

سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران:^{*} مطالعه موردی دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران

علیرضا پیروزان^۱، نعمت‌الله فاضلی^۲
(دریافت: ۹۷/۱۲/۱۹ - پذیرش: ۹۸/۵/۷)

چکیده

این پژوهش کسب سواد دانشگاهی را از منظر سه مؤلفه بنیادی آن، یعنی «نگارش دانشگاهی»، «خوانش دانشگاهی»، و «تفکر انتقادی» از طریق «مطالعه موردی» بررسی می‌کند. بر همین اساس، این پژوهش در پارادایمی کیفی، به دنبال کسب شناخت از کیفیت‌های آموزش سواد دانشگاهی و ارتقای آن میان دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده منتخب است. از این رو، نگارندگان کوشیده‌اند اطلاعات لازم و شاخص‌های برساننده سواد دانشگاهی را در وهله نخست از طریق ادبیات موضوعی تحقیق، گردآوری و سپس از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه با ده تن از استادان بررسی نمایند. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که گرچه استادان دانشکده بر اغلب قابلیت‌های مرتبط با سواد دانشگاهی دانشجویان اتفاق نظر دارند، در عین حال، تکالیف و وظایفی را که لازمه ارتقای حوزه محتوایی سواد دانشگاهی در میان دانشجویان است کمتر اختصاص می‌دهند و در نتیجه ارزیابی درستی در این باره از وضعیت دانشجویان خود ندارد. از همین رو دانشجویان جدیدالورود به دوره‌های کارشناسی، بازتاب کافی از استادان خود دریافت نمی‌کنند تا بر همان اساس به گفتمان دانشگاهی دست یابند.

کلیدواژه‌ها

سواد دانشگاهی، نگارش دانشگاهی، خوانش دانشگاهی، تفکر انتقادی.

* اقتباس از رساله دکترای علیرضا پیروزان با عنوان سواد دانشگاهی؛ شناخت چالش‌ها و راهبردهای توسعه آن در نظام آموزش عالی ایران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

۱. دانشجوی دکتری سیاست‌گذاری فرهنگی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (alirezapiroozan@yahoo.com) (نویسنده مسئول).

۲. دانشیار انسان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (nfazeli@hotmail.com).

مقدمه: شناخت سواد دانشگاهی

در سال ۱۹۶۵، پیتر بوردیو و همکارانش (Bourdieu et al., 1994) اثر برجسته گفتمان دانشگاهی: سوء تفاهم زبانی و قدرت استادی^۱ را منتشر کردند. در این اثر، نویسندگان به سه مفهوم اشاره دارند که بعدها از منظر سواد دانشگاهی و فعالیت موسع در این رشته بررسی شدند: (۱) نقشی که گفتمان دانشگاهی در آموزش عالی ایفا می کند؛ (۲) «سوء تفاهم زبانی» که از تنوع در معیارهای مرجع داوری ما ناشی می شود؛ و (۳) مفاهیم و پندارهای قدرت در محیط دانشگاهی چنان که بین دانشجو و استاد وجود دارد. بوردیو و همکارانش به دنبال پاسخ به تعدادی از پرسش های مربوط به میزانی بودند که آیا دانشجویان در حقیقت آنچه در کلاس درس گفته شده بود درک کرده اند و آیا پس زمینه اجتماعی در چنین فهم و درکی تأثیر داشته است یا نه. در نتیجه، در پژوهش آنان عواملی برجسته می شوند، به ویژه عواملی که به «سواد دانشگاهی» مربوط اند (Bourdieu et al., 1994: 4). جدا از این واقعیت که انتظارات استاد تاحدودی از توانایی های دانشجو متفاوت است، آنان اثبات می کنند که بسیاری از دانشجویان دانشگاه ها در فائق آمدن بر اقتضائات فنی و آموزشی جزمی شکل گرفته درخصوص استفاده از زبان ناتوان هستند، و نمی توانند اصطلاحاتی را که در سخنرانی ها می شنوند یا خودشان از آن ها استفاده می کنند، تعریف نمایند (Bourdieu et al., 1994: 4).

همچنین، فراهم آوردن حمایت لازم به منظور توسعه سواد دانشگاهی در میان دانشجویان مقطع کارشناسی، در ابتدا از طریق رویکردی موسوم به الگوی «مهارت های مطالعه» مشخص شد؛ به ویژه هنگامی که این الگو با نگارش دانشجویان ارتباط داشت (Lea & Street, 1998; Warren, 2002). الگوی مهارت های مطالعه بر این فرض استوار بود که دانشجویان به یادگیری مجموعه ای از مهارت ها نیاز دارند تا اطمینان یابند که از سواد دانشگاهی برخوردارند.

در ادامه، دیدگاه جامعه پذیری دانشگاهی در جنبش سواد دانشگاهی طلوعه دار شد؛ جنبشی که بر نیاز به فراهم آوردن یک زمینه یادگیری تأکید داشت و در آن، دانشجویان در یک «فرهنگ» جدید متعلق به آکادمی و نیز منابع این دیدگاه که در روان شناسی اجتماعی، انسان شناسی و آموزش و پرورش سازنده گرا قرار دارد، جامعه پذیر می شوند (Jones et al., 1999: xxi). این رویکرد، در حالی که هم به دانشجو به عنوان یادگیرنده و هم به زمینه فرهنگی، حساس تر بود، همچنان ناقص و معیوب تلقی می شد؛ زیرا به نظر

1. *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*

می‌رسید که این رویکرد فرض می‌کند آکادمی فرهنگی نسبتاً همگون است و هنجارها و شیوه‌های آن به منظور فراهم آوردن دسترسی به کل نهاد به سادگی در آن آموخته می‌شود (Jones et al., 1999: xxi).

پیشینه پژوهش

مفهوم «سواد دانشگاهی»، دست کم در دو دهه اخیر، در عرصه مطالعات دانشگاهی به طور جدی ظاهر شده است، اما ارائه تعریفی از آن مشکل است. بسیاری از متخصصان و پژوهشگران تعاریفی ارائه نموده‌اند. کرن (Kern, 2000: 40) انگاره سواد را به منظور شمول اموری بیش از صرف برخورداری از مهارت در خوانش و نگارش در نظر می‌گیرد و اظهار می‌دارد که درگیر شدن در فرایند همواره در حال توسعه به کارگیری خوانش و نگارش ابزارهای برای تفکر و یادگیری، و به منظور گسترش درک فرد از خود و جهان است.

باک (Bock, 1988: 24) در مقاله «سواد دانشگاهی در عمل» اظهار می‌کند که سواد دانشگاهی به عنوان یک مفهوم، در حال حاضر به طور مستحکمی تثبیت شده است. امروزه پژوهشگران از «سواد در دانشگاه»، به جای شیوه‌های سواد دانشگاهی، قابلیت‌های سواد دانشگاهی، اغلب نگارش و خوانش، و یا به جای اصطلاحاتی مانند گفتمان دانشگاهی و نظایر آن سخن می‌گویند.

فان دایک و وایدمن (Van Dyk & Weideman, 2004: 16-17) توصیفات مذکور سواد دانشگاهی را به تفصیل شرح می‌دهند؛ توصیفات کلی که به عنوان طرحی کلی برای آزمونی به منظور ارزیابی صلاحیت و کارایی آن تهیه شده‌اند و نیز به عنوان توانمندی‌های مختلف (قواعد)، بر برخورداری از سواد دانشگاهی دلالت دارند.

لیوویتز (Leibowitz, 2001: 2)، سواد دانشگاهی را مجموعه خاص فرهنگی از قواعد زبانی و گفتمانی متأثر از اشکال نوشتاری که اساساً و عمدتاً در نهادهای دانشگاهی به کار رفته است تعریف کرد؛ تعریفی که شامل مفاهیم فرهنگ و تمرکز بر نگارش به عنوان تأثیرات مسلط بر سواد دانشگاهی یک فرد است. همچنین در اثر لی و استریت (Lea & Street, 1998: 2) کاربردی‌ترین توصیف دیده می‌شود: شیوه‌های سواد دانشگاهی - خوانش و نگارش در درون رشته تحصیلی، که آن دسته از فرایندهای اساسی را تشکیل می‌دهند، به طوری که دانشجویان از طریق آن‌ها مطالب و موضوعات جدید را می‌آموزند و دانش خود را در مورد حوزه‌های نوین مطالعه توسعه می‌دهند.

در زمینه آموزش عالی ایران، مسئله برخورداری از سواد دانشگاهی عمدتاً از

دیدگاه چالش «نگارش» بحث و بررسی شده است. مصطفی حسرتی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای تجربی با عنوان «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی» نشان می‌دهد دانشگاه‌های ایران به نگارش دانشگاهی و هنجارهای آن به عنوان بخشی از فرهنگ رشته‌ای و دانشگاهی اهمیت نمی‌دهند. حسرتی مجموعه مصاحبه‌هایی با ۱۹ تن از استادان و دانشجویان دکتری در رشته‌های تحصیلی مختلف انجام می‌دهد تا جایگاه نگارش را در آن‌ها ارزیابی کند. وی در جمع‌بندی پژوهش یادشده (حسرتی، ۱۳۸۴) اظهار می‌دارد که به طور خلاصه، با توجه به داده‌های گردآوری شده در این تحقیق، تعداد کمی از استادان، دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود را به فعالیت‌های نگارشی وامی‌داشتند و از میان همین تعداد کم نیز تعداد چشمگیری نوشته‌های دانشجویان خود را بازبینی و نقد نمی‌کردند.

مطمئناً میزان و گستره «برخوردارانی دانشجویان از سواد دانشگاهی» در روشی پدید خواهد آمد که در آن، او می‌خواند، در آنچه خواننده است تأملی نقادانه می‌کند، و این تأمل انتقادی را در نگارش خود به کار می‌برد و سپس می‌تواند تفسیر نماید، جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نماید و شناخت و درکی جدید را ایجاد کند. این مسئله، چه به صورت صریح و چه به صورت ضمنی، باید در تمام فرایندهای ارزیابی در دانشگاه در نظر گرفته شود. با وجود این، اغلب نوعی از ارزیابی، که یادگیری طوطی‌وار (یادگیری سطحی) و تکرار و رونویسی اطلاعات و معلومات از سخنرانی‌ها و کتاب‌های درسی را ترغیب می‌نماید، وجود دارد که از هنجار و قواعد موجود در فضای دانشگاه‌هاست (Toohey, 1999: 14). چنین نوعی از ارزیابی، به طور مشابه، دانشجویان را به جست‌وجو و مطالبه ورود به یک جامعه گفتمانی جدید ترغیب نمی‌کند. درواقع، دانشجویان اغلب برای تقلید از استادان خود، به جای تعامل نقادانه با آن‌ها پاداش دریافت می‌کنند. به تعبیر رفیع‌پور (۱۳۸۱: ۱۷۴)، «نظام آموزشی ایران مبتنی بر آموزشی حفظی است، تا تفکر منطقی و تجزیه و تحلیل مسائل. این سیستم را نیز از طریق امتحانات مبتنی بر پرسش از ریزه‌کاری‌ها و جزئیات تا سرحد مچگیری و سنجش ندانسته‌های دانش‌آموزان اعمال می‌نماید». از دیدگاه او (۱۳۸۱: ۱۶۷)، تأکید بر آموزش حافظه‌محور (درواقع طوطی‌وار) در دانشگاه‌های ایران قادر نیست قوه خلاقیت دانشجویان را تحقق بخشد، زیرا لازمه شکوفایی استعدادها، «عمل» (از منظر رهیافت سواد دانشگاهی «شیوه‌ها» و «تمرین‌ها») است و تأکید دارد که نظام آموزشی زمانی خلاقیت‌پرور خواهد بود که مبتنی بر «عمل» باشد.

فاضلی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای موضوع «نوشتن» در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران را تبدیل به امری مسئله‌مند کرده است و ضمن تشریح «تشویش نوشتن» در بستر اجتماعی و معرفتی جامعه دانشگاهی ایران اظهار می‌دارد که آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی در هر کشوری ناگزیرند بر «سواد» یعنی مجموعه توانایی‌ها و قابلیت‌های خواندن، نوشتن و فهمیدن متن تکیه کنند و برای توسعه خود به «توسعه سواد» پردازند و در ادامه توضیح می‌دهد که «میزان توسعه یافتگی یا توسعه نیافتگی این علوم به میزان و وضعیت «سواد دانشگاهی» بستگی دارد. رشد و چگونگی هویت‌یابی افراد فعال در این رشته‌ها نیز به میزان و کیفیت سواد دانشگاهی‌شان «سواد دانشگاهی مؤثر و مولد» بستگی دارد. فاضلی (۱۳۹۷) همچنین در پژوهشی مسئله‌محور حول مسئله نوشتار و سواد دانشگاهی در ایران، رویکرد سواد دانشگاهی را به صورت رویکردی کارآمد و بدیل برای ارتقای نوشتار دانشگاهی در ایران معرفی می‌کند، و راهبردهایی را به منظور بهبود نوشتار دانشگاهی براساس رویکرد سواد دانشگاهی ارائه می‌دهد.

اما از منظر پژوهش حاضر، می‌توان دیدگاه لی و استریت را با ارجاع به «عناصر» سواد دانشگاهی (نگارش، خوانش، و تفکر انتقادی) که موفقیت دانشگاهی را ترویج می‌کنند توسعه داد. هر سه این موارد، عناصر اصلی و بنیادی سواد دانشگاهی است و در مورد «تفکر انتقادی» که جزء بنیادین آن «عادات ذهنی» است، می‌توان قابلیت‌هایی نظیر «استماع و تکلم در گفتمان دانشگاهی» را به عنوان اجزای شکل‌دهنده آن و به طور هم‌زمان متأثر از آن دانست. در واقع، ارجاع تفکر انتقادی به عادات ذهنی از اثر کوستا و کالیک (Costa & Kallick, 2001: 1) سرچشمه می‌گیرد که اظهار می‌دارند یک «عادت ذهنی» به «برخورداری از سرشت و گرایشی به سمت رفتار هوشمندانه هنگام مواجهه با مشکلاتی که پاسخ‌ها به آن‌ها بلافاصله شناخته شده نیست» ارجاع دارد. چنین عاداتی عبارت‌اند از: تداوم، شنیدار توأم با درک و همدلی، و انعطاف‌پذیر اندیشیدن که برای موفقیت دانشجو اهمیت دارند.

بیان مسئله و ضرورت پژوهش

همان‌طور که آمد، مفهوم «سواد دانشگاه» در پاسخ به مسئله چگونگی ارتقای سوادآموزی دانشجویان، به ویژه طی دو دهه گذشته، مطالعه روزافزون محافل دانشگاهی جهان بوده است. این در حالی است که مفهوم سواد دانشگاهی تاکنون در نظام آموزش عالی ایران

بررسی نشده و پژوهشی در خصوص آن صورت نگرفته است. از آنجا که امروزه برخورداری از «سواد دانشگاهی»، مهم‌ترین عامل و شرط اصلی در موفقیت تحصیلی و دانشگاهی دانشجویان در نظام آموزش عالی جوامع توسعه یافته محسوب می‌شود، اهمیت و ضرورت پرداختن به این موضوع از دیدگاه «پژوهش آموزشی» و در نتیجه کسب نظرات، تفاسیر و عملکرد استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها محرز است. با این حال، تاکنون مطالعه‌ای برای کشف تجربه‌های خاص آن‌ها در این باره به عمل نیامده است. هدف اصلی ما در این مقاله، معطوف به جنبه‌های کاربردی سواد دانشگاهی به عنوان رهیافتی است که قصد دارد به مشکلات یادگیری دانشجویان و کسب سواد دانشگاهی از منظر «آموزش» استادان و مدرسان دانشگاه بپردازد. لذا علی‌رغم آنچه پیش‌تر در مورد ابهام در تعاریف و اختلاف نظرها و دیدگاه‌ها در خصوص سواد دانشگاهی آمد، براساس ادبیات نظری مربوط، در وهله نخست، به تعریفی مقبول، ملموس و عملیاتی از این مفهوم نیاز خواهیم داشت. در این پژوهش، سواد دانشگاهی در تعریفی جامع به لحاظ کاربردی و عملیاتی این گونه تعریف می‌شود: «دستیابی به قواعد گفتمان دانشگاهی از طریق قابلیت‌های تفکیک‌ناپذیر در روش‌های نگارش، خوانش، و تفکر انتقادی که موفقیت دانشگاهی را ترویج می‌نماید». بنابراین، هدف اصلی این مطالعه، شناخت و درکی تجربی و عملیاتی از طریق بررسی دیدگاه‌ها، تجارب، و عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشکده منتخب این پژوهش (دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران) است، به طوری که درک عمیقی از چگونگی کسب سواد دانشگاهی از منظر آموزشی (آموزش و تدریس استادان) برای دانشجویان در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی جاری حاصل شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر، کسب سواد دانشگاهی را از منظر سه مؤلفه بنیادی آن، یعنی «نگارش دانشگاهی»، «خوانش دانشگاهی»، و «تفکر انتقادی» از طریق «مطالعه موردی» دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران بررسی می‌کند؛ بر همین اساس - در پارادیمی کیفی و با رویکردی استقرایی که وجه مشخصه مطالعات موردی است - هدف این پژوهش شناخت کیفیت‌های آموزش سواد دانشگاهی و ارتقای آن میان دانشجویان مقطع کارشناسی دانشکده منتخب است. از این رو، نگارندگان کوشیدند تا اطلاعات لازم و شاخص‌های برساننده سواد دانشگاهی را در وهله نخست از طریق ادبیات موضوعی تحقیق گردآوری و سپس از

طریق طراحی پرسش‌نامه و مصاحبه با ۱۰ تن از استادان بررسی کنند. کلیه پژوهش‌هایی (کاربردی و عملیاتی) که تا به امروز در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته در خصوص «سواد دانشگاهی» صورت پذیرفته، به روش کیفی، و با رویکرد مطالعه موردی بوده است. این روش از طریق مصاحبه حضوری و یا تکمیل پرسش‌نامه (انتخابی و تشریحی) - با طرح پرسش‌هایی به شیوه یک مصاحبه عمیق با استادان و مدرسان دانشگاه یا دانشجویان، و یا هر دو گروه - اجرا شد. گروه هدف نیز بر مبنای رویکرد پژوهش که آموزشی یا مبتنی بر یادگیری است، تعیین می‌گردد. رویکرد ما در پژوهش حاضر، آموزشی است و در نتیجه گروه هدف متشکل از جامعه استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب این پژوهش (حقوق و علوم سیاسی) خواهد بود.

یافته‌های پژوهش

سواد دانشگاهی در سه حوزه محتوایی اصلی، نگارش دانشگاهی، خوانش دانشگاهی، و تفکر انتقادی تعریف می‌شود و شاخص‌های ارزیابی آن نیز بر حسب کسب مهارت‌ها در این حوزه‌ها حاصل می‌گردد. دستیابی به دیدگاه‌ها و عقاید استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب - که به‌طور منظم به آموزش دانشجویان سال اول دانشکده منتخب می‌پردازند و به عنوان صاحب‌نظرانی که به‌طور مستقیم و از نزدیک با مسئله سوادآموزی دانشجویان در دانشگاه در تعامل هستند - درخصوص توانایی دانشجویان خود در کسب سواد دانشگاهی (نگارش دانشگاهی، خوانش دانشگاهی، و تفکر انتقادی) از یافته‌های پژوهش است که در سه محور اصلی قابل جمع‌بندی است: ۱) چه انتظاراتی از نگارش دانشگاهی، خوانش دانشگاهی، و تفکر انتقادی دانشجویان خود دارند؛ ۲) چگونه و تا چه اندازه دانشجویان خود را برای وظایف و تکالیف مقرر شده آماده می‌یابند؛ و ۳) دانشجویان چگونه می‌توانند این مهارت‌ها، تجارب، یا قابلیت‌ها را کسب نمایند (برای مثال، قبل از ورود به دانشگاه، به عنوان بخشی از آموزش برنامه درسی، و یا از طریق منابع یا مراجع بیرونی). در ادامه، هر سه محور از دیدگاه استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب بررسی می‌شود.

۱. سواد دانشگاهی از منظر نگارش دانشگاهی

استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب، به آگاهی از دو ویژگی بنیادین نگارش

دانشگاهی اشاره نموده‌اند: ۱) نگارش به عنوان فرایندی تکرارپذیر و متناوب و ۲) نگارش به عنوان روشی برای یادگیری. از منظر ویژگی اول، آنان معتقدند نگارش فرایندی پیچیده و مجموعه‌ای از فعالیت‌های: ابداع، تهیه و تنظیم پیش‌نویس، اصلاح و بازبینی، و ویرایش است. با وجود این، این فعالیت‌ها تکرارپذیر و متناوب‌اند و خطی نیستند؛ بدین معنا که نویسندگان، در مدت زمان نگارش، این فعالیت‌ها را بارها و در مراحل مجزا انجام می‌دهند. بنابراین، از دانشجویان انتظار می‌رود فرضیه خود را بازنگری کنند، نکات و یا استدلال‌هایی بیشتر را لحاظ نمایند و همان‌طور که می‌نویسند نوشتار خود را تغییر بدهند و بازسازی نمایند و از آنجا که چنین فعالیت مکرر و متناوبی، معمولاً به خارج از کلاس درس مربوط است، باید اثری تحویل دهند که به‌دقت بازنگری، اصلاح و ویرایش شده باشد؛ دانشجویانی که پیش‌تر و در پایان دوران آموزش متوسطه خود، این فرایند اشنانویسی را درونی کرده‌اند، برای تکالیف نگارش دانشگاهی به‌طور مناسبی آماده خواهند بود. از منظر ویژگی دوم و به‌طور هم‌زمان، نگارش فی‌نفسه بخشی از فرایند یادگیری است؛ زیرا نگارش در مورد موضوع مورد مطالعه تا حد زیادی درک دانشجویان را تقویت می‌کند و ارتقا می‌دهد و در نتیجه، استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده می‌توانند آثار مکتوب دانشجویان را به عنوان ابزاری برای سنجش سطح درک آنان از مطالب درسی به کار گیرند؛ یعنی می‌توانند از طریق نگارش دانشجویان، توانمندی آنان را در توسعه تفکر و فهم، و توانایی‌شان را در ابراز تفکر خود-به‌وضوح، دقت، جذابیت، و همین‌طور قاطعیت و قانع‌کنندگی- قضاوت کنند.

۹ تن از استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب این مطالعه اذعان داشتند که در هر صورت در طول آموزش خود، تکالیف نوشتاری را برای دانشجویان خود در نظر می‌گیرند و ۷ تن از آنان که غالباً واحدهای درسی مربوط به سال اول را تدریس می‌کنند، ابراز داشتند تنها بخشی از مهارت‌های عمومی نگارش را که برای طیف گسترده‌ای از واحدهای درسی مفید و کاربردی است، به‌طور نسبی به دانشجویان خود آموزش می‌دهند. با این حال، همگی آنان اتفاق نظر دارند که دانشجویان به نوشتن نیاز دارند تا ایده‌های جدید را کشف کنند و بیاموزند، با استفاده از متون علاوه بر تجارب یا مشاهدات گذشته ایده‌هایی برای نوشتن تولید کنند، برای بهبود تمرکز، تقویت، و سازمان‌دهی نوشتار خود اقدام به بازنگری و اصلاح آن کنند، و برای برطرف کردن اشتباهات در دستور زبان و املا، به ویرایش، نمونه‌خوانی و غلط‌گیری نوشتار خود پردازند.

استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب در این مطالعه از دانشجویان می‌خواهند مقالاتی بنویسند که در نگارش آن‌ها این موارد لحاظ شده باشد: تحلیل انتقادی از ایده‌ها یا از استدلال‌های دیگران، خلاصه‌سازی و جمع‌بندی ایده‌ها یا اطلاعات موجود در یک متن، تلفیق ایده‌ها از چندین منبع، و ارائه گزارش واقعیت‌ها و یا روایت رویدادها؛ گرچه اغلب آنان معتقدند که دانشجویان به‌ندرت در این زمینه‌ها مهارت‌های لازم را دارند، برای بسیاری از این تکالیف، باید موارد زیر را به‌طور مؤثر انجام دهند: (۱) فرضیه‌ای مؤثر تولید نمایند؛ (۲) فرضیه خود را به‌طور مستدل و متقاعدکننده‌ای با مثال‌هایی که به‌طور مناسبی انتخاب شده‌اند، دلایل صحیح و معتبر، و استدلال‌های منطقی توسعه دهند؛ و (۳) نگارششان فراتر از الگوهای کلیشه‌ای و تکراری ساختارمند باشد، به گونه‌ای که مانع از بررسی انتقادی موضوع و مطالب نباشد. همچنین هنگام پژوهش در سطح دانشگاه، توانمندی‌های نگارشی و بلاغی مذکور را برای توسعه و تأیید نظرات و نتیجه‌گیری‌های خود به کار گیرند. بدین منظور، آنان باید بتوانند: (۱) از فهرست کتابخانه و اینترنت برای یافتن منابع مربوط استفاده کنند؛ (۲) به ارزیابی انتقادی از اعتبار و ارزش مطالب پژوهشی یافت شده بپردازند؛ و (۳) مستندسازی صحیحی از مطالب پژوهش خود داشته باشند.

همچنین، آنان اشاره نموده‌اند که دانشجویان باید به‌طور هم‌زمان مراقبت لازم را از زبان مورد استفاده خود به عمل آورند؛ به عبارتی، برای انتقال ایده‌های خود به‌طور واضح و مؤثر، از ساختارهای متنوع جمله استفاده کنند، واژگان مناسب را برای مخاطبان دانشگاهی برگزینند، و مقالاتی تکمیل شده، آراسته و ویرایش شده تولید نمایند که از قواعد دستور زبان، به کارگیری درست علائم سجاوندی، و املاهای فارسی معیار متابعت می‌کنند و نسبتاً عاری از خطا هستند. بدین ترتیب، آنان بر قابلیت و مهارت دانشجویان در قواعد زبانی ذیل تأکید دارند: (۱) به کارگیری روش‌ها و قواعد نگارش متناسب با رشته تحصیلی، (۲) به کارگیری واژگان مناسب برای اثری در سطح دانشگاهی و رشته تحصیلی، (۳) به کارگیری دستور زبان صحیح، نقطه‌گذاری و علائم سجاوندی، و (۴) املاهای درست و دقیق. داده‌های این انتظارات نشان می‌دهد که هم توانمندی‌های بلاغی و هم مهارت‌های ویراستاری برای نویسندگان دانشگاهی به‌منظور موفقیت در وظایف نوشتاری اختصاص یافته، ضروری و نمایانگر ماهیت پیچیده نگارش است که در این امر، نویسندگان باید هم از راهبردهای بلاغی و هم از قواعد زبانی برای طیف گسترده‌ای از تکالیف نوشتاری بهره گیرند. اما، از سویی، داده‌های حاصل از پرسش‌نامه پژوهش نشان می‌دهند که دانشجویان

جدیدالورود به طور مناسبی برای مقتضیات بلاغی تکالیف نگارش دانشگاهی آماده نشده‌اند. در واقع، پاسخ‌های استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب، نوعی بی‌تناسبی و ناهماهنگی بین آماده‌سازی دانشجویان و توانمندی‌های مورد نیاز برای انجام تکالیف نگارش دانشگاهی را نشان می‌دهد؛ زیرا آنان عموماً معتقدند که اغلب دانشجویان در این زمینه‌ها برای نگارش با مشکل مواجه‌اند: (۱) به کارگیری یک الگوی سازمان‌دهی مناسب مطالب، (۲) به کارگیری ساختار، قالب یا قواعد تعیین‌شده رشته تحصیلی، (۳) توسعه نظریه‌ای با شواهد یا مدارک کافی و مناسب، (۴) به کارگیری روش‌های مناسب پژوهش، (۵) درک هدف تکلیف تعیین شده. از سوی دیگر، به باور آنان، دانشجویان به توانمندی‌های بلاغی و ویراستاری مناسب و مورد انتظار استادان خود مجهز نیستند. نتایج پرسش‌نامه‌ها نشان می‌دهد که استادان، بیش از نیمی از دانشجویان خود را ناتوان از تولید مقاله‌های نسبتاً عاری از خطاهای زبانی یافته‌اند؛ هرچند تخمین زده‌اند که اغلب دانشجویانشان قادر به املا صحیح و دقیق واژگان و ترکیبات هستند، و تنها نیمی از آنان توانایی استفاده درست از دستور زبان و علائم سجاوندی و یا به کارگیری واژگان مناسب را داشته‌اند.

همان‌طور که در مقدمه آمد، نگرانی بنیادینی درخصوص زوال مهارت‌های نوشتاری دانشجویان مشاهده می‌شود که مستقیماً بر تجربه کسب سواد دانشگاهی آنان تأثیر می‌گذارد. پاسخ‌های مزبور درخصوص توانمندی‌های بلاغی و ویراستاری دانشجویان نیز منعکس‌کننده نگرانی‌های استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده در مورد تنزل توانایی دانشجویان در نگارش است؛ اگرچه مجموعاً و با در نظر گرفتن سه عنصر اساسی دخیل در بهبود توانمندی‌های نگارشی دانشجویان، بیشتر آنان معتقدند که توانمندی نگارش دانشجویان، از هنگامی که برای نخستین بار آموزش دانشجویان جدیدالورود را آغاز نمودند، در مجموع، بهبود یافته و برخی معتقدند در همان حد سابق باقی مانده، و معدودی نیز اعلام داشته‌اند که کیفیت این توانمندی آنان تنزل یافته است. گفتنی است آن دسته از استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده مذکور که سابقه سنوات تدریس بیشتری داشتند، تنزل در توانایی نوشتاری دانشجویان را بیشتر مشاهده کرده‌اند؛ در هر صورت، توانمندی‌های ویراستاری و بلاغی دانشجویان، از جمله توجه و دغدغه‌های بیشتر آنان است.

از سوی دیگر، دانشجویان باید بدانند چه انواعی از نگارش را ارائه دهند. در تحلیل پاسخ‌های استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب به این پرسش، باید متذکر شد به این دلیل که دانشجویان جدیدالورود معمولاً باید واحدهای درسی آموزش عمومی

(پیش‌نیاز یا مقدماتی) لازم را بگذرانند، تکالیف نوشتاری نیز بر حسب برنامه درسی و آموزشی متغیر است. همچنین، اهمیت نگارش برای هر درس، به‌طور گسترده، متغیر است؛ در کلاس‌های دروس تخصصی رشته تحصیلی، به‌طور متوسط حداقل یک‌پنجم از نمره پایان‌ترم برنامه درسی براساس نگارش در خارج از کلاس درس است و برخی از استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده به دلیل ماهیت برنامه درسی مورد نظر، چندان بر نگارش تأکید ندارند. در تفاسیر روایی، آنان معتقدند که مشکلات دانشجویان در تفکر انتقادی و خلاقانه و مهارت‌های نوشتاری عموماً ضعیف، مانع از انجام موفقیت‌آمیز تکالیف نوشتاری، به ویژه تکالیف چالش‌برانگیزتر می‌شود. استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده در پاسخ به پرسش‌نامه کاربردی این پژوهش، تأکید کرده‌اند که دانشجویان به‌منظور پاسخگویی به تکالیف نوشتاری چالش‌برانگیز که مقتضی «تفکر انتقادی» است، آماده نیستند. از این رو با توجه به پاسخ‌های ارائه شده، آموزش نگارش را در این حوزه‌ها ارائه می‌نمایند: الف) نگارش مقالات استدلالی (شامل تحلیل اطلاعات و یا استدلال‌ها)، ب) تلفیق اطلاعات از چندین منبع، ج) نگارش مقالات پژوهشی، و د) ارزیابی آثار دیگران.

در قیاس با آنچه در بالا ذکر شد، تعداد نسبتاً کمی از استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده که دروس تخصصی رشته‌های تحصیلی مورد نظر را تدریس می‌کنند، حمایت آموزشی در حوزه‌های فوق‌الاشاره را ارائه می‌نمایند. از میان آنان تنها سه تن اظهار داشته‌اند که فن استدلال یا پژوهش را به دانشجویان خود آموزش می‌دهند. بر مبنای پاسخ‌های دریافتی، اغلب دانشجویان که برای نخستین بار در برنامه درسی استادان حضور می‌یابند با هیچ‌یک از وظایف نوشتاری مورد انتظار آشنا و یا تقویت نشده‌اند، و این در حالی است که بیشتر استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده نیز چنین آموزش‌هایی را به دانشجویان خود ارائه نمی‌کنند.

۲. سواد دانشگاهی از منظر خوانش دانشگاهی

خوانش دانشگاهی، مکرراً به منزله مهم‌ترین و معنادارترین عامل موفقیت دانشجویان در کلاس‌های درس دانشگاه شناخته شده و دارای سه قابلیت اساسی است: ۱) خوانش برای درک و حفظ ادبیات نظری، ۲) خوانش برای درک عمیق، و ۳) خوانش برای تجزیه و تحلیل، و تعامل با متن. طبق شواهد، دانشجویان جدیدالورود در سال اول مشکلات خوانش را تجربه می‌کنند. ۷ تن از استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب معتقدند که

فقدان مهارت‌های خوانش تحلیلی منجر به عدم موفقیت دانشجویان در یک درس می‌شود. با وجود این و از منظر تکالیف در نظر گرفته شده از سوی استادان برای دانشجویان، تقریباً بیشتر آنان تکالیف خوانش متنوعی برای دانشجویان خود را در نظر نمی‌گیرند. در واقع، تعداد کمی از اساتید خوانش صحیح و اصولی را به دانشجویان خود آموزش می‌دهند یا راهبرد آن را به صراحت بیان می‌دارند و یا به ندرت آن خوانش را تغییر می‌دهند و با خوانشی دیگر جایگزین می‌کنند تا به میزان توانمندی‌های دانشجویان خود واکنش نشان داده باشند. لذا از منظر پژوهش آموزشی باید متذکر شد که غفلت استادان و اعضای هیئت علمی به کم‌کاری و عدم جدیت دانشجویان منجر می‌گردد تا آنجا که تحصیل دانش در نظام آموزش عالی ایران به وضعیت معروف «شب امتحانی» و خوانش جزوه محدود و قدیمی یک استاد دانشگاه منتهی می‌شود که همان اطلاعات بسیار محدود و پراکنده نیز به سرعت و حتی مدتی کوتاه پس از برگزاری آزمون به دست فراموشی سپرده خواهد شد. در پرسش‌نامه کاربردی این پژوهش دیده می‌شود پاسخ‌دهندگان همگی هم‌رأی هستند که دانشجویان برای هیچ‌یک از وظایف و مهارت‌های خوانش انتقادی در سطح دانشگاه آماده نیستند. درباره یکی از دلایل می‌توان گفت برخی از استادان خوانش را به برنامه درسی خود معطوف می‌کنند؛ در این تکالیف فرض می‌شود که دانشجویان (به‌خصوص دانشجویان جدیدالورود)، خوانندگانی با مهارت و کنجکاوند و بر همین اساس، انتظار می‌رود که این خوانش به‌طور مستقل، خارج از کار کلاسی دانشجویان رخ دهد، و یا دانشجویان به شیوه‌های مورد نیاز خوانش تسلط داشته باشند.

۳. سواد دانشگاهی از منظر تفکر انتقادی

برای عملیاتی کردن مفهوم «تفکر انتقادی»، مسئله «عادات ذهنی» دانشجویان مطرح می‌شود. این مسئله از طریق دو زیرشاخه اصلی، یعنی قابلیت‌های «استماع در کلاس درس» و نحوه «تکلم دانشگاهی» به مثابه عوامل آن معرفی گردید. این عوامل از یک سو «عادات ذهنی» و در نتیجه «تفکر انتقادی» دانشجویان را شکل می‌دهند، و از سوی دیگر از آن تأثیر می‌پذیرند. استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده مورد نظر برای شناسایی توانمندی‌های مرتبط با موفقیت دانشگاهی، عوامل قابلیت استماع، مشارکت در مباحث، و تکلم گفتمان دانشگاهی به معنای بیان قابل فهم و درک را مهم دانستند. برای مشارکت کامل در مباحث و مناظرات فکری، توانایی تکلم و بیان واضح و به‌کارگیری واژگان تخصصی رشته

تحصیلی ضروری است و آنچه توانمندی‌های خاص در «استماع» و «تکلم دانشگاهی» را ایجاد می‌نماید، مؤلفه‌های محتوایی سواد دانشگاهی است. برای مثال، انتظار می‌رود دانشجویان قضاوت‌هایی ماهرانه درباره‌ی ارتباطات شفاهی در کلاس درس را جمع‌بندی و به‌وضوح بیان نمایند، بتوانند به‌طور متمرکز و منسجم در کلاس درس سخنرانی و از لحن و واژگان متناسب با مخاطبان و اهداف دانشگاهی استفاده کنند و سرانجام، با تسلط بر قواعد زبان فارسی صحبت کنند. اگر به‌ضرورت این توانمندی‌ها - در سال‌های پیش از فارغ‌التحصیلی از مقطع متوسطه - توجه شود، دانشجویان جدیدالورود با کمبود قابلیت استماع و تکلم دانشگاهی مواجه نخواهند شد و در انجام امور زیر موفق خواهند بود: (۱) توجه به راهنمایی‌ها و دستورالعمل‌های وضع‌شده برای انجام دادن تکالیف؛ (۲) استماع درس، و به‌طور هم‌زمان یادداشت‌برداری که خود از سه طریق حاصل می‌شود: شناسایی ایده‌های اصلی، شناسایی ایده‌های تبعی و فرعی، و تمییز دادن نظرات و تفاسیر توضیح‌دهنده، شواهد جانبی و پشتیبان و شواهدی که در تضاد یا تناقض با فرضیه یا نظریه است؛ (۳) حفظ کردن اطلاعات با استماع دروس در کلاس؛ (۴) ایفای نقش‌های گوناگون در مباحثات گروهی دانشجویی؛ (۵) مشارکت در مباحث کلاس درس از طریق سؤال کردن به‌منظور شفاف‌سازی، طرح پرسش‌های خود به‌طور واضح و شفاف و سؤال از چگونگی ارتباط میان نظرات و تفاسیر با جریان ایده‌های مورد نظر.

بنابراین، قابلیت‌های یادشده در استماع و تکلم در گفتمان دانشگاهی برای دانشجویان بسیار مهم است و با خوانش و نگارش دانشگاهی ارتباط مستقیمی دارد. مهارت‌های شنیداری و گفتاری در گفتمان دانشگاهی، دانشجویان را قادر می‌سازد در آموزش خود مشارکت نمایند. این موضوع را ذیل سه قضیه اصلی و یک قضیه تبعی می‌توان بررسی کرد؛ اول آنکه بسیاری از فعالیت‌های دانشگاهی دانشجویان مستلزم آن است که در سخنرانی‌ها و مباحث کلاس‌های درس شنوندگانی دقیق و نکته‌سنج باشند و بین نکات مهم و مثال‌های توضیح‌دهنده، تمایزات نقادانه قائل شوند؛ دوم آنکه، عادات ذهنی مورد انتظار از دانشجویان - کنجکاوی، جسارت، مشارکت در مباحث فکری - مبتنی بر توانایی‌شان در بیان و انتقال عقاید و ایده‌های خود به‌طور واضح و نیز استماع دیدگاه‌های متفاوت و واکنش محترمانه به آن‌ها باشد؛ سوم اینکه، دانشجویان در حمایت و دفاع از خود به دنبال شفاف‌سازی مطالب باشند، سؤال و درخواست راهنمایی کنند؛ چهارم که بیشترین اهمیت را دارد، مشارکت دانشجویان است و این منعکس‌کننده اهداف نظام

آموزش عالی ایران به منظور آماده‌سازی یک شهروند تحصیل کرده برای شکل‌دهی به جامعه مدنی در کشور خواهد بود.

قابلیت در نگارش، خوانش، استماع و تکلم در گفتمان دانشگاهی، متضمن ارزیابی گرایش‌های فکری از سوی استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب - که دانشجویان جدیدالورود به مقطع کارشناسی را آموزش می‌دهند - است. همان‌طور که آنان اظهار داشته‌اند، دسته‌ای از عادات ذهنی فکری برای موفقیت دانشجویان اهمیت زیادی دارد. استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب عنوان‌های «مهم تا بسیار مهم» یا «کم‌اهمیت تا بی‌اهمیت» را در کلاس‌های درس و رشته تحصیلی دانشگاهی خود تشخیص داده‌اند. از این منظر، دانشجویان دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزش عالی باید با شیوه‌های فکری گسترده (آزمودن انگاره‌های جدید، در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران و احترام به آن دیدگاه‌ها، تولید فرضیه، کنجکاوی و طرح پرسش‌های برانگیزاننده، با آگاهی از خود و دیگران قرائت کنند؛ مشاهده دقیق جهان مادی، شرکت در مباحث فکری، پذیرش مشتاقانه دستور و راهنمایی‌های استادان و سرانجام، به چالش کشاندن باورهای شخصی خود) تعامل برقرار کنند. همچنین، آنان اشاره کرده‌اند که موارد زیر در تسهیل یادگیری دانشجویان مؤثر است و آنان باید قادر به انجام آن‌ها باشند: آمادگی و حضور در کلاس درس، وقت‌شناسی در ارائه تکالیف، کمک به فرایند مباحث جاری در کلاس درس با اشتیاق، طرح پرسش برای شفاف‌سازی مطالب درسی، توجه در کلاس درس، و جست‌وجو و پیگیری کمک اضافی در صورت نیاز.

از آنجا که «تفکر انتقادی»، به‌طور کلی، به مجموعه‌ای از عادات و فرایندهای شناختی اشاره دارد؛ بنابراین، متفکران انتقادی به‌صورت مکرر و متناوب در تعامل با پرسشگری کنجکاوانه و کاوشگرانه، تجزیه و تحلیل دقیق، تلفیق ابتکاری، و ارزیابی ایده‌ها هستند. این توانمندی فکری را می‌توان از طریق تلاش و آموزش به دست آورد و برای موفقیت در تمامی رشته‌های تحصیلی دانشگاهی بسیار مهم و حیاتی است. هرچند معیارهای محتوایی سواد دانشگاهی از دانشجویان، تشخیص، توصیف و تشریح، مقایسه یا تمایز، پیگیری، توضیح، تحلیل، تفسیر، و ارزیابی را مطالبه می‌کند، در اغلب موارد، دانشجویان این توانمندی‌ها را بر پایه مهارت‌های والاتر تفکر انتقادی بنا نمی‌نهند. ۶ تن از پاسخ‌دهندگان به پرسش‌نامه پژوهش بیان کردند که «توانایی دانشجویان در فائق آمدن بر فعالیت تحلیلی پیچیده» طی دوره تدریسان تنزل یافته است، به طوری که طی خدمتشان

افزایش می‌یابد. گرچه پاسخ‌ها بیانگر علل چنین برداشت‌هایی نیست، اما هر چه باشد، آنان خواستار بررسی آن هستند. یکی از پاسخ‌دهندگان، دلایل این تنزل را «کم‌عمق بودن فرایندهای فکری دانشجویان» می‌داند؛ این مورد ممکن است به‌طور وسیع وجه مشخصه جنبه‌های فرهنگ دانشگاهی ما باشد، اما وجه مشخصه فرهنگی دانشگاهی - که برای عادات ذهنی انعکاسی در مورد نگارش، خوانش، و تفکر انتقادی ارزش قائل می‌شود - نیست. در حقیقت، اگر دانشجویان نمی‌توانند به خوبی بنویسند، شواهدی دال بر اینکه می‌توانند به خوبی بیندیشند نیز وجود ندارد. در نتیجه، آنچه اهمیت بسزایی دارد، این است که «تفکر تحلیلی» را باید آموزش داد و دانشجویان باید ترغیب شوند تا این توانمندی‌های تحلیلی را در تلاش‌های شخصی خود به کار گیرند، همان‌طور که در مورد آثار مکتوب دیگران نیز انجام می‌دهند. دانشجویانی که توانمندی‌هایشان در خوانش و تفکر انتقادی، آنان را قادر به درک یک استدلال در متن فرد دیگری می‌کند، در نتیجه می‌توانند در مقالات شخصی خود نیز استدلال کنند و سپس آن را توسعه دهند؛ دانشجویانی که متنی را به چالش می‌کشند و در آن تردید می‌کنند، به احتمال زیاد بر ادعاهای خود نیز تردید می‌کنند و آن را مورد سؤال قرار می‌دهند.

از منظر پیوند میان تجربیات خوانش و نگارش با «تفکر انتقادی» نیز در وهله نخست باید متذکر شد که هیچ کس منکر پیوند بین خوانش و نگارش با شکل‌گیری تفکر انتقادی در ذهنیت دانشجویان نیست. از آنجا که نویسندگان توانمند به احتمال زیاد خوانندگان دقیقی هستند و نگارش دانشگاهی نیز منعکس‌کننده خوانش بیشتر و دقیق‌تر است؛ در نتیجه، متعاقب آن استادان و اعضای هیئت علمی آن دانشکده از دانشجویان انتظار دارند در نگارش شخصی خود از آن اشکال و راهبردهای بیان نگارشی تقلید نمایند که در خوانش‌های مقرر شده با آن‌ها مواجه می‌شوند. دانشجویان، همانند نویسندگانی که آثار آنان را قرائت می‌کنند، باید نظریه یا دیدگاهی را به‌وضوح بیان و شواهد آن را شناسایی و نیز ارزیابی کنند تا بتوانند از آن نظریه یا دیدگاه حمایت کرده، یا آن را به چالش بکشند؛ در حالی که به طرز بیان و عبارات، نحو، و سازمان‌دهی جملات و مطالب توجه دقیق دارند. همچنین، این انتظار وجود دارد که دانشجویان درک کنند که نگارش شکلی از تفکر است و تقویت استدلال‌ها و تلفیق ایده‌ها تکیه‌گاه اصلی تجارب نگارش دانشگاهی آنان خواهد بود.

از منظر رهیافت سواد دانشگاهی، دانشجویان باید «متفکرانه و نقادانه» مطالعه و

شواهدی را عرضه نمایند که تفاسیر را خلق و از آن‌ها پشتیبانی می‌کند، پیوندها را برقرار می‌سازد و راهبردهای نگارش و عناصر نوشتن را ارزیابی می‌کند. از دیدگاه استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده، بسیاری از دانشجویان به واسطه این چالش‌ها، به‌ویژه در وظایفی که نیازمند مهارت‌ها هم در خوانش و هم در نگارش است، مرعوب، مشوش و مضطرب به نظر می‌رسند. بنابراین، مطابق پاسخ‌های آنان تنها بیش از نیمی از دانشجویان از آمادگی لازم به‌منظور ارائه جمع‌بندی یا خلاصه‌های مختصری از قرائت‌هایشان برخوردارند؛ همچنین همین تعداد از آنان آماده تلفیق اطلاعات از چندین منبع هستند و تنها معدودی می‌توانند اطلاعات و یا استدلال‌ها را براساس خوانش خود تحلیل کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه در وهله نخست از این پژوهش برمی‌آید این است که سواد دانشگاهی باید در سطوح مختلف حوزه‌های محتوایی بررسی، تحلیل و ارزیابی شود. تمامی عناصر محتوایی سواد دانشگاهی مورد بحث در این مقاله از دانشجویان جدیدالورود به دانشگاه در تمامی رشته‌های تحصیلی مورد انتظار است. بنابراین، این قابلیت‌ها باید در هر یک از حوزه‌های محتوایی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور توسعه یابند. نتایج این پژوهش نشان داد که گرچه استادان و اعضای هیئت علمی آن دانشکده بر اغلب قابلیت‌های مرتبط با سواد دانشگاهی دانشجویان اتفاق نظر دارند، اما به تکالیف و وظایف مقرر که لازمه ارتقای حوزه محتوایی سواد دانشگاهی (نگارش دانشگاهی، خوانش دانشگاهی، تفکر انتقادی) است کمتر توجه دارند و ارزیابی درستی در این باره از وضعیت دانشجویان خود ندارند. در نتیجه، دانشجویان جدیدالورود به دوره‌های کارشناسی، بازخورد کافی نسبت به فعالیت‌های خود از سوی استادان دریافت نمی‌کنند تا بر همان اساس به گفتمان دانشگاهی دست یابند. اگرچه اغلب آنان اذعان می‌دارند که در هر صورت تکالیف نوشتاری را برای دانشجویان خود در نظر می‌گیرند، این تکالیف بدون برنامه‌ریزی و قصد مشخصی به‌منظور تقویت و ارتقای توانمندی‌های نگارشی دانشجویان بوده است؛ همچنین بر مبنای پاسخ‌هایشان، اغلب دانشجویانی که برای نخستین بار در برنامه درسی استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده منتخب حضور می‌یابند با هیچ‌یک از وظایف نوشتاری موردانتظار آشنا و یا تقویت نشده‌اند، و این در حالی است که بیشتر آنان چنین آموزش‌هایی را به دانشجویان خود ارائه نمی‌دهند. همچنین طبق شواهد، دانشجویان جدیدالورود مشکلات

خوانش را تجربه می‌کنند. استادان و اعضای هیئت علمی دانشکده، فقدان مهارت‌های خوانش تحلیلی دانشجو را عامل شکست وی در یک درس می‌دانند؛ با وجود این، بیشتر آنان تکالیف خوانش متنوعی را برای دانشجویان خود در نظر نمی‌گیرند و در عین حال هم‌رأی هستند که دانشجویان برای هیچ‌یک از وظایف و مهارت‌های خوانش انتقادی در سطح دانشگاه آماده نیستند. به نظر آنان، بیشتر دانشجویان در بروز تفکر انتقادی مقتضی برای دستیابی به گفتمان دانشگاهی، به‌ویژه در وظایفی که به مهارت خوانش و نگارش، هر دو، نیاز است، مضطرب به نظر می‌آیند و تنها اندکی بیشتر از نصف دانشجویان در ارائه جمع‌بندی یا خلاصه‌هایی از قرائت‌هایشان آمادگی دارند؛ به همین نسبت نیز دانشجویان آماده تلفیق اطلاعات از چندین منبع هستند؛ و متأسفانه تنها تعدادی آمادگی تحلیل اطلاعات و یا استدلال‌ها را براساس خوانش خود دارند. برخی از پاسخ‌دهندگان به پرسش‌نامه پژوهش حاضر بیان کردند که «توانایی دانشجویان در فائق آمدن بر فعالیت تحلیلی پیچیده» در طی سنوات تدریسشان تنزل یافته است.

پیشنهادها و راهکارها

اینکه از منظر پژوهشی آموزش محور، دانشجویان چگونه باید سواد دانشگاهی را در عمل کسب نمایند، با توجه به یافته‌های پژوهش، نگارندگان معتقدند: (۱) به‌منظور برآورده ساختن مقتضیات سواد دانشگاهی مورد نیاز دانشجویان و انتظارات دانشگاه‌ها از آنان به‌هنگام ورود به مقطع آموزش عالی، باید روش‌های برقراری ارتباط میان دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها صورت گیرد و گسترش یابد: لذا برای نیل به این هدف، باید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به‌عنوان نهاد متولی نظام آموزش عالی کشور، و وزارت آموزش و پرورش، به‌عنوان نهاد متولی تحصیلات در مقطع متوسطه، به‌منظور همکاری، هماهنگی، و گفت‌وگوی شفاف میان دبیرستان‌ها و دانشکده‌ها بکوشند و تداوم، استمرار و گسترش آن را مصرانه تسریع نمایند. (۲) هماهنگی بیشتری در زمینه آموزش سواد دانشگاهی در حوزه‌های موضوعی در دانشگاه‌ها و دیگر مراکز و مؤسسات آموزش عالی کشور صورت گیرد. همان‌طور که امروزه تمرکز در نظام‌های آموزش عالی از گردآوری دانش به یادگیری نحوه یافتن و به‌کارگیری دانش منتقل شده و تغییر یافته است، نگارندگان نیز عمیقاً باور دارند که سواد دانشگاهی نوعی فرایند یادگیری تجربی است. آن دسته از دانشجویانی که قابلیت‌های تعیین شده در این پژوهش را در هر یک از کلاس‌های درس کسب می‌نمایند، قادر

خواهند بود تا پیوندهای بین محتوا و شیوه‌های یادگیری را در تمامی حوزه‌های موضوعی ملاحظه و درک نمایند؛ در نتیجه، مهارت‌های این گروه از دانشجویان در تمامی سطوح آموزش عالی تقویت خواهد شد و گسترش خواهد یافت. برای کمک به دانشجویان دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی سراسر کشور به منظور کسب مهارت‌ها و عادات ذهنی که از جمله مقتضیات و استلزامات سواد دانشگاهی است، نیاز است از گفت و گویی وسیع‌تر میان استادان و مدرسان دانشگاهی در رشته‌های تحصیلی مختلف با مسئولان و مقامات در سرتاسر نظام آموزش عالی کشور در سطوح خرد و کلان حمایت کرد و نیز بسیار مهم، مناسب و مؤثر است که نظیر همین گفت و گو میان آنان و معلمان مقطع تحصیلی متوسطه در نظام آموزش و پرورش و مقامات و مسئولان مربوط در سطوح خرد و کلان نیز برقرار شود. برای درک این مسئله از سوی دانشجویان که سواد دانشگاهی تا چه اندازه برای موفقیت دانشگاهی آنان ضروری و اساسی است، لازم است آموزش خوانش و نگارش را در تمامی سطوح مرزهای موضوعی غنا بخشیم و ترغیب کنیم. برای اینکه دانشجویان به متفکرانی انتقادی، خوانندگانی فکور و خردمند، نویسندگانی مبتکر و متقاعدکننده، و شنوندگانی بلیغ و دقیق بدل شوند، باید لذت سواد انتقادی رو به رشد را که می‌تواند از تدریس تدریجی و فزاینده، مستمر و الهام‌بخش پدیدار شود، تجربه کنند.

با توجه به آنچه آمد، نظام آموزش عالی ایران به منظور جامعه‌پذیری دانشجویان در گفتمان دانشگاهی و ارتقای قابلیت‌های سواد دانشگاهی آنان باید موارد زیر را نیز مدنظر قرار دهد: (۱) تغییر و تحول اساسی در حجم و محتوای متون درسی با توجه به شتاب و گسترش روزافزون تحولات نوین در نظام‌های آموزش عالی بین‌المللی؛ (۲) جایگزینی رویکردهای مبتنی بر فهم، ادراک و یادگیری محتوای دروس با نظام فعلی آموزش حافظه‌محور؛ (۳) تبدیل دانشجویان به مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند ساخت معنا در نهاد دانشگاه؛ (۴) تقویت هرچه بیشتر منابع آموزشی و پژوهشی به منظور ارتقا و توسعه سطح فعلی آموزش و پژوهش در رشته‌های تحصیلی گروه علوم انسانی به مثابه شاکله اصلی مدیریت کشور؛ (۵) توجه اساسی به کیفیت آموزش و یادگیری در نظام آموزش عالی، به جای توجه به کمیت و توده‌وار ساختن دسترسی به دانشگاه‌ها؛ (۶) تقویت، توسعه و به‌روزرسانی به کارگیری فناوری‌های آموزشی در دانشگاه‌ها؛ (۷) تأکید بر رویکردهای نوآورانه در آموزش و ارتقا و توسعه «تفکر انتقادی» در دانشجویان؛ (۸) به کارگیری آن دسته از استادان و مدرسان دانشگاهی که زمان مناسب و بیشتری را صرف تدریس و

آموزش دانشجویان و رسیدگی به مسائل، مشکلات و چالش‌های آنان می‌کنند؛ ۹) انجام مطالعات و تحقیقاتی برای بهبود و ارتقای فرایندهای آموزش، تدریس و ارزشیابی استادان دانشگاهی از یک سو، و فرایندهای یادگیری و ارزشیابی دانشجویان از سوی دیگر؛ ۱۰) توجه بیشتر به شکل‌دهی نظام آموزش عالی مبتنی بر رشته‌های تحصیلی نوین با تأکید بر خاصیت «بینارشته‌ای» مطالعات و پژوهش‌ها در این رشته‌ها؛ ۱۱) توجه جدی و ویژه به ارتقای قابلیت‌های حوزه محتوایی سواد دانشگاهی (نگارش، خوانش، و تفکر انتقادی) در دانشجویان؛ ۱۲) برگزاری دوره‌های آموزشی تبادلات دانشجویی با دانشگاه‌های معتبر در سطح بین‌المللی؛ ۱۳) بهره‌مندی از تجارب موفق دانشگاه‌های معتبر در سطح بین‌المللی و به کارگیری روش‌های نوین آموزش و ارزشیابی این دانشگاه‌ها؛ ۱۴) شکل‌دهی به فرایند تعاملی و متقابل آموزش استادان و یادگیری دانشجویان، و نیز توجه و تأکید بر هر دو سوی طیف مسئله.

منابع

- حسرتی، مصطفی (۱۳۸۴). «نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه مفقوده آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۵ و ۳۶، ص ۱۰۳-۱۳۸.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱). موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۴). «تشویش نوشتن: مسئله‌مندی نوشتن در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران»، فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۷، ص ۱-۲۴.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۷)، «صورت‌بندی مسئله سواد دانشگاهی در ایران»، فصلنامه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۲، ص ۱-۳۷.

- Bock, H.K. (1988). "Academic literacy: Starting point or goal?" In G. Taylor, B. Ballard, V Beasley, H.K. Bock, J. Clanchy & P. Nightingale, *Literacy by Degrees*, Milton Keynes: Open University Press, pp. 24-41.
- Bourdieu, P., Passeron, J. & M. De Saint Martin (1994). *Academic Discourse: Linguistic Misunderstanding and Professorial Power*, Cambridge: Polity Press.
- Costa, A. & B. Kallick (2000). *Habits of Mind: A Developmental Series*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, C., Turner, J. & B. Street (Eds.) (1999). *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*, Amsterdam: John Benjamins.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Lea, M.R. & B.V. Street (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, 23(2):157-173.
- Leibowitz, B. (2001). *Students' Prior Learning and Their Acquisition of Academic Literacy at*

a Multilingual South African University, Unpublished PhD thesis, England: University of Sheffield.

Toohey, S. (1999). *Designing Courses for Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.

Van Dyk, T. & A. Weideman (2004), "Switching constructs: On the selection of an appropriate blueprint for academic literacy", *Journal for Language Teaching*, 38(1):1-13.

Warren, D. (2002). "Curriculum design in a context of widening participation in higher education", *Arts & Humanities in Higher Education*, 1(1):85-99.