



<https://jas.ui.ac.ir/?lang=en>

Journal of Applied Sociology

E-ISSN: 2322-343X

Vol. 34, Issue 4, No.92, Winter 2024, pp. 57-80

Received: 11.04.2023 Accepted: 07.10.2023

Research Paper

Qualitative Description of Students' Experiences of Attending University Classrooms in Isfahan University

Reza Hemmati* 

Associate professor, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran
r.hemati@ltr.ui.ac.ir

Marzieh Zakeri

Post-graduate in Sociology, Department of Sociology, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran
marziehzakeri1994@gmail.com

Introduction

The university classroom serves as a multifaceted setting that provides insights into the evolving landscape of higher education. In its most basic form, it offers a window through which one can comprehend the developments, transformations, and overall happenings within universities. To gain a comprehensive understanding of these shifts and evolutions, as well as intricacies of the university environment, the ideal starting point is observation of activities within university classrooms. The classroom serves as somewhere more than just a place for learning and teaching. It also functions as a social environment where students can form new relationships and enhance their communication skills, thereby shaping their identities and promoting their socialization. There is a growing body of evidence and research pointing to the crisis faced by university classrooms, the shift towards decentralization, and, in the extreme case, the "death of the classroom" or "death of the teacher" in the Iranian university system. Given the inadequate amount of research conducted in this area, the aim of this study was to provide a qualitative description of female students' experiences in relation to their attendance in university classrooms and their overall living condition in this educational and social setting.

Materials & Methods

The research utilized a qualitative description approach. The study was conducted at Isfahan University, specifically targeting undergraduate female students majoring in sociology. The participants were selected based on three criteria: having enough experience, being female, and studying sociology. The purposive sampling method was employed to select the participants. The data were collected through in-person and online semi-structured interviews and analyzed by using thematic analysis.

Discussion of Results & Conclusion

In the last one or two decades, Iran's university system has experienced a growing demand for admission, while being driven by global trends. As a consequence, university image and purpose have undergone significant changes. These transformations have had numerous implications for the classroom learning environment and have called into question

the traditional meaning, concept, and functions of a university.

The findings suggested that the university classrooms predominantly prioritized teacher's role rather than student's involvement. The teaching methods commonly employed in these classrooms were traditional and lacked a problem-solving approach, focusing more on surface learning rather than deep understanding. Many students, due to various reasons, tended to prefer being passive listeners during discussions and only occasionally engaged actively. This lack of participation, along with disinterest and detachment from the classroom environment, could be viewed as a form of resistance against the ineffective nature of the educational system and an attempt to avoid learning. Many students lacked enthusiasm for group work and had a low level of cooperation, as well as sharing of knowledge and experience among each other. Furthermore, the connections between the students that fostered learning were minimal, inconsistent, and primarily non-cognitive. Additionally, the research

* Corresponding author

Hemmati, R., & Zakeri, M. (2024). Qualitative description of students' experiences of attending university classrooms in Isfahan University. *Journal of Applied Sociology*, 34(4), 57-80.



findings revealed that the students were more content with their teachers' social qualities of rather than their scientific expertise and teaching methods. This suggested a shift in the students' preferences and expectations in the classroom and towards their instructors.

A large majority of students expressed their dissatisfaction with several aspects, such as the outdated nature of the course materials, minimal link between these materials and real-world issues, and lack of learning skills necessary for entering the labor market. Additionally, they found it challenging to comprehend the relevance of classroom subjects, particularly the general ones, to the wider society. This disconnection between the lessons taught and the labor market was prevalent. This demonstrated a significant shift in the purpose of the classroom, leading to the loss of its traditional educational and scientific nature. Furthermore, the job market now required university graduates to have updated skills, prompting students to question the relevance of the classroom to the society and seek knowledge and abilities elsewhere.

Briefly, the utopian vision of the classroom had faded away with the crucial focus on learning and motivation being

pushed aside. This shift could be attributed to various factors, which were both academic and non-academic factors, including the lack of job opportunities for graduates, lack of understanding about the labor market, and a sense of hopelessness. Consequently, the classroom's purpose as a place for the exchange of knowledge, learning, and social interaction had been decentralized with its role now primarily limited to certain social and cultural functions.


The findings indicated that the university classrooms had encountered difficulties in serving as effective learning and teaching environments, as well as social spaces, falling short of the students' desired ideal classroom. These problems highlighted the importance of focusing on the changes in students' social and academic lives and utilizing a wider range of methods and ICT technologies outside the traditional classroom setting. This should be done to improve and transform students' learning and increasing the efficiency of higher education.

Keywords: University Classroom, Classroom Learning Environment, Qualitative Description, Female Students, Isfahan University.



مقاله پژوهشی

توصیف کیفی تجارب دانشجویان از حضور در کلاس‌های درس دانشگاهی در دانشگاه اصفهان

رضا همتی* ، دانشیار، گروه علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

r.hemati@ltr.ui.ac.ir

مرضیه ذاکری، دانش‌آموخته کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان،

اصفهان، ایران

marziehzakeri1994@gmail.com

چکیده

کلاس درس، عرصه‌ای چندبعدی و در ساده‌ترین شکل، دریچه‌ای است برای فهم تحولات، تغییرات و به‌طور کلی، آنچه در دانشگاه‌ها می‌گذرد. هدف پژوهش حاضر، توصیف تجارب دانشجویان دختر مقطع کارشناسی رشته جامعه‌شناسی از حضور در کلاس‌های درس دانشگاهی در دانشگاه اصفهان است. این پژوهش با استفاده از روش توصیف کیفی بر ۲۰ نفر از دانشجویانی انجام شد که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند. داده‌ها در اواخر دوره شیوع کرونا، با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته حضوری و آنلاین گردآوری و در ادامه با روش تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شدند. براساس تحلیل داده‌ها، دو مضمون اصلی «به حاشیه رفتن یادگیری» و «به حاشیه رفتن تعاملات علمی» و شش مضمون فرعی به دست آمدند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد به‌واسطه تحولاتی که در نظام دانشگاهی و جامعه انجام شده است، معنا و مفهوم و کارکردهای کلاس درس به‌مثابه یک فضای آموزشی و اجتماعی، چالش‌برانگیز شده است. این امر مستلزم توجه جدی به تغییر در ذائقه‌ها، عادت‌واره‌ها و کنش‌های دانشجویان و استادان و استفاده از روش‌های متنوع‌تر با هدف بهبود یادگیری دانشجویان و افزایش بازدهی آموزش عالی است.

واژه‌های کلیدی: کلاس درس دانشگاهی، محیط یادگیری کلاس درس، توصیف کیفی، دانشجویان دختر، دانشگاه اصفهان.

* نویسنده مسئول

همتی، ر. و ذاکری، م. (۱۴۰۲). توصیف کیفی تجارب دانشجویان از حضور در کلاس‌های درس دانشگاهی در دانشگاه اصفهان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۳۴(۴)، ۵۷-۸۰.



مقدمه و بیان مسئله

نهاد دانشگاه در بیشتر جوامع، کارکردهای مهمی همچون نقش‌های فرهنگی و ایدئولوژیکی، اجتماعی، ارتقای آموزشی، تولید، کاربرد دانش و آموزش نیروی کار ماهر را انجام می‌دهد و در همه فعالیت‌های اجتماعی و اقتصادی جوامع معاصر دخیل است. علاوه بر این، آموزش عالی ابزارهای مختلفی را برای تحقق چندین هدف اجتماعی فراهم می‌کند که عبارت‌اند از: انتقال دانش به نسل‌های بعدی، بازتولید سنت‌ها و هنرهای فرهنگی، کشف دانش جدید و تربیت شهروندان فرهیخته در جامعه دموکراتیک. دیویی^۱ (1946) بر آموزش به‌منزله تجربه‌ای «کاملاً اجتماعی یا کاملاً مشترک» تأکید کرد که از طریق آن گروه‌های اجتماعی، موجودیت خود را حفظ می‌کنند (Hirschy & Wilson, 2002).

در طول چند دهه اخیر، تحولات گسترده‌ای در آموزش عالی انجام شده است، به طوری که از نظر برخی (برای مثال Readings, 1996) دانشگاه را به ویرانه‌ای مبدل کرده و از نظر دیگران، چشم‌اندازهای تازه‌ای در برابر آن قرار داده است (برای مثال دلانتی، ۱۳۸۶)؛ از جمله این تحولات به دموکراتیزه شدن^۲ یا توده‌ای شدن^۳ (فراگیر شدن) آموزش عالی و متزلزل شدن جایگاه سنتی دانشگاه‌ها، زنا نه شدن، بین‌المللی شدن، کالایی شدن، مک‌دونالدیزه شدن، خصوصی شدن، دیجیتالی شدن، غیررسمی شدن^۴ و غیره اشاره می‌شود. برای فهم این تغییر و تحولات، پیچیدگی‌های فضای دانشگاهی و آنچه در دانشگاه‌ها در حال وقوع است، به نظر می‌رسد بهترین مکان و بالطبع نقطه عزیمت، «کلاس‌های درس دانشگاهی» است، به طوری که هر نوع تغییر و تحول در دانشگاه‌ها باید از تغییر در کلاس‌های درس آغاز شود. کلاس‌های درس بخشی از فضای کلی جامعه‌اند که با مطالعه آنها به شکل روابط اجتماعی و تغییرات فرهنگی جامعه پی

برده می‌شود. فضای زیستی کلاس، فضای منحصربه‌فردی است که در دانشگاه‌ها شکل می‌گیرد و دانشجویان با حضور در کلاس‌ها، بخشی از هویت نوین خود را به‌عنوان فردی جوان می‌سازند و اطلاعات جدیدی کسب می‌کنند که با آنها نگرش‌های جدیدی خلق می‌شود و به‌واسطه آنها، شبکه‌های ارتباطی جدیدی به وجود می‌آید (کاظمی، ۱۳۹۶: ۱۰).

پژوهش‌های مختلف انجام‌شده در ایران (برای مثال کاظمی، ۱۳۹۶؛ اصغری، ۱۳۹۶؛ صدیقیان بیدگلی، ۱۳۹۶؛ ابراهیم‌آبادی، ۱۳۹۶؛ ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۵؛ همتی، ۱۳۹۷) نشان می‌دهد وضعیت کلاس‌های درس دانشگاهی بحرانی است. امروزه کلاس درس در ایران موضوعی مناقشه‌انگیز شده است. در طول سال‌های اخیر، مشروعیت کلاس درس به پرسش کشیده شده است. با بررسی اجمالی محیط‌های دانشگاهی، به سهولت علائم فرسودگی تحصیلی، ضعف شادمانی، نارضایتی از محتوای کلاس‌های درس تخصصی و عمومی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، استادمحوری، ضعف مسئولیت‌پذیری استادان، بی‌انگیزگی دانشجویان، یادگیری منفعل، گریز از یادگیری، سکوت انفعالی، نداشتن شور و شوق برای حضور در کلاس‌های درس، غیبت از کلاس‌های درس و غیره در میان دانشجویان مشاهده می‌شود. به‌طورکلی این موارد بیانگر بی‌معنا شدن کلاس درس، بحران کلاس درس دانشگاهی، مرکززدایی از کلاس درس یا در شدیدترین شکل آن، «مرگ کلاس درس» یا «مرگ استاد» است و بر تحول گسترده در رسالت و معنای دانشگاه و تحصیل دانشگاهی دلالت دارد (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۶). رشته جامعه‌شناسی (علوم اجتماعی سابق) سال‌هاست که در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود و پژوهش‌های مختلفی (نظیر قانع‌ی راد، ۱۳۸۵؛ رفیع‌پور، ۱۳۸۱) این رشته و مسائل و مشکلات آن را آسیب‌شناسی کرده‌اند؛ برای مثال قانع‌ی راد (۱۳۸۵) توسعه‌نیافتگی جامعه‌شناسی ایران را به ترتیب به ساختار اجتماعی دانش علوم اجتماعی، توسعه‌نیافتگی معرفتی، توسعه‌نیافتگی انگیزشی و توسعه‌نیافتگی کنشی مربوط می‌داند. کنار این خلأ پژوهشی،

¹ Dewey² Democratization³ Massification⁴ casualization

ساختاری و تولید دانش را در دل آن کشف و از این بینش‌ها برای بهبود تجربه آموزش و یادگیری دانشجویان استفاده می‌کند (Halasz & Kaufman, 2008). کلاس درس نه صرفاً عرصه‌ای برای یادگیری و آموزش، فضایی اجتماعی برای شکل‌دهی به تعاملات و ارتباط جدید و از این رو بر ساخت هویت‌های جدید برای دانشجویان و جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن آن‌ها نیز محسوب می‌شود.

کلاس درس گاهی به‌عنوان فرصتی دیده می‌شود که از طریق آنها مدرک‌های دانشگاهی کسب می‌شوند، یعنی کلاس به معنای جایگاه دریافت نمره و درنهایت کسب مدرک، تجاری شدن علم و سیاست و توده‌ای شدن دانشگاه در ایران است و موضوع دشوار بازار کار، کلاس‌های درس را تنها به مناسک گذار، محل عبور از درس‌ها و گرفتن نمره تبدیل کرده است؛ درعین حال برای برخی، حضور در کلاس تنها بخشی از فرایند کسب منزلت، یعنی زیستن در ذیل نام دانشجو و دریافت مدرک است. به این معنا، کلاس جنبه اقتصادی ندارد، بلکه نوعی بر ساخت منزلت فرهنگی است. درنهایت، کلاس درس یک محیط یادگیری و بخشی از محیط یادگیری کلان، یعنی جامعه است. کلاس‌های درس دانشگاهی بخشی از فضای کلی جامعه‌اند و بنابراین شکل‌های روابط و تغییرات فرهنگی در جامعه از طریق کلاس مطالعه می‌شود (کاظمی، ۱۳۹۶: ۹-۱۰)، یعنی کلاس درس یک اجتماع فرهنگی خرد در یک کلان جامعه و همچون آینه‌ای است که باز نمای سرشت و سرنوشت فرهنگی مام خویش است؛ از این رو با فهم جامعه‌شناختی کلاس درس و سر در آوردن از سازوکارهای پرمز و راز آن، به افت‌وخیزهای فرهنگی جامعه و آموزش‌های علمی دانشگاه‌های آن نیز پی برده می‌شود (نجات‌حسینی، ۱۳۹۶: ۱۳۸-۱۳۷)

چشم‌اندازها، رویکردها و چارچوب‌های مفهومی و نظری مختلفی برای بررسی و تحلیل و فهم کلاس درس در چند دهه گذشته توسعه یافته است. در حوزه‌های تربیتی و

در یکی دو دهه گذشته به‌واسطه گسترش آموزش عالی، شاهد تغییر سیمای دانشگاه‌ها و حضور بیشتر دختران، یا به تعبیری زنا‌شدن دانشگاه‌ها بوده‌ایم؛ پدیده‌ای که بر ماهیت کلاس‌های درس دانشگاهی تأثیر بسزایی داشته است. با توجه به اهمیت مقوله یادگیری و نقش بی‌بدیل کلاس‌های درس دانشگاهی در این باره و از طرف دیگر، ضعف پژوهش‌های مرتبط با فهم کلاس‌های درس دانشگاهی، هدف از پژوهش حاضر، تحلیل تجربه دانشجویان دختر رشته جامعه‌شناسی از کلاس‌های درس دانشگاهی‌شان در دانشگاه اصفهان است. سؤال اصلی پژوهش آن است که دانشجویان کارشناسی جامعه‌شناسی چه تجاربی از حضور در کلاس‌های درس دانشگاهی و زیست این فضای آموزشی و اجتماعی دارند و چگونه تجارب خود را توصیف و روایت می‌کنند؟ دانشجویان مذکور، تعاملات خود را با استادان‌شان در کلاس‌های درسی و مشارکتشان را در مباحث کلاسی، چگونه توصیف می‌کنند؟

مبانی نظری و تجربی پژوهش

کلاس درس، عرصه‌ای چندبعدی و در ساده‌ترین شکل، دریچه‌ای است برای فهم تحولات، تغییرات و به‌طورکلی آنچه در دانشگاه‌ها می‌گذرد. آموزش عالی و دانشگاه‌های ما، حول کلاس درس معنا می‌یابند، استادان برای تدریس در کلاس استخدام می‌شوند و از آن طریق، ارزیابی می‌شوند و دانشجویان از طریق حضور در کلاس درس، دوره‌های تحصیلی خود را می‌گذرانند. اگر این حلقه واسطه، یعنی کلاس‌های درس به‌درستی کار نکنند، دانشگاه‌ها در تولید متخصص و همچنین تولید دانش، دچار مشکل می‌شوند؛ اما این‌یک بعد از فهم تجربه کلاس درس در دانشگاه‌هاست، یعنی کلاس‌ها عرصه یادگیری و آموزش‌اند (کاظمی، ۱۳۹۶: ۹). علاوه بر این، کلاس درس یک فضای اجتماعی نیز محسوب می‌شود، به‌طوری‌که شمار زیادی از پدیده‌های اجتماعی نظیر پویایی تعامل، شکل‌گیری هویت، آثار نهادی، نابرابری‌های

ساختارهای شناختی و غیره است؛ بنابراین محیط یادگیری کلاس با توجه به جنبه‌های فیزیکی یا اجتماعی توضیح داده می‌شود (Malik & Rizvi, 2018). به‌طور کلی، اصطلاح «محیط یادگیری» با وجود کاربرد گسترده، به‌خوبی تعریف نشده است و بسته به بستری که این مفهوم در آن استفاده می‌شود، معانی مختلف از آن استنباط می‌شود. این نبود شفافیت و صراحت ناشی از روش‌های غیردقیق، استفاده از این اصطلاح در یک رشته یا در میان رشته‌های مختلف است. تعبیری چون روح، جو یا فرهنگ، فقط برخی از ویژگی‌هایی است که برای توصیف ماهیت چندجانبه و پیچیده محیط یادگیری از آنها استفاده می‌شود.

مدل‌ها و رویکردهای نظری مختلفی در حوزه علوم تربیتی و آموزشی وجود دارد که به‌طور کلی برای درک محیط یادگیری و به‌طور خاص، برای کلاس درس، شکل گرفته است؛ مانند نظریه میدان (Lewin, 1936) مدل نیازها-فشارها (Murray, 1938)، ایده کلاس درس به‌مثابه یک نظام اجتماعی (Stern, 1960) نظریه تطابق فرد و محیط (Getzels and Thelen, 1960)، نظریه فضای زیست^۸ (Randhawa & Fu, 1973)، دیدگاه بوم‌شناختی به کلاس درس^۹ (Doyle, 1986)، تأثیرگذاری متقابل^{۱۰} (Bandura, 1986) و مدل 3P به‌عنوان یک سیستم کلاس درس^{۱۱} (پیش‌بینی، فرآیند و محصول) (Biggs & Moore, 1993).

در حوزه جامعه‌شناسی نیز به‌تازگی شاهد شکل‌گیری «جامعه‌شناسی کلاس درس دانشگاهی»^{۱۲} هم به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از حوزه‌های «پژوهشگری آموزش و یادگیری»^{۱۳} و «جامعه‌شناسی آموزش»^{۱۴} و هم به‌طور ویژه،

آموزشی، «محیط کلاس درس» در معنای کلی آن (نه لزوماً دانشگاهی)، به‌منزله یکی از انواع مختلف «محیط یادگیری» (نظیر محیط آزمایشگاهی، بسترهای یادگیری از راه دور، کتابخانه‌ها و فضاهای یادگیری غیررسمی) در نظر گرفته می‌شود. محیط یادگیری^۱ نوعی ادراک ذهنی استادان یا دانشجویان از شرایط یادگیری‌شان است. در این راستا، لورباخ و توبین^۲ (1995) استدلال کرده‌اند که محیط یادگیری، بر ساخت ذهنی افراد در یک بستر اجتماعی معین، باورهای افراد درباره فرصت‌های یادگیری و موانع اجتماعی و فیزیکی در برابر یادگیری است.

اگرچه «محیط کلاس درس» به‌منزله نوعی محیط یادگیری، مفهوم ظریفی است، پیشرفت‌های چشمگیری در مفهوم‌سازی، ارزیابی و پژوهش‌های مرتبط با آن انجام شده است. از نظر والبرگ^۳ (1974)، محیط روانی یا اجتماعی کلاس درس به جو یا اتمسفر یک کلاس درس، به‌عنوان یک گروه اجتماعی اشاره دارد و به‌طور بالقوه بر آن چیزی تأثیر می‌گذارد که دانش‌آموزان می‌آموزند. از نظر ماس و تریکیت^۴ (1974)، محیط یادگیری کلاس درس یک سیستم اجتماعی پویاست که نه تنها رفتار استادان و تعامل آنها و دانشجویان، تعامل دانشجویان با دانشجویان را نیز در برمی‌گیرد. از نظر فراسر و هبرت^۵ (1991)، محیط آموزشی کلاس درس معانی مختلفی دارد، ولی به‌طور کلی به جو، ساختارها، فرآیندها، آداب و قواعد^۶ درون کلاس درس اشاره دارد که عناصر جدایی‌ناپذیر تأثیرگذار بر یادگیری دانشجویان‌اند. فراسر^۷ (1986) محیط یادگیری کلاس درس را به چهار جزء عمده تقسیم می‌کند که شامل مؤلفه فیزیکی، تعامل اجتماعی بین اعضای آن، ویژگی‌های اعضا و سیستم‌ها، ارزش‌ها،

⁸ Life space

⁹ Ecological viewpoint to classroom

¹⁰ Reciprocal determinism

¹¹ The 3P Model as a Classroom System (presage, process, and product factors)

¹² sociology of the college classroom

¹³ scholarship of teaching and learning (SoTL)

¹⁴ sociology of education

¹ learning environment

² Lorschach & Tobin

³ Walberg

⁴ Moss & Trickit

⁵ Fraser & Hebert

⁶ ethos

⁷ Fraser

علاوه بر این در حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش نیز، دیدگاه‌هایی درباره کلاس درس و مدرسه مطرح شده است که امکان کاربست آنها در آموزش عالی نیز وجود دارد. در میان این رویکردها، به‌طور ویژه به دیدگاه‌های فریره^۴ (1986)، ایلچ^۵ (1971) و ژيرو^۶ (1981) اشاره می‌شود. این دو بر تأثیرات برنامه درسی آشکار در بازتولید آگاهی تأکید داشتند. از دیدگاه فریره (1986)، آموزش و پرورش بانکی، ویژگی اصلی فرهنگ سکوت است که در ستمدیدگان آگاهی ناقصی دارد و از خودبیگانه است. از نظر او در نظام تحت سلطه، آموزش و پرورش به شکل بانکی است که در آن دانش‌آموز شبیه یک مخزن و انبار است و یادگیری محدود به دریافت و حفظ کردن و مصرف داده‌هاست. علاوه بر این، رابطه بین معلم و دانش‌آموز یک‌سویه و نظر دانش‌آموزان در تعیین محتوای یادگیری و آموزش بی‌اهمیت است. در این نوع یادگیری که در مقابل یادگیری مسئله‌محور قرار دارد، یادگیرنده به موجودی منفعل و از خودبیگانه تبدیل می‌شود که فاقد توانایی درک ماهیت خویش است. برخلاف آموزش و پرورش بانکی که مانع از رشد خلاقیت می‌شود و دانش‌آموزان را مطیع می‌کند، آموزش و پرورش رادیکال، خواهان روابط اجتماعی غیر اقتدارگرایانه‌ای است که از دیالوگ و گفت‌وگو حمایت می‌کند (شارع‌پور، ۱۳۹۵: ۵۶-۶۰).

ایده اصلی ایلچ (1971) نیز می‌گوید نهادها و مؤسسه‌هایی که ویژگی اصلی ساختار اجتماعی‌اند، عامل تحریف و نابودی اهداف یا نهادهایی‌اند که خود به‌سبب آن به وجود آمده‌اند؛ برای مثال کلیسا عامل نابودی مذهب و مدرسه عامل نابودی آموزش و پرورش است. وجه تمایز ایلچ در مقایسه با آثار منتقد مدرسه، تأکید بر حذف مدرسه و آموزش و پرورش رسمی بود. او خواستار مدرسه جدید یا اصلاح آن نبود، بلکه به دنبال مدرسه‌زدایی از جامعه بود و اینکه انقلابی برای قطع ارتباط

«جامعه‌شناسی آموزش عالی»^۱ بوده‌ایم. در اینجا تلاش می‌شود از نظریه و/یا مفاهیم جامعه‌شناختی برای درک پدیده‌های اجتماعی در سطح کلاس درس و دیگر مکان‌هایی استفاده شود که در آن تعامل بین استاد و دانشجو اتفاق می‌افتد (نظیر قرار ملاقات مشاوره و راهنمایی غیررسمی). در اینجا ادعا می‌شود که کلاس درس دانشگاهی صرفاً فضایی برای یادگیری (جنبه شناختی) نیست، فضای فیزیکی، اجتماعی، گفتمانی، عاطفی و احساسی، فرهنگی و حتی اخلاقی نیز محسوب می‌شود. به‌علاوه در کنار مطالعه دانشگاه به‌عنوان یک کل از نظر جامعه‌شناسی، خود کلاس درس نیز شایسته مطالعه و بررسی جداگانه است. البته معنای این ادعا آن نیست که جامعه‌شناسی کلاس درس دانشگاهی هرگز نباید به تعاملات خارج از کلاس توجه داشته باشد، بلکه ادعای اصلی این است که کلاس‌های درس دانشگاهی، باید در کانون اصلی توجه قرار داشته باشند (Atkinson et al., 2009). همیشه مرزهای دیوارهای کلاس، نفوذپذیرتر از آن چیزی است که تصور می‌شود. در حال حاضر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی به‌طور فزاینده‌ای، دانشجویان را به دنیای گسترده‌تر و به منابع اطلاعات و داده‌های فراتر از ظرفیت کنترل مرتبط می‌کند و در مقایسه با حضور صرف در کلاس درس، نقش مهم‌تری در شکل‌دهی به هویت آنها دارد. هالاس و کافمن^۲ (2008) نیز با طرح ایده «جامعه‌شناسی به‌مثابه پداگوژی»^۳، مدعی‌اند که با استفاده از مفاهیم و دیدگاه‌های جامعه‌شناسی، به کلاس درس به‌عنوان یک فضای اجتماعی نگریسته می‌شود تا فرآیندهای آموزش و یادگیری بهبود داده شود (Atkinson et al., 2009). نظریه‌هایی همچون از خود بیگانگی، عقلانیت و مک دونالد سازی، همبستگی و آنومی، تعامل نمادین، دیدگاه فمینیستی و سرمایه فرهنگی و خشونت نمادین، برخی از کمک‌های نظری جامعه‌شناسی به فهم کلاس درس به‌مثابه یک گروه کوچک است.

⁴ Ferrie

⁵ Illich

⁶ Giroux

¹ sociology of higher education

² Halasz and Kaufman

³ sociology as pedagogy

در کلاس درس (Braxton & Bayer, 1999)، تعامل و مشارکت در کلاس درس و تأثیر آن بر یادگیری و رشد مهارت‌های فکری (Terenzini, et al., 1984)، ادراک دانشجویان از استادان و دلالت‌های آن (Colbeck, et al., 2000)، تأثیرات مثبت و منفی جو کلاس درس (Hall and Sandler, 1982)، سبک‌های یادگیری متفاوت گروه‌های قومی و نژادی (Anderson, 1988) و تفاوت‌های فرهنگی در سبک‌های یادگیری (Dunn and Griggs, 1995).

موضوعات مختلفی نیز در ایران در رابطه با کلاس درس دانشگاهی از نظر علوم تربیتی و آموزشی و جامعه‌شناسی بررسی شده است که در اینجا به چند نمونه اشاره می‌شود. جو کلاس درس و دستاورد تحصیلی دانشجویان (بهمنی‌نژاد و جعفری، ۱۳۹۷)، ساختار کلاس درس و دلالت آن بر مشارکت دانشجویان در دانشگاه (علیزاده و همکاران، ۱۴۰۰)، فرهنگ کلاسی (امینی و همکاران، ۱۳۹۷؛ جویباری و همکاران، ۱۳۹۴)، عوامل مؤثر بر حضور دانشجویان در کلاس درس (رضایی و همکاران، ۱۳۹۶)، تعامل استاد-دانشجو (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵؛ نواح و همکاران، ۱۳۹۶؛ جعفرزاده و همکاران، ۱۴۰۰)، فرسودگی تحصیلی (همتی و صادقی، ۱۳۹۷) و غیبت از کلاس درس (مادر شاهیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ خالصی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ اما شاید مهم‌ترین فعالیت منسجم پژوهشی برای درک ماهیت کلاس درس دانشگاهی در ایران و تغییر و تحولات انجام شده در آن، «پیمایش مطالعات ابعاد فرهنگی و اجتماعی کلاس درس» صدیقیان بیدگلی (۱۳۹۷) است. علاوه بر این پژوهش پیمایشی، به تازگی سه جلد کتاب با عنوان *مطالعات اجتماعی و فرهنگی کلاس درس دانشگاهی* (کاظمی و همکاران، ۱۳۹۶)، *روایتی از کلاس درس دانشگاهی: تجربه زیسته استادان* (کاظمی، ۱۳۹۶) و *تبارشناسی کلاس درس در ایران* (نجات‌حسینی، ۱۳۹۶) منتشر شده است که هدف آنها بازنمایی مسئله‌مندشدن کلاس درس دانشگاهی در ایران و تمرکز بر مطالعه آن به‌عنوان یک موضوع مختص به خود بوده است. این پژوهش‌ها به سهم خود، نشان می‌دهند کلاس درس عرصه‌ای فراخ برای مطالعه است و با وجود اهمیت آن، هنوز جای کار فراوانی دارد.

آموزش و پرورش رسمی و استخدام انجام شود. از نظر ایلیچ، آموزش و پرورش به‌جای آموزش کسب مهارت‌های مفید، رشد شناختی و استقلال فکری، دیدگاه دیوانسالارانه و تجاری نسبت به جهان را آموزش می‌دهد (شارع‌پور، ۱۳۹۵: ۶۵-۷۵).

از نظر ژيرو (1981) که یکی از نظریه‌پردازان مقاومت است، دانش‌آموزان، سوژه‌های منفعلی در برابر ساختارهای بیرونی و برنامه‌های درسی نیستند، بلکه در مقابل تقاضاها و فشارهای بیرونی مقاومت می‌کنند. به‌علاوه از دیدگاه او، مدرسه نهادی صرفاً اقتصادی نیست، عرصه‌ای سیاسی، فرهنگی و ایدئولوژیکی نیز محسوب می‌شود و تا حدودی مستقل از اقتصاد بازار سرمایه‌داری است. از نظر او، برنامه آموزشی نوعی گفتمان است که هم باعث سلطه و هم رهایی می‌شود؛ بنابراین معلمان باید به‌جای رابطه مصلحت‌گرایانه، با دانش‌آموزان خود رابطه انتقادی داشته باشند. نظریه مقاومت ژيرو، بر سواد انتقادی و قدرت فرهنگی تأکید دارد. کارکرد سواد انتقادی کمک به دانش‌آموزان برای برقراری رابطه انتقادی با شناخت و دانششان به‌منظور درک و فهم تأثیرات جامعه و در نتیجه توانمندسازی آنهاست (شارع‌پور، ۱۳۹۵: ۱۰۱-۱۰۴).

پژوهش‌های مختلفی در خارج از کشور درباره جنبه‌های مختلف کلاس درس به‌مثابه محیط یادگیری و همین‌طور از نظر «جامعه‌شناسی کلاس درس» انجام شده است: برای مثال درباره فرآیندهای ساخت هویت اجتماعی در کلاس درس (Friedman and Rosenberg, 2007)، نحوه برساخت اجتماعی کلاس درس دانشگاهی و تأثیر آن بر مشارکت دانش‌آموزان (Roberts, 2002)، نحوه شکل‌گیری هنجارهای کلاسی تعامل توسط دانش‌آموزان و استادان (Fassinger, 1995)، تعاریف و تلقی‌های متفاوت استادان و دانشجویان از مشارکت در کلاس درس و عوامل مؤثر بر آن (Fritschner, 2000)، رفتارهای جنسیتی جانب‌دارانه استادان در کلاس درس و دلالت‌های مختلف آن (Myers & Dugan, 1996)، تفاوت‌های جنسیتی در مشارکت دانشجویان در کلاس‌های درس (Canada & Pringle, 1995)، تأثیر جنسیت بر ادراک استادان از تدریس خوب (Goodwin & Stevens, 1993)، هنجارهای تدریس

روش پژوهش

روش استفاده‌شده در پژوهش حاضر، «توصیف کیفی»^۱ است. دلیل انتخاب روش‌شناسی توصیف کیفی، این بود که محققان خواستار ارائه دیدگاهی طبیعی، واقع‌گرایانه و تفسیری جامع از تجربیات دانشجویان بودند (Sandelowski, 2000). روش‌شناسی توصیف کیفی به‌عنوان یک روش، از لحاظ نظری، مبتنی بر طبیعت‌گرایی است و تفاوت آن با پدیدارشناسی، نظریه زمینه‌ای و قوم‌نگاری، تأکید بر احکام کمتر دقیق و تجویزی است. روش‌شناسی توصیفی کیفی به محقق اجازه می‌دهد تا داده‌های کیفی را از دریچه‌ای تفسیر کند که به‌وضوح بر تجربیات شرکت‌کنندگان متمرکز است تا بر دیدگاه فلسفی خاص (Sandelowski, 2000; Thorne, 2016). هدف اصلی این روش، کشف و فهم پدیده، فرایند یا دیدگاه‌ها و جهان‌بینی‌های مشارکت‌کنندگان است و از تجربه مستقیم افراد در شرایطی استفاده می‌کند که زمان و منابع محدود است. طبق نظر سندلوفسکی (2000)، توصیف کیفی از دیگر انواع تحقیقات کیفی متفاوت است، یعنی این روش اساساً توصیفی است تا تفسیری. باین‌حال، نباید آن را یک رویکرد بی‌کیفیت تلقی کرد، در عوض باید یک فراورده ارزشمندی در نوع خود به شمار آورد، نه اینکه صرفاً یک نقطه ورودی باشد. همان‌طور که ساندولوسکی نشان داد، این تصور که توصیف کیفی جنبه نظری کمتری دارد نیز، بی‌مورد است. مفروضات فلسفی، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی، زیربنای توصیف کیفی مؤید آن است که این روش رویکردی سیستماتیکی برای انجام پژوهش کیفی است (Bradshaw et al., 2017; Latifnejad Roudsari, 2019).

میدان پژوهش، دانشگاه اصفهان است و جامعه آماری شامل همه دانشجویان مقطع کارشناسی جامعه‌شناسی است که در این دانشگاه در زمان گردآوری داده‌ها مشغول به تحصیل بودند. جامعه‌شناسی علم مطالعه و فهم ساختارهای اجتماعی

و کنش‌های اجتماعی افراد، تحلیل و تفسیر ریشه‌ها، زمینه‌ها، علل و عوامل مسائل اجتماعی است که در هر پارادایم، ابعادی از تعریف مذکور برجسته و تأکید می‌شود. همچنین رشته‌ای وابسته به میدان است. به عبارت دیگر، آموختن همراه با انجام‌دادن در جامعه‌شناسی، یک وضعیت مطلوب است. پژوهشگر اجتماعی در بستر زندگی مردم فعالیت می‌کند. دروس و واحدهای جامعه‌شناسی شامل سه حیطه است: ۱ - دروس مبتنی بر روش‌های علوم اجتماعی (کمی و کیفی)؛ ۲ - نظریه‌ها و ۳ - حوزه‌های جامعه‌شناسی.

هدف دوره کارشناسی جامعه‌شناسی، آشنایی دانشجو با عمده‌ترین موضوعات نظری و کاربردی رشته است و آنها را برای فراگیری عمیق‌تر و جزئی‌تر موضوعات و مسائل در مقاطع بالاتر تحصیلی آماده می‌کند. انتظار می‌رود دانش‌آموختگان ضمن کسب بینش نظری مبتنی بر اقتضائات بومی ایران اسلامی، در انجام پژوهش‌های بنیادی و کاربردی در زمینه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی و به‌ویژه مسائل اجتماعی، توانایی و مهارت اجمالی را برای ایفای نقش به‌عنوان کارشناس جامعه‌شناسی یا دستیار و همیار پژوهشی، کسب کنند.

¹ Qualitative descriptions

جدول ۱- توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموختگان رشته جامعه‌شناسی

Table 1- Abilities and skills of graduates

مهارت‌ها شایستگی‌ها و توانمندی‌های ویژه	برخی دروس مرتبط در برنامه
کاربردی و عملی کردن بینش و روش‌های جامعه‌شناختی و کمک به انجام پژوهش‌های اجتماعی و جامعه‌شناختی	طراحی پژوهش در جامعه‌شناسی / کاربرد نرم افزارهای کمی و کیفی در جامعه‌شناسی / توانمندسازی و مداخله اجتماعی / فنون و روش‌های برنامه ریزی اجتماعی / اصول و روش‌های سیاست‌گذاری فرهنگی
ارائه ایده و مشورت درباره برنامه ریزی‌های فعالیت‌ها و امور اجتماعی و فرهنگی	بررسی مسائل اجتماعی ایران / ارزیابی تأثیرات اجتماعی و فرهنگی / کار آفرینی اجتماعی / مسائل و سیاست‌های جمعیتی ایران / بازاریابی اجتماعی / جامعه‌شناسی انحرافات و آسیب‌های اجتماعی
مهارت‌ها شایستگی‌ها و توانمندی‌های عمومی	برخی دروس مرتبط در برنامه
آشنایی با نظریه‌های اجتماعی و جامعه‌شناختی	سیر تحول اندیشه اجتماعی در جهان / اندیشه اجتماعی متفکران مسلمان / نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی / نظریه‌های معاصر جامعه‌شناسی / نظریه‌های متأخر جامعه‌شناسی / بررسی و نقد آثار صاحب‌نظران جامعه‌شناسی
آشنایی با روش‌های پژوهش اجتماعی	کاربرد آمار در جامعه‌شناسی / روش‌های تحقیق کیفی / روش‌های تحقیق کمی / کاربرد GIS در پژوهش‌های اجتماعی / تکنیک‌های تحلیل جمعیت / تکنیک‌های خاص تحقیق / پژوهش مجازی و تحلیل کلان داده‌ها

منبع: برنامه‌دستی رشته جامعه‌شناسی، شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۴۰۰

هابر^۱ (2014) مدعی‌اند که هیچ قاعده ثابتی برای تعیین مناسب‌ترین حجم نمونه در تحقیقات کیفی وجود ندارد، بلکه باید برخی عوامل نظیر بررسی دقیق طرح تحقیق، روش نمونه‌گیری و فراوانی نسبی پدیده‌های مورد تحقیق در نظر گرفته شود. در پژوهش حاضر، ملاک اتمام انجام مصاحبه‌ها، اشباع نظری بود. بر این اساس، پس از انجام ۲۰ مصاحبه، اطلاعات جدیدی به دست نیامد و فرایند انجام مصاحبه به پایان رسید.

دسترسی به مشارکت‌کنندگان در شرایط پاندمی کرونا، از طریق گروه‌های درسی تشکیل شده در فضای مجازی و با کمک آشنایان مطلع از افراد واجد شرایط پژوهش انجام گرفت. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند (Patton, 2015) بود، به این ترتیب که پس از انجام مصاحبه، از آنها خواسته می‌شد تا در صورت تمایل، دوستان خود را برای مصاحبه

معیار ورود دانشجویان به مطالعه، دانشجوی ترم ۶ به بالای دوره کارشناسی جامعه‌شناسی بود. با توجه تجارب متفاوت دختران از کلاس درس (صدیقیان بیدگلی، ۱۳۹۶؛ حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۶) و اینکه بیش از ۹۰ درصد از ورودی‌های رشته جامعه‌شناسی در دوره کارشناسی دانشگاه اصفهان را دانشجویان دختر تشکیل می‌دادند، بنابراین مشارکت‌کنندگان این پژوهش صرفاً از میان دانشجویان دختر انتخاب شدند. از طرف دیگر با توجه به تفاوت‌های رشته‌ای (Becher, 1989) در تجارب دانشجویان از کلاس‌های درس دانشگاهی، صرفاً دانشجویان رشته جامعه‌شناسی برای مصاحبه انتخاب شدند؛ پس به‌طور کلی سه معیار داشتن تجربه کافی از کلاس‌های درس دانشگاهی (دانشجوی ترم بالا)، جنسیت (دختر) و فرهنگ رشته‌ای (رشته جامعه‌شناسی) ملاک ورود مشارکت‌کنندگان به فرایند مصاحبه بودند. لویندو-وود و

¹ LoBiondo-Wood and Haber

جست‌وجو شد. این فرآیند را «ماریچ تجزیه‌وتحلیل داده» (Creswell, 2014) می‌نامند. درنهایت، مضامین کلی‌تر به‌واسطه تحلیل، مقایسه و دقت‌نظر گروهی از محققان در روابط به دست آمده بین مفاهیم، کسب شد. مزیت رویکرد توصیف کیفی این است که تجزیه‌وتحلیل داده‌ها به توصیف‌های ارائه‌شده شرکت‌کنندگان نزدیک است و به اطمینان از شفاف‌بودن تفاسیر محققان، کمک می‌کند. البته همان‌طور که سندلوفسکی (2000) اشاره می‌کند، در توصیف کیفی اگرچه بر توصیف تأکید می‌شود، به دلیل ماهیت آن، متضمن درجاتی از تفسیر نیز است.

نشان‌دادن کیفیت فرآیند تحقیق و متعاقباً داده‌های جمع‌آوری‌شده برای همه رویکردهای تحقیق الزامی است. قابلیت اعتماد^۱ از طریق باورپذیری^۲، قابلیت اطمینان^۳ و قابلیت انتقال^۴ به دست آمد (Creswell, 2013). باورپذیری از طریق بررسی تخصصی مضامین استخراج‌شده به‌وسیله یک متخصص باتجربه در زمینه پژوهش کیفی به دست آمد. بحث و گفت‌وگوهای زیادی بین نگارندگان درباره مضامین و شباهت‌ها، تفاوت‌ها و ارتباط آن‌ها با پدیده مطالعه‌شده انجام شد. به‌علاوه، برقراری روابط دوستانه و اعتمادآميز با مشارکت‌کنندگان قبل از شروع مصاحبه، ابزار همدردی و همدلی در طول مصاحبه‌ها، اقداماتی بود که برای تضمین باورپذیری انجام شد. قابلیت اطمینان از طریق انسجام در فرآیند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها در طول مدت مطالعه ایجاد شد. به این منظور از راهنمای مصاحبه استفاده شد و نگارندگان همه رونوشت مصاحبه‌ها را چندین بار مطالعه و بررسی کردند. برای تضمین قابلیت انتقال، داده‌ها به‌صورت فربه^۵ با اتکای بیشتر به نقل‌قول‌های مستقیم از زبان خود مشارکت‌کنندگان توصیف شدند و درنهایت تلاش شد تا فرآیند پژوهش از ابتدا به انتها، به‌دقت تشریح شود.

یافته‌های پژوهش

معرفی کنند. به این ترتیب، فهرستی از مصاحبه‌شوندگان تحقیق به دست آمد. در تماس اولیه، ابتدا توضیحاتی درباره اهداف پژوهش و دغدغه‌های شخصی نگارندگان ارائه و در صورت تمایل به انجام مصاحبه، زمان و مکان به‌صورت توافقی تعیین می‌شد.

برای گردآوری داده‌ها، یک راهنمای مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (Sandelowski, 2000) براساس هدف مطالعه و بررسی پیشینه مربوطه تدوین شد. در توصیف کیفی، تکنیک‌های جمع‌آوری داده‌ها معمولاً شامل مصاحبه‌های فردی و/یا گروهی متمرکز نه‌چندان ساختمان‌د و همچنین مشاهدات رویدادهای هدفمند و بررسی سوابق، گزارش‌ها، عکس‌ها و اسناد و مصنوعات است (Lambert & Lambert, 2012). در پژوهش حاضر، با توجه به شرایط شیوع کرونا، داده‌ها به دو صورت گردآوری شدند. بخشی از مصاحبه‌ها با رعایت پروتکل‌های بهداشتی به‌صورت حضوری در دانشگاه، یا هر مکان دیگری انجام شد که شرکت‌کنندگان می‌توانستند به سهولت به آن دسترس داشته باشند. بخش دیگری از مصاحبه‌ها نیز به‌صورت مجازی در واتساپ یا اسکایپ انجام شد. زمان مصاحبه‌ها حداقل ۴۰ و حداکثر ۹۰ دقیقه بود. مصاحبه‌های حضوری با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت و با اخذ اجازه، توضیح درباره مراحل پژوهش و دادن اطمینان نسبت به محرمانه‌ماندن نام و هویت مشارکت‌کنندگان، ضبط شدند. مصاحبه‌های انجام‌شده در واتساپ یا اسکایپ نیز با رعایت شرایط مذکور و با کسب اجازه و رضایت مشارکت‌کنندگان، ضبط شدند. جمع‌آوری داده حدود دو ماه از اواخر مرداد ۱۴۰۰ تا اواخر مهر همان سال به طول انجامید. برای تحلیل، داده‌ها پس از انجام مصاحبه‌ها و اجرای آنها، چندین بار مطالعه شدند تا واحدهای معنایی و کدهای ابتدایی مشخص شوند. در ادامه سعی شد تا مضامین کلی‌تری از دل کدهای ابتدایی بیرون کشیده شود. پالایش مضامین و مضامین فرعی، چندین بار با در نظر گرفتن کل متن تکرار شد. در مراحل بعدی با استفاده از روش استقرایی، روابط بین مضامین

¹ trustworthiness

² credibility

³ dependability

⁴ transferability

⁵ rich description

به‌نوعی بر چالش‌برانگیز بودن کلاس‌های درسی و تغییر معنا و مفهوم آن برای دانشجویان دلالت دارد.

براساس تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها، ۳۱۴ واحد معنایی در قالب هفت مضمون فرعی و دو مضمون اصلی استخراج شدند. این دو مضمون یعنی به حاشیه رفتن تعاملات علمی و یادگیری،

جدول ۲- مضامین حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها

Table 2- Themes extracted from the analysis of the interviews

مضامین اصلی	مضامین فرعی
به حاشیه رفتن یادگیری	گریز از گفت‌وگو و اتخاذ سیاست سکوت کیفیت تأمل‌برانگیز محتوای آموزشی از فرم افتادن کلاس درس به‌مثابه فضای آموزشی تناسب‌نداشتن منش اخلاقی استادان با منش علمی
به حاشیه رفتن تعاملات علمی	امتناع از فعالیت‌های جمعی و مشارکتی سیطره روابط غیر شناختی با همکلاسی‌ها

به حاشیه رفتن یادگیری

داشتند، به عبارت دیگر بسته به شرایط و درخواست استادان از آنها، وارد بحث‌ها می‌شدند، در غیر این صورت ترجیح می‌دادند که بیشتر شنونده مباحث باشند و سکوت پیشه کنند:

«من کلاً وقتی چیزی ازم نپرسن چیزی نمی‌گفتم. از قبل مباحث رو مطالعه داشتم و اگر ازم می‌پرسیدن جواب می‌دادم، ولی اینکه خودم بخوام صحبت کنم یا داوطلب برای ارائه‌دادن بشم، نه این کارو نمی‌کنم» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

و در نهایت شمار اندکی از دانشجویان، همواره در

بحث‌ها درگیر بودند و مشارکت فعالانه‌ای داشتند:

«من همیشه خودم فعال بودم، بعد ترمای اول اینا هنوز خیلی مسلط نبودم به مطالب و اون ترمای اول استاد خیلی ازمون نظرات خاص نمی‌خواستن، فقط در حد مطالب خیلی ساده، ولی از همون اواخر ترم یک و اوایل ترم دو بود که خودم خیلی توی مباحث شرکت می‌کردم؛ یعنی سعی کردم خودم به یه حدی برسونم که بتونم مطالب دقیق بگم و مشارکت کنم و همیشه خودم خواستم مشارکت کنم. هیچ‌وقت اجباری یا مثلاً برای نمره نبوده، اصلاً از این این‌جور مشارکت کردن خوشم نمی‌ومد. خودم هر وقت مثلاً یه نظری داشتم، یا یه چیزی می‌خواستم بگم، می‌گفتم» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

گاهی اوقات استادان به دلیل شیوه تدریس سنتی و گاهی

ماهیت دروس، ترجیح می‌دادند که دانشجویان شنونده باشند؛

به «حاشیه رفتن یادگیری»، تجلیات و ظهور و بروز متفاوتی در کلاس‌های درسی دارد. «گریز از گفت‌وگو و اتخاذ سیاست سکوت»، «کیفیت تأمل‌برانگیز محتوای آموزشی»، و «از فرم افتادن کلاس درس به‌مثابه فضای آموزشی» نشان‌دهنده به حاشیه رفتن یادگیری در کلاس درس و تغییر معنای آن است. اصولاً کلاس‌های درس مکانی برای تبادل افکارند. در کلاس درس، اطلاعات مبادله و گسترده می‌شوند، افکار به نمایش درمی‌آیند و تجزیه و تحلیل می‌شوند و یا از آنها انتقاد می‌شود. بدون مواجه شدن با اندیشه‌هایی که در کلاس درس بروز می‌کند، تغییرات لازم در دانشجویان پدیدار نخواهد شد. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد سه استراتژی در میان دانشجویان درباره مشارکت در مباحث کلاسی وجود دارد. در وهله اول، بخش عمده‌ای از آنها «گریز از گفت‌وگو و اتخاذ سیاست سکوت» را ترجیح می‌دادند:

«من زیاد سر کلاس فعال نبودم، بیشتر گوش می‌دادم، خودم همیشه ساکت و خجالتی بودم؛ چون می‌ترسیدم اون چیزی که باید، نتونم بگم، برای همین بیشتر گوش می‌دادم» (مشارکت‌کننده شماره ۲۰).

برخی دیگر از دانشجویان مشارکت انفعالی و اقتضایی

بنابراین اجازه مشارکت را به آنها نمی‌دادند. در برخی از موارد نیز با توجه به تأکید استادان بر مشارکت دانشجویان در بحث‌ها، آنها علاقه چندانی از خود نشان نمی‌دادند؛ بنابراین، همین دانشجویان و استادان در به وجود آمدن فرهنگ سکوت نقش دارند؛ برای مثال این مشارکت‌کننده، تجربه خودش را از مشارکت نکردن در مباحث کلاسی، این‌گونه روایت می‌کند:

«کلاس‌مون خیلی پویا نبود، ولی بچه هام منفعل نبودن، یعنی یه چیزی بین این دوتا، ولی بیشتر سمت انفعال بودن؛ یعنی ۲۰ درصد از کلاس پویا بودن، ۸۰ درصد تو حال خودشون بودن، ساکت بودن، مشارکت نمی‌کردن و حرف نمی‌زدن» (مشارکت‌کننده شماره ۶).

عوامل مختلفی نظیر نوع و ماهیت درس (عمومی یا تخصصی)، شیوع تدریس استادان، سبک کلاس‌داری، توجه استاد به دانشجویان فعال‌تر و نادیده گرفتن دیگر دانشجویان، ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان (درون‌گرا یا برون‌گرا)، کمبود اعتماد به نفس، علاقه نداشتن به رشته، بی‌انگیزگی، گریز از یادگیری، ملال‌زدگی، کافی نبودن مطالعات تخصصی، ترس از قضاوت شدن از سوی دیگران، تردید درباره اثربخش بودن بحث و گفت‌وگو در فرایند یادگیری، از سوی مشارکت‌کنندگان به عنوان مانع مشارکت در بحث و گفت‌وگوهای کلاسی مطرح شده است:

در کل فضای که بین همه کلاس‌ها مشترک بود، کلاً بی‌تفاوتی بود. شاید سر بعضی کلاس‌ها یکم تمایلشون بیشتر بود به فعالیت، به خاطر ارتباط محتوا با زندگی روزمره یا مطالبی که بیشتر دوست داشتن، اما در کل فضای همه کلاس‌ها بی‌تفاوتی بود. بچه‌ها می‌ومدن این یک ساعت و نیم ملال‌آور تموم کنن، نیم ساعت استراحت کنن یک ساعت نیم ملال‌آور دیگه‌ام تموم کنن و برن خونه. گاهی‌ام تا پنج بعد از ظهر محکوم به تحمل فضای کلاس بودیم، خیلی بچه‌ها مشتاق به یادگیری نبودن و سر بعضی کلاس‌ها خیلی از بچه‌ها اصلاً نمی‌ومدن و این نشون می‌داد خیلی از بچه‌ها تمایل به اومدن و یادگیری نداشتن. اوناییم که می‌ومدن، خیلی شون انرژی منفی می‌دادن، همش خواب بودن؛ مثلاً هشت صبح همه خواب بودن و به خاطر سخت‌گیری استاد روی حضور

غیاب می‌ومدن، ولی کلاً بی‌حس بودن؛ یعنی هیچ فرقی براشون نمی‌کرد مطالب سخته، آسونه و به جز اونایی که برای امتحان استرس داشتند، بقیه کلاس‌ها براشون تفاوتی نمی‌کرد و راحت‌تر بودن. اگر نمی‌ومدن و همه یا به ساعتشون نگاه می‌کردن یا با گوشه‌شون بازی می‌کردن و قشنگ نشون می‌دادن حوصله کلاس و یادگیری نداریم. اینو قشنگ می‌تونن حس کنن به تابلو نگاه می‌کنن و جای دیگن (مشارکت‌کننده شماره ۲).

استدلال‌های و تجربیات این مشارکت‌کننده درباره

مشارکت‌نکردن نیز، درخور توجه است:

«اینکه در یک کلاس مشارکت کنم یا نه، اولاً به این بستگی داشت که چقدر اون درس دوست دارم، دوماً چقدر سبک کلاس‌داری استاد را دوست داشته باشم و بذاره ما مشارکت داشته باشیم، سوم اینکه چقدر حرف و اطلاعات برای گفتن داشته باشم و چهارم اینکه چقدر توی اون کلاس برای نظردادن راحت باشم، اینکه چقدر اون کلاس خشک و رسمی یا دوستانه است. واقعاً اگر کلاس دوستانه و تعاملی باشه، من خیلی راحت می‌تونم نظرم بگم و مشارکت کنم، ولی وقتی رسمی باشه و آدم بترسه مورد قضاوت قرار بگیره و کلاس راحت نباشه، خب من مشارکت نمی‌کنم» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

مضمون فرعی دیگری که ارتباط تنگاتنگی با مضمون گریز از گفت‌وگو و مشارکت دارد، «کیفیت بحث‌برانگیز محتوای آموزشی» و مباحثی است که در کلاس درس مطرح می‌شود. شواهد ما از افت کیفیت کلاس‌های درس دانشگاهی از نظر تجارب دانشجویان حکایت دارد. برخی از مشارکت‌کنندگان از تکراری بودن مطالب درسی، به‌روزی نبودن، ارتباط اندک آنها با مسائل جامعه و نیازهای بازار کار و کاربردی نبودن ابراز نارضایتی داشتند و بر این باور بودند که حضور در این کلاس‌ها، توانایی آنها را در فهم و تحلیل مسائل جامعه‌شان در حد مطلوبی، افزایش نداده است:

«ما باید درگیر جامعه خودمون می‌شدیم، ولی نشدیم و این اتفاق نیفتاد. با دوستانم که صحبت می‌کنیم، معترفیم که این کلاس‌ها به دانش ما اون قدری که قابل ملاحظه بخواد باشه، اضافه نکرد، من فکر می‌کردم قراره اتفاق بزرگ‌تری برام بیفته و فکر می‌کنم این تصور همه دانشجویایی که می‌خوان وارد دانشگاه

بود که در تجارب دانشجویان و صحبت‌های آنها بازتاب داشت. برخی دانشجویان معتقدند باید درس به‌روزتر و جدیدتری در طی دوره کارشناسی ارائه شود:

«یکسری واحداً بیخودی هست و هیچ لزومی نداره که در رشته جامعه‌شناسی تدریس بشه. خیل درسای قشنگ‌تر و به‌روزتر می‌تونه جای اینارو بگیره، بعضی درسا یک و دو داره که همون ترم اولش کافیه این درسایی که خیلی خسته‌کننده‌اس، سرکلاس و دانشجو وقتش میذاره سرکلاس که بیهوده‌اس و فقط کاملاً وقت گیره و هیچ جذابیت و محتوایی نداره و خیلی الکی سر کلاس رفتن، باید یه سری درسا جدید اضافه بشن که آدم از عنوانش رغبت می‌کنه بره سرکلاس ببینه چیه؟ و جذابه» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

علاوه بر این، بیشترین نارضایتی و ملال‌زدگی دانشجویان از درس عمومی بود. دلایل مختلفی برای این امر از سوی دانشجویان مطرح شد؛ نظیر شلوغ‌بودن و نبود امکان مشارکت و طرح سؤال، خسته‌کننده‌بودن و جذاب‌نبودن مباحث، به درد نخور بودن، تکراری بودن، طرح درس نامناسب، اقبال‌نکردن دانشجویان به این درس، دست کم گرفتن این درس از سوی دانشجویان و غیره.

«عموماً خیلی زیاد بود و خیلی بده کلاً و متنفر بودم ازش. هم تعدادش خیلی زیاد بود و هم خیلی مزخرف و به درد نمی‌خورد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۰).

دانشجوی دیگری نیز در این راستا افزود:

«خب درسای عمومی که مشکل همه‌اس. واقعاً من نمی‌فهمم چرا همه باید درسای عمومی پاس کنیم. اگر واقعاً چیزی به آدم اضافه می‌کرد، مشکلی نداشتیم، ولی آنقدر بی‌فایده و بی‌کاربردن و آنقدر مسخره‌اند که من اصلاً باورم نمیشه، اونم چیزی که توی دبیرستان همش خوندم و واقعاً داره تکرار میشه» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

مشارکت‌کننده دیگری نیز تجربه خودش را از درس عمومی این‌گونه روایت می‌کند:

«درسای عمومی به نظرم اضافه‌ترین چیزیه که توی دانشگاه وجود دارن و من هیچ دید خوبی نسبت به بهشون ندارم، هر واحدی که پاس کردم، با واحد قبلی

بشن، ولی خب وقتی تموم میشه می‌بینن زیاد پربار نبوده» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

مهم‌ترین نکته‌ای که از سوی مشارکت‌کنندگان در ارتباط با کیفیت درس ارائه‌شده در کلاس‌های درس مطرح شد، حجم زیاد درس نظری در مقایسه با درس عملی، کاربرد اندک آنها در رابطه با مسائل جامعه و فقدان دوره‌های کارورزی، کارآموزی، بازدید علمی و غیره بود. همه اینها دلالت بر آن دارد که کلاس درس کارکرد تعریف‌شده‌اش را از دست داده است و دانشجویان به‌طور دقیق نمی‌توانند ارتباط آموخته‌ها و آنچه را که به ایشان عرضه می‌شود، با زندگی روزمره در بیرون از کلاس درس و در جامعه درک کنند:

«شاید به‌جرت بتونم بگم فقط سی درصد از کلاسای جامعه‌شناسی قابلیت کاربرد توی زندگی را داشتند؛ اونم چون استادشون تدریسی که می‌کردن را به زندگی روزمره پیوند می‌زدن، ولی اکثر اساتید مطالبی را می‌گفتن که تئوری صرف بود و نظریه‌وار رد می‌شدن و هیچ مطابقتی با کاربرد روزانه و با جامعه کنونی ما نداره» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

موضوع دیگری که در ارتباط با محتوای درس است، به‌نوعی نظریه‌گریزی مشارکت‌کنندگان و دل‌زدگی آنها از مباحث نظری بود.

«خیلی از درس‌ها کاربردی نبود، به‌صورت استثنایی و خیلی کم من واقعاً انتظارم از درس‌های جامعه‌شناسی این بود که درباره موضوعاتی که الان داره شکل می‌گیره و الان داره اتفاق میفته صحبت کنیم و جامعه امروزمون را بهتر بشناسیم و بتونیم درباره‌اش صحبت کنیم، ولی ما می‌پرداختیم به موضوعات خیلی قدیمی، به مطالبی که مثلاً دورکیم چند ده سال پیش گفته من به‌عنوان جامعه‌شناس، اگر ازم درباره کاستی‌های یک نظام اجتماعی پرسیدن، بتونم با چهار تا نظریه علمی جواب بدم. هیچ‌وقت این اتفاق نیفتاد، فقط یکسری چیزایی یاد گرفتیم که قرار نیست در طول زمان تغییری کنه و هیچ مطلب جدیدی قرار نیست بهش اضافه شه» (مشارکت‌کننده شماره ۱۷).

کمیت ناکافی و منابع معرفی‌شده محدود، از دیگر مسائلی

هرچند موارد یادشده به خودی خود ارزشمندند و جزئی از اهداف کلاس‌های درسی‌اند، اما از کلاس‌های درس دانشگاهی انتظار می‌رود قابلیت‌های عملی و مهارت‌های علمی و شناختی دانشجویان را نیز در حوزه‌های مربوطه افزایش دهند. به نظر می‌رسد برای بسیاری از مشارکت‌کنندگان، آورده اجتماعی و فردی کلاس درس از آورده علمی و شناختی و تأثیر آن بر هویت علمی و جامعه‌پذیری علمی برای آنها، بیشتر بوده است:

«از نظر علمی، واقعاً آدم چیز به‌دردبخوری به دست نمی‌آورد. حالا یکم مشکل از درس بود، یکم از استاد، یکم از گروه یکم از خود ما. ما مهارتی هم توی رشتمون به دست نیاوردیم. آدم توی دانشگاه فقط می‌تونه یکم بزرگ شه، وگرنه اتفاق دیگه‌ای نیفتاد» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳).

به حاشیه رفتن تعاملات علمی

«به حاشیه رفتن تعاملات علمی»، بر اختلال در روابط و تعاملات علمی بین دانشجویان با همدیگر و با استادانشان دلالت دارد و می‌تواند به سه صورت «تناسب‌نداشتن منش اخلاقی استادان با منش علمی»، «سیطره روابط غیر شناختی با هم‌کلاسی‌ها» و «امتناع از فعالیت‌های جمعی و مشارکتی» ظهور و بروز داشته باشد.

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نشان می‌دهد بیشتر دانشجویان از منش اخلاقی و اجتماعی استادانشان ابراز رضایت داشتند. البته این امر لزوماً درباره منش استادی و مهارت‌های علمی و آموزشی همه استادان مصداق نداشت، بلکه بیشتر ناظر بر مواردی نظیر سخت‌گیری نکردن، حمایت اجتماعی، برخورد مناسب، توجه به نیازها و خواسته‌ها، ایجاد جو صمیمانه و دوستانه در کلاس، توجه به نظرها و دیدگاه‌های آنها در بحث‌های کلاسی بود. منش اجتماعی و خلق و خوی مناسب استادان، شرط لازم برای کلاس‌های درسی پویاست، اما شرط کافی نیست، بلکه استادان باید واجد توانایی‌های علمی مناسب نیز باشند:

«بین دانشکده‌ها از نظر من، استادی گروه ما خیلی

هیچ فرقی برای من نداشت، یکسری چیزایی که از بچگی سعی کردن به ما یاد بدن تا الان حالا توی دانشگاه یکم فلسفی‌ترش کردن که مشارکت دانشجو را جلب کنند، ولی برای من هیچ جذابیتی نداشته. با اینکه دوست دارم بحث فلسفی و علمی کنم، چیزی که مشخصه و حتی در صورت تعامل نتیجه‌ای نداشته و به یک نتیجه‌ی واحد می‌رسیم، چیزی که بارها خواندیم و امتحان دادیم... کاش این دروس حذف می‌شدند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

مضمون فرعی دیگری که به‌نوعی از به حاشیه رفتن یادگیری حکایت دارد، «از فرم افتادن کلاس درس به‌مثابه فضای آموزشی علمی» است. منظور از این مضمون، این است که کلاس درس به‌جای افزایش یادگیری مهارت‌های علمی و شناختی، بیشتر به بهبود برخی از مهارت‌های اجتماعی دانشجویان کمک کرده است. بیشتر مشارکت‌کنندگان اظهار کرده بودند که حضور در دانشگاه و شرکت در کلاس‌های درس به‌منزله مرحله‌ای از زندگی، موجب رشد اجتماعی، افزایش سازگاری اجتماعی، افزایش تحمل و مدارا با عقاید متفاوت، کسب استقلال در تصمیم‌گیری‌ها، تلاش برای تعامل با دیگران و داشتن روابط مناسب با آنها، حساس‌شدن نسبت به مسائل جامعه، کسب دید و بینش بهتر، آشناسدن با افراد مختلف یا دیدگاه‌های متفاوت، پی‌بردن به تفاوت‌های فردی و فرهنگی میان افراد و احترام قائل شدن به این تفاوت‌ها شده است.

«صبرم بیشتر شده، کنار آمدن با دیگرانم بالاتر رفته، چیزی که توی مدرسه بهم یاد نداده بودن و دیگه اینکه یاد گرفتم که حرف بزوم، حتی اگر اشتباه باشه یا درست باشه» (مشارکت‌کننده شماره ۷).

«دنیای بزرگ‌تر آدمای متنوع‌تر را که می‌بینم، خیلی بهم کمک می‌کنه که وارد جامعه بشم، تجربه‌های بیشتری به دست آوردم با دیدن آدمای بیشتر و فهم اینکه تنوع شخصیتی آدم‌ها چقدر بیشتر هست، توی مدرسه محیط بسته‌تر هست و آدم بچه‌تر هست، ولی دانشگاه می‌تونه به آدم کمک کنه که بزرگ شه و حتی در آینده بخوای بری سرکار، بهتره که از دانشگاه یکسری تجربیات را داشته باشی تا بتونی قدرتمند وارد محیط‌های بزرگ‌تر جامعه بشی. به‌طور کلی تجربه خوبی از دانشگاه داشتم» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

خوب بودند. استادها هوای دانشجویانشون را داشتند و زیاد سخت‌گیر نبودند» (مشارکت‌کننده شماره ۵).

این مشارکت‌کننده که تجربه سه بار تغییر رشته را داشت، تجربه خودش از استادان گروه را این‌گونه توصیف می‌کند:

«به نظرم کلاً اساتید گروه جامعه‌شناسی توی تعامل با دانشجو خوبن، من سه تا رشته عوض کردم و مقایسه می‌کنم، انگار که کلاسای گروه جامعه‌شناسی متفاوت‌تره، اساتید خیلی تعامل دارن خیلی راحت‌ترن، مثلاً دانشجو براشون مهمه، دوست دارن نظرشون رو بشنون» (مشارکت‌کننده شماره ۱۲).

در همین راستا، دانشجوی دیگر اضافه می‌کند:

«به نظرم ارتباط استادای جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان با دانشجوها خوبه و ما ندیدیم کسی رو که بخواد ارتباطش بد باشه، من خیلی جاها دیدم دنبال استاد می‌دون تا صحبت کنن و نمره بگیرن، ولی من این قضیه رو در گروه خودمون ندیدم که استاد وای نمیشه به حرف دانشجو گوش کنه، حتی وقتی تایم کلاس تموم شده و تایم پاسخگویی نیست، توی سالن و بیرون دانشکده، حتی از دور با بچه‌ها حال و احوال می‌کردن، این‌طوری نبود که بخوان خودشون بگیرن و یک جو خشکی با دانشجو داشته باشن و عادی بخوایم بگیریم، همه استادها با بچه‌ها احترام دانشجو را دارن و براش ارزش قائلن» (مشارکت‌کننده شماره ۱۷).

با وجود رضایت و تجارب مثبت دانشجویان از منش اجتماعی و رفتاری استادان، این امر لزوماً درباره مهارت‌های تدریس و یا بار علمی همه استادان مصداق نداشت:

«از نظر تدریس، بعضی از استادها سطحشون پایین بود؛ جوری که همه اعتراض داشتند، ولی بعضی اساتید از نظر تدریس و رابطشون با دانشجو عالی بودند» (مشارکت‌کننده شماره ۹).

«بعضی استادها واقعاً خوب درس می‌دادن، بعضیام نه، مثلاً بچه‌ها و خودم بعد از اینکه از کلاس می‌ومدیم بیرون، اون درس رو متوجه نمی‌شدیم. استادم براش مهم نبود و تلاش نمی‌کرد که خوب توضیح بده تا ما خوب متوجه بشیم و به همچین مشکلی واقعاً از طرف استاد، چون هیچ‌کس نمی‌تونست از اون درس نمره خوبی بیاره و به‌سختی اون درس را پاس می‌کردن. یکی از استادامون انقدر تدریسش بد بود که من نمی‌دونم خودش اصلاً

متوجه می‌شد چی داره به ما میگه یا نه. یه پاورپوینت درست می‌کرد و از اول تا آخر می‌گفت می‌رفت، جزوه‌هاش افتضاح بود، روش تدریسش افتضاح بود. یه سری مسائل بی‌ربط را صدبار سر کلاس تعریف می‌کرد و اصلاً دانشجو متوجه نمی‌شد و اینکه پاس شه آدم واقعاً شانسشه، نه خوندن منابع دیگه کفایت می‌کرد، نه این‌که اون جزوه اون استاد بخونی کافی بود و کلاً این درس رو هوا بود. برعکس، بعضی استادامون بودن انقدر مطلب جذاب توضیح می‌دادن یا انقدر حرف برای گفتن داشتن که دانشجویی که علاقه‌مند بود، واقعاً می‌نشست سر کلاس و استادم داشت خوب کار می‌کرد و گاهی اوقات انقدر موضوع جذاب بود که حتی ساعت استراحتم سر کلاسش می‌نشستیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶).

مضمون فرعی دیگر که دلالت بر کژقوارگی تعاملات علمی دارد، «امتناع دانشجویان از فعالیت‌های جمعی و مشارکتی علمی» در کلاس درس دانشگاهی است. یافته‌ها و شواهد به دست آمده در این باره نشان می‌دهد انجام فعالیت‌های جمعی به‌صورت نظام‌مند در فرهنگ کلاس درس دانشگاهی وجود ندارد، بلکه بنا به ماهیت درس و روحیات و سلاقی استادان تعریف می‌شود؛ به‌طور کلی، بیشتر دانشجویان ترجیح می‌دهند در صورت داشتن حق انتخاب، کارها و تکالیف محوله را به‌صورت فردی انجام دهند.

«کلاً توی فضای کلاس‌مون اینکه کار علمی جمعی انجام بدیم، نبود منم به‌خاطر حساسیتی که داشتم ترجیح می‌دادم فردی باشه و این‌طوری خودم بیشتر دوست داشتم» (مشارکت‌کننده شماره ۲).

«ترجیح می‌دادم ارائه‌هام فردی باشه به‌خاطر اینکه حساسیتی که من داشتم، پارتترم نداشت و آخر سر هر داده‌ای که من پیدا می‌کردم باید می‌دادم اون ارائه می‌داد، برای همین سعی کردم خودم وقت بذارم برای داده پیدا کردن تا داده‌های یکی دیگه را بررسی کنم و ببینم چی به چیه؟» (مشارکت‌کننده شماره ۱۸).

شواهد نشان می‌دهد با وجود تمایل معدود دانشجویان به انجام کار گروهی و حتی اصرار برخی از استادان بر انجام کار جمعی، بیشتر دانشجویان بنا به دلایلی چون علایق و روحیات متفاوت، فقدان مهارت‌های انجام کارهای جمعی،

ناچیز و فقدان بحث و گفت‌وگوی علمی با دیگر همکلاسی‌ها تقریباً در تجارب بیشتر مشارکت‌کنندگان بازتاب داشت.

«کلاً همکلاسیام خیلی پایه‌کارای علمی و تحلیل مسائل اجتماعی نبودن و استناد می‌گفتن ورودی ما ورودی ایدئالی نیست، ولی از نظر رابطه اجتماعی با همکلاسیا خوب بودیم و هر بار گروه‌ها رو عوض می‌کردیم و اکیپم داشتیم... باهم می‌رفتیم ناهار می‌خوردیم، مشکلات خوابگاهی‌ها رو سعی می‌کردیم حل کنیم. این جور نبود که بچه‌ها به هم جزوه نندن و یا توی بحث تقلب همه به هم کمک می‌کردن تا پاس شن» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

در همین راستا، مشارکت‌کننده دیگری (شماره ۲)، تجربه

خودش از کلاس‌های درس را این‌گونه تشریح کرد:

«از لحاظ علمی، راستش خیلی با بچه‌هامون رابطه علمی نداشتم، به جز یک مورد که با یکی دوتا از بچه‌های کلاس‌مون در مورد یک کتاب و مطالبش صحبت کردیم. غیر از اون یادم نمیداد با بچه‌هامون نشسته باشیم جدای از کلاس درس بحث علمی کرده باشیم، هیچ‌وقت بچه‌هامون دوست نداشتم بحث علمی کنن، منم خیلی پیشنهاد نمی‌دادم، همش می‌گفتن برو بابا حوصله داری، ول کن یک کاری انجام بده بره، بحث علمی می‌خوای چیکار؟ واسه همین خیلی ارتباط علمی نداشتم، ولی روابط اجتماعی مون خوب بود، یک روز با یک گروه بودیم برای غذا خوردن، یک روز با یه عده دیگه می‌رفتیم کتاب می‌گرفتیم، بیشتر درباره مسائل کلاس درس باهم صحبت می‌کردیم که مثلاً کلاس چقدر سخت یا زود می‌گذرد، این کلاس جالب‌تره اون جالب نیست، در مورد این چیزا بیشتر صحبت می‌کردیم».

برخی از مشارکت‌کنندگان نیز نه تنها ارتباط و تعاملات

علمی نداشتمند، روابط اجتماعی‌شان نیز با دیگر همکلاسی‌های خود خوب نبود:

«بچه‌ها به شدت پشت سرهم حرف می‌زنن و همدیگر را مسخره می‌کنن و نگاه بالا به پایین دارن، خیلی خودشون می‌گیرن. روابط بین فردی دانشجویها را دوست نداشتم، الان دوستای دیگم می‌بینم با هم‌دانشگاهیا و همکلاسیاشون رفیقن، منظورم دوست درست و حسابیه. من با همکلاسیام

ضعف مهارت‌های بین فردی، تلاش برای سواری مجانی و گریز از مسئولیت‌پذیری، تک‌روی و فردگرایی، بی‌اعتمادی به دیگر دانشجویان، رقابت ناسالم علمی (نمره‌محوری) و باورنداشتن به نتیجه‌بخش بودن کار جمعی، تمایلی به انجام کار جمعی نداشتمند، حتی دانشجویانی که نگرش مثبتی به انجام کار گروهی داشتند، در مواجهه با شرایط موجود و فشار هنجاری، مجبور به انجام کار انفرادی می‌شدند.

«من کلاً تصورم از اکیپای دانشجویی خیلی چیز خفن و باحالی بود و من بیشتر دلم می‌خواست این گروه‌ها در جهت کار گروهی باشه، در کنار دوستی که داریم، ولی متأسفانه گروهی که من باهاشون بودم، حتی گاهی وقتا منو مسخره می‌کردن، با اینکه من آدم خیلی درس‌خوان نبودم که معدل الف یا ب باشم. حتی می‌گفتم بچه‌ها می‌این یه تایمایی باهم بریم کتابخونه، سالن مطالعه یا برای این فلان تحقیق‌مون بریم زودتر انجام بدیم یا برای تحلیل‌مون بریم، ولی مسخرم می‌کردن و اصلاً محلم نمی‌داشتن» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶).

گاهی اوقات نیز با وجود انجام فعالیت‌های جمعی و گروهی، این فعالیت‌ها در اصل ماهیت انفرادی داشت؛ زیرا بخش عمده‌ای از کارها را معمولاً یکی از اعضا انجام می‌داد و دیگر اعضای گروه درگیری جدی در کارها نداشتمند:

«هر درسی که می‌گفتن گروهی انجام بشه، کارا بیشتر به عهده یک نفر می‌شد و بقیه مشارکتی نداشتم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۵).

در معدود مواردی که دانشجویان درگیر کارهای جمعی می‌شدند، تعداد اعضای گروه‌ها از دو یا سه نفر تجاوز نمی‌کرد. این نوعی تمایل به کار انفرادی در مقابل کار جمعی، به دلیل ناطمینانی از موفقیت کار جمعی تصور می‌شود:

«کارای گروهی هم دو نفره بود، اینکه بخوایم اکیپ بزرگ شیم و روی یک چیزی کار کنیم نه. تهش ارائه‌ای بود، تحقیقی بود، فقط گروه‌های دو نفره» (مشارکت‌کننده شماره ۷).

مضمون فرعی دیگری که یکی از جنبه‌های تعاملات کژقواره علمی دانشجویان را نشان می‌دهد، «سیطره تعاملات غیر شناختی» در میان دانشجویان است. تعاملات شناختی

اصلاً دوست نیستم و این خیلی وحشتناکه» (مشارکت‌کننده شماره ۱۸).

بخشی از وجودنداشتن روابط اجتماعی سالم در میان دانشجویان، از رقابت ناسالم میان آنها بر سر نمره و گاهی فردگرایی و منفعت‌طلبی‌شان ناشی می‌شود:

«خیلیام هستن توی ورودیای خودمون که فکر می‌کنن اگر با بقیه تعامل داشته باشن، یا چیزی بهش یاد بدن، خودشون عقب افتادن و طرف خیلی از اونا جلوتر عین مدرسه که کتاب جلد می‌کردن که کسی متوجه اسم کتاب نشه. متأسفانه توی کلاس ما در مقابل سؤالی که ازشون پرسیده می‌شد و درخواست کمکی که ازشون می‌شد، خیلیا برخورد خوبی نداشتن نظام آموزشی یاد داده که فقط خودتون برید بالا و کسی ازتون جلو نزنه، فضا خیلی رقابتی بود» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱).

بحث و نتیجه

در یکی دو دهه اخیر، نظام دانشگاهی ایران تحت تأثیر روندهای جهانی، با رشد فزاینده تقاضا برای ورود به دانشگاه‌ها مواجه شده و در نتیجه سیمای دانشگاه و عملکردها و کارکردهای آن تغییر یافته است. این تغییر و تحولات، دلالت‌های زیادی نیز برای کلاس‌های درس دانشگاهی داشته و معنا و مفهوم و کارکردهای آن را با چالش مواجه کرده است.

به‌طور کلی مهم‌ترین تغییر در معنای کلاس درس، به حاشیه رفتن و اختلال در یادگیری است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است کلاس‌های درس دانشگاهی، همچنان استادمحور است تا دانشجو محور و بیشتر مطالب عمدتاً به شیوه سنتی و غیر مسئله محور به دانشجویان آموزش داده می‌شود که این متکی بر یادگیری عمیق نیست، بلکه متکی بر «مدل بانکی یادگیری» است و پس از مدتی به فراموشی سپرده می‌شود. بسیاری از دانشجویان بنا به دلایل مختلفی که ذکر شد، دانشجویان ترجیح می‌دهند تا بیشتر شنونده باشند و در بهترین حالت، به جای مشارکت فعالانه و پویا در مباحث، مشارکت انفعالی و اقتضایی داشته باشند. همان‌طور که ذکایی و اسماعیلی (۱۳۹۵: ۲۸۵) به درستی اشاره می‌کنند که بیشتر دانشجویان، دلایلی برای مشارکت نکردن فعال خود در کلاس

درس دارند و طبق فهم عملی‌شان از زیست جهان، کلاس‌های درسی دانشگاه و شرایط مادی-واقعی زندگی خود و معنا و جایگاه دانشگاه، عموماً با استراتژی آگاهانه یا غیرآگاهانه با کلاس درس و محتوای آن برخورد می‌کنند. طبیعی است زمانی که گفت‌وگو انجام نگیرد، یادگیری نیز رخ نمی‌دهد. مشارکت نکردن در مباحث کلاسی و بی‌اعتنایی (غیبت ذهنی و «نداشتن حس حضور») به کلاس درس و در نهایت غیبت فیزیکی، بخشی از «سیاست مقاومت» دانشجویان در برابر هژمونی کلاس‌های درسی بی‌فایده و گریز آنها از یادگیری است. بیشتر دانشجویان بر به‌روزی نبودن مطالب درسی، ارتباط اندک این مطالب با مسائل جامعه و نیازهای بازار کار و به‌ویژه فقدان یادگیری مهارت برای ورود به بازار کار ابراز نارضایتی داشتند و قادر به درک ارتباط بین دروس کلاسی (به‌ویژه دروس عمومی) با جهان زیست بیرون از کلاس درس و جامعه گسترده نبودند. «عدم تطابق دروس با نیازها و مسائل جامعه، کم‌سوادی و بی‌توجهی استادان، محتوای و مطالب درسی قدیمی و کلی‌گویانه، دروس غیرکاربردی، هم‌کلاسی‌های بی‌انگیزه و دلسردکننده و عدم ارضای نیازهای اقتصادی و روحی روانی دانشجویان، همگی موجب شده تا سرمایه فرهنگی مؤثر و کارا، یعنی تخصص مفید تولید نشود» (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۵: ۲۷۹)؛ بنابراین درک یوتویپایی از کلاس درس از بین رفته و انگیزه یادگیری به‌عنوان مهم‌ترین و بنیادی‌ترین کارکرد کلاس درس، تا حدود زیادی به حاشیه رفته است. به همین دلایل و دیگر دلایل برون دانشگاهی (نظیر بیکاری دانش‌آموختگان، نداشتن چشم‌انداز روشن از بازار کار و ناامیدی)، از کلاس درس به‌مثابه فضای انتقال دانش، یادگیری و جامعه‌پذیری مرکززدایی و عمدتاً به برخی از کارکردهای اجتماعی و فرهنگی (دوست‌یابی، آشنایی با فرهنگ‌های مختلف، ارتقای روحیه تساهل و تسامح و غیره) محدود شده است. پژوهش سراج‌زاده و همکاران (۱۳۹۵) نیز نشان داد دانشجویان دختر نقش دانشگاه و کلاس‌های درسی را در ارتقای شناخت و آگاهی عمومی، نسبت به یافتن مهارت و تخصص بالاتر

درس و استادان است. البته برای بهبود روابط بین استاد و دانشجو و یادگیری اثربخش، صرفاً شخصیت و جنبه‌های اخلاقی استاد کفایت نمی‌کند، بلکه آنها باید از سواد و دانش علمی برخوردار و با شیوه‌های تدریس مناسب، آشنا باشند (عابدینی و همکاران، ۱۳۹۱).

نتایج فوق نشان می‌دهد کلاس‌های درس دانشگاهی هم به‌مثابه فضای یادگیری و آموزش و هم به‌منزله فضای اجتماعی با چالش مواجه شده است و با کلاس درس ایدئال مدنظر دانشجویان فاصله دارد. موضوع اصلی اینجاست که اگر در کلاس درس، یادگیری علم و معرفت انجام نگیرد، دانشجو هویت علمی کسب نکند، نتواند تمرین گفت‌وگو و مباحثه و کار گروهی کند، به هم‌کلاسی‌ها و دوستان و استادان خود اعتماد نکند و با آنها ارتباط سازنده و خوبی برقرار کند، در این صورت فلسفه وجودی کلاس درس دانشگاهی زیر سؤال نخواهد رفت. این مسائل، دلالت بر لزوم توجه جدی به تغییر و تحول در سبک زندگی اجتماعی و تحصیلی دانشجویان، استفاده از روش‌های متنوع‌تر و بهره‌گیری از ظرفیت فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی، فراسوی کلاس درس دارد و باید به هدف بهبود و تحول در یادگیری دانشجویان و افزایش بازدهی آموزش عالی در عین توجه به کیفیت انجام گیرد.

تغییر ماهیت و کارکرد کلاس درس، صرفاً ناشی از عوامل درون کلاس درس، نظیر استاد و دانشجو، محتوای درسی، جو کلاس درسی و تعاملات و غیره نیست، بلکه هم‌زمان متأثر از عوامل و دلایل متفاوتی است که برای فهم آنها باید ناگزیر از فضای کلاس درس خارج شد و به رخدادهایی که در نظام دانشگاهی در جریان است و نیز عواملی توجه کرد که در سطح جامعه گسترده‌تر وجود دارند. از جمله عوامل تأثیرگذار بر تغییر ماهیت کلاس درس فضای مجازی، اینترنت و دیگر برنامه‌هایی است که دانشجویان به‌عنوان ابزار یادگیری به آنها مراجعه می‌کنند و دیگر صرفاً متکی به یادگیری در کلاس درس نیستند. قابلیت‌های یادگیری در فضای مجازی به‌طور جدی، اقتدار استادان و

دانسته‌اند. دیگر پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد دانشجویان پس از ورود به دانشگاه، تنها از حیث کنش‌های غیرآکادمیک متحول می‌شوند و چندان به کارکردها و رسالت‌های اساسی دانشگاه، که تولید دانش و انتقال آن و به‌عبارتی، کنش ارتباطی و گفت‌مانی است، دست نمی‌یابند (بهرمان، ۱۳۸۳). این امر نشان می‌دهد کل کارکرد کلاس درس، دستخوش تغییر شده است و کلاس درس به‌مثابه فضای آموزشی علمی از فرم افتاده و به تعبیری، کژقواره شده است. ضمن اینکه بازار اشتغال خواستار تجدیدنظر در مهارت‌های دانش‌آموختگان دانشگاهی است که به دانشجو می‌فهماند دانشگاه و کلاس درس را برای چه بخواهد و دانش و مهارت خود را در جایی بیرون از کلاس درس دنبال کند (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۹۶: ۹۰).

همان‌طور که اشاره شد، کلاس درس تنها یک فضای آموزشی نیست، بلکه فضایی اجتماعی است و نوعی فضای تعاملی میان دانشجویان به شمار می‌رود که از یک‌سو همه آنها با هم در تعامل‌اند و از سوی دیگر بین استاد و دانشجو ارتباط برقرار می‌شود. همسو با دیگر پژوهش‌ها (نظیر صمیم، ۱۳۹۶؛ باقری حیدری، ۱۳۹۳)، شواهد و یافته‌های ما بر «امتناع دانشجویان از فعالیت‌های جمعی و مشارکتی علمی» و کاهش نقش کلاس درس در شکل‌دهی به تعاملات بین فردی و جمعی دانشجویان دلالت دارد. به عبارت دیگر مگر در موارد استثنایی، کار گروهی و جمعی مشترک مبتنی بر علائق و سلیق دانشجویان در کلاس درس انجام نمی‌شود. بیشتر دانشجویان بنا به دلایل مختلفی که توضیح داده شد، تمایل و رغبت چندانی به انجام کار جمعی ندارند و سطح همکاری و به اشتراک گذاشتن دانش و تجربه در میان آنها بسیار پایین است. به‌علاوه، پیوندهای متقابل دانشجویان که موجب تشویق آنها به یادگیری می‌شود، ناچیز و ناپایدار است و بیشتر ماهیت غیرشناختی دارد، به‌طوری‌که به کنشگری رشته‌ای و علمی آنها منجر نمی‌شود. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد دانشجویان از منش اجتماعی استادان، در مقایسه با منش علمی و شیوه تدریس، رضایت بیشتری دارند که بیانگر تغییر ذائقه و انتظارات دانشجویان از کلاس

کلاس درس حضوری را به‌عنوان تنها منبع یادگیری به چالش کشیده و فرصت‌های بی‌نظیری را برای یادگیری دانشجویان و امکان‌های جدیدی را برای هویت‌یابی آنها در بیرون از کلاس درس فراهم کرده است.

این پژوهش نیز مانند هر پژوهش دیگری، محدودیت‌های خاصی دارد که در تحلیل نتایج و یافته‌ها باید به آن توجه کرد. اولاً پژوهش حاضر براساس مصاحبه‌ها با تعدادی از دانشجویان جامعه‌شناسی مقطع کارشناسی در یکی از دانشگاه‌های دولتی بزرگ انجام شده است و لزوماً معرف تجارب همه دانشجویان جامعه‌شناسی مقطع کارشناسی در دیگر دانشگاه‌های کوچک دولتی و یا حتی دانشگاه‌های غیردولتی نظیر دانشگاه آزاد، پیام نور، علمی-کاربردی و غیره نیست. به‌علاوه مشارکت‌کنندگان حاضر در این پژوهش، از میان دانشجویان دختر رشته جامعه‌شناسی انتخاب شده‌اند و طبیعتاً نمی‌توانند بیانگر و معرف دیدگاه‌ها و تجارب همه دانشجویان این رشته و این مقطع و به‌ویژه معدود پسرانی باشند که در این رشته در دانشگاه اصفهان تحصیل می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانشجویان پسر، نسبت به دختران، تجارب متفاوتی درباره کلاس درس دارند (صدیقیان، ۱۳۹۶؛ حبیب‌پور گنابی، ۱۳۹۶). علاوه بر این، در پژوهش حاضر برای فهم آنچه در کلاس‌های درس دانشگاهی می‌گذرد، صرفاً به دیدگاه دانشجویان و تجارب آنها رجوع شده و دیدگاه‌ها و تجارب دیگر ذی‌نفعان به‌ویژه استادان، مدیران دپارتمان‌ها، رؤسای دانشکده و دیگر دست‌اندرکاران توجه نشده است. پرواضح است که توجه به دیدگاه‌ها و نظرهای این ذی‌نفعان، درک عمیق‌تر و غنی‌تری را از کلاس‌های درس به وجود می‌آورد که امید است در پژوهش‌های آتی نیز به آنها توجه شود. در پایان اشاره می‌شود که با توجه به تحولات انجام‌شده در جامعه و نظام دانشگاهی، کلاس‌های درس دانشگاهی با چالش‌های جدی مواجه شده است. همچنین پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت کلاس‌های درس ارائه می‌شود؛ مانند توجه به نیازها، خواسته‌ها، ذائقه‌ها، عادت‌واره‌های متفاوت دانشجویان، توجه کاربردی‌سازی

دروس و مهارت‌آموزی، توجه به نیازها و تقاضاهای جامعه و بازار کار در تدوین سرفصل‌ها و محتوای آموزشی، توجه به دوره‌های توسعه حرفه‌ای استادان برای آشنایی با شیوه‌های جدید یاددهی و تدریس، توجه به روش‌های متنوع یادگیری الکترونیکی با اتکا به فناوری‌های نوین، برای رفع کاستی‌های روش‌های سنتی یادگیری، توجه ویژه به شیوه‌های آموزش و یادگیری جمعی، مسئله‌محور، تعاملی، مشارکتی، توجه به شیوه‌های متورینگ و شاگردپروری.

منابع فارسی

- ابراهیم‌آبادی، ح. (۱۳۹۶). *ابعاد روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تربیتی کلاس درس*. در کتاب *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی*، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ۴۹-۹۸
- اصغری، ف. (۱۳۹۶). *نارضايتی از کلاس درس*. در کتاب *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی*، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ۹۹-۱۳۶
- امینی، م.؛ رحیمی، ح. و کیانی، م. (۱۳۹۷). *ارزیابی فرهنگ کلاسی از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی کاشان*. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰ (۴)، ۳۱-۴۰.
- باقری‌حیدری، ف. (۱۳۹۳). *عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان با استادان*، مطالعه موردی دانشگاه‌های (آزاد، پیام نور و غیرانتفاعی). *جامعه‌شناسی ایران*، ۱۵ (۴)، ۱۵۳-۱۷۲
- برنامه درسی رشته جامعه‌شناسی، مقطع کارشناسی پیوسته. (۱۴۰۰). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. در دسترس در https://hes.msrt.ir/GetFile.php?ClassName=Education&FileIndex=_1665813491&URL=/T_Education/_1665813491_1.pdf
- بهروان، ح. (۱۳۸۳). *نقش مشارکت‌های اجتماعی و فرهنگی و احساس تغییرات فرهنگی*. *مطالعات جوانان*، ۶، ۲۶-۵۸

- بهمنی‌نژاد، ه. و جعفری، س. (۱۳۹۷). رابطهٔ جو کلاس درس و دستاورد تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش میانجی تعامل استاد - دانشجو و انگیزهٔ تحصیلی. *پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*، ۵ (۱۷)، ۱۴۳-۱۶۴.
- جعفرزاده، ا.؛ سلطانی، ا. و دانشمند، ب. (۱۴۰۰). تجربهٔ زیستهٔ اعضای هیئت علمی از تعامل استاد-دانشجو در محیط‌های دانشگاهی. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷ (۱)، ۱۹۳-۲۰۶.
- جویباری، ل.؛ سید قاسمی، ن. س.؛ تقوی، ا. و بیکی، ف. (۱۳۹۴). بررسی فرهنگ کلاسی از دیدگاه دانشجویان دانشکدهٔ پیراپزشکی و بهداشت دانشگاه علوم پزشکی گلستان. *آموزش پزشکی*، ۴ (۱)، ۴۴-۴۹.
- حبیب‌پور گتایی، ک. (۱۳۹۶). کلاس درس در دانشگاه‌های ایرانی: دوراهی جنسیتی. در کتاب *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی*، تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ۲۷۳-۳۳۸.
- خالصی، س.؛ کارگهی، ن. و آقاکییری، ح. (۱۴۰۰). عوامل مؤثر بر حضور در کلاس‌های درس نظری از دیدگاه دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۳ (۲)، ۵۳-۶۲.
- دلانتی، ج. (۱۳۸۶). *دانش در چالش: دانشگاه در جامعهٔ دانایی*، مترجم علی بختیاری‌زاده، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. *ذکایی، م. س. و اسماعیلی، م. ج.* (۱۳۹۵). *جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی*. پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- رضایی، ز.؛ کریمیان‌پور، غ.؛ وهابی، ا.؛ محبتی، ف.؛ گوپلی، آ.؛ حبیبی، ی.؛ و منصوری، ب. (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر حضور دانشجویان در کلاس درس از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کردستان. *پرستاری، مامایی و پیراپزشکی*، ۳ (۲)، ۳۰-۳۷.
- رفیع پور، ف. (۱۳۸۱). *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- شارع‌پور، م. (۱۳۹۵). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
- سراج‌زاده، س. ح.؛ جواهری، ف. و فیضی، ا. (۱۳۹۵). *نگرش‌ها و رفتار دانشجویان ۱۳۹۴: موج دوم پیمایش طولی نگرش‌ها و رفتار دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری*. تهران: مؤسسهٔ مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صدیقیان بیدگلی، آ. (۱۳۹۶). *کلاس درس در دانشگاه‌های ایران*. در کتاب *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی*، تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ۲۵-۴۸.
- صدیقیان بیدگلی، آ. (۱۳۹۷). *پیمایش کلاس درس دانشگاهی ۱۳۹۵*. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- صمیم، ر. (۱۳۹۶). *چطور کار جمعی در کلاس درس دانشگاهی ایرانی ناممکن می‌شود؟*. در کتاب *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی*، تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ۲۰۷-۲۴۰.
- عابدینی، م.؛ عباسی، ع.؛ مرتضوی، ف. و بیجاری، ب. (۱۳۹۱). «عوامل مؤثر در ارتباط بین استاد و دانشجو. *ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲ (۶)، ۴۳۹-۴۴۷.
- علیزاده، ا.؛ رضایی، ا. و محمدزاده، ع. (۱۴۰۰). *رابطهٔ ساختار کلاس درس با مشارکت فعال دانشجویان در دانشگاه: نقش میانجی‌گری خود کارآمدی تحصیلی*. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۸ (۴۱)، ۱۱۷-۱۳۵.
- قانع‌راد، م. ا. (۱۳۸۵). *تعاملات و ارتباطات در جامعهٔ علمی: بررسی موردی در رشتهٔ علوم اجتماعی*. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- کاظمی، ع. (۱۳۹۶). *روایت‌هایی از کلاس درس دانشگاهی تجربهٔ زیستهٔ استادان دانشگاه*. تهران: پژوهشکدهٔ مطالعات اجتماعی و فرهنگی.

- Education*, 39(1), 2-9.
- Asghari, F. (2016). *Dissatisfaction with the classroom*. In cultural and social studies in the university classroom, Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies. 99-136 [In Persian]
- Atkinson, M. P., Buck, A. R., & Hunt, A. N. (2009). Sociology of the college classroom: Applying sociological theory at the classroom level. *Teaching Sociology*, 37(3), 233-244.
- Bagheri Heidari, F. (2015). A study on the effective factors on the student's lecturer's communication in some Iranian Universities. *Iranian Journal of Sociology*, 15 (4), 153-172 [In Persian].
- Bahmaninejad, H., & Jafari, S. (2020). The relationship between classroom climate and academic achievement of students considering the role of teacher-student interaction and academic motivation. *Journal of Educational Leadership and Management*, 5 (17), 143-164 [In Persian]
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: Srehe & Open University Press.
- Behrvan, H. (2004). The role of social and cultural participation and the feeling of cultural changes. *Youth Studies Quarterly*, 6, 26-58 [In Persian]
- Biggs, J., & Moore, P. (1993). *The process of learning 3rd ed.* Australia: Prentice Hall.
- Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O. (2017). Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4, 1-8. doi: 10.1177/2333393617742282
- Braxton, J. M., & Bayer, A. E. (1999). *Faculty misconduct in collegiate teaching*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Canada, K., & Pringle, R. (1995). The role of gender in college classroom interactions: A social context approach. *Sociology of Education*, 68(3), 161-86.
- Colbeck, C. L., Cabrera, A. F., & Terenzini, P. T. (2000). Learning professional confidence: Linking teaching practices, students' self-perceptions, and gender. *The Review of Higher Education*, 24(2), 173-191.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among the five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delanty, J. (2007). *Challenging knowledge: university in knowledge society*, translated by Ali Bakhtiarzadeh, Cultural and Social Studies Research Institute, Ministry of Science, Research and Technology [In Persian].
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (4th ed.), Chicago: Rand McNally.
- کاظمی، ع.؛ ابراهیم‌آبادی، ح.؛ اصغری، ف.؛ نجاتی حسینی، س.م.؛ صدیقیان بیدگلی، آ.؛ صمیم، ر. و حبیب‌پور گنجابی، ک. (۱۳۹۶). *مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- مادر شاهیان، ف.؛ حسن‌آبادی، م. و خزایی، س. (۱۳۹۲). *مقایسه نگرش نسبت به حضور در کلاس درس و نمرات دروس دانشجویان دارا و فاقد غیبت. ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳ (۱۰)، ۸۴۰-۸۴۹.
- نجاتی حسینی، س. م. (۱۳۹۶). *تبارشناسی کلاس درس در ایران: تجربه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته. تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- نواح، ع.؛ رضادوست، ک. و پورترکارونی، م. (۱۳۹۶). *بررسی عوامل مؤثر بر تعاملات و ارتباطات دانشجویان و استادان. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۶)، ۴۱-۲۵.
- همتی، ر. و صادقی، ا. (۱۳۹۷). *تحلیلی بر فرسودگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان. مسائل اجتماعی ایران*، ۹ (۲)، ۲۳۳-۲۵۷.
- همتی، ر. (۱۳۹۷). *علم، دانشگاه و جامعه، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.

References

- Abedini, M. R., Abassi, A., Mortazavi, F., & Bijari, B. (2012). Student's viewpoint of factors affecting teacher-students communication, A Study in Birjand University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 12 (6), 439 [In Persian]
- Alizadeh, A., Rezaiee, A., & Mohammadzadeh, A. (2021). Relationship between classroom structure and students' academic engagement mediated by academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18 (41), 117-135 [In Persian]
- Amini, M., Rahimi, H., & Kiani, M. (2019) The Evaluation of class culture from the viewpoint of students at Kahriz University of Medical Sciences. *Research In Medical Education*, 10 (4), 31-40 [In Persian]
- Anderson, J. A. (1988). Cognitive styles and multicultural populations. *Journal of Teacher*

- Hemmati, R., & Sadeghi, A. (2019). Analysis of academic burnout among University students. *Journal of Social Problems of Iran*, 9 (2), 233-257 [In Persian].
- Hemmti, R. (2017). *Science, university and society*, Tehran: Research Center for Social and Cultural Studies [In Persian].
- Jafarzadeh, A., Soltani, A., & Daneshmand, B. (2021). Faculty members' lived experience of faculty-student interaction in the academic environments. *Journal of Sociology of Education*, 7 (1), 193-206 [In Persian].
- Jouybari, L., Seyyedghasemi, N.S., Taghavi, A., & Baiky, F. (2016). The perspective of students toward class culture between students of paramedical and health faculty in golestan University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education*, 4 (1), 44-49 [In Persian].
- Kazemi, A. (2016). *Narratives from the university classroom, the lived experience of university professors*, Tehran, Research Institute of Social and Cultural Studies [In Persian].
- Kazemi, A., Sedighian Bidgholi, A., Ebrahim Abadi, H., Asghari, F., Nejati Hoseini, S. A., Samim, R., Rahmani, J., & Habibpour Ghotabi, K. (2016). *Cultural and social studies in the University classroom*, Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies [In Persian].
- Khalsi, S., Kargehi N., & Agha Kabiri H. (2021). Effective factors on attendance in theoretical classes from students' point of view. *Journal of Research In Medical Science Education*, 13 (2), 53-62 [In Persian].
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Latifnejad Roudsari, R. (2019). Qualitative description: A less sophisticated approach for junior qualitative researchers. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 7(4), 1856-1857.
- Lewin, K. (1936). *Principals of topological psychology*. New York: Ronald Press Co
- LoBiondo-Wood, G., & Haber, J. (2014). *Nursing research, methods and critical appraisal for evidence-based practice* (8th ed.). St. Louis, MI: Mosby
- Lorsbach, A., & Tobin, K. (1995). Toward a critical approach to the study of learning environments in science classrooms. *Research in Science Education*, 25, 19-32. <https://doi.org/10.1007/BF02356457>
- Madarshahian, F., Hassanabadi, M., & Khazaei, S. (2014). Comparison of attitude toward attendance in class sessions and grades of courses for students with and without absence. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (10), 840-850 [In Persian].
- of research on teaching (3r Ed.) (pp. 255-296). New York: MacMillan.
- Dunn, R., & Griggs, S.A. (1995). *Multiculturalism and Learning Style – Teaching and Counseling Adolescents*. Connecticut: Praeger.
- Ebrahimabadi, H. (2016). *Psychological, sociological and educational dimensions of the classroom*. In cultural and social studies in the university classroom, Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies. 49-98 [In Persian].
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: studnnts' and profsssors' contributions to studnnts' snlnrce. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96.
- Fraser, B. (1986). *Classroom environment*. New York: Croom Helm, 51 Washington Street.
- Fraser, B. J., & Hebert, H. J. (1991). *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Britain: Per Gamon Press Oxford (UK).
- Friedman, K., & Rosenberg, K. (2007). Performing identities in the classroom: teaching jewish womnn's studsss. *Teaching Sociology*, 35(4), 315-33.
- Fritschner, L. M. (2000). Inside the undergraduate college classroom: Faculty and students differ on the meaning of student participation. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 342-62.
- Ghanei Rad, M. A. (2016). *Interactions and communication in the scientific community: A case study in the field of social sciences*. Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies. Ministry of Science, Research and Technology [In Persian].
- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The classroom group as a unique social system. *National Society for Studies in Education Year Book*, 59, 53-82.
- Goodwin, L. D., & Stevens, E. A. (1993). The nflunnce of gnndrr on univrrsity faculty membrrs' prrcpeptions of "good" teachnrg. *Journal of Higher Education*, 64(2), 166-185.
- Habibpour Gatebi, K. (2016). *Classroom in Iranian Universities: Gender dilemma*. In cultural and social studies in the university classroom, Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies P 273-338 [In Persian].
- Halasz, J. R., & Kaufman, P. (2008). Sociology as pedagogy: How ideas from the discipline can inform teaching and learning. *Teaching Sociology*, 36(4), 301-317.
- Hall, R. M., & Sandler, B. (1982). *The classroom climate: A chilly one for women?* (Project on the Status and Education of Women). Washington, DC: Association of American Colleges.
- Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85-100.

- Sharapour, M. (2015). *Sociology of education*. Tehran. Samt Publisher [In Persian].
- Siddigian Bidgholi, A. (2016). *Classroom in Iranian Universities*. In *cultural and social studies in the university classroom*, Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies [In Persian].
- Siddigian Bidgholi, A. (2018). *University classroom survey 2015*. Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies [In Persian].
- Sirajzadeh, S. H.; Javaheri, F., & Faizi, A. (2015). *Attitudes and behavior of students 2014: The second wave of longitudinal survey of attitudes and behavior of students of public universities under the administration of Tehran Ministry of Science, Research and Technology*: Institute of Cultural and Social Studies. [In Persian].
- Sociology Curriculum, Continuous Undergraduate Degree. (2021). *Ministry of science, research and technology, higher education development and planning council*. Accessible https://hes.msrt.ir/GetFile.php?ClassName=Education&FileIndex=_1665813491&URL=/T_Education/_1665813491_1.pdf [In Persian]
- Stern, G. G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Terenzini, P. T., Theophilides, C., & Lorang, W. (1984). Influences on students' perceptions of their academic skill development during college. *Journal of Higher Education*, 55(5), 621-636.
- Thorne, S. (2016). *Interpretive description: Qualitative research for applied practice* (2nd ed.). New York, NY: Routledge
- Walberg, H. (1974). *Evaluating educational environments*. Beralay, CA, McCutcha.
- Zokaei, M. S., & Esmaili, M. C (2016). *Youth and academic alienation*. Institute of Cultural and Social Studies. Tehran, Ministry of Science, Research and Technology [In Persian].
- Malik, R. H., & Rizvi, A. A. (2018). Effect of Classroom learning environment on students' academic achievement in mathematics at secondary level. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 207-218.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Manual classroom environment scale*. California: Consulting Psychologist Press, Palo Alto.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D. J., & Dugan, K. B. (1996). Sexism in graduate school classrooms: Consequences for students and faculty. *Gender and Society*, 10(3), 330-50.
- Navah, A., Rezadoost, K., & Tarkarouni, M. P. (2012). Evaluation of sociological factors affecting student's interactions and relationships with faculty members. *Quarterly Journal of Research and Planing in Higher Education*, 18 (1), 25-41 [In Persian]
- Nejat Hosseini, S. M. (2016). *Classroom genealogy in Iran: historical experiences and lived experiences*. Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies [In Persian]
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice: The definitive text of qualitative inquiry frameworks and options* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rafipour, F. (2012). *Obstacles to Iran's scientific growth and its solutions*. Tehran. Publishing company [In Persian]
- Randhawa, B. S., & Fu, L. L. W. (1973). Assessment and effect of some classroom environment variables. *Review of Educational Research*, 43(3), 303-321. <https://doi.org/10.3102/00346543043003303>
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Rezaei, Z., Karimianpour, G., Vahabi, A., Mohabati, F., Gavili, A., Habibi, Y., & Mansouri, B. (2017). Frequency of class attendance among university students and factors influencing it from the viewpoints of students in Kurdistan University of Medical Sciences. *Scientific Journal of Nursing, Midwifery and Paramedical Faculty*, 3 (2), 30-37 [In Persian].
- Roberts, K. A. (2002). Teaching deep structure learning and constructions of the classroom. *Teaching Sociology*, 30(1), 1-25.
- Samim, R. (2016). *How collective work becomes impossible in Iranian university classroom*. In *cultural and social studies in the university classroom*, Tehran: Research Institute of Social and Cultural Studies P 207-240 [In Persian]
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.