

## بررسی عوامل اجتماعی - فرهنگی مؤثر بر کیفیت یادگیری دانشجویان

دکتر حسین گدازگر\*

محمد باقر علیزاده اقدم\*\*

### چکیده

مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی است که در مورد ۳۶۵ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی روزانه دانشگاه تبریز انجام گرفته است. در این نوشتار بعد از بیان مسئله و اهمیت موضوع و هدف پژوهش که بررسی تأثیر عوامل اجتماعی بر کیفیت یادگیری (learning quality) بوده، چارچوب نظری مطرح گردیده است.

به منظور تحقق هدف پژوهش، با استفاده از نمونه گیری طبقه بندی شده، نمونه آماری بر حسب دانشکده و جنسیت دانشجویان مشخص و سپس با بهره گیری از روشهای آماری پیشرفته، همچون تحلیل عاملی (Factor Analysis)، آنالیز واریانس (ANOVA)، رگرسیون چند متغیره و ضریب همبستگی پیرسون، روابط متغیرها مورد توجه قرار گرفته و نتایج تجربی و یافته های پژوهش و سپس پیشنهادهایی در زمینه پژوهش ارائه شده است.

واژه های کلیدی: یادگیری - عوامل اجتماعی - فرهنگی - انگیزه - علم - نگرش

---

\* استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه تبریز : [godazgar@vahoo.com](mailto:godazgar@vahoo.com)

\*\* مربی مؤسسه تحقیقات اجتماعی دانشگاه تبریز : [m-alizadeh@tabrizu.ac.ir](mailto:m-alizadeh@tabrizu.ac.ir)

## مقدمه

مسئله یادگیری یکی از مباحث در نظام آموزشی است که کم‌رنگی و یا عدم آن مشکلاتی را برای نظام آموزشی و در کل برای جامعه به وجود می‌آورد. اصولاً جایی که یادگیری نباشد، آموزش و تدریس نیز وجود ندارد و نهادی به نام دانشگاه معنای خود را از دست می‌دهد. چنانچه یادگیری در دانشگاه کم‌رنگ شود، کارکرد دانشگاه به جای این که تولید علم و انسانهای متخصص و کارآمد باشد به کارخانه تولید مدرک تبدیل شده و در گرد و غبار ناشی از آن، رسالت دانشگاه فراموش می‌شود. همچنان که امروزه مشاهده می‌شود، افزایش روز افزون و کمی تعداد دانشجو موجبات فزونی بیش از حد فارغ‌التحصیلان بیکار شده است. این مشکل با تمام توان و واقعیت خود، مشکل دیگری را در آستین خویش پرورش می‌دهد که عبارت از تأثیری است که برانگیزه و نهایتاً کیفیت یادگیری دانشجویان می‌گذارد و موجب می‌شود فارغ‌التحصیلان دانشگاهی به ضعف بنیه علمی دچار شوند. این امر بنا به پیامدهایی که به بار می‌آورد بسی پایدارتر و پیچیده‌تر از مشکل بیکاری است. پس وجود منابع انسانی کارآمد و تحصیل کرده از شروط و ارکان اصلی توسعه هر جامعه محسوب می‌شود یعنی جامعه یا ملتی می‌تواند پیشرفت مطلوب داشته و از هرگونه استعمار و استثمار به دور باشد که بیشتر یاد بگیرد و از حداکثر نیروی انسانی - ذهنی خود بهره‌جوید. به همین دلیل یکی از مهمترین و شاید اساسی‌ترین وظایف دولت در یک جامعه، تأمین و فراهم آوردن امکانات متعدد و متنوع مناسب برای یادگیری است. پس مسئله‌ای به این مهمی نیاز به بررسی و کنکاش همه‌جانبه دارد، چرا که سیستم آموزشی و به تبع آن یادگیری دانشجو از عوامل اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و روانشناختی متعددی تأثیرپذیر است که هر کدام از این عوامل تأثیرگذار در جای خود بحث مفصلی را می‌طلبد؛ ولی در جامعه دانشگاهی و تحقیق ما یادگیری را بیشتر یک امر روانشناختی و تربیتی قلمداد می‌کنند و سایر جنبه‌ها از جمله عوامل اجتماعی مؤثر بر آن را کمتر مورد بررسی قرار می‌دهند، در حالی که امروزه بسیاری از موانع یادگیری از مسایل اجتماعی بر می‌خیزد و حتی پیامدهای یادگیری ضعیف بیشتر از آن که شخصی باشد، به یک مشکل اجتماعی مبدل شده است و چگونگی یادگیری مسیر علمی یک جامعه را مشخص می‌کند.

با توجه به موارد گفته شده، توجه به امر یادگیری و عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر آن از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار است و چیزی که هدف این پژوهش بوده و به نظر می‌رسد بخشی از مشکلات امروزی جامعه از همین چگونگی یادگیری است. لذا بایستی در

شناخت و شناساندن مشکلات آن قدری درنگ کرده و از هر گونه تعلل در رفع مشکلات آن، که خسارات جبران ناپذیری بر پیکر جامعه وارد خواهد ساخت خودداری نمود.

### چارچوب نظری

با توجه به نظریات جامعه شناختی، مسایل مربوط به علم و نظام آموزشی بایستی در بستر اجتماعی و فرهنگی آن مورد بررسی قرار گیرند. به گفته مندلسون (Mendelson) ، سرعت و جهت توسعه علمی به وجه قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر عوامل فنی، اقتصادی و اجتماعی قرار می‌گیرد که ریشه در خارج از جامعه اهل تحقیق دارند (مولکی، ۱۳۷۶: ۱۷۵). همچنین نظریه مارکسیستی علم نیز علم را همچون محصول اجتماعی می‌بیند و تأکید می‌کند که نتایج و موارد استفاده از علم و جهتی که در مسیر آن توسعه می‌یابد باید در ارتباط با زمینه اجتماعی وسیع تر فهمیده شود (همانجا: ۲۰).

بنابراین بایستی توجه نمود که نحوه برخورد جامعه یا دانشگاه می‌تواند در نحوه، سطح یادگیری و حتی نوع برداشت از علم توسط دانشجویان تأثیرگذار باشد. تجربه نشان داده است که علم در فرهنگ علم پرور بارور می‌شود و عالم و دانشجو در این نوع جامعه از احترام خاصی برخوردار است. به عبارتی، دانشگاه زمانی کارایی لازم را خواهد داشت که موقعیت اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آن این کارایی را اقتضا کند. ابن خلدون متفکر نامدار اسلامی نیز بیان می‌کند: «میزان پیشرفت دانشها به تحقق پاره‌ای شرایط بستگی دارد مانند امکان فراغت، حفظ آیین تمدن، تقاضای اجتماعی برای خدمت دانشمندان و قدرشناسی و تشویق فرمانروایان از خدمت آنان. وقتی این شرایط به وجود می‌آیند، دانشها و صناعی که به آنها متکی هستند رشد و تکامل می‌یابند (محسنی، ۱۳۷۲: ۱۰۵).

با توجه به تأثیرگذاری محیط اجتماعی و فرهنگی جامعه بر علم و میزان یادگیری، در پژوهش حاضر از نظریات جامعه شناسان مختلف، از جمله هابرماس، تافلر، هربرت مید، فیش باین و آیزن و روانشناسان اجتماعی چون هایدر و مازلو استفاده شده است.

هابرماس (J. Habermas) در مورد یادگیری، تئوری یادگیری انتقالی (Transformative Learning Theory) را ارائه داده است که بر اساس آن، دانش در ساختار تاریخی و اجتماعی شکل می‌گیرد و مستقیماً به اهداف و مشکلات بشر در مواجهه با جامعه در گذشته، حال و آینده مربوط می‌شود. وی از سه نوع یادگیری ابزاری، ارتباط و رهایی‌بخش نام می‌برد که بر اساس آنها، سه هدف اصلی را برای بشر پیش بینی می‌کند:

الف - هدف بشر برای کنترل طبیعت (هدف تکنیکی = technical)،

ب - هماهنگی اجتماعی (social harmony) هدف عملی (practical) ،  
 ج - رشد شخصی (هدف رهایی بخش = emancipatory) .

به نظر هابرماس، نخستین هدف بشر (هدف تکنیکی) که کنترل و ماهرانه استفاده کردن از محیط خود می‌باشد، در قلمرو یادگیری ابزاری است. هدف ثانویه بشر فهمیدن دیگران است که شامل معیارهای اجتماعی و فرهنگی می‌باشد و هدفش ارتباط است: یادگیری این امر که بتوان فهمید دیگران چه منظوری دارند و خود را متقاعد به گوش دادن بکنیم؛ همچنان که سعی می‌کنیم عقایدمان را از طریق صحبت کردن و نوشتن و عملکرد متقابل به دیگران منتقل کنیم. هدف سوم بشر (رهایی بخش) عبارت از رشد و گسترش و آزاد کردن ما از محدودیت های خود تحمیلی است. این امر از طریق نقد دانش صورت می‌گیرد که هدف یادگیری رهایی بخش است (Kreber. C., 2000:483) .

از دیدگاه هابرماس، هر سه نوع یادگیری در محیطهای اجتماعی خاص خود به وجود می‌آیند و برای بشر ضروری هستند. لذا اگر فردی به اهداف فوق (کنترل طبیعت، هماهنگی اجتماعی یا تفاهم و رشد شخصی) برسد، در این صورت یادگیری در وی شکل گرفته و تأثیر گذاشته است. آنچه در نظریه یادگیری هابرماس با اهمیت تلقی می‌شود، عبارت از یادگیری با هدف انتقادی است که او آن را رهایی بخش نامیده است و این از نقد خود دانش شروع می‌شود. بر این اساس ریذینگز (Readings) دانشگاه را به عنوان جامعه و کانون عدم توافق معرفی می‌کند؛ و یا این که جرالذ گزاف (J. Gezaf) بیان می‌کند که «در دانشگاه تعارض را تدریس کنید» (مرتضوی، ۱۳۷۸: ۱۴) . این بدین خاطر است که انتقاد و وجود اختلاف نظر، همگی وجوه مهمی از کسب بینش خلاق بوده و براساس شواهد تعامل‌های متقابل میان نظرات بر تعدد اندیشه‌ها، کیفیت اندیشه‌ها، احساس برانگیختگی، تلذذ و ابراز راه حل‌های خلاق می‌افزاید. هر چند وجود اختلاف نظر همواره نمی‌تواند تحت تأثیر همه شرایط سودمند باشد، بلکه همانند همه انواع تعارضها توان بالقوه مخرب یا سازنده بودن در اختلاف نظر نیز وجود دارد. برای این که اختلاف نظر سازنده باشد، باید نظرات به درستی منتقل و فهمانده شوند. در یک بافت اجتماعی مبتنی بر تعاون، ارتباطات معمولاً باز و صادقانه است، در حالی که در یک بافت رقابتی، یا هیچ گونه ارتباطی در کار نیست و یا این که ارتباطات گمراه کننده است. پس اختلاف نظرهای سازنده مستلزم حمایتی است که در آنها دانشجویان به قدر کافی احساس امنیت کنند تا اندیشه‌های یکدیگر را به چالش بطلبند.

در نظریه یادگیری انتقالی هابرماس، لازمه رسیدن به یادگیری انتقادی یا رهایی بخش وجود اختلاف نظر و پذیرش آن، یعنی یادگیری ارتباطی است. به عبارت دیگر، اگر یادگیریم که چگونه دیگران را بفهمیم و اگر یادگیری در این مرحله به درستی صورت گیرد، اختلاف نظر و انتقاد می‌تواند به هدف رهایی‌بخش و رشد فردی منجر شود. پس جو کلاسی، یعنی رابطه استاد با دانشجو و بالعکس، دانشجو با دانشجو، و این که آیا رابطه بر اساس عشق و علاقه باشد یا بر اساس رقابت خصمانه و بدبینی باشد، در ابراز عقیده و انتقاد تأثیر داشته و آن نیز بر کیفیت یادگیری دانشجو مؤثر است. در زمینه جو اجتماعی کلاس، فرای ( Fry )، ادینگتون ( Edington )، بورتون ( Borton ) و توماس ( Thomas ) کارهای متعددی انجام داده‌اند و همگی در تأثیر جو اجتماعی کلاس بر کیفیت یادگیری متفق‌القول بوده‌اند. بدین خاطر بورتون غالباً از دموکراتیک بودن کلاسها در برابر سازمان‌بندی اقتدار طلب، تقریباً بدون هیچ قید و شرطی دفاع کرده است (گنز، ۱۳۷۵: ۸۶).

تافلر وقتی در جامعه از منابع قدرت بحث می‌کند، سه منبع قدرت، یعنی زور (خشونت)، زر (ثروت) و دانایی (علم) را معرفی می‌کند. به نظر وی هر گاه هر کدام از این منابع قدرت به وضوح در جامعه مسلط شود، خود به خود در جامعه ارزش و اعتبار پیدا می‌کند و به دست آوردن آن به نوعی، جزو آمال و اهداف افراد جامعه تلقی می‌شود (تافلر، ۱۳۷۴: ۳۵). در این راستا هربرت مید ( H.Mead ) نیز معتقد است کار از آنجا شروع می‌شود که فرد نحوه رفتار خود را از نقطه نظر آنهایی که به نظرش افراد مهمی می‌رسند، چگونه تصور خواهد کرد. بعدها در طول زمان بر اساس عکس‌العملهای متقابل خود با دیگران ترکیبی می‌آفریند که سرانجام به خودپنداری او منجر می‌شود که صرفاً به وسیله دیگران تعمیم یافته است. این خود پنداری لزوماً بر اساس ارزیابی عینی دیگران از ما نیست، بلکه بر اساس استنباط ما از برداشت دیگران است. اگر دیگرانی که برای ما اهمیت دارند آشکارا نشان دهند که ما را باهوش، مفید و دلسوز و کارا می‌دانند، به موقع خود، ما هم در مورد خود، این دیدگاه را پیدا خواهیم کرد و رفتار متناسب با آن را پیش خواهیم گرفت (برنارد دلاول، ۱۳۶۶: ۹۷). بنابراین فرهنگ جامعه در ارتباط با علم و نحوه برخورد به این که با علم و عالم می‌تواند در نحوه تفکر و یادگیری دانشجویان تأثیرگذار باشد، قرار می‌گیرد.

دیدگاه دیگری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است، تئوری فیش باین و آیزن ( Fishbein & Eisen ) است. به نظر آنها رفتار (مثل یادگیری) در پی زنجیره ای از عوامل به وجود می‌آید که حلقه ماقبل آن عبارت از « قصد و نیت » برای انجام یک رفتار

است. به وجود آمدن قصد و نیت نیز به نوبه خود تابع دو متغیر دیگر چون گرایش به سوی آن رفتار و هنجار ذهنی است؛ و هنجار ذهنی نیز منعکس کننده نفوذ و فشار اجتماعی می باشد که شخص آن را برای انجام یک کاری احساس و ادراک می کند (رفیع پور، ۱۳۷۰: ۱۳).

در این رابطه یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری در پژوهش حاضر، می تواند انگیزش باشد. این واژه برای تشریح مقادیر متفاوتی از کوشش که دانشجویان در تحصیل خود به کار می گیرند، به کار برده می شود. در انگیزش تأکید بر این است که رفتار از نیازها نشأت می گیرد و یا به طرف اهداف سوق داده می شود. متخصصان امور آموزشی معمولاً از دو نوع انگیزش درونی و بیرونی در مسایل آموزشی یاد می کنند که بیانگر آن است که سائقه های کوشش و تلاش برای یادگیری، یا ناشی از علاقه به خود مواد یادگیری است و یا این که از پاداشها و تنبیهات مرتبط با فعالیت یادگیری ناشی می شود (Entwistle, 1998: 6). فرانسون (Fransson) در این رابطه تحقیقی انجام داده که بر اساس نتایج آن کمبود علاقه در موارد مطالعه شده مخصوص کسانی است که نگرش سطحی برای یادگیری دارند، در حالی که وجود علاقه، به نگرش عمقی مربوط می شود (Ramsden, 1996: 201).

نظریه اسنادی از دیگر تئوری های مورد استفاده در پژوهش حاضر بوده است. هایدر (Heider) در نظریه اسنادی به درونی بودن و یا بیرونی بودن اسنادها اشاره می کند و فرض می نماید که استعداد و تلاش و کوشش از عوامل درونی و موقعیتی هستند. به عقیده هایدر، علی رغم پراکندگی در توجیهات متفاوت دانشجویان درباره عوامل شکست یا موفقیت خود، در مورد یک نکته شواهد کافی وجود دارد که دانشجویان پس از شکست عموماً بر اهمیت علل بیرونی تأکید می ورزند و پس از موفقیت نیز تمایل دارند بیشتر بر تأثیر عوامل درونی تأکید کنند (کریمی، ۱۳۷۵: ۱۵۰ - ۱۴۶).

به تعبیر فورسایت (Foresight)، نظریه های اسنادی خود - خدمتگر هستند. یعنی افراد موفق با اسناد عملکرد خود به عوامل درونی، شخصی، گرایشی و اعتماد به نفس، ارزش شخصی خود را افزایش می دهند، و برعکس، همین افراد در موقع شکست، با انکار مسئولیت عملکرد خود و انداختن گناه شکست خود به گردن عواملی از قبیل استاد، زندگی خانوادگی و دشواری مطالب، از پیامدهای مخرب شکست نفس اجتناب می کنند (کریمی، ۱۳۷۵: ۱۵۰ - ۱۴۶).

نظریه دیگری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته، عبارت از نظریه انگیزش مازلو (Maslow) است. اگر چه این نظریه بیشتر در بافت روانشناختی مورد استفاده قرار می‌گیرد، ولی بی ارتباط با موضوع مورد پژوهش ما نیست.

مازلو معتقد است که همه انسانها دارای یک سلسله نیازهایی هستند که در راستای تأمین این نیازها تلاش می‌کنند؛ یعنی نیازهای اساسی انسان عامل مهمی برای کنشهای انسانی می‌باشد. افراد انسانی با انگیزه تأمین نیازهای خود دست به فعالیتهای مختلف می‌زنند که در صورت برآورده شدن، رضامندی ناشی از نیازهای آنها را فراهم می‌سازد. مازلو با تأکید بر اهمیت نیازها در افراد، دو نظام کلی نیازها را پیشنهاد می‌کند:

الف) نیازهای اساسی،

ب) نیازهای ماورای جسمی.

نیازهای اساسی مازلو عبارتند از:

۱) نیازهای فیزیولوژیکی،

۲) نیازهای ایمنی،

۳) نیازهای عشقی و تعلق و محبت،

۴) نیازهای عزت نفس و ارزشمندی فرد.

نیازهای ماورای جسمی عبارتند از:

۱) دانستن و شناخت،

۲) حقیقت جویی، عدالت و درک زیبایی،

۳) تحقق خویشتن.

به نظر مازلو این نیازها به صورت سلسله مراتبی هستند، یعنی در صورت تأمین نیازهای سطح پایین و اساسی است که فرد به تأمین نیازهای سطح بالا و ماورای جسمی نیز توجه و اقدام خواهد کرد. به عنوان مثال، در حالی که افراد نیاز به غذا داشته باشند، احتمالاً علاقه ای به عزت نفس و عشق نخواهند داشت. به نظر مازلو نیازهای ماورای جسمی که شامل دانستن و یادگیری نیز می‌شود، بعد از نیازهای اساسی قرار می‌گیرند. بنابراین وقتی یادگیری و علم مورد توجه قرار می‌گیرد که نیازهای اساسی به طور اشباع ارضاء شده باشند (شکل ۱).



شکل ۱ - سلسله مراتب نیازهای مازلو

به نظر مازلو یکی از ویژگیهای منحصر به فرد ارگانیزم انسانی این است که وقتی نیاز خاص بر آن چیره می شود، فلسفه مربوط به آینده نیز دستخوش تغییر قرار می گیرد. به عنوان مثال، برای فردی که از گرسنگی مزمن و مضر رنج می برد، مدینه فاضله را می توان صرفاً به مکانی تشبیه کرد که در آن غذا به حد وفور وجود داشته باشد، و او میل دارد چنین تصور کند که اگر فقط تأمین غذا برای بقیه دوران زندگی تضمین شود، کاملاً خوشبخت خواهد شد (مازلو، ۱۳۷۲: ۵۲). بر این اساس، در جامعه دانشجویی که بزرگترین مشکل آن بیکاری و عدم تأمین نیازهای اولیه زندگی است، مدینه فاضله به احتمال زیاد جامعه‌ای خواهد بود که در آن کار باشد و نیازهای اولیه زندگی از جمله مسکن، غذا و ازدواج تأمین شود.

### روش شناسی

روش به کارگرفته شده در پژوهش حاضر، روش تحقیق پیمایشی ( survey method ) است و برای اندازه گیری متغیرها و جمع آوری داده ها و اطلاعات لازم، از پرسشنامه استفاده شده و گویه های آن بر اساس پایه های نظری و پیشینه تحقیق توسعه یافته است.



## جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی روزانه دانشگاه تبریز می باشد که در نیمسال اول سال تحصیلی ۸۰ - ۷۹ مشغول به تحصیل بودند. تعداد دانشجویان بر اساس آمار اداره محاسبات دانشگاه ۷۳۴۹ نفر بوده است. نمونه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل ۳۶۵ نفر دانشجو اعم از پسر و دختر است که به روش زیر به دست آمده است:

$$n = \frac{Nt^2S^2}{Nd^2 + t^2S^2}$$

$N = 7349$  اندازه جامعه آماری

$t = 1/96$  با ضریب اطمینان ۹۵٪

$d = 0/57$  دقت احتمالی مطلوب که از فرمول  $d = t \cdot \text{Sex}$  به دست می آید.

$S^2 = 29/24$  بر آورد واریانس متغیر انتظار فایده بر اساس Pretest به دست آمده است.

$n = ?$  اندازه نمونه آماری که برای تحقیق لازم است.

$\text{Sex} = 0/2911$  اشتباه استاندارد میانگین متغیر انتظار فایده بر اساس Pretest انجام

گرفته،

بنابراین:

$$n = \frac{7349(1/96)^2(29/24)}{7349(1/96 \times 0/2911)^2 + (1/96)^2(29/24)} = \frac{82250/1294}{2504678846} = 32958 \approx 330$$

لازم به ذکر است که شیوه نمونه گیری در این پژوهش بر اساس نمونه گیری مطبق یا طبقه بندی شده به تفکیک دانشکده و جنسیت پاسخگویان بوده است. در مرحله بعدی نمونه های اختصاص داده شده به صورتی تصادفی در میان دانشجویان هشت دانشکده مختلف توزیع و جمع آوری شده است.

## فرضیه های پژوهش

فرضیه های پژوهش حاضر عبارتند از:

- ۱ - بین انگیزه درونی دانشجو برای تحصیل و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۲ - بین انگیزه بیرونی دانشجو برای تحصیل و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .

- ۳ - بین اهمیت ثروت در جامعه از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۴ - بین اهمیت علم در جامعه از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۵ - بین نگرش دانشجو به تولید علم و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۶ - بین توان علمی استادان از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۷ - بین خود اثربخشی دانشجو و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۸ - بین میزان فایده‌مندی تحصیل برای دانشجو و کیفیت یادگیری او رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۹ - بین رقابت یا جو منفی کلاسی و کیفیت یادگیری رابطه معنی داری وجود دارد .
- ۱۰ - بین جو مثبت حاکم بر کلاس و کیفیت یادگیری دانشجویان رابطه معنی داری وجود دارد .

### کیفیت یادگیری و سنجش میزان آن

مطالعه روی رهیافتهای یادگیری، بیشتر از کارهای مارتن و سالجو نشأت گرفته است. آنها دو نوع رهیافت دانشجویی را به یادگیری نسبت می دهند: یکی رهیافت عمقی ( deep approach ) است که در آن دانشجو با نیت فهم معنی و مفهوم، مقاله یا ایده‌ای را مطالعه می‌کند و سعی می‌کند آنها را با شناخت و تجربیات قبلی خود مرتبط سازد. دانشجوی دارای این رهیافت، وظایف و تکالیفش را شخصی و درونی می‌کند و آنها را برای استفاده در دنیای واقعی و زندگی روزمره‌اش معنی‌دار می‌سازد. او به طور جدی تحت تأثیر متقابل و متعامل با بحث و مطلب مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در رهیافت عمقی، نوعی تفکر منطقی و انتقادی وجود دارد و دانشجو هر آنچه را که می‌خواند بدون چون و چرا نمی‌پذیرد. چنین دانشجویی از رشته تحصیلی خود رضایت کامل دارد و از انگیزه بالایی برای یادگیری برخوردار است. او علاوه بر مطالعه دروس و جزوات درسی، وقت کافی برای مطالعات جنبی و آزاد هم دارد.

در مقابل رهیافت عمقی، به رهیافت سطحی ( surface approach ) اشاره شده است که دانشجویان دارای این رهیافت نیز ویژگیهای خاص خود را دارا می‌باشند. در رهیافت سطحی، هدف دانشجو تنها برداشت و فهم الزامات رشته تحصیلی است و یادگیری به

شکل پاره ای مطالب و اطلاعات مورد نیاز به طور منقطع صورت می گیرد لذا یادگیری به عنوان یک تکلیف ویژه و جدای از سایر تکالیف و زندگی واقعی در نظر گرفته می شود. در این رهیافت، تفکر منطقی و انتقادی کمتر اعمال شده و دانشجویان دارای این رهیافت، بیشتر برای اخذ مدرک وارد دانشگاه می شوند. بنابراین آنان از مطالعات جنبی و آزاد بی بهره هستند و از همه مهمتر، انگیزه این گروه برای یادگیری در حد کم است.

انتویستل (Entwistle) و رامسدن (Ramsden) نیز بر رهیافتهای عمقی و سطحی مورد بحث مارتن و ساجو، رهیافت سومی را به نام رهیافت راهبردی (strategic approach) اضافه کردند. در رهیافت راهبردی، هدف، موفقیت با بالاترین نمره ممکن است. رقابت دانشجویان دارای رهیافت، در کلاس به خاطر نمره است. از مؤلفه های دارای این رهیافت اداره کردن زمان، یافتن شرایط و موضوعات مناسب برای مطالعه و کنترل اثربخشی روشهای مطالعه و آگاهی نسبت به ملزومات تکالیف درسی و معیارهای آن است. دانشجویان دارای این رهیافت نیز وقت کافی برای مطالعه آزاد و جنبی ندارند و بیشتر به فکر مطالعه کتابهای درسی و منابع امتحانی هستند. به نظر انتویستل و رامسدن، موفق ترین رهیافت از ترکیب دو رهیافت عمقی و راهبردی حاصل می شود. این رهیافت ترکیبی عموماً در دانشجویان موفق یافت می شود (Entwistle & Ramsden, 1983:34; Biggs and Moore, 1993:34; And Entwistle, 1998:206).

البته مطالعه رهیافتهای یادگیری به انتویستل و رامسدن محدود نمی شود، بلکه دانشمندان دیگری چون پاسک (Pask)، سونسون (Sevenson)، آزوبل (Asubel) و راجرز (Rogers) نیز در این مورد مطالعات و نظریاتی داشته اند. هر کدام برای رهیافت خویش عناوین خاصی مانند یادگیری جزء نگر، کل نگر، یادگیری اکتشافی، پذیرشی و یادگیری بی معنا و پر معنا به کار برده اند، ولی به خاطر نزدیکی مفاهیم و معانی اغلب این عناوین به تقسیم بندی انتویستل و رامسدن، مدل نظری و پژوهش حاضر برای سنجش کیفیت یادگیری و ابعاد آن، رهیافت های انتویستل و رامسدن بوده است. با توجه به مدل انتویستل و رامسدن، در پژوهش حاضر برای اندازه گیری یادگیری دانشجویان که متغیر وابسته تحقیق می باشد، از ۱۹ گویه استفاده شده است که برای مشخص کردن ابعاد مختلف یادگیری دانشجویان و متغیرهای اصلی آن، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردیم. البته قبل از انجام این تحلیل، برای سنجش قابلیت و نیکویی انجام تحلیل عاملی یادگیری دانشجویان، آزمون آماری kmo صورت گرفت و نتیجه این آزمون نشان داد که انجام تحلیل عاملی بر روی این گویه ها مطلوب می باشد. تحلیل عاملی نشان داد که گویه

های مربوط به یادگیری با توجه به روش عاملهایی که مقادیر ارزشی ( eigenvalue ) بزرگتر از یک دارند، در پنج عامل یا پنج بعد قابل طبقه بندی هستند. به عبارت دیگر در تحلیل عاملی ۱۹ گویه مربوط به یادگیری در پنج سطح یا عامل خرد شدند که پنج عامل عبارت بودند از: الف) ارتباط دادن مطالب مطالعه شده با یکدیگر و زندگی واقعی، ب) مطالعات جنبی، ج) مطالعه کتب درسی، د) میزان تلاش برای فهم واقعی و ه) یادگیری برای نمره .

علاوه بر آزمون تحلیل عاملی، در مورد هر یک از عاملها و متغیرهای مربوط به ابعاد یادگیری، تحلیل روایی (آلفای کرونباخ) صورت گرفته که نشان می دهد هر یک از متغیرهای پنج عامل و کل گویه های مربوط به کیفیت یادگیری، دارای ضریب روایی قابل قبولی هستند .

اکنون پس از نقل تئوریهای مورد استفاده یادگیری و روش شناسی تحقیق به بیان نتایج و یافته های پژوهش می پردازیم .

## نتایج و یافته های پژوهش

۱- رابطه انگیزه درونی و بیرونی دانشجو و کیفیت یادگیری : با توجه به آنچه که در قسمت چارچوب نظری آورده شد، انگیزه درونی از علاقه به مواد یادگیری ناشی می شود و انگیزه بیرونی ناشی از پاداشهایی چون موقعیت اجتماعی و یافتن منبع درآمد است که از فعالیت یادگیری یا دانشجو بودن عاید می شود. برای آزمون رابطه بین متغیرهای فوق با توجه به این که هر سه متغیر در سطح اندازه گیری فاصله ای بودند، از آزمون همبستگی  $r$  پیرسون استفاده شده است. سطح معنی داری برای وجود رابطه بین انگیزه درونی و کیفیت یادگیری برابر  $Sig = 0/000$  است که با توجه به این که کوچکتر از آلفای  $0/001$  می باشد، بنابراین رابطه کاملاً معنی داری میان متغیرهای انگیزه درونی و کیفیت یادگیری وجود دارد. ضریب همبستگی بین دو متغیر نیز  $0/46$  می باشد که حاکی از همبستگی متوسط بین دو متغیر است و می توان گفت با بالا رفتن انگیزه درونی، کیفیت یادگیری بهتر می شود. در زمینه رابطه بین متغیرهای انگیزه بیرونی و کیفیت یادگیری نیز از آزمون همبستگی  $r$  پیرسون استفاده شده است . سطح معنی داری به دست آمده برابر  $Sig = 0/027$  است که نشانگر وجود رابطه معنی دار بین دو متغیر در سطح احتمال خطا و آلفای  $0/05$  می باشد. ضریب همبستگی بین این دو متغیر  $0/12$  - است که حاکی از

همبستگی ضعیف بین دو متغیر انگیزه بیرونی و کیفیت یادگیری است. همچنین نوع رابطه منفی است، یعنی با بالا رفتن انگیزه بیرونی، کیفیت یادگیری پایین می‌آید.

۲- اهمیت ثروت و علم در جامعه از نظر دانشجو و تأثیر آن بر کیفیت یادگیری: در سئوالی از سئوالات طرح شده در پرسشنامه، از پاسخگویان خواسته شده بود که شش گزینه ثروت زیاد، موقعیت اجتماعی بالا، علم زیاد، داشتن صرف مدرک بالا، زندگی آرام و تجملی و سلامتی و تندرستی را با توجه به میزان اهمیت آنها در جامعه روی طیف شش قسمتی قرار دهند، به طوری که با اهمیت ترین آنها زیر عدد ۱ و بقیه نیز به ترتیب اهمیت زیر اعداد ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ قرار گیرند. نتایج آمارهای توصیفی برای تک تک گزینه ها نشان می دهد که از نظر اهمیت، داشتن ثروت زیاد از نظر رتبه بندی دارای رتبه اول، موقعیت اجتماعی بالا در رتبه دوم، زندگی آرام و تجملی در رتبه سوم، سلامتی و تندرستی در رتبه چهارم، داشتن صرف مدرک بالا در رتبه پنجم و بالاخره داشتن علم زیاد در رتبه ششم قرار گرفته است، یعنی کم اهمیت ترین آنها علم زیاد است.

برای آزمون رابطه بین اهمیت علم و ثروت در جامعه از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری از آزمون همبستگی استفاده شد که سطح معنی داری آزمون رابطه بین اهمیت علم در جامعه و کیفیت یادگیری برابر  $\text{Sig} = 0/008$  بود. چون از آلفا و احتمال خطای  $0/05$  کوچکتر می باشد، بنابراین با بالا رفتن اهمیت علم در جامعه، از نظر دانشجو کیفیت یادگیری بهتر می شود. ضریب همبستگی بین این دو متغیر  $0/15$  بود که نشان دهنده رابطه با همبستگی ضعیف می باشد. نتیجه آزمون اهمیت ثروت در جامعه از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری نشان می دهد که با سطح معنی داری  $\text{Sig} = 0/035$  و آلفای  $0/05$  رابطه مذکور نیز مورد تأیید قرار می گیرد. ضریب همبستگی بین این دو متغیر  $0/12$  می باشد که هر چند همبستگی ضعیف بین این دو متغیر را نشان می دهد، رابطه نیز معکوس و منفی می باشد، یعنی با بالا رفتن اهمیت ثروت در جامعه از نظر دانشجو، کیفیت یادگیری پایین می آید. پس با توجه به منابع قدرت تافلر، در جامعه ایران ثروت به عنوان منبع قدرت و دارای ارزش و اعتبار است و این امر کیفیت یادگیری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می دهد.

۳- رابطه بین متغیرهای جو مثبت و منفی در کلاسی با یادگیری: برای ارزیابی جو اجتماعی کلاس درس در پژوهش حاضر از دو متغیر جو مثبت کلاسی و جو منفی کلاسی استفاده شده است. گویه ها و متغیرهای آن از تئوریهای بورتون، توماس و فرای استفاده گردید. برای آزمون رابطه بین تک تک آنها (جو منفی و مثبت کلاسی) با کیفیت یادگیری، با توجه به این که هر دو در سطح فاصله‌ای بودند از آزمون همبستگی I پیرسون استفاده

گردید. سطح معنی داری به دست آمده برای هر دو آزمون فوق برابر  $\text{Sig} = 0/000$  است که با توجه به پایین بودن از آلفای  $0/001$  نشان دهنده وجود رابطه کاملاً معنی دار بین جو منفی کلاسی و کیفیت یادگیری از یک طرف و جو مثبت کلاسی و کیفیت یادگیری از طرف دیگر بوده است. ضریب همبستگی برای رابطه جو منفی کلاسی و کیفیت یادگیری  $0/25-$  می باشد که نشانگر رابطه منفی بین این دو متغیر است، یعنی با بالا رفتن میزان جو منفی کلاسی کیفیت یادگیری پایین می آید. میزان همبستگی تقریباً در حد متوسط می باشد. ضریب همبستگی برای رابطه جو مثبت کلاسی و کیفیت یادگیری  $0/38$  است که نشان دهنده رابطه مستقیم و شدت همبستگی متوسط بین دو متغیر می باشد، یعنی با بالا رفتن جو مثبت کلاسی، کیفیت یادگیری بالا می رود.

۴ - توان علمی استاد و خوداثر بخشی و تأثیر آنها بر کیفیت یادگیری: یکی از نظریه های مورد استفاده در پژوهش حاضر نظریه اسنادی است، یعنی این که دانشجویان در ریشه یابی عملکرد تحصیلی خود، به عواملی استناد می کنند. به نظر هایدنر دانشجویان سعی می کنند در مواقع موفقیت، نتیجه آن را به عوامل درونی مانند استعداد و تلاش نسبت داده، و در موقع شکست آن را به گردن عوامل خارجی چون استاد، شرایط خانوادگی و غیره بیندازند. در پژوهش حاضر توان علمی استادان از منظر دانشجویان به عنوان عامل بیرونی در نظر گرفته شده و خود اثر بخشی دانشجویان به عنوان عامل درونی به کار برده شده است. نتایج به دست آمده صحت نظریه اسنادی را تأیید می کند، یعنی دانشجویانی که از نظر کیفیت یادگیری در سطح بالایی نبودند به توان علمی استادان از  $30$  نمره فقط  $15$  نمره داده بودند، در حالی که به متغیر خود اثر بخشی که از عوامل درونی بوده و استعداد دانشجویان را می سنجد از  $30$  نمره  $23$  نمره داده بودند؛ به عبارت دیگر دانشجویان پایین بودن کیفیت یادگیری خودشان را به عوامل بیرونی نسبت می دهند.

برای آزمون رابطه بین متغیرهای توان علمی استادان و خود اثر بخشی و تأثیر آنها بر کیفیت یادگیری، با توجه به این که هر دو در سطح فاصله ای بودند، از آزمون همبستگی  $r$  پیرسون استفاده شد. در این آزمون رابطه بین توان علمی استادان و کیفیت یادگیری با سطح معنی داری  $\text{Sig} = 0/000$  که کمتر از آلفای  $0/001$  است مورد قبول واقع شد، یعنی با بالا رفتن توان علمی استادان از نظر دانشجویان، کیفیت یادگیری نیز بالا می رود. ضریب همبستگی دو متغیر  $0/25$  می باشد که همبستگی تقریباً متوسطی را نشان می دهد.

رابطه بین خود اثر بخشی و کیفیت یادگیری با سطح معنی داری  $\text{Sig} = 0/000$  که از آلفا و احتمال خطای  $0/05$  کمتر است، نیز مورد قبول واقع شد، یعنی با بالا رفتن میزان

خود اثر بخشی، کیفیت یادگیری نیز بهتر می شود. ضریب همبستگی بین دومتغیر فوق ۴۱/۰ است که نشانگر همبستگی متوسط می باشد.

۵ - رابطه فایده مندی از تحصیل و کیفیت یادگیری: برای آزمون رابطه بین فایده مندی تحصیل از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری، آزمون همبستگی  $r$  پیرسون به عمل آمد که نتیجه آن با سطح معنی داری  $Sig = ۰/۰۰۰$  که کوچکتر از  $\alpha$  و احتمال خطای  $۰/۰۰۱$  می باشد. نشان دهنده رابطه کاملاً معنی دار بین فایده مندی تحصیل از نظر دانشجو و کیفیت یادگیری است. به عبارتی، با بالا رفتن میزان فایده مندی تحصیل از نظر دانشجو، کیفیت یادگیری بهتر می شود، یعنی انگیزه دانشجو برای یادگیری بالاتر می رود. میزان همبستگی بین دو متغیر فوق  $۰/۳۹$  است که نشان دهنده همبستگی متوسط بین دو متغیر می باشد.

۶ - تحصیل به خاطر درآمد: در انجام پژوهش حاضر برای رسیدن به این که انگیزه دانشجویان برای ادامه تحصیل چه می تواند باشد، با ۵۰ نفر از دانشجویان نمونه آماری مصاحبه ای انجام داده شد. نتایج این مصاحبه نشان می دهد که ۵۶ درصد از دانشجویان هدف از تحصیل خویش را یافتن منبع درآمد ذکر کرده اند و تنها ۲۴ درصد از آنان اظهار نموده اند که تحصیلاتشان به خاطر آگاهی و رشد شخصی خودشان می باشد. ۱۶ درصد نیز اعلام کرده اند که به خاطر هر دو یعنی هم درآمد و رشد شخصی بوده است.

۷ - ترم تحصیلی دانشجو و کیفیت یادگیری: برای آزمون رابطه بین ترم تحصیلی دانشجو و کیفیت یادگیری از آزمون همبستگی  $r$  پیرسون استفاده گردید. نتایج حاصل نشان می دهد که سطح معنی داری  $Sig = ۰/۰۰۰$  کمتر از  $\alpha$  و احتمال خطای  $۰/۰۰۱$  است پس وجود رابطه بین این دو متغیر تأیید می شود، ولی رابطه این دو متغیر  $-۰/۲۳$  است که نشانگر رابطه معکوس یا منفی است. به عبارت دیگر با بالا رفتن ترم تحصیلی، کیفیت یادگیری پایین می آید. در کنار این متغیر، اگر میانگین معدل دیپلم دانشجویان و معدل دانشگاهی آنها مورد مقایسه قرار گیرد، ملاحظه می شود که میانگین معدل دیپلم آنها  $۱۶/۵۹$  بوده، در حالی که میانگین معدل کل دانشگاه  $۱۴/۷۵$  می باشد. این امر نشانگر آن است که عملکرد تحصیلی آنها در دوره متوسطه نسبت به دانشگاه بهتر بوده است. برای معنی دار کردن هر چه بیشتر این نتیجه، سراغ دانشجویان رفته و با آنها مصاحبه کردیم. سؤال ما از دانشجویان در هر ترمی که تحصیل می کردند این بود که: آیا فعالیت درسی آنها در ترم اول زیاد بوده و یا در ترم فعلی؟ نتیجه این مصاحبه که با ۵۰ نفر از دانشجویان صورت گرفت، نشان داد که ۵۰ درصد از دانشجویان در ترم اول، فعالیت درسی زیادتری داشته اند؛

۲۲ درصد آنها فعالیت درسی ترم موجود خود را زیادتر توصیف کرده، و ۲۲ درصد دیگر فرقی بین ترم اول و ترم موجود خود قایل نشده بودند. وقتی از دانشجویان گروه اول در مورد علت زیادتر بودن فعالیت درسی آنها در ترم اول نسبت به ترم فعلی سؤال شد، اغلب معتقد بودند که در ترم اول نسبت به خیلی چیزها و مشکلات درک کافی نداشتند و فکر می کردند وقتی به دانشگاه وارد شوند شغل آنها تضمین می شود و از آینده نگرانی نخواهند داشت، ولی وقتی به دانشگاه آمدند. در اثر برخورد نزدیک با دانشجویان سالهای آخر، اکنون ملاحظه می کنند که دانشگاه دهلی است که آوازش از دور خوش است و سرابی بیش نیست.

۸- جنسیت و کیفیت یادگیری: با توجه به این که سطح آزمون برای آزمون تفاوت میانگینهای کیفیت یادگیری دانشجویان بر حسب جنسیت، اسمی دو حالتی و کیفیت یادگیری فاصله ای بوده است، از آزمون T-Test استفاده گردید. سطح معنی داری آن  $\text{Sig} = 0/178$  و با توجه به این که بزرگتر از آلفا و احتمال خطای  $0/05$  می باشد، بنابراین فرضیه وجود تفاوت در میانگینها رد می شود، یعنی میان کیفیت یادگیری دانشجویان پسر و دختر تفاوت معنی داری وجود ندارد.

### نتیجه گیری

در مورد عوامل مؤثر بر کیفیت یادگیری توجه به این امر ضروری است که مسایل مربوط به نظام آموزشی به عنوان نظم اجتماعی (social order) بایستی در ارتباط با کل نظام اجتماعی (social system) و در بستر جامعه در نظر گرفته شود. لذا بررسی مجزا و جداگانه ابعاد آموزشی کیفیت یادگیری بدون در نظر گرفتن مسایل بیرون از نظام آموزشی کافی نخواهد بود چرا که امروزه بسیاری از مشکلات و موانع یادگیری دانشجویان از عواملی ناشی می شود که ریشه در خارج از محیط دانشگاه دارند.

یکی از نظریه های مورد استفاده در تحقیق حاضر، نظریه یادگیری هابرماس است. او از سه نوع یادگیری ابزاری، ارتباطی و رهایی بخش بحث می کند. با توجه به نظریه او، یافته های پژوهش حاضر نشان داد که هدف یادگیری بیشتر دانشجویان صرفاً یادگیری ابزاری است که هابرماس آن را پایین ترین سطح یادگیری قلمداد می کند زیرا دانشجویان، بیشتر به خاطر منبع درآمد و یافتن شغل و یا به گفته هابرماس، برای استفاده بیشتر از محیط و زندگی خویش اقدام به یادگیری می کنند.



از نظریات دیگری که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته بود، نظریه هربرت مید است. این نظریه در کنار نظریه فیش باین و آیزن، متغیر فایده مندی تحصیل را در پژوهش حاضر تقویت می‌کند چرا که بر اساس این نظریه، از یک طرف رفتار هر فرد تابع انتظارات و توجهات افراد جامعه اش بوده و از طرف دیگر تابع انتظار و ارزیابی فایده آن می‌باشد. این فایده می‌تواند هم جنبه مادی مانند درآمد و تضمین شغل داشته باشد، و هم می‌تواند جنبه غیر مادی همچون احترام و موقعیت اجتماعی بالا داشته باشد. آزمون رابطه بین متغیر فایده مندی از تحصیل و کیفیت یادگیری در پژوهش حاضر مورد تأیید واقع شد و نتایج به دست آمده نظریه فوق را مورد تأیید قرار دادند.

یکی دیگر از منابع نظری مورد استفاده، منابع قدرت آلون تافلر بوده که عبارت بودند از: زور (خشونت)، زر (ثروت) و دانایی (علم). به نظر او هر کدام از اینها که در جامعه ای به وضوح مسلط باشد، ارزش پیدا می‌کند و جزو آمال و اهداف افراد آن جامعه قرار می‌گیرد. با توجه به پژوهش حاضر، در جامعه ما ثروت از اهمیت بیشتری برخوردار است. بنا به تئوری تافلر، ثروت در ایران منبع قدرت به حساب آمده و جنبه ارزشی پیدا کرده، ولی این امر در اهمیت علم و کیفیت یادگیری دانشجویان تأثیر منفی داشته است.

نظریه اسنادی از دیگر نظریه های مورد استفاده در پژوهش حاضر بود. یافته‌های پژوهش بر آن صحنه گذاشتند چرا که دانشجویان به خود اثربخشی به عنوان عامل درونی نمره بیشتر و به توان علمی استادان به عنوان عاملی بیرونی نمره کمتری داده‌اند تأثیر هر دو متغیر در میزان یادگیری مورد تأیید قرار گرفت.

تئوریهای دیگری نیز مانند نظریه های بورتون، فرای و ادینگتون، که در مورد جو اجتماعی کلاس و تأثیر آن بر یادگیری، در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفته بود، توسط یافته های پژوهش مورد تأیید قرار گرفتند. همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نتایج تحقیق فرانسون را در ارتباط با انگیزه بیرونی و درونی مورد تأیید قرار داد. از نظریه‌های مورد استفاده دیگر در پژوهش حاضر نیازهای انسانی مازلو بود. به نظر وی برای رسیدن به نیازهای ماورای جسمی که یادگیری هم جزو آنها می‌باشد، بایستی نیازهای اساسی چون غذا، ازدواج، پوشاک، امنیت و موقعیت اجتماعی بالا تا حد اشباع ارضاء شوند. پژوهش حاضر نظریه انگیزشی مازلو را حداقل در جامعه پژوهشی تحت مطالعه مورد تردید قرار داد. از این دیدگاه، تعدیل آن ضروری به نظر می‌رسد.

## پیشنهادهای پژوهشی

### الف - پیشنهادهای پژوهشی

۱) پژوهش حاضر با توجه به این که در یک دانشگاه دولتی صورت گرفته و نتایج آن احتمالاً با دانشگاههای غیر دولتی همچون دانشگاه آزاد متفاوت می باشد، بنابراین امکان انجام آن با توجه به محدودیتهای زمانی و مالی برای محققین حاضر فراهم نشد. توصیه می شود محققان آتی به انجام این مهم اقدام نمایند تا چارچوب نظری مورد استفاده در این تحقیق، در مورد دانشگاههای غیر دولتی نیز مورد بررسی قرار گیرند .

۲) کیفیت یادگیری از عوامل متعدد و متنوعی تأثیرپذیر است و مطالعه همه آنها از عهده یک کار تحقیقی خارج است. به علاوه توجه به عوامل اجتماعی دلیلی بر رد دیگر دیسپلین ها مخصوصاً جنبه های روانشناختی نیست. هر چند در این تحقیق، تنها برخی عوامل اجتماعی مورد بررسی قرار گرفته اند ولی جای ارزیابی تأثیر عوامل دیگری همچون فرهنگ ، ارزشهای اعتقادی و تربیت خانوادگی در چگونگی یادگیری همچنان خالی است. به محققان آتی پیشنهاد می شود در تحقیقات خود آنها را در نظر بگیرند .

### ب - پیشنهادهای کاربردی

نخست - پیشنهادهایی که اصلاح سیستم یادگیری در نظام آموزشی متضمن اصلاح زیرساختهای اجتماعی و فرهنگی و در سطح کلان بوده و حل مشکلاتی ناشی از نوع یادگیری جاری در نظام آموزشی فعلی از عهده دانشگاه یا وزارت بخصوصی چون علوم، تحقیقات و فناوری خارج است. لذا حل و رفع آنها وفاق ملی و بسیج عمومی همه ارگانهای جامعه را می طلبد :

۱) گسترش فرهنگ علم پروری و علم محوری در جامعه؛ طوری که به علم به دیده احترام نگریسته شود. در این زمینه رسانه های جمعی مخصوصاً رادیو و تلویزیون به عنوان فرهنگ سازان می توانند نقش ارزنده ای داشته باشند .

۲) مشکلاتی که از عدم تناسب فارغ التحصیلان دانشگاهها با نیاز بازار کار جامعه و تنوع بیش از حد مراکز تصمیم گیری در مورد نظام آموزش عالی و تعدد مؤسسات و سازمانهایی که دانشجوی می پذیرند ناشی می شوند، همگی دست به دست هم داده و بحران بیکاری فارغ التحصیلان را به وجود آورده است. این امر خود موجب کاهش انگیزه دانشجویان برای یادگیری و تحصیل شده است. رفع این مشکلات نیز تنها در سایه احساس مسئولیت تمام مسئولین و وفاق ملی میسر است .

دوم - پیشنهادهایی که به مسئولین دانشگاهی مربوط می‌باشد :

۱) از آنجا که تحقیقات به عنوان یکی از منابع تولید علم در دانشگاه به شمار می‌رود و نیز با انجام آن یکی از جوانب مهم یادگیری عمقی تأمین می‌شود، توجه هر چه بیشتر به تحقیقات موجب بهبود کیفیت یادگیری خواهد شد .

۲) از آنجا که جو مثبت کلاسی همچون رابطه خوب استاد با دانشجو و اداره دموکراتیک کلاس توسط استاد از عوامل مؤثر بر کیفیت یادگیری است، لازم است استادان این امر را در تدریس خود مد نظر قرار دهند و روش مباحثه و تبادل نظر را در تدریس به کار گیرند و از اعمال روشهای مبتنی بر خودرأیی و سخنرانی یکطرفه تا حد امکان پرهیز کنند .

۳) استادان از انتقال صرف معلومات و اطلاعات اجتناب نمایند و همراه با انتقال اطلاعات و معلومات، حس کنجکاوی و تفکر منطقی و انتقادی را در دانشجویان تحریک کنند .

۴) استادان دانشگاهها از تدریس بیش از حد در مؤسسات آموزشی و دانشگاههای گوناگون تا حد امکان پرهیز کنند و بیشترین وقت خود را صرف مطالعه و پژوهش نمایند تا بدین وسیله بر توان علمی آنها خللی وارد نشود .

## فهرست منابع و مآخذ

### الف - فارسی

- برنارد، دلاول (۱۳۶۶)؛ حافظه و یادگیری، ترجمه دکتر غلامرضا احمدی، تهران: انتشارات ققنوس.
- تافلر، آلبین وهایدی (۱۳۷۴)؛ به سوی تمدن جدید، ترجمه محمدرضا جعفری، تهران: نشر سیمرخ.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۰)؛ سنجش گرایش روستاییان نسبت به جهاد سازندگی، تهران: مرکز تحقیقات و بررسی مسایل روستایی.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۵)؛ روانشناختی اجتماعی آموزش و پرورش، تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- گترلز، جی و دیگران (۱۳۷۵)؛ روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات ویرایش.
- مازلو، آبراهام هارولد (۱۳۷۲)؛ انگیزش و شخصیت، ترجمه احمد رضوانی، مشهد: آستان قدس رضوی.
- محسنی، منوچهر (۱۳۷۲)؛ مبانی جامعه شناسی علم، تهران: کتابخانه طهوری.
- مرتضوی نصیر، سید حسن (۱۳۷۸)؛ «دور نمای ساختار نهاد در حال تغییر در دانشگاه و کارکرد فرهنگی آن در قرن آینده»، سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی.
- مولکی، مایکل (۱۳۷۶)؛ علم و جامعه شناسی معرفت، ترجمه حسین کچوبان، تهران: نشر نی.

### ب - خارجی

- Biggs, J.B. and Moore, P.J. (1993). *The process of learning*, New York: Prentice Hall.

- Entwistle, N.J. and Ramsden, P.(1983). *Understanding student learning*, London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1998). *Improving university teaching through research on student learning*, New York: Garland.
- Kreber, C. and Cranton, P.A.(2000). "Exploring the scholarship of teaching". *The Journal of Higher Education*, 71 (4): 479 – 492.
- Ramsden, P. (1996). *The context of learning in academic departments*. Edinburgh: Scottish Academic Press.





شپوهنځي ګاونډي علوم او مطالعات فرېنجي  
پر تال جامع علوم انساني