



Constructing Education Field: From Educational Deconstruction to Facilitative Space

Hamideh Shiri Mohammadabad¹

1. Assistant Professor, Department of Anthropology and Demography, Yazd University, Yazd, Iran.
h.shiri@yazd.ac.ir

Abstract

Original Article

Background and aim: Cultural and social scholars have recently focused on the crises and inefficiencies prevalent in the field of education. Students are key actors in this arena, and society expects them to develop robust skills and expertise. However, this objective can only be achieved through understanding and exploring students' expectations of the education field. This study aims to uncover the educational expectations of students through an examination of their lived university experiences.

Data and method: This research employed a qualitative, interpretive design using grounded theory (Charmaz's constructivist approach). Data were collected through 75- to 130-minute semi-structured interviews with 20 students from the city of Yazd. The data were then analyzed using coding and conceptualization to develop theoretical categories. To ensure the trustworthiness of the research findings, strategies such as prolonged engagement, peer debriefing, and member checking were employed.

Findings: The analysis identified several core categories: teachers' academic identity, educational deconstruction and its stimuli, motivating spaces, and motivational barriers. The focused codes derived from the data included: conflict model; teaching as art and expertise; empathetic model; desirable physical and educational spaces; attention to experiential knowledge; life skills training; spheres of agency; education and employment; preference for wealth over knowledge; educational erosion; economic challenges; and occupational despair.

Conclusion: The findings indicate that students' expectations are largely directed toward the role of the teacher, and the nature of teacher-student interaction emerges as a primary factor in their satisfaction. Furthermore, motivational barriers-including economic difficulties, pessimism about future employment, and academic frustrations-have diminished student motivation.

Keywords: education field, students, teacher's professional identity, educational deconstruction, motivational barriers, grounded theory.

Received: 04/12/2025

Accepted: 25/01/2026

Citation: Shairi Mohammadabad, H. (2026), Constructing Education Field: From Educational Deconstruction to Facilitative Space, Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 4(4), 5-28.
DOI: <https://doi.org/10.22034/ise.2025.21052.1457>



Extended Abstract

Introduction

Education is considered the cornerstone of social development and a powerful mechanism for fostering intellectual, social, and economic growth. Universities play a pivotal role in cultivating human capital and equipping individuals with the necessary skills to contribute to national progress (Sarwar et al., 2025). In developing countries such as Iran, higher education takes on even greater significance, as it directly impacts workforce productivity and global competitiveness.

A key component of this arena is the students themselves, each bringing specific educational expectations to their university experience. The formation of student expectations within the university field is influenced by multiple factors, including personal experiences, peers, family, and media representations. However, owing to a limited understanding of the realities within the university field, students may experience a misalignment between their expectations of professors or the institution and their actual lived experiences. This dissonance can affect dropout and withdrawal rates during the first year (Tomlinson et al., 2023) and may even undermine students' motivation for active learning, particularly when they feel they do not receive adequate support from their professors (Akram & Li, 2024).

Furthermore, when students hold inaccurate or unrealistic perceptions of university education prior to enrollment, these misconceptions can adversely affect their university experience and, in some cases, lead to educational discontinuity. Such discontinuity may hinder students' personal and social development while also impeding their academic progress. Addressing students' educational expectations before and during their university studies is therefore essential. The present study aims to explore these expectations by investigating students' lived experiences within the educational field, with the primary objective of uncovering what students hope to gain from their university education.

Methods and Data

This qualitative study was conducted in Yazd, Iran, during the 2024–2025 academic year. Given the research focus, an interpretive paradigm was adopted, and among qualitative methodologies, grounded theory was selected as the most appropriate strategy. Specifically, because the study seeks to understand students' educational expectations from their own perspectives, Charmaz's (2014) constructivist grounded theory approach was employed. Students' motivational contexts and barriers within education are understood as subjective constructs. Accordingly, educational expectations are viewed as processual phenomena shaped by cultural, social, economic, and individual forces. These intersecting influences contribute to students' inclination toward—or disengagement from—university education. A contextual research design is therefore essential to capture the complexity of these dynamics.

Sampling in this study was purposive and theoretical. The target population comprised students in Yazd, from whom participants were selected based on diverse academic backgrounds. Sampling continued until data saturation was reached, resulting in a total of 20 participants. Data were collected through semi-structured in-depth interviews, which were conducted in person following a standardized protocol. For data analysis, line-by-line coding was initially performed to generate a set of provisional codes. Through constant comparison, these were refined into focused codes, which served as the basis for developing conceptual categories. Subsequently, theoretical coding was employed to examine relationships among categories and to integrate them into a coherent

theoretical framework. Throughout this process, codes were selected based on their relevance and significance to the emerging analysis, rather than on frequency alone.

Findings

The analysis of students' educational demands revealed a critical view of the university space, which sought to critique the functioning of invisible yet influential structures within the university field.

Extracted categories in this regard included: professor's academic identity, educational deconstruction and its drivers, motivational contexts, and motivational barriers. The focused codes of the research were: stress-inducing model, teaching as art and expertise model, empathetic model, desirable physical space, desirable educational space, attention to experiential knowledge, life skills education, sphere of agency, educational sphere, occupational sphere, preference of wealth over knowledge, educational erosion, economic challenges, and occupational despair. Additionally, within the educational field, part of the educational expectations was directed towards the role of the professor, and the nature of professor-student interaction has become a primary subject of student satisfaction or dissatisfaction.

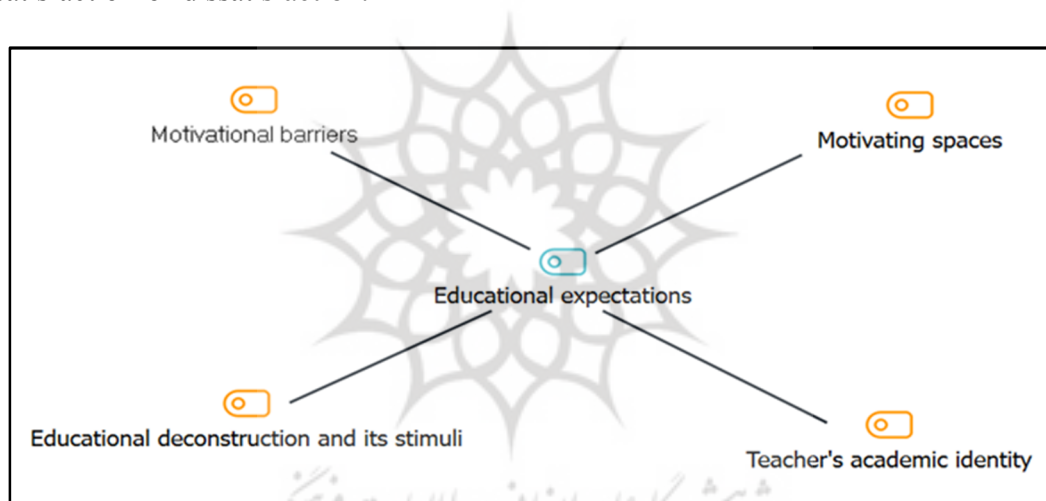


Figure 1- Constructing educational expectations of students

Discussion and Conclusion

The results of the study indicated that educational expectations are context-dependent and that the educational field is capable of shaping and transforming student habitus.

Student habitus - a set of attitudes, dispositions, and behavioral patterns - is shaped by the motivational contexts and barriers present within the educational field. It is noteworthy that students' motivational barriers towards university education were presented in the form of focused codes such as economic problems, occupational despair, preference for wealth over knowledge, and educational erosion. Motivational contexts were expressed through categories such as confidence in securing a good job in the near future, attention to personal advancement, and choosing a field of study based on talent. These categories demonstrated that students' habitus in the academic sphere is considered context-dependent and the result of the interaction of numerous cultural, economic, and social factors. Addressing existing inefficiencies in the educational field is impossible without considering these factors.

Furthermore, the research findings, by confirming the importance of a healthy and empathetic professor-student relationship, contribute to the existing literature in this field. This finding aligns with previous studies that consistently emphasized professor-student relationships (Kwok et al.,

2022; Yu, 2022). Universities must also understand the vital role of professor-student relationships in motivating students. A lack of alignment between the educational expectations of students and professors may lead to a communicative disconnect between them and, in the long term, harm the process of effective education and teaching (Fraser & Killen, 2003).

Ethical Considerations

Compliance with Ethical Guidelines

All ethical considerations, including confidentiality, trustworthiness, citation accuracy, respect for contributors, adherence to ethical data collection standards, and participant privacy, have been taken into account by the researchers. All study participants were assured of the confidentiality of the research findings, and their involvement was fully voluntary.

Acknowledgments

We would like to thank the cooperation of participants and the financial support of Iran's National Elites Foundation.

Conflicts of Interest

There is no conflict of interest.

Author's ORCID

Hamideh Shiri-Mohammadabad: <https://orcid.org/0000-0002-5269-3561>





برساخت میدان آموزش: از واچینی آموزشی تا بسترهای تسهیل گر

حمیده شیرینی محمدآباد^۱

۱. استادیار گروه مردم‌شناسی و جمعیت‌شناسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. h.shiri@yazd.ac.ir

مقاله اصلی

چکیده:

زمینه و هدف: بحران و ناکارآمدی در میدان آموزش موضوعی است که طی سال‌های اخیر نخبگان فرهنگی و اجتماعی به آن توجه کرده‌اند. دانشجویان از اجزای کلیدی این میدان‌اند. ما به دانشجویانی نیازمندیم که از مهارت و تخصص مطلوبی برخوردار باشند، اما این مهم تنها در سایه فهم و واکاوی انتظارات دانشجویان از میدان آموزش، تحقق می‌یابد. به همین دلیل هدف اصلی مطالعه حاضر فهم انتظارات آموزشی دانشجویان در خلال زیست دانشگاهی‌شان است.

داده‌ها و روش‌ها: به منظور اجرای این پژوهش و دستیابی به تفسیرهای مشارکت‌کنندگان و تحلیل نظری آن، از نظریه داده‌بنیاد (رویکرد برساخت‌گرایی چارمز) به عنوان یکی از روش‌های کیفی و تفسیری بهره گرفته شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر ۲۰ نفر از دانشجویان شهر یزد بودند که با آن‌ها مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته ۷۵ تا ۱۳۰ دقیقه‌ای انجام گرفت و سپس داده‌ها به منظور ساخت مفاهیم، کدگذاری و ارائه شد. برای قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش نیز از استراتژی مشارکت بلندمدت، بازخورد هم‌تایان و روش کنترل اعضا استفاده شده است.

یافته‌ها: هویت دانشگاهی استاد، واچینی آموزشی و محرک‌های آن، بسترهای انگیزه‌بخش و موانع انگیزشی از مقولاتی‌اند که در این ارتباط استخراج شدند و کدهای متمرکز پژوهش عبارت بودند از: مدل تنش‌زا، مدل تدریس به‌مثابه هنر و تخصص، مدل همدلانه، فضای فیزیکی مطلوب، فضای آموزشی مطلوب، توجه به شناخت تجربی، آموزش مهارت زندگی، حوزه عاملیت، حوزه آموزشی، حوزه شغلی، ترجیح ثروت به علم، فرسایش آموزشی، چالش‌های اقتصادی و ناامیدی شغلی.

نتیجه‌گیری: در میدان آموزش بخشی از انتظارات آموزشی معطوف به نقش استادی است و ماهیت تعامل بین استاد-دانشجو به سوژه اصلی رضایت یا نارضایتی دانشجویان تبدیل شده است. موانع انگیزشی نظیر مشکلات اقتصادی، ناامیدی از کسب شغل خوب و حتی سرخوردگی‌های آموزشی نیز انگیزه آن‌ها را کاهش داده است.

واژگان کلیدی: میدان آموزش، دانشجویان، هویت دانشگاهی استاد، واچینی آموزشی، موانع انگیزشی، نظریه داده‌بنیاد

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۳

استناد به این مقاله: شیرینی محمدآباد، حمیده. (۱۴۰۴). برساخت میدان آموزش: از واچینی آموزشی تا بسترهای تسهیل گر. مطالعات بین رشته‌ای در آموزش.

ص ۵-۲۸، (۴)۴

<https://doi.org/10.22034/ISE.2025.21052.1457>



مقدمه

آموزش به مثابه سنگ بنای توسعه اجتماعی و مکانیزمی قدرتمند برای افزایش رشد فکری، اجتماعی و اقتصادی شناخته می‌شود و دانشگاه‌ها در پرورش سرمایه انسانی و تجهیز افراد به مهارت‌های لازم برای کمک به پیشرفت ملی نقشی محوری دارند (Sarwar et al, 2025). در کشورهای در حال توسعه‌ای نظیر ایران، آموزش عالی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا مستقیماً بر بهره‌وری نیروی کار و رقابت‌پذیری با سایر کشورها در مقیاس جهانی تأثیرگذار است. امروزه سرمایه‌های انسانی به مثابه عنصری حیاتی در مسیر توسعه پایدار کشورها تلقی می‌شوند (Guevara Hidalgo, 2025). در این راستا، ایران تلاش می‌کند تا با اهداف سند ملی ۲۰۳۰ در حوزه آموزش هم‌سو شود (سلگی و کریمی، ۱۳۹۸) و نظام آموزش عالی آن باید چالش‌های حیاتی را که مانع موفقیت تحصیلی می‌شوند برطرف کند (شیرزاد و همکاران، ۱۴۰۱).

با توجه به اهمیت موضوع، میدان دانشگاه مرکز توجه قرار می‌گیرد و طی سال‌های اخیر محققان و استادان به دنبال راه‌های جدید برای بهبود یادگیری در دانشجویان، چگونگی افزایش مشارکت آن‌ها و شناسایی شیوه‌های یادگیری پایداراند (Li & Wang, 2024; Goh et al, 2022). میدان دانشگاهی به لحاظ نهادی و اجتماعی نسبت به سایر زمینه‌های شغلی متمایز است و زیرساخت‌های نهادی، سلسله‌مراتب حرفه‌ای، فرهنگی دانشگاهی و قوانین خاص خود را دارد (Bauder et al, 2017). یکی از اجزای اصلی این میدان دانشجویانند، دانشجویانی که هریک انتظارات آموزشی خاصی دارند. در شکل‌دهی به انتظارات دانشجویان در میدان دانشگاه نیز عوامل متعددی نظیر تجربیات قبلی فرد، دوستان و خانواده و بازنمایی رسانه دخیل‌اند. با وجود این، به دلیل درک محدود از واقعیت‌های موجود در میدان دانشگاه، دانشجویان ممکن است با این واقعیت مواجه شوند که میان انتظارات آنان از استاد یا دانشگاه و آنچه در عمل تجربه می‌کنند، هم‌خوانی وجود ندارد. این ناهماهنگی می‌تواند بر میزان ریزش یا انصراف از تحصیل دانشجو در طول سال اول اثر بگذارد (Tomlinson et al, 2023) و حتی انگیزه دانشجو را در امر یادگیری فعال متأثر سازد زیرا دانشجویان احساس می‌کنند که از استادان خویش حمایت کافی دریافت نمی‌کنند (Akram & Li, 2024).

زندگی دانشجویان دانشگاه پیچیده است و آن‌ها باید بین اولویت‌های اغلب متضاد مرتبط با مسئولیت‌های تحصیلی خویش، نظیر مسئولیت‌های خانوادگی، اجتماعی و شغلی تعادل برقرار کنند تا بتوانند با موفقیت، تحصیلات دانشگاهی خود را به پایان برسانند (Crisp et al., 2009)، به‌منظور گذراندن مسیر تحصیلی موفقیت‌آمیز لازم است حمایت‌های مختلفی از دانشجو به عمل آید. برای ارائه طرح حمایتی مناسب لازم است دانشگاه‌ها از انتظارات آموزشی دانشجویان خویش آگاهی یابند تا بهتر بتوانند مسیر موفقیت این قشر از جامعه را تسهیل کنند. برای مثال یکی از انتظارات آموزشی رایج در بین دانشجویان این است که تحصیلات دانشگاهی اوضاع شغلی آن‌ها را بهبود بخشد و فرصتی برای استقلال و لذت بردن از زندگی را برایشان فراهم کند (Hassel and Ridout, 2018). گذشته از انتظارات مرتبط به فرصت شغلی و استقلال فردی،

برخی از دانشجویان دانشگاه را ادامه دبیرستان تلقی می‌کنند. برای نمونه، لو و کوک^۱ (۲۰۰۳) گزارش دادند که تقریباً یک‌سوم از دانشجویان سال اولشان انتظار داشتند که استادان از سبک‌های آموزشی مشابه آنچه در مدرسه تجربه کرده بودند، استفاده کنند. بنابراین دانشجویان برای سبک‌های آموزشی که در دانشگاه با آن مواجه می‌شدند، آماده نبودند.

مسئله تأمل برانگیز دیگر به انتظارات دانشجویان از نحوه تدریس در دانشگاه‌ها مرتبط است. برای مثال، کاندینکو و مارو^۲ (۲۰۱۳) گزارش دادند که دانشجویان برخلاف کلاس‌های بزرگ مقیاس که ظاهری سخنرانی دارند، کلاس‌های آموزشی کوچک را ترجیح می‌دهند، زیرا فرصت بیشتری برای تعامل رودررو با استاد خواهند داشت. علاوه بر این دانشجویان تازه‌وارد اغلب میزان تماس با استادان را بیش از حد تخمین می‌زنند (Smith and Hopkins, 2005) و ممکن است انتظاراتی از استادان داشته باشند که با واقعیت تحصیل در دانشگاه سازگار نیست. برای نمونه، اگرچه هیئت آموزش عالی تمایل دارد که مسئولیت یادگیری را بر عهده دانشجو بگذارد، برخی از دانشجویان تمایل دارند که مسئولیت اصلی یادگیری دانشجویان را بر عهده استادان بدانند (Hassel and Ridout, 2018).

از دیگر اختلافات مهم میان انتظارات دانشجویان از نقش استادان و واقعیت‌های زیست دانشجویی به تفاوت در رفتار و حمایت عاطفی استادان مربوط می‌شود. طبق گزارش لو و کوک (۲۰۰۳) ۴۱ درصد از دانشجویان انتظار داشتند که رفتار استادان همدل‌تر و دلگرم‌کننده‌تر باشد و ۳۰ درصد فکر می‌کردند که استادان حمایت و صمیمیت بیشتری داشته باشند. توجه به این امور موجب اختلاف در میدان دانشگاه می‌شود، از این رو حائز اهمیت فراوان است که هرگونه برداشت منفی تحت تأثیر انتظارات آموزشی که برآورده نمی‌شوند، ممکن است بر شانس موفقیت دانشجویان اثر منفی بر جای گذارد.

علاوه بر این، باید به این مسئله توجه شود که اگر دانشجویان پیش از شروع تحصیلات دانشگاهی، تصورات نادرست یا غیرواقعی از آموزش دانشگاهی داشته باشند، نه تنها ممکن است بر زیست دانشگاهی آن‌ها اثر نامطلوب بگذارد، بلکه به گسستگی آموزشی منجر می‌شود. چنین گسستگی می‌تواند تأثیرات زیان‌باری بر توسعه شخصی و اجتماعی دانشجویان و عملکرد تحصیلی آن‌ها بگذارد. از این رو نیاز به آمادگی بهتر برای رویارویی با انتظارات آموزشی دانشجویان، به شدت احساس می‌شود. به این منظور، مطالعه حاضر سعی می‌کند تا فرصتی مناسب برای واکاوی انتظارات دانشجویان در میدان آموزش فراهم آورد و برای دستیابی به این مهم، هدف اصلی خویش را کشف انتظارات آموزشی دانشجویان قرار داده است.

پیشینه پژوهش

درباره انتظارات آموزشی دانشجویان و مباحث مرتبط با آن پژوهش‌هایی به رشته تحریر درآمده است که در ادامه به برخی از مهم‌ترین آن‌ها که ارتباط بیشتری با موضوع پژوهش دارند، اشاره می‌شود. برخی از پژوهش‌ها به شکاف‌های موجود در انتظارات آموزشی دانشجویان و واقعیت‌های زیست دانشجویی اشاره داشتند و اذعان کردند که بین انتظارات آموزشی و پژوهشی دانشجویان با آنچه در عمل تجربه می‌کنند تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین بیشترین میانگین شکاف در بعد کیفیت خدمات آموزشی متعلق به مؤلفه همدلی است و بیشترین میانگین شکاف در بعد کیفیت خدمات

1. Lowe and Cook

2. Kandinko and Mawer

پژوهشی مربوط به مؤلفه فیزیکی است (اعلامی و همکاران، ۱۳۹۸). شیرزاد و همکاران (۱۴۰۱) نیز در بحث شکاف میان انتظارات آموزشی و واقعیت‌های موجود در میدان دانشگاه در مواجهه با جهانی شدن بیان داشتند که مناسب نبودن استانداردهای آموزشی، آزمایشگاهی و تسهیلات در سطح جهانی و ارج نگذاشتن به سرمایه‌های انسانی و بیکاری فارغ‌التحصیلان نظام آموزش عالی، از نقاط ضعف آموزش عالی ایران محسوب می‌شوند.

علاوه بر این، نگاه اجمالی به مطالعات انجام‌شده در حوزه ارتباط دانشجو و استاد نیز نشان می‌دهد که ارتباط سالم بین دانشجو و استاد اهمیت حیاتی دارد و دانشجویان را به مشارکت فعال و بیان افکارشان تشویق می‌کند. همچنین وقتی روابط استاد و دانشجو رو به تیرگی گذارد، موجب از بین رفتن حس ارتباط و حمایت در دانشجو می‌شود (Archambault et al, 2022; Abdelrady and Akram, 2022; Li and Che's, 2022).

یافته‌های به دست آمده در دیگر مطالعات نیز بیانگر آن است که دانشجویان با این انتظار که با مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و اجتماعی و فرهنگی صلاحیت‌های لازم را برای زیست دانشگاهی و حرفه‌ای و اجتماعی‌شان به دست خواهند آورد، دوران سخت تحصیل را تحمل می‌کنند (Arslan, 2016). انتظارات دانشجویان از آموزش عالی نیز شامل فراهم کردن فرصت کارآموزی و کارورزی، رفع نیاز به سرپناه و تغذیه، آموزش، کسب فرصت‌های تفریحی و ورزشی، کسب شغل رویایی، فرصت‌های برابر آموزشی و دریافت برنامه درسی و مواد آموزشی براساس نیاز است (Işık, 2022). همچنین عبدالعزیز و همکاران^۱ (۲۰۲۵) بیان داشتند که دانشجویان بین‌الملل در دانشگاه‌های بریتانیا انتظار کسب دانش روزآمد، پیشرفت شغلی و حمایت اقامتی از دانشگاه دارند.

در ایران نیز برخی از مطالعات انجام‌شده به شناسایی انتظارات آموزشی دانشجویان پرداخته‌اند. قلمکار و همکاران (۱۳۹۸) به این نتیجه دست یافتند که بیشترین سهم در تبیین انتظارات دانشجویان دکتری از آموزش عالی، متعلق به متغیر خدمات، امکانات و تجهیزات مناسب آموزشی و کمترین سهم متعلق به بهبود زندگی فردی و اجتماعی و نیز رعایت حال و شأن اجتماعی دانشجو است. در مطالعه‌ای دیگر غیاثی ندوشن (۲۰۲۲) عنوان کرد که انگیزه دستیابی به فرصت‌های شغلی بهتر با ورود به دانشگاه، مهم‌ترین نیرویی است که جوانان را به سمت دانشگاه‌ها سوق می‌دهد. بنابراین کسب شغل یکی از مهم‌ترین انتظارات دانشجویان تلقی می‌شود.

بسیاری از پژوهش‌ها نیز تمرکز خویش را به علل ورود دانشجویان معطوف کرده‌اند. اندرسون و همکاران^۲ (۱۹۹۸) فرصت‌های شغلی و علایق شخصی را به مثابه انگیزه ورود دانشجویان به دانشگاه می‌دانند. بالوو و همکاران^۳ (۲۰۱۷) نیز دریافتند که توسعه شخصی، دوست‌یابی، بهبود آینده شغلی، تغییر مسیر زندگی و ارتقای کیفیت زندگی از جمله پاسخ‌هایی‌اند که دانشجویان درباره دلایل رفتن به دانشگاه ارائه دادند.

روش تحقیق

پژوهش حاضر مطالعه‌ای کیفی است که در سال ۱۴۰۴ در شهر یزد اجرا شده است. برحسب موضوع بررسی شده، پارادایم پژوهش حاضر از نوع تفسیری است، روش‌شناسی آن کیفی است و از میان روش‌های مختلف پژوهش کیفی، از

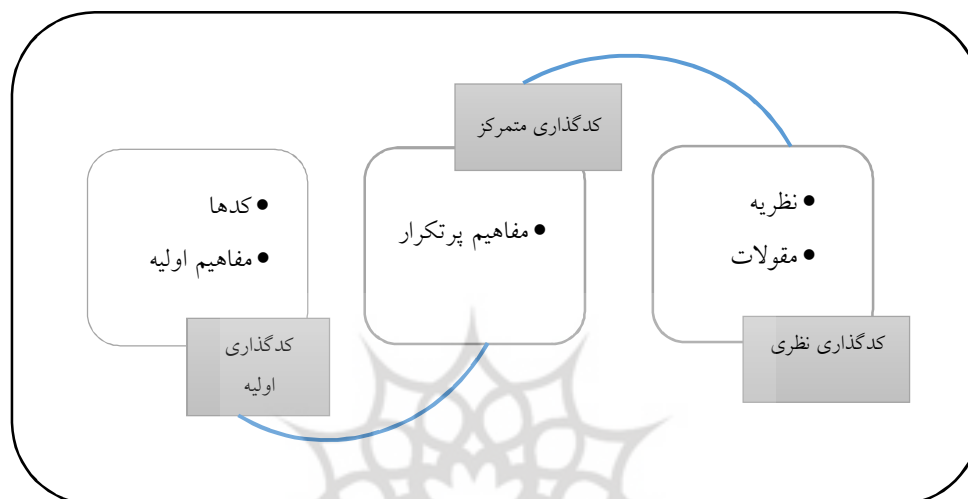
1. Abdulazeez et al
2. Anderson et al
3. Balloo et al

راهبرد نظریه زمینه‌ای استفاده شده است. در این پژوهش، با توجه به اینکه انتظارات آموزشی دانشجویان با در نظر گرفتن دیدگاه خود آن‌ها مطالعه می‌شود، از رویکرد نظریه داده‌بنیاد ساختارگرایی (Charmaz, 2014) بهره گرفته شد. نظر به اینکه بسترهای انگیزه‌بخش و موانع انگیزشی دانشجویان در بخش آموزش را به مثابه برساختی ذهنی در نظر می‌گیریم، مطالبات آموزشی وضعیتی کاملاً فرایندی تلقی می‌شود و در بستر دیگر فرایندهای اجتماعی قرار می‌گیرد. در واقع نیروهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و فردی بر آن اثر می‌گذارند و سبب تمایل داشتن یا نداشتن به تحصیلات دانشگاهی در بین دانشجویان می‌شوند. پس طراحی مطالعه زمینه‌ای لازم و ضروری است. نمونه‌گیری پژوهش حاضر هدفمند و نظری است. جامعه هدف این پژوهش دانشجویان یزدی‌اند. نمونه‌ها از دانشجویان شهر یزد با وضعیت‌های متنوع تحصیلی انتخاب شده‌اند و تعداد نمونه‌ها با توجه به اشباع اطلاعات در طول پژوهش ۲۰ نفر بود. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود که به صورت حضوری و براساس پروتکلی مشخص انجام گرفت. همچنین، مصاحبه‌ها با اجازه اطلاع‌رسان‌ها ضبط شد و متوسط زمان هر مصاحبه ۷۵ تا ۱۳۰ دقیقه به طول انجامید.

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان (اسامی مستعار)

نام	سال تولد	رشته تحصیلی	تحصیلات
یکتا	۱۳۸۴	علوم تربیتی	کارشناسی
مطهره	۱۳۸۳	آموزش ابتدایی	کارشناسی
حسن	۱۳۸۴	معماری	کارشناسی
حدیث	۱۳۸۴	ریاضی	کارشناسی
ریحانه	۱۳۸۲	معماری	کارشناسی
حمیرا	۱۳۸۴	کامپیوتر	کارشناسی
سوگند	۱۳۸۴	حقوق	کارشناسی
سارا	۱۳۸۲	نساجی	کارشناسی
سالومه	۱۳۸۵	فلسفه	کارشناسی
رضا	۱۳۸۰	معماری	کارشناسی
مهسا	۱۳۸۴	مدیریت مالی	کارشناسی
ندا	۱۳۸۳	فیزیک	کارشناسی
نازنین	۱۳۸۱	جغرافیا	کارشناسی
احسانه	۱۳۸۲	حقوق	کارشناسی
الهه	۱۳۸۲	جامعه‌شناسی	کارشناسی
الهام	۱۳۸۴	گرافیک	کارشناسی
عرفان	۱۳۸۳	مردم‌شناسی	کارشناسی
کوثر	۱۳۸۲	شیمی	کارشناسی
مریم	۱۳۸۳	معماری	کارشناسی
ساغر	۱۳۸۴	برنامه‌ریزی شهری	کارشناسی

برای انجام تحلیل در این پژوهش، بعد از انجام هر مصاحبه، کل مصاحبه به متن تبدیل شد و فرایند تجزیه و تحلیل به طور همزمان با جمع آوری داده‌ها به صورت رفت و برگشتی انجام شد. برای تحلیل داده‌ها نیز از تحلیل خطبه خط استفاده شد، کدهای اولیه ایجاد شدند و سپس برای توسعه مقوله‌ها از کدگذاری متمرکز استفاده شد. لازم است عنوان شود که از بین کدهای اولیه، پرتکرارترین کدها انتخاب و سپس با مقایسه کدبندی‌های انجام شده، کدگذاری نظری انجام شد.



(Charmaz, 2014).

شکل ۱. فرایند کدگذاری داده‌ها

لازم به ذکر است که تحلیل اطلاعات با استفاده از نرم افزار مکس کیودا ۲۰۲۰ انجام شد و برای طراحی مدل‌ها نیز ابتدا مفاهیم اولیه احصا و سپس مدل‌ها براساس کدهای متمرکز و مقوله‌ها ارائه شدند.

برای قابلیت اعتماد یافته‌های پژوهش تلاش شد تا محقق تجربه‌های زیسته و پیش‌داوری‌های خود را تا حد ممکن کنار بگذارد و همه توان خود را برای بررسی دقیق و غنی به کار ببرد. همچنین، مشارکت زیادی با مشارکت‌کنندگان انجام شده و تمام گفته‌های آن‌ها به طور دقیق ثبت و ضبط شد. بعد از انجام کدگذاری و مقوله‌بندی، نتایج پژوهش در اختیار ۳ نفر از استادان و ۴ نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و بعد از اعلام نظرها، تعدادی از مقوله‌ها بازبینی شد. همچنین، تلاش شد تا برای پایایی تحقیق، ضمن رعایت اصول و نکات لازم در زمان مصاحبه و ضبط تمامی مصاحبه‌ها و رخدادهای، تمامی مطالب به طور کامل ثبت و پیاده‌سازی شود.

تمامی مصاحبه‌ها را خود محقق انجام داد و برای مراعات ملاحظات اخلاقی، همه مراحل با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان و تکمیل فرم‌های رضایت‌نامه انجام شد؛ علاوه بر این، تلاش شد تا به مشارکت‌کنندگان در فرایند مصاحبه‌ها فشار وارد نشود. شایان ذکر است که اگر اطلاع‌رسان‌ها به توضیحات تکمیلی نیاز داشتند، توضیحات لازم ارائه شد و به آن‌ها زمان کافی برای پاسخ‌گویی اختصاص یافت. همچنین برای ایجاد فضای امن و آرام به هنگام مصاحبه اقدامات لازم انجام شد.

به واسطه تفسیری بودن کار، هیچ نوع مداخله‌ای در فرایند پاسخ‌گویی و القای نظرها انجام نشد و به منظور حفظ حریم خصوصی مشارکت‌کنندگان در متن پژوهش، از اسامی مستعار استفاده شد. مهم‌ترین سؤالات پژوهش عبارت بود از: انتظارات شما از محیط آموزشی چیست؟، چه ویژگی‌هایی در فضای دانشگاهی باعث می‌شود احساس رضایت و انگیزه بیشتری داشته باشید؟، از نظر شما، استاد خوب باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟، چه رفتار یا اقدامی از طرف استادان باعث می‌شود بیشتر به درس علاقه‌مند شوید؟، کدام عوامل باعث می‌شوند انگیزه شما برای درس خواندن کم شود؟، آیا تابه‌حال پیش آمده که به سبب مسائل خاصی نظیر مشکلات خانوادگی، فشار امتحانات، کمبود امکانات و... تمایل به درس خواندن را از دست بدهید؟، چه عواملی موجب ایجاد انگیزه در شما برای درس خواندن می‌شوند؟

یافته‌ها

زمانی که مطالبات آموزشی دانشجویان واکاوی شد، خوانشی انتقادی از فضای دانشگاهی ظهور کرد که در پس آن سعی داشت عملکرد ساختارهای نامرئی اما اثرگذار بر میدان دانشگاه را نقد کند. دانشجویان اذعان داشتند که چگونه می‌توان انتظار داشت که با وجود چالش‌ها و خلأهایی نظیر فقدان امکانات آزمایشگاهی مطلوب، نداشتن یادگیری دیداری، ممانعت از اردوی علمی، نبود امکانات و تجهیزات ضروری، تأکید نداشتن بر مهارت‌محوری و فقدان تلاش برای انتقال بینشی واقع‌بینانه از زندگی، دانشجو با اشتیاق و تمایل بی‌حد و حصر در میدان آموزش عملکرد مناسبی داشته باشد.

جدول ۲. واچینی آموزشی و محرک‌های آن

مقوله	کدهای متمرکز	کدهای اولیه
واچینی آموزشی و محرک‌های آن	فضای فیزیکی مطلوب	میز و صندلی، میز خوب، تخته هوشمند، تور زمین والیبال، نور خوب، میز بزرگ.
	فضای آموزشی مطلوب	شبیه نبودن محیط‌های آموزشی به زندان، شاد و جذاب بودن فضای کلاس. بهره‌گیری از تکنولوژی برای یادگیری دیداری، استفاده از ویدئوی آموزشی، ماکت‌سازی حرفه‌ای، رایانه قوی، امکانات آزمایشگاهی، آموزش مبتنی بر تکنولوژی روز، کارکردن در استودیوهای معماری واقعی، پخش فیلم، برگزاری کارگاه، برگزاری کارگاه‌های عملی، برگزاری اردوی علمی، استفاده از روش تدریس متنوع. پروژه دانشگاهی به مثابه فرصت کاری، انتقال تجربه میدانی استاد به دانشجو، کار کردن یا دیگر رشته‌ها، آموزش نرم‌افزارهای کاربردی رشته تحصیلی، ارائه مثال‌های کاربردی، آموزش مهارت‌های ضروری، تمرین‌های خلاقانه، آموزش کاربردی، آموزش مهارت‌های پول‌ساز. انتقال بی‌چشمداشت علم، ارائه مطالب درسی کاربردی، امکانات آموزشی عادلانه برای تمام گروه‌ها و جنس‌ها.
	توجه به شناخت تجربی	فقدان تئوری‌محوری محض، آموزش عملی، توجه نکردن به کسب تجربه و آموزش عملی، نبود مهارت‌محوری، گمراهی در کاربردی بودن یا نبودن برخی از دروس.
	آموزش مهارت زندگی	برگزاری کلاس اعتمادبه‌نفس، آموزش مهارت توسعه فردی. آموزش خوش‌نویسی، آموزش آشپزی، آموزش نقاشی، کمک به ایجاد بینش زندگی در دانشجو.

وقتی از اصطلاح واپینی استفاده می کنیم یعنی دانشجویان دچار مشکل اند. مسائلی که غالباً همه افراد پتانسیل لازم برای حل آن را ندارند و لازم است نیروهای اثرگذار در میدان دانشگاه نظیر استادان، رؤسای دانشکده ها و دانشگاه ها اقداماتی انجام دهند. ریحانه درباره واپینی فضای دانشگاهی از حیث فضای فیزیکی می گوید:

«لازمه دانشگاه استودیوهای معماری واقعی داشته باشد. فضای فیزیکی هم مهمه، مثل میز بزرگ، نور خوب، تخته هوشمند و ...» (ریحانه، متولد ۱۳۸۲، کارشناسی معماری).

در گفت و گو با دانشجویان، واپینی خود را در فضای آموزشی نیز نشان می دهد. دانشجویان فضای آموزشی موجود را توان فرسا تلقی می کنند و سعی در جایگزینی آن با فضای آموزشی مطلوب تری دارند. کوثر درباره واپینی فضای دانشگاهی از حیث فضای آموزشی می گوید:

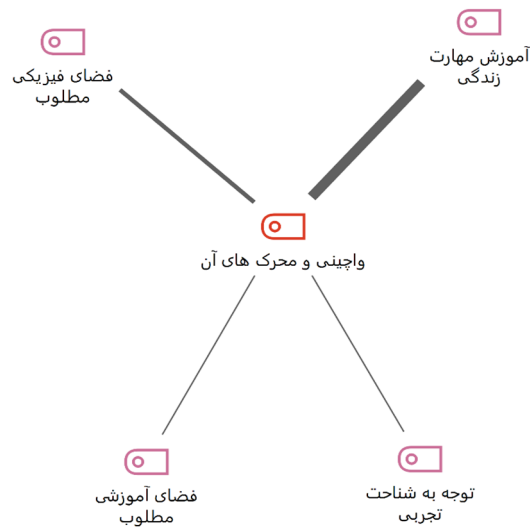
«به نظرم فضای آموزش رو می تونن با خیلی چیزای دیگه بهتر و مناسب تر بکنن که راندمان ما بالاتر بره. مثلاً همین که استاد داره درس می ده، در کنارش هم یه کلیپی نشون بده که دانشجو بهتر توی ذهنش بمونه. یا اگر درسی داریم که نیاز به آزمایشگاه داره، بریم آزمایشگاه کار بکنیم. اگر امکانات آزمایشگاهی رو نداریم، حداقل فیلمشو بهمون نشون بدن؛ چون این جور چیزها می تونه خیلی تأثیرگذارتر باشه» (کوثر، متولد ۱۳۸۲، کارشناسی شیمی).

از دیگر حوزه هایی که در میدان دانشگاه از سایه سنگین واسازی یا واپینی آموزشی در امان نمانده است، تأکید زیاد دانشجویان بر شناخت تجربی است. آن ها به ورود به میدان پژوهش و آموزش علمی علاقه مند بودند و تأکید افراطی بر شناخت نظری آن ها را دلزده کرده بود. الهام درباره واپینی فضای دانشگاهی از حیث توجه به شناخت تجربی بیان کرده است:

«من دوست دارم آموزش هام کاربردی و عملی باشن. مثلاً وقتی طراحی گرافیک می خونیم، بتونیم توی پروژه واقعی کار کنیم یا نمونه کار بسازیم. ولی تو دانشگاه فقط جزوه می دن. هیچ کس هم نمی گه اینا به چه دردی می خوره.» (الهام، سال تولد ۱۳۸۴، کارشناسی گرافیک).

محتوای بسیاری از سرفصل های درسی فاقد رویکرد مهارت محوری بوده و به دانشجویان نحوه زندگی کردن و چگونگی عبور از فرازونشیب های زندگی را نمی آموزند. مطهره درباره واپینی میدان علمی از حیث توجه به آموزش مهارت زندگی بیان کرده است:

«دوست دارم در کنار درسای تئوری بهمون مهارت های زندگی، خودشناسی و مهارت های هنری هم یاد بدن تا فضا متنوع تر بشه. مثلاً یه دوره نقاشی یاد بدن، یه دوره آشپزی، یه دوره خوش نویسی، یه روز کلاس افزایش اعتماد به نفس بذارن و ... فقط درس خوندن تنها نباشه» (مطهره، متولد ۱۳۸۳، کارشناسی آموزش ابتدایی).



شکل ۲. واچینی آموزشی و محرک‌های آن

هویت دانشگاهی استاد

وقتی از دانشجویان دهه هشتادی درباره اینکه چه انتظاراتی از استادان خویش در محیط دانشگاه دارند سؤال شد، هریک شرح مفصلی از ویژگی‌ها و رفتارهایی را مطرح کردند که خود مطلوب می‌پنداشتند و به نظرشان لازم است استادان برای برقراری ارتباط مؤثر با دانشجویان به آن‌ها توجه کنند. نتایج این پژوهش درباره روایت‌های دانشجویان از انتظاراتی که از استادان خویش در محیط دانشگاه دارند نشان داد که انتظارات دانشجویان متنوع است. این انتظارات به هر شیوه که باشد، با رویکردها و مدل‌های خاصی بازنمایی می‌شود. در یک دسته‌بندی کلی، انتظارات دانشجویان از استادان به سه دسته مدل تنش‌زا، مدل تدریس به‌مثابه هنر و تخصصو مدل همدلانه تقسیم می‌شود. در فرایند کدگذاری اولیه، ۷۴ کد شناسایی شد که این کدها در مرحله بعد به ۳ کد متمرکز تقسیم شد و در مرحله آخر مقوله استخراج و در جدول نشان داده شد.

جدول ۳. هویت دانشگاهی استاد

مقوله	کدهای متمرکز	کدهای اولیه
هویت دانشگاهی استاد	مدل تنش‌زا	نداشتن تعهد آموزشی، بی تفاوتی به چالش‌های دانشجو، بی‌توجهی به تلاش دانشجو. توهین کردن، استرس حاکم بر کلاس به‌مثابه مانع یادگیری. جزوه‌خوانی استاد در کلاس، فقدان شور و شوق استادی.
	مدل تدریس به‌مثابه هنر و تخصص	استاد خوش‌ذوق، سبک آموزشی مناسب با سطح کلاس، ذخیره دانشی مطلوب استاد، قدرت بیان خوب در انتقال مفاهیم، ترغیب دانشجو. نظرسنجی از دانشجو درباره کلاس، پرهیز از تکالیف زیاد، توجه توأمان به درس و تفریح دانشجو، تدریس نکردن محتوای تاریخ مصرف گذشته، در نظر گرفتن زمان ترمیمی در کلاس. اظهارنظر نکردن درباره عکس پروفایل، کنجکاوی نکردن در مسائل شخصی دانشجوها مثلاً دوستی.

مقوله	کدهای متمرکز	کدهای اولیه
	مدل همدلانه	اختصاص زمان برای پاسخ به سؤالات، دسترس پذیری استاد، تعهد و دلسوزی استاد، آرام و باحوصله درس دادن، جدیت در درس و صمیمیت در رفتار، پرهیز از مقایسه کردن. درک موقعیت و رفاقت و صمیمیت استاد عامل انگیزه بخش، رفیق بودن استاد، خوش اخلاقی، خوش رویی، بدخلاق نبودن استاد. تحقیر و توهین نکردن، برخورد محترمانه، احترام متقابل، تنبیه نکردن. تندخو نبودن و تصور احوال دیگران، درک شدن در موقعیت های سخت، درک کردن دانشجوی بیمار، پرهیز از سرزنش، خود را جای دانشجو قرار دادن.

یکی از ویژگی های مهمی که دانشجویان انتظار داشتند استادان طی تعاملشان با دانشجو به آن توجه کنند، اجتناب از مدل های رفتاری تنش زا در رفتار با دانشجویان بود. کدهای استخراج شده در این بخش شامل توهین کردن، نداشتن تعهد آموزشی، استرس حاکم بر کلاس به مثابه مانع یادگیری، بی تفاوتی به چالش های دانشجو، توجه نکردن به تلاش دانشجو، پرهیز از جزوه خوانی استاد در کلاس و فقدان شور و شوق استادی است که در قالب مقوله مدل تنش زا بر ساخت شد. برای اینکه استادان بتوانند تعامل معنادار و انگیزه بخشی با دانشجویان داشته باشند، لازم است به الگوهای تعاملی نظیر ارتباط همدلانه و توجه به تدریس به مثابه ترکیبی از هنر و تخصص توجه کنند. در ارتباط با مقوله مدل تنش زا، یکی از اطلاع رسان ها (حدیث) مطرح کرده است:

«انتظارات که خیلی زیاده، ولی شاید بهترین مثالی که الان می تونم بزنم اتفاقی بوده که دیروز سر کلاس مون افتاد. اینکه استاد خودش در حد دو تا چهار تا درس می ده و در حد دیفرانسیل و انتگرال از ما می خواد و خب این اشتباهه. یا حتی بعضی از تمریناتی که به ما می ده کلاً برامون حلش نمی کنه، بعد هم می گه من اینا رو توی تمرین بهتون دادم. البته این یه مثال خیلی کوچیکشه که خیلی هم ازش انتقاد شد» (حدیث، متولد ۱۳۸۴، کارشناسی ریاضی).

از دیگر ویژگی هایی که برای استاد بیان شده است تأکید بر مهارت استاد در بحث آموزش بود و مطالبات آموزشی آنها در قالب مدل تدریس به مثابه هنر و تخصص نام گذاری شده است. برخی از دانشجویان اذعان داشتند که بخشی از هویت دانشگاهی یک استاد از سوی هنر و تخصص استادی وی بر ساخت پیدا می کند. در مقوله مدل تدریس به مثابه هنر و تخصص، دانشجویان از محتوای آموزشی مناسب، حرفه ای بودن استاد در امر تدریس و مدیریت کلاس و حفظ فاصله اجتماعی با دانشجو یاد کردند. حسن در این باره بیان می کند:

«انتظار دارم توضیحاتی که می ده واضح و قابل فهم باشه و انتظار دارم موضوعی را که متوجه نشدم را دوباره با استفاده از روش دیگه ای توضیح بده. به سؤالاتی که می پرسم توجه کنه و درست جوابمو بده نه اینکه سرسری یه چیزی بگه و بره. مثلاً یک بار استاد تو کلاس داشت یه مبحثی را درس می داد و من خیلی گیج شده بودم و نمی تونستم درست مطلب را

درک کنم. وقتی گفت بچه‌ها فهمیدین؟، من دستمو بالا گرفتم و گفتم متوجه نشدم و ازش خواستم دوباره توضیح بده. چند تا مثال دیگه زد بدون اینکه توجه کنه من کجا را مشکل دارم؛ اما من توقع داشتم از روش دیگه‌ای مسئله را حل کنه و از من بپرسه، کجا را متوجه نشدم؟، به جای اینکه چند تا مثال مختلف بزنه» (حسن، متولد ۱۳۸۴، کارشناسی معماری).

ذوق و هنر استاد در ارائه کلاس جذاب و حتی تلاش بی‌دریغ وی برای ترغیب دانشجویان به درس خواندن نیز از شاخصه‌های مهمی است که دانشجویان انتظار آن از فرهیختگان دانشگاهی را دارند. احسانه در این باره بیان کرده است:

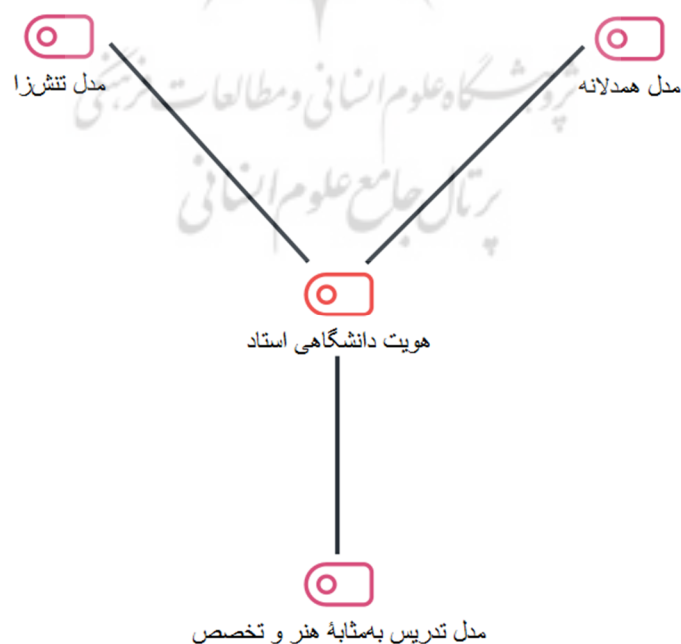
«... اگه آدم خوش ذوقی باشه، مثلاً فیلم بذاره یا در دسترس باشه و خیلی بی‌چشمداشت و دست‌ودل‌بازانه کمک کنه و از علم خودش بگه، خیلی منو به درس خواندن ترغیب می‌کنه. ما حتی یه استاد داریم که این شکلیه، خیلیا رو تونسته تشویق کنه به درس خواندن. این خیلی برای من مهمه» (احسانه، متولد ۱۳۸۲، کارشناسی حقوق).

ویژگی آخر بر همراهی، صمیمیت و رفاقت استاد تأکید می‌کند. در واقع، گروهی از دانشجویان از فقدان رویکرد همدلانه استاد با دانشجو صدمه دیده بودند و از نظرشان بی‌توجهی به این امور باعث می‌شد تلقی منفی از استاد داشته باشند. عرفان در این باره می‌گوید:

«اینکه کلاس‌ام پویا باشه و استاد صمیمی باشن که راحت بشه ازشون سؤال پرسید، خیلی بهم انگیزه می‌ده» (عرفان، متولد ۱۳۸۳، کارشناسی مردم‌شناسی).

یکتا نیز درباره رویکرد همدلانه استاد در تعامل با دانشجو می‌گوید:

«اگه من تو وضعیت بدی بودم و تونسته بودم درس بخونم، خودشو جای من بذاره و تند برخورد نکنه» (یکتا، متولد ۱۳۸۴، کارشناسی علوم تربیتی).



شکل ۳. هویت دانشگاهی استاد

بسترهای انگیزه بخش

نظر به اینکه در این پژوهش به دنبال تبیین بسترهای انگیزه بخش دانشجویان هستیم، تلاش شد تا بر ساخت میدان آموزش در تعامل و برهم کنش با نظام های اقتصادی، آموزشی و اجتماعی از نگاه اطلاع رسان ها بررسی شود. مشارکت کنندگان در ابعاد مختلف شغلی، آموزشی و فردی به برخی عوامل اشاره کردند که در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. بسترهای انگیزه بخش

مقوله	کدهای متمرکز	کدهای اولیه
بسترهای انگیزه بخش	حوزه عاملیت	دانشجوی بومی، وسیله نقلیه شخصی، تبدیل به ورژن بهتری از خود، توجه به ارتقای فردی
	حوزه آموزشی	کلاس تقویتی رایگان، کلاس خصوصی رایگان، برگزاری آزمون استعدادیابی
	حوزه شغلی	فرصت شغلی مناسب، عدالت اجتماعی در استخدام، امید به کسب شغل خوب

بر اساس آنچه مشارکت کنندگان مطرح کرده اند، از برهم کنش آن ها با حوزه آموزشی نوعی تمایل و اشتیاق به تحصیل ایجاد شده است. منظور این است که دانشجویان اگر در موقعیت های مطلوبی به لحاظ آموزشی قرار بگیرند، تمایل و گرایش بیشتری دارند تا با کیفیت بهتر درس بخوانند. این وضعیت مرهون کارهایی مانند برگزاری آزمون های استعدادیابی، کلاس های خصوصی رایگان و مواردی از این دست است.

همچنین، از برهم کنش مشارکت کنندگان با حوزه شغلی و نظام اقتصادی حاکم، آن ها با نوعی ناامیدی در بازار کار مواجه شدند. به عبارت دیگر، دانشجویان تمایل به تحصیل را به چشم انداز شغلی مطلوب وابسته می دانند. بنابراین، وقتی آینده شغلی دانشجو در هاله ای از ابهام قرار گیرد، نمی توان از فقدان اشتیاق و انگیزه او برای درس خواندن انتقاد کرد. در این زمینه سالومه می گوید:

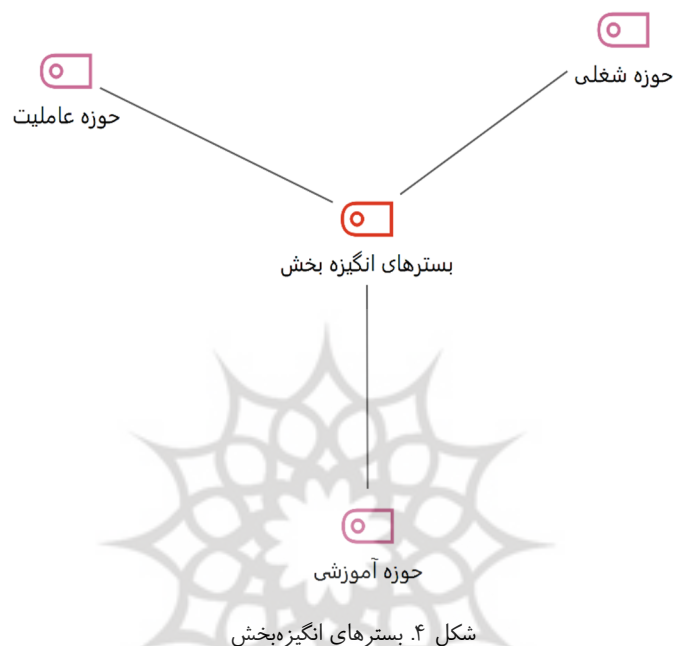
«اگه دلم قرص باشه به اینکه بعد از درس خوندن شغل متناسب با رشته ام را می تونم به دست بیارم، با شوق و ذوق بیشتری به درس خوندن ادامه می دم و حداکثر تلاشم را می کنم» (سالومه، متولد ۱۳۸۵، کارشناسی فلسفه).

علاوه بر این، از برهم کنش مشارکت کنندگان با حوزه عاملیت، نوعی سوژگی برای دانشجویان در نظر گرفته شده است. مقوله حوزه عاملیت نتیجه انگیزه و اراده فردی دانشجو در میدان علمی است. به طور کلی، این مقوله فهم و تجربه مشارکت کنندگان را در ارتباط با وضعیت کنشگری آن ها در فضای دانشگاهی نشان می دهد و به معنای آن است که دانشجویان احساس می کنند هویت اجتماعی آن ها به عنوان یک دانشجو مستقل و پویاست و صرفاً با ساختارهای مرئی و نامرئی در میدان دانشگاه نظیر فضای فیزیکی و آموزشی کنترل نمی شود. در این زمینه ساغر می گوید:

«درسته که سواد نون و آب نمی شه، ولی برای کسی که تا مرحله کارشناسی اومده، وقتی جوونه و انرژی داره که هرکاری انجام بده، بهتر درس بخونه و به بهترین ورژن از خودش تبدیل بشه» (ساغر، متولد ۱۳۸۴، کارشناسی برنامه ریزی شهری).

در ادامه نقل‌قولی از نازنین ارائه می‌شود:

«نظر شخصی من این‌که درس خوندن توی خاورمیانه اگر تو رو به پیشرفت و شغل و پول نرسونه، حداقل از نظر فردی ارتقا می‌ده و چه عیبی داره که حالا تو هر رشته‌ای هرکس داره درس می‌خونه، خودش را ارتقا بده و باسواد بشه» (نازنین، متولد ۱۳۸۱، کارشناسی جغرافیا).



موانع انگیزشی

مواجهه دانشجویان با برخی از موانع و نگرانی‌ها یکی دیگر از مسائلی بود که در بررسی میدان دانشگاهی آشکار شد. هر دانشجویی، بسته به موقعیت خود، با برخی موانع روبه‌رو است. موانعی که حاصل از زیست روزمره دانشجویان در اوضاع اجتماعی و اقتصادی جامعه ایران است، موانعی که با اتکا به سیاست‌گذاری اجتماعی مناسب امکان کاسته شدن دارند اما پایان نمی‌یابند و حتی برخی از آن‌ها به مرور زمان بیشتر می‌شوند.

جدول ۵ موانع انگیزشی

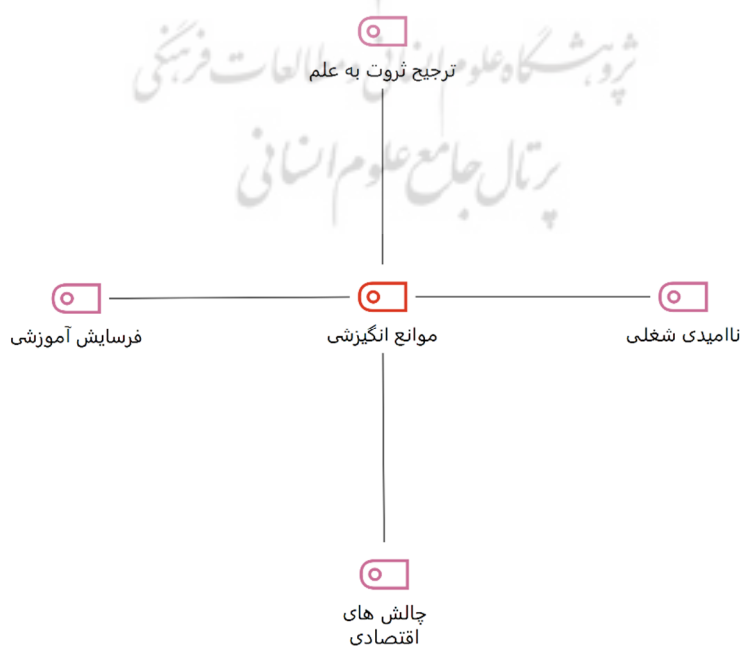
مقوله	کدهای متمرکز	کدهای اولیه
موانع انگیزشی	ترجیح ثروت به علم	تمایل به استقلال اقتصادی، انباشت سرمایه متأثر از ورود زودهنگام به بازار کار.
	فرسایش آموزشی	ناهماهنگی بین سطح آموزش و انتظار از دانشجو، پروژه‌های فرسایشی، سخت‌گیری زیاد، فشردگی بالای محتوای آموزشی، ناهماهنگی بین سطح آموزش و امتحان، استرس‌های تحصیلی، حجم درسی زیاد، امتحان دشوار.
	چالش‌های اقتصادی	استفاده از کتاب‌های قدیمی، لذت نبردن از سرفصل‌های درسی، سرفصل‌های درسی ناکارآمد، جذاب نبودن دروس.
	ناامیدی شغلی	کلاس‌های طولانی عامل فرسایش جسمانی، خشک بودن کلاس، بازدهی پایین کلاس‌های نود دقیقه‌ای.

با کدگذاری نظری مشارکت‌کنندگان، چهار مقوله استخراج شد: مقوله اول ترجیح ثروت به علم بود که دربرگیرنده تمایل به استقلال اقتصادی و انباشت سرمایه متأثر از ورود زود هنگام به بازار کار است. مقوله دوم فرسایش آموزشی بود که مشتمل بر استفاده از کتاب‌های قدیمی، استرس‌های تحصیلی، بازدهی پایین کلاس‌های نود دقیقه‌ای، لذت نبردن از سرفصل‌های درسی و مطالبی از این دست است. مقوله سوم چالش‌های اقتصادی نام داشت که دربرگیرنده هزینه زیاد پروژه‌های دانشگاهی، مضیقه مالی مانع رشد تحصیلی، فقدان تسهیلات مالی، فقدان بورسیه، استرس مالی عامل تمرکز درسی کم، تأمین هزینه زیاد زندگی در طول تحصیل، فشارهای مالی و مشکلات اقتصادی است. مقوله چهارم ناامیدی شغلی بود که مشتمل بر مفاهیمی نظیر فقدان تضمین شغلی، ناامیدی از اوضاع اجتماعی، تحصیل‌کردگان فقیر، رانندگان تحصیل‌کرده اسنپ، تحصیل‌کرده‌های بیکار، پارتی‌بازی، فقدان تفاوت سرمایه اقتصادی بین تحصیل‌کرده و نکرده است. سارا درباره مقوله‌های مطرح‌شده بیان کرده است:

«یه بار یه پروژه دانشگاهی داشتیم، کلی وقت گذاشتم و تحقیق کردم، ولی استادم اصلاً توجه نکرد، نمره هم معمولی شد. از طرفی هم وقتی می‌بینم یکی با پارتی زودتر کار پیدا می‌کنه، از خودم می‌پرسم این همه تلاش برای چی؟ وضعیت اقتصادی هم هست دیگه، من خودم وسط امتحانا مجبور شدم برم توی کافی‌شاپ کار کنم» (سارا، متولد ۱۳۸۲، کارشناسی نساجی).

در ادامه، نقل‌قولی از مهسا در این زمینه ارائه می‌شود:

«برای کلاسای نود دقیقه‌ای از یه جایی به بعد واقعاً متوجه درس نمی‌شیم. نه اینکه مشکل از من باشه، همه همین‌جوری‌اند. بعضی استادها بدون استراحت دادن ادامه می‌دن و احساس می‌کنم اصلاً یادگیری ما براشون مهم نیست. فقط می‌خوان رفع تکلیف کنن (مهسا، متولد ۱۳۸۴، کارشناسی مدیریت مالی).



شکل ۵. موانع انگیزشی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر بر آن بود تا فهمی درونی از انتظارات آموزشی دانشجویان از خلال زیست دانشگاهی‌شان به‌دست آورد. این پژوهش براساس رویکرد تفسیری و روش‌شناسی کیفی انجام شد و از میان روش‌های مختلف از پژوهش کیفی، راهبرد نظریه زمینه‌ای را استفاده کرده است. داده‌های این پژوهش با روش مصاحبه حضوری و به شکل عمیق به‌دست آمده است. نتایج مطالعه حاکی از آن بود که انتظارات آموزشی زمینه‌مند است و میدان آموزش قادر به شکل‌دهی و تغییر منش دانشجویان خواهد بود.

منش دانشجو که خود مجموعه‌ای از نگرش‌ها، تمایلات و الگوهای رفتاری است از سوی بسترهای انگیزه‌بخش و موانع انگیزشی موجود در میدان آموزش شکل می‌گیرد. شایان ذکر است که موانع انگیزشی دانشجویان در تمایل به تحصیلات دانشگاهی در قالب کدهای متمرکزی مثل مشکلات اقتصادی، ناامیدی شغلی، ترجیح ثروت به علم و فرسایش آموزشی ارائه شدند. بسترهای انگیزه‌بخش نیز در قالب مقوله‌هایی نظیر اطمینان به کسب شغل خوب در آینده نزدیک، توجه به ارتقای فردی و انتخاب رشته تحصیلی بر اساس استعداد بیان شدند. این مقوله‌ها نشان دادند که منش دانشجویان در حوزه تحصیلی امری بسترمند تلقی می‌شود و حاصل برهم‌کنش عوامل متعددی از جنس فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی است که بدون توجه به آن‌ها رفع ناکارآمدی‌های موجود در میدان آموزشی غیرممکن است. علاوه بر این، نتایج و یافته‌های حاصل از این پژوهش کاملاً با نتایج برخی پژوهش‌های دیگر مانند ایشیک^۱ (۲۰۲۲)، آراسته، سبحانی‌نژاد و همایی (۱۳۸۷)، پریسلی و همکاران^۲ (۲۰۱۸) و پریادارشینی و همکاران^۳ (۲۰۲۱) منطبق است.

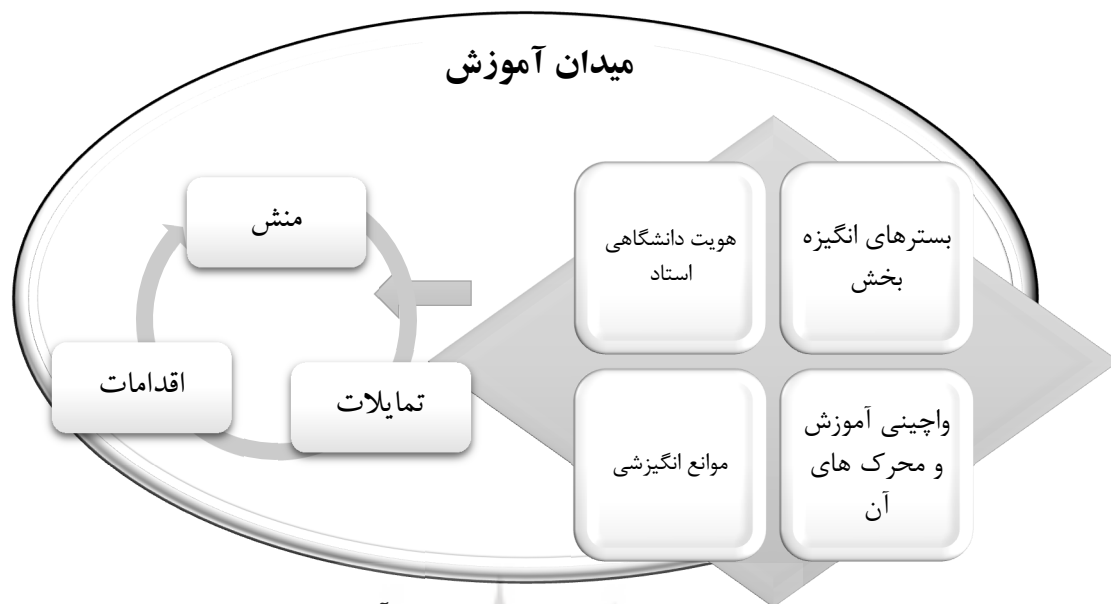
همچنین یافته‌های پژوهش با تأیید رابطه سالم و همدلانه بین استاد-دانشجو به ادبیات پژوهشی موجود در این حوزه کمک می‌نماید. این یافته با مطالعات پیشین که به‌طور مداوم بر روابط استاد-دانشجو تأکید کردند، همخوانی دارد (Kwok et al., 2022; Yu, 2022) و دانشگاه‌ها نیز باید نقش حیاتی روابط استاد-دانشجو را در ایجاد انگیزه در دانشجویان درک کنند. چون نبود تطابق بین انتظارات آموزشی دانشجویان و استادان ممکن است به گسست ارتباطی بین آن‌ها منجر شود و در بلندمدت به روند آموزش و تدریس مؤثر آسیب رساند (Fraser & Killen, 2003).

از نوآوری‌های این پژوهش نیز ارائه طرح‌واره نظری شکل ۶ است که چگونگی بر ساخت انتظارات آموزشی را در بین دانشجویان بازنمایی می‌کند. مدل و الگوی حاصل شده، عوامل و فرایندهای شکل‌گیری انتظارات دانشجویان را در میدان آموزش ارائه می‌دهد و از این الگو می‌توان در راستای تقویت نظریات شکل‌گیری انتظارات آموزشی دانشجویان استفاده کرد.

1. Işık

2. Presley et al

3. Priyadarshini et al



شکل ۶. طرح‌واره نظری بر ساخت میدان آموزش

همان‌گونه که در شکل شماره ۶ مشاهده می‌شود، انتظارات دانشجویان در میدان آموزش به شدت متأثر از موقعیت‌ها و تجربیات مختلفی است که افراد با آن مواجه می‌شوند و مرتب بر ساخت می‌شود، تجربیاتی از جنس ماهیت رابطه استاد-دانشجو، موانع انگیزشی یا واچینی‌های آموزشی که دانشجویان ضرورت آن را احساس می‌کنند و در حوزه‌های مختلفی نظیر واسازی فضای فیزیکی، فضای آموزشی و سرفصل‌های درسی (توجه به مهارت و تجربه) خود را نشان داده است. در این میان، خود دانشجویان نیز نقش عاملیتی مهمی دارند و در فرایند بر ساخت تمایل داشتن یا نداشتن به درس خواندن؛ ادراکات و باورهای ذهنی متفاوتی را بر می‌سازند که بر منش و متعاقباً اقدامات آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر انتظارات آموزشی دانشجویان در فضای علمی نه تنها متأثر از ساختارها و موقعیت‌هاست، بلکه باتوجه به آنچه خود دانشجویان تجربه کردند، آن را تفسیر می‌کنند و به آن واکنش ذهنی نشان می‌دهند.

شایان ذکر است در این پژوهش ملاحظه شد که چگونه اوضاع فردی، اقتصادی و فضای آموزشی و عناصر اصلی آن نظیر استادان و امکانات از همان ابتدای ورود دانشجو به دانشگاه بر چگونگی شکل‌گیری منش وی در میدان آموزش اثرگذاراند. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهادهایی ارائه شود:

- انجام سیاست‌گذاری‌های آموزشی براساس واقعیت‌های موجود؛
- کیفیت بخشی به سرفصل‌های درسی؛
- بهبود نظام آموزش و یادگیری در دانشگاه‌ها؛
- بهبود بخشی وضعیت اقتصادی شهروندان.

منابع و مآخذ

- آراسته، حمیدرضا؛ سبحانی‌نژاد، مهدی؛ همایی، رضا. (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۴ (۴)، ۴۷-۶۶.
https://journal.irphe.ac.ir/article_702634_7cf82bc07cf8e62f976bflbea65e760f.pdf
- اعلامی، فرنوش؛ انصاری‌فر، مجید؛ اکبری، سعید. (۱۳۹۸). از انتظار تا واقعیت: تحلیل شکاف کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۲ (۲)، ۲۹۵-۳۱۸.
<https://doi:10.29252/mpes.12.2.295>
- سلگی، مریم؛ کریمی، سوده. (۱۳۹۸). سند آموزش ۲۰۳۰ جمهوری اسلامی ایران و حق آموزش زنان. فصلنامه فرهنگی- تربیتی زنان و خانواده، ۱۴ (۴۸)، ۷-۳۷.
https://cwfs.ihu.ac.ir/article_205001_a216218398d8e2808a17e936c0b783e7.pdf
- شیرزاد، زینب؛ رجایی‌پور، سعید؛ مهram، بهروز. (۱۴۰۱). تبیین چالش‌های آموزش عالی ایران در مواجهه با جهانی شدن (مطالعه‌ای مبتنی بر پدیدارشناسی). مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۵ (۱)، ۱۰۵-۱۲۸.
<https://doi:10.52547/MPES.15.1.105>
- قلمکاری، مهان؛ نوریان، محمد؛ مسعودی ندوشن، عصمت؛ نوروزی، داریوش. (۱۳۹۸). اعتبارسنجی مؤلفه‌های انتظارات دانشجویان دکتری از آموزش عالی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۱ (۲)، ۲۱-۴۹.
<https://doi:10.22099/jsli.2020.34316.2928>
- Abdelrady, A. H. & Akram, H. (2022). An empirical study of class point tool application in enhancing EFL students' online learning satisfaction. *Systems*, 10(5), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/systems10050154>
- Abdulazeez, Y. Reppa, I. & Mok, Z. H. (2025). The experience of Arab international students in universities in the UK. *Journal of International Students*, 15(3), 221-236.
<https://doi.org/10.32674/9g5p2s86>
- Akram, H. & Li, S. (2024). Understanding the role of teacher-student relationships in students' online learning engagement: Mediating role of academic motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 131(4), 1415-1438. <https://doi.org/10.1177/00315125241248709>
- Alami, F. Ansarifar, M. & Akbari, S. (2020). From expectation to reality: an analysis of the quality gap between educational and research services from the viewpoints of university students in Tehran. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 12(2), 295-318. <https://sid.ir/paper/217988/en>
- Anderson, D. Johnson, R. & Training, E. (1998). *University autonomy in twenty countries* (Vol. 14). Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Arasteh, H. R., Sobhani-Nezhad, M. & Homaei, R. (2009). Students' evaluation of universities in Tehran in the era of globalization. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 14(4), 47-66. <https://sid.ir/paper/68090/en>
- Archambault, L. Leary, H. & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*, 57(3), 178-191.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2051513>

- Arslan, F. (2016). Satisfaction analysis of university students' economic and social relationships with the city: The Sivas Cumhuriyet University Sample. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 5(4), 1103-1120. <https://europub.co.uk/articles/-A-2661>
- Balloo, K. Pauli, R. & Worrell, M. (2017). Undergraduates' personal circumstances, expectations and reasons for attending university. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1373-1384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1099623>
- Bauder, H. Hannan, C. A. & Lujan, O. (2017). International experience in the academic field: Knowledge production, symbolic capital, and mobility fetishism. *Population, Space and Place*, 23(6), e2040.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/constructing-grounded-theory/book255601>
- Crisp, G. Palmer, E. Turnbull, D. Nettelbeck, T. et al. (2009). First year student expectations: Results from a university-wide student survey. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(1), 11-26. <https://doi.org/10.53761/1.6.1.3>
- Fraser, W. J. & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently? *South African Journal of Education*, 23(4), 254-260. <https://doi.org/10.4314/saje.v23i4.24943>
- Ghalamkari, M. Nourian, M. Masoudi-Nadoushan, E. & Noroozi, D. (2020). Validation of the components of doctoral students' expectation from higher education. *Journal of Studies in Learning and Instruction*, 11(2), 21-49. <https://sid.ir/paper/407031/en>
- Ghiasi Nodooshan, S. (2022). Analysis of students' desired and fulfilled expectations from the future of academic studies: Educational effectiveness for prosperous life. *International Journal of Educational Psychology*, 11(1), 1-29. <https://doi.org/10.17583/ijep.5073>
- Goh, C. E. Lim, L. Z. Müller, A. M. Wong, M. L. et al. (2022). When e-learning takes centre stage amid COVID-19: Dental educators' perspectives and their future impacts. *European Journal of Dental Education*, 26(3), 506-515. <https://doi.org/10.1111/eje.12727>
- Guevara Hidalgo, E. (2025). Impact of evaluation method shifts on student performance: an analysis of irregular improvement in passing percentages during COVID-19 at an Ecuadorian institution. *International Journal for Educational Integrity*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00179-y>
- Hassel, S. & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Front Psychol*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Işık, M. (2022). Expectations and level of satisfaction of university students from the higher education system. *International Journal of Educational Methodology*, 8(1), 163-178. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.163>
- Kandinko, C. B. & Mawer, M. (2013). Student Expectations and Perceptions of Higher Education. A study of UK higher education Commissioned by the Quality Assurance Agency. at: <https://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/People/Research/DL/QAARReport.pdf>
- Kwok, M. L. J. Kwong, R. & Wong, M. (2022). How to facilitate motivational regulation strategies: Perspectives on teacher humility and teacher-student relationship. *Computers & Education*, 191, 104645. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2022.104645>
- Li, J. & Che, W. (2022). Challenges and coping strategies of online learning for college students in the context of COVID-19: A survey of Chinese universities. *Sustainable Cities and Society*, 83, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.scs.2022.103958>

- Li, J. & Wang, R. (2024). Determining the role of innovative teaching practices, sustainable learning, and the adoption of e-learning tools in leveraging academic motivation for students' mental well-being. *BMC Psychol*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01639-3>
- Lowe, H. & Cook, A. (2003). Mind the gap: are students prepared for higher education?. *Journal of Further and Higher Education*, 27, 53–76. <https://doi.org/10.1080/03098770305629>
- Presley, A. Presley, T. & Blum, M. (2018). Sustainability and company attractiveness: A study of American college students entering the job market. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 9(4), 470-489. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-03-2017-0032>
- Priyadarshini, C. Banerjee, P. & Chhetri, P. (2021). Identifying dimensions of job search strategy: A validation of measurement scale. *Current Psychology*, 40(2), 655-664. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9984-6>
- Sarwar, S. Tara, A.N. Abid, M. N. & Dukhaykh, S. (2025). Teachers' academic motivation and student procrastination behaviour: mediating effects of emotion regulation and study habits. *BMC Psychol*, 13(52), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02352-5>
- Shirzad, Z. Rajaipour, S. & Mahram, B. (2022). Explaining the challenges of Iran's higher education system facing globalization (A Phenomenological Study). *Journal of Management and Planning in Educational System*, 15(1), 105-128. [Doi: 10.52547/MPES.15.1.105](https://doi.org/10.52547/MPES.15.1.105)
- Smith, K. & Hopkins, C. (2005). Great expectations sixth-formers' perceptions of teaching and learning in degree-level English. *Arts Human High Education*, 3, 304–318. <https://doi.org/10.1177/1474022205056173>
- Solgi, M. & Karimi, S. (2019). The Islamic Republic of Iran' s 2030 national document on education and women' s right to education. *The women and family cultural education*, 14(48), 7-37. <https://sid.ir/paper/262305/en>
- Tomlinson, A. Simpson, A. & Killingback, C. (2023). Student expectations of teaching and learning when starting university: a systematic review. *Journal of Further and Higher Education*, 47(8), 1054-1073. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2212242>
- Yu, Z. (2022). Sustaining student roles, digital literacy, learning achievements, and motivation in online learning environments during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(8), 1-14. https://ui.adsabs.harvard.edu/link_gateway/2022Sust...14.4388Y/doi:10.3390/su14084388

