

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء (س)

تاریخ دریافت: ۸۸/۷/۲۰

تاریخ بررسی: ۸۸/۹/۳

دوره ۶، شماره ۴

زمستان ۱۳۸۹

صص ۹۳-۱۲۲

تاریخ پذیرش: ۸۹/۸/۱۰

ارزش‌یابی میزان دانش پژوهانگی در فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش در دوره‌های کارآزمایی (دکتری) دانشگاه الزهراء (س)^۱

مضمر علی حمیدی*

مصومہ بزدک**

چکیده:

در آموزش‌شناسی و از دیدگاه سازایی‌گیری گروهی، ارزش‌یابی از فرایندهای آموزشی کاری بایسته و در راستای به‌سازی فرایندها و فرآورده‌ها است. پایین بودن چون‌بود (کیفیت) آموزش دشواری‌ای است که پی‌آمدهای آسیب‌زای بسیاری می‌تواند داشته باشد. ارزش‌یابی راهی برای شناسایی دشواری‌ها و راه‌های گره‌گشایی برای آن‌ها است. گواهی‌های چندی در دست‌اند که می‌توانند گویای پایین بودن چون‌بود دوره‌های کارآزمایی باشند. با پشت‌بانی معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) در راستای پی‌بردن به این چون‌بود و شناسایی کاستی‌هایی که می‌توانند زمینه‌ساز دشواری یادشده در دانشگاه الزهراء (س) باشند، از میان دوره‌های کارآزمایی در این دانشگاه چهار دوره برگزیده شدند و برنامه‌ها، آزمون‌ها و پایان‌نامه‌های آن‌ها از روزن دانش‌پژوهانه‌گی ارزش‌یابی و از استادان و دانشجویان آنها در همین باره پندارپرسی شد. یافته‌ها گویای آن هستند که دانش‌پژوهانه‌گی چشم‌گیری در هیچ یک از دوره‌های بررسی‌شده دیده نمی‌شود و میان گروه‌ها از این روزن ناهمانندی چندانی نیست. با نیم‌نگاهی به فرهنگ چیره بر سامانه

۱. این پژوهش با پشت‌بانی معاونت پژوهشی دانشگاه الزهراء (س) انجام شده است.

* نویسنده مسئول: هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)

mhameedy@alzahra.ac.ir

** دانشجوی دکتری آموزش‌شناسی

آموزشی/پژوهشی کشور و نبود بازخورد دانش‌پژوهانه، چنین یافته‌هایی نباید شگفت‌آور باشند. شاید تنها راه برون‌رفت از این گرداب آموزشی/پژوهشی استوارسازی بازخورد دانش‌پژوهانه و گسترش فرهنگ دانش‌پژوهی باشد تا برنامه‌سازی‌ها و برنامه‌گزارای‌ها دانش‌پژوهانه‌تر شوند و فرآورده‌ها از چون‌بودی والا برخوردار شوند.

کلیدواژه‌ها:

سازایی‌گری، ارزش‌یابی فرایندی، آموزش دانشگاهی، دوره‌های کارآزمایی (دکتری)

سراغاز

در آموزش‌شناسیِ امروزی، دیدگاه و نگره‌های سازایی‌گر (کانستراکتویست) از روی‌آوری بسیاری از آموزش‌شناسان و روان‌شناسان برخوردارند زیرا این دیدگاه نگاهی همه‌سویه، فراگیر، و ژرفابین به کنش بنیادین آموزش دارد و نه تنها به گونه‌ای دربرگیرنده دیدگاه‌های دیرین و پیشین رفتارگر و شناخت‌گر است، بلکه خود دیدگاهی ارزش‌گر نیز به شمار می‌رود. از این دیدگاه، در یک سامانه آموزشی/پژوهشی، پرداختن به کنش والای ارزش‌یابی، یک ارزش است. ارزش‌یابی یک کنش دانش‌پژوهانه است که می‌تواند کاستی‌ها و راستی‌های هر کنش برنامه‌ریزی‌شده‌ای را نمایان سازد و راه را برای به‌سازی (اصلاح) آن نشان دهد.

ولی سامانه دانشگاهی ایران، که هدف‌های چندی را دنبال می‌کند و پیشینه چندان دور و درازی ندارد (حمیدی، ۱۳۷۸) با پژوهش‌های ارزش‌یابی و ارزش‌یابی از برنامه‌های دانشگاهی میانه چندان خوبی نداشته است (مهجور، ۱۳۷۶؛ بازرگان، ۱۳۷۷)، هرچند که می‌توان هدف بنیادی برنامه‌های آموزش دانشگاهی را پژوهش‌آموزی پنداشت. به گفته برو (۲۰۰۱) انگاره این است که هر کسی که دانشگاه رفته است می‌داند دانش‌پژوهش چیست، پژوهش چگونه انجام می‌شود، و چه ارزش و کاربردی دارد. پس می‌توان هدف بنیادی آموزش‌های دانشگاهی را پدیدآوردن این آگاهی (دانش)، دلبستگی (ارزش)، و کارآزموده‌گی یا مهارت (کنش) در کسانی دانست که دانشجو نامیده می‌شوند، زیرا جستن دانش تنها از راه پژوهش پذیرفتنی است؛ ولی این نیازمند دانش‌پژوهانه‌گی فرایندها و ابزارهایی است که در دانشگاه‌ها به کار گرفته می‌شوند! پس اگر فرایندها و ابزارهای یک سامانه آموزشی/پژوهشی (دانشگاه) از دانش‌پژوهانه‌گی بایسته برخوردار نباشند دشواری‌آفرین خواهد بود.

پایین بودن چون بود (کیفیت) آموزش دانشگاهی یک دشواری کشوری خوانده شده است (فراستخواه، ۱۳۸۷) و این چیزی سوای پایین بودن دانش پژوهانه گی برنامه ها و فرایندها نیست. در سال ۱۳۸۳، آموزش دانشگاهی ایران از روزن شمار دانشجویان به شمار مردم تنها از کشورهای پر مردمی چون چین و هند پیشی داشت و از روزن شمار دانشجو به شمار استاد جایگاهی پایین تر از مالزی و کره جنوبی داشته است. هزینه سرانه در آموزش دانشگاهی در ایران پایین ترین میزان در میان کشورهایی مانند ایرلند و کره جنوبی بوده است. چنین سامانه ای نمی تواند کارایی بایسته را داشته باشد و در زمینه کار بنیادی خود که دانش آفرینی است کامیاب باشد. به گفته فراستخواه (۱۳۸۷) درست رودر روی جهان که میزان دانش آفرینی اش رو به افزایش داشته، در ایران این چنین نبوده است! شمار نوشتارهای دانش پژوهانه ای که در سال ۱۹۹۹ به چاپ رسیده تنها یک چهارم میزانی بوده که می توانسته باشد! دهش ایران به پژوهش های جهانی تنها سه صدم درصد بوده است و روند دانش آفرینی روندی کاهنده بوده است به گونه ای که شمار نوشته های چاپ شده در سال ۱۳۷۰ به میزان سال ۱۳۵۳ کاهش یافته بوده است (اعتماد، ۱۳۷۸). ایران در سال ۱۳۵۲ در میان ۳۰ کشور جهان سومی که بیش از ۵۰ نوشتار نمایه شده داشته اند نهم و بالاتر از کشورهایی چون ترکیه، مالزی، سنگاپور، پاکستان، و الجزایر بوده است، ولی از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۶۶ این جایگاه خود را از دست داده است (فراستخواه، ۱۳۸۱). این گواهی ها نمای درد آفرینی در پندارگاه هر نگرنده دل سوزی پدید می آورند، نمایی که دوره های کار آزمایی (دکتوری) بخشی برجسته از آن هستند. در درازنای تاریخچه ۷۰ ساله دوره های کار آزمایی در ایران (معماریانی، ۱۳۸۶)، برجسته ترین کاستی ای که می توان دید، نپرداختن به چون بود (کیفیت) این دوره ها و ارزش یابی آنها است. این خود می تواند نشانه ای از نادانش پژوهانه گی باشد. با چنین نشانه هایی از نبود دانش پژوهانه گی در سامانه آموزشی و پژوهشی ما، پرسش پژوهشی این است که آیا دوره های کار آزمایی دانشگاه الزهراء (س) نیز بخشی از این دشواری اند؟ آیا برنامه ها، آزمون ها، و پایان نامه های دوره های کار آزمایی گوناگون در این دانشگاه از یک میزان دانش پژوهانه گی برخوردارند؟ و آیا استادان و دانشجویان این دوره ها درباره این دانش پژوهانه گی هم رأی اند؟ پرسش هایی که پژوهش های پیشین پاسخ روشنی به آنها نداده اند.

پیشینه:

برای نادانش‌پژوهانه‌گیِ بازخورد دست‌اندرکاران آموزش در ایران، که به گفته بازرگان (۱۳۷۷)، "به دلایل مختلف در برابر ارزش‌یابی" ایستاده‌گی می‌کنند (ص ۱۳۱). گواهی‌هایی در دستند (مانند شکوهی، ۱۳۷۶؛ حمیدی، ۱۳۷۸؛ و میرلوحی، ۱۳۸۰). بی‌گمان اگر برنامه‌سازان و برنامه‌گزاران از بازخورد دانش‌پژوهانه برخوردار نباشند، برنامه‌های آنها، و کاربرد این برنامه‌ها هم از دانش‌پژوهانه‌گی چندانی برخوردار نخواهند بود. حمیدی (۱۳۷۸) که به درونداشته برنامه‌های آموزشی در دوره‌های آموزشی «تربیت معلم» و «تربیت دبیر» پرداخته، نبود دوره‌های پژوهش‌آموزی بایسته و بسنده را در آنها یادآور شده است. لهسایی‌زاده (۱۳۷۵) با پندارسنجی از دانشجویان نایک‌دستی برنامه‌ها را گواهی‌مند (مستند) کرده است، ولی قهرمانی (۱۳۷۸) که به «کارایی درونی دانشگاه‌ها» پرداخته است، خود نمونه‌ای از همین نادانش‌پژوهانه‌گی است چون در کنار کاستی‌های دیگر، چون بود برنامه‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموختگان را ندیده گرفته است. حمیدی (۲۰۰۶) هیچ ناهمانندی چشم‌گیری میان دانشجویان سال یکم و سال چهارم از روزن دانش‌پژوهانه‌گی بازخوردشان ندیده است! ولی چیزی که گویای نادانش‌پژوهانه‌گی سپهره (جو) دانشگاهی ما است این است که هیچ کس درباره این پژوهش پس‌خوراندی، چه سازنده یا کاهنده، نداده است.

پژوهش‌های دیگری مانند ملک (۱۳۸۳)، خورشیدی (۱۳۸۶)، رشیدی (۱۳۸۶)، ربانی خوراسگانی و کیان‌پور (۱۳۸۶)، قنبری (۱۳۸۷)، و حمیدی و همکاران (۲۰۰۷) به گونه‌ای به دانش‌پژوهانه‌گی دوره‌های فراکارشناسی پرداخته‌اند. هر چند که خود نشانه‌هایی از همان دشواری را دارا هستند. ملک (۱۳۸۳)، برای نمونه، به جای پرداختن به برنامه‌ها و روش‌ها، به میزان کار هفته‌گی، شمار پایان‌نامه‌ها، زمینه‌های پژوهشی پایان‌نامه‌ها، چرایی دیرکرد در به پایان‌رساندن پایان‌نامه‌ها، بهره‌برداری از فرصت مطالعاتی،... پرداخته است. یا خورشیدی (۱۳۸۶) که میزان خشنودی سه گروه پاسخ‌دهنده در یک سر بازه‌ای ۷ (در جای دیگری گفته ۵) ساله را با میزان خشنودی سه گروه دیگر در سر دیگر این بازه سنجیده که همه آن را «ضعیف» ارزیابی کرده‌اند! ربانی خوراسگانی و کیان‌پور (۱۳۸۶) به بررسی ۲۲ پایان‌نامه اقدام کرده و همه را در بسیاری از زمینه‌های دانش‌پژوهانه‌گی کاستی‌مند یافته است. چیزی که درباره خود این نوشته هم دیده می‌شود چون در میان دیگر کاستی‌ها، بنیاد نگره‌ای، دشواری



پژوهشی، و پرسش‌های برخاسته از آن روشن نیستند این کاستی‌ها و کاستی‌های برشمرده‌شده در ۲۲ پایان‌نامه بررسی شده در میان کاستی‌هایی هستند که حمیدی و همکاران (۲۰۰۷) هم در شماری از پایان‌نامه‌های پیش‌کارآزمایی (ارشد) دیده است.

نخستین چیزی که در پژوهش‌های بازنگری شده می‌توان دید کمبود شمار آن‌ها است که این خود برخاسته از همان زیرساخت‌های نارسا و ناستوار و ناگسترده‌گی چتر فرهنگ دانش‌پژوهی (حمیدی، ۱۳۸۵) است. چیز دیگری که در این بازنگری آشکار است همانا چون بود پژوهش‌های انجام شده است که نه تنها گویای همان ناگسترده‌گی است که ناستواری بازخورد دانش‌پژوهانه (حمیدی، ۱۳۸۵) را نیز می‌رساند. در چنین سپهره‌ای چه چشم‌داشتی می‌توان از دوره‌های کارآزمایی در دانشگاه الزهراء (س) داشت مگر این که دانش‌پژوهانه‌گی این دوره‌ها نیز اندک است. پس پژوهشی با این هدف که چون بود این دوره‌ها آشکار شود و در راستای بهسازی آن‌ها گام برداشته شود انجام و درستی این گمانه (فرضیه) پژوهشی واری شد (هرچند که این پژوهش از گونه گمانه‌آزما نیست!): فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش این دوره‌ها در دانشگاه الزهراء (س) از دانش‌پژوهانه‌گی اندکی برخوردار هستند و این نه تنها در آیین‌نامه‌ها، آزمون‌ها و پایان‌نامه‌های این دوره‌ها خود را نشان می‌دهد، که در پنداشت‌های استادان و دانشجویان این دوره‌ها نیز بازتاب دارد.

روش پژوهش

روش‌های سنجش در این پژوهش پرسش و نگرش (حمیدی، ۱۳۸۷) بوده‌اند که در چارچوبی برساخته از چهاردسته داده‌بخش که هر یک تنها یک بار سنجش شد به کار گرفته شدند. هر دسته برساخته از دو گروه داده‌بخش جان‌دار و سه گروه داده‌بخش بی‌جان جان‌دار بود. از داده‌بخشان جان‌دار در جاوگاهی آموزشی و در چارچوب نشست‌های تک‌تانه (فردی) به روش پرسش داده‌گیری شد، ولی داده‌گیری از داده‌بخشان بی‌جان جان‌دار به روش نگرش در کتابخانه و دفتر کار دانشگاهی انجام شد. کار داده‌گیری را دست‌یاران پژوهنده انجام دادند که یک دوره کارآموزی ویژه را گذرانده بودند. در این دوره چگونگی کاربرد ابزارها و گردآوری داده‌ها از سوی دست‌یاران آموخته شد.

روش‌گزینش داده‌بخشان روشی یک‌بختانه (تصادفی!) بود چون از میان یازده گروهی که

در دانشگاه الزهراء(س) دارای دوره کارآزمایی هستند، چهار گروه زبان انگلیسی، شیمی آلی، روان شناسی عمومی، و پژوهش هنر به روش بخت‌آزمایی برگزیده شدند. در هر گروه آموزشی گروه داده‌بخشان جان‌دار از استادان و دانشجویان و گروه داده‌بخشان بی‌جان جان‌دار از آزمون‌ها، آیین‌نامه‌ها، و پایان‌نامه‌ها بر ساخته شده بود. در گروه زبان انگلیسی که تنها یک دوره کارآزمایی را برگزار کرده است، ۳ استاد، ۴ دانشجو، یک آزمون پذیرش چهار زمینه‌ای (آزمون سال ۱۳۸۵)، و یک آیین‌نامه آموزشی؛ در گروه شیمی آلی ۲ استاد، ۶ دانشجو (سه گروه پذیرفته شده سال‌های ۱۳۸۵-۱۳۸۳-۱۳۷۹)، آزمون‌های پنج‌زمینه‌ای آن‌ها (روی هم رفته ۱۵ آزمون)، ۲ پایان‌نامه، و یک آیین‌نامه آموزشی؛ در گروه پژوهش هنر ۳ استاد، ۵ دانشجو، دو آزمون پذیرش پنج‌زمینه‌ای که در سال‌های ۱۳۷۹ و ۱۳۸۵ برگزار شده بودند (البته تنها آزمون‌های دو زمینه از زمینه‌های سال ۱۳۸۵ در دسترس پژوهنده گذاشته شد و روی هم رفته ۸ آزمون)، ۲ پایان‌نامه، در کنار یک آیین‌نامه آموزشی، داده‌بخشان این پژوهش بودند.

روش‌های ابزارسازی و سنجش روایی و پایایی ابزارها در این پژوهش، همانند هر پژوهشی که بر دانش پژوهانه‌گی پافشاری می‌کند، این گونه بودند که نخست بر پایه بنیاد نگره‌ای و زمینه پژوهشی، نشانه‌هایی از سازه‌های پژوهش‌شناسایی، زیرگردآوردی (زیرمجموعه‌ای) از آن‌ها گزینش، و در برگه‌ای که سپس ابزار نام گرفت، (نگرش‌نامه و پرسش‌نامه)، سازمان‌دهی شدند (حمیدی، ۱۳۸۵). سپس نوشت نخست ابزارها به داوری هم‌کاران کارشناس گذاشته شد تا روایی آن‌ها برآورد شود. در پی یک‌دله‌گی درباره بسنده‌گی روایی ابزارها از راه هم‌خوانی نشانه‌ها با بنیادهای نگره‌ای و زمینه پژوهش، پایایی ابزارها به روش‌های بازسنجی و چندسنجی نیز برآورد و در راستای افزایش آن گام‌هایی برداشته شد تا میزان پایایی نیز پذیرفتنی شود. ابزارهای به کارگرفته شده در این پژوهش سه نگرش‌نامه و دو پرسش‌نامه بودند: «نگرش‌نامه نشانه‌های بازخورد دانش‌پژوهانه در برنامه آموزشی»، «نگرش‌نامه دانش‌پژوهانه‌گی آزمون پذیرش»، «نگرش‌نامه پایان‌نامه‌ها»، «پرسش‌نامه استادان» و «پرسش‌نامه دانشجویان». این ابزارها، همراه با بازنگری گسترده پیشینه، را می‌توان در حمیدی (۱۳۸۸) دید.

روش‌های داده‌پردازی این پژوهش را می‌توان دودسته کرد: پردازش واژه‌گانی داده‌های به‌دست آمده از نگرش، و پردازش شماره‌گانی (رقمی) داده‌های به‌دست آمده از پرسش که البته در هر دو روش از فراوانی‌ها که شماره‌گانی هستند، بهره برده شده است.

یافته‌های پژوهش:

داده‌های به‌دست آمده را می‌توان به گونه‌ای که جدول‌های زیر نشان می‌دهند، فشرده‌سازی و سازمان‌دهی کرد:

جدول ۱: میزان نشانه‌های پافشاری برنامه‌ها بر پژوهش

پافشاری بر پژوهش در	هدف‌ها	دوره‌ها	نوشته‌ها	ارزشیابی‌ها
گروه زبان انگلیسی	کمی	تا اندازه‌ای	هیچ	هیچ
گروه شیمی آلی	تا اندازه‌ای	تا اندازه‌ای	هیچ	تا اندازه‌ای
گروه روان‌شناسی	هیچ	تا اندازه‌ای	هیچ	هیچ
گروه پژوهش هنر	هیچ	تا اندازه‌ای	هیچ	هیچ

ناگفته آشکار است که برنامه‌ها پافشاری چندانی بر پژوهش نمی‌کنند. تنها جایی که تا اندازه‌ای (کمی بیش از کم) بر آن پافشاری می‌شود در بخش درس‌ها است که همه دوسه ساعت پژوهش‌آموزی را دربر دارند.

جدول ۲: شمار آزمون‌های نگرش‌شده و بسامد نسبی آزمون‌های سازمان‌دار در هر گروه

زبان انگلیسی	شیمی آلی	روان‌شناسی	پژوهش هنر	
۴	۱۵	۱۴	۸	شمار آزمون‌های نگرش‌شده
٪۲۵	٪۳۳	۰	٪۱۳	بسامد نسبی آزمون‌های بخش‌بخش

در میان آزمون‌ها نیز ویژه‌گی سازمان‌داری و بخش‌بخش بودن چندان پررنگ نیست. ولی افزون بر این ویژه‌گی، گوناگونی پرسش‌ها و کارکردهای شناختی نیز چندان برجسته نمی‌نماید. جدول ۳ نشان دهنده آن است که بیشتر پرسش‌ها کارکردهای ساده یادسپاری و گیرش (درک) را برمی‌انگیزند و کارکردهای والا نمود کم رنگی دارند.

جدول ۳: بسامد نسبی پرسش‌ها از روزن گونه‌ی پرسش و کارکرد شناختی

پژوهش هنر	روان‌شناسی	شیمی آلی	زبان انگلیسی	
۰	۰	۰	۰	درست نادرست
۰	۰	۰	۰	جورکردنی
۰	۰	٪۴	۰	پرکردنی
٪۲۳	۰	٪۱	٪۸	چندگزینه‌ای
٪۷۷	٪۱۰۰	٪۹۵	٪۹۲	بازپاسخ
٪۸/۵	٪۱۶	٪۷/۵	٪۴	یادسپاری
٪۶۶	٪۵۹	٪۶۴/۵	٪۲۹	گیرش
۰	٪۱	٪۱	٪۴	کاربرد
٪۱۵	٪۶	٪۱۴	۰	بخش‌بخش‌سازی
٪۱۰	٪۹	٪۱۱/۵	٪۴۲	هم‌آمیزی
۰	٪۹	٪۱/۵	٪۲۱	ارزش‌یابی

ویژه‌گی دیگری که در این آزمون‌ها بررسی شد و نشانی از آن در بیشتر آزمون‌ها یافت نشد همانا ویژه‌گی داشتن درخواست پاسخ‌دهی روشن برای پرسش‌ها بود که تنها در یکی از پرسش‌های گروه شیمی دیده شد. دیگر گروه‌ها گویی نیازی به چنین درخواست‌هایی برای کمک به پاسخ‌دهندگان ندیده‌اند. در تنها پرسشی که در آزمون شیمی دیده شد، به روشنی از پاسخ‌دهنده خواسته شده است که پاسخی نقادانه به پرسش بدهد. این یکی از نشانه‌های دانش‌پژوهانه‌گی پاسخ‌های خواسته‌شده است. هر چند که نشانه‌های ویژه‌گی دانش‌پژوهانه‌گی پاسخ‌ها نیازمند داشتن رهنمودهای روشن و برجسته است، ولی برخی از پرسش‌ها دارای نشانه‌های دیگری از این ویژه‌گی بودند که به گونه‌ای در دل پرسش آمده بودند. البته باز هم بسامد نسبی این گونه نشانه‌ها بسیار اندک بود: تنها در چهار پرسش دیگر پاسخ نقادانه خواسته شده بود (۲ پرسش در زبان انگلیسی و ۲ پرسش در روان‌شناسی)، در ۵ پرسش هم پاسخ‌های مهاردار خواسته شده بود (یکی در روان‌شناسی و چهار پرسش در پژوهش هنر). تنها در ۲ پرسش (یکی زبان انگلیسی و دیگری روان‌شناسی) پاسخ‌های منبع‌دار و در ۲ پرسش دیگر (یکی در پژوهش هنر و دیگری در روان‌شناسی) پاسخ‌های سازمان‌دار خواسته شده بود.

پرسش‌هایی که خواهان نقدداری و مهارداری پاسخ‌ها بودند کم‌تر از ۲٪ همه پرسش‌ها و آن‌هایی که منبع‌داری و سازمان‌داری پاسخ‌ها را خواسته بودند کم‌تر از ۱٪ همه پرسش‌های پرسیده‌شده در همه آزمون‌ها بودند. از این رو می‌توان دانش‌پژوهانه‌گی آزمون‌های نوشتاری پذیرش دانشجو در دوره‌های کارآزمایی دانشگاه الزهراء (س) را بسیار پایین ارزیابی کرد. اینک باید دید که آیا استادان و دانشجویان هم در این زمینه با یافته‌های این پژوهش هم‌رأیند یا نه. پاسخ این پرسش از پردازش داده‌های شماره‌گانی به‌دست آمده با پرسش‌نامه‌های استادان و دانشجویان روشن می‌شود.

جدول ۴: میانگین ارزه‌های داده‌شده از سوی استادان و دانشجویان به کارآیی آزمون پذیرش

نوشتاری در ارزشیابی آگاهی‌ها و مهارت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجو

پژوهش هنر		روانشناسی		شیمی آلی		زبان انگلیسی		گروه‌ها:
استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	ارزش‌یابی
۲/۲	۳	۳/۲	۳/۲	۳/۵	۳/۵	۳/۵	۳/۶	آگاهی‌های آموزشی
۲/۲	۲/۶	۲/۵	۲/۷	۳/۲	۳	۳/۲	۲/۶	مهارت‌های آموزشی
۲	۲/۳	۲/۵	۲/۲	۳/۲	۳/۵	۳/۲	۲/۶	آگاهی‌های پژوهشی
۱/۶	۲/۶	۲/۲	۲/۲	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۲/۳	مهارت‌های پژوهشی

میانگین میزان‌های داده‌شده در یک ترازک چهاربخشی (از ۱ تا ۴) در جدول بالا چنین می‌نماید که استادان گروه زبان انگلیسی توانایی آزمون پذیرش در ارزشیابی آگاهی‌های آموزشی دانشجویان را بالا دانسته‌اند و از این روزن با دانشجویان این رشته و دانشجویان و استادان رشته شیمی هم‌رأیند. این هم‌رأیی در میان استادان و دانشجویان روانشناسی هم دیده می‌شود هرچند که میزان این توانایی کمی کم‌تر پنداشته شده است. کم‌ترین میزان را استادان و

دانشجویان رشته هنر نشان داده‌اند که بیشترین ناهم‌رأیی با هم را نیز دارند. نگاهی به جدول شماره ۴ گویای آن است که روی هم رفته سویه‌های پژوهشی و مهارتی پایین‌تر از سویه‌های آموزشی و آگاهی هستند. جدول ۵ میانگین‌های به‌دست‌آمده از ارزیابی را نشان می‌دهد که استادان و دانشجویان گروه‌های چهارگانه به سویه‌های شش‌گانه آزمون گفتاری داده‌اند. این میانگین‌ها هم از ارزیابی به دست آمده‌اند که می‌توانستند از ۱ تا ۴ باشند. در این بخش از پرسش‌ها، نه تنها درباره این که به چه میزان آزمون گفتاری آگاهی‌ها و مهارت‌های آموزشی و پژوهشی آزمون‌گزاران را سنجیده، بلکه این که تا چه اندازه آزمون توانسته دلبستگی‌های آموزشی و پژوهشی ایشان را نیز ارزشیابی کند هم پرسیده شد.

جدول ۵: میانگین ارزیابی داده‌شده از سوی استادان و دانشجویان به کارآیی آزمون پذیرش گفتاری در ارزشیابی آگاهی‌ها، مهارت‌ها، و دلبستگی‌های آموزشی و پژوهشی

پژوهش هنر		روانشناسی		شیمی آلی		زبان انگلیسی		گروه‌ها:
دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	ارزش‌یابی
۱/۶	۲/۳	۲/۷	۳	۲/۷	۳/۵	۳	۳	آگاهی‌های آموزشی
۲/۴	۲/۳	۲/۲	۲/۵	۲/۷	۲/۵	۲/۷	۳	مهارت‌های آموزشی
۲/۶	۲/۳	۲/۷	۲/۵	۲/۷	۳/۵	۳	۳/۶	دلبستگی‌های آموزشی
۲/۲	۳	۲/۷	۲/۱	۲/۷	۲/۵	۳/۲	۲/۸	آگاهی‌های پژوهشی
۲	۲/۶	۲/۲	۲/۱	۲/۵	۳	۲/۷	۲/۸	مهارت‌های پژوهشی
۲/۴	۳/۳	۳/۵	۲/۶	۲/۹	۲/۵	۲/۵	۳/۶	دلبستگی‌های پژوهشی

جدول ۶: میانگین ارزش‌های داده‌شده از سوی استادان و دانشجویان به کارآیی آزمون فراگیر پایان دوره در ارزشیابی آگاهی‌ها و مهارت‌های آموزشی و پژوهشی

پژوهش هنر		روان‌شناسی		شیمی آلی		زبان انگلیسی		گروه‌ها:
								←
دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	ارزش‌یابی
۰/۸	۳	۳	۳/۵	۲/۵	۳/۵			آگاهی‌های آموزشی
۰/۴	۳	۲	۲/۷	۲	۲/۵			مهارت‌های آموزشی
۰/۶	۳	۲/۵	۲/۵	۲/۵	۳			آگاهی‌های پژوهشی
۰/۴	۳	۲	۲	۲/۵	۳			مهارت‌های پژوهشی

میانگین‌های ارزش‌های داده‌شده از سوی استادان و دانشجویان گروه‌های سه‌گانه به میزان کارآیی این آزمون در سنجش آگاهی‌ها و مهارت‌های آموزشی و پژوهشی آزمون‌گزاران که در جدول ۶ آمده گویای آن هستند که روی هم‌رفته میزان کارایی این آزمون‌ها میانه و کم است. همچنین میانگین‌ها گویای آنند که به آگاهی‌ها بیش از مهارت‌ها در این آزمون‌ها پرداخته شده و این ناهمانندی در بخش آموزشی بیشتر از پژوهشی است. همان گونه که روی هم‌رفته کارایی این آزمون‌ها در بخش آموزشی بیشتر برآورد شده است. برآورد استادان در بیشتر زمینه‌ها بالاتر از دانشجویان است و این ناهمانندی در گروه هنر بیش‌ترین و چشم‌گیر است. از همین رو است که در میان گروه‌ها، گروه هنر کارایی این آزمون را در سنجش آگاهی‌ها و مهارت‌های آموزشی و پژوهشی بسیار پایین ارزش‌یابی کرده است، هرچند که استادان این گروه به همان میزان این کارایی را برآورد کرده‌اند که استادان گروه شیمی کارآیی آزمون گروه خود را ارزش‌یابی کرده‌اند. در میان استادان، استادان گروه روان‌شناسی پایین‌ترین ارزش‌یابی را در این زمینه کرده‌اند.

جدول ۷: میانگین ارزش‌های داده‌شده از سوی استادان و دانشجویان به کارآیی دوره در کمک به بهبود آگاهی‌ها، مهارت‌ها، و دلبستگی‌های آموزشی و پژوهشی

پژوهش هنر		روانشناسی		شیمی آلی		زبان انگلیسی		گروه‌ها:
استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	ارزش‌یابی
۱/۸	۳/۳	۲/۵	۳/۷	۳	۳	۳	۴	آگاهی‌های آموزشی
۱/۴	۳/۳	۲/۲	۳/۱	۲/۸	۲/۵	۲/۲۵	۳/۵	مهارت‌های آموزشی
۱/۴	۳/۶	۲/۵	۳/۷	۲/۸	۳	۲/۵	۳/۵	دلبستگی‌های آموزشی
۲	۳/۶	۲/۵	۳/۱	۲/۸	۳	۲/۷	۳/۵	آگاهی‌های پژوهشی
۱/۸	۳/۶	۲/۷	۳/۱	۲/۸	۳	۲/۵	۳/۵	مهارت‌های پژوهشی
۱/۸	۳/۶	۲/۲	۳/۱	۲/۶	۲/۵	۲/۵	۱/۳	دلبستگی‌های پژوهشی

نگاهی گذرا به جدول بالا گویای ناهمانندی ارزش‌یابی‌های استادان و دانشجویان از یک سو، و پایین بودن ارزش‌های دلبستگی است. اگر میانگین ارزش‌های داده‌شده از سوی استادان و دانشجویان هر گروه بر پایه آن چه در این جدول آمده را به دست بیاوریم (جدول ۸) خواهیم دید که استادان و دانشجویان گروه زبان انگلیسی میزان کارایی دوره خود را اندکی بیش از گروه‌های دیگر برآورد کرده‌اند (میانگین میانگین‌های داده‌شده در آن جدول: ۲/۹ برای گروه زبان انگلیسی در برابر ۲/۸ در گروه‌های شیمی و روان‌شناسی و ۲/۶ در گروه هنر) که البته همه بالای میانه هستند! ولی باز هم ناهمانندی میان استادان و دانشجویان چشم گیر است، به ویژه در گروه هنر که میانگین استادان دوبرابر میانگین دانشجویان است. استادان این گروه بالاترین ارزش‌یابی را از دوره خود کرده‌اند، ولی دانش‌جویان آنها پایین‌ترین برآورد را از کارایی همین دوره به دست داده‌اند. استادان و دانشجویان رشته شیمی بیشترین هم‌خوانی را از خود

نشان داده‌اند زیرا میانگین‌های به دست آمده از ارزش‌های آن‌ها بسیار نزدیکند (۲/۸ و ۲/۷۵). باز هم دوره‌ها بیشتر آگاهی‌افزا بوده‌اند تا مهارت‌افزا یا دلبستگی‌افزا، و این برتری بیشتر در بخش آموزشی بوده تا پژوهشی! تنها استادان رشته هنر افزایش آگاهی‌های پژوهشی را بیش از افزایش آگاهی‌های آموزشی برآورد کرده‌اند. کم‌ترین میزان برآورد شده، از سوی استادان زبان انگلیسی و در زمینه دلبستگی‌های پژوهشی است که نزدیک به بسیار کم برآورد شده است.

جدول ۸: میانگین‌های ارزش‌های داده‌شده به کارایی آموزشی و پژوهشی دوره‌ها

پژوهش هنر		روانشناسی		شیمی آلی		زبان انگلیسی		گروه‌ها:
استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	ارزش‌یابی
۱/۵	۳/۴	۲/۴	۳/۵	۲/۸	۲/۸	۲/۶	۳/۶	کارآیی آموزشی دوره
۱/۸	۳/۶	۲/۴	۳/۱	۲/۷	۲/۸	۲/۶	۲/۸	کارآیی پژوهشی دوره
۱/۷	۳/۵	۲/۴	۳/۳	۲/۷۵	۲/۸	۲/۶	۳/۲	کارآیی دوره

اگر داده‌های آموزشی و پژوهشی جدول ۷ را یک‌جا نگاه کنیم و به کارآیی دوره‌ها در بهبود بخشیدن به زمینه‌های سه‌گانه پردازیم ارزش‌هایی را به دست می‌آوریم (جدول ۹) که گویای پرداختن نابرابر به این زمینه‌ها هستند زیرا ارزش‌های زمینه‌های مهارت‌ها و دلبستگی‌ها پایین‌تر از زمینه آگاهی‌ها هستند.

جدول ۹: میانگین‌های ارزش‌های داده‌شده به کارایی دوره‌ها در بهبود آگاهی‌ها، مهارت‌ها، و دل‌بستگی‌ها

پژوهش هنر		روان‌شناسی		شیمی آلی		زبان انگلیسی		گروه‌ها:
استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	استادان	دانشجویان	ارزش‌یابی
۱/۹	۳/۴	۲/۵	۳/۴	۲/۹	۳	۲/۸	۳/۷	آگاهی‌ها
۱/۶	۳/۴	۲/۴	۳/۱	۲/۸	۲/۷	۲/۴	۳/۵	مهارت‌ها
۱/۶	۳/۶	۲/۳	۳/۴	۲/۷	۲/۷	۲/۵	۲/۴	دل‌بستگی‌ها

دسته دیگری از داده‌های گردآوری‌شده که با نگرش‌نامه پایان‌نامه‌ها به دست آمده‌اند، دانش‌پژوهانه‌گی پایان‌نامه‌ها را نشان می‌دهند. میانگین‌های ارزش‌های به‌دست‌آمده با این نگرش‌نامه در جدول ۱۰ و در سه زیربخش چارچوب‌ها، روش‌ها و ساختارها نشان داده شده‌اند.

جدول ۱۰: میانگین ارزش‌های به‌دست‌آمده از نگرش‌نامه پایان‌نامه‌ها (گروه زبان انگلیسی در هنگام داده‌گیری هنوز پایان‌نامه‌ای نداشت)

گروه‌ها:	شیمی آلی	روان‌شناسی	پژوهش هنر
بخش چارچوب‌ها	۳	۱۲	۹/۵
بخش روش‌ها	۹	۳۶	۱۰/۵
بخش ساختارها	۱۰	۱۲/۲۵	۶/۵
پایان‌نامه‌ها	۲۲	۶۰/۲۵	۲۶/۵
	(نپذیرفتنی)	(بهبودی‌پذیر)	(نپذیرفتنی)

ارزش‌ها، و میانگین‌های آن‌ها، در یک ترازک چهار بخشی، نپذیرفتنی بودن، بهبودی‌پذیر بودن، پذیرفتنی بودن، و سرانجام سرآمد بودن هر یک از این زیربخش‌ها و گردآورد (مجموعه) آن‌ها، همان پایان‌نامه، را نشان می‌دهند. همچنان که دیده می‌شود تنها پایان‌نامه‌های گروه روان‌شناسی، بر پایه داده‌های به دست آمده با این نگرش‌نامه، بهبودی‌پذیر شناخته شده‌اند. پایان‌نامه‌های گروه‌های دیگر نپذیرفتنی شناخته شده‌اند. بهترین کارکرد، در زیربخش ساختارها دیده شده است چون روی هم‌رفته نزدیک به پذیرفتنی برآورد شده است. بدترین کارکرد هم در

زیربخش چارچوب‌ها است چون نپذیرفتنی برآورد شده است. این گونه، زیربخش روش‌ها جایگاه میانی بهبودی‌پذیر را از آن خود کرده است. ولی اگر به همه پایان‌نامه‌ها بنگریم، میانگین همه آن‌ها نزدیک به ۳۸ است که تنها اندکی بیش از ۳۶، مرز نپذیرفتنی بودن و بهبودی‌پذیر بودن، است. با چنین یافته‌هایی به چه برایندهایی می‌توان دست یافت و چه کاستی‌های دیردریافته‌ای را اینک می‌توان بازشناخت که یافته‌ها را تا اندازه‌ای به‌جانمایی کنند؟

برایندها و کاستی‌ها

از دیدگاه‌سازی‌گری که بنیاد نگره‌ای این پژوهش است، ارزش‌یابی آموزشی بخشی جدانشدنی از آموزش و زمینه‌ساز بهسازی آن انگاشته می‌شود که در لایه‌ها و رده‌های گوناگون فرایند پیچیده آموختن کاربرد دارد. این گونه، ارزش‌یابی آموزشی تنها به سنجش آموخته‌های آموزنده از سوی آموزش‌یار نمی‌انجامد، بلکه سنجش کارکرد آموزش‌یار از سوی آموزنده، و سنجش کارکرد هر دو در چارچوب سنجش برنامه از سوی سازمان آموزشی و نهادهای برون‌سازمانی را هم دربر می‌گیرد. ارزش‌یابی دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی، چه درون‌سازمانی باشد یا برون‌سازمانی، با آشکارکردن کاستی‌ها، زمینه‌ساز به‌سازی را فراهم می‌آورد و با برجسته‌کردن راستی‌ها راه را برای پاسخگویی هموار می‌کند. از این رو، ارزش‌یابی کاری است که باید پیوسته‌گی داشته باشد، زیرا در همین پیوسته‌گی است که می‌تواند نه تنها به به‌سازی برنامه‌ها و پاسخ‌گویی درباره آن‌ها کمک کند، بلکه به به‌سازی ارزش‌یابی و پاسخ‌گویی درباره آن نیز یاری رساند. ارزش‌یابی میزان دانش‌پژوهانه‌گی فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش دوره‌های کارآزمایی دانشگاه الزهراء (س) هم می‌تواند با پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها که دوره‌های کارآزمایی گوناگون این دانشگاه چه ناهمانندی‌هایی از روزن دانش‌پژوهانه‌گی برنامه‌ها، آزمون‌ها، پایان‌نامه‌ها؛ و پنداشت‌های استادان و دانش‌جویانشان درباره این ویژه‌گی در دوره دارند، چنین کارکردی داشته باشد.

در بخش پیشین، پردازش داده‌های گردآوری‌شده درباره فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش در دوره‌های کارآزمایی چهار گروه آموزشی، به یافته‌هایی درباره میزان دانش‌پژوهانه‌گی برنامه یا آیین‌نامه هر دوره، آزمون‌های نوشتاری و گفتاری پذیرش به آن دوره، نشست‌های آموزشی/پژوهشی هر دوره، آزمون فراگیر پایانی هر یک از دوره‌ها، و

پژوهش‌های پایانی به پایان‌رساننده‌گان هر دوره (پایان‌نامه‌ها) انجامید که نیازمند گزارش‌اند. در زیر به یافته‌گذاری در هر یک از زمینه‌های یادشده در بالا، و با همان پی‌آیی (ترتیب)، پرداخته می‌شود.

میزان و ناهمانندی گروه‌ها در دانش پژوهانه‌گی برنامه‌ها: انجام دانش پژوهانه هر کاری از برنامه‌ریزی برای آن کار آغاز می‌شود و داشتن یک برنامه که از دانش پژوهانه‌گی چشم‌گیری برخوردار باشد نخستین فرآورده فرایند انجام آن کار است که اگر گامگاه آمایش (مرحله‌ای آماده‌سازی برای انجام کار) دانش پژوهانه پشت سر گذاشته شده باشد دانش پژوهانه خواهد بود. یک برنامه دانش پژوهانه بازتاب‌دهنده چیزهایی است که ریشه در برنامه‌ساز و برنامه‌گزار دارند؛ چیزهایی مانند بنیاد فلسفه‌ای و نگره‌ای، هدف‌ها و آرمان‌ها، و کنش‌ها و ابزارها که تنها اگر کارگزار هم آن‌ها را پذیرفته و از آن خودکرده باشد می‌تواند در فرایند انجام کار آن‌ها را به کار بگیرد. دانش پژوهانه‌گی برنامه‌های آموزشی به دانش پژوهانه‌گی همین بخش‌های آن‌ها بستگی دارد. هر چند که در برنامه‌های بررسی‌شده در این پژوهش نشانی از چنین بخش‌بندی‌ای نبود، ولی در آنچه بود نشانه‌هایی از پافشاری بر پژوهش جستجو شد که در بخش‌های گوناگون برخی از آن‌ها تنها به میزان اندکی یافت شد. در برنامه گروه شیمی آلی در همه زیربخش‌های هدف‌ها، آموزه‌گان (درس)‌ها، و ارزیابی‌ها نشانه‌هایی از پافشاری بر پژوهش بود مگر زیربخش نوشته‌ها. در برنامه‌های گروه‌های روان‌شناسی و پژوهش هنر تنها در زیربخش آموزه‌گان‌ها نشانه‌هایی از چنین پافشاری‌ای دیده شد، ولی در برنامه گروه زبان انگلیسی افزون بر این زیربخش، در زیربخش هدف‌ها نیز نشانه‌هایی از پژوهش‌نگری بود. روی هم‌رفته می‌توان با یک‌دله‌گی گفت که برنامه‌های دوره‌های کارآزمایی بررسی‌شده از دانش پژوهانه‌گی ناچیزی برخوردارند. یافته‌ای که با گواهی‌های بومی نیز هم‌خوانی دارد. هنگامی که آیین‌نامه‌های نوین دوره‌های فراکارشناسی که از سوی بالاترین کارگزار سامانه آموزش دانشگاهی (زاهدی، ۱۳۸۸)، به دانشگاه‌ها فرستاده شده تا به کار گرفته شوند، و وی نشان پذیرش خود را بر برگ برگ آن‌ها نگاشته است، سرشار از نادانش پژوهانه‌گی هستند، پر آشکار است که این برنامه‌ها هم که از سوی کارگزاران و الاجای پیشین به رده‌های پایین فرستاده شده‌اند هم دانش پژوهانه‌گی ناچیزی خواهند داشت. اگر هر گروهی برنامه آموزشی دوره خود را خود نوشته بود، می‌توانست دانش پژوهانه‌تر باشد، ولی اگر هم نمی‌بود آسان‌تر می‌شد آن را به‌سازی نمود! یکی از



زیربخش‌هایی که در هیچ یک از این برنامه‌ها هیچ نشانی از پافشاری بر پژوهش و دانش پژوهانه‌گی در آن نبود زیربخش نوشته‌ها بود. پرسش این بود که به چه میزان برنامه‌ها بر دانش پژوهانه‌گی نوشته‌های دوره کارآزمایی پافشاری می‌کنند. یکی از این نوشته‌ها پیشنهاد پژوهشی است که چیزی سواى یک برنامه برای کار برجسته‌ای که دانشجویان فراکارشناسی باید انجام بدهند نیست! شگفت‌آور نباید باشد که در هیچ جا نشانی از این که چگونه باید یک پیشنهاد دانش پژوهانه نوشت نیست. از سوی دیگر کاربرگ‌هایی که به کار گرفته می‌شوند خود سرشار از نادانش پژوهانه‌گی‌های چشم‌گیری هستند که سزاوار بررسی نزدیک‌تر هستند. از سوی دیگر همانند پژوهش، آموزش هم کنشی برنامه‌ریزی شده است و هر آموزش‌یاری که دانش پژوهانه به کار خود می‌نگرد برای هر آموزه‌گانی که راه‌بری می‌کند، به کمک آموزنده‌گان، برنامه‌ای می‌نویسد که همانندی بسیاری با پیشنهاد پژوهشی دارد. برنامه‌ای که می‌توان آن را پیش‌نگاشته آموزشی خواند تا هم‌شانه‌گی آن با پیشنهاد پژوهشی آشکار شود. کارورزی در نوشتن پیش‌نگاشته‌های آموزشی می‌تواند زمینه‌ساز دانش پژوهانه‌گی بیشتر در پیشنهادها شود، ولی آیا نوشتن این پیش‌نگاشته‌ها در سپهر آموزشی ایران کاری پربسامد است و آن‌هایی که هستند دانش پژوهانه‌گی بسنده‌ای دارند؟ یا آیا پیشنهادها از دانش پژوهانه‌گی بایسته برخوردارند؟

میزان و ناهمانندی گروه‌ها در دانش پژوهانه‌گی آزمون‌های نوشتاری و گفتاری (مصاحبه) پذیرش: آزمون‌گزاری پربسامدترین سازوکار پذیرش دانشجو است.

دانش پژوهانه‌گی این کار هم به این است که برنامه‌ریزی شده، سنجیده، و استوار بر بنیادهای سنجش‌شناختی و آموزش‌شناختی باشد. استواری بر بنیادهای سنجش‌شناختی گویای این است که آزمون درنمود پرسش‌ها و در کارکردهای شناختی‌ای که پرسش‌ها می‌سنجند گوناگونی دارد. استواری بر بنیادهای آموزش‌شناختی هم گویای این است که آزمون نه تنها کارکردهای شناختی گوناگون را بسنجد، بلکه به سویه‌های دل‌خاسته و کرداری آزمون‌گزار (آموزنده) هم به گونه‌ای پردازد. به سخنی دیگر تنها دانش سنج نباشد، بلکه ارزش سنج و کنش سنج هم باشد. دانش سنجی یک آزمون هم نباید تنها در رده یادسپاری دانش باشد بلکه گیرش دانش، کاربرد دانش، بخش‌بخش‌سازی دانش، به‌هم‌آمیزی دانش، و سرانجام ارزش‌یابی و آفرینش دانش را نیز در بر بگیرد. این گونه آزمون‌ی نوشتن نیازمند بازخورد دانش پژوهانه و فرهنگ دانش پژوهی

است که چنان چه استوار و پابرجا باشند دانش‌پژوهانه‌گیِ آزمون و آزمون‌گزاری را برآورده می‌کنند. دانش‌پژوهانه‌گیِ یک آزمون، افزون بر این گوناگونی‌ها، ویژه‌گی‌های سازمان‌داریِ بخش‌بخش، رهنمودداریِ کمک‌کننده، و درخواست‌داریِ برای پاسخ‌های دانش‌پژوهانه را نیز دربر می‌گیرد. ویژه‌گیِ سازمان‌داریِ بخش‌بخش تا اندازه‌ای به ویژه‌گیِ گوناگونی بستگی دارد، هر چند که در نبود گوناگونی‌های یادشده هم می‌توان سازمان‌داریِ بخش‌بخش را به کار برد. برای هر بخش و هر پرسش باید رهنمودهایی نوشت که به پاسخ‌دهنده در پی بردن به آن چه از او پرسیده شده است، و در پاسخ‌دهی، کمک کنند. مراد از درخواست‌داریِ برای پاسخ‌های دانش‌پژوهانه هم این است که در دل پرسش‌ها ویژه‌گی‌هایی که پاسخ‌ها باید داشته باشند تا دانش‌پژوهانه‌گیِ آن‌ها آشکار شود به روشنی خواسته شده باشند؛ ویژه‌گی‌هایی مانند سازمان‌داری، مهارداری، سندیاری و نقدداری که برخاسته از ویژه‌گی‌های دانش‌پژوهی (حمیدی، ۱۳۸۷) هستند.

گمان رفته بود که آزمون‌هایی که در این پژوهش بررسی شده‌اند از دانش‌پژوهانه‌گیِ چندانی برخوردار نباشند. یافته‌ها هم این گمان را پشت‌بانی کرده‌اند چون تنها ۱۸٪ همه آزمون‌های نگرش‌شده برخوردار از سازمان‌داریِ بخش‌بخش بودند. این تا اندازه‌ای از آن رو است که این آزمون‌ها از گوناگونیِ چندانی، نه در زمینه پرسش‌ها و نه در بخش کارکردها، برخوردار نبودند. ۹۱٪ پرسش‌های پرسیده‌شده در همه آزمون‌های نگرش‌شده از گونه بازپاسخ، ۸٪ آن‌ها از گونه چهارگزینه‌ای، و تنها ۱٪ آن‌ها از گونه پرکردنی بودند. باز هم شیمی آلی بیشترین گوناگونی را داشت، ولی سنگینیِ گونه بازپاسخ بسی بیشتر از دو گونه دیگر بود. کم‌ترین گوناگونی در این زمینه را آزمون‌های گروه روان‌شناسی دارند چون همه آن‌ها بازپاسخ هستند. آزمون‌های گروه پژوهش هنر بیشترین پرسش‌های چندگزینه‌ای را دارند. با همه گوناگونی‌ای که در میان گروه‌ها در زمینه گونه‌های پرسش دیده می‌شود، ولی روی هم با ۹۱٪ پرسش‌های بازپاسخ این آزمون‌ها درست رودرروی آنچه رشیدی (۱۳۸۶) درباره آزمون دوره کارآزمایی رشته زبان انگلیسی گفته جای می‌گیرند، به‌ویژه که آزمون گروه زبان انگلیسی هم ۹۲٪ پرسش‌های بازپاسخ دارد و تنها ۸٪ چندگزینه‌ای. هرچند که می‌توان کارکردهای شناختیِ والا را نیز با پرسش‌های چندگزینه‌ای سنجید، ولی نوشتن چنین پرسش‌هایی آسان نیست و نیازمند بازخورد دانش‌پژوهانه استواری از سوی آزمون‌نویس است. البته آزمون یادشده در

رشیدی (۱۳۸۶) که ۱۰۰٪ چندگزینه‌ای بوده از گوناگونی کارکردی هم برخوردار نبوده است و از این روزن هم رودرویی دیده می‌شود. آزمون‌های نگرش‌شده در پژوهش کنونی از روزن کارکردی گوناگونی بیشتری از خود نشان می‌دهند. تنها در دو گروه سه گونه کارکرد دیده نشد: کارکرد بخش‌بخش سازی در آزمون زبان انگلیسی نبود و کارکردهای کاربرد و ارزش‌یابی در گروه پژوهش هنر. پربسامدترین کارکرد دیده‌شده در این آزمون‌ها کارکرد شناختی‌گیری و کم‌بسامدترین آن‌ها کاربرد است. کارکرد والای ارزش‌یابی تنها در ۸٪ همه پرسش‌ها نمود دارد. بیشترین کارکردهای والا را در آزمون زبان انگلیسی و بیشترین کارکردهای دست‌پایین را در آزمون‌های گروه پژوهش هنر می‌توان دید. این همه گوناگونی گویای نادانش‌پژوهانه‌گی سپهره آزمون‌سازی و سنجش دانشگاهی است. چه بسا که اگر آزمون‌های نیم‌سالی استادان را نیز ارزش‌یابی کنیم به همین نمای کج و کوله دست‌یابی تنها شاید با این ناهمانندی که گونه یادسپاری فراوانی بیشتری پیدا کند. این یافته با گواهی‌های دیگری که گویای نابه‌سامانی و نادانش‌پژوهانه‌گی سامانه آموزش‌سنجی هستند همخوانی دارد. همخوانی درونی نیز میان این یافته و آن چه درباره ویژه‌گی‌های دیگر، مانند رهنمودداری، در این پژوهش یافت شده است دیده می‌شود. رهنمودداری و درخواست‌داری در پرسش‌ها بسیار کم است. تنها در یک پرسش در آزمون شیمی به سرراستی از پاسخ‌دهنده خواسته شده است که پاسخی کاستی‌جویانه بدهد، هرچند که در چهار پرسش دیگر هم به گونه‌ای نه چندان روشن چنین درخواستی شده است. درخواست‌های مهارداری، سازمان‌داری، و منبع‌داری هم بسی کم‌شمارند و این‌گونه، دانش‌پژوهانه‌گی آزمون‌ها تنها کم‌رنگ‌تر از همانندی آن‌ها در این زمینه است. یافته‌ای که به گونه‌ای می‌توان آن را هم‌خوان با یافته دیگر این پژوهش درباره آزمون پذیرش نوشتاری که از داده‌های استادان و دانشجویان به دست آمده است، دید. به پنداشت استادان و دانشجویان، آزمون نوشتاری پذیرش بیشتر آموزش‌سنج است تا پژوهش‌سنج، همان‌گونه که بیشتر آگاهی‌سنج است تا مهارت‌سنج، و این‌گونه، از دانش‌پژوهانه‌گی چشم‌گیری برخوردار نیست. هر چند که ناهم‌رایی میان استادان و دانشجویان در رشته پژوهش هنر بیش‌ترین است، ولی به پنداشت این گروه نیز بار آموزشی آزمون به بار پژوهشی آن، همانند بار آگاهی آن به بار مهارتی‌اش، می‌چربد. از آن‌جا که دوره کارآزمایی باید بر پژوهش پافشاری بکند، نبود چنین پافشاری‌ای در آزمون پذیرش می‌تواند گویای نه یک سرآغاز نوین، که پی‌گیری همان راه

پیشین باشد که «درس» دادن، گرفتن، پس دادن، و سپس فراموش کردن تنها نشانه‌های آن هستند. نشانه‌هایی که گویای برداشتی دیرینه و ناهم‌خوان با هستی و سرشت راستین آموختن هستند. یافته‌های پژوهش در زمینه آزمون گفتاری گویای هم‌سنگی بیشتر بخش‌های آموزشی و پژوهشی از یک سو و بخش‌های آگاهی‌ها و مهارت‌ها از سوی دیگر است. به چشم‌گیر است این است که سویه دل‌خاسته آزمون بالاتر از سویه‌های دیگر ارزیابی شده است. به سخنی دیگر، استادان و دانش‌جویان پاسخ‌گو کارایی آزمون گفتاری را هرچند، همانند آزمون نوشتاری، میانه برآورد کرده‌اند ولی برآوردشان از کارایی آن در سنجش بخش‌های آموزشی پژوهشی از یک سو و بخش‌های آگاهی و مهارت از سوی دیگر، هم‌سنگ است. برتری دیگر آزمون گفتاری به نوشتاری همانا در پرداختن به سویه دل‌خاسته آموزنده‌گان و کامیابی بهتر آن در برآورد دلبستگی‌های آموزشی و پژوهشی آن‌ها است، کاری که روشن نیست آیا آزمون نوشتاری هم کرده است یا نه، چون انگاشت ابزارساز بر این بوده که در آزمون نوشتاری نمی‌توان چنین کاری را انجام داد. این هم‌سنگی آموزش و پژوهش از یک سو و آگاهی و مهارت از سوی دیگر، و همچنین کارایی بیشتر در برآورد دلبستگی‌ها، در آزمون گفتاری می‌تواند برخاسته از سرشت و جاوگه برگزاری این آزمون باشد و نه دانش‌پژوهانه‌گی بیشتر آن، چون از باور به دور است که آزمون‌های گفتاری سنجیده‌تر، سازمان‌دارتر، و مهاردارتر از آزمون‌های نوشتاری باشند زیرا برگزارکننده‌گان آن‌ها همان پرسش‌نویسان آزمون‌های نوشتاری هستند. با این همه پرسش درباره چندوچون برگزاری این آزمون‌ها است، پرسشی که تنها اگر نوارهای نماوایی از این نشست‌ها گرفته می‌شد پاسخ‌دانی می‌شد. پاسخگویی درباره برآورد این آزمون‌ها هم شدنی‌تر می‌شد اگر چنین نوارهایی در کار، یا برنگاشته‌هایی از این نشست‌ها در دست، بودند.

میزان و ناهمانندی گروه‌ها در دانش‌پژوهانه‌گی دوره: در پی آزمون‌های نوشتاری و گفتاری پذیرش، بخش آموزشی برنامه یا دوره برای پذیرفته‌شده‌گان آغاز می‌شود که بازهم در راستای آماده‌سازی آنها برای بخش پژوهشی دوره است. درآموزه‌گان‌های گوناگون این بخش بنیادها، نگره‌ها، و روش‌ها آموخته می‌شوند تا زمینه برای انجام پژوهش پایانی فراهم شود. دستیابی به چنین هدفی نیازمند دانش‌پژوهانه‌گی چشم‌گیر دوره و پافشاری بیشتر بر پژوهش و مهارت‌های آموزشی/پژوهشی است، ولی به پنداشت استادان و دانش‌جویان این

دوره‌ها کارایی بخش‌های آموزشی و پژوهشی برابر و کمی بیش از میانه است (۲/۷۵ از ۴). با این همه، کارایی دوره‌ها در بهبود آگاهی‌ها اندکی بیش از مهارت‌ها، و این، کمی بیش از دلبستگی‌ها برآورد شده است هرچند که این بیشی چندان نیست و باز هم میزان این کارایی‌ها کمی بیش از میانه برآورد شده که به گونه‌ای همخوان با یافته‌های خورشیدی (۱۳۸۶) است. درست است که این ارزش‌ها و میانگین‌ها برآوردهایی بیش نیستند و بازه‌های دوسه‌دهمی میان میانگین‌ها واگوی چندان‌ی ندارند، ولی نگاهی به این میانگین‌ها نشان‌دهنده روندهایی در ارزش‌یابی‌های انجام‌شده از سوی پاسخ‌دهنده‌گان است. در کنار روند برتری آموزش به پژوهش و روند بیش‌پردازی به آگاهی و دانش در برابر مهارت و دلبستگی، روند به‌بینی استادان در برابر دانشجویان در همه گروه‌ها، و روند بدبینی دانشجویان در برابر استادانشان در گروه هنر را بسیار آسان‌تر می‌توان بازشناخت چون بازه میان میانگین‌های برآمده از ارزش‌های استادان و دانشجویان یک بازه یکی دوسه‌دهمی نیست. روندهای یکم و دوم را می‌توان این گونه به‌جانمایی کرد که این ارزش‌ها بازتابنده هستی‌راستین سامانه آموزشی ایران هستند و سوای این هم نمی‌شد چشم‌داشت دیگری داشت. روند به‌بینی استادان نیز می‌تواند بازتابی از گرایش سرشتی به خودخوب‌بینی باشد زیرا این استادان هستند که برنامه‌گزار و آزمون‌ساز هستند. اگر میزان هستی‌بینی در آزمون‌سازی و سنجش گفتاری هم به همین میزان بوده باشد برابندی که در آن بخش از یافته‌گذاری به دست آمد به‌جا و روا است. نبود رهنمود و درخواست ویژه در پرسش‌های یک آزمون راه را برای هستی‌بینی هموار نمی‌کند و گزارش‌پذیری پاسخ‌ها را افزایش می‌دهد که برآیند آن ناپایایی و ناروایی پرسش و آزمون می‌شود. روند دیگری هم که می‌توان در این ارزش‌دهی دید همانا میانه‌گرایی است. نه این که به راستی چون بود دوره میانه است، بلکه گرایش پاسخ‌دهنده‌گان این برآیند را پدید آورده است. چیزی که در یافته‌های این پژوهش در زمینه آزمون فراگیر پایان بخش آموزشی هم دیده می‌شود.

میزان و ناهم‌اندی دوره‌ها در دانش پژوهانگی آزمون فراگیر (جامع) پایان بخش

آموزشی: آزمون فراگیر پایان بخش آموزشی (جامع)، هم‌چنان که از نامش پیدا است، پایان‌بخش نیمه آموزشی دوره‌های کارآزمایی است. اگر آموزه‌گان‌های این نیمه با این هدف که دانشجو را برای نیمه پژوهشی آماده کنند برگزار شده‌اند، در پایان می‌سزد که میزان آماده‌گی به‌دست‌آمده سنجش شود، پس آزمون فراگیر پایانی! که برابر با آیین‌نامه‌های این دوره‌ها باید

فراتر از گردآورد آزمون‌هایی باشد که در هر یک از آموزه‌گان‌ها از دانشجویان گرفته شده است. به سخنی دیگر، این آزمون باید همان آماده‌گی فراگیر دانشجو برای آغاز بخش پژوهشی دوره را بسنجد. پس باید دانش پژوهانه‌گی بالا و کانونی پژوهشی و مهارتی داشته باشد. یافته‌های این پژوهش چنین چیزی را نشان نمی‌دهند. بازهم همان روندهایی که در ارزه‌دهی استادان و دانشجویان گروه‌های گوناگون به آزمون‌های پذیرش و کارایی دوره در بهبودبخشی به سویه‌های سه‌گانه دیده شدند دیده می‌شوند. با این ناهمانندی که میانگین ارزه‌های داده‌شده دوسه‌دهمی پایین‌تر است (۲/۳ از ۴) و این از آن رو است که دانشجویان رشته هنر برآوردی بسیار پایین از این آزمون دارند (میانگین ۰/۶ از ۴)! هم‌چنان استادان خوش‌بین‌تراند و استادان گروه هنر از دانشجویانشان بیشترین دوری را دارند. کم‌ترین دوری میان استادان و دانشجویان در گروه روان‌شناسی است. باز هم بارآموزش بر پژوهش، و دانش بر کنش (مهارت) می‌چربد. رشیدی (۱۳۸۶) هم آزمون فراگیر را یکی از دشواری‌های دوره کارآزمایی زبان انگلیسی می‌داند چون به راستی بازگزارای همان آزمون‌های آموزه‌گانی است. بی‌گمان آزمون‌های فراگیر نمی‌توانند بهتر از آزمون‌های پذیرش باشند، چون سازنده‌گان‌شان یکی هستند و از همین رو برای آنها هم چه بسا برگزاری این آزمون دوباره‌کاری بنماید. هستند دانشگاه‌هایی که یا این آزمون را از سر راه دانشجویانشان برداشته‌اند یا در اندیشه برداشت‌نش هستند. با نگاهی به آیین‌نامه تازه این دوره‌ها که بیشتر بر بخش پژوهشی پافشاری دارد و استاد راهنما کار خود را از همان هنگام پذیرش و در راستای نگارش پیشنهاده آغاز می‌کند، جایی هم برای آزمون فراگیر نمی‌ماند و چه بسا بتواند با همان نشست پرسش و پاسخ درباره پیشنهاده پایانی جایگزین شود. جا داشت که پیشنهاده‌های دانشجویان دوره‌های کارآزمایی هم بررسی شوند، همان‌گونه که نگرش آزمون‌های فراگیر می‌توانست داده‌هایی راستین‌تر درباره آن‌ها به دست دهد، ولی دسترسی به دومی شدنی نبود و یکی هم که شدنی بود با نگرش پایان‌نامه‌ها جایگزین‌پذیر پنداشته شد.

میزان و ناهمانندی دوره‌ها در دانش پژوهانه‌گی پایان‌نامه‌ها: نوشتن پایان‌نامه سه‌تیغ (اوج) دوره کارآزمایی است. همه دانش پژوهانه‌گی‌ای که در سرتاسر دوره بوده، افزون بر دانش پژوهانه‌گی‌ای که دانشجو به دست آورده است، در این نوشتار بازتاب پیدا می‌کند. آنها که براین‌دنگرند به پژوهش‌نامه پایانی این دوره ارج بسیاری می‌گذارند، همان اندازه که فراین‌دنگران

به همه فرایند دوره که نگارش و فراداد این پژوهش نامه را نیز دربر می گیرد بها می دهند. پس چه بنیاد فلسفه‌ای امروزی یا دیروزی باشد، پایان نامه از برجستگی و ارزنده گی بسیار برخوردار است. از این رو، نه تنها می سزد، که بایسته است، تا به چون بود آن نگرش دانش پژوهانه‌ای بشود و دانش پژوهانه گی آن برآورد بشود. کاری که باز بخشی از فرایند یاد شده است، چون پایان نامه ها به دست چهار داور ارزش یابی می شوند تا دانش پژوهانه گی آن ها بیشینه شود و آن گاه در دسترس همه گان گذاشته شوند. پایان نامه هایی که در سه گروه پایان نامه دار شیمی، روان شناسی، و پژوهش هنر نگرش شدند جای بهبود پذیری بسیاری دارند و نهفته گفته های چندی هم درباره دوره ها و به ویژه فرایندهای داوری پایان نامه ها در گروه های یاد شده و دیگر گروه ها دارند. از بین پایان نامه های نگرش شده تنها پایان نامه های گروه روان شناسی در رده دوم ترازک ارزه دهی جای گرفتند و بهبودی پذیر شناخته شدند. پایان نامه های دو گروه دیگر در رده نپذیرفتنی هستند چون در هر سه بخش چارچوب ها، روش ها و ساختارهای پایان نامه ها ویژه گی هایی که نشانه هایی از دانش پژوهانه گی انگاشته شده اند را دارا نیستند. این یافته با آن چه ربانی خوراسگانی و کیان پور (۱۳۸۶) درباره پایان نامه های کارآزمایی رشته جامعه شناسی، یا حمیدی و همکاران (۲۰۰۷) درباره پایان نامه های دوره های پیش کارآزمایی یافته اند هم خوانی دارند. در چارچوب نگره ای این پژوهش نیز این یافته ها گویای دشواری بنیادینی در دوره های یاد شده هستند، زیرا ویژه گی هایی که در ارزش یابی این پژوهش نامه ها به کار گرفته شده اند همان ویژه گی هایی هستند که در پژوهش های امروزی یافت می شوند و نبود آن ها گویای کاستی های بنیادین در فرایندهای زیرساختی سامانه های آموزشی / پژوهشی پنداشته می شوند. ولی گویی برداشت ها و پنداشت ها درباره چیستی، چرایی، و چگونگی انجام پژوهش در گروه های گوناگون به اندازه ای ناهمانندند که اگر کار هر گروهی با چون باش (ضابطه) های گروه دیگر ارزش یابی شود نپذیرفتنی برآورد خواهد شد. در گروه شیمی، برای نمونه، بر پایه آن چه دیده شده است، چنین می نماید که هدف از پژوهش، یافتن روش های تازه و کارا تر برای درهم آمیختن یا دگرگون کردن برخی ماده های شیمیایی و به دست آوردن ماده های شیمیایی شناخته شده یا تازه است. پر آشکار است که چنین کاری نیازمند ابزارها و ماده هایی از یک سو، و روش کاری از سوی دیگر است تا انجام شود. از همین رو در پایان نامه های این گروه روند نوشتار و درون داشت آن بازتابی از همین روند است. نخست ابزارهای آزمایشگاهی شناسایی

می‌شوند، سپس روش انجام آزمایش فرا داده می‌شود، و سرانجام برآیند کار شناسانده می‌شود. پر آشکار است که این روند، هرچند هم که دانش پژوهانه باشد ارزش بالایی در ابزار به کار گرفته شده در این پژوهش به دست نخواهد آورد. ناگفته نماند که پژوهش‌های آزمایشی و آزمایشگاهی در جاهایی از بیشترین روایی برخوردارند چون مهار بهینه دارند، ولی این پیش‌زمینه‌های انجام چنین آزمایش مهارداری هستند که چرایی انجام آن را روشن می‌کنند و این پیش‌زمینه‌ها همان چیزهایی هستند که در بخش چارچوب‌های نگرش‌نامه پایان‌نامه‌ها آمده‌اند و نپرداختن به آن‌ها بی‌گمان از ارزش پایان‌نامه می‌کاهد. از سوی دیگر نوشتن گزارش یک آزمایش، با نوشتن گزارش پژوهشی که به روش نگرش یا پرسش انجام شده است ناهمبندی چندانی نباید داشته باشد، ولی اگر ویژه‌گی‌های ساختاری و نوشتاری بایسته را نداشته باشد باز هم از ارزش آن کاسته می‌شود. بی‌گمان می‌توان پژوهش‌های کیمیاشناسی را هم در چارچوبی که برای ارزشیابی آن‌ها در این پژوهش به کار گرفته شده است انجام داد و فرآورده‌هایی دربرگیرنده‌تر و سودمندتر به دست آورد. اگر همان رویکردی که در آزمایشگاه کیمیاشناسی کاربرد دارد، درباره پژوهش‌های کیمیاشناختی هم به کار گرفته شود راه بر این پرسش باز می‌شود که چگونه می‌توان کاری که همیشه به یک روش انجام شده است را بهتر و سودبخش‌تر انجام داد. آن گاه است که شاید چارچوبی دانش پژوهانه‌تر برای انجام پژوهش و همه‌گانی‌سازی آن پیدا شود که همانند بیشتر با چارچوب به کار گرفته شده در این پژوهش داشته باشد.

درست است که کار یافته‌گزاری و برآیندیابی در بالا به این انجامید که فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش در دوره‌های کارآزمایی دانشگاه الزهراء (س) در چارچوب نگرش‌ای این پژوهش و با نشانه‌های دانش پژوهانه‌گی‌ای که در ابزار آن به کار گرفته شده‌اند از دانش پژوهانه‌گی بایسته برخوردار نیستند و این با گواهی‌های پژوهشی و ناپژوهشی هم خوانی دارد، ولی چه بسا این برآیندیابی کاستیمند و ناروا باشد. پس بایسته است که اینک با نگاهی کاستی‌جویانه به پژوهش انجام‌شده نگرسته شود و کاستی‌های دیردریافته آن شناسایی شوند.

کاستی‌های دیردریافته این پژوهش را می‌توان نخست در داده‌بخش‌گزینی و سپس در داده‌گیری جستجو کرد و برشمرد. درست است که گروه‌های برگزیده شده بخت‌گزیده بودند



و در پی برگزیده شدن آن‌ها می‌بایستی با همه داروندار آن‌ها ساخت، ولی نه این که چنین ساختنی از رسایی‌نمایی که داده‌ها می‌توانند از دوره‌ها برکشند بکاهد. شمار دانشجویان و استادان در این دوره‌ها چندان نیست ولی چشم‌داشت به هم‌کاری همه آن‌ها در یک پژوهش نیز هستی‌بینانه نیست، پس بایستی پیش‌بینی‌هایی می‌شد تا شمار داده‌بخشان بیشتر می‌شد، کاری که با افزایش یک گروه آموزشی دیگر شدنی بود. همچنین از آن‌جا که سخن از فرایندها است بایستی از داده‌بخشان دیگری که در این فرایندها یافت می‌شوند بهره برده می‌شد. مراد در این جا دیگر دانشجویان و استادان نیستند بلکه در کنار آزمون‌ها و برنامه‌ها و پایان‌نامه‌ها، پیشنهادده‌های پژوهشی و پیش‌نگاشته‌های آموزشی هم می‌توانستند داده‌هایی درباره دانش‌پژوهانه‌گی دوره‌ها بدهند. در زمینه داده‌گیری نیز، از آن‌جا که این پژوهش‌نگاهی چندسویه به دشواری داشته است چرا با داده‌گیری بیشتر و چندراهه، از داده‌بخشانی که در دسترس داشته بهره بیشتر نبرده است؟ همان گونه که درباره آزمون‌ها هم پرسش شده و هم نگرش، چرا درباره دانش‌پژوهانه‌گی دوره نگرشی در کار نبوده است؟ با نگرش‌های استادان (حمیدی، ۱۳۸۰) در نشست‌هایی در هر یک از گروه‌ها می‌شد داده‌های روایی در این باره به دست آورد. همان گونه که با پرسش رویاروی (مصاحبه) از استادان و دانشجویان می‌شد داده‌های بیشتری گرد آورد. افزون بر این‌ها، چرا یک پژوهش چندسونگر به سویه ارزشی داده‌بخشان نگاه نکرده است؟ درست است که درباره سنجش دلبستگی‌های آنها در آزمون گفتاری پرسش‌هایی پرسیده شده است، ولی آن سنجش بیشتر پنداشت‌سنجی است تا دل‌خواست‌سنجی! دست کم بازخورد آن‌ها به دوره‌شان یا به دانش‌پژوهی را هم می‌شد سنجید. پای‌بندی به آنچه در پیشنهاد این پژوهش آمده و کوتاهی‌داوران در گوشزدکردن این کاستی‌ها را می‌توان دستاویز کرد، ولی دانش‌پژوهانه این است که کوتاهی‌پژوهنده در پیش‌بینی و ازمیان‌برداری این کاستی‌ها یادآوری شود و زمینه برای بخش پایانی این گزارش فراهم شود.

سرانجام:

سرانجام، در بخش پایانی این نوشتار، و در پی کاستی‌جویی انجام‌شده در بالا، با یادکردی از سرآغاز آن، به دادن پیشنهادها پژوهشی برخاسته از این پژوهش پرداخته می‌شود تا چرخه دانش‌پژوهی چرخان بماند و به‌سازی پی گرفته شود. در سرآغاز، سخن از نیاز به

دانش پژوهانه بودن کار ارزش‌یابی بود و این که هر کاری، به ویژه کارهای دانش پژوهانه‌ای چون آموزش و پژوهش، و در دل آن ارزش‌یابی، بنیادهای فلسفه‌ای و نگره‌ای دارد که راستا و چگونگی انجام آن را پیشاپیش می‌شناسانند. در این پژوهش، سازایی‌گری و سازایی‌گری گروهی بنیادهای یادشده را فراهم آورده‌اند و در جای جای این نوشته هم نمودی پی‌گیر داشته‌اند: چندسویه‌گی، کرداکرد پادآمیز، یگانه‌بینی و پرهیز از دوگانه‌بینی، پافشاری بر کاستی‌جویی و به‌سازی، و از همه برجسته‌تر، پافشاری بر فرهنگ و زبان دانش پژوهی که خود را در پارسی‌نویسی نگارنده نشان داده است. نمودی که گویای نه تنها توانمندی‌های واژه‌گانی و ساختاری زبان پارسی، که نشان‌دهنده بومی‌شدن پنداره‌های دانش پژوهانه نیز است. بومی‌شدنی که می‌تواند زمینه‌ساز همین پدیده در رده‌های دیگری چون نگره‌پردازی که دیگران از آن سخن می‌رانند شود. ولی دانش پژوهی بومی نخواهد شد مگر نخست فرهنگ آن آموخته شود و گسترش یابد و این شدنی نیست مگر در رده تک‌تنی (فردی) بازخوردها دانش پژوهانه شوند و هستی‌بینی، باریک‌بینی، خودکاستی‌جویی، و کاستی‌پذیری خوییده شوند. چنین بازخورد و فرهنگی دست به دست هم می‌دهند و پادآمیزانه به سوی بهشوی پیش می‌روند. روندی که به گونه‌ای کم‌گستره در این نوشتار هم دیده می‌شود.

از آمیزش آن چه نگارنده درباره دوره‌های کارآزمایی در آغاز کار می‌دانسته با آن چه دیگران در این زمینه می‌دانسته‌اند و در درازنای کار آشکار شده است، اینک دانسته‌هایی باریک‌بینانه‌تر و هستی‌بنیادتر پدید آمده‌اند که برای همه تازه‌گی دارند. نگاهی کاستی‌جویانه به این دانسته‌ها کاستی‌هایی را در آن‌ها آشکار کرده که تنها از راه پژوهش‌های دیگری می‌توان در راستای کاهش و زدایش آن‌ها گام برداشت. یکی از این پژوهش‌ها همانا بازگزاری این پژوهش است. بسیاری در سامانه نادانش پژوهانه دانشگاهی ما با بازگزاری پژوهش‌ها هم‌رأی نیستند، شاید این از آن رو است که نگاهی دیروزی و دیرینه به پژوهش دارند. در دانش پژوهی امروزی که جایی برای فراپردازی چندانی از راه نمونه‌گزینی نیست، بازگزاری تنها راه دست‌یابی به کمی یک‌دله‌گی درباره روایی یافته‌های یک پژوهش است، همان گونه که بازگزاری برابند بخردانه کاستی‌جویی سازنده است. در بازگزاری این پژوهش چه بسا بهتر باشد گروه‌های آموزشی دیگری را نیز در کار کرد تا نما گسترده‌تر و گویاتر شود. همچنین دیگر کاستی‌هایی که در بالا یادآوری شدند از کار تازه زدوده شوند. پژوهش دیگری که

می‌توان پیشنهاد کرد و به گونه‌ای برخاسته از این پژوهش است همانا ارزش‌یابی نوشته‌های استادان است. هر ساله پژوهش‌نامه‌های چندی به چاپ می‌رسند که همه گله‌مند از شمار کم آن‌ها هستند، ولی کسی درباره‌ی چون‌بود آن‌ها گفت‌وگو نمی‌کند چون همه از زیر دست داورانی گذشته‌اند که کارشان دانش‌پژوهانه انگاشته شده است. انگاره‌ای که به روشنی نیازمند بازپردازی است. پژوهش دیگری که می‌توان پیشنهاد کرد همانا ارزش‌یابی روند داوری پایان‌نامه‌ها و چگونگی ارزه‌دهی به آن‌ها است. به چه میزان این رخدادهای پر آب و رنگ از ویژه‌گی‌های دانش‌پژوهانه‌ی راستین برخوردارند؟ چه بسا با انجام چنین پژوهش‌هایی، پاسخ‌گویی به چنین پرسش‌هایی، و کاربرد یافته‌ها و رهنمودهای برخاسته از آن‌ها میزان دانش‌پژوهانه‌گی سامانه‌های آموزشی ما فزونی یابد.

منابع

- اعتماد، ش، (۱۳۷۸). ساختار علم و تکنولوژی در ایران و جهان، تهران، مرکز. بازرگان، ع، (۱۳۷۷). *آغازی بر ارزیابی کیفیت د ر آموزش عالی ایران: چالشها و چشم‌اندازها*. حمیدی، م.ع، (۱۳۷۸). نگاهی به دانش پژوهی و پژوهش آموزی در ایران، *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی*، دانشگاه الزهراء (س). شماره ۳۱. ص ۴۳-۱۷.
- حمیدی، م.ع، (۱۳۸۰). یگانگی روش در پژوهش و آموزش: نقد شاگرد بر نوشته استاد، *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی*. دانشگاه الزهراء (س). شماره ۳۹، ص ۷۱-۴۷.
- حمیدی، م.ع، (۱۳۸۵). *از بازخورد دانش پژوهانه به فرهنگ همه‌سالاری در آموزش*، تهران، پژوهشگاه آموزش و پرورش.
- حمیدی، م.ع، (۱۳۸۷). *آموزش و پژوهش: فرایندی از آمایش، سنجش، پردازش، و نگارش*، تهران، مؤسسه سوگند/ ساوالان.
- حمیدی، م.ع، (۱۳۸۸). *سازایی‌گری و آموزش دانشگاهی: ارزش‌یابی فرایندهای پذیرش، آموزش و پژوهش در دوره‌های کارآزمایی (دکتری)ی دانشگاه الزهراء (س)*. گزارش پایانی پژوهش انجام‌شده با پشت‌بانی دانشگاه الزهراء (س). معاونت پژوهشی دانشگاه.
- خورشیدی، ر، (۱۳۸۶). *بررسی کیفیت آموزشی دوره‌های دکتری علوم انسانی دانشگاه شیراز در دو دوره زمانی، جنگ همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی در ایران*، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ربانی خوراسگانی، ع. و کیان‌پور، م، (۱۳۸۶). *ارزیابی کیفیت پایان‌نامه‌های دوره دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان. جنگ همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی در ایران*، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- رشیدی، ن، (۱۳۸۶). *دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی در ایران: مشکلات و راه‌حل‌ها*، جنگ همایش تأملی بر دوره‌های دکتری تخصصی در ایران، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- زاهدی، م.م، (۱۳۸۸). *آیین‌نامه دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته*، تهران، وزارت علوم تحقیقات و فناوری، دفتر وزیر.

شکوہی، غ، (۱۳۷۶). بینش علمی در برنامه ریزی‌های آموزشی و درسی، در منصورعلی حمیدی (ویراستار): پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش، تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

فراستخواه، م، (۱۳۸۱). آسیب شناسی برنامه ریزی آموزش عالی در ایران، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

فراستخواه، م، (۱۳۸۷). بررسی اجمالی وضعیت ارزیابی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به منظور ارزیابی آموزش عالی ایران، گزارش طرح پژوهشی سند جامع، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

قنبری، ل، (۱۳۸۶). مقایسه کیفیت پیشنهادها و پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد از دیدگاه مدیریت کیفیت نگر، پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه الزهراء (س).

قهرمانی، م، (۱۳۷۸). ارزیابی کارایی درونی دانشگاه‌های تحت پوشش وزارت فرهنگ و آموزش عالی طی سال‌های ۷۱-۷۰ تا ۷۷-۷۶، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

لهسایی‌زاده، ع، (۱۳۷۵). مشکلات آموزشی رشته جامعه‌شناسی در ایران، در مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و فنون مورد استفاده در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی ایران، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

معمارپانی، ع، (۱۳۸۶). مقدمه، جنگ همایش تاملی بر دوره‌های دکتری تخصصی در ایران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

ملک، ح، (۱۳۸۳). بررسی وضعیت دوره‌های دکتری علوم انسانی از دیدگاه اعضا هیأت علمی، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مهبجور، س.ر، (۱۳۷۶). ارزش‌یابی آموزشی: نظریه‌ها، مفاهیم، اصول، الگوها، شیراز، ساسان.

میرلوحی، ح، (۱۳۸۰). جایگاه پژوهش‌آموزی در برنامه‌های درسی دانشگاه‌های ایران، نونامه آموزش. دانشگاه الزهراء (س).

- Brew, A, (2001). *The Nature of Research: inquiry in academic context*, Routledge/ Falmer, New York.
- Hameedy, M. A, Comparing the scientific attitude of university freshman and senior-year students as an evaluative measure of curricular effectiveness, *New Thoughts on Education*,1(4), 5-21.
- Hameedy, M. A, Naaheedpoor, F. Najafloo-ee, F & Yaadgaaree, H, (2007). The scientific attitude of a group of female graduate students in Iran: Evaluation of Master's theses across time, *New Thoughts on Education*, 2(4)5-13.