

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان:

مطالعه موردی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

**The Qualitative Analysis of Professors and Educators and
Studentsrelationship: a Case Study of Faculty of Psychology and
Education, University of Tehran**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۲/۲۰، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۵/۲/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۶/۲۰

Dr.Marzieh Dehghani- Atieh Jamshidi

Abstract: One of the most important communications in universities that will lead to achieving the goals of higher education is the interaction between professors and students. The purpose of this research is to address professors behavioral differences in dealing with two groups of students, including special reception teachers students and daily admissions and the second time at the faculty psychology and educational, university of Tehran. The present study is a qualitative research that has been conducted through auto-ethnographic method. The data were gathered by observation and unstructured interviews with students and professors. The researchers used connoisseurship and criticism of Eisner for assessment of this research. The results of this research showed that the two groups indicated differences regarding the behavior of professors in classroom management, interaction with students (sayings and acts), students assignments and evaluation. These findings show oversimplification and negligence in the behavior of professors towards special reception teachers student, that is due to negative labeling among the professors attitude and faculty toward special reception teachers students.

Keywords: relationship, Professors, Qualitative analysis, teachers Student, Classroom Management.

دکتر مرزیه دهقانی - عطیه جمشیدی

چکیده: از مهم‌ترین ارتباطات در سطح دانشگاه که منجر به تحقق اهداف آموزش عالی می‌گردد، تعاملات میان اساتید و دانشجویان است. هدف از این پژوهش پرداختن به تفاوت‌های رفتاری اساتید در برخورد با دو گروه جداگانه از دانشجویان؛ شامل: پذیرش ویژه فرهنگیان و پذیرش روزانه و نوبت دوم، در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی در دانشگاه تهران می‌باشد. پژوهش حاضر، از نوع کیفی می‌باشد که با روش زیست تجربه نگاری انجام شده است و ابزارگردآوری داده‌ها مشاهده و مصاحبه‌های ساختارنیافته انفرادی است که با دانشجویان و دستیاران آموزشی صورت گرفته است. پژوهشگران در تحریر این ارزیابی، از روش خبرگی و نقادی آیزنر استفاده کرده‌اند. بررسی‌ها در این پژوهش حاکی از آن است که رفتار اساتید در مدیریت کلاس، تعامل با دانشجویان (گفتار و رفتار)، تکالیف محوله به دانشجویان و ارزشیابی میان این دو گروه متفاوت بوده و این یافته‌ها، تساهل و تسامح را در رفتار اساتید نسبت به دانشجویان فرهنگی نشان می‌دهد، که این خود برآیندی از برچسب منفی است که در نگرش اساتید و فضای دانشکده نسبت به دانشجویان فرهنگی وجود دارد.

کلمات کلیدی: ارتباط، اساتید، تحلیل کیفی، دانشجو معلم، مدیریت کلاس درس

مقدمه

دنیای کنونی دنیایی است از دانش و تکنولوژی، دنیایی که با سرعت سرسام آوری به سوی کشف جهان هستی در حال حرکت است. برای بقاء و رقابت در چنین دنیایی که سرمایه اصلی آن، نیروی انسانی است، دانشگاه‌ها و اساتید کارآمد، از اصلی‌ترین عوامل پرورش این نیروها قلمداد می‌شوند. حال با نگرش‌ها و رویکردهای متفاوتی که در تعاملات رسمی و غیررسمی دانشگاهی نمود پیدا می‌کند، می‌توان این نیروی خام را به قعر درماندگی و انحراف هدایت کرد و یا آن را به سمت فتح قله‌های معرفت و دانش رهنمون ساخت. اما متأسفانه آنچنان که برخی از محققین اذعان دارند؛ دانشگاه‌های ایران، بیشتر ضد هنجارهای علم را بسط و گسترش می‌دهند نه هنجارهای علمی را، این امر باعث شده حتی با وجود آمار بالایی از مقالات معتبر بین‌المللی و نرخ بالای تولید علم، ایران همچنان جزو کشورهای توسعه نیافته جهان باشد (فاضلی، ۱۳۸۷؛ قاضی طباطبایی، داده‌ها، ۱۳۷۹؛ مه‌رام، ساکتی، مسعودی، مهرمحمدی، ۱۳۸۶). این محققین دلایل مختلفی برای این اتفاق در ایران برمی‌شمارند که تمامی عوامل دست به دست هم داده و ضعف فرهنگ دانشگاهی را پدید آورده است. برای مثال در کشور ما با فیلتر کنکور، تبلیغات رسانه‌ای و قوانین مختلف نظام آموزش عالی، طی چندین سال در جامعه، تصوراتی همچون موارد زیر بوجود آمده است:

- داوطلبانی که رتبه‌های پایین‌تر کسب می‌کنند از بهره‌های بالاتری برخوردارند.
 - داوطلبانی که رتبه‌هایی بالاتری کسب می‌کنند از بهره‌های پایین‌تری برخوردار هستند.
 - دانشجویانی که با استفاده از سهمیه وارد دانشگاه می‌شوند دانشجویان ضعیفی هستند.
 - داوطلبانی که وارد دانشگاه‌هایی مثل پیام‌نور می‌شوند داوطلبان ضعیفی هستند.
- این نگاه در مکان‌ها و زمان‌های مختلف دارای شدت و ضعف است و بسته به فضا و فرهنگ آموزشی در دانشگاه‌ها به اشکال متفاوتی نمود پیدا می‌کند. اما سوالی که در این بین مطرح می‌شود این است که آیا این تصورات و فرهنگ برگرفته از واقعیات موجود در نظام دانشگاهی کشورمان است؟ آیا واقعا این مرزبندی‌ها میان دانشجویان وجود عینی دارد یا این تصورات برگرفته از قوانین حاکم، و نگرش بیمارگونه‌ای است که در تصورات جمعی ریشه دوانده است؟ پژوهش‌ها و مشاهداتی وجود دارد که حاکی از تفاوت‌هایی میان این دانشجویان است اما به نظر می‌رسد برخی گروه‌بندی‌ها و تصورات که بر ضعف یا قوت الگوی رفتاری این دانشجویان تاکید می‌کنند برگرفته از برخی عوامل اجتماعی هستند.

از مهم‌ترین عوامل موثر بر الگوهای رفتاری دانشجویان، رفتار و منش اساتید است. مطالعه و بررسی فعالیت‌های آموزشی نشان می‌دهد که درک مفاهیم تدریس شده بستگی به «ارتباط مطلوب» معلم با شاگرد دارد؛ به عبارت دیگر، در امر آموزش و ایجاد موقعیت‌های مطلوب یادگیری و حتی اصلاح یا تقویت عوامل موثر در یادگیری تا حد زیادی بستگی به نوع پیام معلم و چگونگی انتقال آن دارد. به همین دلیل، در جریان ارتباط‌های آموزشی، می‌توان معلم را کلید و عامل اصلی کنترل و هدایت رفتار فراگیران و نیروی موثر در برقراری ارتباط و سودمندی آن در کلاس درس دانست (شعبانی، ۱۳۸۹؛ ۹۴). جهت و شدت اثر در این فرآیند تا حدی به ماهیت عمل دانشجو بستگی دارد اما بیش از آن که وابسته به عمل فرد باشد به نوع واکنش اساتید نسبت به خود دانشجو و عمل وی بستگی دارد (سیگل و سنا، ۱۳۷۹). معلم محور اصلی نظام اجتماعی در کلاس درس است که با برقراری ارتباط با فراگیران می‌تواند در تحول روانی و اجتماعی آنان نقش موثری ایفا کند (رئوفی، ۱۳۸۴). در واقع انتظارات و رفتار ایشان، به شدت بر انتظارات و عملکرد تحصیلی و علمی دانشجویان تاثیر می‌گذارد و خود پنداره‌ای مثبت یا منفی را در این فرایند ارتباطی کسب می‌کنند (ارترین^۱، ۲۰۰۹).

در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی ارشد به جز پذیرش روزانه، نوبت دوم (شبانه) و مجازی، پذیرشی ویژه فرهنگیان وجود دارد که مختص شاغلین رسمی وزارت آموزش و پرورش است. عمدتاً فرهنگیان با این سهمیه وارد دانشگاه تهران می‌شوند که در پذیرش روزانه دانشگاه تهران قبول نشده‌اند و یا به دلیل زمان برگزاری کلاس‌های این نوع پذیرش _روزهای چهارشنبه و پنج‌شنبه_ آن را انتخاب می‌نمایند.

در این پژوهش به بررسی تفاوت‌های رفتاری اساتید در برخورد با دو گروه جداگانه از پذیرش ویژه فرهنگیان و پذیرش عادی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی در دانشگاه تهران پرداخته می‌شود. برای رسیدن به این مهم، از مشاهده رفتار اساتید و دانشجویان و مصاحبه‌های ساختار نیافته با دانشجویان فرهنگی و غیرفرهنگی و تجربه زیسته محققین، استفاده شده است. پژوهشگران در تحریر این ارزیابی، از روش خبرگی و نقادی^۲ آیزنر^۳ استفاده کرده‌اند.

پیشینه نظری

از منظر اجتماعی و در قالب نظریه کنش متقابل نمادین، افراد طبق تجربه‌ای که از محیط خود دارند، درک و فهمی از فعالیت‌ها و کنش‌ها به دست می‌آورند. بر همین اساس، افراد با توجه به

1 . Arterian

2 . Educational Connoisseurship and Criticism

3 . Eisner

این معانی ذهنی خود، نسبت به پدیده‌های مختلف، کنش و واکنش نشان می‌دهند. در واقع ارتباط بین کنش‌ها و ادراک افراد از محیط، ارتباطی متقابل است که بر یکدیگر تاثیر می‌گذارند و از هم تاثیر می‌پذیرند لذا در ارتباطات اجتماعی نیز همین اتفاق می‌افتد (تنهایی، ۱۳۸۸) ارتباط استاد و دانشجو یا معلم و دانش‌آموز هم از این مجموعه جدا نیست. دانشجویان و اساتید، هر کدام با توجه به نمادها و طبق تفسیری که از موقعیت‌های مختلف دارند وارد بازی‌های اجتماعی می‌شوند که یا مطابق با نقش خود و به صورت فعال دست به کنش اجتماعی می‌زنند و یا مطابق با انتظارات دیگران، به تعامل می‌پردازد (بهروان، ۱۳۸۳) برنامه‌های درسی و نیز یادگیری افراد، ارتباط پیچیده‌ای با تجربیات زمینه‌ای و عاطفی، در حین فعالیت‌های یادگیری دارد که در مجموع، خودپنداره تحصیلی یک فرد را شکل می‌دهد. حال آن که، معلم به دلیل جایگاهی که به لحاظ علمی، فرهنگی و... دارد به عنوان یکی از موثرترین عوامل در خودپنداره تحصیلی فراگیران شناخته شده است. به همین دلیل یکی از گام‌های مهم برای اصلاح و بهبود فرایند آموزش، شناخت چگونگی ارتباط استاد و دانشجو است (فانی و خلیفه، ۱۳۸۸؛ ترابی و ظهیری، ۱۳۹۱؛ صباحی بیدگلی، افضل، سیدی‌آرانی، میرحسینی، شهری، ۱۳۹۱؛ عابدینی، عباسی، مرتضوی و بیجاری، ۱۳۹۱).

در رویکرد انسان‌گرایانه، خودپنداره^۱ از مهم‌ترین عوامل موثر بر یادگیری و رشد فراگیران به حساب می‌آید از این رو، بر این باورند که میان خودپنداره مثبت با یادگیری و در پی آن با عملکرد تحصیلی ارتباط وجود دارد (میلر، ۱۳۹۲). در واقع خودپنداره تحصیلی در فرآیند زندگی و به خصوص در فرآیند یاددهی و یادگیری کسب می‌شود که در این بین معلم نقش طلایی در کسب این خودپنداره دارند (مارش^۲ و مارتین^۳، ۲۰۱۱). اما چه چیزی باعث می‌شود فردی تا به این حد تحت تاثیر ارتباط اجتماعی قرار گیرد که هویتش را شکل دهد؟ در تعریف گروه‌های اجتماعی و جایگاه آنها، ساختار قدرت، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ به عبارت دیگر عنوان رسمی ضعف یا نقصان را گروه‌هایی بر یک امر می‌نهند که قدرت کافی برای تحمیل معیارهای خود بر جامعه را دارند و اندک اندک آن چه را که ساختار قدرت به عنوان معیار معرفی می‌کند، مورد پذیرش همگان قرار می‌گیرد (فریر^۴، ۲۰۰۰). ارتباط استاد و دانشجو نیز بر پایه‌های نابرابری ایجاد شده است (صفایی موحد، ۱۳۹۲). که این امر باعث می‌شود تا اساتید بیش از پیش از مهم‌ترین الگوهای رفتاری دانشجویان محسوب شوند و طبق انتظارات آنان عمل نمایند.

- 1 . Self-concept
- 2 . Marsh
- 3 . Martin
- 4 . Freire

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان: مطالعه موردی...

همانطور که نتلس^۱ و میلِت^۲ (۲۰۰۶) اشاره دارند، داشتن روابط هدایتگری^۳ اساتید با دانشجویان، می‌تواند تاثیر بسزایی در فرآیند تحصیلات دانشجویان داشته باشد.

همانطور که بیان شد خود، و هویت هر فرد، متأثر از عوامل درونی و بیرونی است و البته در تعاریف و بحث از مسائل اجتماعی، تعاملات و بازخوردهای دریافتی از دیگران بسیار مهم نشان داده می‌شود. به عبارت دیگر در رهگذر همین بازخوردها و واکنش‌های اجتماعی فرد رفتار خود را سازمان می‌دهد و هویتش شکل می‌گیرد. حال اگر صفت منفی یا مثبتی در فرد وجود داشته باشد یا وجود نداشته باشد و آن صفت را به کرات و به صورت مستمر به وی نسبت دهند، فرد به سمت همان صفت گرایش پیدا می‌کند (والکر^۴، ۲۰۰۸؛ دنزین^۵، ۲۰۱۰) و به صورت ناخودآگاه، به سمت اثبات آن سوق داده خواهد شد (کریمی، ۱۳۹۰). این فرآیند را اصطلاحاً برچسب‌زنی یا انگ‌زنی می‌گویند. البته منظور از برچسب‌زنی^۶، بیشتر برچسب‌ها و صفت‌های منفی است نه مثبت. برچسب‌زدن می‌تواند آثار مخربی داشته باشد و افرادی که مورد برچسب‌زنی قرار می‌گیرند به دلیل فشارها و جو اجتماعی عزت نفس‌شان پایین می‌آید و احساس حقارت در آنها بیشتر نمود می‌یابد. این برچسب‌ها بر اساس یک محرومیت، بُست، پیش‌داوری، طرد و تبعیض به افراد زده می‌شود (والکر، ۲۰۰۸). طبق نظریه انگ‌زنی انتظار، هنگامی فرد در جهت تحقق یک هدف تلاش خواهد کرد که انگ‌زنی لازم در ادارک وی ایجاد شده باشد و انگ‌زنی، خود متأثر از باورهای فرد است که این باورها به شدت تحت تاثیر باورها و انتظارات دیگران نسبت به وی می‌باشد (گود^۷ و بروفی^۸، ۲۰۰۰).

پیشینه پژوهشی

طبق جستجوهای محققین در پایگاه‌های علمی داخلی و خارجی مجموعه کوچکی از پژوهش‌های داخلی و خارجی استخراج شد که تعداد کمی از آنها با روش کیفی انجام شده بود و در عین حال تعداد کمی از مفاهیم مورد بررسی در هر کدام از این پژوهش‌ها، با مفاهیم اصلی پژوهش حاضر، مشترک هستند که در زیر به بیان برخی از این پژوهش‌ها پرداخته شده است.

- 1 . Nettles
- 2 . Millett
3. Substantive mentoring relationship
- 4 . Walker
- 5 . Denzin
- 6 . Labeling
- 7 . Good
- 8 . Brophy

فانی و خلیفه (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره‌ی تحصیل و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز» که با روش کمی انجام شده است، در صدد هستند که، رابطه‌ی ادراک از رفتار معلم با خودپنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی را بررسی نمایند. جامعه‌ی آماری در این پژوهش تمام دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز بوده‌اند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، پرسشنامه توسط ۴۷۳ نفر از دانش‌آموزان پر شد. نتایج نشان داد که بین ادراک از رفتار معلم و خودپنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی به طور کل و نیز به تفکیک جنسیت و پایه، در مجموع رابطه‌ای معنادار وجود دارد.

قدمی، صالحی، سجادی و ناجی (۱۳۸۶)، طی مقاله‌ای با عنوان «عوامل موثر بر برقراری ارتباط بین دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک» به بررسی عوامل موثر در ارتباط اساتید و دانشجویان در دانشگاه علوم پزشکی اراک می‌پردازد. این بررسی مطالعه‌ای توصیفی-مقطعی از منظر دانشجویان و با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی در میان دانشجویان علوم پزشکی اراک در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ انجام شده است. پرسشنامه توسط ۱۶۲ نفر از دانشجویان تکمیل شد و نتایج حاکی از آن است که بعضی ویژگی‌های آموزشی استاد که نمایانگر مهارت‌های تدریس اوست و همچنین بعضی ویژگی‌های اخلاقی و فردی که نشانگر روابط انسانی است از دیدگاه دانشجویان در برقراری ارتباط مؤثر تلقی شده است.

روشنایی (۱۳۸۸) نیز در مقاله خود با عنوان «بررسی ارتباط بین انگیزش و خود تنظیمی دانشجویان علوم پایه» به بررسی ارتباط بین انگیزش و خود تنظیمی دانشجویان علوم پایه پرداخته است. برای تحقق این هدف پرسشنامه MSIQ توسط ۳۶۵ تن از دانشجویان دانشگاه شهیدبهشتی، تهران و آزاد تکمیل شد و داده‌ها با نرم افزار آماری AMOS مورد ارزیابی قرار گرفتند. در نتیجه پژوهش اذعان می‌دارد که چگونگی رفتار و ارزیابی اساتید نقش مهمی در شکل‌گیری تصورات درونی و عملکرد دانشجویان دارد.

ترابی و ظهیری (۱۳۹۱)، در مقاله‌ای با عنوان «بررسی عوامل موثر در برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز» به تعیین عوامل موثر در برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز پرداخته‌اند. این مطالعه از نوع توصیفی-تحلیلی است و برای نمونه‌گیری از روش طبقه‌ای و تصادفی از بین دانشجویان دانشکده‌ها و رشته‌های مختلف دانشگاه جندی شاپور، استفاده شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از پرسشنامه‌ای محقق ساخته استفاده کرده‌اند. نتایج این

تحقیق نشان می‌دهد از بین عوامل مختلف فردی، اخلاقی، حرف‌های و محیط کار، عوامل فردی و اخلاقی تأثیر بیشتری در برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو دارد. عابدینی، عباسی، مرتضوی و بیجاری (۱۳۹۱)، در مقاله‌ای با عنوان «عوامل مؤثر در برقراری ارتباط بین دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان دانشگاه بیرجند» و با رویکرد کمی به بررسی عوامل مؤثر در برقراری ارتباط بین دانشجویان و اساتید از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند پرداخته‌اند. حجم نمونه در این پژوهش ۳۲۳ نفر از دانشجویان دانشگاه بیرجند بودند که پرسشنامه محقق ساخته را پر کردند. نتایج مطالعه نشان داد که شخصیت و جنبه‌های اخلاقی استاد، در کنار دانسته‌های علمی و نحوه تدریس وی، می‌تواند در بهبود روابط بین استاد و دانشجو و در نتیجه افزایش و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری مؤثر باشد. تمام پژوهش‌هایی که در اینجا به آنها اشاره شده پژوهش‌هایی هستند که با روش‌های کمی انجام شده‌اند. در این نوع پژوهش‌ها غالباً به تایید یا رد فرضیات محققین پرداخته می‌شود بنابراین از میزان و اندازه تأثیر متغیرها و یا ارتباط آنها بایکدیگر بحث می‌شود. حال آنکه محققین در پژوهش حاضر به چگونگی این ارتباط پرداخته‌اند. از طرفی هیچ کدام از این پژوهش‌ها ویژه دانشجو-معلم‌ها نیست. میدان پژوهشی یا جامعه آماری نیز در این پژوهش با پژوهش‌های ذکر شده، متفاوت است. اما با این حال مولفه اصلی در تمام این پژوهش‌ها ارتباط کنش‌گران اصلی در فعالیت‌های یادگیری است.

روش پژوهش

رویکردی که برای انجام این پژوهش انتخاب شد، رویکردی کیفی است چرا که ماهیت و مسئله پژوهش، چگونگی و تشریح اوضاعی است که به دلیل نبود پیشینه پژوهش در این زمینه، در قالب پژوهش کمی قابل بررسی نیست. حیدری، یعقوبی‌نیا و لطیف‌نژادرودسری (۱۳۹۱)، برای تبیین و پژوهش در حیطه ارتباطات و تعامل استاد و دانشجو، بهترین و مناسب‌ترین روش‌ها را روش‌های کیفی و استفاده از ابزار مشاهده و مصاحبه می‌دانند. از طرفی برای افزایش هر چه بیشتر صحت یافته‌ها، باید از ابزاری استفاده کرد که احتمال خود سانسوری در آنها کمتر باشد (بازرگان، ۱۳۹۱). لذا با توجه به تجربیات زیسته، نویسندگان در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، از روش زیست تجربه نگاری استفاده شد. در طی پایش و در موقعیت‌های مختلف، برای یافتن کوچکترین سرنخ‌ها با مشاهده مستقیم و دقیق، هر آنچه که می‌توانست به مسئله مورد بررسی مرتبط باشد، عیناً نوشته شد. مشاهده‌ها با حضور در فضای دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و شرکت در کلاس‌های ویژه فرهنگیان و کلاس‌های

ویژه روزانه و نوبت دوم، صورت گرفته است. حضور در کلاس‌ها در قالب مشاهده آشکار^۱ و با کسب اجازه و آگاهی اساتید و همچنین آگاهی دانشجویان از ماهیت و حضور مشاهده‌گر، به مدت ۷۰ ساعت مشاهده آشکار و حضور فعال در کلاس انجام شد.

همچنین در این پژوهش برای تایید یافته‌هایی که از طریق مشاهده کسب گردید، هم زمان، با ۱۵ نفر از دانشجویان فرهنگی و ۱۰ نفر از دانشجویان روزانه و نوبت دوم غیرفرهنگی و ۳ نفر از دستیاران آموزشی (TA)^۲، مصاحبه‌هایی از نوع ساختار نیافته^۳ فردی و گروهی انجام گرفت و هر مصاحبه در فضایی کاملاً صمیمی و غیررسمی، ۳۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید.

روند کلی انجام مصاحبه‌ها به این صورت بوده است که پیش از هر مصاحبه، موضوع را با دانشجویان یا دستیاران آموزشی که به نحوی، در حوزه تحقیقاتی این پژوهش، قرار می‌گرفتند، در میان گذاشته و پس از موافقت ایشان، درخواست می‌کردیم تا در محیط دانشکده و در فرصت مناسب، ۴۰ دقیقه را به این امر اختصاص دهند. مصاحبه‌ها به صورت دقیق پیاده شده و به تایید ایشان رسیدند، پس از آن جملات مهم را استخراج کرده و کدگذاری نمودیم. ناگفته نماند که برای کدگذاری، از روشی که گلیزر و اشتراوس ابداع نمودند، استفاده شده است. اما این فرآیند به اینجا ختم نشد و در ادامه با توجه به داده‌ها و کدهای اصلی که به دست آمده بود در قالب نقادی و خبرگی آیزنر به ارزیابی ارتباط اساتید با دانشجو معلم‌ها در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران پرداختیم.

آیزنر نقادی و خبرگی را انتقاد آموزشی از نوع هنرمندانه می‌داند و در قالب معرفت کیفی در چهار مرحله تشریح می‌کند، که این چهار مرحله عبارتند از: توصیف، تفسیر و ارزیابی، مضمون-یابی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: آیزنر، ۱۹۷۹) توصیف^۴: منتقد در این مرحله سعی دارد تا مسائل تربیتی که مد نظر است را برای دیگران به منصفه ظهور بگذارد.

تفسیر^۵: در این مرحله منتقد با تشریح و بسط آنچه در مرحله قبل توصیف کرده، آن را با امور اجتماعی و زمینه‌ای مرتبط می‌سازد و نظریات موجود در آن زمینه را بیان می‌کند. ارزیابی^۱: در این مرحله نیز با توجه به مرحله قبل و معیارهای تربیتی مورد نظر به تشریح ارزیابی خویش در مورد مسئله تربیتی مورد نظر می‌پردازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

- 1 . Overt observation
- 2 . Teaching Assistant
- 3 . Unstructured interview
- 4 . Description
- 5 . Interpretation

مضمون‌یابی^۲: در این بخش یافته‌هایی که در مراحل قبل جمع‌آوری شده‌اند، در قالب مضامینی میریزیم که قابلیت درک یافته‌ها برای خواننده افزایش یابد.

در بحث از هنری بودن این نوع نقادی، آیزنر به دیدن و توجه دقیق به مسئله تربیتی اشاره دارد، به شکلی که موضوع مورد بحث را در بستر اجتماعی-فرهنگی و با توجه به ویژگی‌ها و ارتباطات مختلف مسئله تربیتی، آن را در یک ساختار قابل درک برای دیگران آشکار می‌سازد (آیزنر، ۱۹۹۴).

برای اعتبار بخشی به پژوهش همانطور که اشاره شد، مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی به تایید اطلاع رسانی‌ها رسیده است. این فرآیند پس از تحلیل داده‌ها نیز توسط چندتن از اطلاع رسانی‌هایی که در دسترس بودند اتفاق افتاد. همچنین در فرایند تهیه یافته و تحلیل آنها همکاری نقش داشته و موارد را تایید نمودند. یکی از پژوهشگران نیز که عضو هیات علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران است، در جایگاه خبره، ایفای نقش نموده‌اند.

یافته‌ها

توصیف

چند سالی است که در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی-ارشد، پذیرشی ویژه فرهنگیان در گرایش‌های مختلف علوم تربیتی، ایجاد شده است تا متناسب با ماهیت علوم در این دانشکده، قدمی در راستای کمک و پیشبرد اهداف آموزش و پرورش داشته و در بارور کردن توان فرهنگیانی که مستعد تعالی علمی هستند نقشی موثر ایفا کرده باشند. اما با توجه به ارزیابی و تصمیم هیات رئیسه و شورای دانشکده، قرار بر این است که از سال ۱۳۹۵ این نوع پذیرش در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، برچیده شود. این دانشجویان موظف هستند همچون دانشجویان نوبت دوم برای هر ترم و هر واحد درسی هزینه‌ای پرداخت نمایند. شهریه‌ای که این دانشجویان پرداخت می‌کنند بیشتر از شهریه دانشجویان نوبت دوم است. طی مصاحبه‌هایی که با دانشجویان فرهنگی صورت گرفت، اکثر این دانشجویان مدعی هستند در هنگام انتخاب رشته اطلاعی از پرداخت شهریه نداشته‌اند و گرنه دانشگاه تهران را انتخاب نمی‌کردند؛ به همین خاطر در همان ترم اول تعدادی از این دانشجویان انصراف خود را از تحصیل، به دانشکده اعلام می‌کنند. البته این صرفاً ادعای مصاحبه‌شوندگان است که نسبت به داشتن شهریه این نوع پذیرش ابراز بی‌اطلاعی می‌کنند؛ چرا که در دفترچه انتخاب رشته این مسئله قید شده اما ممکن است از هزینه مورد انتظار بالاتر بوده باشد.

-
- 1 . Evaluation
 - 2 . Thematization

طبق آنچه مقرر شده است، باید کلاس‌های ویژه فرهنگیان در روزهای چهارشنبه و پنج شنبه برگزار گردد و در سال‌های گذشته، طبق همین قانون کلاس‌هایشان برگزار می‌شد اما در ۲ سال اخیر اکثر کلاس‌هایشان در روزهای چهارشنبه دایر است؛ که این امر خلاف قوانین برگزاری برنامه کلاس‌های کارشناسی‌ارشد می‌باشد. برخی از این دانشجویان از راه‌های دوری به دانشکده می‌آیند و با خستگی راه، باید از صبح تا عصر در کلاس حضور بیابند. دروس ویژه فرهنگیان عینا همان دروسی است که برای سایر دانشجویان ارائه می‌شود و تقریباً ۷۰ درصد اساتیدشان با اساتید دوره‌های روزانه و نوبت دوم، یکی است.

تاریخ ثبت نام پذیرفته شده‌گان در سهمیه فرهنگیان متفاوت با تاریخ ثبت نام سایر پذیرفته شده‌گان است و از همان آغاز ورود به دانشگاه، تفکیک و جدایی میان دانشجویان فرهنگی و غیرفرهنگی دیده می‌شود. در آغاز ثبت نام و شروع کلاس‌ها، دانشجویان فرهنگی با اشتیاقی وافر در دانشگاه حضور پیدا می‌کنند و از این امر خوشحال هستند که در بهترین دانشگاه ایران پذیرفته شده‌اند و در همان روزهای آغازین برگزاری کلاس‌هایشان به خاطر تصویری که از دانشگاه تهران دارند اکثراً، مصمم و جدی پی‌گیر کلاس‌هایشان هستند. به گفته یکی از دانشجویان فرهنگی: «اول که اینجا قبول شدیم فکر می‌کردیم، چه جایی اومدیم! با این همه دردسر و سختی راه، کله سحر از خونه می‌زدیم بیرون که میداد یک دقیقه دیر به کلاس برسیم... ولی همون ترم اول فهمیدیم، نه بابا خبری نیست!»

میانگین سنی این دانشجویان نسبت به دانشجویان روزانه و شبانه بالاتر است. به دلیل مشغله کاری و اینکه کلاس‌هایشان یک روز در هفته برگزار می‌شود کمتر بایکدیگر ارتباط دارند. باید اذعان داشت که برخی از اساتید، بسیار علاقمند به تدریس در کلاس‌های ویژه فرهنگیان هستند و معتقدند به دلیل تجربیاتی که این دانشجویان در عرصه آموزش و پرورش داشته‌اند و خواهند داشت، این کلاس‌ها برایشان در اولویت است. اما با این حال برخی از اساتید بیان می‌کنند که «نقش استاد در انگیزش دانشجو بسیار مهم است. ولی استاد هر قدر هم خوب باشد، وقتی ببیند که دانشجویان کارشان را خوب انجام نمی‌دهند وی نیز کارش را با مسامحه انجام خواهد داد».

اما این در حالی است که برخی از اساتید در ترم اول بدون دریافت بازخورد کافی از سطح علمی دانشجویان در کلاس فرهنگیان، عینا جملاتی را بیان می‌دارند که تمام شور و اشتیاق دانشجویان را می‌گیرند و سطح انتظار از دانشجویان فرهنگی را به شدت پایین نشان می‌دهند آنچنان که آنها را متعجب می‌سازد. به نقل از چند تن از دانشجویان اساتیدی در ترم اول و در همان روزهای آغازین چنین ابراز داشته‌اند که «...شما دیگه برای چی اومدین دانشگاه...»، «...باز سال تحصیلی

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان: مطالعه موردی...

با فرهنگ‌ی شروع شد [با گلایه]...»، «اصلاً دلم نمی‌خواد سر کلاس فرهنگیان پیام...»، «..دانشجوها فرهنگ‌ی تنبل و از زیر کار در رو هستن...» و...

حسن ظن، امید و انتظار به موفقیت دانشجویان و یادگیری دروس در اعمال و نیت اساتید، نمود پیدا می‌کند و این حسن ظن و امید، به شدت در دانشجو و رویکرد و خودپنداره وی موثر واقع می‌شود (سرمدی و سیف، ۱۳۸۹). این در صورتی است که در کل، اساتید در این دانشکده بیشتر از شکست سخن می‌گویند تا موفقیت، رفتار و بیان اساتید در کلاس ویژه فرهنگیان در مقایسه با کلاس دانشجویان عادی (روزانه و شبانه) حامل پیام‌های منفی بیشتری است.

اساتید به کرات در میانهٔ درس، با کنایه و تمسخر، از پایین بودن سطح علمی و عدم تلاش دانشجویان، با آنها صحبت می‌کنند به عنوان نمونه: «... معلمید دیگه سطح دانشتون بالاست [با حالت تمسخر]...».

برخی از تجربیات و خاطراتی را که دانشجویان از اشتغال خود در مدارس بیان می‌کنند، فاقد ارزش تربیتی هستند و نشان از خشونت یا آگاهی پایین تربیتی در مدارس است؛ که این دست موارد را می‌توان مورد بررسی علمی و موشکافی قرار داد اما مواردی این چنین دست مایه‌ای برای شوخی و تمسخر دانشجویان توسط اساتید و سایر دانشجویان می‌شود و مدت زمان زیادی از وقت کلاس را می‌گیرد.

به دفعات به دلیل عدم جدیت استاد در کلاس فرهنگیان، در مدیریت کلاس با آوردن یک مثال از جانب یک دانشجو، مدت زمان زیادی از کلاس به مباحث بی‌ربط کشیده می‌شود و استاد نیز هیچ تلاشی برای بازگشت به مباحث کلاس ندارد. مثلاً نیمی از زمان کلاس برای صحبت پیرامون مسائلی چون سایز کفش، انتخابات مجلس، واردات سوزن از چین، سفر شمال و... می‌شود. انسجام در تدریس در کلاس‌های ویژه فرهنگیان به نسبت دیگر کلاس‌ها کمتر دیده می‌شود.

بی‌نظمی و عدم جدیت در مدیریت کلاس دستیار آموزشی (TA) را نیز متعجب می‌ساخت و معتقد بود که: «من جلسه قبل تعجب کردم که چرا استاد هیچ عکس‌العملی در مقابل این همه بی‌نظمی کلاس نشون نداد. کلاس از رسمیت افتاده بود، نمیدونم استاد چرا توی کلاس فرهنگیان اینطوره!» این در حالی است که، چنین مواردی در سایر کلاس‌ها کمتر دیده می‌شود و در صورت وجود چنین مواردی، خیلی سریع استاد عکس‌العمل نشان می‌دهد و کلاس را به مسیر درس برمی‌گرداند.

گاهی اساتید با اشاره به برگه‌های امتحانی ترم‌های پیشین دانشجویان فرهنگ‌ی، نسبت به وضعیت بد معلم‌ها ابراز نگرانی می‌کنند. از جمله این موارد: «سطح هوشی معلم‌ها پایین‌تر از

سطح هوش دانش آموزان شونه و این مسئله، خودشو به شکل مسائل مختلف در آموزش و پرورش نشون میده...».

هرچند نظر اساتید دلسوزانه و متخصصانه است اما با کنایه‌ای که به برگه‌های امتحانی ترم پیشین دارند، یک طرفه به قاضی می‌روند و عوامل دیگر را نادیده می‌گیرند. «توی درس X خیلی توانمندید؟! چقدر که مطالعه کردید برای درس X !!! به همه تون ۱۸ و ۱۹ دادم نه؟! [با کنایه]» (برای حفظ هویت استاد از ذکر نام درس خود داری شده است).

گاه‌ها اساتید درمورد فعالیت‌های کلاس دستورالعمل‌های شفافی به دانشجویان ارائه نمی‌دهند. تا آنجا که برخی از دستیاران آموزشی (TA) دانشجویان دکتری که برای کمک به استاد گاهی اوقات در کلاس فرهنگیان حضور می‌یافتند اذعان داشتند که: «استاد، این کلاس‌ها رو جدی نمی‌گیره و به من هم گفتن که اینقدر بهشون نگو. ولشون کن، خودتو خسته نکن!». «استاد میگه، زیاد براشون نگو!...» و...

این امر باعث می‌شود تا دانشجویان در ارائه تکالیف‌شان سردرگم شوند. به همین خاطر در اکثر موارد یا تکالیف را انجام نمی‌دهند یا دست و پا شکسته انجام می‌دهند و این خود یک بازخورد منفی، به حساب می‌آید.

گاهی اساتید با بی‌حوصلگی جواب سوال دانشجویان فرهنگی را می‌دهند و گاهی نیز آنها را با سوال‌هایشان مورد تمسخر قرار می‌دهند و سوال اشتباه فرد را به کل شخصیت وی تعمیم می‌دهند. مثلاً در جواب دانشجو این چنین جواب می‌دهد: «جامعه ما رو باش با این معلمش [با خنده]... از دانش‌آموزت یاد گرفتی؟! [خنده دانشجویان]»، «[پس از چند لحظه مکث و چپ‌چپ نگاه کردن به دانشجو و کلاس] کلاس چندم درس می‌دی؟!...» این طرز برخورد باعث می‌شود که یک اشتباه کوچک فردی به کلیت گروه اطلاق گردد.

یا آنکه در مقابل یک سوال در کلاس فرهنگیان؛ استاد دستی بر کمر می‌گذارد و دستی را بر پیشانی می‌کشد، ابروها را به نشانه تعجب و خستگی بالا می‌برد و نفس عمیقی می‌کشد! این در حالی است که همان سوال در کلاس دانشجویان روزانه و نوبت دوم، بازخوردی به این شکل را ندارد.

اساتید گاهی انگیزه دانشجویان را برای ادامه تحصیل زیر سوال می‌برند و ادامه تحصیل آنان را کاری بی‌پوده قلمداد می‌کنند و هدف آنها را افزایش حقوق و ارتقاء رتبه و... غیره می‌دانند که گاهی آن را هم با وجود این شهریه غیرمنطقی می‌دانند. آنقدر این القائات و رفتارها تکرار می‌شود تا پس از مدتی آن اعتراض‌های جسته گریخته برخی از دانشجویان فرهنگی نیز به خنده و تایید تبدیل می‌شود.

از بدو ورود این دانشجویان به دانشکده با آنان چنان برخورد می‌شود که گویا از سطحی دیگر در دانشکده بوده و نه تنها چیزی نمی‌دانند بلکه هیچ چیزی هم یاد نمی‌گیرند. به همین خاطر این دانشجویان در مقابل دانشجویان نوبت دوم و به خصوص روزانه از عزت نفس پایینی برخوردار بوده و ناخودآگاه آنها را نسبت به خود بالاتر می‌بینند. این مدعا به خوبی در تعاملات اندکی که میان دانشجویان فرهنگی و غیرفرهنگی وجود دارد دیده می‌شود و در ادبیاتشان به صورت مستقیم یا غیرمستقیم دانشجویان روزانه را باهوش‌تر و بااستعدادتر از خود می‌بینند. البته خود را در بحث تجربی از سایر دانشجویان و حتی گاهی از اساتید بالاتر می‌دانند.

در روال ارزشیابی نیز حتی در صورتی که عنوان یک درس و استاد آن، برای دانشجویان فرهنگی و غیر فرهنگی یکی باشد؛ زمان و مکان امتحان نیز یکی باشد، گاهی سوالات این دو قشر با یکدیگر متفاوت است. یا گاهی بارمبندی‌ها یا نوع تصحیح برگه‌های امتحانی این دو گروه با یکدیگر متفاوت است. در برخی موارد نیز به خاطر مشغله دانشجویان فرهنگی، امتیازاتی برای آنها قائل می‌شوند تا کارشان ساده‌تر شود و اشتباهاتشان را کمتر مورد توجه قرار می‌دهند. این در حالی است که در برخی موارد، میانگین نمرات دانشجویان فرهنگی بالاتر از دانشجویان غیرفرهنگی است.

ایجاد انگیزش و چگونگی آغاز ارتباط از مهم‌ترین عوامل یک تدریس موفق است که با نقصان در آن به کلی فرآیند تدریس را متاثر می‌سازد. با وجود شرایط ذکر شده و طبق نظریهٔ برابری - که از نظریات فرآیندی انگیزشی است - این دانشجویان روش‌های:

۱. کاهش نهاده‌ها ۲. کاهش نتایج ۳. ترک وضعیت ۴. تحریف نهاده‌ها و نتایج ۵. تحریف نهاده‌ها یا نتایج در مقایسه با دیگران را مبنای کار خود قرار می‌دهند تا شرایطی را که تبعیض‌آمیز یافته‌اند، به برابری و عدالت برسانند.

بر اساس تجربیات و مصاحبه‌های بدست آمده و کدگذاری آنها به صورت کلی، تفاوت رفتار اساتید در کلاس‌های ویژه فرهنگیان و غیرفرهنگیان، در سه دسته احصا شد که شامل: مدیریت کلاس^۱، تعامل با دانشجویان (گفتار و رفتار)، تکالیف محوله به دانشجویان و ارزشیابی.

لازم به ذکر است که این بدان معنا نیست که دانشجویان روزانه و نوبت دوم چنین روابطی را تجربه نمی‌کنند، بلکه شدت این تجربه‌ها با هم متفاوت است و در تعاملاتشان، به این شدت، با پیش‌دآوری و القاء انتظارات اساتید مواجه نمی‌شوند.

تفسیر

در مرحله دوم نقادی و خبرگی آیزنر، با توجه به آنچه در مرحله اول از مسئله مورد نظر به تصویر کشیده شد، در این مرحله با استفاده از نظریات علمی، داده‌ها را قالب‌بندی نموده و ارزشیابی در این مرحله هدفمند می‌گردد. به این ترتیب داده‌ها از توصیف صرف خارج شده و در چارچوب منطقی و علمی قرار می‌گیرند. لذا با توجه به چگونگی این مرحله لازم است داده‌های احصا شده در مرحله قبل را مورد واکاوی قرار داد (آیزنر، ۱۹۷۹: آیزنر، ۱۹۹۴). آنچه در مرحله قبل ذکر شد بیش از هر چیز، شمایی از برنامه درسی تجربه شده را به نمایش گذاشت که با توجه به دیدگاه انسان‌گرایان در برنامه درسی، نقاط ضعفی در آن دیده می‌شود که با توجه به دسته‌بندی مرحله قبل، در زیر به بررسی نظری آنها پرداخته شده است.

تکالیف محوله به دانشجویان و ارزشیابی

در ارزشیابی به اهداف، فرایندها، نتایج، پیامدها و... توجه می‌شود. همانطور که ورتن^۱ و ساندرس^۲ در شش رویکرد کلی که در باب ارزشیابی آموزشی ارائه می‌دهند، این مهم را به خوبی نمایان می‌سازند که توجه و ارزیابی در هر بعد از برنامه آموزشی، بسته به رویکردهای متفاوت فرق می‌کند. این شش رویکرد عبارتند از: هدف محور، مدیریت محور، مصرف کننده محور، متخصص محور، مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان، ارزشیابی طبیعت‌گرایان یا مشارکت محور. ارزشیابی از جمله تدابیری است که از طریق آن می‌توان نقاط ضعف و قوت یک برنامه را کشف کرده و واقعیات موجود را شفاف ساخت تا برای ادامه یا اصلاح فرآیندها، روش‌ها، ابزار و ... اقدام نمود. نکته مهمی که می‌توان از بررسی و واکاوی نظام ارزشیابی و چونگی آن کسب نمود این است که ارزشیابی فرآیندی ارزش‌سنج است که در درون خود و همچنین لازمه آن، ارزش‌گذاری است. لذا ارزشیابی انعکاسی از اندیشه و فلسفه یک برنامه و شخص برنامه‌ریز و یا معلم دارد (ورتن، ساندرس و فیتزپاتریک^۳، ۲۰۰۴).

مدیریت کلاس

طبق نظریه لوین^۴ و نلان^۵ (۱۹۹۶)، الگوهای مدیریت کلاس در طول یک طیف قرار دارند که دارای سه نقطه تعریف شده، ۱. عدم مداخله، ۲. تعامل‌گرا و ۳. مداخله‌گر هستند. به زبان ساده می‌توان گفت؛ الگوی عدم مداخله، الگویی فراگیر محور است. در مدیریت فراگیر محور، توسعه آزادی، خود انضباطی و یادگیری مستمر ضروری است و نیازهای، فراگیر، محور فعالیت کلاس

- 1 . Worthen
- 2 . Sanders
- 3 . Fitzpatrick
- 4 . Levin
- 5 . Nolan

می‌باشد. همچنین در این نوع مدیریت کمترین توبیخ و تنبیهی از جانب معلم متوجه فراگیر می‌شود. در الگوی تعاملی، مدیریت کلاس امری مشارکتی میان معلم و فراگیر است. در این نوع مدیریت ماهیت جمعی کلاس ایجاب می‌کند که معلم نیازهای جمعی را نسبت به نیازهای فردی تک تک فراگیران در اولویت قرار دهد. در الگوی مداخله‌ای، مدیریت کلاس بر اساس نظریه رفتارگرایی، معلم مسئولیت کنترل تمام و کمال فراگیران را داراست. این نوع مدیریت را معلم محور یا مدرسه محور می‌نامند. در هر صورت نمی‌توان مفهوم مدیریت کلاس را به طور کامل از مفهوم معلم جدا ساخت و همواره یکی از نخستین مسئولیت‌های معلم و استاد، مدیریت کلاس درس است. مدیریت کلاس در برگرفته‌ی مجموعه روش‌هایی است که معلم در کلاس درس برای ایجاد محیطی مثبت و تسهیل کننده، برای پیشبرد اهداف آموزشی به کار می‌گیرد. به همین جهت چگونگی رفتار فراگیران یکی از نشانه‌های مهم در موفقیت یا عدم موفقیت استاد یا معلم در مدیریت کلاس درس قلمداد می‌شود (ولفگانگ^۱، ۲۰۰۹). در کل باید دانست که باورها و نگرش‌های معلم نسبت به فراگیران، فرآیند یادگیری و... است که سبک مدیریتی ایشان را در کلاس درس مشخص می‌کند (ریپرت^۲، وودکک^۳، ۲۰۱۰).

تعامل با دانشجو (گفتار و رفتار)

رفتار معلم یا استاد به عنوان یکی از اساسی‌ترین مهره‌های آموزش، از موثرترین عوامل تاثیرگذار بر خودفهمی^۴ فراگیران است. از طرفی فراگیران ممکن است به دلایل مختلف ادراکی که از رفتار استاد یا معلم دارند، متفاوت با یکدیگر باشد و این امر منجر به واکنش‌های متفاوت از سوی فراگیران می‌گردد (گود و بروفی، ۲۰۰۰). به همین نحو تاثیر کلام نیز می‌تواند آنچنان در جان فرد رسوخ کند که سالیان سال جهت دهنده‌ی رفتار و گفتار وی شود. همچنین به دلیل جایگاه ویژه‌ی استاد و معلم، ادبیات و گفتاری که آنها برای ارتباط با فراگیران مورد استفاده قرار می‌دهند مستقیماً عواطف فراگیران را درگیر می‌نماید و احساس شکست و یا ناکامی را برای ایشان رقم می‌زند این عواطف در صورت تداوم بر نگرش فرد نسبت به آموزشگاه، کلاس درس، معلم و... موثر می‌افتد و اندک اندک آن عواطف مثبت یا منفی بر خودپنداره تحصیلی وی اثر می‌گذارد و ممکن است باعث تثبیت خود انگاره منفی یا مثبت^۵ در فرد شود. به همین خاطر استاد و دانشجو دانشجو لازم است برای درک متقابل از یکدیگر، ارتباط موثری برقرار کنند. «اولین گام در این

-
- 1 . Wolfgang
 - 2 . Reupert
 - 3 . Woodcock
 - 4 . Self understanding
 - 5 . Negative image or Positive image

راه، بهبود ارتباط کلامی^۱ است. مسئله مهم در برقراری ارتباط، بهره‌گیری از واژگان و شیوه آغاز ارتباط کلامی است و درک انسان‌ها از یکدیگر به چگونگی به کارگیری کلمات در بیانشان بستگی دارد. بنابراین برای برقراری ارتباط مؤثر، نخستین گام روش صحیح ارتباط کلامی به شمار می‌آید» (خلیلی و باقری، ۱۳۸۹؛ ۴۹).

در قالب زنجیره‌ای معیوب در این سه دسته، دائما فرد تحقیر می‌شود و آنگ شغل و شرایط خاصش به گونه‌ای به وی الصاق می‌گردد که وی را در جایگاهی فروتر از دانشجویان غیرفرهنگی قرار می‌دهد، نقطه ضعف او پررنگ‌تر شده و شرایط خاص خود را عمیق‌تر می‌بیند. اکنون که این ضعف عمیق شده است، به شکل سازمان یافته‌ای در گروه فرهنگیان شکل می‌گیرد و ابعاد گسترده‌تری به خود گرفته و از شکل ساده خود خارج می‌شود. به دنبال این تغییراتی که در گروه فرهنگیان شکل گرفته که ناشی از برچسب‌زنی اولیه است، متعاقبا جامعه نیز به شکل تازه‌ای انگ‌زدن را ادامه می‌دهد اما در این مرحله برچسب به یک رفتار ضعیف یا خصوصیت ضعیف الصاق نمی‌شود بلکه انگشت اتهام به سمت خود فرد است، به عبارت دیگر برچسب بد یا ضعیف، به تمامیت یک فرد و یک گروه الصاق می‌گردد.

این برچسب‌زنی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی به صورت غیررسمی در جریان است و این وضعیت آنچنان در این دانشکده جا افتاده که به یک فرهنگ تبدیل شده است. فرهنگ نوعی معنا سازی است، هر چند افراد فهم یکسانی از امور ندارند اما وجود یک فرهنگ، از نظام مشترک معنایی حکایت دارد که این نظام‌های مشترک به صورت اندیشه‌ها و رفتارهای مشترک و مشابه، نمود بیرونی پیدا می‌کند (جوزف^۲، ۲۰۱۱).

از آنجا که بخش عظیمی از هویت و رفتار هر فرد بر مبنای رفتار دیگران نسبت به وی و نظر فرد درباره تصوراتی که دیگران از او دارند شکل می‌گیرد (مارش^۳ و مارتین^۴، ۲۰۱۱). این جریان به دلیل قدرت و برتری جریان حاکم باعث می‌شود تا فرد به باسازی هویت خود پرداخته و خود را با برچسب و انتظارات اجتماعی جدیدش سازگار سازد تا بدانجا که فرد وارد مرحله خود برچسب‌زنی می‌شود.

خود برچسب‌زنی در قالب یکی از مکانیسم‌های زیر صورت می‌گیرد:

(الف) سازگاری با مشکلات (ب) دفاع در مقابل برچسب زننده (ورسلی، ۱۳۷۸)

- 1 . Verbal communication
- 2 . Joseph
- 3 . Marsh
- 4 . Martin

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجویان معلمان: مطالعه موردی...

ممکن است برچسب زدن منفی در آغاز جریان آموزش به قصد کاهش کجروی و هدایت به سمت اهداف آموزشی باشد اما در واقع شاهد اثرات منفی و گسترش دامنه و عمق ضعف هستیم. البته پندارهایی_ خواه مثبت یا منفی_ که در جریان تعاملات وجود می‌آیند، طی تعاملات جدید و تغییر در وضعیت اجتماعی^۱ قابل بازبینی و قابل تعدیل هستند (انجرمیر^۲ و متسچینجر^۳، ۲۰۰۵).

عده‌ای بیان می‌دارند که این رفتار دانشجویان و ضعف اساسی در بین دانشجویان فرهنگی است که موجب می‌شود تا اساتید طبق رفتار ضعیف آنها با آنان برخورد کنند. بی هیچ شکی این ارتباط دو سویه است و عمل یکی موثر در چگونگی عکس‌العمل در فرد مقابل می‌شود و متقابلاً این عمل و عکس‌العملها در تقویت یا تضعیف باورهای طرفین نسبت به یکدیگر تاثیرگذار هستند. اما اینکه این ضعف که به ارتباط استاد و دانشجو راه یافته سر آغازش کجا است؟! تفسیر پژوهشگران در این مقاله و در این خصوص، حاکی از آن است که جدای از اقتدار علمی_ معرفتی که اساتید نسبت به دانشجویانشان برخوردار هستند، در چنین ارتباطی طرفین ارتباط در یک سطح اجتماعی نیستند و جایگاه "استادی" نسبت به جایگاه "دانشجویی"، از مطلوبیت بسیار بالاتری برخوردار است. به همین خاطر، استاد در چگونگی این ارتباط از سهم بیشتری برخوردار بوده و می‌تواند جریان ارتباط را با قدرت نامرئی که از این جایگاه و اقتدار علمی دارد، تحت کنترل خویش در آورد و در نتیجه انتظارات و نگرشش را به گونه‌ای دیگر رقم زده و نتیجه آموزش را از آن متاثر سازد.

ارزیابی

در روش نقادی و خبرگی آیزنر پس از توصیف و بیان خام داده‌ها و تفسیر و قالب‌بندی آنها نوبت به مرحله ارزیابی می‌رسد، در این مرحله محققین باید به داوری پرداخته و چارچوب و معیارهای مورد استفاده را مورد بررسی قرار دهند. در این بازبینی هنرمندانه حتی می‌توان، به استفاده از نظریاتی که در مرحله پیشین برای تفسیر پدیده مورد نظر استفاده شده است، نقد وارد کرد. این مرحله بر محور نگرش ظریف و نقادانه محققین نسبت به چارچوب‌بندی‌ها و داده‌هایی که در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند شکل می‌گیرد (آیزنر، ۱۹۷۹: آیزنر، ۱۹۹۴). برای داشتن یک ارزیابی روشن، محققین این مرحله را در ۳ قسمت مورد بررسی قرار دادند. قسمت نخست به بررسی کلی از موضوع پژوهش پرداخته شده است. در قسمت دوم از این مرحله، نظریه برچسب‌زنی در

1 . Social condition

2 . Angermeyer

3 . Matschinger

کنار برخی مفاهیم و نظریات که تایید کننده این نظریه در قالب این پژوهش هستند، مورد بررسی قرار می‌گیرد و در قسمت آخر، نقدی که بر استفاده از این نظریه در قالب این پژوهش وارد است بیان می‌گردد.

الف) بررسی کلی پژوهش

توسط ساختار قدرت، غربالگری‌هایی به وسیله کنکور انجام می‌شود تا برچسب‌های ضعیف و قوی یا باهوش و غیرباهوش را به داوطلبان الصاق کرده تا میزان شایستگی هر کدام را مشخص نمایند. از این رهگذر ناخودآگاه این گمان به ذهن متبادر می‌شود که دانشجویان سهمیه‌ای، از شایستگی لازم برخوردار نیستند. این طرحواره نسبت به پذیرش ویژه فرهنگیان در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران نیز وجود دارد چنان که به زعم دانشجویان و فضای موجود در دانشکده، پیش از ارزیابی عملکرد واقعی این دانشجویان غالباً نگرشی که در میان اساتید نسبت به آنها وجود دارد، تصویری ضعیف از این افراد است و اکثر اساتید بر این باورند که این دانشجویان قویا برای افزایش حقوق، چشم و هم چشمی میان همکاران و... به ادامه تحصیل اقدام نموده‌اند یا آنکه این دانشجویان به دلیل اشتغال و تاهل توجه کمی نسبت به مطالعه و دانشگاه دارند و به طور کلی به دنبال فهم و درک علمی بیشتر در علوم تربیتی و روانشناسی نیستند. لذا خواه ناخواه این تصور در رفتار و عملکرد اساتید نسبت به این قشر از دانشجویان متفاوت خواهد بود و برچسب "فرهنگیان" ناخواسته به برچسبی منفی تبدیل شده است.

افکار، گفتار و کردار معلم از عوامل تاثیرگذار بر یادگیرنده در کلاس درس محسوب می‌شوند که می‌تواند مسیر افکار، گفتار و کردار یادگیرنده را تغییر دهد (رئوفی، ۱۳۸۴). به همین منوال انتظارات اساتید در مورد پیشرفت درسی دانشجویان به شکل ظریفی هر روز در کلاس به دانشجویان منتقل می‌شود. این انتظارات هم به صورت کلامی و هم به صورت غیرکلامی انتقال می‌یابد و فضای کلاس، انگیزش دانشجویان و سرانجام یادگیری آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. انتظارات اساتید، ادراک‌ها و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کریمی، ۱۳۹۰). گود و بروفی (۲۰۰۰)، نیز در ارزیابی‌های آموزشی، نقش معلم را بسیار حساس دانسته و وارد کردن معیارهای مقایسه اجتماعی را در ارزیابی فراگیران، مخرب می‌دانند.

همانطور که بیان شد ضعف ارتباطی و فاصله میان اساتید و دانشجویان، همچنین پیش داوری‌ها، باعث شده تا فرآیند اجرای برنامه درسی برای مقطع کارشناسی‌ارشد ویژه فرهنگیان به درستی محقق نگردد. این الگوهای ارتباطی همانطور که بهروان (۱۳۸۳) اشاره می‌کند، آنچنان که باید و شاید در راستای تحقق کارکردهای اصلی دانشگاه‌ها نیست (بهروان، ۱۳۸۳). این نگاه می‌تواند برآیندی از مشکلات و مسائل اجتماعی باشد که موجب گردیده تا به جای تاکید بر کارآمدی و

اثر بخشی در فرآیند آموزش دانشگاهی، با توجه به ورودی و درون‌دادهای سیستم آموزشی، نسبت به فرآیند آموزشی جانب‌دارانه عمل کرده و با سوءگیری این فرآیند را به پیش ببرند که قاعدتا نتایج نیز متأثر از این سوءگیری‌ها خواهد بود. این اتفاق بخشی از برنامه‌درسی پنهان است که متأثر از فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی^۱ است که به شکل مجموعه‌ای از انتظارات و ارزش‌ها خود را نشان می‌دهد.

در ایران ضعف روابط استاد و دانشجو به طور فراگیر در کلیه رشته‌های آموزشی دیده می‌شود. اجتماع دانشگاهی ما قادر به انتقال ارزش‌ها و هنجارهای علمی به دانشجویان نمی‌باشد این ناتوانی دانشگاه‌ها در انتقال هنجارهای علمی پدیده‌ای کما بیش عمومی بوده و بیش از همه از نبود ارتباط معلم-شاگرد حکایت می‌کند. فقدان مناسبات ارتباطی در بین دانشجویان و اساتید به نوبه خود به ایجاد و گسترش برخی مشکلات دیگر دامن می‌زند و این فرایند دیر یا زود اساسی-ترین کارکردهای آموزش عالی را به چالش خواهد کشید (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۷ و ۴).

ب) برخی مفاهیم و نظریات که تایید کننده نظریه برچسب‌زنی در قالب این پژوهش است آنچه در بیان نظریه برچسب‌زنی در ارتباط با دانشجویان فرهنگی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی تبیین نمودیم، هم راستا با نظر وبر در تبیین ارتباطات اجتماعی است. وبر رفتار افراد را باردار معانی می‌داند. معانی که در طی جامعه‌پذیری و حضور در یک جامعه به خوبی قابل درک است. طبق نظر وبر، معانی، انتظارات و نیازهای مختلف افراد را متجلی می‌کنند و افراد طبق معانی که از رفتار یکدیگر درک می‌کنند عکس‌العمل نشان می‌دهند و در قالب عکس‌العمل-هایشان، معانی مورد نظر خود را تبادل می‌کنند (جوادی‌یگانه، ۱۳۸۷). برخی معانی بر اساس فلسفه حاکم اجتماعی از بار ارزشی برخوردارند به همین دلیل قدرت تاثیر گذاری بیشتری دارند. اما قدرت نفوذ و اثرگذاری برخی از معانی بسته به موقعیت یا جایگاه فردی که از آن معانی استفاده می‌کند متفاوت است. در کلاس درس و دانشگاه نیز همین معانی در سبک مدیریت کلاس، نوع ادبیات و رفتار و... وجود دارد. در ارتباط بین دانشجو و استاد ضمن رفتارهای عادی که روزانه در کلاس انجام می‌شود هزاران معنی هم سو و نا هم سو با اهداف برنامه‌های آموزشی مورد نظر میان ایشان تبادل می‌شود که به دلیل سلسله طبقاتی که در کلاس درس وجود دارد استاد در جایگاه بالاتر قرار دارد و به همین خاطر معانی که او در ادبیات، مدیریت کلاس و ... از خود نشان می‌دهد از معانی که دانشجویان در این ارتباط از خود نشان می‌دهند قوی‌تر بوده و کلاس تقریباً هم جهت با اندیشه او تغییر جهت می‌دهد. در واقع استاد یا معلم در یک کلاس حکم فرمان یک اتوموبیل را دارد. به عبارت دیگر عقاید و تصورات اساتید در مورد دانشجویانشان،

به چگونگی رفتار و ارتباطشان با آنها شکل می‌دهد و با همین تصورات پیش ساخته که دانشجویان فرهنگی به لحاظ علمی و یادگیری ضعیف هستند با آنها وارد ارتباط می‌شوند (ولفگانگ، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر و از نگاه گود و بروفی طبق نظریه انگیزشی انتظار، هنگامی فرد در جهت تحقق یک هدف تلاش خواهد کرد که انگیزش لازم در ادارک وی ایجاد شده باشد و انگیزش، خود متأثر از باورهای فرد است که این باورها به شدت تحت تاثیر باورها و انتظارات دیگران نسبت به وی می‌باشد (گود و بروفی، ۲۰۰۰).

مفهوم دیگری که موید نظریه برچسب‌زنی، در قالب پژوهش حاضر است، مفهوم اضطراب اجتماعی است طبق این مفهوم، اضطراب اجتماعی به جهت ترس از ارزیابی دیگران تشدید می‌شود. در این مفهوم همانند نظریه برچسب‌زنی افراد تحت تاثیر رفتار و قضاوت دیگران، هستند (ویکز^۱، هیمبرگ^۲ و رودبوگ^۳، ۲۰۰۸). بر همین اساس، اکثر دانشجویان فرهنگی در فرایند آموزش، با برچسب‌های منفی که به خصوص از جانب اساتید به آنها زده می‌شود، سازگار می‌شوند.

اصطلاح برچسب‌زنی ارتباط نزدیکی با مفهوم خودکارآمدی^۴ دارد. در واقع با الصاق برچسب بر یک فرد یا گروه، خودکارآمدی ایشان را تحت تاثیر قرار داده و با توجه به شدت و مدت برچسب‌زنی، موجب کاهش کارآمدی افراد می‌گردد. خودکارآمدی را می‌توان باور و اعتقاد فرد نسبت به سطح توانایی شخصی‌اش دانست. خودکارآمدی از جنس دانش و علم نیست بلکه از جنس هیجان و باورهای درونی است که نقش اساسی در شکل‌گیری رفتار افراد دارد. این باورها در حوزه عملکرد تحصیلی متأثر از عوامل مختلفی است از جمله این عوامل که باندورا^۵ (۱۹۹۷) نیز بر آن تاکید می‌کند قضاوت دیگران در مورد شخص است که اصطلاحاً آن را متقاعدسازی می‌گویند، که از مهم‌ترین این قضاوت‌ها، قضاوت معلمان نسبت به فراگیران است که در رفتار، گفتار، روش تدریس، مدیریت کلاس و... نمود می‌یابد (اکوملاف^۶، اوگنماکین^۷ و فسوتو^۸، ۲۰۱۳). نظر کولی نیز موید همین مسئله است وی با تاکید بر اینکه هر فرد در جریان ارتباط می‌تواند نقش

- 1 . Weeks
- 2 . Heimberg
- 3 . Rodebaugh
- 4 . Self-efficacy
- 5 . Bandura
- 6 . Akomolafe
- 7 . Ogunmakin
- 8 . Fasooto

آینه را برای طرف مقابلش داشته باشد؛ اصطلاح خود آینه سان^۱ را مطرح می‌کند و خویشتن هر فرد را متأثر از ارتباطات اجتماعی و بازخورد رفتار دیگران می‌داند (کریمی، ۱۳۹۰).

ج) نقد و بررسی نظریهٔ برچسب زنی در قالب این پژوهش

استفاده از این نظریه در این پژوهش همراه با علامت سوال‌هایی است از جمله:

چرا برخی از دانشجویان فرهنگی با اینکه در فضای مشترک در کلاس درس هستند، عملکرد تحصیلی رضایت بخشی دارند و برچسب‌های منفی القاء شده را بر نمی‌تابند؟ نقش عوامل شخصی و محیطی در تعیین جایگاه دانشجویان در این پژوهش و در ضمن نظریه برچسب‌زنی، بسیار کم رنگ است در صورتی که دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد در سنی هستند که «خود» در آنها رشد یافته است و با وجود اهمیت و جایگاه رویکرد و انتظارات دیگران نسبت به ایشان، می‌توانند با اتکا به خود، عملکرد خویش را بهبود بخشیده تا از شدت سوء برداشت‌های موجود در جو دانشکده و فضای کلاس بکاهند. تاکید نظریه برچسب‌زنی بر تبعیضی که ساختار قدرت در یک اجتماع اعمال می‌نماید را باید با توجه به نقش فعال افرادی که مورد برچسب‌زنی قرار می‌گیرند داشت. در واقع این تبعیض در فرآیندی به ظاهر منطقی جریان می‌یابد که افرادی که مورد برچسب زن قرار می‌گیرند در شکل‌گیری آن موثر هستند. دانشجویان فرهنگی، در مقابل برچسب‌هایی که به ایشان زده می‌شود منفعل نیستند. در واقع در این نظریه به این سوال پاسخ داده نمی‌شود که چه چیز باعث می‌شود که برخی از دانشجویان با موفقیت برچسب‌ها را دفع کنند (صدیق سروستانی، ۱۳۸۶).

در ادامه انتقادی که بیان شد ممکن است برای توجیه عدالت اجتماعی، برخی با سوء برداشت به سرزنش قربانی^۲ و نظریهٔ «کرم از خود درخت است» روی آورده و دوباره انگشت اتهام و سرزنش را به سوی دانشجویان فرهنگی بگیرند و همان دور باطل برچسب‌زنی را ادامه دهند. در واقع در چنین رویکردی باز هم فرد، مقصر تام شناخته می‌شود و تاثیرات اجتماعی نادیده گرفته می‌شوند. در کل باید دانست که یک اتفاق یا یک پدیده تحت تاثیر عوامل گوناگونی می‌تواند شکل بگیرد که برخی از این عوامل می‌تواند بیرونی و اجتماعی باشد و برخی از عوامل درونی و فردی (ذور^۳، ۱۹۹۵).

مضمون یابی

-
- 1 . Looking glass self
 - 2 . Blaming the Victim
 - 3 . Zur

در این مرحله باید تمامی یافته‌ها و چارچوب‌های تحلیل شده در قالب مضامینی، جامع، مانع و جذاب قالب‌بندی شوند که این مضامین، خود، از همان تفاسیر و ارزیابی‌های قبلی تراوش می‌شوند. دلیل اصلی برای این مضمون‌یابی، اشتراک‌گذاری یافته‌ها به صورت فشرده شده است (آیزنر، ۱۹۷۹).

- ارتباطات پیش ساخته و قالبی: افراد گاهی طبق پیش قضاوت‌های خود وارد ارتباط می‌شوند یا شاید با قالب‌های پیش ساخته‌ای که برای آنها دیکته شده است وارد ارتباط و کنش متقابل می‌شوند. فرقی نمی‌کند افرادی که تحت تاثیر این ارتباطات پیش ساخته و قالبی قرار می‌گیرند چه کسانی هستند و در چه پستی قرار گرفته‌اند؛ همه افراد ممکن است متأثر از نفوذ اجتماعی ادراک و عمل قالبی کسب کنند که با واقعیت منطبق باشد یا نباشد! اما خصوصیت اصلی این قالب‌های ارتباطی، پیش ساخته بودن آنها است. جو دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران و تا حدودی اساتید آن، متأثر از در قالبی پیش ساخته از ارتباطات با دانشجو معلم‌ها است.

- عدم توازن قدرت در الگوهای ارتباطی: جایگاه استاد جایگاهی فراتر از جایگاه دانشجو است که به لحاظ علمی نیز باید چنین باشد. اما این عدم توازن همراه با فرهنگ تملق، فرهنگ جایگاه رفیع معلم و... باعث می‌شود که دانشجو معلم‌ها قالب‌های پیش ساخته‌ای که توسط اساتید درمورد ایشان، اعمال می‌کنند را جذب نموده و طبق انتظار قالبی اساتید رفتار نمایند.

بحث و نتیجه‌گیری

محققین در این پژوهش برای بررسی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجویان فرهنگی، به صورت موردی در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به مصاحبه و مشاهده، پیرامون این موضوع پرداخته‌اند. همچنین لازم به ذکر است که این پژوهش در قالب و ترکیبی که از موضوع، روش و گروه مورد مطالعه دارد، منحصر به فرد است. نتایج حاکی از آن است که با الصاق برچسب "فرهنگیان" برخوردی متفاوت و به نوعی طرد کننده نسبت به یادگیری با این دانشجویان صورت می‌گیرد. این الصاق به صورت ضمنی در مدیریت کلاس، تعامل با دانشجویان (گفتار و رفتار)، تکالیف محوله به دانشجویان و ارزشیابی؛ در رفتار اساتید ظهور پیدا می‌کند که در مقایسه میان دو گروه فرهنگیان و غیرفرهنگیان، تساهل و تسامح رفتار اساتید نسبت به این دانشجویان قابل مشاهده است. استمرار برچسب فرهنگیان و نگاه متفاوتی که نسبت به این دانشجویان وجود دارد، عمدتاً باعث پذیرش تدریجی این تفاوت‌ها از جانب دانشجویان فرهنگی شده و به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه خودانگاره‌ای از یک دانشجوی ضعیف‌تر در آنان ایجاد می‌شود.

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان: مطالعه موردی...

رفتار و به خصوص گفتار اساتید، می‌تواند باردار تشویق، تحقیر، توهین، تحسین و... برای دانشجویان باشد که به شدت در پرورش باورهای مثبت یا منفی دانشجویان نسبت به خودشان تاثیر گذار است. در این پژوهش با توجه به یافته‌ها، اساتید در دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی هرچند برای هدایت تحصیلی دانشجویان فرهنگی تلاش می‌کنند اما در پی رویکرد متفاوتی که به دانشجویان فرهنگی در فضا و جو دانشکده وجود دارد ظاهراً باعث شده است تا انتظارات پایینی نسبت به دانشجویان فرهنگی داشته باشند و آن انتظارات را خواسته یا ناخواسته در کلام و رفتارشان به نمایش در بیاورند. از طرفی در اداره کلاس فرهنگیان، هدایت دانشجویان در مسیر اصلی موضوع درس، کنترل و مدیریت زمان، تسلط بر جریان اتفاقات کلاس، توجیه و پاسخگویی به سوالات و... نسبت به کلاس دانشجویان روزانه و نوبت دوم در سطحی پایین‌تر ارزیابی می‌شود. تعاملات اجتماعی برجسته‌تر و یا شکل و نوع انتظارات موجود در سیستم و فضای آموزشی چه به صورت رسمی و چه به صورت پنهان، از عوامل موثر در چگونگی نگرش و رفتار دانشجویان بوده و به تبع در موفقیت و یا عدم موفقیت آنها موثر می‌افتد.

همانطور که ذکر گردید در ارزیابی و تکالیف محوله نیز با دادن تکالیف کمتر یا بعضاً آسان‌تر، مسامحه در ارزیابی فعالیت‌ها، مسامحه در حضور و غیاب و حتی به گفته برخی اساتید مسامحه در نمره دادن‌ها به دانشجویان فرهنگی نسبت به دانشجویان غیرفهرنگی، کاملاً مشهود بوده و نشان از انتظارات و رویکردهای متفاوت اساتید نسبت به دانشجویان فرهنگی دارد. در پی انتظارات پایینی که از سطح توانایی دانشجویان فرهنگی حاکمیت دارد و درک این رفتار توسط دانشجویان، در حالت خوش بینانه و در کوتاه مدت صرفاً عملکرد خود را طبق انتظارات اساتیدشان تنظیم می‌کنند. اما با گذر زمان عملکرد ایشان بر خودپنداره و در نتیجه خودکارآمدی‌شان نیز اثر می‌گذارد. گذر زمان و ادامه این متد رفتاری از جانب اساتید، خودپنداره‌ای برای دانشجویان شکل می‌گیرد که آنان را در حدود انتظارات اساتیدشان قرار می‌دهد. به عبارت دیگر خودپنداره ایشان تحت تاثیر انتظار اساتیدشان تغییر کرده و خودکارآمدی و در پی آن عملکرد تحصیلی ایشان را نیز تحت تاثیر قرار داده است و از آنجا که ارتباط مستقیمی میان انتظارات و عملکردها وجود دارد (گافمن، ۱۳۸۶)، عملکرد دانشجویان فرهنگی به طور کلی دچار ضعف شده و دانشجوی فرهنگی به برجستگی ضعیف تبدیل گردیده است و بدون توجه به توان و استعداد دانشجویان جدید‌الورود در هر سال تحصیلی، این برجستگی به آنها زده می‌شود. اما برخی از دانشجویان فرهنگی در مقابل این پیش‌داوری و آنگ، به مقاومت می‌پردازند و حتی گاهی در جریان مقاومت به شاخص‌ترین دانشجویان تبدیل می‌شوند. باید اذعان نمود که این تحلیل، تحلیلی یک سوپه بوده و تنها بعد اجتماعی را در خودپنداره، خودکارآمدی و عملکرد

تحصیلی دانشجویان فرهنگی نشان داده است. از آنجا که عوامل فردی از جمله؛ تجارب گذشته، ویژگی‌های شخصی و... در چگونگی ارتباط اساتید و دانشجویان دخیل هستند با وجود وزن سنگین عوامل اجتماعی در چگونگی برقراری ارتباط، نمی‌توان در تحلیل چگونگی ارتباطات، آنها را نادیده گرفت. با این حال به طور کلی می‌توان گفت در ظاهر برقراری ارتباط، میان اساتید و دانشجویان به راحتی اتفاق می‌افتد اما از آنجا که اساتید در خلال رفتارهایشان سطح علمی دانشجویان را پایین تصور می‌کنند یا چنین تصویری از رفتار ایشان برداشت می‌شود، باعث شده است تا دانشجویان به راحتی با اساتید ارتباط برقرار نکرده و توانایی و اعتماد کافی را برای رودررو شدن با اساتید در مباحث علمی را نداشته باشند.

این پژوهش در قالب و ترکیبی که از موضوع، روش و گروه مورد مطالعه دارد، منحصر به فرد است اما در برخی وجوه، با پژوهشی‌های معدودی که از پایگاه‌های اطلاعاتی مختلف به دست آمده است اشتراکاتی به شرح زیر دارد. بخشی از نتایج پژوهش فانی و خلیفه (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره‌ی تحصیل و عملکرد تحصیلی دانش-آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز» که با روش کمی انجام شده است، حاکی از تاثیر ادراک رفتار معلم بر خودپنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی فراگیران است. روشنایی (۱۳۸۸) نیز در مقاله‌ی خود با عنوان «بررسی ارتباط بین انگیزش و خود تنظیمی دانشجویان علوم پایه» در نتیجه‌ی پژوهشش اذعان می‌دارد که چگونگی رفتار و ارزیابی اساتید نقش مهمی در شکل‌گیری تصورات درونی و عملکرد دانشجویان دارد. صباحی بیدگلی و همکارانش (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «مهارت‌های ارتباط غیرکلامی اساتید راهنما از دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های بهداشت و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان» با استفاده از روش کمی و با تاکید بر اهمیت مهارت-های ارتباط غیرکلامی، رضایت دانشجویان را نسبت به سطح مهارت‌های غیرکلامی اساتید راهنمای‌شان رضایت‌بخش ارزیابی نمی‌کند. نتایجی که از این پژوهش‌ها ذکر شد به لحاظ نظری هم سو با نتایج در این پژوهش می‌باشد.

در همین راستا برای بهبود شرایط موجود پیشنهاد می‌شود:

خواه ناخواه عدم توازن علمی میان اساتید و دانشجویان باعث عدم توازن در ارتباط میان این دو گروه می‌گردد که بخشی از آن طبیعی و منطقی است اما با توجه به جایگاه ویژه اساتید برای تدریس و هدایت جریان علمی بهتر است کارگاه‌های روانشناسی اجتماعی، توسط موسسه روانشناسی و علوم تربیتی دانشکده، برای ایشان برگزار گردد تا اساتید و دانشجویان بتوانند ارتباط موثرتری با یکدیگر داشته باشند.

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان: مطالعه موردی...

برای تعادل در قدرت میان استاد و دانشجو و همچنین ارج نهادن بر انگیزه متقاضیان دانشجویان_ دانشگاه بهتر است ساز و کاری ایجاد نمود تا عملاً آراء دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای بازنگری برنامه درسی و ارتقاء یا تنزل رتبه اساتید تاثیرگذار باشد. خوب است نشست‌هایی میان اساتید و دانشجویان برای تبادل نظر و روشن ساختن انتظارات متقابل، توسط معاونت‌های آموزشی و دانشجویی با همکاری تشکل‌های دانشجویی، برگزار گردد به این صورت که نشست‌ها بر مبنای انتقادات و شرایط مبتلابه که اساتید و دانشجویان بر آن تاکید دارند به صورت دوره‌ای اجرا گردد.

همانطور که از متن و نتایج این پژوهش برآورد می‌شود، غالباً ارتباط میان اساتید و دانشجویان، در دانشگاه‌ها ارتباطی قوی نیست بنابراین پیشنهاد می‌شود، در بازنگری سرفصل دروس، سرفصل‌ها و دروس عملی بیشتری در واحدهای درسی قرار گیرد. چرا که به نظر می‌رسد در این واحدهای درسی ارتباط بین استاد و دانشجو بیشتر است و دانشجو نیز در این دروس در برقراری ارتباط مشارکت بیشتری دارد.

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. چاپ سوم، تهران: دیدار.
- بهبوان، حسین. (۱۳۸۳). نقش مشارکت اجتماعی و فرهنگی در احساس تغییرات فرهنگی. *فصلنامه مطالعات جوانان*، ۱۰ (۶)، ۲۶-۵۸.
- ترابی، امین؛ و ظهیری، منصور. (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر در برقراری ارتباط بین استاد و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *مجله علمی پزشکی جندی شاپور*، ۱۱ (۵)، ۵۴۹-۵۵۷.
- جوادی یگانه، محمدرضا. (۱۳۸۷). رویکرد جامعه‌شناسانه نظریه انتخاب عقلانی مقدمه‌ای بر تغییرات فرهنگی و اجتماعی برنامه ریزی شده. *راهبرد فرهنگ*، ۱ (۳)، ۳۳-۶۴.
- حیدری، عباس؛ یعقوبی‌نیا، فریبا؛ و لطیف‌نژاد رودی، رباب. (۱۳۹۱). تعامل‌گرایی نمادین در گراند تئوری: دیدگاهی برای تبیین ارتباط استاد و دانشجو در آموزش بالینی پرستاری. *تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، سال اول، (۴)، ۲۹۷-۳۰۹.
- خلیلی، سمانه و باقری، خسرو. (۱۳۸۹). بررسی آرای دریدا و بهره‌جستن از آن برای بهبود فرآیند ارتباط کلامی در آموزش و پرورش. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹ (۳۳)، ۴۷-۷۲.
- رئوفی، محمدحسین. (۱۳۸۴). *مدیریت رفتار کلاسی*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- روشنایی، مهرناز. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط بین انگیزش و خود تنظیمی دانشجویان علوم پایه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، (۷)، ۲۳-۴۲.

سرمدی، محمدرضا؛ و صیف، محمدحسن. (۱۳۸۹). مدیریت کلاس. چاپ دوم، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.

سیگل، لری و سنا، جوزف. (۱۳۷۹). دو نظریه واکنش اجتماعی؛ برچسب‌زنی و تعارض. ترجمه جعفر محمدپورفرد، فصلنامه امنیت (معاونت امنیت وزارت کشور)، ۴ (۱۱ و ۱۲)، ۵۴-۶۴.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۹). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روشها و فنون تدریس). جلد اول، تهران: سمت. صباحی‌بیدگلی، محمد؛ افضل، محمدرضا؛ سیدی‌آرانی، سید حمیدرضا؛ میرحسینی، فخرالسادات؛ شهری، سمیه. (۱۳۹۱). مهارت‌های ارتباط غیرکلامی اساتید راهنما از دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های بهداشت و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۹)، ۶۵۶-۶۶۵.

صدیق‌سروستانی، رحمت‌الله. (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی اجتماعی (جامعه‌شناسی انحرافات اجتماعی). تهران: سمت.

صفایی‌موحد، سعید. (۱۳۹۲). عوامل شکل دهنده برنامه درسی پنهان در آموزش عالی ایران: یک مردم‌نگاری خودنگاشت. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۴ (۷)، ۳۰-۵۳.

عابدینی، محمدرضا؛ عباسی، علی؛ مرتضوی فتحیه؛ و بیجاری، بیتا. (۱۳۹۱). عوامل موثر در برقراری ارتباط بین دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان دانشگاه بیرجند. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۶)، ۴۳۹-۴۴۷.

فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). فرهنگ دانشگاه. چاپ اول، تهران: ثالث. فانی، حجت‌الله؛ و خلیفه، مصطفی. (۱۳۸۸). بررسی رابطه ادراک از رفتار معلم با خودپنداره‌ی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی شهر شیراز. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲ (۳)، ۳۷-۶۴.

فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی. چاپ دوم، تهران: آبیژ.

فتحی‌واجارگاه، کورش. (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. چاپ اول، تهران: علم استادان.

قاضی طباطبایی، سید محمود و داداهیر، ابوعلی. (۱۳۷۹). سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی. فصلنامه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، ۱۸۰ و ۱۸۱، ۱۸۷-۲۲۶.

قانع‌راد، محمد امین. (۱۳۸۵). نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. مجله جامعه‌شناسی ایران، ۷ (۱)، ۳-۲۹.

قدمی، احمد؛ صالحی، بهمن؛ سجادی، شکوه و ناجی، همایون. (۱۳۸۶). عوامل موثر بر برقراری ارتباط بین دانشجو و استاد از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک. آموزش در علوم پزشکی، ۷ (۱)، ۱۴۹-۱۵۴.

کریمی، یوسف. (۱۳۹۰). روان‌شناسی تربیت. چاپ دوازدهم، تهران: ارسباران.

تحلیل کیفی چگونگی ارتباط اساتید با دانشجو معلمان: مطالعه موردی...

گافمن، اروینگ. (۱۳۸۶). *داغ ننگ: چاره‌اندیشی برای هویت ضایع شده*. ترجمه مسعود کیانپور، تهران، نشر مرکز.

مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر؛ و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). نقش مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه *مطالعات برنامه درسی*، (۳)، ۲۹-۳۰.

میلر، جان. (۱۳۹۲). *نظریه‌های برنامه درسی*. ترجمه محمود مهرمحمدی، چاپ دهم، تهران: سمت.
ورسلی، پیتر. (۱۳۷۸). *نظم اجتماعی در نظریه‌های جامعه‌شناسی*. ترجمه سعید معیدفر، تهران: تیبان.

Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O., & Fasooto, G. M. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy, Academic Motivation and Academic Self-Concept in Predicting Secondary School Students Academic Performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (2), 335-342.

Angermeyer, M., & Matschinger, H. (2005). Labeling[~] stereotype[~] discrimination. *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 40(5), 391-395. <http://dx.doi.org/10.1007/s00127-005-0903-4>.

Arterian, R. Hannah (2009) The hidden curriculum. *University of Toledo Law Review* 40: 279-296.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Denzin, N. (2010). *Studies in Symbolic Interaction*. Bradford: Emerald Group Pub.

Eisner, E. (1979). The Use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 1(6), 11. <http://dx.doi.org/10.2307/1164140>.

Eisner, Elliot W. (1994). *The educational imagination: On design and evaluation of school programs*. (3rd. ed) New York: Macmillan.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Good, T. L & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.

Joseph, P. (2011). *Cultures of curriculum*. New York: Routledge.

Levin, J., & Nolan, J. (1996). *Principles of classroom management*. Boston: Allyn and Bacon.

Marsh, H., & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal Of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <http://dx.doi.org/10.1348/000709910x503501>

- Nettles, M., & Millett, C. (2006). *Three magic letters*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching And Teacher Education*, 26(6), 1261-1268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003>.
- Walker, Stephen.P (2008). Accounting, paper shadows and the stigmatised poor. *The Journal of Accounting, organizations and society*, (33), 453-487.
- Weeks, J. W., Heimberg, R.G., & Rodebaugh, T.L. (2008). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 22,44-55.
- Wolfgang, C. (2009). *Solving discipline and classroom management problems*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (2004). *Program evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zur, O. (1995). Rethinking Don't Blame the Victim . *Journal Of Couples Therapy*, 4(3-4), 15-36. http://dx.doi.org/10.1300/j036v04n03_03

