

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران  
دوره هشتم، شماره دوم، پیاپی ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۷  
صفحه‌های ۹۸-۱۴۴

## واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته

جمال سلیمی\*      لطف اله ساعد موچشی\*\*      آرش عبدی\*\*\*

### چکیده

دانشگاه و نظام آموزش عالی نقش حیاتی را در تربیت نیروی انسانی و تامین سرمایه انسانی ایفا می‌کند. دانشگاه فرهنگیان نیز به‌عنوان سازمانی نو پا و هدفمند در راستای تحقق برنامه راهبردی خود در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ خود به جذب و تربیت دانشجو معلمان اهتمام ورزید. هدف پژوهش حاضر، واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان برحسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان است و در قالب یک طرح آمیخته انجام گرفته است. روش پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی بود. در بخش کیفی از روش پدیدارشناسی و در بخش کمی از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. دامنه پژوهش شامل کلیه دانشجو-معلمان پردیس‌های دخترانه و پسرانه سنندج هستند که بر اساس آمار منتشر شده توسط دانشگاه، ۱۴۲۵ نفر هستند. در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب، ۲۰ نفر از دانشجو-معلمان (از دو پردیس فرهنگیان سنندج) طبق شیوه نمونه‌گیری هدفمند (نمونه‌گیری نظری) تا آنجا که اشباع نظری صورت گرفت، انتخاب شدند و ابزارگردآوری یافته‌ها هم مصاحبه بود. همچنین جامعه آماری در بخش کمی نیز، تمامی دانشجو-معلمان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان شهر سنندج بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، مشغول به تحصیل بوده، که براساس فرمول کوکران تعداد ۴۵۸ دانشجو (۱۶۰ دانشجوی دختر و ۲۹۸ دانشجوی پسر) به عنوان حجم نمونه و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پرسش‌نامه محقق ساخته (متشکل از ۷ قسمت) است که بر اساس یافته‌های بخش کیفی و ادبیات موضوع طراحی شد. جهت تحلیل داده‌ها نیز از آزمون‌های فریدمن و t دو گروه مستقل بهره گرفته شد. براساس نتایج حاصل شده در بخش کیفی، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلمان، در هفت طبقه توصیفی گنجانده شده که عبارتند از: ۱- وضعیت آموزشی ۲- کارکرد پژوهشی ۳- پتانسیل‌های نیروی انسانی ۴- حوزه فضا و تجهیزات ۵- حوزه مالی و اداری ۶- برنامه‌درسی و سرفصل‌ها ۷- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی. نتایج بخش کمی پژوهش نیز نشان داد که از دیدگاه دانشجو-معلمان ترتیب اولیوی آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان به ترتیب عبارت بودند از: ۱- برنامه‌درسی و سرفصل‌ها ۲- کارکرد پژوهشی ۳- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی ۴- فضا و تجهیزات ۵- وضعیت آموزشی ۶- حوزه اداری و مالی و ۷- ظرفیت‌های نیروی انسانی. همچنین براساس رشته تحصیلی اولویت‌بندی ابعاد آسیب‌پذیر دانشگاه فرهنگیان در بعد اول یکی بوده که به ترتیب عبارتند از برنامه‌درسی و سرفصل‌ها، بعد کارکرد پژوهشی و بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی. بین وضعیت ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان از نگاه دانشجو-معلمان پسر و دختر نیز تفاوتی وجود ندارد. لذا مسئولان و متولیان این دانشگاه نوپا با برنامه‌ریزی دقیق و تخصیص منابع و اعتبارات مالی لازم در جهت اعتلا و ارتقای رسالت‌ها و اهداف این نهاد مهم آموزشی، تربیتی تلاش نمایند تا شاهد تحقق اهداف راهبردی دانشگاه فرهنگیان باشیم.

واژه‌های کلیدی: دانشگاه فرهنگیان، دانشجو-معلمان، مطالعه کیفی، وضعیت عملکردی دانشگاه

\* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان، کردستان، ایران (نویسنده مسئول).

j\_salimi2003@yahoo.com; j.saimi@uok.ac.ir

\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی؛ دانشگاه کردستان، کردستان، ایران. slotfola@yahoo.com

\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.

kimiagar\_ardo@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۱۲

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۱/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۷/۲۱

### مقدمه

امروزه نقش آموزش عالی در توسعه و پیشرفت کشورها عیان و جایگاه آموزش و پژوهش دانشگاهی بر کسی پوشیده نیست، کشورهای مختلف مسیر توسعه و پیشرفت خود را در سرمایه‌گذاری آموزشی و تربیت نیروی انسانی دنبال می‌کنند. تا شاهد تحولات بیشتر در جامعه شوند. پس سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی دانشگاه و تخصیص اعتبارات مالی و انسانی به آن بحث مهم و اثربخش است، و با توجه به اهمیت اجتماعی و حساسیت این نهاد جامعه نیاز دارد تا عملکرد دانشگاه‌ها را طبق معیارهای کارایی، اثربخشی و تعالی افزایش دهد. در کشور ما نیز با توجه به تحولات جهانی و نیازهای رو به رشد ناشی از جهانی شدن و تغییرات اجتماعی به آموزش عالی اهمیت زیاد داده شد و شاهد تغییرات کمی و کیفی آن طی چند سال اخیر بودیم و به تربیت نسل آینده کشور و تربیت نیروی انسانی پرداخت، در فرایند تربیت نیروی انسانی دانشگاه فرهنگیان نیز به عنوان متولی امر در تربیت دانشجویان برای شغل معلم پا به عرصه وجود نهاد و امر تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی آموزش و پرورش کشور از اهداف تأسیس آن بود.

در آستانه هزاره سوم و با افزایش تغییر و تحولات مداوم و فرایپچیدگی‌هایی که جهان همواره با آن روبروست، نظام‌های سیاسی اجتماعی خصوصاً نظام آموزش عالی بیش از دیگر نظام‌ها در معرض نقد و بررسی جامعه و افکار عمومی قرار گرفته‌اند. اثربخشی و کارآمدی نظام دانشگاهی و میزان مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی آن در انجام رسالت علمی خود و استفاده بهینه از فرصت‌ها و منابع به بررسی چالش‌های اساسی بستگی دارد. جامعه و دولت‌ها نیز به دلیل تأمین بودجه دانشگاه‌ها و نقش آن در تربیت نیروی انسانی، به‌طور فزاینده‌ای در خصوص چگونگی اهداف و سیاست‌گذاری علمی، مسئولیت‌ها، کیفیت برنامه‌های آموزشی، نتایج تحقیقاتی، هماهنگی برنامه‌ها با نیازهای جامعه و غیره بر پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها تأکید دارند هدایت و رهبری مؤثر در دانشگاه‌ها و وجود سیستم‌های دقیق نظارت و پاسخ‌گویی یکی از ضرورت‌ها و نیازهای اجتناب‌ناپذیر در یک نظام کارآمد و خدمتگزار بوده و ابزاری مؤثر جهت نظارت و کنترل بر قدرت و بهسازی و بهبود خدمات و آموزش مطلوب‌تر محسوب می‌گردد (دایجل و کیوکو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

چگونگی کاربرد پاسخ‌گویی در آموزش عالی امریکا و نقش فناوری اطلاعات در پاسخ‌گویی مورد بررسی قرار داد و نتایج نشان داده است که پاسخ‌گویی در مراکز آموزش عالی آمریکا به عنوان

<sup>۱</sup> Daigle & Cuocco

یک چالش مهم و اساسی مطرح شده است که درک آن به مؤسسات کمک می‌نماید تا با افزایش پاسخ‌گویی به نحو مؤثرتری عمل نمایند. هدف‌های برنامه‌درسی دانشگاهی بر اساس مطالعه چهار منبع فرهنگ و تجربه‌های نسل‌های گذشته، کارکردهای آموزش عالی در جهت رشد ملی، خدمات اجتماعی، و موضوعات درسی تعیین می‌شود (لایت و کوکس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰: ۴۴). برای توسعه آموزش عالی، نظام آموزشی خیلی اهمیت دارد. کمیت و کیفیت دانش، برنامه‌های درسی، اساتید، منابع انسانی و غیرانسانی از قبیل امکانات و منابع حمایتی و کمکی در آموزش عالی مهم است، و بر یادگیری دانشجویان تأثیرگذار است. همچنین کسب مهارت‌ها و دانش سطح آموزش عالی اهمیت دارد و باید مطمئن شد که یادگیرندگان به مقدار زیاد از تجاربشان سود می‌برند، و پیش از آنکه فارغ‌التحصیل شده وارد بازار کار شوند، سطوح مهارت یاد گرفته شده مورد نیاز را کسب نموده‌اند. همه دانشگاه‌ها باید مراحل و بخش‌های ویژه‌ای را برای کمک به عملکرد معلمان و سخنرانان در فعالیت تربیتی تدوین و ایجاد کنند. اهداف ذیل را شامل شود: کارآموزی و آموزش استادان در مؤسسات آموزش عالی در مهارت‌های مورد نیاز جهت تدریس اثربخش از طریق دوره‌ها و برنامه‌های بدو ورود، کارگاهی و سمینارها (نوبوکو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶).

مدل‌های جدیدی برای افزایش شایستگی تدریس و یادگیری دانشگاهی مطرح شده است. یکی از تغییرات اساسی در مدل جدید، تمرکز بر شایستگی‌های مهم دانشگاه سنتی مبتنی بر دیسیپلین و موضوعات درسی است. ارائه شایستگی‌های حرفه‌ای اهدافش تدارک یادگیری رمزی و عملکردی، و انصراف و دوری از عمل یک مجموعه دانش، نگرش، مهارت‌ها، و ارزش‌ها در توسعه فعالیت‌های حرفه‌ای، درگیری دانشجویان در روش فعال، و بدین صورت تشویق به تفکر خلاق و انتقادی، فرصت به دانشجویان برای تصمیم‌گیری، حل مسئله، طرح پروژه است (مورنو، تورگروسا و پدرنو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). پویایی‌ها و تحولات شدید محیطی عصر کنونی ضرورت برنامه‌ریزی برای رویارویی با این تحولات را بیش از پیش نمایان ساخته است. در این میان دانشگاه‌ها نیز به عنوان سازمان‌های کار تدوین استراتژی در حوزه‌های مختلف فعالیت خود بخصوص و حوزه‌های آموزش و پژوهش که فعالیت‌های اصلی یک دانشگاه در زنجیره ارزش آن را تشکیل می‌دهد شده‌اند. دانشگاه فرهنگیان کنش و واکنش‌هایی را میان دانشجویان، مربیان و تجارب ضبط شده بشر سبب می‌شود که برای

<sup>1</sup> Light & Cox

<sup>2</sup> Nwaboku

<sup>3</sup> Moreno, Torregrosa & Pedreño

انجام درست این عمل به محیطی که از ویژگی‌هایی مانند آزادی، مسئولیت، خلاقیت و نوآوری و انسانیت برخوردار باشد، نیاز است.

شریعتمداری (۱۳۸۱) هدف‌های آموزش عالی را ۱- حفظ سنت‌های علمی یا آکادمیک ۲- تربیت متخصصان ۳- تربیت عمومی ۴- توسعه فرهنگی ۵- تأسیس مراکز تحقیق ۶- تربیت معلم می‌داند. سازمان علمی آموزشی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) نیز وظایف زیر را برای آموزش عالی برشمرده است: تربیت متخصصان تراز اول، تربیت استاد و معلم کارآموز برای دوره‌های عالی، متوسطه و در بسیاری از کشورها حتی برای دوره‌های ابتدایی، پژوهش و کارآموزی پژوهشگران، فراهم نمودن دوره‌های تکمیلی و بازآموزی برای کادر مدیریت، اشاعه فرهنگ علمی، ادبی و هنری (و ارزش‌های فرهنگی جامعه) (فرقانی، ۱۳۷۶). ارتقای مداوم کیفیت علم، دانشگاه و آموزش عالی، مستلزم توسعه درون‌زای فرهنگ ارزشیابی است که به نوبه خود نیازمند روحیات و رفتارهای خودارزیابی و خودتنظیمی و التزام درونی به کیفیت در میان یاران و ذی‌نفعان آموزش عالی است (فراستخواه، ۱۳۸۵). الگوی اعتباربخشی دانشگاهی شامل ارزیابی درونی (خودارزیابی) و ارزیابی برونی (قضاوت همگانی) است. ارزیابی درونی حکم خود سنجی دارد. گسترش و توسعه سازمانی و بهبود و اصلاح کیفیت آموزش و پژوهش نیازمند محاسبه مداوم خویشتن است. در ارزشیابی درونی افراد ذینفع برنامه، ارزشیابی خود را خودشان انجام می‌دهند. مؤلفه‌های عمده مرکز آموزش عالی: ۱- اعضای هیئت علمی ۲- دانشجویان ۳- دانش‌آموختگان ۴- برنامه درسی ۵- تجهیزات و امکانات ۶- فرایند یاددهی - یادگیری ۷- مدیریت - سازمان‌دهی و ۸- منابع اطلاع‌رسانی - کتابخانه است.

با توجه به اینکه نظام آموزش عالی کشور ما بر دو منبع میراث اسلامی و ایرانی تکیه دارد، رویکردهای انتخابی در برنامه‌ریزی‌های آموزش عالی باید بتواند راه را برای اعتلای تمدن اسلامی ایرانی در جهان پیش رو فراهم کند. چنین حرکتی مستلزم توجه به ابعاد فرهنگی و تمدنی دانش و معرفت است. برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی کشور و مخصوصاً دانشگاه فرهنگیان باید بتواند در کنار حفظ باورها، ارزش‌ها، سنت‌ها، اعتقادات دینی و توجه به دیرینه باستانی و اسلامی، توسعه علمی، پژوهشی و مهندسی دانش، بینش، باورها و فرهنگ جامعه را هم در سطح بومی و ملی و هم در سطح بین‌المللی محقق سازد.

یکی از مهم‌ترین عناصر نظام دانشگاهی، برنامه درسی آن است که نقش تعیین‌کننده و انکارناپذیری در تحقق اهداف و رسالت‌های آن از نظر کمی و کیفی دارد. در نظام دانشگاهی، تدوین

برنامه درسی به عنوان قلب تپنده مراکز دانشگاهی (لاننبرگ و اورنستین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) در توفیق یا شکست این مراکز نقش کلیدی و تعیین‌کننده‌ای دارند (حسینی لرگانی و همکاران، ۱۳۹۳). ریکنبرج (۲۰۱۰) معتقد است که آموزش بر اثربخشی معلمان می‌تواند تأثیر بسزایی داشته باشد. بهترین زمان برای آموزش معلمان قبل از شروع خدمت است. «برنامه درسی ملی» به عنوان یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری، زمینه ایجاد تحول همه جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد. برنامه درسی ملی سندی است که نقشه کلان برنامه درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌نماید. اجرای مطلوب این برنامه، نیازمند مساعدت و توجه ویژه معلمان عزیز و بهره‌مندی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی مناسب آنان می‌باشد، لذا مفاد آن باید در مهندسی نیروی انسانی و در برنامه‌های آموزشی، جذب و توانمندسازی و بازآموزی معلمان در سطوح مختلف توسط دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و مراکز آموزشی‌های ضمن خدمت مورد توجه جدی قرار گیرد (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱).

تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تحولی عمیق و ریشه‌ای است که به تحول در مفاهیم نظری، روندها و فرایندها، نقش‌ها و کارکردها و رویکردها منجر خواهد شد. در تحول بنیادین نوع نگاه به معلم، کتاب، مدرسه، کلاس درس و به‌ویژه دانش‌آموز دگرگون خواهد شد. این نگاه، معلم را در قله می‌بیند و همه شرایط و امکانات را برای الگوپذیری و تأسی دانش‌آموز به معلم جهت دستیابی به قله‌های انسانیت، علم و ادب و اخلاق فراهم می‌آورد. تفکر و تعقل، خلاقیت و نوآوری، بهره‌مندی از روش‌های نوین و فناوری‌های جدید، ایجاد محیطی با نشاط و شاداب، برپایی مدرسه دوست داشتنی، همه و همه در خدمت تربیت دانش‌آموزان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه و قرب الهی می‌باشند. تحقق این مهم نیازمند باز مهندسی نیروی انسانی با محوریت استقرار نظام رتبه‌بندی و نظام جذب و نگاهداشت معلمان می‌باشد که به لطف الهی در دستور کار قرار دارد. اینکه «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به‌مثابه قانون اساسی برای تحولات همه جانبه و دراز مدت به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش رسیده و در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته است، باید تمام زیر نظام‌ها و مؤلفه‌های خرد و کلان نظام

<sup>1</sup> Lanenburg & Ornstein

تعلیم و تربیت مورد بازخوانی و بازتولید قرار گیرد. در این برنامه‌ها به اعتبار نقش مرجعیت معلم تأکید شده است: برنامه‌های درسی و تربیتی باید به نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی برای تقدم تزکیه بر تعلیم غنی‌سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری و تربیت‌پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر توجه نماید. همچنین زمینه ارتقاء صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی معلم را فراهم سازد. معلم (مربی)، در مسیر راه انبیا و ائمه اطهار (ع)، اسوه‌ای امین و بصیر برای دانش‌آموزان است؛ و با شناخت و بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازد. - و زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی دانش‌آموزان است. معلم راهنما و راهبر فرآیند یاددهی - یادگیری برای خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی مسئولیت تطبیق، تدوین، اجرا و ارزش‌یابی است. معلم یادگیرنده و پژوهشگر آموزشی و پرورشی است (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱).

در پیاده‌سازی این مهم نقش اساتید دانشگاه فرهنگیان کلیدی است، صاحب‌نظران نیز بر این باورند که کیفیت و میزان شایستگی اعضای هیئت علمی یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان است. لذا نداشتن مهارت و شایستگی‌های لازم از سوی اساتید می‌تواند بر عملکرد اعضای هیئت علمی و دانشجویان تأثیر داشته باشد (رمپای و سوپراک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). باید در دانشگاه‌ها به مؤلفه‌های شخصی دانشجویان توجه شود تا دانش‌آموزان و دانشجویان در محیط سالم و بدون دغدغه فکری و استرس و فشار روحی به یادگیری و علم‌آموزی مشغول باشند. تا به اعتماد به نفس ایشان لطمه و صدمه‌ای وارد نشود. دانش‌آموزان و دانشجویان شایسته است که در مدارس و در محیط‌های امن، بدون خشونت، مفید و سالم و بهداشتی یاد بگیرند (بلود<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶). غیر اثربخش بودن آموزش یکی از عمده‌ترین نقدهایی است که توجه بسیاری از منتقدان آموزش عالی را به خود جلب کرده است. حسینی لرگانی و همکاران (۱۳۹۳) یادگیری زائد عبارت است از غیرکاربردی بودن درس‌ها، نامتناسب بودن محتوا و برنامه درسی ناکارآمد. همچنین توانمندسازی اعضای هیئت علمی، تأکید بر یادگیری مادام‌العمر، آزادی آکادمیک، بازنگری و ارزیابی مستمر برنامه‌های درسی نیز به عنوان مهم‌ترین راهکارهای کاهش یادگیری زائد ارائه شده است.

<sup>۱</sup> Rampai & Sopearak

<sup>۲</sup> Blood

توجه به تربیت معلم از چند جهت ضروری است. اول باید نقشی را که خود مردم می‌توانند در تأمین رفاه نسبی معلمان فراهم نمایند روشن نمود. پس از تأمین رفاه نسبی معلمان در تهیه مسکن، خدمات رفاهی و درمانی باید در بالا بردن سطح معلومات علمی و تربیتی معلمان اقدام کرد. در این زمینه باید آموزش و پرورش از آموزش عالی استفاده کند (شریعتمداری، ۱۳۸۱). معلمان برای توسعه حرفه‌ای خود ناگزیر باید در ابعاد گوناگون با پژوهش ارتباط برقرار کنند. پژوهش آموزشی سطوح مختلفی را در برمی‌گیرد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، سطح پژوهش معلم محور است. در این سطح با تکیه بر توان معلمان، اقداماتی اساسی برای توسعه یادگیری و کاهش فاصله میان پژوهش با عمل تربیتی صورت می‌پذیرد (ساکي، ۱۳۹۱). خوشبختانه در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، جایگاه مناسبی برای پژوهش معلم محور دیده شده است که با تمهید برنامه‌های مناسب با آن می‌توان نسبت به توسعه آنها در آموزش و پرورش ایران بیش از گذشته امیدوار بود.

در برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ چالش‌های اصلی پیش روی دانشگاه فرهنگیان عبارت‌اند از: ۱. پایین بودن منزلت اجتماعی حرفه معلمی، با توجه به شأن حقیقی معلم منظر اسلام ۲. مشارکت نابسندۀ عوامل و نهادهای سهیم و مؤثر در امر تربیت معلم ۳. نگرش‌های ناهم‌خوان در توسعه و نوسازی تربیت معلم ۴. محدودیت منابع و زیرساخت‌های دانشگاه با توجه به جایگاه و نقش آن در اعتلای نظام تعلیم و تربیت کشور ۵. شکل‌گیری نگرش منفی نسبت به دانشگاه فرهنگیان نزد بخش قابل‌ملاحظه‌ای از واحدهای آموزش عالی کشور با توجه به نقش تعیین شده برای این دانشگاه در تأمین و تربیت نیروی انسانی موردنیاز آموزش و پرورش ۶. عدم انطباق نگاه و رویه‌های حاکم بر سنت تربیت معلم کشور با توجه به ضرورت دستیابی به شایستگی‌های معلمی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ۷. هرم ناموزون کادر آموزشی و هیئت علمی دانشگاه.

اهداف کلان دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ اینگونه بیان شده است: تربیت دانش‌آموختگان (معلمان، مدیران و سایر منابع انسانی) برخوردار از شایستگی‌های عام (اسلامی، انقلابی، ایرانی و انسانی)، تخصصی و حرفه‌ای طراز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ساماندهی و مدیریت علمی فرآیند توانمندسازی و ارتقای سطح شایستگی معلمان، مدیران و سایر منابع انسانی آموزش و پرورش شامل دانشگاه فرهنگیان با محوریت اهداف تعلیم و تربیت اسلامی، تقویت و ارتقای جایگاه پژوهش و نوآوری و تولید علم و فناوری در حوزه تربیت معلم و دانش میان‌رشته‌ای آموزش در سطح ملی - نوآوری و تحول در رشته‌ها، ساختار و محتوای برنامه‌های با

رعایت الزامات اسناد فرادستی مانند سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، سند برنامه درسی ملی، نقشه جامع علمی کشور و سند دانشگاه اسلامی - بهبود مستمر کیفیت آموزشی، پژوهشی و تربیتی دانشگاه با بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی - توسعه ظرفیت مشارکت در فرآیند بهسازی و توسعه حرفه‌ای منابع انسانی آموزش و پرورش - استقرار نظام جذب، به‌کارگیری، نگهداشت و توانمندسازی اعضای هیئت علمی بر مبنای نظام معیار اسلامی - استقرار نظام پذیرش و سنجش صلاحیت‌های داوطلبان، دانشجوی معلمان و دانش‌آموختگان بر اساس نظام معیار اسلامی - توسعه گروه‌های آموزشی و استقرار نظام ارتباط دانشگاه با مدرسه (کارورزی) - احداث و بهسازی فضاهای کالبدی و روزآمدسازی امکانات و تجهیزات دانشگاه برابر استانداردهای آموزش عالی در تربیت حرفه‌ای معلمان و معماری اسلامی - کسب جایگاه ویژه در توانمندسازی و ارتقای سطح تربیتی، دانشی و مهارتی منابع انسانی آموزشی و پرورش - توسعه تعاملات و شبکه‌های علمی و پژوهشی با دانشگاه‌ها، حوزه‌های علمیه و نهادهای همسو با مأموریت‌های دانشگاه در سطوح ملی، منطقه‌ای و جهان اسلام (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴).

فرایند برنامه‌ریزی نیازمند گام‌های عمده در شناسایی و تجزیه و تحلیل وضعیت و محیط داخلی و بیرونی حاکم بر سازمان است، فهرست کردن عوامل‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با ابعاد فوق‌الذکر عبارت‌اند از: محیط آموزشی، منابع مالی، وضعیت فراگیران، آزمایشگاه‌ها و وسایل موجود آنها، سیستم آموزشی، پژوهشی، کمیته‌ها، هسته‌های برنامه‌ریزی درسی و همچنین عوامل محیط خارجی، شامل حمایت‌های دولت، جریان‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و فناوری است. بررسی و ارزیابی این فاکتورها نقش بسزایی در برنامه‌ریزی مطلوب‌تر و زمینه بهبود و توسعه سازمان خواهد داشت. همچنین نگاه به پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد که توجه به برنامه‌های تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان همگام با تحولات جهانی در عصر فناوری اطلاعات، از مهم‌ترین بحث‌هایی است که صاحب‌نظران به آن توجه کنند. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است نیازهایی که مستلزم آماده‌سازی و افزایش آموزش است معلمان باید دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. در پژوهشی که توسط دایجل و کیوکو<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) انجام شده است، انواع مختلف پاسخ‌گویی، چگونگی کاربرد آن در آموزش عالی امریکا و نقش فناوری اطلاعات در پاسخ‌گویی مورد بررسی

<sup>۱</sup> Daigle & Cuocco



قرار گرفته است. نتایج بررسی‌ها نشان داده است که پاسخ‌گویی در مراکز آموزش عالی آمریکا به عنوان یک چالش مهم و اساسی مطرح شده است که درک آن به مؤسسات کمک می‌نماید تا با افزایش پاسخ‌گویی به نحو مؤثرتری عمل نمایند. ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) نشان دادند که کیفیت‌بخشی به نظام تربیت‌معلم هدف اصلی و یادگیری مادام‌العمر هدف اختصاصی این نظام در کشورهای مورد مطالعه است. به منظور دستیابی به این هدف راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردهای تربیت‌معلم، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت‌معلم؛ برقراری ارتباط مستمر میان نظام تربیت‌معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس در نظر گرفته شده است.

یکی از مؤلفه‌هایی را که باید در محیط دانشگاه مدنظر گرفت، شادی و نشاط، بنیادی‌ترین مفهوم در روان‌شناسی مثبت‌گرا و از مهم‌ترین عوامل بالندگی و تعالی در مراکز علمی است. اساتید و دانشجویان به عنوان سرمایه‌های انسانی و پیشگام در تحول جوامع، برای انجام رسالت‌های خود، به محیط و روحیه‌ای شاد نیازمند (محمدزاده و صالحی، ۱۳۹۴). رحیمی‌مند و عباس‌پور (۱۳۹۴) در رابطه با روش تدریس و انگیزه پیشرفت نشان دادند که روش مباحثه گروهی بر انگیزه پیشرفت دانشجویان تأثیرگذار بوده است. محمدزاده و صالحی (۱۳۹۴) نشان دادند که مقایسه وضعیت موجود نشاط و پویایی علمی با وضعیت مطلوب ترسیم شده، موجب بازنمایی فاصله قابل توجه نشاط و پویایی حاکم بر مراکز علمی و دانشگاهی فعلی کشور با نشاط و پویایی حاکم علمی ممکن و مطلوب گشت. ریو و همکاران (۲۰۱۳) به چهار شایستگی یادگیری، شایستگی آموزشی، شایستگی اجتماعی و شایستگی فناورانه برای تدریس برای معلمان اشاره می‌کنند. یافته‌های مطالعه آنان نشان داد که بین وجود این سه شایستگی اخیر (شایستگی‌های آموزشی، اجتماعی و فناورانه) به عنوان شایستگی‌های محوری تدریس با عملکرد تدریس نوآورانه آنان ارتباط معنی‌داری وجود دارد. بیدختی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که سرمایه انسانی کشور در افق ۱۴۱۰ باید علاوه بر شایستگی‌های مورد تأکید امروز، از توانمندی‌های کلیدی دیگر برخوردار باشند. مهم‌ترین این موارد بدین شرح شناسایی شدند: تفکر برتر (تفکر غالب به جای تفکر خنثی یا مغلوب)، توان بالا در تشخیص صحیح مسائل (قوه مسئله‌بینی) و توان بالا در برقراری ارتباطات و کارگروهی در ابعاد فراسازمانی. همچنین مشخص شد که توسعه این توانمندی‌ها در عموم تحصیل‌کرده‌ها در کنار توسعه آنها در نخبگان اهمیت ویژه‌ای دارد. صرف‌نظر از ضرورت اصلاحات و تحولات ساختاری و محتوایی در دانشگاه‌ها، می‌توان با اتخاذ برخی از رویکردهای آموزشی در خصوص تأمین هر چه

بیشتر شایستگی‌های مورد نیاز نسل‌های آتی گام‌هایی برداشت. سوق دادن شیوه‌های آموزش دانشگاهی به سمت مسئله محوری و سوق دادن تکالیف، پروژه‌ها و امتحانات برخی از دروس از حالت انفرادی به گروهی از توصیه‌های مشخص این پژوهش به شمار می‌رود.

سیاست دانشگاه فرهنگیان در برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴ این‌گونه ترسیم شده است: مؤسسه‌ای است در گستره ملی، با هویت مأموریت‌گرای حرفه‌ای؛ برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و منطبق بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و پاسخ‌گویی تقاضاهای اجتماعی در حوزه‌های مرتبط با مزیت رقابتی دانشگاه که با استفاده از همه ظرفیت‌های محلی، ملی، منطق‌های و بین‌المللی در جهت دستیابی به ویژگی‌های زیر گام برمی‌دارد: تجلی حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی-تکوین و تعالی هویت یکپارچه اسلامی، انقلابی، ایرانی، انسانی، و حرفه‌های دانشجو معلمان و فرهنگیان برخوردار از هیئت علمی، کارشناسان، کارکنان و مدیران مؤمن، متخلص، عالم، صالح، تعالی جو و تحول آفرین، برخوردار از ظرفیت جذب استعداد‌های برتر در عرصه معلمی، پیشرو در توسعه شیوه‌های نوین آموزشی بر بستر فناوری اطلاعات و ارتباطات، برخوردار از موقعیتی ممتاز در سطح ملی، منطق‌های و بین‌المللی، پیشگام در پژوهش، تولید و ترویج علم و فناوری در عرصه تربیت معلم و دانش میان‌رشته‌ای آموزش در سطح ملی.

با توجه به اهمیت مطالبی که ذکر آن رفت، مسئله پیش رو این است که نگاه و تجربه دانشجو معلمان نسبت به پدیده دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟ دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان را چگونه می‌بینند؟ و در نهایت وضعیت فعلی دانشگاه فرهنگیان از نظر اهداف، برنامه‌های درسی، محتوا، آموزش و تدریس، وضعیت اساتید و مدرسان، وضعیت دانشجو معلمان، انگیزش علمی، امکانات و فناوری، آینده عوامل انگیزشی دانشجویان و نظام ارزیابی چگونه است؟ در کل نگاه دانشجویان به عوامل و تأثیرات آن‌ها بر انگیزش آن‌ها و آینده شغل معلمان در کشور به شکل است؟

بررسی وضعیت علمی دانشجو معلمان، وضعیت هیئت علمی و اساتید مدعو، و وضعیت شغلی و تدریس، و انگیزش شغلی آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان، وضعیت یادگیری دانشجو معلمان و انگیزه علمی، پژوهشی و دانش‌افزایی آن‌ها، تضمین شغلی و وضعیت رسمی بودن شغل دانشجو معلمان و اثر آن بر انگیزش علمی آن‌ها، کمبود نیروی متخصص مدرس، تدریس ضعیف اساتید، تفکیک جنسیت، معلمی و وضعیت درآمد آن‌ها، و اثر آن بر آینده شغلی و حرفه‌ای معلمان، موضوع پژوهش و نگرش به آن، نگاه دانشجویان به استاد و به دانشگاه در حالت کلی، جایگاه دانشگاه در تربیت معلمان

آینده کشور، برنامه درسی و محتوای آن‌ها، نظام ارزشیابی دانشگاه، امکانات و منابع انسانی و مالی دیگر، چگونگی جذب استعدادهای کشور برای احراز شغل معلمی از مسائلی هستند که دانشگاه فرهنگیان با آن مواجه است.

همچنین برخی دیگر از مسائل و مشکلات دانشگاه فرهنگیان از قبیل پایین بودن روح معنوی و علمی، ساختمان‌های کهنه، کمبود و کمیابی منابع علمی، و... موجب گردیده که ضرورت ایجاد پژوهش دوجندان گردد. لذا پژوهش حاضر در نظر دارد تا دانشگاه فرهنگیان استان کردستان را از تمامی جوانب مورد واکاوری و بررسی قرار دهد، اینکه بتواند راهکارهای اساسی را در جهت تقویت نقاط قوت دانشگاه و رفع نقاط ضعف آن ارائه دهد. همچنین نتایج این پژوهش بتواند تصورات و برداشت‌های مسئولان نسبت به این نهاد آموزشی واقعی و نسبت به آینده واقعی و مثبت مبدل گرداند؛ چراکه آموزش و پرورش برای کارایی بیشتر خود نیازمند منابع گوناگون از جمله منابع انسانی است و تأمین نیروی انسانی کارآمد در قرن بیست و یکم یکی از دغدغه‌های هر نهادی است، و آموزش و پرورش از این قاعده مستثنی نیست. در راستای این مهم، پژوهش حاضر به سؤالات زیر پاسخ خواهد داد:

- ۱- بر اساس تجارب دانشجو- معلمان، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟
- ۲- ترتیب اولویتی ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان چگونه است؟
- ۳- آیا از نظر دانشجویان با رشته‌های تحصیلی مختلف، اولویت ابعاد آسیب‌پذیر دانشگاه فرهنگیان یکسان است؟
- ۴- آیا بین جنسیت دانشجو- معلمان با نگاه دانشجویان به وضعیت آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان تفاوتی وجود دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش پیش رو به بررسی دیدگاه دانشجو- معلمان درخصوص وضعیت دانشگاه فرهنگیان پرداخت. براین اساس روش پژوهش، با توجه به هدف، کاربردی و ترکیبی از نوع اکتشافی بود. پژوهش‌های ترکیبی، مطالعاتی هستند که با استفاده از ترکیب دو مجموعه روش‌های تحقیق کمی و کیفی به انجام می‌رسند (کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). در بخش کیفی از روش پدیدارشناسی و در بخش کمی

<sup>۱</sup> Creswell

از روش توصیفی- پیمایشی استفاده شد. تجزیه و تحلیل یافته‌ها در بخش کیفی، براساس روش ۷ مرحله‌ای کلایزی انجام شد (ساندرز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). این مراحل شامل، خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان، استخراج عبارات با اهمیت و جملات مرتبط با پدیده، مفهوم بخشی به جملات مهم استخراج شده، مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته-های خاص؛ تبدیل کلیه عقاید استنتاج شده به توصیف‌هایی جامع و کامل، تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر؛ و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن نمودن ایده‌های به دست آمده و موثق نمودن یافته‌ها بودند.

#### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب، ۲۰ نفر از دانشجو- معلمان انتخاب شدند. در شیوه نمونه‌گیری هدفمند تا آنجا که اشباع نظری صورت گیرد، مصاحبه ادامه می‌یابد. بدین معنی که اطلاعاتی که از بررسی پاسخ‌های نمونه جدید بدست می‌آید. از جنس همان پاسخ‌های قبلی باشد و راهکار جدیدی تولید نگردد (گال و همکاران، ۱۳۹۳). ابزار جمع‌آوری یافته‌ها در این بخش در بین مشارکت‌کنندگان مصاحبه‌های نیمه‌سازمان یافته در راستای شناسایی چالش‌های دانشگاه فرهنگیان استان کردستان بود.

همچنین جامعه آماری پژوهش حاضر در بخش کمی نیز، تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه فرهنگیان شهر سنندج تشکیل دادند که بر اساس آخرین آمار منتشره از سوی دانشگاه، تعداد دانشجویان دانشگاه بنت‌الهدی صدر (دختران) در سال تحصیلی ۹۶-۹۵، ۲۷۲ نفر و تعداد دانشجویان دانشگاه مدرس (پسران) ۱۳۲۵ نفر در ۹ رشته مختلف، بودند. با توجه به این تعداد، براساس فرمول کوکران تعداد ۴۵۸ دانشجو (۱۶۰ دانشجوی دختر و ۲۹۸ دانشجوی پسر) به عنوان حجم نمونه به دست آمد. جهت جلوگیری از افت در حجم نمونه این تعداد به ۴۹۰ دانشجو افزایش یافت که در نهایت ۴۷۵ پرسش‌نامه به صورت کامل و بدون نقص، گردآوری شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی نیز پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته، براساس نتایج بخش کیفی بود. تعداد سؤالات پرسش‌نامه ۵۱ مورد و در ۷ بعد طراحی شد. ابعاد پرسش‌نامه به ترتیب شامل وضعیت آموزشی (۷ سؤال)، کارکرد پژوهشی (۹ سؤال)، ظرفیت‌های نیروی انسانی (۵ سؤال)، فضا و تجهیزات (۶ سؤال)، حوزه اداری و مالی (۵ سؤال)، برنامه درسی و سرفصل‌ها (۱۱ سؤال) و

<sup>1</sup> Sanders

سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی (۸ سؤال) بود. براین اساس جهت تأیید روایی سؤالات، پرسش‌نامه اولیه برای اساتید دانشگاه کردستان ارسال شد. اساتید مربوطه بعد از ۲ تا ۴ روز پرسش‌نامه را همراه با نظرات خود عودت دادند. سپس بعد از اصلاح بنابر نظرات آنان، پرسش‌نامه جدید مجدداً ارسال و در نهایت گویه‌های پرسش‌نامه مورد تأیید آنها قرار گرفت. جهت پایایی سؤالات نیز ابتدا تعداد ۴۰ پرسش‌نامه بین دانشجو-معلمان به صورت تصادفی توزیع، و سپس آلفای کرونباخ آن به دست آمد. مقادیر آلفای کرونباخ به ترتیب برای ابعاد وضعیت آموزشی ۰/۶۸، کارکرد پژوهشی ۰/۸۴، ظرفیت‌های نیروی انسانی ۰/۶۲، فضا و تجهیزات ۰/۷۱، حوزه اداری و مالی ۰/۷۶، برنامه درسی و سرفصل‌ها، ۰/۸۰ و سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی ۰/۷۸ بوده، که نشان از هماهنگی درونی گویه‌هاست. در این پژوهش جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد. توصیف داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی همچون فراوانی و درصد؛ و جهت تحلیل داده‌ها نیز از آزمون‌های فریدمن و t دو گروه مستقل بهره گرفته شد.

### یافته‌ها

نتایج پژوهش حاضر در دو قسمت مجزا با عنوان نتایج بخش کیفی و نتایج بخش کمی ارائه می‌شود.

#### یافته‌های بخش کیفی

- ۱- بر اساس تجارب دانشجو-معلمان، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟
- ۱- طبقه توصیفی اول: وضعیت آموزش
- ۱-۱- مهارت‌های تدریس

تدریس، فعالیت متقابل بین یاددهنده و یادگیرنده است که براساس طرحی منظم و هدف‌دار و به قصد ایجاد یادگیری در یادگیرندگان انجام می‌شود. در برخی از موقعیت‌های آموزشی کنترل این فرآیند در اختیار یاددهنده و در برخی دیگر در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد. هدف تدریس، کمک به وقوع یادگیری در یادگیرندگان است (چای و لیم<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). آگاهی و تسلط استادان در مورد روش‌های تدریس و نحوه و شرایط استفاده از آن، تاثیر زیادی در موفقیت حرفه‌ای آنان دارد (گرین

<sup>1</sup> Chai & Lim

و آزدو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). اگر روش تدریس انتخاب شده با اهداف توانایی فراگیران و محتوای دروس منطبق نباشد یا استاد مهارت‌های لازم برای استفاده از آن روش‌ها را به دست نیاورده باشد، یا زمینه اجرای آن روش‌ها در کلاس فراهم نباشد، در این موارد استاد با شکست مواجه می‌شود و کیفیت تدریس او مناسب نخواهد بود. وظیفه استاد این است که با شناخت دانش‌آموزان و آگاهی از چگونگی کاربرد شیوه‌های مختلف تدریس مدل مناسبی برای تدریس انتخاب کند (نصراصفهانی، ۱۳۸۱).

*اساتید باید توانایی اینو داشته باشن که برای هر مطلبی، از روش تدریس بخصوصی استفاده کنن، نه اینکه فقط از یه روش اونم سخنرانی توی کلاس استفاده کنن که متأسفانه خیلی از اساتید من همین کارو میکنن (مصاحبه شونده‌های شماره ۲ و ۱۴). توی کلاس اساتید خودمخورن، اجازه اظهار نظر از طرف دانشجوها رو نمیدن، فقط یه سری مطالب رو میگن که ما حفظشون کنیم بدون اینکه بدونیم این مطالب به دردمون میخورن یا نه (مصاحبه شونده شماره ۴). (مصاحبه شونده‌های شماره ۱، ۸، ۱۳، ۱۹، ۲۰ نیز همین نظرات را بیان کردند).*

#### ۱-۲- آشنایی با تکنولوژی آموزشی

یکی از زمینه‌هایی که فناوری اطلاعات سهم عمده‌ای از تغییرات آن را بر عهده دارد، یادگیری است. در یادگیری به شیوه سنتی، فرد مجبور بود که به طور مداوم بخواند، بنویسد و ارتباط استاد و دانشجو تقریباً یک‌طرفه بود. اما یادگیری‌های مبتنی بر اطلاعات، با ایجاد تغییرات مبتنی بر فناوری، بسیاری از ناکارآمدی‌های نظام‌های آموزشی را رفع کرده و دگرگونی‌های اساسی را در آموزش به وجود آورده است (یونسکو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ به نقل از نامی، بازرگان و نادری، ۱۳۹۳). چیمان، گرت و مهلک<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که میزان استفاده مدرسان از فناوری‌های اطلاعات موجب بهبود و ارتقای اثربخشی و کیفیت آموزش و تدریس خواهد شد. همچنین یونس، هاشیم، امبی و لویس<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز به این نکته اشاره کرده‌اند که به کارگیری فناوری اطلاعات تأثیری مثبت در فرایند تدریس-یادگیری دارد.

*استادای ما معمولاً از پاورپوینت و فیلم آموزشی و... استفاده نمی‌کنن، یعنی حوصله این کارارو ندارن، فقط کتابایی رو معرفی میکنن، و هر دفعه به قسمتی ازشو توضیح میدن (مصاحبه شونده*

<sup>1</sup> Green & Azevedo

<sup>2</sup> UNESCO

<sup>3</sup> Chapman, Garret & Mahlk

<sup>4</sup> Yunnus, Hashim, Embi & Lubis

شماره ۱۰ و ۱۶). اساتید حین تحویل کار یا ارائه مطلب درسی اونو به صورت چاپ شده از مون میخوان، زیاد با ایمیل و اینترنت و نرم افزارهای آموزشی سروکار ندارن (مصاحبه شونده شماره ۳). توی کلاس منابع و سایت‌های اینترنتی برای اینکه مطالعه آزاد داشته باشیم، معرفی نمیشه، به همون مطالب کتاب اکتفا میشه (مصاحبه شونده شماره ۲۰). (مصاحبه شونده‌های شماره ۵، ۷، ۱۱، ۱۷ و ۲۰ نیز همین نظرات را بیان کردند).

۲- طبقه توصیفی دوم: کارکرد پژوهشی

۲-۱- انگیزه‌های پژوهشی

دانشجویان زمانی به فعالیت‌های آموزشی از جمله مطالعه و پژوهش روی می‌آورند که در محیطی برانگیزاننده، منظم و ایمن قرار بگیرند (مورفی و الکساندر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). داشتن انتظار موفقیت از دانشجویان برای مطالعه کردن و انجام دادن پژوهش نیز در علاقمندی دانشجویان به این‌گونه فعالیت‌ها از اهمیتی خاص برخوردار است. انتظار موفقیت از دانشجو برای انجام دادن پژوهش، کارآمدی شخصی او را در این زمینه افزایش می‌دهد. همچنین اگر استاد و معلمی خواهان دانش‌آموزی پژوهشگر و اهل مطالعه است، باید تکالیف چالش‌برانگیز ارائه دهند. چنین تکالیفی انگیزش درونی دانش‌آموزان را ترغیب می‌کند و آنها برای پاسخ‌دهی به این پرسش‌های چالش‌برانگیز به مطالعه و انجام دادن آزمایش و پژوهش علاقمند می‌شوند (رضایی، قدم پور و شریفی، ۱۳۸۷). در حین تدریس، اساتید از مون کارهای پژوهشی نمی‌خوان، همیشه میگن تحقیق کلاسی به دردتون نمیکوره، و نیازی نیست انجامش بدین چون هیچ استفاده‌ای از نتایج پژوهش نمیشه (مصاحبه شونده شماره ۴). توی دانشگاه ما فصلنامه پژوهشی مرتبط با رشته مون نداریم، هیچ سمینار و کنفرانسی هم برگزار نمیشه که ما هم به انجام پژوهش تحریک کنه (مصاحبه‌شونده شماره ۶ و ۹ و ۱۸). (مصاحبه شونده‌های شماره ۱، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۵ و ۲۰ نظراتی این‌چنین بیان کردند).

۲-۲- سازوکار حمایتی

در حال حاضر همه کشورهای دنیا حجم توسعه‌یافتگی خود را با شاخص‌های پژوهشی چون تعداد نیروی محقق، سهم بودجه پژوهشی، تعداد مقالات چاپ شده در مجلات علمی و نظایر آن نشان می‌دهند (صبوری، ۱۳۸۵).

<sup>1</sup> Murphy & Alexander

من خودم یکی دو موضوع خیلی جالب رو انتخاب کردم و مطالبی رو در موردشون گیر آوردم و نوشتم، اما وقتی از یکی دو تا از استادام خواستم که راهنماییم کنن که چطوری بقیه کاراشون انجام بدم، هیچ تمایلی نداشتن و هیچ حمایتی ازم نکردن (مصاحبه‌شونده شماره ۵). هیچ برنامه‌ریزی و اطلاع‌رسانی درخصوص کارهای پژوهشی انجام نمیشه، البته فکر کنم جدیداً این کارو از طریق سامانه انجام میدن، ولی قبل از این نه توجهی به طرح‌های پژوهشی میشد و نه حمایت مالی، و قتیتم این موارد نباشه، دانشجوی خودبه خود علاقه‌ای به انجام پژوهش نشان نمیده (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۶، ۱۱ و ۱۷ نیز همین نظر را داشتند).

#### ۲-۳- سرانۀ پژوهشی اساتید

مراکز اصلی پژوهش، دانشگاه است. در دانشگاه با استعانت از متدولوژی، ره صدساله یک شبه پیموده می‌شود، سرعت دستاوردهای بشری در چندین دهه اخیر نیز موبد این ادعاست. دنیای امروز به خوبی درک کرده است که بزرگ‌ترین سرمایه، سرمایه نیروی انسانی آموزش دیده یا به عبارتی اساتید و دانشجویان است. این نیرو به طور عمده در حیطه پژوهش ابتدا اساتید بوده، که برای تحول در کشور و حرکت به سمت توسعه واقعی، در همه ابعاد، باید این نیروی انسانی، بیشتر از پیش تلاش کنند (فدایی عراقی، ۱۳۷۵).

استادهایی که ما توی دانشگاه ما تدریس میکنن اکثراً توی مجلات معتبر عملی، سهمی ندارند، نه به عنوان نویسنده، نه سردبیر، و نه حتی داور مجلات (مصاحبه‌شونده شماره ۶). یادم نمیداد توی این چند سال تحصیلم، همایش ملی یا بین‌المللی یا کنفرانسی رو دانشگاه برگزار کرده باشه، اصولاً هدف اساتید دانشگاه فقط تدریس کردن به سبک سنتیه، نه اینکه فعال باشن و در سطح کشور در حیطه پژوهشی مطرح باشن (مصاحبه‌شونده شماره ۱۶). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۳، ۸، ۱۴ و ۱۹ نیز همین نظر را داشتند).

#### ۲-۴- ساختار و فرهنگ سازمانی

دانشگاه‌ها برای بقا و بالا بردن رتبه خود، به ایده‌های نو و بدیع نیاز دارند (بهرامی، رجایی‌پور، بختیار نصرآبادی و یارمحمدیان، ۱۳۹۰). در سطح دانشگاهی، ساختار و فرهنگ سازمانی به عنوان یکسری ارزش‌ها، باورها و اهداف مشترک بین اعضای هیأت علمی، مدیران، دانشجویان و کارکنان





ضایع میشه. (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۴، ۹، ۱۳، ۲۰ نیز چنین نظراتی داشتند).

### ۲-۳- نیروی آموزشی

فعالیت‌های آموزشی هر کشور را می‌توان سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر دانست (کافمن و هرمن<sup>۱</sup>، ۱۳۸۷). هدف این سرمایه‌گذاری، توسعه انسانی است. به عبارت دیگر، هدف فعالیت‌های آموزشی رشد آگاهی و توانایی‌های بالقوه انسان است (دانش فرد و رشیدی، ۱۳۹۰). اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها بزرگ‌ترین نقش را در بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی دانشگاه‌ها ایفا می‌کنند و بدیهی است که دانش تخصصی استادان هنگامی می‌تواند کارایی خوبی داشته باشد که با سبک‌های مناسب مدیریت کلاس، روش‌های تدریس و... مورد بهره‌برداری مخاطبان قرار گیرد (حقانی، چاوشی، والیانی و یارمحمدیان، ۱۳۸۹).

توی حیطه آموزشی، اساتیدی که باید دارای صلاحیت باشن، انتخاب نمیشن. اشخاصی که وارد حیطه آموزشی میشن، صلاحیت‌های حرفه‌ای و مهارت‌ها و دانسته‌هاشون در نظر گرفته نمیشن (مصاحبه‌شونده شماره ۵). اساتیدی که تدریس میکنن اکثرا دانشجوی دکترا هستن، ما استاد تمام یا دانشیار توی دانشگاه نداریم، یا اگر هم باشه تعدادشون خیلی خیلی کمه (مصاحبه‌شونده شماره ۱۶). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۸ و ۲۰ نیز همین نظرات را داشتند).

### ۳-۳- دانشجویان

مراکز آموزش عالی با ترتیب نیروی انسانی در شکوفایی کشور نقش مهمی دارند، بدین ترتیب که با افزایش موجودی سرمایه انسانی، بهره‌وری نیروی کار ارتقا می‌یابد و به رشد و توسعه کشور منجر می‌شود (زرافشانی و همکاران، ۱۳۹۵).

دانشجویان به عنوان یکی از ارکان دانشگاه پیکره اصلی سازمان‌ها و ارگان‌های مختلف جامعه را در آینده تشکیل می‌دهند. رضایت‌مندی آنان از کلیه فعالیت‌های انجام شده در دانشگاه می‌تواند در نگرش، افزایش انگیزه، بازدهی بیشتر آنان در جهت حفظ و ارتقاء کیفیت آموزشی موثر باشد (حیدری و همکاران، به نقل از چنگیزی آشتیانی و شمسی، ۱۳۹۰).

<sup>1</sup> Kaufman & Herman

مشکلاتی که برای ما دانشجویها وجود داره که خیلی زیاده یکیش عدم برنامه‌های تفریحی، علمی و فرهنگی، ما اصلا هیچ برنامه تفریحی و علمی توی این ۴ سال تحصیلی نداشتیم، هیچ توجهی از این لحاظ به دانشجویها نشده (مصاحبه شونده شماره ۲). من توی دانشگاه طول ۴ ترم تحصیلم، جزو نفرات برتر بودم، اما هیچ تشویقی از طرف دانشگاه به من نشد (مصاحبه شونده شماره ۸). به نیازهای ما توی خوابگاه توجه نمیشه، تراکم بچه‌ها توی هر اتاق خیلی زیاده، و مسئول‌ها هیچ توجهی به این موضوع نمیکنن، همین امر خودش منجر به کاهش بازدهی تحصیلی دانشجویها میشه (مصاحبه شونده شماره ۱۹). (مصاحبه شونده‌های شماره ۲، ۱۵ و ۲۰ نیز همین نظرات را بیان کردند).

#### ۴- طبقه توصیفی چهارم: حوزه فضا و تجهیزات

##### ۴-۱- امکانات

پیشرفت سریع فناوری اطلاعات و کاربرد وسیع آن در تمامی ابعاد زندگی، جامعه امروز را با تغییراتی بی‌سابقه مواجه کرده است. دانشگاه‌ها نیز از این تغییرات و دگرگونی‌ها، به دور نبوده‌اند. قسمت‌های مختلف یک دانشگاه از جمله، سایت‌های کامپیوتری، کتابخانه‌ها، سالن‌های ورزشی و... نیز در معرض این تغییرات قرار گرفته‌اند. به عنوان مثال، مهم‌ترین کتابخانه‌هایی که باید خود را به فناوری روز مجهز کنند؛ کتابخانه‌های دانشگاهی هستند، زیرا که دانشگاه‌ها سرچشمه‌ای برای نوآوری مدام هستند و برای تحقق این معنا، نیاز به کتابخانه‌هایی مجهز، کارا، مفید و روزآمد دارند (به نقل از لاریجانی و سالارپور، ۱۳۸۹).

توی خوابگاه ما، اتاق‌ها هم کوچیکن و هم اینکه تجهیزات و امکانات بخصوصی وجود نداره، از وسایل کامپیوتری گرفته تا تفریحی، اگر کامپیوتری وجود داره خیلی قدیمیه، و اصلا برنامه‌هایی که روش نصب شدن آپدیت نمیشن (مصاحبه شونده شماره ۸). متأسفانه کتابخانه دانشگاه، از کتاب‌های دست اول و به روز که چاپ میشن، محرومه، و ما هم از نعمت کتابخانه مجهز محرومیم، توی محوطه دانشگاه فضای سبزی که بشه اونجا مطالعه کرد وجود نداره، امکانات رفاهی و ورزشی هم در کم‌ترین حد ممکن وجود دارد (مصاحبه شونده شماره ۱۱). (مصاحبه شونده شماره ۲، ۱۲، ۱۶، ۱۷ و ۲۰ نیز همین نظرات را داشتند).

#### ۲-۴- کمبود فضای کافی

دستیابی به قله‌های دانش و فرهنگ و درخشش هر چه بیشتر کشور در زمینه‌های علمی ریشه در آموزش و پرورش دارد و تأمین فضاهای آموزشی مناسب و کارا و هماهنگ با نظام آموزشی کشور از مهم‌ترین لوازم دستیابی به این امر مهم است (محمدی قاضی محله، ۱۳۸۶). پژوهش ایونز، جونیز و سیپل<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) نشان داده است که کیفیت ساختمان مدارس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان موثر است. همچنین کیفیت پایین ساختمان مدارس و نیز میزان تحرک بالای دانش‌آموز می‌تواند به کاهش پیشرفت تحصیلی منجر شوند.

توی دانشگاه ما (بنت الهدی صدر) فضای سبز یا پارک کوچیکی برای استراحت دانشجوها وجود ندارد. جای مناسبی برای مطالعه به صورت مستمر وجود ندارد، اتاق‌های خوابگاه هستن که با حجم زیادی از بجه ها، واقعا درس خوندن سخت میشه. ساختمان دانشگاه قدیمیه، و توجهی به این موضوع صورت نمی‌گیره (مصاحبه‌شونده شماره ۷). سایت کامپیوتر فضای کمی بهش اختصاص داده شده، و زمان‌بندی محدودی برای استفاده از سایت وجود داره (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱۰، ۱۹ و ۲۰ نیز همین نظرات را بیان کردند).

۵- طبقه توصیفی پنجم: حوزه مالی و اداری

#### ۵-۱- کمبود منابع مالی

بودجه عمومی دولت و سایر راه‌های تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها، به عنوان درآمد دانشگاه تلقی می‌شوند و در فرایند تأمین منابع مالی آموزشی این منابع با عنوان تابع تولید درآمد دانشگاه صحبت می‌شود. کمبود منابع مالی دولتی موجب تغییر در ترکیب منابع مالی و به تبع آن تغییر الگوی تأمین منابع مالی یا همان تابع درآمد دانشگاه می‌شود (ساکتی و سعیدی، ۱۳۸۵).

اعتباراتی که به دانشگاه اختصاص داده میشه، با هزینه‌هایی که باید دانشگاه صرف دانشجوها کنه، یکسان نیست (مصاحبه‌شونده شماره ۲). به نظرم با وجود اینکه بودجه‌ای که به دانشگاه اختصاص داده میشه کمه، ولی برای همین مقدار هم مدیریت مناسبی وجود نداره (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱۳، ۱۶ و ۲۰ نیز همین نظرات را داشتند).

#### ۵-۲- بروکراسی اداری

به منظور مرتبط کردن و انسجام بخشیدن برنامه‌ای سازمان در مسیر دستیابی به اهداف از ساختارهای بوروکراتیک استفاده می‌شود. در واقع، بروکراسی نوعی تشکیلات طراحی شده برای

<sup>1</sup> Evans, Junyoo & Sipple

دستیابی به انجام وظایف سطح بالای مدیریتی از طریق هماهنگ ساختن سیستماتیک اقدامات و فعالیت‌های افراد است. دانشگاه‌ها نیز از این ساختارها برای نظم بخشیدن به فعالیت‌های درونی و اهداف خود استفاده می‌کنند، و مانند سایر سازمان‌ها فرآیند بورکراتیک شدن را طی می‌کنند. به طور کلی هر چه سازمان بزرگتر باشد، شمار پست‌های بین اعضای معمولی و رهبری بیشتر می‌شود (دانش فرد، ۱۳۸۶).

کارهایی اداری و دانشجویی که داریم خیلی کند انجام میشه، روال کاری و سیستم اداری دانشگاه جوریه که برا یه درخواست ساده باید یک هفته زمان بداریم. برای یک درخواست مثل یک وام خیلی کم یا گرفتن یه واحد درسی، باید به صورت دستی نامه بنویسیم و دنبال امضاء جمع کردن باشیم، در صورتی که به صورت اینترنتی خیلی راحت‌تر این کار انجام میشه، و دانشگاه میتونه همون روز برای این درخواست جواب بده، اما هنوز همون شیوه سنتی رایجه (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲). به نظرات دانشجویها و انتقادهای اونها توجهی نمیشه، چه توی حیطه اداری، چه آموزشی، اصولاً به چیزی که اکثر دانشجویها تمایل داشته باشن و به نفعشون باشه، توجهی صورت نمی‌گیره (مصاحبه‌شونده شماره ۱۸). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۳، ۷ و ۱۰ نیز همین نظرات را ابراز نمودند).

#### ۶- طبقه توصیفی ششم: برنامه‌درسی و سرفصل‌ها

##### ۶-۱- دانش پداگوژیکی

دانش پداگوژی (PK) مربوط به یادگیری و یادگیرندگان، قواعد کلی آموزش، اداره کلاس درس، اهداف و آرمان‌های آموزش است (ون دیجک و کاتمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

واحدهای تربیتی ارائه شده در چارت درسی خیلی کمه، و سرفصل‌های درسیمون مطابق با دانش روز نیست، اکثراً اساتید از منابع قدیمی برای عناوین درسی، کتابها رو معرفی می‌کنن (مصاحبه‌شونده شماره ۱). اساتید معمولاً سرفصل‌های درسی رو به ترتیب تدریس نمی‌کنن، هر جلسه در مورد یه بخشی از کتاب، بحث می‌کنن، بدون اینکه بخوان مطالب جلسات قبل رو با مطالب جدید ارتباط بدن و اصولی پیش برن (مصاحبه‌شونده شماره ۶). مطالبی که باید توسط اساتید ارائه بشن، که به درد ماها بخوره، و بتونیم فرداروز از این مطالب توی دنیای واقعی استفاده کنیم، متأسفانه ارائه نمیشه، و به یک سری مطالب دیکته شده، بسنده می‌کنن (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۳، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷ و ۲۰ نیز همین نظرات را بیان کردند).

<sup>1</sup> Van Dijk & Kattmann

## ۶-۲- دانش محتوایی

بال و مک دیارمید (۱۹۹۰) اظهار داشته‌اند که دانش محتوای یک مولفه ضروری از دانش برای مدرسان است که نه حوزه جدیدی است و نه چنان ادعاهای بحث‌انگیزی پیرامون آن وجود دارد. فراهم نمودن شرایط مناسب برای دانشجویان برای یادگیری دانش موضوعی، کاری بیشتر از انتقال حقایق و اطلاعات است (به نقل از امینی تهرانی و مختاری ستایی، ۱۳۹۲). هدف اصلی تدریس، مساعدت به دانشجویان برای پرورش منابع عقلانی به منظور سهم شدن در حوزه اصلی تفکر و تحقیق بشری آنها است، نه صرفاً دانستن در مورد آنها (بنسون، پورتنوی، کوکو و گراهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). کتاب‌هایی که بهمون ارائه میشه، دقیقاً مرتبط با رشته ما نیست، مثلاً خیلی از دروس ارائه شده م‌ارو هم رشته‌های دیگه مثل مشاوره یا علوم اجتماعی هم می‌خونن، در صورتی که هر رشته‌ای باید دروس مرتبط با خودش رو داشته باشه، وگرنه این همه رشته یا کتاب‌های مشترک معنای خاصی نداره (مصاحبه‌شونده شماره ۴). اساتید چیزی که باید تدریس بشه، رو واقعا توی کلاس‌ها بیان نمی‌کنن، برای هر واحد درسی، باید مطالبی به روز و مفید و سازنده ارائه بشه، که این مطالب از سوی اساتید بیان نمیشه (مصاحبه‌شونده شماره ۹ و ۱۵). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۷، ۱۴، ۱۶، ۱۹ و ۲۰ نیز همین نظر را داشتند).

## ۶-۳- وضعیت صلاحیت‌های معلمی

با وجود اهمیت تولید و توزیع دانش، دانش در جریان انتقال، تاریخ انقضایی دارد که بر توسعه حرفه‌ای و تمرین معلمی تأثیرگذار است. تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه نه تنها بر دنیای اطراف معلم تأثیر می‌گذارد، بلکه باعث تغییر دانش‌آموزان، معلم و ابزارها و وسایل مورد استفاده برای تدریس می‌شود. در زمان حاضر، معلمان باید دانش خود را در مورد تغییرات مداوم در فرایند یاددهی-یادگیری دوباره خلق کنند (وایلانته<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند (ملکی، ۱۳۸۴).

واحد‌های عملی که باید به دانشجو‌ها ارائه بشه، خیلی کمه و میشه گفت اکثر واحدها به صورت تئوری ارائه میشه، و همین امور باعث عدم تطابق مطالب فراگرفته شده، با واقعیت میشن، عملاً

<sup>1</sup> Benson, Portnoy, Cuoco & Graham

<sup>2</sup> Vaillant

چیزهایی که یاد می‌گیریم در همون حد آزمون‌های کتبی قابل استفاده هستن نه بیشتر (مصاحبه شونده شماره ۱). زمانی که دانشجویها فارغ‌التحصیل میشن و به حرفه تدریس می‌پردازن، به صورت عملی تازه وارد مدارس میشن، و با محیطی که در طی سالیان سال باید ارتباط داشته باشن، تازه آشنا میشن و همین باعث میشه که یک دانشجوی تازه فارغ‌التحصیل شده به این فکر کنه که آیا الان با دانشی که داره، میتونه و صلاحیت اینو داره که تدریس کنه؟ آیا مهارت کافی و درست رو برای روبرو شدن با حجم زیادی از مسائل و مشکلات دانش‌آموزان داره؟ که متأسفانه ما دانشجو-معلمان خیلی با این وضعیت روبرو هستیم (مصاحبه‌شونده شماره ۶). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۹، ۱۴، ۱۶، ۲۰ و ۲۰ نیز همین نظرات را داشتند).

#### ۴-۶- دانش پداگوژیکی - تکنولوژیکی

دانش پداگوژیکی- تکنولوژیکی دانشی است بر آینده از سه نوع دانش محتوا، پداگوژی و تکنولوژی که فراتر از مجموعی از دانش‌هاست. این دانش مستلزم فهم عمیق از مفاهیم فوق است که از تکنولوژی به طور سودمند برای ساختاردهی محتوای تدریس استفاده می‌کند. امروزه دانش پداگوژیکی- تکنولوژیکی به عنوان یک تئوری، مدل، رویکرد آموزشی نیز رویکرد ارزیابی از دانش تلفیق تکنولوژی در موسسات متعدد به کار گرفته شده، و در پژوهش‌های بسیاری قابلیت‌های خود را بر افزایش یادگیری نشان داده است (هوانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵).

برای مطالب درسی که اساتید ارائه میدن، از امکانات نرم‌افزاری جهت ارائه مطالب استفاده نمیشه، هر چند دانشجویها هم از دانش تکنولوژیکی روز مثل استفاده مفید از اینترنت برای جستجوی مطالب جدید و به روز درسی و مقاله‌ها، یا ارائه مطالب به صورت پاورپوینت دور هستن (مصاحبه شونده شماره ۷). دانشجو-معلمان نسبت به دانش‌آموزان این دوره، از خیلی فناوری‌ها و تکنولوژی‌های روز دنیا عقب‌ترن، اطلاعات اکثر دانش‌آموزها، خیلی به روزتر و جدیدتر از دانشجو-معلم‌هاست (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱). (مصاحبه شونده شماره ۴، ۸، ۱۲، ۱۴، ۱۶ و ۲۰ نیز چنین نظراتی را بیان کردند).

#### ۷- طبقه توصیفی هفتم: سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی

##### ۷-۱- استانداردها و ضابطه‌های ورود

<sup>1</sup> Hoang

ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزانی که به دوره تربیت معلم وارد میشن، سنجیده نمیشه، مسئولین فقط به نتایج کنکور اکتفا می‌کنن (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲). ملاک‌هایی که برای سنجش دانش و اطلاعات دانش‌آموزان برای پذیرش توی دوره‌های تربیت معلم، ضعیف هستن و سطحشون پایینه (مصاحبه‌شونده شماره ۱۵). (مصاحبه‌شونده شماره ۲، ۶، ۱۱ و ۱۹ نیز همین نظرات را بیان کردند).

#### ۷-۲- ضوابط نظارتی در فرایند آموزش

به جز امتحان‌های کتبی بعد از پایان هر ترم، از دانشجویها هیچ ارزشیابی دیگه‌ای انجام نمیشه، که محکی اساسی و اصولی برای سنجش دانش و اطلاعات کسب شده‌شان باشد (مصاحبه‌شونده شماره ۳). آزمون‌های تکوینی و جامع در رابطه با هر رشته و به صورت تخصصی برای اطمینان از روند صعودی صلاحیت‌های معلمی صورت نمیگیره، اکثراً اطلاعات و دانشی که فرا می‌گیریم، در حد کتب درسی و منابع قدیمی هست که اساتید معرفی میکنن، به نظرم بهتره آزمون‌های جامع بعد از پایان هر سال تحصیلی گرفته بشه (مصاحبه‌شونده شماره ۷). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱، ۴، ۸، ۱۳، ۱۵، ۱۶ و ۲۰ نیز همین نظرات را داشتند).

#### ۷-۳- ضوابط و قوانین خروج از دوره

بعد از اینکه دانشجویها فارغ‌التحصیل میشن، از لحاظ علمی حمایت نمیشن، حداقل به دوره‌هایی باید از طرف دانشگاه گذاشته بشه که دانشجویها با روش‌های تدریس و محیط آموزش آشنایی پیدا کنن، که این موارد مستلزم برگزاری دوره‌های آزمایشی برای معلمین هست (مصاحبه‌شونده شماره ۶). ارزشیابی و ارزیابی جامعی از فارغ‌التحصیلان توی حیطه‌های مختلف صورت نمی‌گیره، باید به حد نصاب در حیطه‌های مختلف از طرف دانشگاه در نظر گرفته بشه، که اگر حد نصاب حاصل شد، که تدریس دانشجویها شروع بشه، در غیر این صورت کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برگزار بشه (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰). ما هیچ آزمون جامعی بعد از اتمام تحصیل نداریم، بدون اینکه سطح دانش و صلاحیت‌های دانشجویها سنجیده بشه، فارغ‌التحصیل می‌شیم (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲). (مصاحبه‌شونده‌های شماره ۲، ۷، ۱۱، ۱۴، ۱۷ و ۲۰ نیز نظراتی در همین راستا بیان کردند).



جدول ۱- نحوه شکل‌گیری کدگذاری (باز، محوری، منتخب) سوال اول پژوهش

کد منتخب	کد محوری	کد باز
وضعیت آموزش	مهارت‌های تدریس	عدم توجه به فعالیت‌های مشارکتی در حین تدریس- توجه نکردن به برنامه درسی مبتنی بر حل مسئله - عدم واگذاری ارائه بخشی از محتوا به دانشجویان-عدم تقویت ایده‌های نو و خلاق مرتبط با تدریس - عدم توجه به ارائه مطالب بدون مرتبط نمودن آن با شرایط واقعی -استفاده نکردن از روش‌های تدریس فعال - دارا بودن اطلاعات در حد قابل قبول در رابطه با موضوع درس - عدم توانایی به چالش کشاندن ذهن دانشجویان با مطالب دروس- عدم بیان هدف‌ها و ارائه چارچوب محتوا- فقدان شیوه‌های آغازگری و وساطت در بحث‌های کلاسی از سوی اساتید- عدم استفاده اساتید از طرح درس
	آشنایی با تکنولوژی آموزشی	آشنا نبودن اساتید با نرم افزارهای به روز تدریس- عدم توانایی از نرم‌افزارهای آموزشی مربوط به درس و اینترنت در تدریس- عدم آشنایی اساتید با سایت‌های معتبر آموزشی- عدم استفاده اساتید در ارائه مطالب درسی از تکنولوژی‌های جدید- عدم استفاده از متون صوتی و تصویری؛ نبود تکنولوژی‌های جدید و با کیفیت در فضاهای آموزشی
انگیزه‌های پژوهشی	بی‌توجهی به پژوهش و فعالیت‌های پژوهشی- عدم شرکت اساتید در همایش‌های داخلی و خارجی- عدم مشارکت اعضای هیأت علمی در انتشار مجلات علمی معتبر- عدم وجود فصلنامه معتبر مختص به دانشگاه - عدم برگزاری سمینارهای پژوهشی	
سازوکار حمایتی	عدم حمایت از طرح‌های دانشجویی - عدم توجه به استعدادها و پژوهشی دانشجویان- فقدان برنامه‌ها و سیاست‌های پژوهشی - نبود شرایط جهت انجام پژوهش‌های فردی توسط دانشجویان	
کارکرد پژوهشی	سرانه پژوهشی اساتید	سرانه پایین آثار پژوهشی، فناوری و نوآوری با اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های برتر کشور و دانشگاه‌های خارجی - سرانه پایین مشارکت اساتید در انتشار مجلات علمی معتبر- عدم برگزاری همایش‌های ملی بین‌المللی، سخنرانی‌ها و کارگاه‌های علمی
ساختار و فرهنگ سازمانی	ساختار و فرهنگ سازمانی	نبود ساختار سازمانی مروج پژوهش؛ نبود آیین‌نامه‌های روشن جهت اجبار و حمایت از پژوهش توسط استاد و دانشجو؛ فضا و فرهنگ سازمانی آموزش محور؛ عدم سوق دانشجو و اساتید (به لحاظ قانونی و عرفی) به انجام پژوهش
پتانسیل‌های نیروی انسانی	اجرائی	متناسب نبودن جذب نیروی انسانی متناسب با نیازهای کمی و کیفی- فقدان نیروهای ضروری در بخش‌های چون سرپرستی، نگهبانی و...- عدم ثبات و ماندگاری نیروها در موقعیت‌ها به دلیل تغییر مدیریت - اولویت داشتن روابط بر ضوابط در جذب نیروها - وجود تبعیض‌ها و تفاوت‌های فاحش در بین کارکنان- عدم وجود خط مشی و سیاست‌های متناسب برای تشویق و قدردانی- عدم توانمندسازی کارکنان از طریق گردش شغلی- بی توجهی نسبت به فرایند مصاحبه‌گزینش و انتخاب دانشجویان جهت پذیرش در دانشگاه.
	آموزشی	بی‌توجهی به تجارب، سوابق و مهارت‌های فنی استادان-عدم رضایت از برنامه‌های درسی و کهنگی منابع درسی و سرفصل‌ها- ورود افراد جدید بدون در نظر گرفتن صلاحیت‌های حرفه‌ای و مهارتی - عدم رضایت اغلب اساتید و مدرسان پردیس‌ها- فقدان و کمبود اعضای هیأت علمی داری مرتبه استادیاری، دانشیاری یا استادی؛ تکیه بر نیروهای حق‌التدریسی و عدم جذب فارغ‌التحصیلان بی‌شمار حوزه‌های علوم تربیتی در کشور؛ کم توجهی به امکان جذب گسترده در دانشگاه فرهنگیان (با توجه به نیاز دانشگاه در راستای توسعه کیفی و کمی دانشگاه)
	دانشجویان	فقدان برنامه‌های فرهنگی، تفریحی برای دانشجویان- تراکم جمعیتی در خوابگاه‌ها - بی‌توجهی مسئولان درخصوص صدور احکام و پرداخت به موقع شهریه‌های دانشجویی - فقدان برنامه‌های پژوهش محور برای دانشجویان - عدم توجه به دانشجویان نمونه- عدم شناسایی نیازهای آموزشی

حوزه فضا و تجهیزات	امکانات	کمبود فضا و تجهیزات خوابگاهی- کمبود تجهیزات کامپیوتری -کمبود امکانات ورزشی و رفاهی - فقدان کتابخانه‌های جامع (از جمله کتابخانه‌های دیجیتالی)- نبود فضاهایی چون بوستان کتاب، مجتمع‌های آموزشی مستقل مرتبط با تربیت معلم؛ به روزرسانی دارایی‌های فناوری شامل سخت افزارهای و نرم افزارهای رایانه‌ای
حوزه مالی و اداری	کمبود منابع مالی	کمبود اعتبارات- عدم تناسب بین اعتبارات و هزینه‌ها - عدم مدیریت مناسب بر منابع مالی
حوزه مالی و اداری	بروکراسی اداری	گردش کند فعالیت‌های اداری و مالی- عدم رسیدگی به بازخورد دریافتی از دانشجویان از جمله انتقادات و شکایت‌ها- افزایش مکاتبات به دلیل حاکمیت بوروکراسی- غیرمنطقی و طولانی بودن سیر مراحل و فرآیندهای انجام کار و فقدان زمان‌بندی انجام امور دانشجویان- پیچیدگی در انجام امور اداری- استفاده از رویه‌ها و روش‌های منسوخ و سنتی انجام کار و عدم گرایش به تحول و نوسازی در فناوری و شیوه‌های انجام کار
دانش پداگوژیکی	دانش محتوایی	کمبود تعداد واحدهای تربیتی، عدم رعایت سرفصل‌های مرتبط توسط اساتید، به روز نبودن دانش و سرفصل‌های تدریس شده، عدم ارتباط دانش تربیتی تدریس شده با بستر واقعی کلاس
برنامه درسی و سرفصل‌ها	وضعیت صلاحیت‌های معلمی	کمبود تعداد واحدهای درسی که مستقیماً با رشته‌های تحصیلی مرتبط باشد (مثلاً کارشناسی ریاضی، علوم، ادبیات و ...)، عدم ارتباط دروس محتوایی با روش‌های تدریس آن درس خاص (مثلاً شیوه‌های تدریس علوم، ریاضی، الهیات و ...)، ضعف دانش محتوایی اغلب دانشجویان، کمبود تعداد واحدهای کارورزی؛ نبود نظارت و لذا عدم اجرای صحیح واحدهای عملی مرتبط با صلاحیت معلمی؛ نبود سازوکار ارتباطی مراکز تربیت معلم و مدارس؛ عدم ارزیابی صحیح صلاحیت‌های مهارتی در معلمان؛ پایین بودن سطح مهارت‌های دانشجو-معلمان در بدو ورود به کار در مدارس
دانش پداگوژیکی - تکنولوژیکی	دانش پداگوژیکی - تکنولوژیکی	عدم توسعه دانش تکنولوژیکی دانشجویان در راستای تغییر در برنامه‌های درسی در دنیا؛ عدم توسعه دانش تکنولوژیکی در معلمان؛ عدم امکان و فرصت مناسب جهت توسعه دانش تکنولوژیکی در برنامه‌های درسی تربیت معلم؛ مهسان نبودن دانش تکنولوژیکی معلمان با این مهارت‌ها در نسل‌های دانش‌آموزان کنونی و آتی
سازو کارهای ورودی، فرایندی و خروجی	استانداردها و ضابطه‌های ورود	نبود ملاحظه‌های خاص برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی برای ورود به دوره تربیت معلم؛ عدم توجه به ویژگی‌های شخصیتی در کنار دانش نظری (سنجش شده بر اساس آزمون کنکور)، پایین بودن سطح ملاک‌های دانشی جهت پذیرش در دوره‌های تربیت معلم
سازو کارهای ورودی، فرایندی و خروجی	ضوابط نظارتی در فرایند آموزش	نبود سازو کار نظارتی در فرایند تحصیل (به غیر از امتحان و ارزیابی دروس)؛ نبود سازو کارهای سنجش تکوینی و دوره‌ای (مثلاً بعد هر ترم یا هر سال تحصیلی)؛ نبود آزمون‌های تکوینی (مثلاً بعد از دو سال) برای اطمینان از رشد حرفه‌ای و توانایی دانشجو-معلمان در فرایند تحصیل
سازو کارهای ورودی، فرایندی و خروجی	ضوابط و قوانین خروج از دوره	نبود آزمون‌های جامع (Comprehensive Test) در پایان دوره؛ نبود دوره‌های آزمایشی معلمی (یک تا سه سال به نسبت افراد) در انتهای دوره؛ عدم انجام ارزیابی‌های جامع (علمی، شخصیتی، روانشناختی و ...) قبل از ورود به مدارس

## یافته‌های بخش کمی

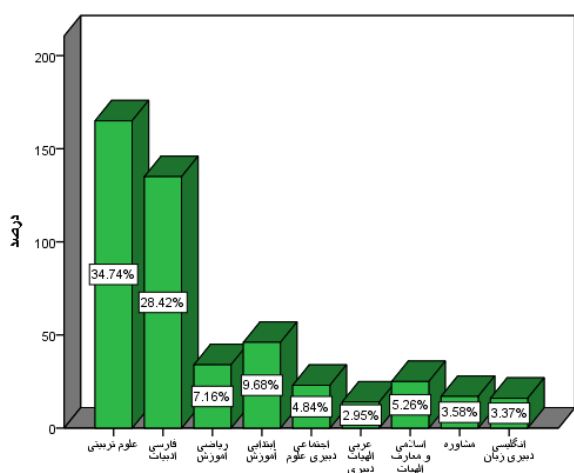
## الف) یافته‌های جمعیت شناختی

آمار توصیفی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی در جدول ۲ ارائه شده است.

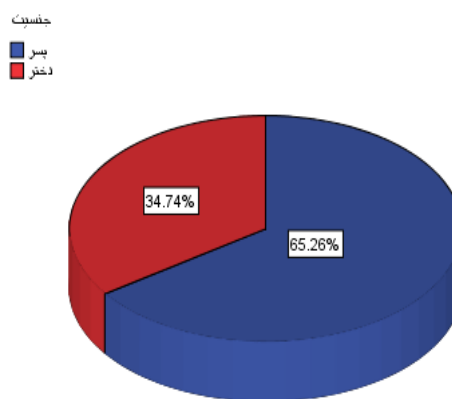
جدول ۲- ویژگی‌های جمعیت‌شناسی دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان به تفکیک جنسیت و رشته تحصیلی

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی نسبی
جنسیت	پسر	۶۵/۳
	دختر	۳۴/۷
	مجموع	۱۰۰/۰
رشته تحصیلی	علوم تربیتی	۳۴/۷
	ادبیات فارسی	۲۸/۴
	آموزش ریاضی	۷/۲
	آموزش ابتدایی	۹/۷
	دبیری علوم اجتماعی	۴/۸
	دبیری ادبیات عرب	۲/۹
	الهیات و معارف اسلامی	۵/۳
	مشاوره	۳/۶
	دبیری زبان انگلیسی	۳/۴
	مجموع	۴۷۵
		۱۰۰/۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که اکثریت پاسخ‌گویان به سؤالات پرسش‌نامه پسران بوده (۶۵/۳ درصد) و ۳۴/۷ درصد را دختران تشکیل دادند. همچنین بیشتر پاسخ‌گویان در دو رشته علوم تربیتی (۳۴/۷) و ادبیات فارسی (۲۸/۴) بودند.



نمودار ۲- توزیع فراوانی دانشجویان بر حسب رشته تحصیلی



نمودار ۱- توزیع فراوانی دانشجویان بر حسب جنسیت

جدول ۳- آماره‌های توصیفی ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
وضعیت آموزشی	۴۷۵	۲۵/۰۸	۳/۹۲۴
کارکرد پژوهشی	۴۷۵	۳۳/۲۰	۵/۳۴۳
ظرفیت‌های نیروی انسانی	۴۷۵	۱۹/۸۲	۳/۱۷۱
فضا و تجهیزات	۴۷۵	۲۵/۲۰	۳/۱۸۵
حوزه اداری و مالی	۴۷۵	۱۹/۸۸	۲/۹۱۶
برنامه درسی و سرفصل‌ها	۴۷۵	۴۱/۷۷	۴/۴۹۱
سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	۴۷۵	۳۱/۵۱	۳/۴۹۶

جدول ۳، میانگین و انحراف معیار ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان را نشان می‌دهد. براین اساس برنامه درسی و سرفصل‌ها با میانگین ۴۱/۷۷ و انحراف معیار ۴/۴۹۱ دارای بیش‌ترین میانگین، و ظرفیت‌های نیروی انسانی با میانگین ۱۹/۸۲ و انحراف معیار ۳/۱۷۱ کم‌ترین میانگین در بین ابعاد آسیب‌زا است.

ب) آزمون نرمال بودن داده‌ها

در ادامه پژوهش، جهت مشخص نمودن از آزمون‌های پارامتریک یا ناپارامتریک، ابتدا آزمون نرمال بودن داده‌ها انجام شد. براین اساس از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف انجام گردید که نتایج در جدول ۴ نشان داده شد.

جدول ۴- آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت نرمال بودن داده‌های پژوهش

ابعاد	سطح معنی‌داری	مقدار خطا	تأیید فرضیه	نتیجه‌گیری
وضعیت آموزشی	۰/۱۴	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است
کارکرد پژوهشی	۰/۱۶۷	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است
ظرفیت‌های نیروی انسانی	۰/۳۲	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است
فضا و تجهیزات	۰/۱۶۸	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است
حوزه اداری و مالی	۰/۲۷۲	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است
برنامه درسی و سرفصل‌ها	۰/۴۸۴	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است
سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	۰/۲۵۴	۰/۰۵	H <sub>0</sub>	نرمال است

با توجه به نتایج جدول بالا، چون مقدار سطح معنی‌داری ابعاد بزرگتر از مقدار خطا ۰/۰۵ است، پس فرض صفر را نتیجه می‌گیریم، یعنی ابعاد آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان دارای توزیع نرمال است. بنابراین جهت بررسی فرضیات پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده است.

### ج) بررسی سؤالات پژوهش

۱. ترتیب اولویتی ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان چگونه است؟

جدول ۵- اولویت‌بندی بعد وضعیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	عدم تقویت ایده‌های نو و خلاق مرتبط با تدریس	۴/۰۳	۴/۶۸	۴۷۵	۱۵۹/۰۰۰	۰/۰۰۱
۲	استفاده نکردن از روش‌های تدریس فعال	۳/۸۶	۴/۴۳			
۳	نبود تکنولوژی‌های جدید و باکیفیت در فضاها آموزشی	۳/۶۵	۴/۰۶			
۴	عدم توجه به ارائه مطالب بدون مرتبط نمودن آن با شرایط واقعی	۳/۵۷	۳/۹۹			
۵	عدم توانایی استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی مربوط به درس و اینترنت در تدریس	۳/۵۱	۳/۸۸			
۶	عدم استفاده از متون صوتی و تصویری	۳/۳۶	۳/۷۱			
۷	پایین بودن سطح دانش نظری (تئوریک) اساتید و تجربه عملی آنان در کلاس درس مدارس	۳/۱۰	۳/۲۴			

برای رتبه‌بندی وضعیت آموزشی دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هرکدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که عدم تقویت ایده‌های نو و خلاق مرتبط با تدریس با میانگین (۴/۰۳) و رتبه (۴/۶۸) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات بعد آموزشی داشته است؛ و پایین بودن سطح دانش نظری (تئوریک) اساتید و تجربه عملی آنان در کلاس درس مدارس با داشتن میانگین (۳/۱۰) و رتبه (۳/۲۴) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ می‌باشد، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌های آموزشی است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۶- اولویت‌بندی بعد کارکرد پژوهشی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	فقدان برنامه‌ها و سیاست‌های پژوهشی روشن در مقوله‌های ارزیابی عملکرد اساتید	۴/۰۸	۵/۷۴			
۲	فضا و فرهنگ سازمانی آموزش محور	۳/۹۴	۵/۵۴			

۰/۰۰۱	۱۸۵/۸۵۱	۴۷۵	۵/۳۶	۳/۹۱	نبود ساختار سازمانی مروج پژوهش	۳
			۵/۲۲	۳/۷۹	عدم عضویت یا آبنومان سایت‌های علمی معتبر و پایگاه‌های داده و اطلاعات داخلی و خارجی توسط دانشگاه	۴
			۵/۱۷	۳/۷۷	بی‌توجهی به پژوهش و فعالیت‌های پژوهشی	۵
			۴/۸۰	۳/۶۲	نبود آیین‌نامه‌های روشن جهت اجبار و حمایت از پژوهش توسط استاد و دانشجو	۶
			۴/۵۴	۴۱۳	عدم برگزاری همایش‌های ملی بین‌المللی و حتی منطقه‌ای در دانشگاه	۷
			۴/۵۴	۳/۴۱	سرانه پایین مشارکت اساتید در انتشار مجلات علمی معتبر	۸
			۴/۱۷	۳/۲۱	نبود حمایت‌های مادی و معنوی و علمی جهت انجام پژوهش‌های فردی توسط دانشجویان	۹

برای رتبه‌بندی کارکرد پژوهشی دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هرکدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت کارکردهای پژوهشی دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که فقدان برنامه‌ها و سیاست‌های پژوهشی روشن در مقوله‌های ارزیابی عملکرد اساتید با میانگین (۴/۰۸) و رتبه (۵/۷۴) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات بعد کارکرد پژوهشی داشته است، و نبود حمایت‌های مادی و معنوی و علمی جهت انجام پژوهش‌های فردی توسط دانشجویان با داشتن میانگین (۳/۲۱) و رتبه (۴/۱۷) کم‌ترین اهمیت را در بین کارکردهای پژوهشی دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌های کارکردهای پژوهشی است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۷- اولویت‌بندی بعد ظرفیت‌های نیروی انسانی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو-معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	عدم شناسایی نیازهای آموزشی در حوزه‌های تخصصی مختلف که دانشجو در آن فارغ التحصیل	۴/۱۸	۳/۲۸	۴۷۵	۶۳/۸۹۵	۰/۰۰۱
۲	تکیه بر نیروهای حق‌التدریسی و عدم جذب فارغ التحصیلان بی‌شمار حوزه‌های علوم تربیتی در کشور	۴/۰۱	۳/۱۲			
۳	متناسب نبودن جذب نیروی انسانی متناسب با نیازهای کمی و کیفی	۳/۹۹	۲/۹۹			
۴	بی‌توجهی مسئولان درخصوص صدور احکام و پرداخت به موقع شهریه‌های دانشجویی	۳/۹۵	۲/۹۸			
۵	وجود تبعیض‌ها و تفاوت‌های فاحش در بین کارکنان	۳/۶۹	۲/۶۲			

برای رتبه‌بندی بعد ظرفیت‌های نیروی انسانی دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف

از این آزمون رتبه‌بندی هرکدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های بعد ظرفیت‌های نیروی انسانی دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که عدم شناسایی نیازهای آموزشی در حوزه‌های تخصصی مختلف که دانشجو در آن فارغ التحصیل با میانگین (۴/۱۸) و رتبه (۳/۲۸) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات بعد ظرفیت‌های نیروی انسانی داشته است، و وجود تبعیض‌ها و تفاوت‌های فاحش در بین کارکنان با داشتن میانگین (۳/۶۹) و رتبه (۲/۶۲) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌های بعد ظرفیت‌های نیروی انسانی دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون ضریب  $p$  در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌های بعد ظرفیت‌های نیروی انسانی است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۸- اولویت‌بندی بعد فضا و تجهیزات دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو-معلم براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجدور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	کمبود تجهیزات تکنولوژی و زیرساخت‌های ارتباطی و فناوری اطلاعات	۴/۴۱	۳/۹۰	۴۷۵	۴۲/۳۵۵	۰/۰۰۱
۲	نبود فضاهایی چون باستان کتاب، مجتمع‌های آموزشی مستقل مرتبط با تربیت معلم	۴/۲۵	۳/۵۴			
۳	فقدان کتابخانه‌های جامع (از جمله کتابخانه‌های دیجیتالی)	۴/۲۰	۳/۴۴			
۴	عدم به روزرسانی دارایی‌های فناوری شامل سخت افزارها و نرم افزارهای رایانه‌ای	۴/۱۸	۳/۴۲			
۵	فقدان فضای کافی برای مطالعه در کتابخانه و خوابگاه	۴/۰۹	۳/۳۷			
۶	محدودیت در دسترسی به فضای سایت کامپیوتری مناسب	۴/۰۷	۳/۳۴			

برای رتبه‌بندی وضعیت فضا و تجهیزات دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هرکدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های فضا و تجهیزات دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که کمبود تجهیزات تکنولوژی و زیرساخت‌های ارتباطی و فناوری اطلاعات با میانگین (۴/۴۱) و رتبه (۳/۹۰) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات بعد فضا و تجهیزات داشته است. محدودیت در دسترسی به فضای سایت کامپیوتری مناسب با داشتن میانگین (۴/۰۷) و رتبه (۳/۳۴) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌های فضا و تجهیزات دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر

یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌های فضا و تجهیزات است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۹- اولویت‌بندی بعد حوزه اداری و مالی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	عدم مدیریت مناسب بر منابع مالی	۴/۳۶	۳/۴۷	۴۷۵	۶۳/۸۹۵	۰/۰۰۱
۲	کمبود اعتبارات	۴/۱۵	۳/۲۴			
۳	استفاده از رویه‌ها و روش‌های منسوخ و سستی انجام کار و عدم گرایش به تحول و نوسازی در فناوری و شیوه‌های انجام کار	۳/۸۹	۲/۸۲			
۴	افزایش مکاتبات به دلیل حاکمیت بوروکراسی	۳/۷۵	۲/۷۷			
۵	غیرمنطقی و طولانی بودن سیر مراحل و فرآیندهای انجام کار	۳/۷۳	۲/۷۰			

برای رتبه‌بندی حوزه اداری و مالی دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هرکدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های حوزه اداری و مالی دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که عدم مدیریت مناسب بر منابع مالی با میانگین (۴/۳۶) و رتبه (۳/۴۷) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات حوزه اداری و مالی داشته است، و غیرمنطقی و طولانی بودن سیر مراحل و فرآیندهای انجام کار با داشتن میانگین (۳/۷۳) و رتبه (۲/۷۰) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌های حوزه اداری و مالی دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌های حوزه اداری و مالی است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۰- اولویت‌بندی بعد برنامه درسی و سرفصل‌ها دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	کمبود تعداد واحدهای کارورزی	۴/۲۰	۷/۰۵	۶/۴۴		
۲	کمبود تعداد واحدهای درسی که مستقیماً با رشته‌های تحصیلی مرتبط است (مثلاً کارشناسی ریاضی، علوم، ادبیات و...)	۴/۰۴	۶/۶۵			
۳	عدم ارتباط دروس محتوایی با روش‌های تدریس آن درس خاص (مثلاً شیوه‌های تدریس علوم، ریاضی، الهیات و...)	۴/۰۱	۶/۴۴			



۰/۰۰۱	۲۱۷/۲۰۵	۴۷۵	۶/۲۷	۳/۹۲	عدم توسعه دانش تکنولوژیکی در معلمان	۴
			۶/۱۷	۳/۹۲	عدم توسعه دانش تکنولوژیکی دانشجویان در راستای تغییر در برنامه‌های درسی دنیا	۵
			۶/۰۸	۳/۹۰	به روز نبودن دانش و سرفصل‌های تدریس شده	۶
			۶/۰۶	۳/۸۶	نبود نظارت و لذا عدم اجرای صحیح واحدهای عملی مرتبط با صلاحیت معلمی	۷
			۵/۷۱	۳/۷۵	نبود سازوکار ارتباطی مراکز تربیت معلم و مدارس	۸
			۵/۶۲	۳/۵۴	عدم ارتباط دانش تربیتی تدریس شده با بستر واقعی کلاس	۹
			۵/۱۶	۳/۳۵	همسان نبودن دانش تکنولوژیکی معلمان با مهارت‌های فناوری اطلاعات در نسل‌های دانش‌آموزان کنونی و آتی	۱۰
			۴/۷۵	۳/۲۵	عدم امکان و فرصت مناسب جهت توسعه دانش تکنولوژیکی در برنامه‌های درسی تربیت معلم	۱۱

برای رتبه‌بندی بعد برنامه درسی و سرفصل‌ها دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هر کدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های بعد برنامه درسی و سرفصل‌ها دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۱۰ نشان می‌دهد که کمبود تعداد واحدهای کارورزی با میانگین (۴/۲۰) و رتبه (۷/۰۵) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات حوزه اداری و مالی داشته است، و عدم امکان و فرصت مناسب جهت توسعه دانش تکنولوژیکی در برنامه‌های درسی تربیت معلم با داشتن میانگین (۳/۲۵) و رتبه (۴/۷۵) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌های بعد برنامه درسی و سرفصل‌ها دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌های آسیب‌های بعد برنامه درسی و سرفصل‌ها است، رد می‌شود زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۱- اولویت‌بندی بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی دانشگاه فرهنگیان  
از نظر دانشجویان- معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجدور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	نبود ملاحظات خاص برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی برای ورود به دوره تربیت معلم	۴/۳۶	۵/۳۱	۴۷۵	۱۸۸۷۸۲	۰/۰۰۱
۲	نبود سازوکارهای سنجش دوره‌ای به منظور شناسایی نقاط ضعف و قوت افراد (مثلاً بعد از ترم یا هر سال تحصیلی)	۴/۲۸	۵/۱۴			
۳	عدم توجه به ویژگی‌های شخصیتی در کنار دانش نظری (سنجش شده براساس آزمون کنکور)	۴/۰۴	۴/۶۲			
۴	فقدان ارزیابی‌های جامع (شخصیتی، روان‌شناختی، مهارتی و...) قبل از ورود به مدارس	۳/۹۷	۴/۴۶			
۵	نبود دوره‌های آزمایشی معلمی (یک تا سه سال به نسبت افراد) در انتهای دوره	۳/۸۶	۴/۴۲			

			۴/۰۸	۳/۶۷	نبود سازوکار نظارتی در فرایند تحصیل (به غیر از امتحان و ارزیابی دروس)	۶
			۳/۶۷	۳/۸۶	نبود آزمون‌های جامع علمی (Comprehensive Test) در پایان دوره	۷
			۳/۸۳	۳/۴۵	پایین بودن سطح ملاک‌های دانشی جهت پذیرش در دوره‌های تربیت معلم	۸

برای رتبه‌بندی بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون رتبه‌بندی هرکدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۱۱ نشان می‌دهد که نبود ملاحظات خاص برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی برای ورود به دوره تربیت‌معلم با میانگین (۴/۳۶) و رتبه (۵/۳۱) بیش‌ترین اهمیت را در میان سؤالات بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی داشته است؛ و پایین بودن سطح ملاک‌های دانشی جهت پذیرش در دوره‌های تربیت‌معلم با داشتن میانگین (۳/۴۵) و رتبه (۳/۷۳) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌های بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌های بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه سؤالات با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

جدول ۱۲- اولویت‌بندی آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان براساس آزمون فریدمن

ردیف	متغیر	میانگین	رتبه	تعداد	مجذور کای دو	سطح معنی‌داری
۱	برنامه درسی و سرفصل‌ها	۴۱/۷۷	۶/۸۵	۴۷۵	۲۳۴۷/۱۲۳	۰/۰۰۱
۲	کارکرد پژوهشی	۳۳/۲۰	۵/۵۵			
۳	سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	۳۱/۵۱	۵/۲۲			
۴	فضا و تجهیزات	۲۵/۲۰	۳/۵۱			
۵	وضعیت آموزشی	۲۵/۰۸	۳/۳۹			
۶	حوزه اداری و مالی	۱۹/۸۸	۱/۷۷			
۷	ظرفیت‌های نیروی انسانی	۱۹/۸۲	۱/۷۱			

برای رتبه‌بندی اولویت آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از آزمون فریدمن استفاده شده است. فرض صفر در این آزمون مبتنی بر یکسان بودن میانگین رتبه‌ها در بین سؤالات است. هدف از این آزمون

رتبه‌بندی هر کدام از سؤالات و مشخص شدن میزان اهمیت آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان است. نتایج جدول ۱۲ نشان می‌دهد که برنامه درسی و سرفصل‌ها با میانگین (۴۱/۷۷) و رتبه (۶/۸۵) بیش‌ترین اهمیت را در میان ابعاد آسیب‌ها داشته است، و ظرفیت‌های نیروی انسانی با داشتن میانگین (۱۹/۸۲) و رتبه (۱/۷۱) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌ها دانشگاه فرهنگیان داشته است. چون پی در این آزمون کمتر از ۰/۵ است، بنابراین فرض صفر که مبتنی بر یکسان بودن میانگین و رتبه‌ای آسیب‌ها است رد می‌شود، زیرا بین میانگین و رتبه ابعاد با یکدیگر تفاوت وجود دارد.

۲. آیا از نظر دانشجویان با رشته‌های تحصیلی مختلف، اولویت ابعاد آسیب‌پذیر دانشگاه فرهنگیان

یکسان است؟

برای یکسان بودن اولویت ابعاد آسیب‌پذیر دانشگاه فرهنگیان در رشته‌های تحصیلی مختلف از

دیدگاه دانشجویان، از آزمون فریدمن استفاده شده است.

جدول ۱۳- اولویت‌بندی آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان برحسب

رشته‌های ادبیات فارسی و الهیات و معارف اسلامی براساس آزمون فریدمن

الهیات و معارف اسلامی		ادبیات فارسی		رشته	آسیب
رتبه	میانگین	رتبه	میانگین		
۶/۷۰	۴۱/۶۳	۶/۸۶	۴۱/۸۵	برنامه درسی و سرفصل‌ها	
۵/۶۶	۳۳/۴۸	۵/۵۴	۳۳/۰۷	کارکرد پژوهشی	
۵/۳۲	۳۱/۷۲	۵/۱۹	۳۱/۱۵	سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	
۳/۵۸	۲۵/۹۶	۳/۵۷	۲۵/۰۹	فضا و تجهیزات	
۳/۰۲	۲۴/۷۶	۳/۲۹	۲۴/۶۵	وضعیت آموزشی	
۲/۱۰	۲۱/۴۸	۱/۷۸	۱۹/۸۱	حوزه اداری و مالی	
۱/۶۲	۲۰/۶۰	۱/۷۶	۲۰/۰۴	ظرفیت‌های نیروی انسانی	

نتایج جدول ۱۳ نشان می‌دهد که برنامه درسی و سرفصل‌ها برای رشته ادبیات فارسی با میانگین

(۴۱/۸۵) و رتبه (۶/۸۶) و برای رشته الهیات و معارف اسلامی با میانگین (۴۱/۶۳) و رتبه (۶/۷۰)

بیش‌ترین اهمیت را در میان ابعاد آسیب‌ها داشته است، و ظرفیت‌های نیروی انسانی برای رشته

ادبیات فارسی با داشتن میانگین (۲۰/۰۴) و رتبه (۱/۷۱) و برای رشته الهیات و معارف اسلامی با

داشتن میانگین (۲۰/۶۰) و رتبه (۱/۶۲) کم‌ترین اهمیت را در بین آسیب‌ها دانشگاه فرهنگیان داشته

است.

جدول ۱۴- اولویت‌بندی آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان برحسب رشته‌های علوم تربیتی، آموزش ابتدایی و دبیری زبان انگلیسی براساس آزمون فریدمن

دبیری زبان انگلیسی		آموزش ابتدایی		علوم تربیتی		رشته	آسیب
رتبه	میانگین	رتبه	میانگین	رتبه	میانگین		
۶/۸۱	۴۱/۶۳	۶/۷۷	۴۱/۶۱	۶/۸۷	۴۱/۴۶	برنامه درسی و سرفصل‌ها	
۵/۸۱	۳۴/۷۵	۵/۶۱	۳۳/۱۳	۵/۴۹	۳۳/۰۷	کارکرد پژوهشی	
۵/۰۳	۳۲/۶۳	۵/۲۷	۳۱/۵۲	۵/۱۸	۳۱/۵۸	سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	
۳/۵۰	۲۵/۸۱	۳/۶۴	۲۵/۷۶	۳/۵۶	۲۵/۵۰	وضعیت آموزشی	
۳/۴۴	۲۵/۴۴	۳/۳۴	۲۴/۷۴	۳/۴۷	۲۵/۰۴	فضا و تجهیزات	
۱/۷۲	۱۹/۸۸	۱/۸۰	۲۰/۱۳	۱/۷۶	۱۹/۶۴	حوزه اداری و مالی	
۱/۶۹	۲۰/۳۸	۱/۵۷	۱۹/۶۵	۱/۶۶	۱۹/۴۴	ظرفیت‌های نیروی انسانی	

نتایج جدول ۱۴ نشان می‌دهد که برنامه درسی و سرفصل‌ها برای رشته علوم تربیتی با میانگین (۴۱/۴۶) و رتبه (۶/۸۷)، برای رشته آموزش ابتدایی با میانگین (۴۱/۶۱) و رتبه (۶/۷۷) و برای رشته دبیری زبان انگلیسی با میانگین (۴۱/۶۳) و رتبه (۶/۸۱) بیش‌ترین اهمیت را در میان ابعاد آسیب‌ها داشته است؛ و ظرفیت‌های نیروی انسانی برای رشته علوم تربیتی با میانگین (۱۹/۴۴) و رتبه (۱/۶۶)، برای رشته آموزش ابتدایی با میانگین (۱۹/۶۵) و رتبه (۱/۵۷) و برای رشته دبیری زبان انگلیسی با میانگین (۲۰/۳۸) و رتبه (۱/۶۹) کم‌ترین اهمیت را در ابعاد آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان داشته است.

جدول ۱۵- اولویت‌بندی آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان برحسب رشته دبیری ادبیات عرب براساس آزمون فریدمن

دبیری ادبیات عرب		رشته	آسیب
رتبه	میانگین		
۶/۸۶	۴۳/۰۷	برنامه درسی و سرفصل‌ها	
۵/۷۹	۳۴/۸۶	کارکرد پژوهشی	
۵/۱۱	۳۲/۲۹	سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	
۳/۴۳	۲۵/۷۹	وضعیت آموزشی	
۳/۳۹	۲۵/۲۱	فضا و تجهیزات	
۱/۸۶	۲۰	ظرفیت‌های نیروی انسانی	
۱/۵۷	۱۹/۷۹	حوزه اداری و مالی	

نتایج جدول ۱۵ نشان می‌دهد که برنامه درسی و سرفصل‌ها برای رشته دبیری ادبیات عرب با میانگین (۴۳/۰۷) و رتبه (۶/۸۶) بیش‌ترین اهمیت را در میان ابعاد آسیب‌ها داشته است، و حوزه اداری و مالی با میانگین (۱۹/۷۹) و رتبه (۱/۵۷) کم‌ترین اهمیت را در ابعاد آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان داشته است.

جدول ۱۶- اولویت‌بندی آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از نظر دانشجو- معلمان

برحسب رشته‌های مشاوره، دبیری علوم اجتماعی و آموزش ریاضی براساس آزمون فریدمن

رشته	مشاوره		دبیری علوم اجتماعی		آموزش ریاضی	
	رتبه	میانگین	رتبه	میانگین	رتبه	میانگین
برنامه درسی و سرفصل‌ها	۶/۶۸	۴۳	۶/۹۶	۴۱/۶۱	۶/۹۰	۴۲/۱۵
کارکرد پژوهشی	۵/۹۱	۳۶/۸۲	۵/۴۶	۳۲/۳۹	۵/۵۱	۳۲/۷۹
سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی	۴/۹۷	۳۱	۵/۳۵	۳۱/۴۸	۵/۳۸	۳۲
فضا و تجهیزات	۳/۹۴	۲۶/۵۳	۳/۳۹	۲۴/۶۱	۳/۷۵	۲۶/۲۹
وضعیت آموزشی	۳/۰۳	۲۴/۱۸	۳/۳۵	۲۴/۲۶	۲/۹۰	۲۴
ظرفیت‌های نیروی انسانی	۱/۸۲	۲۱/۱۸	۱/۸۳	۲۰/۰۹	۱/۹۰	۱۹/۶۵
حوزه اداری و مالی	۱/۶۵	۲۰/۷۱	۱/۶۷	۱۹/۴۳	۱/۶۶	۱۹/۱۵

نتایج جدول ۱۶ نشان می‌دهد که برنامه درسی و سرفصل‌ها برای رشته مشاوره با میانگین (۴۳) و رتبه (۶/۶۸)، برای رشته دبیری علوم اجتماعی با میانگین (۴۱/۶۱) و رتبه (۶/۹۶) و برای رشته آموزش ریاضی با میانگین (۴۲/۱۵) و رتبه (۶/۹۰) بیش‌ترین اهمیت را در میان ابعاد آسیب‌ها داشته است، و حوزه اداری و مالی برای رشته مشاوره با میانگین (۲۰/۷۱) و رتبه (۱/۶۵)، برای رشته دبیری علوم اجتماعی با میانگین (۱۹/۴۳) و رتبه (۱/۶۷) و برای رشته آموزش ریاضی با میانگین (۱۹/۱۵) و رتبه (۱/۶۶) کم‌ترین اهمیت را در ابعاد آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان داشته است.

۳. آیا بین جنسیت دانشجو-معلمان با نگاه دانشجویان به وضعیت آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان

تفاوتی وجود دارد؟

جدول ۱۷- آزمون t برای تفاوت آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان پسر و دختر

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
آسیب	پسر	۳۱۰	۱۹۶/۷۱۹۴	۱۲/۲۵۷۵۶	۰/۶۵۵	۴۷۳	۰/۵۱۳
	دختر	۵۹	۵۷/۵۵۹۳	۶/۵۳۱۸۱			

با توجه به نتایج بدست آمده در جدول ۱۷،  $t$  مشاهده شده برای متغیر آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلمان برابر با  $۰/۶۵۵$  بوده و چون سطح معنی‌داری حاصل شده  $p = ۰/۵۱۳$  بزرگ‌تر از  $۰/۰۵$  است، بنابراین فرض صفر تأیید می‌گردد یعنی بین وضعیت ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان از نگاه دانشجو-معلمان پسر و دختر تفاوتی وجود ندارد. در این خصوص می‌توان به این مورد اشاره کرد که چون تعداد رشته‌های دختران تنها ۲ مورد (علوم تربیتی و ادبیات فارسی) و رشته‌های پسران ۹ مورد بوده، در نتیجه تفاوتی از دیدگاه دانشجویان پسر و دختر در خصوص وضعیت آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان وجود نداشت.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف آسیب‌شناسی (واکاوی) وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود. روش پژوهش آمیخته از نوع اکتشافی بود. براساس نتایج حاصل شده در بخش کیفی، وضعیت آسیب‌پذیری دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو-معلمان، در هفت طبقه توصیفی گنجانده شده که عبارتند از:

- ۱- وضعیت آموزشی با دو کدمحوری مهارت‌های تدریس و آشنایی با تکنولوژی آموزشی
- ۲- کارکرد پژوهشی با چهار کدمحوری انگیزه‌های پژوهشی، سازوکار حمایتی، سرانه پژوهشی اساتید و ساختار و فرهنگ سازمانی
- ۳- پتانسیل‌های نیروی انسانی با سه کدمحوری نیروی اجرایی، نیروی آموزشی و دانشجویان
- ۴- حوزه فضا و تجهیزات با دو کدمحوری امکانات و کمبود فضای کافی
- ۵- حوزه مالی و اداری با دو کدمحوری کمبود منابع مالی و بروکراسی اداری
- ۶- برنامه درسی و سرفصل‌ها با چهار کدمحوری دانش‌پداگوژیکی، دانش محتوایی، وضعیت صلاحیت‌های معلمی و دانش‌پداگوژیکی - تکنولوژیکی
- ۷- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی شامل سه کد محوری استانداردها و ضابطه‌های ورود، ضوابط نظارتی در فرایند آموزش و ضوابط و قوانین خروج از دوره. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های رحیمی‌مند و عباس‌پور (۱۳۹۴)، بیدختی و همکاران (۱۳۹۳)، ملایی‌نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) و ریو و همکاران (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت که سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، ایران آینده را در جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه آسیای جنوب غربی تصویر کرده است. مطالعه فرآیند توسعه در جهان، حکایت از این واقعیت دارد که نظام‌های آموزش عالی، همواره عامل بنیادی تکامل و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع بوده‌اند. بنابراین، کشورهایی که خواهان توسعه همه‌جانبه، متوازن و پایدار هستند،

لازم است نظام آموزش عالی خود را به طور متوازن و پایدار توسعه دهند. شرط لازم برای این نوع توسعه نیز بررسی و شناخت دقیق وضعیت گذشته و موجود و عوامل و نبرهای درونی و بیرونی تأثیرگذار در فرآیند توسعه دانشگاه است. شناخت سیستم دانشگاه و نوع نگاه به این مفهوم، نحوه توسعه آن را نمایان خواهد ساخت، و این بدون توجه به پویایی و تعارض‌هایی که در سازمان دانشگاه باید داشته باشد ممکن نخواهد بود. با دقت در مورد کارکردهای دانشگاه است که ما پی می‌بریم که هر پدیده‌ای که با اسم دانشگاه خوانده می‌شود سودمند نیست بلکه سودمندی آن به اجزای ریزتری بستگی دارد که بوسیله کارکردهای سازمانی، طراحی و هدایت و به وسیله آن به گردش در می‌آید. از نظر تایشلر (۲۰۰۴) در حال حاضر دیدگاه‌ها بر این اصل استوار است که دانشگاه‌ها در مفهوم نهادها و مؤسسات بیش‌تر در راستای ترویج و تقویت تفکر تحلیلی، منطقی، سیستماتیک و جامع و انتقادی از طریق آموزش و پژوهش فعالیت دارند.

نتایج بخش کیفی حاکی از عملکرد ضعیف در حیطه آموزشی، پژوهشی، ضعف در پتانسیل‌های نیروی انسانی، کمبود حوزه فضا و تجهیزات، کمبود اعتبارات و ضعف در برنامه درسی و سرفصل‌ها و همچنین عدم نظارت بر سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی دانشگاه فرهنگیان بود. بنابراین نتایج باید با برنامه راهبردی مسئولان دانشگاه به فکر جبران ضعف‌ها و کمبودها در این حوزه‌ها پردازند، تا این نهاد آموزشی و تربیتی متولی نسل معلم بتواند در راه اعتلای نظام آموزش و پرورش کشور و در جهت اجرایی نمودن سیاست‌های علمی و آموزشی بهتر و کارآمدتر عمل نماید. در تأیید نتایج بالا باید اضافه کرد یافته‌های مصاحبه با دانشجویان نشان داد که اکثر قریب به اتفاق ایشان از نامساعد بودن وضعیت دانشگاه می‌گویند، و اینکه دولت جدید از نظر مالی و ساختار و زیرساخت‌ها مشکل دارد. دانشگاه فرهنگیان از کمبود هیئت علمی رنج می‌برد چنان‌که در حال حاضر در بین اعضا هیئت علمی تنها دو نفر دارای مدرک دکتری هستند. این دانشگاه دارای امتیازاتی است برای دانشجویان از جمله «دانشجو معلمان دارای امتیاز بالا، حقوق و تضمین بودن شغل، امکانات شبانه‌روزی، معافیت سربازی و اینکه چهار سال آموزش جزو سابقه و سنوات ایشان محسوب می‌گردد»؛ دانشجویی اذعان می‌نماید: «دانشگاه فرهنگیان یعنی دانشگاه مشکلات، دانشگاه کاستی‌ها، دانشگاه... شش ترم است که در این مکان مشغول درس خواندن هستم تا ترم دوم امید به بهبود اوضاع را داشتم اما بعد از این مدت ناامید از بهبود و حتی بدترم شد». دانشجویی دیگر: «دانشگاه فرهنگیان در ایران مشکلات فراوانی دارد. امری طبیعی است چون برای آن ارزش قائل نیستند، و حرف‌ها شعار است از شورای دانشجویی گرفته تا رئیس و سرپرست آن». بنابراین دانشگاه فرهنگیان

نیازمند بازنگری در اهداف برنامه درسی، ساختار و کارکردهاست و به بازبینی لازم در راه اصلاح کمبودها کوشید و به استفاده مناسب از ظرفیت‌ها و نیروی انسانی در اعتلای هر چه بیشتر این نهاد آموزشی و تربیتی کوشید. اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های مصوب نیازمند عزم جدی دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان است تا با برنامه راهبردی و بررسی وضعیت موجود، به رفع ضعف‌ها پرداخته، و از ظرفیت‌ها و منابع و فرصت‌ها پیش رو در جهت اعتلای و رشد هرچه بیشتر این نهاد دست‌بکار شوند.

باید اذعان نمود که از عوامل اثرگذار بر افت و کاهش کارکرد علمی و آموزشی دانشگاه فرهنگیان، فقدان اساتید تمام وقت و بکارگیری اساتید مدعو جهت تدریس با حقوق و مزایای پایین است. روایت نگاری تجربه اساتید و دانشجویان گویای آن است که علی‌رغم مدرسان متخصص و شایسته علمی در دانشگاه که بصورت تمام وقت و پاره وقت مشغول به تدریس‌اند، اما به دلایل شغلی و مالی و انگیزشی و کمبود امکانات کافی در امر آموزش دلسرد و کارایی لازم را ندارند، و در نتیجه تحصیل علم را با مشکل مواجه می‌سازد. بنابراین لازم است تا متولیان امر در جهت رفع این مشکل اقدام کنند. یکی از دانشجویان بدان اشاره کرد: «اساتید انگیزه تدریس مطلوب را ندارند، زیرا از نظر حقوق و مزایا اساتید مخصوصاً حق‌التدریس‌ها در مضیقه هستند».

دانشگاه فرهنگیان به مؤلفه پژوهشی نیز هیچ ارزش و بهایی داده نشده است، و این با نتایج پژوهش کمی هم‌راستا است. بسیاری از دانشجویان از عملکرد پژوهشی، برگزاری همایش‌های علمی، پژوهشی تجربه خوشی ندارند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این رابطه می‌گوید «پژوهش جایی مهمی در اینجا ندارد، به طوری که در طول سال تحصیلی جاری در این دانشگاه شاهد برگزاری یک همایش بودیم که آن هم از چنان کیفیتی برخوردار نبود. دانشگاه برای دانشجویان پژوهشگر هیچ ارزشی قائل نیست و هیچ تشویق و ترغیبی اعمال نخواهد شد». از لحاظ امکانات رفاهی، تجهیزات و فناوری دانشگاه فرهنگیان وضعیت مطلوبی را ندارد، و این را از رنگ و بوی دانشگاه و کالبد و زیرساخت‌ها می‌توان دید. در سیاست‌گذاری و تعیین اهداف دانشگاه باید فلسفه و ارزش‌های اسلامی و ایرانی را در رأس هرم قرار داد و در مسیر مدیریت دانش به مهندسی مجدد برنامه درسی و محتوای دیسپلین‌ها، متناسب و در راستای سند چشم‌انداز آموزش و پرورش و برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان به جلو حرکت نمود. همچنین تأمین امکانات مالی، رفاهی، زیرساخت‌های فناوری اطلاعات برای سرعت علمی بیشتر دانشگاه بهره برد. معلم باید در جامعه الگو و نمونه باشد. باید



دارای شایستگی‌هایی باشد، دروس تربیتی، عمومی و تخصصی را بخواند و در این راستا درس‌های مثل درس پژوهی، اقدام پژوهی و توسعه حرفه‌ای برای دانشجویان تدوین و اجرا می‌شود. نتایج بخش کمی پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجو-معلمان ترتیب اولویتی آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان به ترتیب عبارت بودند از: ۱- برنامه درسی و سرفصل‌ها، ۲- کارکرد پژوهشی ۳- سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی ۴- فضا و تجهیزات ۵- وضعیت آموزشی ۶- حوزه اداری و مالی و ۷- ظرفیت‌های نیروی انسانی.

ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده است که آموزش عالی در قرن بیست و یکم بیش از هر چیزی خود را با این تغییرات همگام سازد. برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند (نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵). براین اساس برنامه‌های درسی که قلب مراکز دانشگاهی به شمار می‌آیند آیینة نقش‌ها و اهداف آموزش عالی و شایسته توجه دقیق هستند. از همین روست که برنامه‌ریزی درسی همواره دست‌خوش تغییرات و اصطلاحات مداوم است، زیرا کهنگی برنامه‌های درسی و عدم نوسازی و بهسازی آنها به تدریج اثربخشی دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی را در هاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌هایی تحت عنوان برنامه درسی بی‌فایده یا دور ریختنی را مطرح می‌سازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۹).

همچنین براساس رشته تحصیلی اولویت‌بندی ابعاد آسیب‌پذیر دانشگاه فرهنگیان در ۳ مورد اول یکی بوده که به ترتیب عبارتند از برنامه درسی و سرفصل‌ها، بعد کارکرد پژوهشی و بعد سازوکارهای ورودی، فرایندی و خروجی. می‌توان دلیل انتخاب همسان این رشته‌ها برای اولویت‌های موردنظر را این‌گونه بیان کرد که چون اکثر رشته‌ها مربوط به حوزه علوم انسانی است، در نتیجه تفاوتی در اولویت‌بندی ابعاد آسیب‌های دانشگاه فرهنگیان وجود نداشته است. همچنین، نتایج حاکی از آن است که بین وضعیت ابعاد آسیب‌زای دانشگاه فرهنگیان از نگاه دانشجو-معلمان پسر و دختر تفاوتی وجود ندارد. تفاوت مشاهده شده ناشی از شانس و تصادف است.

بر اساس یافته‌های پژوهش و تجزیه و تحلیل آنها و مطابق با مطالعه‌های انجام شده در این زمینه، پیشنهادهایی جهت بهبود وضعیت دانشگاه فرهنگیان استان کردستان ارائه می‌گردد:

۱. تدوین برنامه‌هایی برای جذب استادان مورد نیاز دانشگاه ۲. برنامه‌ریزی و نیازسنجی جهت جذب امکانات لازم برای دانشگاه و ضرورت افزایش بودجه دانشگاه فرهنگیان ۳. ضرورت بازنگری در اهداف نظام تربیت‌معلم. در این زمینه لازم است تا کیفیت‌بخشی به نظام برنامه درسی تربیت‌معلم

به عنوان هدف اصلی در نظر گرفته شود. به منظور دستیابی به این هدف پیشنهاد می‌شود که راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردها یا صلاحیت‌های حرفه معلمی و نیز برنامه تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط قوی میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس اتخاذ شوند تا زمینه کسب صلاحیت‌های شناختی و مهارتی، صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری، صلاحیت‌های مدیریتی را در دانشجومعلمان ایجاد نمود. ۴. ضرورت تغییر در برنامه ارزشیابی از عملکرد دانشجو-معلمان.

## منابع

### الف. فارسی

- امین بیدختی، علی اکبر؛ رستگار، عباسعلی؛ نامنی، احمد. (۱۳۹۳). آینده پژوهی تغییرات رویکردی آموزش عالی در توسعه سرمایه انسانی کشور؛ سناریویی محتمل برای افق ۱۴۱۰، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۱، شماره ۳، ۵۵-۳۱.
- امینی تهرانی، الهام؛ مختاری ستایی، فاطمه. (۱۳۹۲). ضرورت توجه به دانش پداگوژیکی شیمی در برنامه درسی دانشجو معلمان شیمی. هشتمین سمینار آموزش شیمی ایران، دانشکده شیمی، دانشگاه سمنان.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. مصوب شورای عالی آموزش و پرورش. وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱.
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم انداز ۱۴۰۴، ۱۴۰۴-۱۳۹۵، دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵.
- بهرامی، سوسن؛ رجایی پور، سعید؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۹۰). تحلیل روابط چندگانه سرمایه فکری و نوآوری سازمانی در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۱، ۵۰-۲۷.
- چنگیزی آشتیانی، سعید، شمس محسن. (۱۳۹۰). مقایسه مشکلات آموزشی از دیدگاه دانشجویان استعداد درخشان با دانشجویان عادی در دانشگاه علوم پزشکی اراک. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، سال سوم، شماره ۲، ۱۸-۹.
- حسینی لرگانی، سیده مریم؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ زرافشانی، کیومرث. (۱۳۹۳). مفهوم سازی یادگیری زائد و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه

صاحب‌نظران آموزش عالی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره پنجم، شماره ۹، ۳۳-۹.

حقانی، فریبا؛ چاوشی، الهام؛ والیانی، علی؛ یار محمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۹). سبک‌های تدریس اساتید مقطع علوم پایه دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)، سال دهم، شماره ۵، ۹۴۹-۹۴۳.

دانش فرد، کرم‌الله. (۱۳۸۶). رابطه الگوی بوروکراسی و میزان سلامت سازمانی دانشگاه‌ها، فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۴، ۵۴-۴۱.

دانش فرد، کرم‌الله؛ رشیدی، ذوالفقار. (۱۳۹۰). بررسی کیفیت مراکز آموزش ضمن خدمت دانشگاه آزاد اسلامی (مطالعه موردی: واحدهای منطقه ده دانشگاه آزاد اسلامی). پژوهشگر (فصلنامه مدیریت)، سال هشتم، شماره ۲۲، ۵۰-۳۶.

رحیمی‌مند، مریم؛ عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۴). بررسی جنبه‌های روان‌شناختی (انگیزه پیشرفت، خلاقیت) اثربخشی روش‌های نوین تدریس در آموزش عالی ایران، فصلنامه علمی-پژوهشی مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال دوم، شماره ۷، ۳۱-۹.

رضایی، اکبر؛ قدم‌پور، عزت‌الله؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۷). الگویی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش: بررسی اثربخشی آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال بیست و پنجم، شماره ۷، ۱۸۴-۱۵۱.

زرافشانی، کیومرث؛ شرفی، لیدا؛ بیناییان، اکرم؛ ملک حسینی، افسانه؛ نوروزی، مرضیه؛ حیدری، حسین. (۱۳۹۵). بررسی علل انصراف دانشجویان از تحصیل؛ مورد دانشگاه رازی کرمانشاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره بیست و دوم، شماره ۱، ۴۳-۱۹.

ساکتی، پروین؛ سعیدی، احمد. (۱۳۸۵). توسعه مدل بودجه‌بندی پایه عملکرد برای دانشگاه‌ها، اولین کنفرانس بودجه‌بندی عملکرد بین‌المللی (PBBC)، تهران، ایران.

ساکتی، رضا. (۱۳۹۱). پژوهش معلم محور؛ پارادایمی نو در پژوهش‌های آموزشی، فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره پنجم، شماره ۳، ۱۹۱-۱۹۷.

سلیمی، قاسم؛ حیدری، الهام؛ کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۴). شایستگی‌های اعضای هیئت علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی؛ تأملی بر ادراکات و انتظارات دانشجویان دکتری، دو فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی، سال سوم، شماره ۷، ۱۰۴-۸۵.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذرماه ۱۳۹۰.

- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۱). *چگونگی ارتقاء سطح علمی کشور*، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه. فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۹). برنامه درسی دور ریختنی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، سال اول، دوره ۴، ۶-۷.
- فدایی عراقی، غلامرضا. (۱۳۷۵). اهمیت پژوهش در دانشگاه و ارتباط آن با بخش مرجع کتابخانه. *نشریه مسجد*، ۵(۲۸): ۸۵-۹۶.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، جایگاه و سازوکارهای «اخلاقیات حرفه‌ای علمی» در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، دوره ۱، شماره ۱، ۱۳-۲۷.
- کافمن، راجر؛ هرمن، جری. (۱۳۷۴). *برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی*، ترجمه فریده مشایخ و عباس زرگان، تهران: انتشارات مدرسه.
- لاریجانی، حجت‌الله؛ سالارپور، هدی. (۱۳۸۹). بررسی میزان استفاده از فناوری اطلاعات در کتابخانه‌های دانشگاهی شهر زنجان، *دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات)*، دوره سوم، شماره ۱۰، ۵۹-۶۹.
- محمدزاده، زینب؛ صالحی، کیوان. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی، مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی، *فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان*، سال سوم، شماره ۱۱، ۱-۲۵.
- محمدی قاضی محله، مجید. (۱۳۸۶). *استانداردهای فضاها و سطوح موردنیاز آموزش متوسطه (جزوه)*. دفتر تحقیقات و پژوهش سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور. تهران: انتشارات مولف.
- ملایی‌نژاد، اعظم؛ ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، سال هفتم، شماره ۲۶، ۶۲-۳۵.
- ملکی، حسن. (۱۳۸۴). *صلاحیت‌های حرفه معلمی*، تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، سال اول، شماره ۱، ۵-۲۶.
- نامی، کلثوم؛ بازرگان، عباس؛ نادری، ابوالقاسم. (۱۳۹۳). رابطه استفاده اعضای هیأت علمی از فناوری اطلاعات و کیفیت تدریس آنان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ۷۱: ۱۸-۱.

نصراصفهانی، احمدرضا. (۱۳۸۱). برنامه ریزی درسی مدرسه محور: مبانی، چالش‌ها و چشم اندازها، مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)، ۱۴(۲): ۲۰۷-۲۲۶.

## ب. انگلیسی

- Ates S, Cataluglo E. (2007). Teacher preparation and in-service needs associated with management of the total program of agricultural education in Georgia. *Research in Science & Technological Education*; (2): 167-178.
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culturebased framework. *Journal of Higher Education*, 45 (1), 43- 70.
- Benson, S. & Portnoy, N. & Cuoco, A. & Graham, K. (2007). *Infusing connections into core courses for future secondary teacher*.
- Blood, G, W. (2016). *What Educators Need to Know about Bullying in Students: Especially Students with Special Needs?* World Congress on Education (WCE-2015). October 10-13.
- Chai. C.S & Lim.C.P. (2010). The Internet and teacher education: Traversing between the digitized world and schools. *Internet and Higher Education*, 24: 35-46.
- Chapman, D.W., Garret, A., & Mahlk, L.O. (2004). *The role of technology in school improvement*. Retrieved from <http://Unesdoc.unesco.org.pdf>.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qulitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2 ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daigle, Stephen & Cuocco, Patricia, (2002). *Public Accountability & Higher Education*. Education Center for Applied Research, Research bulten, available: [www.educause.edu/ecar](http://www.educause.edu/ecar).
- Evans, w, junyoo, M, sipple John (2010). School bulding quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of frviron mental psychology*, 239 –244.
- Green JA, Azevedo R. (2007). A theoretical review of wine and had wins model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *J Rev Educ Res*. 77(3): 334-72.
- Hoang, N. T. (2015). *EFL teachers' perceptions and experiences of blended learning in a Vietnamese university*. Professional Doctorate thesis, Queensland University of Technology.
- Light, G. Cox, R. (2002). *Learning & Teaching in Higher Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moreno, J, A; Torregrosa, Y, S; Pedreño, N, B. (2015). *Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university*. NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH, Vol. 4. No. 1. January 2015 pp. 54-61 ISSN: 2254-7399 DOI: 10.7821/ naer.2015.1.106.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Nwaboku, N (1996). *Enhancing Instructional Compoetence in Higher Education: A Study of Pedagogic Needs in Some African Universities*. Higher Education Unit. UNESCO-DAKAR. P.o. Box 3311 DAKAR, Sénégal.

- Rampai, N. Sopeerak, S (2011). The development model of knowledge management via web based learning to enhance pre- service teacher's competence. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3): 249-254.
- Rauch, F. & Steiner, R (2013). *Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education*. c e p s.
- Rikenberg, B. S; M. Ed. (2010). *The relationship between student perception of Teachers and Classrooms*. Teacher's goal toward teaching, and student ratings of Teachers Effectiveness.
- Sanders C. (2003). Application of Colaizzi's method: Interpretation of an auditable decision trail by a novice researcher. *Contemp Nurse*. 14(3): 292-302.
- Van Dijk, E. M., & Kattmann, U. (2007). *A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education*. Teaching and Teacher.
- Yunnus, M.M., Hashim, H., Embi, M.A., & Lubis, M.A. (2010). The ICT utilization of ICT in the teaching and learning of English: Tell me more. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 685-691.

# Examining The Status of The Farhangian University According to Student-Teacher's Life Experiences: A Mixed Study

Jamal Salimi<sup>1</sup>  
Lotfalla Saed Mocheshie<sup>2</sup>  
Arash Abdi<sup>3</sup>

Azərbaycan Şahid Madani University

## Abstract

University and higher education system plays a critical role in training of human resource and providing of human capital. Farhangian University, as a new and innovative organization, was dedicated to attracting and educating student- teachers in pursuit of its strategic plan in the 1404 horizons. The purpose of the present study was to study of the status of the Farhangian University according to the experiences of student-teachers that was carried out in the form of a mixed project. The research method has been exploratory mixed method. In the qualitative section, the phenomenological method and in the quantitative part, a descriptive-survey method was used. The research population are comprised all university students of Farhangian University of sanandaj there are 1452 students based on the latest published statistics from the University. Research Method in Qualitative part Is Colaizzi Descriptive phenomenology, Semi-structured interviews is used to data collection and twenty student (in 2 college of farhangian) participate in the study and data collection is continued until the data reaches saturation. Statistical Society In the quantitative part was Includes 458 (160 female and 298 male) people of Students that accordance with Cochran formula and using a stratified sampling approach. In the Quantitative section Research Tools is a self-made questionnaire Consists of 7 parts and the content of this tolls is selected based on qualitative data and also subject literature. To analyze the data, Friedman and t tests were used. The results of the qualitative section showed that seven descriptive category (Educational status, Research function, Human resources potential, Space and equipment, Financial and administrative field, Curriculum and Input, Process and Output mechanisms.) Quantitative data showed that gender and field of study had little effect on the priority of university weaknesses.

**Keywords:** farhangian university, student-teacher, qualitative study, university functional status

---

<sup>1</sup>Associate professor in curriculum planning department, University of Kurdistan  
(Corresponding Author) j\_salimi2003@yahoo.com; j.saimi@uok.ac.ir

<sup>2</sup> PhD student in Higher education planning and development

<sup>3</sup> M.A in educational sciences department, University of Kurdistan