

مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۲۰

صدیقه خوش‌دامن^۱

محسن آیتی^۲

چکیده

نگاه فرهنگی به مطالعات آموزش عالی از جمله منظرهایی است که اخیراً مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته، و موجب تولد فصل جدیدی از مطالعات بر محور فرهنگ دانشگاهی گردیده است. فرهنگ آموزش و یادگیری، وجهی از این مطالعات است که فرهنگ جاری در آموزش عالی را از منظر باورها و اعتقادات اعضای هیأت علمی به فرایند یاددهی - یادگیری مورد شناسایی قرار می‌دهد. ارتباط متقابل فرهنگ و آموزش موجب می‌شود فرهنگ بتواند در بستر زمان حرکت کند و از نسلی به نسل بعد منتقل شود. در جریان این انتقال و در بستر حرکت‌های فرهنگی ممکن است ارزش‌ها و هنجارها دستخوش تغییر و تحول شوند و موجب تفاوت بین نسل‌ها گردند به گونه‌ای که سخن از تحولات بین نسلی به میان بیاید. بدین ترتیب، مطالعه‌ی فرهنگ آموزش و یادگیری در بین دو نسل اعضای هیأت علمی توجیه‌پذیر و بلکه ضرورت می‌یابد. در راستای شناسایی فرهنگ مذکور و از منظر "نقش استاد" به عنوان یکی از مؤلفه‌های آموزش و یادگیری، این دو پرسش مطرح گردید که، رسالت خود را به عنوان استاد دانشگاه در چه می‌بینید؟ روابط خود با دانشجویان را چگونه توصیف می‌کنید؟ در این راستا، با استفاده از رویکرد کیفی (روش مردم‌نگاری) و بر اساس نمونه‌گیری هدفمند، ادراکات ۲۶ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند شناسایی شد. داده‌ها از طریق ابزار مصاحبه عمیق نیمه

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه بیرجند. نویسنده مسؤو

sedighekhoshdaman@yahoo.com

mayati@birjand.ac.ir

۲. دانشیار علوم تربیتی دانشگاه بیرجند.

ساختار یافته جمع‌آوری و با استفاده از روش کدگذاری مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بودند که اعضای هیأت علمی دو نسل دارای ادراکات متفاوتی نسبت به "وظایف استاد" و "روابط استاد - دانشجو" می‌باشند.

واژگان کلیدی: فرهنگ، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ آموزش و یادگیری، مردم‌نگاری.

مقدمه

مفهوم "فرهنگ" از جمله مفاهیمی است که در دهه‌های اخیر قدم به حوزه تعلیم و تربیت به صورتی عام و آموزش و یادگیری به گونه‌ای خاص نهاده است. مبنای مطالعه ارتباط فرهنگ آموزش و یادگیری، برگرفته از رشته انسان‌شناسی (با شیوه مردم‌نگاری)^۱ و رشته مطالعات اجتماعی - فرهنگی برخاسته از نظریه ویگوتسکی^۲ است. ویگوتسکی در اوایل دهه ۱۹۲۰، در پاسخ به مطالعه برنامه‌ای پیازه در ارائه قالب‌ها و مراحل استدلال و تفکر، اظهار داشت موضع مطالعات یادگیری باید در زمینه تاریخی و فرهنگی یادگیرنده باشد نه در حوزه جهان طبیعی او (Kumpulainen & Renshaw, 2007: 111)، زیرا فرهنگ و شناخت، فعالیت‌های پویایی هستند که نمی‌توان آن‌ها را از یکدیگر جدا نمود. به عقیده وی حیات ذهنی افراد به وسیله فعالیت‌های اجتماعی شکل می‌گیرد که در آن مشارکت می‌جویند. بنابراین بافت اجتماعی نقش مهمی در یادگیری دارد (سیف، ۱۳۷۹: ۲۱۷).

پژوهش‌های مردم‌نگاران در حوزه یادگیری نیز در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، و از زمانی آغاز شد که این پژوهشگران رویکرد خود از فردگرایی و تبیین نشانه شناختی موفقیت و شکست یادگیری به شناخت شباهت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی میان خانه و محیط آموزشی تغییر دادند و فرهنگ را به عنوان متغیر مستقل مؤثر بر یادگیری مورد شناسایی قرار دادند. فرهنگ در این دیدگاه یک منبع واقع‌شدنی از دانش و تجربه بود که یادگیرندگان برای درک جهان اجتماعی و مادی خود و مشارکت در این جهان آن را بکار می‌بردند. در همین

1. Ethnographic
2. Vygotsky

زمینه مطالعات اوگبو^۱ (۱۹۸۳)، هیث^۲ (۱۹۸۳) و فیلیپس^۳ (۱۹۸۳) نیز نشان دادند که، فرهنگ و یادگیری از یکدیگر جدا نیستند. مطالعه یادگیری، تأکید بر تجارب و ادراکات اعضای جامعه و فرایندهای تعاملی ایجاد کننده و نگهدارنده این تجارب و ادراکات است به گونه‌ای که یادگیری فرایند فرهنگ‌آموزی در تجارب متنوع اجتماعی دانسته می‌شود (Kumpulainen & Renshaw, 2007: 110- 111).

همزمان با حوزه انسان‌شناسی در دهه ۱۹۸۰، در حوزه روانشناسی فرهنگی نیز نظریه "شناخت موقعیتی"^۴ به عنوان واکنشی به نظریه پردازش اطلاعات پا به عرصه ظهور نهاد. طرفداران این نظریه، که نخستین بار توسط ژین لیو^۵ بدین نام خوانده شد نیز بر این عقیده‌اند که یادگیری در خلأ و به دور از تعاملات اجتماعی شکل نمی‌گیرد، بلکه تابعی است از فعالیت، بافت (محیط و جهان) و فرهنگ (صفایی موحد، ۱۳۹۱: ۹۱). این گروه از روانشناسان معتقدند دانش همچون ماده‌ای نیست که بتوان آن را در نقطه‌ای تولید کرد، سپس بسته‌بندی نمود و آن را برای ارائه به نقطه‌ای دیگر انتقال داد، بلکه از تعامل بین فرد و فرهنگ است که دانش شکل گرفته و معنا می‌یابد (Seely Brown, 1989: 35).

علاوه بر حوزه‌های انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روانشناسی و گسترش شواهد تأثیر فرهنگ بر یادگیری در دهه ۱۹۹۰-۱۹۸۰، این مبحث به حوزه تعلیم و تربیت هم کشانده شد و موجب گردید متخصصان تعلیم و تربیت نظیر کول^۶ (۱۹۷۴)، ورچ^۷ (۱۹۸۵) و برونر^۸ (۱۹۸۴)، فرایند یادگیری را به عنوان کارآموزی فرهنگی در تجارب اجتماعی؛ تفکر را به عنوان فرایند محاوره‌ای تسهیل شده از طریق ابزارهای فرهنگی و فرایندهای اجتماعی و فرهنگ را به عنوان شیوه مشترک زندگی در اجتماعاتی که از طریق بکارگیری ابزارهای فرهنگی، فناوری‌ها، مصنوعات و مفاهیم به طور مستمر بازسازی می‌شود، تلقی کنند

-
1. Ogbu
 2. Heath
 3. Philips
 4. Situated cognition
 5. Jean lave
 6. Cole
 7. Wertsch
 8. Bruner

(Kumpulainen & Renshaw, 2007: 110-112)

برونر (۱۹۹۶، نقل در فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۹) بیشتر از هر صاحب‌نظر دیگری در حوزه تعلیم و تربیت به تأثیر فرهنگ بر آموزش و یادگیری پرداخت. برونر بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیت‌های فرهنگی قرار گرفته است و همواره بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است. از این‌رو، یادگیری تابع فرصت‌ها و امکان‌هایی است که موقعیت‌های فرهنگی برای ما فراهم می‌سازند. موقعیت‌های فرهنگی انباشته از معانی هستند و معانی در یک فرایند مستمر تأویل و تفسیر واقعیت‌ها در ذهن آدمی بوجود می‌آیند. بر همین اساس است که او معتقد است برای تجزیه و تحلیل آموزش در بستر فرهنگ و تبیین فرهنگ آموزش و یادگیری باید دو رویکرد درباره ذهن انسان و طرز عمل آن را از یکدیگر جدا بدانیم؛

الف) رویکرد محاسباتی

ب) رویکرد فرهنگی.

طبق رویکرد محاسباتی به آموزش و یادگیری، یادگیری همان پردازش اطلاعات در ذهن است در حالی که در رویکرد فرهنگی مناسبات فرهنگی هر جامعه و به قول برونر داستان‌های فرهنگی زمینه تفسیر و فهم پیچیدگی‌های جامعه را فراهم می‌کنند و موجب یادگیری می‌شوند (سرکارآرانی، ۱۳۸۹: ۱۲). دیدگاهی که برونر انتخاب و به نحو دقیق به تشریح آن می‌پردازد فرهنگ‌گرایی است، زیرا رویکردها و روش‌های آموزشی و تربیتی، بدون توجه به موقعیت فرهنگی و اجتماعی در عمل ناکارآمدی‌هایی را برای نظام آموزشی به بار می‌آورد. در واقع، باید بر این نکته اذعان نمود که نظریه‌های آموزش و یادگیری، مفاهیم اساسی خود را از فرهنگ و اندیشه‌های غالب در هر جامعه می‌گیرند و در بستر فرهنگی و اجتماعی آن‌ها به بار می‌نشینند. بنابراین میزان اثربخشی نظریه‌های آموزش و یادگیری، تنها با بررسی آن‌ها در بستر فرهنگی - اجتماعی جامعه‌ای که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرند امکان‌پذیر می‌باشد (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۸).

بیان مسأله

جوامع و گروه‌های مختلف اجتماعی آداب و رسوم، عقاید، افکار، ارزش‌ها و شیوه‌های خاصی از زندگی دارند که اصطلاحاً فرهنگ نامیده می‌شود. طبق اولین تعریف تقریباً جامع از فرهنگ که توسط تیلور^۱ (۱۸۷۱، نقل در تقوی، ۱۳۸۵: ۲۵) ارائه گردید، فرهنگ، مجموعه پیچیده‌ای از علوم، دانش‌ها، هنرها، افکار و اعتقادات، آداب و رسوم و سنت‌ها و به طور خلاصه کلیه آموخته‌ها و عاداتی است که انسان به عنوان عضوی از جامعه اخذ می‌کند و از نسلی به نسل بعد انتقال می‌دهد.

هر سازمانی فرهنگ خاص خود را دارد، و دانشگاه به عنوان یکی از اصلی‌ترین و کلیدی‌ترین مراکز تربیت انسانی نیز، همچون دیگر سازمان‌ها دارای فرهنگ خاص خود است (احمدی، سعادت‌مند و لیث صفار، ۱۳۸۹: ۱۰). فرهنگ حاکم بر دانشگاه موجب می‌شود رابطه بین اهالی جامعه علمی صرفاً یک رابطه ذهنی و فنی نباشد بلکه نوعی رابطه نمادین، هنجاری، وجودی و ارتباطی باشد که موجب شکل‌گیری سنت‌های معناداری می‌شود سنت‌هایی که ریشه در حس‌های مشترک و الگوهای زیست شده تعاملی دارند و فرهنگ دانشگاهی^۲ را بوجود می‌آورند (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۱۲۵).

فرهنگ دانشگاهی دارای مؤلفه‌ها و زیرفرهنگ‌هایی است که فرهنگ آموزش و یادگیری از آن جمله است. فرهنگ آموزش و یادگیری شامل باورها، نگرش‌ها، هنجارها و رفتارهایی است که در مورد آموزش و یادگیری وجود دارد و دارای ابعاد متعددی است که برخی از آن‌ها مربوط به اهداف آموزش (یادگیری مادام‌العمر/ تقویت نگرش نمره‌گرایی)، موقعیت آموزش (پژوهش محور/ آموزش محور)، محور آموزش (استاد محور/ دانشجو محور) تلقی از علم و آموزش (ستایش‌گرایانه/ توسعه طلبانه، مدرک سالاری/ مدرک‌گرایی، فرایند و امری تعاملی/ مقوله‌ای شناختی و نوعی محصول)، روش آموزش (مشارکتی/ غیر مشارکتی یادگیری منفعل، ایستا و اقتدار‌گرایانه/ یادگیری فعال، باز اندیشانه، تفکر انتقادی و آموزش خلاقیت/ یادگیری طوطی وار و حفظ کردن)، نقش استاد (روابط اقتدار‌گرایانه بین استاد و دانشجو/ استاد به عنوان تسهیل کننده دانش) شیوه‌ها و اسلوب فکری

1. Taylor

2. Academic culture

دانشجویان (عدم اعتماد به نفس در بیان عقاید، ضعف روحیه همکاری، ضعف روحیه پرسشگری، فقدان انگیزه دانشجویان برای تلاش و سخت کوشی در راه علم) می‌باشد (بقائی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸: ۱۸۲).

آموزش و یادگیری در فرایندی از مناسبات اجتماعی پیچیده که تجلی باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و کیفیت رفتار انسان‌هاست، شکل می‌گیرد. بنابراین کیفیت فرایند آموزش و یادگیری به قابلیت فرهنگ‌های یادگیری و کیفیت تقاضای اجتماعی برای آموزش وابسته است (سرکارآرانی، ۱۳۸۹: ۱۱). از این‌رو، ارتباط فرهنگ و آموزش یک ارتباط دو سویه، است زیرا اولاً ماهیت فرهنگ ایجاب می‌کند که قابل یاددهی - یادگیری باشد و ثانیاً ماهیت آموزش ایجاب می‌کند که فعالیتی فرهنگی محسوب شود (خاکباز، ۱۳۸۹: ۲۹). در واقع، فرهنگ امری است که از راه جامعه‌پذیری و فرهنگ‌یابی، از نسلی به نسل بعد آموزش داده می‌شود. اکتسابی بودن فرهنگ، آن را به امری آموزشی تبدیل می‌کند و از این راه پیوندی ناگسستنی بین آموزش و فرهنگ ایجاد می‌شود (فاضلی، ۱۳۹۰: ۳۳). ماهیت آموزشی فرهنگ موجب می‌شود فرهنگ بتواند در بستر زمان حرکت کند و از نسلی به نسل بعد منتقل شود. در جریان این انتقال و در بستر حرکت‌های فرهنگی، ممکن است ارزش‌ها و هنجارها دستخوش تغییر و تحول شوند و موجب تفاوت بین نسل‌ها گردند به گونه‌ای که سخن از تحولات بین نسلی به میان بیاید. بدین ترتیب مطالعه‌ی فرهنگ آموزش و یادگیری در بین دو نسل اعضاء هیأت علمی دانشگاه توجیه‌پذیر و بلکه ضرورت می‌یابد. از سوی دیگر، با در نظر داشتن این اصل که اساسی‌ترین عامل برای ایجاد شرایط مطلوب به منظور تحقق هدف‌های آموزشی و موفقیت در فرایند یاددهی - یادگیری، ایمان به "رسالت استاد" و تأثیرگذاری بر فراگیران است (Gillespie, 2005). نقل در هرندی‌زاده، نعیمی و پزشکی راد، ۱۳۸۹: ۴۲) لذا در پژوهش حاضر باورها، ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به دو نسل اعضاء هیأت علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد، به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ آموزش و یادگیری، مورد شناسایی و تحلیل قرار گرفت. در راستای شناسایی فرهنگ مذکور، این پرسش مطرح گردید که، آیا تفاوتی بین اعضاء هیأت علمی باسابقه و تازه استخدام در فرهنگ آموزش و یادگیری با تأکید بر نقش استاد

وجود دارد یا خیر؟ در واقع در این پژوهش تلاش گردید، با در نظر داشتن بافت اجتماعی و فرهنگی دانشگاه بیرجند که در آن فرایند یاددهی - یادگیری روی می‌دهد بدین پرسش پاسخ داده شود که، آیا دیدگاه و نوع نگاه اعضای هیأت علمی باسابقه و تازه استخدام نسبت به نقش استاد و نوع روابط ایشان با دانشجویان تفاوت وجود دارد یا خیر؟

پیشینه پژوهش

مقوله‌ی فرهنگ آموزش و یادگیری در تحلیل فرهنگ دانشگاهی از جمله مقوله‌هایی است که کمتر مورد توجه این حوزه مطالعاتی قرار گرفته است. متأسفانه در مطالعات داخلی، تاکنون مطالعه جامعی در این زمینه صورت نگرفته و در مطالعات صورت گرفته نیز، از این مقوله به صورت کلی در عناوین پژوهش‌ها و یا به عنوان یک ویژگی عام در آموزش عالی بهره جسته‌اند. با این وجود، این‌گونه مطالعات را نیز می‌توان به عنوان قدم نخست در بیان و تشریح فرهنگ آموزش و یادگیری بسیار راه‌گشا قلمداد نمود. در همین زمینه، می‌توان به پژوهشی تطبیقی که به نقش فرهنگ در تفاوت میان دانشگاه‌های ایران و بریتانیا از منظر آموزش و یادگیری پرداخته شده است اشاره نمود (فاضلی، ۱۳۸۲: ۱۱۵). در این پژوهش، محقق براساس تجربه زیسته خود و شیوه خود مردم‌نگاری، به بیان تفاوت فرهنگ آموزش و یادگیری ایران و بریتانیا اشاره می‌کند و به ذکر هشت تفاوت آشکار میان فرهنگ آموزش و یادگیری این دو کشور می‌پردازد. براساس نتایج پژوهش، فرهنگ آموزش و یادگیری در ایران واجد ویژگی‌هایی به شرح زیر است:

- فرایند آموزش "استاد - محور" است.

- آموزش و پژوهش "دولت/ نخبه محور" است و رشته‌ها و دوره‌ها بر مبنای برنامه‌ریزی متمرکز دولت و نخبگان و به شیوه مکانیکی و "بالا به پایین" تعیین می‌شوند.

- آموزش در ایران اقتدارگرایانه، غیرمشارکتی، تک‌صدایی و یادگیری منفعل، ایستا و

غیربازتابی است.

- در نظام دانشگاهی ایران، دانشجو و علایق و فردیت او نقش ثانویه در آموزش دارند.

- در نظام معرفت شناختی دانشگاه ایرانی، علم نوعی "محصول" و مقوله‌ای "شناختی"

تلقی می‌شود که می‌توان آن را مانند کالا وارد کرد و مانند کالا مبادله و مصرف نمود.

- تفکر علمی در ایران عمدتاً "توضیحی" و "ستایش‌گرایانه" است و آموزش عالی ایران کمتر اجازه رشد اندیشه انتقادی و تحلیلی را به عضو اجتماع علمی و دانشگاهی می‌دهد.

- در ایران "تفکیک نهادی" بین نهادهای سیاست، دولت، فرهنگ، آموزش و دانشگاه مشخص نیست.

یافته‌های پژوهش مهram و دیگران (۱۳۸۶) نیز نشان می‌دهند که مواردی چون ارزش هویت دینی، ملی، علمی، امید به آینده، خویش‌داری و مسؤولیت‌پذیری در دانشجویان کاهش یافته و مواردی چون هویت اعتیاد‌پذیر، به کارگیری قواعد بازی، تقلب، بی‌پروایی در مواجهه با جنس مخالف در آنان رشد داشته است. این پژوهشگران معتقدند بر خلاف آنچه که از تحصیل در نظام دانشگاهی به عنوان مرکزی در جهت تعلیم و تربیت انتظار می‌رود، دانشجویان به عنوان محصولات نظام از ارزش‌های والای مورد انتظار فاصله گرفته و تغییرات قابل توجهی می‌یابند. این وضعیت می‌تواند ریشه در مؤلفه‌های مختلف نظام دانشگاهی اعم از استاد، روش تدریس، شیوه‌ی ارزشیابی، زمان‌بندی، محتوای ارائه شده، مکان تدریس، گروه دانشجویان، و وسایل و منابع آموزشی داشته باشد. تأکید استادان و تمرکز بیشتر سؤالات آزمون‌ها بر قوه حافظه، استیلای سخنرانی و منفعل بودن دانشجویان به عنوان کسانی که نقش اصلی یادگیری را بر عهده دارند، کاهش شدید انگیزه تحصیل به علت مأیوس شدن دانشجویان از کسب شغل و درآمد مناسب پس از تحصیل، انتظار غیرواقعی برخی استادان از دانشجویان و افراط و تفریط در آن، انعطاف استادان و عدول از ملاک‌های بایسته ارزشیابی در نمره‌دهی و قضاوت، و عدم وجود روحیه نقد و سطحی‌نگری به تکالیف، از جمله عوامل مؤثری قلمداد می‌شوند که قابلیت کاوش بیشتر به عنوان موارد اثرگذار بر کاهش جنبه‌های بایسته هویت علمی را دارا هستند.

در واقع، بررسی پیشینه‌هایی از این دست نشان می‌دهند که نوعی خودآگاهی انتقادی نسبت به آموزش عالی و ابعاد مختلف فرهنگ دانشگاهی در ایران در حال شکل گرفتن است، زیرا نگاه گذشته در ایران به مسائل آموزش عالی و دانشگاه‌ها عمدتاً نگاهی کمی‌گرا و کلی بود که در آن تأکید بسیاری بر وجوه مادی و سخت‌افزاری دانشگاه مانند فضای

کالبدی، امکانات و بودجه می‌گردید و بالعکس، وجوه نمادی و غیرمادی ارزش‌ها، هنجارها، نمادها و به طور کلی نظام معنایی مغفول می‌ماند و طی آن سازوکارهای درونی و طرز عمل کنشگران دانشگاهی (دانشجو، استاد و کارمندان اداری دانشگاه) کمتر دیده می‌شد. در چنین وضعیتی بحث رویکردها و روش‌های آموزش و یادگیری - یاددهی نیز اساساً جایگاهی در گفتمان دانشگاه نداشتند و در صورت مطرح شدن نیز به مقولات و امور مادی، کمی، سخت‌افزارانه و اداری محدود می‌شدند. اما اکنون در پرتو رویکرد فرهنگی به دانشگاه و آموزش، می‌توان شاهد توجه هر چه بیشتر به این جنبه از نهاد دانشگاه گردید (فاضلی، ۱۳۹۱: ۱۶۴).

روش پژوهش

پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت موضوع مورد مطالعه، در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش مردم‌نگاری صورت پذیرفته است، زیرا رویکرد کیفی مستلزم نوعی نگاه امیک^۱ (نگاه درون) به پدیده‌های مورد نظر است و موجب می‌گردد پژوهشگر با استفاده از مقولات فکری گروه مورد تحقیق، به توصیف نگرش و رفتارهای آن گروه بپردازد (محمدی، ۱۳۹۰: ۱۶). از سوی دیگر، اگر چه این رویکرد دارای ابعاد و گرایش‌های (پدیدارشناسی، نظریه‌مبنایی، مردم‌نگاری، مطالعه موردی و شرح حال نویسی) متعدد و متنوعی است که نشانه‌ای از انعطاف‌پذیری این رویکرد پژوهشی است، اما جهت‌شناسایی پدیده پیچیده‌ای مانند فرهنگ، هیچ سنت پژوهشی به قوت مردم‌نگاری نیست، زیرا جهت‌گیری کل‌نگر آن، پژوهشگران را قادر می‌سازد عناصر مختلف فرهنگ را مورد شناسایی قرار دهند و با واردکردن آن عناصر در الگوهای منسجم فرهنگی، به توصیف و تفسیر آن فرهنگ بپردازند (گال، بورگ و کال، ۱۳۸۳: ۱۱۵).

مردم‌نگاری بدنبال کشف الگوهای فرهنگی موجود در رفتار آدمی است. بر این اساس، مردم‌نگاران به بررسی اعضای یک فرهنگ می‌پردازند تا معین کنند چگونه رفتار اعضای یک فرهنگ نشان‌دهنده ارزش‌ها، عقاید، آداب، امور ممنوع (محرمات) و سایر جنبه‌هایی است که معمولاً در فرهنگ آن‌ها دیده می‌شود (Aldiabat & Navenec, 2011: 3).

از این رو باید گفت که، فرهنگ مفهوم محوری پژوهش‌های مردم‌نگارانه است و در بسیاری از تحقیقات مربوط به فرهنگ، استفاده از این شیوه مشاهده می‌گردد. بدین ترتیب، این پژوهش با الهام از رویکرد کیفی و شیوه مردم‌نگاری صورت گرفته و داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته جمع‌آوری، و با استفاده از روش کدگذاری در دو مرحله (کد گذاری باز و محوری) مورد تحلیل واقع گردیده است (کدگذاری، روش مقوله‌بندی سه سطحی است که توسط گلیرز و استراوس^۱ به منظور تحلیل داده روایی ابداع شده است). در این پژوهش، کدگذاری تا سطح دوم این روش و به صورت زیر انجام شده است:

- انجام مصاحبه و پیاده نمودن مصاحبه‌ها روی کاغذ.
 - کدگذاری باز (شامل خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه).
 - کدگذاری محوری (شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیرطبقات و تشکیل طبقات نهایی).
- پس از انجام مراحل بالا و در نهایت امر، سعی بر آن گردید که توصیف فرهنگی از مقوله مورد نظر (نقش استاد) ارائه گردد.

گروه هدف

جامعه این پژوهش، شامل کلیه اعضای هیأت علمی دانشگاه سراسری بیرجند (۱۰۴ نفر) می‌باشند. با توجه به این که هدف پژوهش حاضر مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری میان دو نسل اعضای هیأت علمی (هیأت علمی با سابقه و تازه استخدام شده) از منظر نقش استاد بود و نیاز به آن داشت که سابقه این افراد بدست آید و با مراجعه به دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه، اسامی این افراد استخراج گردید. باید گفت در این پژوهش اعضای هیأت علمی که دارای سابقه تدریس ۲۰ سال به بالا بودند به عنوان اعضای هیأت علمی با سابقه در نظر گرفته شدند و اعضای هیأت علمی که دارای سابقه تدریس ۵ سال به پایین

بودند به عنوان اعضای هیأت علمی تازه کار انتخاب گردیدند (باسابقه‌ترین عضو هیأت علمی دانشگاه بیرجند دارای سابقه تدریس ۳۰ سال و کم سابقه‌ترین عضو هیأت علمی این دانشگاه دارای سابقه تدریس یک ترم یا یک سال بود). سپس به روش نمونه‌گیری هدفمند تعداد ۲۶ نفر (۱۴ نفر هیأت علمی باسابقه و ۱۲ نفر هیأت علمی تازه استخدام شده) از اعضای هیأت علمی انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند.

اعتبار داده‌ها

برای حصول اطمینان از اعتبار داده‌ها و نتایج، اقدامات ذیل صورت گرفت:

- جهت کسب اطمینان از اعتبار کدگذاری‌ها، مقولات تشکیل شده و نامگذاری شده از اجتماع کدگذاران استفاده گردید و با اعمال برخی از نظرات و کسب اجماع، مقولات نهایی شکل گرفت.

- مقولات نهایی با برخی اطلاع‌رسان‌های پژوهش در میان گذاشته شد. نظرات این افراد نشان داد که مقولات شکل گرفته و نتایج استخراج شده انعکاسی نسبتاً صحیح از دیدگاه‌های آن‌ها می‌باشد.

- تطابق یافته‌های پژوهش حاضر، نشان از آن دارد که بسیاری یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط فاضلی (۱۳۸۲)، مهram و دیگران (۱۳۸۶) و سرکارآرانی (۱۳۹۰) مطابقت دارد.

یافته‌ها

در امر آموزش نه تنها نحوه تدریس، بلکه شیوه رفتار اساتید نیز، در جلب نظر دانشجویان مؤثر است. بر این اساس، ایمان به رسالت استاد و برقراری ارتباط مؤثر با فراگیران از جمله گام‌های موفقیت در تدریس است (سعیدی، واحدیان و پیروی، ۱۳۹۰: ۱۳۹). در این راستا، می‌توان به مهارت‌های فنی، ادراکی و انسانی مطرح شده از سوی هرسی و بلانچارد^۱ (نقل در علاقه‌بند، ۱۳۷۷: ۱۵) اشاره داشت. آنان معتقدند اگر استاد

به عنوان مدیر در نظر گرفته شود، روابط انسانی از مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز اوست. حتی شاید بتوان این‌گونه بیان کرد که در مؤسسات آموزشی مهارت‌های انسانی در مقایسه با مهارت‌های فنی و ادراکی در بُعد وسیع‌تری مطرح می‌شود. علت این امر آن است که وجود تعاملات انسانی زیاد، قدرت فرد در برقراری روابط انسانی به سایر زمینه‌های مدیریتی را گسترش می‌دهد. از این‌رو، مدرس باید به اهمیت روابط متقابل خود با دانشجویان توجه داشته باشد و فعالیت‌هایی را که در بهبود و ارتقاء سطح تعاملات او با دانشجویان مؤثر است مورد نظر قرار دهد. اهمیت روابط انسانی بدین خاطر است که افراد کلاس، در طی روز، ساعت‌های زیادی را در کنار مدرس به سر می‌برند. به این دلیل اساتید در قبال آنچه برای فراگیران اتفاق می‌افتد مسئول‌اند و باید توانایی مهارت‌های ارتباطی مؤثر با فراگیران را در خود پرورش دهند. در این راستا، سعی بر آن گردید که طی مصاحبه به بررسی رسالت استاد و روابط با دانشجویان در قالب دو سؤال به صورت زیر پرداخته شود:

۱- رسالت خود را به عنوان معلم یا استاد دانشگاه در چه می‌بینید؟

۲- روابط خود با دانشجویان را چگونه توصیف می‌کنید؟ در چه چارچوبی انجام می‌شود

یا از چه کیفیتی برخوردار است؟ چه قوانینی (بیان شده یا نشده) بر آن حاکم است؟

پاسخ‌های بدست آمده از این دو سؤال را می‌توان در قالب کد محوری نقش استاد

همراه با زیر مقوله‌های آن به شرح زیر طبقه‌بندی نمود:

۱- وظایف استاد

۲- روابط استاد - دانشجو

وظایف استاد

بررسی پاسخ‌های بدست آمده نشان می‌دهند که وظایف آموزشی، تربیتی و پژوهشی از مواردی است که اعضای هیأت علمی دو نسل بدان اشاره داشتند. نکته قابل تأمل این است که اکثر مصاحبه‌شوندگان با مبنا قرار دادن نقطه‌نهایی آموزش (اهداف آموزش) به بیان رسالت‌شان در مقام یک استاد پرداختند. در این زمینه می‌توان به پاسخ مصاحبه‌شونده شماره (۲۲) با ۲۳ سال سابقه تدریس اشاره داشت، ایشان با اعتقاد به هم جهت

بودن رسالت استاد با اهداف آموزش معتقد بودند:

«رسالت یک استاد متناسب با اهداف مد نظر است. اگر گفته می‌شود نقطه نهایی آموزش فرهیختگی است، استاد هم باید در جهت فرهیختگی حرکت کند. ضمن این‌که انتقال مفهوم می‌دهد، جزوه طراحی می‌کند، آزمون اجرا می‌کند و وظایف مربوط به آموزش و یادگیری را انجام می‌دهد. این آموزش و یادگیری باید سمت و سوی فرهیختگی داشته باشد، زیرا آموزش یک ابزار است نه هدف».

بیان پاسخ مذکور، باز نمودی از شیوه صحیح آموزش و یادگیری است که در آن هدف‌ها تعیین کننده‌ی تمام جزئیات برنامه‌های آموزشی هستند. اگر هدف‌های تدریس به روشنی مشخص شده باشند، رسالت استاد و دانشجو مشخص می‌شود و می‌توانند تصمیم‌گیری کنند که برای رسیدن به آن هدف‌ها چه فعالیت یا فعالیت‌هایی را انجام دهند. بدین جهت اساتید باید انواع فعالیت‌ها و تجارب یادگیری را بر پایه هدف‌های مشخص، تهیه، تدوین و سازماندهی کنند (ملکی و دیگران، ۱۳۹۰: ۳۳). بر این اساس، اعضای هیأت علمی با سابقه نیز، با مبنا قرار دادن اهداف مورد نظر (تأکید بر اهداف پرورشی) رسالت خویش در مقام استاد را، بدین صورت بیان نمودند:

«رسالت من بیشتر توجه به اهداف تربیتی و بالا بردن شعور اجتماعی دانشجویان است. هر چند توجه به جنبه‌های آموزشی مهم است، اما عیبش این است که ابعاد آموزشی بعد از مدتی به فراموشی سپرده می‌شود. بر این اساس توجه به جنبه‌های پرورشی و تربیتی در رأس اهداف مورد نظر قرار دارد».

استاد دیگری، با ۲۱ سال سابقه تدریس در ضرورت پرداختن به "مسائل تربیتی" فراگیران معتقد بودند که:

«رسالت اساتید طبق آموزه‌های دینی و کتاب‌های تعلیم و تربیت تعریف شده است و همه اساتید نسبت به این آموزه‌ها آگاه هستند. در کشورهای غربی توجه به بعد تربیتی و اخلاقی دانشجویان از اهمیت چندانی برخوردار نیست، اما در کشوری اسلامی مثل ایران، اساتید نباید نسبت به مسائل اخلاقی و پرورش شخصیت دانشجو بی‌تفاوت باشند. چون بی‌توجهی به این مسائل، نظام آموزش و تعلیم و تربیت را دچار خدشه می‌کند».

شواهد مذکور نشان می‌دهند که اعضای هیأت علمی باسابقه رسالت خویش را، توجه به جنبه‌های "تربیتی" و "پرورش شخصیت" فراگیران می‌دانند، و تأثیرگذاری اساتید در این زمینه را فراتر از تأثیر پدر و مادر می‌دانند. یکی از اساتید (۲۲ سال سابقه تدریس)، در این زمینه اظهار داشتند:

«وظیفه استاد این است که ابعاد اخلاقی - اجتماعی را به دانشجو تذکر دهد. در بسیاری از موارد صحبت‌های اساتید حتی تأثیرش از صحبت‌های پدر و مادر برای دانشجویان بیشتر است. به طور مثال، در چند مورد صحبت‌های من آن‌چنان تأثیری در دانشجویها داشته است که باعث شده دانشجو تغییر جهت دهد و به موفقیت برسد».

با این وجود بررسی پاسخ‌های بدست آمده حاکی از آنند که اعضای هیأت علمی باسابقه بعضاً اشاراتی به دیگر رسالت‌ها (از جمله رسالت آموزشی، فرهنگی و پژوهشی) داشته‌اند.

«فکر می‌کنم مطابق با رویکرد علمی و تخصصی که جزء اولین و اصلی‌ترین رسالت اساتید هست و باید دانشجو را مطابق با تخصص خاص تربیت کنند، در کنارش رسالت فرهنگی هم مهم است. اگر این رسالت‌ها بر هم منطبق و همسو باشند طبیعتاً تعلیم و تربیت موفقیت‌آمیز است، ولی اگر در دو جهت مخالف مسائل فرهنگی و مسائل تخصصی را دنبال کنند منجر به تردید فکری خواهد شد که طبیعتاً این تردیدها، آموزش را دچار اختلال می‌کند».

آنچه تاکنون بیان گردید نشان از آن داشت که اعضای هیأت علمی باسابقه در بیان رسالت خویش همسو و هم جهت با اهداف مورد نظر بیشتر بر بُعد "تربیتی" و "پرورش شخصیت" فراگیران تأکید دارند و دیگر رسالت‌ها با تأکید کمتری همراه گردیده، و بالعکس "وظایف آموزشی" از جمله رسالت‌هایی است که تازه استخدام‌ها بدان تأکید دارند. در همین زمینه یکی از اساتید با ۱ سال سابقه تدریس معتقد بودند:

«نقش و وظیفه اساتید در نهاد آموزشی دانشگاه تعریف شده است. به عنوان نمونه، در سطح لیسانس اساتید موظف هستند که حداقل چند هزار آیتیم تاریخی و در واقع محفوظات را به دانشجو آموزش بدهند و فراتر از این برای اساتید در دوره لیسانس تعریف نشده است. بیشتر سعی بر این است که سیستم آموزشی به درستی اعمال شود».

استادی دیگری، با ۵ سال سابقه تدریس علاوه بر در نظر داشتن رسالت آموزشی، عمل نمودن در چارچوب این وظایف را نیز مهم دانستند و معتقد بودند:

«مهمترین رسالت یک استاد دانشگاه این است که در چارچوب وظایف تعریف شده عمل نماید، زیرا عدول از وظایف موجب هرج و مرج و بی‌سر و سامانی می‌شود. بنابراین رسالت اصلی من آموزش است. اگر آموزش بصورت صحیح و دقیق انجام پذیرد بالطبع بسیاری ایده‌هایی که قرار بوده در قالب حرف بیان کنیم در قالب عمل خود به خود با تأثیر و عمق بیشتر انجام شده است».

هر چند شواهد مذکور نشان از تأکید اعضای هیأت علمی تازه استخدام بر "رسالت آموزشی" دارد، اما بررسی پاسخ‌ها نشان می‌دهند که تازه استخدام‌ها در پاره‌ای موارد اشاراتی به سایر رسالت‌ها از جمله "رسالت‌های پرورشی" داشتند. در این زمینه، یکی از اساتید تازه استخدام، علی‌رغم تأکید بر وظایف آموزشی معتقد بودند:

«تقریباً ۸۰ درصد رسالت استاد، وظایف آموزشی است. بخش دیگر از رسالت استاد توجه به بعد تربیتی دانشجویهاست و بخشی دیگر که اتفاقاً مهم و اساسی است مشاوره و راهنمایی فرهنگی است. در این زمینه روابط دانشجو با استاد باید به گونه‌ای باشد که دانشجو به راحتی درد و دل کند و بتواند مسائل و مشکلاتش را برای استاد بازگو کند و این احساس راحتی بویژه برای دانشجویانی که از شهرستان هستند بسیار مهم است».

تأکید بیشتر بر "وظایف تربیتی" از سوی یکی دیگر از اساتید تازه استخدام، بدین گونه مطرح گردید:

«استاد در هر رشته‌ای تنها وظیفه‌اش تدریس نیست بلکه تربیت هم در راستای وظایف یک استاد است. دانشجو باید در تمام زمینه‌ها رشد کند و این وظیفه استاد است که به تمام جنبه‌های علمی و تربیتی دانشجو توجه کند. توجه به بعد تربیتی دانشجویها در برخی رشته‌ها مثل الهیات و معارف به خاطر ماهیت رشته زیاد است ولی توجه به این بعد در رشته‌هایی مثل ریاضی و فنی هم که ماهیت رشته ایجاب نمی‌کند مهم است».

در مجموع تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آنند که اعضای هیأت علمی براساس تصورشان از نقطه نهایی آموزش و یادگیری، یا به عبارت بهتر "اهداف آموزش" به بیان

رسالت خویش پرداختند. بر این اساس، اعضای هیأت علمی باسابقه بیش از هر رسالتی به انجام "وظایف پرورشی" اشاره داشتند و بالعکس تازه استخدام‌ها، بیشتر بر "وظایف آموزشی" تأکید داشتند. بهترین شاهد اثبات این ادعا، پاسخ مطرح شده توسط مصاحبه شونده شماره (۲۱) با ۳ سال سابقه تدریس از دانشکده علوم تربیتی است که اظهار داشتند:

«رسالت اصلی یک استاد، آموزش است. سعی بر این است که در چارچوب وظایف آموزشی عمل شود. این که چه سرفصل‌ها و واحدهایی باید تدریس شود، نحوه برگزاری آزمون‌ها، استاندارد بودن سؤالات آزمون، ... و کلاً مباحث مربوط به آموزش را سعی بر این هست که وفادار باشم و ...».

روابط استاد - دانشجو

آموزش مؤثر به استفاده صحیح از مهارت‌های ارتباطی بستگی دارد. اساتید با استفاده از دانسته‌های خود و بکارگیری مهارت‌های تدریس، موجب یادگیری فراگیران می‌شوند. خصوصیات یک استاد است که می‌تواند موجب تسهیل فرآیند آموزش شده و حتی نقص کتب درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباطی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل نماید. از این‌رو، یکی از شاخص‌های مهم تدریس اثربخش توانایی برقراری ارتباط مؤثر است و طبعاً می‌تواند تابعی از ویژگی‌های شخصیتی و علمی استاد باشد (حائری‌زاده و نوغابی و میرانوری، ۱۳۸۸: ۳۲). بر این اساس، بررسی پاسخ‌های بدست آمده نشان از آن دارند که اعضای هیأت علمی باسابقه و تازه استخدام در بیان روابط استاد - دانشجو به موارد زیر اشاره داشتند:

تبیین حد و مرز روابط استاد - دانشجو

استاد به‌عنوان یک الگوی رفتار برای دانشجو

تبیین حد و مرز روابط استاد - دانشجو

پاسخ‌های بدست آمده نشان می‌دهند که اعضای هیأت علمی دو نسل ضمن توجه به

روابط انسانی با فراگیران معتقدند که این روابط باید در چارچوب ضوابط و مقرراتی صورت گیرد که منجر به خدشه‌دار شدن مقام استاد و موقعیت دانشجو نشود. در این زمینه، یکی از اعضای هیأت علمی باسابقه معتقد بودند:

«معتقدم باید حریم بین استاد و دانشجو حفظ شود به گونه‌ای که حد اعتدال رعایت شود. روابط نه خیلی سخت‌گیرانه باشد و نه رها شدن که دانشجو هر گونه که خواست عمل کند».

استاد باسابقه دیگری، با اعتقاد به روابط توأم با اقتدار فراتر از محدوده کلاس معتقد بودند:

«فاصله بین استاد و دانشجو باید حفظ شود. در عین این که ارتباط نزدیکی بین استاد و دانشجو برقرار است ولی دانشجو باید از جایگاه خودش مطلع باشد و حدود را رعایت کند. رابطه استاد و شاگردی خارج از کلاس هم باید کاملاً حفظ شود».

در همین راستا، اعضای هیأت علمی تازه استخدام نیز، در تشریح نوع رابطه خود با فراگیران، اظهاراتی بدین صورت مطرح نموده‌اند. یکی از اساتید تازه استخدام، ضمن تأکید بر روابط توأم با اقتدار و عدم تفکیک روابط داخل و خارج کلاس معتقد بودند:

«روابطم با دانشجویها خارج از کلاس و داخل کلاس زیاد تفاوتی نمی‌کند. ولی همیشه سعی بر این هست که حد اعتدال رعایت شود. یعنی خط قرمزی هست که ارتباط استاد و شاگردی باید حفظ شود. البته دانشجویها هم این خط قرمزها را رعایت می‌کنند و اطلاع دارند که تا چه حد با استاد راحت و صمیمی باشند».

روابط توأم با اقتدار و عدم تفکیک روابط، توسط یکی دیگر از اساتید تازه استخدام، به صراحت مورد بررسی قرار گرفت.

«محدودیت خاصی در رابطه‌های داخل و خارج از کلاس برای دانشجو قائل نیستم. سر کلاس با دانشجو راحت هستم و دانشجویها اجازه اظهار نظر دارند. ولی در رشته ما (تاریخ) به خاطر ماهیت رشته و ارتباطش با مسائل سیاسی سعی بر این هست که نه زیاد به دانشجویها نزدیک شویم و نه زیاد از دانشجو فاصله بگیریم».

استاد دیگری با ۱ سال سابقه تدریس، با اعتقاد به قرار دادن "روابط غیررسمی" در

چارچوبی مشخص معتقد بودند:

«موقع تدریس و حین آموزش، رفتارم کاملاً جدی و رسمی است البته نه خشک. اما خارج از کلاس رابطه‌ام با دانشجویها غیررسمی است. من خارج از کلاس بعضی مسائل شخصی را پیگیری می‌کنم و دانشجویها هم استقبال می‌کنند و مسائل و مشکلات شان را مطرح می‌کنند ضمن اینکه چنین رابطه‌ای دارم کاملاً خودم را از ورود به حریم خصوصی و این‌که اجازه بدهم دانشجویها با من رابطه شخصی داشته بر حذر می‌دارم معتقدم حتی روابط غیر رسمی ما با دانشجویها هم باید در چارچوب باشد».

در یک نگاه کلی، هر چند بررسی پاسخ‌ها نشان دهنده اعتقاد اعضای هیأت علمی دو نسل به برقراری روابط توأم با اقتدارند، اما در تحلیل دقیق‌تر پاسخ‌ها به نظر می‌رسد اعضای هیأت علمی باسابقه تأکید بیشتری بر این نوع روابط دارند. بهترین شاهد اثبات این ادعا پاسخ مطرح شده توسط مصاحبه شونده شماره (۶) با ۲۱ سال سابقه تدریس است که معتقد بودند:

«سعی می‌کنم روابط داخل و خارج از کلاس با دانشجویها یکسان باشد. ضمن این‌که برای دانشجوی شخصیت قائل هستم سعی بر آن است که حدود تا حد امکان رعایت شود. بالاخره لباس ما لباس استادی است و لباس دانشجوی لباس شاگردی است. سعی می‌کنم جایگاه استاد - شاگردی خدشه‌دار نشود. چون اگر جایگاه فراموش شود من فکر می‌کنم تعلیم و تربیت صورت نمی‌گیرد. استاد جدی گرفته نمی‌شود و اهداف آموزشی در حقیقت نمی‌تواند تحقق پیدا کند».

استاد به‌عنوان الگوی رفتار دانشجو

دانشجو همواره به استاد به دیده یک واقعیت می‌نگرد و بر آن است که دریابد که او چگونه می‌اندیشد، چگونه احساس می‌کند و چگونه رفتار می‌کند. در واقع، آرمان‌های اخلاقی و اجتماعی استاد، شیوه استدلال و اندیشه او و بالاخره روابط اجتماعی استاد می‌تواند الگو و سرمشقی برای فراگیران باشد (محسنی، ۱۳۸۶: ۴۹). بر این اساس، بررسی پاسخ‌های بدست آمده نشان می‌دهند که اعضای هیأت علمی باسابقه تمایل بیشتری به الگو قرارداده شدن توسط دانشجویان از خود نشان می‌دهند و این در حالی است که هیچ‌یک

از اعضای تازه استخدام نسبت به این مقوله تمایلی نشان نداده‌اند. در همین زمینه، یکی از اساتید باسابقه معتقد بودند:

«نقش استاد بسیار تعیین کننده و مهم است. استاد در تمام مسایل علمی - اخلاقی نقشی تعیین کننده دارد و می تواند به عنوان الگو مطرح شود. استاد به عنوان یک الگو، می تواند هم بصورت جاذب عمل نماید و هم دافع».

استاد باسابقه (۳۰ سال) دیگری، الگو بودن خویش به لحاظ معنوی را مهم دانستند و معتقد بودند:

«استاد باید دارای ارزش‌ها و رسالت معنوی باشد و بتواند به عنوان الگوی دانشجویان قرار بگیرد (یعنی حرف و عملش یکی باشد). دانشجو اگر احساس کند که استاد حرف و عملش یکی نیست به حرف‌های استاد چندان اهمیت نمی دهد. استاد باید به لحاظ وجدان کاری، رعایت ارزش های معنوی و ... برای دانشجویها الگو باشد.

هم عقیده با ایشان، یکی دیگر از اساتید باسابقه، با اعتقاد به کم رنگ شدن معنویت در جامعه امروز اشاره داشتند:

«سعی می کنم رفتارهای درست داشته باشم تا دانشجو از من الگوبرداری کند. الگوسازی نسبت به سابق بسیار کمتر شده است. در گذشته بیشتر معنویت و منش انسانی الگو بود در صورتی که الان مادی‌گری حاکم شده است. بدین جهت تلاش بر این است که در جنبه‌های معنوی الگو باشم».

بررسی داده‌های حاصل از مصاحبه نشان از آن دارد که اعضای هیأت علمی باسابقه، سعی بر آن دارند که نه تنها به عنوان متخصص مسائل علمی و آموزشی، بلکه الگو و راهنمای فراگیران و مشاور و مشکل‌گشای دانش‌پژوهان در عرصه علم و دانش و در مجموع زندگی به شمار آیند. ریشه این امر را می توان در اعتقاد به رسالت پرورشی و توجه بر بعد تربیتی فراگیران از سوی اعضای هیأت علمی این نسل (باسابقه) دانست.

در یک جمع‌بندی کلی از نقش استاد باید گفت: اگر اعضای هیأت علمی باسابقه بیشتر بر انجام رسالت‌های "تربیتی و پرورشی" تأکید داشتند، بالعکس تازه استخدام‌ها کسانی بودند که بیشتر بر "وظایف آموزشی" اشاره داشتند. اگر وجود روابط توأم با اقتدار از سوی

اعضای هیأت علمی دو نسل مورد توجه واقع گردید، اما این باسابقه‌ها بودند که بر این‌گونه روابط تأکید داشتند و در نهایت این باسابقه‌ها بودند که سعی بر آن داشتند که به عنوان الگو و سرمشق مورد نظر فراگیران‌شان قرار بگیرند.

بحث و نتیجه

آموزش‌های دانشگاهی بالاترین سطح آموزشی در هر کشوری محسوب می‌شوند که به موازات توسعه کمی، باید در جهت ارتقای توسعه کیفی نیز گام‌های اساسی بردارند. اگر چه شرایط و امکانات آموزشی یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت جریان یادگیری‌اند، اما نیروی انسانی و به‌ویژه اساتید در این میان، نقش و جایگاه ویژه‌ای را ایفا می‌کنند، زیرا ویژگی و خصوصیات اساتید می‌تواند موجب تسهیل فرآیند آموزش شده و حتی نقص کتاب‌های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کنند یا بر عکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل نمایند. از اینرو، می‌توان بر نقش و جایگاه ممتازی که این قشر از جامعه دانشگاهی در فرایند یاددهی - یادگیری دارند اذعان نمود (عابدینی، کمال زاده و عابدینی، ۱۳۸۹: ۲۴۱).

بر این اساس، پژوهش حاضر نیز با استفاده از رویکرد کیفی و شیوه مردم‌نگاری، به منظور واکاوی نقش استاد به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ آموزش و یادگیری شکل گرفت. داده‌ها و بررسی‌های تجربی ارائه شده نشان‌دهنده آن بودند که اگر اعضای هیأت علمی باسابقه، بیشتر بر انجام رسالت‌های معنوی و توجه به جنبه‌های شخصیتی فراگیران تأکید داشتند، بالعکس تازه استخدام‌ها کسانی بودند که بیشتر بر وظایف آموزشی اشاره داشتند. اگر وجود روابط مقتدرانه از سوی اعضای هیأت علمی دو نسل مورد توجه واقع گردید اما این باسابقه‌ها بودند که بیشترین تأکید را بر این‌گونه روابط داشتند و در نهایت این باسابقه‌ها بودند که سعی بر آن داشتند که به عنوان الگو و سرمشق مورد نظر فراگیران‌شان قرار بگیرند.

با توجه به یافته‌های مذکور و از منظر اعتقادات و باور اعضای هیأت علمی باسابقه،

سوابق مربوط به بررسی نقش استاد و رابطه استاد - دانشجو نیز حاکی از آن است که در کنار رسالت علمی و آموزشی، توجه به جنبه‌های تربیتی و تکوین شخصیت و ویژگی‌های انسانی فراگیران از سوی اساتید نیز، از اهمیت والایی برخوردار است (نصر، عابدی و شرفیان، ۱۳۸۶: ۱۸۵). تلاش جهت برقراری روابط انسانی و پرورش شخصیت فراگیران از سوی اساتید، تأثیر مستقیمی بر رشد فکری و توانایی‌های دانشجویان دارد و می‌تواند احساس خودمختاری و هدف‌مندی را در آن‌ها تقویت کند و در نهایت منجر به بهبود موفقیت تحصیلی دانشجویان و نیز تقویت انگیزه‌های تحصیلی و شغلی در آنان شود. علاوه بر این، نوع روابط استاد - دانشجو قضاوت آنان را در رابطه با تدریس او تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانشجویان خود را بیشتر متعهد به اساتیدی می‌دانند که آنان را می‌شناسند و با آنان احساس همدلی بیشتری می‌کنند. همین امر، موجب می‌گردد که دانشجویان قضاوت‌های مثبت‌تری درباره عملکرد این قبیل اساتید و شیوه تدریس آنان داشته باشند (حائری‌زاده، نوغابی و میرانوری، ۱۳۸۸: ۳۳). البته نکته اساسی در این میان آن است که هم‌زمان با شکل‌گیری روابط انسانی میان استاد و دانشجو، هنجارها و الزام‌هایی برای دو سوی رابطه به وجود می‌آید که کمک می‌کنند دو سوی رابطه خواسته‌های خود را تعدیل، و در عین برقراری روابط توأم با صمیمیت و احترام، حد و مرز روابط را نیز رعایت نمایند و همین امر خود، موجب افزایش رضایت از تحصیل استاد و دانشجو می‌گردد (1997 Schugurenky. نقل در حائری‌زاده، نوغابی و میرانوری: ۱۳۸۸: ۳۳).

بر اساس یافته‌ها و با توجه به تفاوت دو نسل، پیشنهاد می‌گردد که اعضای هیأت علمی با سابقه و تازه استخدام نسبت به برقراری روابط اجتماعی با فراگیران در سطحی فراتر از محدوده کلاس اقدام نمایند، زیرا بررسی‌ها نشان می‌دهند که اغلب بهترین تجربه‌های یادگیری از طریق مباحثه با استاد و در خارج از محدوده کلاس شکل گرفته است (همانجا). از سوی دیگر پیشنهاد می‌گردد که در قالب کارگاه‌های آموزشی، فن بیان و رعایت مهارت‌های تدریس، استفاده از فنون ارتباطی مناسب و چگونگی برقراری روابط اجتماعی با فراگیران به اعضای هیأت علمی دو نسل آموزش داده شود و توجه اعضای هیأت علمی تازه استخدام به جنبه‌های تربیتی و پرورش شخصیت فراگیران در کنار رسالت آموزشی، بیشتر جلب شود.

منابع و مأخذ

۱. احمدی، غلامرضا؛ سعادت‌مند، زهره؛ و لیث صفار، زهرا (۱۳۸۹). "ارتباط ادراکات دانشجویان از فرهنگ سازمانی دانشگاه با پیشرفت تحصیلی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان". *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، سال دوم، شماره ۴ (تابستان): ۲۲-۹.
۲. بقائی‌سرابی، علی؛ اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۸۸). "عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی". *پژوهش نامه علوم اجتماعی*، سال چهارم، شماره ۳ (زمستان): ۱۷۵-۲۰۲.
۳. تقوی، رضا (۱۳۸۵). *تأملات فرهنگی*. تهران: نخیل.
۴. حائری‌زاده، علی؛ نوغانی، محسن؛ میر انوری، علیرضا (۱۳۸۸). "بررسی تأثیر روابط اجتماعی استاد - دانشجو بر موفقیت تحصیلی دانشجویان". *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، شماره ۵۸ (بهار): ۲۷ - ۵۱.
۵. خاکباز، عظیمه (۱۳۸۹). *شناسایی چارچوبی برای مطالعه فرهنگ رشته‌ای در آموزش عالی از طریق بررسی و مقایسه دو رشته علوم ریاضی و علوم تربیتی*. طرح پژوهشی دانشگاه شهید بهشتی تهران. [چاپ نشده].
۶. سرکارآرانی، محمد رضا (۱۳۸۹). *فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکردی تربیتی*. تهران: مدرسه.
۷. سعیدی، معصومه؛ واحدیان، محمد؛ پیروی، رویا (۱۳۹۰). "رابطه استاد و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های علوم پیراپزشکی و بهداشت مشهد". *صبح دانشگاه*، یازدهمین سمینار دانش و تندرستی ۲۸ و ۲۹ آذر ماه. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی شاهرود.
۸. سیف، علی اکبر (۱۳۷۹). *روانشناسی پرورشی: روانشناسی آموزش و یادگیری*. تهران: آگاه.
۹. صفایی موحد، سعید (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: آیش.
۱۰. عابدینی، سمیره؛ کمال‌زاده، حسام‌الدین؛ عابدینی، صدیقه (۱۳۸۹). "معیارهای یک

- استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان". *مجله پزشکی هرمزگان*. سال چهاردهم، شماره سوم (پائیز): ۲۴۱ - ۲۴۵.
۱۱. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۷). *مدیریت رفتار سازمانی*. تهران: امیر کبیر.
۱۲. فاضلی، نعمت‌ا... (۱۳۸۲). "بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا: مطالعه ای انسان شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران". *فصلنامه انسان شناسی*، سال یکم، شماره ۳ (تابستان): ۹۳ - ۱۳۲.
۱۳. ----- (۱۳۹۰). *مردم نگاری آموزش*. تهران: نشر علمی.
۱۴. ----- (۱۳۹۱). *علوم انسانی و اجتماعی در ایران چالش‌ها، تحولات و راهبردها*. تهران: طیف نگار.
۱۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه و آموزش عالی*. تهران: نی.
۱۶. گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ کال، جویس (۱۳۸۳). *روش تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ج ۱. مترجمان احمدرضا نصر و دیگران. تهران: سمت.
۱۷. محسنی، منوچهر (۱۳۸۶). "مسأله روابط استاد - دانشجو". *فصلنامه مسائل ایران*، سال پنجم، شماره ۳ (پاییز): ۴۸ - ۵۳.
۱۸. محمدی، بیوک (۱۳۹۰). *درآمدی بر روش تحقیق کیفی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۹. ملکی، حسن، و دیگران (۱۳۹۰). "نقش آموزش عالی در یادگیری مادام‌العمر". *فصلنامه راهبردهای آموزشی*، سال چهارم، شماره ۲ (بهار): ۹۱ - ۹۴.
۲۰. مهران، بهروز، و دیگران (۱۳۸۶). "نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان"، مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، شماره ۳ (پائیز): ۲۹-۳.
۲۱. نصر، احمد رضا؛ عابدی، لطفعلی؛ شرفیان، فریدون (۱۳۸۶). "نقش روابط انسانی در اثربخشی تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه با تأکید بر دلالت‌های تربیت اسلامی". *ویژه نامه علوم تربیتی*، سال بیست و ششم، شماره ۳ (پائیز): ۱۶۵ - ۱۹۱.
۲۲. نعیمی، امیر؛ هرندی‌زاده، الهه؛ پزشکی‌راد، غلامرضا (۱۳۸۹). "بررسی خصوصیات

استاد از نظر دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس". فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۸ (بهار): ۴۱ - ۵۵.

23. Aldiabat ,Khaloud&Navence,Carol - Lynne (2011). "Clarification of the Blurred Boundaries between Grounded Theory and Ethnography: Differences and Similarities". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, Vol. 2, No. 3. p: 1-13.
24. Kumpulainen, K. &Renshaw, P. (2007). "Cultures of learning". *International Journal of Educational Research*, Vol. 46, No. 4. p:109-115.
25. Seely Brown, John (1989). "Situated Cognition and the culture of learning. *Education Researcher*, Vol. 18, No. 1. p: 32-42.

