

Etude de L'intégration Sociale au Milieu Universitaire en tant qu'un Facteur Influençant la Persévérance et la Réussite des Etudiants du FLE en Iran

Saideh Bogheiri

Doctorante en didactique de FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi (Auteur correspondant)¹ 

Maitre de conférences en didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

La réussite universitaire est abordée depuis quelques décennies dans le paradigme de recherches psychopédagogiques dans les pays anglosaxons en particulier aux Etats-Unis et au Canada. En Iran, les recherches à propos du sujet ont vu le jour il y a presque deux décennies et cela, plutôt aux niveaux primaires et secondaires qu'aux études supérieures. Le Canada a adopté, vue sa diversité contextuelle socioéconomique provenant de la réception des immigrants, une approche plus qualitative que les États-Unis dans ses études. Les facteurs influençant la réussite universitaire ont des rapports étroits avec le contexte socioéconomique des populations étudiantes, leur discipline, leurs besoins et attentes de l'université. Ainsi, les chercheurs ont étudié l'impact d'une panoplie de facteurs sur la réussite des étudiants de diverses disciplines. L'intégration sociale au milieu universitaire constitue un facteur fréquemment cité pour l'amélioration de leur persévérance dans plusieurs recherches dont fait partie celle de Tinto (1997). Etant donné la mise en valeur des recherches anglosaxonnes du sujet et en supposant que cet impact existe quant aux étudiants iraniens du FLE aussi, nous avons l'intention d'étudier dans la présente recherche, en adoptant la méthode descriptive analytique et une approche qualitative et quantitative, le rôle de ce facteur sur leur persévérance et réussite universitaire en proposant finalement des solutions pour l'augmentation de leur intégration sociale au milieu universitaire.

Mots-clés : intégration sociale, persévérance, réussite universitaire, psychopédagogie, FLE, Iran.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2023.81582.1078>
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

Study of Social Integration in Academia as a Factor Influencing The Perseverance and Academic Achievement of FFL Students in Iran

Saideh Bogheiri

PhD Student in French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi (Corresponding author)¹ 

Associate Professor in French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

Academic achievement has been addressed for several decades in the paradigm of psycho-pedagogical research in Anglo-Saxon countries, particularly in the United States and Canada. In Iran, research on the subject was born almost two decades ago, and this, more at the primary and secondary levels than at higher education. Canada has adopted given its socio-economic contextual diversity resulting from the reception of immigrants, a more qualitative approach than the United States in its studies. The factors influencing academic success are closely related to the socioeconomic context of student populations, their academic discipline, their needs and expectations of the university. Thus, researchers have studied the impact of a variety of factors on the success of students in various disciplines. Social integration in academia is a factor frequently cited for improving their perseverance in several studies, including that of Tinto (1997). Given the emphasis of Anglo-Saxon research on the subject and assuming that this impact exists with regard to Iranian students of FFL as well, we intend to study in the present research, adopting the analytical descriptive method and a qualitative and quantitative approach, the role of this factor on their perseverance and academic achievement and we will finally propose solutions for increasing their social integration in the academic environment.

Keywords: social integration, perseverance, academic achievement, psycho-pedagogy, FFL, Iran.


¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2023.81582.1078>
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

بررسی جذب اجتماعی در فضای دانشگاهی به عنوان یک عامل مؤثر بر تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی دانشجویان زبان فرانسه در ایران

مقاله پژوهشی

سعیده بوغیری

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

محمودرضا گشمردی (نویسنده مسئول) 

دانشیار آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

موفقیت تحصیلی در سطح دانشگاهی موضوعی است که در چند دهه اخیر در کشورهای انگلیسی‌زبان به‌خصوص ایالات متحده و کانادا وارد حوزه پژوهش‌های روان‌شناسی آموزش شده است. در ایران نیز تقریباً از دو دهه پیش، آن‌هم بیشتر در سطح دبستان و دبیرستان به این موضوع پرداخته شده است. در این بین، کانادا به دلیل داشتن شرایط خاص به‌لحاظ مهاجرپذیری و تأثیر آن بر تنوع‌بخشی به بافت جمعیتی خود، در این پژوهش‌ها رویکرد کیفی تری نسبت به ایالات متحده در پیش گرفته است. عوامل مؤثر بر موفقیت دانشگاهی ارتباط تنگاتنگی با بافت اجتماعی - اقتصادی جمعیت هدف هر دانشگاه، رشته تحصیلی دانشجویان و نیز نیازها و انتظارات آن‌ها از دانشگاه دارد. به این ترتیب، در طول سه دهه اخیر پژوهشگران به بررسی تأثیر عوامل بسیار گوناگونی در موفقیت تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف پرداخته‌اند. یکی از مهم‌ترین این عوامل که با بسامد بالایی در پژوهش‌ها و الگوهای متعدد از جمله الگوی تینتو (Tinto, 1977) برای بهبود تاب‌آوری تحصیلی مطرح شده، میزان جذب اجتماعی دانشجویان در فضای دانشگاه است. با توجه به تأکید پژوهش‌های خارجی بر این موضوع و با فرض اولیه این‌که، عامل یادشده در موفقیت تحصیلی دانشجویان زبان فرانسه در ایران نیز می‌تواند مؤثر باشد، قصد داریم در این پژوهش که با رویکرد توصیفی - تحلیلی و با روش کمی - کیفی انجام می‌گیرد، به بررسی تأثیر جذب اجتماعی دانشجویان زبان فرانسه در ایران بر انگیزه آن‌ها برای ادامه تحصیل، بهبود تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی آن‌ها در این رشته بپردازیم و در پایان، راهکارهایی برای تقویت این عامل در بین آن‌ها ارائه دهیم.

کلیدواژه‌ها: جذب اجتماعی، تاب‌آوری، موفقیت دانشگاهی، روان‌شناسی آموزش، زبان فرانسه، ایران.

۱. مقدمه

موفقیت تحصیلی از چند دهه پیش وارد حوزه پژوهش‌های روان‌شناسی آموزش شده است. در واقع، به دنبال گسترش کمی تحصیلات دانشگاهی در کشورهای انگلیسی‌زبان و در عین حال، عدم مشاهده تغییر معنادار در میزان رسیدن دانشجویان به سطح دانش‌آموختگی، مسئله پژوهش درباره موفقیت تحصیلی ابتدا در دهه ۱۹۷۰ در ایالات متحده و یک دهه بعد، در کانادا مطرح شد. پس از یکی دو دهه فراز و نشیب تا تبیین این موضوع در حیطه پژوهش‌های روان‌شناسی آموزش، این دو کشور که اکنون جزو پیش‌روترین کشورها در حوزه این پژوهش‌ها به‌شمار می‌روند، با وجود برخورداری از مشابهت‌های روش‌شناختی، مسیرهای متفاوتی را برای ادامه این پژوهش‌ها در پیش گرفتند. به این ترتیب، بررسی موفقیت تحصیلی در ایالات متحده بیشتر به شکل یک تجارت درآمد (Chenard & Doray, 2005) و در همان حال، کانادا به دلیل ویژگی‌های متفاوت جمعیتی، اجتماعی، اقتصادی و ... به دنبال پدیده مهاجرپذیری خود، رویکردی کیفی‌تر را در این پژوهش‌ها دنبال کرد. نتیجه این رویکرد، ایجاد پایگاه‌های بسیار پرشمار داده حاصل از مطالعه بر روی عوامل گوناگون دخیل در موفقیت تحصیلی دانشجویان تا پیش از سال ۲۰۲۰ بود. از آنجا که سرچشمه این پژوهش‌ها، نگرانی فزاینده مقامات و مؤسسات آموزشی از نرخ بالای ترک تحصیلی و عدم موفقیت دانشجویان این کشورها در به پایان بردن تحصیلات دانشگاهی خود بود، یافتن و طراحی راهکارهایی به منظور افزایش تاب‌آوری^۱ و بهبود نرخ موفقیت تحصیلی به هدف عمده این پژوهش‌ها تبدیل شد. در نتیجه تاکنون راهکارهایی گوناگونی به این منظور طرح‌ریزی و ارائه شده است. از سوی دیگر و نظر به ویژگی و حتی تعریف بافت‌محور مفهوم موفقیت تحصیلی، بررسی‌های مربوط به این موضوع رفته‌رفته از حوزه روان‌شناسی آموزش و علوم تربیتی به سایر رشته‌ها گسترش یافت.

در ایران، با جست‌وجو در پایگاه‌های داده وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و جهاد دانشگاهی، پژوهش‌چندانی درباره این موضوع نیافتیم. البته با توجه به نو بودن این موضوع در حوزه پژوهش، این مسئله آنقدرها جای تعجب ندارد، با این حال جای خالی آن در فهرست پژوهش‌های ایران به خوبی احساس می‌شود. از این رو و با توجه به اهمیت و تأکید مطالعات خارجی بر این موضوع و نیز شمار و گوناگونی بالای الگوهای ارائه‌شده برای آن و با فرض این‌که یافته‌های این پژوهش‌ها در مورد

^۱ Persévérance

دانشجویان ایرانی نیز صادق باشد، بر آن شدیم در مطالعه پیش‌رو، به بررسی میزان جذب اجتماعی دانشجویان در فضای دانشگاه به معنای کلی و سنجش تأثیر آن بر بهبود تاب‌آوری آن‌ها بپردازیم. به این منظور و به‌عنوان نخستین قدم در بافت‌محورسازی پژوهش، آن را به دانشجویان گرایش‌های مختلف گروه‌های زبان فرانسه در ایران اختصاص دادیم. این پژوهش از طریق مصاحبه با دانشجویان و تحلیل پاسخ‌های آن‌ها انجام می‌گیرد. در مرحله بعد، تحلیل پاسخ‌ها و مقایسه آن‌ها با نتایج پژوهش‌های خارجی خواهد آمد. سرانجام و در صورت مشاهده اختلاف معنادار در مقایسه فوق، به بررسی علت و ارائه راهکارهایی برای بالا بردن میزان جذب اجتماعی دانشجویان در فضای دانشگاه و بهبود تاب‌آوری آن‌ها پرداخته خواهد شد.

۲. پیشینه پژوهش

با مطرح شدن موضوع موفقیت تحصیلی در دانشگاه در طول چند دهه اخیر، پژوهشگران عمدتاً در ایالات متحده و کانادا به بررسی تأثیر عوامل بسیار گوناگونی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان رشته‌های مختلف پرداخته‌اند. از آنجا که مفهوم موفقیت، خود مفهومی بافت‌محور است، ماهیت بسیاری از مؤلفه‌های آن نیز اساساً با توجه به وضعیت و بافت مورد نظر تعریف می‌شود. بخشی دیگر از این مؤلفه‌ها نیز جنبه فراگیر دارند و درمورد نسبت بالایی از دانشجویان در هر بافتی صادق هستند. یکی از پربسامدترین این عوامل که در حدود هزار پژوهش خارجی مطرح و براساس آن چندین دسته الگو و نظریه ارائه شده است، میزان جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان در فضای دانشگاه است (Mayrand, 2016). از مهم‌ترین الگوهای یادشده برای مطالعه این موضوع، الگوی تیتو (Tinto, 1997, 1993, 1987, 1975) است که در کنار عوامل دیگر، به‌خصوص به این مؤلفه می‌پردازد.

با توجه به پایگاه‌های داده وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و جهاد دانشگاهی دریافتیم پیشینه تحقیق درباره موضوع موفقیت تحصیلی به طور کلی، در ایران کم‌تر از دو دهه است. از سوی دیگر، اغلب پژوهش‌های انجام‌شده به سطح دبستان و دبیرستان بازمی‌گردد و جای خالی پژوهش درباره موفقیت در سطح آموزش عالی به روشنی احساس می‌شود، به‌خصوص پژوهش‌هایی نظام‌مند و بافت‌محور با درنظر گرفتن رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی دانشگاهی، چراکه اساساً خود مفهوم موفقیت دانشگاهی که در گام اول، عمدتاً در قالب رسیدن به سطح فارغ‌التحصیلی و دریافت مدرک

دانشگاهی تعریف می‌شود، حتی در پژوهش‌های خارجی نیز به شکل یکسان تعریف نمی‌شود و مفهومی بافت‌محور و تابع عوامل متعدد فردی، محیطی و سازمانی است. یکی از مهم‌ترین و پرتکرارترین این عوامل، میزان جذب دانشجویان در فضای اجتماعی و تحصیلی دانشگاه است که از نظر محققان پرشماری می‌تواند تأثیر بسزایی در افزایش میزان تاب‌آوری و بهبود موفقیت تحصیلی دانشجویان برجا بگذارد. از این رو با فرض این‌که این موضوع در مورد دانشجویان ما نیز صادق باشد و نیز با هدف مطرح کردن این حوزه پژوهشی به شکل بافت‌محور در ایران، بر آن شدیم به بررسی جذب اجتماعی در فضای دانشگاهی در میان دانشجویان گرایش‌های مختلف زبان فرانسه در ایران بپردازیم.

۳. چارچوب نظری

در دهه‌های اخیر، کشورهای انگلیسی‌زبان به خصوص ایالات متحده و کانادا به بررسی موضوع موفقیت تحصیلی در سطح دانشگاهی پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها که ابتدا یعنی در سال‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ از جنبه‌های کمی و مالی سرچشمه می‌گرفت (Chenard & Doray, 2005)، با روشن‌تر شدن زوایای گوناگون مسئله در طول چند دهه بررسی، اکنون جنبه‌ای کیفی‌تر به خود گرفته است. به این ترتیب در دو دهه گذشته به خصوص به تحقیق بر روی عوامل کلیدی مؤثر در بهبود تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی در عین حرفه‌ای‌سازی دانشجویان پرداخته شده است. یکی از پربسامدترین این پژوهش‌ها به جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان در فضای دانشگاه و تأثیر آن بر افزایش تاب‌آوری آن‌ها مربوط می‌شود. میران (Mayrand, 2016) به طور مفصل به تحلیل این عامل و نیز برخی پژوهش‌های انجام‌شده بر روی آن می‌پردازد که پژوهش او با توجه به نظام‌مندی و دقت نظر بالا یکی از منابع اصلی بررسی حاضر قرار گرفته است. به بیان میران، دقیق‌ترین طبقه‌بندی در این خصوص در نظریه تینتو (Tinto, 1997) به چشم می‌خورد که این عوامل را از یکدیگر تفکیک کرده و در قالب پنج دسته نظریه جداگانه قرار می‌دهد: نظریه‌های روان‌شناختی، اجتماعی، اقتصادی، سازمانی، تعاملی. نظریه‌های اصلی که در پژوهش‌های مربوط به تاب‌آوری و ترک تحصیل دانشجویان مورد استفاده قرار گرفته است، از رویکردهای تعاملی و سازمانی سرچشمه می‌گیرند. البته با توجه به محدودیت‌های هر الگو و نیز بافت به‌کارگیری آن‌ها پژوهشگران به منظور کارایی بیشتر، گاهی نسبت به تلفیق این الگوها اقدام می‌کنند که نمونه‌های آن را در بخش بررسی ارائه خواهیم داد.

به این ترتیب، از آنجا که الگوهای ارائه شده پس از الگوی تینتو به نوعی برگرفته از آن هستند و نیز با در نظر گرفتن این واقعیت که الگوی تینتو با وجود محدودیت‌های خود تا امروز بر الگوهای دیگر برتری قرار دارد و نتایج به دست آمده از طریق آن در پژوهش‌های گوناگون با یکدیگر همخوانی نشان می‌دهند، در این پژوهش بیشتر بر این الگو تکیه خواهیم کرد و در طراحی و تحلیل مصاحبه از آن بهره خواهیم برد. هم‌زمان و به منظور بافت‌محورسازی بررسی، از آرای پژوهشگران ایرانی علوم اجتماعی و آموزش عالی از جمله مقصود فراستخواه و پرویز اجلالی که به طور مفصل در مورد پدیده‌های مربوط به فرهنگ اجتماعی از جمله فردگرایی و جمع‌گرایی و نیز ساختار آموزش عالی در ایران به مطالعه پرداخته‌اند، مدد خواهیم گرفت تا آرای تینتو را در چارچوب وضعیت و بافتی که در آن قرار داریم، لحاظ کرده باشیم.

۴. بحث و بررسی

مطالعات حوزه تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی در دانشگاه پیش از هر چیز مانند دیگر پژوهش‌های حوزه آموزش از سه جنبه عمده عوامل آموزشی، عوامل مربوط به یادگیری و عوامل محیطی مؤثر بر فرایند آموزش - یادگیری طبقه‌بندی می‌شوند. از دهه ۱۹۹۰ به بعد با مطرح شدن بیش از پیش رویکردهای سازاگرایی اجتماعی با توجه به نیازها و الزامات زندگی در عصر حاضر به خصوص حرفه‌ای‌سازی از مسیر تحصیلات عالی، تمرکز آموزش بیشتر بر فراگیران قرار گرفت. به این ترتیب پژوهش‌های نوین حوزه روان‌شناسی آموزش با رویکرد کیفی و با تمرکز بر دانشجویان به عنوان مهم‌ترین عامل در یادگیری انجام می‌گیرند. در دو دهه اخیر پژوهش‌های پرشماری بر روی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی موفقیت تحصیلی انجام شده است. از آنجا که این عوامل ماهیت بافت‌محور دارند و از سوی دیگر، بسیار گوناگون و پرشمارند، طبیعتاً هر پژوهش گنجایش پرداختن به برخی از آن‌ها را دارد. پژوهشگران سه عامل اصلی را در تاب‌آوری مؤثر می‌دانند که عبارت‌اند از جذب اجتماعی، جذب دانشگاهی و حس تعهد و دل‌بستگی نسبت به مؤسسه آموزشی. از این سه، جذب اجتماعی جایگاه بالاتری داشته و بر جذب دانشگاهی تأثیرگذار است. پژوهش‌های پرشمار انجام شده در مورد ابعاد گوناگون جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان این

موضوع را تأیید می‌کنند که با تکیه بر تحلیل میران (Mayrand, 2016) در این بررسی به ارائه برخی از آن‌ها می‌پردازیم.

میران از سه رویکرد عمده پژوهشگران برای بررسی تاب‌آوری نام می‌برد که عبارت‌اند از رویکرد روان‌شناختی، رویکرد محیطی و رویکرد اجتماعی - تعاملی (Pariat, 2008). نظریه‌های روان‌شناختی جایگاه ویژه‌ای را به خصوصیات فردی دانشجویان مانند انگیزه، قابلیت‌های ذهنی، ویژگی‌های شخصیتی و منش دانشجویان در برابر اقتدار اختصاص می‌دهند؛ نظریه‌های محیطی، عوامل جامعه‌شناختی، مالی، سازمانی و ویژگی‌های مؤسسه آموزشی مؤثر بر تاب‌آوری دانشجویان را مورد توجه قرار می‌دهند؛ نظریه‌های اجتماعی - تعاملی نیز به تعاملات دانشجویان با یکدیگر، تجربه زندگی دانشجویی و تعامل دانشجویان با فضای دانشگاه را مورد بررسی قرار می‌دهند. براساس نظر فونتن و پترز^۱ (2012) این دسته‌بندی کلی بوده و در نظریه‌های سایر پژوهشگران، به‌خصوص در سطح واژگان (اصطلاح‌شناسی)، انعطاف‌پذیر است. دو پژوهش دیگری که میران از آن‌ها نام می‌برد، با اشاره به جذب اجتماعی دانشجویان و تجربه ارتباط مثبت در کلاس، این عامل را برای بهبود تاب‌آوری دانشجویان در اولویت قرار می‌دهند (Sauvé, Debeurme, Wright, Racette, 2003; Grayson & Grayson, 2003; Pépin, 2009). ویلکاکس نیز ارتباط مؤثر با همسالان و ایجاد شبکه اجتماعی برای دانشجویان نوورود را حیاتی می‌داند (Wilcox, Winn, Fyvie-Gauld, 2005). میران اظهار می‌کند داشتن یک زندگی اجتماعی فعال بر تاب‌آوری دانشجویان می‌افزاید و اساساً چگونگی ارتباط با همسالان در کنار عملکرد آموزشی استادان و دانشگاه جزو شاخص‌های پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری در دانشجویان به‌شمار می‌روند (Schmitz, Fontaine & Peters, 2012; Grayson & Chenard & Doray, 2005; Neuville & Frenay, 2012, et al., 2010; Grayson, 2003). پژوهشگران دیگری به نقش حس تعلق و دلبستگی نسبت به دانشگاه در افزایش تاب‌آوری دانشجویان (Lotkowski, Pittman & Richmond, 2008; Schmitz et al., 2010; Cabrera, Nora, Castadena, 1993; Robbins et Noeth, 2004) اشاره می‌کنند. تینتو^۲ (1990) اظهار می‌کند وقتی دانشجویان ارتباط اجتماعی و ذهنی واقعی با دانشگاه را تجربه نمی‌کنند،

^۱. Fontaine & Peters

^۲. Tinto

به دنبال احساس تعلق ضعیف به دانشگاه از میزان مشارکت مؤثرشان در فرایند آموزش - یادگیری کاسته شده و بیشتر در معرض خطر رها کردن تحصیل قرار دارند. در واقع بسیاری از دانشجویان بدون هدف آموزشی خاصی وارد دانشگاه می‌شوند، اگر مشکلات جذب در فضای دانشگاه هم به آن افزوده شود، بروز تأثیر منفی این مسئله در مشارکت و تاب‌آوری آن‌ها حتمی خواهد بود. به این ترتیب، در رویکردهای مبتنی بر سازاگرایی اجتماعی، همکاری در فرایند آموزش - یادگیری در درجه نخست اهمیت قرار می‌گیرد. همچنین تینتو در سال ۱۹۹۳ الگوی خود را مورد بازنگری قرار می‌دهد و عوامل بیرونی مؤثر بر مشارکت دانشجویان را نیز در آن لحاظ می‌کند. همین‌طور در بازنگری دیگری در سال ۱۹۹۷، بر اهمیت یادگیری در کلاس و میزان تلاش دانشجویان تأکید بیشتری می‌کند و این اهمیت به روابط اجتماعی دانشجویان با یکدیگر، با استاد و نیز با گروه همسالان مربوط می‌شود (Schmitz, 2009؛ Neuville & Frenay, 2012). از سوی دیگر، براکستون (Braxton, Sullivan & Johnson, 1997) در فراتحلیل بر روی الگوی یادگیری تینتو (1987, 1975) به بررسی شش فرضیه در چندین مطالعه انجام‌شده می‌پردازد که در نهایت این فرضیه‌ها تأیید می‌شوند. برخی از آن‌ها عبارت‌اند از تأثیر ویژگی‌های فردی بر جذب اجتماعی اولیه دانشجویان در مؤسسه آموزشی، تأثیر تجربه‌ها و کیفیت جذب دانشجویان در فضای دانشگاهی بر میزان مشارکت آن‌ها در فرایند آموزش - یادگیری، تأثیر جذب دانشجویان در فضای دانشگاهی بر میزان تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها و نیز تأثیر متقابل جذب دانشگاهی و اجتماعی بر یکدیگر.

به این ترتیب در پژوهش‌های چند دهه اخیر نقش جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان در فضای دانشگاهی به روشنی آشکار شده است، به نحوی که پژوهشگران حوزه روان‌شناسی آموزش با تکیه و تأکید بر این موضوع الگوهای متعددی برای یادگیری ارائه داده‌اند. میران در تحلیل خود به بررسی و مقایسه برخی از این الگوها با یکدیگر می‌پردازد که در اینجا برای روشن‌تر شدن بهتر موضوع توضیح بیشتری درباره آن‌ها می‌آوریم. نخستین الگو برای مطالعه جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان، الگوی تینتو (1997, 1993, 1987, 1975) است. الگوی تینتو که چندین بار توسط خود او مورد بازنگری قرار گرفت، با تکیه بر رویکرد اجتماعی - تعاملی کامل‌ترین طبقه‌بندی عوامل جذب اجتماعی دانشجویان را ارائه داده و تا امروز مشهورترین و پرکاربردترین الگوی بررسی تاب‌آوری و ترک تحصیل در دانشگاه به‌شمار می‌رود. این الگو تاکنون در حدود هشتصد پژوهش

دیگر به کار گرفته شده است. تیتو به اهمیت تجربه‌های اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان در فضای دانشگاه، سازگاری و انطباق بین ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های مؤسسه آموزشی، احساس تعلق و نیز تعامل بین دانشجو و مؤسسه آموزشی می‌پردازد. با توجه به وزن نظریه‌های تیتو در حوزه بررسی این موضوع و کاربرد مکرر آن در پژوهش‌های دیگر و نیز همگرایی در نتایج به دست آمده، این الگو بارها به تأیید رسیده و امروز از نظر برخی پژوهشگران همچنان بهترین ابزار پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان است. با این حال و با وجود فراگیر بودن پذیرش و چند بار بازبینی آن توسط خود تیتو، این الگو همچنان قابلیت بهبودبخشی دارد و افزون بر آن، در پژوهش‌های مربوط به تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی همواره موضوع بافت‌سازی مطرح است. از این گذشته، الگوی تیتو محدودیت‌های خود را نیز دارد که میران (Mayrand, 2016) در تحلیل مفصل خود به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌کند، برای نمونه ابهام در توضیح معنای جذب اجتماعی (Braxton, Sullivan & Johnson, 1997)، جای خالی عوامل عاطفی (Schmitz, 2009)، جای خالی مشارکت با فضای بیرون دانشگاه (Houle, 2004)، نقص در ارائه تعاریف عملیاتی (Liu, 2002) و سرانجام، نظراتی متفاوت از سوی پژوهشگران دیگری که نقش ارتباط با همسالان در بهبود تاب‌آوری را به اندازه تیتو بنیادین نمی‌دانند (Neuville & Frenay, 2012).

الگوی دیگری که میران برای بررسی تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان ارائه می‌دهد، الگوی بین (Bean, 1983, 1980) است که به الگوی تیتو بسیار نزدیک است و برخی عوامل محیطی مانند تشویق خانواده و دوستان، مسائل مالی و نیز نیت تاب‌آوری خود دانشجو به آن افزوده شده‌اند. همچنین باید از الگوی بین و متزنر (Bean & Metzner, 1985) نام برد که در واقع همان الگوی تیتو در مورد جامعه هدف دانشجویان غیرستنی است. در پژوهش‌های مربوط به موفقیت تحصیلی عبارت دانشجوی غیرستنی به‌طور کلی درباره دانشجویانی به کار می‌رود که بلافاصله پس از دریافت دیپلم دبیرستان وارد دانشگاه نمی‌شوند. به بیان دیگر، آن‌ها در هنگام نخستین ثبت‌نام دانشگاهی خود به‌طور میانگین بیشتر از ۲۴ سال سن دارند، وارد مراحل زندگی بزرگسالی شده‌اند و احتمالاً شاغل هستند، ساکن پردیس و خوابگاه دانشجویی نیستند و به‌خصوص تحصیل در قالب بلندمدت و نظام تمام‌وقت اولویت آن‌ها نیست (Mayrand, 2016; Chenard & Doray, 2005).

الگوی دیگر از سوی ولج و همکارانش (Wehlage, Rutter & Turnbaugh, 1987) ارائه شده که عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی را در چهار دسته طبقه‌بندی می‌کند: ساختار اداری و سازمانی مؤسسه آموزشی، برنامه درسی، فرهنگ مدرس و فرهنگ دانش آموز. این الگو سرمایه‌گذاری بر روی جذب اجتماعی بین همسالان، خانواده و جامعه را در دسته فرهنگ دانش آموز قرار می‌دهد و پیشنهاد می‌کند آموزش در یک سالن بزرگ انجام شود تا در آن، بیش از یک گروه مدرس و دانش آموز بتوانند به آموزش و یادگیری بپردازند و به این ترتیب احساس تنهایی نکنند، چراکه او آموزش جمعی را محرک بهتری برای یادگیری می‌داند. این الگو در مورد آموزش مدرسه‌ای ارائه داده شده است.

با توجه به محدودیت‌هایی که به‌طور طبیعی در هر نظریه‌ای وجود دارد، پژوهشگران گاهی نسبت به تلفیق یک یا چند الگو و ارائه الگوی دقیق‌تری اقدام می‌کنند. به این ترتیب برخی الگوهای ارائه شده برای بررسی تاب‌آوری تحصیلی نیز ترکیبی هستند، برای نمونه الگوی کابرا و همکارانش (Cabrera, Nora & Castaneda, 1993) که تلفیقی از دو الگوی تینتو (Tinto, 1987, 1975) و الگوی بین (Bean, 1983, 1980) است و تاب‌آوری دانشجویان را تابع تعاملات بین دانشجو و مؤسسه آموزشی می‌داند (Pariat, 2008; Schmitz et al., 2010). همین‌طور اشمیتز و همکارانش تلفیق الگوی تینتو با نظریه احساس کارایی شخصی باندورا به‌منظور پیش‌بینی تاب‌آوری را به‌عنوان الگویی نویدبخش پیشنهاد می‌کنند و بر این باورند که الگوی تینتو برای بررسی تاب‌آوری در فاصله‌ای بالاتر از الگوهای دیگر قرار دارد. در مجموع برای بررسی تاب‌آوری دانشجویان بیش از یک رویکرد وجود دارد و بنابراین، همه الگوها لزوماً از یک رویکرد تبعیت نمی‌کنند، برای نمونه، الگوی اکلز و ویگفیلد (Eccles & Wigfield, 2002) که الگویی انگیزشی و بیشتر فردی است و به‌تصور خود فرد از ارزش تکلیف آموزشی در فرایند یادگیری او تکیه دارد.

۱-۴. جذب اجتماعی در فضای دانشگاهی در ایران

در ایران، با جست‌وجو در پایگاه‌های داده وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و جهاد دانشگاهی^۱، پژوهش‌چندانی درباره جذب اجتماعی و دانشگاهی در فضای دانشگاهی ایران نیافتیم. با توجه به نو بودن موضوع و تاریخچه پژوهش بر روی آن به‌خصوص در ایران که هنوز به دو دهه نیز نمی‌رسد،

^۱- <https://irandoc.ac.ir/> ; <https://www.sid.ir/>

این مسئله چندان تعجبی ندارد. به علاوه بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده درباره موفقیت تحصیلی و مؤلفه‌های آن به سطوح مدرسه‌ای مربوط می‌شود و جای خالی پژوهش بر روی این موضوع، به‌خصوص پژوهش‌هایی کاربردی و بافت‌محور با در نظر گرفتن رشته‌ها و مقاطع مختلف دانشگاهی به روشنی احساس می‌شود.

پژوهش حاضر با فرض اولیه صادق بودن نتایج پژوهش‌های خارجی در مورد دانشجویان ایران آغاز شد و به‌منظور بافت‌محور و کاربردی‌سازی، با استفاده از روش مصاحبه نیمه‌باز با ۳۲ نفر از دانشجویان سطوح و گرایش‌های مختلف زبان فرانسه در ایران انجام گرفت. سپس نسبت به بررسی و مقایسه این نتایج با نتایج به‌دست آمده در پژوهش‌های خارجی و راستی‌آزمایی این فرضیه اقدام کردیم. پس از انجام مصاحبه‌ها در نگاه اول به نظر رسید در مورد تأثیر تعلق به فضای دانشگاهی در میزان تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان، نتایج این پژوهش با نتایج به‌دست آمده در پژوهش‌های خارجی همخوانی چندانی نشان نمی‌دهد، از این رو برای روشن‌تر شدن موضوع، در اینجا به ارائه تحلیلی از نکات یافت‌شده می‌پردازیم:

در این پژوهش پیش از هر چیز خود مفهوم جذب اجتماعی در دانشگاه مطرح می‌شود که در پاسخ‌های به‌دست‌آمده، طیف گسترده‌ای از عوامل را در بر می‌گرفت، برای نمونه شهر محل اقامت و تأثیر تفاوت‌های فرهنگی بر جذب اجتماعی در میان دانشجویان ساکن پردیس دانشگاه، شکل معماری و قدمت فضای آموزشی، سطح و نوع فعالیت‌های درسی و فرادرسی در دانشگاه، فضای موجود در گروه آموزشی و روابط بین استادان، روابط بین دانشجویان و استادان و نیز سازوکار اداری دانشکده مورد نظر را شامل می‌شد. به این ترتیب، ۲۲ درصد پاسخ‌دهندگان طراحی معماری کلاس‌ها و پردیس دانشکده و وجود فضای سبز در آن را در جذب دانشجو در فضای دانشگاه مؤثر می‌دیدند. از سوی دیگر، با توجه به این که این مصاحبه در دوره فراگیری ویروس کووید-۱۹ انجام شد، ۲۸ درصد مصاحبه‌شوندگان به تأثیر کاهنده آموزش غیرحضور در میزان جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان در فضای دانشگاه اشاره داشتند. اولین نکته جالب توجه در این مرحله آن بود که تعداد بسیار معدودی از آن‌ها به نقش ایجاد یک شبکه اجتماعی در منسجم نگه داشتن ارتباط دانشجویان با یکدیگر در این دوره اشاره کردند و در مصاحبه‌های دیگر تقریباً هیچ اشاره‌ای به استفاده از یک شبکه اجتماعی اینترنتی بین دانشجویان، به‌خصوص دانشجویان زبان‌های خارجی با یکدیگر و نیز با

استادان و نقش آن در جبران کاهش جذب اجتماعی حاصل از آموزش غیرحضورى نشد. با توجه به نظریه‌های چارچوب آموزشی شناختی و سازاگرای اجتماعی (Tardif, 1997) و تأکید آن‌ها بر توضیح روشن اهمیت عوامل مؤثر در بهبود تاب‌آوری تحصیلی به نظر بجا می‌رسد در قالب جلسات گفت‌وگویی مکمل مصاحبه‌ها، ضمن کنکاش در علت این غفلت از شبکه‌های اجتماعی اهمیت استفاده از آن‌ها در یک فرایند تعاملی برای دانشجویان توضیح داده شود تا ذهن آن‌ها نسبت به این مسئله آگاه گردد.

نکته قابل توجه دیگر، نقش استاد در جذب اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان بود. از نظر ۷۱ درصد پاسخ‌دهندگان، ارتباط با استادان برای ایجاد حس تعلق دانشجویان به فضای دانشگاه در درجه نخست اهمیت قرار داشت و ۴۰ درصد افراد این دسته، از ارتباط با دانشجویان و شبکه همسالان در این خصوص نامی نبردند. بیش از ۳۱ درصد دیگر در کنار نقش ارتباط استادان و دانشجویان با یکدیگر، به تأثیر روابط دوستانه با همکلاس‌ها و همسالان نیز اشاره داشتند. این یافته از یکسو با نتایج برخی پژوهش‌های پیشین (Racette, Sauv , Bourgault, Berthiaume & Roy, 2013) همخوانی نشان می‌دهد. در پژوهش نام‌برده، دانشجویان سال‌های پایین‌تر در فرایند یادگیری خود استفاده از شبکه‌های ارتباطی و به‌خصوص ارتباط مستقیم با همکلاس‌ها و استادان و دریافت پیام از سوی استاد به شکل فردی یا جمعی را ترجیح می‌دادند، اما برای دانشجویان سطوح بالاتر، دریافت پشتیبانی استاد آن‌ها نه لزوماً به شکل حضوری، بلکه بیشتر در قالب ابزارهای فناوری و حتی یک ایمیل به منظور انتقال پیام کافی بود. در پژوهش حاضر نیز از پاسخ‌های به‌دست آمده در مصاحبه این‌طور برمی‌آید که تنها دسترسی و دریافت حمایت از ناحیه استادان می‌توانست کاستی‌های دیگر از جمله آموزش غیرحضورى، شکل نگرفتن ارتباط اجتماعی رضایت‌بخش بین دانشجویان و حضور نداشتن در دانشگاه را تا حدود زیادی جبران کند، اما از سوی دیگر، پژوهش ما بیانگر نوعی فردگرایی در میان دانشجویان بود که آنان را تا اندازه چشمگیری از نگاه به حس تعلق به فضای دانشگاهی به عنوان عاملی اساسی در بهبود تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی دور نگه می‌داشت. به بیان دیگر، دانشجویان صرف نظر از میزان تعلق به فضای دانشگاهی، بیشتر سعی داشتند بر به انجام رساندن فرایند یادگیری و به پایان بردن تحصیلات خود تمرکز کنند، فضای دانشگاه و کلاس خواه دلپذیر

باشد یا خیر.

چنین روندی در پیشرفت فرایند یادگیری خوب باشد یا نه، به نظر ما جنبه اجتماعی نگران‌کننده‌ای در خود دارد که در صورت نادیده گرفته شدن، پیامدهای آن گسترده و زیان‌بار خواهد بود. در واقع، پژوهشگران متعددی در حوزه علوم اجتماعی به وجود فردگرایی در جامعه ایران اشاره داشته‌اند (اجلالی، ۱۳۹۹؛ فراستخواه، ۱۳۹۷، ۱۳۹۵؛ باهر، ۱۳۹۶). این فردگرایی که از بین عوامل مختلف، تا اندازه قابل توجهی حاصل گسترش سیاست‌ها و افکار نئولیبرالی و رقابتی و نیز اصطکاک بین سنت و مدرنیته در جامعه است، به مناسبت‌های گوناگون و به شکل‌های مختلف مجال بروز می‌یابد و امروز به‌طور روشن در جامعه آمریکا، برخی جوامع عربی و غربی دیده می‌شود (اجلالی، ۱۳۹۹). جامعه‌شناسان یکی از علل این رشد فردگرایی در جامعه ایران را سنتی بودن نظام آموزش و پرورش و تحمیل هنجارهای سنتی به افراد جامعه امروز می‌دانند، به بیان دیگر هنگامی که نهاد آموزش و پرورش که مسئول آماده‌سازی و پرورش شهروندان آینده برای زندگی در جامعه آتی است، به ماندن در قالب سنتی و دیکته کردن هنجارهایی متعلق به دوره‌ها و جامعه‌های گذشته به دانش‌آموزان اصرار داشته باشد، نمی‌تواند با دگرگونی‌های عصر مدرن و معاصر همخوانی پیدا کند. از سوی دیگر، دانش‌آموزان و خانواده‌ها نه می‌توانند این فاصله را بپذیرند و نه به عقب برگردند، بنابراین کم‌ترین واکنشی که می‌توانند از خود نشان دهند، خودداری از همراهی کردن با نهاد آموزشی است. به این ترتیب، خانواده‌ها به دنبال نگرانی از آتیه فرزندان به دلیل عدم وجود ثبات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و ضعف نهادهای بالادستی قدرت در احقاق حق افراد و برقراری عدالت اجتماعی مجبور می‌شوند فرزندان را در مسیری به زعم خود، اطمینان‌بخش سوق دهند تا تضمین‌کننده منافع فردی آن‌ها در آینده باشد. به این ترتیب، جمع‌گرایی کاهش و جامعه به سمت فردگرایی سوق پیدا می‌کند و به بیان بوردیویی، سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده در خانواده‌ها و افراد که قاعدتاً انتظار می‌رود نسبت معکوسی با فردگرایی خودمدارانه داشته باشد، تحت استیلای مقتضیات معیشتی و نگرانی از بی‌ثباتی جامعه کوتاه‌مدت درمی‌آید (قادری و القونه، ۱۳۹۶؛ فراستخواه، ۱۳۹۵).

به نظر می‌رسد فردگرایی‌ای که در پژوهش حاضر آن را دیدیم، تا حدودی رسوب همین فرایند و نهادینه شدن روحیه فردیت در دانشجویان مصاحبه‌شونده باشد و به بیان دیگر، به بخشی از فرهنگ آموزشی آن‌ها تبدیل شده باشد. شاید این مسئله در نگاه اول تداعی گریه بعد مثبت استرس باشد، یعنی

در وضعیت‌های دشوار به شکلی نقش پیشران دانشجویان در فرایند یادگیری را ایفا کند و موجب شود آن‌ها در هر شرایطی توجه خود را بر هدف نهایی‌شان متمرکز کنند، اما در تحلیلی ریشه‌ای‌تر می‌توان روی دیگر این سکه را نیز دریافت. در واقع، در چارچوب جدیدترین رویکرد آموزشی در دنیا که بر سازاگرایی اجتماعی استوار است، همکاری دانشجویان در فرایند آموزش - یادگیری اهمیت بنیادین دارد و اصولاً واژه تکلیف با آن بار معنایی سنگین و تحمیل‌گر جای خود را به فعالیت/ پروژه با بار معنایی کم‌تکلف‌تر و به‌خصوص دعوت‌کننده‌تر و پذیراتر می‌دهد. در بسیاری از موارد این پروژه جمعی حتی جایگزین آزمون نهایی هر درس می‌شود، چراکه هدف از تکیه بر پروژه در این رویکرد، ایجاد و تقویت انواع مهارت‌های لازم برای انجام کار گروهی و تبدیل فراگیران به هم‌کنشگران اجتماعی (Collès, 2017) آتی است که از آن میان می‌توان از تفکر، تحلیل، نقد، پذیرش تفاوت‌ها، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری نام برد. حال آن‌که آموزش و پرورش سنتی ما به بیان پژوهشگران حوزه علوم اجتماعی درست در مسیری خلاف جهت تمامی این موارد قرار دارد و در نتیجه، نه تنها نخبه نمی‌سازد، بلکه با سرکوب تفاوت‌ها و اعمال انواع سیاست‌های رقابتی، یکسان‌سازی و میان‌مایه‌سازی دانش‌آموزان را در پیش می‌گیرد (فراستخواه، ۱۳۹۵). در آموزش عالی که به نوبه خود همان مسیر سنتی را دنبال می‌کند، پیامدهای این یکسان‌سازی در بین دانشجویان دیده می‌شود: رقابت در کسب نمره و معدل بالاتر تا نهایی‌ترین سطوح تحصیلات تکمیلی حتی در رشته‌های کاربردی و عملی، ارتباط دادن و محک زدن درجه نخبگی با معدل و رتبه کنکور و نمره‌های درسی و مقایسه دائم خود با سایر دانشجویان از این دیدگاه، تمایل اندک به انجام کارهای گروهی، پایین بودن مهارت تقسیم کار و هماهنگی مناسب هنگام انجام یک پروژه جمعی، نداشتن تصور درست از مفهوم تعامل در فرایند آموزش - یادگیری و سرانجام انتظار از دانشگاه برای عرضه حاضر و آماده مستقیم یا غیرمستقیم (یافتن/ معرفی) یک جایگاه حرفه‌ای درخور و مناسب شأن دانشجویی با فلان معدل یا بهمان رتبه، نداشتن آگاهی یا تصور درستی از تفاوت بین دانش و مهارت و جایگاه هر یک از آن‌ها در مسیر حرفه‌ای آتی از مواردی بود که در مصاحبه‌های مربوط به این پژوهش به روشنی به دست آمد. روی دیگر این سکه یکسان‌سازی، افت انگیزه و بی‌تفاوتی افراد نخبه و کاهش تمایل آن‌ها به مشارکت در حل مسئله است، چراکه در سایه القای روش‌های سنتی در مدیریت،

اساساً مسئله‌ای شکل نمی‌گیرد و مطرح نمی‌شود (فراستخواه، ۱۳۹۵) و به نظرات متفاوت، همفکری و خلاقیت به خرج دادن اعضای مجموعه برای حل مسئله نیازی نیست.

حال پرسش اصلی آن است که در جامعه‌ای که فردگرایی در آن به خودمداری پهلوی می‌زند (اجلالی، ۱۳۹۹؛ فراستخواه، ۱۳۹۷، ۱۳۹۵) چطور باید انتظار داشت شهروندان تحصیل‌کرده‌ای که فردگرایی در آن‌ها چنین نهادینه شده، در ساحت اجتماعی و به‌خصوص حرفه‌ای دور یک پروژه جمعی گرد هم بیایند و مدیر پروژه که احتمالاً خود، تحت تأثیر این ضدفرهنگ ریشه‌دار تحصیلی و تربیتی در پی به کرسی نشانیدن نظر خود است، نقش یک هماهنگ‌کننده و تسهیلگر را ایفا کند؟ با اندکی واقع‌بینی می‌توان دریافت در چنین شرایطی آنقدرها نباید انتظار داشت در میان این «ذهن‌های نه «سرشار» و آفرینشگر، بلکه «انبار» اطلاعات (فراستخواه، ۱۳۹۷)، چیزی از جنس گفت‌وگو شکل بگیرد، حال تکلیف تبادل آرا و چکش‌کاری و نقدپذیری تا رسیدن به محصول نهایی صیقل‌یافته و مشترک روشن است. این در حالی است که رشد یکی از هوش‌های نه‌گانه گاردنر - هوش میان‌فردی (برای نمونه شامل عواطف و مبادلات اجتماعی، ساختن گروه، برنامه‌ریزی و انجام کار گروهی، چاره‌جویی و حل مسئله در قالب گروه‌های داوطلبانه) - در گرو ایجاد و گسترش بستر کنش‌های ارتباطی آزاد و خودجوش است، نه ارتباطی که از ترس (نمره و قضاوت شدن) و محدودیت ایجاد شود. در غیر این صورت، مدرک‌گرایی حداقل انتخاب عقلانی دانشجویان و خانواده‌ها در فضای اجتماعی است که «ریل‌گذاری» دیگری در آن صورت نگرفته و مسیرهای دیگری برای کنش جمعی و ارتباطی تعریف نشده است (فراستخواه، ۱۳۹۵).

بنابراین تعجبی ندارد که در چنین وضعیتی تفسیر موفقیت تحصیلی، تاب‌آوری تا رسیدن به فارغ‌التحصیلی و ردیف کردن مدارک دانشگاهی با نمرات و معدل هرچه بالاتر تحت هر شرایطی باشد، چراکه اصولاً پس از ورود به دانشگاه آن‌هم پس از گذشتن از هفت‌خوان رقابت‌های رنگارنگ، راهی برای تغییر مسیر در چشم‌انداز دانشجو وجود نخواهد داشت، به‌خصوص وقتی پای دانشگاهی صاحب‌نام و رشته‌ای با اعتبار در بین باشد، شاهد آن هم این‌که حتی اغلب پاسخ‌دهندگان که احساس تعلق بالایی را نسبت به دانشگاه خود تجربه نکرده بودند، وجود این حس را در افزایش تاب‌آوری و انگیزه‌بخشی دانشجویان کاملاً مؤثر می‌دانستند، اما در شرایطی که در آن قرار داشتند، به نحوی مجبور به انجام انتخابی کمینه و نجات‌آینده خود شده بودند. از این رو به نظر ما این‌طور می‌رسد که عدم

وجود جذب اجتماعی و دانشگاهی رضایت‌بخش و وجود رویه فردگرا در فرایند آموزش - یادگیری نزد دانشجویان ما به معنای ناهمخوانی با نتایج به‌دست آمده در پژوهش‌های خارجی و یا ثابت نشدن نظریات تیتو و سایر پژوهشگران این حوزه درباره دانشجویان در ایران نیست - همان‌طور که جلسات تکمیلی این مصاحبه‌ها که در قالب گفت‌وگو با دانشجویان انجام شد، نیاز آن‌ها به جذب در فضای دانشگاهی از راه ممزوج شدن در یک شبکه اجتماعی گفت‌وگومحور و حمایتگر با همکلاس‌ها و استادان را به روشنی نشان داد - بلکه روی دیگر سکه فردگرایی اجتماعی است که با عملکرد سنتی آموزش و پرورش به نوعی فرهنگ آموزشی در دانش‌آموزان تبدیل می‌شود و در دوران دانشجویی نیز با آن‌ها باقی می‌ماند. به این ترتیب با مسئله‌ای ریشه‌ای روبه‌رو هستیم که تأثیرات منفی خود را با توجه به روند رقابتی و پراسترس پذیرش در دانشگاه، شاید نه در مرحله تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان، بلکه در مرحله حضور جدی آن‌ها در مسیر حرفه‌ای و زندگی اجتماعی آینده‌شان به شکلی مزمن و هشداردهنده نشان می‌دهد.

از موارد دیگری که در این پژوهش یافت شد و احتمالاً بتوان آن‌ها را در زمره همین پیامدهای مزمن‌شده فردگرایی در فضای آموزشی دانست، خستگی و فرسودگی شغلی استادان، تنش در روابط اعضای گروه، نامرتب بودن زمینه آموزش دیده‌شده و آموزش در حال ارائه از سوی برخی استادان، روش‌های سنتی تدریس و به‌روز نبودن محتوای آموزشی بود. با نگاه ساده‌ای می‌توان دریافت بیشتر موارد یادشده در قالب مدیریت مشترک و همفکری تا اندازه چشمگیری قابل چاره‌جویی هستند، برای نمونه گفت‌وگو و تبادل نظر استادان در گروه‌ها درباره رویکردها و روش‌های نوین تر آموزشی، به‌خصوص با در نظر گرفتن این نکته اساسی که در میان گرایش‌های رشته زبان فرانسه موجود در دانشگاه‌های ایران، براساس سرفصل سابق ابتدا گرایش ادبی و سپس گرایش ترجمه قرار دارد و گرایش‌های آموزش و مطالعات جهان کم‌ترین سهم را دارند. از این‌رو نه آنقدرها می‌توان انتظار داشت شمار استادانی با تخصص آموزش زبان، کافی و پاسخ‌گوی نیاز گروه‌ها باشد، نه آن‌که نوین‌ترین رویکردها و روش‌های آموزش در همه گروه‌ها جاری و ساری باشد و حتی نه این‌که بیشتر استادان به‌روزترین محتواهای آموزشی را در اختیار داشته باشند. این در حالی است که با مدیریت همکارانه و گفت‌وگومحور به شکلی که رویکرد سازاگرایی اجتماعی نمونه‌های آن را در قالب یک پروژه جمعی موفق در اختیار ما قرار می‌دهد (Raby & Viola, 2016; Chenard & Doray, 2005).

نه تنها می‌توان نحوه آموزش و محتوای دروس ارائه‌شونده در هر گروه را به شکل مکمل درآورد و به این ترتیب جلوی موازی‌کاری و هدررفت زمان را گرفت، بلکه می‌توان در این تبادل آرا در سطح استادان، به مبادله روش و محتوا به‌خصوص از سوی استادان با گرایش آموزش زبان به استادان دیگر و نیز انتقال تجربه از استادان با سابقه به مدرسان جوان‌تر رسید، هرچند شرط گریزناپذیر این شکل از مدیریت، رشد مهارت شنونده بودن و فراتر از آن، سطح انتقادپذیری در همه اعضای مجموعه است. در گام‌های بعدی حتی می‌توان این گفت‌وگو محوری را به سطح کنش بین دانشجویان و استادان نیز تسری داد و با توجه به توانایی‌های دانشجویان، بخشی از امور تهیه محتوا و امور دیگر را به آنها سپرد تا به این ترتیب، دانشجویان هم با مفهوم مدیریت، به معنی اداره و رتق و فتق امور و نه فردگرایی عمودی، و هم با محدودیت‌ها و امکانات موجود آشنا شوند و به جای مورد قضاوت قرار دادن از دور یا قضاوت ارزشی درباره دانشگاه و جایگاه خود به‌عنوان دانشجوی زبان فرانسه در ایران و بردن حسرت دوری از موقعیت احتمالی متصور برای خود در دانشگاه‌های خارجی، در حیطه کنش‌های دانشگاهی و اجتماعی و ارائه راهکار برای حل مسئله وارد شوند.

عامل دیگر یافت‌شده در این پژوهش، تأثیر اقامت در پردیس و خوابگاه دانشجویی بر میزان تاب‌آوری دانشجویان است که این تأثیر در مورد دانشجویان ما به صورت کاملاً منفی خود را نشان داد، در حالی که پژوهش‌های خارجی عمدتاً عکس این موضوع را نشان می‌داد. به این معنا که در مطالعات فوق، تجربه زندگی دانشجویی و اقامت در پردیس دانشگاه، تأثیر مثبتی بر جذب اجتماعی و تاب‌آوری تحصیلی آنها داشت (Chenard & Doray, 2005)، حال آن‌که مصاحبه‌شوندگان خوابگاهی ما به‌طور کلی نه تنها از اقامت در پردیس دانشجویی رضایت نداشتند، بلکه این اقامت آنها را به‌لحاظ عاطفی تحت فشار قرار می‌داد. شاید بتوان ریشه این تباین با نتایج پژوهش‌های خارجی را در سبک زندگی شرقی و وجود پیوندهای سنتی‌تر بین اعضای خانواده پیدا کرد. به هر حال این فشار عاطفی بر دوش آنها به اندازه‌ای بود که به عاملی بازدارنده برای مدیریت بهینه زمان و پرداختن تمام‌وقت به تحصیل و فعالیت‌های جانبی پیرامونی آن تبدیل شده بود. نکته جالب توجه دیگر این بود که وقتی از مصاحبه‌شوندگان درباره انگیزه انتخاب رشته آنها پرسیدیم، برخی اظهار کردند به دلیل مقتضیات مکانی و بودن در کنار خانواده این رشته را انتخاب کرده‌اند، چون در دانشگاه شهر محل زندگی خود انتخاب بهتری نداشته‌اند، البته نه این‌که از این انتخاب احساس پشیمانی داشته

باشند، بلکه موضوع تنها این است که تلاش برای جذب اجتماعی در فضای دانشگاهی و همسالان از مسیر تجربه زندگی دانشجویی در پردیس و خوابگاه، اولویت آنها نیست و نتیجه پژوهش حاضر از این جنبه با پژوهش‌های خارجی همخوانی ندارد.

آخرین نکته‌ای که این پژوهش آن را به همراه داشت، تأثیر شخصیت فرد بر جذب اجتماعی و دانشگاهی در فضای دانشگاهی و در نهایت بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی بود. هنگام مصاحبه با دانشجویان دریافتیم دسته‌ای از آنان که دیدگاه‌های مثبت‌نگرتری در پاسخ‌دهی داشتند، از نیت تاب‌آوری و انگیزه بالاتری برخوردار بودند، تحلیل‌های واقع‌گراتر و پذیرش بهتری نسبت به وضعیت موجود از خود نشان می‌دادند و آن‌طور که از پاسخ‌هایشان برمی‌آمد، مدیریت بهتری در مورد منابع در دسترس انجام می‌دادند. همچنین بیشتر آن‌ها در زمان انجام مصاحبه به فعالیت‌ها و مسئولیت‌هایی چندگانه اشتغال داشتند. هرچند عامل شخصیت و نیت تاب‌آوری در دسته عوامل فردی و روان‌شناختی قرار می‌گیرد، اما همان‌طور که در ابتدای کار و تحلیل مطالعه میران توضیح داده شد، تأثیر آن در تاب‌آوری در پژوهش‌های پرشماری به اثبات رسیده است (Bean & Metzner, 1985, 1980; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993). به این ترتیب، پژوهش حاضر از این نظر با پژوهش‌های پیشین همخوانی نشان می‌دهد.

موارد یادشده، پررنگ‌ترین عوامل مؤثر بر تاب‌آوری بود که در این پژوهش یافت شد. با این حال، مطالعات مربوط به تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی در سطح دانشگاهی مطالعاتی بافت‌محور هستند و براساس نظر تاردیف و دیگر پژوهشگران حوزه سازاگرایی، معیارهای ارزیابی آن‌ها براساس ویژگی‌های عمومی و تخصصی بافت تعریف می‌شود (Tardif & Dubois, 2013)، به آن معنا که دسته‌ای از عوامل و مهارت‌های لازم برای کسب آمادگی حرفه‌ای در یک شغل، در بیشتر نقاط دنیا تقریباً یکسان هستند، برای نمونه برخورداری از سرمایه ارتباطی، اجتماعی و فرهنگی، مهارت کار جمعی، پذیرش دیگری، حل مسئله و خلاقیت. دسته دیگر مهارت‌ها تخصصی بوده و براساس بافت منطقه و محیط کار مورد نظر موضوعیت پیدا می‌کنند، مثلاً در حوزه زبان‌های خارجی، جست‌وجوی فرصت‌هایی بیرون از چارچوب آموزش رسمی به‌منظور بهبود سطح زبان خارجی مورد نظر، اکتفا نکردن به چارچوب آموزش رسمی برای پیش‌برد یادگیری در حیطه‌های فرازبانی و نرسیدن از ارتکاب خطا یا مورد قضاوت یا سخره قرار گرفتن حین صحبت به زبان خارجی. پژوهش فوق

بیشتر، مهارت‌های گروه نخست را دربر می‌گرفت، بنابراین بی‌تناسب نیست در پژوهش‌های آتی به مهارت‌های تخصصی لازم و استراتژی‌های موجود برای رشد موفقیت تحصیلی دانشجویان زبان فرانسه در ایران پرداخته شود.

۵. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر براساس نظریه تیتو به بررسی برخی مؤلفه‌های افزایش جذب اجتماعی و دانشگاهی در فضای دانشگاهی و سنجش تأثیر آن بر میزان تاب‌آوری دانشجویان زبان فرانسه پرداخته شد. مهم‌ترین نتایج یافت‌شده در این پژوهش پیش از هر چیز گستردگی دامنه عوامل مؤثر در جذب اجتماعی دانشجویان در فضای دانشگاه و کلاس، ارتباط بین استادان و دانشجویان، ارتباط دانشجویان با یکدیگر، فضای موجود در گروه، روش‌ها و محتواهای آموزشی، اقامت در خوابگاه دانشجویی، فعالیت‌های فرادرسی در دانشکده و نیز برخی عوامل فردی و روان‌شناختی مانند نیت تاب‌آوری و نگرش کلی مثبت به زندگی بود. درمورد برخی عوامل مانند اقامت در پردیس دانشگاه یا خوابگاه دانشجویی، نتایج ما با نتایج پژوهش‌های خارجی (عمدتاً آمریکایی) همخوانی چندانی نشان نداد. در مورد عوامل دیگر مانند فعالیت‌های فرادرسی در دانشگاه و یا نیت تاب‌آوری و روابط دانشجویان و استادان، نتایج با یکدیگر همخوانی بیشتری نشان داد. مهم‌ترین دستاورد این پژوهش از نظر ما بیان نوعی فردگرایی در فرایند آموزش - یادگیری در بین دانشجویان بود که با توجه به نظرات پژوهشگران ایرانی حوزه آموزش و علوم اجتماعی شاید بتوان آن را نتیجه فردگرایی اجتماعی نهادینه‌شده در افراد و تبدیل آن به بخشی از فرهنگ آموزشی آن‌ها دانست. برخی از راهکارهایی که در این مرحله به‌منظور ایجاد تغییر در این رویه می‌توان پیشنهاد کرد، معرفی رویکردهای سازاگرا مبتنی بر پروژه و سوق دادن روش‌های آموزش در گروه‌های زبان فرانسه به سمت آن، برگزاری جلسه‌های منظم گفت‌وگوی فنی در بین اعضای گروه به‌منظور تبادل روش و محتواهای آموزشی بین استادان با گرایش آموزش و سایر گرایش‌ها و نیز استادان باسابقه و استادان جوان‌تر، گسترش جلسه‌های گفت‌وگومحور برای تبادل نظر بین استادان و دانشجویان و سپردن برخی مراحل تهیه محتوا به دانشجویان به‌منظور وارد کردن آن‌ها در جنبه‌های عملی مشارکت و حل مسئله هستند. با توجه به ارزیابی منفی روند افزایش فردگرایی خودمدارانه از نظر پژوهشگران و نیز تأکید رویکردهای نوین آموزشی در دنیا بر تقویت جنبه همکاری در آموزش به‌منظور آماده‌سازی دانشجویان برای زندگی و

تعامل حرفه‌ای با جامعه جهانی شده امروز، به نظر می‌رسد در پژوهش‌های آتی جا دارد به بیان و تحلیل رویکردهای آموزشی مبتنی بر پروژه در حوزه زبان‌های خارجی به‌خصوص زبان فرانسه پرداخته شود تا هم در آینده بتوان شاهد چرخشی در روند فردگرایی دانشجویان این رشته به سمت رویکردهای جمع‌گراتر و گفت‌وگومحور بود و هم آن‌که افق‌های ذهنی آنان نسبت به زمینه‌های حرفه‌ای موجود در این رشته در ایران روشن‌تر شود.

منابع

- اجلالی، پ. (۱۳۹۹). فردگرایی غیرمسئولانه در ایران، چرا و به چه علت؟. مصاحبه با خبرگزاری کتاب ایران، ۱۹ اردیبهشت ۱۳۹۹. مراجعه: ۱۷ اسفند ۱۴۰۱. <https://yun.ir/y4gdc7>
- باهر، ح. (۱۳۹۶). روند افزایش فردگرایی در جامعه ایرانی، انجمن روابط عمومی ایران، نقل شده در پایگاه خبری تبیان. مراجعه: ۱۷ اسفند ۱۴۰۱. <https://yun.ir/h9wdh4>
- فراستخواه، م. (۱۳۹۷). جامعه با «گروه‌های مرجع» ارتباط ندارد. مصاحبه با آرمان امروز، ۲۱ مهر ۱۳۹۷. مراجعه: ۱۷ اسفند ۱۴۰۱. <https://yun.ir/e622d8>
- فراستخواه، م. (۱۳۹۵). فردگرایی ایرانی، خودمدار است، مصاحبه با پایگاه خبری و تحلیلی انصاف‌نیوز، ۱۳ دی ۱۳۹۵. مراجعه: ۱۷ اسفند ۱۴۰۱. <https://yun.ir/1loyld>
- قادری، ط.، و القونه، ز. (۱۳۹۶). بررسی فردگرایی خودخواهانه و عوامل مرتبط با آن در بین دانشجویان دانشگاه شیراز (با تأکید بر طبقه آن‌ها). علوم اجتماعی، ۲۶ (۷۹)، ۱-۳۱. https://qjss.atu.ac.ir/article_8180_f9b5c6fcb34f7a6cc82fd1f7ea3b7c04.pdf

- Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485-540.
- Braxton, J., Sullivan, A., Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research*, vol. 12. New York: Agathon Press, 107-164.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castadena, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.

- Chenard, P., & Doray, P. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Collès, L. (2014). *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*, Belgique, Presses universitaires de Louvain.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question.
- Dans M. Romainville et C. Michaut (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Grayson, J-P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal, FCBEM.
- Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Thèse de doctorat : New York University, New York.
- Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention Theory*. Communication présentée dans le cadre d'Annuel Forum for the Association for the Institutional Research, Toronto, June.
- Lotkowski, V. A., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2004). *The role of Academic and NonAcademic Factors in Improving College Retention*. ACT Policy Report.
- Mayrand, J. (2016), *Utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants universitaires suite à une formation en efficacité cognitive*. Thèse doctorale, Montréal, l'Université de Montréal.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle *expectancy-value*. Dans M. Romainville et C. Michaut (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la Persévérance en première année de baccalauréat*. Thèse de doctorat : Université du Québec à Montréal.
- Pittman, L., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76 (4), 343-361.
- Raby, C., & Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*, Québec, Les Éditions CEC inc.
- Racette, N., Sauvé, L., Bourgault, N., Berthiaume, D., & Roy, M.M. (2013). Les mécanismes de sollicitation à la demande d'aide privilégiés par les étudiants du postsecondaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement*

- supérieur* [En ligne], 29-2, mis en ligne le 10 décembre 2013, consulté le 14 septembre 2014. URL: <http://ripes.revues.org/733>.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Racette, N., & Pépin, K. (2009). Validation d'un dispositif en ligne d'aide à la persévérance aux études post-secondaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6 (2-3), 71-79.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61.
- Schmitz, J. (2009). *La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale*. Thèse de doctorat : Université catholique de Louvain.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 (Vol. XVIII), 29-45.
- Tardif, J., (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal. Les éditions LOGIQUES
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-622.
- Tinto, V. (1993). Building Community. *Liberal Education*, 79(4), 16-21.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., & Turnbaugh, A. (1987). A Program Model for At-Risk High School Students. *Educational Leadership*, 44 (6), 70-73.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience in higher education. *Studies in Higher Education*, 30, 707-722.