

چالش آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران: يك مطالعه ي کيفي^۱

جواد حاتمي*

چکیده

هدف این پژوهش، کشف و شناسایی چالش‌ها و مشکلات موجود در فرایند آموزش رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران می‌باشد. این پژوهش از حیث معرفت‌شناختی و روش‌شناختی، دارای رویکردی کیفی است. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های عمیق کیفی و تکنیک KII^۲ (مصاحبه با افراد مطلع کلیدی) با استادان برجسته و دارای صلاحیت در پانزده رشته‌ی منتخب حوزه‌ی علوم انسانی استفاده شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که چالش‌های آموزش رشته‌های علوم انسانی در ایران عبارت‌اند از؛ چالش‌های محیطی و بومی، چالش‌های زبانی، سیاسی، ایدئولوژیک، اجتماعی، چالش‌های نهادی و فرهنگی. از دیگر یافته‌های پژوهش می‌توان به ضعف بنیة نظری آموزش دانشگاهی و علوم انسانی اشاره کرد. مشکلات عمده‌ی دیگر عبارت‌اند از؛ نبود سیستم ارزشیابی دقیق از تدریس استادان و نیز عدم توجه لازم و کافی به رشته‌های علوم انسانی در سطح سیاست‌گذاری، عدم توجه به شرایط بوم‌شناختی، وابستگی کامل رشته‌های علوم انسانی به نهادهای سیاستگذار و نیز سطحی‌نگری به مقوله‌ی تدریس و بالأخره عدم توجه به تفاوت‌های فردی.

واژگان کلیدی: علوم انسانی، آموزش عالی، فرایند آموزش.



^۱. این مقاله مستخرج از بخشی از یک طرح پژوهشی ملی است که با حمایت پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و با راهنمایی جناب آقای دکتر محمود مهرمحمدی انجام یافته است.

* دانشیار دانشگاه تربیت مدرس j.hatami@modares.ac.ir

^۲. Key Informant Interview

نظام آموزشی عالی به عنوان یک نظام پویا، هوشمند و هدفمند در این راستا دارای نقش عمده‌ای همچون تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، گسترش تحقیق و زمینه سازی برای توسعه‌ی کشور است و تحقق این اهداف، وسواس علمی - پژوهشی خاصی را می‌طلبد و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها از عوامل اصلی و مهم نظام آموزشی کشور هستند. از آنجا که نقش آموزش عالی در توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی، تعیین کننده است و نیروی انسانی متخصص مورد نیاز بخش‌های مختلف توسط بخش آموزش عالی تربیت می‌شود. تقویت و توسعه‌ی این بخش زیربنای توسعه‌ی سایر بخش‌ها خواهد بود (ستار، ۱۳۷۸). علوم انسانی و اجتماعی دارای پیچیدگی‌های خاصی است که آن را از علوم طبیعی و فیزیکی ممتاز می‌سازد. این افتراق ناشی از پیچیدگی، به جنس مقوله‌ها، مضامین یا مسائلی بازمی‌گردد که شناخت آن‌ها موضوع این علوم است و البته ریشه‌ی تمام این موضوعات، انسان است. انسان از برترین مخلوقات الهی است که شناخت او ضرورتاً بایستی با ملاحظه‌ی ویژگی‌های شاخصی همچون زبان، شعور و فکر، خودآگاهی، تاریخ‌مندی، فرهنگ پذیری و فرهنگ ستیزی و حیث تفاوت فردی و جمعی انجام پذیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷). پدیده‌ای که در سال‌های اخیر در نظام آموزش عالی حادث شده است، انبوه‌سازی^۳ در آموزش عالی است که شاهد بسط و توسعه‌ی چشمگیر رشته‌های دانشگاهی به‌ویژه علوم انسانی در سطوح مختلف دانشگاه‌های کشور هستیم. طبق آمارهای موجود در معاونت فنی و آماری سازمان سنجش آموزش کشور از کل پذیرش ۵۲۶ هزار نفر دانشجو در آزمون سراسری سال ۱۳۸۸، ۱۹۹ هزار نفر در رشته‌های علوم انسانی پذیرفته شده‌اند. یعنی قریب ۵۰ درصد از کل جمعیت دانشجویی کشور در رشته‌های علوم انسانی به تحصیل اشتغال دارند. این نیز واقعیت دیگری است که ضرورت تلاش جهت ارتقای کیفیت آموزشی و نهایتاً افزایش بهره‌وری این رشته‌ها را آشکار می‌سازد. امروزه یکی از مباحث اساسی و کلیدی در حوزه‌ی آموزش، آموزش عالی و آموزش علوم در حیطه‌های مختلف است. دانش و معرفت مربوط به حوزه‌ی آموزش، متعلق به علوم تربیتی به عنوان یک حوزه‌ی مطالعاتی مستقل است که امروزه شامل بیست و دو رشته‌ی دانشگاهی می‌باشد. اساساً آموزش و مدل‌های مختلف آن ملهم از مبانی و آموزه‌های فلسفی یا مکتب تربیتی، رویکرد معرفت‌شناختی، رویکرد روان‌شناسی یادگیری، و رویکرد ارزشیابی از یادگیری می‌باشد. مباحث مربوط به حوزه‌ی تعلیم و تربیت متأثر از حوزه‌ی روان‌شناسی نیز است. فهم و تجربیات زیسته استادان دانشگاه بخش مهمی از هستار فرهنگی و حرفه‌ای و آموزشی مربوط به علوم انسانی است. به همین دلیل، در میان کنشگران و متولیان متعدد آموزش علوم انسانی در کشور این مطالعه، فقط بر دیدگاه‌ها و تجربیات این گروه استوار است. در سیاستگذاری و نحوه‌ی آموزش علوم و تطابق مباحث مطروحه با نیازهای موجود بهره‌گیری از نظرات اهل فن و استادان برجسته ضروری به نظر می‌رسد. محقق با در نظر گرفتن این اصل در این پژوهش، در صدد کشف دیدگاه‌های استادان حوزه‌های مختلف علوم انسانی در زمینه‌ی نحوه‌ی آموزش اثربخش این رشته‌ها بوده است.

بیان مسئله

^۳. massification

یکی از پیچیده‌ترین اموری که انسان بدان مبادرت می‌ورزد، آموزش است. اهداف مختلف آموزشی، اتخاذ راهبردهای آموزشی ویژه‌ای را ایجاب می‌نمایند. در مباحث مربوط به طراحی آموزشی موضوعات مختلف آموزشی در سه حیطه‌ی شناختی، مهارتی، و نگرشی دسته‌بندی می‌شوند و برای تحقق اهداف آموزشی هر یک از حیطه‌های مذکور روش‌های آموزشی خاصی مطرح است. مباحث مطرح در حوزه‌ی علوم انسانی عمدتاً در حیطه‌های شناختی و نگرشی قرار می‌گیرند که در قیاس با حیطه‌ی مهارتی دارای پیچیدگی بیشتر و ظرافت‌های خاصی می‌باشند و آموزش آنها دشوارتر از حیطه‌ی مهارتی است (البته مهارت به معنای عملی بودن^۴ است نه مهارت‌های ذهنی). یعنی برای آموزش نگرش‌ها یا آموزش نگرشی^۵ می‌بایست از الگوهای خاص مربوط به آن حوزه بهره جست و تحقق اهداف آموزشی مربوط به حیطه‌ی مذکور از طریق الگوهای عمومی آموزش قابل وصول نیست (حاتمی، ۱۳۸۴). حال آن که به نظر می‌رسد در نظام آموزش عالی ایران به این تحولات توجه لازم نشده است. برخی از شواهد پژوهشی نیز گواه این مدعا هستند (سعیدی رضوانی و پرتو عین‌الدین، ۱۳۷۹، کاظمی، ۱۳۷۹، قاضی طباطبایی و وداده‌یر، ۱۳۸۰). پیچیدگی‌های مربوط به آموزش علوم انسانی از یک سو، و ملاحظات و مداخلات فرهنگی مؤثر بر فرایند آموزش از سوی دیگر ایجاب می‌نماید که به مصاحبه با افراد مطلع و دست‌اندرکار در این حوزه اقدام شود تا به درک صحیحی از موانع، کاستی‌ها و مشکلات آموزش علوم انسانی در کشور ایران دست یابیم. پس از تحقق این مقصود، در گام بعدی با مد نظر قرار دادن نتایج به دست آمده، امکان طراحی و تدوین راهبردهای مؤثر برای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران میسر خواهد گردید. انجام مصاحبه‌های کیفی با افراد خبره و مطلع در حوزه‌ی آموزش علوم انسانی بسیار حائز اهمیت است. برای اینکه با عنایت به ماهیت غیرخطی^۶ فرایند تدریس به‌ویژه در حیطه‌های شناختی و نگرشی، نمی‌توان صرفاً با استناد به مدارک و مستندات علمی و با نگاه خطی^۷، به یک الگوی راهبردی و منسجمی در مورد آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران دست یافت. از این رو تجارب مستقیم و اطلاعات زیسته‌ی استادان در این راستا می‌تواند بسیار راهگشا باشد و اطلاعاتی بیش از مکتوبات و مستندات در اختیار محقق بگذارد. اطلاعات به دست آمده از این مصاحبه‌ها می‌تواند در بخش‌ها و مراحل مختلف این پژوهش مورد استفاده قرار گیرد.

مبانی نظری پژوهش

اعتقاد بر این است که برای ایجاد تحول و رشد و توسعه در هر سیستمی ساده‌ترین و اقتصادی‌ترین روش آن است که عناصر و مؤلفه‌های آن سیستم تحلیل و بررسی شده و سپس با شناسایی مهمترین عناصر و مؤلفه‌های ایجاد تحول و رشد و توسعه را از آن عنصر یا مؤلفه آغاز نمود. در میان مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی و نظام یاددهی - یادگیری عنصر کیفیت آموزش و نوع خاص آن آموزش دروس علوم انسانی از جایگاه ویژه برخوردار است که در صورت ایجاد تحول و کاهش مشکلات آن می‌توان سایر عناصر و مؤلفه‌های آن را به سمت اصلاح و تحول سوق داد.

^۴ . operational
^۵ . Attitudinal Instruction
^۶ . heuristic
^۷ . algorithmic

کاظمی (۱۳۸۵) طی مقاله ای معتقد است که مبانی پیشرفت و ارتقای هر کشوری در نظام آموزش عالی آن نهفته است و به اعتقاد بسیاری علوم انسانی در شاکله‌ی این نظام دارای نقش محوری است. لذا همگان بر این باورند که تقویت این علوم و ارتقا بخشی به جایگاه آن نقش بسیار اساسی در رشد و تعالی نظام آموزشی ایران اسلامی خواهد داشت. (چکیده مقالات همایش بررسی مشکلات علوم انسانی، منبع اینترنتی (۱۱)).

بدون تردید چگونگی نگرش‌های فرهنگی نسبت به علوم انسانی نقش به‌سزایی در منزلت و جایگاه آن در جامعه‌ی ایران اسلامی داشته است. نگاه تحلیلی به تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی بیانگر این حقیقت است که همواره تولید اندیشه‌های پویا و پردازش نظریه‌های نوین و پرچالش توسط اندیشمندان هوشمند و صاحبان تفکر و اگر در حوزه‌ی علوم انسانی بوده است. غالب خانواده‌ها فرزندان مستعد و سرآمد خود را برای درک هر چه بیشتر زبان و ادبیات فارسی، مفاهیم فلسفی و علوم قرآنی هدایت می‌نمودند. اصولاً آدم باسواد و متفکر و فرهیخته و دانشمند به کسی اطلاق می‌گردید که در عرصه‌ی علوم انسانی، بیان و کلام، نگارش و تحریر و تبیین مفاهیم نظری و پردازش نظریه‌های نوین بیشترین ورود و تبحر را داشت (منبع اینترنتی (۹)).

رشیدی (۱۳۸۵) طی پژوهشی در مورد بررسی مشکلات آموزش علوم انسانی برای نیل به این هدف با مراجعه به آموزش و نیز طبقه‌بندی‌های صورت گرفته در سطوح و حیطه‌های آموزش علوم به عنوان وضعیت مطلوب و مقایسه وضعیت موجود آموزش علوم انسانی در ایران با آن به فاصله‌های موجود بین وضعیت موجود و مطلوب پرداخته و چالش‌ها و مشکلاتی که باعث به وجود آمدن این فاصله‌ها شده است مورد بررسی قرار داده که به عنوان نمونه از جمله‌ی این مشکلات استفاده از شیوه‌های مناسب آموزش را نام برده و سپس راه‌حلی برای کم کردن و نهایتاً پر کردن این فاصله‌ها پیشنهاد کرده که از آن میان به تغییر و بازنگری اساسی در روش‌های آموزش می‌توان اشاره کرد (چکیده مقالات همایش بررسی مشکلات علوم انسانی، منبع اینترنتی (۱۱)).

فاضلی (۱۳۸۶) در طی مقاله‌ای به وضعیت تولید علم در رشته‌های علوم انسانی پرداخته است که در آن به بررسی انتقادی مسئله چاپ مقاله در مجلات خارجی که اخیراً به مثابه‌ی یک شرط ضروری برای ارتقا اعضای هیئت علمی مطرح شده اشاره کرده و سعی نموده است که ابعاد این مشکل علمی در دانشگاه‌های کشور از منظر معرفت‌شناختی تحلیل و تبیین نماید. ضمن تأیید اهمیت چاپ مقاله خارجی به مثابه شکلی از تولید و انتقال ایده و دانش در رشته‌های علوم انسانی، تلقی آن به مثابه یک شرط اجتناب‌ناپذیر مورد نقد قرار گرفته است و سپس به بررسی تفاوت‌های رشته‌ای، گفتمانی و اجتماعی در علوم انسانی ایرانی و غرب پرداخته و محدودیت‌های گفتمانی و اجتماعی نشر مقالات ایرانی در این مجلات را تحلیل نموده‌اند.

طی این پژوهش، محقق به دنبال کسب اطلاع از پاسخ استادان منتخب در رشته‌های علوم انسانی در مورد سؤال و زیرمجموعه‌های آن است و شناخت این که استادان منتخب ایرانی، به‌طور کلی فرایند آموزش به معنای اعم و آموزش در حوزه تخصصی خود به معنای اخص را چگونه روایت می‌کنند.

چارچوب کلی سؤالات که برای نیل به پاسخ‌های مورد نظر در شورای علمی طرح و به تأیید رسیده و از اساتید پرسیده شده است، عبارت‌اند از

- چالش‌ها و تهدیدهای آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران چیست؟

مهمترین چالش آموزش رشته‌ی تخصصی شما در دانشگاه‌های ایران چیست؟

شیوه‌های تدریس رایج چه ضعف‌هایی دارد؟

طرح و رویکرد روش‌شناختی پژوهش

«پژوهش کیفی ذاتاً چند روشی است. با وجود این، بکارگیری روش‌های متعدد یا همان مثلث بندی به نوبه خود منعکس کننده تلاشی است برای تأمین فهمی عمیق از پدیده مورد سؤال.» (فلایک، ۱۹۹۸). ارزش و اعتبار هر طرح پژوهشی به روش یا نحوه‌ی انجام آن است. با توجه به اهمیت بحث متدولوژی تحقیق، در این قسمت به تبیین مبانی نظری، معرفت‌شناختی و روش‌شناختی پژوهش پرداخته شده است. این بخش شامل مباحث رویکرد معرفت‌شناختی و نظری، روش انجام پژوهش، شیوه‌ی نمونه‌گیری، و مصاحبه نامه است.

رویکرد معرفت‌شناختی، نظری و روش‌شناختی پژوهش

در یک تعریف ساده، معرفت‌شناسی^۸ نظریه‌ی فلسفی دانش است. درحالی‌که هستی‌شناسی^۹ با فلسفه‌ی واقعیت سر کار دارد، و روش‌شناسی^{۱۰} اعمال یا شیوه‌های خاص پیش رفتن به سوی هدف مشخص یعنی کسب معرفت درباره واقعیت را در بر می‌گیرد، معرفت‌شناسی به این مهم می‌پردازد که ما چگونه درباره واقعیتی معرفت کسب می‌کنیم. معرفت‌شناسی معمولاً سؤال‌های زیر را مطرح می‌کند: نسبت بین شناسا و شناسه (آنچه شناخته می‌شود) چیست؟ چگونه و از چه چیزی معرفت ما شکل می‌گیرد؟ چه چیزی معرفت قلمداد می‌شود؟ پژوهشگران علوم اجتماعی و رفتاری در مطالعات و تحلیل‌های خود به رویکردها و مواضع معرفت‌شناختی بسیار متنوعی تمسک می‌جویند. برای مثال، درحالی‌که برای اثبات‌گرایان^{۱۱} علم شیوه‌ای برای فهم جهانی قانونمند، پیش‌بینی پذیر و کنترل‌پذیر است، برای طبیعت‌گرایان و برساخت‌گرایان هیچ واقعیت بیرونی از پیش تعریف شده و مسلمی وجود ندارد. از نظر دسته دوم معانی ماکول و مبتنی بر شناخت ماست نه هستاری که در خارج از ذهن ما قرار دارد (کراوس، ۲۰۰۴؛ لینکلن و گابا، ۲۰۰۰).

از حیث معرفت‌شناختی، پژوهش حاضر این رویکرد را می‌پذیرد که بهترین شیوه برای فهم هر پدیده‌ای در نظر گرفتن آن در زمینه یا بستر طبیعی است که واقع شده است. لذا آگاهی از اینکه چه چیزی رخ داده و یا جریان از چه قرار است، مستلزم وارد شدن در آن محیط طبیعی، غوطه‌ور شدن در جریانات آن، و تجربه زیست جهان و زندگی اجتماعی روزمره افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع است. در میان سوگیری‌ها و خطوط فکری متفاوت در معرفت‌شناسی معاصر علوم اجتماعی، این مطالعه به نوعی معرفت‌شناسی اجتماعی قائل است که برابان فای^{۱۲} و تامس شواندت^{۱۳} آن را منظرگرایی^{۱۴} می‌نامند. در این نوع معرفت‌شناسی، همه دعاوی معرفتی و ارزشیابی آنها در چارچوبی مفهومی صورت می‌گیرد که جهان از طریق آن توصیف و تبیین می‌شود. منظرگرایی مخالف معرفت‌شناسی واقع‌گرا و تجربه‌گرایانه‌ی ناب است. جایی که این فرض مطرح است که آدمی قادر به فهم بی‌واسطه و مستقیم جهان تجربی است و اینکه معرفت (یعنی ذهن) بازتاب یا آینه‌ی ساده‌ای از هر آنچه «خارج از آن» است.

^۸. Epistemology

^۹. Antology

^{۱۰}. Methodology

^{۱۱}. Positivists

^{۱۲}. Fay, Brian

^{۱۳}. Schwandt, Thomas A.

^{۱۴}. Perspectivism

بر خلاف اثبات‌گرایی، منظرگرایی بر این امر تأکید می‌کند که هر نوع تلاش معرفت‌شناسانه از منظر یا پرسپکتیو خاصی صورت می‌گیرد که منافع و دل‌بستگی‌های سیاسی و فکری خاص خودش، معرف آن است. بر اساس دیدگاه منظرگرایی، ما نمی‌توانیم هیچ چیزی، و مهمتر از همه واقعیت را مستقیماً مشاهده کنیم و به بطن آن راه پیدا کنیم. به‌طور خلاصه، هر مشاهده، تلاشی است برای مشاهده از منظری خاص (فای، ۱۹۹۶؛ شواندت، ۲۰۰۰).

از حیث نظری، این مطالعه نوع خاصی از رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی در تحلیل پدیده‌های اجتماعی و رفتاری (رویکرد تعریفی نسبت به مسائل اجتماعی) را مبنا قرار داده است که در اواخر دهه ۱۹۷۰ توسط مالکوم اسپکتور و جان کیتسوز^{۱۵} مطرح شده است. برساخت‌گرایی اجتماعی رویکردی است که به فرایندی که شرایط یا وضعیت اجتماعی مسئله‌دار به نظر می‌رسد توجه می‌کند. تحلیل‌های بر سازنده‌گرایان بر فرایندی متمرکز است که مردم برخی شرایط اجتماعی را به مثابه مسائل اجتماعی می‌انگارند.

از حیث روش‌شناختی، این پژوهش از نوع کیفی است. پژوهش کیفی رویکردی میان‌رشته‌ای، چند پارادایمی، چند روشی، تفسیری و طبیعت‌گرایانه است که امکان بررسی عمیق و معنی‌دار را از پدیده‌ها و فرایندهای اجتماعی فراهم می‌کند. طبق نظر انزلم استراوس و جولیت کوربین^{۱۶}، «هر نوع پژوهشی که یافته‌ها و نتایج حاصل از آن از طریق روش‌های آماری یا سایر شیوه‌های کمی سازی بدست نیامده باشد، پژوهش کیفی است. پژوهش کیفی می‌تواند هر گونه واکاوی و تعمق در زندگی، تجربیات سپری شده، رفتارها، هیجانات، احساسات مردم و همین‌طور عملکرد سازمانی، جنبش‌های اجتماعی، پدیده‌های فرهنگی و تعامل‌های میان ملت‌ها را در برگیرد» (استراوس و کوربین، ۱۹۹۸: ۱۱-۱۰).

با اتخاذ رویکرد روش‌شناختی مشابهی، این پژوهش در پی فهم و تحلیل این است که استادان و چهره‌های کلیدی علوم انسانی ایران برای آموزش اثربخش حوزه‌های تخصصی خود به چه مواردی تأکید دارند و اساساً فعالیت در این حوزه را چگونه می‌فهمند؛ چه معانی ذهنی بر وضعیت آموزش رشته‌ی خود قائل هستند و تجارب زیسته و فرایندهایی که این معانی از طریق آنها بر ساخته می‌شوند را چگونه درک می‌کنند؛ و در نهایت آنها چه راهبردهایی را برای آموزش اثربخش رشته‌های علوم انسانی پیشنهاد می‌کنند.

روش

همان‌طور که پیش‌تر نیز ذکر شد، رویکرد پژوهش حاضر، از حیث هستی‌شناختی^{۱۷}، معرفت‌شناختی^{۱۸} و روش‌شناختی^{۱۹} رویکردی کیفی است. جهت انجام این بخش از تحقیق، مصاحبه‌های عمیق با استادان برجسته و دارای صلاحیت در رشته‌های مورد مطالعه انجام پذیرفته است. افراد مطلع کلیدی شخصیت‌های برجسته و شاخصی هستند که دارای مقبولیت حرفه‌ای در زمینه‌های مورد نظر می‌باشند. از آنجایی که بدنه‌ی اصلی دانش تولید شده در حوزه‌های علوم انسانی در جوامع مختلف عمدتاً بر نظرات و روایت‌های افراد کلیدی مبتنی است، از این رو اعضای شورای پژوهش پس از مذاکرات طولانی اجرای این بخش از تحقیق را به صورت انجام مصاحبه‌های کیفی با گروه

^{۱۵}. Spector, Malcolm & Kitsuse, John I.

^{۱۶}. Struss, Anselm & Corbin, Juliet

^{۱۷}. Ontological

^{۱۸}. Epistemological

^{۱۹}. Methodological

مذکور به توافق رسید. مصاحبه یکی از ابزار جمع‌آوری داده‌ها محسوب می‌شود و امکان برقراری مستقیم با مصاحبه شونده را فراهم می‌سازد. اعتقاد بر این است که در جریان مصاحبه بسیاری از حالت‌ها و عکس‌العمل‌های طبیعی مصاحبه شونده را می‌توان مشاهده کرد و به درک صحیح از نگرش‌ها و دیدگاه‌های او دست یافت.

مناسب‌ترین روش مصاحبه برای انجام این بخش از پژوهش، یک نوع مصاحبه‌ی عمیق کیفی تحت عنوان «مصاحبه با افراد مطلع کلیدی»^{۲۰} بود که از جمله‌ی رایج‌ترین روش‌ها در تحقیقات کیفی به شمار می‌آید. مصاحبه با افراد مطلع کلیدی یا مصاحبه با نخبگان^{۲۱} (به تعبیر بعضی از صاحب نظران) نوعی مصاحبه کیفی است که بر مبنای طرحی از پیش تعیین شده و نیمه ساختاری^{۲۲} از مکتب‌ها کلیدی (عموماً متشکل از سؤال‌ها «باز»)، که «راهنمای مصاحبه»^{۲۳} نیز نامیده می‌شود، برای کسب اطلاع از اشخاصی به کار می‌رود که نسبت به موضوع، پدیده و فرایند مورد نظر اشراف داشته و یا از تجربیات ارزشمندی در آن زمینه برخوردار هستند. در این نوع مصاحبه که از قابلیت انعطاف بالایی برخوردار است پژوهشگر بدون توجه جدی به ترتیب سؤال‌ها، مصاحبه شونده را ترغیب می‌کند تا عقیده، دیدگاه و یا تجربه‌ی خود را در رابطه با موضوع، پدیده و یا فرایند اجتماعی مورد نظر روایت کند. این نوع مصاحبه معمولاً با اطلاعات تکمیلی ارزشمندی درباره افراد مصاحبه شونده و رفتارهای غیرشفاهی آنها، محیط پژوهش یا مکان مصاحبه و همچنین حجم قابل توجهی از یادداشت‌های میدانی همراه است (راسی، لیبسی، فریمن، ۲۰۰۴: ۱۳۲).

در این پژوهش، پس از انجام مصاحبه‌های کیفی با استادان منتخب رشته‌های مورد نظر، مصاحبه‌های ضبط‌شده به صفحات متنی^{۲۴} تبدیل شد و مورد تحلیل و نتیجه‌گیری قرار گرفت. در این مرحله مسئله‌ی توافق در مورد چهره‌های شاخصی که دارای صلاحیت و مقبولیت حرفه‌ای باشند، بود. پس از طرح بحث‌ها و استدلال‌های مختلف در مورد گزینش استادان ذی‌صلاح، نهایتاً شورای علمی تحقیق در مورد شانزده نفر از استادان به توافق رسید که مشخصات آنها در جدول ۱ ارائه شده است.

مضامین

مضامین، نتایج و یافته‌های ارائه شده در این فصل بر داده‌ها و مواد عمدتاً متنی کیفی استوار است که از ۱۵ مصاحبه با برگزیدگان یا مطلعین کلیدی حوزه علوم انسانی به دست آمده است و با استفاده از رویکردها و روش‌های خاص تحلیل این نوع از داده‌ها، به‌ویژه رویکرد لین ریچاردز در کتاب مدیریت داده‌های کیفی (۲۰۰۵)، تحلیل‌ها و مفهوم‌پردازی‌ها و مقوله‌پردازی‌های مناسب به عمل آمده است. به‌طور مشخص، این فصل مضامین مهم و کلیدی معرفت بر ساخته شده در فرایند کار میدانی و تحلیل داده‌های کیفی پژوهش را در بر می‌گیرد و به شکل تطبیقی، فهم و طرز روایت یا خط داستانی دانشمندان از «آموزش» و دلالت‌های خاص آن بر «آموزش بهینه‌ی رشته‌های تخصصی علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران» را منعکس می‌کند. به عبارت دقیق‌تر، این قسمت درباره‌ی داستان یا خطوط داستانی نحوه‌ی آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران است.

۲۰ . Key Informant Interview

۲۱ . Interview with Elites

۲۲ . Pre-determined and Semi-structured Set of Key Questions

۲۳ . Interview Guide

۲۴ . Tapescript

کدگذاری و شیوه‌های تحلیل متون مصاحبه

ریچاردز (۲۰۰۵) سه شیوه کدگذاری متمایز در پروژه‌های کیفی را مشخص کرده است که عبارت‌اند از: توصیفی، موضوعی و تحلیلی.

کدگذاری توصیفی: این نوع کدگذاری اطلاعاتی درباره مشخصات و خصیصه‌های مربوط به مشاهدات یا موارد مورد مطالعه (نظیر پاسخگویان، مصاحبه‌شوندگان، انستیتوها و یا سازمان‌ها) را دربرمی‌گیرد.

کدگذاری موضوعی: این نوع کدگذاری چیزی نیست جز عنوان‌گذاری متنی بر اساس موضوع آن. این نوع کدگذاری اولین گام در وارد شدن به فرایند تفسیر و معنی‌کاوی در یک پروژه کیفی است.

کدگذاری تحلیلی: این نوع کدگذاری می‌تواند پژوهشگر کیفی را به ظهور نظریه و یا تصدیق نظریه‌ای رهنمون کند. در واقع کدگذاری تحلیلی بر ماهیت تفسیری پژوهش کیفی و تأمل پژوهشگر کیفی بر معانی مباحث، وقایع، و تجربیات تأکید می‌کند.

به منظور پاسخ به سؤال‌ها کلیدی این پژوهش و ترسیم تصویری واقعی‌تر از شیوه‌های آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران، مباحث این فصل در ذیل ۱ موضوع یا مضمون عمده و دو مضمون فرعی طبقه‌بندی شد که عبارت‌اند از:

۱- چالش‌های آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران

درون‌مایه اصلی	درون‌مایه‌های فرعی
نحوه‌ی نگرش اساتید به چالش‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران	۱- مهم‌ترین چالش آموزش رشته‌ی تخصصی اساتید در دانشگاه‌های ایران چیست؟
	۲- شیوه‌های تدریس رایج چه ضعف‌هایی دارد؟

در این قسمت کوشش شده است که خط داستانی کلی پژوهش ترسیم گردد و روایت‌های مطلعین کلیدی علوم انسانی ایران به‌طور منسجم جمع‌بندی و ارائه شود.

تغییرات سریع اجتماعی تمامی سازمان‌ها و ارکان مختلف جامعه را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. در این میان دانشگاه‌ها از این قاعده مستثنی نیستند و با توجه به تحولات صورت گرفته باید خود را با شرایط به وجود آمده خود را تطبیق دهند. با نگاه تیزبین می‌توان این تحولات را در تک‌تک رشته‌ها و حوزه‌های علمی نیز مشاهده کرد و چالش‌ها را ملاحظه نمود. برخی از صاحب‌نظران، چالش‌های اساسی پیش‌روی آموزش رشته‌های علوم انسانی را در دانشگاه‌های ایران بدین شکل دسته‌بندی کرده‌اند؛ چالش‌های محیطی و بومی، چالش‌های زبانی، چالش‌های سیاسی و ایدئولوژیک، چالش‌های اجتماعی، چالش‌های نهادی و فرهنگ دانشگاهی، چالش‌های جمعیتی، چالش‌های جنسیتی، چالش‌های انگیزشی، و چالش‌های معرفتی (فاضلی، ۱۳۸۷). در داده‌های کیفی به دست آمده، برخی از مطلعین کلیدی به بعضی از این چالش‌ها تأکید کرده‌اند و از پرداختن به بعضی دیگر نیز غفلت نموده‌اند و یا اساساً از دیدگاه آنان چالش محسوب نمی‌شوند و یا در بیان آنها محافظه‌کارانه رفتار کرده‌اند. به‌طور کلی، مطلعین کلیدی در رشته‌های مختلف، آموزش رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران را با چالش‌های جدی مواجه می‌دانند (پاسخگوی شماره ۲، ۳، ۴، ۵، ۶).

به نظر می‌رسد که عدم توجه کافی به رشته‌های علوم انسانی در ایران موجب خدشه‌دار شدن وجاهت و اهمیت این حوزه از علم در ایران شده است (پاسخگوی شماره ۵). این پدیده، موجب کاهش تقاضا برای تحصیل در رشته‌های مذکور شده و دانشجویان کمی برای تحصیل در رشته‌های علوم انسانی علاقه نشان می‌دهند. این پدیده در دیدگاه یکی از استادان منتخب نیز به چشم می‌خورد. مطلع کلیدی رشته‌ی علوم تربیتی، خطر و چالش جدی در حوزه‌ی علوم تربیتی را ورود دانشجویان ضعیف به این حوزه می‌داند. او که بیش از سه دهه در این زمینه تجربه دارد، بر این باور است که هر سال به رأی‌العین می‌بیند که دانشجویان قبلی بهتر از دانشجویان جدید هستند. دانشجویان ده سال پیش قابل قیاس با دانشجویان فعلی نمی‌باشند. این یک چالش جدی در حوزه‌ی علوم تربیتی است.

تولید و توسعه‌ی دانش هزینه‌بر است. اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها برای تولید علم به شرایط زندگی در خور شأن افراد علمی نیازمندند. پایین بودن حقوق و دستمزدها موجب افت کیفیت زندگی این گروه خواهد شد و به تبع آن بر کار آنها که آموزش نیز بخشی از آن است، تأثیر نامطلوب خواهد گذاشت. مطلع کلیدی رشته‌ی حقوق، مهمترین چالش این رشته را حرفه‌ای گری استادان این رشته عنوان می‌کند. به نظر او امروزه استادان رشته‌ی حقوق در ایران به خاطر پایین بودن دستمزدها و امکان اشتغال خارج از دانشگاه، معمولاً به ایجاد دفاتر حقوقی و وکالتی مبادرت می‌ورزند و کمتر در دسترس دانشجو هستند. بنابراین دانشجوی تحصیلات تکمیلی که نیاز به مباحثه‌ی بیشتر با استاد خود جهت نقد قوانین دارد، این فرصت برای او مهیا نیست و یک خلأ محسوب می‌شود. به نظر او این چالش در مورد دوره‌ی کارشناسی حقوق صادق نیست. به دلیل اینکه دوره‌ی کارشناسی صرفاً دوره‌ی یادگیری مواد و قوانین است، نه نقد آنها.

یکی از مطلعین کلیدی جامعه‌شناسی، چالش اصلی و عمده‌ی این رشته در ایران را چالش ایدئولوژیک عنوان کرده است. البته او این شرایط را هم تهدید و هم فرصت تلقی می‌کند. به نظر او از این منظر که در جامعه‌ی رسانه‌ای امروز ایران، از این که جامعه‌شناسان به یک گروه مرجع تبدیل شده‌اند، به عنوان یک پدیده‌ی مبارک و یک فرصت یاد می‌کند. به نظر او جامعه‌شناسان همیشه دوست دارند که شنیده شوند و صدای آنها به گوش دیگران برسد. این چیزی است که الان در جامعه‌ی ایرانی اتفاق افتاده و معمولاً آنها در رسانه‌های حضور جدی دارند. از طرف دیگر نیز محدودیت‌هایی برای انجام پژوهش‌های خاص در جامعه‌ی ایرانی وجود دارد که در خیلی از موارد ممکن است خود سانسوری در عالمان این حوزه ترویج دهد (پاسخگوی شماره ۲).

داشتن علاقه و نگرش مثبت تأثیر به‌سزایی در کارایی و اثربخشی فعالیت‌ها دارد. فردی که می‌خواهد راجع به یک موضوع انگیزه و نگرش مثبت در مخاطبان ایجاد کند، بایستی خود دارای چنین نگرشی باشد (حاتمی، ۱۳۸۴). برای تدریس اثربخش نیز به نگرش مثبت مدرس نیاز است. عدم وجود علاقه در برخی از استادان رشته‌های علوم انسانی می‌تواند به عنوان یک چالش مطرح شود. مطلع کلیدی مدیریت، مهم‌ترین چالش آموزش مدیریت و علوم انسانی را عدم ورود مدرسان علاقه‌مند به تدریس در حوزه‌ی علوم مدیریت می‌داند (پاسخگوی شماره ۶).

مطلع کلیدی فلسفه، مهم‌ترین چالش آموزش دانشگاهی و علوم انسانی را ضعف بنیه نظری عنوان می‌کند. به دلیل پایین بودن تولیدات علمی در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، و به دلیل نبود سنت و میراث معرفتی غنی و قوی در زمینه این علوم، آموزش‌ها در این رشته‌ها مبتنی پژوهش مدرسان نمی‌باشد. رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی

علی‌رغم سابقه هفتادساله آن در ایران، هنوز قادر نبوده‌اند سنت‌ها یا گفت‌وگوهای خاص را تولید نمایند (فاضلی، ۱۳۸۷).

توجه به مباحث جامعه‌شناختی و فرهنگی، یک از موارد اصلی در آموزش علوم انسانی است. شاید این بحث، مهمترین وجه افتراق آموزش علوم انسانی با سایر حوزه‌های علم باشد. بدون توجه به شرایط بوم‌شناختی امکان آموزش مؤثر هیچ یک از حوزه‌های علوم انسانی محقق نخواهد شد. مهمترین مسئله سازگار کردن محتوای دروس، برنامه‌های درسی، دوره‌های آموزشی، روش‌های تدریس، ابزارهای آموزشی، رویکردهای کلی به آموزش با ویژگی‌های زیست‌محیطی، جغرافیایی و منطقه‌ای است. بنیان نظری این امر، این است که با توجه به مناسبات بین علوم انسانی و اجتماعی با محیطی فیزیکی و اجتماعی که کنشگران این حوزه با آن درگیرند، لاجرم باید در آموزش این علوم به گونه‌ای عمل کرد که مقتضیات زیست‌محیطی و منطقه‌ای در آموزش مورد ملاحظه قرار گیرد (فاضلی، ۱۳۸۷). این عامل در اکثر بحث‌های مطلعین کلیدی در برخی موارد به طور ضمنی و گاهی اوقات نیز به طور صریح متبلور بود. مطلع کلیدی علوم ارتباطات، مهم‌ترین چالش آموزش علوم اجتماعی و ارتباطات را به صراحت، بومی نکردن این رشته‌ها در ایران تلقی می‌کند. مهدی گلشنی رئیس پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی در گفت‌وگویی که در حاشیه گردهمایی روسای پژوهشگاه‌ها و پژوهشکده‌های وزارت علوم با روزنامه‌ی شرق انجام داد، گفته است: «وابستگی به مجلات ISI ما را به طرف کارهای مصنوعی رانده است. در صورتی که چیزی که علم را رونق می‌دهد این است که به دنبال نوآوری‌هایی باشیم که به درد رفع نیازهای داخلی نیز بخورد. علوم انسانی در کشور ما اغلب تقلیدی است و عین آنچه را که در غرب هست داریم تقلید می‌کنیم. اصلاً به اینکه این علوم چه قدر با خصوصیات بومی و فرهنگی ما تطبیق دارند فکر نمی‌کنیم.» (روزنامه‌ی شرق، شماره ۷۸۲).

وزیر علوم و معاون فرهنگی وزیر از برنامه‌ریزی‌های جدید و منطقی برای حوزه‌ی علوم انسانی در دوره وزارت جدید خبر داده‌اند (همان). آنها معتقدند که علوم انسانی باید به سوی تولیدات داخلی گرایش پیدا کند و لزوماً علوم اجتماعی یا سیاسی یا اقتصادی منطبق با آموزه‌های غربی نباشد. مدیران وزارت علوم داخلی شدن تولیدات علوم انسانی را هم راستا با سیاست «وحدت حوزه و دانشگاه» و اسلامی‌تر شدن دانشگاه‌ها می‌دانند (همان).

مطلع کلیدی اقتصاد، مهم‌ترین چالش آموزش اقتصاد در ایران را اقتصاد دولتی وابسته به نفت می‌داند. مطلع کلیدی ادبیات، مهم‌ترین چالش آموزش ادبیات را نامشخص بودن هدف تربیت نیروهای متخصص در این زمینه عنوان می‌کند.

مطلع کلیدی تربیت بدنی، مهم‌ترین چالش آموزش تربیت بدنی و علوم انسانی را بی‌توجهی به آن در کل دنیا و ایران می‌داند.

مطلع کلیدی تاریخ، مهم‌ترین چالش آموزش علوم انسانی بالأخص تاریخ را در آموزش دانشگاهی ایران عدم توجه کافی به این حوزه و توجه و تأکید افراطی جامعه به علوم پایه می‌داند.

یکی از چالش‌های مهم آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران، ضعف‌ها و کاستی‌های ناظر به شیوه‌های تدریس می‌تواند باشد. مطلعین کلیدی در این ارتباط نیز نظرات جالب توجهی را اظهار کرده‌اند. بارزترین وجه تشابه نظرات مطلعین کلیدی در این زمینه عبارت است از؛ فعال نبودن روش‌های تدریس کنونی و خلاصه شدن آنها در روش تدریس سخنرانی آن هم نه به معنای حقیقی روش تدریس سخنرانی.

یکی از مطلعین کلیدی جامعه‌شناسی، اظهار داشته است که «من اطلاع زیادی از نحوه‌ی تدریس سایر همکاران ندارم.» او معتقد است که تدریس در مباحث جامعه‌شناسی حتی‌الامکان بایستی با استفاده از امکانات تکنولوژی آموزشی انجام گیرد و درس، حتماً و حتماً (تأکید روی این نکته) به صورت سمعی-بصری ارائه شود.

مطلع کلیدی رشته‌ی علوم تربیتی، که بیش از ۴۰ سال سابقه‌ی تدریس دارد و تدریس در تمام مقاطع تحصیلی را تجربه کرده است، ضعف بزرگ شیوه‌ی رایج تدریس را سخنرانی صرف، می‌داند. به باور او بسیاری از استادان هنگام استخدام در دانشگاه با معیارهای اصلی و واقعی‌گزینه‌ی نمی‌شوند و همین موجب پایین آمدن کیفیت آموزش می‌شود. او منفعل بودن روش‌های رایج تدریس را ایراد اصلی قلمداد می‌کند و بحث تعامل را در آنها کم‌رنگ می‌داند. او پرورش مهارت‌های معلمی را در تمام رشته‌ها ضروری می‌داند.

همچنین این مطلع کلیدی، نبود یک سیستم ارزشیابی دقیق از تدریس استادان را عمده‌ترین نقصان در این زمینه می‌داند. به نظر او تفاوت بین استاد خوب و استاد ضعیف در نظام دانشگاهی ما بی‌معناست. بنابراین وقتی یک فردی هم خوب کار می‌کند و سیستم دانشگاهی هیچ فرقی بین کار او و کار افراد ضعیف قائل نمی‌شود، کم‌کم او نیز دلسرد می‌شود و حساسیت خود را در این زمینه از دست می‌دهد. وی نقش دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها را در این زمینه مهم می‌داند. مطلع کلیدی رشته‌ی علوم تربیتی، بهره‌گیری از امکانات و نوآوری‌های تکنولوژی آموزشی را در کلاس‌های درس ضروری می‌داند.

مطلع کلیدی حوزه‌ی روان‌شناسی مشکلات و ضعف‌های موجود در آموزش رشته‌ی روان‌شناسی را سطحی‌نگری و آموزش‌های منفعل قلمداد می‌کند. از مصادیق بارز آن جزوه‌نویسی سر کلاس‌ها و عادت دادن دانشجویان به مطالب کم عمق و سطحی و در برخی مواقع ناصواب از نظر علمی را ذکر می‌کند. از نظر او یک استادیار جدیدالاستخدام شایستگی تدوین جزوه را ندارد. مطلع کلیدی رشته‌ی علوم سیاسی، ضعف‌های شیوه‌های رایج آموزش علوم سیاسی را در دو بعد برنامه‌ی درسی و اجرای برنامه‌های درسی (آموزش) مطرح می‌نماید.

مطلع کلیدی جغرافیا، نبود نشاط علمی و فرهنگی را در مراکز دانشگاهی به عنوان یکی از مشکلات عمده مطرح می‌نماید و آن را از ضعف‌های آموزش کنونی جغرافیا می‌داند. البته او معتقد است که مسائلی وجود دارد که دانشجویان از مقاطع قبلی و از محیط تربیتی خود به دانشگاه می‌آورد و آموزش را مختل می‌نماید. ایشان به عدم وجود ارتباط مناسب بین استادان و دانشجویان را یکی دیگر از مسائل آموزش در سطح دانشگاهی عنوان می‌کند. او گستره‌ی این ارتباط را وسیع‌تر نموده و به عدم وجود ارتباط بین دانشجو با دانشجو، دانشجو با موضوع رشته‌ای و دانشجو با محیط اجتماعی اشاره می‌نماید.

مطلع کلیدی رشته‌ی حقوق، عمده‌ترین ضعف آموزش این رشته را محدودیت در منابع علمی داخلی می‌داند و ریشه‌ی آن را در گرفتاری‌های کاری همکاران دانشگاهی جستجو می‌کند. به باور او اکثر همکاران دانشگاهی کار وکالت انجام می‌دهند و این کار باعث می‌شود که وقت کافی برای نوشتن و تولید علم نداشته باشند و دانشجویان خود را نیز در تحصیلات تکمیلی به قدر کافی راهنمایی ننمایند. او البته کار وکالت و معلمی را نقیض هم نمی‌داند و حتی معتقد است که کار عملی و تجربی باعث غنای مباحث کلاسی می‌تواند باشد و در این زمینه استادان حقوق را با استادان رشته‌های پزشکی مقایسه می‌کند، ولی معتقد است که اگر کار وکالت و تجارت از سوی همکاران دانشگاهی به شغل معلمی مرجح دانسته شود، موجب پایین آمدن کیفیت آموزشی در رشته‌ی حقوق خواهیم بود.

مطلع کلیدی علوم قرآنی، به دو ضعف عمده در روش تدریس کنونی علوم قرآنی اشاره می‌کند. به نظر او عدم وجود ارتباط با سایر مراکز آموزشی و تحقیقی جهان در زمینه علوم قرآنی باعث فقیرتر شدن آموزش‌های ما در این زمینه است. او به فعالیت‌های گسترده‌ی مراکز اسلامی در جهان اشاره کرده و بیان می‌دارد که ما از آثار و تحقیقات آنها در آموزش‌های خود بهره‌ای نمی‌بریم. او همچنین عدم زمینه‌پردازی را در آموزش‌های قرآنی ضعف عمده‌ی روش‌های تدریس رایج می‌داند. به باور او در آموزش علوم قرآنی استاد باید فقط عبارات را بیان نکند بلکه اشارات و لطائف مربوط به آن بحث را نیز تشریح نماید. این نکته معمولاً در آموزش‌های رایج کنونی مغفول است. مطلعین کلیدی مدیریت، فلسفه، تربیت بدنی، تاریخ، اقتصاد و علوم ارتباطات، ارائه‌ی صرف اطلاعات و تأکید بر بعد شناختی (محفوظات)، استفاده از رویکردی غیرفعال، جزوه‌گویی و استفاده از منابع منسوخ شده، مطالب قدیمی و کهنه را مهم‌ترین ضعف روش‌های آموزش در دانشگاه‌های ایران عنوان کرده‌اند.

مطلع کلیدی ادبیات، بی‌توجهی به علایق مخاطبان را مهم‌ترین ضعف روش‌های تدریس در حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی عنوان کرده است.

آنچه که مسلم است چالش‌های آموزش علوم انسانی محدود به این موارد ذکر شده نیست و این‌ها تنها بخشی از چالش‌ها می‌تواند باشد که به ذهن افراد مشارکت‌کننده در این تحقیق خطور کرده است و یا امکان بازگویی برخی از چالش‌ها وجود داشته است. چون در اثنای مصاحبه‌ها، محقق، بارها شاهد امتناع مطلعین کلیدی از بازگویی تمام واقعیات بوده است و بعضی از مطلعین وقتی که به بیان برخی واقعیات تلخ پرداخته‌اند، بلافاصله از محقق خواسته‌اند که نام آنها جایی فاش نشود. به هر حال چالش‌های مطرح شده، تمامی واقعیات موجود نیست. با این در یک تحلیل کلی از اظهارات مطلعین کلیدی در مورد چالش‌های آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران می‌توان گفت که آنها یک نگاه عمیق و نظری در مورد چالش‌های این حوزه ندارند. گفته‌های آنها نشان می‌دهد که دیدگاه آنان در مورد چالش، محدود به تجارب شخصی و موانع ملموس حرفه‌ای، بدون در نظر گرفتن تمامی مؤلفه‌های اثرگذار در فرایند آموزش در سطوح دانشگاهی است. نداشتن نگاه کل‌گرایانه و عدم وجود تحلیل عمیق علمی در مورد فرایند آموزش عالی از سوی مطلعین کلیدی خلاً غیرقابل انکار در طول این تحقیق بوده است. شاید بتوان ادعا کرد که سطحی‌نگری و عدم وجود تفکر عمیق و مولد علم، مهم‌ترین عارضه و چالش دانشگاه‌های ایران در تمامی زمینه‌های علمی است که عوامل مختلفی در بروز و ظهور آن دخالت داشته و دارند. البته توسعه و باروری برخی از حوزه‌های علمی را نباید نادیده گرفت، اما فعالیت‌های جزیره‌ای و حاکم نبودن یک فرهنگ سازمانی کلی و نظام‌مند بر فعالیت‌های دانشگاهی، موفقیت نظام آموزش عالی را به تضمین نخواهد کرد. شناسایی عوامل اثرگذار در عدم باروری دانشگاه‌های ایران یک مطالعه‌ی مستقل و مدونی را می‌طلبد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در قسمت اول بیان شد، هدف اصلی این پژوهش کشف روایت‌های افراد صاحب‌نظر و یا مطلعین کلیدی در مورد چالش‌ها و نحوه‌ی آموزش اثربخش رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران است. از این رو بخش نتیجه‌گیری به دو بخش چالش‌ها و راهبردها تقسیم‌بندی می‌شود. به‌طور کلی، فهم و تجربیات زیسته

دانشمندان برجسته علوم انسانی در رشته‌های منتخب نشان می‌دهد که آموزش علوم انسانی فرایندی است پیچیده، چند سطحی، غیرخطی و تخصصی.

الف) چالش‌ها

به لحاظ منطقی احساس چالش، مقدمه‌ای برای چاره‌جویی است. به عبارت دیگر این احساس درد است که ما را به فکر معالجه و مداوا می‌اندازد. چالش‌های پیش‌روی آموزش علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران بر هیچ دقیق‌النظری پوشیده نیست و هر فرد منصف و عالمی بر آن اذعان می‌کند. به طور کلی، مطلعین کلیدی در رشته‌های مختلف، آموزش رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران را با چالش‌های جدی مواجه می‌دانند. مع‌الوصف، در داده‌های کیفی به دست آمده، برخی از مطلعین کلیدی به بعضی از این چالش‌ها تأکید کرده‌اند و از پرداختن به بعضی دیگر نیز غفلت نموده‌اند و یا اساساً از دیدگاه آنان چالش محسوب نمی‌شوند و یا در بیان آنها محافظه‌کارانه رفتار کرده‌اند.

الف. ۱) عدم توجه به رشته‌های علوم انسانی در سطح سیاستگذاری

یکی از چالش‌های جدی در آموزش علوم انسانی از نظر مطلعین کلیدی، عدم توجه به این رشته‌ها در سطح سیاستگذاری و در نتیجه تنزل و جاهت اجتماعی رشته‌های مذکور و به تبع آن تنزل شغلی و حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها و بالأخره تقاضای اندک برای تحصیل در رشته‌های علوم انسانی از سوی داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها شده است.

الف. ۲) محدودیت‌های اندیشه‌ورزی و اظهارنظر

از ملزومات توسعه‌ی علم، آزادی اندیشه است. از نظر مطلعین کلیدی ایدئولوژیک شدن علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران یکی از چالش‌های اساسی است. به این تعبیر که علم فقط می‌تواند در چارچوب یا خط قرمزهایی که دین تعیین کرده است به تحقیق و تبیین پردازد و از آن جایی که تابو شکنی در حوزه‌ی دینی بسیار هزینه‌بردار است و هر کسی حاضر به پرداختن این هزینه نیست، بنابراین در بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی نظیر جامعه‌شناسی و علوم رفتاری (تربیتی و سیاسی) خودسانسوری دانشمندان و احتراز از بیان واقعیات به‌طور قابل ملاحظه‌ای مشهود است. این پدیده یک مانع جدی در تولید و توسعه‌ی علمی در حوزه‌های علوم انسانی محسوب می‌شود.

الف. ۳) عدم توجه به شرایط بوم شناختی

بدون توجه به شرایط بوم‌شناختی امکان آموزش مؤثر هیچ یک از حوزه‌های علوم انسانی محقق نخواهد شد. مهمترین مسئله سازگار کردن محتوای دروس، برنامه‌های درسی، دوره‌های آموزشی، روش‌های تدریس، ابزارهای آموزشی، رویکردهای کلی به آموزش با ویژگی‌های زیست‌محیطی، جغرافیایی و منطقه‌ای است. بنیان نظری این امر، این است که با توجه به مناسبات بین علوم انسانی و اجتماعی با محیط فیزیکی و اجتماعی که کنشگران این حوزه با آن درگیرند، لاجرم باید در آموزش این علوم به گونه‌ای عمل کرد که مقتضیات زیست محیطی و منطقه‌ای در آموزش مورد ملاحظه قرارگیرد.

الف. ۴) وابستگی کامل رشته‌های علوم انسانی به دولت و عدم توسعه‌ی واقعی آنها

چالش‌های دیگری نظیر؛ وابستگی دانشگاه‌ها به بودجه‌های دولتی و اقتصاد نفت و در نتیجه کاهش تولیدات علمی و خدمات مستقیم آنها، نامشخص بودن هدف تربیت نیروی انسانی در برخی از رشته‌های علوم انسانی (مانند زبان و ادبیات فارسی)، و به طور کلی عدم توجه به رشته‌های علوم انسانی از تهدیدها و کاستی‌های جدی آموزش در دانشگاه‌های ایران است.

الف. ۵) نبود نظام ارزشیابی مدون در مورد فعالیت‌های آموزشی استادان

از نظر برخی مطلعین کلیدی، نبود یک سیستم ارزشیابی دقیق از تدریس استادان، عمده‌ترین نقصان در این زمینه است. از نظر آنان تفاوت بین استاد خوب و استاد ضعیف در نظام دانشگاهی ما بی‌معناست. بنابراین وقتی یک فردی هم خوب کار می‌کند و سیستم دانشگاهی هیچ فرقی بین کار او و کار افراد ضعیف قائل نمی‌شود، کم‌کم او نیز دلسرد می‌شود و حساسیت خود را در این زمینه از دست می‌دهد. در این میان نقش دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها بایستی به‌طور جدی تبیین شود

الف. ۶) عدم توجه به تحولات در تدوین برنامه‌ی درسی

عدم توجه به واقعیات موجود، علایق مخاطبان و تحولات حادث شده در حوزه‌های علمی، در تدوین برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی، عدم وجود ارتباط مناسب بین استادان و دانشجویان، محدودیت در منابع علمی داخلی، عدم وجود ارتباط با سایر مراکز آموزشی و تحقیقی، و نیز نبود نشاط علمی و فرهنگی در مراکز دانشگاهی ایران از مشکلات عمده‌ی دیگر در حوزه‌ی آموزش علوم انسانی از نظر مطلعین کلیدی است.

الف. ۷) سطحی‌نگری به مقوله‌ی تدریس

نتایج تحلیل داده‌های کیفی این تحقیق نشان داد که تقریباً تمام مطلعین کلیدی که مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند - حداقل در سطح اظهارات شفاهی - به تدریس، به عنوان یک تخصص اعتقاد دارند. آنان به تدریس به عنوان یکی از تخصص‌های دانشگاهی نگاه می‌کنند و توجه به اصول و تکنیک‌های آن را در آموزش رشته‌ی خود مهم و جدی تلقی می‌نمایند. به باور آنان یک استاد دانشگاه در کنار تخصص خود، باید در مورد روش‌های تدریس نیز دانش و مهارت لازم را داشته باشد. این در حالی است که عمدتاً دانشگاه‌های ایران بدون توجه به این نکته به جذب هیئت علمی اقدام می‌نمایند. یعنی فردی که دارای مدرک دکترای تخصصی تاریخ است، بدون توجه به مهارت‌های حرفه‌ای معلمی و مطالبه‌ی گواهی یا مدارکی دال بر شایستگی وی در این حوزه، به جذب او به عنوان مدرس دانشگاه اقدام می‌شود. و حال آن که هر فردی که دارای اطلاعاتی است، الزاماً معلم خوبی نیست.

الف. ۸) تجمیع ناصحیح دانشجویان

توجه به تفاوت‌های فردی یک امر کاملاً ضروری است ولی در تفسیر آن باید با دقت عمل کرد. تفاوت‌های فاحش علمی دانشجویان یک کلاس و توانایی‌های یادگیری آنها مخصوصاً در کلاس‌هایی که دانشجویان روزانه و شبانه در یک کلاس ادغام شده‌اند، کاملاً مشهود و ملموس است. در بسیاری از دانشگاه‌ها برای تعدیل هزینه‌های آموزشی، ورودی‌های نوبت دوم یا همان شبانه را در کلاس‌های روزانه تجمیع می‌کنند و این اقدام موجب اختلال در فرایند آموزش می‌شود.

ب) راهبردها

محقق بر این باور است که آن دسته از مطلعین کلیدی که رشته‌ی تحصیلی آنان مرتبط با مباحث تخصصی تدریس بوده است، درک روشن‌تری از سؤالات داشته‌اند و نظرات خود را کاملاً معطوف به سؤال و در راستای هدف مصاحبه‌گر بیان داشته‌اند؛ اما اغلب مصاحبه‌شوندگان به لحاظ سواد تخصصی حرفه‌ی معلمی در سطح پایینی بوده‌اند. به نظر محقق دستیابی به تصویری صحیح‌تر از فرهنگ رشته‌ای و دانشگاهی در رشته‌های علوم انسانی کشور و تدوین الگوی مناسبی جهت آموزش این علوم، مستلزم مطالعات تطبیقی و چند سطحی و توجه به روایت‌ها و فهم و تجارب زیسته‌ی همه‌ی گروه‌های ذینفع و درگیر^{۲۵} در این فرایند پیچیده است. راهبردهای به دست آمده از این پژوهش به شرح ذیل دسته‌بندی می‌گردد.

ب. ۱. پویا بودن فرایند تدریس

آموزش یک فرایندی پویا، تعاملی و زنده است. یک مدرس وقتی می‌تواند به پویا و زنده بودن جریان آموزش ایمان داشته باشد که به آزادی عمل دانشجو اعتقاد داشته باشد. عمدتاً مطلعین کلیدی رشته‌های منتخب به آزادی عمل دانشجو در جریان یادگیری اعتقاد دارند.

ب. ۲. ارزشیابی صحیح از آموزش

تکالیفی که استادان در طول ترم به دانشجویان می‌دهند، می‌تواند هم مروج ارزشیابی تکوینی و هم اشاعه دهنده‌ی روحیه‌ی پژوهشگری باشد. همچنین این فعالیت، می‌تواند تعاملات استاد و دانشجو را نیز بیشتر و غنی‌تر نماید. اغلب مطلعین کلیدی با ارزشیابی تکوینی موافق بوده و در طول آموزش، به طرق مختلف از دانشجویان خود ارزشیابی به عمل می‌آورند و اهداف مختلفی را از این طریق دنبال می‌کنند.

ب. ۳. معیارهای انتخاب منابع آموزشی

منابع آموزشی به عنوان یکی از عناصر اصلی و تعیین‌کننده‌ی آموزش مطرح است. بنابراین برای ارتقای کیفی سطح آموزش‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران باید به معیارهایی نظیر؛ به روز بودن، علمی بودن، به زبان مخاطبان بودن، متناسب با علایق آنها بودن، متناسب با نیازهای بازار کار بودن توجه شود. اکثر مطلعین کلیدی توجه به تحولات رشته‌های دانشگاهی باید محور انتخاب منبع درسی قرار گیرد.

ب. ۴. تأکید بر خردورزی

برخی از مطلعین کلیدی معتقدند که تأکید بر اندیشه‌ورزی و خردورزی باید به عنوان یکی از محورهای اساسی آموزش رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران مد نظر دست‌اندرکاران قرار گیرد. این راهبرد، با راهبرد اولیه‌ی آموزش سؤال محور همسویی دارد.

ب. ۵. اعتنا به تحصیل رضای خداوند در آموزش علوم قرآنی

از نظر مطلع کلیدی علوم قرآنی داشتن قصد قربت و تحصیل رضای خدا می‌تواند به عنوان یکی از عناصر تعیین‌کننده و تأثیرگذار در آموزش و ترویج این حوزه از علم باشد. از این رو به نظر می‌رسد که برخی رشته‌ها دارای ظرائف و اختصاصات خاصی است که بدون امعان نظر به آنها، نتیجه‌ی مطلوب تحصیل نخواهد شد

ب. ۶. توجه مباحثه در فرایند آموزش

^{۲۵} . Stakeholders

مباحث علوم انسانی، تفاوت ماهوی با سایر علوم دارند. برای مثال حاصل ضرب دو عدد در علوم ریاضی یک عدد ثابتی است و نیاز به مباحثه ندارد و حال آن که اکثر مفاهیم و موضوعات علوم انسانی نیازمند بحث و مناظره است و روحیه نقادی و نقدپذیری را ایجاب می‌نماید. اگر بگوییم در دانشگاه‌های ایران نقد جدی رایج است، تعارف کرده‌ایم. بر همگان مبرهن است که نقد در جامعه‌ی امروزی ما مهجور واقع شده است. اگر چه بر آن تأکید می‌شود ولی در عمل کمتر اتفاق می‌افتد و در موارد نادر هم اگر وقوع یابد، تبعات بسیار ناخوشایندی دارد. از این رو برای ترویج و توسعه‌ی مطلوب رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران، به نهادینه کردن تفکر انتقادی و پرورش روحیه‌ی نقدپذیری نیاز است.

ب. ۷. توجه به تفاوت‌های فردی

هیچ یک از افراد انسانی درک دقیقاً یکسانی از پدیده‌ها ندارند و هر فردی با توجه به تجارب شخصی و زمینه‌ی ذهنی منحصر به فرد خویش، امور و قضایا را درک، تعبیر، و تفسیر می‌کند. دست کم در سطح اخلاق نظری، دانشمندان رشته‌های علوم انسانی به تفاوت‌های فردی، آزادی عمل دانشجویان و تعامل با آنها اعتقاد دارند و نوع خاصی از شک سازمان‌یافته را ارجح می‌نهند. مطلعین کلیدی شیوه‌ها یا سبک‌های متنوعی برای برقراری ارتباط با دانشجویان و اقتناع سازی آنها اتخاذ می‌کنند. بنابراین، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان از ضروریات انکارناپذیر در آموزش رشته‌های علوم انسانی است و تمامی مطلعین کلیدی به این نکته تأکید کرده‌اند.

ب. ۸. راهبردهای آموزشی متفاوت برای سطوح مختلف تحصیلات دانشگاهی

آموزش در سطح دانشگاه‌ها اصول و راهبردهای ویژه‌ای را می‌طلبد، این اصول و راهبردها می‌تواند از رشته‌ای به رشته‌ی دیگر متفاوت باشد و استلزامات آموزشی خاص رشته‌ای را ایجاب نماید. علاوه بر این آموزش در سطوح مختلف دانشگاهی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی) با توجه به شرایط و مقتضیات یادگیری مخاطبان بایستی متفاوت باشد. نتایج تحلیل داده‌های کیفی این پژوهش نشان می‌دهد که اکثر مطلعین کلیدی بیش از آنچه که به شیوه‌های مختلف تدریس در مقاطع مختلف تأکید کنند، به سطح و کیفیت مطالب ارائه‌شده در مقاطع مختلف تحصیلی تأکید می‌نمایند.

تحلیل داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که مطلعین کلیدی بر آموزش مسئله محور، مباحثه محور، سؤال محور، بهره‌مند از فناوری اطلاعات و ارتباطات، و مبتنی بر تفاوت‌های فردی تأکید دارند.

مطلعین کلیدی به آموزش موقعیت محور، پیامد محور، گروه محور، حساس به مداخله‌ی دیدگاه‌های شخصی، معنا حساس، هماهنگ با ارزشیابی، تلفیق شده با ارزشیابی، مشاور محور، گروهی، حساس نسبت به فرآیند ساخت اشاره‌ای نکرده‌اند.

مطلعین کلیدی معدودی به آموزش شبکه محور اعتقاد داشته و آن را وسیله‌ای برای غنا بخشیدن به آموزش قلمداد می‌کنند.

راهبردهای اجرایی و آموزشی

۱. توجه به تخصص‌گرایی در احراز مشاغل مربوط به حوزه‌های علوم انسانی
۲. ارتقای سطح معیشت استادان و کاهش مشغله‌های خارج از دانشگاه
۳. ایجاد شرایط آزادی اندیشه و بیان در حوزه‌های علوم انسانی

۴. هدفمند کردن تربیت نیروی انسانی متخصص در حوزه‌های علوم انسانی
 ۵. ایجاد یک سیستم ارزشیابی منسجم برای فعالیتهای آموزشی استادان
 ۶. اشاعه‌ی فرهنگ مناسب رابطه‌ی استاد و دانشجو و صمیمی‌تر شدن روابط این دو قشر
 ۷. ترویج نشاط علمی و فرهنگی در دانشگاه‌های ایران
 ۸. برقراری ارتباط با سایر مراکز علمی و پژوهشی جهان
 ۹. الزامی کردن دوره‌های تخصصی مربوط به «تدریس و تکنولوژی آموزشی» برای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها
 ۱۰. نهادینه کردن تفکر «تعامل مداوم بین استاد و دانشجو» در فرایند آموزش
 ۱۱. ترویج روحیه‌ی پژوهشگری در جریان آموزش
 ۱۲. توجه به ملاک‌های به روز بودن، علمی بودن، به زبان مخاطبان بودن، متناسب با علایق آنها بودن، متناسب با نیازهای بازار کار بودن محتوا در انتخاب منابع آموزشی
 ۱۳. عدم تجمیع دانشجویان روزانه و شبانه در کلاس‌های واحد به‌ویژه در مقطع تحصیلات تکمیلی
 ۱۴. نهادینه کردن خردورزی در آموزش رشته‌های علوم انسانی
 ۱۵. توجه به ویژگی‌ها و اختصاصات رشته‌ای
 ۱۶. ترویج و نهادینه کردن تفکر انتقادی در آموزش رشته‌های علوم انسانی
- امیدوارم که نتایج این پژوهش بتواند گرهی از گره‌های علوم انسانی کشور را بگشاید و بیش از پیش شاهد توسعه و پیشرفت در این عرصه‌ی ارزشمند علمی در دانشگاه‌های ایران اسلامی باشیم. در پایان بر خود وظیفه می‌دانم که از تمامی اساتیدی ارجمندی که در این پروژه مشارکت و همکاری داشتند، تشکر و قدردانی نمایم.

منابع

- حاتمی، جواد. طراحی الگویی برای آموزش نگرش‌های اجتماعی و ارزیابی برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر اساس آن. رساله‌ی دکتری. دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۸۴.
- خالقی، حسن. گزارش در مورد تغییر برنامه‌های درسی از سوی دانشگاه‌ها. دومین همایش ملی توسعه آموزش و برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌ها. تهران. دانشگاه تربیت مدرس. ۲۱-۲۰ تیرماه ۱۳۸۶.
- سعیدی رضوانی، محمود و پرتو عین‌الدین، مسلم. بررسی عوامل مؤثر بر جذب دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر تهران به زندگانی و شخصیت امام علی (ع). در علیرضا صادق زاده قمصری (گردآورنده). مجموعه مقالات همایش تربیت در سیره و کلام امام علی (ع) (صص ۶۷۲-۶۶۲). تهران: نشر تربیت اسلامی. ۱۳۷۹.
- فردانش، هاشم و حاتمی، جواد. تأملی بر مقوله‌ی نگرش، در حیطه‌ی عاطفی برنامه‌های درسی. فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت. شماره ۱ و ۲. ۱۳۸۳.
- فردانش، هاشم. طراحی آموزشی از منظر رویکردهای رفتارگرایی، شناخت‌گرایی و ساخت‌گرایی. فصلنامه علمی- پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء. ش ۲۵-۲۴. ۱۳۷۷.
- قاضی طباطبایی، محمود و ودادهیر، ابوعلی. سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی ایران. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. ۱۳۸۰.
- قاضی طباطبایی، محمود و ودادهیر، ابوعلی. سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی ایران. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز. ۱۳۸۰.
- کاظمی، یحیی. مقایسه تأثیر روش‌های تدریس سخنرانی، بحث گروهی، و ایفای نقش بر تغییر نگرش دانش‌آموزان نسبت به معلم خود و هدف‌های ارزشی درس دینی سال اول راهنمایی تحصیلی. (پروژه تحقیقاتی). وزارت آموزش و پرورش: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. ۱۳۸۱.
- معروفی، یحیی و کیامنش، علیرضا و مهر محمدی، محمود و علی عسگری، مجید. ارزش‌یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی. فصل‌نامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۵، صص ۱۱۲-۱۳۸۶، ۸۱.
- ستاره، آزیتا. بررسی وضعیت تحقیقات در میان اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های علوم تربیتی. تهران: فصل‌نامه تعلیم و تربیت، سال چهارم شماره ۳ و ۴. ۱۳۷۴.
- امیر هوشنگی، احمد. بررسی میزان آشنایی اعضای هیئت‌علمی جدید الاستخدام دانشگاه تبریز با روش‌ها و فنون تدریس: یک مطالعه کیفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، ۱۳۸۷.