

ناکامی آموزشی و از خودبیگانگی: پژوهشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن

هدایت الله ستوده *

چکیده: هدف این مقاله سنجش سطح از خودبیگانگی دانشجویان و تأثیرپذیری آن از ناکامی آموزشی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، نخست به بررسی و نقد پژوهش‌های پیشین در این خصوص پرداخته می‌شود. سپس، با اتکا بر نظریه‌های «بورديو» در خصوص «تأیید و یگانه‌سازی» یا «تقیح و تکه‌پاره ساختن» «ساختمان ذهنی» و هم چنین «فوکو» در خصوص «انضباط» و «تنبیه» فرضیه‌های پژوهشی استخراج می‌شوند. طرح این پژوهش «غیرآزمایشی» از نوع «همبستگی» می‌باشد. طبق آن داده‌ها فقط در یک نوبت جمع‌آوری می‌شوند و گروه کنترل وجود ندارد. واحد مشاهده و واحد تحلیل فرد دانشجو است.

جامعه آماری شامل همه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. برای برآورد حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که بر این اساس تعداد نمونه آماری لازم ۴۲۵ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری «طبقه‌ای نامتناسب» می‌باشد.

از پرسش‌نامه محقق ساخته برای اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق استفاده شد. اعتبار ابزار از طریق «اعتبار صوری» حاصل شد. سپس پایایی ابزار اندازه‌گیری با محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ متغیرهای «از خودبیگانگی» و «ناکامی آموزشی» به ترتیب برابر با ۰/۷۷ و ۰/۶۵ به دست آمد که هر دو در حد قابل قبول می‌باشند. از ۴۲۵ پرسش‌نامه توزیع شده ۳۹۵ پرسش‌نامه قابل استفاده گردآوری شد. نتایج حاصله حاکی از وجود رابطه‌ی آماری «مستقیم» بین ناکامی آموزشی و از خودبیگانگی و تأیید فرضیه اصلی این پژوهش می‌باشد. واژه‌های کلیدی: از خودبیگانگی، ناکامی آموزشی، ساختمان ذهنی، انضباط، تنبیه.

مقدمه

گسترش نهادهای آموزش عالی نظیر دانشگاه‌ها به‌عنوان جنبه‌ای فراگیر از نفوذ خرده نظام فرهنگی بر سایر خرده نظام‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی در دوران معاصر عموماً به‌منظور دستیابی به فضایل زیر صورت می‌گیرند:

- ۱- گسترش مرزهای دانش، تعریض افق نمادین و انتقال میراث فرهنگی (اوسمنسون^۱، به نقل از محسنی، ۱۳۷۲)، افزایش ظرفیت انطباقی (احساس قدرت‌مندی) کنشگران فردی و جمعی، انتقال کارایی فنی (بورديو^۲، ۱۳۸۱)

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن HE-sotoodeh@yahoo.com

- ۲- تنظیم و تحکیم مداوم هویت فردی (احساس خویش‌یابی و احساس یگانگی با خویش‌یابی)، رشد و کمال فردی (سازگاری شخصیتی، استفاده بهینه از اوقات آزاد، توانایی استدلال و خلاقیت) (اوسمنسون، به نقل از محسنی، ۱۳۷۲)
- ۳- تحکیم هویت اجتماعی (احساس ادغام اجتماعی)، تحکیم احساس شهروندی (تجهیز برای انجام مسئولیت‌های مدنی)، مشارکت در زندگی اجتماعی (عرضه خدمت به هموعان) (همان)
- ۴- تعیین هنجارهای رویه‌ای و غیررویه‌ای (احساس هنجارمندی)، تربیت دینی و اخلاقی (پرورش منش‌ها، ارزش‌ها، و اخلاقیات) (همان)
- ۵- قشربندی اجتماعی (گزینش نیروهای خبره و تخصیص منابع مناسب به آن‌ها) (بورديو، ۱۳۸۱)
- این نهادها برای رسیدن به چنین اهدافی در دو سطح اقدام به برنامه‌ریزی می‌کنند تا برون‌دادهای انسانی حایز فضایل فوق‌گردند (والاس^۳، ۲۰۰۰).
- ۱- درون‌دادها: مدرسان، دانشجویان تازه‌وارد، بودجه‌ها و اعتبارات آموزشی، پژوهشی، تجهیزات و غیره.
- ۲- فرایندها: شیوه‌های تدریس، مقررات آموزشی و غیره.
- اما پوشاندن جامه عمل به همه آن اهداف اغلب آرمان‌گرایانه قلمداد می‌شود. در مقابل، فاصله گرفتن دانشگاه‌ها از آن اهداف که واقعیتی انکارناپذیر در محیط‌های دانشگاهی محسوب می‌شوند، اغلب در پرتو مفاهیمی نظیر احساس بی‌قدرتی، احساس جدایی از خویش‌یابی، احساس پوچی، احساس انزوای اجتماعی و احساس بی‌هنجاری قابل‌ردیابی است. ویژگی‌هایی از این دست در ادبیات جامعه‌شناسی، در قالب مفهوم «از خود بیگانگی» مطرح می‌شوند. تجربه زیسته مدیران دانشگاه‌ها و نیز آمار و ارقام رسمی موجود همگی حاکی از شیوع آن نشانه‌ها در میان دانشجویان است.
- بیشتر پژوهش‌های موجود در پی تبیین علل ازخودبیگانگی دانشجویان با یکی یا ترکیبی از متغیرهای کلان و میانی برون دانشگاهی (خانواده، گروه همسالان، بازار کار و غیره) و متغیرهای خرد روانشناختی (شخصیت، نیروهای سرکش درونی، و سرکوبی‌های روانی) بوده‌اند. در این

1- Osmenson

2- Bourdieu

3- Wallace

راستا از تأثیر احتمالی عوامل میانی درون دانشگاهی در کم و کیف ازخودبیگانگی غفلت شده است.

عوامل میانی درون دانشگاهی شامل عواملی نظیر کمیت و کیفیت فرایند آموزشی- پژوهشی، تعاملات علمی- اجتماعی، و منابع و امکانات هستند. در این میان در تبیین ازخودبیگانگی، نقش عامل وقوع فاصله بین «انتظارات» با «اهداف آموزشی» دانشجویان، به عنوان یکی از عناصر اصلی دروندادهای آموزش عالی، مورد بررسی تجربی قرار نگرفته است. چنین فاصله‌ای در ادبیات جامعه‌شناسی در قالب مفهوم «ناکامی آموزشی» مطرح می‌شود.

هدف این مقاله سنجش میزان ازخودبیگانگی دانشجویان و میزان تأثیرپذیری آن از یکی از یک عامل میانی درون دانشگاهی بسیار مهم یعنی «ناکامی حاصله از برآورده نشدن انتظارات دانشجویان از فرایندهای آموزش» می‌باشد.

پرسش آغازین این است که «ناکامی آموزشی» چه تأثیری بر میزان «ازخودبیگانگی» دانشجویان دارد؟ پرسش‌های فرعی را می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

- ۱- ناکامی آموزشی چه تأثیری بر خرده‌مقیاس «احساس بی‌قدرتی» دارد؟
- ۲- ناکامی آموزشی چه تأثیری بر خرده‌مقیاس «احساس جدایی از خویش» دارد؟
- ۳- ناکامی آموزشی چه تأثیری بر خرده‌مقیاس «احساس پوچی» دارد؟
- ۴- ناکامی آموزشی چه تأثیری بر خرده‌مقیاس «احساس انزوای اجتماعی» دارد؟
- ۵- ناکامی آموزشی چه تأثیری بر خرده‌مقیاس «احساس بی‌هنجاری» دارد؟

بررسی این موضوع از جهات زیر ضرورت دارد.

۱- افزایش یا کاهش کژرفتاری: بسیاری از کژرفتاری‌ها از جمله خودکشی، اعتیاد به مواد مخدر، طلاق و بسیاری دیگر از آسیب‌های اجتماعی، با از خود بیگانگی ارتباط مستقیم دارند.

۲- افت تحصیلی: اگر نظام آموزشی دانشگاه به یک صنعت تولیدی تشبیه گردد که دانشجویان به عنوان مواد اولیه تحویل آن می‌شوند و این دستگاه با حجمی از سرمایه و مواد اولیه، محصول نهایی را که همان انسان‌های با سواد و تحصیل کرده باشند، تولید می‌کند، در آن صورت افت تحصیلی آن بخش از سرمایه و مواد اولیه است که به محصول نهایی تبدیل نشده و نتیجه مطلوب را به بار نیاورده است. از این نظر، افت

تحصیلی هر ساله مقدار قابل توجهی از منابع و سرمایه‌های انسانی و اقتصادی جامعه را تلف می‌نماید.

۳- سلامت یا عدم سلامتی: خسارت‌های ناشی از ناکامی آموزشی و از خودبیگانگی، موجب سرخوردگی می‌شود. چه بسا، ناکامی آموزشی شخصیت فرد را در بین هم‌سالان و خویشاوندان جریحه‌دار ساخته و از او یک فرد بی تفاوت و یا بی‌اثر و یا شکست‌خورده بسازد و چنان سرخورده شود که در تمام عمر قدرت بازسازی خویش را نداشته باشد و نتواند شخصیت واقعی خود را احراز کند.

۴- خسارات اقتصادی: به‌طور کلی ناکامی آموزشی و از خودبیگانگی از نظر اقتصادی می‌تواند چهار نوع خسارت به بار آورند.

۴-۱- خسارت مربوط به دولت: از این نظر که دولت مجبور است برای کسانی که دارای افت تحصیلی می‌شوند، مجدداً امکانات و تسهیلات آموزشی فراهم کند.

۴-۲- خسارت مربوط به خانواده: والدین به پرداخت هزینه‌های اضافی برای فرزندان‌شان که دچار افت تحصیلی شده‌اند، مجبور می‌شوند.

۴-۳- خسارت فردی: فرد شکست‌خورده چند سال دیرتر سر کار می‌رود و امتیاز اقتصادی را در این مدت از دست می‌دهد.

۴-۴- خسارات اخلاقی و اجتماعی: خسارات اخلاقی و اجتماعی وارده بر فرد شکست‌خورده، ممکن است به جامعه نیز وارد شود. از این رو برای کنترل آنها، باید نیروهای قضایی و انتظامی تقویت شوند.

محسنی تبری (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «آسیب شناسی بیگانگی اجتماعی- فرهنگی (بررسی انزوای ارزشی در دانشگاه‌های دولتی تهران)» در پرتو مبانی نظری، ۷ فرضیه را تدوین کرد. وی با کاربرد روش پیمایش و استفاده از ابزار پرسش‌نامه از ۱۴۴ نفر دانشجوی، اطلاعات مربوط به ابعاد آسیب شناختی فرهنگی در محیط‌های دانشجویی را جمع‌آوری کرد. براساس نتایج حاصل از تحلیل مسیر انزوای ارزشی، متغیرهای مطلوبیت شرایط خانوادگی، عدم مطلوبیت شرایط آموزشی، پایگاه اجتماعی- اقتصادی، رضایت از زندگی، احساس ستیز با والدین و ضدیت با جامعه هم، به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم، بر انزوای ارزشی اثر گذاشته‌اند. رجبی (۱۳۸۰) در پایان‌نامه خود با عنوان «عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر از خود بیگانگی جوانان و نوجوانان» ۶ فرضیه که ناظر بر رابطه «از خود بیگانگی» با ویژگی‌های خانوادگی، فرهنگی و مذهبی و اقتصادی

بود، تدوین کرد. وی با کار بست روش پیمایش و استفاده از ابزار پرسش نامه از ۱۰۰ جوان (۵۰ پسر و ۵۰ دختر) که بیشتر آنان ۲۰ سال داشتند به این نتیجه رسید که عدم رضایت از پایگاه اجتماعی و درآمد باعث افزایش از خود بیگانگی می شود. افسردگی که در اثر طرد از خانواده و یا جامعه صورت می گیرد با از خود بیگانگی رابطه مثبت دارد. یعنی، هر مقدار فرد احساس افسردگی کند به میزان ۰/۳۵ احتمال از خود بیگانگی در او افزایش می یابد. و نیز هر فرد، جمع گراتر باشد میزان از خود بیگانگی در او کاهش می یابد. هر قدر مشکل مالی و اقتصادی افزایش یابد تا حدود ۰/۲۱ از خود بیگانگی نیرو در این افراد افزایش می یابد. هر مقدار تضاد میان فرد و ارزش های خانوادگی بیشتر شود به میزان ۰/۱۶ احتمال از خود بیگانگی افزایش می یابد. تأثیر وجود آرزوهای دست نیافته در جوانان بیانگر این واقعیت است که هر مقدار افراد به آرزوهای خود دست نیابند به میزان ۲۰٪ از خود بیگانگی در آنان افزایش می یابد.

ناکامی آموزشی: ناکامی حالت روانی کسی است که در راه نیل به هدف ها یا نیازهای خود به مانع برخورد است. در واقع ناکامی حالتی روانی است که از عدم تحقق خواست ها، تمنیات و امیال فرد منشا می گیرد؛ ناکامی ممکن است به پیدایی عقده بیانجامد و رفتار انسان را به صورتی ناآگاه تحت تأثیر قرار دهد. فرایند ناکامی گاه به جایگزینی، جبران، والاسازی یا کناره گیری منتهی می شود و جریان طبیعی روانی را صورتی دیگر می بخشد.

مفهوم «ناکامی» برای بیان یک «رویداد» یا به عنوان یک «حالت» استفاده می شود.

- ۱- ناکامی به مثابه «رویداد»: شرایط سدکننده ای است که راه را بر «فعالیت معطوف به هدف» می بندد یا مزاحم چنین فعالیتی می شود.
- ۲- ناکامی به مثابه «حالت»: ناراحتی، خشم یا یأس ناشی از عقیم ماندن فعالیت است، مثل ناکامی آموزشی.

ناکامی حالتی است که در فرد ایجاد می شود وقتی که در راه برآوردن نیازهای خود و رسیدن به هدف هایش به مانعی برخورد کند. از این رو، برای تحلیل ناکامی و تبیین علل اجتماعی آن، نخست باید بررسی کرد که نیازهای انسان ها چیستند و هدف های آنان چگونه پدید می آیند. نیاز عبارت است از «احساس یک کمبود، همراه با کوشش در جهت برطرف کردن آن». ساده ترین و اساسی ترین نیازهای آدمی آنهایی هستند که اساس «حیاتی» دارند و اگر رفع نشوند داد و ستد حیات پایان می پذیرد. نیاز به اکسیژن، آب و غذا از این قبیل است. این تقلیل نیازهای آدمی به نیازهای حیاتی، که در آغاز مورد توجه بسیار واقع شده بود، پس از چندی مورد انتقاد

رفتارگرایی مثل واتسون قرار گرفت. واتسون با اتکای به پژوهش‌ها و یافته‌های پاولوف بر این باور بود که هیچ نوع استعداد یا غریزه ارثی وجود ندارد. فرد بالغ، محصول شرطی شدن دوران کودکی است.

در حال حاضر جنبه‌های روانی و اجتماعی نیازها بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد. اصلی‌ترین نیاز روانی - اجتماعی هر انسان، داشتن احساس «ارزش فردی» است. ارزش فردی دو عامل مهم را دربرمی‌گیرد: «امنیت» و «اهمیت». امنیت، به معنای مورد محبت واقع شدن و پذیرفته شدن به وسیله دیگران؛ و اهمیت به معنای هدف‌دار و یا معنی‌دار بودن زندگی و لیاقت و شایستگی برای انجام دادن امور است.

به صورت مطلق نمی‌توان گفت حداقلی از نیازها که افراد را راضی کند و مانع ناکامی آنها شود، چیست؟ این حداقل بستگی به «ساختار اجتماعی» و «انتظارات» افراد دارد و انتظار افراد نیز بسته به مقایسه خود با دیگران است (نایون^۱، ۲۰۰۰).

پس ناکامی‌های افراد در درجه نخست، ناکامی‌یی است که در اثر برخورد امیال و آرزوهای اجتماعی آنها با موانع اجتماعی ایجاد می‌شود.

مسئله ناکامی آموزشی نیز از این قاعده مستثنا نیست. منظور از ناکامی آموزشی، حالتی از یاس در میان دانشجویان است که در اثر کوتاهی نظام آموزش در دستیابی مؤثر به هدف‌ها و برنامه‌های آموزشی حاصل می‌شود، یعنی عدم موفقیت دانشجویان در دستیابی به حداقل معیارهایی که برای موفقیت آنان به وسیله «ساختار نظام آموزشی» و «انتظارات دانشجویان از فرایندهای نظام آموزشی» مورد نیاز است.

از خودبیگانگی: مفهوم از خود بیگانگی که به طور گسترده در علوم انسانی جهت تبیین برخی از انواع کنش‌ها و واکنش‌ها، فرایندها، واقعیت‌های پیرامونی، و فشارهای روانی و اجتماعی به کار می‌رود (هوروویتز^۲، ۱۹۶۶؛ بوید^۳ و مک کی^۴، ۲۰۰۰).

در سال‌های اخیر برخی از پژوهشگران اجتماعی کوشیده‌اند ابعاد از خودبیگانگی را مشخص کرده و معیارهایی را بنا نهند تا بتوان میزان از خودبیگانگی شخص را اندازه گرفت.

ملوین سیمن در این رابطه پنج متغیر زیر را از هم تمییز می‌دهد (سیمن^۵، ۱۹۸۳؛ بوید و مک کی، ۲۰۰۰).

1- Niven
4- Mackey
1- Seeman

2- Horowitz

3- Boyd

۱- احساس بی‌قدرتی: حالت فردی است که احساس بی‌قدرتی و بی‌اختیاری نموده و قادر به تحت تاثیر قرار دادن محیط اجتماعی خود نباشد.

۲- احساس پوچی و بیهودگی: حالتی است که فرد احساس می‌کند در باورها و عقاید خود دچار ابهام شده و نمی‌داند به چه چیز می‌باید اعتقاد داشته باشد. به عبارت دیگر، انتظار چندانی از رضایت بخش بودن پیش‌بینی‌های رفتاری خود در آینده ندارد.

۳- احساس بی‌هنجاری و بی‌معیاری: حالتی است که فرد احساس می‌کند برای رسیدن به هدف‌های ارزنده خود نیاز به وسایل نامشروع دارد و یا کنش‌هایی او را به حوزه‌های هدف نزدیک می‌سازد که مورد تأیید جامعه نیست.

۴- انزواگزینی و جامعه‌گریزی: به حالتی گفته می‌شود که فرد احساس می‌کند با ارزش‌ها و هنجارهای جامعه بیگانه شده است؛ یعنی شخص احساس تفرّد می‌کند و می‌خواهد از دیگران کناره‌گیری کند. فردی که از جامعه می‌گریزد، بدین معناست که اعتقادی به شیوه‌های کارکردی جامعه ندارد و چون نمی‌تواند این روابط و هدف‌ها را نفی کند، با گوشه‌نشینی (درویشانه) و جامعه‌گریزی، خود را از گزند دیگران به حاشیه می‌کشد و کناره‌گیری اختیار می‌کند.

۵- جدایی از خویشتن: به حالت فردی گفته می‌شود که به احساس واقعی، علاقه‌ها و باورهایش بیگانه می‌شود. در چنین وضعیتی شخص از خویشتن خویش جدا می‌شود، زیرا او از هیچ چیز به خاطر خود آن چیز لذت نمی‌برد. به عبارت دیگر این نوع از خود بیگانگی، حالت فردی است که تحصیل می‌کند، بدون آنکه به ارزش واقعی تحصیل خود واقف گردد. در چنین حالتی فرد بخت و فرصت لازم برای ابداع و تولید محصولی که او را راضی و خرسند سازد، ندارد و به نوعی احساس انزجار از روابط اجتماعی تولید گرفتار است.

در ادامه قرائت‌های مختلف برخی از جامعه‌شناسان از نحوه تأثیر ناکامی آموزشی بر از خود بیگانگی ارایه می‌شوند.

از نظر بوردیو آموزش عالی دارای کارکرد دوگانه است:

۱- تأیید و یگانه‌سازی «ساختمان ذهنی»

۲- تقبیح و تکه‌پاره ساختن «ساختمان ذهنی»

بوردیو، ساختمان ذهنی را ویژگی کنشگرانی می‌داند که به یک «احساس راه‌یابی عملی» مجهزند. احساس راه‌یابی عملی شامل نظامی از سلايق و ترجیحات است که در نظامی از

«ساختارهای عملی پایدار» و «الگوهای عمل» متبلور می‌شوند و راهنمای درک و پاسخ کنشگران به موقعیت‌های پیرامونی هستند. بنابراین، عنصر اصلی تشکیل‌دهنده کنشگر، «قدرت» است. به سخن دیگر، کنشگر فاقد قدرت «کنشگر» نیست.

بدین ترتیب، به زعم بوردیو «از خود بیگانگی» به معنای «بی‌قدرت‌سازی» و حذف خودآگاهی کنشگران است. و «ناکامی» به معنای دگردیسی ساختمان ذهنی کنشگران است. به سخن دیگر، ناکامی به وضعیتی برمی‌گردد که در آن بین مولدان و مصرف‌کنندگان «تولیدات فرهنگی» تضاد به وجود می‌آید.

بوردیو فرهنگ را عامل «یگانه‌ساز» قلمداد می‌کند. «دولت» و نهادهای وابسته به آن نظیر دانشگاه‌ها این نقش را در دو حوزه مرتبط به هم ایفا می‌کنند.

۱- حوزه «ساختارهای شناختی و ارزش‌یابانه»: تلقین و تحمیل ساختارهای شناختی و

ارزش‌یابانه واحد یا مشابه که به «همنوآگرایی منطقی» و «همنوآگرایی اخلاقی» منجر می‌شود.

۲- حوزه «ادراکی و رفتاری»: قالب‌بندی درک و تفکر مشترک که به «همنوایی بی‌واسطه ساختمان‌های ذهنی» و «الگویابی رفتارهای واحد یا مشابه» می‌انجامد.

دو راه کار عملی برای این نقش‌آفرینی وجود دارد.

۱- یگانه کردن بازار فرهنگی: یکسان‌سازی تمامی قوانین حقوقی، زبانی، محاسباتی، ارتباطی، و نظام دیوان‌سالاری که شامل دستورالعمل‌ها، آیین‌نامه‌ها و برنامه‌های آموزشی می‌شود.

۲- طبقه‌بندی: طبقه‌بندی کنشگران منحصر به فرد بر حسب پارامترهایی نظیر جنس، سن، استعداد و ویژگی‌های ارثی در قالب‌های از پیش ساخته شده‌ای که در فرایندهای آموزشی، تربیتی، اداری و حقوقی مکتون‌اند (کالابریس^۱، ۱۹۹۰).

بدین ترتیب، بوردیو فرایندهای جاری در دانشگاه‌ها را هم کارکردی و هم ناکارکردی می‌پندارد و سازوکار بیگانه‌سازی توسط دانشگاه‌ها را به شرح زیر عنوان می‌کند.

۱- دانشگاه‌ها بدون توجه به سلیقه‌ها و ترجیحات کنشگران به «هم‌سطح‌سازی» روی آورده و از طریق «ابتدال یکنواخت» منجر به حذف فزاینده «تفاوت‌های اصیل» بین کنشگران می‌شوند. در این معنا، دانشجویان دیگر انتخاب‌گران خودآگاه و شناسایی نخواهند بود که بتوانند بر مبنای «دلایل» اقدام به عمل نمایند، بلکه آنها بر مبنای «علل» اقدام به عمل خواهند کرد.

۲- دانشگاه‌ها اولویت را به «بازتولید اجتماعی و فرهنگی» می‌دهند و از این طریق به سرکوب و تضاد با جنبش‌ها و تغییرات مشتق از ساختمان‌های ذهنی «نوین» و «متفاوت» دانشجویان مشغول می‌شوند. آموزش‌های کاملاً تخصصی از یک طرف، برای تربیت «آقایان (یا خانم‌های) جوان» و از طرف دیگر، برای تربیت گستاخ‌طلبان آزاد در قالب «گرگ‌های جوان» ارایه می‌شوند.

۳- دانشگاه‌ها که می‌بایست در فرایند «شایسته‌سالاری» خبره‌ترین نیروها را بر اساس استعدادها و قابلیت‌های فردی گزینش کنند، به نظامی مبدل گشته‌اند که با برقراری اتصال مخفی بین استعداد تحصیلی و ویژگی‌های ارثی و طبقاتی به «اشراف‌سالاری دولتی» منجر می‌شوند (بورديو، ترجمه مردیها، ۱۳۸۱).

فوکو: دانشگاه‌ها به دو طریق منجر به ناکام‌سازی کنشگران در محیط‌های آموزشی می‌گردند و در نهایت منجر به از خود بیگانگی می‌شوند (فوکو^۱، ترجمه سرخوش و ...، ۱۳۸۴).

۱- انضباط

۲- تنبیه

انضباط: یک دانشجوی آرمانی، «منضبط» است. انضباط‌سازی در محیط‌های دانشگاهی از طریق «کنترل» دانشجویان و در سه بُعد به هم پیوسته اعمال می‌شود.

۱- «مقیاس» کنترل: هر چیز «خرد» در محیط دانشجویان کنترل می‌شود.

۲- «موضوع» کنترل: نه تنها ابعاد «جسمی» بلکه ابعاد «فکری» دانشجویان نیز کنترل می‌شود.

۳- «شیوه» کنترل: نه تنها «نتیجه» فعالیت‌ها بلکه به طور شدیدتر و اصولی‌تر، «فرایند» فعالیت‌های دانشجویان نیز کنترل می‌شود (همان).

بدین‌سان، دانشجویان به مثابه یک «بدن» که در محاصره قدرت‌های آمرانه و موکدانه (الزام‌ها، ممنوعیت‌ها و اجبارها) هستند، به نحوی کنترل می‌شوند که نه تنها «هر آنچه که مطلوب است» را انجام دهند، بلکه «مطابق با «تکنیک»‌های (سرعت و کارایی) تعیین شده عمل کنند. هدف نهایی این نوع اقدام، «مطیع‌ساختن» دانشجویان در قلمروهای «اندیشه» و «رفتار» است. (همان)

انضباط‌سازی در محیط‌های دانشگاهی در چهار مرحله قابل اجرا است.

۱- «حصارکشی»: محیط فیزیکی دانشگاه با کشیدن دیوارهایی محدود می‌شود. علاوه بر آن، محیط کارکردی دانشگاه نیز «مختص به کارکردهای خاص» می‌شود. بدین ترتیب، دانشگاه تبدیل به محیطی «بسته به روی خود» می‌شود.

۲- «شبکه‌بندی»: در دانشگاه برای هر دانشجو یک مکان ویژه اختصاص داده می‌شود. هر دانشجویی «شماره» مخصوص خود را دارد. این شماره، امکان مراقبت وی را در تمامی مکان‌های دانشگاه فراهم می‌سازد. تمامی رفت و آمدهای نامنظم آنان در دانشگاه، غیبت‌های موجه و ناموجه، و پیوندهای اجتماعی بی‌فایده و خطرناک‌شان کنترل می‌شوند. در این تور به‌هم‌بافته، دانشجویان حق غیبت ناموجه را ندارند؛ بایستی از انجام اعمال بی‌فایده در کلاس نظیر سرگرمی، درآوردن ادا و اطوار، بازی‌گوشی به هر شکل ممکن، خوردن، خوابیدن، خندیدن و پیچ‌پیچ کردن پرهیز کنند؛ و از عیاشی‌هایی مثل دوست‌دختربازی و دوست‌پسربازی احتراز کنند. در این تور، مراقبین خود تحت مراقبتند.

۳- «معماری چندمنظوره»: ساختمان دانشگاه می‌باید طوری طراحی شود که خود به مثابه یک عامل تربیتی وارد عمل شود. چنین عاملی بایستی به دو ضرورت «مراقبت» و «فایده‌مندی» در دانشگاه پاسخ دهد. کلاس‌ها نه تنها باید مکانی مناسب از لحاظ مترایز، نور، رنگ و غیره برای یاددهی قواعد بازی باشند بلکه، بایستی طوری طراحی شوند که دانشجویان و مدرسان قابل «دیدن» باشند.

۴- «ردیف‌مندسازی»: در دانشگاه‌ها دانشجویان را به تناسب دانش یا توانایی یادگیری قواعد بازی، جنسیت، شایستگی بازی باقاعده و نیز بر اساس تشابه موضوعات درسی، سال ورود به دانشگاه و سایر موارد «ردیف» می‌کنند. این اقدام امکان «تعویض» و «جایگزینی» دانشجویان را فراهم می‌کند.

تنبیه: دانشگاه‌ها با اعمال مجازات‌هایی که خود لازم می‌بینند، اقدام به «بهنجارسازی» دانشجویان می‌نمایند. به سخن دیگر، دانشگاه‌ها به مثابه نظام‌های «خُرده کیفرمند تمام‌عیار» در مورد «زمان» (تأخیر و غیبت)، «فعالیت‌ها» (سهل‌انگاری و بی‌توجهی)، «رفتارها» (بی‌ادبی و نافرمانی)، «تکلم» (پُرحرفی و گستاخی)، «بدن» (بی‌نظافتی و ادا و اطوار)، و مسایل جنسی (بی‌حیایی و بی‌نراکتی) دانشجویان مجازات‌های شدیدی را اعمال می‌کنند. برای مثال، اگر دانشجویی با «پنج دقیقه تأخیر» وارد کلاس شود، آن جلسه از کلاس برای او «غیبت کامل» محسوب می‌شود.

فوکو چند خصوصیت را برای چنین تنبیهی برمی‌شمرد.

- ۱- تنبیه، زمانی لازم می‌شود که دانشجو قواعد را رعایت نکرده باشد. قواعد شامل قواعد «طبیعی» و قواعد «مصنوعی» می‌شوند. قواعد طبیعی به سطح استعدادها و توانایی‌ها راجع است. برای مثال، اگر دانشجویی پاسخ پرسشی را بی‌جواب بگذارد با «کسر نمره» یا «اخراج از کلاس» یا «تحقیر» مواجه می‌شود، چون با این عمل، این قاعده را که «کسانی می‌توانند وارد دانشگاه شوند که دارای استعدادهای خاصی باشند» زیر پا گذاشته‌است. قواعد مصنوعی شامل تمامی مقررات آموزشی هستند که توسط مراقبین تدوین شده‌اند.
- ۲- تنبیه‌ها در دانشگاه بیشتر از نوع «تمرین مجدد» هستند تا با نوآموزی چندباره از وقوع انحرافات کاسته‌شده و رفتارهای دانشجویان اصلاح گردد.
- ۳- تنبیه در دانشگاه‌ها بر اساس نظام پاداش-مجازات استوار است. ابتدا سعی می‌شود عدم انحراف از قواعد با ارایه پاداش‌ها تضمین گردد نه با اعمال مجازات‌ها.
- ۴- نظام پاداش-مجازات در دانشگاه‌ها با استفاده از تکنیک «امتحان‌گیری» به عینی‌بی‌حرف و حدیث تبدیل می‌شود. امتحان، ترکیبی از دو تکنیک «پایگان‌بندی» («تفاوت‌گذاری» از طریق مقایسه همیشگی هر دانشجو با دانشجویان دیگر و «قضاوت» در مورد دانشجویان) و «بهنجارسازی» است (همان).
- بدین ترتیب سازوکارهای ناکام‌ساز دانشگاه‌ها به لحاظ آموزشی را که به از خود بیگانگی دانشجویان منجر می‌شوند می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:
- ۱- آموزش طوطی‌وار و تأکید بر حافظه در یادگیری.
 - ۲- آموزش نظری بدون تجربه و آزمایش (دوویکو^۱، ۲۰۰۷؛ والاس، ۲۰۰۰).
 - ۳- مدرک‌گرایی، نمره‌گرایی، و معدل‌گرایی.
 - ۴- یادگیری فردی در مقابل یادگیری تعاملی: یادگیری تعاملی شرایطی را فراهم می‌کند که دانشجویان نسبت به همدیگر احساس تعلق خاطر، اعتماد، امنیت و وابستگی متقابل پیدا می‌کنند و بدین سبب، هنجارها و ارزش‌های آموزشی را با یکدیگر مورد گفتگو قرار می‌دهند و در نهایت، از این طریق به انتظارات و اهداف آموزشی خود دست می‌یابند. این روند، فقط به تعامل دانشجویان با همدیگر محدود نمی‌شود بلکه شامل تعامل مدرسان با دانشجویان نیز می‌شود. در یادگیری فردی دانشجویان برای خود یاد می‌گیرند و مدرسان برای خود تدریس

می‌کنند، بدون آنکه دانش معنادار مشترکی تولید شود (رووای^۱ و ویگتینگ^۲، ۲۰۰۵؛ والاس، ۲۰۰۰؛ عطار^۳، ۲۰۰۵؛ سیومسیون^۴ و پاترسون^۵، ۲۰۰۴؛ براون^۶، ۲۰۰۲).

۵- مرزبندی رشته‌ای: دانشجویان در مرزهای «گروه علمی» خود محدود می‌شوند و در «مناسک خودپالایی» شرکت می‌کنند تا نشان دهند «رشته‌های ناهمگن»، خودی نیستند؛ بلکه غریبه‌اند (والاس، ۲۰۰۰؛ رووای و ویگتینگ، ۲۰۰۵).

۶- مراقبت «زندان‌وار» نه تنها از جسم دانشجویان؛ بلکه از افکار نامطابق با قالب‌های تعیین شده.

۷- تنبیه شدید هرگونه قاعده‌شکنی هم در محیط دانشگاه و هم در خارج از محیط دانشگاه.

۸- آموزش غیرخلاقانه: آموزش‌ها عموماً به نیازهای تکراری شده مدرسان پاسخ می‌دهند نه به نیازها و اهداف دانشجویان و حتی جامعه بزرگ‌تر (والاس، ۲۰۰۰).

۹- آموزش عقلانی‌شده: آموزش‌های دانشگاهی مملو از استانداردهای دنیوی، حرفه‌ای، رسمی و تکنیکی است در حالی که جهان واقعی مملو از صمیمیت است. در واقع، آموزش‌های دانشگاهی، به بیان هابرماس، به جدایی هر چه بیشتر «زیست جهان» و «نظام» می‌انجامد (دوویکو، ۲۰۰۷؛ اندرسون^۷، ۲۰۰۰؛ سیکینک^۸، ۱۹۹۹).

در این مقاله یک فرضیه اصلی و پنج فرضیه فرعی مورد آزمون قرار می‌گیرند.

- ۱- فرضیه اصلی: «ناکامی آموزشی» با «ازخودبیگانگی» رابطه دارد.
- ۲- فرضیه فرعی ۱: «ناکامی آموزشی» با «احساس بی‌قدرتی» رابطه دارد.
- ۳- فرضیه فرعی ۲: «ناکامی آموزشی» با «احساس بی‌هنجاری» رابطه دارد.
- ۴- فرضیه فرعی ۳: «ناکامی آموزشی» با «احساس جدایی از خویشتن» رابطه دارد.
- ۵- فرضیه فرعی ۴: «ناکامی آموزشی» با «احساس انزوای» رابطه دارد.
- ۶- فرضیه فرعی ۵: «ناکامی آموزشی» با «احساس پوچی» رابطه دارد.

روش

1- Rovai
4- Sumsion
7- Anderson

2- Wighting
5- Patterson
8- Sikkink

3- Attar
6- Brown

طرح این پژوهش «غیرآزمایشی» از نوع «همبستگی» می‌باشد. طبق آن داده‌ها فقط در یک نوبت جمع‌آوری می‌شوند و گروه کنترل وجود ندارد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. برای برآورد حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد. دانشجویان زن ۷۳ درصد جامعه آماری و دانشجویان مرد ۲۷ درصد جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. بدین لحاظ از آنها به ترتیب به‌عنوان p و q استفاده شد. در این حالت اشتباه استاندارد (P) ، $Se(P)$ برابر با $0/197$ خواهد بود. پس با پارامترهای $d=0/04$ ، $t=1/96$ و $N=6670$ تعداد نمونه آماری لازم ۴۲۵ نفر برآورد می‌شود.

روش نمونه‌گیری «طبقه‌ای نامتناسب با حجم» می‌باشد. طبق این نوع از نمونه‌گیری، دانشجویان بر اساس صفاتی چون جنسیت (زن/مرد) و رشته تحصیلی (علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی، زبان و ادبیات فارسی، علوم فنی و پایه و کشاورزی، کامپیوتر، و کشاورزی) در طبقات مختلف توزیع می‌شوند و تعداد برابری از هر مقوله به عنوان اعضای نمونه آماری انتخاب می‌شوند.

از پرسش‌نامه محقق‌ساخته برای اندازه‌گیری متغیرهای تحقیق استفاده شد. برای رفع نواقص و ابهامات پرسش‌نامه مورد استفاده حدود ۴۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی به‌طور تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه را تکمیل کردند. درجه ابهام جملات، نواقص ساختاری جملات، ابهامات و نواقص گزینه‌های پاسخ و سایر مواردی که توسط پاسخگویان به‌عنوان مشکلات پرسش‌نامه ذکر می‌شد در این مرحله تشخیص داده شد و اصلاحات ممکن به‌عمل آمد. اعتبار ابزار از طریق «اعتبار صوری» حاصل شد. سپس پایایی ابزار اندازه‌گیری با محاسبه ضرایب آلفای کرونباخ متغیرهای «ازخودبیگانگی» و «ناکامی آموزشی» به ترتیب برابر با $0/77$ و $0/65$ به‌دست آمد که بر اساس اجماع عالمان اجتماعی هر دو در حد قابل قبول می‌باشند (میرزایی، ۱۳۸۵).

متغیر «ازخودبیگانگی» سازه‌ای با ۲۸ گویه بود که با استفاده از طیف لیکرت در ۵ درجه اندازه‌گیری شده بودند. این گویه‌ها بعد از هم‌جهت‌شدن با همدیگر جمع شدند. متغیر «ناکامی آموزشی» سازه‌ای با ۱۰ گویه بود که با استفاده از طیف لیکرت در ۵ درجه اندازه‌گیری شده

بودند. این گویه‌ها بعد از هم جهت شدن با همدیگر جمع شدند. از ۴۲۵ پرسش‌نامه توزیع شده ۳۹۵ پرسش‌نامه قابل استفاده گردآوری شد. واحد مشاهده و واحد تحلیل فرد دانشجو می‌باشد.

یافته‌ها

توصیف متغیر «ناکامی آموزشی»: جدول ۱ توزیع متغیر «ناکامی آموزشی» را نشان می‌دهد.

جدول ۱: فراوانی و آماره‌های توصیفی «ناکامی آموزشی»

پاسخ‌ها به درصد					نشانه‌ها
کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
۴	۲۶	۹	۳۹	۱۱	عدم هماهنگی مطالب دروس با جدیدترین یافته‌های علمی
۱۲	۲۹	۱۳	۳۲	۱۳	تمایل به کنار گذاشتن اهداف آموزشی بواسطه شرایط دانشگاه
۱۳	۴۵	۱۸	۱۸	۵	احساس عدم موفقیت در عملکرد تحصیلی
۱۱	۳۷	۱۵	۲۹	۸	فقدان دانش و عدم مهارت اساتید در ارایه مطالب
۱۱	۴۳	۱۷	۲۰	۹	دشواری در برآوردن انتظارات استادان
۱۰	۳۰	۱۹	۲۳	۱۷	تشویق دانشجویان به حفظ طوطی‌وار درس‌ها
۱۶	۴۹	۱۱	۱۸	۷	عدم توانایی برای رسیدن به اهداف در دانشگاه
۹	۳۶	۱۹	۲۴	۱۲	عدم تطبیق مطالب درسی با واقعیت‌های زندگی
۱۵	۳۹	۱۵	۲۳	۷	عدم فرصت اظهارنظر به دانشجویان در کلاس‌های درسی
۱۶	۴۲	۱۵	۲۰	۷	فقدان رابطه صمیمانه و ارشادکننده استادان با دانشجویان

آماره‌های متغیر: حداقل=۰/۶ نما=۳ حداکثر=۴/۵ میانه=۲/۸ میانگین=۲/۸ انحراف معیار=۰/۵

همان‌طور که در جدول فوق دیده می‌شود، حداقل ناکامی آموزشی در حدود ۰/۶ واحد و حداکثر آن در حدود ۴/۵ واحد بوده‌است. نیمی از دانشجویان در حد ۲/۸ و نیمی دیگر بیش از آن مقدار ناکامی آموزشی را تجربه کرده‌اند. متوسط ناکامی آموزشی آنان در حدود ۲/۸ واحد بوده‌است. متوسط پراکندگی نمره‌های ناکامی آموزشی در حدود ۰/۵ نمره در اطراف میانگین می‌باشد.

توصیف متغیر «ازخودبیگانگی»: جدول ۲ نحوه آماره‌های توصیفی متغیر «ازخودبیگانگی» را نشان می‌دهد. طبق ارقام مذکور در جدول ۲ حداقل «ازخودبیگانگی» در حدود ۱/۳ واحد و حداکثر آن در حدود ۴ واحد بوده‌است. متوسط «ازخودبیگانگی» در حدود ۲/۶ واحد بوده‌است. نیمی از دانشجویان در حدود ۲/۷ و نیمی دیگر بیش از این مقدار ازخودبیگانگی را تجربه کرده‌اند. متوسط پراکندگی نمره‌ها در اطراف میانگین در حدود ۰/۵ نمره می‌باشد.

جدول ۲: فراوانی و آماره‌های توصیفی «از خود بیگانگی»

آماره‌های متغیر					
حداقل	حداکثر	نما	میانه	میانگین انحراف معیار	متغیر «از خود بیگانگی»
۱/۳	۴	۳	۲/۷	۲/۶	۰/۵

جدول زیر توزیع فراوانی نشانگرهای ابعاد از خود بیگانگی شامل «احساس بی‌قدرتی»، «احساس بی‌هنجاری»، «احساس جدایی از خویشتن»، «احساس انزوا»، و «احساس پوچی» را نشان می‌دهند. جدول ۳ توزیع فراوانی نشانگرهای بعد «احساس بی‌قدرتی» را نشان می‌دهد.

جدول ۳: فراوانی بعد «احساس بی‌قدرتی»

پاسخ‌ها به درصد					نشانگرها
کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
۱۹	۴۴	۱۰	۱۸	۹	احساس عدم توانایی در مقابله با ناملایمات
۲۰	۳۴	۱۴	۲۳	۸	اطاعت بی‌میل و رغبت از دستورات دیگران
۲۴	۳۸	۱۵	۱۶	۷	احساس عدم توانایی در حل مشکلات
۱۵	۴۰	۱۳	۲۲	۱۰	احساس عدم کنترل بر مشکلات شخصی

آماره‌های متغیر: حداقل=۱/۰۶ حداکثر=۴/۸ نما=۲/۵ میانه=۲/۷۵ میانگین=۲/۵ انحراف معیار=۰/۷۵

جدول ۴ توزیع فراوانی نشانگرهای بعد «احساس بی‌هنجاری» را نشان می‌دهد.

جدول ۴: فراوانی بعد «احساس بی‌هنجاری»

پاسخ‌ها به درصد					نشانگرها
کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
۱۴	۳۸	۷	۲۷	۱۵	استفاده از هر وسیله برای رسیدن به اهداف
۱۶	۳۹	۱۹	۱۷	۸	عدم رعایت هنجارها
۳۰	۲۷	۱۳	۲۱	۱۰	وسوسه استفاده از وسایل نامشروع
۱۶	۳۵	۱۶	۲۳	۷	احساس بدگمانی به اهداف و آرزوها
۲۰	۳۶	۱۶	۲۲	۱۰	احساس بی‌تفاوتی به موفقیت در کار و تحصیل

آماره‌های متغیر: حداقل=۱/۰ حداکثر=۴/۸ نما=۲/۸ میانه=۲/۸ میانگین=۲/۸ انحراف معیار=۰/۶

جدول ۵ توزیع فراوانی نشانگرهای بعد «احساس جدایی از خویشتن» را نشان می‌دهد.

جدول ۵: فراوانی بعد «احساس جدایی از خویشتن»

پاسخ‌ها به درصد		نشانگرها
-----------------	--	----------

فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال سوم، شماره دوم، بهار ۱۳۸۷

کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
۲۳	۴۰	۸	۱۶	۱۳	احساس کم‌استعداد بودن
۲۵	۴۲	۱۳	۱۵	۵	احساس فقدان هدف مشخص
۱۰	۳۵	۱۶	۳۳	۶	احساس ناخوشایند بودن رفتارهای شخصی
۵	۲۹	۲۲	۳۳	۱۱	احساس مثبت به ضدا ارزش‌های قبلی
۲۴	۴۴	۱۴	۱۳	۵	عدم اعتقاد به باورهای قبلی
۱۴	۲۶	۱۶	۳۰	۱۵	احساس خستگی از خود

آماره‌های متغیر: حداقل=۱/۲ حداکثر=۴/۳ نما=۳/۰ میانه=۲/۷ میانگین=۲/۷ انحراف معیار=۰/۵

جدول ۶ توزیع فراوانی نشانگرهای بعد «احساس انزوا» را نشان می‌دهد.

جدول ۶: فراوانی بعد «احساس انزوا»

پاسخ‌ها به درصد					نشانگرها
کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
۲۹	۳۶	۸	۲۱	۶	احساس تنهایی در جمع
۱۳	۳۴	۲۲	۲۰	۱۱	احساس تفاوت اهداف شخصی با اهداف تعیین شده در دانشگاه
۱۷	۴۹	۱۵	۱۶	۳	احساس عدم پذیرش توسط دیگران
۱۷	۳۵	۲۰	۲۲	۶	فقدان دوستان کافی
۱۸	۳۱	۱۶	۲۵	۹	احساس پایین بودن شان و منزلت اجتماعی
۲۸	۲۹	۲۱	۱۳	۸	احساس بی‌ارزشی و بی‌اهمیتی در نزد دیگران

آماره‌های متغیر: حداقل=۱/۰ حداکثر=۴/۳ نما=۱/۷ میانه=۱/۷ میانگین=۲/۵ انحراف معیار=۰/۷

جدول ۷ توزیع فراوانی نشانگرهای بعد «احساس پوچی» را نشان می‌دهد.

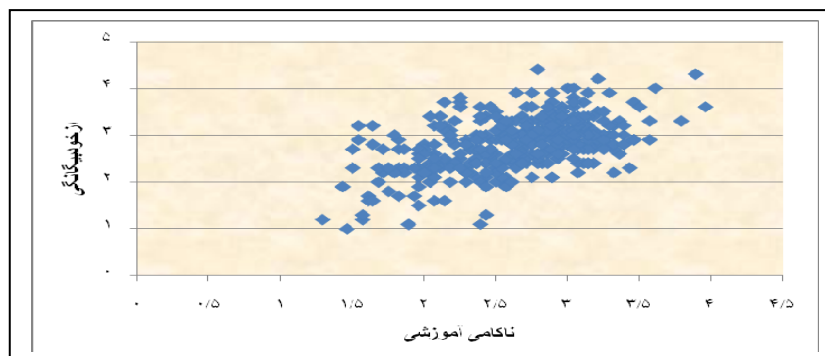
جدول ۷: فراوانی بعد «احساس پوچی»

پاسخ‌ها به درصد					نشانگرها
کاملاً مخالفم	مخالفم	تاحدی موافقم	موافقم	کاملاً موافقم	
۲۲	۳۸	۱۵	۱۸	۷	احساس حرکت به سوی هدف نامشخص
۲۲	۵۰	۹	۱۸	۲	تلاش و تقلای بی‌بهره و بدون هدف
۱۶	۳۲	۱۰	۳۰	۱۲	احساس بی‌معنایی و بی‌مفهومی
۲۸	۳۳	۱۳	۱۶	۱۰	احساس هدف‌دار نبودن در زندگی
۱۳	۳۶	۱۸	۲۳	۱۱	احساس فقدان هدف مشخص
۱۲	۲۹	۱۴	۳۴	۱۱	اقدام به انجام کارهای پشیمان‌کننده
۲۹	۳۴	۱۲	۱۶	۹	احساس پوچی

آماره‌های متغیر: حداقل=۱/۰ حداکثر=۴/۴ نما=۱/۳ میانه=۲/۶ میانگین=۲/۶ انحراف معیار=۰/۷

به‌طور کلی، در میان ابعاد این متغیر «از خود بیگانگی»، «احساس بی‌هنجاری»، «احساس جدایی از خویشتن»، «احساس پوچی»، «احساس بی‌قدرتی» و «احساس انزوا» به ترتیب از بیشترین تا کمترین «متوسط» برخوردارند.

شکل ۱ پراکنش نمره‌های «ناکامی آموزشی» و «ازخودبیگانگی» را نشان می‌دهد. الگوی پراکنش این نمره‌ها به یک الگوی «خطی» و «مستقیم» نزدیک‌تر است تا هر نوع الگوی دیگر. از آن‌جا که توزیع متغیر ازخودبیگانگی «غیرنرمال» می‌باشد، برای بررسی «شدت ارتباط آماری» این دو متغیر، از همتای ناپارامتری «ضریب همبستگی پیرسون» یعنی ضریب همبستگی «اسپیرمن» استفاده می‌شود.



شکل ۱: نمودار پراکنش نمره‌های «ناکامی آموزشی» و «ازخودبیگانگی»

جدول ۸ نشان‌دهنده مقادیر ضریب همبستگی و سطوح معنی‌داری همبستگی بین این دو متغیر و هر کدام از ابعاد «ناکامی آموزشی» با ازخودبیگانگی و ابعاد آن می‌باشد. تمامی ضرایب مذکور در جدول زیر از خطای «نوع اول» پایین‌تر از ۰/۰۵ برخوردارند.

جدول ۸: ضرایب همبستگی بین «ناکامی آموزشی» و «ازخودبیگانگی» و ابعاد آن

ناکامی آموزشی		
مقدار همبستگی	سطح معنی داری	
۰/۴۸	۰/۰۱	از خودبیگانگی
۰/۳۹	۰/۰۰۰	احساس بی‌قدرتی
۰/۲۵	۰/۰۰۰	احساس بی‌هنجاری
۰/۳۴	۰/۰۰۰	احساس جدایی از خویش
۰/۳۲	۰/۰۰۰	احساس انزوا
۰/۴۴	۰/۰۰۰	احساس پوچی

آزمون فرضیه اصلی: مقدار ۰/۴۸ حاکی از وجود همبستگی متوسط «ناکامی آموزشی» و «از خودبیگانگی» می‌باشد که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. به سخن دیگر، هر چه دانشجویان احساس می‌کنند که عملکرد آموزشی در دانشگاه با انتظارات و اهداف آموزشی آنها فاصله بیشتری دارد، به همین سان «از خودبیگانگی» بیشتری را تجربه می‌کنند، اما نه در صد درصد از موارد بلکه در ۴۸ درصد از موارد. این نتیجه قابل تعمیم به کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. بر اساس شواهد فوق فرضیه اصلی این پژوهش «تأیید» می‌شود.

آزمون فرضیه فرعی ۱: مقدار ۰/۳۹ حاکی از وجود همبستگی متوسط رو به پایین «ناکامی آموزشی» و «احساس بی‌قدرتی» می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۰ معنی‌دار است. به سخن دیگر، هر چه دانشجویان احساس می‌کنند که عملکرد آموزشی در دانشگاه با انتظارات و اهداف آموزشی آنها فاصله بیشتری دارد، به همین سان «احساس بی‌قدرتی» بیشتری را تجربه می‌کنند، اما نه در صد درصد از موارد بلکه در ۳۹ درصد از موارد. این نتیجه قابل تعمیم به کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. بر اساس شواهد فوق فرضیه فرعی شماره ۱ این پژوهش «تأیید» می‌شود.

آزمون فرضیه فرعی ۲: مقدار ۰/۲۵ حاکی از وجود همبستگی نسبتاً ضعیف «ناکامی آموزشی» و «احساس بی‌هنجاری» می‌باشد که در سطح ۰/۰۰۰ معنی‌دار است. به سخن دیگر، هر چه دانشجویان احساس می‌کنند که عملکرد آموزشی در دانشگاه با انتظارات و اهداف آموزشی آنها فاصله بیشتری دارد، به همین سان «احساس بی‌هنجاری» بیشتری را تجربه می‌کنند، اما نه در صد درصد از موارد بلکه در ۲۵ درصد از موارد. این نتیجه قابل تعمیم به کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی

در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. بر اساس شواهد فوق فرضیه فرعی شماره ۲ این پژوهش «تأیید» می‌شود.

آزمون فرضیه فرعی ۳: مقدار $0/34$ حاکی از وجود همبستگی نسبتاً ضعیف «ناکامی آموزشی» و «احساس جدایی از خویش» می‌باشد که در سطح $0/000$ معنی‌دار است. به سخن دیگر، هر چه دانشجویان احساس می‌کنند که عملکرد آموزشی در دانشگاه با انتظارات و اهداف آموزشی آنها فاصله بیشتری دارد، به همین سان «احساس جدایی از خویش» بیشتری را تجربه می‌کنند، اما نه در صد درصد از موارد بلکه در 34 درصد از موارد. این نتیجه قابل تعمیم به کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. بر اساس شواهد فوق فرضیه فرعی شماره ۳ این پژوهش «تأیید» می‌شود.

آزمون فرضیه فرعی ۴: مقدار $0/32$ حاکی از وجود همبستگی نسبتاً ضعیف «ناکامی آموزشی» و «احساس انزوا» می‌باشد که در سطح $0/000$ معنی‌دار است. به سخن دیگر، هر چه دانشجویان احساس می‌کنند که عملکرد آموزشی در دانشگاه با انتظارات و اهداف آموزشی آنها فاصله بیشتری دارد، به همین سان «احساس انزوا»ی بیشتری را تجربه می‌کنند، اما نه در صد درصد از موارد بلکه در 32 درصد از موارد. این نتیجه قابل تعمیم به دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. بر اساس شواهد فوق فرضیه فرعی شماره ۴ این پژوهش «تأیید» می‌شود.

آزمون فرضیه فرعی ۵: مقدار $0/44$ حاکی از وجود همبستگی متوسط «ناکامی آموزشی» و «احساس پوچی» می‌باشد که در سطح $0/000$ معنی‌دار است. به سخن دیگر، هر چه دانشجویان احساس می‌کنند که عملکرد آموزشی در دانشگاه با انتظارات و اهداف آموزشی آنها فاصله بیشتری دارد، به همین سان «احساس پوچی» بیشتری را تجربه می‌کنند، اما نه در صد درصد از موارد بلکه در 44 درصد از موارد. این نتیجه قابل تعمیم به کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. بر اساس شواهد فوق فرضیه فرعی شماره ۵ این پژوهش «تأیید» می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش حاکی از وجود رابطه مستقیم آماری بین ناکامی آموزشی و از خود بیگانگی دانشجویان می‌باشد. در مقایسه با پژوهش‌های پیشین می‌توان به این نکات اشاره کرد:

الف) یافته‌های پژوهش محسنی تیریزی در سال ۱۳۸۱ که در آن بر وجود رابطه بین «نامطلوب بودن شرایط آموزشی» و «ازخودبیگانگی» صحنه گذاشته شده بود، تأیید می‌شود.

ب) یافته‌های پژوهش رجیبی در سال ۱۳۸۰ که در آن بر وجود رابطه بین «عدم‌دستیابی به آرزوها» و «ازخودبیگانگی» صحنه گذاشته شده بود، تأیید می‌شود.

بر اساس نتایج به‌دست آمده از این پژوهش که به‌طور کلی بر تأثیر «اهداف آموزشی»، «مطالب درسی»، و «ویژگی‌های استادان» بر میزان ازخودبیگانگی دانشجویان مهر تأیید می‌زنند، می‌توان سه پیشنهاد مؤثر بر برون‌رفت از ازخودبیگانگی دانشجویان را ارایه کرد:

اول، تجدید نظر و تعریف مجدد از اهداف آموزشی: در حال حاضر اهداف آموزشی دانشگاه که برای دانشجویان خصلت الزام‌آور دارند با اهداف آموزشی دانشجویان که برای دانشگاه خصلت غیرالزام‌آور دارند، متفاوت است. از این‌رو تجدید نظر در هر دوی این‌ها ضرورت دارد. این امر به نوبت خود زمانی میسر می‌شود که اهداف - عموماً دستوری و پایدار - کلان آموزشی دانشگاه و نیز انتظارات - دلخواهی و ناپایدار - استادان از دانشجویان با استعدادها و توانایی‌های گوناگون و نابرابر دانشجویان تطبیق داده‌شوند. این فرایند، به معنای سرکوب یکی به نفع دیگری نیست، بلکه بایستی دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه (یا هر نمایندگی مجاز دیگر) رابطه دیالکتیکی میان اهداف آموزشی دانشگاه و دانشجویان را بررسی و اهداف مشترک را استخراج کند و به عنوان سرمشق کلی (قابل انعطاف بر حسب شرایط زمانی، مکانی) ارایه دهد.

دوم، تجدیدنظر در مطالب درسی: غیر کاربردی بودن و غیرامروزی بودن مطالب ارایه‌شده در کلاس‌های درسی عامل ازخودبیگانگی دانشجویان است. از این‌رو تجدید نظر در دروس ارایه‌شده و سرفصل دروس ضروری است. هم‌زمان، بایستی با ارایه امکانات و مشوق‌های لازم استادان را به فراگیری دانش روز ترغیب کرد. تعداد واحدهای درسی، نوع درس‌ها (الزامی، اختیاری، پایه و غیره)، محتوای درس‌ها (نظری یا عملی) و سرفصل دروسی که در حال حاضر به دانشجویان ارایه می‌شود مصوب سال ۱۳۷۵ بوده و - حتی به شرط تدریس آنها در حد آرمانی - با منافع معرفتی دانشجویان امروزی که نسل جدیدی در حوزه عمومی محسوب می‌شوند، متفاوت و حتی عقب‌افتاده قلمداد می‌شود. بایستی در تمامی رشته‌ها و گرایش‌ها برنامه‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت درسی تدوین گردد.

سوم، تجدید نظر در ویژگی‌های استادان: ابتدا، تجدید نظر در شیوه‌های گزینش و استخدام استادان ضروری است. تأکید بر دارا بودن ملاک‌هایی از قبیل دانش تخصصی مرتبط با رشته و

گرایش علمی و دارا بودن سابقه تدریس مفید در هنگام جذب استادان از جمله مهم‌ترین اقداماتی است که می‌توان ناکامی دانشجویان در مواجهه با استادان کم‌دانش و کم‌مهارت را تقلیل داد. گاه، استادانی بدون حضور در آزمون‌های پیش‌بینی‌شده در آیین‌نامه‌های آموزشی دانشگاه و بدون کسب صلاحیت علمی دعوت به تدریس می‌شوند و نتیجه این کار چیزی جز تقلیل کیفیت آموزشی و تخریب موقعیت آموزشی دانشگاه و اعضای هیئت علمی نیست. بعد، بایستی استادان را به استفاده از روش تدریس مشارکتی در اداره کلاس‌های درس دعوت کرد. ارایه فرصت اظهار نظر به دانشجویان در چالش‌های معرفتی زمینه را برای بروز علایم احساس سودمندی، اعتماد به نفس و خودتنظیمی در دانشجویان فراهم می‌کند. سپس، بایستی در تعریف رابطه نقشی شاگرد- معلم در حوزه دانشگاه تجدید نظر اساسی به عمل آورد. به نظر می‌رسد استادان خود را تافته‌ای جداافتاده از دانشجویان قلمداد می‌کنند و فاصله اجتماعی خود با دانشجویان را به‌طور قطعی-دوست و دشمن- گسترش می‌دهند. به همین سبب از لحاظ اجتماعی روابط سرد و از لحاظ سلسله‌مراتبی روابط آمرانه با دانشجویان برقرار می‌کنند. تعریف مجدد و اصلاح رابطه نقشی از این حیث راه‌گشای تنظیم دمای روابط در حد اعتدال در روابط شاگرد- معلم بوده و احساس انزوای اجتماعی در بین دانشجویان را تقلیل می‌دهد.

در آخر باید به این نکته توجه کرد که اجرای این پژوهش در شرایطی تحقق یافت که از سوی مسئولان پژوهشی دانشگاه محل اجرای پژوهش حمایت مالی و اداری مناسبی انجام گرفت. علاوه بر آن کارشناسان گروه‌های آموزشی و دانشجویان دانشگاه با کمال میل در اجرای پژوهش حاضر مشارکت کردند.

منابع فارسی

- بورديو، پ. ی. (۱۳۸۱).** نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی. ترجمه: مرتضی مردیها، تهران: نقش و نگار.
- رجبی، ع. ر. (۱۳۸۰).** عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر از خود بیگانگی جوانان و نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال.
- سلکایند، ن. (۱۳۸۵).** کاربرد آمار و SPSS در پژوهش‌های آماری (آمار برای کسانی که فکر می‌کنند از آمار متنفرند). ترجمه: خلیل میرزایی و علی بقائی سرابی، تهران: حفیظ.

فوکو، م. (۱۳۸۴). مراقبت و تنبیه: تولد زندان. ترجمه: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده.

تهران: نشر نی.

محسنی، م. (۱۳۷۲). جامعه‌شناسی علم. تهران: انتشارات طهوری.

محسنی تبریزی، ع. ر. (۱۳۸۱). «بیگانگی». نامه علوم اجتماعی، شماره ۲.

منابع انگلیسی

- Anderson, B. D. (2000).** School Bureaucratization and Alienation from High School. *Sociology of Education*, 46: 315-334.
- Attar, D. (2005).** Dismay and disappointment: Perspectives of Inexperienced Adult Learners on Becoming Webpage Readers. *International Journal of Educational Research*, 43: 495-508.
- Boyd, M. R. and Mackey, M. C. (2000).** Alienation From Self and Others: The Psychosocial Problem of Rural Alcoholic Women. *Archives of Psychiatric Nursing*, No. 3: 134-141.
- Brown, K. L. (2002).** From The Speech Teacher to Communication Education: Some Reflections. *Communication Education*, 51: 364-371.
- Calabrese, R. L. (1990).** The Public School: A Source of Alienation for Minority Parents. *The Journal of Negro Education*, 59: 148-154.
- Doveiko, A. (2007).** The Educational Orientations of Young People in College Under the Conditions of the Market. *Russian Education and Society*, 49: 22-34.
- Horowitz, I. L. (1966).** On Alienation and the Social Order. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27: 230-237.
- Niven, D. (2000).** The Other Side of Optimism: High Expectations and the Rejection of Status Quo Politics. *Political Behavior*, 22: 71-88.
- Rovai, A. P. & Wighting M. J. (2005).** Feelings of Alienation and Community among Higher Education Students in a Virtual Classroom. *Internet and Higher Education*, 8: 97-110.
- Seeman, M. (1983).** Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of the Classic Themes. *Social Psychology Quarterly*, 46: 171-184.
- Sikkink, D. (1999).** The Social Sources of Alienation from Public Schools. *Social Forces*, 78: 51-86.

- Sumsion, J & Patterson, C. (2004).** The emergence of community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 20: 621–635.
- Wallace, J. (2000).** A Popular Education Model for College in Community. *American Behavioral Scientist*, 43; 756-773.