ی درون‌دادها از حیث رفتار ورودی و کارنامه‌ی نمرات خام دانشجویان ورودی، وضعیت رضایت بخشی را نمایان ساخته است.
- ۴- انجام ارزش‌یابی از آموخته‌های دانشجویان به صورت تراکمی و یک‌باره، منجر به عدم تلاش مستمر آنان در طول نیم‌سال تحصیلی و کاهش اعتماد به نفس مخاطبان در چالش با محتوا و امید به موفقیت می‌گردد. بر این اساس پیش‌نهاد می‌شود تا ارزش‌یابی‌های تحصیلی به شیوه‌ای گام به گام انجام شده و کارگاه‌هایی نیز با عنوان «سنجش و اندازه‌گیری» و به منظور ارائه‌ی شیوه‌های نوین ارزش‌یابی متناسب با محیط‌های دانشگاهی برای مدرسین برگزار شود.
- ۵- با عنایت به ضرورت «جوینده‌ی دانش بودن» برای دانشجویان، پیش‌نهاد می‌شود تا دانشگاه‌ها در مسیری هدایت شوند که حضور و غیاب در آنان کم‌رنگ شده و در مقابل، انتظارات از دانشجویان به صورتی صریح بیان، و جدیت در ارزیابی دقیق از این انتظارات، جای‌گزین آن شود.
- ۶- معرفی منابع درسی در انتهای نیم‌سال تحصیلی باعث عدم انتقال مطالب به حافظه‌ی دراز مدت و تأکید بر حفظ طوطی‌وار می‌شود. پیش‌نهاد می‌شود تا مدرسین به معرفی منابع درسی در ابتدای نیم‌سال تحصیلی ملزم شوند.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴): «بررسی ارتباط میان تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس، و خلافت»، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت: شماره‌ی ۴، صص ۳۶-۲۲.
- (۱۳۸۱): برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها: تهران: به نشر.
- نوید ادهم، مهدی (۱۳۷۶): پیام مدرسه: تهران: انتشارات مدرسه: چاپ دوم.
- هومن، حیدر علی (۱۳۷۰): استنباط آماری در پژوهش رفتاری: تهران: نشر دنیا.

منابع لاتین

- Adams, M. (1992). "Academic Culture: The Hidden Curriculum". *New Directions For Teaching And Learning*, No. 49. [Online]. <www.podnetwork.org>. [25 Dec 2001].
- Ahola, S.(2000). *Hidden Curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?*. Research Unit for the sociology for education -. University of Turku.
- Ary, D. Jacobs, L. Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education*. (Fifth Ed). Florida: Rinehart & Winston.
- Ausbrooks, R.(2000). *What is schools hidden curriculum teaching your child?*. [Online]. <www.Parentingteens.com/curriculum_shtm>. [8 Aug 2001]
- Borg, W.R, Gall, M.D. (1989). *Educational research*. (Fifth edition). New York: Longman.
- Eisner,E.w.(1994). *The Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. (Third Edition). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Gretchen, C. Rossman, M. (1999). *Designing qualitative research*. (3rd Edition). London: Sage publication
- Kagan, J. Mc Call,R. B(1986). *Fundamental statistics for behavioral sciences*. (4th Ed). Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kaplan, R.M.(1987). *Basic statistics for the behavioral sciences*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Margolis,E. [Editor] (2001). *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge.
- Ormstein,A.C. Hunkins, F.P.(1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. (Second Ed). Massachusetts: Allyn and Bacon.

منابع فارسی

- ایلیچ، ایوان (۱۳۵۹): مدرس‌زدایی از جامعه: ترجمه‌ی داود شیخاوندی: [ببی‌نا].
- یلاسی، باتولو (۱۳۸۱): «وظیفه‌ی مؤسسه‌های آموزش عالی در اروپای جدید»: ترجمه‌ی گروه مترجمین: مجموعه مقالات چالش‌های فناوری آموزش عالی در هزاره‌ی سوم: تهران: دانشگاه امام حسین(ع).
- بلوم، بن‌جامین (۱۳۶۳): ویژگی‌های یادگیری‌های آموزشی‌گاهی: ترجمه‌ی دکتر علی اکبر سیف: تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حسینی رخ، رفعت (۱۳۸۰): بررسی سبک‌های مدیران دانشگاه‌فردوسی بر اساس نظریه‌ی X و Y و تأثیر آن بر کارایی کارکنان: پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- دلاور، علی (۱۳۷۹): احتیالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی: چاپ چهارم: تهران: انتشارات رشد.
- زرگر، محمود (۱۳۸۰): راهنمای جامع SPSS۱۰: تهران: نشر بهینه.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۵): جامعه و تعلیم و تربیت: چاپ نسیم: تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شیپولسون، ریچارد (۱۳۶۶): استدلال آماری در علوم رفتاری - جلد دوم: استنباط آماری: ترجمه‌ی دکتر علیرضا کیامتش: تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فریو، باتولو (۱۳۶۳): نامه‌هایی به گینه بیسائو: ترجمه‌ی لیلی مصطفوی: انتشارات نوس.
- فوراستیه، ژان (۱۳۶۳): بحران دانشگاه: ترجمه‌ی علی کسمایی: تهران: نشر کت سهامی انتشار.
- کومیز، آرئورایت (۱۳۷۰): آموزش تخصصی معلمان: دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم: ترجمه‌ی عبدالرحیم جواهر فروش‌زاده: تهران: انتشارات رشد.
- گوردون (۱۳۷۸): برنامه‌ی درسی بنیان: ترجمه‌ی محمد داودی: فصلنامه‌ی حوزه و دانشگاه: شماره‌ی ۱۹، صص ۹۲-۱۰۱.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۲): ساخت مقیاس سنجش هویت نوجوانان و جوانان ایرانی: پژوهش: تهران: سازمان ملی جوانان.
- مرتضوی، شهرناز (۱۳۷۶): فضا‌های آموزشی از دیدگاه روان‌شناسی محیط: تهران: انتشارات سازمان توسازی مدارس کشور.
- مهرام، بهروز (۱۳۷۲): «علل افت کیفی در نظام آموزشی عالی و راه‌های جبران آن» مقاله‌ی ارائه شده در همایش ملی کیفیت در آموزش عالی: تهران: دانشگاه شهید بهشتی با همکاری یونسکو.