

پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی مؤسسات آموزشی کنکور: مطالعه‌ای مبتنی بر نظریه زمینه‌ای^۱

زهرا عسگری^۲، حسین کارشکی^۳، بهروز مهram^۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۱۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۶/۰۹/۰۸

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی مؤسسات آموزشی کنکور با روش نظریه زمینه‌ای انجام شده است. با توجه به اختصاص سرمایه مادی و انسانی به این بخش و ادعا تحقق ارائه برترین یادگیری و مشاوره‌گری برای دانش‌آموزان، ما بر آن شدیم تا به واکاوی پیامدها و بسترهای علی‌مراکز کنکور در قالب یک رویکرد عمیق پردازیم. برای تحقق این هدف با روش نمونه‌گیری گلوله برفی، تجارب ۱۷ نفر از دانشجویان کارشناسی (کسانی که بیش از ۱ سال از دانش‌آموزی در مؤسسات کنکور حضور داشتند) و ۱۷ نفر از معلمان و مدیران مورد کاوش قرار گرفت. در گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات بر اساس سه روش کدگذاری مورد استفاده در نظریه زمینه‌ای شامل کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی انجام شد. بر اساس یافته‌های به دست آمده، پدیده محوری در نظریه زمینه‌ای پیامدهای مؤسسات کنکور، پدیده‌ای با عنوان "جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط و اهداف فردی" نام گرفت. مهم‌ترین پیامدهای روان‌شناختی شامل فراشناخت، تضعیف مهارت حل مسئله، فشار روانی، عدم انگیزش، حساس‌حقارت و مقایسه، افت خودکارآمدی، تضعیف نوع‌دوستی و پیامدهای تحصیلی نیز شامل بهبود برنامه‌ریزی، افت تحصیلی، یادگیری سطحی، یادگیری هدفمند و وابستگی تحصیلی است. همچنین در نتیجه تحلیل یافته‌ها، مشورت‌گری غیراصولی و ویژگی‌های خاص آزمون‌های مؤسسات آموزشی به‌عنوان شرایط علی و سیاست‌های حاکم نیز به‌عنوان بسترهای زمینه‌ساز مورد کشف و درک قرار گرفت. نتایج این پژوهش می‌تواند در تدوین برنامه‌های مداخله‌ای جهت بهبود وضعیت متعارض حاکم بر دانش‌آموزان، کاهش گرانبیاری و تحقق نیازهای آنان به کار آید.

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد.

۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، zaszgari73@gmail.com

۳. دانشیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)، kareshki@um.ac.ir

۴. دانشیار گروه برنامه‌درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، bmahram@um.ac.ir

واژگان کلیدی: پیامدهای روانشناختی-تحصیلی، مؤسسات، جهت‌گیری.

مقدمه

امروزه، یکی از دغدغه‌های اصلی هر نوجوان یا جوانی پذیرفته شدن در دانشگاه در رشته مطلوب خویش است. در واقع کنکور، به معضلی جدی در سطح جامعه تبدیل شده است. چرا که نظام آموزش عالی در دنیا به‌عنوان مهم‌ترین مسائل کشورها است، نقش و جایگاه این نظام و تأثیر آن بر توسعه جامعه بر کسی پوشیده نیست. از این‌رو، چگونگی پذیرش دانشجو و فرایند گزینش و سنجش آن‌ها از مباحث اصلی نظام‌های آموزشی دنیاست. در کشور ما به دلیل میزان بالای تقاضای آموزش عالی، آزمون سراسری دانشگاه‌ها به مهم‌ترین رخداد آموزشی بلکه چالش آموزشی کشور تبدیل شده است (کاوه‌ئی، باقی‌یزدل، ۱۳۹۳). مطالعات انجام شده، حاکی از آن است که کنکور نشاط، پویایی، مطالعه، ژرف‌اندیشی، ابتکار، مهارت، هنر ورزی در برخی از داوطلبان را کاهش داده و ما شاهد نتایج نامناسبی پس از کنکور در برخی از داوطلبان هستیم.

اما مسئله اینجاست که علاوه بر صدمات و پیامدهایی که کنکور وارد کرده و می‌کند، خود موجب شکل‌گیری سازمان‌های دولتی یا خصوصی، بنگاه‌های مختلف با عنوان کلاس کنکور، یا مراکز آموزشی کنکور شده است؛ که حجم فعالیت آن‌ها به حدی است که خود به صنعت کنکور تبدیل شده‌اند. منظور از مراکز آموزشی کنکور، مراکزی غیردولتی است که به ارائه عملکرد آموزشی و بعضاً مشاوره‌ای در زمینه کنکور می‌پردازند. اغلب این موسسه‌ها با هدف فراهم نمودن امکان دسترسی به عملکرد مؤثر آموزشی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای موفقیت تحصیلی چشمگیر و ورود به رشته‌های مطلوب دانشگاهی اقدام به تأسیس می‌کنند. علاوه بر مؤسسات مذکور، ما شاهد خدمات آمادگی کنکور در خارج از این مؤسسات، حتی در مدارس دولتی و دانشگاه‌های دولتی نیز هستیم؛ بنابراین، ارائه خدمات و برنامه‌ها پیرامون آمادگی داوطلبان کنکور تنها محدود به مراکز یا مؤسسات کنکوری نیست، اما آنچه دغدغه و دامنه پژوهشی حاضر است، مؤسسات و مراکزی می‌باشند که با شعارها و تبلیغات فراوان خود نیروی عظیمی از آینده‌سازان جامعه را در سال‌های متمادی جذب می‌کنند و مدعی‌اند که با استفاده از آخرین دستاوردهای علمی در حوزه‌های یادگیری و آموزش، آموزش با کیفیت ارائه می‌دهند.

برخی از مطالعات حاکی از آن است که با توجه به تبلیغات فراوان مؤسسات و کلاس‌های فوق‌العاده در خصوص ارائه برترین شیوه‌های آموزشی در زمینه یادگیری و توانمندسازی بهتر دانش‌آموزان، انتظار می‌رود کسانی که از این مراکز بهره می‌گیرند به پیشرفت تحصیلی برسند؛ اما در پژوهشی نشان داده شد (سبحانیان، رضایی و مصلی نژاد، ۱۳۹۴) که کسانی که از این مراکز بهره گرفتند، ضمن اینکه در برخی مواقع نتوانستند در رشته‌های مورد علاقه خود قبول شوند، حتی در بدو ورود به دانشگاه‌ها نیز دچار افت تحصیلی شده‌اند، به گونه‌ای که حتی برخی از دانش‌آموزان از تأثیر این کلاس‌ها در پیشرفت خود رضایت چندانی نداشتند. در مطالعه‌ای، ژانگ^۱ (۲۰۱۳) با روش مطالعه موردی در چین به بررسی این نکته پرداخت که آیا آموزش‌های خصوصی تأثیری در بهبود پیشرفت آزمون‌های ورودی دانشگاه دارد یا خیر. نتایج پژوهش او حاکی از آن بود که تأثیر آموزش‌های خصوصی در بهبود وضعیت ورود به دانشگاه تأثیر معناداری نداشته است و تنها در مواردی در دانش‌آموزان با دستاوردهای تحصیلی پایین ما شاهد تغییراتی هستیم. یوکسل کراک^۲ (۲۰۱۶) نیز به یافته‌های مشابهی دست یافت. در پژوهشی دیگر، چویی^۳ (۲۰۱۶) به مطالعه مروری پیرامون اثرات و انگیزه‌های آموزش‌های خصوصی در کنیا پرداخت. نتایج مطالعه او نشان داد که آموزش‌های خصوصی در پویایی و یادگیری در کلاس‌های مدرسه اثرگذار است، معلمان با اختلافاتی در یادگیری دانش‌آموزان مواجه می‌شوند و به‌مرور توجه آنان به درس معلم در مدرسه کاهش می‌یابد. علاوه بر این حضور متمادی در آموزش‌های خصوصی موجب خستگی و نداشتن انگیزه دانش‌آموزان می‌شود، ضمن اینکه نابرابری اجتماعی را افزایش می‌دهد. برگوادزه^۴ (۲۰۱۲) نیز در یک مطالعه کیفی در گرجستان به نظرسنجی با والدین، دانشجویان، مسئولین و تحلیل محتوا پیرامون چرایی گسترش مراکز و آموزش‌های خصوصی پرداخت. او در نتیجه پژوهش خود اصلی‌ترین هدف مهم را انجام اصلاحاتی در آموزش‌های مدارس مطرح کرد تا بتوان جلو رشد این آموزش‌های خصوصی گرفته شود و همواره بر نتایج منفی این مراکز همچون کاهش موفقیت تحصیلی، سردرگمی و شکست‌های متعدد دانش‌آموزان تأکید کرده است.

1. Zhung.

2. Cırak, Y

3. Chui, M.

4. Bregvadze, T.

بررسی مطالعات انجام‌شده در زمینه مؤسسات کنکوری بیانگر آن است که با وجود اهمیت بسیار این مراکز و اختصاص سرمایه مادی و انسانی به این مؤسسات، پژوهش‌ها و مطالعات انجام‌شده پیرامون مراکز کنکور اندک و محدود می‌باشند و اگر پژوهشی نیز انجام‌شده یا راه‌حلی داده شده است، چون مبتنی بر پژوهش‌های عمیق میدانی و رویکردی یکپارچه نیست، ناکارآمد و غیرعملی‌اند. ضمن اینکه بخش اعظم پژوهش‌ها به کنکور و تبعات آن پرداخته‌اند و مراکز کنکور همواره از دید پژوهشگران و کارشناسان مغفول مانده است (حج فروش، ۱۳۸۱؛ حسینی لرگانی و محمدی ۱۳۹۶؛ سبحانی و شهیدی ۱۳۸۶؛ سبحانیان، رضایی و مصلی نژاد ۱۳۹۴؛ قلی پور، شجاعی و شکوهی ۱۳۸۴؛ گویا ۱۳۸۲؛ مردی‌ها ۱۳۸۳؛ سلیمی و پاسالاری ۱۳۹۶؛ لی ۲۰۱۳؛ اشلی و همکاران ۲۰۱۴؛ بری و چان ۲۰۱۰). عدم جامعیت و نبودن یک چهارچوب مناسب، چه در پژوهش‌های کمی و چه پژوهش‌های کیفی پراکنده انجام‌شده در زمینه مؤسسات آموزشی کنکور، انجام یک مطالعه کیفی با روش نظریه زمینه‌ای که هم به ما در کشف و شناسایی پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی این مؤسسات یاری کند و هم در فراهم کردن چهارچوبی که جهت تبیین و علل یابی این پیامدها روشنگر مسیر فهم و درک ما باشد، ضروری می‌نماید. مقصود از پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی، بدین معنا است که مؤسسات و مراکزی که به ارائه برنامه‌ها، آزمون‌ها، تهیه کتاب‌های کمک‌درسی، مشاوره‌های تحصیلی و برنامه‌ریزی‌های درسی می‌پردازند، چه پیامدهایی از جنبه‌های روان‌شناختی-تحصیلی همچون اضطراب، انگیزش، خودکارآمدی، هدفمندی، احساس ارزشمندی، مهارت‌های تحصیلی، توانایی حل مسئله، برنامه‌ریزی و موارد مشابه برای دانش‌آموزانی دارند که سال‌های متمادی در این مؤسسات حضور داشتند. بدین منظور، در این پژوهش نخست با دانشجویانی که برای ورود به دانشگاه از این مؤسسات بهره بردند، مصاحبه‌هایی عمیق انجام‌شده تا با کاوش در عمق تجارب آن‌ها به پیامدهای پنهان یا آشکار این مؤسسات دست یافته شود. سپس به بررسی نگرش و دیدگاه مدیران و معلمان مدارس که دانش‌آموزان آنان به‌نوعی درگیر این مؤسسات بوده‌اند، پرداخته شده است؛ بنابراین دو سؤال محوری این پژوهش عبارت است

1. Lee, J.
2. Ashley, L. D & et al.
3. Bray, M & chan, C.

از: پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی مراکز آموزشی کنکور چیست؟ چگونه عملکرد مراکز آموزشی کنکور وضعیت روان‌شناختی-تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟

روش

این پژوهش با رویکردی کیفی و با استفاده از نظریه زمینه‌ای^۱ انجام شده است. این روش برای بررسی فرایندهای اجتماعی و انسانی موجود در تعاملات انسانی، ساختار و روندی که به آن منجر شده است، به کار می‌رود و توسط آن نظریه‌ای با روش استقرایی از تجارب روزمره، تعاملات، مستندات و ادبیات کشف می‌شود (استراوس و کوربن^۲، ترجمه افشار، ۱۳۹۰، ص ۷۰). تبیین و فهم پیامدهای مذکور، ایجاب می‌کند که در عمل به درک نظرات و دیدگاه‌های افرادی پرداخت که واقعیت عملکرد مراکز کنکور را لمس کرده‌اند و فهمیدن بستر ایجادکننده این پیامدها و همچنین درک درست آن به گونه‌ای نبود که در قالب رویکرد کمی و با اتکا به اطلاعات از قبل تعیین شده در ادبیات به بررسی این تبعات بر افراد پرداخته شود و یا اینکه از دریچه نظریه مشخصی به فرضیه‌پردازی در این زمینه پردازیم. با توجه به ماهیت مسئله پژوهش حاضر، استوار ساختن یک چهارچوب یا نظریه بر پایه نظرات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان و افرادی که درگیر این مراکز بوده‌اند و یا شاهد آن بوده‌اند، جهت شفاف‌سازی پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی و تبیین علل زمینه‌ساز آن، ضروری بود؛ بنابراین از میان رویکردهای متعدد، بهترین رویکرد برای پژوهش جاری، نظریه زمینه‌ای در نظر گرفته شد. نظریه داده بنیاد از راهبردهای پژوهش کیفی است که از نوعی رویکرد استقرایی بهره می‌گیرد و در این رویکرد، محقق با شناسایی اجزای نظریه به شکل‌دهی آن می‌پردازد. نظریه حاصل از این راهبرد به واقعیت نزدیک‌تر است؛ بنابراین محصول نهایی این روش، دقیقاً به معنای ایجاد یک تئوری علمی و رسمی نیست؛ بلکه نظریه‌ای میان‌برد با برد متوسط است. توسط این روش، امکان بررسی فرایندهای جاری مؤسسات به بهترین نحو، دستیابی به درک و تبیین انتزاعی کشف و تبیین پیامد مؤسسات آموزشی، به تصویر کشیدن تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان به بهترین نحو فراهم می‌گردد. در واقع با توجه به امتیازات بیان‌شده در خصوص روش نظریه زمینه‌ای جهت پژوهش در قلمرو مسئله پژوهش حاضر، این روش در راستای انجام این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. گروه مورد مطالعه که

1. Grounded theory.
2. Strauss, A & Corbin, J.

مشخصات جمعیت‌شناختی آن‌ها در جدول ۱ اشاره شده است؛ با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه عمیق استفاده شد، هم‌چنین انجام مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع اطلاعاتی ادامه یافت.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه

گروه درسی		جنسیت		منابع اطلاعاتی
تجربی	ریاضی	مرد	زن	
۶	۲	—	۱۷	دانشجویان (کسانی که برای ورود به دانشگاه در مؤسسات کنکوری حضور داشتند)
—	—	۲	۶	معلمان
—	—	—	۹	مدیران

انتخاب اولین نفر برای مصاحبه در هر یک از سه گروه مورد مطالعه به صورت هدفمند انجام و نفرات بعدی برای مصاحبه در هر یک از این گروه‌ها توسط مصاحبه‌شونده‌های قبلی معرفی شدند. مصاحبه‌های مورد استفاده به‌طور متوسط ۱ ساعت به طول انجامید؛ توسط ضبط صوت ثبت و سپس مکتوب شدند. تحلیل مصاحبه‌ها در چندین سطح انجام شد. به‌منظور تحلیل داده‌ها، بر طبق طرح نظام‌دار نظریه زمینه‌ای سه نوع کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد (استراوس و کوربین، ترجمه محمدی، ۱۳۸۵، ص ۵۵-۶۱). در کدگذاری باز، پس از خواندن متن هر مصاحبه، جمله‌های اصلی آن به صورت کدهایی ثبت گردید. سپس کدهای ایجادشده بر اساس وجوه اشتراک در یک مقوله قرار گرفتند. به‌گونه‌ای که هر یک از اجزای مقوله‌ها با یکدیگر هماهنگ و با دیگر مقوله‌ها متفاوت باشد. در این مرحله با کدگذاری مصاحبه‌ها، ۲۶۲ کدباز به دست آمد. کدهای باز بدون در نظر گرفتن روابط فقط به‌عنوان مفاهیم تلقی می‌شوند. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای اولیه مقایسه شدند. موارد مشابه ادغام و حول محور مشترکی قرار گرفتند و سپس عناوین مناسب برای آنان انتخاب شد. به‌عنوان مثال در پاسخ‌های افراد می‌توان به مواردی همچون عدم باور خود، ترس شکست، ناامید از موفقیت اشاره نمود که به‌عنوان «افت خودکارآمدی» برچسب زده شد. با انجام این فرایند ۵ کد محوری به دست آمد. برخی به‌عنوان پیامدها و برخی به‌عنوان بسترهای زمینه‌ای و علی به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی نظریه زمینه‌ای ارائه گردید. در مرحله کدگذاری انتخابی این پژوهش، جهت‌گیری التقاطی ناسازوار به‌عنوان مقوله اصلی

انتخاب و سایر مقوله‌ها در قالب سه مقوله دیگر الگوی پارادایمی زمینه‌ای به آن ارتباط داده شد.

مرحله کدگذاری باز	<ul style="list-style-type: none"> • ۲۶۲ کد باز (گزاره مفهومی اولیه) • الف) شرایط علی: (۱) مشورت‌گری غیراصولی،
مرحله کدگذاری محوری	<p>(۲) آزمون</p> <ul style="list-style-type: none"> • ب) بسترهای زمینه‌ای: (۱) سیاست‌های موسسه • پ) پیامدها: (۱) پیامدهای تحصیلی (۲)
مرحله کدگذاری گزینشی	<p>پیامدهای روان‌شناختی</p> <ul style="list-style-type: none"> • جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط، اهداف فردی (الگوی پارادایمی)

نمودار ۱. فرایند کدگذاری و تقلیل داده‌ها

قابلیت اعتماد: جهت اعتباریابی داده‌های پژوهش از معیارهای چهارگانه گابا و لینکلن^۱ (۱۹۸۵) استفاده. در این پژوهش، جهت تحقق معیار اول، یعنی اعتمادپذیری^۲ که به معنای باورپذیری و صحت داده‌های پژوهش است، از بررسی به وسیله اعضا^۳ (برقراری ارتباط مجدد با مصاحبه‌کننده‌ها جهت اطمینان از صحت تحلیل‌های پژوهشگر) و توصیف توسط همگنان^۴ (درخواست از همکارانی که چنین نوع تحلیل داده‌ها را انجام داده‌اند تا نوع گزارش ما را جهت اطمینان از درستی آن مطالعه کنند) استفاده شد. در راستای تحقق معیار دوم یعنی اطمینان‌پذیری^۵ که به معنای دقت، ثبات و هماهنگی یافته‌های پژوهش است؛ از روش کفایت اجتماعی^۶ استفاده شد. بدین گونه که جلسه‌ای با دو تن از اساتید متخصص برنامه درسی و روانشناسی تربیتی برگزار شد و شرحی از روند انجام پژوهش ارائه شد، ضمن اینکه از بازخوردهای آنان جهت بهبود طراحی چهارچوب تئوریکی کشف شده استفاده شد، جهت

1. Lincoln & Guba
2. credibility
3. member check
4. peer debriefing
5. dependability
6. Consensual adequacy

تحقق سومین معیار تأیید پذیری^۱ که به معنای کیفیت عینی پژوهش است، از روش انعکاس‌پذیری^۲ استفاده شد؛ بدین‌گونه که در طول همه مراحل گردآوری داده‌ها، تحلیل و نوشتن گزارش پژوهش، پژوهشگر اعمال، احساسات و تضادهایی که در حین پژوهش تجربه کرد، جهت آگاهی از تعصبات و سوگیری‌ها منعکس کرد؛ و در نهایت جهت تحقق معیار انتقال‌پذیری^۳، از سه سویه‌سازی داده‌ها^۴ استفاده شد، یعنی استفاده از منابع چندگانه داده‌ها، از جمله مصاحبه، بررسی سخنرانی‌ها، مجلات، کنفرانس‌ها و دیگر اسناد موجود، ضمن اینکه با توجه به اینکه گروه اصلی مورد مطالعه با توجه به ماهیت مسئله دانشجویان بودند، اما جهت اخذ روایی بیشتر داده‌ها با مدیران و معلمان مدارس نیز مصاحبه گردید (هومن، ۱۳۸۵، ص ۱۲۰).

یافته‌ها

انجام مصاحبه‌ها و تحلیل هم‌زمان آن‌ها بر اساس نظریه داده بنیاد با گروه اول که دانشجویان^۵ بودند و گروه معلمان و مدیران نیز تا مصاحبه هفدهم ادامه یافت (در مجموع گروه‌ها ۳۴ مصاحبه). در هر گروه، مصاحبه چهاردهم به‌عنوان نقطه عطفی در پژوهش حاضر تلقی شد؛ چراکه در حین و پس از انجام آن، این احساس به وجود آمد که تمام افراد مصاحبه‌شونده به پدیده واحدی در مؤسسات کنکوری اشاره دارند. در واقع همه مصاحبه‌شونده‌ها به‌نوعی بیان می‌کردند که «دانش‌آموزان درگیر نوعی تعاند درونی شده‌اند، به‌گونه‌ای که دانش‌آموز احساس می‌کند اهداف و انتظارات ورودشان از مؤسسات کنکوری با عملکرد این مراکز و فشار محیطی در تعارض است». به‌نحوی که برخی به عوامل تأثیرگذار در ایجاد آن، برخی به شرایط زمینه‌ای در بافت این مؤسسات و برخی نیز به پیامدهای حاصل از آن اشاره داشتند. با وجود آنکه در هر گروه در مصاحبه چهاردهم اشباع اطلاعاتی اتفاق افتاد، اما جهت اطمینان از اعتماد داده‌ها تا مصاحبه هفدهم ادامه یافت. در مجموع در این پژوهش ۲۶۲ مفهوم و ۵

1. confirmability

2. reflective

3. transferability

4. Data Triangulation

۵. دانشجویانی جهت مصاحبه برگزیده شدند که به عنوان دانش‌آموز برای ورود به دانشگاه بیش از یک سال در یکی از مؤسسات کنکوری حضور داشتند؛ و بدین جهت دانشجویان برگزیده شدند تا اثرات بلند مدت این مراکز پس از خروج از مؤسسات، مورد فهم و درک قرار گیرد.

مقوله ایجاد و چهارچوبی نظری بر اساس مقوله‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌ها روئیدن گرفت که با در نظر گرفتن ارتباطات موجود میان مقوله‌های حاصل، تمام آن‌ها در ۳ مقوله کلی‌تر (شامل پیامدها، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای) قرار داده شدند.

پژوهشگران برای اکتشاف پیامدهای مؤسسات آموزشی کنکور و آنچه موجب بروز این پیامدها می‌شود، همواره پاسخ به دو سال محوری را دنبال می‌کردند. اولین سؤال محوری مربوط به جستجو (پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی مؤسسات آموزشی کنکور) و تلاش برای شفافیت برداشت‌های ذهنی دانشجویان، مدیران و معلمان بود. برای پاسخ به این سؤال با توجه به اینکه اکثر افراد مورد مطالعه، یا دانشجویانی بودند که بیش از یک سال در این مؤسسات در زمان دانش‌آموزی حضور داشتند و یا مدیران و معلمان بودند که از نزدیک شاهد تغییرات دانش‌آموزان در زمان حضور خود در این مؤسسات بوده‌اند؛ بنابراین در حین مصاحبه از آن‌ها خواسته شد تا تجارب زیسته خود تحت تأثیر این مؤسسات را توصیف کنند. پاسخ‌های ارائه شده توسط گروه‌های مورد مطالعه بیانگر این بود که دانش‌آموزان با حضور در مراکز آموزشی کنکور با پیامدهای مشخصی در زندگی روان‌شناختی و تحصیلی خود مواجه می‌شوند که این پیامدها را در قالب مقوله‌های مرتبط با یکدیگر در دو دسته روان‌شناختی و تحصیلی قرار گرفتند.

پیامدهای روان‌شناختی: ۱) افت خودکارآمدی: مقصود از افت خودکارآمدی در داده‌ها این نکته است که دانش‌آموزان با وجود توانایی لازم، باور به موفقیت خود ندارد. چنانچه موسسه کنکوری که دانش‌آموز در آن حضور دارد، قیاسگری مرسوم باشد، برنامه‌های تنظیم شده متناسب با سطح توانایی‌ها نباشد، انتظارات و آرمان‌های بالاتر از سطح توان به دانش‌آموز القا شود و حاوی پیام توانمندی ناکافی برای کسب موفقیت برای دانش‌آموز ضعیف نسبت به دانش‌آموز قوی باشد، ما شاهد افت خودکارآمدی دانش‌آموزان خواهیم بود. "ش ۶" بیان می‌کند: «وقتی در آزمون‌ها شکست می‌خوردم، ناخودآگاه این ناکامی را به سایر جنبه‌های زندگی هم تعمیم می‌دادم. به خاطر جو حاکم این حس ایجاد می‌شود که همیشه هستند افرادی که از تو بهترند». جملات مشابه با جمله نامبرده، حاکی از افت خودکارآمدی می‌باشد.

۱. برای محرمانه ماندن ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان، به هر یک از آن‌ها یک کد اختصاص داده شد.

۲) بی‌انگیزشی: منظور از بی‌انگیزشی به‌عنوان یک پیامد، افت نیرو و موتور محرکه و جهت‌دهنده دانش‌آموز تحت تأثیر محیط آموزشی موسسه است. چنانچه در این محیط، مخاطب احساس کند علائق، نیاز و ویژگی‌های خاص او به میزان کافی مورد توجه قرار نمی‌گیرد، برنامه‌ای برای بهبود انگیزش او اندیشه نشود، کمکی به هدف‌گذاری او نگردد، ما با دانش‌آموزانی مواجه خواهیم بود که انگیزش خود را از دست می‌دهند. "ش ۳" اشاره می‌کند: «من انگیزه نداشتم که مثل بقیه از خوابم بزنم. من خسته بودم، از اینکه از مدرسه بعد ساعت‌ها بخواهم به موسسه بروم برای من خسته‌کننده و اذیت‌کننده بود بعد گذشت سال‌ها هنوز هم فردی با انگیزه نیستم».

۳) فشار روانی: اشاره به این مسئله دارد که شرایط حاکم بر مؤسسات کنکوری به‌گونه‌ای می‌شود که از توان دانش‌آموز خارج می‌شود. به عبارتی برنامه‌های فشرده مؤسسات، ضمن برآورده کردن انتظارات مدرسه، عدم توانایی تطبیق با بودجه‌بندی آزمون، مطالعه بیش از توان، مشاور و پشتیبان تحصیلی پرتوقع، موجب می‌گردد تا ما شاهد علائم فشار روانی همچون خستگی، اضطراب، مشکلات جسمانی، ناامیدی در دانش‌آموز باشیم. "ش ۱۷" اذعان می‌کند: «وقتی در آزمون‌ها شرکت می‌کردم و برنامه‌ها را به دلیل منطبق نبودن با خودم اجرا نمی‌کردم، ناآرام و بی‌قرار می‌شدم. خصوصاً زمان‌هایی که خیلی خسته می‌شدم، کلاً درس را کنار می‌گذاشتم، لحظه‌به‌لحظه اضطراب را تجربه می‌کردم».

۴) فراشناخت: دانش‌آموزان به درکی از نقاط قوت، ضعف و توانایی‌های ذهنی خود می‌رسند و در نتیجه سنجش‌های پیاپی، توانایی خودسنجی در آنان شکل می‌گیرد. برگزاری آزمون، مرور کارنامه‌های تحصیلی توسط پشتیبان تحصیلی و در نتیجه توسط خود دانش‌آموز به تدریج سبب شکل‌گیری فراشناخت به‌عنوان یک توانایی مهم در یادگیری می‌شود. "ش ۸" در بیانات خود مطرح می‌کند: «من ترازها و کارنامه‌ها موچک می‌کردم و نقاطی که ضعیف بودم را بررسی می‌کردم که چرا ضعیف بودم، یعنی آزمون‌ها باعث شدند یک نوع بررسی و ارزیابی داشته باشم». ۵) تضعیف مهارت حل مسئله: دانش‌آموزان پس از ورود به این مؤسسات، متکی به مجموعه‌ای روش، اصول و فنونی می‌شوند که به آنان جهت رسیدن آسان به پاسخ سؤالات کمک می‌کند. دانش‌آموزان در طی سال‌های حضور خود در این مراکز، این روش‌ها را به دلیل اینکه در آزمون‌های آنان اثربخش بوده است، به‌عنوان اصول همیشگی موفقیت می‌دانند و هنگامی که با مسائل کمی مفهومی‌تر و متفاوت‌تر

مواجه می‌شوند، قادر به پاسخگویی نیستند. چرا که نمی‌توانند اگر با مسئله متفاوتی برخوردند، تفکر کنند، جمع‌آوری اطلاعات و راحل‌آفرینی کنند. "د ۳" اشاره می‌کند: «بیشترین درگیری که با مؤسسات داریم این است که یک روش خاصی را به عنوان اصول قبولی در کنکور به دانش‌آموزان تجویز می‌کنند و خلاقیت مواجهه با مسائل مختلف از بچه‌ها سلب می‌شود و به راه‌های دیگر برای پاسخ به سؤال نمی‌رسد».

۶) احساس حقارت: مقصود از آن به عنوان یک پیامد، احساس خودکم‌بینی است که در بیانات دانش‌آموزان مشهود بود. به عبارت دیگر، گرچه این مفهوم بیشتر نتیجه باور خود دانش‌آموز است، اما نمی‌توان نقش محیط را انکار نمود. چنانچه، محیط مؤسسات ایجاب کند که دانش‌آموز خود را با دانش‌آموزان قوی مقایسه کند و در آزمون ناکام شود، درحالی‌که تمام تلاش خود را می‌کند و کمکی برای رهایی از این احساس به او نشود، ما شاهد احساس حقارت در او هستیم. "ش ۱۵" اشاره می‌کند: «برخی از بچه‌ها از آزمون فراری بودند و شرکت نمی‌کردند تا با کارنامه و تراز روبه‌رو نشوند، وقتی کمتری خودم را با بچه‌ها می‌دیدم، حس حقارت داشتم، من شاگرد اول بودم و حس تلخی بود». (۷) کاهش نوع دوستی: دانش‌آموزان به میزانی درگیر کسب تراز، بهتر بودن از دیگری و کسب توجه مشاوران می‌شوند که انسان‌دوستی از میان آنان محو می‌گردد و ما شاهد هستیم که دانش‌آموزی در بیانات خود اشاره می‌کند "ش ۱۱": «بچه‌ها شماره شناسنامه‌های هم را پیدا می‌کردند تا ترازهای هم را بفهمند، یا پنهانی کارنامه‌ها رو نگاه می‌کردند، دیگه دوستی معناشو از دست داده بود». زمانی که به دانش‌آموزان قوی و ضعیف یکسان توجه نگردد، روحیه منفعت‌طلبی در رأس مؤسسات حاکم باشد، طبیعتاً بر باور و روحیه دانش‌آموز نیز تأثیرگذار خواهد بود و او نیز از ارزش‌های انسانی دور می‌گردد.

پیامدهای تحصیلی: (۱) بهبود برنامه‌ریزی: از جمله پیامدهای مثبت این مؤسسات برای دانش‌آموزان، برنامه‌مندشدن دانش‌آموزان است. زمانی که مؤسسات، آزمون‌هایی برگزار می‌کنند که دارای بودجه‌بندی مشخصی برای مطالعه می‌باشند، ضمن اینکه برای کسب تراز بالا در آزمون رقابت می‌کنند، دانش‌آموز به یک نظم و برنامه مشخص برای مطالعه متعهد می‌شود. چنانکه یکی از شرکت‌کنندگان این گونه بیان می‌کند که "ش ۱": «تحت تأثیر محیط آنجا و برنامه‌های موسسه و آزمون‌ها، انسان برنامه‌ریزی شدم، یعنی خودم برنامه می‌ریختم، درست است که برنامه من اصولی نبود اما موجب شد به برنامه‌ریزی و تعهدم شد». (۲)

یادگیری سطحی: دانش‌آموزان مجموعه‌ای از نکات و مطالب در دروس مختلف را بدون درک ارتباط آنان با هم و با مطالب گذشته و بدون شبکه ذهنی از مطالب تنها حفظ می‌کنند، با باور اینکه حفظ مجموعه‌ای نکات تستی و خلاصه به کسب رتبه برتر کمک می‌کند. این گونه جایگاه درک و فهم در یادگیری تنزل می‌کند. به گونه‌ای که "ش ۹" در واگویی‌های خود مطرح می‌کند: «کلاس‌های کنکور آن قدر شلوغ بود که من در کلاس حس یادگیری‌ام تضعیف می‌شد. مجموعه‌ای از نکات را حفظ می‌کردیم، اما دیگر عملاً فهمی از عمق و درون یادگیری نداشتیم». مغایرت مؤسسات با مدارس، حاشیه‌نشینی کتب مدرسه و فشردگی آزمون‌ها، به تدریج سبک یادگیری دانش‌آموز را به اقتضای شرایط دگرگون می‌کند.

۳) افت تحصیلی: مدیران و معلمان در بیانات خود در قالب مصاحبه‌های انجام‌شده اشاره به این نکته داشتند که پس از ورود به مؤسسات آموزشی کنکور، شاهد افت تحصیلی دانش‌آموز نسبت به قبل از ورود به مراکز بوده‌اند. برنامه‌ریزی فشرده، کم‌توجهی به علائق، تفاوت‌های فردی، نیازها و تداخل برنامه‌های مدرسه با برنامه‌های موسسه، از جمله دلایل افت تحصیلی به شمار می‌آید. "د ۵" مطرح می‌کند: «دانش‌آموزانی بودند که از معدل بالا، به دلیل فشار زیادی که مشاوران و مؤسسات به آنان وارد می‌کنند از بالا به پایین سقوط می‌کنند». ۴) مطالعه هدفمند: بدین معنا که، در روند مطالعه دروس برای کنکور، دانش‌آموزان مطالعه خود را به سمت دروسی هدایت می‌کند که عملاً در قبولی کنکور اثربخش‌تر باشد. در نتیجه دروسی مانند زمین‌شناسی به دلیل ضرایب پایین آن، از لیست مجموعه مطالعات دانش‌آموز حذف می‌گردد. از یک منظر، هدایت مطالعه در یک مسیر با زمان کمتر و بهره‌وری بیشتر، پیامد مثبت این مراکز است؛ که دانش‌آموز با توجه به آزمون‌ها، بر دروس خاصی سرمایه‌گذاری بیشتری می‌کند. "ش ۱۶" بیان می‌کند: «ناخودآگاه به دلیل کم‌اهمیتی یادگیری بعضی دروس در قبولی، دروسی را از مطالعه حذف کردم؛ و لازم نیست، همه دروس را خوب عمل کنم و یک نوع وقت تلف کردن است».

۵) وابستگی تحصیلی: چنین پیامدی اشاره به این مفهوم دارد، که دانش‌آموز برای تمام اقدامات درسی خود بر دیگران متکی باشد. به عبارتی آنچه در شعارها و سخنان مشاوران چنین محیطی به دانش‌آموز منتقل می‌شود، موجب می‌شود که دانش‌آموز به این باور برسد که اگر به این مؤسسات مراجعه نکند در حاشیه ناامنی خواهد بود و دستیابی به موفقیت امری دشوار و دور از دسترس است. چنین باوری در مصاحبه‌ها به‌خوبی در بیانات آنان

قابل مشاهده بود. "م ۴" بیان می‌کند: «بچه‌های ما به گونه‌ای تربیت می‌شوند که دیگر همانند زمان قدیم برای موفق شدن به خود متکی نیستند، آن‌ها تحت تأثیر این مؤسسات به جایی رسیده‌اند که گمان می‌کنند اگر به آنچه آنان می‌گویند عمل نکنند نمی‌توانند موفق شوند و به آنچه می‌خواهند برسند». با توجه به جدول ۲، در میان پیامدهای روانشناختی-تحصیلی، شایع‌ترین پیامدهایی که اغلب دانش‌آموزان با آن درگیر هستند، فشار روانی، افت خودکارآمدی، بی‌انگیزگی و بهبود برنامه‌ریزی است.

جدول ۲. اطلاعات توصیفی فراوانی اشارات داده‌ها به پیامدهای روانشناختی-تحصیلی مؤسسات

کنکوری

پیامد	فراوانی در دانشجویان	فراوانی در مدیران	فراوانی در معلمان	فراوانی کل
بهبود برنامه‌ریزی	۶	۳	۳	۱۲
افت خودکارآمدی	۱۲	۲	۴	۱۸
احساس حقارت	۵	-	-	۵
بی‌انگیزگی	۷	۵	۳	۱۵
فراشناخت	۹	-	-	۹
فشار روانی	۱۳	۲	۵	۲۰
کاهش نوع دوستی	۵	-	-	۵
مطالعه هدفمند	۸	-	۱	۹
یادگیری سطحی	۵	۴	۳	۱۲
افت تحصیلی	-	۲	۳	۵
وابستگی تحصیلی	۱	۴	۵	۱۰
تضعیف مهارت حل مسئله	-	۳	۵	۸

دومین سؤال محوری پژوهش که در حین انجام مصاحبه با گروه‌های مورد مطالعه مطرح شد، مربوط به تبیین چگونگی عملکرد این مؤسسات است که موجب بروز پیامدهای روانشناختی-تحصیلی مشخصی در دانش‌آموزان می‌شود. پاسخ‌های ارائه شده نیز نشان داد که مجموعه‌ای از شرایط زمینه‌ای و مجموعه‌ای از علل که در ارتباط متقابل هستند؛ در این راستا دخیل هستند.

شرایط زمینه‌ای: مقصود از شرایط زمینه‌ای، شرایط نسبتاً ثابت در محیط هستند که معمولاً یک یا چند مرتبه از عمل دورترند، اما به‌مثابه یک پوشش یا تم فضای موقعیت تجربه‌شده را تحت تأثیر قرار می‌دهند و بر عوامل علی و پیامدها تأثیر می‌گذارد. شرایط

زمینه‌ای شناسایی شده در قالب مقوله محوری سیاست‌های موسسه قرار داده شدند. این مقوله شامل مؤلفه‌های مورد اشاره است.

۱) منفعت طلبی: نوع اقدامات خاص این مؤسسات، همچون تبلیغت میلیاردری، هزینه‌های گزاف کلاس‌ها، مشاوره‌ها و آزمون‌های این مؤسسات، آموزش و یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. شاید اهداف خیرخواهانه‌ای در مراکز کنکور منشأ تأسیس آنان باشد، اما عملاً منفعت طلبی سایه پررنگی بر هر اقدام این مؤسسات دارد. چنانکه "ش ۳" بیان می‌کند: «من دوست نداشتم از کتاب‌های آنان استفاده کنم، اما حق انتخاب نداشتم. اولویت خودشان است. اگر کتابی می‌خواستی، سریعاً کتاب‌های خود را معرفی می‌کردند، درحالی که می‌توانستند، کتاب‌های کمک‌درسی دیگر را هم بررسی کنند». مشابه نیز حاکی از سایه منافع متولیان مؤسسات بر یادگیری و آموزش است.

۲) مغایرت با مدارس: آنچه در این مراکز جاری است با آنچه در مدارس جریان دارد، تفاوت دارد. دانش‌آموز در تناقض عدم هماهنگی بین مطالعه برای آزمون‌ها و مدرسه، تدریس معلم کنکور و مدرسه، برنامه‌های مدرسه و مؤسسات، دچار چالش شده‌اند. طبیعی است در چنین شرایطی ما شاهد بروز عوامل و پیامدهای مشخص فشار روانی، بی‌انگیزگی، عدم خودباوری، افت تحصیلی برای دانش‌آموزان هستیم. چنانکه "م ۴" اشاره می‌کند: «مؤسسات باید با آموزش و پرورش هماهنگ شوند و بچه‌ها را دچار دوری‌گزینی از مدارس نکنند، سعی کنند ارتباط مستمر با برنامه‌های مدارس داشته باشند تا بتوانند حداقل مسیر درست را راهبری کنند». بیاناتی مشابه با این مورد، حاکی از مغایرت با مدارس است.

۳) کمبود متخصص: افرادی تحت عنوان مشاور تحصیلی، پشتیبان تحصیلی و یا حتی برخی از مدرسان در این مؤسسات مشغول به کارند که دارای تخصص‌های متفرقه‌اند. هنگامی که تخصص در آموزش و یادگیری کمرنگ می‌شود، ما شاهد برنامه‌ریزی نامناسب برای بچه‌ها و مشاوره غیرحرفه‌ای خواهیم بود. در چنین شرایطی که مبنای کار بر شایسته‌سالاری نباشد، نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموز در فضای امنی هدایت تحصیلی را تجربه کند. چنانکه "د ۱" بیان می‌کند: «نظارت درستی توسط متولیان مؤسسات رایج نیست تا دلسوزانه و متخصصانه از منظر اصول علمی نه بعد منفعت طلبی، کارکنان و عملکرد آنان و حتی ساختار موسسه را نقد و بررسی کند».

۴) حمایت نابرابر از دانش‌آموز: آنچه از واگویه‌های برخی از شرکت‌کنندگان درک می‌شود، گرایش مشاوران و متولیان مؤسسات به دانش‌آموزان قوی است. به عبارتی دانش‌آموزان ضعیف به دلیل نیاز به حمایت بیشتر و به دلیل شانس کمتر آنان برای کسب رتبه‌های برتر در حاشیه توجه این مؤسسات است. هنگامی که دانش‌آموز این موضوع را احساس می‌کند، با افت خودکارآمدی، بی‌انگیزگی، حقارت و مواجهه می‌گردد. به گونه‌ای که "ش ۲" بیان می‌کند که: «تمام نظرخواهی‌ها برای برنامه‌های کنکوری و آماده کردن بچه‌ها، با مشورت و توجه به چند تراز اول در آزمون‌ها انجام می‌شد. وقتی بقیه بچه‌ها را می‌دیدند که در مطالعه و یادگیری ضعیف‌تر هستند، دیگر به آنان توجهی نمی‌شد».

شرایط علی: در کنار شرایط زمینه‌ای حاکم در مؤسسات مذکور، سطح دوم تجارب مصاحبه‌شونده‌ها، به مقوله‌هایی که شرایط علی جاری در این مؤسسات را روشن می‌سازد، اشاره دارد که شامل دو مقوله محوری، مشورت‌گری غیراصولی و آزمون‌ها است. مقوله مشورت‌گری غیراصولی ۹ شرایط سبب‌ساز را در برمی‌گیرد که مستقیماً بر پدیده مورد مطالعه اثر می‌گذارد. ۱) پشتیبانی نامناسب: مقصود افرادی تحت عنوان پشتیبان تحصیلی است که در مؤسسات مذکور، مسئول پشتیبانی تحصیلی تعدادی دانش‌آموز می‌باشند. حیطه وظایف آنان از مشاوران تحصیلی جدا است. اما مشارکت‌کنندگان اغلب به عملکرد غیرتخصصی و غیر اثربخش این پشتیبان‌ها اشاره می‌کنند. چنانکه "ش ۱" بیان می‌کند: «پشتیبان تحصیلی من طوری نبود که بتواند نیازهای من را برآورده کند و اصلاً در مواقع آزمون نمی‌توانست به من و رفع مشکلات کمک کند، باوجوداینکه اعتراض کردم، اما باز هم پشتیبان جدید تخصص و عملکرد درستی نداشت». عدم تخصص افرادی که عنوان پشتیبان را یدک می‌کشند، سرمنشأ راهنمای‌های بی‌اثری می‌شود که نتیجه آن دانش‌آموز بی‌انگیزه، مضطرب، خودناباور است.

۲) برنامه‌ریزی نامناسب: در مؤسسات آموزشی کنکور در حوزه برنامه‌ریزی درسی آنچه دانش‌آموزان را آزار می‌دهد، ارائه برنامه‌های از پیش تهیه‌شده و تجویز آن به تمامی دانش‌آموزان با تمام تفاوت‌های فردی آنان است. "ش ۹" اشاره می‌کند: «مشاور موسسه یک برنامه کلی می‌نویسد و به تمام بچه‌ها تجویز می‌کند. درحالی‌که برنامه‌ها انطباقی با جنبه‌های هر فرد نداشت. این شرایط موجب می‌شد که من نتوانم برنامه را اجرا کنم چون برنامه مناسب من نبود و این اجرا نکردن برنامه کلی پیامدهای متعدد دیگری برای من داشت».

در حالی که از اصول برنامه‌ریزی درسی، تناسب آن با توانایی دانش‌آموز است. (۳) کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی: نکته‌دیگری که از تجارب مصاحبه‌کنندگان درک می‌شود این مسئله است که به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به‌عنوان انسان‌هایی با مجموعه درونی متفاوت به‌عنوان اصل حاکم، توجه کافی نمی‌شود. چنین شرایطی دانش‌آموز را سرخورده می‌کند و یا حتی ممکن است ضعف اصلی را در خود جویا شود. به‌گونه‌ای که "ش ۵" اشاره می‌کند: «برخی از بچه‌ها شرایط عادی داشتند، اما از آنان توقع ترازهای بالا داشتند، درحالی که تفاوت دانش‌آموز با بقیه پذیرفته نمی‌شد. مشاور اصلاً مصاحبه‌ای با دانش‌آموزان نداشت تا بتواند جنبه‌های او را بشناسد و بعد تجویز کند».

(۴) کم‌توجهی به نیاز مخاطب: مرجعان مراکز آموزشی، با مجموعه نیازهایی به این مؤسسات مراجعه می‌کنند تا ضمن اجابت انتظاراتشان به هدف خود نزدیک شوند؛ اما آنچه از سخنان شرکت‌کنندگان دریافت می‌شود، کم‌توجهی به خواسته‌ها و انتظارات آنان است. در بیانات "م ۴" به این مطلب می‌رسیم: «این مؤسسات نیازسنجی درستی از دانش‌آموزان نمی‌کنند، این عدم شناخت مخاطب نتیجه آن عدم رضایت از عملکرد موسسه و نرسیدن به اهدافی است که بچه‌ها با آن مقاصد به مرکز رجوع کردند». (۵) کم‌توجهی به علائق: آنچه از تجارب مصاحبه‌شوندگان درک می‌شود، در رأس نبودن علائق دانش‌آموزان است. چنان رشته‌ها و دانشگاه‌های خاص پررنگ است که مشاوران و متولیان آن، سعی در هدایت دانش‌آموزان به تاپ‌ترین رشته‌ها دارند. چون تاپ‌ترین رشته‌ها، نام بلندآوازه موسسه را پررنگ‌تر می‌کند. چنین مسئله‌ای ریشه در منفعت‌طلبی مؤسسات دارد. "ش ۳" بیان می‌کند: «اولویت آن‌ها در موسسه این بود که رشته خوب برم، درحالی که من علاقه نداشتم، به خاطر همین من علائق خودم را انتخاب می‌کردم، اما مشاور برای من پزشکی را انتخاب می‌کرد، می‌گفت تو انتخاب کن علاقه‌مند می‌شوی». بی‌توجهی به علاقه، موجب عدم انگیزش، عدم خودباوری و تحمل روانی آسیب‌دیده می‌شود.

(۶) اطلاعات ناکافی از رشته‌های تحصیلی: نکته دیگر درک شده در واگویی‌های مشارکت‌کنندگان، عملکرد ناقص مشاوران در ارائه اطلاعات جامع پیرامون رشته‌های تحصیلی و آگاه کردن آنان است. چنین شرایطی موجب بی‌انگیزگی، احساس حقارت از عدم تطبیق توانایی با ویژگی‌های رشته‌های خاص، فشار روانی و درنهایت سرخوردگی است. چنانکه "ش ۷" اشاره می‌کند: «من تمایل داشتم، اگر من را به پزشکی گرایش می‌دهند،

حداقل بگویند این رشته چه ویژگی‌های دارد، معرفی بعد از کنکور خیلی دیر بود.» (۷) مشاور غیرمتخصص: از تجارب مصاحبه‌کنندگان درک می‌شود که برخی از مشاوران عهده‌دار مشاوره تحصیلی، دارای تخصص علوم تربیتی و روانشناسی و پیرو فنون مشاوره نیستند. "م" ۱ "در سخنان خود اشاره می‌کند: «برنامه‌ریزی نامناسب و عدم ارائه اطلاعات مناسب از سوی مشاور این مؤسسات دلیل اصلی مشکلات بچه‌های ماست. مشاورها تخصص مدار نیستند چون رتبه برتر پزشکی بوده است، محق نیست که مشاور تحصیل بچه‌ها باشد.» مشاور غیرمتخصص نتیجه آن، برنامه نامناسب و هدایت غیراصولی دانش‌آموزان است.

(۸) قیاس با دیگری: آنچه در برخی از مؤسسات درک می‌شود، مقایسه‌ای است که مشاوران و پشتیبانان بین دانش‌آموزان انجام می‌دهند. اولین پیامد چنین شرایطی، افت خودکارآمدی و احساس حقارت است. آن‌چنان که "م" ۴ "بیان می‌کند: «مقایسه‌ای که بچه‌ها در این محیط با یکدیگر می‌شوند، بار روانی زیادی را به آن‌ها متحمل می‌کند، به گونه‌ای که در نتیجه قیاس‌ها احساس حقارت می‌کنند و افسرده به ادامه روند خود می‌پردازند.» (۹) بزرگنمایی: تعداد محدودی از مصاحبه‌کنندگان به این مطلب اشاره کردند که مشاوران و متولیان این مراکز، کنکور و ورود به دانشگاه را از آنچه در واقعیت است، بزرگ‌تر جلوه می‌دهند. پیامد چنین شرایطی، فشار روانی بیشتر از حد معمولی است که دانش‌آموزان تجربه می‌کنند. "ش" ۶ "بیان می‌کند: «موضوعی که شاید در مؤسسات لمس شود، این است که واقعه کنکور را بیش از آنچه هست جلوه می‌دهند، خوب این بار مناسبی بر مخاطب ندارد. نیاز به این همه جوسازی نیست، کنکور خیلی سطح آن ساده‌تر است.»

آخرین مقوله رویداده شده از داده‌ها، مقوله آزمون است. این مقوله از ۳ مفهوم محوری تشکیل شد. (۱) جنبه آمادگی‌بخش آزمون‌ها: درک حاصل از سخنان مصاحبه‌شوندگان حاکی از این است که آزمون‌های برنامه‌ریزی‌شده مؤسسات آموزشی کنکور، با همه نواقصی که ممکن است داشته باشند، حضورشان موجب آمادگی بچه‌ها برای کنکور می‌شود، ضمن اینکه آن‌ها را به سمت زمان‌بندی و برنامه‌مند بودن هدایت می‌کند. "ش" ۱۰ "بیان می‌کند: «شرایط آزمون‌ها طوری بود که می‌توانستی به واقعیت کنکور نزدیک بشی و این یک نوع آمادگی بود، همچنین در هر آزمون این امکان بود که یک نوع ارزیابی هم داشته باشی.»

(۲) فشردگی بودجه‌بندی هر آزمون: بیانات حاصل از تجارب مشارکت‌کنندگان، حاکی از فشردگی برنامه زمانی و درسی آزمون‌ها است. فشردگی بودن بودجه‌بندی، سبب عدم توانایی

انطباق برخی از دانش‌آموزان با آزمون و سرخورده شدن آنان می‌شود. چنانکه "م ۹" بیان می‌کند: «فاصله زمانی و حجم بودجه‌بندی فشار بدی وارد می‌کند، چون فشرده و بدون استراحت است، بچه‌ها خسته می‌شوند و آزمون را رها می‌کنند و بدون مطالعه در آزمون‌ها شرکت می‌کنند». (۳) جو نامساعد برگزاری آزمون: درک حاصل از واگویی‌های مشارکت‌کنندگان، اشاره به جو ناآرام، تقلب و مدیریت نادرست آن دارد. چنانچه شرایط آزمون نامناسب باشد، موجب سلب تمرکز و منع بازیابی مطالب و کاهش انگیزه و باور دانش‌آموز می‌شود. چنان "ش ۹" اشاره می‌کند: «یک‌بار در آزمون، کناردستی من پاسخ درست را از مراقب پرسید، من بسیار سرخورده شدم، وقتی دیدم واقعیت افراد در آزمون مقایسه نمی‌شود و ترازها همه واقعی نیستند».

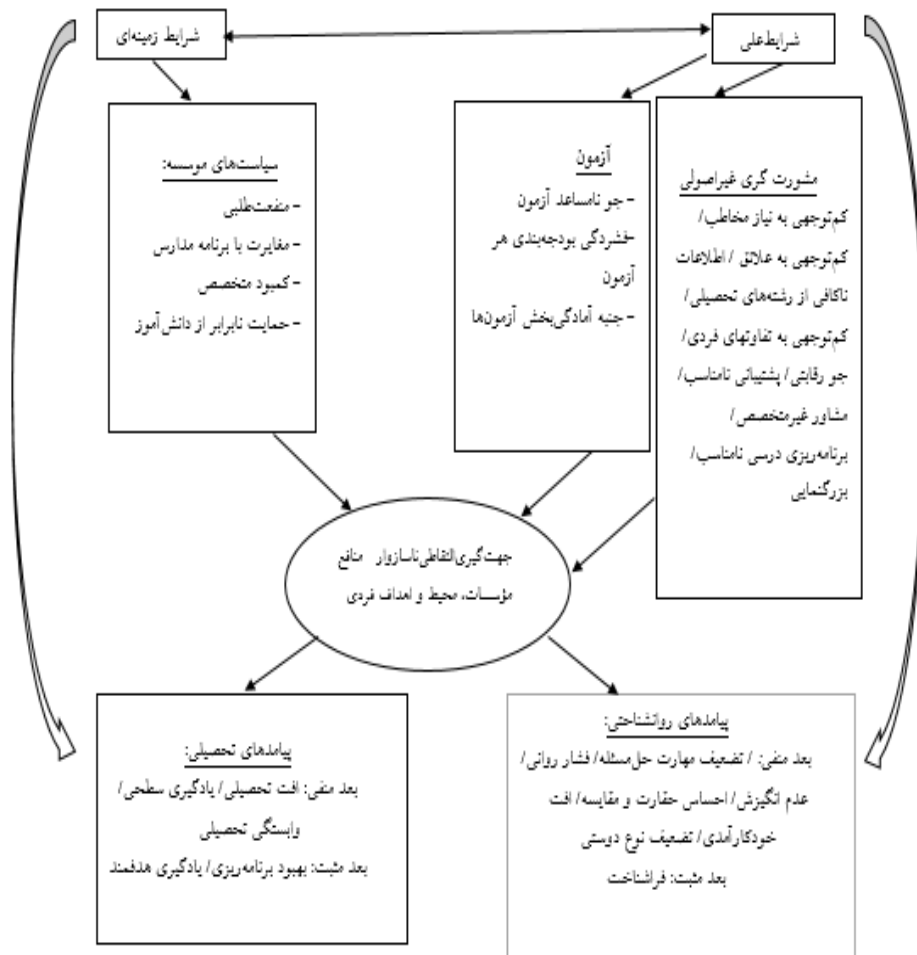
آنچه شرح آن گذشت، تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان در مسیر دو سؤال محوری پژوهش بود. محصول این تحلیل، مفاهیم و مقوله‌های محوری بود که در سه دسته کلی پیامدها، شرایط زمینه‌ای و شرایط علی مورد تحلیل و بحث قرار گرفت.

نظریه موقعیتی مستخرج از یافته‌ها:

جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط و اهداف فردی

فرایند حاصل از استقراء و بررسی تجارب زیسته پژوهیدگان، دلالت بر آن داشت که همه با نوعی جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط (خانواده و مدرسه) و اهداف فردی مواجه شده‌اند و این مقوله محوری نقش اصلی را در پیامدهای روانشناختی-تحصیلی ایفا می‌کند. مقصود از جهت‌گیری التقاط ناسازوار و ناهمگون، موضع‌نگری‌هایی است که به لحاظ تعارض و تعاند در نوع نگاهشان به کنکور و موفقیت دانش‌آموزان، نمی‌توان آن‌ها را در کنار هم قرار داد و در عمل نیز به لحاظ منطقی نمی‌توان به کار برد، چراکه فرض‌های بنیادینی که برای موفقیت در کنکور به دانش‌آموزان تجویز می‌نمایند، دانش‌آموز را به مسیر متفاوتی رهنمون می‌کند. این نوع جهت‌گیری‌های متعدد در درک و تفکر دانش‌آموزان پیرامون اینکه برای موفقیت کنکور کدام اقدام مناسب حال آنان است، تأثیرات متعارضی وارد می‌نماید. از سویی مراکز آموزشی کنکور و منفعت‌طلبی آنان است. مؤسساتی که استدلال می‌کنند چهارچوبی دقیق و بدون نقص برای پیشرفت فرزندان ما در اختیار دارند و رشد یافتن و تحقق رؤیای آینده دانش‌آموزان را در اصول و روش‌های خود محدود می‌کنند و مدعی به کارگیری آخرین و به‌روزترین شیوه و روش آموزش و یادگیری

می‌باشند. این نوع تبلیغات و معرفی رتبه‌های برتر کنکور هر سال به‌عنوان دانش‌آموزان موسسه خود، باور و تصور خانواده‌ها را متأثر می‌کند. در این شرایط اغلب خانواده‌ها با وجود اختلالات متولیان آموزش و پرورش مبنی بر منفعت‌طلبی مؤسسات، محرک فرزندان خود برای ثبت‌نام در مؤسسات کنکوری و پی‌گرفتن خط‌مشی آنان برای موفقیت می‌گردند. از سوی دیگر، مدارس پیام متفاوتی به دانش‌آموز برای موفقیت ارائه می‌دهند و قاطعانه آنان را از اعتماد به مؤسسات کنکوری نهی می‌کنند. مدیران و معلمان معتقدند بین آموزش و کتاب‌های طراحی شده مؤسسات و آنچه در آموزش و پرورش حاکم است، همخوانی وجود ندارد. این هرج و مرج حاکم سبب سرگشتگی تلخی برای دانش‌آموزان در زمینه انتخاب راه درست از نادرست می‌گردد. این مسئله از سوی مدیران و معلمان زنگ خطری برای گران‌باری وظایف دانش‌آموزان است که سبب دوسوگرایی دانش‌آموز بین موسسه و مدرسه می‌شود. در میان تنازع نیروهای متعددی که هر یک دانش‌آموز را به سمتی سوق می‌دهند، دانش‌آموز نگران تحقق اهدافی است که رؤیای آن را در سر دارد. نمی‌داند با طی طریق چه مسیری با کمترین آسیب به آن نائل آید. در نمودار ۱، در راستای این تحلیل ما شاهد پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی خاصی در نتیجه تجارب ناسازگار و مقوله محوری پژوهش هستیم که ارتباط هر یک از مقوله‌ها در نمودار مذکور قابل مشاهده است. به‌عنوان مثال در محور پیامد بی‌انگیزگی جملاتی مانند «هیچ‌کس از من نمی‌پرسید که خواسته و هدف خودت چیه، هر کس یک تجویز برای من می‌کرد (ش ۸)» یا در پیامد افت تحصیلی «وقتی دانش‌آموز با جو متفاوت موسسه و مدرسه مواجه می‌شود، افت تحصیلی طبیعتاً اتفاق می‌افتد (م ۱)» حاصل شد که جملاتی مانند این موارد دلالت‌های بر نظریه موقعیتی برخاسته از داده‌ها دارد.



نمودار ۲. نقشه مفهومی پیامدهای روانشناختی-تحصیلی مؤسسات آموزشی کنکور بر اساس نظریه زمینهای

اعتماد به مؤسسات کنکوری سوق می‌دهد با تصور تحقق نیاز و اهداف خاصی که دارد به این مراکز مراجعه می‌کند؛ اما پس از ورود با جهت‌گیری خاص مؤسسات آموزشی مبنی بر منافع طلبی مواجه می‌گردد که در این جهت‌گیری جایی برای توجه به ابعاد و نیازهای خاص دانش‌آموزان وجود ندارد. درعین حال دانش‌آموز تحت فشار مدرسه، از اعتماد خود

به مؤسسات کنکوری پشیمان است و نه تنها توان حضور در کلاس و مدرسه رو به افول می‌نماید، بلکه سردرگم و دچار تعاند می‌گردد.

مشارکت‌کننده ش ۵: "من در آن دو سال که در آنجا بودم، دائم نگران بودم و اضطراب داشتم همه همین‌طور بودند فکر می‌کردیم عقب افتادیم. مدرسه یک مسیر بود موسسه مسیری دیگر، جالب که همه قبل ورود عامل موفقیت دانش آموز در این مؤسسات می‌بینند." مشارکت‌کننده ش ۱: "من با این دیدگاه رفتم که بهتر بشوم چون نیاز من بهبود یافتن از وضع موجود بود، اما وضعیت مشخصی نبود و پریشانی از نیازهای من نمی‌کردند. من و حتی خانوادم تصور دیگری داشتیم و بعد موسسه‌ای که من رفتم نه تنها متعارض با مدرسه بودند، حتی با تصور خودم هم فرق می‌کرد."

از مجموع نکاتی که بیان شد می‌توان نتیجه گرفت که بین جهت‌گیری‌های محیط، منافع مؤسسات و اهداف فردی موفقیت‌طلبی دانش‌آموز نه تنها همسویی وجود ندارد، بلکه در اکثریت آن‌ها نیز گرایش به یک چهارچوب مشترک برای موفقیت وجود ندارد. از این رو می‌توان جهت‌گیری آنان، خصوصاً موضع‌گیری در برابر مؤسسات آموزشی کنکور را به صورت یک جهت‌گیری التقاطی ناسازوار تبیین نمود. اگر دانش‌آموز بخواهد فرض و راهبری هر یک یا حتی مسیر ذهنی خود را مبنای کار قرار دهد، تعاند درونی حاصله او را درگیر رنج روانی می‌نماید؛ بنابراین عنوان "جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط و اهداف فردی" برای مقوله مرکزی نظریه مؤسسات کنکوری انتخاب شد.

همه مقوله‌ها به نوعی بر همدیگر تأثیر متقابل دارند؛ بدین معنا که نظریه زمینه‌ای بر مبنای الگوی "اگر، پس آنگاه" قرار دارد، یعنی اگر عوامل علی (مشورت‌گری غیراصولی، آزمون) تحت تأثیر متقابل سیاست‌های موسسه به عنوان شرایط زمینه‌ای از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشند، آنگاه ما شاهد شکل‌گیری "جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط و اهداف فردی" خواهیم بود که مستقیماً موجب بروز پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی در افراد می‌شود. حاصل این مراحل تحلیل، روابطی بود که به صورت نمودار ۱ نمایان گشت و به نوعی خلاصه تصویری کندوکاو پژوهشگران و نظریه جوهری برخاسته از داده‌های حاصل در تبیین پیامدهای روان‌شناختی-تحصیلی دانش‌آموزان در مؤسسات کنکوری است. در حقیقت این مدل، داستان ازهم‌گسسته در واگویه‌های دانش‌آموزان را دوباره به هم می‌بافد. بدیهی است که در این پژوهش این اولین داستانی نیست که تصور شد، طرح اولیه

مرتباً مورد واکاوری قرار می‌گرفت، و در بازنگری‌های متعدد، اصلاح می‌گشت تا به این داستان رسید.

همان‌طور که در نمودار ۱ ملاحظه می‌شود، پژوهش حاضر بیانگر این بود که در مؤسسات آموزشی کنکور، شرایط زمینه و بسترهای جاری آن تحت عنوان سیاست‌های موسسه، منجر به شکل‌گیری شرایط بروز پدیده "جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط و اهداف فردی" تحت تأثیر مجموعه‌ای از شرایط علی تحت عنوان مشورت‌گری غیراصولی و نیر آزمون‌ها قرار دارد. این شرایط علی نیز ضمن ارتباطات متقابل با بسترهای زمینه‌ای و تأثیر پذیرفتن از آن، با یکدیگر بر مقوله مرکزی تأثیر گذاشته و پیامدهایی روانشناختی-تحصیلی مذکور را به دنبال دارد؛ بنابراین نامشخص بودن موضع خانواده که از یک سو نگران پیامد منفی این مراکز است اما فرزندان خود را به مؤسسات مذکور رهسپار می‌کند، همچنین ناهماهنگی مؤسسات و مدارس کشور و نرسیدن دانش‌آموزان به اهداف و نیازهای خود در مؤسسات آموزشی، شکل‌گیری جهت‌گیری التقاطی ناسازوار را در دانش‌آموزان به دنبال دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف ارزیابی و تبیین پیامدهای روانشناختی-تحصیلی مؤسسات آموزشی کنکور و ارائه نظریه‌ای داده‌بنیاد در این خصوص، در قالب یک طرح کیفی زمینه‌ای صورت گرفت. برای تحقق این هدف، مدت طولانی مصاحبه‌های متعددی با مشارکت کنندگان انجام شد و خاطرات و روایت‌هایشان از تجارب زیسته‌شان در مؤسسات کنکوری جمع‌آوری گردید. تأکید مؤسسات کنکوری مبنی بر ارائه یک مدل و الگوی موفق از مدیریت آموزش و پرورش نوین، علمی و خلاقانه با هدف تربیت نسلی توانمند و متفکر برای ساخت جامعه آرمانی ایرانی-اسلامی و بهره‌گیری از آخرین دستاوردهای علمی وقتی مبتنی بر ارزش‌های ایرانی-اسلامی، برخلاف نتایج حاصل از این پژوهش می‌نماید.

از منظر روانشناسی تربیتی، موفقیت در هر آزمونی بیشتر از آنکه تحت تأثیر عوامل بیرونی باشد، متأثر از عوامل فردی است. تبلیغات و منفعت‌طلبی این مؤسسات و حتی خانواده‌ها و مدارس باورهای دانش‌آموزان را به سمتی سوق می‌دهد که عامل موفقیت را در این مراکز جستجو می‌کنند و گمان می‌کنند به‌تنهایی قادر به تحقق اهداف تحصیلی خود

نیستند. درحالی‌که اصلی‌ترین عامل موفقیت خودانگیختگی، موقعیت طلبی، هدفمندی، سرعت عمل و راهبردهای یادگیری خود دانش‌آموز و اعتماد او به توانمندی‌های خودش است (سجادی، گرم‌دوست، درانی، صالحی و مقدم زاده، ۱۳۹۶)؛ بنابراین محیط آموزشی با همه تأثیرات مثبتی که می‌تواند داشته باشد، اگر منطبق با اصول آموزشی، روانشناسی و تربیتی نباشد، تنها گذرگاهی برای عدم تحقق استعدادها خواهد بود و مؤسسات کنکوری نیز از این قاعده مستثنا نخواهند بود (قدم‌پور، ویسکرمی، علائی خرازم، ۱۳۹۴). آنچه از بیانات مصاحبه‌شوندگان برمی‌آید، نشان می‌دهد کم‌توجهی به علائق، نیازها و تفاوت‌های فردی از سوی مراکز کنکوری برای آنان آزاردهنده است و ما بیشتر از آنکه شاهد نتایج مثبت این مؤسسات باشیم، با پیامدهای منفی این مراکز مواجه می‌شویم. چنانکه از داده‌ها برمی‌آید در میان مجموعه پیامدها، فشار روانی، افت خودکارآمدی و بی‌انگیزگی پرتکرارترین پیامد در میان دانش‌آموزان است. سلطانی، محبوب، قاسمی و یوسفی (۱۳۹۵)؛ موسوی‌دیوا، عباسی اسفجیر (۱۳۹۶) در پژوهش‌های خود به نتایج همسو با پژوهش دست یافتند. آنان مطرح می‌کنند اگر در محیط آموزشی عوامل مختلفی همچون حجم بالای تکالیف، عدم تحقق علائق، استفاده از شیوه‌های آموزشی نامناسب، انتظارات نا به‌جا حاکم باشد، سبب استرس و اضطراب و نگرانی می‌گردد. در صورتی که دانش‌آموز از مهارت‌ها و ویژگی‌های لازم برای مقابله با این وضعیت استرس‌زا برخوردار نباشد، وضعیت حاد می‌شود. ریشه چنین پیامدهایی را می‌توان در کمبود تخصص‌گرایی و نوع نادرست مشاوره حاکم در مؤسسات کنکوری جستجو کرد. ادهمی، نوحی، محمدعلی‌زاده، جلیلی و فتاحی (۱۳۸۷) نیز در پژوهش خود بر این نکته تأکید می‌نمایند که راهنمایی و مشاوره تحصیلی ناکافی و نامناسب می‌تواند افراد را در دستیابی به اهداف آموزشی و حرفه‌ای دچار مشکل کند، درحالی‌که مشاوره درست می‌تواند فرصت‌هایی برای رشد آنان و حل مشکلات فراهم نماید.

همچنین افت تحصیلی، یادگیری سطحی و وابستگی تحصیلی در دانش‌آموزان از جمله مهم‌ترین مسائل تحصیلی قابل توجه ناشی از مؤسسات کنکوری است. چنانکه در بحث تبیین این پیامدها اشاره شد، هنگامی که برنامه‌های تجویز شده برای مطالعه آزمون‌ها حجم فشرده‌ای داشته باشد، درحالی‌که دانش‌آموز هم‌زمان متعهد به مدرسه و امتحانات آن است، توان تطبیق و سازگاری با شرایط از میزان تحمل دانش‌آموزان خارج است، نتیجه این شرایط ضربه به

توان یادگیری و آموختن دانش آموز است. بهرامی‌نسب و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود به یافته‌های مشابه دست یافتند؛ و بر این مطلب صحه گذاشتند که برنامه‌های مطالعه‌ای فشرده و آزمون‌های دوره‌ای با فاصله محدود، علاوه بر تأثیر سوء بر مهارت‌های مطالعه، انگیزش، عزت‌نفس، اضطراب، درک و فهم مطالب درسی، سبب افت تحصیلی و یادگیری کم‌عمق می‌گردد. لکن برکسی پوشیده نیست که صرف برگزاری آزمون بدون توجه به جوانب و ابعاد گوناگون آن که در علوم تربیتی و روانشناسی مورد توجه است، امکان دارد امری عبث و گاه مضر برای آموزش باشد.

همچنین، مادامی که کتاب‌های خلاصه‌شده طراحی گردد، برنامه با ریزترین اقدامات و تعداد صفحات مطالعه تجویز شود، پاسخ سؤالات به او داده شود، به‌جای او انتخاب رشته شود، عاملیت در دانش آموز افول می‌نماید. این مطلب همسو با یافته‌های پژوهش عشورنژاد، کدیور و حجازی (۱۳۹۶) است. آنان مطرح می‌کنند دانش‌آموزی که عامل نیست، در برابر فشار روانی و دشواری‌ها نیز تاب‌آوری ندارد، چون انگیزه ندارد. از سوی دیگر، آزمون‌های مؤسسات به دلیل داشتن بودجه‌بندی مشخص برای مطالعه، ارائه کارنامه عملکرد در هر دو هفته یا یک ماه و جمعیت آماری بالا از دانش‌آموزان رقیب سبب حرکت دانش‌آموزان بی‌برنامه به سمت تعهد به مطالعه، برنامه و درکی از نقاط قوت و ضعف می‌گردد. همسو با این یافته، بهرامی‌نسب و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهش خود اشاره می‌کنند که آزمون‌ها می‌توانند اطلاعات مهمی ارائه دهند؛ اما مسئله قابل توجه در یافته‌های پژوهش، سایه منفعت‌طلبی در مؤسسات است که حمایت نابرابر از دانش‌آموزان قوی و ضعیف، مغایرت با برنامه مدارس و کمبود متخصص نیز شرایط را خاص‌تر می‌نماید. اغلب مؤسسات آمادگی کنکور که به‌نوعی مؤسسات خصوصی آموزش محسوب می‌گردند، منطبق با استانداردهای آموزشی حرکت نمی‌کنند. زاده چنین شرایطی خستگی و افت تحصیلی و یادگیری در مدرسه است. مادامی که یک موسسه خصوصی آموزشی، از کفایت کافی متخصصانه در حوزه‌های مرتبط با آموزش و یادگیری بهره‌مند نباشد، ساختارهای حمایتی و عاطفی از الزامات هر محیط انسانی در مؤسسات مذکور چندان محوری نباشد و نیازهای مخاطب آموزشگاه و موسسه تحت تأثیر منافع در رأس نباشد، بروز پیامدهای منفی این مراکز در دانش‌آموزان دور از انتظار نیست.

یافته‌های مطرح‌شده تا حد زیادی همسو با پژوهش‌های بهرامی، رضوان (۱۳۸۵)؛ بینش، کشتی‌آرای، یوسفی و یارمحمدیان (۱۳۹۳)؛ هاشمیان، زندیان و آقامحمدی (۱۳۹۴) است. پژوهش‌های مورد اشاره به‌نوعی متفق‌القول‌اند که هر نوع موسسه یا آموزشگاه خصوصی که به ارائه آموزش می‌پردازد، لزوماً باید معیارهایی همچون افزایش کیفیت آموزش، ارضای نیازهای متنوع فراگیران، ایجاد تنوع در محتوا و سبک آموزش، تخصص و شایسته‌سالاری، ساختار حمایتی و روابط عاطفی و صمیمانه در ساختار و چهارچوب خود داشته باشند.

فضای حاکم بر این مراکز که نوعی عدم شایسته‌سالاری، سایه منفعت‌طلبی، مغایرت با مدارس و حمایت نابرابر از دانش‌آموزان است، موجب شرایطی می‌شود که ادعای این مراکز مبنی بر ارائه آموزش با کیفیت مبتنی بر آخرین دستاوردهای روانشناسی و یادگیری در حد همان ادعا باقی بماند. زمانی که دانش‌آموز با امید یاری به مؤسسات مذکور مراجعه می‌کند، بعد از مدتی با حجم عظیمی از فشار جسمی و روانی مواجه می‌شود. از سویی خانواده‌ای که با تحمل هزینه فراوان به امید موفقیت، فرزند خود را به مسیر مؤسسات کنکوری هدایت می‌کند و از سوی دیگر مدارسی که اغلب او را از فریب مؤسسات بازمی‌دارند. در این میان دانش‌آموزی است که از هر جهت با تجویز متفاوتی مواجه می‌گردد، خروجی چنین التقاط ناسازگارانه برای دانش‌آموز، سرخوردگی و تحلیل قوای روحی و جسمانی است و ما شاهد تحقق نظریه موقعیتی پژوهش حاضر هستیم. اساساً تعارض حاکم، دانش‌آموزان را در یک مسیر ناسازوار حرکت می‌دهد که انتخاب یک مسیر واحد و مشترک را غیرممکن می‌نماید. در این شرایط انتظار پیامدهایی روانشناختی-تحصیلی مشخصی در دانش‌آموزان دور از ذهن نیست.

علاوه بر پژوهش حاضر، عملاً نتایج پژوهش‌های انجام‌شده پیرامون عملکرد مراکز مذکور نشان می‌دهد که این مراکز با تمام شعارهای خود چندان در موفقیت‌های حاصل در کنکور تأثیرگذار نبوده‌اند و نتوانستند آن‌گونه که مدعی‌اند موجب بهبود توان یادگیری و آموزشی دانش‌آموزان ما شوند (پژوهش تلگینی، هانی طبائی زواره، انصاری پور، حاتم زاده و ارتفاعی ۱۳۸۲؛ نریمانی، میری؛ ۱۳۹۶؛ تنسل و بیرکان^۱ (۲۰۰۵)؛ ژان^۲ و

1. Tansel, A & Bircan, F.
2. Zhan

همکاران (۲۰۱۳)؛ لی، ۲۰۱۳؛ ژانگ، ۲۰۱۳؛ بری، ۲۰۱۰). پژوهش انجام شده، این کشف را به همراه داشت که نظریه زمینه‌ای "جهت‌گیری التقاطی ناسازوار منافع مؤسسات، محیط و اهداف فردی" یک پدیده محوری و تأثیرگذار در زندگی و سرنوشت آینده دانش‌آموزان کنکوری است. از محدودیت‌های این پژوهش عدم همکاری مؤسسات کنکوری با ما جهت ورود به مراکز و مصاحبه با دبیران، دانش‌آموزان و مدیران بود. آنان با برخورد قاطعانه مانع درک ما از بافت حاکم بر مؤسسات و لمس واقعیت مؤسسات کنکوری از نزدیک شدنند. لذا از این امکان صرف نظر شد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش به نظر می‌رسد، مؤسسات کنکوری باید به‌طور جدی از سوی مجلس مورد بررسی قرار بگیرند و ضوابطی برای عملکرد این مراکز مشخص گردد. جای پرسش دارد که چه نهادی متولی این مراکز است؟ اگر کارشناسان رأس، خود بر حضور این مراکز خرده می‌گیرند، پس این مراکز با کسب مجوز از چه ارگانی در مدارس و حتی کلاس درس حضور می‌یابند؟ پیشنهاد می‌شود اگر قرار است به هر دلیلی این مؤسسات به کار خود ادامه دهند، باید آنان را متعهد به اصول صحیح کرد و انتظار می‌رود نظارت منطقی بر امور و گردش ماهیانه و سالیانه این مؤسسات شود و جهت جلوگیری از فشار روانی و جسمی دانش‌آموزان، از ورود آزمون‌ها و کتاب‌های آنان به حریم آموزش و پرورش جلوگیری شود. مؤسساتی که برای فرزندان ما برنامه، سؤال و جواب سؤالات را طراحی می‌کنند عملاً فرزندان ما را از عاملیت به سمت وابستگی مطلق حرکت می‌دهند. حداقل اقدامی که می‌توان کرد کاهش وابستگی به مؤسسات کنکوری است. هر ساله مدت کمی بعد از کنکور هزاران سخنرانی از سوی متولیان پیرامون مافیای کنکور می‌شود، اما جای تأمل دارد که چرا هیچ اقدامی جهت اصلاح شرایط نمی‌گردد در حالی که در بدترین حالت نتیجه حضور این مراکز در مدارس، اضمحلال تعلیم و تربیت و اهداف آموزش و پرورش است. نتایج این پژوهش می‌تواند جهت تهیه برنامه‌های مداخله‌ای بهبود وضعیت متعارض حاکم بر روان و یادگیری دانش‌آموزان و طراحی مدلی جامع برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان کنکوری با کاهش اثرات منفی کنکور در مدارس مورد توجه قرار بگیرد.

منابع

- ادهمی، اشرف؛ نوحی، عصمت؛ محمدعلی‌زاده، سکینه؛ جلیلی، زهرا و فتاحی، زهرا. (۱۳۸۷). نگرش اساتید نسبت به مشاوره و راهنمایی تحصیلی و نظر آن‌ها در مورد وظایف مشاوره»، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۱۸، ص ۷-۱۴.
- استراوس، آنسلم و کورین، جولیت. (۱۳۸۷). اصول روش تحقیق کیفی نظریه‌مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها، (ترجمه بیوک محمدی). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی (تاریخ انتشار به زبان اصلی: ۱۹۹۰).
- استراوس، آنسلم و کورین، جولیت. (۱۳۹۰). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه‌زمینه‌ای، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نی.
- بهرامی، فاطمه و رضوان، شیما. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگی‌های آموزشی آن‌ها، *دوفصلنامه رویکردهای نوین آموزشی*، شماره ۶، ص ۶۱-۷۲.
- بهرامی‌نسب، بهناز؛ فرج‌اللهی، مهران و معینی کیا، مهدی. (۱۳۹۰). نقش آزمون‌های مؤسسات آزاد علمی بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان دوره متوسطه، *فصلنامه راهبردهای آموزش*، شماره ۴، ص ۱۵۹-۱۶۴.
- بینش، مرتضی؛ کشتی‌آرای، نرگس؛ یوسفی، علیرضا و یار محمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۳)، تجربه زیسته دانش‌آموزان از مدرسه: راهنمای عمل برنامه درسی، *فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی*، شماره ۴، ص ۶۱-۸۴.
- تلگینی، محمود؛ هانی طبائی زواره، فاطمه؛ انصاری پور حاتم زاده. لیلی و ارتفاعی، اشکان (۱۳۸۲). مشکلات کنکور از دید دانش‌آموزان. سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها.
- حج فروش، احمد. (۱۳۸۱). بررسی آسیب‌های کنکور ذر برنامه‌های درسی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی و ارائه روش مناسب برای رفع آسیب‌ها، تهران: موسسه پژوهش برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- حسینی لرگانی، مریم و محمدی، رضا. (۱۳۹۶). تبیین علل اثرگذاری بر مراجعه دانش‌آموزان به آموزشگاه‌های آزاد کنکور، *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، شماره ۱۸، ص ۵۳-۸۹.

سبحانی، عبدالرضا و شهیدی، مهرداد. (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی کنکور و بررسی امکان حذف آن در نظام پذیرش دانشجوی، مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۱۳، ص ۱۶۱-۱۸۱.

سبحانیان، سعید؛ رضایی، الهه و مصلی‌نژاد، لیلی. (۱۳۹۴). بررسی ارتباط بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جهرم با گذراندن کلاس‌های فوق‌العاده آموزشی قبل از ورود به دانشگاه، نشریه توسعه آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۹، ص ۵۳-۶۱.

سجادی، رضا؛ کرم دوست، نوروز علی؛ درانی، کمال؛ صالحی، کیوان و مقدم زاده، علی. (۱۳۹۶). واکاوی موفقیت افراد سرآمد در آزمون سراسری، مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، شماره ۸، ص ۱۶۳-۱۹۰.

سلطانی، زیبا؛ صادق محبوب، سمانه؛ قاسمی جوینه، رضا؛ یوسفی، نجف. (۱۳۹۵). نقش سرمایه روان‌شناختی در فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، شماره ۲، ص ۱۵۶-۱۶۲.

سلیمی، جمال و پاسالاری، حامد. (۱۳۹۶). نقش ویژگی‌های اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموختگان دبیرستانی استان هرمزگان در موفقیت آنان در آزمون ورودی دانشگاه‌ها، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، شماره ۱۸، ص ۹۱-۱۲۵.

عشورنژاد، فاطمه؛ کدیور، پروین و حجازی، الهه. (۱۳۹۶). رابطه عاملیت، برنامه‌ریزی و فرهنگ مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی و تیزهوش: تحلیل چند سطحی، فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، شماره ۱۲، ص ۷۹-۱۰۵.

قدم‌پور، عزت‌الله؛ ویسکرمی، حسن علی و علائی خرایم، رقیه. (۱۳۹۴). رابطه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، اضطراب آزمون) با عملکرد تحصیلی، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۲۱، ص ۱۰۵-۱۲۶.

قلی‌پور، رحمت‌الله؛ شجاعی، محمدرضا و شکوهی، مرتضی. (۱۳۸۴). بررسی نظام پذیرش دانشجویان در ایران و ارائه‌الگوی مناسب، مجله مجلس و پژوهش، شماره ۵۰، ص ۱۲-۴۹.

- کاوه‌ئی، بهروز و باقی یزدل، رقیه. (۱۳۹۳). نگرش دانشجویان دانشگاه‌های دولتی استان تهران در رابطه با حذف آزمون سراسری و جایگزینی آن با سوابق تحصیلی، مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۲۶، ص ۷۱-۹۸.
- گویا، زهرا. (۱۳۸۲). آسیب‌شناسی کنکور در ایران، مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، خانه ریاضیات اصفهان.
- مردی‌ها، مرتضی. (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی آزمون ورودی دانشگاه، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۲، ص ۹۱-۱۳۱.
- موسوی دیوا، راضیه و عباسی اسفجیر، علی اصغر. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و خودکارآمدی تحصیلی با اضطراب پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، کنفرانس بین‌المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت، دوره ۱.
- نریمانی، محمد و میری، میرنادر. (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی رتبه‌های برتر کنکور: نظریه زمینه‌ای، پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۳۸، ص ۵۹-۷۹.
- هاشمیان، فخرالسادات؛ زندیان، هادی و آقامحمدی، جواد. (۱۳۹۴). تحلیل مشارکت بخش خصوصی در نظام آموزش و پرورش، فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، شماره ۱۲، ص ۱-۲۶.
- هومن، حیدر علی. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی، تهران: سمت.
- Ashley, L. D., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., ... & Rose, P. (2014). The role and impact of private schools in developing countries. *Rigorous Literature Review*.
- Bregvadze, T. (2012). Analysing the shadows: private tutoring as a descriptor of the education system in Georgia. *International Education Studies*, 5(6).
- Chan, C., & Bray, M. (2014). Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 361-388.
- Chui, M. M. (2016). Private Supplementary Tutoring: Motivations and Effects: A Review Study. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 195-198.
- Çırak, Y. (2016). University entrance exams from the perspective of senior high school students. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 177-185.
- Lee, J. Y. (2013). *Private tutoring and its impact on students' academic achievement, formal schooling, and educational inequality in Korea* (Doctoral dissertation, Teachers College).

- Tansel, A., & Bircan Bodur, F. (2005). Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey.
- Zhan, S., Bray, M., Wang, D., Lykins, C., & Kwo, O. (2013). The effectiveness of private tutoring: Students' perceptions in comparison with mainstream schooling in Hong Kong. *Asia Pacific Education Review, 14*(4), 495-509.
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance?—A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review, 32*, 1-28.