

آسیب‌شناسی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی*

زهرا معارف‌وند**، غلامرضا شمس***، زهرا صباغیان****

چکیده

هدف پژوهش حاضر آسیب‌شناسی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به روش کیفی بود. در این پژوهش به مصاحبه نیمه‌ساختمند با ۱۴ نفر از اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی و ۱۸ نفر از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی پرداخته شد. جهت تحلیل نتایج مصاحبه به تحلیل محتوا با استفاده از شیوه مقوله‌بندی پرداخته و چون روند انجام مصاحبه بر اساس چارچوب مفهومی به دست آمده از بررسی پیشینه بود، لذا از روش قیاسی (کل به جزء) در تحلیل محتوا و مقوله‌بندی داده‌های کیفی استفاده شد. مقولات به دست آمده مطابق با چارچوب بررسی فرهنگ یادگیری سطوح سه‌گانه فردی، نهادی و تعاملی طبقه‌بندی گردید. براین اساس، سطح فردی شامل، انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری، وظایف یادگیرنده می‌شود. سطح نهادی با ابعاد تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیر رسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش ارائه گردید و سطح تعاملی نیز دارای ابعاد فضای یادگیری، ساختار محتوا، اهداف، رسانه، ارزشیابی، روابط اساتید با دانشجویان، استاد، چارچوب زمان است. بهبود فرهنگ یادگیری دانشجویان نمایانگر اعتبار و ارزشمندی فعالیت‌ها و اقدامات آموزشی گروه‌های تحصیلی علوم انسانی بوده و می‌تواند در کیفیت عملکرد آنها اثرگذار باشد، لذا یافته‌های پژوهش در توسعه فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی موثر است.

واژه‌های کلیدی: رشته‌های علوم انسانی، فرهنگ یادگیری، آسیب‌شناسی.

* مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری با عنوان «طراحی الگوی تحول فرهنگ یادگیری دانشجویان» می‌باشد که در دانشگاه شهید بهشتی انجام گرفته است.

** دکتری مدیریت آموزش عالی، دانش آموخته دانشگاه شهید بهشتی zn.maaref@yahoo.com

*** دانشیار مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی gh_shams@sbu.ac.ir

**** استاد آموزش، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی z-sabbaghian@sbu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۶/۲/۲۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۶/۲/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۱۵

مقدمه

علوم انسانی، مطالعه و پژوهش درباره انسان و تبیین و تفسیر رفتار اجتماعی و چگونگی زیستن اوست. رشته‌های علوم انسانی زمانی می‌توانند به اهداف خود دست یابند که هم از کارایی مناسبی در فرایندهای آموزشی خود برخوردار باشند و هم برنامه‌ریزی‌های علمی و دقیقی داشته باشند تا بتوانند موجبات اعتلای سطح یادگیری دانشجویان را فراهم آورند. کیفیت آموزش و یادگیری در دانشگاه به قابلیت‌ها و ظرفیت‌های فرهنگ یادگیری برمی‌گردد. «فرهنگ نقش موثری در این مسئله دارد که افراد در چه مسیری به آموختن و یادگیری می‌پردازند» (جایاتیلک^۱ و همکاران، ۲۰۱۶: ۵۲). لذا لازم است تا مدیران گروه‌های آموزشی به شناسایی چالش‌ها و آسیب‌های فرهنگ یادگیری موجود پرداخته و با شناخت همه جانبه ابعاد آن زمینه تحول و اعتلای آن را فراهم سازند.

«فرهنگ یادگیری متشکل از یک نظام مفروضات اساسی پویا و جمعی، ارزش‌ها و هنجارهایی است که باعث هدایت یادگیری افراد در یک موسسه می‌شود» (ون و هجبوئر^۲، ۲۰۱۶: ۱۲۴). فرهنگ یادگیری جنبه‌های متنوع موثر بر یادگیری دانشجویان را شامل می‌شود (اولر^۳، ۲۰۱۰). فرهنگ یادگیری نشان‌دهنده دیدگاه سازمان و ارزش‌های آن نسبت به یادگیری است (فیشر و اوکتر^۴، ۲۰۱۴). دیدگاه‌های متفاوتی نسبت به مسئله فرهنگ یادگیری وجود دارد.

به زعم اولر (۲۰۱۰) دیدگاه جامعی نسبت به فرهنگ یادگیری وجود ندارد. برای مثال افرادی همچون کولی و تیلوره^۵ (۲۰۰۴) و یا اولر (۲۰۱۰) به مسئله فرهنگ یادگیری از زاویه ارزشی و بعد نگرشی آن توجه می‌کنند و این محققان فرهنگ یادگیری را به عنوان فرایندهایی برای پیشبرد یادگیری و جو باز، اعتماد و همکاری برای حمایت از یادگیری و یا نگرش و دیدگاهی به سمت یادگیری خوب تعریف می‌کنند. از طرفی افرادی همچون هدکینسون^۶ و همکاران (۲۰۰۷) فرهنگ یادگیری را به عنوان ارتباط بین این‌که افراد چگونه یاد می‌گیرند و زمینه‌ای که در آن یادگیری اتفاق می‌افتد، می‌دانند. یا صاحب‌نظرانی همچون جیمز و بلومر^۷ (۲۰۰۱) که در تعریف فرهنگ یادگیری به عناصر یادگیری توجه بیشتری دارند (به نقل از فکساز و زلوگر^۸، ۲۰۱۰). فرهنگ یادگیری دانشگاه را می‌توان در «جنبه‌های مختلف یادگیری دانشجویان، یادگیری کارکنان، یادگیری هیئت علمی، یادگیری

^۱. Jayatilleke

^۲. Van & Heijboer

^۳. Euler

^۴. Fischer & O'Connor

^۵. Collie & Taylor

^۶. Hodkinson

^۷. James & Bloomer

^۸. Feixas & Zellweger

محققان و کارکنان اجرایی، یادگیری سازمانی دانشگاه مشاهده کرد» (اولر، ۲۰۱۰). این پژوهش به دنبال بررسی وضعیت و آسیب‌شناسی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی است. تاکنون مطالعات متعددی در زمینه فرهنگ دانشگاهی انجام شده است. از این بین می‌توان به اولر (۲۰۱۰) اشاره نمود. این محقق در پژوهشی با عنوان ساخت فرهنگ یادگیری: یک تغییر استراتژیک برای دانشگاه‌ها، به شرح و تعریف فرهنگ یادگیری پرداخته و چارچوب مفهومی که شامل ویژگی‌های کلیدی فرهنگ یادگیری می‌شود، مطرح و در نهایت به برخی پاسخ‌های ابتدایی نسبت به این‌که چگونه یک فرهنگ یادگیری در سطح استراتژیک دانشگاه‌ها شکل می‌گیرد، می‌پردازد. چارچوب مفهومی حائز سه بعد نهادی، تعاملی و فردی است. از نظر او بعد نهادی مرتبط با دیدگاهی درباره یادگیری در افرادی است که مسئول شرایط عمومی آموزش و یادگیری در دانشگاه هستند که شامل انتظارات آنها در رابطه با مقررات رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری می‌شود. بعد تعاملی مرتبط با کسانی می‌شود که در فرایندهای رسمی فعالیت‌های آموزش و یادگیری درگیرند. بعد فردی هم به نگاه بر یادگیری از نظر دانشجویان توجه دارد.

والتاجاتا و فیدلر (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی تحت عنوان ارائه یک فرهنگ جدید یادگیری در آموزش عالی، به مفروضات اساسی برای طراحی و اجرای مداخلات در رابطه با تدریس فعلی و فعالیت‌های یادگیری به منظور ترویج و ظهور فرهنگ جدید یادگیری در آموزش عالی رسمی - پرداختند. به زعم محققان جهت ایجاد فرهنگ یادگیری جدید باید مشارکت‌کنندگان در تجاربی جدید درگیر شوند و در آموزش و فعالیت‌های یادگیری مداخلاتی صورت پیدا کند. این طراحی مجدد و تلاش‌های مداخله‌ای بر شش مفروضه تأکید بر ماهیت پویا و اجتماعی ساختار دانش، تسهیم آزادانه اطلاعات و حمایت از آن، انتظار تعلق از مشارکت‌کنندگان یادگیری، میانجی‌گری رسانه‌های دیجیتال و شبکه‌های فناوری برای فعالیت‌های یادگیری فردی و اجتماعی در آموزش عالی، و تمرکزی دوباره بر مفهوم توسعه فردی و تغییر در آموزش عالی استوار است. متأسفانه علی‌رغم این‌که بخش عمده‌ای از مسائل و کاستی‌های حوزه یاددهی یادگیری در دانشگاه‌های داخل به ضعف‌های ویژه فرهنگ یادگیری دانشجویان باز می‌گردد، در این رابطه مطالعات پژوهشی چندانی صورت نگرفته و شناخت دقیقی در رابطه با وضعیت فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های تحصیلی در دست نبوده و معدود پژوهش‌های داخلی که انجام شده بیشتر مسئله فرهنگ دانشگاه، فرهنگ رشته‌ای و یا فرهنگ هیئت علمی را مورد توجه قرار داده‌اند. برای مثال خاکباز (۱۳۸۹) در پژوهشی به شناسایی مولفه‌های فرهنگ دیسپلینی از طریق بررسی و مقایسه فرهنگ رشته‌ای در دو رشته ریاضی و علوم تربیتی پرداخت. محقق برای گردآوری داده‌ها الگوی سه سطحی (مصنوعات، ارزش‌ها و مفروضات) شاین را اساس کار خود قرار داده و بر مبنای آن آموزش و پژوهش رشته‌ای را از طریق

کاوش در مصنوعات، باورها و مفروضات بنیادی به تصویر می‌کشد تا فرهنگ هر یک از رشته‌ها را ترسیم کند. خوش دامن و آیتی (۱۳۹۱) نیز به پژوهشی تحت عنوان مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیات علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد پرداختند. یافته‌ها نشان داد که اساتید دو نسل دارای ادراکات متفاوتی نسبت به «وظایف استاد» و «روابط استاد - دانشجو» می‌باشند. اساتید با سابقه بیشتر بر ابعاد تربیتی و پرورش شخصیت فراگیران تأکید داشته و اساتید تازه کار بیشتر بر وظایف آموزشی تأکید می‌کنند. از نظر چگونگی روابط، اساتید با سابقه و تازه کار به تبیین حد و مرز استاد و دانشجو و همچنین تلقی استاد به عنوان یک الگوی رفتار برای دانشجو اشاره نمودند.

جمع‌بندی پژوهش‌های پیشین بیانگر این مطلب است که تاکنون مطالعه‌ای در زمینه آسیب‌شناسی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی انجام نشده است. از آنجا که رشته‌های علوم انسانی به دلیل ماهیت دانشی خود نسبت به سایر رشته‌ها از وجوه فرهنگی خاصی برخوردار است لازم آمد تا در پژوهشی درخور وضعیت فرهنگ یادگیری دانشجویان این رشته‌ها مورد بررسی قرار گیرد. برای این امر ابتدا نیاز است که تعریف و موضع خود را از فرهنگ یادگیری مشخص نمود. از آنجایی که عوامل متفاوتی در فرهنگ یادگیری دانشجویان سهیم هستند و به زعم اولر «دیدگاه جامعی نسبت به فرهنگ یادگیری وجود ندارد و عوامل و عناصری که در این رابطه مطرح می‌شوند، می‌تواند به نسبت تأکیدات نظریه‌های مختلف بر مسائل دیگر گسترده‌تر بوده و موارد دیگری را لحاظ نماید». در این پژوهش برای تعیین عناصر موثر در فرهنگ یادگیری، چارچوب فرهنگ یادگیری اولر (۲۰۱۰) را مد نظر قرار داده و ۱۷ عنصر در سه سطح فردی با ابعاد: (انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری، وظایف یادگیرنده) نهادی با ابعاد: (تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیر رسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش) و تعاملی با ابعاد: (فضای یادگیری، ساختار محتوا، اهداف، رسانه، ارزشیابی، روابط اساتید با دانشجویان، استاد، چارچوب زمان) برای آسیب‌شناسی فرهنگ یادگیری مد نظر قرار گرفتند. مطابق با ادبیات موجود عوامل و عناصر فرهنگ یادگیری دانشجویان مشخص است، اما تاکنون پژوهشی جهت مطالعه فرهنگ یادگیری دانشجویان علوم انسانی در ایران انجام نشده است، لذا در این پژوهش تلاش شد تا بر اساس روش پژوهش موردی تبیینی به باز ساختارسازی اطلاعات کیفی گردآوری شده در چارچوب عناصر فوق پرداخته و به این سوال اساسی که نقاط ضعف و آسیب‌های مطرح در فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی چه می‌باشند؟ پاسخ داده شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده با رویکرد کیفی به روش موردی تبیینی انجام گردید.

شرکت کنندگان پژوهش: مورد مطالعه در این پژوهش دانشگاه شهید بهشتی بود. مطابق با تصمیمات و سیاست‌های هیئت امنای دانشگاه شهید بهشتی، کلیه رشته‌های این دانشگاه در پنج حوزه دانشی علوم، مهندسی و معماری، علوم انسانی، علوم رفتاری، علوم اجتماعی و حقوق تقسیم بندی شده‌اند، لذا برای انجام مصاحبه و آسیب‌شناسی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی؛ دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی (به عنوان حوزه علوم انسانی)، مدیریت و حسابداری (به عنوان حوزه علوم اجتماعی)، علوم تربیتی و روانشناسی، تربیت بدنی و علوم ورزشی (به عنوان حوزه علوم رفتاری) دانشگاه شهید بهشتی به عنوان دانشکده‌های مطرح و برجسته در رشته‌های علوم انسانی انتخاب گردید. شرکت کنندگان پژوهش، شامل مدیران، اعضا هیات علمی و دانشجویان این رشته‌ها بودند. برای نمونه‌گیری از اساتید تلاش شد تا از طریق نمونه‌گیری هدفمند به شیوه نمونه‌گیری موارد مطلوب^۱، اعضای هیئت علمی برجسته آموزشی در رشته‌های علوم انسانی انتخاب شوند. در تعیین اساتید برجسته آموزشی معیارهایی نظیر: معرفی توسط واحد آموزش دانشگاه به عنوان افراد برجسته در کسب برترین درجات در ارزشیابی آموزشی اساتید، کسب افتخاراتی نظیر استاد نمونه، اشتهار به سرآمدی آموزشی در دانشکده‌ها و گروه‌های تحصیلی، معرفی توسط گروه‌های آموزشی، در نظر گرفته شد. علت انتخاب اساتید برجسته نیز مبتنی بر این پیش فرض است که این افراد در مواضع و موقعیت‌های یادگیری بهتر از سایرین عمل نموده و بالتبع فرهنگ یادگیری در موقعیت‌های تدریس آنها از وضعیت مناسب‌تری برخوردار است. لذا آسیب‌سنجی فرهنگ یادگیری در این مواضع می‌تواند قضاوت منصفانه‌تری نسبت به آسیب‌سنجی فرهنگ یادگیری در مواضع کاری اساتید کم تجربه و یا تازه کار داشته باشد. از بین اساتید مذکور ۱۴ نفر انتخاب شدند که ۸ نفر از آنها هم زمان در پست‌های مدیریتی آموزشی مشغول به کار بودند. جهت نمونه‌گیری از دانشجویان نیز سعی شد تا با روش گلوله برفی دانشجویان سال دوم به بعد که از تجربه تحصیل بیشتر و همچنین تجربه مشترک یادگیری با یکدیگر برخوردارند مصاحبه شوند. نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری در هر حوزه ادامه یافت و ۱۸ نفر از دانشجویان مورد مصاحبه قرار گرفتند. **روش جمع‌آوری اطلاعات:** جهت نظر سنجی از شرکت کنندگان پژوهش از روش مصاحبه نیمه-ساختمند استفاده شد.

¹. intensity sampling

روش تحلیل اطلاعات: جهت تحلیل نتایج مصاحبه از روش تحلیل محتوا و مقوله‌بندی داده‌های کیفی استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش سعی شد تا یافته‌های حاصل از مصاحبه در سه سطح تعاملی، فردی و نهادی به تفکیک نظرات دانشجویان با اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی ارائه شود.

آسیب‌شناسی سطح تعاملی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی

سطح تعاملی فرهنگ یادگیری شامل مقولات، فضای یادگیری، ساختار محتوا، اهداف، رسانه یادگیری، ارزشیابی، روابط اساتید با دانشجویان، استاد و چارچوب زمان می‌گردد. اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانشجویان در پاسخ به آسیب‌ها و نقاط ضعف سطح تعاملی فرهنگ یادگیری دانشجویان، مواردی را بیان نمودند که جهت ذکر نتایج در رابطه با هر بعد، ابتدا نمونه‌ای از بیانات آنها ارائه و سپس سایر مقولاتی که از محتوای گفتگوها بدست آمده در ذیل آن فهرست گردید.

مقوله چارچوب زمان: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف مقوله چارچوب زمانی و زمان‌بندی دروس و برنامه آموزشی عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از مدیران گروه آموزشی در حوزه علوم رفتاری در رابطه با این مسئله می‌گوید: «در برنامه‌ریزی آموزشی دانشکده ترجیح می‌دهیم که دروسی که به تعداد جلسات بیشتری نیاز دارد، در نیمسال اول برگزار شود. برای این که همسان‌سازی در کل دانشگاه انجام شود زمان‌بندی ضرورت دارد، اما به بومی‌سازی متناسب با رشته‌ها نیاز دارد. در دانشگاه‌های دیگر یک آیت‌م ناتمام برای دروس عملی و آزمایشگاهی دارند که اینجا نداریم.» یکی از اساتید رشته فلسفه نیز می‌گوید: «زمان کلاس باید مناسب با مدل زندگی دانشجو طراحی شود. یعنی دانشجویی که تا هفته دوم مهر از شهرستان به دانشگاه نمی‌آید ولی ما از نیمه شهریور برای او کلاس می‌گذاریم در حقیقت یک ماه را از بین برده‌ایم. مدل برنامه‌ریزی زمانی مناسب با دانشجو نیست». یکی از دانشجویان دکتری دانشکده مدیریت می‌گوید: «بدون هیچ گونه تفکر جمعی زمان‌بندی می‌شود و مثلاً درس آمار را ساعت ۲ بعد از ناهار می‌گذارند و در یک روز ۱۰ واحد برای یک ورودی». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: عدم تشکیل کلاس‌ها مطابق با آیین نامه آموزشی، عدم امکان ارائه محتوا به طور کامل به علت نبود زمان کافی و مقتضی، بی‌توجهی به مناسبات اجتماعی و فرهنگی دانشجویان در زمان‌بندی آموزشی و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله چارچوب زمانی

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله چارچوب زمانی	مصاحبه شونده‌گان
<ul style="list-style-type: none"> ▪ همسان بودن زمان بندی کلاس‌ها در کل دانشگاه و بی‌توجهی به شرایط رشته‌ها. ▪ طولانی بودن ساعات آموزش کلاس و ناتوانی دانشجو و استاد به ادامه آموزش و یادگیری. 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ اجرایی شدن نسبی برنامه زمان بندی شده و کم تعهدی به این برنامه. ▪ عدم تسلط برنامه‌ریزان بر موضوعات درسی و در نظر گرفتن زمان کم برای موضوعات وسیع و کاربردی. ▪ نبود تفاوت بین زمان بندی دروس سه مقطع تحصیلی و پیروی از الگوی واحد ثبات زمانی برای ارائه دروس مطابق با واحدهای تعیین شده برای آنها. ▪ بی‌توجهی به عدم تشکیل کلاس‌های آموزشی مقرر توسط اساتید عضو هیئت علمی در مقابل اعضای غیر هیئت علمی. ▪ تغییر پیاپی قوانین آموزشی در مورد طول ترم‌های آموزشی و فشار به دانشجو. ▪ وجود زمان بندی بسیار پراکنده در طول هفته. ▪ بی‌توجهی به دانشجویان شاغل در زمان بندی. ▪ زمان بندی دروس در ساعات پرت. ▪ زمان بندی فشرده بدون ملاحظه کشش دانشجو. ▪ برگزاری برخی از کلاس‌های عملی به صورت متناوب و نارضایتی دانشجویان از آن. 	<p>دانشجویان علوم رفتاری</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارائه کلاس جبرانی برای تکمیل محتوا به علت وقت کم و تعداد زیاد دانشجو. 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود زمان تعریف شده و فشرده برای ارائه دروس و مقالات تحقیقی. ▪ اختصاص ندادن وقت کافی توسط اساتید برای فعالیت‌های مشترک با دانشجویان. ▪ وجود فاصله میان زمان یادگیری با بکارگیری مفاهیم و مهارت‌های آموخته شده. ▪ برگزاری کلاس‌ها به صورت متناوب و دوری دانشجویان در سایر اوقات از فضای درسی و دانشگاهی. ▪ وجود پراکندگی برخی از دروس و اتلاف وقت دانشجو در دانشکده. 	<p>دانشجویان علوم اجتماعی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود قوانین ناکارآمد در رابطه با زمان بندی دروس. ▪ استفاده از اوقات خارج از کلاس جهت انجام کارهای تحقیقی و پژوهشی با دانشجویان. 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارائه دروس در یک نوبت در طول سال و ایجاد مشکل برای دانشجویان. 	<p>دانشجویان ادبیات و علوم انسانی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ زمان بندی درسی ثابت. ▪ وجود محدودیت زمانی. ▪ عدم امکان ارائه محتوا به طور کامل به علت نبود زمان کافی و مقتضی. ▪ تعداد زیاد تعطیلات آموزشی به علل مختلف. ▪ لزوم تغییر در زمان بندی آموزشی کلاس‌ها با توجه به شرایط فصول در ترم اول و دوم. ▪ لزوم کاهش ساعات کلاسی و افزایش تعداد آن در طول هفته. ▪ عدم برگزاری تعداد کامل جلسات کلاس مطابق با زمان بندی مقرر. ▪ کاهش فعالیت کلاسی و توانایی دانشجویان به علت محدودیت زمان. ▪ بی‌توجهی به مناسبات اجتماعی و فرهنگی دانشجویان در زمان بندی آموزشی. ▪ ملاحظه برنامه زمانی استاد برای تدریس در تدوین زمان آموزش. 	<p>مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه</p>

بررسی نظرات مصاحبه شونده‌گان مشخص می‌سازد که نظرات اعضای هیئت علمی و دانشجویان

نسبت به مسائل مطرح در رابطه با مقوله چارچوب زمانی در فرایند یادگیری، همسو است. از ضعف‌های اساسی مطرح در این مقوله می‌توان به فشار قوانین آموزشی بر کنترل زمانی فرایند یادگیری از طریق تعیین تعداد واحدهای آموزشی برای هر درس در سرفصل دروس و هماهنگ

نمودن برنامه زمانی این کلاس‌ها مطابق با زمان استاد برای تدریس، بدون توجه به مناسبات اجتماعی و فرهنگی دانشجویان اشاره نمود. همچنین نظم زمانی همسانی در تمامی رشته‌های فوق به کار گرفته می‌شود که باعث مشکلات و تبعاتی در این مورد شده است. لازم به ذکر است در قسمت مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه سعی شد تا مقولات مشابهی که اعضای هیئت علمی و برخی دانشجویان از هر سه حوزه به آنها اشاره داشتند، ارائه گردد.

مقوله فضای یادگیری: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف مقوله فضای یادگیری عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از مدیران گروه آموزشی دانشکده مدیریت و حسابداری در رابطه با جذابیت فضای آموزشی اینگونه پاسخ می‌دهد که: «جذابیت محیطی وجود ندارد. مثلاً برخی دانشگاه‌ها جو و ساختمان مناسبی برای یادگیری دارند. معماری مناسبی دارند. اما اینجا نه». از دانشجویان دکتری رشته تاریخ نیز می‌گوید: «فضای آموزشی و یادگیری هنوز با وجود اقدامات فراوان برخی گروه‌ها، همچنان سنتی مانده و همین امر خود نقطه ضعف یادگیری به شمار می‌رود». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: سنتی بودن فضای آموزشی، عدم جذابیت جو و محیط آموزشی، معماری نامناسب فضای آموزشی دانشکده‌ها و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۲. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله فضای یادگیری

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله فضای یادگیری	مصاحبه‌شوندگان
<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم پیوستگی و ارتباط با محیط‌های آموزشی (مدارس) آموزش و پرورش در رشته‌های علوم تربیتی. ▪ محدودیت در استفاده از شرایط فضای آموزش عملی. ▪ اجاره اماکن ورزشی به جامعه بیرون دانشگاه جهت گسترش سرانه ورزشی. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ نداشتن امکانات رفاهی همچون لابی دانشجویان، دوری از سلف، نبود بوفه و... ▪ نبود نور کافی در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. ▪ وجود فضای دلگیر و کسل‌کننده دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی به واسطه معماری و ساخت دانشکده. ▪ عدم استفاده دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی از اتاق کار تعبیه شده برای آنان. ▪ اجتناب دانشجویان از حضور در دانشکده به واسطه نبود جو آموزشی و عدم احساس لزوم همکاری علمی. ▪ نامطلوب بودن جو فکری حاکم از نظر ارتباطات و تعاملات دانشجویان با یکدیگر. ▪ نامطلوب بودن زیرساخت‌های فنی و پژوهشی. ▪ فضای یادگیری کسالت‌بار و احساس بطلت در دانشجویان. ▪ نبود فضای کافی در خوابگاه برای مطالعه. 	دانشجویان علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم کفایت کلاس‌های آموزشی دانشکده به تعداد کافی. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ بالقوه نشدن بسیاری از پتانسیل‌های فضای آموزشی موجود. ▪ وجود فضای یادگیری دانشگاهی و یادگیری عملی در رشته مدیریت و عدم تطابق مباحث آکادمیک و تجربیات عملی. ▪ تنوری بودن فضای یادگیری رشته مدیریت. 	دانشجویان علوم اجتماعی

<ul style="list-style-type: none"> ▪ پراکندگی کلاس‌ها در ساختمان‌های مختلف دانشگاه و ناتوانی در کنترل رفت و آمد استاد و دانشجو. ▪ لزوم توسعه فضاهای عمومی، امکانات و خدمات بوفه و ... 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ کمبودهای فضای فیزیکی و محیطی برای گسترش الگوهای جدید شیوه آموزشی. ▪ فضای یادگیری ناامید کننده رشته‌های زبان در محیط آکادمیک به دلیل امکانات کم و در اجتماع به علت تقاضا بسیار کم نسبت به آن. ▪ سنتی بودن فضای آموزشی. ▪ ناتوانی دانشجویان در کاربرد زبان‌های خارجی و تأثیر آن بر توسعه فضای مجازی. ▪ دوری از محیط و نبود یادگیری عینی و عدم برگزاری کلاس‌ها در آزمایشگاه‌های رشته‌های زبان. ▪ نبود کلاس‌های فوق برنامه، کلاس‌های دستیاران آموزشی، کارگاه، امکانات آموزشی مشابه با آزمایشگاه در رشته فلسفه. 	<p>دانشجویان ادبیات و علوم انسانی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ انحصار یادگیری به فضای بسته کلاس. ▪ نامناسب بودن فضای فیزیکی دانشکده‌ها. ▪ معماری نامناسب فضای آموزشی دانشکده‌ها و کلاس‌ها. ▪ ناتوانی در استفاده از سایر فضاهای آموزشی به علت قوانین مربوطه. ▪ عدم جذابیت جو و محیط آموزشی. ▪ ضعف ساختاری کلاس‌های درس. 	<p>مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه</p>

بررسی نظرات مصاحبه شونده‌گان مشخص می‌سازد که نظرات اعضای هیئت علمی و دانشجویان نسبت به مسائل مطرح در رابطه با مقوله فضا در فرایند یادگیری، همسو است. ضعف‌های اصلی و مبنایی مطرح در این مقوله به معماری نامناسب فضای آموزشی دانشکده‌ها و کلاس‌ها برمی‌گردد. مشابهت در معماری و ساخت دانشکده‌ها و بی توجهی نسبت به تفاوت‌های ماهوی رشته‌ها باعث نارضایتی گروه‌های آموزشی دانشکده‌ها شده است. فضای آموزشی دانشکده‌ها و ساختار کلاس‌های درس و جایگاه استاد و دانشجویان باعث مداومت فضای یادگیری سنتی است. همچنین قوانین و مقررات آموزشی اجازه‌ی انعطاف در فضای یادگیری را نداده و یادگیری را منحصر به فضای کلاس‌ها می‌نماید. جو آموزشی دانشکده‌ها نیز توانایی کشش و همکاری علمی دانشجویان و پویایی محیط علمی دانشگاهی را ندارد.

مقوله رسانه یادگیری: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، چنان‌چه یکی از دانشجویان مقطع دکتری رشته تاریخ می‌گوید: «در رشته ما می‌توان از نقشه‌ها، تصاویر، بازدیدهای علمی، فیلم، اسلاید، رسانه‌های دیداری و نوشتاری به عنوان ابزار کمکی برای آموزش نام برد. اگرچه از این ابزار در فرآیند یادگیری استفاده می‌شوند، اما در حد ایده‌ال نیستند». از مدیران گروه آموزشی دانشکده مدیریت و حسابداری نیز می‌گوید: «ابزار آموزشی رشته مدیریت شامل انواع پروژکتور، طراحی‌ها و ... می‌گردد، ما می‌توانیم آزمایشگاه داشته باشیم اما امکانات اجازه آن را نمی‌دهد». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه شونده‌گان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: فقدان آزمایشگاه یادگیری مناسب در دانشکده مدیریت، کاربرد

پروژکتور، طراحی‌ها، تخته و... در دانشکده مدیریت و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۳. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله رسانه یادگیری

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله رسانه یادگیری	مصاحبه شوندگان
<ul style="list-style-type: none"> ▪ محدودیت وسایل آموزشی به کلام، کتاب و تخته در رشته‌های علوم تربیتی. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ نقش غیر موثر رسانه و وسایل آموزشی و کاربرد یک طرفه و غیرتعاملی آنها در دانشکده علوم تربیتی. ▪ استفاده صرف از رسانه‌ها برای آموزش و بی‌فایده بودن ارائه مطالب در برخی موارد. ▪ کاربرد وسیع پاورپوینت به عنوان رسانه یادگیری. 	دانشجویان علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ کمبود کامپیوتر و نرم‌افزارهای آموزشی به علت محدودیت در بودجه. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ محدودیت دستیابی به منابع اطلاعاتی. ▪ وجود ارتباطات یک طرفه در کلاس‌های مجازی. ▪ وجود محدودیت، تاخیر و پاسخ نامناسب در استفاده از ابزار الکترونیک برای تعامل با اساتید و یا دانشگاهیان. ▪ انعطاف‌پذیری و برجسته‌سازی نکات مهم مطالب با استفاده از ویدئو پروژکتور. ▪ الزام به توانایی دانشجویان در تهیه اسلاید موزج و مکفی و ناتوانی برخی از آنها در این امر. ▪ قطعی ناهینگام رسانه‌های اینترنت و پروژکتور. ▪ مجهز نبودن تمامی کلاس‌ها به امکانات اینترنت و پروژکتور. ▪ پایین بودن سرعت اینترنت برای ارائه کلاسی. 	دانشجویان علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود ابزار و امکانات قدیمی در لابراتوارها. ▪ لزوم تأمین ویدئو پروژکتور، آزمایشگاه و لابراتوار. ▪ نامساعد بودن امکانات آموزشی به نسبت افزایش حجم گروه‌های آموزشی. ▪ دسترسی محدود به منابع اطلاعاتی خارج از کشور. ▪ متخصص نبودن مأموران خرید دانشگاه، نسبت به تقاضای گروه‌های آموزشی و استاندارد تجهیزات مرتبط با رشته‌های تحصیلی. ▪ نامناسب بودن امکانات سایت، فقدان نرم افزارهای آموزشی. 	اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ مانع تراشی برای بهبود امکانات آموزشی و پژوهشی در رشته فلسفه. 	دانشجویان ادبیات و علوم انسانی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ محدودیت در ابزار و امکانات آموزشی . ▪ کاربرد وسایل و رسانه‌های سنتی در آموزش: کلام، کتاب، تخته و... . ▪ نامناسب بودن امکانات سایت، فقدان نرم افزارهای آموزشی. ▪ فقدان شرایط یادگیری آزمایشگاهی و یادگیری عملی. ▪ محدودیت در ابزار و امکانات آموزشی. ▪ به روز نبودن کتابخانه‌ها. ▪ کاربرد وسیع اینترنت جهت دستیابی به منابع مطالعاتی. 	مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه

لازم به ذکر است از تحلیل گفته‌های دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان ویژگی‌های وسایل و رسانه‌های آموزشی در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- استفاده از ابزار کتاب، مقاله، نقشه، تصاویر، اسلاید، ویدئو پروژکتور، نرم افزار آمار، طرح پژوهشی، منابع الکترونیکی، مجلات و دایره المعارف، نوار ویدیویی و فیلم‌های آموزشی؛ اینترنت، فضای مجازی، لابراتوارها و
- استفاده از ابزار مبتنی بر شبکه جهت تسهیل ارتباط میان دانشجو و استاد و ایجاد ارتباط و شبکه سازی با دیگر دانشجویان.

بررسی نظرات مصاحبه شوندگان مشخص می‌سازد که از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان، کمبود بودجه و امکانات آموزشی در تأمین وسایل و رسانه‌های آموزشی از ضعف‌های اساسی مطرح در این مقوله به شمار می‌روند. نکته حائز اهمیت دیگر کاربرد وسایل و رسانه‌های سنتی در آموزش است که در اکثر رشته‌ها به آنها اشاره شد. مدیران و اعضای هیئت علمی اشاره ویژه‌ای به فقدان آزمایشگاه‌های یادگیری داشته و معتقدند که فضای آموزشی در رشته‌های فوق منحصر به یادگیری در کلاس درس بوده و لازم است که دانشکده‌ها مجهز به آزمایشگاه‌های قوی برای ایجاد پیوند بین یادگیری تئوری و عملی گردند. دانشجویان نیز دسترسی به اینترنت را جهت دستیابی به منابع الکترونیکی حائز اهمیت قلمداد نمودند.

مقوله ساختار محتوا و دانش: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی در رابطه با به روز نبودن محتوا اینگونه پاسخ می‌دهد که: «کهنگی محتوا یک مسئله است. در حالی که ما با پیشرفت‌ها همراه نیستیم. در دنیا کارهای شناختی انجام می‌دهند. آزمایشات عملی را با تکنولوژی روز آمیخته‌اند ولی در اینجا نه. مفهوم بین رشته‌ای را هنوز درک نکرده‌ایم و همه محتوای چند رشته‌ای را یک نفر با یک تخصص می‌نویسد، درحالی که نیاز به چند متخصص در نوشتن محتوا است». از دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی نیز می‌گوید: «اولین و مشکل سازترین موضوع در این رشته به روز نبودن منابع است و تدریس کتبی که بسیار قدیمی هستند». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: کهنگی محتوا و انطباق نداشتن آن با پیشرفت‌های روز جهانی، تدوین محتوای آموزشی بدون استفاده از تخصص‌های مختلف در دروس و رشته‌های بین رشته‌ای و.... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۴. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله ساختار محتوا و دانش

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله ساختار محتوا و دانش	مصاحبه شوندگان
<ul style="list-style-type: none"> عدم امکان تدریس تیمی در رشته‌های بین رشته‌ای مطابق با ماهیت رشته. ارائه محتوای توصیفی در سطح دانش چستی‌ها و بی‌توجهی به سطوح بالاتر دانش اعم از سطوح چگونگی، چرایی و خلاقیت. تدوین محتوای آموزشی بدون استفاده از تخصص‌های مختلف در دروس و رشته‌های بین رشته‌ای. محتوای علمی ضعیف و عدم ارائه کار خلاقانه و بدیع مرتبط با رشته. 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارائه رشته‌های master (رشته‌هایی که برای دوره‌های آموزشی کارشناسی ارشد و دکتری طراحی شده‌اند) در دوره کارشناسی. ▪ اجرای بازننگری در محتوای رشته‌ها از طریق گروه‌های آموزشی در چارچوب مجوز وزارتخانه «توانایی بازننگری ۳۰ درصد از دروس یک دوره». ▪ لزوم اخذ مجوز از سلسله مراتب اداری دانشگاه در تغییر و بهبود محتوای آموزشی توسط استادان. ▪ لزوم وجود انعطاف بیشتر برای تغییر در محتوا و برنامه‌ریزی برای کاربردی نمودن آنها. ▪ ناتوانی استاد در تعیین دروس لازم برای دانشجویان دوره دکتری مناسب با شرایط و نیاز آنها. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ استفاده ابزاری از دانشجو برای ارائه محتوا در دوره دکتری و عدم همکاری اساتید با آنها. ▪ دغدغه‌مند نبودن اساتید برای به روز کردن، کاربردی ساختن و بهتر نمودن محتوا و روش آموزش. ▪ نبود ظرفیت علمی کافی برای ارائه دوره دکتری و تکرار دروس دوره ارشد در مقطع دکتری. ▪ توسعه کمی، سطحی و ضعیف رشته‌ها و دوره‌های آموزشی بدون توجه به غنای محتوایی آنها. ▪ عدم تمایل اساتید به روشن نمودن مسیر و جهت اصلی رشد دانشجویان در رشته تحصیلی. ▪ تلاش اساتید در حد رفع تکلیف در طول ترم آموزشی و راهنمایی رساله پژوهشی و تأثیر آن بر کاهش دستاوردهای پژوهشی در فارغ التحصیلان. ▪ تعداد اندک منابع کاملاً مرتبط در برخی از رشته‌های علوم تربیتی به سبب جدید بودن آنها. ▪ نبود تعامل و هم‌فکری با دانشجویان در رابطه با تغییر سرفصل‌ها. ▪ وجود قابلیت پویایی، کاربرد، رشد و نوزایی محتوا در رشته علوم تربیتی و عدم تولید آن در فضای داخلی. ▪ دسترسی دشوار به محتوای پویا و کاربردی رشته علوم تربیتی و از دست رفتن قابلیت‌های آن در انتقال به فضای داخلی. ▪ عدم تمایل صاحب‌نظران رشته علوم تربیتی به ترجمه و انتقال دقیق مفاهیم و مطالب نو و ترجمه متون توسط دانشجویان و رزومه‌سازی به نام اساتید. ▪ تعریف اندک واحدهای عملی به علت عدم تسلط برنامه‌ریزان بر موضوعات درسی. ▪ ارائه کتب ترجمه شده و یا جزوه خلاصه شده اساتید به عنوان محتوای درسی رشته تربیت بدنی. 	<p>دانشجویان علوم رفتاری</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ تأثیر توانایی علمی اساتید در انتخاب محتوا، ارائه منابع غنی توسط اساتید با تجربه و محتوای ساده‌تر توسط اساتید کم تجربه. ▪ تدریس نرم افزارهای آموزشی در قالب کلاس‌های فوق برنامه با همکاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی. ▪ تعداد محدود واحد کارآموزی و فقدان واحدهای آموزش نرم افزار برای رشته حسابداری. ▪ سلیقه‌ای بودن محتوا و فاصله آن با استانداردهای جهانی. ▪ عدم کنترل و نظارت بر محتوای آموزشی. 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود کتب و مقالات متعدد. ▪ عدم قابلیت منابع ترجمه شده موجود برای ارائه محتوا. ▪ لزوم تسلط به زبان انگلیسی برای استفاده از محتوای به روز و متنوع. ▪ عدم مشارکت دانشجویان در تمرین چگونگی بکارگیری مهارت مرتبط با رشته. ▪ وجود فضای آموزشی کاملاً تئوریک. ▪ نقش منفعل و کم‌رنگ اساتید در یادگیری و انحصار یادگیری به ارائه‌های دانشجویان در مقطع تحصیلات تکمیلی و بخصوص مقطع دکترا. ▪ وجود متون ترجمه شده و نبود کیفیت لازم در آنها. ▪ نامناسب بودن برخی از متون و منابع ارائه شده رشته مدیریت برای کشور ایران. ▪ نامربوط بودن برخی از منابع تدریس با مباحث درسی و نداشتن کیفیت لازم. ▪ تدریس برخی از کتب تألیفی اساتید و عدم ارتباط آن با مباحث درس در رشته مدیریت. 	<p>دانشجویان علوم اجتماعی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم اجبار به برگزاری کلاس‌های جبرانی. ▪ وجود اختیار و آزادی بیشتر در تعیین محتوای آموزشی دروس اختیاری. ▪ مشخص بودن محتوا و برنامه آموزشی در فعالیت تدریس اساتید با سابقه. ▪ گوناگونی استفاده از کتب و منابع مختلف در تدریس اساتید جوان و به روز بودن آنها. ▪ انتخاب درس و استاد توسط دانشجو بدون ملاحظه قبلی برنامه و محتوای آموزشی تدریس اساتید. ▪ توجه به گرایش‌های فکری دانشجویان در انتخاب محتوای برخی دروس توسط اساتید در رشته فلسفه. ▪ ناتوانی ارائه محتوا در زمان مقرر شده و عملکرد گزینشی اساتید در انتخاب آن. 	<p>اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی</p>

<ul style="list-style-type: none"> ▪ تأیید نشدن کلیه بازنگری‌های پیشنهاد شده از سوی گروه‌های آموزشی به گروه‌های وزارتخانه. ▪ دشواری نوآوری و مقاله نویسی در برخی از رشته‌های علوم انسانی. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ کم توجهی به مسائل نظری بنیادین و تحلیلی علم تاریخ از لحاظ کمی و کیفی به نسبت مباحث داستانی و روایی. ▪ به روز نبودن منابع در برخی گرایش‌های رشته تاریخ. ▪ سیر حرکت الگوهای سنتی و قدیمی به شیوه‌های آموزش نوین در رشته تاریخ. ▪ عدم آگاهی از سیر تاریخ نگاری و رویکردهای نوین به مسائل تاریخی در مکاتب پیشرفته غربی. ▪ لزوم توجه به منابع غیر درسی در رشته‌های زبان خارجی و تلقی منابع تدریس به عنوان نمونه و مثال. ▪ تأکید بر جزوه و کتب ترجمه شده به عنوان منابع درسی رشته‌های زبان خارجی. ▪ در دسترس نبودن منابع درسی جدید در رشته‌های زبان خارجی. ▪ پراکندگی زیاد منابع رشته فلسفه و کیفیت متفاوت آنها. ▪ کمبود متون فارسی مناسب در رشته فلسفه. ▪ همخوان نبودن شیوه تدریس با ماهیت رشته فلسفه دردوره کارشناسی. ▪ تبدیل مواد درسی دوره کارشناسی به حفظ ایده ها و آراء فیلسوفان گذشته. ▪ لزوم کاربرد تدریس به شیوه مسئله محور جهت پروراندن تفکر مستقل و تحلیل در رشته فلسفه. ▪ لزوم تربیت قدرت تفکر و تحلیل مستقل در رشته فلسفه. ▪ نبود فعالیت یادگیری در خارج از کلاس‌های آموزشی رشته فلسفه. ▪ عدم آموزش هنر گفتگو و مباحثه به دانشجویان رشته فلسفه. ▪ استفاده بسیار متون غیر اصلی و منابع دست دومی از فلاسفه. ▪ آموزش کثیر مطالب به صورت سطحی. ▪ وجود بحث‌های چالشی در رشته فلسفه. 	<p>دانشجویان ادبیات و علوم انسانی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود تعداد واحدهای زیاد با عمق کم. ▪ کهنگی محتوا و عدم انطباق آن با پیشرفت‌های روز جهانی. ▪ نبود داد و ستد علمی و وجود ارتباط مونولوگ به جای دیالوگ بین استاد و دانشجو. ▪ تعیین محتوای آموزشی مطابق با سرفصل‌های مشخص وزارتخانه. ▪ ناکارآمدی کارشناسان وزارتخانه در تعیین مناسب محتوا و سرفصل دروس. ▪ از هم گسیختگی و عدم انسجام محتوا و پراکندگی موضوعی. ▪ کاربردی نبودن محتوای آموزشی. ▪ کاربرد روش‌های تدریس سنتی. ▪ عدم تغییر در سرفصل دروس و تأخیر در بازنگری آنها. ▪ جریان انتقال اطلاعات یک سویه در کلاس درس. ▪ هماهنگ نبودن اساتید با تغییر و به روز شدن منابع موجود. ▪ ناتوانی در تأمین منابع اطلاعاتی به دلیل کمبود بودجه و منابع مالی. 	<p>مقولات مورد تأکید در هر سه حوزه</p>

بررسی نظرات مصاحبه شوندگان مشخص می‌سازد که از نظر اعضای هیئت علمی و دانشجویان ساختار محتوا و دانش در این رشته‌ها از ضعف‌های ویژه‌ای رنج برده و برخی علت برخی دیگر به شمار می‌روند. از نظر مصاحبه‌شوندگان محتوای آموزشی مطابق با سرفصل‌های مشخص وزارتخانه تعیین شده و کارشناسان وزارتخانه در تعیین مناسب محتوا و سرفصل دروس از کارآمدی لازم برخوردار نبوده و در صورت تقاضا برای تغییر و بازنگری دروس، اخذ مجوز از سلسله مراتب اداری طولانی می‌باشد. چنین مسائلی باعث شده‌اند تا دانشجویان و اعضای هیئت علمی محتوای موجود را کهنه و غیر منطبق با پیشرفت‌های روز جهانی قلمداد کنند. محتوای قدیمی و روش تدریس سنتی،

جریان انتقال اطلاعات یک سویه در کلاس درس را طلبیده و باعث عدم ارتباط دیالکتیک میان محتوا و فضای کاربرد آن گردیده است.

مقوله اهداف یادگیری: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی در رابطه با این مسئله می‌گوید: «طرح‌هایی برای بازنگری و تدوین اهداف آموزشی هست، اما تغییرات محتوایی و متدولوژی صورت نگرفته است. چون سیستماتیک تغییر نکرده لذا سلیقه‌ای است و ممکن است هر استاد یک هدف تعریف کند. مبنای یکی است ولی اساتید ممکن است از سلیقه مختلف استفاده کنند». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: استاد محوری در تعریف و اجرای اهداف آموزشی در عمل، عدم تغییرات محتوایی و متدولوژی اهداف آموزشی و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۵. نتایج استخراج شده در رابطه با مقوله اهداف یادگیری

مصاحبه شونده‌گان	نتایج استخراج شده در رابطه با مقوله اهداف یادگیری
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> تدوین اهداف به شیوه کلاسیک و سنتی. عدم تغییرات محتوایی و متدولوژی اهداف آموزشی. وجود اهداف غیر فنی. استاد محوری در تعریف و اجرای اهداف آموزشی در عمل. وجود اهداف تجویزی و تمرکز در تدوین اهداف یادگیری از سوی وزارت علوم. وجود چارچوب‌های مشخص برای اهداف آموزشی رشته‌های تحصیلی. نیاز به دریافت بازخورد از گروه‌های آموزشی در رابطه با اهداف تعیین شده.
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> لزوم اصلاح اهداف یادگیری در دوره دکتری جهت تربیت دانشجویان برای استادی. عدم توافق جمعی اساتید بر اهداف یادگیری و مشاهده خود رأیی بین آنها.
اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> تلاش اساتید بر توسعه اهداف یادگیری دانشجویان به سمت آینده شغلی. تلقی دانشجویان از اهداف یادگیری به عنوان مدرک‌گرایی و یا علاقه‌مندی آنها به رشته. لزوم ارائه آگاهی به دانشجویان در زمینه کاربردهای رشته تحصیلی جهت هدفمند کردن یادگیری. تلاش اساتید به آموزش عملی و کاربردی به عنوان اهداف یادگیری. تعیین اهداف یادگیری مطابق با ماهیت دانش موجود. تعیین سلسله‌مراتبی اهداف مطابق با تقدم و تأخر در ارائه دانش موجود. رواج تحصیلات تکمیلی به عنوان اهداف آموزش به علت فقدان کار برای دوره لیسانس. توجه به وضعیت جامعه نظیر وضعیت اقتصادی، شغلی در تعیین اهداف توسط اساتید. بازنگری در سرفصل دروس با نظر به عقل جمعی گروه و توجه به تجارب بین‌المللی در تعیین محتوا. بی‌توجهی به نظر دانشجویان در تعیین اهداف یادگیری و در نظر نگرفتن جذابیت برخی از دروس. تفاوت در گروه هدف یادگیری با توجه به شرایط و خصوصیات دانشجویان.
خرده مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> عدم تخصص و توانایی کافی کارشناسان در تعیین سرفصل دروس. مطابقت اهداف یادگیری با سرفصل‌های دروس تعیین شده. لزوم اصلاح اهداف یادگیری و به روز رسانی آنها. ضعف اهداف یادگیری تعیین شده با توجه به نتایج آنها.

لازم به ذکر است از تحلیل گفته‌های دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان

ویژگی‌ها و در برخی موارد نقاط مثبت اهداف یادگیری در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- وجود چارچوب‌های مشخص برای اهداف آموزشی رشته‌های تحصیلی.
- نیاز به دریافت بازخورد از گروه‌های آموزشی در رابطه با اهداف تعیین شده.
- تعیین اهداف یادگیری در دوره دکتری مطابق با تجارب و نظر استاد.
- تلاش اساتید بر توسعه اهداف یادگیری دانشجویان به سمت آینده شغلی.
- آموزش عملی و کاربردی مطابق با ماهیت دانش موجود و وضعیت اقتصادی و شغلی جامعه.
- تعیین سلسله مراتبی اهداف مطابق با تقدم و تأخر در ارائه دانش موجود.
- بازنگری در سرفصل دروس با نظر به عقل جمعی گروه و توجه به تجارب بین‌المللی در تعیین محتوا.

ضعف عمده‌ای که در رابطه با اهداف یادگیری به آن اشاره شد این است که مطابق نظرات اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی اهداف صورتی تجویزی داشته و نوعی تمرکزگرایی در تدوین اهداف یادگیری مطابق با سرفصل‌های تعیین شده وجود دارد. مصاحبه شوندگان تخصص و توانایی کارشناسان وزارت علوم را در تدوین اهداف یادگیری ناکافی دانسته و با توجه به دستاوردهای آموزشی فارغ التحصیلان نتایج اهداف را ضعیف قلمداد می‌کنند. از نظر مصاحبه شوندگان اهداف با توجه به ماهیت دانش علوم انسانی، کاربرد آنها در عمل، خصوصیات دانشجویان، مقاطع تحصیلی، آینده شغلی و... نیاز به بازنگری دارد و در تدوین، تغییر و تحول آن باید عقل جمعی حاکم باشد نه صورت متمرکز تجویزی.

مقوله ارزشیابی: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی رشته تربیت بدنی می‌گوید: «دانشجو دوست دارد یک کتاب داشته باشد و اگر هم به کلاس نیامد همان را بخواند و امتحان دهد. خیلی از دانشجویان به دنبال گرفتن جزوه و کتاب هستند و تمایلی به کلاس آمدن ندارند». از اعضای هیئت علمی رشته حسابداری نیز درباره مشکلات انجام ارزشیابی می‌گوید: «برای ارزشیابی از دروس تخصصی دانشجویان فرصت کمی وجود دارد. چون تعداد آنها زیاد است. مثلاً با ۲ تا سوال ارزیابی میان ترم آنها انجام می‌شود. ممکن است ارزیابی ما سوءگیری داشته باشد چون ممکن است فقط یک مرتبه از دانشجو در طول ترم سوال شود و همان را به عنوان نمره در نظر گرفت». یکی از دانشجویان دکتری دانشکده ادبیات می‌گوید: «در مقاطع کارشناسی و ارشد، تاکید عمده بر امتحان پایان ترم است و سپس فعالیت‌های کلاسی و عملی دانشجو، اما در مقطع دکترا، بیشتر منوط به فعالیت‌های

کلاسی و حضور موثر دانشجو در مباحث کلاسی است. اهمیت دادن به امتحان پایان ترم، موجب عدم حضور موثر دانشجو و بی توجهی به بحث‌های کلاس می‌گردد و دانشجوی مستعد را از دانشجوی درس‌خوان جدا می‌کند و به حاشیه می‌برد. بدین ترتیب از تحلیل گفته‌های مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: تمایل دانشجویان به حفظ طوطی‌وار و پاس کردن امتحان، تاکید عمده بر امتحانات پایان ترم در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۶. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله ارزشیابی

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله ارزشیابی	مصاحبه شونده‌گان
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود سوگیری جنسیتی در نمرات ارزیابی به دلیل ضعف برخی اساتید خانم در مقابل دانشجویان رشته تربیت بدنی و اعتراض دانشجویان نسبت به آن. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ بی توجهی به سطوح بالای دانش، همچون درک، تحلیل، ترکیب و... در اجرای ارزشیابی. ▪ بی‌انگیزگی و ناتوانی دانشجویان در داشتن خلاقیت در فعالیت‌های عملی. ▪ بی‌اهمیت بودن ارزشیابی و اجرای صوری آن در مقطع دکتری. ▪ اجرای امتحانات به صورت کتبی. ▪ گستردگی نقش نمرات پایان ترم همچون روند معمول در نظام ماقبل (آموزش و پرورش). ▪ بی‌گاری از دانشجویان در قالب ترجمه متون به عنوان نمرات ارزشیابی و چاپ ترجمه دانشجویان در قالب کتاب به اسم اساتید. ▪ تلاش اساتید به سنجش سطوح بالای دانش در مقطع دکتری و پاسخ دانشجویان مطابق با نظر استاد به دلیل ترس از دست دادن نمره. ▪ وجود نازل‌ترین شیوه‌های ارزشیابی. ▪ عدم توجه و ارائه بازخورد لازم اساتید رشته علوم تربیتی به کیفیت فعالیت دانشجویان و مهم دانستن انجام آن‌ها. ▪ ارزشیابی سلیقه‌ای واحد کارورزی و بی توجهی به محتوای آن و ارائه تکالیف نامرتبط. 	دانشجویان علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ لزوم بازنگری در نحوه ارزشیابی اساتید توسط دانشجویان. ▪ امکان سوءگیری و انجام ارزشیابی سطحی از دانشجویان دوره کارشناسی به علت تعداد زیاد آنها و نبود وقت کافی. ▪ نبود امکانات سخت افزاری برای انجام ارزیابی از دانشجویان همچون دوربین‌های کنترل تقلب، محدودیت در نیروی انسانی برای برگزاری جلسات آزمون و محدودیت در تعداد کلاس‌ها برای برگزاری امتحان. ▪ ناکارآمدی روش‌های ارزیابی برخی از اساتید. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارزشیابی از توانایی تحقیق پیرامون مفاهیم و مهارت‌های تدریس شده و عدم همکاری اساتید در انجام آن. ▪ توجه کمتر به رویکردهای گروهی و تیمی. ▪ عدم دریافت بازخورد از مطالب مطرح شده در طول دوره. ▪ نامناسب بودن آزمون‌های کتبی برای مقطع تحصیلی دکتری. ▪ عدم تناسب اجرای ارزشیابی بر اساس امتحانات پایان ترم. ▪ لزوم کاربرد روش ارزشیابی متفاوت. 	دانشجویان علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ نمره سالاری. ▪ ناتوانی در اجرای ارزیابی به صورت مقایسه دانشجویان با توانمندی‌های خود به علت جمعیت زیاد. ▪ ناتوانی در اجرای آزمون میان ترم به خاطر کمبود وقت. ▪ شکست دانشجویان در ارزیابی‌های کیفی و روی آوری اساتید به ارزیابی کمی. ▪ نقص آگاهی‌های قبلی دانشجویان و تأثیر آن بر ارزیابی. ▪ استفاده از آزمون‌های کتبی و ضعف‌های آن نظیر تفاوت زبانی موجود بین دانشجویان مختلف، ناتوانی برخی از دانشجویان در نگارش و... 	اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی

<ul style="list-style-type: none"> ▪ حضور غیر موثر دانشجو و بی توجهی به بحث های کلاس به علت تأکید بر امتحان پایان ترم و تفکیک دانشجویان مستعد از درسخوان و به حاشیه راندن آنها. ▪ عدم اعمال نظرسنجی دانشجویان در رابطه با ارزشیابی اساتید. ▪ لزوم ایجاد تعادل و جوه پژوهشی و آموزشی در ارزشیابی مقطع کارشناسی. ▪ استفاده نکردن از دستیار آموزشی در اجرای ارزشیابی. 	<p>دانشجویان ادبیات و علوم انسانی</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ تمایل دانشجویان به ارزشیابی سطحی و طوطی وار. ▪ ارائه پروژه‌های عملی به صورت گزارش‌های کتبی و توصیفی. ▪ ارائه کارهای پژوهشی به صورت کپی کاری. ▪ ارزشیابی در سطح محفوظات و بازتولید محتوای کتب و مطالب ارائه شده. ▪ انجام ارزشیابی به صورت سنتی. ▪ وجود ارزشیابی به شیوه امتحانات پایان ترم، میان ترم، امتحان کوتاه کلاسی، حل تمرین. ▪ استاد محوری در در انجام ارزشیابی از دانشجویان. ▪ منصفانه نبودن نمرات و ارزشیابی‌ها و نمره‌دهی بر اساس روابط. ▪ محدودیت ارزیابی پایان ترم در پوشش تمامی محتوای ارائه شده. ▪ انجام ارزشیابی از دانشجویان مطابق با محتوای تدریس شده. 	<p>خرده مقولات مورد تأکید در هر سه حوزه</p>

لازم به ذکر است از تحلیل گفته‌های دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان

ویژگی‌های ارزشیابی در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- گسترده‌گی نقش نمرات پایان ترم همچون روند معمول در نظام ماقبل (آموزش و پرورش).
- انجام ارزشیابی مطابق با اهداف یادگیری تعیین شده.
- ارزشیابی به صورت آزمون کتبی، تستی و تشریحی، پروژه، ارائه‌های درسی و مقاله.
- تلقی ارزشیابی برای مقایسه دانشجویان با هم.
- تأثیر تصور و انتظار جامعه از هویت دانشگاه و تحصیل کردن بر تصمیمات و روند ارزشیابی.
- تأثیر سبکه تحصیلی اساتید بر نحوه ارزشیابی دانشجویان.
- اجرای انواع امتحان کتبی یا شفاهی در مقاطع تکمیلی.
- تأکید عمده بر امتحانات پایان ترم در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد
- تأکید بر وجوه آموزشی در مقطع کارشناسی و تأکید بر وجوه پژوهشی در ارزشیابی مقاطع بالاتر.
- وجود شیوه‌های ارزشیابی متفاوت اساتید در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری.

طبق نتایج به دست آمده مشخص می‌شود که اعضای هیئت علمی و مدیران آموزشی انجام ارزشیابی از دانشجویان را مطابق با محتوای تدریس شده می‌دانند و بیشتر به مشکلات خارج از حوزه اختیارات و توان آنها همچون نبود امکانات سخت افزاری، ناتوانی در اجرای آزمون میان ترم به خاطر کمبود وقت، تأثیر تصور و انتظار جامعه از هویت دانشگاه بر تصمیمات ارزشیابی، و... اشاره داشتند. از نظر آنها، دانشجویان به دنبال ارزشیابی سطحی بوده و گزارش‌های و پروژه‌های

عملی آنها سراسر توصیفی، بدون نقد و اندیشه‌ورزی است. استاد محوری در انجام ارزشیابی از دانشجویان مسئله‌ای است که اکثر دانشجویان از آن ناراضی بوده و به نظر ایشان نبود چارچوب مشخص و منسجم برای ارزیابی دروس باعث شده تا اساتید در اجرا و نمره‌دهی به دانشجویان سلیقه‌ای عمل نمایند. به طور کل ارزشیابی در رشته‌های فوق‌اکثرا فاقد رویکردهای گروهی و تیمی و به عنوان پاسخی به فرامین و ضوابط آموزشی تلقی شده و با هدف سنجش محتوای ارائه شده و باز تولید آن انجام می‌گیرد. در بررسی مشکلات ارزشیابی باید توجه داشت که ارزشیابی و چگونگی اجرای آن به عنوان خروجی فرایند یادگیری تلقی شده که از آن فرایند بی‌تأثیر نمی‌باشد. به عبارتی چگونگی انتخاب اهداف، ارائه محتوا، روش تدریس و همگی بر کیفیت ارزشیابی موثر می‌باشند.

مقاله روابط اساتید با دانشجویان: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقاله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی رشته فلسفه در رابطه با این مسئله اینگونه پاسخ می‌دهد که: «دانشجو استاد را موجود بزرگی می‌بیند و احساس این‌که با استاد بیگانه نیست. محیط باید محیط مأنوسی باشد که دانشجو دوست داشته باشد». از اساتید دانشکده ادبیات و علوم انسانی در رابطه با مفهوم و انواع روابط استاد و دانشجو چنین می‌گوید: «روابط به صور گوناگونی ممکن است وجود داشته باشد، روابط رسمی یعنی ارائه هدف درس از سوی استاد و بی‌توجهی به یاد گرفتن و نگرفتن دانشجو، روابط آمرانه یعنی یادگیری مطابق با آنچه استاد می‌گوید، روابط دوستانه یعنی علاوه بر توجه به یادگیری دانشجو، شرایط، سلاقی و روحیات دانشجو توجه می‌شود». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: لزوم توسعه فضای آموزشی مأنوس برای دانشجویان، وجود انواع روابط رسمی، آمرانه و دوستانه و.... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۷. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقاله روابط اساتید با دانشجویان

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقاله روابط اساتید با دانشجویان	مصاحبه‌شوندگان
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ضعف روابط علمی توسعه‌دهنده استاد و دانشجو به واسطه ضعف محتوای علمی رشته. 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ عملکرد علمی ضعیف اساتید به نسبت تعامل صمیمانه آنها با دانشجویان. ▪ وجود رابطه بسیار رسمی و خشک در خارج از ساعت کلاسی در درون دانشگاه. ▪ وجود برخی صمیمیت‌ها و مزاح در کلاس جهت اتلاف وقت و عدم ارائه کامل مطالب. 	دانشجویان علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود برخی روابط غیر علمی بین اساتید و دانشجویان بر اساس کسب امتیاز از دانشجو (پول، پست سازمانی و...). 	اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ محدودیت دسترسی به اساتید به دلیل مشغله زیاد آنها. ▪ تأثیر فقدان روابط صمیمانه بر کاهش تمایل دانشجویان به همکاری علمی با دانشکده و اساتید. ▪ تمایل کمتر اساتید به ایجاد ارتباط. 	دانشجویان علوم اجتماعی

<ul style="list-style-type: none"> ▪ لزوم توسعه فضای آموزشی مانوس برای دانشجویان. ▪ کاهش رابطه صمیمانه بین اساتید مرد و دانشجویان دختر به علت مسائل فرهنگی مذهبی. 	اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ قائل نبودن احترام برای دانشجو در برخی از اساتید فلسفه. 	دانشجویان ادبیات و علوم انسانی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ نگاه برخی اساتید به دانشجویان به عنوان گماشته و سواستفاده از آنها. ▪ لزوم توجه اساتید به زمینه‌ها و مسائل شخصی دانشجویان. 	مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان

ویژگی‌ها و نقاط مثبت روابط اساتید با دانشجویان در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- وجود روابط عاطفی، انسانی و دوستانه در بین اساتید و دانشجویان.
- حفظ چارچوب‌ها، رعایت حریم و احترام متقابل در بین اساتید و دانشجویان.
- نگاه به دانشجو به عنوان همکاران آینده خصوصا در مقاطع تکمیلی.
- وجود تنوع در اشکال ارتباط اساتید با دانشجویان.
- تأثیر شخصیت استاد و دانشجو بر نوع روابط بین آنها.
- تأثیر محل تحصیل استاد بر اتخاذ نوع الگوی ارتباط با دانشجویان.
- وجود روابط علمی استاد و دانشجو بر اساس کلاس در مقطع کارشناسی و بر اساس فعالیت‌های پژوهشی در مقاطع تحصیلات تکمیلی.
- تلاش مدیر گروه برای ایجاد روابط صمیمی بین اساتید با یکدیگر و بین آنها با دانشجویان.
- نظارت و تذکر بر رفتار دانشجویان توسط مدیر گروه.
- تأثیر فضای گروه‌های آموزشی بر نوع روابط اساتید و دانشجویان.

بررسی نظرات مشخص می‌سازد که بعد دوستانه و غیر رسمی روابط در رشته‌های علوم

انسانی پررنگ‌تر از سایر ابعاد است. نکته حائز اهمیت تلقی و برداشت اساتید از دانشجویان است. معمولا به واسطه فعالیت‌های پژوهشی در مقاطع تحصیلات تکمیلی به خصوص مقطع دکتری نوع روابط صمیمانه‌تر بوده و اساتید دانشجویان را به عنوان همکاران آینده می‌بینند، اما برخی از اساتید از دانشجویان بیگاری علمی کشیده و چنین استدلال می‌کردند که انجام فعالیت‌ها و وظایف اساتید توسط دانشجویان باعث یادگیری فرایندهای علمی می‌شود.

مقوله استاد: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از مدیران آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی می‌گوید: «سینرژی وجود ندارد. نسبت به رشته تعهد حرفه‌ای لازم را کمتر می‌بینیم. یعنی این‌که استاد به عنوان یک کنشگر فعال عمل کند و دغدغه تازه کردن رشته را داشته باشد. این حس کمتر وجود دارد و علت آن به عوامل مختلفی برمی‌گردد». همچنین یکی از اساتید دانشکده تربیت بدنی در رابطه با نقش تربیتی اساتید چنین می‌گوید: «اطلاعات آکادمیک را می‌توان از اینترنت هم به دست آورد. استاد و

دانشگاه باید به تربیت پیردازند و شخصیت دانشجو را شکل بدهند. اگر انسانی در دانشگاه تربیت نشود دیگر فرصتی پیدا نمی‌کند». از تحلیل بیانات مصاحبه شونده‌گان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: تعهد حرفه‌ای ضعیف اساتید نسبت به رشته و ضعف دغدغه‌مندی در رابطه با بهبود و توسعه آن، نبود سینرژی در بین اعضای هیئت علمی، اهمیت نقش تربیتی اساتید و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۸. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله استاد

مصاحبه شونده‌گان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله استاد
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ضعف تعهد حرفه‌ای اساتید نسبت به رشته و دغدغه‌مندی در رابطه با بهبود آن. ▪ نبود سینرژی در بین اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی. ▪ وجود رقابت در بین برخی از اساتید علوم ورزشی از لحاظ آمادگی جسمانی و شاخص توده بدنی.
دانشجویان علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ استفاده برخی اساتید از دانشجویان در تدوین مقالات و کتب و تقدم اسم آنها بر دانشجو. ▪ ضعف اساتید در نگارش مقالات به زبان خارجی و محدودیت ارتباط با دانشگاه‌های داخلی و خارجی. ▪ سهل انگاری و سطحی نگری به مطالب درسی و تأثیر آن بر بی اعتمادی دانشجو و بی فایده، غیرکاربردی و کهنه دانستن مطالب درسی. ▪ ضعف وجدان کاری اساتید و بی میلی به تدریس و تسهیل یادگیری. ▪ بی رغبتی اساتید به پیشرفت دانشجو و به وجود آوردن ایده‌ها و تفکرات تازه در دانشجویان. ▪ ضعف تعهد اساتید به راهنمایی و مربیگری دانشجویان. ▪ تلقی برخی اساتید از دانشجویان به عنوان تصاحب کننده جایگاه آنها. ▪ دسترسی دشوار به استاد در غیر ساعت کلاسی جهت راهنمایی و مشاوره در رشته‌های علوم تربیتی. ▪ ناکامل بودن بودجه بندی و طرح درس اغلب اساتید و عدم اطلاع رسانی به دانشجو و پیشبرد آن مطابق با فعالیت‌های یادگیری. ▪ نبود علاقه در دانشجویان به کار و صحبت با برخی از اساتید رشته تربیت بدنی. ▪ وجود برخی از اساتید کم تلاش با توانایی علمی ضعیف و بی اهمیت به یادگیری دانشجویان رشته تربیت بدنی.
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم تجارب کافی در اساتید جوان و نیازمندی آنها به راهنمایی اساتید با سابقه. ▪ بی انگیزگی اساتید برای مطالعه و به روز کردن تدریس به علت عدم تأمین مالی و درآمدجویی. ▪ استفاده اساتید از دانشگاه به عنوان جایگاهی برای دستیابی به منافع بیرون دانشگاه. ▪ دشواری تابعیت اساتید از قوانین آموزشی. ▪ تلاش اساتید برای کسب درآمد از طریق دانشگاه.
دانشجویان علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ داشتن سمت‌های مختلف (عضو هیأت مدیره شرکت‌ها، سمت‌های مدیریتی و ...) و تعاملات علمی کمتر با دانشجویان. ▪ نقش منفعل و کمرنگ اساتید در یادگیری و محدود بودن یادگیری به ارائه کلاسی دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی بخصوص مقطع دکتری. ▪ وجود برخی از اساتید ناتوان در شیوه تدریس و ناآگاه از مطالب جدید در رشته مدیریت.
اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ضعف اساتید در امر پژوهش به نسبت آموزش. ▪ یادگیری از اساتید مسن و با سابقه. ▪ لزوم توسعه خودآموزی مستمر هیئت علمی و آگاهی از مباحث دانشی تخصصی روز دنیا. ▪ لزوم کاهش ساعات تدریس اساتید و موظفی آموزشی جهت افزایش فرصت مطالعه و تحقیق. ▪ ناآشنایی برخی از اساتید با تکنولوژی و تجهیزات کمک آموزشی روز مثل اینترنت. ▪ استفاده از روش‌های تدریس قدیمی همچون سخنرانی در تدریس برخی از اساتید.
دانشجویان ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ لزوم کاربرد روش‌های نوین در آموزش. ▪ وجود اساتید خشک، جدی، معلومات زیاد، سخت‌کوش، فعال در رشته زبان روسی. ▪ وجود برخی اختلاف نظرها در بین اساتید و انتقاد پذیر نبودن آنها در رشته زبان روسی.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ تأثیر نگاه اساتید به مسائل، آثار و تألیفات و توانایی کاربرد روش جدید بر اهمیت و ارج استادان در رشته تاریخ. ▪ وجود برخی اساتید ضعیف در رشته فلسفه. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم تجارب کافی در اساتید جوان و نیازمندی آنها به حمایت و راهنمایی اساتید با سابقه. ▪ کم‌رنگ بودن حضور اساتید در دانشگاه به علت فعالیت در مشاغل خارج از دانشگاه. ▪ لزوم توسعه خودآموزی و پویایی علمی در اعضای هیئت علمی. ▪ وجود انزوای علمی در اساتید. 	<p>خرده مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه</p>

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان

ویژگی‌ها و نقاط قوت استادان در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- وجود اساتید قوی و ممتاز در گروه‌های آموزشی.
- نبود تنش بین اساتید و روابط خوب بین آنها.
- اخلاق مداری اساتید.
- تعهد به دانشجو در مسائل آکادمیک و مسائل تربیتی، و اهمیت نقش تربیتی اساتید.
- به روز بودن اساتید جدید.
- حضور مستمر اساتید در دانشکده تربیت بدنی.
- تنوع توانایی علمی، توانایی انتقال مطالب، و رویکرد مورد علاقه تدریس و وجدان کاری در اساتید رشته علوم تربیتی.

از بزرگترین دغدغه دانشجویان حوزه علوم اجتماعی اشتغال اساتید به امور خارج از دانشگاه و کاهش فرصت تعاملات علمی با دانشجویان بود. ضرورت کاربرد روش‌های نوین در آموزش و به روز شدن محتوای آموزشی مسئله‌ای است که در رشته‌های ادبیات و علوم انسانی مطرح گردید و اعضای هیئت علمی نیز جهت حل این مسئله به لزوم توسعه خودآموزی مستمر هیئت علمی و آگاهی از مباحث دانش تخصصی روز دنیا اشاره داشتند. وجود سرخوردگی در رشته‌های انسانی به علت بی‌توجهی به این رشته‌ها نیز مسئله‌ای بود که در حوزه ادبیات و علوم انسانی به آن اشاره شد و لازم است که حتماً مورد توجه مسئولین قرار بگیرد، چرا که خود منشأ بسیاری از مسائل و مشکلات این حوزه گردیده است. انزوای علمی به جای کار گروهی و مشترک، ضعف تعهد حرفه‌ای و پویایی علمی اساتید نسبت به رشته و دغدغه‌مندی در رابطه با بهبود آن از جمله مسائل اساسی در حوزه علوم رفتاری به شمار می‌رود. سوء استفاده برخی اساتید از دانشجویان در انجام فعالیت‌های پژوهشی نیز از جمله مسائلی است که بسیار مورد توجه دانشجویان علوم رفتاری می‌باشد، مسئله‌ای که باعث شده تا دانشجویان این رشته احساس فقدان آزادی و مالکیت علمی داشته و پیوسته تلاش علمی خود را بی‌فایده و نامؤثر ببینند.

آسیب‌شناسی سطح فردی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی:

سطح فردی فرهنگ یادگیری شامل مقولاتی همچون انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده در فرایند یادگیری، انتظارات از یادگیری و وظایف یادگیرنده می‌گردد. جهت پاسخ به آسیب‌ها و نقاط ضعف و قوت سطح فردی فرهنگ یادگیری دانشجویان اعضای هیئت علمی، مدیران آموزشی و دانشجویان مواردی را بیان نمودند که جهت ذکر نتایج در رابطه با هر بعد، ابتدا نمونه‌ای از بیانات آنها ارائه و سپس مقولات اصلی و فرعی که از محتوای گفتگوها بدست آمده در ذیل آن فهرست گردید.

مقوله وظایف یادگیرنده: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از دانشجویان دانشکده ادبیات می‌گوید: «دانشجویان به مطالعه متون بین رشته‌ای می‌پردازند و به سراغ ادبیات، جامعه‌شناسی، فلسفه، روانشناسی و .. می‌روند و به برگزاری کارگاه‌های دانشجویی اقدام می‌کنند و دغدغه‌های خود را به صورت مقاله در می‌آورند تا آن را به بحث بگذارند». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: مطالعه متون بین رشته‌ای، مقاله‌نویسی، برگزاری کارگاه‌ها و سمینارها به عنوان فعالیت دانشجویان علوم انسانی، بازتولید مطالب و محتوای دروس در رشته‌های علوم تربیتی و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۹. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله وظایف یادگیرنده

مصاحبه‌شوندگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله وظایف یادگیرنده
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم تعهد به کلاس و بی‌انضباطی دانشجویان همچون دیر آمدن، بی‌توجهی به کلاس، بازی با موبایل، نوشتن جزوه. ▪ فشار شرایط بیرونی (جامعه) بر چگونگی عملکرد یاددهی استاد و تعیین وظایف برای دانشجویان.
دانشجویان علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ بازتولید محتوای ارائه شده. ▪ لزوم وجود بحث در فضای کلاس یا الزام دانشجو به ارائه مطلب به صورت سمینار جهت یادگیری عمیق و با کیفیت.
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ انجام مطالعات نظری، تحقیق و مطالعه موردی به دلیل نداشتن فضای آزمایشگاه. ▪ عادت به جزوه‌خوانی در بین دانشجویان به خاطر سهل‌گیری برخی اساتید. ▪ وجود کمترین حجم فعالیت یادگیری در دانشجویان.
اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ نبود فعالیت آموزشی خود‌انگیزه دانشجویان و اجبار اساتید به انجام تکالیف. ▪ وجود دانشجویان منزوی و عدم مشارکت آنها با یکدیگر در رشته فلسفه. ▪ لزوم وجود گروه‌های خودجوش همخوانی و جمع‌خوانی در بین دانشجویان. ▪ عدم موفقیت اساتید در استفاده از تکالیف آموزشی برای ایجاد انگیزه در دانشجویان. ▪ دشواری جلب تمرکز دانشجویان به اصل فعالیت یادگیری به علت درگیری آنها با مسائل متعدد محیط یادگیری.
دانشجویان ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارائه مقاله کلاسی و یا ترجمه مقاله در دوره کارشناسی ارشد و عدم بسط بحث‌ها به علت محدود بودن زمان کلاس در رشته فلسفه. ▪ وجود کلاس‌های پرمحتوا در دوره دکتری در صورت مهارت و استادی کافی اساتید در رشته فلسفه.
خرده مقولات مورد تأکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> ▪ منفعل بودن دانشجویان. ▪ وجود مشارکت و همکاری علمی بیشتر بین اساتید و دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی. ▪ ارائه فعالیت کلاسی در حد انجام وظیفه و ارائه گزارش‌های توصیفی.

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان ویژگی‌های وظایف یادگیرندگان در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- استفاده از تجارب شغلی و حرفه‌ای خود و آموزه‌ها در محیط کار برای یادگیری.
- مطالعه کتب، مقاله، پایان‌نامه، طرح پژوهشی، ترجمه مقالات، ارائه کلاسی، مشورت و مصاحبه با مطلعین، کسب مهارت زبان انگلیسی، انجام پروژه‌های آموزشی، مطالعه برای آزمون‌های میان ترم.
- مدل کردن پدیده‌های دنیای واقعی برای بررسی و تحلیل ماهیت آن و چگونگی بهبود و حل مساله مرتبط با آن پدیده.
- مطالعه مطالب گروه‌های مجازی تخصصی، برگزاری کارگاه و سمینار، تشکیل گروه‌های مطالعه و تبادل نظر در قالب غیررسمی و یا در قالب انجمن علمی.
- انجام کارهای ژورنالیستی و اطلاع از مسائل سیاسی و روشنفکری بومی.
- کاربرد تجارب زیسته و شغلی دانشجویان در حین آموزش و یادگیری.

نتایج تحلیل مشخص می‌سازد که نظرات دانشجویان با اساتید و مدیران در مقوله وظایف یادگیرنده همسو نمی‌باشند. دانشجویان فعالیت‌های علمی پژوهشی متعددی را مطرح می‌کنند که در طول ترم‌های تحصیلی انجام می‌دهند، درحالی‌که اعضای هیئت علمی انجام تکالیف آموزشی توسط دانشجویان را در حد رفع تکلیف قلمداد کرده و علت این مسئله را بیشتر به موارد خارج از کنترل آنها نظیر نداشتن امید دستیابی به شغل و مشکلات معیشتی و رفاهی دانشجویان منتسب می‌کنند. اساتید نیز نمی‌توانند بدون توجه به فشار شرایط جامعه بر زندگی دانشجویان وظایف و تکالیف بیش‌تری را بر آنها وارد کنند. به این ترتیب عملکرد یاددهی استاد و یادگیری دانشجویان تحت تأثیر زمینه‌های متفاوتی قرار می‌گیرد.

مقوله انتظارات از یادگیری: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی دانشکده علوم انسانی چنین می‌گوید: «عمق یادگیری در دانشجویان متفاوت است، کسی که با علاقه می‌آید یادگیری عمیق است، اما اکثریت یادگیری حفظی دارند». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: وجود یادگیری سطحی، وجود سطوح یادگیری متفاوت، و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱۰. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله انتظارات از یادگیری

مصاحبه شوندگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله انتظارات از یادگیری
اعضای هیئت علمی و مدیران علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ یادگیری فردمدارانه در دانشجویان. ▪ یادگیری در سطح دانش و عدم دستیابی به سطوح بالاتر فهم تا ترکیب. ▪ کاهش علاقه‌مندی به یادگیری دروس تئوری در دانشجویان مقطع کارشناسی. ▪ رفتار سخت گیرانه اساتید برای بهبود توسعه یادگیری و معلومات دانشجویان.
دانشجویان علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ کاهش مطالعه و یادگیری عمیق دانشجویان به ویژه در حوزه نظریه‌پردازی به علت تکنیکی بودن رشته مدیریت مالی. ▪ کاربردی نبودن آموخته‌ها در محیط بیرون از دانشگاه و تأثیر آن بر کاهش عمق یادگیری.
اعضای هیئت علمی و مدیران ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ضعف دانشجویان به علت مشغله‌های بیرونی، عادات غلط تحصیلی، بی‌نظمی، مشکلات دوری از خانه، مشکل زبان و فهم مطالب.
دانشجویان ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ یادگیری در حد کسب نمره قبولی. ▪ جزوه نویسی مداوم و تأثیر آن بر یادگیری سطحی. ▪ مشکلات یادگیری دانشجویان در مسائل تخصصی و تکنیک‌های روشی و بینشی به نسبت مسائل عمومی رشته. ▪ محدود بودن سطح یادگیری به علت پیچیدگی و گسترده‌گی رشته فلسفه و امکانات آموزشی محدود.
خرده مقولات مورد تأکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود یادگیری سطحی و غیر پایدار. ▪ وجود باز تولید در فرایند یادگیری. ▪ گرایش دانشجویان به حفظ مطالب. ▪ توانمندی و مستعد بودن دانشجویان. ▪ تفاوت در دانشجویان و سطوح یادگیری آن‌ها. ▪ مدرک گرایی.

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان ویژگی -

های انتظارات از یادگیری در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- تأثیر مرتبط بودن رشته در مقطع دکتری با مقاطع قبلی بر عمق یادگیری دانشجویان.
- افزایش سطح یادگیری با حضور دو جنس مخالف در کلاس.
- سطح یادگیری بیشتر در دانشجویان با سابقه تحصیل در رشته‌های متفاوت.
- وجود یادگیری عمیق در دانشجویان متفکر و دغدغه‌مند.
- سطح یادگیری متوسط و نسبتاً بالا در دروس تئوری و سطح یادگیری خوب در دروس عملی دانشجویان تربیت بدنی.

نتایج تحلیل مقولات نشان می‌دهد که بین نظرات اعضای هیئت علمی و مدیران با دانشجویان در رابطه با مقوله انتظارات از یادگیری همسویی دیده می‌شود. هر دو گروه معتقد به یادگیری سطحی و غیر پایدار در دانشجویان می‌باشند. در عین وجود توانمندی و استعداد در دانشجویان، سطوح متفاوت یادگیری در بین آنها وجود دارد، اما مدرک گرایی به عنوان آفت فرایند یادگیری همراه با سایر عوامل و فشارهای بیرونی و داخلی به نوعی باعث گرایش دانشجویان حفظ مطلب و باز تولید شده است.

مقوله نقش یادگیرنده: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند. یکی از دانشجویان دکتری رشته تاریخ می‌گوید: «بخش زیادی از فرآیند یادگیری

بستگی به خود دانشجویان دارد، این‌که چه مقدار انگیزه و اشتیاق و تلاش برای یادگیری دارند، این‌که حوصله و تمرکزشان برای یادگیری به چه میزان است، و... و گرنه محرک‌های یادگیری فراوان است». همچنین یکی از دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی می‌گوید: «دانشجویان فعلی این رشته عمدتاً گیرندگان دانش هستند نه پویندگان و جویندگان دانش و عمدتاً گیرنده به حساب می‌آیند نه جوینده». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آن‌چه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: نقش محوری دانشجویان در فرآیند یادگیری و تأثیر انگیزه، اشتیاق، تلاش برای یادگیری، یادگیری به عنوان بازتولید دانش موجود و عدم نقد و خلق آن و... را استخراج نمود. در ذیل مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱۱. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله نقش یادگیرنده

مصاحبه‌شوندگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله نقش یادگیرنده
دانشجویان علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ دانشجویان به عنوان ارائه دهنده مواد و محتوای یادگیری جمع‌آوری شده در قالب پاورپوینت یا مقالات مروری. ▪ وجود نوعی سرخوردگی آموخته شده در ناتوانی تولید دانش. ▪ به ندادن برخی از دانشجویان تربیت بدنی به یادگیری. ▪ عدم نقد و خلق دانش.
دانشجویان ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ لزوم دغدغه‌مندی دانشجویان، پرسشگری، بی‌طرفی و کنجکاوی به مسائل. ▪ فعالیت بیشتر دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در مقابل دانشجویان دوره کارشناسی.
خرده مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> ▪ نقش محوری دانشجویان در فرایند یادگیری. ▪ تمایل دانشجویان به مدرک‌گرایی و نمره‌گرایی. ▪ گرایش دانشجویان به بازتولید مطالب.

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان ویژگی‌ها و نقاط قوت نقش یادگیرنده در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- وجود برخی دانشجویان فعال، باهوش، با پشتکار در رشته تربیت بدنی.
- وجود دانشجویان فعال، دارای تفکرات کاربردی.
- وجود توانایی‌ها و شیوه‌اندیشیدن متنوع در دانشجویان، کنشگر، پویا.
- وجود دانشجویان همراه و مشتاق در رشته‌های مدیریت.

تحلیل نتایج نشان می‌دهد که نکته مورد تأکید از نظر دانشجویان در تمامی حوزه‌ها نقش محوری دانشجویان در فرایند یادگیری است. از نظر مصاحبه‌شوندگان یادگیری در دانشجو رخ داده و نقش اساسی در فرایند یادگیری به دانشجو باز می‌گردد. اما در این رابطه ضعف‌های اصلی و ویژه‌ای نیز به چشم می‌خورند، دانشجویان به جای تلاش و یادگیری گرایش به کسب مدرک و نمره داشته و لذا به بازتولید مطالب برای دریافت تأیید اساتید، کسب نمره و گذراندن واحدها روی می‌آورند.

مقوله انگیزه دانشجویان: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند. به طور نمونه یکی از دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی می‌گوید: «نقاط ضعف انگیزه دانشجویان برای یادگیری را می‌توان در محتوای به دور از نیاز فرد و جامعه و تاریخ گذشته، و همچنین سبک‌های سنتی تدریس اساتید و تمایل آنها به ارائه مباحث محض و ساده دید. همچنین محدود شدن یادگیری دانشجویان به کلاس درس از جمله مهمترین این آسیب‌ها یا نقاط ضعف است». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: تأثیر محتوای غیر کاربردی، سبک سنتی تدریس، تمایل اساتید به ارائه مباحث محض و ساده و محدود بودن یادگیری به کلاس درس بر کاهش انگیزه دانشجویان و... را استخراج نمود. در ذیل سایر مقولات ارائه شده است:

جدول ۱۲. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله انگیزه دانشجویان

مصاحبه شوندگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله انگیزه دانشجویان
دانشجویان علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ بی‌انگیزگی و منفعل بودن دانشجویان باهوش و اهل تحلیل. ▪ وجود شوق و تفکر اولیه قبل از قبولی و از دست دادن انگیزه پس از ورود به دانشگاه. ▪ تأثیر برداشت ناصحیح از مرحله دکتری به عنوان نقطه پایانی تحصیل به جای تولید آثار پژوهشی بر کاهش انگیزه. ▪ عدم تعامل با دانشجویان در امور آموزشی نظیر تعیین و تغییر سرفصل‌های رشته و تأثیر آن بر کاهش انگیزه دانشجویان. ▪ تلقی دانشجویان از ناتوانی در تولید دانش واقعی به علت ناتوانی اساتید ایشان در این مسئله. ▪ بازدارندگی فضای آموزشی و محرک نبودن آن برای دانشجویان با انگیزه. ▪ انتقال حس کسالت و بطالت از فضای آموزشی به دانشجویان. ▪ لزوم وجود اساتید متخصص، روش صحیح معلمی، توانمند و با اخلاق به عنوان مهم‌ترین عامل یادگیری. ▪ تأثیر ضعف‌معلمی، اخلاقی و شخصیتی استاد بر کاهش انگیزه دانشجویان رشته تربیت بدنی. ▪ تأثیر کم اطلاعی دانشجویان نسبت به رشته تربیت بدنی و نداشتن تعصب به آن بر کاهش انگیزه. ▪ تأثیر تعدد موضوعات یادگیری و عام‌انگاری آن‌ها بر بی‌اعتمادی و عبث پنداشتن ادامه تحصیل در رشته علوم تربیتی. ▪ تأثیر محتوای غیر کاربردی، سبک سنتی تدریس، تمایل اساتید به ارائه مباحث محض و ساده و محدود بودن یادگیری به کلاس درس بر کاهش انگیزه دانشجویان. ▪ تغییر در انگیزه دانشجویان با ورود اجباری (عدم قبولی در رشته‌های دیگر و...) به رشته.
دانشجویان ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ تأثیر عدم پشتیبانی از طرح‌های پژوهشی همچون پایان نامه و رساله و... بر کاهش انگیزه دانشجویان. ▪ ادامه تحصیل برخی از دانشجویان تنها به علت قبولی در رشته فلسفه. ▪ نبود انگیزه و هدف و بی‌علاقگی دانشجویان در یادگیری نقادانه و توجه به ماهیت چند بعدی مباحث علوم انسانی.
دانشجویان علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ادامه تحصیل به صرف راهی که خوب یادگرفته شده. ▪ تأثیر الزامات آموزشی و الزامات بازار کار در انگیزه دانشجویان. ▪ شکاف بین مفاهیم دانشگاهی و تجربیات عملی و اثر آن بر انگیزه دانشجویان. ▪ تأثیر بی‌اهمیت بودن درس برای برخی اساتید بر کاهش انگیزه دانشجویان.
مقولات مورد تأکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> ▪ تأثیر برداشت از کاربرد رشته در آینده شغلی دانشجویان و انگیزه فعلی آنها. ▪ وجود علاقه شخصی به تحصیل و کسب لذت از پژوهش در برخی از دانشجویان. ▪ تأمین معاش و دستیابی به شغل به عنوان انگیزه دانشجویان. ▪ تأثیر بی‌توجهی اغلب مردم و مسئولان به برخی از رشته‌ها بر کاهش انگیزه دانشجویان. ▪ نداشتن اهداف و چشم‌انداز روشن از تحصیل و بی‌انگیزگی دانشجویان.

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات دانشجویان و اعضای هیئت علمی موارد ذیل نیز به عنوان ویژگی‌ها و نقاط قوت انگیزه دانشجویان در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- تأثیر اساتید متخصص، دلسوز، مهربان با شیوه تدریس متقن بر انگیزه یادگیری دانشجویان.
- تأثیر کسب ارزش برای تحقق اهداف فردی و جمعی و عملیاتی بودن رشته بر انگیزه دانشجویان.
- تأثیر مسائل خوابگاه بر انگیزه دانشجویان و استاد.
- دستیابی به قدرت تحلیل و تفکر به عنوان انگیزه.
- تأثیر درگیری با ایده فلاسفه گذشته و سعی در فهم آنها و مباحثه در باب آنها بر ایجاد انگیزه.
- دستیابی به توانایی تحلیل و بررسی فلسفی و بنیادی از مسائل در مقطع ارشد و دکتری به عنوان انگیزه.
- علاقه‌مندی به سرگذشت و هویت بشر و طرح مسائل برای حل معضلات امروزی با نگاه تاریخی در رشته تاریخ.

بررسی خرده مقولات بعد انگیزه دانشجویان مشخص می‌سازد که ضمن وجود علاقه شخصی به تحصیل و کسب لذت از پژوهش در برخی از دانشجویان، بیشتر انگیزه بیرونی دانشجویان همچون آینده شغلی، در میل و علاقه دانشجویان به یادگیری اثرگذار است. مصاحبه‌شوندگان عوامل مختلفی نظیر بازدارندگی فضای آموزشی و محرک نبودن آن، انتقال حس کسالت و بطالت از فضای آموزشی به دانشجویان، تأثیر کم اطلاعی دانشجویان نسبت به رشته و نداشتن تعصب به آن، کم‌توجهی جامعه و نگاه به برخی رشته‌ها، نداشتن امید دستیابی به شغل، مشکلات معیشتی و رفاهی، تأثیر محتوای غیر کاربردی، سبک سنتی تدریس و... را به عنوان عوامل موثر بر کاهش انگیزه دانشجویان برشمردند.

آسیب‌شناسی سطح نهادی فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی

سطح نهادی فرهنگ یادگیری شامل مقولات: دیدگاه مدیران و مسئولان در تنظیم زمینه یادگیری همچون تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش می‌گردد. در ادامه با ذکر نمونه‌ای از بیانات مصاحبه‌شوندگان، مقولات اصلی و فرعی که از محتوای گفتگوها بدست آمده ارائه گردید.

مقوله مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از اعضای هیئت علمی رشته تربیت بدنی می‌گوید: "قوانین و سیاست‌های جدیدی که مطرح می‌شوند باعث

می‌شود دانشجوی سرگردان شود". بدین ترتیب از تحلیل این بیانات می‌توان به مقوله‌ای همچون آسیب‌زا بودن تغییرات مداوم قوانین آموزشی برای دانشجویان را استخراج نمود. در ذیل به سایر مقولات به دست آمده اشاره شده است:

جدول ۱۳. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی

مصاحبه شوندهگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی
مدیران علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ وجود برخی قوانین غیر مفید در رابطه با یاددهی همچون مواردی در سرفصل‌های مصوب. ▪ آسیب‌زا بودن تغییرات مداوم قوانین آموزشی برای دانشجویان.
مدیران علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ تأثیر بیشتر قوانین اساتید بر کلاس‌های آموزشی به نسبت قوانین دانشگاه در ایجاد نظم. ▪ لزوم ایجاد اشتیاق و انگیزه یادگیری به جای اعمال قوانین. ▪ گستردگی حوزه اختیارات استاد و گروه آموزشی در اصل تدریس. ▪ تأثیر قوانین مربوط به سیستم ارتقا و تبدیل وضعیت اساتید بر سهل‌گیری آموزشی آنها در جهت دوری از اعتراض دانشجویان و کسب امتیاز. ▪ ضعف شیوه‌های ارزیابی از اساتید به وسیله دانشجویان و تأثیر آن بر عملکرد آموزشی اساتید. ▪ عدم کنترل دانشگاه بر عملکرد اساتید. ▪ وجود مشکلات پژوهشی برآمده از اجرای سیاست‌ها و قوانین آموزشی همچون افزایش جذب دانشجو و کاهش فرصت پژوهشی استاد.
مدیران ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ تداوم سیستم خشک و تکراری آموزش مطابق با سال‌های گذشته. ▪ تطابق نکردن استانداردهای آموزشی دانشگاه با دانشگاه‌های خارج از کشور. ▪ ناتوانی اساتید در برخورد با دانشجویان خاطی به علت ترس از توبیخ. ▪ فشار دانشگاه به افزایش تعداد مقالات و استفاده اساتید از دانشجویان برای مقاله نویسی. ▪ ناتوانی اساتید جوان در استفاده از دستیاران آموزشی به دلیل نداشتن سابقه کافی. ▪ عدم کارشناسی صحیح تصمیمات و قوانین آموزشی. ▪ توقع و انتظار همسان مسئولین دانشگاه از کل رشته‌ها در تولیدات علمی همچون مقاله نویسی. ▪ لزوم انعطاف در قوانین و تفویض اختیار به استاد و گروه.
خرده مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> ▪ عدم تابعیت جدی از قوانین و انعطاف پذیری آن در زمان اجرا توسط اساتید. ▪ لزوم تغییر و توسعه انعطاف‌پذیری برخی قوانین آموزشی. ▪ وجود اختیارات لازم برای استاد و گروه آموزشی در فعالیت آموزشی. ▪ تلاش استاد برای ایجاد نظم با تنظیم برخی قوانین. ▪ وجود برخی محدودیت‌ها به واسطه بعضی از قوانین آموزشی.

لازم به ذکر است از تحلیل بیانات مدیران موارد ذیل نیز به عنوان ویژگی‌ها و نقاط قوت مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی در رشته‌های فوق به شمار می‌روند:

- عدم مانع تراشی قوانین در زمینه تدریس.
- ارائه قوانین به صورت بخشنامه و آیین نامه و طراحی ساختار کلی آموزش.
- لزوم وجود قوانین به جهت ایجاد نظم و مقررات و تعیین حداقل‌های آموزشی.

■ بهبود وضعیت جذب اساتید جدید به علت قوانین آموزشی همچون کاهش ساعات تدریس و افزایش واحدهای پژوهش.

بررسی خرده مقولات مرتبط با مقوله مقررات و قوانین رسمی و غیر رسمی مشخص می‌سازد که از نظر مدیران آموزشی وجود قوانین به جهت ایجاد نظم و مقررات و تعیین حداقل‌های آموزشی لازم و ضروری است. اما برخی از همین قوانین آموزشی باعث ایجاد محدودیت‌ها و موانعی برای تدریس و یادگیری می‌شوند لذا انعطاف‌پذیری در قوانین آموزشی حائز اهمیت است. آنچه که برای مصاحبه‌شوندگان در حوزه‌های فوق دغدغه به شمار می‌رفت، نگاه همسان دانشگاه و قوانین آن به رشته‌های علوم انسانی همچون سایر رشته‌های دانشگاه بود. فشار قوانین به اساتید برای افزایش تعداد مقالات ایشان مسئله‌ای است که اکثر افراد به آن اشاره داشتند و از نظر آنها ماهیت این رشته‌ها همچون رشته‌های علوم پایه نیست که چنین قوانینی برای آنها وضع می‌گردد.

مقوله تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از مدیران آموزشی دانشکده علوم تربیتی می‌گوید: «در سیستم آکادمیک معمولاً زمانی که سیاست‌های دانشگاه اعمال می‌شود به اعضای هیئت علمی که در راستای این سیاست‌ها باشند توجه خاصی می‌شود. باید روش نوآورانه در چارچوب آیین‌نامه قرار گیرد». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان می‌توان مقولاتی از قبیل حمایت از فعالیت‌های همسو اعضای هیئت علمی با سیاست‌های دانشگاه، حاکمیت و اهمیت حفظ قوانین در توسعه طرح‌های نوآورانه و... را استخراج نمود. در ذیل سایر مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات اساتید و مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱۴. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی	مصاحبه‌شوندگان
<ul style="list-style-type: none"> ■ محدودیت تشویق اساتید به برنامه تعیین استاد نمونه. ■ تعیین استاد نمونه بر اساس شاخص‌ها و ابزار ناکارآمد. ■ حاکمیت و اهمیت حفظ قوانین در توسعه طرح‌های نوآورانه. ■ لزوم ایجاد شرایط نوآوری و ابتکار. ■ تأثیر امتیازات دست و پاگیر تبدیل وضعیت بر کاهش تمایل اساتید به رشد و توسعه ایده‌های نوآورانه. ■ عدم کفایت پاداش مادی و مالی برای طرح‌های نوآورانه و پژوهشی در دانشگاه. 	مدیران علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ■ اختیاری بودن ابتکار و نوآوری اساتید در کلاس. ■ نبود توجه و شناخت کافی روسای دانشگاه از برخی رشته‌های تحصیلی. ■ دشواری ارائه نوآوری در رشته‌های علوم انسانی. 	مدیران علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ■ نبود برنامه مشخص برای تشویق نوآوری و ابتکار. ■ برداشت و تلقی یکسان دانشگاه از شرایط متفاوت رشته‌های تحصیلی برای نوآوری. ■ مؤآخذه اساتید نسبت به نقض چارچوب‌های موجود. ■ سخت‌گیری دانشگاه در صورت سنت شکنی آموزشی اساتید و رد طرح‌های نوآورانه تدریس خارج از چارچوب آیین‌نامه‌ها. 	خرده مقولات مورد تأکید در هر سه حوزه

از نظر مدیران آموزشی رشته‌های علوم انسانی، دانشگاه برای تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی در فرایند یادگیری برنامه مشخصی نداشته و برداشت و تلقی یکسانی از شرایط متفاوت رشته‌های تحصیلی برای نوآوری دارد. اگر قرار بر ارائه ایده‌های نوآورانه باشد باید در چارچوب مقررات و آیین‌نامه‌های دانشگاه انجام گیرد.

مقوله بهبود کیفیت زمینه یادگیری: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، یکی از مدیران آموزشی دانشکده روانشناسی می‌گوید: "اخیرا دانشگاه به دنبال ارزیابی دقیق کیفیت تدریس است و برای آن به ارائه بخشنامه، برگزاری کارگاه و... می‌پردازد". در جایی دیگر یکی از مدیران گروه آموزشی دانشکده علوم تربیتی می‌گوید: «برای توانمند سازی اساتید کارهایی می‌کنند. ما نیاز به یک learning center داریم. برای این‌که نواقص و کاستی‌های دانشجویان را بسنجند». از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: پیگیری ارزیابی کیفیت تدریس در قالب ارائه بخشنامه، برگزاری کارگاه و...، لزوم تأسیس مرکز یادگیری در دانشگاه و نهادینه نمودن جریان و ابزارهای بهبود یادگیری و... را استخراج نمود. در ذیل سایر مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱۵. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله بهبود کیفیت زمینه یادگیری

مصاحبه شوندگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله بهبود کیفیت زمینه یادگیری
مدیران آموزشی علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ارائه کارگاه‌های آموزشی در جهت توانمندسازی اساتید جوان به صورت پراکنده. ▪ پیگیری ارزیابی کیفیت تدریس در قالب ارائه بخشنامه، برگزاری کارگاه و... جهت کسب جایگاه برتر در جهان. ▪ بی توجهی دانشگاه به ایجاد تغییر در ساختار و برنامه‌ها در بهبود کیفیت تدریس و یادگیری. ▪ عدم توجه به برنامه‌های مرشدی و مربیگری اساتید توانمند بر اساتید جوان. ▪ لزوم تأسیس مرکز یادگیری در دانشگاه و نهادینه نمودن جریان و ابزارهای بهبود یادگیری. ▪ ایجاد آزمایشگاه مناسب برای دانشجویان و اساتید رشته‌های تربیت بدنی. ▪ لزوم توسعه ابزار و تکنولوژی آموزشی برای دروس عملی. ▪ لزوم توسعه حضور اساتید در مجامع آموزشی جهانی جهت بهبود دانش و توسعه دیدگاه آنها.
مدیران آموزشی علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ نبود برنامه منظم در دانشگاه برای توسعه و بهبود کیفیت زمینه یادگیری. ▪ اعمال اختیار به گروه‌های تحصیلی برای بهبود کیفیت زمینه یادگیری. ▪ تأکید دانشگاه بر پژوهش و ایجاد لطمه بر آموزش.
مدیران آموزشی ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ نبود برنامه مشخص برای توسعه و بهبود کیفیت زمینه یادگیری. ▪ بی‌اعتباری و ضعف شماری رشته‌های علوم انسانی از منظر رؤسای دانشگاه از رشته‌های علوم پایه.

از نظر مدیران آموزشی رشته‌های فوق، دانشگاه جهت بهبود کیفیت زمینه یادگیری برنامه خاصی را در نظر نداشته و نیاز به و نهادینه نمودن جریان و ابزارهای بهبود یادگیری همچون ایجاد مرکز یادگیری، توسعه برنامه‌های مرشدی و مربیگری در بین اساتید، توسعه ابزار و تکنولوژی آموزشی و می‌باشد.

مقاله توسعه هیئت علمی: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، به طور نمونه یکی از مدیران آموزشی دانشکده روانشناسی می‌گوید: «در اکثر مواقع آن مبالغی که فرد به طور قانونی از گرنت می‌تواند بگیرد هم نمی‌گیرد، چون تسویه آن سخت است». همچنین یکی از مدیران آموزشی دانشکده تربیت بدنی می‌گوید: «انتظار می‌رود که هر استادی در حوزه تخصصی خود شرایطی را برای به روز رسانی خود داشته باشد که دانشگاه بودجه ندارد. باید شرایط آموزشی و امکانات آن باشد». بدین ترتیب از تحلیل بیانات مصاحبه‌شوندگان نظیر آنچه در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: ایجاد قوانین سخت در تسویه گرنت اساتید و بی‌میلی اساتید به استفاده از آن، عدم کفایت بودجه‌های آموزشی در به روز رسانی سطح تخصص اساتید، و... را استخراج نمود. در ذیل سایر مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱۶. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله توسعه هیئت علمی

مصاحبه‌شوندگان	نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله توسعه هیئت علمی
مدیران علوم رفتاری	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ایجاد قوانین سخت در تسویه گرنت اساتید و بی‌میلی اساتید به استفاده از آن. ▪ عدم کفایت بودجه‌های آموزشی در به روز رسانی سطح تخصص اساتید.
مدیران علوم اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ توسعه تخصصی و حرفه‌ای هیئت علمی به صورت فردی.
مدیران ادبیات و علوم انسانی	<ul style="list-style-type: none"> ▪ بی‌توجهی دانشگاه نسبت به تقاضای اساتید برای توسعه یادگیری آنها.
خرده مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه	<ul style="list-style-type: none"> ▪ توسعه هیئت علمی به صورت عرضه محور. ▪ نبود برنامه مشخص برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی.

از نظر مدیران آموزشی، دانشگاه جهت توسعه هیئت علمی برنامه خاصی را در نظر نداشته و اکثر برنامه‌های ارائه شده به صورت عرضه محور است که جهت کاهش هزینه‌های آموزشی و بهره‌مندی اکثر اساتید از این دوره‌ها در قالب دوره‌های عمومی برگزار می‌گردد. جهت توسعه تخصصی اساتید نیز برنامه گرنت وجود دارد، اما اساتید برای درگیر نشدن با قوانین دشوار تسویه گرنت تمایلی نسبت به استفاده از آن ندارند. البته مطابق با نظرات مدیران حوزه علوم رفتاری دانشگاه در تلاش بر ایجاد دفتر تعالی اعضای هیئت علمی برآمده است.

مقاله توانمندسازی ظرفیت آموزش: در رابطه با آسیب‌ها و نقاط ضعف این مقوله عده‌ای از صاحب‌نظران مواردی را بیان داشتند، چنانچه یکی از مدیران آموزشی دانشکده تربیت بدنی می‌گوید: «دانشگاه برای توسعه ظرفیت آموزش به تجهیز کلاس‌ها پرداخته است، ولی با حد مطلوب فاصله داریم». همچنین یکی از مدیران آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی می‌گوید: «رشته‌های تحصیلی نیاز به بازنگری مستمر و مکرر دارند که مدیران باید به آن بپردازند و اجبار باشد که هر دو سال اینها را نو کنند. باید پاک‌سازی و نوگردانی در رشته‌های تحصیلی به وجود آید. این فرایندهای پویا درونی باید درون سیستم تضمین کیفیت دانشگاه نهادینه شود». بدین ترتیب از تحلیل بیانات

مصاحبه شوندگان نظیر آنچه که در نمونه آورده شد می‌توان مقولاتی از قبیل: لزوم نوگردانی رشته‌های تحصیلی دانشگاه و بازنگری مستمر و مکرر آنها، لزوم نهادینه شدن فرایندهای پویا درونی توسعه ظرفیت آموزش در سیستم تضمین کیفیت دانشگاه، مجهز شدن کلاس‌ها برای توسعه ظرفیت آموزش، و... را استخراج نمود. در ذیل سایر مقولات به دست آمده به تفکیک نظرات مدیران آموزشی با دانشجویان اشاره شده است:

جدول ۱۷. نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله توانمندسازی ظرفیت آموزش

نتایج استخراج شده در رابطه با ضعف‌های مقوله توانمندسازی ظرفیت آموزش	مصاحبه شوندگان
<ul style="list-style-type: none"> ▪ لزوم نوگردانی رشته‌های تحصیلی دانشگاه و بازنگری مستمر و مکرر آنها. ▪ لزوم نهادینه شدن فرایندهای پویا درونی توسعه ظرفیت آموزش در سیستم تضمین کیفیت دانشگاه. ▪ نیاز به وجود سیستم تضمین کیفیت در دانشگاه. ▪ تغییر در ساختار دانشکده‌ها به جهت افزایش تعداد گروه‌های آموزشی. ▪ ضعف در کمیت و کیفیت منابع انسانی دانشگاه و عدم کارایی برخی از این افراد. ▪ نیاز به ساختمان مناسب آموزشی برای برخی دانشکده‌ها نظیر تربیت بدنی. 	مدیران علوم رفتاری
<ul style="list-style-type: none"> ▪ لزوم افزایش دسترسی به منابع اطلاعاتی خارجی. ▪ نبود برنامه منظم برای توانمندسازی ظرفیت آموزش. 	مدیران علوم اجتماعی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ افزایش ظرفیت جذب دانشجوی بی توجهی به مواردی همچون توسعه فضا، تجهیزات، کتب و منابع و... ▪ نبود برنامه مشخص برای توسعه ظرفیت آموزش. ▪ بی توجهی به توسعه رشته‌های زبان خارجه به دلیل ماهیت غربی آنها. 	مدیران ادبیات و علوم انسانی
<ul style="list-style-type: none"> ▪ افزایش میزان جذب دانشجویان. ▪ نبود برنامه منظم برای توانمندسازی ظرفیت آموزش. 	خرده مقولات مورد تاکید در هر سه حوزه

از تحلیل نظرات مدیران علوم رفتاری خرده مقولات: توسعه ظرفیت دانشجوی در پردیس دانشگاه در جهت سیاست حفظ دانشجویان در داخل کشور، مجهز شدن کلاس‌ها برای توسعه ظرفیت آموزش و از تحلیل نظرات مدیران علوم اجتماعی مقولات افزایش میزان جذب دانشجویان در مقاطع تحصیلات تکمیلی، ارائه برخی از دروس جدید با توجه به نیاز دوره‌های آموزشی و از تحلیل نظرات مدیران ادبیات و علوم انسانی مقوله: افزایش ظرفیت رشته‌های آموزشی استخراج گردید که اشاره به نقاط قوت این بعد دارد. لیکن باید گفت که ظرفیت‌سازی بیشتر محدود به رشد ظرفیت کمی آموزش نظیر جذب دانشجویان، اعضای هیئت علمی و... می‌باشد و به لحاظ کیفی تلاش چندانی صورت نگرفته است.

بحث و نتیجه‌گیری

در ارتباط با دانشگاه، فرهنگ یادگیری دانشجویان نقش ویژه‌ای در چگونگی عملکرد و کیفیت آنها دارد. از آنجایی که فرهنگ یادگیری نقش کلیدی و مرکزی در فرایند یادگیری دانشجویان داشته و ممکن است دچار ضعف‌ها و کاستی‌های ویژه‌ای باشد، در این پژوهش سعی شد تا با استفاده از چارچوبی جامع به بررسی آسیب‌ها و نقاط ضعف فرهنگ یادگیری در رشته‌های علوم انسانی پرداخته

شود. این رشته‌ها علاوه بر این که از حسن‌ها و تفاوت‌های فرهنگی خاصی نسبت به سایر رشته‌ها برخوردار است، به دلایل مختلفی اسیر برخی از ضعف‌ها و آسیب‌های درونی و بیرونی نیز می‌باشد. با توجه به نتایج به دست آمده از این تحقیق می‌توان به عمده ویژگی‌ها و تفاوت‌های فرهنگ یادگیری رشته‌های علوم انسانی به تفکیک سه سطح نهادی، فردی و تعاملی اشاره نمود. منظور از سطح فردی فرهنگ یادگیری بررسی نظرات و نگرش دانشجویان نسبت به یادگیری و ارزش‌های حاکم بر آن است. در این پژوهش عوامل (انگیزه یادگیری، نقش یادگیرنده، انتظارات دانشجویان از یادگیری، و وظایف یادگیرنده) سطح فردی را تشکیل دادند. در بررسی سطح فردی مشخص شد که هر چند از نظر مصاحبه‌شوندگان دانشجویان در فرایند یادگیری نقش محوری و اصلی را بازی می‌کنند، اما در طول فرایند یادگیری منفعل بوده و فعالیت‌های کلاسی در حد انجام وظیفه و رفع تکلیف صورت می‌گیرد و به جای نقد و اندیشه‌ورزی به ارائه گزارش‌های سراسر توصیفی می‌پردازند. یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی به صورت سطحی و غیر پایدار است. دانشجویان اهداف و چشم‌انداز روشنی از تحصیل ندارند و بی‌انگیزگی و تمایل به مدرک‌گرایی و نمره‌گرایی در آنها جانشین شوق و تکاپوی علمی شده است. سطح تعاملی فرهنگ یادگیری دانشجویان نیز مرتبط با کسانی می‌شود که در فرایندهای رسمی فعالیت‌های آموزش و یادگیری درگیرند. جهت بررسی سطح تعاملی عوامل (فضای یادگیری، ساختار محتوا، اهداف، رسانه، ارزشیابی، روابط اساتید با دانشجویان، استاد، چارچوب زمان) در نظر گرفته شد.

در بررسی سطح تعاملی نتایج مشخص ساخت که زمان بندی درسی ثابت بوده و بنابر سرفصل‌های مصوب برنامه آموزشی تعیین می‌گردد. ثبات زمانی و عدم انعطاف لازم به عنوان دغدغه اصلی این بعد به شمار می‌رود. ثبات زمانی و قوانین مربوط به آنها نظیر اعلام نمرات در موعد مقرر به دانشگاه و... باعث افت کیفیت و ایجاد فشار روانی بر استادان و دانشجویان شده است. بر این اساس در زمان بندی آموزشی تفاوت چندانی بین الزامات رشته‌های تحصیلی و محتوای آموزشی آنها صورت نگرفته و بایسته‌های مذهبی، فرهنگی و اجتماعی نادیده گرفته می‌شود. همچنین فضای فیزیکی دانشکده‌ها نامناسب بوده و یادگیری منحصر به فضای بسته کلاس و معماری نامناسب آنها شده است.

محتوا مسئله‌ای است که بیشترین ضعف‌ها و آسیب‌ها نسبت به آن مطرح شد. طبق نظر مصاحبه‌شوندگان، محتوا و اهداف آموزشی اساس یادگیری دانشجویان است که دستانی فراتر از اساتید به انتخاب و تصویب آنها پرداخته و اساتید مجری محتوای تعیین شده به شمار می‌روند. تعیین محتوا و اهداف آموزشی مطابق با سرفصل‌های مشخص وزارت خانه انجام می‌گردد. زمانی که از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد چه چیز و چرا باید آموزش داده و یاد گرفته شود، پاسخ آنها این

عبارت بود: «مطابق سرفصل‌های مصوب». جریان اطلاعات در فرایند یادگیری نیز پویا نبوده و نقد و اندیشه ورزی دیده نمی‌شود. از آنجایی که تدوین سرفصل‌های آموزشی به صورت متمرکز و تجویزی انجام می‌شود، اختیارات اساتید در انتخاب و ارائه محتوا نیز در قالب سرفصل‌های مصوب است. در اکثر موارد برداشت و نظر اساتید و دانشجویان از محتوای آموزشی موجود یکسان بود: «محتوا کهنه، تکراری و غیر کاربردی است». این مسئله باعث مسائل و مشکلات دیگری همچون کاربرد وسایل و رسانه‌های سنتی در آموزش و کهنگی محتوا و عدم انطباق آن با پیشرفت‌های روز جهانی می‌شود. به تبع چنین مسائلی ارزشیابی نیز به صورت سنتی و سطحی صورت می‌گیرد. مسلم است که اهداف، روش و محتوای ضعیف، ارزشیابی ضعیفی هم خواهد داشت و این سیکل معیوب ادامه خواهد یافت. کم‌رنگ بودن حضور برخی اساتید در دانشگاه به علت فعالیت در مشاغل خارج از دانشگاه نیز از دیگر مسائلی است که در این رابطه حائز اهمیت می‌باشد. در برخی موارد مصاحبه شونده‌گان اشاره به استادانی داشتند که از جایگاه عضو هیئت علمی دانشگاه برای دستیابی به مناصب و موقعیت‌های اداری و مالی در بیرون از دانشگاه استفاده می‌کنند و دانشجویان از غیبت آنها در گروه آموزشی شکایت داشتند.

لزوم توسعه خودآموزی و پویایی علمی در اعضای هیئت علمی نیز حائز اهمیت است. برخی از اعضای هیئت علمی به خاطر ناملایمت‌های موجود، انزوای علمی را ترجیح داده و مشغول به فعالیت علمی به صورت انفرادی هستند و کمتر خبری از بازخورد و نقد علمی و یا مشارکت و همکاری علمی وجود دارد. اما به عنوان نقطه مثبت در فرهنگ یادگیری دانشجویان باید به وجود روابط عاطفی، انسانی و دوستانه در بین اساتید و دانشجویان اشاره داشت.

سطح نهادی فرهنگ یادگیری دانشجویان نیز مرتبط با دیدگاهی درباره یادگیری در افرادی است که مسئول شرایط عمومی آموزش و یادگیری در دانشگاه هستند که شامل انتظارات آنها در رابطه با مقررات رسمی و غیر رسمی حاکم بر آموزش و یادگیری می‌شود. جهت بررسی سطح نهادی عوامل (تقدیر و تشویق نوآوری آموزشی، قوانین رسمی و غیر رسمی، بهبود کیفیت زمینه یادگیری، توسعه هیئت علمی، توانمندسازی ظرفیت آموزش) در نظر گرفته شد. بررسی نتایج نشان داد که نقاط مثبت قابل توجهی نسبت به عوامل مطرح در سطح نهادی ذکر نشده که توجه بیش از پیش مسئولین، مدیران سیاست‌گذار و برنامه‌ریزان دانشگاه را می‌طلبد.

نتایج مشخص می‌سازد که برنامه مشخصی برای تشویق نوآوری و ابتکار، و توسعه و بهبود کیفیت زمینه یادگیری وجود ندارد. همچنین توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به صورت عرضه محور بوده و بیشتر به ارائه آموزش‌هایی چون روش پژوهش و... اختصاص می‌یابد. لذا بستر مناسبی برای توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی به صورت تقاضا محور فراهم نیست. با وجود نیاز به

بهبود کیفیت ظرفیت آموزش همچنان توجه چندانی به توانمندسازی آن صورت نمی‌گیرد و بیشتر توسعه ظرفیت آموزش به صورت کمی انجام می‌گیرد تا به صورت کیفی. هرچند که مسئولین دانشگاه و اعضای هیئت علمی از این مسائل آگاه بوده و تا حدودی برای رفع آنها تلاش می‌کنند، اما باید دانست ریشه این مسائل و آسیب‌ها تنها به زمینه فعلی موقعیت یادگیری موجود و عوامل و عناصر آن بر نمی‌گردد و بسیاری از فشارهای اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی در بروز آن‌ها دخیلند. لازم به ذکر است که محققانی همچون امینی و همکاران (۱۳۹۳)، قدوسی فر و همکاران (۱۳۹۱)، شهبوساری و همکاران (۱۳۸۹)، مصلی نژاد و سبحانیان (۱۳۸۷)، ترک زاده و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش‌های خود برخی از مولفه‌ها مطرح در سطوح فرهنگ یادگیری را مورد مطالعه و یافته‌های پژوهش حاضر را مورد تاکید قرار داده‌اند. علی‌رغم وجود محدودیت‌ها و آسیب‌های تهدید کننده درونی و بیرونی فرهنگ یادگیری رشته‌های علوم انسانی، باید گفت که این رشته‌ها در دانشگاه شهید بهشتی به واسطه وجود دانشجویان و اعضای هیئت علمی مستعد و توانمند از نقاط قوت بسیاری بهره‌مند بوده و می‌توان در سایه این نقاط قوت، ضعف‌ها و آسیب‌هایی که همچون سایر رشته‌های دیگر به واسطه فشارهای محیطی گریبانگیر رشته‌های علوم انسانی نیز گردیده، حل نمود.

لازم به ذکر است که ضعف استفاده از روش کیفی در تعمیم نتایج به دست آمده؛ محدودیت تحقیق در اجرای وسیع مصاحبه به واسطه موضوع؛ روش‌شناسی پژوهش کیفی، زمان، هزینه و بودجه آن؛ عدم جامعیت چارچوب فرهنگ یادگیری و امکان وجود متغیرها و ابعاد دیگر فرهنگ یادگیری و ضرورت آن‌ها برای بررسی، از محدودیت‌های پژوهش فوق به شمار می‌روند.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش و آنچه بیان شد، پیشنهادها ذیل در جهت بهبود وضعیت مطرح می‌گردد:

- کاهش فاصله زمینه تئوری و کاربردی در آموزش رشته‌های علوم انسانی و توسعه آزمایشگاه‌های یادگیری برای عملیاتی نمودن آموزش‌های ارائه شده.
- تأسیس مراکز یادگیری جهت پایش چگونگی فرایند یادگیری و ایجاد تنوع در آن.
- تدوین برنامه جامع جهت توسعه حرفه‌ای و تخصصی اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی.
- ملاحظه ماهیت و محتوای رشته‌های علوم انسانی و ایجاد انعطاف در آیین نامه‌های آموزشی و پژوهشی نسبت به وضعیت آنها.
- توجه به نقاط قوت، توسعه زمینه‌های بهبود برنامه آموزشی رشته‌های علوم انسانی و استفاده از فرصت‌های موجود جهت بهبود کیفیت فرایند یادگیری.

منابع

الف. منابع فارسی

- امینی، نرجس، زمانی، بی بی عشرت و عابدینی یاسمین (۱۳۹۳). مقایسه رسانه‌های آموزشی مورد استفاده استادان دانشکده های علوم پزشکی، فنی و مهندسی و علوم انسانی در فرایند یاددهی-یادگیری از دید دانشجویان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، شماره ۴، صص: ۷۰-۵۵.
- ترک زاده، جعفر، مرزوقی، رحمت اله، محمدی، مهدی و محترم، معصومه (۱۳۹۳). عوامل موثر بر ارزشیابی از اساتید از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*. سال چهارم، شماره هفتم، صص ۱۶۴-۱۳۹.
- ترکاشوند، معصومه (۱۳۹۰). *بررسی پدیدارشناختی فرهنگ یادگیری در آموزش مجازی (مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه مجازی علم و صنعت)*. پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی.
- خاکباز، عظیمه سادات (۱۳۸۹). *شناسایی مولفه‌های فرهنگ دیسپلینی از طریق بررسی و مقایسه فرهنگ رشته‌ای در دو رشته ریاضی و علوم تربیتی*. طرح پژوهشی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- خوش دامن، صدیقه و آیتی، محسن (۱۳۹۱). مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیات علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد. *فصلنامه مطالعات فرهنگی اجتماعی خراسان*، سال هفتم، شماره ۲، پیاپی ۲۶، صص ۱۰۸-۸۵.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۱). *چیستی فلسفه علوم انسانی*. آئینه معرفت. دوره ۱۰، شماره ۳۱، صص ۲۸-۱.
- ذوالفقار زاده، محمدمهدی؛ امیری، علی نقی و زارعی متین، حسن (۱۳۹۰). کشف فرهنگ دانشگاه واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی. *اندیشه مدیریت راهبردی*، سال پنجم، شماره اول، صص ۹۷-۴۵.
- شهسواری اصفهانی، سکینه؛ مصلی نژاد، لیلی و سبحانیا، سعید (۱۳۸۹). مقایسه تاثیر استفاده از دو روش آموزش مجازی و سنتی بر مهارت‌های قابلیت مدار دانشجویان. *مجله پزشکی هرمزگان*، سال چهاردهم، شماره سوم، صص: ۱۹۰-۱۸۴.
- فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۲). *بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا: نامه انسان شناسی*: دوره اول، شماره سوم، صص ۱۳۲-۹۳.

قدوسی فر، سید هادی؛ اعتصام، ایرج؛ حبیب، فرح و پناهی برجای، هاجر (۱۳۹۱). آموزش سنتی معماری در ایران و ارزیابی آن از دیدگاه یادگیری مبتنی بر مغز. *دوفصلنامه معماری ایرانی*، شماره ۱، صص: ۳۹-۵۸.

کریمی، صدیقه و نصر، احمدرضا (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه. *فصلنامه پژوهش*. سال چهارم، شماره اول: ۷۱-۹۴.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. انتشارات سمت.

مصلی نژاد، لیلا و سبحانیا، سعید (۱۳۸۷). بررسی تفکر انتقادی در دانشجویان آموزش مجازی و سنتی رشته کامپیوتر. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*. دوره پنجم. شماره دوم. صص: ۱۳۴-۱۲۷.

ب. منابع انگلیسی

- Euler, D. (2010). Shaping learning cultures: A strategic challenge for universities. In *Changing cultures in higher education* (pp. 75-84). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Feixas, M., & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. In *changing cultures in higher education* (pp. 85-102). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Kumpulainen, K. & Renshaw P. (2007). Cultures of learning. *International Journal of Educational Research* 46, 109-115.
- Ramburuth, P. & Tani, M. (2009). The impact of culture on learning: exploring student perceptions. *Multicultural Education & Technology Journal*, Vol. 3 Iss 3 pp. 182 - 195.
- Tornatzky, L. G., & Waugaman, P. G. (1999). Academic culture and technology transfer: some change interventions. *R & D Enterprise: Asia Pacific*, 2(2-3), 29-30.
- Väljataga, T., & Fiedler, S. H. (2014, August). Bringing a New Culture of Learning into Higher Education. In *International Conference on Web-Based Learning* (pp. 229-238). Springer, Cham.
- Xiao, H., & Smith, S. L. (2006). Case studies in tourism research: A state-of-the-art analysis. *Tourism management*, 27(5), 738-749.
- Wursten, H., & Jacobs, C. (2013). The impact of culture on education. *The Hofstede Centre, Itim International*.

Extended Abstract

A Pathology of the Learning Culture in the Students of Humanities

Zahra Maarefvand¹

Doctor Gholamreza Shams²

Doctor Zahra Sabaghyan³

Introduction

Human beings can achieve their goals when they have the right function in their educational programs, and have a scientific and precise plan, providing the students with a better level of learning. The quality of teaching and learning in the university depends on the capabilities of the learning culture. Since human beings, because of the nature of the knowledge of the other disciplines, have certain cultural aspects, it is necessary to research the status of the learning culture of students in these disciplines. According to the literature, the factors and elements of the learning culture of students are distinct, but so far, research has not been done to study the learning culture of the students of humanities in Iran. Therefore, this research was conducted as a pathology of learning culture of these students.

Research Questions

The questions of study were those appearing in Survey weakness of Human sciences students learning culture.

Methods

This was an applied qualitative case study. In this study, semi-structured interviews were conducted with 14 members of the faculty and educational administrators and 18 students of Human sciences. Content analysis was used to analyze and categorize the results of interviews and because the interviews were based on the conceptual framework derived from literature review, the deductive method (top-down) was used in content analysis and categorization of qualitative data.

Results

Categories obtained were classified and presented in accordance with the framework of a learning culture at the interactional, individual, and institutional levels. The individual level included factors pertaining to the motivation to learn, the role of the learner, students' expectations of learning, learner tasks. The institutional level considered the appreciation and encouragement of educational innovation, formal and informal rules, improving the quality of the learning context, faculty development, and enhancing the training capacity. The interactive level encompassed issues related to the learning space, content and knowledge structure, goals, media, evaluation of teacher relations with students, faculty, and time frame.

Discussion and Conclusion

Improving student learning culture represents a valid and valuable educational activity of the humanities educational groups and it can affect the quality of their performance. The results of research is insightful for expanding effective learning in the students of humanities.

Key words: Students, Human Sciences, Culture, Learning.

¹ Phd in Higher Education Management, University Shahid Beheshti

² Associate Professor University Shahid Beheshti

³ Professor of University Shahid Beheshti