

کیفیت در آموزش عالی

دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی

تهران

۱۳۹۱



سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)
مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی

سرشناسه: یعنی دوزی سرخابی، محمد، ۱۳۳۳ -

عنوان و نام پدیدآور: کیفیت در آموزش عالی / محمد یعنی دوزی سرخابی.

مشخصات نشر: تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز

تحقیق و توسعه علوم انسانی، ۱۳۹۲.

مشخصات ظاهری: ده، ۳۷۳ ص.: مصور، جدول.

فروست: «سمت»: ۱۶۶۰. علوم تربیتی: ۱۱۵.

شابک: ۸۴۸-۱-۵۳۰-۹۷۸-۹۶۴-۷۰۰۰۰ ریال

وضعیت فهرست نویسی: فیپا

یادداشت: شست جلد به انگلیسی:

Mohammad Yamani Douzi Sorkhabi. The
Quality in Higher Education.

یادداشت: کتابنامه: ص. ۳۶۸-۳۵۷.

یادداشت: نمایه.

موضوع: آموزش عالی - مدیریت

موضوع: دانشگاهها و مدارس عالی - مدیریت

موضوع: کیفیت فراگیر در آموزش عالی

شناسه افزوده: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه

علوم انسانی.

رده بندی کنگره: ۱۳۹۲ ک ۹ ی ۲۴۶۱/ LB

رده بندی دیویی: ۳۷۸/۱۰۱

شماره کتابشناسی ملی: ۳۱۰۹۱۲۱

سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)

مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی



کیفیت در آموزش عالی

دکتر محمد یعنی دوزی سرخابی (استاد دانشگاه شهید بهشتی)

ویراستار: آریتا ارشادی

چاپ اول: زمستان ۱۳۹۱

تعداد: ۱۰۰۰

حروفچینی و لیتوگرافی: «سمت»

چاپ: یاران (قم)، صحافی: زرین (قم)

قیمت: ۷۰۰۰۰ ریال. در این نوبت چاپ قیمت مذکور ثابت است و فروشندهگان و عوامل

توزیع مجاز به تغییر آن نیستند.

نشانی ساختمان مرکزی: تهران، بزرگراه جلال آل احمد، غرب پل یادگار امام (ره)،

روبه روی پمپ گاز، کد پستی ۱۴۶۳۶، تلفن ۰۲-۴۴۲۴۶۲۵۰.

www.samt.ac.ir

info@samt.ac.ir

تصویر روی جلد: کتابخانه. اثر Framcois Schuiten. متولد ۱۹۵۶

هر شخص حقیقی یا حقوقی که تمام یا قسمتی از این اثر را بدون اجازه ناشر یا مؤلف، نشر یا پخش یا عرضه یا تکثیر یا تجدید چاپ نماید، مورد پیگرد قانونی قرار خواهد گرفت.

سخن «سمت»

یکی از اهداف مهم انقلاب فرهنگی، ایجاد دگرگونی اساسی در دروس علوم انسانی دانشگاهها بوده است و این امر، مستلزم بازنگری منابع درسی موجود و تدوین منابع مبنایی و علمی معتبر و مستند با در نظر گرفتن دیدگاه اسلامی در مبنایی و مسائل این علوم است.

ستاد انقلاب فرهنگی در این زمینه گامهایی برداشته بود، اما اهمیت موضوع اقتضا می کرد که سازمانی مخصوص این کار تأسیس شود و شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۶۳/۱۲/۷ تأسیس «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها» را که به اختصار «سمت» نامیده می شود، تصویب کرد.

بنابراین، هدف سازمان این است که با استمداد از عنایت خداوند و همت و همکاری دانشمندان و استادان متعدد و دلسوز، به مطالعات و تحقیقات لازم بپردازد و در هر کدام از رشته های علوم انسانی به تالیف و ترجمه منابع درسی اصلی، فرعی و جنبی اقدام کند.

دشواری چنین کاری بر دانشمندان و صاحب نظران پوشیده نیست و به همین جهت مرحله کمال مطلوب آن، باید به تدریج و پس از انتقادهای یادآورهای پیاپی ارباب نظر به دست آید و انتظار دارد که این بزرگواران از این همکاری دریغ نورزند.

کتاب حاضر برای دانشجویان رشته های مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی، مدیریت آموزشی و آموزش و بهسازی منابع انسانی در مضامین کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان منبع اصلی دروسهای «مدیریت آموزش دانشگاهی»، «برنامه ریزی درسی در آموزش عالی»، «ارزشیابی آموزشی در آموزش عالی»، «روشهای یاددهی و یادگیری در آموزش عالی»، «مدیریت آموزش و بهسازی منابع انسانی در آموزش عالی» و «شناخت و تحلیل فضاهای آموزشی» تدوین شده است. امید است که علاوه بر جامعه دانشگاهی، سایر علاقه مندان نیز از آن بهره مند شوند.

از استادان و صاحب نظران ارجمند تقاضا می شود با همکاری، راهنمایی و پیشنهادهای اصلاحی خود، این سازمان را در جهت اصلاح کتاب حاضر و تدوین دیگر آثار مورد نیاز جامعه دانشگاهی جمهوری اسلامی ایران یاری دهند.

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۱	مقدمه
۲۱	فصل اول: اکوسیستم کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۲۸	زمینه دانشگاه
۳۳	کارایی دوره‌های آموزشی
۳۷	اعضای هیئت علمی و کارکنان غیر هیئت علمی
۳۸	مدیریت دانشگاه
۳۹	موقعیت یادگیری در کلاس
۴۱	ماهیت قدرت در موقعیتهای آموزشی در دانشگاه (کلاس درس)
۴۲	نوع‌شناسی قدرت در موقعیت یادگیری دانشگاهی
۴۹	پرسشهای تحلیلی
۵۰	فصل دوم: مسئله آموزش دانشگاهی
۵۰	آموزش دانشگاهی
۵۲	بحران در آموزش دانشگاهی
۶۳	چهارچوبی برای بازسازی آموزشهای دانشگاهی
۷۱	پرسشهای تحلیلی
۷۲	فصل سوم: سازمان دانشگاه
۷۲	دانشگاه به مثابه سیستم
۷۶	رسالت‌های آموزش عالی

۷۷	انتقال دانش (و نقد آن)
۷۹	توسعه مهارتها و توانمندیها
۸۰	بالندگی اشخاص
۸۱	افزایش شناختها
۸۲	پاسخ به نیازهای جامعه
۸۳	«محصولات» خاص آموزش عالی
۸۸	پرسشهای تحلیلی
۸۹	فصل چهارم: نیازهای سازمان دانشگاه و کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۹۰	رهبری دانشگاهی
۹۲	کل و اجزاء
۹۴	شبکه‌ها
۹۵	دانشگاه و محیط آن
۹۶	پیچیدگی دانشگاه
۹۹	نظم
۱۰۰	مدیریت
۱۰۳	توسعه سیستم دانشگاهی
۱۰۴	تفکر برنامه‌ریزی راهبردی
۱۱۲	ذی‌نفعان (دانشجو و مخاطبان دیگر)
۱۱۶	پردازش اطلاعات
۱۱۷	کارکنان و اعضای هیئت علمی
۱۲۲	اثر بخشی فرایند
۱۲۳	نتایج و موفقیتها (دستاوردها)
۱۲۵	پرسشهای تحلیلی
۱۲۶	فصل پنجم: مفهوم کیفیت در آموزش عالی
۱۲۶	مفهوم کیفیت در آموزش دانشگاهی
۱۲۷	کیفیت به مثابه نحوه شناخت از موضوعات
۱۳۱	کیفیت به مثابه فرایند تنظیم تعارضها

۱۳۷	کیفیت به مثابه مجموعه‌ای شفاف
۱۴۰	کیفیت آموزشهای دانشگاهی و موقعیتهای یادگیری
۱۴۳	مسئله تعریف مفهوم کیفیت آموزش دانشگاهی
۱۴۹	کیفیت امری نسبی است
۱۵۰	مفهوم کیفیت دربردارنده تأثیرات سیاسی و ایدئولوژیک است
۱۵۱	کیفیت مفهومی زمینه‌ای است
۱۵۴	کیفیت آموزشی، مفهومی درون‌زا و برون‌زا است
۱۵۴	کیفیت آموزشی در دانشگاه، مفهومی تام است
۱۵۵	کیفیت آموزش دانشگاهی پیچیده است
۱۵۸	کیفیت آموزشی مفهومی تحولی (تکاملی و تنزلی) است
۱۶۲	پرسشهای تحلیلی
۱۶۳	فصل ششم: کیفیت عملکرد تحصیلی دانشجویان
۱۶۳	عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان
۱۷۳	موفقیت و شکست تحصیلی دانشجویان
۱۸۷	مسئله بهبود یادگیری دانشجویان
۱۹۱	مسئله طول زمان تحصیل دانشجویان
۱۹۶	عوامل مؤثر در موقعیتهای آموزش دانشگاهی
۲۰۰	پرسشهای تحلیلی
۲۰۱	فصل هفتم: توسعه منابع انسانی و کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۲۰۱	توسعه اعضای هیئت علمی
۲۰۴	عوامل مؤثر در انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی
۲۰۷	توسعه کارکنان غیر هیئت علمی و مدیران
۲۱۹	پرسشهای تحلیلی
۲۲۰	فصل هشتم: فضاهاى آموزشى و کیفیت آموزش عالی
۲۲۰	کیفیت فضاهاى دانشگاهی
۲۲۶	مدیریت فضاهاى دانشگاهی

۲۳۰	پرسشهای تحلیلی
۲۳۲	فصل نهم: تصاویر ذهنی و کیفیت آموزش عالی
۲۳۲	عوامل مؤثر در تصویر مخاطبان از دانشگاه
۲۳۸	مدیریت تصاویر ذهنی در دانشگاه
۲۴۰	نمادهای دانشگاهی و کیفیت آموزشی
۲۴۲	دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در خصوص نمادهای دانشگاهی
۲۴۳	دیدگاه دانشجویان دکترا در خصوص نمادهای دانشگاهی
۲۴۷	پرسشهای تحلیلی
۲۴۸	فصل دهم: زمینه یادگیری دانشگاه
۲۴۸	دانشگاه به مثابه زمینه یادگیری
۲۵۶	نوآوریهای آموزشی در دانشگاه
۲۶۴	تغییرات ساختاری و کارکردی برای بهبود کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۲۷۵	پرسشهای تحلیلی
۲۷۷	فصل یازدهم: بررسی و ارزیابی کیفیت آموزش عالی
۲۷۷	زمینه بررسی کیفیت آموزش عالی
۲۸۳	رویکردهای کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۲۸۵	کارکردهای کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۲۹۰	مسئله ارزیابی کیفیت آموزشهای دانشگاهی
۲۹۸	هنجارهای ارزیابی کیفیت آموزشی
۳۰۰	شاخصهای آموزشی کیفیت دانشگاهی
۳۰۴	شاخصهای اجتماعی-اقتصادی کیفیت آموزش عالی
۳۱۰	ارزیابی کیفیت فعالیتهای دانشگاهی
۳۲۸	پرسشهای تحلیلی
۳۲۹	نتیجه گیری
۳۴۹	پیوست: شاخصهای بهبود کیفیت آموزشی در چند دانشگاه استرالیا

عنوان

منابع

نمایه اعلام

نمایه مکان

صفحه

۳۵۷

۳۶۹

۳۷۲

www.ketab.ir

مقدمه

«و به حقیقت بیاید دانست که فایده در فهم است نه در حفظ»

بزرجمهر حکیم، کلیله و دمنه، ۱۳۸۲: ۳۷.

«جرهره ناکر، فهم نافهمیهاست.»

Bachelard, 1934: 178.

«انسان بیش از آنچه می‌فهمد، می‌داند.»

Adler, 1954: 11.

«هر یک از ما در دالانی طولی و تاریک قرار داریم که چراغی کوچک میدانی از روشنایی را برایمان به وجود می‌آورد. این روشنایی چند متر از اطراف دالان را روشن می‌سازد، روشنایی که خیلی زود به خاموشی می‌گراید و در تاریکی قبل و بعد دالان ناپدید می‌شود. و ما معمولاً در پی آن هستیم که بدانیم این تاریکی چه چیز مهمی را پنهان می‌سازد.»

Simon, 2004: 277.

کتاب حاضر از دغدغه‌های شخصی‌ام به عنوان معلم دانشگاه شروع شد. زمانی که در آغاز این کار، حدود ۲۲ سال قبل، برای اولین بار تدریس «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» را در دانشگاه تهران به عهده گرفتم، مسئله کلاس درس دانشگاهی مرا درگیر کرد: بیش از صد نفر دانشجو در یک آمفی‌تئاتر گرد آورده شده بودند تا «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش»^۱ را با بلندگو به آنها درس دهم!

۱. پس از ارائه این درس، در بازگشت به پاریس در سال ۱۳۸۷ و ملاقات با پرفسور ژرژ اسنیدر، استاد علوم تربیتی سوربن، هنگامی که کتاب تازه منتشرشده خود را با عنوان *نشاط در مدرسه* به من می‌داد، پرسید چه تدریس می‌کنی؟ و من با شوق و شاید هم کمی با احساس «مدرسی» گفتم «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» و ایشان در صفحه اول کتاب این عبارت را برایم نوشت: «محمد یمنی، با این امید که جامعه‌شناسی آموزش و پرورش وجود داشته باشد...».

تجارب متضاد و متنوع دانشجویی در ایران و پاریس و شوق خدمت به کشور و دانشجویان پس از بازگشت به ایران از یک سو و اضطراب ناشی از ارائه درس برای انبوهی از دانشجویان در یک فضای بزرگ از سوی دیگر و این پرسش که چگونه دانشجویان در چنین فضایی و بدون تعامل (که برای یادگیری ضروری است) می توانند موضوعات را بیاموزند ذهن من را درگیر می کرد. پرسش دیگری در این میان نیز مطرح می شد: چگونه می توان آموزشی «با کیفیت» ارائه کرد؟ سؤالی که البته مسئله را به خوبی مطرح نمی کرد و ناشیانه مطرح می شد. مگر آموزش می تواند «بدون کیفیت» باشد؟ مگر کیفیت هر پدیده ای جزء وجود آن نیست؟ آیا کیفیت هر چیز، علی رغم آنچه معمولاً برداشت می شود، همیشه دارای بار ارزشی مثبت است؟ تأمل در تجارب استادان بزرگ در ایران و جهان، با آشنایی که آشنایی و ارتباط مستقیم^۱ و غیر مستقیم داشتن کمک کرد که بپذیرم آنچه امروز در متون و کتابهای مختلف تحت عنوان «کیفیت» مطرح می شود، آن هم با اتکا به شاخصهای برگرفته از کمیّات، نگاه ساده ای به مسئله دارد. در صورتی که دغدغه مریان بزرگ همواره نه صرفاً یادگیری، بلکه تعالی انسانها بوده است. بدین ترتیب، موضوع برای من

۱. آشنایی که مستقیماً از محضرشان بهره بردم، استاد محسن هشترودی؛ استاد محیط طباطبایی؛ استاد لوتان کوی (Lethanh Khoi)؛ استاد جوهر دُمازیر (Joffre Dumazier)؛ استاد ویویان ایزامبر جاماتی (V. Isamber Jamati)؛ استاد ژرژ اسنیدر (George Snyders)؛ استاد پیر بنارد (Pierre Besnard)؛ استادان واحد آموزش و تحقیق دانشگاه و نه دکارت سورین؛ استاد ژرژ بالاندیر (George Balandier)؛ استاد مردم شناسی دانشگاه سورین؛ استاد پیر بوردیو (Pierre Bourdieu)، استاد C. N. R. و کولژدوفرانس؛ استاد ژان کلود ایشر (Jean Claude Eicher)؛ استاد اقتصاد آموزشی دانشگاه دیژون؛ و استاد ادگار مورن (Edgar Morin) که شاگردی شان را کرده یا در کلاسها و جلسات علمی ایشان حضور داشته ام. آنها با ژرفانگری، رفتار انسانی و دقت علمی، مسیرهای متنوع فعالیتهای علمی و اندیشیدن را راهنما بوده اند. از کسی که غیرمستقیم بهره هایی بس ارزشمند برده ام می توانم به استاد بی بدیل مرحوم بدیع الزمان فروزانفر اشاره کنم که با سخن و سخنوران او در زمان دانش آموزی آشنا شدم و کتاب بس ارزشمند تقریرات استاد بدیع الزمان فروزانفر به همت استاد بزرگوار جناب آقای دکتر دبیر سیاقی در سال ۱۳۸۸، بس عمیق تر با دریای معرفت آن استاد فرزانه آشنا ترم کرد.

فرا تر از ابعاد کمی مطرح شد. به این معنی که هیچ سیستم آموزشی بدون کیفیت نیست و پرسش اصلی به چگونگی شناخت و فهم آن برمی گردد: کیفیت آموزش دانشگاهی چیست؟ چگونه و تا چه حد می توان آن را شناخت؟ سپس مفهوم دیگری، که هنوز مترادف فارسی مناسبی برای آن پیدا نکرده ام، یعنی پداگوژی دانشگاهی^۱، ذهنم را مشغول کرد. با مفهوم پداگوژی دانشگاهی به جز در عنوان کتاب دوپون و اوساندون (Dupont & Ossandon, 1994)، در کنفرانسهای تحت عنوان پداگوژی دانشگاهی^۲، که از سال ۱۹۸۴ انجمن بین المللی پداگوژی دانشگاهی برگزار می کند، و نیز دیگر بحثهای علمی در مراکز دانشگاهی اروپایی و کانادایی آشنا شدم. البته مفهوم پداگوژی، خود مرگزیست دیگری دارد که به آن اشاره خواهم کرد. پداگوژی دانشگاهی را ژاک تاردیو^۳، استاد دانشگاه شربروک کانادا، در گفتگویی که با او در کنگرهٔ مراکش در سال ۲۰۰۴ داشتم و در پاسخ به این پرسش که منظور از این مفهوم چیست، چنین تعریف می کرد: «سازماندهی و عملیاتی کردن موقعیتهای یادگیری در دانشگاه»^۴ در این تعریف، اگر سازماندهی بحث مفهومی راجع به سازمان دانشگاه را مطرح می کند، عملیاتی کردن موقعیتهای یادگیری بر مرتبط ساختن مفاهیم با میدان واقعی (موقعیتهای یادگیری) تأکید می کند. ولی سازماندهی و عملیاتی کردن موقعیتهای یادگیری موضوعاتی بس پیچیده اند که لازم است روشن شوند. در همان کنفرانس در دانشگاه کادی ایاد^۵ مراکش، با موضوع «بست سال پژوهش و عمل در حوزهٔ پداگوژی دانشگاهی» و در کشاکش بحثها، این پرسش را مطرح کردم که:

۱. در حوزهٔ علوم تربیتی به زبان فارسی، این واژه به روش تدریس، دانش تعلیم و تربیت، دانش آموزش، فن تعلیم و تربیت مطالعهٔ کودک (شاتو ژان، ۱۳۶۹) ترجمه شده است که هر کدام به بخشی از مفهوم اشاره دارد، ولی متناسب با کلیت مفهوم نیست. در صفحات بعدی، به این موضوع خواهیم پرداخت.

2. Pedagogie Universitaire

3. J. Tardif

۴. اولمان نیز تعریفی متفاوت برای پداگوژی مطرح می کند: «آنچه به طراحی و اجرای شیوه های آموزشی، یادگیری و به ویژه به روشها مربوط می شود» (Ulman, 1982: 150). ملاحظه می شود که در اینجا پداگوژی در معنی محدود و متداول آن، یعنی شیوه ها و روشهای یادگیری مطرح شده است.

5. Cadi Ayyad

«بیست و یکمین کنگره بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی در جریان است در حالی که تعریف مشخصی از عنوان، یعنی «پداگوژی دانشگاهی»، داده نشده است؟! منظور از این واژه چیست؟ موضوعی بدون تعریف در حوزه علم قرار نمی‌گیرد.» مارک رومن ویل^۱ (۲۰۱۰) استاد دانشگاه نامور^۲ بلژیک پرسش مرا جالب و درعین حال ظریف دانست و گفت که تلاش خواهد کرد برای بررسی این پرسش مقاله‌ای بنویسد. بعداً مطلع شدم که او مقاله‌ای تحت عنوان «پداگوژی دانشگاهی: یک «نظریه عملی» در حال شکل‌گیری» در مجله علوم تربیتی دانشگاه مونترال منتشر کرده است و نسخه اولیه آن را در موناستیر تونس در اختیارم گذاشت. او در آغاز مقاله خود چنین می‌نویسد: «یک طیف طرف‌داری دوراندیشانه و تیزبین یکی از شرکت‌کنندگان در بیست و یکمین کنگره بین‌المللی پداگوژی دانشگاهی؛ او تعجب کرده بود که این انجمن ارزشمند بیست سالگی خود را جشن می‌گیرد در حالی که، بنا به نظر او، هرگز نتوانسته است تعریفی حتی تا حدودی سازمان‌یافته و منسجم از موضوع خود ارائه دهد و این تلنگری برایم بود و تلاش کردم تا با شوق و اشتیاق تعداد زیادی از مجموعه مقالات کنگره‌های قبلی را مطالعه کنم...» (همان، ۱).

این چنین بود که متوجه شدم این مسئله، دیگر ذهنها را نیز به خود مشغول کرده است و قابل تأمل است. پیگیریها و توجهات من راجع به مسئله بیشتر شد. پداگوژی دانشگاهی چیست؟ مسئله کیفیت در آن چگونه است؟ از چه ابعادی کیفیت آن قابل بررسی است؟ تا چه حد چنین کیفیتی قابل شناسایی است؟ قبلاً نظر خود را در مورد این مسئله؛ در سال ۱۳۷۵ (یمنی، ۱۳۷۵: ۱۹۶-۲۲۳) و نیز در سال ۱۳۸۲ (یمنی، ۱۳۸۲) به صورتی ناقص بیان کرده بودم. ولی این بار دامنه پرسشها وسعت می‌یافت: معلم دانشگاه به غیر از تخصص خود به چه چیزهای دیگری باید توجه کند؟ چه چیزهایی را باید بفهمد تا بتواند «هدایت‌گر» باشد؟ مدیران دانشگاهی چه چیزی راجع به پداگوژی دانشگاهی (که ما فعلاً آموزش دانشگاهی می‌نامیم) باید بدانند و چگونه باید عمل کنند تا بتوانند دانشگاه و موقعیتهای یادگیری را رهبری کنند؟ معلم دانشگاه چگونه می‌تواند زندگی محیطی دانشجو را معنادار کند؟

1. M. Romainville

2. Namur

ولی قبل از اینها هنوز ذهنم درگیر مفهوم «پداگوژی» بود؛ با این نگاه که این مفهوم چه چیزی را می‌خواهد مطرح کند. آیا همان‌طور که برخی گمان می‌کنند، به «فنون تدریس» معلم، آن هم در حوزه تعلیمات ابتدایی، مربوط می‌شود؟ یا اینکه دامنه آن بسیار وسیع و پیچیده است؟ استادان بی‌بدیلی نظیر بدیع الزمان فروزانفر، محسن هشترودی، علامه طباطبایی و... مریبان تمام‌عیاری بودند که درسهای ارزشمندی از پداگوژی دانشگاهی برای جامعه علمی کشور به یادگار گذاشته‌اند. بررسی تجارب غنی آنها که از طریق شاگردانشان قابل دسترس است، کمک بسزایی به فهم ارزشهای تربیتی نهفته در سنت علمی و ادبی کشور می‌کند و در تحریک بخشی به پویایی علمی و فرهنگی دانشگاهها تأثیرگذار خواهد بود. در یکی از جلسات شورای پژوهشی دانشگاه در سال ۱۳۸۸، وقتی این مفهوم را به کار بردم، همه اعضا از این مفهوم اظهار بی‌اطلاعی کردند و فقط یکی از اعضای هیئت علمی آن را «روش تدریس معلم در دانشگاه» یا «فوت و فن تدریس» نامید، که برداشت بسیار محدودی از مفهوم است. در لغت‌نامه لاروس (۱۹۶۸) آمده است «پداگوژی از «یونانی paidagōgia»، به معنی علم تربیتی و تعلیمات می‌باشد. در عین حال به روش آموزشی نیز اطلاق می‌شود». لغت‌نامه دهخدا «آن را از ریشه یونانی پِدُس، کودک و آژین، رهبری دانسته و مترادف علم تعلیم و تربیت، دانش آموزش و پرورش بیان می‌کند». در جلد اول مجموعه هشت جلدی رساله علوم پداگوژیک^۱، که بین سالهای ۱۹۶۹ و ۱۹۷۸ منتشر شده است، می‌خوانیم: «معمولاً پداگوژی هم به معنی هنر تعلیم و تربیت (عنوانی که دانش عملی savoir-faire را شامل می‌شود) و هم به معنی علوم تربیتی (که شامل تفکر سازمان‌یافته عینی راجع به تعلیم و تربیت و کنترل علمی روشها و نتایج آنهاست) استفاده می‌شود» (دبس^۲، ۱۹۶۹-۱۹۷۸: ۱۱)؛ «امروز هر تعلیم و تربیتی تلاش دارد تا پداگوژی خاص خود را (در دو معنی فوق) به وجود آورد؛ مانند پداگوژی خانواده، پداگوژی آموزش حرفه‌ای، پداگوژی بزرگسالان» (همان‌جا)؛ «در هر صورت، محدود کردن پداگوژی به مدرسه و آموزش، به‌ویژه آموزش ابتدایی ناممکن است. پداگوژی می‌تواند به تمام

تعلیمات^۱ انسان، در همه جنبه‌های تعلیم و تربیت به کار رود» (همان: ۱۲). بنابراین، پداگوژی که ابتدا یک عمل خردورزانه تعلیم و تربیت بوده است و دانشی تلقی می‌شد که باید انتقال یابد، دانش عملی که این انتقال را تسهیل می‌کند و حتی یک عملی که ارزش انجام دادن دارد، به یکی از ضروری‌ترین علوم انسانی در عصر ما تبدیل می‌شود (همان‌جا). پداگوژی یک دستورالعمل نیست، بلکه یک پژوهش است (همان‌جا). برای اساس می‌توان مفهوم پداگوژی را در سیستم‌های دانشگاهی نیز به کار برد: یعنی هم هنر تعلیم و تربیت دانشگاهی و هم به معنی تفکر سازمان‌یافته و عینی راجع به یادگیری در دانشگاه و ارزیابی روش‌های آموزشی، پژوهشی و بررسی دقیق نتایج آنها. در بهره‌گیری از پداگوژی دانشگاهی، دانشکده‌های علوم پزشکی در غرب پیش قدم بودند. تعداد مجلات موجود در این موضوع بیانگر این واقعیت است.^۲ سپس جریان پداگوژی دانشگاهی در دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی دیگر نیز اهمیت می‌یابد. در ایران نیز این امر مصداق پیدا می‌کند. مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی را منتشر می‌کند، که حدود هشت سال است منتشر می‌شود.

به کارگیری واژه پداگوژی در غرب به سال ۱۴۸۵ بازمی‌گردد، که در سال ۱۵۳۶، کالوین^۳ در رساله خود تحت عنوان نهاد مسیحیت^۴ از آن استفاده کرد. در سال ۱۷۶۲، آکادمی فرانسه این واژه را پذیرفت (همان: ۲۲). امیل دورکیم، پداگوژی را بیشتر نظریه می‌داند تا عمل (برعکس دیدگاه‌هایی که بعداً راجع به پداگوژی مطرح شد). برای او پداگوژی فهم تعلیم و تربیت است و نه انجام دادن آنکه توسط مربیان صورت می‌گیرد. پداگوژی چهارچوب مفهومی است که هدایت‌گر فعالیت معلمان

1. formations

۲. می‌توان به مجلات زیر اشاره کرد:

Teaching and Learning in Medicine
Pedagogie Medicale
Academic Medicine
Advances in Health Sciences Education
British Medical Journal
Medical Education
Online Medical Teacher
3. Calvin
4. Institution Chretiennes

است. «پداگوژی، از دید دورکیم، یک نظریه^۱ برای عمل تربیتی است» (Durkheim, 1968). برای برخی دیگر، رابطه پداگوژی با تعلیم و تربیت، همانند «علم با عمل است» (Buyse, 1935)، که مشابه دیدگاه دورکیم است.

فرانک هلمار در کتاب پداگوژی و سیرنیتیک، با رویکرد سیرنیتیک به پداگوژی و با موضوع ره آورد نظریه اطلاعات به پداگوژی، لگاریتم یادگیری A را به صورت زیر مطرح می کند:

$$A = (Y, R, Q)$$

که در آن Y، مجموعه اقدامات یادگیری،
R، مجموعه واکنشهای ممکن سیستم آموزشی،
و $F(R) \rightarrow F(Y, Q)$ است.

در چنین تعریف سیرنیتیکی، اساس پداگوژی، به تعبیر فرانک، عبارت است از:
۱. شناختها به صورت طبقه بندی شده در انبارها (حافظه ها) و متون مربوطه نگهداری می شوند.

۲. استفاده از این شناختها از طریق دو مکانیسم استدلال می شوند: قیاسی^۲ و مقایسه ای

اولی از توسعه مکانیسم ذهن حاصل می شود و دومی از توسعه تصورات تحت کنترل تجربی به دست می آید. بدین ترتیب سیرنیتیک، پداگوژی را به سوی کارایی عمل آموزشی سوق می دهد (Frank, 1967).

ژان پیر جالاد در گزارش نهایی خود راجع به سالهای اول آموزش عالی در کشورهای آلمان، فرانسه، اسپانیا و سوئد، که براساس یک مطالعه تطبیقی ارائه شده است، پداگوژی را «سازماندهی تحصیلات» دانست، که روشهای مدیریت کلاس، ارزشیابی مستمر، آزمونها، آزادی دانشجویان در سازماندهی فعالیتهای تحصیلی خود، کارهای عملی و کارآموزیها، ساعات کلاس و... را شامل می شد (Jallad, 1991: 52-57).

فرانک موراندی^۱ (۲۰۰۲: ۵) نیز پداگوژی را «بررسی و عملیاتی کردن شرایط یادگیری» تعریف می‌کند.

همان‌طور که ابتدا اشاره شد، دوپون و اوساندون در سال ۱۹۹۴، کتابی را تحت عنوان *پداگوژی دانشگاهی* منتشر کردند بدون آنکه تعریف مشخصی از عنوان فوق ارائه دهند. آنها ابعاد متفاوت چنین پداگوژی را به صورت زیر بیان می‌کنند: (۱) انگیزه و شوق تحصیلی دانشجویان؛ (۲) فرهنگ سازمانی دانشگاه؛ (۳) رادیوسکوپی نهاد دانشگاه؛ و (۴) تجارب ارزیابی دانشگاهی. چنین مسیرهایی در بستر تغییرات در سطح دانشگاه و بیرون از دانشگاه باید مد نظر قرار گیرد (Dupont & Ossandon, 1994: 55-73). از دید آنها نیز پداگوژی دانشگاهی را می‌توان به سازماندهی فعالیتهای آموزشی پژوهشی دانشگاه نسبت داد. بنابراین، اگر پداگوژی را براساس بررسی تاریخچه آن، که در صفحات قبل اشاره شد، این هشت مورد بدانیم،

۱. هنر تعلیم و تربیت انسان
 ۲. تفکر سازمان یافته و عینی راجع به تعلیم و تربیت در سطوح مختلف
 ۳. یک کنش اندیشمند
 ۴. تسهیل گر یادگیری و دانش عملی
 ۵. یک حوزه پژوهشی
 ۶. دربردارنده مجموعه اقدامات یادگیری
 ۷. مجموعه واکنشهای ممکن سیستم آموزشی
 ۸. بهره گیری از تواناییهای ذهنی و تصورات فردی
- و در سطح دانشگاه نیز آن را، به بیان دوپون و اوساندون، مطالعه در موضوعات انگیزه و شوق تحصیلی دانشجویان، فرهنگ سازمانی دانشگاه، رادیوسکوپی نهاد دانشگاه (بررسی عملکرد)، تجارب ارزیابی دانشگاه در بستر تغییرات درون دانشگاه و بیرون از دانشگاه بدانیم؛ یا به بیان رومن ویل، پداگوژی دانشگاهی را یک نظریه عملی در حال شکل گیری در نظر آوریم؛ یا چنان که تاردیو مطرح می‌کرد، آن را

سازماندهی و عملیاتی کردن موقعیتهای یادگیری در دانشگاه بیان کنیم؛ در این صورت پداگوژی دانشگاهی حوزه بسیار متنوع و متغیر و درعین حال وسیعی از سازماندهی آموزشی، تحصیلی، پژوهشی، خدماتی و مکانیسمهای سازگاری دانشگاه با محیط را در ابعاد ساختاری و کارکردی دربر می گیرد. ژان ماری دو کتل^۱ اخیراً در معرفی ویژه نامه مجله فرانسوی پداگوژی با عنوان پداگوژی دانشگاهی^۲، میدان این شاخه از علوم آموزش عالی را با ارجاع به تحقیقات فرانسوی و انگلیسی زبان با ترکیبات زیر معرفی کرده است:

- فعالیتهای پداگوژیک (آموزش و یادگیری)

- ورودی، برنامه درسی

- خروجی: نتایج فعالیتهای پداگوژیک

- عوامل همراه: زمینه درونی (محیط دانشگاهی و دانشجو)، زمینه بیرونی

(سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی)

کل این ترکیبات، سیستمی با تعاملات پیچیده را به وجود می آورد که در آن هیچ یک از عناصر این ترکیبات به تنهایی مؤثر نیستند و بنابراین نمی توانند به صورت مجزا بررسی شوند.

ولی این سیستم در دو بعد فعال است:

۱. بعد طولی یا ناهم گاه^۳ که به تحقق فرایند تربیت (آموزش-یادگیری) مربوط است؛ یعنی برنامه درسی، نتایج و فعالیتهای انجام یافته که این رابط آن دو به یکدیگر است.

۲. بعد عرضی یا هم گاه^۴ که به عوامل گوناگون بافت (زمینه) بیرونی و درونی ارجاع می دهد. آنها از برخی جهات، برنامه درسی، اجرای آن و حتی نتایج اعمال، آموزش را متأثر می سازند.

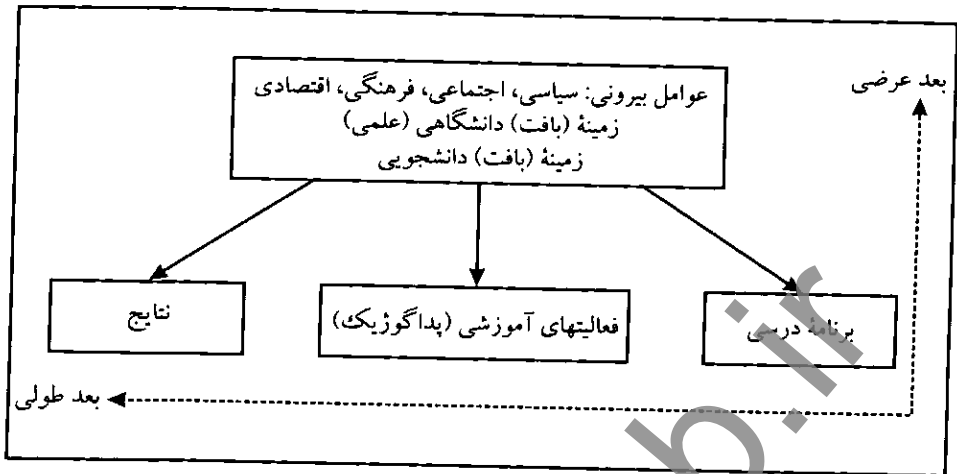
او این میدان را به شکل ۱ نشان می دهد (De Ketele, 2010: 5-13).

1. J. M. De Ketele

2. *Revue française de pedagogie*

3. diachronique

4. synchronique



شکل ۱. میدان پداگوژی دانشگاهی: سیستمی با تعاملات فراوان

با توجه به موارد ذکر شده، بدون اینکه بخواهیم تعریفی از آن ارائه دهیم، می‌توانیم ویژگی‌های پداگوژی دانشگاهی را به صورت زیر مطرح کنیم:

۱. پداگوژی دانشگاهی یک هنر است؛ هنر ارتباط با دانشجو، هنر فهم دانشجو و هنر آموختن به دانشجو. با الهام از ربول (که راجع به کودکان صحبت می‌کند)، این هنر آموزش‌دادنی نیست، با آموزش دادن و آموختن است که می‌توان در این هنر وارد شد (Reboul, 1981: 58). البته به شرطی که در این کار به تعبیر استاد بدیع‌الزمان فروزانفر «فن بر ذوق غلبه پیدا نکند» (فروزانفر، ۱۳۲۰-۱۳۲۲: ۲).

۲. پداگوژی دانشگاهی، مفهوم‌سازی نظری راجع به جریان آموزش و پژوهش در موقعیتهای یادگیری و سازماندهی آنهاست. این کار نیازمند رویکرد چندرشته‌ای و میان‌رشته‌ای راجع به موضوعات دانشگاهی است. چنین مفهوم‌سازی می‌تواند راهنمای نظری برای مدیریت آموزش و پژوهش دانشگاه در سطح کلان و سطح خرد (کلاس) باشد.

۳. پداگوژی دانشگاهی، همانا یک چهارچوب عملی برای اعضای هیئت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاهی است. می‌توان آن را همانند پزشکی، یک حوزه علمی کاربردی قلمداد کرد، به‌صورتی که معلم دانشگاه و مدیر آموزشی و

پژوهشی، یافته‌های علوم مختلف را برای فهم و هدایت دانشگاه و کلاس به کار برند. در این راستا، یافته‌های مربوط به نظریه سیستمها به مدیران و معلمان دانشگاه کمک می‌کند تا دانشگاه و کلاس را یک سیستم در نظر بگیرند و ابعاد ساختاری و کارکردی دانشگاه را در جهت فهم بهتر آن بررسی کنند.

۴. پداگوژی دانشگاهی، در جهت ایجاد و تقویت شوق و ذوق دانشجویان در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی آنها عمل می‌کند. با الهام از ربول می‌توان گفت که ایجاد شوق و ذوق هدانا علاقه‌مند کردن دانشجو به فعالیتهای علمی است بدون آنکه این دانشجو انتظار پاداش داشته باشد^۱ (Reboul, 1981).

۵. پداگوژی دانشگاهی فرهنگ دانشگاه به ارتباطات، خلاقیت، مشارکت، خودباوری، حس اعتماد به یکدیگر و معانی توجه می‌کند؛ فرهنگ دانشگاه در چه وضعیتی است و آموزشها چه تأثیری در آن دارد و از آن چه تأثیری می‌پذیرد؟ مدیر دانشگاه و معلم کلاس دانشگاهی که در چنین فرهنگی کار می‌کنند و به عبارتی نفس می‌کشند، برای تحرک بخشی و انگیزه‌زایی به فعالیتهای اعضای هیئت علمی،

۱. همین فیلسوف می‌نویسد «دیویی (Dewey) به خوبی نشان داده است که پداگوژی حبه قند، به همان میزان محدودیت‌ساز و مخرب است که پداگوژی فلک و شلاق؛ در هر دو حالت، به دلیل اینکه به کودک یک هدف بیرونی و بیگانه با نیازهای عمل او تحمیل می‌شود باید به ابزارهای مصنوعی برای برانگیختن او متوسل شد» (همان: ۶۳). کار مشقت‌بار چه تهدید شود و چه تحسین، همواره یک کار مشقت‌بار خواهد بود. کودک کار درسی را به مثابه کاری مورد فرض خواهد کرد که هرچه سریع‌تر باید دست‌به‌سرش کرد (همان: ۶۳). اگر «رایز متن» واژه کودک را با دانشجو عوض کنیم، تصویری از وضعیت «برانگیختن» دانشجویان ارائه می‌شود: اخراج دانشجو، جریمه کردن دانشجو، تشویق دانشجو با نمره، با جوایز و...، دانشجو برای «پاداش» کار می‌کند یا از «ترس» از دست دادن چیزی؛ اساس بالندگی دانشجو دغدغه و دل‌مصلحتی خودجوش دانشجوست و انگیزه‌های درونی؛ پداگوژی دانشگاهی به چنین انگیزه‌ای توجه می‌کند و در این راستا، مباحث، موضوعات و فعالیتها هم باید به نیازهای آنی و ذهنی دانشجو پاسخ دهد، به‌طوری که کلاس یا فعالیت پژوهشی برای او «لذت‌بخش» باشد. در عین حال می‌تواند مشارکت دانشجو در خلق آثار خود را تشویق کند. به جای اینکه دانشجو حفظ یا تقلید کند، باید بتواند عمل کند، بتواند بفهمد که بدون فهم آنچه «یاد می‌گیرد و می‌آموزد» کلاس برایش خسته‌کننده است و به صورت یک وسیله برای دسترسی به آن «هدف خارجی»، که در بالا اشاره شد، در خواهد آمد؛ یعنی برای کسب مدرک، گرفتن نمره، پاداش و...

کارکنان و دانشجویان لازم است فهم عمیقی از آن داشته باشند.

۶. پداگوژی دانشگاهی از شناخت عملکرد دانشگاهی بهره می برد: با شناخت عملکرد دانشگاه، قوتها و اختلالات عملکردی در سیستم دانشگاه شناسایی می شود و بر این اساس، سازماندهی آموزشی- پژوهشی و خدماتی دانشگاه به صورتی مستمر بازنگری می شود.

۷. پداگوژی دانشگاهی در بستر ارزیابی از فعالیتهای آموزشی و پژوهشی کلاسها، آزمایشگاهها، پژوهشها،... و ارتباطات علمی دانشگاهیان (معلمان، دانشجویان، مدیران، کارکنان) بازساماندهی می شود و کمک می کند که وضعیت مجموعه فعالیتهای آموزشی- پژوهشی در دانشگاه به صورتی مستمر و در جهت ارتقا و بهبود آنها، با انکابه وجود شوق و ذوق یادگیری و پژوهش در نزد دانشجویان و اعضای هیئت علمی شناسایی شود تا بستر برای جریان خود-ارزیابی در دانشگاه فراهم آید (یمنی، ۱۳۸۷).

۸. پداگوژی دانشگاهی عامل ارتباطات انسانی و فهم متقابل را در بالندگی فرد اساسی می داند، به صورتی که فهم فرد (دانشجو) در بستر شرایط (اکوسیستم)، مبنای سازماندهی فعالیتهای یادگیری می شود.

۹. پداگوژی دانشگاهی، سیستمی از عوامل گوناگون (برنامه درسی، فعالیتهای آموزشی، نتایج) در بستر عوامل بیرونی و درونی دانشگاه است که فهم آن نیازمند نگاه عرضی و طولی به این عوامل است.

با توجه به توضیحات فوق، ملاحظه می شود که وسعت پداگوژی دانشگاهی بسیار گسترده است و شاید به جهت همین وسعت تعریف دقیقی از آن ارائه نمی شود. پداگوژی دانشگاهی را می توانیم به صورت شکل ۲ نشان دهیم.

همان طور که ملاحظه می شود، موقعیت کلاسی، مفهوم سازی نظری یا نظریه پردازی کردن جریان آموزش، پژوهش و سازماندهی موقعیتهای یادگیری در بستر علوم پیچیدگی (بی نظمی، نظم، تنوع، تضاد، اتفاق، عدم اطمینان و سازمان یافتگی) (۱) (مورن، ۱۳۷۹)، عمل آموزشی و پژوهشی بهینه ای را (۲) برای ایجاد ذوق و شوق یادگیری در دانشجویان (۳) فراهم می آورد که سبب می شود

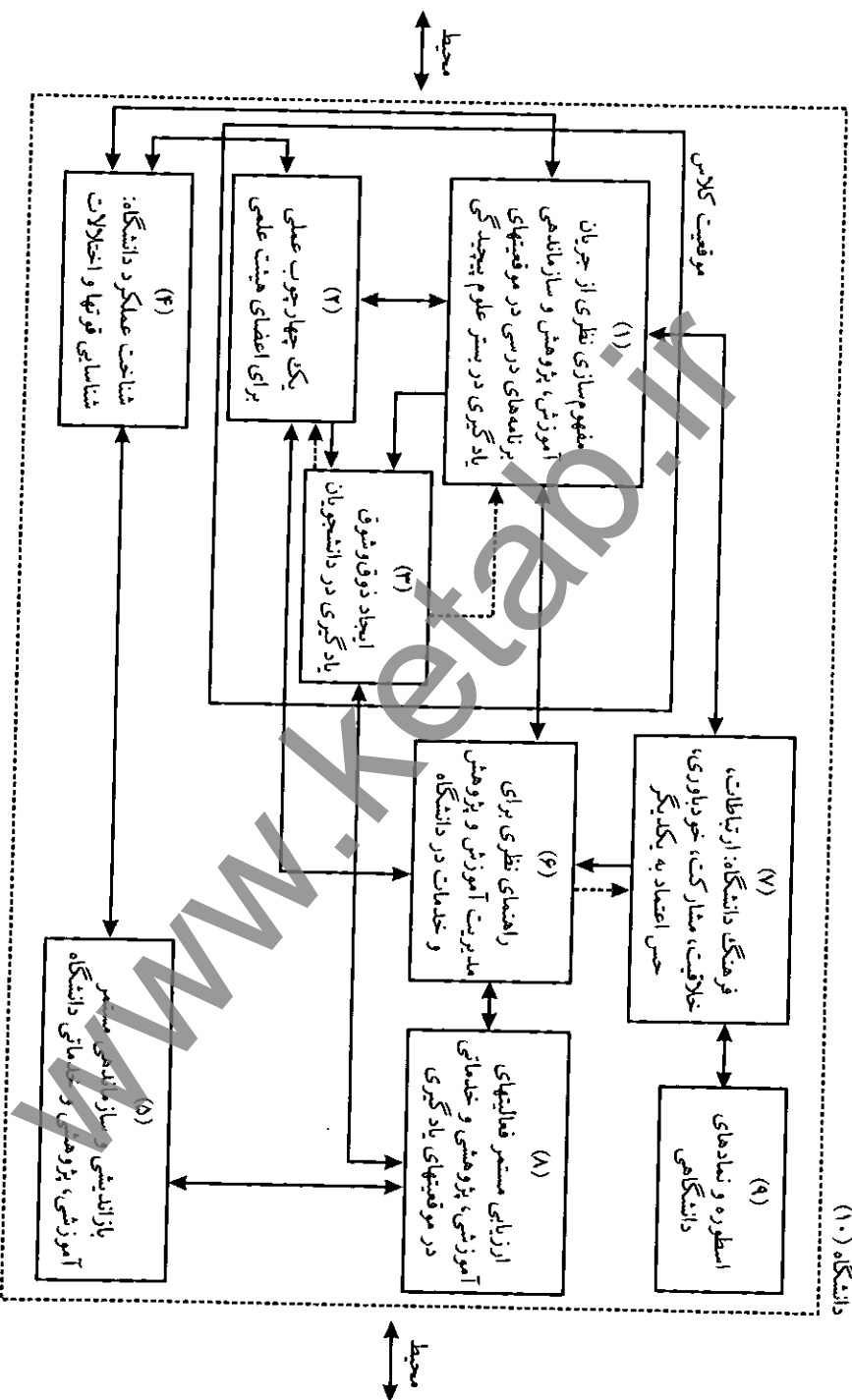
الهام بخش دانشجویان برای توسعه نظری و عملی سازماندهی کلاس از سوی معلم یا دانشکده/ دانشگاه باشد. در عین حال، شناسایی قوتها و ضعفهای سازمان دانشگاه (۴) به بازاندیشی و سازماندهی مستمر آموزش، پژوهش و خدمات (۵) کمک می کند، که خود وضعیت جدیدی را برای تداوم فعالیت (۴) فراهم می آورد.

موقعیت کلاسی راهنمایی نظری برای مدیریت فعالیتهای دانشگاهی (۶) فراهم می کند که خود از فرهنگ دانشگاه (۷) تأثیر می پذیرد و می تواند تأثیر گذار در آن نیز باشد.

ارزنجایی مستمر فعالیتهای دانشگاهی (۸) براساس یافته های خود با (۶) ارتباط متقابل دارد و از (۷) تأثیر می پذیرد و می تواند از طریق (۶) (تصمیمهای مدیریتی) در (۷) تأثیر بگذارد.

اسطوره ها و نمادهای دانشگاهی (۹) که در تصاویر ذهنی آحاد جامعه دانشگاهی تأثیر می گذارد، از طریق (۷) در موقعیت کلاسی تأثیر می گذارد و از آن تأثیر می پذیرد. دانشگاه (۱۰) از محیط محلی، منطقه ای، ملی، جهانی به صورت مستقیم و غیرمستقیم تأثیر می پذیرد. به همین دلیل لازم است تغییرات ساختاری و کارکردی برای بهبود کیفیت خود داشته باشد. از طریق پویایی همه ابعاد پداگوژی دانشگاهی است که دانشگاه می تواند قدرت سازگاری با تغییرات را پیدا کند (یمینی، ۱۳۸۸).

می توان مطالب کتاب حاضر را با توجه به این چهار چوب نظری نیز مطالعه کرد: فصل اول، بیشتر به مورد (۱) پرداخته است و موارد (۲) و (۳)، در فصل دوم و چهارم، (۴) در فصل سوم، (۵) در فصلهای ششم و هفتم، (۶) در فصل اول و فصل هفتم، (۷) در فصل چهارم، (۸) در فصل یازدهم، (۹) در فصل نهم و (۱۰) در فصل دهم بررسی شده است. البته فصلهای کتاب حول مفهوم کیفیت و عوامل تأثیر گذار در آن قرار دارد. تلاش شده است که وضعیت کیفی آموزشهای دانشگاهی ایران نیز از زاویه تجارب و پژوهشهایی که انجام گرفته است، بررسی شود. می توان کتاب حاضر را در آمدی بر پداگوژی دانشگاهی نیز نامید، چرا که همه ابعاد مطرح در شکل ۲، بستر وضعیت آموزشهای دانشگاهی را نشان می دهد که بهبود آن بدون توجه به این بستر عملاً نتیجه بخش نیست.



شکل ۲ ابعاد پداگوژی دانشگاهی

پداگوژی دانشگاهی نیازمند کنشگرانی در سطح دانشگاههاست که تفکر پداگوژیک داشته باشند. چنین تفکری مانند الگوی نظری عمل می‌کند که در ارتباط تعاملی با واقعیت‌های دانشگاهی شکل می‌گیرد تا به خودسازماندهی فعالیتهای آموزشی-پژوهشی و خدماتی دانشگاهها منجر شود. بنابراین ضروری است که ذهن مدیران دانشگاهی با واقعیت‌های دانشگاهی تعامل مستمر داشته باشد:

ذهن مدیران دانشگاهی $\longleftrightarrow$ واقعیت‌های دانشگاهی

ولی هر مدیری براساس چهارچوبهای ذهنی خود واقعیتها (پارادایمها) را درک و تفسیر می‌کند. تفکر پداگوژیک به هر دو بعد، یعنی الگوی نظری مدیران و واقعیت‌های دانشگاهی، نگاهی تحلیلی-ترکیبی دارد:

الف) چهارچوبهای ذهنی مدیران، مدرسان و دانشجویان هر دانشگاهی از سه عامل اساسی تشکیل شده است که در محیط فعال می‌شوند و می‌توان آنها را به صورت زیر نشان داد:



شکل ۳ عوامل سازنده چهارچوب نظری کنشگران دانشگاهی

۱. چه سازه‌های مفهومی و تجارب علمی، شناخت کنشگران دانشگاهی را از موقعیت‌های دانشگاهی متأثر می‌سازد؟ بدیهی است که هر چه این مفاهیم غنی‌تر (براساس تشخیص‌های رفتارها و فعالیت‌ها در موقعیت‌های دانشگاهی) و تجارب متنوع‌تر باشد، شناخت این موقعیتها ژرف‌تر بوده و در نتیجه تشخیص‌گر خواهد بود.

۲. چه نمادهایی محرک رفتارهای کنشگران دانشگاهی است؟ عوامل نمادین مؤثر در انگیزه‌های دانشجویان کدام‌اند؟ تا چه حد الگوهای نمادین محیطی محرک فعالیتهای دانشجویان یا بازدارنده آنها هستند؟ چه نمادهای فعال در زندگی

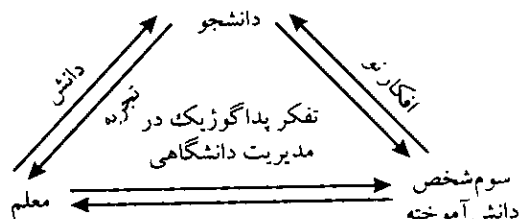
دانشگاهی در رفتارهای کنشگران دانشگاهی تأثیر می‌گذارند؟ با توجه به اینکه پداگوژی دانشگاهی از این نمادها تأثیر می‌پذیرد، خود نیز بعد نمادین پیدا می‌کند (مانند اینکه دانشگاهی از نظر کیفیت سازماندهی آموزشی در جامعه‌ای محلی، ملی یا جهانی اعتبار و وجهه مطلوبی یافته باشد).

۳. تصاویر ذهنی مدیران، هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان و... دانشگاهی از دانشگاه و مؤلفه‌های آن چیست؟ آنها چه تعریفی از دانشگاه دارند؟ مطلوبیت زندگی دانشگاهی را چگونه تعریف می‌کنند؟

در اینجا سؤال اساسی دیگری مطرح می‌شود: چه انگاره‌های ذهنی پارادایمها، رفتارهای معلمی، دانشجویی، مدیریتی و کارشناسی را جهت می‌دهند و بر آنها سلطه دارند، بدون اینکه ضرورتاً آنها از چنین سلطه‌ای و نیز از عوامل بروز رفتارهای خود آگاهی داشته باشند؟ پاسخ به این سؤال نیازمند بررسی و تحلیل رفتارهای کنشگران دانشگاهی است.

این رفتارها در تجارب عینی آنها پدید می‌آیند: بخشهای پژوهش، آموزش، ارتباط با صنعت و... در دانشگاهها چه کاری را واقعاً انجام می‌دهند؟ آیا بیشتر به اجرای آیین‌نامه‌ها و کار «اجرایی» مشغول‌اند (که بر حسب تعریف ضرورتاً نیازمند مدیران و کنشگران فکور نیستند، چون اقدامات از قبل تعیین شده‌اند) یا فعالیتهای آموزشی، پژوهشی و... را سازماندهی می‌کنند (که خود نیازمند تعامل ذهنی مدیران با واقعیتهای دانشگاهی است)؟

ب) پدیده‌های آموزشی-پژوهشی. نیز در بستر موقعیتهای دانشگاهی (پژوهشی، خدماتی، توسعه‌ای و...) درک می‌شوند؛ برای مثال، پدیده آموزشی (مثلاً پیشرفت یا افت تحصیلی دانشجو) از طریق موقعیتی تحلیل می‌شود که این پدیده در آن رخ داده است. این موقعیت سه بعد اساسی دانشجو و معلم و به تعبیر میشل سر^۱، فیلسوف فرانسوی، «سوم شخص دانش آموخته» دارد (سر، ۱۹۹۰). شکل‌گیری این سوم شخص مترادف با ابتکار، نوآوری و به بیانی کیفیتهای اصیل است:



شکل ۴ ابعاد اساسی موقعیتهای دانشگاهی

آن طور که در شکل ۴ می بینیم، افکار تازه هر آن به وجود می آیند و با تازگی خود، معلم و دانشجو را متحول می سازند. به گونه ای که شخص دانش آموخته جدیدی در آنها متولد می شود. این دانش آموخته جدید، به تعبیر میشل سر، نیازمند مراقبت خاص است تا بالغ شود (سر، ۱۹۹۰). این مراقبت در حیطه مسئولیتهای مدیران دانشگاهی در رده های مختلف قرار می گیرد. همانند تربیت نوزاد و کودک که در گرو کیفیت تربیت والدین است. بلوغ این سوم شخص دانش آموخته، یعنی افکار جدید، نیز در گرو تفکر پداگوژیک مدیران دانشگاهی است. تفکری که در پی فهم چگونگی و شرایط تولید این سوم شخص دانش آموخته است. این فهم بدون تأمل و تفکر در جایگاه دانش و قدرت در کلاس ممکن نیست. این موضوع در فصل اول بررسی شده است.

شوق و ذوق یادگیری در دانشجویان در موقعیتهای یادگیری به وجود می آید، تقویت یا سرکوب می شود و از بین می رود. بنابراین، مبانی اساسی این سوم شخص دانش آموخته، شوق و ذوق یادگیری است که بدون فهم آنچه یاد گرفته می شود، ممکن نمی شود. بدون این فهم، تمنای یادگیری نیز به وجود نخواهد آمد. ولی چنین تمنایی بدون عشق معلم به دانشجو، میسر نیست. برای اینکه در دانشجو چنین ذوق و شوقی به وجود آید، لازم است که در سازماندهیهای آموزشی و پژوهشی، به تعبیر استاد بدیع الزمان فروزانفر، «فن بر ذوق» غلبه نکند. بنابراین، سوم شخص دانش آموخته به بیان میشل سر همانا «فکر نویی است که متولد می شود و به سان نوزادی است که شدیداً آسیب پذیر و نیازمند مراقبت است» و زمان می برد تا توسعه یابد.

بالندگی آن در موقعیتهای کلاسی و دانشگاهی نیازمند جریان مستمر ارتباط دیالکتیک ذهن کنشگران دانشگاهی با این موقعیتهای به غایت پیچیده است. این جریان است که تفکر پداگوژیک را به وجود می آورد: تفکر پداگوژیک تحلیل گر انتقادی، دانشها، تجارب، افکار جدید دانشجویان، معلمان، کارکنان و مدیران در بستر موقعیتهای دانشگاهی و در جهت مساعد کردن زمینه های بروز «سوم شخهای دانش آموخته» است.

نگارش کتاب حاضر با چنین دغدغه ها و سابقه ای مربوط به کیفیت آموزشهای دانشگاهی، از سال ۱۳۸۴ ذهنم را مشغول کرده بود. با بررسی کتابها و پایان نامه ها و رساله ها و نیز گزارشهای پژوهشی موجود ملاحظه شد که به بحث کیفیت و پداگوژی دانشگاهی با توجه به ویژگیهای خاص سازمانهای دانشگاهی کمتر توجه شده است و در دانشگاههای ما موضوع کیفیت آموزش عالی بیشتر از منظر ارزیابی درونی گروههای آموزشی بررسی می شود. ولی ماهیت و چگونگی (بخوانیم کیفیت) فعالیتهای دانشگاهی ابعاد متنوعی دارد. در پژوهشی که در سال ۱۳۸۴ راجع به کیفیت تحصیلات تکمیلی در دانشگاه شهید بهشتی انجام دادیم ملاکهای متفاوتی را مد نظر قرار دادیم: سازماندهی پژوهش، سازماندهی آموزش، ویژگیهای دانشجویان، ویژگیهای هیئت علمی، ارتباط با محیط (صنعت و خدمات)، رسالتها و اهداف، تجهیزات و امکانات، فضاهای کالبدی، مدیریت دانشگاهی و نمادهای دانشگاهی (یمنی، ۱۳۸۸).

وارد کردن مفهوم نمادهای دانشگاهی در بحث کیفیت آموزشهای دانشگاهی، موضوع جدیدی در بحث «کیفیت شناسی» در آموزش عالی ایران بود. مبنای نظری این مفهوم، بر تصویرسازی ذهنی عاملان دانشگاهی (دانشجویان، هیئت علمی، کارکنان، مدیران و...) از دانشگاه برمی گردد. هر کسی براساس تصاویری که از واقعیات می سازد، معنی خاصی از آنها پیدا می کند و این معانی در رفتارهای او منعکس می شود. نمادهای دانشگاهی (معماری خاص، تعاملات علمی، فرهنگی و...) در ایجاد این تصاویر از دانشگاه نقش دارند. ادگار مورن می نویسد: «نماد چیزی را در ذهن تداعی می کند و به یک معنی، حضور آنچه را که مفهوم

می‌دهد دربر می‌گیرد. نماد عصاره یک حضور عینی است و یک ارتباط هویتی با آن چیزی که نمادش است برقرار می‌کند. نماد می‌تواند از احساس، عشق، کینه، ستایش و بیزاری لبریز شود» (مورن، ۱۳۸۴: ۱۳۱) و بر این پایه از نظر این اندیشمند «یک اندیشه نمادین - اسطوره‌ای - جادویی در تمامی تمدنها وجود دارد» (همان‌جا).

فکر نمادهای دانشگاهی بود که فصل «تصاویر ذهنی و کیفیت آموزشهای دانشگاهی» را (مورد ۹ در شکل ۲) در کتاب حاضر به وجود آورد.

موضوع کتاب حاضر درآمدی بر کیفیت‌شناسی در پداگوژی دانشگاهی نیز است. ولی کتاب از یک پارادکس برخوردار است: از یک‌سو، به دنبال «شناخت» کیفیت در آموزش عالی و بررسی و نقد تعاریفی است که نویسندگان از آن داده‌اند (که متنوع و گاه متضاد با یکدیگر) و از سوی دیگر، بر تعریف‌ناپذیری کیفیت (نتیجه‌گیری کتاب) تأکید دارد. این پارادکس ضرورت مطالعه مستمر در باب کیفیت و پداگوژی دانشگاهی را مطرح می‌کند. آیا چنین پارادکسی نشان‌دهنده پیچیدگی فزاینده کیفیت آموزش عالی نیست؟ لازم است با کنارگذاری ساده‌سازیه‌ها و ساده‌نگریهای موجودی که در مطالعه و ارزیابی کیفیت پدیده‌ها و مسائل آموزش عالی و دانشگاهها مشاهده می‌شود (نسخه‌برداری کلیشه‌ای از مفهوم و شیوه‌های «بهبود» کیفیت در صنعت؛ توسل به استانداردهای ایرو که در برخی از دانشگاههای ما به کار گرفته شده است؛ ارزیابیهای درونی براساس عوامل و ملاکهای از قبل تعیین شده برای همه دانشگاهها بدون توجه به کلیت مفهوم کیفیت دانشگاه و خاص بودن هر دانشگاه؛ توسل به شاخصهایی^۱ از قبیل تعداد مقالات ISI^۲، «علمی-پژوهشی»، برای نشان دادن وضعیت کیفی دانشگاهها؛ کلیشه‌ای بودن آیین‌نامه ارتقا که سبب شده است دغدغه اغلب اعضای هیئت علمی، به جای ژرفانگری در مسائل و پدیده‌ها در حوزه‌های علمی و عمق‌بخشی به روح روش علمی، که یکی از کارکردهای مهم پژوهشهای دانشگاهی است، «تلاش برای

1. indicateurs

2. Institute for Scientific Information

هموارسازی» مسیر گرفتن «امتیاز» باشد؛ ارزشگذاری مدیریت دانشگاهها به تعداد مقالات و کتابها بدون ارزیابی جامع و دقیق محتوای آنها؛ و تمرکز بر آموزش رشته‌ای و جداسازی مخرب «علوم انسانی» و علوم طبیعی از یکدیگر، درحالی‌که نمی‌توان آنها را از هم جدا کرد، زیرا علم را انسان به وجود می‌آورد و همه «علوم به نوعی انسانی» است)، ذهن را بیشتر به سوی فهم این مسائل سوق داد تا توهم شناخت «کامل» آنها.

محمد یمنی دوزی سرخابی

مهر ۱۳۹۰