

## نگارش دانشگاهی در دانشگاه‌های ایران: حلقه گمشده آموزش عالی

دکتر مصطفی حسرتی\*

دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه رازی کرمانشاه

### چکیده

این مقاله برگرفته از طرحی پژوهشی در باره نگارش دانشگاهی در یکی از مؤسسات آموزش عالی ایران است. این پژوهش با استفاده از روش نظریه سازی داده بنیاد انجام شده است و فعالیتهای گروهی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی این مؤسسه و نیز اهمیتی که استادان آنها به این گونه فعالیتها می دهند، بررسی شده است. داده‌های کیفی طی مصاحبه با ۱۹ نفر از استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی گردآوری شد. سپس متن مصاحبه‌ها پیاده و کد گذاری شد و با استفاده از نرم افزار QSR.NUDIS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مجموع، ۱۰۸ کد در داده‌ها به دست آمد. در این مقاله فقط به ۷ کد اصلی مربوط به نگارش دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد مطالعه پرداخته شده است.

نتایج این پژوهش نشان دهنده آن است که در مؤسسه مورد مطالعه به نگارش دانشگاهی اهمیت کافی داده نمی شود. بسیاری از استادان در سطوح تحصیلات تکمیلی به دانشجویانشان تکالیف نگارشی نمی دهند و همان مقدار ناچیز نگارش دانشگاهی دانشجویان هم کمتر مورد بازبینی و نقد استادان قرار می گیرد. در نتیجه، دانشجویان تحصیلات تکمیلی بازتاب چندانی از استادان خود دریافت نمی کنند تا بر آن اساس دیدگاههای معرفت شناسی و ویژگی‌های بلاغتی رشته خود را به صورت مطلوب فرا گیرند. با این حال، در برخی از رشته های علوم طبیعی و فنی دانشجویان و استادان آنها مقالات مشترکی را برای چاپ به

---

\* پست الکترونیکی : hasratim@razi.ac.ir

مجلات علمی [اغلب خارجی] می‌فرستند و نظریات داوران این مجلات تا حد زیادی عدم بازبینی نوشته‌های دانشجویان توسط استادانشان را جبران می‌کند.

کلید واژگان: نگارش دانشگاهی، سوادهای دانشگاهی، بازخورد درباره نوشته‌های دانشجویان، دانشجویان تحصیلات تکمیلی و دانشگاه.

### مقدمه

نگارش دانشگاهی<sup>۱</sup> قلب تپنده دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته محسوب می‌شود. نوشتن مقاله‌ها و گزارش‌های کلاسی از دوران دبیرستان شروع و در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی‌ارشد جزء جدا نشدنی آموزش‌های دانشگاهی می‌شود. دانشجویان برای یادگیری دروس خود نه تنها باید کتاب و متون خاصی را بخوانند و یاد بگیرند، بلکه باید برای هر یک از این دروس حداقل یک مقاله نیز بنویسند و به عنوان بخشی از کار آموزشی به استادان خود تحویل دهند. استادان با بازخوانی‌های متعدد مقالات و نوشته‌های دانشجویان و ارائه پیشنهادهایی به آنها، به دانشجویان یاد می‌دهند که چگونه بهتر بنویسند. تأکید بر نگارش در دوره‌های دکتری اهمیت بیشتری می‌یابد و کل ارزیابی عملکرد دانشجو در بعضی از کشورها مانند انگلستان و استرالیا صرفاً بر اساس کارهای نوشتاری دانشجویان انجام می‌شود. تأکید بر نوشتن تنها تفاوت سلیقه نیست، بلکه از دیدگاهی متفاوت به نظام آموزشی کشور ما مربوط می‌شود که بر اساس آن نوشتن ابزار اصلی یادگیری و استقلال فکری دانشجویان در نظر گرفته می‌شود. در این نظام آموزشی به جای آنکه دانشجو به عنوان عضوی منفعل در فرایند یادگیری در نظر گرفته

شود که مجبور است تمام مطالب کتاب را حفظ کند، به عنوان عنصری فعال در فرایند یادگیری است که می تواند نظریه‌های مطرح شده در کتاب را با هم بسنجد و مورد نقد قرار دهد و بهترین را انتخاب کند و البته، در دوره‌های تحصیلات تکمیلی نظریه‌های خود را نیز تولید و ارائه کند.

تأثیر نوشتن در یادگیری بسیار زیاد است و متون مفصلی در باره راههای بهتر نوشتن و اصول و مقررات آن توسط دانشگاهها در اختیار دانشجویان قرار گرفته است. برای مثال، در باره «سرقت ادبی»<sup>۲</sup> و اینکه چه چیز سرقت ادبی محسوب می‌شود و همچنین، قوانین مربوط به برخورد با دانشجویانی که سرقت ادبی انجام می‌دهند، می‌توان متون مکتوب بسیاری در دانشگاههای معتبر جهان یافت. این در حالی است که نگارنده با توجه به تجربه خود در دوره‌های تحصیلی کارشناسی و کارشناسی‌ارشد و در حدود ۶ سال تدریس در دانشگاههای کشور، تا به حال دستورالعملی در این زمینه ندیده است.

هدف از ارائه این مقاله بررسی وضعیت نگارش دانشگاهی در یکی از مؤسسات آموزش عالی ایران است. «نگارش دانشگاهی» معمولاً شامل انواع نگارشهای استادان و دانشجویان است، از قبیل مقاله و کتاب که نگارش آن بیشتر به اعضای هیئت علمی و نیز گزارش و پایان نامه که بیشتر به دانشجویان اختصاص دارد. در این پژوهش بر نگارش دانشجویان تحصیلات تکمیلی و کم و کیف آن به عنوان ابزاری در فرایند یادگیری تأکید خواهد شد.

در سالیان اخیر، در دانشگاههای غربی پژوهشهای فراوانی در باره نگارش علمی صورت گرفته است. از طرفی، پژوهشگران در زمینه «انگلیسی برای اهداف

ویژه» (ESP) و «انگلیسی برای اهداف دانشگاهی» (EAP) به ویژگی‌های متنی و گونه‌ای در رشته‌های مختلف دانشگاهی، و تا حدی نیز به باورهای اعضای هیئت علمی در مورد نگارش دانشگاهی، پرداخته‌اند (Berkenkotter & Swales, ۱۹۹۰; Huckin, ۱۹۹۵). از طرف دیگر، در پژوهش نسبتاً جدیدی با عنوان «سوادهای دانشگاهی» به باورهای اعضای هیئت علمی و دانشجویان در باره ویژگی‌های نگارش دانشگاهی مورد قبول پرداخته شده است (Lea & Street, ۱۹۹۸).

این زمینه پژوهشی از آن نظر اهمیت دارد که برخلاف زمینه‌های پیشین که نگارش دانشگاهی را «قابل انتقال» از یک موقعیت به موقعیت‌های دیگر می‌پنداشتند، نگارش علمی را «محلی» و مختص موقعیت‌های خاص می‌داند و بیشتر آن را یک فرایند اجتماعی در نظر می‌گیرد. در پژوهش حاضر فعالیتها و پندارهای اعضای هیئت علمی و دانشجویان در یکی از دانشگاههای ایران در چارچوب سوادهای دانشگاهی بررسی شده است (Lea & Street, ۱۹۹۸).

### تحقیقات انجام شده در این زمینه

به جرئت می‌توان گفت که تا به حال تحقیقی در زمینه فعالیتها و پندارهای مربوط به نگارش دانشگاهی در ایران انجام نگرفته است. این در حالی است که نگارش دانشگاهی همیشه به عنوان عامل نشر علم مطرح و با توجه به اهمیت آن در کشورهای پیشرفته در جهان همواره مورد توجه بوده است.

یکی از زمینه‌های مهم در «انگلیسی برای اهداف ویژه» (ESP)، پژوهش در زمینه پندارهای اعضای هیئت علمی از نگارش دانشگاهی و فعالیت‌های آنان در این زمینه است. این موضوع در زمینه تازه ایجاد شده سوادهای دانشگاهی

(Lea & Street, ۱۹۹۸) بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. بر اساس نظریه سوادهای دانشگاهی، نگارش دانشگاهی فعالیتی اجتماعی است که اگر در موقعیتهایی که منجر به تولید آن می شود مطالعه شود، بهتر شناخته خواهد شد. این شناخت به خصوص در مواردی بیشتر ایجاد می شود که ویژگی های یک نگارش دانشگاهی خوب نه تنها در مورد اعضای هیئت علمی، بلکه در مورد دانشجویان نیز بررسی شود. با توجه به رویکرد سوادهای دانشگاهی، نگارش را در دانشگاهها می توان به دو صورت در نظر گرفت:

۱. نگارش دانشگاهی را کسب یک سری از مهارتها دانست که می توان آنها را در کلاسهای خاصی فرا گرفت و بعداً هنگام نوشتن از آنها استفاده کرد. این شیوه پنداشت را لی و استریت (Lee & Street, ۱۹۹۸) مدل «مهارتهای مطالعه»<sup>۳</sup> نامیده اند.

۲. مدل دوم، «اجتماعی شدن دانشگاهی»<sup>۴</sup> نامگذاری شده است. بر اساس این مدل، فراگیری نگارش دانشگاهی صرفاً آموختن یک سری مهارتها نیست که بتوان آن را از یک موقعیت [مانند موقعیت کلاسهای فراگیری زبان انگلیسی] به موقعیتهای دیگر [مانند نوشتن مقاله] منتقل کرد، بلکه نگارش دانشگاهی بخشی از فرایند کلی تر اجتماعی شدن در دانشگاه است؛ به عبارت دیگر، همان گونه که ورود به دانشگاه مستلزم آموختن روشهای خاصی مانند طرز رفتار صحیح با استادان و سایر دانشجویان است، یادگیری نگارش دانشگاهی نیز بخشی از فرایند اجتماعی است.

---

۳ . The Study Skills Model

۴ . The Academic Socialisation Model

هیچ یک از دو مدل مهارت‌های مطالعه و اجتماعی شدن دانشگاهی به صورت جامع فرایند نوشتار دانشگاهی را در بر نمی‌گیرند. لی و استریت (۱۹۹۸) مدل دیگری را به نام «مدل سوادهای دانشگاهی»<sup>۵</sup> که جامع‌تر است، برای مطالعه هر چه بهتر نگارش دانشگاهی پیشنهاد می‌کنند. جالب توجه است که واژه «سواد»<sup>۶</sup> در زبان انگلیسی جمع بسته نمی‌شود و این دو پژوهشگر انگلیسی با جمع بستن آن<sup>۷</sup> به صورت عمدی کلمه‌ای را به کار برده‌اند که از نظر دستور زبان انگلیسی غلط است. این استفاده غیر دستوری از این نظر صورت گرفته است که بر وجود انواع نگارشها در دانشگاه تأکید شود. برای مثال، نگارشی که در رشته فلسفه انجام می‌شود با نگارشی که در رشته ادبیات فارسی یا شیمی صورت می‌گیرد، می‌تواند بسیار متفاوت باشد. این نوع تلقی از نگارش دانشگاهی نظریه انتقال<sup>۸</sup> فراگرفته‌های زبانی از یک موقعیت [مانند کلاسهای انگلیسی] به موقعیتهای دیگر [مانند نوشتن مقاله] را به چالش می‌کشد. چرا که اگر قبول کنیم نگارشهای دانشگاهی فرایندهایی اجتماعی هستند که با توجه به نیازها و شرایط در موقعیتهای مختلف تولید می‌شوند، اهمیت وجود کلاسهای آمادگی زبان انگلیسی به صورت فعلی زیر سؤال می‌رود. به طور خلاصه، بر اساس مدل سوادهای دانشگاهی «لی و استریت»، نگارش دانشگاهی را در صورتی می‌توان بهتر مطالعه کرد که پندارهای استادان و دانشجویان در این زمینه و نیز عواملی را که سبب تولید نوشتارهای دانشگاهی می‌شود، در نظر بگیریم. برای مثال، روشن و ساده نوشتن یکی از خصوصیات خوب نوشتارهای دانشگاهی به شمار می‌رود، در

---

۵. The Academic Literacies Model

۶. Literacy

۷. Literacies

۸. Transfer

حالی که استادان و دانشجویان ممکن است پندارهای متفاوتی از این نوع نوشتن داشته باشند. از جمله آنکه لی و استریت در پژوهشی که در این زمینه انجام دادند تفاوت‌هایی را در روشن نویسی و وضوح مطلب در بین استادان و دانشجویان مورد مطالعه خود یافتند. آنچه بر اساس پندار و باور دانشجو روشن و واضح نوشته شده بود، از نظر استاد بسیار مبهم می‌نمود. اما از آنجایی که استاد دارای قدرت بیشتری در محیطهای دانشگاهی است، تعیین می‌کند که چگونه باید واضح نوشت و بعضاً دانشجو بدون فهم دقیق از موضوعات به صورت کورکورانه از استاد تبعیت می‌کند. اینجاست که اهمیت مطالعه پندارها و باورها در نگارش دانشگاهی بیشتر روشن می‌شود، چرا که دانشگاه که باید محل خلاقیت و شکوفایی باشد، می‌تواند به محیطی بسته تبدیل شود که اجازه خلاقیت به دانشجو داده نمی‌شود و وی به پیروی کورکورانه از استادان وادار می‌شود.

در پژوهشی دیگر جنکینز و دیگران (Jenkins et al., ۱۹۹۳) برای بررسی فعالیت‌های نگارشی دانشجویان غیر انگلیسی زبان، پژوهشی در شش دانشگاه در آمریکا انجام دادند. آنها از طریق پرسشنامه و مصاحبه‌هایی با دانشجویان و استادان این دانشگاهها دریافتند که دانشجویان مورد مطالعه معمولاً فعالیت‌های زیر را انجام می‌دهند:

۱. نوشتن گزارشهایی که به مهارتهای فنی نگارشی نیاز دارد؛

۲. نوشتن گزارشهای آزمایشگاهی و توصیف آزمایشگاهها؛

۳. ارائه طرحهای ترمی .

اما نوشتن پیشنهاد طرح تحقیقاتی و گزارشهای پیشرفت تحصیلی در میان فعالیت‌های نگارشی این دانشجویان به چشم نمی‌خورد. یکی از یافته‌های جالب در

این پژوهش آن بود که استادان راهنما حدود ۱۱٪ از پایان‌نامه‌های دانشجویان انگلیسی‌زبان و حدود ۲۵٪ از پایان‌نامه‌های دانشجویان غیرانگلیسی‌زبان را خود می‌نوشتند. نگارنده در تحقیقات قبلی نیز (Hasrati, ۲۰۰۳) چنین مشاهداتی داشته است و یکی از استادان شرکت‌کننده در پژوهش جاری نیز داستانی مشابه را در مورد پایان‌نامه‌های دانشجویان ایرانی نقل می‌کند. بنابر یافته‌های جنکینز و دیگران، یکی از دلایل نوشتن پایان‌نامه توسط استادان آن است که اغلب طرحها دارای منابع مالی محدودی است که از طرف شرکتهای صنعتی در اختیار استادان قرار می‌گیرد و آنان نیز تمایل دارند کار هر چه سریع‌تر به انجام برسد و گزارشهای مربوط آماده شود.

در پژوهشی دیگر توسط ژو (Zhu, ۲۰۰۴)، نظرهای استادان دو دانشگاه در آمریکا در باره نگارش دانشگاهی و آموزش آن بررسی شده است. این پژوهشگر با انجام دادن ده مصاحبه کیفی با استادان از دو گروه مهندسی و بازرگانی به دو نظریه متفاوت در باره نگارش دانشگاهی دست یافت. بنابر نظریه اول، نگارش دانشگاهی مهارتی قابل انتقال است که آن را می‌توان در یک موقعیت فراگرفت و در موقعیتهای دیگر به کار بست. اما براساس نظریه دوم، نگارش علمی در رشته‌های مختلف شامل فرایندهای ارتباطی و تفکری است که فراتر از صرفاً کسب یک سری از مهارتهاست. نقطه مشترک در پژوهشهایی که در اینجا بدانها اشاره شد، مشتمل بر دو نظریه است: نظریه اول نگارش علمی را صرفاً کسب یک سری مهارت در نظر می‌گیرد و نظریه دوم نگارش علمی را بخشی از فعالیتهای اجتماعی درون رشته‌های دانشگاهی می‌پندارد.



در این پژوهش نگارش دانشگاهی در یکی از دانشگاههای ایران، باتوجه به نظر استادان و دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری، بررسی شده و به تفاوت بین نگارش دانشگاهی در زبان فارسی و انگلیسی پرداخته نشده است، چرا که بحث در این زمینه مربوط به مقوله‌ای گسترده‌تر خواهد بود. از آنجایی که پژوهش در این زمینه در ایران کمتر صورت گرفته، بیشتر به اهمیت نگارش دانشگاهی و فعالیتهای نگارشی دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی پرداخته شده است.

### پرسشهای پژوهش

۱. فعالیتهای نگارشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی عمدتاً چیست؟
۲. استادان راجع به نگارش دانشگاهی و اهمیت آن در پیشرفت علمی دانشجویان چه نظری دارند؟
۳. استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی در باره تأثیر نگارش دانشگاهی بر یادگیری مطالب و چارچوبهای خاص هر رشته چه نظری دارند؟ به عبارت دقیق تر:
  - الف. آیا استادان دانشجویان خود را به فعالیتهای نگارشی وا می‌دارند؟
  - ب. فعالیتهای اصلی نگارشی که انجام می‌شود، چیست؟
  - پ. استادان نوشته‌های دانشگاهی دانشجویان خود را چگونه بررسی می‌کنند؟
  - ت. به طور کلی، نظر استادان در باره راههای بهتر کسب مهارت نگارش دانشگاهی چیست؟

## روش جمع‌آوری داده‌ها

روش تحقیق به کار گرفته شده در این تحقیق کیفی است و در آن بیشتر از مصاحبه استفاده شده است. به طور خاص، از روش تحقیق «نظریه‌پردازی داده بنیاد»<sup>۹</sup> برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. این روش پژوهشی ابتدا توسط دو محقق آمریکایی به نام گلیزر و استراوس در سال ۱۹۶۷ (Glaser & Strauss, ۱۹۶۷) در کتابی با عنوان **اکتشاف نظریه‌سازی داده بنیاد**<sup>۱۰</sup> معرفی شد.

در این روش همزمان با جمع‌آوری داده‌ها تجزیه و تحلیل نیز صورت می‌گیرد و گردآوری‌های بعدی متناسب با یافته‌های قبلی انجام می‌شود. نامگذاری این روش تحقیق به نظریه‌پردازی داده بنیاد از آن نظر بوده است که نظریه‌هایی که در باره مسائل مورد پژوهش ارائه می‌شوند بر نظریه‌های قبلی متکی نیستند، بلکه با استفاده از داده‌های به دست آمده ارائه می‌شوند. روش پژوهشی نظریه‌سازی داده بنیاد، به خصوص در زمینه‌های ناشناخته‌ای که پژوهش‌های اندکی در باره آنها صورت گرفته باشد، بسیار مناسب است. استرن (Stern, ۱۹۹۴) در این خصوص می‌نویسد:

«به نظر من مناسب‌ترین استفاده از نظریه‌سازی داده بنیاد در زمینه‌هایی است که ناشناخته مانده‌اند یا در مواردی است که خواهان دیدگاه جدیدی در باره موضوعی آشنا هستیم.»

---

۹. Grounded Theory

۱۰. The Discovery of Grounded Theory

در همین خصوص، آگار (Agar, ۱۹۹۶) نظریه‌سازی داده بنیاد و قوم‌نگاری را در زمره روشهایی می‌داند که بیشتر برای تولید نظریه، و نه آزمون آن، به کار گرفته می‌شوند. در هر دو این روشها از سه ابزار اصلی برای گردآوری داده‌ها استفاده می‌شود که عبارت‌اند از: مشاهده، مصاحبه و تجزیه و تحلیل متنی (Wolcott, ۱۹۹۴).

در نظریه‌سازی داده بنیاد به ترتیب زیر داده‌ها گردآوری و تجزیه و تحلیل می‌شوند (Stern, ۱۹۹۴):

۱. گردآوری داده‌های تجربی: از طریق مصاحبه، مشاهده یا تجزیه و تحلیل متنی یا از ترکیبی از این سه ابزار ...؛
۲. کدگذاری: پژوهشگری که از روش نظریه‌سازی داده بنیاد استفاده می‌کند به دنبال فرایند است. همزمان با گردآوری داده‌ها پژوهشگر کدگذاری باز روی آنها انجام می‌دهد. این به معنی بررسی خط به خط داده‌ها و شناختن فرایندها در آن است...؛
۳. دسته‌بندی: داده‌های کدگذاری شده با داده‌های دیگر مقایسه و براساس وجوه مشترک دسته‌بندی می‌شوند. دسته‌ها در واقع، داده‌های کدگذاری شده‌ای هستند که به نظر می‌رسد با هم مرتبط باشند...؛
۴. ایجاد مفاهیم: با استفاده از داده‌ها چارچوب اولیه‌ای ایجاد می‌شود. پژوهشگر سعی می‌کند که موضوعات اساسی در محیط اجتماعی را از نظر افراد مورد مطالعه دریابد...؛
۵. بسط مفاهیم: در این مرحله انجام دادن سه عمل به تقویت تئوری در حال شکل‌گیری کمک می‌کنند:

الف. کاهش. در این مرحله پژوهشگر تعداد زیادی از داده‌ها را دسته‌بندی کرده است. دسته‌ها با هم مقایسه می‌شوند تا ارتباط بین آنها شناخته شود.

ب. دست‌چین کردن کارهای پژوهشی قبلی. در این مرحله دست‌چینی از کارهای پژوهشی قبلی به داده‌ها و دسته‌بندی‌ها وارد می‌شود....

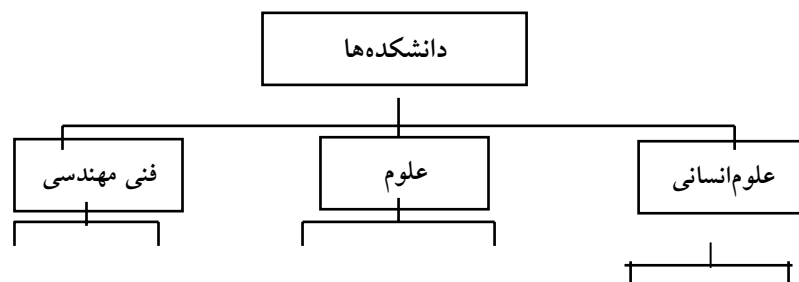
پ. دست‌چین کردن داده‌ها. با پدید آمدن متغیرهای اصلی، آنها با داده‌ها مقایسه می‌شوند تا شرایط وقوع آنها مشخص شود.

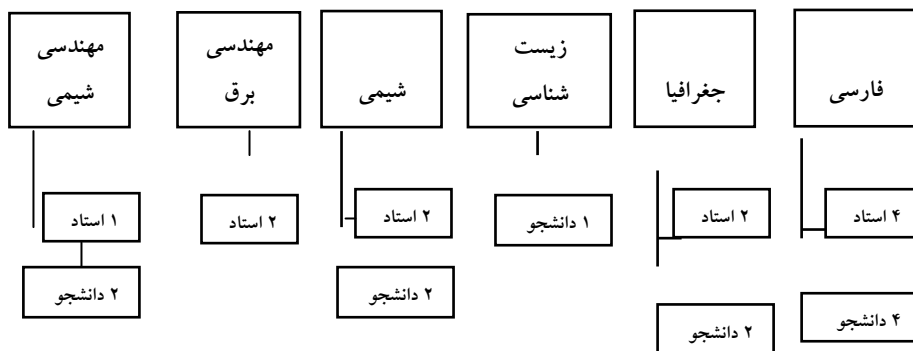
۶. پدیدار شدن متغیرهای هسته‌ای؛

۷. تعدیل و تصحیح مفاهیم و ادغام آنها. در این مرحله با استفاده از کدگذاری نظری و یادداشت نویسی، نظریه‌های در حال شکل‌گیری هر چه بیشتر مستدل می‌شود؛

۸. تهیه گزارش پژوهش.

در این پژوهش در مجموع ۱۹ مصاحبه انجام شد که از این تعداد ۱۱ مصاحبه با اعضای هیئت علمی در ۷ گروه مختلف آموزشی و ۸ مصاحبه با دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری در ۷ گروه مختلف آموزشی بود. در نمودار ۱ مصاحبه‌های انجام شده به تفکیک گروه‌های آموزشی مربوط درج شده است.





#### نمودار ۱- مصاحبه‌های انجام شده به تفکیک دانشکده و گروه آموزشی

پس از انجام هر مصاحبه، متن هر نوار پیاده شد. سپس براساس اصول روش نظریه‌پردازی داده بنیاد داده‌ها کدبندی و سپس کدها به همراه متون مربوط به نرم افزار QSR.NUDIST وارد شد. گفتنی است که این نرم‌افزار برای تنظیم و تحلیل داده‌های کیفی به کار می‌رود و اخیراً در پژوهشهای کیفی جایگاه ویژه‌ای یافته است. این نرم‌افزار به پژوهشگر امکان دسته‌بندی منظم داده‌ها را می‌دهد و وی را قادر می‌سازد تا روابط بین داده‌های کدبندی شده را بهتر بشناسد. برای مثال، کدهای اصلی که به نگارش دانشگاهی مربوط می‌شد، به ۷ دسته اصلی تقسیم شده است که یکی از آنها «بازبینی و نقد نگارش دانشجویان است». این کد خود دارای زیر شاخه‌های ریزتری چون «عدم بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان»، «دلایل عدم بررسی و نقد نوشته‌های دانشجویان» و نیز «نارضایتی دانشجویان از شرایط موجود» است. نرم افزار QSR.NUDIST تصویری کلی را از روابط بین داده‌های کدبندی شده ایجاد می‌کند و پژوهشگر می‌تواند با استفاده از قابلیت

جستجوی این نرم‌افزار، نمونه‌های داده‌های کدبندی شده را از میان داده‌های فراوان گردآوری شده به آسانی بیابد.

پس از کدبندی تعدادی از مصاحبه‌ها، مصاحبه‌های بعدی انجام گرفت. البته، همان گونه که قبلاً توضیح داده شد، در روش پژوهشی نظریه‌سازی داده بنیاد سؤالهای مصاحبه‌های بعدی با توجه به داده‌های قبلی تعدیل و تعیین می‌شوند. در مجموع، ۱۰۸ کد متفاوت از میان داده‌ها تعیین و به چهار گروه اصلی تقسیم شد. از بین این چهار گروه یک زیر شاخه به عنوان نگارش دانشگاهی به دست آمد و خود نیز به ۱۹ زیر گروه دیگر تقسیم شد. برخی از این ۱۹ زیر گروه نیز خود دارای تقسیم‌بندی‌های ریزتری شدند. مثلاً یکی از زیر شاخه‌های نگارش دانشگاهی انواع نگارش دانشگاهی است که خود به ۷ زیر شاخه ریزتر تقسیم شد. شایان ذکر است که برای پابندی به اصول اخلاقی در پژوهش، سعی شده است که از ارائه هر نشانه‌ای که منجر به شناخته شدن افراد مورد مطالعه گردد، خودداری شود.

## نتایج

همان گونه که گفته شد، در جریان پژوهش کیفی جاری، ۱۹ زیر شاخه در ۷ دسته در باره نگارش دانشگاهی به دست آمد. آنچه در ادامه مقاله می‌آید، شرح مبسوطی از این زیر شاخه‌هاست. اما نکته مهمی که باید مورد توجه قرار گیرد آن است که یافته‌های این پژوهش بر اساس داده‌های محدودی است که گردآوری شده است و نمی‌توان آن را به تمام دوره‌های تحصیلات تکمیلی تعمیم داد.

### انواع نگارشهای دانشگاهی

انواع نگارش دانشگاهی که دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه مورد مطالعه به آن می پردازند، عبارت‌اند از: پایان نامه، گزارش کار و گاهی مقالات ترمی<sup>۱۱</sup>. البته، نوشتن مقالات ترمی چندان منظم نیست و با توجه به نظر استاد صورت می‌گیرد. در دانشکده‌های علوم، فنی و ادبیات بعضی از استادان از دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود می‌خواهند که بعضی از فعالیتهای نگارشی را انجام دهند، در حالی که برخی دیگر از استادان فقط به مطالعه متون درسی و امتحان پایان ترم اکتفا می‌کنند. به علاوه، بسیاری از فعالیتهایی را هم که دانشجویان انجام می‌دهند، به سختی می‌توان نگارش دانشگاهی به حساب آورد؛ مثلاً یکی از دانشجویان رشته جغرافیا در باره فعالیتهای نگارشی خود در طول ترم تحصیلی می‌گوید:

«ما اکثر کارهایمان را، با توجه به اینکه رشته ما ژئومورفولوژی است ... بیشتر به صورت نقشه و نمودار ارائه می‌دهیم. حال امکان دارد که در کنار این نقشه توضیحاتی را هم ارائه بدهیم. امکان هم دارد که اصلاً کل کارمان به صورت نقشه باشد.»

یکی دیگر از دانشجویان همین رشته نیز با اشاره به موارد یاد شده نقشه، جدول، نمودار و کارهای آماری را که با کامپیوتر انجام می‌شود، جزو نگارشهای ترمی در رشته خود عنوان می‌کند.

دانشجویان مورد مطالعه در دانشکده فنی و مهندسی نیز کارهای نگارشی خود را صرفاً ارائه گزارشهای پیشرفت کار ذکر کردند. البته، بیشتر کارهای آنان

شبیه‌سازی با کامپیوتر است که براساس روند موجود نیازی به نوشتن در باره آنها نیست.

باید گفت که نگارش دانشگاهی صرفاً ارائه یک سری نمودار و نقشه نیست، بلکه توصیف و تفسیر اینهاست که اهمیت دارد. در نگارش دانشگاهی نه تنها باید کارهای گذشته مورد نقد و ارزیابی قرارگیرد، بلکه باید تعیین شود که کار پژوهشی خود محقق چه جایگاهی در میان کارهای پیشین دارد و چگونه به بسط آنان کمک می‌کند.

در مقابل سیر معمول در برخی از گروههای مورد مطالعه، یکی از استادان گروه فنی بسیار مصر بود که دانشجویانش به ارائه نقشه و نمودار اکتفا نکنند و در توصیف و تفسیر آن نیز اهتمام ورزند:

«ببینید، مثلاً یک چیزی که در فرهنگ ما هست و من قبولش ندارم ... می‌گویند مختصر و مفید بنویسید. من این را اصلاً قبول ندارم. مثلاً طرف ۱۰ تا گراف و ۱۰ تا شکل را می‌گذارد و بعد دو خط هم برایش می‌نویسد. خوب در واقع تفسیر آنها را می‌گذارد به عهده خواننده که اصلاً غلط است ... من می‌گویم برای هر گرافی که می‌گذارید، در کارهایتان باید حداقل ۲ پاراگراف بنویسید.»

توجه به توضیح و تفسیر در نگارش دانشگاهی بسیار کم است. این استاد مورد نظر در یک کشور غربی فارغ‌التحصیل شده و دارای مقالات منتشر شده زیادی است و به طور کلی، با چند و چون نگارش دانشگاهی و اهمیت آن آشنایی دارد و بر اساس گفته دانشجویانش، او وقت زیادی را برای راهنمایی آنان صرف می‌کند.



گذشته از آنکه نگارش دانشگاهی از جایگاهی که باید در دانشگاه مورد نظر بهره‌مند نیست، همان مقدار کم نگارش دانشگاهی هم که انجام می‌شود، کمتر مورد بازبینی و نقد استادان قرار می‌گیرد.

### بازبینی و نقد نگارش دانشجویان

بازبینی و نقد<sup>۱۲</sup> نگارش دانشجویان شاید مهم‌ترین ابزار یادگیری غیررسمی در دانشگاهها باشد. قبل از پرداختن به این موضوع توضیحی چند در باره یادگیری غیررسمی ضروری می‌نماید.

یادگیری را می‌توان به دو گونه مشخص تقسیم کرد: یادگیری رسمی و یادگیری غیررسمی. یادگیری رسمی معمولاً شامل هر مطلبی است که در کلاسها به صورت رسمی آموخته می‌شود و یادگیری غیررسمی آن است که در فضایی غیررسمی مانند خانواده، محل کار و غیره صورت می‌گیرد. کوفیلد (Coffield, ۲۰۰۰) در باره اهمیت یادگیری غیررسمی می‌گوید:

«اگر تمام انواع یادگیری را مانند یک توده یخ شناور تصور کنیم، در این صورت قسمتی از آن که روی سطح آب قرار می‌گیرد یادگیری رسمی است، اما دو سوم توده یخ شناور که زیر آب قرار گرفته است، قسمت مهم‌تر یادگیری غیررسمی است.»

وی سپس با تأکید بیشتر بر اهمیت یادگیری غیررسمی می‌گوید:  
«یادگیری غیررسمی را دیگر نباید به عنوان نوع پست‌تری از یادگیری در نظر گرفت که هدف اصلی آن پیش‌درآمد یادگیری رسمی است، بلکه باید آن را به

خودی خود بنیادی، لازم و ارزشمند دانست که گاهی اوقات در یافتن شغل تأثیر بسزایی دارد.»

بازبینی و نقد نگارش دانشجویان<sup>۱۳</sup> را می‌توان از بعضی جهات نوعی یادگیری غیررسمی در نظر گرفت. استاد با دقت فراوان نوشته‌های دانشجویان را می‌خواند و برای بهبود آن نظرهای خود را روی مقالات دانشجویان می‌نویسد و به آنان برمی‌گرداند که اصلاح کنند و مجدداً به وی تحویل دهند. از این طریق دانشجویان نه تنها با ساختارهای زبانی آشنا می‌شوند، بلکه دیدگاهها، ارزشها و فعالیت‌های مورد قبول رشته خود را نیز فرا می‌گیرند (Connor, ۱۹۹۶).

لیو و ونگر (Wenger, ۱۹۹۸; Lave & Wenger, ۱۹۹۱) از دیدگاهی دیگر که در علم آموزش و یادگیری به نام «مشارکت مجاز فرعی»<sup>۱۴</sup> نامیده می‌شود، مهم‌ترین روش یادگیری را مشارکت و فعالیت در فعالیت هدف در نظر می‌گیرند. بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان توسط استادان را می‌توان به نوعی یکی از حالات مشارکت مجاز فرعی در نظر گرفت. نظریه «مشارکت مجاز جنبی» از سه واژه تشکیل شده که هر کدام از آنها نشان دهنده معنای خاصی است. واژه اول؛ یعنی مشارکت بدان معناست که یادگیری از طریق انجام دادن کار هدفمند صورت می‌گیرد. برای مثال، اگر هدف یادگیری رانندگی است، نمی‌توان به کلاسهای نظری در باره رانندگی اکتفا کرد، بلکه باید عملاً تمرین کرد تا یاد گرفت. واژه دوم؛ یعنی مجاز به معنای آن است که با مشارکت دادن افراد یادگیرنده به آنها اطمینان داده می‌شود که عضوی از گروهی هستند که قصد الحاق به آنها را دارند. مثلاً وقتی به فردی نوآموز اجازه داده می‌شود که پشت

---

۱۳ . Feedback on Academic Writing

۱۴ . Legitimate Peripheral Participation

فرمان بنشینند، به نوعی به وی جواز ورود به جمع افراد دارای گواهینامه رانندگی داده می‌شود. واژه سوم؛ یعنی فرعی به این دلیل فرعی گفته می‌شود که هدف مشارکت مجاز افراد نوآموز، شامل کارهای اصلی که لازمه آنها داشتن مهارت بالاست، نیست، بلکه فقط شامل آن سری از فعالیتها می‌شود که از نظر اهمیت جایگاه پایین‌تری دارد و از نظر عملی به سادگی بتوان آنها را انجام داد. مثلاً از فردی که بتازگی می‌خواهد رانندگی یاد بگیرد، خواسته نمی‌شود در جاده‌های خارج از شهر یا جاهای پر ازدحام تمرین کند، بلکه در مسیرهای کم تردد به وی تعلیم داده می‌شود.

بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان توسط استادان نیز می‌تواند در زمره یادگیری به روش مشارکت مجاز فرعی در نظر گرفته شود (Hasrati, ۲۰۰۵). دانشجویان با نوشتن مقالات ترمی در نگارش دانشگاهی شرکت می‌جویند و جواز ورود به جمع دانشگاهیان را دریافت می‌کنند. در عین حال، از آنها انتظار نمی‌رود که به نوشتن مطالب قابل چاپ در نشریات معتبر بپردازند و آنها فقط به فعالیت‌های فرعی نگارش از جمله مقایسه نظریه‌های مختلف می‌پردازند و از این طریق با دیدگاه‌های مختلف در رشته خود آشنا می‌شوند.

به طور خلاصه، با توجه به داده‌های گردآوری شده در این تحقیق، تعداد کمی از استادان دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود را به کارهای نگارشی وا می‌داشتند و از میان همین تعداد کم نیز تعداد چندانی نوشته‌های دانشجویان خود را مورد بازبینی و نقد قرار نمی‌دادند. جالب توجه است که بیشتر استادان که در مصاحبه شرکت کردند به اهمیت این کار واقف بودند، ولی شاید مهم‌ترین دلیل برای عدم بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان را در نقل قول زیر بتوان یافت:

«نوشته‌های دانشجویان بعضی وقتها بررسی می‌شود، ولی بعضی وقتها نه؛ یعنی گرفتاری زیاد ما نمی‌گذارد، ولی ما به [دانشجوها] می‌گوییم که ما بررسی می‌کنیم ... واقعیتش این است که برای اینکه آنها انگیزه خود را از دست ندهند، ما به آنها می‌گوییم که بررسی می‌کنیم.»

لازم است گفته شود که کم توجهی بعضی از استادان به نگارش دانشگاهی منجر به نارضایتی‌هایی در بین دانشجویان شده است. یکی از دانشجویان رشته جغرافیا می‌گوید:

«بیشتر به گرافیک توجه می‌کنند... مثلاً رنگ آمیزی نقشه‌ها که اصلاً جایی ندارد ... چون یک چیز ذوقی و سلیقه‌ای است ... زیاد شیوه نگارش برایشان مطرح نیست.»

مشاهدات مشابهی در کارهای پژوهشی قبلی نگارنده در دانشگاه لندن صورت گرفته است. از جمله آنکه برخی از دانشجویان مورد مطالعه در آن دانشگاه نه از نظر کمی و نه از نظر کیفی از بررسی نوشته‌های خود از سوی استادان رضایت نداشتند. یکی از دانشجویان در آن پژوهش خواهان آن بود که استاد راهنمایش بیش از آنکه به نوشتن مجدد نوشته هایش بپردازد، راه درست نوشتن را به او نشان دهد:

«ایشان هیچ وقت نمی‌گویند که چطور بهتر بنویسم. می‌گویند به من بگو چه می‌خواهی بگویی تا من آن را به انگلیسی صحیح بنویسم.»

یکی دیگر از دانشجویان در دانشگاه لندن گزارشی را به استاد خود داده بود که از لحاظ نظری با چارچوب فکری استاد هماهنگی نداشته و استاد مسائل مطرح شده در آن را به شدت رد کرده بود. از نظر آن دانشجو این نوع رویکرد مخالف

با روح کلی پژوهش است، چرا که مانع از تفکر انتقادی و خلاقانه دانشجویان می‌شود.

### سرقت ادبی

از جمله مهم‌ترین مسائل مربوط به نگارش دانشگاهی سرقت ادبی است. جیمز لستر (Lester, ۱۹۹۵) سرقت ادبی را استفاده عمدی از نوشته دیگران به جای نوشته خود تعریف می‌کند. سرقت ادبی را می‌توان غیراخلاقی‌ترین کار در نگارش دانشگاهی دانست. بر اساس تعریف یادشده، هرگاه فردی از نوشته دیگری بدون ذکر نام او در نوشته خود استفاده کند، مرتکب سرقت ادبی شده است. البته، سرقت ادبی گاهی ممکن است از روی ناآگاهی به قوانین و مقررات مربوط به ذکر منبع انجام شود. ولی حتی در این صورت نیز سرقت ادبی همچنان کاری غیراخلاقی است. همان‌گونه که ذکر شد، نگارش دانشگاهی در دانشگاههای غربی از موقعیت ممتازی برخوردار است و به همین دلیل نیز قوانین و مقررات مربوط به آن در مؤسسات آموزش عالی آن کشورها وضع شده است و شاید در همه دانشگاههای معتبر جهان دستورالعملهای خاصی مربوط به مقررات نگارش دانشگاهی و سرقت ادبی در دسترس دانشجویان قرار داشته باشد.

با توجه به اهمیت موضوع سرقت ادبی در نگارش دانشگاهی، نگارنده تا به حال دستورالعملی در این باره در دانشگاههای محل تحصیل و تدریس خود ندیده است. از آن گذشته، استادان نیز به این مسئله چندان توجه نمی‌کنند و اغلب با وجود آگاهی از سرقت ادبی توسط دانشجویان از کنار این مسئله به سادگی می‌گذرند. نقل قول زیر از یکی از استادان [رشته شیمی] بیانگر همین مسئله است:

«واقعاً در نگارش، بچه‌هایمان مشکل دارند. خوب دیگر الان معمولاً حالت کپی‌برداری دارد؛ یعنی بچه‌ها شاید خودشان قدرت نوشتن ندارند، منتها چون مقالات علمی یک شیوه خاصی دارد و فرمتهای خاصی متناسب با ژورنالها دارد، از این نظر متناسب با آن ژورنالها فرمتش را انتخاب می‌کنند ... بعد ... روی آن فرمت سعی می‌کنند از مقالات دیگر استفاده بکنند، جمله بردارند یا بعضی جملات را به همدیگر متصل کنند ... و هیچ بعید نیست که عیناً همان جملات مقالاتی را که خوانده‌اند، استفاده کنند.»

همان طور که از نقل قول یاد شده بر می‌آید، استاد مربوط کاملاً به سرقت ادبی از طرف دانشجویان خود آگاهی دارد، اما با این حال در رفع این مشکل اقدام نمی‌کند. علت را می‌توان همان طور که خود وی بیان می‌کند، در ضعف دانشجویان در نگارش دانشگاهی دانست. از دیدگاهی دیگر، علت می‌تواند آگاه نبودن استاد از غیر مجاز بودن این مسئله باشد.

### ویژگی‌های نگارش دانشگاهی

با وجود کم اهمیت بودن نگارش دانشگاهی در میان دانشجویان و استادان مورد مطالعه، به نظر می‌رسد که آنها کما بیش با ویژگی‌های متون دانشگاهی آشنایی پیدا کرده‌اند. در این قسمت از مقاله باورهای افراد مورد مطالعه در باره ویژگی‌هایی که یک نگارش دانشگاهی باید داشته باشد، بررسی شده است. از جمله ویژگی‌هایی که افراد مورد مطالعه بدانها اشاره کردند، نوآوری در نگارش علمی بود. یکی از دانشجویان عقیده داشت که نوآوری حتماً باید در

نگارش دانشگاهی وجود داشته باشد. یکی از استادان [فارسی] نیز همین مسئله را به صورت مبسوط بیان کرد:

«ارزش کار علمی فقط به این نیست که آدم بگوید دیگری چه چیز را گفت ... درست است ... گفت، پس حرف خود تو چیست؟ دیگری این را گفت، «الف» این را گفت، «ب» این را گفت، «ج» این را گفت، من هم موافقم با این. این که نوشته علمی نیست. اول دیگران اینها را گفتند، حرف تازه من به نظرم این است.» در زمینه نوآوری در نگارش علمی مطالب بسیاری گفته شده است. از جمله می توان به تقسیم بندی برایتز و اسکارد مالیا (Bereiter & Scardamalia, ۱۹۸۷) اشاره کرد که بین نوشتار دانشگاهی افراد تازه کار و افراد کارکننده تمایز قایل می شوند. براساس این تقسیم بندی، افراد تازه کار بیشتر به «نقل قول از علوم و یافته های دیگران»<sup>۱۵</sup> می پردازند، در حالی که افراد کارکننده علاوه بر آن به «تغییر و تبدیل یافته های دیگران»<sup>۱۶</sup> نیز مبادرت می کنند. مشابه همین نظر را نیز گایسلر (Geisler, ۱۹۹۴) اظهار کرده و گفته است:

«فعالتهای نگارشی افراد تازه کار و چیره دست از نظر ویژگی ها دارای اختلافهای کلی است. به طور اخص، فعالتهای نگارشی افراد چیره دست حول محور تولید و تبدیل دانش دانشگاهی می چرخد، در حالی که فعالتهای نگارشی افراد تازه کار حول محور به دست آوردن و به نمایش گذاشتن آن دانش می چرخد.»

ویژگی دیگر نگارش دانشگاهی بنابر اظهار نظر افراد مصاحبه شونده وضوح در نوشتن است. بر این اساس، نگارش خوب آن است که به راحتی قابل استفاده

---

۱۵ . Knowledge - telling

۱۶ . Knowledge Transforming

برای دیگران باشد و فهمیده شود. البته، این ویژگی قبلاً توسط افرادی مانند هایندز (Hinds, ۱۹۸۷) نیز به عنوان خصوصیات نگارش غرب مطرح شده است. خصوصیت دیگر بر اساس داده‌های به دست آمده در این تحقیق، در ذهن داشتن مخاطبان هنگام نوشتن است؛ به عبارت ساده‌تر، نویسندگان هنگام نوشتن باید در نظر داشته باشند که مخاطبان آنان چه کسانی هستند و برای انتقال پیام متن به آنان از چه کاری باید استفاده کنند. این ویژگی نیز قبلاً توسط پژوهشگران حوزه نگارش از قبیل گربی و کاپلان (Grabe & Kaplan, ۱۹۹۶) مطرح شده است. بنابر اظهارات یکی از دانشجویان [رشته فنی]، یکی از استادان موفق در دانشگاه مورد مطالعه اهمیت این موضوع را برای آنها روشن کرده است: «آقای دکتر گفتند که آن کسی که در آن شرکت کار می‌کند، زمینه کاری‌اش این نیست. شما قشنگ بیایید توضیح بدهید چه کار کرده‌اید، چه شد و وارد جزئی‌ترین مسائل هم بشوید.»

خصوصیت دیگر نگارش علمی براساس یافته‌های این پژوهش مستند بودن است. این بدان معناست که نویسنده نمی‌تواند بدون مدرک و شاهد به اظهار نظر پردازد، بلکه باید براساس کارهایی که قبلاً انجام گرفته است و همچنین، با استفاده از داده‌های پژوهش نظرهای خود را به صورت مستدل بیان کند. یکی از دانشجویان زیست‌شناسی گفته است:

«در نگارش علمی باید مستند صحبت کنید؛ یعنی باید مدرکی پشت صحبتتان باشد. مثلاً وقتی که می‌گویید من می‌خواهم روی این موضوع کار کنم، این کار به استناد کاری است که قبلاً در فلان کشور به وسیله فلان دانشمند انجام شده است.»



بعد به آن مقاله‌ای که آن دانشمند نوشته است، ارجاع می‌کنیم؛ یعنی نگارش علمی باید خیلی مستند باشد.»

از ویژگی‌های دیگر نگارش دانشگاهی مورد نظر دانشجویان و استادان در این پژوهش رعایت احتیاط در ابراز ادعاهایشان است. یکی از دانشجویان فنی گفته است:

«در مقاله نوشتن هیچ موقع نباید در مورد کاری که انجام می‌دهیم بگویم صد در صد درست است. ... آقای دکتر می‌گفتند که همیشه صد در صد درست نیست. همیشه ده درصد احتمال برای خطا بگذارید.»

### نوشتن پایان نامه

بر اساس داده‌های به دست آمده می‌توان گفت که شاید مهم‌ترین کار نگارشی که توسط دانشجویان انجام می‌شود، نوشتن پایان نامه است. دو مدل مختلف نوشتن پایان نامه در دو گروه علوم انسانی و علوم طبیعی - مهندسی به دست آمد. مدل اول مربوط به گروه علوم انسانی است که در آن دانشجویان در ابتدا پایان نامه را می‌نویسند و بعداً بسته به کیفیت کار و علاقه از آن مقالاتی برای ارائه در سمینارها یا چاپ می‌تواند بیرون آید. البته، به طور کلی درصد دانشجویانی که در گروه علوم انسانی به نوشتن مقالات کنفرانس یا قابل چاپ اقدام می‌کنند، بسیار پایین است.

نوشتن پایان‌نامه در یکی از گروه‌های علوم انسانی بدین گونه است که در ابتدا عنوان فصلها مشخص و سپس تعیین می‌شود که در هر فصل چه مطالبی باید گنجانده شود. سپس از دانشجو خواسته می‌شود که طبق عناوین مشخص شده

مطالب مورد نیاز هر فصل و بخش را تهیه و در قالب از پیش تعیین شده قرار دهد. مشابه این نوع پایان‌نامه نویسی در پژوهش‌های قبلی نگارنده در رشته هنر دانشکده مطالعات شرق شناسی دانشگاه لندن (SOAS) مشاهده شده است. مسئله قابل تأمل آن است که چنین روشی برای نوشتن پایان‌نامه شبیه «نقاشی کشیدن به وسیله اعداد» است (Ball, ۲۰۰۰). نقاشی به وسیله اعداد یک سرگرمی کودکانه است که طی آن یک تصویر کلی به قسمت‌های کوچک‌تر تقسیم شده است و هر یک از این قسمت‌ها با یک عدد مشخص شده‌اند و کودک هر یک از قسمت‌ها را با رنگ خاصی پر می‌کند تا درنهایت، به تصویر کلی برسد.

مدل دوم مربوط به گروه علوم طبیعی - مهندسی است که طی آن دانشجویان کارهای پژوهشی مختلفی انجام می‌دهند و هر یک از آنها را به چاپ می‌رسانند و سپس این مقالات را گردآوری و به صورت پایان‌نامه [اکثراً در دوره‌های دکتری] ارائه می‌کنند. البته، در این مدل دانشجویان مقالات چاپ شده خود را با توضیحات مفصل‌تر در پایان‌نامه می‌گنجانند.

دانشجویان فنی مورد مطالعه طرحهایی را که از طرف استاد راهنمایشان به آنها واگذار می‌شد، در یک واحد صنعتی انجام می‌دادند و گزارشهای مکتوب خود را به مسئول آن واحد صنعتی ارائه می‌کردند. آنها سپس این گزارشها را که مورد نقد و بازبینی استاد راهنمایشان قرار می‌گرفت، گردآوری می‌کردند و به شکل پایان‌نامه درمی‌آوردند. همین دانشجویان بعضی از همین گزارشها را به مقالات قابل چاپ در مجلات معتبر نیز تبدیل می‌کردند.

همان‌طور که گفته شد، بازبینی و نقد از جمله ابزارهای قوی برای یادگیری مسائل تخصصی و زبانی رشته‌های مختلف محسوب می‌شود، در حالی که این

ابزار کمتر مورد استفاده استادان شرکت کننده در این پژوهش قرار می‌گرفت. اما مقالات دانشجویان گروههای علوم طبیعی و فنی پس از ارسال به مجلات علمی مورد بازبینی و نقد داوران این مجلات قرار می‌گیرد و همین باعث می‌شود تا خلأ بازبینی و نقد توسط استادان تا حدی جبران شود. گذشته از آن، چون این مقالات تصحیح شده بعداً گردآوری و به صورت پایان نامه ارائه می‌شوند، می‌توان انتظار داشت که پایان نامه‌ها تا حد زیادی بازبینی و نقد شده و از کیفیت مطلوبی برخوردار باشند.

باید در نظر داشت که رشته‌های مختلف دارای فرهنگهای خاص خود هستند و نوع نگارش پایان‌نامه نیز می‌تواند بخشی از این فرهنگهای متفاوت باشد (Deem, ۲۰۰۰; Becher, ۱۹۸۱). با این حال، به نظر می‌رسد که چگونگی نوشتن پایان‌نامه در گروههای علوم طبیعی و مهندسی با نظریه‌های یادگیری اجتماعی (Lave & Wenger, ۱۹۹۰; Wenger, ۱۹۹۸) همخوانی بیشتری دارد، چرا که در این روش دانشجو از همان ابتدا به پژوهش می‌پردازد و مقالاتی را به چاپ می‌رساند.

### چاپ مقالات مشترک استادان و دانشجویان

یکی از اهداف این پژوهش آن بود که در باره چند و چون نوشتن مقاله‌های مشترک استادان و دانشجویان اطلاعاتی به دست آید و به طور خاص چرایی، چگونگی و سهم هر یک از نویسندگان در مقالات مشخص شود. با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده، هم در دانشکده ادبیات و هم در دانشکده‌های فنی و علوم نوشتن و چاپ مقالات مشترک وجود دارد، اگرچه به نظر می‌رسد که این

امر در دانشکده ادبیات از تواتر کمتری برخوردار است. از میان استادان مصاحبه شونده در دانشکده ادبیات، یکی از استادان گروه فارسی، دانشجویان خود را به نوشتن ترغیب می‌کرد. وی یکی از دانشجویان کارشناسی ارشد خود را به شرکت در یک کنفرانس ملی ترغیب کرده بود، ولی پس از تلاشهای متعدد دانشجوی متوجه شده بود که مقاله وی نه از نظر محتوا و نه از نظر قالب پذیرفتنی نخواهد بود. به همین دلیل، خود استاد مقاله را بازنویسی کرده که مورد پذیرش داوران کنفرانس نیز قرار گرفته بود.

فرایند نوشتن مقالات در یکی از گروههای دانشکده علوم درخور توجه است. این فرایند را یکی از دانشجویان [دکتری] این گروه [شیمی] به شرح زیر نقل می‌کند:

«ایده از ایشان است [از استاد راهنما]؛ یعنی ایشان ایده را مطرح می‌کنند. می‌گویند که این کار را می‌شود انجام داد و کار عملی را عمدتاً ما خودمان انجام می‌دهیم ... ایشان در حقیقت حالت نقش آفرینی دارند. می‌گویند این کارها را انجام بدهید و با توجه به احاطه‌ای که [بر موضوع] دارند، هر جای کار که گیر می‌کنیم باز اشکالاتمان را از ایشان می‌پرسیم.»

دانشجویان دکتری این گروه پس از انجام دادن کار عملی، متنی را آماده می‌کنند که در آن کارهای انجام شده در آن زمینه، یافته‌های تحقیق خود و تا حدودی تفسیر داده‌ها را به صورت خلاصه می‌گنجانند. از این به بعد، مجدداً استاد خود وارد عمل می‌شود و متن خلاصه شده دانشجویان را گسترش می‌دهد و آن را به صورت یک مقاله در می‌آورد و برای چاپ در مجلات علمی ارسال می‌کند. پس از دریافت نظر داوران مجله، استاد برای رفع اشکالات عملی مقاله آن

را به دانشجویان می‌سپارد، ولی در مورد اشکالات نظری خود در صدد پاسخگویی بر می‌آید.

همین فرایند در افراد مورد مطالعه دانشکده فنی نیز مشاهده شد. چنین فرایندی می‌تواند تأثیر مثبتی بر روند یادگیری اصول نظری و زبان خاص به کار رفته در هر رشته داشته باشد. این تأثیر از دو نظر می‌تواند حایز اهمیت باشد: اول آنکه دانشجویان در تعامل با یکدیگر و با استاد و نیز با داوران مجلات علمی قرار می‌گیرند و روحیه کار گروهی در آنها ایجاد می‌شود. چنین روند یادگیری کاملاً با نظریه یادگیری «جوامع فعال اجتماعی»<sup>۱۷</sup> همخوانی دارد (Lave, Wenger, ۱۹۹۸) (Wenger, ۱۹۹۱). بر اساس این نظریه، یادگیری یک فرایند اجتماعی است که فرد در تعامل با افراد چیره‌دست<sup>۱۸</sup> و نیز سایر نوآموزان<sup>۱۹</sup> به تدریج با رمز و راز جامعه هدف آشنا می‌شود. این نظریه که نوع گسترده‌تر نظریه مشارکت فرعی مجاز است نیز به یادگیری در قالب فعالیت‌های اجتماعی تأکید می‌کند. ونگر (Wenger, ۱۹۹۸) در بسط این نظریه به مطالعه قوم‌نگاری<sup>۲۰</sup> از گروهی از کارکنان یک مؤسسه بیمه پرداخت. وی در باره فرایند یادگیری این گروه می‌نویسد:

«کارکنان و مدیران بیمه به ندرت حرفه خود را یادگیری در نظر می‌گیرند. آنها در باره تغییر، نظریه‌های جدید، سطوح کارایی و روزهای گذشته صحبت می‌کنند. مفهوم یادگیری از محیط کار کارکنان بیمه جدا نیست، اما آن را عمدتاً در باره تازه کارها به کار می‌برند و با وجود این، وقتی مستقیماً از آنها پرسیدم، همه

---

۱۷ . Communities of Practice

۱۸ . Experts

۱۹ . Novices

۲۰ . Ethnography

کارکنان بیمه قبول داشتند که آنها مدام در حال یادگیری هستند. یک دلیل برای آنکه آنها حرفه خود را یادگیری در نظر نمی‌گیرند آن است که آنچه را آنها یاد می‌گیرند خود فعالیت‌های حرفه‌شان است. یادگیری به عنوان یک هدف خارجی یا یک فعالیت جدای از حرفه در نظر گرفته نمی‌شود. فعالیت‌های حرفه‌ای آنها زمینه‌ای برای یادگیری چیز دیگری نیست. انجام دادن فعالیت‌های حرفه‌ای - با پیچیدگی‌های چند بعدی و غیر قابل پیش بینی خود - هم صحنه فعالیت و هم هدف است، هم راه است و هم مقصد. آنچه را آنها یاد می‌گیرند، یک موضوع خشک و بی‌روح نیست، بلکه همان فرایند مشارکت در یک فعالیت اجتماعی در حال جریان است.»

چنان که از این نقل قول نیز بر می‌آید، براساس نظریه یادگیری جوامع فعال اجتماعی بین یادگیری و فعالیت‌های هدف نمی‌توان تمایزی قایل شد؛ به عبارت دیگر، اگر بخواهیم کاری را یاد بگیریم، بهترین راه آن خواهد بود که آن کار را به صورت فعال انجام دهیم. در فرایند نوشتن مقاله مشترک استادان و دانشجویان نیز استاد به جای آنکه مقاله‌نویسی را به صورت نظری به دانشجویان خود یاد دهد، آنها را عملاً وارد فعالیت مقاله‌نویسی می‌کند و در حقیقت، بین یادگیری مقاله‌نویسی و فعالیت مقاله‌نویسی تمایزی قایل نمی‌شود. شاید بتوان یکی از عوامل موفقیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم و فنی را فرایند اجتماعی یادگیری دانست.

### نوشتن، تفکر و تولید علم

از جمله مسائل مهم در زمینه نگارش، نقش آن در تولید علم است. در این خصوص، به دو دیدگاه کلی می‌توان اشاره کرد: بنابر دیدگاه اول، نوشتن در تولید علم نقشی ندارد و صرفاً پس از آنکه علم تولید شد، آن را ثبت می‌کنند تا انتقال یابد. بنابراین، پژوهشگر پس از مشاهدات و پژوهشها و تجزیه و تحلیل داده‌ها علم را تولید می‌کند و آن گاه آن را می‌نگارد. دیدگاه دوم بر خلاف دیدگاه اول به نقش مهم نوشتن در تولید علم اعتقاد دارد. براساس این دیدگاه، نویسنده در حین نگارش مسائل تازه‌ای را کشف می‌کند که شاید قبل از آن اصلاً از آنها آگاهی نداشته است. گری و کاپلان (Grabe & Kaplan, ۱۹۹۶) در این زمینه می‌گویند:

«همه نویسندگان چیره دست این پدیده را تجربه کرده‌اند که آنها در واقع وقتی کشف می‌کنند که چه می‌خواهند بگویند که افکار اولیه خود را روی کاغذ می‌ریزند یا هنگامی که به آنچه نوشته‌اند، فکر می‌کنند. این کشف یا انتقال آنچه نویسنده می‌خواهد بگوید، نتیجه یافتن صریح مسائلی در زمان نوشتن است که سپس باید در صدد پاسخگویی به آنها بر آمد.»

گفتنی است که این دیدگاه بیشتر با دیدگاه فلسفی ساختارسازی اجتماعی<sup>۲۱</sup> مرتبط است.

در بین داده‌های این پژوهش فقط یکی از استادان گروه فنی چنین پدیده‌ای را تجربه کرده بود و به گفته او ممکن است بعضی زوایای تاریک وجود داشته باشند که هنگام نوشتن روشن می‌شوند. ناآگاهی از نقش نوشتن در تفکر و تولید

---

۲۱ . Social Constructivism

علم را می‌توان یکی از دلایل عدم توجه به نگارش دانشگاهی در مؤسسه مورد مطالعه دانست.

### نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، آشنایی با نگارش دانشگاهی در یکی از مؤسسات آموزش عالی در ایران بوده است. در این پژوهش کیفی سعی شده که از جایگاه، اهمیت و فعالیتهای نگارشی دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری این دانشگاه اطلاعات اولیه به دست آید. البته، باید تأکید کرد که همانند هر پژوهش دیگر، یافته‌های این پژوهش براساس داده‌های محدودی بوده است که در زمان و امکانات محدود طرح گردآوری شده است و ضرورتاً نمی‌تواند بازتاب همه جنبه‌های موضوع مورد پژوهش باشد. اما می‌توان ادعا کرد که تازگی مطلب می‌تواند طلیعه فعالیتهای پژوهشی آتی در این زمینه مهم، ولی اغلب فراموش شده، در آموزش عالی کشور ما باشد.

همان‌گونه که گفته شد، نگارش دانشگاهی را شاید بتوان از مهم‌ترین فعالیتهای دانشگاهی به شمار آورد که طی آن دانشجویان در تمام سطوح تحصیلی نه تنها با سنتهای زبانی در رشته خود و ویژگی‌های بلاغتی<sup>۲۲</sup> آن آشنا می‌شوند، بلکه مسائل فنی و محتوایی را نیز فرا می‌گیرند. دانشجویان با نوشتن مقالات ترمی در دوره کارشناسی، و صورتی گسترده‌تر از همین فعالیتهای دوره‌های تحصیلات تکمیلی، با فرهنگ و سنت رشته خود (Becher, ۱۹۸۱) آشنا می‌شوند. متأسفانه، این فعالیتهای ارزشمند در دوره‌های کارشناسی به ندرت به چشم می‌خورند و در



دوره‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری نیز آن چنان که باید به آن اهمیت داده نمی‌شود. برای مثال، مسئله بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان طبق تحقیقات گذشته (Caffarella & Barnett, ۲۰۰۰) مهم‌ترین عامل در یادگیری نگارش دانشگاهی محسوب می‌شود، درحالی که تعداد کمی از استادان به این مهم به اندازه کافی توجه می‌کنند. از جمله دلایل عنوان شده توسط استادان برای عدم بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان، تدریس و مشغله کاری زیاد است. اگر در نظر بگیریم که هر استاد در هر ترم فقط ۵ کلاس دو واحدی تدریس داشته باشد و در هر کلاس فقط ۴۰ دانشجو حضور داشته باشند و برای هر درس فقط یک مقاله ترمی نوشته شود، هر استاد باید در طول ترم ۲۰۰ مقاله دانشجویی را مورد بازبینی و نقد قرار دهد. حال اگر هر نوشته دانشجویی فقط ۳ بار مورد بازبینی و تصحیح قرار گیرد، تعداد دفعاتی که یک استاد در طول ترم بازبینی و نقد انجام می‌دهد، به ۶۰۰ می‌رسد. با توجه به اینکه حداقلها در این محاسبه منظور شده است، با این حال بازبینی و نقد ۶۰۰ مقاله که لازمه آن مراجعات مکرر دانشجویان به استاد و صرف وقت بسیار است، با توجه به شرایط فعلی امری ناممکن می‌نماید.

گذشته از مشغله زیاد استادان، دلایل دیگری نیز در کم اهمیت بودن نگارش دانشگاهی مؤثر بوده است که در اینجا به دو مورد از آنها اشاره می‌شود: اول آنکه به طور سنتی آموزشهای ابتدایی، متوسطه و عالی ما بر حفظیات تکیه داشته است و شرایط و فرهنگ آموزشی موجود برای خلاقیت نقشی در نظر نگرفته است، در حالی که یکی از مهم‌ترین ابزارهای خلاقیت نوشتن است. از این گذشته، در

حالی که لازمه نوشتن - به خصوص نوشتن دانشگاهی - به چالش کشیدن آرای دیگران است، این مسئله خواسته یا ناخواسته مضموم شمرده شده است. دوم آنکه به نوشتن، بیشتر از آنکه به عنوان یک فرایند نگاه شود، به عنوان یک محصول نگاه شده است. از جمله آنکه در مدارس ما از دانش‌آموزان بیشتر خواسته می‌شود که انشا بنویسند و محصول نهایی را به معلم تحویل دهند و کمتر به آنها آموزشهای لازم در خصوص فرایندی که برای رسیدن به آن محصول باید از آن گذر کرد، داده می‌شود.

با توجه به مطالب یاد شده، به نظر می‌رسد که برای بهبود نگارش دانشگاهی باید دانش‌آموزان را از دوره‌های ابتدایی و متوسطه با فرایند نوشتن آشنا کرد. همچنین، در دانشگاهها با راه‌اندازی کارگاههایی در زمینه نگارش دانشگاهی می‌توان استادان را با اهمیت نگارش دانشگاهی و به ویژه اهمیت بازبینی و نقد نوشته‌های دانشجویان آشنا کرد.

بار دیگر بر اهمیت نگارش دانشگاهی به عنوان ابزاری مهم در یادگیری تأکید می‌شود و امیدوارم این پژوهش محدود زمینه ساز تهیه و اجرای طرحهای جامع‌تری در زمینه‌های نظری و نیز یافتن راهکارهایی برای حل مشکلات نگارش دانشگاهی در کشورمان باشد [۱].

## یادداشتها

[۱] با تشکر و قدردانی از دانشگاه رازی کرمانشاه که با حمایت مالی اجرای این پژوهش را ممکن ساخت.

## منابع

۱. Agar, M. (۱۹۹۶); **The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography**; San Diego and London: Academic Press.
۲. Ball, S. (۲۰۰۰); Topic Assignment and Doing a PhD in the Social Sciences; Interview, ۱۱ July ۲۰۰۰.
۳. Becher, T. (۱۹۸۱); "Towards Definitions of Disciplinary Cultures"; *Studies in Higher Education*, Vol. ۶, No. ۲, pp. ۱۰۹-۱۲۲.
۴. Bereiter, C. & M. Scardamalia (۱۹۸۷); **The Psychology of Written Composition**; Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
۵. Berkenkotter, C. & T. N. Huckin (۱۹۹۵); **Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power**; Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
۶. Caffarella, R. S. & B. G. Barnett (۲۰۰۰); "Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: the Importance of Giving and Receiving Critiques"; **Studies in Higher Education**, Vol. ۲۵, No. ۱, pp. ۳۹-۵۱.
۷. Charmaz, K. (۲۰۰۰); "Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods"; In Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (Eds.); **Handbook of Qualitative Research**; London: Sage.
۸. Coffield, F. (۲۰۰۰); **The Necessity of Informal Learning**; Bristol: The Policy Press.

۹. Connor, U. (۱۹۹۶); **Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing**; Cambridge: Cambridge University Press, P. ۷۷.
۱۰. Deem, R. & K. J. Brehony (۲۰۰۰); “Doctoral Students' Access to Research Cultures are Some More Unequal than Others?”; **Studies in Higher Education**, Vol. ۲۵, No. ۲, pp. ۱۴۹-۱۶۵.
۱۱. Geisler, C. (۱۹۹۴); **Academic Literacy and the Nature of Expertise**; Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
۱۲. Glaser, B. G. & A. L. Strauss (۱۹۶۷); **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**; Chicago: Aldine.
۱۳. Grabe, W. & R. Kaplan (۱۹۹۶); **Theory and Practice of Writing**; London: Longman.
۱۴. Griffiths, M. (۱۹۹۸); **Educational Research for Social Justice**; Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
۱۵. Hasrati, M. (۲۰۰۳); **Academic Socialisation in the Fields of Engineering and the Social Sciences / Humanities**; Unpublished PhD Thesis, King's College London.
۱۶. Hasrati, M. (۲۰۰۵); “Legitimate Peripheral Participation and Supervising PhD Students”; **Studies in Higher Education**, Vol. ۳۰, No. ۵, pp. ۵۵۷-۵۷۰.
۱۷. Jenkins, S., M. K. Jordan & P. O. Weiland (۱۹۹۳); “The Role of Writing in Graduate Engineering Education: a Survey of Faculty Beliefs and Practices”; **English for Specific Purposes**, ۱۲, pp. ۵۱-

۶۷.

۱۸. Lave, J. & E. Wenger (۱۹۹۱); **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**; Cambridge: Cambridge University Press.
۱۹. Lea, M. & B. Street (۱۹۹۸); "Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach"; **Studies in Higher Education**, Vol. ۲۳, No. ۵, pp. ۱۵۷-۱۷۲.
۲۰. Lester, J. D. (۱۹۹۵); **Writing Research Papers: A Complete Guide ۷<sup>th</sup> Edition**; Harper Collins College Publishers.
۲۱. Stern, P. N. (۱۹۹۴); Grounded Theory Methodology: Its Uses and Processes; In Glaser, B. (Ed.); **More Grounded Theory Methodology**; Mill Valley: CA: Sociology Press, pp. ۱۱۶-۱۲۶.
۲۲. Swales, J. M. (۱۹۹۰); **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**; Cambridge: Cambridge University Press.
۲۳. Wenger, E. (۱۹۹۸); **Communities of Practice**; Cambridge: Cambridge University Press, P. ۹۵.
۲۴. Wolcott, H. (۱۹۹۴); **Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation**; London: Sage.
۲۵. Zhu, W. (۲۰۰۴); "Faculty Views on the Importance of Writing, the Nature of Academic Writing and Teaching and Responding to Writing in the Disciplines"; **Journal of Second Language Writing**, Vol. ۱۳, No. ۸, pp. ۲۹-۴۸.

