

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

دکتر بهروز مه‌رام^۱ - دکتر پرویز ساکتی^۲

دکتر اکبر مسعودی^۳ - دکتر محمود مهرمحمدی^۴

چکیده

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

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

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

۲- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

۳- عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

۴- عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه

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

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

از سوی دیگر، (آیزنر^۵، ۱۹۹۴ صص ۱۰۷ - ۸۷) برنامه‌های هم‌زمان اجرا شده در اماکن آموزشی را به سه دسته‌ی: رسمی، پنهان^۶، و پوچ^۷ (مغفول) منفک نموده و مهرمحمدی (۱۳۸۱، ص ۶۳۳)، برنامه‌های درسی پنهان و پوچ را از مباحث و مفاهیم نسبتاً تازه و روشنگرانه‌ای می‌داند که کمتر به آن‌ها توجه شده است. آسبروکس^۸ (۲۰۰۰) برنامه‌ی درسی پنهان را متشکل از پیام‌های ضمنی موجود در جو اجتماعی محیط آموزشی می‌داند که اگر چه نانوشته است، لیکن توسط همه احساس می‌شود. به زعم وی، برنامه‌ی درسی پنهان، بدنه‌ی دانشی است که یادگیرنده‌ها آن را به سهولت از طریق حضور هر روزه در محیط آموزشی هضم می‌نمایند. این در شرایطی است که آهولا (۲۰۰۰) عقیده دارد که برنامه‌ی رسمی در آموزش عالی دارای آزادی عمل بیشتری از برنامه‌ی

۱ - Ornstein

۲ - Hunkins

۳ - Ahola's

۴ - Role of game

۵ - Eisner, E.W

۶ - Hidden Curriculum

۷ - Null Curriculum

۸ - Ausbrook



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

۱ - Margolis

۲ - Soldatenko

۳ - Acker

۴ - Gair

۵ - Mullins

۶ - Anijar

۷ - Blumenfeld- Jones

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

با عنایت به آن چه که گذشت، سؤال اصلی در این مطالعه آن است که :
– تحول دانشجویان مورد مطالعه در مؤلفه‌ی هویت علمی چگونه بوده است؟
– شیوه‌ی اثرگذاری مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی به صورت مجزا و در تعامل با یکدیگر چگونه بوده است؟

روش مطالعه

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

معرفی جامعه و نمونه‌ی تحقیق

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

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



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

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

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

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

در مرحله‌ی دوم مطالعه که ارزش‌یابی با شیوه‌ای کیفی‌نگر است، متناسب با شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعات، از نمونه‌ای هدفمند^۱ (غیر تصادفی) و با حجمی کمتر نسبت به مرحله‌ی کمی، بهره‌گیری شده است؛ چنان‌چه والن و فرانکل^۲ (۲۰۰۱، ص ۲۴۳)، و آری^۳، و آکوبز^۴، و رضویه

۱ - Purposive Sample

۲ - Wallen, N.E & Frankel, J.R.

۳ - Ary. D.

۴ - Jacobs, L.C.

(۱۹۹۶، ص ۴۸۰)، نمونه‌ای غیر احتمالی و هدفمند را برای مصاحبه و در جهت کشف علل و یا تحلیل مؤلفه‌ها مناسب دانسته و این نوع نمونه را خاص مطالعات کیفی معرفی می‌نماید. هم‌چنین برگ و گال^۱ (۱۹۸۹، ص ۲۳۶) در برخی پروژه‌های تحقیقاتی مرتبط با تعلیم و تربیت، نمونه‌های کوچک‌تر را مناسب‌تر از نمونه‌های بزرگ دانسته و غالباً این ادعا را در مطالعاتی صادق می‌دانند که مصاحبه‌هایی عمیق و روش‌هایی از اندازه‌گیری که زمان بر هستند، مورد استفاده قرار می‌گیرد. بدین منظور، در مجموع سه دانشکده‌ی مورد مطالعه، تعداد هیجده نفر از دانشجویان سال آخر مورد مصاحبه قرار گرفته و یافته‌های حاصل در تلفیقی با دیگر یافته‌های حاصل از مشاهده‌ی رسمی و یا مشارکتی، مبنای تحلیل قرار گرفته است. توزیع دانشجویان مورد مصاحبه در جدول (۲) ارائه شده است:

جدول ۲- توزیع دانشجویان مصاحبه شده بر حسب رشته و جنسیت

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

* علیرغم تلاش برای هماهنگ نمودن با دانشجویان پسر، این امکان فراهم نشد.
 ** بر اساس استعلام از دانشکده، مهندسی، از میان بیست و چهار دانشجوی ترم آخر (درس مخابرات ۲) تنها دو نفر، دانشجوی غیر بومی بوده‌اند.

ابزار پژوهش

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

۱ - Borg, W.R & Gall, M.D.

۲ - Triangulation



تنوعی از روش‌ها را برای افزایش اعتبار داده‌ها و ایجاد بینشی عمیق مورد استفاده قرار داد. برای سنجش هویت علمی، از مقیاس سنجش هویت جوانان ایرانی که توسط لطف‌آبادی (۱۳۸۲) و با مطالعه بر روی یک‌صد هزار جوان ایرانی و مشتمل بر پانزده هزار دانشجوی سراسر کشور تدوین شده است، بهره‌گیری شد. پایایی^۱ مقیاس در این مطالعه و با شیوه‌ی همسانی درونی، به میزان ۰/۷۰۴ و روایی^۲ پرسش‌نامه توسط لطف‌آبادی (همان) به دو شیوه‌ی تحلیل عاملی و داوری تخصصی^۳ مطالعه و مورد تأیید قرار گرفته است. در مرحله‌ی دوم مطالعه، پژوهش‌گر با شیوه‌ای کیفی نگر به جست‌وجوی عوامل موجود در بطن برنامه‌ی درسی و مؤثر بر تحول هویت علمی پرداخته است. براین اساس شیوه‌ی جمع‌آوری داده‌ها در این مرحله، تلفیقی از مشاهده و مصاحبه بوده است. والن و فرانکل (۲۰۰۱، ص ۴۳۳ تا ۴۳۵) به بیان خصوصیات عمومی مطالعات کیفی پرداخته و داده‌های حاصل از گفت‌وگوی با افراد مورد مطالعه، و مشاهده‌ی رفتار آن‌ها را جزء روش‌های غالب برای جمع‌آوری داده‌ها عنوان داشته‌اند. علت‌گزینش روش مشاهده در این مرحله از مطالعه، همسویی با نگاه آری، یاکوبز، و رضویه (۱۹۹۶، ص ۲۵۱) است که مشاهده را کوششی برای دریافت جامع از یک موقعیت دانسته که منجر به تفسیر یا ارائه‌ی روایتی^۴ از موقعیت می‌شود. هم‌چنین خوی نژاد (۱۳۸۰، ص ۲۷۱) شیوه‌های جمع‌آوری داده‌ها را در مطالعات از نوع قوم‌نگاری متنوع دانسته و لیکن اصلی‌ترین شیوه را مشاهده دانسته است.^۵ فرایند مشاهده به صورت طبیعی^۶ و به هر دو صورت مشارکتی و غیرمشارکتی انجام شده است. براین اساس، کلاس‌های درس و فرایند تدریس و تعاملات درون آن مورد مشاهده و بررسی قرار گرفت.

هم‌چنین از مصاحبه به عنوان ابزاری در جهت جمع‌آوری داده‌ها بهره‌گیری شده است. به زعم گرچن^۷ و روسمان^۸ (۱۹۹۹، ص ۱۱۲) مصاحبه‌ی پدیدار شناسانه، نوعی از مصاحبه‌ی عمیق است که در مطالعات پدیدار شناسانه مرسوم بوده و منجر به ادراکی ژرف از تجارب حاصل از زندگی گروه افراد مورد مطالعه می‌شود. با این وصف، از مصاحبه‌ی نیمه سازمان یافته و ارائه‌ی سؤالاتی از

۱ - Reliability

۲ - Validity

۳ - Professional Judgment

۴ - Narrative

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

۶- منظور از مشاهده‌ی طبیعی (Naturalistic Observation) آن است که مشاهده‌گر، وقایع را همان‌گونه که مشاهده کرده است، ضبط نموده و هیچ تلاشی را برای دگرگون کردن موقعیت معطوف نمی‌دارد.

۷ - Gretchen

۸ - Rossmann

پیش مشخص شده، با هدف بررسی «چرایی» بهره‌گیری شده است. در این راستا، هیجده دانشجوی رشته‌های مورد مطالعه که در ترم‌های آخر به تحصیل اشتغال داشتند، مورد شناسایی و دعوت قرار گرفته و در رابطه با دلایل تغییرات مشاهده شده‌ی در مرحله‌ی نخست و مرتبط با مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی، با آنان مصاحبه به عمل آمد.

برای اطمینان از یافته‌های حاصل از دو فرایند مشاهده و مصاحبه، از بررسی ثانویه‌ی نتایج و توسط افرادی به مثابه‌ی شخص (اشخاص) ثالث بهره‌گیری شده است. به زعم آری، یاکوبز و رضویه (۱۹۹۶، ص ۴۸۰)، و خوی نژاد (۱۳۸۰، ص ۲۷۷)، استفاده از روش مثلی در جمع‌آوری داده‌ها و بررسی دوباره (توسط هم‌تایان و اعضای هیئت علمی) و در مسیر تفسیر دوباره از یافته‌ها، می‌توانند شواهدی برای اعتبار بخشی به نتایج و یافته‌های حاصل از مطالعات کیفی قلمداد شوند. در این راستا نیز نتایج به دست آمده و نقد انجام شده در خصوص دلایل تغییرات هویتی و عاطفی دانشجویان و با ائکا بر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی، در جمع اعضای هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد و با حضور تمامی اعضا [پانزده نفر] ارائه گردید و تفسیر دوباره و بازخورد یاران آموزشی، به عنوان اعتباری در جهت یافته‌های کیفی موجود تلقی گردید. این بازخورد در مسیری بود که هیچ‌یک از نقدها و تفاسیر در چالش با جمع مذکور نفی نگردید.

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



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

مهندسی برق			شیمی			علوم تربیتی			کل نمونه		
انحراف	میانگین	تعداد	انحراف	میانگین	تعداد	انحراف	میانگین	تعداد	انحراف	میانگین	تعداد
استاندارد			استاندارد			استاندارد			استاندارد		
۴/۴	۲۹/۲۷	۳۳	۴/۷۸	۲۹/۳۲	۳۴	۴/۰۳	۲۸/۷۱	۳۴	۴/۳۸	۲۹/۱	۱۰۱
۵/۹۸	۲۴/۵۴	۲۸	۴/۶۸	۲۴/۶۷	۳۰	۵/۴۱	۲۶/۲۲	۳۱	۵/۳۶	۲۵/۱۷	۸۹
۶/۵۴	۲۲/۸۶	۲۹	۴/۷۵	۲۴/۶۳	۳۵	۳/۷۷	۲۴/۹	۳۰	۵/۱۴	۲۴/۱۷	۹۴

ارائهی یافته‌ها در کل نمونه و سه رشته‌ی مورد مطالعه

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، ارزش میانگین نمره‌ی هویت علمی در تمامی دانشجویان مورد مطالعه و در یکایک رشته‌های مورد مطالعه کاهش یافته است. برای بررسی معناداری این کاهش، از آزمون تحلیل واریانس بهره‌گیری شده که نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۴ - نتیجه‌ی آزمون معناداری تحلیل واریانس در گروه‌های مقایسه

تحلیل واریانس	
P < ۰/۰۰۰	کل نمونه
P = ۰/۰۰۳	علوم تربیتی
P < ۰/۰۰۰	شیمی
P < ۰/۰۰۰	مهندسی برق

بحث و تفسیر

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

در شور و شوق یادگیری و تولید علم بوده و از کاوش‌ها و جست‌وجوهای علمی دل‌سرد نگردد. اگر چه تقویت هویت علمی، یکی از رسالت‌های اساسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی قلمداد می‌شود، لیکن چنان‌چه در جدول (۴) مشاهده گردید، این هویت در میان دانشجویان مورد مطالعه به گونه‌ی معناداری کاهش یافته ($p < 0/000$) و در هریک از سه دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی ($p < 0/003$) - علوم پایه ($p < 0/000$) - و مهندسی ($p < 0/000$) نیز چنین نتیجه‌ای مشاهده می‌شود. براساس مشاهده و مصاحبه پیرامون مؤلفه‌های مختلف برنامه‌ی درسی که می‌توانند بر کاهش هویت علمی در میان دانشجویان مؤثر باشند، نقش استادان (مدرسان) به عنوان یکی از پررنگ‌ترین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی جلوه‌گر می‌شود. استاد (مدرس) است که می‌تواند به عنوان الگوی عملی دانشجویان در شور و شوق یادگیری و تولید علم قرار گرفته و با سعه‌ی صدر، انعطاف، و رابطه‌ی علمی با دانشجویان، اسوه‌ای پایدار را برای ادامه‌ی حیات علمی مخاطبان فراهم آورد. لیکن به روز نبودن تعداد قابل توجهی از مدرسین؛ وجود مشاغل متعدد؛ - و عدم انگیزه‌ی لازم در برقراری ارتباطات مستمر علمی با دانشجویان و فراتر از اوقات کلاسی، از جمله اموری هستند که در جهت تبیین نقش استاد به عنوان عاملی کاهنده برای هویت علمی دانشجویان ایفای نقش می‌نمایند. ضمن آن‌که روش‌های تدریس؛ ارزش‌یابی؛ و محتوا گزینی نیز از دیگر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی هستند که مستقیماً تحت نظر مدرس بوده و بر هویت علمی اثر گذارند، چنان‌چه آدامز^۱ (۱۹۹۲) نقش استادان یک دانشکده را در انتقال یک نظام فرهنگی مسلط - به طور خاص در آموزش عالی - مهم دانسته و آنان را کسانی می‌داند که عملاً همه چیز به آنان برمی‌گردد، کسانی که مستقیماً بر موضوعات تدریس، ارزش‌یابی، و برنامه‌ی درسی کنترل دارند. مهر محمدی (۱۳۷۴، ص ۲۶) نیز هم راستا با تأکید بر این نقش می‌نویسد:

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

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

۱ - Adams, M.



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

«استاد ... روش تدریسش این طور است که می‌گوید: «من می‌آیم؛ صحبت می‌کنم؛ و شما هم گوش دهید» (من فکر نمی‌کردم که دانشگاه این طوری باشد).»

یا دانشجوی دختر رشته‌ی علوم تربیتی عنوان می‌دارد:

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

این، «دایه‌ی مهربان‌تر از مادر شدن» و این «کاسه‌ی داغ‌تر از آش شدنِ مدرس» است که دانشجو را از خود جهت دهی علمی و شور و شوق یادگیری فاصله بخشیده و او را در قعر کنترل مبتنی بر قدرت نگه می‌دارد. این همان چیزی است که ایلچ (۱۳۵۹، ص ۵۶) از آن تحت عنوان «تاج سه بر نامرئی»^۱ یاد می‌کند. به عبارت دیگر، در تخصیص عبارت «محکمه‌ی علم» به دانشگاه است که انتظار می‌رود استاد و دانشجو به مثابه‌ی قضاوت و هیئت منصفه‌ای حکیم و عالم، به نقد علم و دانش مبادرت ورزند. چنانچه کسمایی در اضافات پاورقی که بر ترجمه‌ی کتاب فوراستیه (۱۳۶۳ ص ۵۱) نوشته است، به متن سخنان برنارد شاو در جمع دانشگاهیان و در آستانه‌ی سال ۱۹۳۳ در بندر هنگ کنگ اشاره نموده و می‌نویسد:

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

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

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

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

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

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



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



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

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

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

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

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

۱ - Sommer, R.

۲ - Rule of two-thirds



تصویر ۲- نمایش پیچ‌شدن صندلی‌ها به کف کلاس درس

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

«ادوارد تی هال^۱ در نظریه‌ی مهم خود به نام «زبان صامت» معتقد است که «فضا

سخن می‌گوید» و «زمان حرف می‌زند».

بحث تأثیر مؤلفه‌ی مکان بر مشارکت دانشجو و هویت علمی، تنها به شیوه‌ی چیدن ختم نمی‌شود. چه این‌که تعداد صندلی‌ها و ظرفیت کلاس‌ها نیز در تبدیل شدن کلاس به مکان سخن‌رانی و انفعال متعاقب یادگیرنده بی‌تأثیر نخواهد بود. این بحثی چندین ساله است که: دانشگاه‌ها در جهت صرفه‌جویی اقتصادی به افزایش ظرفیت کلاس‌ها مبادرت ورزیده‌اند^۲. افزون بر آن، سوداندیشی برخی مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی موازی است که آن نیز به این معضل دامن زده است.

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

^۱ Edward T.Hall

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



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

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

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

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

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

و یا دانشجوی پسر رشته‌ی علوم تربیتی در همین راستا ابراز می‌کند:

«... مثلاً یکی از اساتید می‌آید سر کلاس و شروع می‌کند به کتاب خواندن. یعنی کتاب را باز میکند، چهار خط می‌خواند و به توضیح مختصری می‌دهد، باز دوباره چهار خط می‌خواند. این روش تدریس بدترین روش تدریس است. ما توی دبیرستان هم این روش تدریس رو نداشتیم. ما توی دبیرستان فهمیدیم که اگر معلم این طوری باشه، یعنی چیزی بارش نیست. این روش تدریس خیلی روش تدریس بدی...»

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

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

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



صحبتش تموم بشه و بیاد پایین و بعد دستی و، تمام بشه ...»
این برای یادگیرنده بسیار مهم است که بداند چه انتظاری از او می‌رود و محتوای پیش‌روی او چگونه بر این انتظار مؤثر می‌افتد. او به دنبال «کیستی» خود است و نیافتن پاسخی مناسب برای او، وی را دچار سردرگمی علمی و مآلاً عدم انگیزه‌ی لازم در مواجهه با چالش‌های علمی و دانشجویی می‌نماید؛ چنان‌چه کومبز (۱۳۷۰ ص ۷۰)، یکی از اصول مهم یادگیری را در این جمله خلاصه می‌کند که آن‌چه یاد گرفته می‌شود، تابعی از مقاصد یادگیرنده است. با این وصف، اگر چه در بدو تحصیل و در دانشگاه‌های مختلف به دانشجویان کتابچه‌هایی تحت عنوان «راهنمای تحصیلی دانشجوی» و مشتمل بر اطلاعات و مقررات آموزشی، دانشجویی و انضباطی ارائه شده و یا در برخی از دانشکده‌ها، ریز واحدها برای هر گرایش ارائه می‌شود، لیکن به طور تخصصی و متناسب با هر رشته، مجموعه‌ی غایات و انتظارات به گونه‌ای مدون در اختیار دانشجویان قرار نمی‌گیرد؛ چنان‌چه دانشجوی پسر رشته‌ی علوم تربیتی عنوان می‌دارد:

«من نمی‌دانم و برایم تعریف نشده است که پس از چهار سال چه انتظاری از من

است و چه تعریفی باید بشوم. متأسفانه این در دانشگاه نیست.»

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

«یکی از استادان به ما می‌گفت که این درس‌های عمومی و اصلی، در نهایت به

درد شما نمی‌خورد. شما باید بروید business یاد بگیرید و بفهمید که اگر خواستید

قراردادی ببندید...»

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

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

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

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

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

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

«اکثر استادان ما کتاب‌هایی را معرفی می‌کنند که خودشان نوشته‌اند. مثلاً درسی
داشتیم به اسم... و استاد درس، کتاب... را به ما معرفی کرد که هیچ ارتباطی نداشت.»
یکی دیگر از نکات قابل تأملی که می‌تواند بر شور و شوق یادگیری و هویت علمی دانشجویان
مؤثر باشد، زمان معرفی منبع در طول نیم‌سال و مجال مطالعه و فرصت‌دهی به یادگیرنده‌ها، در کسب
لذت حاصل از یادگیری است. چه آن‌که به قول بلوم^۱ (۱۳۶ ص ۸۷) کسب لذات حاصل از یادگیری
واحدهای پیشین است که مهم‌ترین انگیزه را برای یادگیری واحدهای بعدی فراهم می‌آورد. هنگامی
که استاد به هر دلیل از معرفی منبع مطالعه در ابتدای نیم‌سال امتناع ورزیده و بار اصلی را در اواخر
ترم به دانشجویان عرضه نماید، پیامدی جز ترس و دلهره و مآلاً مواجهه‌ی سطحی در جهت اخذ
نمره‌ای برای قبولی متصور نخواهد بود. چه این‌که یادگیری عمیق و انتقال مطالب به حافظه‌ی دراز
مدت، مستلزم رسوب یادگیری است. دانشجوی پسر رشته‌ی علوم تربیتی در این خصوص عنوان
می‌دارد:

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

۱ - Bloom, B.



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

از دیگر مؤلفه‌های قابل بررسی برنامه‌ی درسی پیرامون کاهش هویت علمی دانشجویان مورد مطالعه و در جهت کاهش هویت علمی، مؤلفه‌ی ارزش‌یابی است. بدیهی است که چنانچه انگیزه‌ی یادگیرنده به اموری غیر از خردورزی و دانشوری معطوف بوده و استاد نیز جز بازگویی نقلی وقایع و پدیده‌ها به امر دیگری مبادرت نوزد، ارزش‌یابی صرفاً در طبقات پایین حیطه‌ی شناختی رخ خواهد داد؛ لیکن چنانچه ارزش‌یابی متکی بر قوه‌ی پردازش و تحلیل و ترکیب و قضاوت اجتهادگونه‌ی دانشجویان صورت پذیرد، بدیهی است که آنان به طبقات بالاتری از حیطه‌ی شناختی نائل شده و از بازشناسی به بازخوانی، و از حافظه‌ی سپاری به شناخت روابط و پدیده‌ها دست خواهند بازید. در آن نظام دانشگاهی که ارزش‌یابی‌ها براساس انتظارات واقعی از دانشجو یعنی بروز نوآوری و خلاقیت، تحلیل، نقد، و قضاوت انجام پذیرد، به گونه‌ای نظام‌دار دیگر مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی در مسیر بایسته‌ی خود قرار گرفته و دست‌یابی به بسیاری از اهداف آرمانی نظام آموزش عالی تضمین می‌گردد. چه این که در چنین نظامی است که دانشجو به خاطر موفقیت در یک درس، به یادگیری عمیق، تأمل بر مطالب، مطالعه‌ی کتب بیشتر، و مباحثه با دیگر هم‌کلاسی‌ها و دانشجویان بالاتر از خود، مبادرت ورزیده و در این شرایط است که حضور و یا عدم حضور در کلاس درس کاملاً آزاد بوده و خود به خود حربه‌ی زشت حضور و غیاب کم‌رنگ شده و از بین می‌رود. این خود دانشجو است که براساس اهمیتی که برای یادگیری یک محتوا و یا مطلبی معین قائل است، همانند زنبور عسل به چسبیدن شهاد علم و دانش از محضر استادان و کلاس‌های مختلف مبادرت نموده، و نظام دانشجویی در معنای عمیق آن شکل می‌گیرد. این سخن مطابق با ادعای براون^۱ و آنجلا^۲ (۱۹۹۹ ص ۴) است که روش‌های سنجش و ارزش‌یابی تحصیلی را دارای تأثیر بیشتری در ماهیت و چگونگی یادگیری دانشجویان در مقایسه با هر عامل دیگری دانسته و این تأثیر را حتی بسیار مهم‌تر از مواد تدریس می‌دانند. دانشجوی دختر رشته علوم تربیتی، شیمی و مهندسی برق در خصوص ارزش‌یابی معمول استادان در پایان ترم‌های تحصیلی می‌گوید:

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

۱ - Brown, S.

۲ - Angela, G.

هم برای مطالعه‌ی منابع دیگر ندارند.»

و یا دانشجوی دختر رشته‌ی علوم تربیتی بیان می‌کند:

«شاید در هر ترم که هفت یا هشت درس داریم، فقط یک درس ما قوه‌ی تحلیل

را بسنجد و بقیه‌اش همه [متکی بر] حافظه است.»

از جمله موارد دیگری که سبب می‌شود دانشجویان نسبت به مطالعه و شوق یادگیری فاصله پیدا نمایند، عدم اطمینان از رابطه‌ی قوی میان مطالعه و نتیجه‌ی حاصل از آن است. اعتقاد باطل برخی مدرسان مبنی بر این که بیست متعلق به خدا، نوزده متعلق به پیامبر (ص)، و هیجده متعلق به خود استاد بوده و نمره قوی‌ترین دانشجو می‌تواند از هفده شروع شود، دلیلی است که می‌تواند باعث کاهش واریانس میان نمرات حاصل از توانمندی دانشجویان گردیده و بالمآل کاهش جدیت را به خصوص در میان دانشجویان قوی‌تر به جا گذارد. ضمن آن که این امر بیشتر در دانشکده‌هایی همانند مهندسی به چشم می‌خورد. البته در دانشکده‌های علوم انسانی، بیشتر، میل به دادن نمراتی بیش از حق واقعی دانشجو و به دلایلی عاطفی از قبیل مشکلات شخصی دانشجو به چشم می‌خورد. بر روی نمودار یا منحنی بردن نمرات کلاسی که شیوه‌ای بسیار معمول در میان برخی از مدرسین شده و گاهی اوقات دیده می‌شود که دانشجویان نیز پای‌بندی دیگر استادان را به آن، حقیقی طبیعی برای خود قلمداد می‌نمایند، در راستای همین خیراندیشی عامیانه است که با ارزش‌یابی‌های کلاسی معیار مرجع^۱ هیچ تناسبی ندارد؛ اما مهم‌تر از همه‌ی این‌ها، عدم اطمینان دانشجویان از دریافت حق واقعی آن‌هاست؛ چنان‌چه دانشجوی دختر رشته‌ی شیمی بیان می‌کند:

«استادی داریم که بچه‌ها می‌گویند هر چه هم تلاش کنید، ماکزیمم نمره ۱۴

است؛ چه فرقی دارد که بخوانیم یا نخوانیم...»

یا دانشجوی پسر رشته‌ی مهندسی برق عنوان می‌کند:

«اصلاً ما اطمینان نداریم که برگه‌ی امتحانی ما صحیح می‌شود یا خیر. ما نمی‌دانیم

که نمره‌ای که می‌گیریم از کجا آمده است. Range نمره‌ی استاد، در تمامی ترم‌ها یکی

است؛ اعم از این که ورودی قوی باشد یا ضعیف. این خودش پیام دارد؛ یعنی معلوم

می‌شود که استاد این Range برایش مهم است و نه عملکرد واقعی دانشجو.»

در حالی که هر کدام از انواع سؤالات مرتبط با آزمون‌های پیشرفت تحصیلی در سنجش

طبقات و انتظاراتی معین از حیطة‌ی شناختی کارآمدی دارند و سؤالات چند گزینه‌ای بیشتر برای



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

«... این استاد اگر چه گفته بود که امتحان تشریحی است، لیکن در پایان ترم،

سؤالات را تستی داد و گفت که من وقت تصحیح برگه‌ها را نداشته‌ام».

براین اساس است که سامبل^۱ و مک داول^۲ (۱۹۹۸ ص ۳۹۱) در قالب یافته‌های پژوهشی خود اشاره می‌نمایند که دانشجویان براساس بازخوردهایی که از امتحانات و شیوه‌های ارزش‌یابی خود می‌گیرند، به شیوه‌ی مطالعه و تعامل با مطالب علمی‌شان جهت می‌دهند. آن‌ها به نقل از رامسدن^۳ عنوان می‌دارند که روش‌های سنجش نامناسب، فشار سختی را بر روی یادگیرنده‌ها و در جهت اخذ رویکردی غلط نسبت به یادگیری، تحمیل می‌نماید. این امر می‌تواند تا حدود زیادی نیز به انجام ارزش‌یابی در یک مرحله و آن هم در پایان ترم مربوط باشد که ضمن ایجاد فشار روانی مضاعف و اضطرابِ محلّ یادگیری در دانشجویان، آن‌ها را از لذت یادگیری فاصله بخشد؛ چنان‌چه دانشجوی دختر رشته‌ی شیمی اظهار می‌دارد:

«یک مشکل این است که اساتید، دانشجویان را گام به گام ارزش‌یابی نکرده و

یک دفعه ارزش‌یابی می‌کنند».

اما تمامی این موارد نمی‌توانند سبب شوند که خود دانشجو به عنوان یک رکن اساسی به فراموشی سپرده شده و رفتارهای ورودی^۴ شناختی و عاطفی وی مورد توجه قرار نگیرند. این رسالت اساسی نهاد آموزش و پرورش عمومی است که محصولی را که به عنوان فارغ‌التحصیل از نظام خود به نظام آموزش عالی تحویل می‌دهد، دارای حداقل شایستگی‌ها و کفایت‌ها باشد. امروزه آنچه در نظام‌های نوین آموزشی و در قالب تربیت کیفی فراگیر^۵ (TQE) مدنظر قرار می‌گیرد، آن است که

۱ - Sambell, K.

۲ - Mc Dowell, L.

۳ - Ramsden-1992.

۴ - Entry Behavior

۵ - Total Quality Education - منظور از تربیت کیفی فراگیر آن است که نظام آموزشی باید محصول ورودی خود را از حیث کیفیت، به طور کامل تحویل گرفته، کیفیت کامل را در مسیر فرایند یاددهی به او، اجرا نموده و با کیفیت کامل تحویل دهد. برای مطالعه‌ی بیشتر می‌توان به کتاب آموزش و پرورش کیفی فراگیر - ترجمه و تألیف شعبانی ورکی، کوهستانی، مهram و دیگران؛ نشر به نشر؛ ۱۳۸۲ مراجعه نمود.

فراگیر در وهله‌ی نخست باید دارای رفتارهای ورودی کامل و پیش نیاز بوده تا بتواند به عنوان محصولی کیفی از نظام آموزشی خارج گردد. در مطالعه‌ای که مهram (۱۳۷۴) و با هدف شناخت رفتارهای ورودی دانشجویان رشته‌ی روان‌شناسی در درس آمار توصیفی انجام داد، از مجموع ۴۶ نفر دانشجوی کلاس آمار توصیفی، ۳۴/۷۸ درصد آن‌ها در خصوص خواندن اعداد اعشاری، ۵۸/۹۶ درصد در محاسبه‌ی چهار عمل اصلی در اعداد اعشاری، و ۷۶/۰۸ درصد در جذرگیری اعداد صحیح ناتوان بودند. باید توجه داشت که مشکل در این جا تنها معطوف به نقص در رفتار ورودی شناختی نیست. این نقیصه خود منجر به افت و کاهش خود پنداره^۱ و عزت نفس^۲ گردیده و قدرت چالش با مفاهیم بدیع و پردازش‌های آتی را نیز کاهش داده و این چرخه، استمرار خواهد یافت. دانشجوی پسر رشته‌ی مهندسی برق عنوان می‌دارد:

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

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

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

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

۱ - Self Concept

۲ - Self Esteem



ادامه‌ی تحصیلات دانشگاهی - ابراز تمایل خود را به گزینه‌ی نخست نمایان کردند. نباید شک نمود که در هنگام انتشار آمارهایی مبنی بر مجرد باقی ماندن بیش از یک میلیون و هفت صد هزار دختر در شرایطی که تمامی پسران ازدواج نموده باشند^۱، ادامه‌ی تحصیلات دانشگاهی با هدف کسب مدرک و پایگاهی اجتماعی که ادامه‌ی حیات طبیعی را برای آنان سهل تر نماید، امری اجتناب ناپذیر خواهد بود^۲. جمع دانشجویی و فشار گروهی دانشجویان نیز بر هم‌رنگ شدن دانشجویانی که از هویت علمی بالاتری برخوردارند، بی‌تأثیر نیست؛ چنانچه دانشجوی دختر رشته‌ی علوم تربیتی در این خصوص بیان می‌دارد:

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

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

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

براساس آنچه گذشت، محورهایی را که منجر به کسب تجارب ضد تربیتی^۳ شده و در قالب برنامه‌ی درسی وجود دارند، می‌توان در قالب جدول (۵) نمایش داد:

۱- روزنامه‌ی قدس مورخ ۱۳۸۲/۷/۱۵؛ واکاوی یک معضل: دختران و پسران مجرد، پشت دیوار ازدواج - آمار اعلام شده توسط زهرا شجاعی، مشاور رئیس جمهور.

۲- برای مثال در تیتراهای صفحه‌ی اول نشریه‌ی گفت‌وگو (شماره‌ی ۶) دبیرخانه‌ی شورای عالی انقلاب فرهنگی این عبارت وجود دارد: «با افزایش دختران مجردی که موفق به ازدواج نمی‌شوند، چه باید کرد؟» (و در تیترا صفحه‌ی نخست شماره‌ی ۲ از همین نشریه آورده شده است: «افزایش پذیرش دختران در دانشگاه‌ها: تهدید یا فرصت».)

۳- Mis-educative Experience

جدول ۵ - محورهای منجر به کسب تجربه‌ی ضد تربیتی

مؤلفه	محورهای منجر به کسب تجربه‌ی ضد تربیتی
استاد (مدرس)	- به روز نبودن ؛ - وجود مشاغل متعدد ؛ - عدم انگیزه‌ی لازم در برقراری ارتباط مستمر علمی با دانشجویان ؛ - نوع نگاه نسبت به دانشجو، آموزنده‌ی دانش بودن به جای جوینده‌ی دانش بودن ؛ - غلبه‌ی نگاه عاطفی و اعطای نمره در مسیری که مشکلات دانشجو حل شود (در مواردی) و یا در نقطه‌ی مقابل، سخت‌گیری در نمره‌دهی ؛ - زمان معرفی منبع مطالعه در روزهای پایانی ترم تحصیلی .
دانشجو	- عدم وقوف جامع دانشجو نسبت به انتظاراتی که از او وجود دارد (خود، جامعه، استاد، شغل و ...) ؛ - فقدان رفتارهای ورودی شناختی و عاطفی کامل ؛ - فقدان انگیزه و عدم برقراری ارتباطی قوی میان تحصیل و علم‌اندوزی یا پاسخ به نیازهای آینده .
مکان فیزیکی	- شیوه‌ی چیدمان صندلی‌ها : ردیفی و پشت سرهم ؛ - شکل کلاس از نوع هندسی (مستطیل شکل) ؛ - تعداد صندلی‌های کلاس : وجود بیش از چهل صندلی در کلاس‌ها ؛ - پیچ‌شدن صندلی‌ها به کف کلاس ؛ - قرار گرفتن میز استاد (تریبون) در مقابل دانشجویان .
روش تدریس	انتقال صرف معلومات و برعهده‌گیری نقش فعال توسط مدرس (غالب بودن شیوه‌ی سخن‌رانی) .
ارزش‌یابی	- طراحی سؤالات براساس هدف‌های مربوط به طبقات پایین‌تر حیطه‌ی شناختی ؛ - غلبه داشتن سؤالات از نوع چندگزینه‌ای و بازشناسی به جای سؤالات از نوع بازخوانی ؛ - عدم اتمام ارزش‌یابی به صورت گام به گام و اجرای آن به صورت یک‌باره و متراکم .
محتوا	- عدم همخوانی با نیازهای واقعی دانشجو ؛ - عدم ارتباطات افقی و عمودی با دیگر موضوعات مورد تدریس ؛ - عدم تناسب حجم محتوایی با سطح مخاطبان ؛ - به روز نبودن محتوا .
قوانین و مقررات	- افزایش ظرفیت کلاس‌ها ؛ - حضور و غیاب دانشجویی .

پیشنهاد به برنامه‌ریزان و طراحان نظام آموزش عالی

۱- طراحی و تغییر کلاس‌های درس از شکل مستطیل به مربع و امکان نشستن دانشجویان به صورت میز گرد.

این امر، امکان تعامل همه جانبه‌ی شرکت‌کننده‌ها در کلاس درس را فراهم آورده و از نقش فعال («مدرس») کاسته و دانشجو را بیشتر به عرصه‌ی خردورزی نزدیک می‌نماید. بدیهی است که این امر باید همراه با تجدید نظر در سقف تعداد دانشجویان در هر کلاس صورت پذیرد.

۲- اتخاذ شیوه‌هایی جهت تغییر نگرش و ارتقای سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای استادان در ایفای نقش خود. به عبارت دیگر، باید به مدرس کمک شود تا خود را پیش از «انتقال دهنده‌ی محتوا»، راهنمایی تصور کند که به نیازهای مخاطبان پاسخ می‌دهد. این امر باید با تجدید نظر در بیان انتظارات نسبت به دانشجو، شیوه‌ی تدریس، و شیوه‌ی ارزش‌یابی همراه شود.

۳- انجام کیفی فعالیت‌های آموزشی، جز با دریافت دانشجو به عنوان درونداد شایسته و به صورت «کیفیت کامل» ممکن نیست. نظام آموزش و پرورش می‌بایست که تحولی «انقلاب‌گونه» را برای نظام آموزش و پرورش رسمی کشور طراحی و به مرحله‌ی اجرا درآورد. اگر چه چنین به نظر می‌رسد که نظام آموزش و پرورش رسمی از میان حیطه‌های مختلف هدف‌ها، تمرکز بیشتری را بر بعد شناختی دارد؛ لیکن مطالعه‌ی دروندادها از حیث رفتار ورودی و کارنامه‌ی نمرات خام دانشجویان ورودی، وضعیت رضایت بخشی را نمایان نساخته است.

۴- انجام ارزش‌یابی از آموخته‌های دانشجویان به صورت تراکمی و یک‌باره، منجر به عدم تلاش مستمر آنان در طول نیم‌سال تحصیلی و کاهش اعتماد به نفس مخاطبان در چالش با محتوا و امید به موفقیت می‌گردد. بر این اساس پیش‌نهاد می‌شود تا ارزش‌یابی‌های تحصیلی به شیوه‌ای گام به گام انجام شده و کارگاه‌هایی نیز با عنوان «سنجش و اندازه‌گیری» و به منظور ارائه‌ی شیوه‌های نوین ارزش‌یابی متناسب با محیط‌های دانشگاهی برای مدرسین برگزار شود.

۵- با عنایت به ضرورت «جوینده‌ی دانش بودن» برای دانشجویان، پیش‌نهاد می‌شود تا دانشگاه‌ها در مسیری هدایت شوند که حضور و غیاب در آنان کم‌رنگ شده و در مقابل، انتظارات از دانشجویان به صورتی صریح بیان، و جدیت در ارزیابی دقیق از این انتظارات، جای‌گزین آن شود.

۶- معرفی منابع درسی در انتهای نیم‌سال تحصیلی باعث عدم انتقال مطالب به حافظه‌ی دراز مدت و تأکید بر حفظ طوطی‌وار می‌شود. پیش‌نهاد می‌شود تا مدرسین به معرفی منابع درسی در ابتدای نیم‌سال تحصیلی ملزم شوند.

منابع فارسی

- ایلچ، ایوان (۱۳۵۹)؛ مدرسه‌زدایی از جامعه؛ ترجمه‌ی داود شیخاوندی؛ [بی‌نا].
- بلاسی، پائولو (۱۳۸۱)؛ «وظیفه‌ی مؤسسه‌های آموزش عالی در اروپای جدید»؛ (ترجمه‌ی گروه مترجمین)؛ مجموعه مقالات چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره‌ی سوم؛ تهران؛ دانشگاه امام حسین (ع).
- بلوم، بن‌جامین (۱۳۶۳)؛ ویژگی‌های آدمی و یادگیری‌های آموزشگاهی؛ ترجمه‌ی دکتر علی اکبر سیف؛ تهران؛ مرکز نشر دانشگاهی.
- حسنی رخ، رفعت (۱۳۸۰)؛ بررسی سبک‌های مدیران دانشگاه فردوسی بر اساس نظریه‌ی X و Y و تأثیر آن بر کارایی کارکنان؛ پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد؛ دانشگاه فردوسی مشهد.
- دلاور، علی (۱۳۷۹)؛ احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ چاپ چهارم؛ تهران؛ انتشارات رشد.
- زرگر، محمود (۱۳۸۰)؛ راهنمای جامع SPSS۱۰؛ تهران؛ نشر بهینه.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۵)؛ جامعه و تعلیم و تربیت؛ چاپ ششم؛ تهران؛ انتشارات امیرکبیر.
- شیولسیون، ریچارد (۱۳۶۶)؛ استدلال آماری در علوم رفتاری – جلد دوم؛ استنباط آماری؛ ترجمه‌ی دکتر علیرضا کیامنش؛ تهران؛ انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فریره، پائولو (۱۳۶۳)؛ نامه‌هایی به گینه بیسائو؛ ترجمه‌ی لیلی مصطفوی؛ انتشارات توس.
- فوراستیه، ژان (۱۳۶۳)؛ بحران دانشگاه؛ ترجمه‌ی علی کسمایی؛ تهران؛ شرکت سهامی انتشار.
- کومبز، آرتور رایت (۱۳۷۰)؛ آموزش تخصصی معلمان: دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم؛ ترجمه‌ی عبدالرحیم جواهر فروش‌زاده؛ تهران؛ انتشارات رشد.
- گوردون (۱۳۷۸). برنامه درسی پنهان؛ ترجمه‌ی محمد داودی؛ فصلنامه‌ی حوزه و دانشگاه؛ شماره‌ی ۱۹؛ صص ۱۰۱–۹۲.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۲)؛ ساخت مقیاس سنجش هویت نوجوانان و جوانان ایرانی؛ پژوهش؛ تهران؛ سازمان ملی جوانان.
- مرتضوی، شهرناز (۱۳۷۶)؛ فضاهای آموزشی از دیدگاه روان‌شناسی محیط؛ تهران؛ انتشارات سازمان نوسازی مدارس کشور.
- مهram، بهروز (۱۳۷۴)؛ «علل افت کیفی در نظام آموزشی عالی و راه‌های جبران آن» مقاله‌ی ارائه شده در همایش ملی کیفیت در آموزش عالی؛ تهران؛ دانشگاه شهید بهشتی با همکاری یونسکو.



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

منابع لاتین

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