

فهرست مقالات

- کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی: خط مشی ها و رهنمودها ۱۰
- فاخته اسحاقی، رضا محمدی ۱۰
- ارزشیابی فرایندی: وجه مغفول ارزشیابی در فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی ۲۲
- موسی پیری ۲۲
- نقش دانشگاه در توسعه با توجه به مفهوم کار ۲۵
- زهره ایوبی^۱، مرضیه مصلحی دهنوی^۲، شهربانو شرکا بشرویه^۳، مریم پوزیده^۴ ۲۵
- ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی: (مورد برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم شناسی) ۴۰
- محسن دیبایی صابر، سولماز نورآبادی، حسین چهارباشلو ۴۰
- بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز ۵۲
- سهیلا جلیلیان، طاهره یاسینیفرید، احسان عظیمپور، وجیهه نجاتی ۵۲
- شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان: مطالعه موردی دانشگاه جامع علمی کاربردی استان ایلام ۶۶
- یاسر صیادی، احسان قاسمی ۶۶
- ارزیابی فاکتورهای مدیریت کیفیت جامع مالکوم بالدريج در مرکز آموزش ایران خودرو خراسان و طراحی الگوی آسیب شناختی آن ۷۲
- علی ایمان زاده، علی اصغر ایمان زاده، مریم مرندی حیدرلو ۷۲
- ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی ۷۹
- سید کاظم بنی هاشم، محمدرضا نیلی احمدآبادی ۷۹
- مفهوم سازی برنامه درسی زائد و راهکارهای کاهش آن: تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران ۹۱
- مریم حسینی، زهرا رشیدی ۹۱
- بررسی کیفیت آموزش عالی براساس مدل کانو در گروه های فنی و مهندسی دانشگاه تبریز در ابعاد محتوا و ساختار دوره های آموزشی ۱۰۲
- مهری پروازی ۱۰۲
- اعتبارسنجی و تضمین کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی: (مطالعه موردی، گروه علوم تربیتی دانشگاه علوم و تحقیقات تهران) ۱۰۶
- زهرا رشیدی، سمیه فریدونی ۱۰۶
- بررسی رابطه رضایت تحصیلی با عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه ۱۱۲
- سمیه فرهودی ۱۱۲
- اخلاق و اصول حرفه ای در ارزشیابی نظام های دانشگاهی ۱۲۲
- جواد حاتمی، مهدی بدلی^{۲*} ۱۲۲
- ارزیابی کیفی موانع اداری- ساختاری پژوهش از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه ملایر ۱۲۸
- مریم مرندی حیدرلو، علی ایمان زاده ۱۲۸
- تحلیل روایتی کیفیت دوره های برخط آزاد انبوه (MOOC): مطالعه موردی دوره "ساختن اولین وب سایت تان در یک هفته با HTML5 و CSS3" در سایت UDEMY ۱۳۴
- محمد شاهعلی زاده ۱۳۴
- اهمیت مبانی معرفت شناختی در برنامه درسی آموزش عالی ۱۵۲
- سعید داداش زاده، بهبود یاریقلی ۱۵۲

- شناسایی مضامین تمایز "دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه ها" و ضرورت مطالعه اختصاصی در راستای کیفیت بخشی بالندگی حرفه ای اعضا هیات علمی این دانشگاه ۱۵۶
- علی اکبر سادین ، بیژن عبدالهی، نبی اله یوسفی گرجی ۱۵۶
- ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلم (مورد مطالعه: پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه) ۱۶۳
- مسعود نوری، امین خطیبی، علی قبادی ۱۶۳
- ارزیابی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجویان ۱۷۶
- علی قبادی، مسعود نوری، امین خطیبی ۱۷۶
- زمینه های مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی ۱۹۱
- فرزانه سمسار پراپری، موسی پیری ۱۹۱
- عوامل مؤثر بر ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه فردوسی مشهد ۱۹۷
- مجتبی بذرافشان مقدم، حمیده لطفی، زهره سیاح، طیبه سعیدی کلوخی، علی اکبر امراهی ۱۹۷
- مقایسه برنامه درسی در مدارس هوشمند و مدارس سنتی ۲۱۵
- حسین استادحسنلو، پژمان کنعانی نیر، حسین حسامی ۲۱۵
- بهسازی اعضای هیات علمی فاکتور بنیادی تضمین کیفیت در آموزش عالی: ۲۲۱
- عباس خاکپور ۲۲۱
- اثربخشی مشاوره گروهی تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان ۲۳۱
- شهلا احمدی، دکتر امیرپناه علی، دکتر علی نقی اقدسی ۲۳۱
- ارتقاء اخلاق و باورهای دینی در سطح نظام های دانشگاهی و تاثیر آن بر سلامت روان ۲۴۰
- پری نظمی ۲۴۰
- ارزیابی درونی کیفیت گروه فیزیولوژی ورزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ ۲۴۷
- لیلا پوریعقوب، یوسف رضاپور، اصغر نقدی ۲۴۷
- بررسی تجربیات دانشجویان پیام نور هادیشهر از وضعیت آموزشی خود ۲۵۳
- اسکندر فتحی آذر، یوسف ادیب، فرزانه صادقی ۲۵۳
- ارج نهادن به ارزیابی مستمر کیفیت به وسیله هیات رئیسه دانشگاه: گام نخست در بهبود کیفیت فعالیتهای دانشگاهی ۲۶۹
- عباس بازرگان ۲۶۹
- بررسی مبانی فلسفی و سیر تاریخی مدیریت کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران ۲۷۰
- محمد بیرامی، موریس شیخی، رسول رضایی، حمید مهماندوست ۲۷۰
- ارزیابی برنامه درسی دانشگاه فنی و حرفه ای ایران بر اساس شاخص های الگوی شایستگی محوری (دیدگاه اساتید) ۲۷۶
- محمد جوادی پور ، مریم بنی عامریان، علیرضا نجفی ۲۷۶
- بررسی موانع اجرای رهبری معنوی در دانشگاهها به منظور ارتقای کیفیت ۲۹۲
- لیلا مقتدایی، مریم تاجی ۲۹۲
- توسعه و بهسازی برنامههای درسی دانشگاه فرهنگیان ۳۰۱
- محمد بیرامی، مریم سیف نراقی، عزتالله نادری، مجید علیعسگری ۳۰۱
- ارزیابی رضایت دانشجویان از کیفیت دورههای آموزش مجازی دانشگاه تربیت مدرس ۳۱۶
- جواد حاتمی، امید نوروزی، علی دانا* ۳۱۶
- ارزیابی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی واحدهای اقماری دانشگاههای برتر کشور: چالش ها و راهکارها (مطالعه موردی دانشکده فنی و مهندسی مرند) ۳۲۵
- حسن امامی، سید ابوالحسن حسینی ابوالفضل شهامت ۳۲۵

- ۳۳۸ ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی و اشتغال به کار دانش آموختگان علوم جغرافیایی در ایران
- ۳۳۸ رقیه ملکی مرشد
- نیازسنجی آموزشی در نظام آموزش عالی با تأکید بر سه عامل درونداد (برنامه ریزی درسی، دانشجویان و اعضای هیأت علمی)
- ۳۵۲
- ۳۵۲ عادل ظفری نژاد، دکتر حسن ملکی، زهرا اکرامی
- ۳۶۳ ضرورت ارتقای کیفیت در نظام آموزش عالی و دانشگاهی با ایجاد ساختار مناسب
- ۳۶۳ ابراهیم بشارتی هجراندوست، محمد عظیمی
- ۳۶۶ نظام تعالی و ارزیابی عملکرد سازمان بر اساس مدل تعالی سازمانی EFQM
- ۳۶۶ رضا محمدی، طاهره ظفری پور، ابراهیم خدایی
- ۳۷۵ ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاههای شهرستان پارسآباد از دیدگاه دانشجویان (یک مطالعه کیفی)
- ۳۷۵ ملیکا همراه زاده، رامین موسوی محمدرضالو
- ۳۸۸ آموزش و کیفیت در نظام های دانشگاهی: با تأکید بر ویژگی های اساتید اثربخش
- ۳۸۸ مریم سبکتکین ریزی، دکتر محمد امینی
- ۳۹۸ ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: پردیس الزهرا زنجان)
- ۳۹۸ سیدحسین موسوی، رویا شهبازی و رباب منصوری
- ۴۰۳ شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی
- ۴۰۳ غلامرضا شمس مورکانی، زهرا معارفوند
- ۴۰۹ مهارت های یادگیری الکترونیکی راهی برای بهبود کیفیت یادگیری دانشگاهی از منظر ورود به بازار کار
- ۴۰۹ آتنا سیفی، مرتضی شاه مرادی
- ۴۱۸ جایگاه فناوری اطلاعات و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی
- ۴۱۸ دکتر نادر بهلولی، فرهاد معادی، فرخ قربانی
- ۴۳۱ توزیع جغرافیایی دانشگاههای برتر جهانی بر اساس ده نظام رتبه بندی بینالملل
- ۴۳۱ محمدامین عرفانمنش، مهسا مرادیان، امیررضا اصنافی
- ۴۳۸ تحلیل استراتژیک دانشگاه پیام نور با استفاده از مدل AHP-SWOT به منظور تدوین استراتژی مناسب
- ۴۳۸ فردین عبدالمی، ستاره جهینی
- ارزیابی فاکتورهای مدیریت کیفیت جامع مالکوم بالدريج در مرکز آموزش ایران خودرو خراسان و طراحی الگوی آسیب شناختی
- ۴۵۱ آن
- ۴۵۱ علی ایمان زاده، علی اصغر ایمان زاده، مریم مرندی حیدرلو
- شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر طراحی الگوی برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال «از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت»
- ۴۵۷
- ۴۵۷ روزیتا مصطفی پور، نسرين اسدنژاد، طييه نعمتی
- ۴۶۲ بازی وار سازی: جذابیت بخشی به کلاس های درسی در آموزش عالی
- ۴۶۲ حسین دهقانزاده، حجت دهقانزاده
- ۴۶۶ شناسایی عوامل موثر در تقلب پایان نامه ها و ارائه راهکارها برای جلوگیری از تقلب
- ۴۶۶ احمد هدایت پناه، محرم درویشی، جواد حاتمی
- ۴۷۲ سواد رسانه ای: برنامه درسی مغفول در آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه بجنورد)
- ۴۷۲ حسین اسکندری، عباس تقی زاده
- ۴۸۹ استفاده از شبکه های اجتماعی و نظام ارزشی دانشجویان
- ۴۸۹ حسین اسکندری، عاطفه سنجری

- ارزیابی برنامه درسی تجربه شده از بعد توجه به مولفه های کارآفرینی ۵۰۲
- (مورد مطالعه: برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد و دکترای گرایش های علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی) ۵۰۲
- دکتر داود طهماسب زاده شیخلار، طیبه اکبری ۵۰۲
- وضعیت ارزشیابی برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران و چالش های فراروی آن ۵۱۹
- دکتر داود طهماسب زاده شیخلار - معصومه ایمان نژاد ۵۱۹
- تفکر در تدریس، کلید بهسازی اعضا هیات علمی ۵۲۵
- حمدالله حبیبی ۵۲۵
- کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و توسعه مهارت های تدریس دانش آموزان ۵۳۲
- ۵۳۲
- سمیه رسولی، فیروز محمودی، رامین نوظهوری پهرآباد ۵۳۲
- علل تغییر رشته در بین دانشجویان رشته تکنولوژی آموزشی: مطالعه پدیدارشناختی ۵۳۶
- شهرزاد نعمتی، رحیم بدری گرگری، محمد نادر، علی اکبر نژاد ۵۳۶
- مقایسه اثربخشی آموزش های ضمن خدمت حضوری و الکترونیکی کارکنان جمعیت هلال احمر استان اردبیل ۵۴۰
- اباصلت خراسانی، پژمان کنعانی نیری، حسین استادحسنلو ۵۴۰
- رابطه بین تخصص و تمایل به ارزیابی کیفیت در دانشکده های علوم رفتاری و اجتماعی دانشگاه تهران ۵۴۵
- حسین استادحسنلو، اباصلت خراسانی، پژمان کنعانی نیری ۵۴۵
- اعتباریابی آزمون چندگزینه ای-چند پاسخ پیشرفت تحصیلی در دروس کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی تبریز ۵۴۹
- ۵۴۹
- شیرین داوری فیض پور آذر، علی نقی اقدسی (نویسنده مسئول)، غلامرضا گل محمد نژاد ۵۴۹
- ارزیابی کارایی نظام تامین مالی دانشگاهها با رویکرد تحلیل پوششی داده ها و ارائه راهکارهای ارتقای کارایی آنها در راستای سیاستهای کلی اقتصاد مقاومتی ۵۵۷
- ۵۵۷
- محمدامین نیازخانی، سمانه نیازخانی، محمدرضا صادقی مقدم، علی الهیار ترکمن ۵۵۷
- تلفیق؛ راهکاری به منظور کیفیت بخشی مواد درسی در دانشگاه ها ۵۶۲
- هادی صادق تازه کند، دکتر محمد عظیمی، فرزاد پوریعقوب ینگجه، امیرحسین انکوتی ۵۶۲
- ادراک دانشجو معلمان از اثر بخشی درونی برنامه درسی آموزش علوم تجربی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی و اولویت بندی عناصر آن (مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان- پردیس بنت الهدی صدر بوشهر) ۵۶۶
- ۵۶۶
- نوشین گشمردی، محمد شیخیانی ۵۶۶
- کاربرد و بررسی مزایا و دستاوردهای به کارگیری مدل EFQM در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی ۵۸۳
- ۵۸۳
- علی مشهدی علی پوری، محمد عظیمی کیوی، حافظ صاحب یار ۵۸۳
- بررسی اقتضائات لازم در کیفیت بخشی به فرایند اجرای درس پژوهی در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ۵۸۸
- ۵۸۸
- نرجس معمار، فاطمه مولوی زاده، پوران خروشی ۵۸۸
- اعتبار بخشی موسسه ای، مدلی برای کیفیت سنجی دانشگاه های علوم پزشکی و موسسات آموزش عالی سلامت: ره آورد برنامه تحول و نوآوری در آموزش علوم پزشکی ۵۹۳
- ۵۹۳
- جمیله آقائباررودباری، دکتر مریم تقوایی یزدی ۵۹۳
- ارزیابی درونی خدمات آموزشی گروه ریاضی دانشکده علوم پایه دانشگاه زنجان ۵۹۸
- ۵۹۸
- سیدحسین موسوی و فائزه علیمردانی ۵۹۸
- نقش سرپرستان سراهای دانشجویی دانشگاه فرهنگیان، به عنوان مدیران پژوهنده در ارتقای کیفیت زندگی دانشجویی ۶۰۶
- ۶۰۶
- سیدابراهیم راد ۶۰۶
- ۶۰۶
- بررسی تأثیر معنویت و اخلاق حرفه ای بر کیفیت آموزش عالی ۶۱۱
- ۶۱۱
- فاطمه فقیرنژاد ۶۱۱

- وب ۲ و شبکه های اجتماعی زیر بنای ارتقاء کیفیت خدمات کتابخانه های دانشگاهی ۶۲۰
- فائقه محمدی ، مینا محمودی ۶۲۰
- ارزیابی کیفیت نقش فعالیتهای فرهنگی در تکوین شخصیت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان ۶۲۳
- زین العابدین درویشی ، فرشید اشرفی سلیم کندی ، پژمان شاهی گل آدم ۶۲۳
- « ابعاد سرمایه ی اجتماعی در سند اسلامی شدن دانشگاه ها » ۶۲۷
- مریم شوکتی ۶۲۷
- ضرورت های ارتباط دانشگاه با صنعت، موانع و راهکارهای پیشروی آن ۶۴۲
- احمد خالقی تلوارى ، دکتر محمد عظیمی ، محمد رحیمی ، حافظ صاحبیار ۶۴۲
- آموزش کارآفرینی در فضاهای آموزشی ۶۴۷
- * محمد داداش پور ، محمد عظیمی ، امین فریادی سعیدآباد ، وحید امانی ۶۴۷
- تحلیلی بر چالشهای حاکم بر آموزشهای مجازی در نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان با رویکرد توسعه کیفی ۶۵۱
- سید محمدعلی میرجلیلی ۶۵۱
- بررسی تأثیر نظام دانشگاهی در مهاجرت نخبگان ۶۶۰
- * امین فریادی سعیدآباد ، محمد عظیمی ، وحید امانی ، محمد داداش پور ۶۶۰
- دانشگاه پایدار ؛ چپستی، چرایی و چگونگی ۶۶۵
- سید ابراهیم راد ۶۶۵
- مقایسه ی نظرات دانشجو معلمان و اساتید دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی درباره ی تاثیر اجرای دوره ی کارورزی بر یادگیری عملی دروس مختلف ۶۷۰
- آیسان کریمی (نویسنده ی مسئول)، زین العابدین درویشی، آرمین عبداللّه زاده، آرمین بشارت، سمیرا موسی زاده ۶۷۰
- پاسخهای اساتید ۶۷۷
- رابطه کیفیت خدمات ارائه شده و کیفیت مواجهه مراکز بهداشت ۶۸۲
- دکتر حسین واحدی، دکتر رسول رضایی ۶۸۲
- تأثیر بینالمللی سازی برنامه های درسی دانشگاهی بر ارتقاء کیفیت و اعتبار آنها از دیدگاه اعضای هیات علمی ۶۸۹
- امید امراله ، سیده هاجر زرگر ۶۸۹
- تعیین شاخص های ارزیابی کیفیت برونداد دانشگاه های کارآفرین ۶۹۵
- محبوبه نوری زاده *، محمدرضا مینایی^۱ ۶۹۵
- ارائهی روشی نوین مبتنی بر محاسبات ادراکی برای ارزیابی در سیستم های آموزشی (مطالعه ی اختصاصی ارزیابی اساتید دانشگاه) ۷۰۲
- ۷۰۲
- سید محمدرضا فرزانه مهر ، الهام دهقانی فیروزآبادی ، هومان تحیری ۷۰۲
- مطالعه بروندهای حوزه ارزیابی کیفیت در آموزش عالی از پایگاه بینالمللی ۷۱۹
- WEB OF SCIENCE بین سالهای ۱۹۹۶ تا ۲۰۱۷ ۷۱۹
- افشین حمدیپور، رسول زوارقی ۷۱۹
- آسیب شناسی یاددهی و یادگیری ریاضی در ایران ۷۲۳
- بهنام طالبی ، شیرین داوری ۷۲۳
- بررسی نقش مولفه های سیاستگذاری و پشتیبانی در پیاده سازی یادگیری از طریق موبایل ۷۲۸
- اباصلت خراسانی، پژمان کنعانی نیری، حسین استادحسنلو ۷۲۸
- موانع کاربرد روشهای یاددهی- یادگیری مبتنی بر فاوا در دانشگاه ها ۷۳۳
- رامین نوظهروی پهرآباد، سمیه رسولی، سید بهالالدین کریمی، اکبرسلطانی ۷۳۴
- ارزیابی کیفیت استفاده از فضای مجازی در فضای دانشگاهی: بررسی موردی دانشجویان دانشگاه تبریز ۷۳۹

- رسول زوارقی، هانیه دودمانی ملکی ۷۳۹
رصد حوزه موضوعی ارزیابی پژوهش در علوم انسانی، اجتماعی، و هنر به عنوان یکی از مبانی اساسی ارزیابی کیفیت در آموزش
عالی حوزه های علوم انسانی ۷۴۹
رسول زوارقی، افشین حمدی پور ۷۴۹
بررسی عوامل مؤثر بر پذیرش و کاربرد فناوری اطلاعات در دانشجویان دانشگاه تبریز ۷۶۰
فیروز محمودی، محمد منصورزاده ۷۶۰
ارزشیابی تاثیر آموزش عالی بر ابعاد هنر، تجارت، پژوهش و کارآفرینی هنر - صنعت فرش دستباف ایران ۷۷۴
سیدمحمد مهدی میرزاامینی، ایمان زکریایی کرمانی، محمدرضا نیلی احمدآبادی ۷۷۴
مقایسه چگونگی ارزیابی کیفیت محتوا و فرایند یاددهی - یادگیری در برنامه ریزی تربیت معلم دو کشور کره جنوبی و جمهوری
اسلامی ایران ۷۹۷
امید امراله، سیده هاجر زرگر ۷۹۷
سیستم اثربخش ارزشیابی عملکرد کارکنان؛ مبانی، رویکردها و روشها ۸۰۳
طاهره ظفری پور، رضا محمدی ۸۰۳
مقایسه انگیزش تحصیلی دانشجویان رتبه های برتر با رتبه های پایین کنکور سالهای ۱۳۹۲ - ۱۳۹۰ دانشگاه تبریز ۸۱۵
حمدالله حبیبی، سیما مقدم نیا ۸۱۵
بررسی کیفیت نظام دانشگاه با توجه به سند چشم انداز ۸۲۱
علی فکوری زاده، زهرا فکوری زاده، فاطمه عابدینی مقدم، محبوبه قاسمی زاده ۸۲۱
تبیین انگیزش تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری در دانشجویان معلمان شهر بیرجند ۸۴۰
محمد اکبری بورنگ، فاطمه عابدینی مقدم، زهرا فکوری زاده ۸۴۰
بررسی رابطه الزامات پژوهشی دانشگاه ها با کارکردهای آموزشی و پژوهشی اعضای هیات علمی ۸۴۷
رضا میرعرب رضی، سید عباس حسینی جو ۸۴۷
بررسی تأثیر تعادل زندگی کاری - شخصی بر تعهد سازمانی کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل ۸۵۹
سعید جهانی، فرزاد ستاری اردبیلی ۸۵۹
کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی: خط مشی ها و رویه ها ۸۷۶
فاخته اسحاقی، رضا محمدی ۸۷۶
تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش با نگاهی به جهت گیری رشته های تحصیلی ۸۸۸
احمد هدایت پناه شالدهی، بدریه هدایت پناه شالدهی ۸۸۸
رسالت و اهداف آموزش عالی براساس فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی ۸۹۴
اصغر نقدی ۸۹۴
بررسی روند تاثیر پذیری ارزشیابی کیفی - توصیفی با توجه به شایستگی ها و ویژگی های شغلی اساتید ۹۰۷
محمد عظیمی، موسی پیری، رحمان بدری، حافظ صاحب یار، میر محمد سیدی سیه کلان ۹۰۷
آسیب شناسی فرایند یاددهی - یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان در بهبود کیفیت نظام دانشگاهی ۹۱۲
محمد عظیمی، رحمان بدری، حافظ صاحب یار، میر محمد سیدی سیه کلان ۹۱۲
بررسی اقتضات لازم در کیفیت بخشی به فرایند اجرای درس پژوهی ۹۱۷
در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان ۹۱۷
مقایسه سبکهای یادگیری دانشجویان براساس سبکهای تدریس مدرسان قضات دانشگاه جامع علمی - کاربردی دادگستری استان
آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ ۹۲۲
دکتر امید علی حسین زاده، حمیده شهبازی اصل ۹۲۲
بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز ۹۴۰
سهیلا جلیلیان، طاهره یاسینیفرید، احسان عظیمپور، وجیهه نجاتی ۹۴۰

- ۹۵۶..... رویکرد ارزیابی تکوینی کیفیت در آموزش عالی
- ۹۵۶..... غلامرضا ذاکر صالحی
- ۹۶۰..... مقایسه عملکرد مدرسان پردیس های دانشگاهی فرهنگیان استان بر اساس خود رهبری آنان
- ۹۶۰..... اسداله خدیوی و علیرضا تیزجنگ
- ۹۸۰..... کیفیت دانشگاهی با توجه کیفیت زندگی کاری و عملکرد سازمانی در کارکنان دانشگاه فرهنگیان
- ۹۸۰..... محسن خسروی، تیمور نظری فرد، عباس شاه بندری
- ۹۹۴..... آموزش فناوری بر اساس طراحی، روشی برای تدریس در فناوری
- ۹۹۴..... شهرام واحدی، تورج هاشمی، محمدرضا عزتی
- ۱۰۰۶..... ارزیابی درونی دوره تحصیلات تکمیلی رشته انگلیسی دانشگاه تبریز براساس الگوی CIPP
- ۱۰۰۶..... دکتر شهرام واحدی- ریتا مجیدی نمین
- ۱۰۴۵..... انواع سؤالات در یادگیری الکترونیکی و ماتریس درگیری شناختی و رفتاری
- ۱۰۴۵..... سعید لطیفی، دکتر جواد حاتمی، دکتر نسرین محمدحسینی
- ۱۰۵۳..... نگرش اعضای هیات علمی و دانشجویان نسبت به سیاستهای تمرکززدایی برنامه درسی آموزش عالی
- ۱۰۵۳..... دکتر فیروز محمودی، دکتر یوسف ادیبو رقیه محمدپور
- مقایسه عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان از دیدگاه استادان و دانشجویان
- ۱۰۷۱..... دکتر عیسی برقی و جواد احمدی اقدام
- ۱۰۷۱..... توسعه و اکتشاف ابزار اندازهگیری برای آزمون مدل اعتبارسنجی نظام آموزش عالی ایران (پژوهشی مبتنی بر نظریهی زمینهای)
- ۱۰۸۶.....
- ۱۰۸۶..... دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباسپور، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه
- ۱۱۰۲..... مطالعه تجارب دانشجویان ارشد از روشهای ارزشیابی اساتید
- ۱۱۰۲..... جمال سلیمو بهنام امینی
- ۱۱۲۸..... بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و یادگیری مجازی در نظام های دانشگاهی
- ۱۱۲۸..... عذرا اکبری
- ۱۱۴۳..... مفهومپردازی فرهنگ کیفیت:
- ۱۱۴۳..... ضرورت فراموش شده نهادینه سازی گفتمان تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران
- ۱۱۴۳..... دکتر قاسم سلیمو نیره حسینی
- ۱۱۵۷..... بررسی علم سنجی گروه های شیمی دارویی دانشکده های داروسازی در ایران
- ۱۱۵۷..... افرا رضاقلی زاده، علی شایان فر، جلال حنایی، ابوالقاسم جویبان
- ارزیابی محیط آموزشی آکادمیک دانشکده علوم کشاورزی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴
- ۱۱۷۴.....
- ۱۱۷۴..... ندا امیراصلانی ثابتی و دکتر امید علی حسین زاده
- شناسایی شاخص های کیفیت نظام دانشگاهی و اولویت بندی آنها با استفاده از فرآیند تحلیل سلسله مراتبی فازی (FAHP)
- ۱۱۸۹.....
- ۱۱۸۹..... سهیلا صبورینیا
- ۱۲۰۴..... مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی های مورد انتظار از دانشجومعلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور
- ۱۲۰۴..... پوران خروشی، احمدرضا نصر اصفهانی، سیدابراهیم میرشاه جعفری، نعمت الله موسی پور
- شناسایی و اولویتبندی شاخصهای ارزشیابی اساتید گروه معارف اسلامی
- ۱۲۱۲..... زهرا نورانی، علیه کاظمی

- ۱۲۱۹..... تاملی انتقادی در باب ماهیت کیفیت در آموزش عالی ایران
- ۱۲۱۹..... حجت صفار حیدری
- ۱۲۴۰..... بررسی نظامهای ارزیابی بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت علمی دانشگاههای پیشرو در جهان
- ۱۲۴۰..... زهرا اسلامی، رضوان حکیمزاده
- بررسی کیفی میزان انطباق بین برنامه درسی قصد شده و اجرا شده رشته حسابداری مقطع کارشناسی موسسات آموزش عالی غیر انتفاعی استان مازندران ۱۲۴۸
- آتنا رضائاد، صمد ایزدی، و محسن حاجی تبار فیروزجائی، ۱۲۴۸
- مدل تجاری ارتباط بین دانشگاه و صنعت در نوآوری باز؛ مطالعه موردی جامع علمی کاربردی ۱۲۶۶
- مجید سعدمحمدی سیدرضا سیدی و رامین شجاع ۱۲۶۶
- تحلیل انتقادی بازنگری و تغییر برنامه‌های درسی دانشگاهی از منظر رویکردهای تغییر و آینده محتمل کیفیت دانشگاهی ۱۲۶۷
- دکتر سیدمحمدحسین حسینی و دکتر حیدر تورانی ۱۲۶۷
- تغییر برنامه درسی دانشگاهی به برنامه درسی میانرشته‌ای و نقش آن در افزایش کیفیت نظام دانشگاهی ایران ۱۲۷۸
- دکتر سولماز نورآبادی و دکتر محسن دیبایی صابر ۱۲۷۸
- بررسی رابطه سلامت معنوی و شادمانی با سلامت روانی در دانشجویان دانشگاه پیام نور ۱۲۸۲
- اکبرسلطانی، سیدبهاالدین کریمی، زینب نیروزی ۱۲۸۲
- بررسی روند تاثیر پذیری ارزشیابی کیفی - توصیفی با توجه به شایستگی ها و ویژگی های شغلی اساتید ۱۲۸۷
- محمد عظیمی، موسی پیری، رحمان بدری، حافظ صاحب یار، میر محمد سیدی سیه کلان ۱۲۸۷
- رابطه ی سبک زندگی اسلامی، خودکارآمدی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان ۱۲۹۲
- دکتر شهرام واحدی، دکتر عباس شکاری، منصوره بهرامی ۱۲۹۲
- شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر طراحی الگوی برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال «از دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت ۱۳۰۶
- روژینا مصطفی پور، نسرین اسدنژاد، طویه نعمتی ۱۳۰۶
- بهسازی اعضای هیات علمی فاکتور بنیادی تضمین کیفیت در آموزش عالی: ۱۳۱۲
- چالش ها و فرصت های پیش رو ۱۳۱۲
- عباس خاکپور ۱۳۱۲
- ارزیابی عوامل کلیدی پذیرش و بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان گلستان ۱۳۲۲
- نبی‌اله یوسفی گرجی، علی اکبر سادین ۱۳۲۲
- ارزیابی مهارت‌های آکادمیک دانشجویان در برنامه درسی آموزش عالی ۱۳۲۸
- مریم کیان ۱۳۲۸
- تحلیل برنامه درسی تجربه شده در دانشجویان رشته علوم تربیتی ۱۳۴۶
- مریم کیان ۱۳۴۶
- تحلیل و شناسایی نقاط قوت و ضعف درونی مراکز آموزشی درمانی شهدا و رازی تبریز ۱۳۶۵
- اسد اله خدیوی، فریبا میرزامحمدی تیمورلوئی ۱۳۶۵
- بررسی نقش برنامه درسی پنهان در بهبود کیفیت آموزش در آموزش عالی ۱۳۷۳
- بهرام عباسپورخانم دکتر مرجان کیان ۱۳۷۳
- رویکرد تدریس پروژه محور در آموزش عالی و ارزیابی نتایج آن ۱۳۸۰
- دکتر یحیی معروفی؛ داود میرزایی فر ۱۳۸۰
- جایگاه فناوری اطلاعات و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی ۱۳۸۸

- ۱۳۸۸..... دکتر نادر بهلولی، فرهاد معادی ، فرخ قربانی
- ۱۳۸۹..... بالندگی هیئت علمی به مثابه سازوکاری برای ارتقای کیفیت آموزش عالی
- ۱۳۸۹..... دکتر داود قرونه، فاطمه ثنائی پور ، دکتر حسن محبوب عشرت آبادی
- ۱۳۹۵..... طراحی الگوی مطلوب شکل گیری سواد زیست محیطی به منظور کیفیت بخشی آموزشی
- ۱۳۹۵..... حسین حسامی ، رحمان بدری ، ناهید قلی پور ، نسرین حاتمی
- ۱۴۰۰..... ارزشیابی فرایندی: وجه مغفول ارزشیابی در فرایند یاددهی – یادگیری در آموزش عالی
- ۱۴۰۰..... دکتر موسی پیری، محمد عظیمی
- ۱۴۰۳..... مقایسه برنامه درسی در مدارس هوشمند و مدارس سنتی
- ۱۴۰۹..... بررسی فاصله انتظارات و ادراکات از کیفیت خدمات آموزشی در سطح آموزش عالی
- ۱۴۰۹..... وحیده جعفریان، پریراد امیراسنجان
- ۱۴۱۴..... برنامه درسی پنهان و تأثیر آن بر کیفیت نظام های دانشگاهی
- ۱۴۱۴..... میترا داداشی نسرین
- ۱۴۲۲..... رابطه استقلال دانشگاهی و مدیریت کیفیت فراگیر با مسئولیت اجتماعی دانشگاهی
- ۱۴۲۲..... جواد احمدی اقدم، حسن اوریاتی
- تحلیل مولفه های موثر بر کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان از منظر دانشجو معلمان (مطالعه موردی: پردیس های دانشگاه
- ۱۴۴۰..... فرهنگیان آذربایجان شرقی)
- ۱۴۴۰..... یاسین توکلی، صالح اصغری سراسکانرود، داود قاسم زاده، موریس شیخی
- ۱۴۵۳..... سیمای نظارت و ارزیابی در نظامهای آموزش عالی جهان
- ۱۴۵۳..... زهره شاهسون ، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم ، دکتر بهروز مهram . دکتر مقصود امین خندقی
- ۱۴۵۶..... تأملی بر مفاهیم نظارت، کنترل، ارزیابی و پایش در آموزش عالی
- ۱۴۵۶..... زهره شاهسون ، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم ، دکتر بهروز مهram . دکتر مقصود امین خندقی
- بررسی چالشهای استقرار نرم افزار آموزشی رایانش ابری در راستای توانمند سازی اساتید و کارکنان دانشگاه پیام نور استان
- ۱۴۵۹..... آذربایجان شرقی
- ۱۴۵۹..... دکتر حسن رضا زین آبادی ، اکبر نوری زاده
- تبیین عوامل استرس زای شغلی و رابطه آنها با اخلاق کاری اساتید دانشگاه آزاد اسلامی و پیام نور شهر بیضا فارس..... ۱۴۴۶
- ۱۴۴۶..... مجید زارع مویدی

کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی: خط مشی ها و رهنمودها

فاخته اسحاق^۱، رضا محمدی^۲

چکیده

در نظام های آموزش عالی، کیفیت تدریس به عنوان یکی از مولفه های فرایندی از اهمیت ویژه ای برخوردار است چرا که با پیامدهای یادگیری دانشجویان مرتبط است و نیز در بازار رقابت جهانی آموزش عالی، موسسات آموزش عالی نیاز دارند که تضمین نمایند آموزش عرضه شده توسط آنها انتظارات دانشجویان و الزامات کارفرمایان را برآورده می سازد. در این راستا تجارب بین المللی نشان می دهد که بهبود کیفیت تدریس یک اقدام چندسطحی (موسسه ای، برنامه ای و فردی) است و لازم است که در مدیریت و برنامه راهبردی موسسات آموزش عالی و در ارتباط مستقیم با نظام ارزیابی و تضمین کیفیت مدنظر قرار گیرد. از این رو این تحقیق درصدد است تا با مطالعه توصیفی-تحلیلی به بررسی خط مشی ها و رویه های جدید در حوزه کیفیت تدریس در نظام های آموزش عالی جهان بپردازد و پیرو آن پیشنهادهای سازنده ای را جهت ارتقای کیفیت فرایند تدریس در نظام دانشگاهی ایران ارائه نماید. بدیهی است نوآوری این مقاله در ارائه مدل برای مولفه های تاثیرگذار بر کیفیت تدریس در سطوح مختلف و بر اساس پژوهش های انجام شده در سطح بین الملل خواهد بود.

کلمات کلیدی: کیفیت، فرایند تدریس، نظام آموزش عالی.

مقدمه

گسترش آموزش عالی از یک سو و هزینه های در حال افزایش آن از سوی دیگر توجهات را به مسائل کیفیتی معطوف می دارد (برنان و شاه، ۲۰۰۲). بنابراین پاسخگویی نسبت به این موضوع که هزینه های عمومی همراه با کیفیت و اثربخشی کافی هستند، بیش از گذشته اهمیت یافته است (سبحانی نژاد و افشار، ۱۳۸۷).

در این راستا کیفیت تدریس - یادگیری به عنوان هسته فعالیت های دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی از اهمیت خاصی برخوردار می باشد و توجه به آن می تواند در بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی، بهبود و توسعه مدیریت فرایند تدریس - یادگیری و به تبع آن تربیت شایسته سرمایه انسانی و در نتیجه رشد و پیشرفت اقتصادی و اجتماعی کشور نقش موثری داشته باشد (ترک زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

کیفیت تدریس با بازده های یادگیری دانشجویان مرتبط است و مؤسسات آموزش عالی نیاز دارند که تضمین نمایند آموزش عرضه شده توسط آنها، انتظارات دانشجویان و الزامات کارفرمایان را هم برای امروز و هم در آینده برآورده می سازد. بر این اساس آنها نیاز به راهبری با عملیات پائین به بالا و نوآوری در تدریس دارند (هنارد و روزور، ۲۰۱۲).

^۱ . کارشناس ارشد پژوهشی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور

^۲ . استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت سازمان سنجش آموزش کشور

^۳ . Bernnan & shah.

^۴ . Henard and Roseveare

در این راستا پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهم ترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر، اعضای هیأت علمی با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود تا شیوه ها و روش های آموزشی خود را اصلاح کنند و در نتیجه، کیفیت تدریس خود را افزایش دهند. به عبارت دیگر اعضای هیأت علمی با آگاهی از عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس آنان خواهد شد، می توانند تدریس خود را از نظریه انتقال دانش به سمت ایجاد ساخت دانش توسط دانشجو و فعال کردن وی یا به عبارتی، روش تدریس خود را از رفتارگرایی به سمت سازاگرایی سوق دهند (صفری، ۱۳۹۰).

پیرو اهمیت این موضوع مور و پنتر^۱ (۲۰۰۶) نیز دلایل متعددی را برای توجه به کیفیت تدریس ذکر کرده اند که شامل بهبود تدریس و یادگیری و برنامه ریزی درسی، توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی و کارکنان و تصمیم گیری های پرسنلی و مدیریتی می باشد (صفری، ۱۳۹۰).

تحقیقات نشان می دهد که یک نظام تدریس - یادگیری در آموزش عالی می تواند مشتمل بر سه مضمون مفهومی، ساختاری و عملکردی و مبتنی بر تعامل همزمان آن ها توسعه یابد. منظور از مضمون مفهومی، طرحواره های ذهنی و پنداره شناختی یاددهنده (استاد) و یادگیرنده (دانشجو) از ماهیت فرایند تدریس - یادگیری می باشد. مضمون ساختاری شامل مجموعه جهت گیری ها، ترتیبات و ساز و کارهای تمهید شده جهت تدوین و پیشبرد فرایند تدریس - یادگیری و تحقق اهداف و ارزش های مورد نظر یاددهنده و یادگیرنده (استاد و دانشجو) می باشد. مضمون عملکردی شامل مجموعه فعالیت ها یا اقداماتی است که در جهت پیشبرد، تحقق رهبری و مدیریت فرایند تدریس - یادگیری و حصول اطمینان از اثربخشی آن توسط یاددهنده و یادگیرنده (استاد و دانشجو) به عمل می آید. این سه مضمون در ارتباط با هم شکل گرفته و تغییر در هر کدام تغییر در ابعاد دیگر را در پی دارد. از همین روی نظام جامع تدریس - یادگیری در آموزش عالی به مثابه یک منظومه به هم پیوسته تجلی می نماید و عدم توجه به این ویژگی اساسی و مهم، منجر به فروکاست گرایی^۲ و پیامدهای نامطلوب آن در صحنه های نظر و عمل در زمینه تدریس - یادگیری خواهد شد که لازم است از آن پرهیز شود (ترک زاده، ۱۳۸۸).

بنابراین بطور کلی مؤسسات به دلایل زیر در امر بهبود کیفیت تدریس درگیر می شوند:

- پاسخگویی به تقاضای روزافزون تدریس مناسب و معنی دار بدین معنی که دانشجویان و نیز کارفرمایان می خواهند مطمئن شوند که آموزش مؤسسات به استخدام پردرآمد منجر خواهد شد و دانشجویان را به مهارت های مورد نیاز برای تکامل حرفه ای در طول زندگی تجهیز خواهد کرد.

- نشان دادن این که آنها فراهم کنندگان قابل اعتماد آموزش عالی با کیفیت مطلوب هستند، در حالیکه در یک مجموعه پیچیده با ذینفعان مختلف (دانشجویان، کارفرمایان، وزارت مربوطه، سازمان های مالی، مقامات محلی و ...) که هر یک انتظارات خودشان را دارند، عمل می کنند

- ایجاد تعادل در دستاوردهای عملکرد تدریس - یادگیری و عملکرد پژوهشی

- رقابت اثربخش تر دانشجویان و جابجایی دانشجویی بیشتر

^۱- Moore & Panter

^۲- Reductionism

- افزایش کارایی فرایند تدریس - یادگیری با توجه به محدودیت بودجه
 - کیفیت تدریس در سراسر جهان با تغییرات مفهومی درون محیط آموزش عالی تحت تأثیر قرار می گیرد. از جمله عوامل:
 - بین المللی شدن آموزش عالی
 - دامنه فزاینده و گسترده آموزش و تنوع بیشتر ویژگی های دانشجویی
 - تغییرات سریع تکنولوژی
 - تقاضای مشارکت مدنی بیشتر فارغ التحصیلان و توسعه منطقه ای آموزش عالی
 - نیاز به تولید نیروی کار ماهر جهت مواجهه با چالش های قرن ۲۱ (هنارد و رزور، ۲۰۱۲).
- بنابراین با توجه به اهمیت کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی این مقاله درصدد است تا بر اساس پژوهش های انجام شده و بررسی خط مشی های مربوط به بهبود کیفیت تدریس، مولفه های اثرگذار بر آن را شناسایی و راهکارهایی را در این زمینه برای نظام آموزش عالی ایران ارائه نماید.

کیفیت تدریس و تبیین خط مشی های بهبود و مولفه های ارزیابی آن در نظام آموزش عالی

کیفیت تدریس به معنی کاربرد تکنیک های آموزش جهت تولید بازده های یادگیری در دانشجویان است و شامل چندین بعد طراحی اثربخش برنامه درسی و محتوای دروس، تنوع زمینه های یادگیری (مطالعه آزاد، یادگیری پروژه محور، یادگیری مشارکتی، تجربه و ...)، ارزیابی اثربخش از بازده های یادگیری و استفاده از بازخورد آنها می باشد (فابریک هنارد و دبورارزور، ۲۰۱۲).

فسترماچر و ریچاردسون (۲۰۰۵) نیز کیفیت تدریس را به عنوان داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری دانشجو) تعریف می کنند و زمانی که احساس وظیفه به خوبی حاصل شود، به عنوان تدریس خوب و زمانی که احساس موفقیت ایجاد شود، تدریس موفق نامیده می شود و زمانی که هر دو حاصل شود، کیفیت تدریس اتفاق می افتد (نامی، ۱۳۹۰).

بهبود کیفیت تدریس، یک اقدام چندسطحی است و حمایت از کیفیت آن در سه سطح زیر اتفاق می افتد (فابریک هنارد و دبورارزور، ۲۰۱۲):

- در سطح مؤسسه ای: شامل اقداماتی مثل سیاست گذاری و حمایت سازمانی و سیستم های تضمین درونی کیفیت.
- در سطح برنامه ای: شامل اقدامات ارزیابی و ارتقاء طرح، محتوا و نحوه ارائه برنامه های درسی .
- سطح فردی: شامل ابتکاراتی که به مدرسان در دستیابی به هدف هایشان، تشویق در جهت نوآوری و حمایت از بهبود یادگیری دانشجویان و اتخاذ یک رویکرد یادگیرنده محور کمک می کند.

در این راستا برای ارتقای کیفیت تدریس، بایستی خط مشی ها و اقدامات زیر بکار گرفته شوند. همچنین موضوع مهم پس از تدوین و اجرای خط مشی های بهبود کیفیت تدریس، ارزیابی آن است که آن نیز می بایست در سه سطح فردی، برنامه ای و مؤسسه ای مورد توجه قرار گیرد. در طی سال های اخیر پژوهش ها و اقدامات مختلفی در دو سطح اول و دوم انجام شده و معیارها و شاخص های ارزیابی عملکرد اعضای هیات علمی و برنامه درسی تبیین شده و مورد استفاده قرار می گیرند، اما آنچه

در این مقاله به آن پرداخته می شود، ارزیابی مولفه های اثرگذار بر کیفیت تدریس در سطح موسسه ای است که بر اساس هر خط مشی به شرح زیر تعریف شده اند (هنارد و رزور، ۲۰۱۲):

افزایش آگاهی از کیفیت تدریس: بسیاری از مدیران موسسات آموزشی در حال توجه مجدد به چگونگی مدیریت متعادل در تحقق اهداف آموزشی و پژوهشی هستند و کیفیت تدریس به عنوان یک هدف راهبردی موسسه و جهت آشکار نمودن تعهد آن به بهبود مستمر تدریس، تعریف می شود. در راستای این خط مشی، اقدامات زیر می بایست مدنظر قرار گیرد:

اقدامات

- ایجاد یک چهارچوب تدریس - یادگیری.

- بهبود کیفیت تدریس از دیدگاه درون و برون مؤسسه ای.

- تقویت ارتباط بین آموزش و پژوهش و به عبارت بهتر آموزش پژوهش محور.

مولفه های ارزیابی

- کیفیت تدریس به عنوان یک هدف راهبردی مشخص مؤسسه تعریف شده است.

- یک چهارچوب تدریس و یادگیری تدوین شده است که رسالت، ارزش ها و زمینه موسسه را منعکس می کند.

- چهارچوب تدریس و یادگیری بطور عملیاتی اهداف آموزش و پیامدهای یادگیری مورد انتظار برای دانشجویان را تصریح می کنند.

- چارچوب های تدریس و یادگیری با مشورت کلیه ذی نفعان از جمله دانشجویان تدوین شده است.

- چارچوب های تدریس و یادگیری به عنوان ابزاری برای هماهنگ کردن فرایندهای تدریس و یادگیری مورد استفاده قرار می گیرد.

- ارزش و اهمیت کیفیت تدریس در مؤسسه مورد تأکید قرار دارد و در فرهنگ کیفیت آن گنجانده شده است.

- مؤسسه جایزه تدریس با کیفیت را اعطاء می کند.

- حمایت از کیفیت تدریس.

- ارتباط بین آموزش و پژوهش تقویت و از طریق مدیریت تعادل بین آموزش و پژوهش، ایجاد شده است.

۲- پرورش مدرسان برجسته: بسیاری از موسسات، اقدام به توسعه حرفه ای اعضای هیأت علمی خود کرده اند و نیاز است که این اقدام جزئی از ارزش ها و راهبردهای موسسه باشد.

اقدامات:

- تعیین صلاحیت های آموزشی مورد نیاز برای کیفیت تدریس.

- به روز نمودن مهارت های آموزشی از طریق توسعه حرفه ای.

- حمایت از تدریس الهام بخش

مولفه های ارزیابی:

- همه مدرسان و مدیران، چارچوب تدریس و یادگیری را درک کرده و حمایت می کنند.
 - مؤسسه منابع انسانی، بودجه و امکانات مورد نیاز مدرسان را جهت حمایت از نوآوری های تدریس با کیفیت، فراهم کرده است.
 - ابزار مناسب ارزیابی کیفیت تدریس و بازخورد به مدرسان ایجاد شده است.
 - صلاحیت های آموزشی با مشارکت کامل مدرسان و سایر ذی نفعان تعریف شده است.
 - دوره های توسعه حرفه ای برای به روز کردن مهارت های تدریس طراحی شده و منابع و متخصصان توسعه حرفه ای تأمین شده است.
 - رویه های تدریس مناسب در مؤسسه از طریق سازوکارهای لازم فراهم شده است.
 - مدرسان برجسته مشخص شده و موفقیت های آنان به خوبی منتشر می شود
- ۳- **درگیر نمودن دانشجویان:** مشارکت دانشجویان مؤثرترین محرک در کیفیت تدریس است چرا که آنها قادرند بازخورد انتقادی از تدریس نه فقط در مورد این که چه کاری خوب است بلکه درباره این که آنها دوست دارند چه کارهایی را و چگونه انجام دهند، فراهم کنند.

اقدامات:

- دادن نقش کلیدی به دانشجویان در بهبود کیفیت تدریس.
- ایجاد ابزارها و روش های معتبر برای گردآوری و استفاده از بازخوردهای دانشجویان.

مولفه های ارزیابی:

- نقش فعال دانشجویان در تدریس با کیفیت مورد توجه قرار دارد.
 - ابزار مناسب جهت گردآوری بازخورد دانشجویان طراحی شده و مدرسان راهنمایی شده اند که چه موقع و چگونه از آنها استفاده نمایند.
 - روش های جدید تدریس، استفاده بیشتر از مشارکت فعال دانشجویان در یادگیری را ترغیب می کنند.
 - مؤسسه فرهنگ گفتگو و تعامل بین مدرسان و دانشجویان را در راستای کیفیت تدریس و یادگیری ارتقاء می دهد.
- ۴- **ایجاد ساختار برای مدیریت تدریس:** مدیریت اثربخش عنصری ضروری برای بهبود کیفیت است و رهبری و هیأت تصمیم گیرنده موسسات، نقش اساسی در ایجاد فرهنگ کیفیت تدریس در موسسه دارند و مدیریت اثربخش بدون تدارک ساختار سازمانی مناسب مثل ایجاد یک واحد خاص جهت حمایت از تدریس با کیفیت، مشکل خواهد بود.

اقدامات:

- تقسیم مسئولیت ها در جهت بهبود کیفیت تدریس
- تقویت مدیریت کیفیت تدریس
- تضمین اجرای کامل راهبرد تدریس - یادگیری مؤسسه
- ایجاد یک واحد خاص جهت حمایت از تدریس و یادگیری.

مولفه های ارزیابی:

- ساختار رهبری مشخصی در مؤسسه با مسئولیت های تعریف شده برای بهبود کیفیت تدریس در کلیه سطوح وجود دارد.
- واحد خاصی برای کیفیت تدریس تخصیص یافته است.
- واحد کیفیت تدریس در تعامل کامل با گروه های آموزشی است و استقرار بهترین رویه ها را تقویت می کند.
- خدمات پشتیبانی به طور کامل با چارچوب تدریس و یادگیری یکپارچه شده است.
- مسیرهای شغلی و پرداخت های مناسب برای راهبری مسئولیت ها وجود دارد.
- پیشرفت اجرای تدریس و یادگیری به طور منظم کنترل می شود.
- ۵- هماهنگی خط مشی های مؤسسه در جهت تدریس با کیفیت: موسسات بایستی به دنبال یکپارچه کردن خط - مشی های خود در جهت تضمین حمایت از بهبود کیفیت تدریس باشند.

اقدامات:

- هماهنگ کردن کیفیت تدریس با خط مشی های منابع انسانی
- هماهنگ کردن کیفیت تدریس با خط مشی های فناوری های نوین آموزشی
- هماهنگ کردن کیفیت تدریس با خط مشی های محیط یادگیری
- هماهنگ کردن کیفیت تدریس با خط مشی های حمایت دانشجویی
- هماهنگ کردن کیفیت تدریس با خط مشی های بین المللی شدن.

مولفه های ارزیابی:

- خط مشی های تدریس با کیفیت به طور منظم بازنگری می شوند.
- خط مشی های کیفیت تدریس گروه / برنامه های آموزشی در داخل چارچوب کلی تدریس و یادگیری مؤسسه گنجانده شده است.
- خط مشی های منابع انسانی از اهداف راهبردی تدریس با کیفیت حمایت می کند.

- صلاحیت های آموزشی در ارزیابی عملکرد و پیشرفت شغلی، لحاظ شده است.
- خط مشی های تکنولوژی به خوبی با استفاده از فناوری اطلاعات در جهت تدریس و یادگیری اثربخش تر، هماهنگ شده است.
- محیط یادگیری مناسب و دامنه وسیعی از رویکردهای تدریس فراهم شده است.
- سیاست های حمایت دانشجویی در چارچوب تدریس و یادگیری لحاظ شده اند.
- خدمات دانشجویی ارزیابی می شوند.
- سیاست های بین المللی شدن دانشجویان و مدرسان به عنوان فرصتی برای تدریس با کیفیت، مورد استفاده قرار می گیرند.
- ۶- **برجسته نمودن نوآوری به عنوان محرک برای تغییر:** نوآوری در تدریس اغلب پاسخگوی موقعیت های خاص (مثل تغییر ویژگی های دانشجویان و ...) خواهد بود و می تواند محتوای برنامه های ارائه شده را متحول نماید. فشار از سوی کارفرمایان و دانشجویان در خصوص بازده های یادگیری (مثل مهارت های تفکر انتقادی، کار گروهی و ارتباطات، مهارت های فنی و خاص و ...) نیز محرکی برای بهبود کیفیت تدریس می باشد.

اقدامات:

- ترغیب مدرسان و دانشجویان به نوآور بودن
- تقویت موسسات به عنوان سازمان های یادگیرنده
- گنجاندن حمایت از نوآوری در دیگر سیاست های مؤسسه ای.

مولفه های ارزیابی:

- نوآوری در رویه های تدریس تشویق شده و مورد تقدیر قرار می گیرد.
- دانشجویان به طور فعال در طراحی، اجرا و ارزیابی، تجربیات نوآورانه تدریس و یادگیری مشارکت دارند.
- ذی نفعان بیرونی از طریق پروژه ها و یا جایگاه شغلی، در رویه های تدریس نوآورانه دخالت دارند.
- نوآوری ها در رویه های تدریس به دقت ارزیابی شده و تأثیرات آنها بررسی شده و به دیگران ارائه می گردد.
- ظرفیت آسیب شناسی چالش های تدریس و یادگیری وجود دارد.
- برنامه اشتراک دانش و دیگر ابزار برای حمایت از انتشار رویه های نوآورانه وجود دارد.
- نوآوری ها جهت تضمین هماهنگی با توسعه راهبردی مؤسسه، کنترل می شوند.
- ۷- **ارزیابی کیفیت تدریس:** ارزیابی از کیفیت تدریس توسط جامعه دانشگاهی پذیرفته شده است و مؤسسات، منابعی را برای کنترل اجرای حمایت های بعمل آمده از کیفیت تدریس تخصیص داده اند. همچنین وزارت مربوطه، نهادهای تأمین اعتبار و تضمین کیفیت نیز در گسترش ارزیابی کیفیت تدریس، نقش اساسی دارند.

اقدامات:

- گنجاندن ارزیابی کیفیت تدریس در فرآیندهای تضمین کیفیت موسسه
- طراحی و اجرای ابزارهای ارزیابی
- تأکید بر تفسیر دقیق نتایج ارزیابی.

مولفه های ارزیابی:

- تدریس با کیفیت در فرآیندهای تضمین کیفیت و ارزیابی عملکرد کلی مؤسسه گنجانده شده است.
- ارزیابی عملکرد تدریس به طور مجزا از ارزیابی اقدامات حمایت از بهبود کیفیت انجام می شود.
- ابزارهای ارزیابی قابل دسترس است و تناسب و پشتیبانی فنی از کاربرد هر یک از آنها وجود دارد.
- نتایج ارزیابی به دقت تفسیر شده و به منظور بهبود کیفیت تدریس و یادگیری ارائه می شود.
- حمایت از چگونگی تفسیر و کاربرد نتایج ارزیابی برای مدرسان، فراهم شده است.
- ارزیابی، تضمین این که نتایج استفاده و پیشنهادات اجرا می شوند را دنبال می کند.

مطالعه موردی یک پژوهش بین المللی در حوزه کیفیت تدریس

پژوهش مدیریت مؤسسه‌ای در آموزش عالی با تأکید بر تدریس با کیفیت، توسط سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۱ (OECD) در ۲۹ مؤسسه آموزش عالی از ۲۰ کشور جهان انجام شده است و اقداماتی که می تواند به بهبود کیفیت تدریس کمک کند را مشخص می نماید. یافته‌های اصلی این پروژه عبارتست از:

مدیریت ارشد بایستی برای دستیابی به کلیه جنبه‌هایی که کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار می دهد، متعهد باشد. دانشجویان نیز بایستی متعهد به فراهم کردن بازخورد در خصوص برنامه درسی و تدریس از طریق ارزیابی برنامه آموزشی باشند.

یک سیاست مؤسسه‌ای اثربخش برای کیفیت تدریس همراه است با:

۱- عوامل بیرونی در سطوح ملی و بین‌المللی (مانند فرآیند بلونیا در اروپا).

۲- عوامل درون مؤسسه‌ای (مانند زمینه مؤسسه و توسعه فرهنگ کیفیت و شرایط خاص مؤسسه به لحاظ تغییر مدیریت).

مدیریت سطوح اجرایی، یک عامل موفقیت است. مشارکت رؤسای دانشکده ها حیاتی است زیرا آنها رابط بین هیأت تصمیم‌گیری مؤسسه و استادان هستند. آنها ترکیب رویکردهای استراتژیک و پرورش نوآوری در اقدامات روزمره کلاسی را تقویت می نمایند.

^۱ Organisation for Economic Co-operation and Development

تقویت نوآوری های از پائین به بالای اعضای هیأت علمی، ایجاد محیط تدریس و یادگیری مناسب برای آنها و فراهم کردن خدمات اثربخش، همگی در آموزش با کیفیت سهیم هستند.

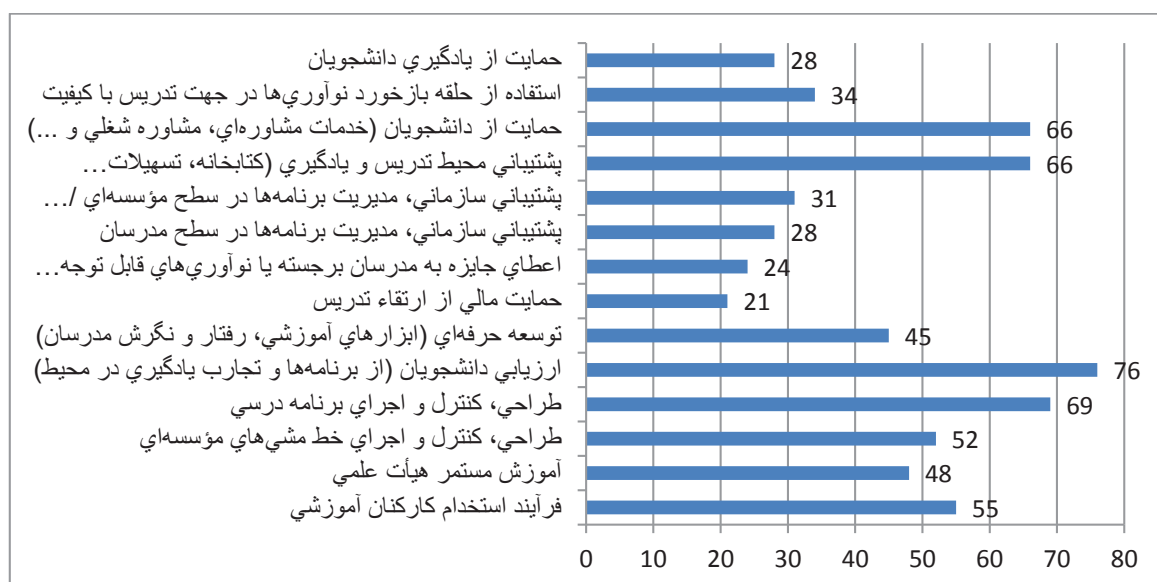
فناوری اطلاعات، تدریس و تعاملات دانشجو - مدرس را بهبود داده است.

مؤسسات آموزشی بایستی تعادل بین جنبه های فنی حمایت از کیفیت (تدوین پرسشنامه های ارزیابی از دوره های آموزشی (و موضوعات اساسی (مثل ارزیابی ارزش افزوده نوآوری های تدریس در دستیابی به اهداف برنامه درسی) را برقرار نمایند.

مؤسسات به ایجاد رویکردهای نوآورانه در اندازه گیری تأثیر حمایت هایشان از تدریس با کیفیت نیاز دارند.

در حالیکه مشارکت قوی مدیریت مؤسسه و بودجه و تسهیلات کافی وجود داشته باشد، اندازه و ویژگی های یک مؤسسه، مانع بزرگی برای ایجاد خط مشی های مؤسسه ای به حساب نمی آید.

همچنین بر اساس نتایج این پروژه، تعهدات اصلی مؤسسات آموزش عالی تحت بررسی برای افزایش کیفیت تدریس به شرح موارد و درصدهای زیر است:



انواع نوآوری ها در جهت افزایش کیفیت تدریس را می توان به شرح زیر طبقه بندی کرد:

۱- خط مشی های مؤسسه ای و تضمین کیفیت که شامل سیاست های تعیین شده در سطح مؤسسه (از جمله تدوین چارچوب تدریس و یادگیری) و ایجاد ساختار و سیستم تضمین درونی کیفیت می باشد.

۲- کنترل برنامه آموزشی که شامل طراحی، اجرا و ارزیابی محتوا و آموزش ارائه شده و نیز محیط یادگیری می باشد.

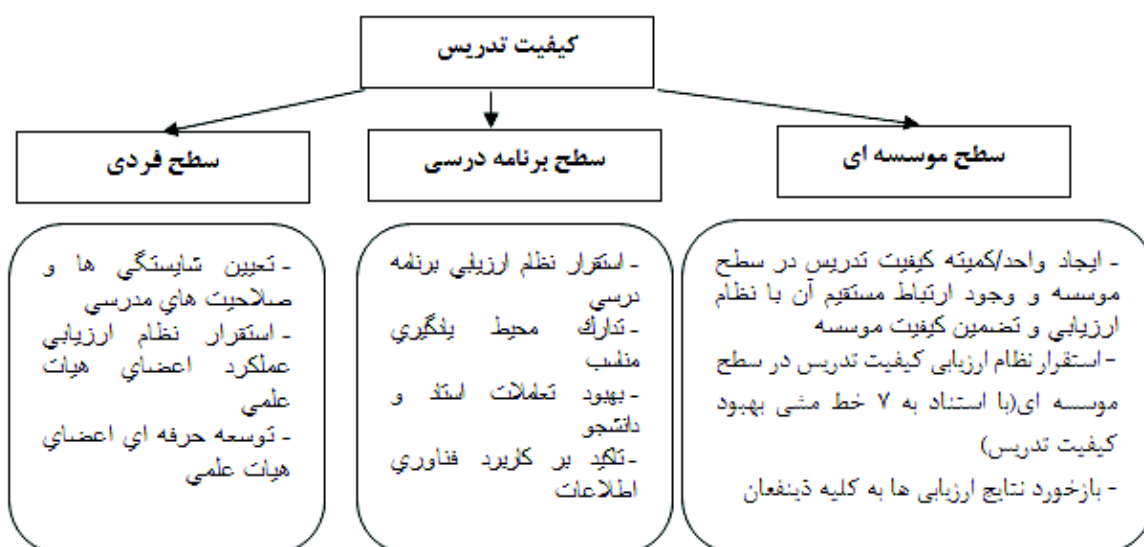
۳- حمایت از تدریس- یادگیری که شامل پشتیبانی از یادگیری دانشجویان و تدریس مدرسان در جهت بهبود کیفیت از طریق بهبود توسعه حرفه ای، طراحی راهبردهای تدریس، رویه های جدید آموزش، تسهیلات فناوری، تعاملات دانشجو - استاد، آگاهی دانشجویان از مسیرهای تحصیلی و فرصت های شغلی، تجهیزات و ... می باشد.

ارزیابی های بیرونی به وسیله نهادهای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت، مؤسسات را به ایجاد یا تقویت سازوکارهای تضمین درونی کیفیت ترغیب می نماید که شامل کیفیت تدریس نیز می شود. پیشنهادات برآمده از سیستم های تضمین کیفیت بهبود کیفیت تدریس در کلیه سطوح مؤسسه را تحت تأثیر قرار می دهد.

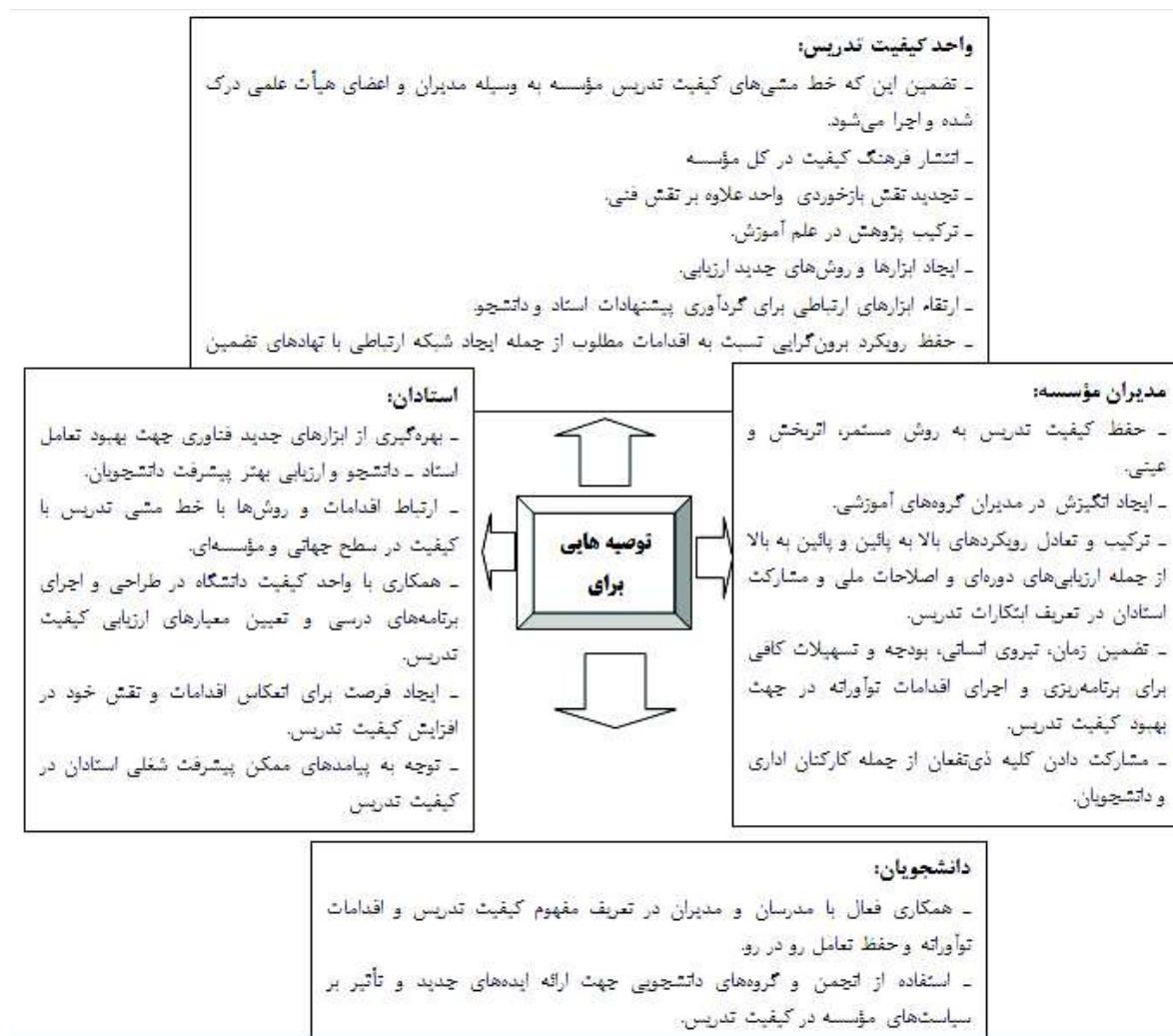
جمع بندی و نتیجه گیری

با توجه به اینکه تربیت نیروی انسانی کارآزموده منوط به کیفیت مطلوب فرایند تدریس- یادگیری در جهت ایجاد و توسعه دانش، مهارت و نگرش های لازم در فراگیران می باشد، بهبود مستمر کیفیت آن در نظام دانشگاهی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. از این رو در بهبود کیفیت تدریس بایستی راهبردهای زیر مورد توجه قرار گیرد:

- هدف نهایی خط مشی های کیفیت تدریس، بهبود کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان و به تبع آن دستاوردهای یادگیری است و بر این اساس دانشجویان نقش موثری در بهبود کیفیت تدریس دارند.
 - تدریس با کیفیت به تلاش های بلندمدت نیاز دارد و یک تعهد مؤسسه ای مستمر از مدیریت سطح بالای مؤسسه می طلبد.
 - خطی مشی های کیفیت تدریس بایستی بطور جامع در هر سه سطح فردی، برنامه ای و مؤسسه ای طراحی شوند.
 - تقویت فرهنگ کیفیت مداری و تأثیرات آن بر تدریس - یادگیری بایستی در میان مدیران، مدرسان، دانشجویان، کارکنان و سایر ذینفعان مورد توجه قرار گیرد.
 - تدریس باکیفیت به عنوان یک راهبرد نباید از فرهنگ کیفیت مؤسسه منفک شود.
 - کلیه ذی نفعان (دانشجویان، کارفرمایان، مدیران، وزارت، نهادهای تأمین اعتبار و تضمین کیفیت ...) نقش بسزایی در بهبود کیفیت تدریس دارند و لذا همکاری فعالان حوزه آموزش، عنصر کلیدی است.
 - مؤسسات آموزش عالی بایستی خود را به سازمان های یادگیرنده در جهت پذیرش تدریس با کیفیت تبدیل کنند.
 - ساختار و منابع لازم در دانشگاه ها برای بهبود کیفیت تدریس ایجاد شود.
 - ارزیابی کیفیت تدریس بطور مستمر انجام شده و نتایج آن به ذینفعان بازخورد داده شود.
 - ارتباط مستقیم ارزیابی کیفیت تدریس با نظام ارزیابی و تضمین کیفیت مؤسسه برقرار گردد.
 - نوآوری ها و تجارب موفق تدریس شناسایی و به اشتراک گذارده شوند.
- همچنین با توجه به بررسی ادبیات تحقیق می توان مدل زیر را برای نظام ارزیابی کیفیت تدریس ترسیم نمود:



بر این اساس در راستای راهبردها و مدل ارائه شده می توان پیشنهادهایی را در قالب توصیه های زیر به جامعه دانشگاهی ارائه نمود:



منابع

- ترک زاده، جعفر (۱۳۸۸). رهبری راهبردی در آموزش عالی: رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. ص ۱۳۹-۱۷۵.
- ترک زاده، جعفر و همکاران (۱۳۹۳). تدوین و اعتباریابی نظام جامع یاددهی-یادگیری در آموزش عالی. مجله پژوهش های برنامه درسی. شماره ۲. ص ۹۳-۱۱۶.
- سبحانی نژاد، مهدی و عبدالله افشار (۱۳۸۷). تبیین ماهیت و مولفه های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی به منظور شناخت چالش ها و طرح پاره ای از راهکارهای نوآورانه. فصلنامه دانشگاه اسلامی. سال ۱۲. ش ۴. ص ۱۵۹-۱۸۱.
- صفری، ثنا (۱۳۹۰). ویژگی های فرایند تدریس-یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. شماره ۵. ص ۷۳-۹۰.
- نامی، کلثوم و ثنا صفری (۱۳۹۰). بررسی برخی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیات علمی. دانشگاه تهران: پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.
- Brennan, John and T. Shah (2000). Managing Quality in Higher Education, An International perspective on Institutional Assessment and Change, Buckingham, -OECD, SRHE and Open University Press.
- Henard.F & Roseveare.D (2012). fostering quality teaching in higher education : policies and practices. PUB:IMHE.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V (2005). On making determinations of quality in .College Record 107(1), 186-213 teaching. Teachers
- Moore, S. and Panter, J., Practical Manual for Evaluating Teaching in Higher - Education, Aishe Readings, 2006
- .OECD, Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education
- <http://www.oecd.org/>. 2016.

ارزشیابی فرایندی: وجه مغفول ارزشیابی در فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش عالی

موسی پیری^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی جایگاه ارزشیابی فرایندی به عنوان وجه مغفول در فرایند یاددهی - یادگیری در نظام آموزش عالی انجام شد. روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی و جامعه آماری پژوهش کلیه اساتید دانشگاه ارومیه بود. نمونه آماری پژوهش ۱۲۹ نفر از اساتید با رتبه های علمی مختلف بوده که با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی و براساس جدول مورگان و کرجیسی انتخاب شدند. از پرسش نامه محقق ساخته برای گرد آوری داده ها استفاده شد. برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرانباخ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش متناسب با سطح مقیاس داده ها از آماره های توصیفی و آزمون t تک نمونه ای استفاده شد. یافته های پژوهش نشان داد که میانگین تجربی ابزار های ارزشیابی فرایندی از قبیل؛ پرسش های تدریجی (شفاهی و آزمونک "کوئیز")؛ تکالیف درسی (تکالیف تمرینی، تکالیف آماده سازی، تکالیف امتدادی "بسطی" و تکالیف خلاقیتی) و فعالیت های علمی و عملی خارج از دانشگاه (ساخت وسیله، خلاصه نویسی، زندگی نامه نویسی و پژوهش) به طور معنا داری بالاتر از میانگین نظری می باشد. همچنین نتایج آزمون t تک نمونه ای نشان دهنده تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و میانگین نظری می باشد.

کلمات کلیدی: ارزشیابی، ارزشیابی فرایندی، فرایند یاددهی - یادگیری، آموزش عالی

مقدمه و مبانی نظری

هدف نهایی تعلیم و تربیت، انسان سازی و آینده سازی است از آن جا که آینده ی جوامع به دست انسان ها ساخته می شود، پس باید هدف و رسالت اصلی تعلیم و تربیت را در تربیت انسان جست و جو کرد که بخش عمده، آن به نهاد رسمی آموزش عالی سپرده شده که مهمترین مسئولیت آن برنامه ریزی برای آموزش و یادگیری است از طرفی برای این که مشخص شود این برنامه ریزی و طراحی به هدف مورد نظر رسیده یا نه و یا این که نظام آموزشی از مطلوبیت برخوردار است یاخیر؟... از یک سازکاری به نام ارزشیابی آموزشی استفاده می شود. بنابراین، سنجش و ارزشیابی جز لاینفک آموزش عالی بوده، که بدون استمرار دقیق آن، رسیدن به اهداف مورد نظر بصورت مطلوب، ناممکن خواهد بود. و از آنجا که دانش تعلیم و تربیت، اصولی را دربر می گیرد که خاستگاه رفتار دو قطب دانشجو - استاد است، درک سازه ها و صفات مکنون این دو قطب مهم، بدون به کارگیری وسایل سنجش و ارزشیابی امکان پذیر نیست؛ و ارزشیابی جزئی از فرایند یاددهی - یادگیری به حساب می آید که هدف اصلی آن بهتر نمودن تدریس و یادگیری است (آندروود، ۲۰۱۰). و چنان چه استاد از آن در کلاس درس استفاده نماید کیفیت تدریس و یادگیری افزایش می یابد. در واقع ارزشیابی آموزشی کمک می کند تا نیازهای آموزشی شناسایی شود و براساس این نیازها، نظام های درسی و آموزشی هدفگذاری شده و برنامه های آموزشی مطلوب تدوین شود و برای تحقق هدف ها، سازماندهی لازم بعمل آید و انجام این امور هدایت و رهبری شود (بازرگان، ۱۳۹۲).

ارزشیابی اگر در مسیر فرایند آموزشی صورت گیرد تعیین می کند که چه چیزی، به چه کسی، در چه زمانی، و به چه منظوری و چگونه باید آموزش داده شود تا رفتارهای مطلوب و منطبق با اهداف فرا گرفته شوند. ارزشیابی با آموزش درهم

^۱. دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول) Piri_Moosa@yahoo.com

تنیده و حالت همپوشی دارند چرا که تدریس با ارزشیابی آغاز و ادامه پیدا می کند و به ارزشیابی منتهی می گردد. هر چند به ظاهر چنین تصور می شود که ارزشیابی پایان دهنده فعالیت های آموزشی یاددهنده و تابع هدف های اوست، اما واقعیت این است که غالباً ارزشیابی تعیین کننده فعالیت های آموزشی استاد و کوشش های یادگیری دانشجویان است، به سخن دیگر چگونگی مطالعه و یادگیری دانشجویان و نحوه ی آموزش اساتید مستقیماً از ماهیت ارزشیابی تاثیر می پذیرند.

آن ارزشیابی که در بطن فعالیت های آموزشی قرار دارد و در حالی اجرا می شود که برنامه تدریس در جریان است و یادگیری دانش آموزان در حال شکل گیری است، ارزشیابی فرایندی است که در تمام مراحل اجرا، طراحی، بازخورد و تحول ایجاد می کند. بنابراین ارزشیابی فرایندی جزئی از آموزش تلقی شده و جهت آموزش را تعیین و پیش رونده می کند، به عبارتی دیگر ارزشیابی به عمل می آید تا آموزش بهتر صورت گیرد نه این که آموزش انجام می گیرد تا ارزشیابی به عمل آید. ارزشیابی فرایندی می تواند برای برنامه ریزی و بهبود فعالیت های آموزشی انجام گیرد. به عبارت دیگر اگر نظام آموزش عالی به ساز و کار ارزیابی مجهز شود نتایج مطلوبی حاصل خواهد شد. پس فرایند ارزشیابی تنها داوری ساده نیست، بلکه اهمیت آن بیشتر از لحاظ آموزش است، به طریقی که به یادگیرندگان کمک کند تا بدانند به هدف های خود رسیده اند یا نه و دلایل پیشرفت یا عدم پیشرفت برنامه را درک کرده و اقدامات اصلاحی لازم بعمل آید.

پس می توان گفت که اگر در نظام آموزشی ارزیابی انجام نشود، نمی توانید موفقیت را از شکست متمایز کنید و اگر موفقیت را تشخیص ندهید نمی توانید بدان پاداش بدهید و اگر موفقیت را پاداش ندهید احتمالاً تاوان شکست را می دهید و اگر موفقیت را تشخیص ندهید نمی توانید از آن پند حاصل کنید و اگر شکست را تشخیص ندهید نمی توانید آن را تصحیح کنید و اگر به وسیله ارزیابی نتایج نظام های آموزشی را نمایان کنید، می توانید حمایت های لازم را به دست آورید (بازرگان، ۱۳۹۲). ارزشیابی فرایندی بعنوان یک فرآیند فعال تعریف شده است که استاد و دانشجو آگاهانه باهم متحد می شوند تا بطور منظم اطلاعاتی را به منظور تقویت یادگیری جمع آوری کنند (ماس و بروکهاوت، ۲۰۰۹).

هدف از کاربرد ارزشیابی فرایندی در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان آگاهی یافتن از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تعیین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی استاد در رابطه با هدف های آموزشی است. این ارزشیابی در طول دوره آموزشی، یعنی زمانی که فعالیت آموزشی استاد هنوز در جریان است و یادگیری دانشجویان در حال تکوین و شکل گیری است انجام می شود. به همین دلیل به آن نام ارزشیابی فرایندی داده اند. بنابراین، استاد با استفاده از ارزشیابی فرایندی می تواند در زمانی که هنوز یادگیری در جریان است و امکان رفع مشکلات یادگیری دانشجویان و بر طرف کردن نواقص آموزشی خود او میسر است به انجام دادن چنین کاری اقدام کند (سیف، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر از ارزشیابی فرایندی هنگامی که فعالیت ها هنوز در مراحل برنامه ریزی و اجرای گام های واسطه ای (در فرآیند به دست آوردن برون داد واسطه ای و برون داد نهایی) است استفاده می شود (بازرگان، ۱۳۹۲). و به طور مستمر و مرحله ای صورت می گیرد از دیدگاه صاحب نظران فرایندی است برای نظارت بر پیشرفت دانشجویان در خلال یک دوره زمانی و نتایج آن نشان می دهد که دانشجویان تا چه حد به هدفهای آموزشی دست یافته اند.

در ارزشیابی فرایندی، روش های که مورد استفاده قرار می گیرند مختصرند و به یک موضوع معین و یک یا چند هدف آموزشی منحصر می شوند. ارزشیابی فرایندی، بر سه ابزار اساسی شامل پرسش های تدریجی، تکالیف درسی و فعالیت های علمی و عملی خارج از کلاس استوار است که پرسش های تدریجی شامل آزمون های لحظه ای (کوئیز) و پرسش های شفاهی؛ تکلیف درسی شامل آماده سازی، بسطی و امتدادی، تمرین، آماده سازی؛ فعالیت های علمی و عملی خارج از کلاس شامل تحقیق، خلاصه نویسی، نوشتن زندگی نامه وساخت وسیله می باشد (آپ، ۱۳۹۲).

پس، در ارزشیابی فرایندی روش های مختلفی برای جمع آوری اطلاعات بکار گرفته می شود. استفاده از نتایج اطلاعات و دادن بازخورد^۱ مهمترین ویژگی این نوع ارزشیابی می باشد بازخورد صحیح و به موقع باعث می شود تا دانشجویان آگاهانه در جریان یادگیری خود قرار گرفته و برای بهبود آن تلاش کند ، استاد نیز از نتایج بازخورد جهت اصلاح تدریس و یافتن آموزش های جایگزین استفاده می کنند . بازخورد یا پسخوراند نقش مهمی در سنجش تکوینی دارد بعبارت دیگر ، سنجش مستمر و فرآیندی با بازخورد معنا پیدا می کند و برای استفاده از ارزشیابی فرایندی به منظور افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان نقش کلیدی دارد (آندروود^۲، ۲۰۱۰).

روش شناسی

با توجه به هدف پژوهش، روش پژوهش توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری شامل کلیه اساتید دانشگاه ارومیه و نمونه آماری شامل ۱۲۹ نفر از اساتید با رتبه های علمی مختلف بودند که با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی و براساس جدول مورگان انتخاب شدند . از پرسش نامه محقق ساخته برای جمع آوری داده ها استفاده شد که برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی صوری و محتوایی و پایایی پرسشنامه از آلفای کرانباخ و برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش متناسب با سطح مقیاس داده ها از آماره های توصیفی و آزمون t تک نمونه ای استفاده شده است.

یافته ها و نتیجه گیری

نتایج آماره های توصیفی و آزمون T تک نمونه ای نشان داد که میانگین تجربی ابزار های ارزشیابی فرایندی از قبیل پرسش های تدریجی (پرسش های شفاهی و آزمونک "کوئیز") ، تکالیف درسی (تکالیف تمرینی، تکالیف آماده سازی ، تکالیف امتدادی (بسطی) و تکالیف خلاقیتی) و فعالیت های علمی و عملی خارج از دانشگاه (ساخت وسیله ، خلاصه نویسی ، زندگی نامه نویسی و پژوهش) به طور معنا داری بالاتر از میانگین نظری می باشد. همچنین نتایج آزمون T تک نمونه ای نشان دهنده تفاوت معنادار بین میانگین تجربی و میانگین نظری می باشد.

منابع و مراجع

آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۲). **برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران**. تهران. انتشارات مدرسه.
بازرگان ، عباس (۱۳۹۲). **ارزشیابی آموزشی**. تهران. انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت).
سیف ،علی اکبر (۱۳۹۰). **روش های اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی**. تهران. انتشارات نشر دوران.

Underwood.M.K.(2010) the relationship of the Gradedistrict progress motoring assessment scores in reading and mathematics for 2008-2009. Degree of doctor of education. University of central Florida.

Moss,C.M, Brookhart ,S.M(2009) Advancing formative assessment in every classroom :A guide for instructional leaders Alexandrria ,VA: Association for surpervsion and curriculum Development.

¹ . Feedback

² . Underwood

نقش دانشگاه در توسعه با توجه به مفهوم کار

زهره ایوبی^۱، مرضیه مصلحی دهوئی^۲، شهربانو شرکا بشرویه^۳، مریم پوزیده^۴

چکیده

تحقیق حاضر به بررسی ملاک های توسعه در دانشگاه با توجه به مفهوم کار و صنعت می پردازد. نویسنده سعی کرده است با بررسی ملاک های توسعه و بررسی مفهوم کار و کارآفرینی و نیز صنعت به ارائه سیمایی درست از نقش دانشگاه در توسعه یافتگی و وظایف ارتباط این دو با کار و کارآفرینی ترسیم کرده است. نگارنده در مقاله حاضر پس از تعریف توسعه، به نقش دانشگاه و رابطه این دو را با یکدیگر بیان می دارد. جهان امروز دارای تفاوت هایی بسیار با دوران گذشته است. نگاهی به تاریخ گذشته ایران، نشان می دهد که در راستای توسعه علمی، صنعتی و همه جانبه، بزرگان ما، نظریات مهمی در زمان های مختلف ارائه داده اند. دانشگاه ها از مهمترین گنجینه هایی شناخته می شوند که جوامع مختلف برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارند توسعه، در ساختار نیرومند آموزش و پژوهش است. توسعه، نیازمند داشتن راهبردها و سیاست های روشن و به کار انداختن درست منابع و امکانات در راستای راهبردهاست. دانشگاه ها فراهم آورنده نیروی انسانی متخصص در سطح عالی هستند و بسیاری از توانایی های علمی، پژوهشی و آزمایشگاهی در آن ها گرد آمده است. نقش آموزشی دانشگاه در فرایند توسعه، بر تربیت نیروی انسانی استوار است و نقش پژوهشی آن در بررسی های بنیادی و کاربردی دیده می شود و دو کاربرد ویژه دانشگاه، آموزش و پژوهش است؛ که در راستار کارآفرینی است تجربه های کشورهای مختلف جهان به ویژه کشورهای توسعه یافته و صنعتی حاکی از اهمیت وافر رابطه دانشگاه و سایر بخش های جامعه است هم در توسعه علم و دانش در دانشگاه ها، فعالیت های پژوهشی و دریافت کمک های مالی و هم در پیشبرد و توسعه روزافزون صنعت و خدمات و ایجاد کارآفرینی است. یافته های پژوهش حاکی از این است که: ایجاد تفکر کارآفرینی در میان دانش آموختگان دانشگاه در توسعه کارآفرینی مؤثر است روش این پژوهش بنیادی و کتابخانه ای بوده و با استفاده از شیوه تحلیلی - توصیفی انجام گرفته است.

کلمات کلیدی: توسعه، دانشگاه، کار، کارآفرینی، صنعت.

مقدمه

بیشتر کشورهای جهان در حال سرمایه گذاری آموزشی هستند، چرا که سرمایه گذاری بر روی افراد تحصیل کرده، علاوه بر افزایش درآمد آن ها، موجب افزایش تولید ملی نیز می گردد. سرمایه گذاری در کیفیت نیروی انسانی، به افزایش استعدادها، خلاقیت ها و ظرفیت تولید منجر می گردد. (دیگلری و همکاران، ۱۳۸۹)

مفهوم دانشگاه: دانشگاه به محلی اطلاق می شود که بر ساس دید اصولی، وارده های آن شامل ساختمان، تجهیزات، برنامه، امکانات، نیروی انسانی و نهایتا جوانانی به نام "دانشجو" ست. فراگرد دانشگاه ها، شامل آموزش، پژوهش، خدمات، انتقال میراث فرهنگی، علوم و فنون است. صادره های دانشگاه نیز شامل نیروی انسانی متخصص و ماهر در زمینه های مختلف و همچنین اختراع و اکتشاف و نوآوری علمی و گسترش دامنه علم و دانش است. (مردوخ، ۱۳۷۲). دانشگاه مرکز گردآمدن انسان های مشتاق دانش و فن، جایگاه پرورش سرمایه انسانی، عامل نوسازی مناسبات اجتماعی و انتقال و ابداع تکنولوژی، مغز متفکر جامعه و در یک کلام، دانشگاه مهد نوسازی اجتماعی و توسعه به طور کلی است. به تعبیر دیگر دانشگاه برجسته ترین سازمان علمی، انسانی و متری در هر کشور است که رسالت اصلی آن همانا تربیت نیروی انسانی، ایجاد خلاقیت، ابتکار و نوآوری است. (مردوخ، ۱۳۷۲).

دانشگاه به مثابه اردوگاه اصلی علم و تولید علمی و مکانی برای توزیع، ترویج و انتشار آن، از جمله پایگاه‌های اساسی برای تربیت شهروندانی است که ضمن برخورداری از روشنایی ناشی از علم و آگاهی و دانش بشری، آن‌ها را با فرزندی و هنر یادگیری برای بودن، یادگیری برای عمل کردن، یادگیری برای یاد دادن و بالاخره یادگیری برای با هم زیستن آشنا می‌سازد و این رسالتی بوده است که آموزش عالی، چه در عصر صنعتی و چه در عصر پسا صنعتی یا جامعه دانش بر دوش داشته و خواهد داشت. (موجا، ۲۰۰۳)

دانشگاه‌ها به طور فزاینده‌ای در محیط‌های رقابتی فعالیت می‌کنند. آن‌ها محل تولید دانش و تخصص می‌باشند. هدف دانشگاه صرفاً تربیت افراد متخصص نیست، بلکه دانش به وجود آمده باید در راستای بالا بردن استانداردها، رسالت، ارزش‌ها و آرمان‌های جامعه به کار گرفته شود. (همان)

در سراسر جهان افراد از این حقیقت که موفقیت اقتصادی کشورها مستقیماً به واسطه کیفیت سیستم‌های یادگیری‌شان تعیین می‌شود، آگاهند. عامل تولیدی کارآتر، سرمایه انسانی است که به واسطه دانش، شایستگی‌ها، توانایی‌های خلاقیت و ویژگی‌های اخلاقی اعضای جامعه بیان می‌شود و همه در حد وسیعی به وسیله سیستم آموزشی شکل داده می‌شوند. کالایی به اسم دانش، ابزاری ضروری برای کارکرد صنعت فعلی است. بنابراین مدیریت دانش بایستی در یک مکان اساسی در سیستم‌های دانش و آموزشی قرار گیرد. (همان)

و در جهان امروز نیز تمامی کشورها در تلاشند تا نقش دانشگاه‌ها را در توسعه ملی و ارتقای دانش و تکنولوژی مورد توجه قرار دهند. از این رو سیاست‌های توسعه به طور اصولی به دانشگاه‌ها پیوند دارد. (همان)

در واقع یکی از پر ارزش‌ترین منابعی که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد دانشگاه است. دانشگاه‌ها و موسسه‌های تحقیقاتی به لحاظ دارا بودن دانش، اعتبار زیادی کسب کرده‌اند و پویندگان راه علم و ترقی محسوب می‌گردند (محمدنژاد عالی زمینی، ۱۳۷۷).

بنا به بررسی‌های انجام شده و براساس آمارهای موجود یکی از مهم‌ترین مشکلات فراروی جوامع در حال توسعه و حتی کشورهای صنعتی مشکل بیکاری است. مجموعه راه حل‌هایی که برای رفع این مشکل جهانی ارائه شده است. اصطلاحاً ((کارآفرینی)) خوانده می‌شود.

دانشگاه‌های ما که عمده‌ترین نهادهای تولید دانش محسوب می‌شوند، دو وظیفه عمده بر دوش دارند. از یک طرف، باید به نقادی و بازانیشی سنت فرهنگی گذشته بپردازند، و از سوی دیگر، باید عقلانیتی جدید و نوآیین را جهت تأسیس علوم جدید بویژه علوم انسانی طراحی نمایند. (رئوفی، ۱۳۷۴). امروزه تمامی کشورها برای دستیابی به هدف‌های راهبردی ملی، رشد اقتصادی و تولید ثروت، پویایی فرهنگی، تعالی مدنی و انسجام اجتماعی و به طور کلی طریق در سیر توسعه پایدار بر مبنای بسط نوآوری، فناوری و کارآفرینی، مدیریت دانش و دانایی محوری در سطوح و حوزه‌های مختلف، در پی بالندگی سرمایه انسانی و ارتقای کیفیت نیروی انسانی خویش می‌باشند. به همین منظور دولت‌ها قسمت اعظم بودجه سالانه خود را به بخش آموزش، به ویژه آموزش عالی و بهسازی کیفیت تولید آموزش نیروی انسانی، اختصاص می‌دهند (سامتی و همکاران، ۱۳۸۲). از اهداف اصلی موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها، خدمت رسانی به جامعه از طریق برقراری ارتباط بین اندیشه‌ها و چرخش آن‌ها در جوامع است (علی بیگی، ۱۳۸۷).

توسعه ملی به صورت جامع در هر کشور هنگامی تحقق خواهد پذیرفت که دانشگاه‌ها در انجام وظایف خود و خاصه در زمینه پژوهش توانایی و پویایی بارزی از خود نشان دهند. از آن‌جا که دانشگاه نهادی متفکر و آگاه و نوآور در جامعه محسوب می‌شود، انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالتی که در امر پژوهش به عهده دارد گام‌های موثری در تحقق آرمان‌های

توسعه ملی بردارد و کشور را از گردونه عقب ماندگی خارج سازد. چنانچه دانشگاه نتواند به پرورش نیروهای کارآمد پژوهشگر و انجام تحقیقات علمی مورد نیاز جامعه اقدام ورزد، عملاً نتوانسته است قابلیت خود را نشان دهد و در نتیجه اصالت و ماهیت آن زیر سؤال می‌رود (عظیمی بلوریان، ۱۳۶۳).

جنگ جهانی دوم، نقل و انتقالات نیروی انسانی و تحولات ناشی از آن منجر به ظهور پدیده‌ای به نام ((توسعه)) گردید که به ویژه برای کشورهای جهان سوم و مخصوصاً کشورهای تازه استقلال یافته به صورت شعاری نو درآمد. پیشرفت یا توسعه در واقع عبارت است از نوعی توانایی و گنجایش برای آنچه مردم می‌توانند با هر وسیله‌ای که در اختیار دارند انجام دهند تا وضع زندگی خود و دیگران را بهبود بخشند. بنابراین توسعه و پیشرفت، به معنای داشتن تمایل شدید به بهبود بخشیدن و توانایی در تحقق این آرزوست (همان).

توسعه از دیدگاه علمای علوم اجتماعی و سیاسی عبارت است از تحول در جهت نوسازی، و تحول این دانشمندان در بدو امر به تحولاتی معطوف است که در نهادهای اجتماعی و سیاسی بروز می‌کند (مونمن، ۱۳۵۰).

اقتصاددانان توسعه و نوسازی را از دیدگاه رشد اقتصادی می‌نگرند و توجه آنان به بررسی‌هایی درباره مسایلی از قبیل پس‌انداز، سرمایه‌گذاری، درآمد ملی، کارایی سرمایه و موازنه پرداختهای خارجی و امثال آن معطوف می‌گردد (همان). به هر حال در روزگار ما هر کشوری تلاش در راه توسعه دارد، زیرا توسعه هدفی است که اکثر مردم آن را ضروری می‌دانند (فرجادی، ۱۳۸۵). قرن بیست و یکم به عنوان قرن دانش معرفی شده است. در این عصر، سرمایه اصلی جوامع، دانش، مهارت و نگرش منابع انسانی آنها است. برای اینکه این سرمایه در خدمت سعادت جامعه باشد به قابلیت‌های کارآفرینی نیاز است. انتظار می‌رود دانشگاه‌ها در توسعه قابلیت‌های کارآفرینی، نقش محوری ایفا نمایند. به طور کلی از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که یک جریان نوآوری در کشور ایجاد کنند و قابلیت‌های کارآفرینی مورد نیاز جامعه را فراهم نمایند. همچنین دانشگاه می‌تواند قابلیت‌های کارآفرینی شامل دانش، مهارت و نگرش کارآفرینی را در دانش‌آموختگان ایجاد کند و دانش‌آموختگان به عنوان عاملان تغییر اجتماعی، این قابلیت‌ها را در جامعه ترویج دهند. امروزه، کارآفرینی دانشگاهی یک آرمان پیشرفته و جذاب برای آموزش عالی است. در دنیای رقابتی آینده، دانشگاه‌ها برای حفظ بقای خود راهی جز حرکت به سمت کارآفرینی دانشگاه ندارند. برای رسیدن به این منظور باید تغییراتی در فرآیندهای آموزشی و پژوهشی، ساختار، فرهنگ و شیوه و محتوای تعامل دانشگاه‌ها با بنگاه‌ها و دولت ایجاد شود.

تحقیقات نشان داده که با افزایش آموزش، مهارت‌های تخصصی، بهره‌وری و کارایی – که از اصول اساسی توانمندی شغلی و کارآفرینی به حساب می‌آیند – افزایش می‌یابند. (لوی، ۱۹۹۹).

پیشینه پژوهشی

با توجه به اهمیت موضوع، نویسندگان مختلفی این موضوع را از جوانب مختلفی بررسی کرده‌اند اما بررسی‌های کتابخانه‌ای نگارنده نشان داده است که پژوهشی با این عنوان که اهداف اساسی آن بررسی توسعه در دانشگاه با توجه به مفهوم کار و کارآفرینی نباشد تاکنون در ایران انجام نشده و نویسندگان تنها در مواردی جزئی به بررسی توسعه و دانشگاه پرداخته‌اند. تاکنون پژوهشی با عنوان «توسعه در دانشگاه با توجه به مفهوم کار و صنعت» انجام نشده است

در تحقیقی که لوی (۱۹۹۹) انجام داد چنین عنوان شده که آموزش‌های تخصصی کارآفرینی مهارت را در دانشجویان افزایش می‌دهند و برای توسعه کارآفرینی اگر برای افراد با انگیزه شرایط مهیا باشد و آنها فرصت‌ها و امکانات مورد نیاز را به دست آورند می‌توانند کارآفرین شوند و ثمرات مطلوبی را برای سازمان به دنبال داشته باشند (کاندل، ۲۰۰۳). قصری و دوستدار تحقیقی را با استفاده از مطالعه اسنادی و با روش توصیفی-تحلیلی و تحلیل محتوای کیفی به منظور بررسی جایگاه امنیت

انسانی در چشم‌انداز ۱۴۰۴ ایران به انجام رساندند. براساس تحلیل مبتنی بر متن، بیانیه و همچنین ۸ بند از ویژگی‌های سند چشم‌انداز، در مجموع ۶۵ واژه و ۶۷ مولفه مورد بررسی قرار گرفت که از این تعداد ۲۸ واژه و مولفه به طور مستقیم و ۱۲ عدد به صورت غیرمستقیم بر امنیت انسانی اثرگذار بودند. از این میزان، مولفه امنیت اقتصادی با ۳۲ درصد و امنیت جامعه با ۲۸/۵ درصد هر یک بیشترین سهم را در سند چشم‌انداز به خود اختصاص بودند. (قصری، ۱۳۸۸)

در پژوهش طاعتی و بهرامی عوامل تاثیرگذار بر آینده مدیریت علم و فناوری شناسایی شده و نقش آن‌ها در به ثمر نشستن افق مندرج در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله بررسی گردید. نتایج نشان می‌دهد توجه به علوم میان‌رشته‌ای، آزادی پژوهش، استقلال علمی و حفظ استانداردهای تخصصی، لزوم توجه به خطرهای ناشی از پیشرفت علمی و فناوری، حقوق مالکیت فکری، اشتغال دانش‌آموختگان و قوانین و استانداردها در کنار آینده‌پژوهی فناوری‌های نو و نوظهور و شکل‌گیری شبکه جامع اطلاع‌رسانی علم و فناوری از منظر متخصصان و سیاست‌گذاران از لوازم تحقق سند چشم‌انداز است (طاعتی، ۱۳۸۸)

نوروززاده، شفیع زاده و روحانی پژوهشی با عنوان ارزیابی و تحلیل بخش علم و فناوری قانون پنجم توسعه از منظر اسناد فرادستی صورت دادند. این تحقیق از نظر ماهیت توصیفی - تحلیلی است و در آن روش تحلیل محتوایی و بررسی اسنادی بهره گرفته شده است. بر اساس یافته‌های تحقیق سیاست‌های محوری در حوزه فرهنگ، آموزش، پژوهش، فناوری، توانمند سازی منابع انسانی و توسعه زیرساخت‌ها همکاری‌های فرابخشی و بین‌المللی، پاسخگویی، تشویق و مشارکت طبقه بندی و در نهایت، مواد قانونی بخش علم و فناوری و قانون برنامه پنجم بخش علم و فناوری با سیاست‌های محوری سند چشم‌انداز ۲۰ ساله منطبق بوده است (نوروززاده، ۱۳۹۲).

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد از سال ۱۳۸۴ همزمان با تصویب سند چشم‌انداز پژوهش‌هایی ناظر بر محتوای آن صورت گرفت که ظهور عوامل مختلف را در متن سند بررسی کرده و یا عوامل تاثیر گذار بر موفقیت آن را متذکر شده‌اند. نکته مغفول در این مطالعات توجه به میزان تحقق شاخص‌های مدنظر در حوزه عمل است که به عنوان چارچوب ارزیابی موفقیت سند در صحنه‌های مختلف بوده است (رادفر، ۱۳۹۳). این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها فارغ از محدودیت نبوده و یکی از محدودیت‌های اساسی آن، نبود پیشینه و منابع کافی در این زمینه بوده است.

پرسش‌های تحقیق

این مقاله در پی آن است تا نقش دانشگاه در توسعه کار و صنعت و بالعکس با را با توجه به نظریات اقتصادی و جامعه شناختی و همچنین بر مبنای نظریات پژوهشگران در این عرصه مقایسه و بررسی انجام دهد و در این مقاله در پی آنیم که به این پرسش‌ها پاسخ داده شود: دانشگاه باید دارای چه ویژگی‌ها و شاخصه‌هایی باشد تا بر مبنای آن کار و صنعت از توسعه یافتگی قابل قبولی برخوردار باشد؟ و آیا دانشگاه‌های ایران دارای توسعه یافتگی مناسب در زمینه کار و صنعت هستند یا خیر؟ و برای توسعه یافتگی دانشگاه برای کار آفرینی و توسعه صنعت باید با توجه به سند چشم‌انداز چه اقدام و عملی انجام داد؟

توسعه

توسعه "فرایند جامع و فراگیری است که به وسیله انسان آغاز می‌شود و هدف آن خود انسان و بهبود بخشیدن به شرایط زیستی کلیه افرادی است که در یک جامعه زندگی می‌کنند (مشایخ، ۱۳۶۹). به عبارت دیگر توسعه "مجموعه تغییرهایی است که موجب می‌شود یک نظام اجتماعی، از شرایط خاصی از زندگی که نامطلوب تشخیص داده می‌شود، به سوی شرایط بهتر حرکت کند. این تغییرها از طریق مجموعه‌ای از هدف‌های اجتماعی و با یک رشته فرایندهایی انجام می‌گیرند. فرایندهای عمده‌ای که در این تغییر نقش دارند فرایندهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هستند (نوازشریف، ۱۳۸۸). توسعه

باید به عنوان جریانی چند بعدی که مستلزم تجدید سازمان و تجدید جهت گیری مجموعه نظام اقتصادی و اجتماعی کشور است؛ مورد توجه قرار گیرد توسعه علاوه بر بهبود وضع درآمدها و تولید، آشکارا متضمن تغییرات بنیادی در ساختارهای نهادی، اجتماعی و اداری و نیز طرز تلقی عامه و در بیشتر موارد حتی آداب و رسوم اجتماعی است. روی هم رفته ((توسعه ملی)) که برحسب چارچوبی ملی تعیین می شود، شامل مجموعه ای متشکل از توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی است و اصلاحات اساسی نظام های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه را در بر می گیرد. و عواملی چون گسترش تعلیم و تربیت، بهبود شرایط بهداشت، توسعه شهری و بازسازی روستاها، تامین اجتماعی، گسترش دموکراسی در جامعه و رشد ابعاد فرهنگ عمومی را شامل می شود (فرجادی، ۱۳۸۹).

ارزش های اصلی توسعه ملی را باید در ارتقای سطح زندگی یعنی توانمند ساختن مردم در تامین نیازهای اساسی، تلاش در رفع اختلافات طبقاتی در جامعه، رشد آگاهی عمومی و اعتماد به نفس و اعتقاد به اهداف توسعه، حس امنیت و رهایی از قیود بردگی و دادن حق انتخاب به مردم جستجو نمود (همان). نتیجه آن که توسعه واقعیتی است دارای ابعاد مادی و معنوی که برحسب آن جامعه از طریق فرایندهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی وسایلی را برای به دست آوردن زندگی بهتر تامین می کند. اجزای خاص این زندگی بهتر هرچه باشد، توسعه ملی در کلیه جوامع باید حداقل دارای سه هدف زیر باشد:

۱. امکان دسترسی بیشتر به عوامل تداوم بخش زندگی، مانند غذا، مسکن، بهداشت، امنیت و گسترش این موارد
 ۲. ارتقای سطح زندگی، از جمله ایجاد درآمدهای بالاتر، تامین اشتغال بیشتر عرضه آموزش و پرورش بهتر و توجه بیشتر به ارزش های فرهنگی و انسانی، یعنی تمام آنچه که نه فقط به پیشرفت مادی کمک کند، بلکه اعتماد و اتکای به نفس را در افراد تقویت نماید.
 ۳. گسترش دامنه انتخاب اقتصادی و اجتماعی افراد و کشور از طریق رهایی آنان از قید بردگی و وابستگی، نه تنها به سایر افراد و کشورها، بلکه به نجات از جهل و نادانی.
- روی هم رفته، مکاتب مختلف جهت رهایی از مساله عقب ماندگی در کشورهای در حال توسعه راهبردهای مختلفی را پیشنهاد می نمایند. اما آنچه مسلم است در تمامی این راهبردها علم و تکنولوژی نقش بارزی دارد (لاریجانی، ۱۳۷۰).
- دانشگاه به محلی اطلاق می گردد که براساس دید اصولی، واردهای آن شامل سرمایه ساختمان، تجهیزات، برنامه، امکانات، نیروی انسانی و نهایتا نوجوانانی به نام دانشجویست. فراگرد دانشگاه شامل آموزش، پژوهش، خدمت، انتقال میراث فرهنگی، علوم و فنون است. صادره های دانشگاه نیز شامل نیروی انسانی متخصص و ماهر در زمینه های مختلف و همچنین اختراع و اکتشاف و نوآوری علمی و گسترش دامنه علم و دانش است (محمدنژاد عالی زمینی، ۱۳۷۷).

تقی پور ظهیر هدف های اساسی آموزش عالی را به شرح زیر برشمرده است:

۱. ارتقای سطح دانش و معرفت و ابداع دانش نوین
۲. انتقال دانش یعنی آموزش علوم و فنون در سطح پیشرفته
۳. تربیت نیروی انسانی متخصص برای دنیای کار
۴. ارائه خدمات علمی و فنی
۵. فراهم آوردن امکان آموزش مستمر برای دانش آموختگان دانشگاه

۶. تربیت دانشمندان، پژوهشگران و مدیران برای ابداع، توسعه دانش و تکنولوژی و هماهنگی فعالیتها به منظور نوسازی جامعه و ایجاد تغییرات و تحولات عمیق در نظام اقتصادی و اجتماعی جامعه (تقی پورظهیر، ۱۳۷۰).

از آن جا که ارتقای تکنولوژی بر نوعی زمینه سازی علمی در جامعه متکی است، دانشگاه به عنوان بستر واقعی تربیت نیروی انسانی در این رابطه نقشی غیر قابل انکار ایفا می نماید. (مردوخ، ۱۳۷۲) از این رو امروزه این واقعیت در طیف بسیار گسترده ای پذیرفته شده است که دانشگاه نقش حیاتی و کلیدی در ایجاد تغییرات تکنولوژی جامعه بازی می کند بخش اعظم و ملموس این نقش را باید در همکاری مستقیم و غیر مستقیم آن ها در گسترش مرزهای دانش از طریق بازنگری مداوم دستاوردهای فنی و علمی دانست (شفیعا، ۱۳۷۲). به هر حال اگر بپذیریم که توسعه و پیشرفت عمدتاً زاده تلاش انسان هاست، به وجود آوردن سرمایه، بهره گیری از منابع طبیعی، گسترش صنعت، توسعه کشاورزی و فعال کردن کشور در عرصه بازرگانی جهانی و در نهایت رفاه جامعه در گرو توانایی و استعداد نیروهای دانشگاهی است که ثروت برجسته ملی و نیروی بالقوه ای محسوب می گردد که می تواند متضمن رشد اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی ملتی باشد (طیبی، ۱۳۷۳).

بلوم^۱ (۲۰۰۳) از اندیشه پردازان در قلمرو آموزش عالی، که آن را موتور اصلی توسعه قلمداد می کند، با ابزار شگفتی از این که آموزش عالی در ((اهداف هزاره)) توسعه سازمان ملل قرار نگرفته است، به بررسی اهداف یادشده می پردازد و بر این باور است که تحقیق این اهداف به گونه ای چشم گیری به گسترش و توسعه آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه بستگی دارد. چکیده این اهداف هشت گانه عبارتند از: ((کاهش فقر شدید و گرسنگی))، ((تامین آموزش ابتدایی برای همگان))، ((افزایش برابری جنسیتی و خودگردانی زنان))، ((کاهش مرگ و میر کودکان زیر ۵ سال))، ((بهداشت مادران باردار))، ((مبارزه بر علیه ایدز و دیگر بیماری های فراگیر))، ((ایجاد محیط زیستی پایدار)) و بالاخره ((ایجاد مشارکت جهانی برای توسعه)). از نظر بлум آموزش عالی یکی از مهمترین ابزارهای اساسی و مهم برای رسیدن به این اهداف به شمار می رود.

توسعه علمی همانند توسعه اقتصادی، فرهنگی و سیاسی امری شدنی است البته پیچیده تر و بلند مرتبه تر. نمونه عینی آن رشد و توسعه چشمگیر و ناباورانه آلمان و ژاپن پس از جنگ جهانی دوم است که در بطن خود، توسعه علم و فناوری را به همراه داشته است. این امر طبیعتاً به خودی خود حاصل نشده بلکه همراه با برنامه ریزی، قصد قبلی و زمینه سازی اجرایی و عملی بوده است. (ذاکرحالهی، ۱۳۸۳). واقعیت های دنیای کنونی نشانگر آن است که در سه دهه گذشته تحولات شگرفی در زمینه های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و فناوری رخ داده و مرزها و زوایای جوامع انسانی را درنوردیده است. ظهور فناوری های جدید، جریان آزاد و سریع اطلاعات، رقابت های شدید علمی، منطقه ای و جهانی از ویژگی های این دوران است. (عیزی، ۱۳۸۳)

پس از پیروزی انقلاب اسلامی نخستین تلاش در این زمینه تدوین برنامه ای با نام ((فرهنگ، تحقیقات و تعلیم عالی)) در سال ۱۳۶۲ صورت گرفت. در برنامه اول و دوم توسعه نیز بخش آموزش مورد توجه قرار گرفت. در برنامه سوم توسعه (۱۳۸۰-۱۳۸۴) دایره برنامه ها از محدوده آموزش فراتر رفت و قلمرو پژوهش را نیز در بر گرفت. در برنامه چهارم توسعه با گسترش این بخش فصل مستقلی به نام توسعه دانایی مشتمل بر آموزش، پژوهش و فناوری پیش بینی و ایده هایی جدید مانند نظام ملی نوآوری وارد برنامه شد. در ادامه این اقدامات متولیان بر ضرورت تدوین چشم انداز بیست ساله تاکید نمودند و نهایتاً با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان سند بالادستی و لازم الاجرا مطرح گردید. (همان)

نقش دانشگاه در توسعه

دانشگاه ها همواره یکی از پایه های اساسی در تامین برنامه های استراتژیک کشورها محسوب می شوند، وجود دانشگاه ها و توزیع عادلانه فراوانی آن ها در ناطق مختلف نه تنها باعث افزایش رونق پژوهش، تحقیق و تربیت نیروهای کارآمد و خلاق در راستای

کارآفرینی توام با مهارت‌های علمی و فنی می‌گردد، بلکه باعث کاهش مهاجرت‌های بی‌رویه و بومی شدن علوم مختلف شده و همچنین با افزایش سطح آگاهی علمی آموزشی و فرهنگی باعث توسعه جامعه می‌گردد. (امامی و دیگران، ۱۳۸۸)

انتظارات جدید از دانشگاه‌ها ایجاب می‌کند که دانشگاه‌ها در توسعه اقتصادی و اجتماعی کشور نقش محوری ایفا نمایند. تحقق این خواسته از طریق تحول دانشگاه سنتی که وظیفه خود را تحقیق و تدریس می‌دانست به دانشگاه کارآفرین امکان‌پذیر است. دانشگاه‌ها و سایر نهادهای تولیدکننده دانش به عنوان نیروی محرکه رشد اقتصادی در آینده، نقش‌های بیشتر و مستقیم‌تری به عهده می‌گیرند.

در توسعه کارآفرینی آموزش در کنار عوامل تسهیل‌کننده دیگر مانند قوانین و دستورات، مکانیزم‌های حمایتی، فرهنگ سازی و ... جایگاهی منحصر به فرد و انکارناپذیر دارد. (مکی‌آل آقا، ۱۳۸۶). درک درست از نیازهای جامعه و پرورش نیروهای کارآمد و صاحب فن و تحلیل واضح از شغلهای مورد نیاز جامعه در ایجاد انگیزه نقش مهمی ایفا می‌کند. انگیزه در راستای پرورش نیروهای خلاق و آشنا به پیشرفت جامعه، قابل خلق کردن می‌باشد. در آموزش‌های دانشگاه با تاکید بر اطلاعات بالا و به خاطر قرار گرفتن در موقعیتی شبیه به آینده مهارت ادراکی خلق می‌شود و دانشجو مهارت ادراکی لازم را جهت درک و تعامل با اصول حاکم بر جامعه علی‌الخصوص حاکم بر بازار را یاد می‌گیرد و با درک مناسبات نقش‌آفرینی می‌کند. (نوروزی، ۱۳۸۹).

از این رو توسعه کلیه عوامل موثر در بهبود شرایط زیستی، یعنی عوامل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی جامعه را در بر می‌گیرد و زمانی توسعه به طور واقعی تحقق پیدا می‌کند که عوامل یاد شده همزمان و متوازن تحول پیدا کنند. بنابراین امروز، توسعه مانند گذشته تنها با محور اقتصادی مطرح نیست بلکه با محوریت فرهنگ و اطلاعات مطرح است، و منظور از توسعه گسترش توانایی‌ها، ظرفیت فکری، کیفیت دانش و مهارت‌های فنی، خلاقیت و نوآوری، قابلیت انسان‌ها برای حل مسائل اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و بهره‌مندی از منابع، دستاوردها و امکانات جامعه و به طور کلی "بهبود شرایط زندگی مادی و معنوی برای همگان است". (مشایخ، ۱۳۶۹). گرچه رسالت اصلی دانشگاه خلق، نگهداری، یکپارچگی، انتقال و کاربرد دانش و تغییر نیست، تحقق هر کدام از این نقش‌ها خود یک تغییر است. آموزش، پژوهش و خدمت، عموماً تحت عنوان رسالت اصلی دانشگاه‌ها مطرح می‌شوند؛ اما فعالیت‌های خلق، نگهداری، یکپارچگی، انتقال و کاربرد دانش به عنوان حقیقت آشکار قرن بیست و یکم می‌تواند نقش‌های اساسی تری برای دانشگاه‌ها باشند. اگر ما زبان معاصرتری از فناوری اطلاعات را اتخاذ کنیم، دانشگاه ممکن است سرور دانش لقب بگیرد که می‌تواند خدمات دانش (یعنی خلق، نگهداری، یکپارچگی، انتقال یا کاربرد دانش) را به همان اندازه‌ای که برای جامعه معاصر مورد نیاز است فراهم آورد. کلاس‌ها می‌توانند با تجربیات یادگیری کارا و متناسب جایگزین شوند. ممکن است منشا چنین تغییری خود دانشجویان باشند. (Duderstadt, 1997). استفاده از فناوری و تحقیق و توسعه در دانشگاه‌ها، دانش را تولید و جمع‌آوری کرده و آن را برای دسترسی دیگر بازیگران در جامعه آماده می‌سازد. راه‌های متنوعی برای انتقال دانش وجود دارد یکی از مهمترین کانال‌های انتقال، تدریس و آموزش دانشجویان است که دانش نیروی کار را افزایش می‌دهد. (طبرسا و دیگران، ۱۳۸۸).

در گذر زمان، نقش علم و فناوری در افزایش قدرت رقابت‌پذیری اقتصاد کشورها و ایجاد رفاه و سعادت جوامع پر رنگ تر شده است. علم به انسان کمک می‌کند تا دنیای اطرافش را بهتر بشناسد و فناوری نیز او را به تغییر امکانات و منابع موجود برای استفاده بهتر از آن‌ها قادر می‌سازد. پس از جنگ جهانی دوم سرمایه‌گذاری دولت‌ها در علم و فناوری افزایش یافت و رفته رفته سیاست‌های علم و فناوری به سبب سیاستی دولت‌ها افزوده شد. (سلطانی، ۱۳۸۷). در حال حاضر آینده نگاری سهم بسیار مهمی در سیاست‌گذاری توسعه تحقیقات و فناوری پیدا کرده است. نقطه قوت فعالیت‌های آینده نگاری، درهم تنیدگی فزاینده کشورها، نهادها و بازیگران درگیر در سیاست‌گذاری است زیرا تجربه نشان داده که در بسیاری از موارد این شکل از

درهم تنیدگی موجب تقویت سیاست های توسعه علم و فناوری در سطح کلان شده است؛ به ویژه فعالیت هایی که در سطوح منطقه ای و ملی صورت می گیرد. (حسنوی، ۱۳۹۲)

سیاست گذاری علم و فناوری بدون یک رویکرد همه جانبه و میان رشته ای بدون توجه به جنبه های نرم افزاری و سخت افزاری امکان پذیر نیست. از این رو هدایت، سازماندهی و برنامه ریزی برای توسعه علمی در سطح کلان اهمیت زیادی دارد. تدوین برنامه های جامع علمی در ایران از سابقه چندان طولانی برخوردار نیست. آن چه در تاریخ برنامه ریزی در ایران مشاهده می شود، تلاش هایی در بخش آموزش و پرورش است. شاید بتوان گفت با تصویب قانون تعلیمات اجباری در سال ۱۳۳۲ اولین برنامه به معنای واقعی در ایران تدوین شد؛ یعنی برنامه ای که هدف، مدت و منابع داشته و محدودیت ها، سیاست ها و راهکارها در آن مشخص شده است. (حیدری عابدی، ۱۳۸۸). گام دوم مطالعات مهندسین مشاور ماورا النهر بود که حاوی گزارش روشنی از وضعیت آموزش و پرورش در سال ۱۳۲۷ ارائه می کرد. این مطالعات که در سال های ۱۳۲۷-۱۳۲۸ انجام یافته یک مطالعه کلی، کلان و تحلیلی از وضعیت آموزش و پرورش است. برنامه های عمرانی چهارم و پنجم قبل از پیروزی انقلاب اسلامی نیز دارای بخش آموزش هستند که چهار رکن اهداف، سیاست ها خط و مشی ها و اقدامات اجرایی یا اعتبارات برنامه هستند اما بین این چهار رکن ارتباط منطقی وجود ندارد. (نفیسی، ۱۳۷۸)

دانشگاه و فرهنگ کار و توسعه

نام دانشگاه در جوامع انسانی با انباشتگی علم و پژوهش مترادف است. حضور و فعالیت نهاد دانشگاه در جامعه نویدبخش گسترش فرهیختگی در عرصه تصمیم گیریها است. تعامل فرهنگ و سایر وجوه اجتماعی موضوعی است که بنیاد بسیاری از دریافتها را در جامعه فراهم می سازد. بدون در نظر گرفتن جنبه های فرهنگی: شناخت جامعه به خوبی امکان پذیر نمی باشد (سامتی و همکاران، ۱۳۸۲).

فرهنگ مجموعه ای از باورها، دانشها، معارف، آداب و رسوم و ارزشهایی است که جامعه براساس اعتقاداتش آنها را تکامل بخشیده و براساس آن زندگی می کند. هدف از فرهنگ رسیدن به تعالی و تکاملی است که جهان بینی اعتقادی؛ آن را تبیین و تعریف کرده است. از این منظر فرهنگ عمومی عبارت است از مجموعه پاسخهایی که هر جامعه برای مسائل گوناگون پیدا می کند و این پاسخها بر تجربه های گذشته مبتنی هستند و یا براساس دستیابی به تواناییها به دست می آید. مکانیسمهای فرهنگ عمومی، شامل یادگیری، فرهنگ پذیری و جامعه پذیری می باشد. (سامتی و همکاران، ۱۳۸۲)

توسعه مجموعه ای از موقعیتهای و قابلیت ها در سازمان یافتگی حیات مادی و معنوی افراد جامعه به صورت فردی و جمعی است. که امکان می دهد به نیازهایشان پاسخ بدهند. این افراد می توانند نیازهای خودشان را با بالاترین حد خلاقیت ارضاء کنند. اما توسعه فرهنگی شامل توسعه در عرصه های فرهنگی است. یعنی ارتقاء و شکوفایی ابعاد علمی، فکری و مهارتهای ذهنی و عملی. بنابراین توسعه فرهنگی بخشی از توسعه همه جانبه است و الگوهای ویژه خودش را می طلبد (تقی پور ظهیر، ۱۳۷۲). توسعه فرهنگی مقدم بر ابعاد دیگر توسعه است. دانشگاه به عنوان یک نهاد فرهنگی می تواند گامهای اساسی را در زمینه توسعه فرهنگی بردارد. (سامتی و همکاران، ۱۳۸۲)

دانشگاه محل پیوند اندیشه و تحکیم مبانی معرفت انسانی در سطوح مختلف دانش و بینش است. فرهنگ یک مقوله ارزشمند با تأثیرات دوسویه است. برای ارتقای درونی آموزش و فرهنگ به عنوان دو مقوله وابسته به هم تنها توسعه مراکز علمی و تاکید بر الگوهای فرهنگی و آموزش؛ کافی نیست، بلکه یافتن زمینه های فرهنگی با تکیه بر اصول و مبتنی بر مبانی فرهنگی مطلوب و انطباق آموزش عالی با آن لازم است. دانشگاه به عنوان یک نهاد می تواند در نو کردن سیاست، اقتصاد و فرهنگ جامعه بسیار مؤثر باشد (اصفهانی، ۱۳۸۵). در زمینه کارکرد فرهنگی دانشگاه، می توان از توسعه و اعتلای فرهنگی جامعه،

غنا بخشی فرهنگ عمومی جهت رشد و توسعه فرهنگ علمی، حفظ، انتقال و بازاندیشی سنتها و میراث فرهنگی گذشته و تجدید حیات جامعه را نام برد (تقی پور ظهیر، ۱۳۷۲). دانشگاهها از یک سو باید حافظ ارزشها و سنتهای فرهنگی جامعه باشند و از سوی دیگر، ملتزم به اشاعه ارزشهای جدید و علم و تکنولوژی مورد نیاز جامعه می باشند. دانشگاه باید توانایی آشتی دادن این دو مؤلفه مهم را داشته باشد، در غیر این صورت، دچار تعارض و بحران درونی و برونی خواهد شد. (همان)

جولیوس نایره^۱ (J.Nyirere) درباره نقش دانشگاه در کشورهای در حال توسعه، جملات نغزی دارد. وی می نویسد:

((دانشگاه در یک جامعه در حال توسعه، باید تأکید خود را بر موضوعاتی قرار دهد که برای ملتی که موجودیتش وابسته به آن است دارای اهمیت اساسی باشد، چنین دانشگاهی باید با افراد آن ملت و آرمانهای انسانی آنان وابستگی تام داشته باشد. ما در جوامع فقیر تنها زمانی توسعه یک دانشگاه - از هر نوع آن - راجع به تسریع رشد واقعی مردمان کمک کند، نقش دانشگاه در یک کشور در حال توسعه آن است که همکاری کند، راهنمایی فکری بدهد، نیروی انسانی بپرورد و در خدمت ارتقای شأن انسان و رشد و توسعه او باشد)) (رئوفی، ۱۳۷۴)

دانشگاه ها از گرانبهارترین ذخایری شناخته می شوند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. امروزه، این مراکز به لحاظ دارا بودن دانش و فن، در سطح جهان از اعتبار زیادی برخوردارند، و از عوامل عمده دگرگونی اجتماعی محسوب می شوند، نهادهای آموزش عالی باید جوانان را برای تغییرات و دگرگونیهای مداوم در جهان سراسر متحول امروزی آماده نمایند (محمدنژاد عالی زمینی، ۱۳۷۷).

دانشگاهی که منطبق بر ساخت اجتماعی - فرهنگی جامعه باشد، اولاً، توانایی پاسخگویی به نیازهای اجتماعی، فرهنگی، علمی، اقتصادی و سیاسی جامعه را خواهد داشت، ثانیاً مردم به آن اعتماد می نمایند، چراکه نیازهای آنان را برآورده می سازد، و ثالثاً: در فرآیند توسعه کشور سهم خواهد بود، به دلیل اینکه با جستجو و شناسایی نیازهای ملی جامعه، ساختار علم و تکنولوژی بومی شکل می گیرد و تشکل چنین ساختار علمی در مراحل بعدی، امر توسعه را سرعت می بخشد (رئوفی، ۱۳۷۴).

دانشگاه و توسعه ی کارآفرینی

افزایش جمعیت در کشورهای در حال رشد، به کاهش منابع و امکانات موجود و پیدایش نیازهای اجتماعی و اقتصادی جدید در این کشورها منجر شده که همگی توجه نهادها و مقامات مسئول را به این نیازها و چاره اندیشی بنیادین یا مقطعی به خود معطوف داشته است (نیازی، ۱۳۸۷).

بنا به بررسی های انجام شده و براساس آمارهای موجود یکی از مهم ترین مشکلات فراروی جوامع در حال توسعه و حتی کشورهای صنعتی مشکل بیکاری است. مجموعه راه حل هایی که برای رفع این مشکل جهانی ارائه شده است. اصطلاحاً ((کارآفرینی)) خوانده می شود. (مکی آل آقا، ۱۳۸۶)

قرن بیست و یکم به عنوان قرن دانش معرفی شده است. در این عصر، سرمایه اصلی جوامع، دانش، مهارت و نگرش منابع انسانی آنها است. برای اینکه این سرمایه در خدمت سعادت جامعه باشد به قابلیت های کارآفرینی نیاز است. انتظار می رود دانشگاه ها در توسعه قابلیت های کارآفرینی، نقش محوری ایفا نمایند. به طور کلی از دانشگاه ها انتظار می رود که یک جریان نوآوری در کشور ایجاد کنند و قابلیت های کارآفرینی مورد نیاز جامعه را فراهم نمایند. همچنین دانشگاه می تواند قابلیت های کارآفرینی شامل دانش، مهارت و نگرش کارآفرینی را در دانش آموختگان ایجاد کند و دانش آموختگان به عنوان عاملان تغییر اجتماعی، این قابلیت ها را در جامعه ترویج دهند. امروزه، کارآفرینی دانشگاهی یک آرمان پیشرفته و جذاب برای آموزش عالی است. در دنیای رقابتی آینده، دانشگاه ها برای حفظ بقای خود راهی جز حرکت به سمت کارآفرینی

دانشگاه ندارند. برای رسیدن به این منظور باید تغییراتی در فرآیندهای آموزشی و پژوهشی، ساختار، فرهنگ و شیوه و محتوای تعامل دانشگاه ها با بنگاه ها و دولت ایجاد شود. (مکی آل آقا، ۱۳۸۶) بر اساس تحقیقات انجام شده می توان گفت از مهمترین راهکارهای توسعه کارآفرینی در میان دانشجویان، توسعه و ارتقای رفتار کارآفرینانه افراد، از طریق ترویج، آموزش، حمایت و شناخت مستعدان کارآفرینی است.

با توجه به یافته های این تحقیق پیشنهادات زیر ارائه می شود:

تغییر فرهنگ اعضای دانشگاه و ترویج تفکر کارآفرینی با تأکید بر ضرورت آموزش های کارآفرینی.

ایجاد تغییرات اساسی در دوره های تدریس و محتوای آموزشی بر اساس تفکر کارآفرینی، و ارائه آموزش های کارآفرینی و ترویج تفکر و رفتار کارآفرینانه در رابطه با اعضای هیأت علمی.

تغییرات محتوا و مفاهیم برنامه ریزی آموزشی از حالت کنونی به سمت تقویت آموزش های کارآفرینانه و تأکید بر آموزش های تخصصی و کاربردی در رشته های مختلف.

تشخیص و تعیین نیازهای کیفی بازار کار و همسو نمودن آموزش های دانشگاهی با نیاز های اقتصادی و اجتماعی.

شناخت و تشویق استعداد های کارآفرین در دانشگاه و حمایت از تفکر و طرح های خلاقانه اساتید و دانشجویان به جهت افزایش انگیزه کارآفرینی.

ایجاد مراکز رشد کارآفرینی از جمله حمایت های مشاوره ای و بهره گیری از انکوباتورهای تحت نظارت دانشگاه و تقویت تشکل های دانشجویان کارآفرین برای افزایش خدمات آموزشی، پژوهشی و مشاوره ای. (مکی آل آقا، ۱۳۸۶)

درآمد زایی و تولید ثروت، نوآوری و توسعه دانش و فناوری، رشد پویای اقتصادی، تغییر و تحول سازنده اجتماعی، توانمند سازی و ظرفیت سازی و مواردی از این دست از جمله برآمدها و پیامدهای مورد انتظار مشارکت نهاد دانشگاه و نظام آموزشی در توسعه و مدیریت کارآفرینی در فرایند بالندگی پایدار ملی، به شمار می رود (نیازی، ۱۳۸۷).

دانشگاه به سان یک نهاد اجتماعی در قبال توسعه ملی متعهد می باشد و این تعهد در پرتو نقش آفرینی پویا برپایه کارکردهای مورد انتظار به انجام می رسد. همچنین نهاد دانشگاه بسان یک سامانه باز، از رابطه دیالکتیکی پویا و متعادل با محیط پیرامونی و ابرنظام های محاط، نهادها و نظام های همکار برخوردار است. دانشگاه های پویا در قرن بیست و یکم، دانشگاه هایی هستند که کارآفرین بوده و بتوانند ارزش های تخصصی و مدیریتی را بیروارند و تلفیق نمایند. از دیگر آرایه های چنین دانشگاه هایی می توان به سیر راهبردی و هدفمند، ایجاد توازن بین پژوهش، آموزش و خدمات اجتماعی، تنوع بخشی به منابع تامین مالی جهت بودجه بندی با ثبات و پایداری مالی و نهادی اشاره نمود (آراسته، ۱۳۸۲).

دانشگاه و صنعت

دانشگاه ها از زمان شکل گیری خود رسالت ها و ماموریت های ویژه ای را برعهده داشته و همانند دیگر موسسات به همراه تغییرات محیطی و به منظور پاسخگویی به این تغییرات و روزآمد کردن خود، ناگزیر به هماهنگی خود با ماموریت بوده و گاه خود منشا این تغییرات بوده اند (شجاعی، ۱۳۸۲). در هزاره سوم میلادی نیز با توجه به تحولات و دگرگونی های شتابان محیطی، برخی رسالت ها و ماموریت های استراتژیکی دانشگاه ها دستخوش تغییر و برخی دگرگون شده اند (همان). از جمله مهم ترین ماموریت های نوینی که در عصر جدید برعهده دانشگاه ها قرار گرفته و کنفرانس های متعدد سازمان جهانی یونسکو نیز به ویژه

از سال ۱۹۹۸ به بعد بر آن تاکید کرده اند، پاسخگویی مناسب دانشگاه ها به نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامعی است که این نهادها در آنها فعالیت می کنند (شریف زاده و همکاران، ۱۳۸۶).

این دسته از ماموریت ها موجب شده است حتی مراکز علمی کشورهای پیشرفته ای مانند آمریکا، ژاپن، فرانسه، آلمان و انگلستان و... تعریف جدیدی از ماموریت های دانشگاه های خود در چارچوب استراتژی های آموزشی و پژوهشی خود قرار دهند (شجاعی، ۱۳۸۲). از جمله مهمترین ماموریت های استراتژیکی مذکور، پاسخگویی محصولات انسانی و نیز تولیدات پژوهشی دانشگاه ها به نیازهای بازار کار یا صنعت است؛ که این مهم خود لزوم توجه بیشتر به ارتباط مناسب بین دانشگاه و صنعت را در راستای دستیابی به هدف مورد نظر، ضروری کرده است (همان). از سوی دیگر بازار و صنعت نیز به منظور رشد و توسعه جامعه به ویژه توسعه اقتصادی خود را نیازمند بهره گیری از تجربه ها و علوم دانشگاهی می دانند به گونه ای که بدون توجه به این نیاز امکان ادامه حیات آنها در دنیای پر رقابت کنونی، بسیار دشوار و دست نیافتنی به نظر می رسد (همان). بدین خاطر رابطه ای دو سویه دانشگاه و صنعت می تواند منافع متقابل برای هر دو در بر داشته باشد. از یک سو توان پاسخگویی دانشگاه ها به نیازهای اقتصادی و گاه اجتماعی جامعه برطرف کرده و از این راه جامعه را در دستیابی به توسعه اقتصادی یاری می کند و نیز دانشگاه از تجربه های صنعت در آموزش های خود بهره می گیرد و علم و عمل را در هم آمیزد تا نتیجه بهتری حاصل آید و از سوی دیگر صنعت نیز با توجه به ارتباط مستمر با دانشگاه، بتواند نیازهای تخصصی خود را به نحوی مطلوب تامین کرده و نیروی های متخصص مورد نیاز خود را به گونه ای مناسب به دست آورد و نیز با انجام طرح های پژوهشی خود در قالب همکاری با دانشگاه، قادر شود به روز آمد کردن علم و تخصص و فناوری خود کمک موثر کند (همان).

تردید نیست که عامل انسانی به ویژه نیروی انسانی متخصص، کارآفرین و خلاق، نقشی محوری و بنیانی در رشد و توسعه به ویژه توسعه اقتصادی ایفا می کند و از آن جا که اسان در پرتو کسب دانش قادر به دستیابی به تخصص و مهارت است، ناگزیر نظام آموزشی می تواند نقشی تعیین کننده در این راستا داشته باشد. به این خاطر انسان به عنوان زیربنا، عامل و هدف توسعه باید یادگیرنده باشد تا بتواند از طریق تحولی که ایجاد می کند، جامعه را به سمت رشد و توسعه همه جانبه سوق دهد و این بدون وجود برنامه ریزی آموزشی مناسب و در اختیار قرار گرفتن مهارت ها و تخصص های کسب شده، در بخش صنعت و خدمات جامعه (به مفهوم عام آن)، امکان پذیر نیست (Romer, ۱۹۹۴). بنابراین برای دستیابی به این مهم، سه گروه از نیازها و ضرورت ها مطرح است. اول، برای کم کردن فاصله عقب ماندگی، نیاز به کسب دانش، مهارت و تخصص های مناسب خواهد بود که این مهم از طریق نظام آموزش و برنامه ریزی مناسب امکان پذیر است؛ دوم، نیاز به نیروی انسانی خلاق و کارآفرین برای کسب دانش ها و مهارت ها لازم خواهد بود تا به عنوان عامل توسعه از طریق کسب های لازم از طریق نظام آموزشی مطلوب، قادر به انجام این مهم شویم؛ سوم، به همکاری و ارتباط مستمر و مناسب نظام آموزشی با نظام صنعت و خدمات جامعه که توسعه از طریق تحول در کارکردها و عملکردهای آن، امکان پذیر است، نیاز خواهد بود (همان).

بدین خاطر با کمی تعمق و ژرف نگری می توان دریافت که چگونگی پاسخگویی به سه نیاز فوق، در ارتباط تنگاتنگ با چگونگی رابطه دانشگاه با صنعت است (شجاعی، ۱۳۸۲). در دنیای پرشتاب امروز، رابطه ای مستقیم بین توسعه تکنولوژی و پیشرفت اقتصادی، اجتماعی و سیاسی یک کشور برقرار است. به طوری که می توان گفت فناوری عاملی اساسی برای ایجاد ثروت و دانایی و توانایی کشورها بوده و وسیله ای قدرتمند در توسعه ملی تلقی می شود (شجاعی، ۱۳۸۲). این در حالی است که براساس تعریف اسکاپ، فناوری دارای چهار رکن اساسی یعنی انسان افزار، ماشین افزار، سازمان افزار و اطلاعات افزار است که در کنش و واکنش با یکدیگر موجب رشد و توسعه اقتصادی می شوند (همان).

اگر به چهار رکن بالا با تعمق بنگریم و اندکی در آن تفکر کنیم، درمی یابیم که سه عنصر ماشین افزار، سازمان افزار و اطلاعات افزار، خود هر کدام به میزان تعیین کننده ای بر عنصر انسان افزار متکی است و این رکن در واقع پایه و اساس اصلی سه رکن گفته شده است

اما عامل انسانی به عنوان مهمترین رکن از ارکان چهارگانه بالا در صورتی می تواند موجب فناوری و توسعه کشور شود که اندوخته مناسبی از دانش و مهارت و کارآفرینی به همراه داشته باشد. از این رو کارایی این اندوخته، با سیستم آموزش عالی جامعه و به ویژه کیفیت و محتوای آن ارتباط مستقیم دارد و بدیهی است. رابطه ی بین صنعت و دانشگاه می تواند تاثیری تعیین کننده در این مهم داشته باشد. زیرا این ارتباط در صورتی که به شکلی مناسب ایجاد شود، می تواند تاثیری بنیانی، هم در ارتقای فناوری در بخش صنعت و هم در توان پاسخگویی - یکی از اصلی ترین محصولات سیستم آموزش عالی، یعنی دانش آموختگان دانشگاهی به نیازهای بازار کار - داشته باشد و این مساله ای است که براساس تجربه های به دست آمده در کشورهای پیشرفته جهان نیز به اثبات رسیده است (شجاعی، ۱۳۸۲).

نتیجه گیری

کار، صنعت و توسعه از مهمترین مفاهیم پیشرفت هر جامعه می باشد. سرمایه انسانی به طور خاص نشان دهنده ذخیره فردی دانش نهفته در توانایی جمعی سازمان برای بدست آوردن بهترین راه حل از هر کدام از کارمندان است. این سرمایه به عنوان مجموع مهارت ها، تجرب، توانایی ها و دانش ضمنی افراد تعریف می شود. نقش و اثر دانشگاه، یا آموزش عالی، در عصر حاضر، تا بدان حد افزایش یافته است که برخی صاحب نظران، دست نیافتن برخی از کشورها را به توسعه اقتصادی، از جمله به دلیل نرخ پایین دستیابی به آموزش عالی ارزیابی کرده اند. توجه به نقش موثر آموزش عالی در فرایند توسعه، در سال های اخیر تا آن جا افزایش یافته است، که برخی ادعا کرده اند: داده هایی در دست است که بیان گر همبستگی میان سطوح توسعه با سطح مشارکت در آموزش عالی است (موجا، ۲۰۰۳).

دانشگاه مانند هر سازمان اجتماعی دیگر، دارای کارکردهای اجتماعی است. از مهمترین کارکردهای این نهاد کارکردهای آموزشی، پژوهشی، خدماتی و فرهنگی است. کارکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه، تولید، اشاعه و آموزش دانش، تربیت نیروهای متخصص و کارآمد در حوزه های متنوع علمی، پژوهش و توسعه مرزهای دانایی و توانایی است. و کارکرد خدماتی آن، ارائه خدمات مستقیم و غیرمستقیم به جامعه است. در واقع، آموزش عالی بیانگر نوع مهمی از سرمایه گذاری در منابع انسانی است که با فراهم سازی زمینه بالندگی دانش، مهارت و نگرش نیروی انسانی در حوزه های فنی، حرفه ای و مدیریتی بخش های مختلف نه تنها موجب ترویج دانش می گردد بلکه با پیشرفت های پژوهشی، فناورانه و علمی که به ارمغان می آورد، زمینه را برای رشد و توسعه اقتصادی فراهم می سازد. (آراسته، ۱۳۸۲)

سرمایه گذاری در آموزش ابعاد اجتماعی نیز دارد. از آن جا که تشکیل سرمایه انسانی به ظرفیت تولیدی جامعه می افزاید، هر نوع هزینه در آموزش را می توان سرمایه گذاری ملی تلقی کرد. (عمار زاده، ۱۳۸۴). جوامعی توسعه می یابند که علاوه بر منابع و ذخایر طبیعی و سرمایه های مادی و فیزیکی از نیروی انسانی قابل توجهی برخوردار باشند، کشورهایی به رشد بیشتر اقتصادی نایل آمده اند که دارای نیروی کار تحصیل کرده و با کفایت و از سرمایه انسانی مناسب برخوردار باشند. تجربه نشان می دهد که ثروت ملل را منابع انسانی تشکیل می دهد، نه سرمایه، درآمد یا منابع مادی. در حقیقت سرمایه و منابع طبیعی از عوامل غیرفعال تولید هستند. اما انسان ها عوامل فعالی هستند که می توانند به کسب و اندوختن سرمایه بپردازند، از منابع طبیعی بهره برداری کنند، تشکیلات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی به وجود آورند و در راه پیشبرد توسعه ملی گام بردارند. بدیهی است کشوری که قادر به رشد و توسعه مهارت ها و دانش مردم خود نباشد و نتواند از آن به نحو موثری در اقتصاد ملی بهره گیرد، توانایی توسعه فناوری را نخواهد داشت (شجاعی، ۱۳۸۲).

از این رو انسان به عنوان عامل و هدف توسعه، نقش محوری و تعیین کننده ای برعهده دارد. لذا تربیت و آموزش، حیاتی ترین منبع برای بشریت و رشد و کمال انسان محسوب می شود. بر این اساس رشد و گسترش آموزش نیروی انسانی در کشورها به ویژه کشورهای توسعه نیافته یا در حال توسعه، باید به عنوان نقطه آغاز، در مسیر توسعه، تلقی شود. پس باید به خاطر داشت که آموزش به خودی خود و در یم محیط انتزاعی از سازماندهی و انضباط موجود در جامعه نمی تواند به توسعه منجر شود (شجاعی، ۱۳۸۲).

بنابراین چگونگی سرمایه گذاری برای ارتقای دانش نیروی کار متخصص و به کارگیری مناسب آن، همچنین مدیریت صحیح و مبتنی بر نیازهای جامعه، از جمله مواردی است که در سطح و عمق خود نیازمند مطالعه و بازنگری عالمانه و همه جانبه و در عین حال نیازمند به برنامه ریزی های متناسب با شرایط متغیر بازار نیروی کار انسانی است (تیچلر، ۱۳۸۷). مطالعه و بررسی های متعدد در کشورهای گوناگون و به ویژه کشورهای پیشرفته روشنگر تجربه ها. حقایقی است که گویای نقش تعیین کننده چنین ارتباطی بوده و حاکی از آن است که بدون وجود چنین تعاملی، انسان به عنوان محور و عامل توسعه، قادر به ایفای نقش مطلوب خود در توسعه جامعه و کاهش شکاف عملکردی (فاصله) بین کشورهای در حال توسعه از یکسو و کشورهای توسعه یافته از سوی دیگر نخواهد بود.

دانشگاه محلی برای پیشرفت و توسعه هر جامعه ای می باشد. اگر به دانشگاه توجه خاصی شود مطمئناً اثرات و خروجی آن برای جامعه مثمرتر واقع می شود. جامعه ای که کار، فعالیت و صنعت در آن از پیشرفت قابل قبولی برخوردار باشد مشکلاتی از قبیل بزه کاری، فساد، بی بند و باری و بسیاری از مسائل و معضلات اجتماعی در آن دیده نمی شود طبق مطالب گفته شده پیشنهاد می شود دانشگاه ها علاوه بر مسائل آموزشی به مسائل کارآفرینی و صنعت نیز پرداخته شود و سمت و سوی دانشگاه به طرف کار و فعالیت های صنعتی پیش رود تا شاهد جامعه ای پویا و متعالی باشیم و یا همان آرمان شهری که در مسائل دینی بدان اشاره شده است. پیشنهاد می شود در بازنگری واحدهای درسی دانشگاه به کارآفرینی و مسائل صنعتی توجه شود و جزو واحدهای درسی قرار گیرد. در پایان از تمامی همکاران، اساتید و دوستانی که در راستای این مقاله زحمت، تلاش و راهنمایی کردند سپاسگزاری می کنیم.

منابع

- آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۲). کارآفرینی و آموزش عالی: اصول و منابع. فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت، شماره ۲۹.
- اصفهانی، مینا (۱۳۸۵). نقش دانشگاه در توسعه فرهنگ عمومی. ماهنامه مهندسی فرهنگی، شماره ۶ و ۷، ص ۶۲.
- امامی، محمدرضا؛ سعیدی، معصومه سادات (۱۳۸۸). نقش دانشگاه ها در رسیدن به افق ۱۴۰۴ و یک جامعه دانش محور. اقتصاد (کار و جامعه)، شماره ۱۱۰، ص ۶۳ تا ۵۸.
- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۷۰). رسالت و نقش مدیریت دانشگاه ها در جهان امروز (درآمدی بر مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی)، مدیریت دولتی، دوره جدید، شماره ۱۲، ص ۴۵.
- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۷۲). نظام برنامه ریزی توسعه آموزش عالی. پژوهش و برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، شماره ۳، ص ۳۲ تا ۹.
- تیچلر، اولریک، نیازمندی های جهان کار، ترجمه: اکرم خمسه، دانشگاه، تحولات و چشم اندازها، دفتر مطالعات و برنامه ریزی فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۷.

حسنوی، رضا (۱۳۹۲). طراحی مدل تاثیر آینده نگاری بر سیاست گذاری علم، فناوری و نوآوری در طرح ملی. فصلنامه سیاست علم و فناوری، شماره ۱، ص ۶.

حیدری عبدی، احمد (۱۳۸۸). نقشه جامع علمی کشور. راهبرد توسعه، بهار، شماره ۱۷.

دیگلی، فاطمه، قنادان، محمود، قورچیان، نادرقلی، نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۹). بررسی نقش دانشگاه در ایجاد سرمایه انسانی و ارائه مدل مناسب برای ارتقا نظام آموزش عالی کشور. علوم تربیتی (پژوهش در برنامه ریزی درسی)، شماره ۲۷، صص ۱۵۳-۱۷۶.

ذاکرسالحي، غلامرضا (۱۳۸۳). پیش نیازهای توسعه علمی کشور، دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول، تهران دانشنامه بزرگ فارسی.

رادفر، امیرحسام (۱۳۹۳). بررسی میزان تحقق شاخص های علم سنجی در سند چشم انداز ۱۴۰۴. فصلنامه علمی پژوهشی سیاست علم و فناوری، دوره ۶، شماره ۳.

رئوفی، محمود (۱۳۷۴). دانشگاه و توسعه فرهنگی. علوم تربیتی (پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی)، شماره ۱۰، صص ۷۹ تا ۱۰۶.

سامتی و همکاران (۱۳۸۲) ((برآورد تابع تولید آموزش عالی دانشگاه های دولتی ایران)). فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره پیاپی ۲۷ و ۲۸، صص ۴۱ تا ۴۱.

سلطانی، بهزاد (۱۳۸۷). پیشنهاد چارچوبی مفهومی برای تدوین نقشه جامع علمی کشور، فصلنامه سیاست علم و فناوری شماره ۳، ص ۱.

شجاعی، محمدرضا (۱۳۸۲). تعامل دانشگاه و صنعت و نقش آن در توسعه اقتصادی. مجلس و پژوهش، دوره ۱۰، شماره ۴۱، صص ۲۰۷ - ۲۴۴.

شریف زاده، ابوالقاسم؛ شریفی، مهنوش؛ غلامرضایی، سعید؛ مرادنژادی، همایون (۱۳۸۶). علوم سیاسی (اطلاعات سیاسی - اقتصادی)، شماره ۲۳۹ و ۲۴۰، صص ۱۹۰ تا ۲۰۳.

شفیعا، محمدعلی (۱۳۷۲). انتقال تکنولوژی و ارتباط آن با دانشگاه، مجله اقتصادی، دوره هشتم، شماره ۲، ص ۳۶.

طاعتی، مهکامه (۱۳۸۸). بررسی مقایسه ای موثر در آینده مدیریت علم و فناوری ایران تا افق ۱۴۰۴ از دیدگاه متخصصان و سرمایه گذاران. سیاست علم و فناوری، شماره ۲.

طبرسا، غلامعلی؛ ابدالی، رقیه؛ حاتمی، سکینه (۱۳۸۸)، نقش دانشگاه در مدیریت دانش و ارتباط آن با نوآوری. علوم اجتماعی (مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی)، دوره ۴، شماره ۴۴، صص ۱۵۷-۱۷۲.

طیبی، سیدجمال الدین (۱۳۷۳). نقش دانشگاه و پژوهش در توسعه ملی. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸، صص ۲۱ تا ۵۰.

عزیزی، نعمت الله (۱۳۸۳). اشتغال و آموزش عالی. دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول. تهران دانشنامه بزرگ فارسی.

عمار زاده، مصطفی. (۱۳۸۴)، اقتصاد آموزش و پرورش، انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان، چاپ بیست و سوم

فردریک هارپسن، چارلز مایرز (۱۳۵۰). نیروی انسانی و رشد اقتصادی. جلد اول، ترجمه حسین مومن، تهران، انتشارات دانشسرای عالی، ص ۱۱.

قصری، محمد (۱۳۸۸). جایگاه امنیت انسانی در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه دانش انتظامی، دوره ۳، شماره ۱۱.

گروه مشاوران یونسکو، فرایند برنامه ریزی آموزشی، ترجمه فریده مشایخ، تهران: انتشارات مدرسه، (۱۳۶۹)، ص ۲۰ تا ۲۵.

لاریجانی، فاضل (۱۳۷۰). علم، تکنولوژی و توسعه. فصلنامه علمی و پژوهشی، شماره اول، ص ۴۲.

محمدنژاد عالی زمینی، یوسف (۱۳۷۷). دانشگاه و توسعه فرهنگی. مجله دانشگاه اسلامی، سال چهارم، دوره ۶۶، صص ۶۶ - ۷۱.

مردوخ، بایزید (۱۳۷۲). دانشگاه، صنعت و ارتقای تکنولوژی. دفتر دانش، دوره اول، شماره ۴، ص ۶.

مکی آل آقا، بدیع الزمان (۱۳۸۶). نقش دانشگاه در توسعه کارآفرینی. علوم تربیتی (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)، دوره ۲، شماره ۴، صص ۱۱۵-۱۲۷.

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۸). تجربه برنامه‌ریزی در بخش آموزش در ایران. مجموعه مقالات همایش پنجاه سال برنامه ریزی توسعه در ایران، مرکز تحقیقات اقتصاد ایران، سازمان برنامه و بودجه.

نیازی، محسن، کارکنان نصرآبادی، محمد (۱۳۸۷). دانشگاه کارآفرین. مجله کار و جامعه، شماره ۹۶ و ۹۷، صص ۱۴ - ۲۳.

نوازشریف (۱۳۸۸)، مدیریت انتقال تکنولوژی و توسعه، ترجمه رشید اصلانی (تهران: سازمان برنامه و بودجه)، ص ۴۵.

نوروز زاده، رضا (۱۳۹۲). ارزیابی و تحلیل بخش علم و فناوری قانون برنامه پنجم توسعه از منظر اسناد فرادستی، راهبرد، ۶۶.

نوروزی، محمدرضا (۱۳۸۹). نقش دانشگاه در فرهنگ سازی و ایجاد زیرساخت‌های عملی برای تربیت نیروهای کارآفرین. فصلنامه اقتصاد (کار و جامعه)، شماره ۱۲۲، صص ۲۳ تا ۳۰.

Bloom, David e. (2003). Des Idees a l action pour une Reforme de l Enseignement Superieur. In Globalisation et universities Nouvel Espace , Nouveaux Acteurs, Sous la direction de Gilles Breton, Michael Lambert, Edition Unesco, les Presses de l'Universite Laval

Cantor, l. m; vocauonal Education and Training in yhe Developed world; London, 1980.

، Duderstadt, (1997). The Future of the university in an Age of Knowledge , Jaln, I(2), p, 78-88

Moja Teboho (2003). Globalisation - Apartheid, le role de l, enseignement superieur dans le development. In globalisations et universities Nouvel espace , nouveau acteurs, sous la direction de gilles Breton, Michel Lambert, Edithion Unesco et les presses de l, universite Laval.

Levie, j. (1999). Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21 th century.

Kandel, j. (2003). Enterpreneurship and organization. Newyork: kill Bant.

ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی: (مورد برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم شناسی)

محسن دیبایی صابر^۱، سولماز نورآبادی^۲، حسین چهارباشلو^۳

چکیده

هدف اصلی از انجام این پژوهش، ارزشیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته حقوق جزا و جرم شناسی بوده است. از بعد درونی، کیفیت برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته حقوق جزا و جرم شناسی، با توجه به عناصر نه گانه فرانسیس کلاین مورد بررسی قرار گرفته است. از بعد بیرونی نیز این مساله که برنامه درسی کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم شناسی تا چه حد پاسخگوی نیازهای مشتریان است، مورد توجه بوده است. این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی - پیمایشی است. در فرایند گردآوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان می دهد که کیفیت برنامه درسی کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم شناسی، با توجه به عناصر نه گانه برنامه درسی در سطح مطلوب قرار دارد. همچنین رضایت مطلوب از سوی سازمان های استخدام کننده فارغ التحصیلان و خود دانش امویان در زمینه برنامه های درسی حقوق جزا و جرم شناسی وجود دارد. بر اساس داده های بدست آمده، فارغ التحصیلان کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم شناسی از لحاظ دانش و نگرش و مهارت در وضعیت بسیار خوبی هستند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، حقوق جزا و جرم شناسی، ارزیابی، کیفیت درونی، کیفیت بیرونی

مقدمه

دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که می تواند نقش موثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه ریزی کمی و کیفی آن میسر است. بدین منظور آموزش عالی به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص دولت ها و ملت ها قرار گرفته است. دانشگاهها به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده سازی نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظور پاسخگویی به نیاز های اساسی جامعه در زمینه های مختلف می پردازند، نقش حیاتی و کلیدی بر عهده دارند. بنابراین برنامه های درسی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست موسسات جامعه، نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای ایفا می کنند (ورتن^۴؛ ۲۰۰۵). متأسفانه به رغم اهمیت برنامه درسی در دانشگاهها، میزان توجه به آن کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آنها در دستور کار قرار ندارد (پوفام^۵؛ ۲۰۰۳). اشتغال عملی نگارنده در دانشگاه و مشاهده عدم تغییر در برنامه های درسی طی سالیان متمادی، نگارنده را بر آن داشت تا یکی از رشته های دانشگاهی (حقوق جزا و جرم شناسی) را از زوایا و ابعاد متفاوتی مورد بررسی قرار دهد. در این مقاله ابتدا مفاهیم و ابعاد نظری موضوع مورد بحث و بررسی قرار می گیرد و ضمن معرفی چارچوب و روش شناسی تحقیق، نتایج و یافته های مهم عرضه می شود.

ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی

ارزیابی درونی فرایند تعیین، تهیه و گردآوری داده ها و اطلاعات مناسب، مرتبط و به روز درباره واحد آموزشی به منظور قضاوت و تصمیم گیری جهت بهبود کیفیت و اصلاح ضعف ها است (حجازی^۶؛ ۱۳۸۵). با توجه به دیدگاه های متفاوتی که در

۱- استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه شاهد

۲- استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه شاهد

۳- دکتری برنامه ریزی درسی

۴- Worthen

خصوص عناصر برنامه درسی وجود دارد مهمترین مساله در ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی، ایجاد تعادل^۱ و انسجام^۲ در بین آنها است. برای مثال دکر واکر^۳ سه عنصر هدف، محتوا و سازماندهی محتوای یادگیری را به عنوان عناصر برنامه درسی معرفی می کند در حالی که تایلر^۴ چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را به عنوان عناصر برنامه درسی معرفی می کند. (فتحی؛ ۱۳۸۵).

با اینحال معروفترین برداشت از عناصر برنامه درسی، طبقه بندی فرانسیس کلاین^۵ می باشد که نه عنصر، اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه بندی، زمان، فضا را به عنوان عناصر برنامه درسی معرفی می کند (مهرمحمدی؛ ۱۳۸۸). اگر^۶ با محور قرار دادن عنصر «منطق و چرایی» برنامه درسی، ضمن مطرح کردن سوالاتی به تبیین عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین می پردازد و الگویی را با عنوان «تار عنکبوت» معرفی می کند (فتحی؛ ۱۳۸۵).

جدول ۱ عناصر برنامه درسی و تبیین آنها در فرایند کیفیت برنامه درسی (به نقل از شفیعی؛ ۱۳۸۳)

عناصر برنامه درسی	پرسش جهت دهنده
منطق	چرا فراگیران باید یاد بگیرند؟
مقاصد و اهداف	یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می پردازند؟
محتوا	یادگیرندگان چه چیزی می آموزند؟
فعالیت های ادگیری	یادگیرندگان چگونه می آموزند؟
نقش معلم	معلم چگونه فرایند تدریس و یادگیری را تسهیل می کند؟
مواد منابع	یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می پردازند؟
گروه بندی	با چه کسانی به یادگیری می پردازند؟
مکان	کجا به یادگیری می پردازند؟
زمان	کی و چه زمانی یاد می گیرند؟
سنجش و ارزشیابی	چقدر در یادگیری پیشرفت داشته اند؟

در ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه درسی استفاده از الگوی تار عنکبوتی اگر دارای محاسن زیر است:

¹ -balance
² -Coherence
³ -Decker walker
⁴ -Tyler
⁵ -F.klien
⁶ -Akker

این الگو، ارتباطات موجود بین عناصر متفاوت برنامه درسی را به تصویر می کشد.

نقش محوری منطق و جرابی برنامه درسی را در این الگو کیفیت روشن میکند

نشان میدهد که کیفیت پایین هر یک از عناصر، کل و موجودیت برنامه درسی را مورد تردید قرار می دهد.

ارزشیابی کیفیت بیرونی برنامه درسی :

برای ارزشیابی کیفیت بیرونی برنامه درسی روش های گوناگونی ابداع شده است. از جمله این روشها می توان به الگوی چهار مرحله کرک پاتریک^۱ شامل ارزشیابی واکنش ها، ارزشیابی یادگیری، ارزشیابی تغییر رفتار یادگیرندگان و ارزشیابی بازده اشاره کرد. از جمله الگوهای دیگر، الگوی مشارکتی نیکولز^۲ است که در آن شرکای اصلی برنامه (دانشجویان، دانش آموختگان، کارفرمایان، مدیران و مدرسان) میزان تحقق اهداف مورد انتظار را از برنامه مورد داوری قرا می دهند و در خصوص کیفیت برنامه درسی قضاوت می کنند (شفیعی؛. ۱۳۸۳)

در این پژوهش، برای بررسی کیفیت درونی عناصر برنامه درسی از الگوی فرانسیس کلاین و برای بررسی کیفیت بیرونی برنامه درسی از الگوی نیکولز استفاده شده است. برای این منظور برنامه درسی حقوق جزای و جرم شناسی دوره کارشناسی ارشد انتخاب شد.

رشته حقوق جزا و جرم شناسی به عنوان رشته ای نظام مند و دارای اصول و قواعد کلی، ناظر بر جنبه های ماهوی و شکلی مستقل از هم می باشد. این رشته از حقوق که از شاخه های اصلی حقوق عمومی محسوب می شود خود دارای رشته های مختلف می باشد. تحول روز افزون حقوق جزا و علم جرم شناسی در جوامع مختلف باعث ایجاد گونه های مختلفی از این شاخه از حقوق شده است که در گذشته سابقه ای نداشته است. ظهور علوم جنایی تجربی (از جمله علوم جرم یابی، جرم شناسی و کیفرشناسی و...) نشانگر تخصصی شدن حقوق جزا است که بی تردید مرتبط با تحولات حاکم بر جامعه، صنعت، اقتصاد و ... است. علی رغم این اهمیت، کیفیت برنامه درسی این رشته از لحاظ درونی و بیرونی در هاله ای از ابهام قرار دارد. در این زمینه با توجه به آنچه که در بررسی مبانی نظری موضوع به آن اشاره شد، ارزشیابی کیفیت درونی این برنامه با توجه به عناصر نه گانه کلاین و نیز موفقیت و اثربخشی برنامه در پاسخ به نیازهای استفاده کنندگان از نتایج و محصولات برنامه درسی با استفاده از الگوی نیکولز مورد توجه قرار گرفت.

در این زمینه اهداف و سوالات زیر مطرح شد:

اهداف و سوالات پژوهش

از آنجا که هدف اصلی رشته حقوق جزا و جرم شناسی، بالا بردن سطح اطلاعات و آگاهی و بینش حقوقی دانش آموختگان دوره کارشناسی توام با آموزش روش تحقیق و تقویت قدرت اسنباط و تجزیه و تحلیل مسائل حقوقی است، توجه به برنامه درسی به منظور نیل به این هدف حائز اهمیت فراوان است. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، مشخص کردن کیفیت برنامه درسی کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم شناسی بود. در این زمینه، اهداف ویژه ای نیز دنبال می شدند که عبارتند از:

۱- مشخص کردن میزان مطلوبیت عناصر برنامه درسی حقوق جزا و جرم شناسی

۲- مشخص کردن میزان موفقیت برنامه درسی حقوق جزا و جرم شناسی در پاسخ به نیازهای مشتریان

^۱ - patrik

^۲ -Nikolz

۳- ارائه پیشنهاداتی به منظور ارتقاء برنامه درسی حقوق جزا و جرم شناسی

در جهت تحقق این اهداف، سوال های پژوهشی زیر، که در برگیرنده دو سوال اصلی و هشت سوال فرعی است، مورد توجه قرار گرفت:

- ۱- میزان مطلوبیت برنامه درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی با توجه به عناصر نه گانه برنامه درسی چقدر می باشد؟
- کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی به تفکیک دروس، با توجه به عناصر نه گانه برنامه درسی تا چه اندازه است؟
- کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دیدگاه «دانشجویان و دانش آموختگان» چگونه است؟
- کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دیدگاه «مدرسان» چگونه است؟
- آیا بین دیدگاه «دانشجویان و دانش آموختگان» با دیدگاه «مدرسان» از لحاظ کیفیت برنامه های درسی به اجرا گذاشته شده، تفاوت وجود دارد؟

- دروس ارائه شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی تا چه اندازه تامین کننده نیاز این رشته است؟
- ب) رشته حقوق جزا و جرم شناسی تا چه حد پاسخگوی نیازهای استفاده کنندگان از محصولات برنامه است؟
- آیا مدیران سازمان های استخدام کننده فارغ التحصیلان، از دانش، مهارت و نگرش کسب شده رضایت دارند؟
- آیا دانش آموختگان رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دانش، مهارت و نگرش کسب شده حاصل از برنامه درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی رضایت دارند؟
- آیا بین «دیدگاه مدیران» با «دیدگاه دانش آموختگان» از لحاظ دانش، مهارت و نگرش کسب شده تفاوت وجود دارد؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش های توصیفی - پیمایشی است. در فرایند گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شد که به صورت سوال های بسته و باز پاسخ طراحی شده بود. پرسشنامه به دو بخش اصلی تقسیم شده بود. بخش اول به جمع آوری اطلاعات در زمینه کیفیت درونی برنامه درسی مربوط می شد و خود دارای دو قسمت بود. در قسمت اول با مطالعه مبانی نظری موجود در زمینه برنامه درسی، عوامل موثر در بهبود کیفیت برنامه درسی شناسایی شدند. بر اساس عناصر نه گانه برنامه درسی (اهداف، محتوا، راهبردهای یادگیری، فعالیت های یادگیری، مواد و وسایل، ارزشیابی، گروه بندی دانش آموزان، زمان و مکان) سوال هایی بیان شد. قسمت دوم این بخش به ارزشیابی واحدهای درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی مربوط می گردید. این مجموعه را مدرسان و دانشجویان و دانش آموختگان رشته حقوق جزا و جرم شناسی، به صورت پرسشنامه مجزا تکمیل کردند.

در پرسشنامه دانشجویان و دانش آموختگان از یک جدول دو بعدی استفاده شد که در یک بعد آن، سوال هایی در زمینه عناصر نه گانه برنامه درسی طرح شد و در بعد دیگر، عناوین ۲۸ واحد درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی تنظیم گردید.

بخش دوم به جمع اوری اطلاعات در زمینه کیفیت بیرونی برنامه درسی مربوط می‌شد. در این بخش، سوال های پرسشنامه در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش طرح گردید و پرسش نامه ها به دو گروه، دانش آموختگان و مدیران سازمان های استفاده کننده از فارغ التحصیلان ارائه شد.

جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را گروه های زیر تشکیل دادند:

دانش آموختگان رشته حقوق جزا و جرم شناسی که از سال ۱۳۸۷ تا شهریور ماه ۱۳۹۱ فارغ التحصیل شده و مشغول فعالیت در سازمان های گوناگون بودند و عده آنها ۴۵ نفر بود. دانشجویان رشته حقوق جزا و جرم شناسی که در زمان اجرای پژوهش دانشجوی رشته حقوق جزا و جرم شناسی بودند (دانشجویان مهر ۸۹، ۹۰ و ۹۱) عده آنها ۴۸ نفر بوده است. اعضای هیات علمی که در پردیس قم دانشگاه تهران دروس مربوط به رشته حقوق جزا و جرم شناسی را در دوره کارشناسی ارشد تدریس می کردند و عده آنها ۶ نفر بود. مدیران همه سازمانها و نهادهایی که دانش آموختگان رشته حقوق جزا و جرم شناسی در آن سازمان ها به فعالیت مشغول بودند. عده مدیرانی که این افراد با آنها کار می کردند ۴۵ نفر بود.

یافته های اصلی

فعالیت های مهمی در فرایند تجزیه و تحلیل داده ها انجام گرفت که شامل موارد زیر است: تعیین سطح کیفی برنامه های درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی، مقایسه و بررسی نظریات دو گروه «دانشجویان و دانش آموختگان» رشته حقوق جزا و جرم شناسی در یک سو و نظریات «مدرسان» در سوی دیگر، تعیین رتبه واحدهای درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی همراه با اولویت بندی رتبه دروس، بررسی رضایت مدیران سازمان های به کارگیرنده فارغ التحصیلان از دانش، مهارت و نگرش کسب شده آنان، بررسی رضایت دانش آموختگان رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دانش، مهارت و نگرش کسب شده از برنامه های درسی حقوق جزا و جرم شناسی، مقایسه و بررسی دیدگاه «مدیران» و «دانش آموختگان» از لحاظ دانش، مهارت و نگرشی که دانش آموختگان کسب کرده اند.

جدول ۲: توصیف ویژگی های آزمودنی ها

تعداد کل: ۴۸ نفر	گزینه	درصد
جنس	مرد	۵۰
	زن	۵۰
دلیل انتخاب رشته حقوق جزا و جرم شناسی	علاقه به تحصیل در رشته حقوق جزا و جرم شناسی	۳۴/۶
	ارتقای سطح دانش	۳۵/۹
	نیاز جامعه	۲۵/۹
	اتفاقی	۳/۶

جدول ۳: مدرسان

تعداد کل	گزینه	درصد
رشته تحصیلی	حقوق جزا و جرم شناسی	۱۰۰
رتبه علمی	استاد	-
	دانشیار	-
	استادیار	۱۰۰
	مربی	-

جدول ۴: مدیران

تعداد کل:		
سازمان مشتری	قوه قضائیه	۶۳/۵۴
	وزارت نفت	۳/۶
	سازمان امور مالیاتی	۱۴/۱۳
	وزارت بازرگانی	۹/۸
	بانک ملت	۶/۶
	بانک ملی	۲/۳۳
مدرک تحصیلی مدیران	حوزوی	۱۳/۷۴
	لیسانس	۲۲/۳۴
	فوق لیسانس	۵۹/۶۲
	دکتری	۴/۳

همانگونه که ملاحظه می شود از مجموع ۴۸ دانشجو و دانش اموخته شرکت کننده در پژوهش، نیمی (۲۴ نفر معادل ۵۰ درصد) مرد و نیمی زن بودند. «ارتقای سطح دانش» و «علاقه به تحصیل» به ترتیب با (۳۵/۹ درصد و ۳۴/۶ درصد) بالاترین انتخاب بودند و «نیاز جامعه» (۲۵/۹ درصد) نیز پایین ترین گزینه بود. «انتخاب اتفاقی» نیز (۳/۶ درصد) را به خود اختصاص داد. همه مدرسان رشته حقوق جزا و جرم شناسی، در این رشته تخصص دارند و دارای مرتبه استادیاری بودند. در خصوص سازمان های استخدام کننده فارغ التحصیلان، باید گفت که ۶۳/۵۴ درصد از دانش اموختگان در قوه قضائیه، ۱۴/۱۳ درصد در سازمان امور مالیاتی، ۹/۸ درصد در وزارت بازرگانی، ۶/۶ درصد در بانک ملت، ۳/۶ درصد در وزارت نفت و ۲/۳۳ درصد در بانک ملی جذب شده اند. ۱۳/۷۴ درصد از مدیران دارای مدرک حوزوی، ۲۲/۳۴ درصد دارای مدرک لیسانس، ۵۹/۶۲ درصد دارای مدرک فوق لیسانس و ۴/۳ درصد دارای مدرک دکتری بودند.

جدول ۵. سطح کیفی دروس رشته حقوق جزا و جرم شناسی همراه با اولویت بندی

عناوین دروس	امتیاز	سطح کیفی	عناوین دروس	امتیاز	سطح کیفی
متون حقوقی	۳/۷۳	مطلوب	پزشکی قانونی	۳/۲۷	متوسط
حقوق جزای بین الملل	۳/۶۵	مطلوب	جرم شناسی	۳/۷۴	مطلوب
متون فقه جزایی	۳/۷۰	مطلوب	جامعه شناسی جنایی	۳/۶۹	مطلوب
حقوق جزای اختصاصی ۱	۳/۶۳	مطلوب	سمینار	۲/۵۲	متوسط
حقوق جزای عمومی ۱	۳/۶۰	متوسط			
آیین دادرسی کیفری	۳/۳۱	متوسط			
رشته حقوق جزا و جرم شناسی		مطلوب			

جدول ۵ نشان دهنده سطح کیفی رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دیدگاه دانشجویان و دانش آموختگان به تفکیک هر یک از دروس مورد تدریس در این رشته است. همانگونه که مشاهده می شود، در رشته حقوق جزا و جرم شناسی دروس «متون حقوقی»، «حقوق جزای بین الملل»، «متون فقه جزایی»، «حقوق جزای اختصاصی ۱»، «جرم شناسی»، «جامعه شناسی جنایی» در سطح کیفی مطلوب و دروس «حقوق جزای عمومی ۱»، «آیین دادرسی کیفری»، «پزشکی قانونی» و «سمینار» در سطح کیفی متوسط ارزشیابی شده اند با توجه به جدول، باید گفت که از بین دروس رشته حقوق جزا و جرم شناسی، درس «جرم شناسی» بالاترین و درس «سمینار» پایین ترین امتیاز را به دست آورد.

جدول ۶: مقایسه میانگین نمره های دو گروه دانشجویان با مدرسان بر حسب عناصر نه گانه با استفاده از آزمون یومن - ویتنی

ردیف	عناصر برنامه درسی	میانگین رتبه		سطح معناداری	مقدار Z	مقدار U
		دانشجویان	مدرسان			
۱	هدف	۳۱/۷۰	۳۳/۴۰	۰/۳۰	-۲/۳	۱۵۱/۵
۲	محتوا	۳۹/۵۵	۳۲	۱/۸۹	-۱/۳۴	۱۹۹/۵
۳	راهنماهای یادگیری	۳۳/۶۰	۳۱/۷۵	۰/۳۱	-۲/۲۱	۱۵۵
۴	فعالیت های یادگیری	۳۴/۱۲	۳۰/۱۰	۰/۶۳۴	-۱/۵۱۰	۲۴۱/۵
۵	مواد و وسایل	۲۱/۰۱	۳۰/۰۳	۰/۵۹۱	-۱/۴۹۸	۲۳۹
۶	ارزشیابی	۳۰/۷۸	۴۱/۸۰	۰/۸۵	-۱/۷۲	۱۷۷

۷	گروه بندی	۳۶/۵۰	۳۶/۵۷	۱۳۴/	-۱/۸۹	۱۸۲
۸	زمان	۳۴/۱۲	۴۵/۱۹	۱۶۳۷/	۴۸۹/	۲۴۵/۵
۹	فضا	۳۱/۷۰	۳۰/۷۳	۰/۸۹	-۱/۹۲۱	۱۷۹
	کل	۳۳/۲۲	۳۷/۴۱	۳۹۱/	-۱/۴۵۲	۱۹۱

همان گونه که در جدول شماره ۶ مشاهده می شود، در سطح $\alpha = 0.05$ بین نظریات دو گروه در مورد عناصر «زمان» و «مواد و وسایل یادگیری» تفاوت معناداری وجود دارد. در مورد عناصر «هدف»، «محتوا» «راهنماهای یادگیری» و «فعالیت های یادگیری» «فضا» «ارزشیابی» و «گروه بندی» تفاوت معناداری مشاهده نشد. در مجموع بین نظریات دو گروه آزمودنی در مورد کل برنامه درسی، تفاوت معناداری مشاهده نشد. بنابراین فرض صفر و برابر بودن میانگین نمره های دو گروه، در زمینه کیفیت برنامه درسی را نمی توان رد کرد. با توجه به اینکه در آزمون یومن-ویتنی تنها در دو عنصر تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه آزمودنی وجود داشت، برای بررسی و تجزیه و تحلیل بیشتر آزمون T محاسبه شد.

جدول ۷ مقایسه میانگین نمره های دو گروه دانشجویان با مدرسان بر حسب عناصر نه گانه با استفاده از آزمون

t

ردیف	عناصر برنامه درسی	میانگین		انحراف معیار		تفاوت میانگین ها	مقدار T	سطح معناداری
		دانشجویان	مدرسين	دانشجویان	مدرسين			
۱	هدف	۲/۸۴	۳/۱۵	۱/۸۶	۱/۷۴	۳۰۱/	-۱/۰۲	۳۰۸/
۲	محتوا	۳/۳۹	۳/۴۷	۱/۶۱	۱/۸۹	۱۱۲۷/	۵۴۰/	۵۸۹/
۳	راهنماهای یادگیری	۳/۱۶	۳/۵۱	۱/۷۲	۱/۷۹	۳۶۱/	-۱/۴۷	۱۴۹/
۴	فعالیت های یادگیری	۳/۳۶	۳/۵۰	۱/۶۹	۱/۷۱	۳۰۱/	-۱/۱۵	۲۴۰/
۵	مواد و وسایل	۲/۶۹	۲/۷۹	۱/۷۳	۱/۵۵	۱۱۳۵/	-۱/۵۴۰	۵۸۲/
۶	ارزشیابی	۳/۲۰	۳/۶۱	۱/۶۸	۱/۶۵	۴۱۰/	-۱/۷۷	۰۷۶/
۷	گروه بندی	۲/۷۹	۳/۱۰	۱/۸۲	۱/۷۳	۲۹۸/	-۱/۳۰	۳۰۶/
۸	زمان	۳/۳۷	۳/۵۰	۱/۶۴	۱/۹۰	۱۱۲۹/	۵۴۱/	۵۹۰/
۹	فضا	۳/۴۹	۳/۶۹	۱/۸۱	۱/۷۴	۷۶۱/	-۲/۷۱	۰۰۶/
	کل	۳/۱۹	۳/۳۲	۱/۶۴	۱/۵۵	۱۱۸۱/	-۱/۸۸۹	۳۷۴/

در جدول ۷ با توجه به نمره های بدست آمده در ستون تفاوت بین میانگین ها در امتیاز کل محاسبه شده برای برنامه درسی ارائه شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی، امتیاز مدرسان بیشتر از دانشجویان بود.

بررسی سطح کیفیت بیرونی برنامه درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی

جدول ۸: ارزشیابی سطح کیفیت بیرونی بر حسب سطوح دانش، مهارت و نگرش از نظر مدیران و دانش آموختگان

گروه ها	مدیران		دانش آموختگان	
	امتیاز	سطح کیفی	امتیاز	سطح کیفی
دانش	۳/۷۰	مطلوب	۳/۷۴	مطلوب
مهارت	۳/۷۸	مطلوب	۳/۸۱	مطلوب
نگرش	۳/۷۲	مطلوب	۴/۷۴	مطلوب
جمع	۳/۷	مطلوب	۴/۱۵	مطلوب

جدول ۸ نشان دهنده نتایج آماری بدست آمده از محاسبه میانگین وزنی برای متغیرهای «دانش»، «مهارت» و «نگرش» است که دانش آموختگان و مدیران به آن پاسخ داده اند. بر اساس این جدول، از دیدگاه مدیران و دانش آموختگان، دانش، مهارت و نگرش در سطح کیفیت بالا ارزشیابی شد. امتیاز کلی کسب شده برای هر سه متغیر، از نظر هر دو گروه، در سطح مطلوب قرار گرفت.

جدول ۹ مقایسه میانگین نمره های دو گروه مدیران و دانش آموختگان از نظر دانش، مهارت و نگرش کسب شده بوسیله دانش آموختگان با استفاده از آزمون t

ردیف	متغیرها	میانگین		انحراف معیار		مقدار T	سطح معناداری	درجه آزادی
		مدیران	دانش آموختگان	مدیران	دانش آموختگان			
۱	دانش	۳/۷۰	۳/۷۴	۰/۶۱	۰/۵۸	-۰/۶۱	۰/۵۸۲	۷۳
۲	مهارت	۳/۷۸	۳/۸۱	۰/۵۳	۰/۵۷	-۰/۷۱	۰/۸۶۳	۵۹
۳	نگرش	۴/۷۲	۴/۷۴	۰/۴۹	۰/۵۴	-۰/۶۹	۰/۹۸۵	۶۲
۴	کل	۳/۷	۴/۱۵	۰/۶۰	۰/۴۸	۰/۸۶۴	۰/۳۶۵	۶۵

همانگونه که در جدول ۹ مشاهده می شود، بین دو گروه آزمودنی در حوزه های دانش، مهارت و نگرش در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ تفاوت معناداری مشاهده نشد.

یافته ها با تمرکز بر سوال های پژوهش

سوال اول: کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی به تفکیک دروس، با توجه به عناصر نه گانه برنامه درسی تا چه اندازه است؟

در درس متون حقوقی عناصر هدف، محتوا، ارزشیابی، فعالیت های یادگیری، راهبردهای یادگیری در سطح کیفی مطلوب و بقیه عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در حقوق جزای بین الملل عنصر ارزشیابی و زمان در سطح کیفی پایین و بقیه عناصر در سطح مطلوب قرار گرفتند. در متون فقه جزایی و حقوق جزای اختصاصی ۱ همه عناصر مورد بررسی در سطح کیفی مطلوب قرار گرفتند. در حقوق جزای عمومی ۱ عناصر هدف، محتوا، زمان، فعالیت های یادگیری در سطح کیفی پایین و بقیه عناصر در سطح متوسط ارزشیابی شدند در درس آیین دادرسی کیفری عنصر زمان در سطح پایین و بقیه عناصر. در سطح کیفی متوسط قرار گرفته اند. در پزشکی قانونی عناصر مکان، زمان، راهبردهای یادگیری، فعالیت های یادگیری در سطح کیفی پایین و بقیه عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در جرم شناسی عنصر روش های یادگیری در سطح کیفی پایین و بقیه عناصر در سطح کیفی مطلوب قرار گرفتند در جامعه شناسی جنایی عناصر هدف، محتوا، فعالیت های یادگیری، راهبردهای یادگیری، فضا در سطح مطلوب. و بقیه عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند. در سمینار عناصر محتوا، ارزشیابی، فعالیت های یادگیری، مواد و وسایل در سطح کیفی پایین و بقیه عناصر در سطح کیفی متوسط قرار گرفتند

با توجه به امتیازات بدست آمده برای هر یک از دروس بر حسب عناصر نه گانه مورد بررسی، می توان این دروس را از لحاظ کیفیت و سطح مطلوبیت ارائه برنامه درسی بدین گونه اولویت بندی کرد:

متون حقوقی

حقوق جزای بین الملل

متون فقه جزایی

حقوق جزای اختصاصی ۱

جرم شناسی

جامعه شناسی جنایی

حقوق جزای عمومی ۱

آیین دادرسی کیفری

سمینار

پزشکی قانونی

سوال های دوم کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دیدگاه «دانشجویان و دانش آموختگان» چگونه است ؟

دانشجویان و دانش اموختگان ، کیفیت برنامه درسی اجرا شده را در سطح مطلوب ارزشیابی کردند.

سوال سوم: کیفیت واحدهای درسی به اجرا گذاشته شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دیدگاه «مدرسان» چگونه است ؟

مدرسان، کیفیت برنامه درسی اجرا شده را در سطح مطلوب ارزشیابی کردند.

سوال چهارم: آیا بین دیدگاه «دانشجویان و دانش اموختگان» با دیدگاه «مدرسان» از لحاظ کیفیت برنامه های درسی به اجرا گذاشته شده، تفاوت وجود دارد؟

با وجود تفاوت معنی دار در دو عنصر زمان و مواد و وسایل یادگیری ، تفاوت معناداری بین دو گروه آزمودنی در کل برنامه درسی مشاهده نشد و با ۹۹ درصد اطمینان می توان گفت هر دو گروه نظر یکسانی به برنامه درسی داشتند. در مقایسه میانگین های بدست آمده از دو گروه، در مورد عناصر محتوا، راهبردهای یادگیری، فعالیت های یادگیری و فضا دانشجویان ارزشیابی مثبتی نسبت به مدرسان داشتند و در مورد عناصر هدف، مواد و وسایل، ارزشیابی، گروه بندی و زمان ، ارزشیابی مدرسان مثبت تر از دانشجویان بود.

سوال پنجم: دروس ارائه شده در رشته حقوق جزا و جرم شناسی تا چه اندازه تامین کننده نیاز این رشته است؟

درس های متون حقوقی (۴۸/۱۲ درصد) ، حقوق جزای بین الملل (۶۷/۱ درصد) ، متون فقه جزایی (۸۳/۷ درصد) ، حقوق جزای اختصاصی (۸۷/۲۰ درصد)، حقوق جزای عمومی (۸۵ /۴۹ درصد)، آیین دادرسی کیفری (۸۴/۱۷ درصد)، پزشکی قانونی (۲۲/۱۲ درصد)، سمینار (۳۱ درصد) مرتبط با حقوق بود؛

بدین گونه در مورد اولین سوال اصلی پژوهش می توان گفت که کیفیت برنامه درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی با توجه به عناصر نه گانه برنامه درسی، در سطح مطلوب بالا قرار دارد.

سوال شش: آیا مدیران سازمان های استخدام کننده فارغ التحصیلان، از دانش، مهارت و نگرش کسب شده رضایت دارند؟

مدیران، دانش ، نگرش و مهارت دانش اموختگان را در سطح مطلوب ارزشیابی کردند.

سوال هفت: آیا دانش اموختگان رشته حقوق جزا و جرم شناسی از دانش، مهارت و نگرش کسب شده حاصل از برنامه درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی رضایت دارند؟

دانش اموختگان سطح دانشی ، مهارتی و نگرشی خود را در کیفیت مطلوب و بالا قرار دارند؛ به عبارت دیگر، رضایت دانش اموختگان از عملکرد کلی خود در سطح مطلوبی قرار دارد.

سوال هشت: آیا بین «دیدگاه مدیران» با «دیدگاه دانش اموختگان» از لحاظ دانش، مهارت و نگرش کسب شده تفاوت وجود دارد؟

در حوزه نگرش، دانش و مهارت بین دو گروه مدیران و دانش اموختگان تفاوت معنی داری وجود ندارد.

با ۹۹ درصد اطمینان میتوان گفت که ارزشیابی دانش اموختگان از خود، برابر با ارزشیابی مدیران از آنها بود. مدرک تحصیلی مدیران، ۴۰/۱۸ درصد لیسانس و ۵۵/۸۲ درصد فوق لیسانس و ۴ درصد دکترا بود و دانش اموختگان مورد ارزشیابی دارای

مدرک کارشناسی ارشد بودند. مدرک تحصیلی در حکم متغیر اثر گذار در این زمینه است. در قضاوت کلی و نهایی، بین دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشد. به عبارت دیگر، مدیران و دانش اموختگان رضایت متشابهی داشتند و این رضایت در سطح مطلوبی قرار گرفت.

با توجه به نتایج بدست آمده و تحلیل انجام گرفته در مورد داده ها، که به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. به دومین سوال اصلی پژوهش این گونه پاسخ داده شد: رضایت مطلوبی از سوی سازمان های مشتری و خود دانش اموختگان در زمینه برنامه های رشته حقوق جزا و جرم شناسی وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

همانطور که در یافته های حاصل از پژوهش ملاحظه شد، یافته ها در عرصه ارزشیابی برنامه درسی رشته حقوق جزا و جرم شناسی، با توجه به عناصر نه گانه، بیانگر آن است که به طور کلی، کیفیت دروس، در حد مطلوبی قرار دارد. از لحاظ کیفیت بیرونی، یافته ها نشان داد که از دید دانش آموختگان و کارفرمایان، برنامه درسی آنها از لحاظ دانش، نگرش و مهارت به خوبی تجهیز شده است. به عبارت دیگر، فاصله و شکافی بین انتظارات مدیران سازمان های استخدام کننده فارغ التحصیلان و برداشت های خود آنان درباره سطح مهارت، دانش و نگرش شان وجود ندارند. لیکن با توجه به رشد فزاینده علم به نظر می رسد با توجه به مجموعه راه کارهای زیر، بتوان کیفیت برنامه درسی ذیربط را در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی افزایش دهد: برقراری ارتباط نزدیک بین اعضای هیات علمی و دانشجویان رشته حقوق جزا و جرم شناسی با مراکز گوناگون حقوق جزا و جرم شناسی در سازمان های دیگر تدارک منابع و امکانات مورد نیاز برای افزایش کیفیت اجرای برنامه درسی ذیربط بررسی و تجدید نظر مداوم در محتوا و ترکیب دروس از طریق تشکیل جلسات بین اعضای و مسئولان ذیربط

منابع:

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸) برنامه درسی؛ نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: استان قدس رضوی

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۵) اصول برنامه ریزی درسی، تهران، ایران زمین

شفیعی، ناهید (۱۳۸۳)؛ ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی ارشد از سال ۷۳-۸۲، پایان نامه دفاع شده در دانشگاه شهید بهشتی

حجازی، یوسف (۱۳۸۵)؛ برنامه ریزی ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشگاه تهران، مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران

5 - Worthen BR, Sanders JK(2005). Educational evaluation: alternative approaches & practical guidelines. New York: Longman press; 1987. P. 102

6 - Popham WJ(2003). Educational evaluation. New York: Hall Press; 1975. P. 61

بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز

سهیلا جلیلیان^۱، طاهره یاسینی فرید^۲، احسان عظیم پور^۳، وجیهه نجاتی^۴

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز پرداخته است. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری شامل ۱۰۴۷ نفر دانشجویان کارشناسی ارشد سال تحصیلی ۹۳-۹۲ که در مرحله دفاع از پایان نامه خود قرار دارند می باشد. با استفاده از نمونه گیری تصادفی طبقه ای و براساس جدول کرجسی و مورگان ۲۸۵ نفر از آنان به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. جهت جمع آوری داده ها از پرسشنامه تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (PREQ) استفاده شد. این پرسشنامه توسط انجمن فارغ التحصیلان استرالیا و انجمن تحقیقات آموزشی استرالیا تهیه و تدوین شده است. تجزیه و تحلیل داده ها براساس تحلیل عاملی نشان داد که پنج عامل (سرپرستی، مهارت عملی، مهارت ادراکی، جو دانشکده و فرآیند ارزیابی پایان نامه) به طور معناداری تجربه ی پژوهشی دانشجویان را تشکیل می دهند. این عوامل ۶۱/۶۶ درصد از کل واریانس تجربه ی پژوهشی را تبیین نموده است. بیشترین رضایت دانشجویان مربوط به عامل مهارت ادراکی (۳/۳۳) و کمترین رضایت مربوط به جو دانشکده (۲/۵۰) است. به طور کلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی از عامل های مختلف تبیین کننده تجربه ی پژوهشی رضایت نسبی داشته اند.

کلمات کلیدی: تجربه ی پژوهشی، عوامل تبیین کننده تجربه ی پژوهشی.

مقدمه

عصر حاضر، عصر پژوهش علمی پیشرفته است. گسترش دانش و فناوری نوین و توانایی بالای بشر معاصر در حل معضلات و مسائل جامعه، حاصل پژوهش بوده و هر اندازه مسائل جامعه پیچیده تر می شود، ضرورت پرورش و جلب نیروهای محقق و ایجاد تشکیلات برای برنامه ریزی در ساماندهی فعالیت های پژوهشی هوشمندانه نیز بیشتر احساس می شود (فضل الهی، ۱۳۹۱: ۱۶۸-۱۷۰). در هر جامعه ای دانشگاه نهادی تأثیرگذار است که دروندادش یا دانش آموزانی هستند که مقطع متوسطه را در نظام آموزش متوسطه به اتمام رسانده اند، یا فارغ التحصیل مقاطع پایین تر نظام آموزش عالی هستند. استقلال کارکردی دانشگاه را به عنوان نهادی اجتماعی می توان در دو قالب کلی آموزش و پژوهش دسته بندی کرد که در عین تعامل بین این دو کارکرد، وابستگی کارکردی آن را نیز نمایان می سازد. به بیانی دیگر، دانشگاه از یک طرف با تربیت نیروی متخصص، شرایط پویای و پیشرفت از بُعد نیروی انسانی را برای سایر نهادهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی فراهم می سازد و از طرف دیگر، با تولید اندیشه و انجام پژوهش، بستر علمی و فنی توسعه را مهیا می کند. در این میان ایجاد تعامل و تعادل بین کارکرد آموزشی و پژوهش مهم است و نباید به بهانه توسعه یکی از این کارکردها، کارکرد دیگر فدا شود و این همان چیزی است که در سال های نه چندان دور، یکی از چالش های مهم آموزش عالی ایران بوده است و به نظر می رسد به تبع آن پژوهش (در آن

۱. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید چمران، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، اهواز، ایران.

jaliliansoheila@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید چمران، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، اهواز، ایران.
taheryasini1367@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، تبریز، ایران.
ehsan.azimpoor1366@gmail.com

۴. کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه شهید چمران، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، اهواز، ایران.
v.nejaty@yahoo.com

سال ها) در دانشگاه ها به حاشیه رانده شد (فرهادپور، ۱۳۹۴: ۵۴). از این رو دانشگاه ها نهادهایی هستند که برای پیشرفت دانش، پژوهش و نوآوری تأسیس شده اند و تحصیلات تکمیلی بستری است که با آن ظرفیت پژوهش را گسترش می دهند. اگر دانشگاه ها می خواهند نقش آفرینان کلیدی در جامعه علمی باقی بمانند، باید در پژوهش و تربیت پژوهشگران آینده سرمایه گذاری کنند (بلاس، جاسمن و شیلی، ۲۰۱۲). دانشگاه ها از طریق سازماندهی فعالیت های آموزشی به کیفیت آموزش و پژوهش و توجه به چگونگی ارتباط آن دو، می توانند زمینه را برای جهش های علمی فراهم سازند. این کار عملی نیست مگر اینکه بتوان در سازماندهی فعالیت های آموزشی به کیفیت آموزش و پژوهش و چگونگی ارتباط آن دو توجه خاصی معطوف داشت. دوره های کارشناسی ارشد و دکتری می بایست میزان واقعی چنین ارتباطی باشند و بتوانند مهارت های پژوهشی دانشجویان را در بستر آموزشی توسعه دهند. این کار از طریق تجارب پژوهشی دانشجویان صورت می گیرد که مصداق بارز آن، پایان نامه های تحصیلی دانشجویان است (یمینی دوزی سرخابی و امین مظفری، ۱۳۸۶: ۸۴). پایان نامه، سطحی از مطالعات دانشگاهی است که بین پژوهش دانشجویان و جهان دانش ارتباط برقرار می کند و به عنوان جزء ذاتی و لاینفک مطالعات دانشگاهی که کیفیت علمی و موقعیت دانش آموختگان را تضمین می کند، تلقی می گردد (لیجوجکی^۱، ۲۰۰۱: ۲۱). نوشتن پایان نامه نقشی اساسی در آموزش عالی ایفا می کند و می توان آن را به عنوان آزمونی نهایی برای دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در نظر گرفت، چرا که هم ابزاری است که به ارزیابی نهایی کار درسی منجر می شود و هم فرآیندی که به یادگیری بیشتر و عمیق تر منتهی می گردد (هانسل^۲، ۲۰۰۷).

اما عوامل مختلفی مانع این مهم می شوند که از عوامل بازدارنده پژوهش دانشجویی در دانشگاه ها؛ عدم اختصاص بودجه کافی به امر پژوهش دانشجویی، عدم نظارت مطلوب بر نحوه اعتبارات موجود، عدم حمایت مادی و معنوی از طرح های دانشجویی، وجود چالش ها و نگرانی های فکری گوناگون برای تأمین هزینه های دانشجویی، اندک بودن استادان برخوردار از روحیه و انگیزه پژوهش علمی، دشواری دسترس به راهنمایی استادان توانمند برای راهنمایی و مشاوره پژوهشی دانشجویان، جزوه محوری و ... به طور کلی، فقدان جایگاه مناسب برای پژوهش در آموزش عالی است. تردید در صلاحیت علمی دانشجویان، ناآشنایی کافی با روش های تحقیق، به کار نگرفتن نتایج تحقیقات دانشجویان، تردید در کیفیت گردآوری اطلاعات و عدم انسجام در ساختار و یافته های پژوهشی، دشواری دسترسی به منابع، بی توجهی و یا کم توجهی به نیازهای واقعی و روزآمد، کم توجهی به ابعاد روان شناختی، جامعه شناختی، اقتصادی، تربیتی، فنی، تکنولوژیکی، مدیریتی و ... تحقیقات دانشجویی توسط متولیان پژوهشی دانشگاه ها، وجود ضعف روان شناختی و کارگاهی در زمینه پژوهش، آموزش غیر تخصصی و آموزش نظری و غیر کاربردی، وجود رویکرد مثبت برای تألیف و تدوین صرف به جای پژوهش در دانشگاه ها، فقدان فضای مناسب تحقیق دانشجویی در دانشگاه ها، کمبود کتاب ها و مجلات علمی- تخصصی مورد نیاز، تقلیدی بودن پژوهش ها، ناکارآمدی واحدهای درسی، فقدان واحد پژوهشی در کنار واحدهای آموزشی، دشواری استفاده از پژوهش های خارجی، به دلیل آشنایی کم با زبان انگلیسی، از دیگر عوامل تأثیرگذار بر پژوهش دانشجویی است (فضل الهی، ۱۳۹۱: ۱۷۰-۱۶۸).

البته در سال های اخیر برخی از دانشگاه ها به منظور ارزیابی از فرآیند آموزش و پژوهش در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی کشور، فرم های مخصوص به خود دانشگاه تهیه نموده اند اما نتایج مطالعات موردی نشان دهنده مؤثر نبودن این تلاش ها در جهت سنجش کیفیت بوده است (محمدی، فتح آبادی، یادگارزاده، میرزا محمدی و پرند، ۱۳۸۴). از این رو بررسی تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و شناسایی نقاط ضعف و قوت آنان می تواند علاوه بر کمک به برطرف کردن چالش ها و بحران های موجود در نظام پژوهشی تحصیلات تکمیلی، زمینه پیشرفت علمی در کشور را فراهم نماید (رضایی، عباسی و

¹ Ylijoki

² Hounsell

موسوی، ۱۳۹۲: ۹۰). لذا با توجه به مطالب بیان شده مسأله‌ی اصلی در پژوهش حاضر بررسی عوامل مؤثر بر تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز است.

پیشینه پژوهش

دانشجویان تحصیلات تکمیلی حجم وسیعی از پژوهشگران کشور را به خود اختصاص داده‌اند که قاعدتاً با توجه به افزایش نرخ ورود به آموزش عالی و افزایش دوره تحصیلات تکمیلی این بخش وسیعتر شده است و پایان‌نامه‌ها و رساله‌های آنها، بخش مهم و ارزشمندی از تحقیق‌ها را شامل می‌شود. این در حالی است که حجم تحقیق‌های انجام شده در مورد راهنمایی رساله‌های دوره تحصیلات تکمیلی ناچیز است (آرمسترانگ، آلیسون و هایز، ۲۰۰۴). در کشور ایران، بویژه در رشته‌های علوم انسانی، تلاش قابل توجهی برای ارزیابی جامع نحوه نظارت بر پایان‌نامه‌ها و نیز روابط اساتید راهنما با دانشجویان در فرآیند نگارش رساله انجام نشده است. نگاهی به ادبیات موضوع نشان می‌دهد که مطالعات متعددی در ارتباط با تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان انجام شده است. یافته‌های فرهادپور (۱۳۹۴) در بررسی موانع مؤثر بر تولیدات علمی پایان‌نامه-محور دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان داد که محدودیت زمانی برای ارائه مقاله (میانگین = ۷/۶)، نبود حمایت و راهنمایی از طرف استاد راهنما و مشاور (میانگین = ۶/۶۶)، فقر فرهنگی پژوهش (میانگین = ۶/۵۸)، آشنایی نداشتن با زبان انگلیسی و سایر زبان‌ها (میانگین = ۶/۰۳)، بی‌انگیزگی و نداشتن علاقه (میانگین = ۵/۹۱) و عدم اطمینان از نتایج و یافته‌های پژوهش (میانگین = ۵/۹) به ترتیب مهم‌ترین موانع تولیدات علمی پایان‌نامه-محور دانشجویان هستند.

براساس نتایج حاصل از تحقیق سلیمانی، سلیمانی و صالح‌فر (۱۳۹۳) در بررسی تبیین عوامل مؤثر بر عدم تمایل دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری به تحقیق و پژوهش عدم وجود امکانات تحقیقاتی در دانشگاه‌ها و عدم رضایت دانشجویان از امکانات موجود در صدر عوامل شناسایی شده قرار دارند. بین محل تحصیل و تمایل به تحقیق نیز رابطه معناداری وجود دارد. همچنین دانشجویان توانایی خود را در خصوص انجام فعالیت‌های پژوهشی اندک می‌شمارند که بیانگر ضعف مفروضات آموزشی موجود در این خصوص می‌باشد. رضایی و همکاران (۱۳۹۲) در بررسی تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته ترویج و آموزش کشاورزی نشان دادند که دانشجویان از گسترش مهارت‌های پژوهشی، شفاف‌سازی هدف‌ها و معیارها، فرآیند ارزیابی رساله/پایان‌نامه و سرپرستی پایان‌نامه در حد زیاد رضایت دارند و رضایت‌مندی آنان از زیرساخت‌ها و امکانات و جو فکری در حد متوسط است. همچنین تفاوت معنی‌داری بین تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان به لحاظ متغیرهای جنس، مقطع تحصیلی و دانشگاه محل تحصیل وجود دارد. فضل‌الهی (۱۳۹۱) در بررسی خود به عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش‌های دانشجویی پرداخت. جامعه آماری شامل ۷۰۰ نفر از دانشجویان دانشکده تربیت معلم دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم بود که ۲۰۰ نفر از آنان به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که به ترتیب عوامل فردی (فنی و تخصصی)، انگیزشی، نحوه ارائه خدمات پژوهشی، اداری-ساختاری و فرهنگی در پژوهش‌های دانشجویی نقش بازدارندگی دارند. پایین بودن علاقه به پژوهش، برگزار نشدن کارگاه‌های روش تحقیق، تأکید بر آموزش محوری به جای پژوهش محوری، کمبود نشریات و منابع تخصصی رشته‌ها، فقدان قوانین مشخص برای ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان و عدم دسترسی به استادان مجرب برای راهنمایی پژوهش دانشجویی از اولویت دارترین موانع هستند. در پژوهشی دیگر توسط حیدری، فرج‌پهلوی و اسدنی (۱۳۹۱) یافته‌ها نشان داد که عوامل فناورانه، فرهنگی، فردی و اداری به ترتیب به عنوان مهم‌ترین عوامل ترغیب‌کننده دانشجویان تحصیلات تکمیلی کتابداری و اطلاع‌رسانی برای انجام پژوهش هستند و در بُعد بازدارنده به ترتیب عوامل فرهنگی، فناورانه، اداری و شخصی به عنوان مهم‌ترین عوامل بازدارنده‌ی پژوهش شناخته شدند.

¹ . Armstrong

² . Allison

³ . Hayes

بهزادی و داورپناه (۱۳۸۸) با استفاده از پرسشنامه تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان^۱ (PREQ) به بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که: بین تمام عامل‌های تبیین کننده تجربه پژوهشی رابطه معناداری وجود دارد. رضایت کلی دانشجویان از عامل‌های هفت‌گانه تبیین کننده تجربه پژوهشی، متفاوت است. متغیرهایی مانند جنسیت، مقطع تحصیلی، حوزه آموزشی، میزان فعالیت علمی و مرحله انجام پژوهش بر میزان رضایت دانشجویان از عامل‌های تبیین کننده تجربه پژوهشی اثرگذار است. یافته‌های پژوهش نشان داد که به طور کلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد از عامل‌های مختلف تبیین کننده تجربه پژوهشی رضایت نسبی دارند.

زارع احمدآبادی، منصوری و طاهری دمنه (۱۳۸۸) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که موانع مربوط به نظام و ساختار آموزشی بیشترین تأثیر را بر ناکارایی پژوهشی در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی کشور از خود به جا گذاشته است. آنان معتقدند: با ایجاد زیرساخت‌های لازم برای تشویق، روش کارگاهی در پژوهش و ایجاد ارتباط بین صنعت و مراکز اجرایی با دانشگاه و کارآمد کردن نظام تأمین و پرداخت اعتبارات پژوهشی به همراه تشویق محققان به تمرکز صرف بر روی پژوهش موجب بهبود و افزایش عملکرد پژوهشی خواهد شد.

دهقانی و یمنی‌دوزی سرخابی (۱۳۸۶) که عوامل مرتبط با رضایتمندی دانشجویان از فرآیند پایان نامه در دانشگاه علوم پزشکی تبریز را بررسی نموده‌اند نتایج نشان داد که کمترین میزان رضایتمندی دانشجویان در زمینه برنامه‌ریزی سمینارهای علمی، حمایت علمی از فعالیت‌های تحقیقی و جو علمی و تحقیقی دانشکده‌ها می‌باشد. در پژوهشی دیگر یمنی دوزی سرخابی و امین‌مظفری (۱۳۸۶) نشان دادند که پنج عامل (سرپرستی، مهارت ادراکی، مهارت عملی، جو دانشکده و آزمون پایان نامه) در مجموع ۶۴/۴۶ درصد از واریانس تجارب پژوهشی دانشجویان را تبیین نموده است. در بین این پنج عامل، عامل جو دانشکده با میانگین ۲/۲۶ از مقیاس ۵ و عامل مهارت عملی با میانگین ۳/۷۸ از مقیاس ۵ به ترتیب پایین‌ترین و بالاترین میزان را در دانشگاه داشته‌اند.

تحقیق‌های انجام شده در خارج از کشور نیز نشان می‌دهند که محققین به منظور داشتن یک تجربه پژوهشی موفق برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی، اقدام به عرضه سبک‌هایی برای راهنمایی کرده‌اند. براساس نتایج پژوهش کاین، هیپورث، بوگوسیان و مک تاگارت^۲ (۲۰۱۳) تجارب مفید پژوهشی در دوره تحصیل یک قسم مهم از فرآیند یادگیری دانشجو می‌باشد، هم‌چنین عواملی مانند کسب مهارت‌های پژوهشی، انتظارات پژوهشگر، تعامل علمی بین پژوهشگر و دانشگاه، و علاقه فردی به پژوهش از جمله مهم‌ترین عوامل شناسایی شدند. عبدالله و ایوانس^۳ (۲۰۱۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان در گسترش مهارت‌های پژوهشی، استاد راهنما و هدف‌های پروژه‌ی پژوهشی بیش از حد متوسط و از نظر زیرساخت‌ها و جو فکری در حد متوسط بود. یافته‌های میرا، عثمان، ذکریا، حاجی ایخسان، کریش، کوچو لیان و محمود^۴ (۲۰۱۲) نشان داد که مهارت‌های جست و جوی اطلاعات، مهارت‌های ارتباطی (نوشتن و ارائه)، مهارت‌های روش-شناختی و تحلیل مناسب داده‌ها مهم‌ترین مهارت‌های لازم برای پژوهش هستند. در مطالعه‌ای توسط زینگ و وبستر^۵ (۲۰۱۰) نتایج نشان داد که مقیاس‌های سنجش تجربه‌ی پژوهشی دانشجویان شامل سرپرستی پایان‌نامه، زیرساخت‌ها، گسترش مهارت‌های پژوهشی، جوفکری و رضایت کلی در سطح یک درصد با هم رابطه معنی‌داری دارند. در پژوهشی دیگر گوویندیر،

^۱ . Postgraduate Research Experience Questionnaire

^۲ . Kain, Hepworth, Bogossian & McTaggart

^۳ . Abdullah & Evans

^۴ . Meerah, Osman, Zakaria, Haji Ikhsan, Krish, Koh Choo Lian & Mahmod

^۵ . Zeng & Webster

گینز، سیمونز و تامن^۱ (۲۰۰۹) نشان دادند که دانشجویان کمترین رضایت را از کیفیت سرپرستی پایان نامه، زیرساخت های پژوهش و جو پژوهش داشتند. کانتر^۲ (۲۰۰۶) در مطالعه خود به این نتیجه رسید که وقتی خود دانشجویان موضوع تحقیق را انتخاب نموده باشند، علاقمندی بیشتری را برای نگارش از خود نشان می دهند. ارزیابی دانشگاه سیدنی در سال (۲۰۰۴) در ارتباط با کیفیت عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان داد که رضایت کلی دانشجویان فارغ التحصیل از فرآیند انجام پایان نامه در طی سال های ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳ به ترتیب ۷۳ و ۷۵ درصد می باشد که بیشترین رضایت مربوط به سرپرستی و توسعه مهارت ها و کمترین رضایت مربوط به عوامل زیرساخت ها و جو عمومی و علمی است. در پژوهشی دیگر کارداش^۳ (۲۰۰۰) در بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان، دیدگاه های استادان و مربیان را نیز مد نظر قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان در مقایسه با وضعیت پیش از انجام تجربه پژوهشی خود پیشرفتی نسبی در مهارت های پژوهشی داشته اند. همچنین بین زنان و مردان در آغاز و انجام تجربه پژوهشی تفاوت معناداری وجود ندارد.

همان طور که ملاحظه می شود پژوهشگران در بررسی تجربه ی پژوهشی دانشجویان عامل های مختلفی را مورد بررسی قرار داده اند، نتایج این مطالعات نشان می دهد که وجود امکانات، هدفمند کردن تحقیقات دانشگاهی بر حسب نیازهای جامعه، کاهش و حذف چالش های پیش روی دانشجویان، ایجاد محیط فرهنگی مناسب، ارتقای دانش و تکنولوژی در دانشگاه ها، آموزش و تربیت نیروی انسانی ماهر و مبتکر توسط اساتید، می تواند به تجربه پژوهشی کارآمد دانشجویان منجر شود. لذا هدف این مطالعه عبارت است از:

بررسی عوامل مؤثر بر تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز.

این پژوهش در پی پاسخگویی به سؤال های زیر می باشد:

تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز توسط چه عواملی تبیین می شوند؟
تا چه حد دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از عوامل تجربه ی پژوهشی شناسایی شده رضایت دارند؟
وضعیت رضایتمندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از این عوامل بر حسب دانشکده ها چگونه است؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه پژوهش حاضر در پی شناسایی عوامل مؤثر بر تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز می باشد، به منظور ایجاد سازگاری بین هدف تحقیق، شیوه گردآوری داده ها و تحلیل آنها، روش پژوهش از نوع کمی و از نوع مطالعه پیمایشی است و ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی (PREQ)^۴ می باشد. این پرسشنامه توسط انجمن فارغ التحصیلان استرالیا^۵ و انجمن تحقیقات آموزشی استرالیا^۶ تهیه و تدوین شده است. اصل این پرسشنامه دارای ۲۷ سوال می باشد که برای بررسی عامل های ذکر شده در این پژوهش، ۲۲ گویه که بر اساس مقیاس لیکرت طبقه بندی شده اند استفاده گردیده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل ۱۰۴۷ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده های علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم که در سال ۹۳-۹۲ در مرحله دفاع از پایان

^۱ . Govendir, Ginns, Symons & Tammen

^۲ . Kanter

^۳ . Kardash

^۴ . Postgraduate Research Experience Questionnaire

^۵ . The Graduate Careers Council of Australia

^۶ . Australian Council for Educational Research

نامه خود قرار دارند است. با استفاده از نمونه گیری تصادفی طبقه ای و براساس جدول کرجسی و مورگان ۲۸۵ نفر (۱۴۰ نفر مرد و ۱۴۵ نفر زن) به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل عاملی استفاده شده است داده های مورد استفاده در این مطالعه عبارتند از:

نمره کلی پرسشنامه PREQ

میانگین نمره کلی پرسشنامه PREQ به تفکیک عامل ها

میانگین نمرات پرسشنامه PREQ به تفکیک دانشکده ها.

میانگین عامل ها به تفکیک جنسیت.

آمار توصیفی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز به تفکیک دانشکده:

جدول ۱. آمار توصیفی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز به تفکیک دانشکده

دانشکده	درصد	فراوانی	مرد	زن
ادبیات	۷,۷۱	۲۲	۱۱	۱۱
علوم تربیتی	۱۱,۵۷	۳۳	۱۶	۱۷
الهیات	۶,۳۱	۱۸	۹	۹
اقتصاد	۹,۴۷	۲۷	۱۳	۱۴
تربیت بدنی	۳,۸۵	۱۱	۵	۶
علوم	۱۰,۵۲	۳۰	۱۵	۱۵
علوم زمین	۵,۹۶	۱۷	۸	۹
علوم ریاضی	۹,۴۷	۲۷	۱۳	۱۴
مهندسی	۱۹,۲۹	۵۵	۲۷	۲۸
کشاورزی	۷,۷۱	۲۲	۱۱	۱۱
علوم آب	۶,۳۱	۱۸	۹	۹
دامپزشکی	۱,۷۵	۵	۳	۲
جمع کل	۱۰۰	۲۸۵	۱۴۰	۱۴۵

جدول ۲. آمار توصیفی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز به تفکیک جنسیت

جنسیت	درصد	فراوانی
مرد	۴۸	۱۴۰
زن	۵۲	۱۴۵
جمع کل	۱۰۰	۲۸۵

یافته های پژوهش:

قبل از اجرای تحلیل عاملی پیش فرض های زیر رعایت شده است:

شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) دست کم ۰,۵ و ترجیحا بالاتر از آن باشد.

بار عاملی هر سوال در این پژوهش بیشتر از ۰,۳ باشد.

نتیجه آزمون کرویت بارتلت آمعنی دار باشد ($\text{Sig} < 0.05$).

خروجی های تحلیل آماری نشان می دهد که مقدار KMO برابر ۰,۸۷۱ بوده و سطح معنی داری آزمون کرویت بارتلت برابر صفر است.

سؤال اول: تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز توسط چه عواملی تبیین می شوند؟

براساس پیش فرض دوم برای تعیین عامل ها از شاخص های زیر استفاده شده است:

ارزش های ویژه:

«مجموع مجذورات بارهای عاملی هر عامل، نسبت واریانس تبیین شده به وسیله آن عامل را منعکس می کند. هراندازه ارزش ویژه عاملی زیاد باشد، آن عامل واریانس بیشتری را تعیین می کند» (کلاین، ۱۳۸۰).

نسبت واریانس تبیین شده توسط هر عامل

بر پایه شاخص های فوق ۵ عامل استخراج شد که نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. ارزش ویژه، درصد واریانس

عامل	درصد واریانس	ارزش ویژه (Eigen Value)
سرپرستی	۳۰,۸۱۴	۶,۷۷
مهارت ادراکی	۸,۵۰۲	۱,۸۷
مهارت عملی	۷,۶۹۶	۱,۶۹
جو دانشکده	۴,۶۰۹	۱,۰۱۴
فرآیند ارزیابی پایان نامه	۱۰,۰۴۵	۲,۲۱
جمع کل	۶۱,۶۶	۱۳,۵۵

باتوجه به جدول شماره ۳ این ۵ عامل ۶۱,۶۶ درصد کل واریانس مورد پرسشنامه را تبیین می کند.

نتایج تحلیل عاملی نشان داد که سوال های ۱ تا ۶ و ۱۸ پرسشنامه مربوط به عامل سرپرستی، سوال های ۷، ۸ و ۱۷ مربوط به عامل مهارت عملی، سوال های ۱۲ تا ۱۶ مربوط به عامل جو دانشکده و سوال های ۹، ۱۰ و ۱۱ مربوط به عامل مهارت ادراکی و سوال های ۱۹ تا ۲۲ مربوط به عامل فرآیند ارزیابی پایان نامه می باشد. این نتایج در جدول ۴ خلاصه شده است:

¹ Kaiser–Mayer–Olkin

² Bartlett's Test of Sphericity

سؤال دوم: تا چه حد دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از عوامل تجربیهی پژوهشی شناسایی شده رضایت دارند؟

جدول ۴. عامل های به دست آمده از پرسشنامه تجربیهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی PREQ

گویه ها	سرپرستی	مهارت ادراکی	مهارت عملی	جو دانشکده	فرآیند ارزیابی پایان نامه
۱. تا چه حد در فرایند انجام پایان نامه به استاد راهنمای خود دسترسی داشتید.	۰,۶۵۹				
۲. تا چه حد استاد راهنما تلاش می کرد مشکلات شما را دریابد؟	۰,۶۸۳				
۳. تا چه حد استاد راهنما اطلاعات و منابع تکمیلی در مورد موضوع پایان نامه به شما ارائه می کرد؟	۰,۶۹۱				
۴. تا چه حد استاد راهنما در انتخاب موضوع پایان نامه راهنمایی های مفیدی برای شما ارائه می کرد؟	۰,۶۸۷				
۵. تا چه حد شما درخصوص پیشرفت کار خود بازخوردهای مفیدی از استاد راهنما دریافت می کردید؟	۰,۷۲۸				
۶. تا چه حد استاد راهنمای شما راهنمایی های مفیدی درخصوص ادبیات تحقیق ارائه می داد؟	۰,۴۸۴				
۷. تا چه حد فرایند اجرای پایان نامه مهارت حل مسئله را در شما توسعه داده است؟			۰,۶۳۲		
۸. تا چه حد درانجام پایان نامه خود مهارت نگارش نظرات خود را کسب کردید؟			۰,۶۳۲		
۹. تا چه حد انجام پایان نامه باعث افزایش مهارت تحلیلی شما در برخورد با مسائل شده است؟		۰,۶۳۳			
۱۰. تا چه حد انجام پایان نامه موجب شده است که توانایی شما در برنامه ریزی فعالیت های فردی و اجتماعی بهبود پیدا کند؟		۰,۶۱۵			
۱۱. تا چه حد انجام پایان نامه باعث شده است تا مهارت شما در برخورد بامشکلات جدید توسعه یابد؟		۰,۵۹۳			
۱۲. تا چه حد دانشکده امکان تعامل علمی را بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی فراهم کرده است؟				۰,۴۴۴	
۱۳. تا چه حد در ارتباط با فعالیت های علمی دانشکده خود احساس مسئولیت می کردید؟				۰,۵۶۷	
۱۴. تا چه حد دانشکده شرایط مساعدی جهت همکاری با تحقیقات گسترده تر را برای شما فراهم کرده است؟				۰,۵۱۰	
۱۵. تا چه حد دانشکده سمینارهای علمی مفید را برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برگزار کرده است؟				۰,۵۹۲	

۰,۵۲۳				۱۶. تا چه حد جو پژوهشی حاکم بر دانشکده به انجام پایان نامه شما سرعت بخشیده است؟
	۰,۵۲۰			۱۷. تا چه حد در طول انجام پایان نامه خود استانداردهای علمی مورد انتظار در تدوین و نگارش پایان نامه را درک کرده اید؟
	۰,۵۹۵			۱۸. تا چه حد در طول انجام پایان نامه به انتظارات علمی استاد راهنمای خود پی برده اید؟
۰,۵۰۶				۱۹. تا چه حد نحوه برگزاری جلسه دفاع از پایان نامه را در دانشکده خود منصفانه یافتید؟
۰,۴۹۴				۲۰. تا چه حد برگزاری جلسه دفاع از پایان نامه ها را علمی یافتید؟
۰,۵۰۲				۲۱. تا چه حد جلسه دفاع از پایان نامه ها طبق برنامه زمانی از قبل اعلام شده انجام گرفته است؟
۰,۴۸۲				۲۲. تا چه حد از ملاک های ارزیابی هیئت داوران از پایان نامه آگاهی دارید؟

با توجه به جدول ۴ و ۳، می توان گفت: سؤال های (۱ تا ۶ و ۱۸) روی عامل سرپرستی همبستگی نشان دادند. که در مجموع ۳۰/۸۱۴ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند. سؤال های (۷، ۸ و ۱۷) روی عامل مهارت عملی همبستگی نشان دادند. که در مجموع ۷/۶۹۶ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند. در ادامه سؤال های (۹، ۱۰ و ۱۱) روی عامل مهارت ادراکی همبستگی نشان دادند. که در مجموع ۸/۵۰۲ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند. سؤال های (۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶) روی عامل جو دانشکده همبستگی نشان دادند. که در مجموع ۴/۶۰۹ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند. سؤال های (۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲) نیز روی عامل فرآیند ارزیابی پایان نامه همبستگی نشان دادند. در مجموع ۱۰/۰۴۵ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند.

سؤال سوم: وضعیت رضایتمندی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از این عوامل بر حسب دانشکده ها چگونه است؟

جدول ۵. میانگین عامل ها به تفکیک دانشکده ها

عامل دانشکده	سرپرستی	مهارت عملی	مهارت ادراکی	جو دانشکده	فرآیند پایان نامه	ارزیابی	میانگین کل
ادبیات و علوم انسانی	۲/۷۰	۲/۷۸	۲/۹۸	۲/۰۳	۲/۵۷		۲/۶۱
علوم تربیتی	۳/۴۱	۳/۵۷	۳/۵	۱/۹	۳/۳۴		۳/۱۴
اقتصاد و علوم اجتماعی	۳/۲۹	۳/۳۲	۳/۷۲	۲/۴۵	۳/۲		۳/۱۹
الهیات	۲/۹۵	۲/۹۸	۳/۳۱	۲/۳	۳/۲		۲/۹۴
مهندسی	۳/۱۱	۳/۱۴	۳/۳۵	۲/۸۵	۳/۲۵		۳/۱۴
علوم	۳/۱۸	۳/۹۳	۴/۳	۳/۱۶	۳/۱		۳/۵۳
کشاورزی	۳/۱۱	۳/۳۶	۳/۵۷	۲/۹	۳/۳		۳/۲۴

علوم زمین	۳/۶۳	۳/۲۵	۳/۴۵	۲/۶	۳/۲	۳/۲۲
علوم آب	۲/۴۲	۲/۵۰	۲/۵۳	۲/۳	۲/۵	۲/۴۵
علوم ریاضی و کامپیوتر	۳/۴۲	۳/۲۰	۳/۴	۲/۹	۳/۲	۳/۲۲
تربیت بدنی	۲/۵۷	۲/۶۳	۲/۸۷	۲/۴۵	۲/۵	۲/۶۰
دامپزشکی	۳/۰۸	۲/۹۳	۳/۰۶	۲/۲۴	۳/۴	۲/۹۴
میانگین دانشگاه	۳/۰۷	۳/۱۳	۳/۳۳	۲/۵۰	۳/۰۶	۳/۰۱

با توجه به جدول ۵ می توان گفت که بیشترین میانگین در عامل سرپرستی در دانشکده علوم زمین (۳/۶۳) و کمترین میانگین در دانشکده علوم آب (۲/۴۲)، بیشترین میانگین در عامل مهارت عملی در دانشکده علوم (۳/۹۳) و کمترین میانگین در دانشکده علوم آب (۲/۵۰)، بیشترین میانگین در عامل مهارت ادراکی در دانشکده علوم اجتماعی و اقتصاد (۳/۷۲) و کمترین میانگین در دانشکده علوم آب (۲/۵۳)، بیشترین میانگین در عامل جو سازمانی در دانشکده علوم (۳/۱۶) و کمترین میانگین در دانشکده ادبیات (۲/۰۳)، بیشترین میانگین در عامل فرآیند ارزیابی پایان نامه در دانشکده دامپزشکی (۳/۴) و کمترین میانگین در دانشکده های علوم آب و تربیت بدنی (۲/۵) و همچنین در مجموع عامل ها می توان گفت دانشکده علوم با بیشترین میانگین کل (۳/۵۳) نشان دهنده رضایت بیشتری در این دانشکده است و دانشکده علوم آب با کمترین میانگین کل (۲/۴۵) نشان دهنده رضایت کمتری می باشد. در رابطه با رضایتمندی از عامل ها، مهارت ادراکی بیشترین رضایتمندی در دانشکده ها و جوسازمانی کمترین رضایتمندی را داشته است.

جدول ۶. میانگین عامل ها به تفکیک جنسیت

جنس	سرپرستی	مهارت عملی	مهارت ادراکی	جو دانشکده	فرآیند ارزیابی پایان نامه
مرد	۳	۳،۱	۳،۳	۲،۴	۳،۱
زن	۳،۲	۳،۴	۳،۶	۲،۷	۳،۲

در جدول ۶ میانگین عامل ها به تفکیک جنسیت نشان داده شده است. براساس نتایج حاصل تفاوت معناداری بین میانگین دو جنس وجود ندارد. به عبارتی دیگر، تجربه پژوهشی دانشجویان به لحاظ جنسی یکسان است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی عوامل مؤثر بر تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز انجام شد. یافته ها نشان داد که بین تمام عامل های تبیین کننده تجربه ی پژوهشی رابطه معنادار وجود دارد. پژوهشگران دیگر نیز به این موضوع اشاره کرده اند (رضایی و همکاران، ۱۳۹۴؛ بهزادی و داورپناه، ۱۳۸۸ و یمنی دوزی سرخابی و امین مظفری، ۱۳۸۶). به عبارتی دیگر، پنج عامل سرپرستی، مهارت ادراکی، مهارت عملی، جوسازمانی و فرآیند ارزیابی پایان نامه مهم ترین عوامل مؤثر بر تجربه ی پژوهشی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز می باشد. یافته ها همچنین نشان داد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی از عامل های مختلف تبیین کننده ی تجربه ی پژوهشی در سطح متوسط رضایت داشته اند. در پژوهش های دیگر نیز به این موضوع اشاره شده است (رضایی و همکاران، ۱۳۹۴؛ بهزادی و داورپناه، ۱۳۸۸؛ یمنی دوزی سرخابی و امین مظفری، ۱۳۸۶؛ عبدالله و ایوانس، ۲۰۱۲؛ کاین و همکاران (۲۰۱۳)؛ گوویندو و همکاران، ۲۰۰۹؛ ارزیابی دانشگاه سیدنی در سال، ۲۰۰۴ و کارداش، ۲۰۰۰). این نتیجه بیانگر آن است که دانشکده های مورد بررسی توانسته اند در عوامل (سرپرستی، مهارت عملی، مهارت ادراکی و فرآیند ارزیابی پایان نامه) انتظارهای دانشجویان را برآورده کنند و به رضایت نسبی در این چهار عامل دست یابند. اما رضایتمندی دانشجویان از زیرساخت ها، امکانات و جودانشکده پایین تر از متوسط

است. در جدول ۵ این عوامل به شکل دقیق تحلیل شده است. بیشترین رضایت مربوط به عامل مهارت ادراکی با میانگین (۳/۳۳) است. که دانشجویان دانشکده علوم با میانگین (۴/۳) و دانشکده علوم آب با میانگین (۲/۵۳) به ترتیب بیشترین و کمترین میزان رضایت را مهارت ادراکی نشان دادند. اما کمترین میزان رضایت دانشجویان مربوط به عامل جو دانشکده ها با میانگین (۲/۵۰) است. که دانشجویان دانشکده علوم با میانگین (۳/۱۶) بیشترین رضایت و دانشکده علوم تربیتی با میانگین (۱/۹) کمترین میزان رضایت از جو دانشکده را نشان دادند. سه عامل مهارت عملی با میانگین (۳/۱۳)، سرپرستی با میانگین (۳/۰۷) و فرآیند ارزیابی پایان نامه با میانگین (۳/۰۶) در سطح متوسط قرار دارند. یافته ها نشان می دهد که دانشجویان از عامل های مهارت رضایت بیشتری نسبت به سایر عوامل دارند. همچنین یافته ها نشان داد که در عامل سرپرستی کمترین میزان رضایت مربوط به دانشکده علوم آب با میانگین (۲/۴۲) و بیشترین رضایت مندی مربوط به دانشکده علوم ریاضی با میانگین (۳/۶۶) می باشد. عامل مهارت عملی در دانشکده علوم آب دارای کمترین میزان رضایت با میانگین (۲/۵۰) و در دانشکده علوم دارای بیشترین میزان رضایت با میانگین (۳/۹۳) بوده است. در عامل فرآیند ارزیابی پایان نامه دانشجویان دانشکده علوم آب و تربیت بدنی کمترین میزان رضایت با میانگین (۲/۵) و دانشکده دامپزشکی با میانگین (۳/۴۱) بیشترین میزان رضایت را نشان دادند.

این نتایج حاکی از آن است که زیرساخت ها و امکانات پژوهشی دانشگاه مورد بررسی مانند امکانات مالی، کتابخانه ای، پایگاه های اطلاعاتی و خدمات اینترنتی به اندازه کافی رضایت مندی دانشجویان را به دنبال نداشته است و دانشجویان در این زمینه با مشکل روبرو هستند. همچنین در ارتباط با رشد فکری دانشجویان نیز شرایط مناسب را فراهم نکرده اند. به اعتقاد رضایی، شمس و اسدالهی (۱۳۹۳) موردهایی مانند برگزار نکردن کارگاه های آموزشی تخصصی، تعامل کم دانشجویان با همدیگر و با دانشجویان دیگر دانشگاه ها، اختلاف نظرهای درون گروهی بین اعضا و دیگر دلایلی از این گونه در ایجاد شرایط بالا تاثیرگذار بوده اند. در تأیید این نتایج فرهادپور (۱۳۹۴) معتقد به تعادل و تعامل بین آموزش و پژوهش در دانشگاه می باشد و بلاس و همکاران (۲۰۱۲) نیز معتقدند در این زمینه باید از طرف دانشگاه ها سرمایه گذاری صورت گیرد. لازم به ذکر است که نتایج این پژوهش براساس جنسیت نشان داد که عوامل شناسایی شده تجربه پژوهشی دانشجویان به لحاظ جنسی یکسان است. این یافته با مطالعه کارداش (۲۰۰۰) در بررسی تجربه پژوهشی دانشجویان، مطابقت دارد. اما بهزادی و داورپناه (۱۳۸۸) نشان دادند که زنان نسبت به مردان رضایت بیشتری از تجربه پژوهشی خود دارند.

درمجموع؛ فعالیت های پژوهشی در عصر کنونی اهمیت و جایگاهی ویژه دارند، تا جایی که به عنوان شاخصی برای تعیین میزان توسعه یافتگی کشورها به شمار می روند. همچنین تحقیق و پژوهش، کلید اصلی توسعه همه جانبه و استقلال یک کشور است. از همین رو، اهمیت و اعتبار دادن به بخش پژوهش سرمایه ملی تلقی می گردد. در این زمینه گفته شده است که پژوهش پس از تربیت نیروی انسانی کارآمد، یکی از پایه های اصلی توسعه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی است و توسعه پایدار و اصولی در بلند مدت بدون پژوهش به دشواری تصور می گردد (مظلومیان، زندی مهر و رستگار، ۱۳۸۹: ۵۴). در حال حاضر همه دست اندرکاران آموزش عالی کشور بر این نکته تأکید دارند که تولید و گسترش علم، تأثیر عمیقی در تمام حوزه های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه دارد و از مشخصه های عصر کنونی، محوریت دانایی و تولید علم و به کارگیری آن است (سبحانی نژاد و افشار، ۱۳۸۸: ۶). در مجموع با توجه به یافته ها می توان بیان داشت که در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز با توجه به عامل های تبیین کننده تجارب پژوهشی رضایت نسبی وجود دارد. دانشجویان نسبت به عامل های مهارت دارای رضایت نسبتاً مطلوبی بودند و بیشترین نارضایتی مربوط به جو دانشکده و امکانات موجود در آن است. از این رو می توان با ارائه خدمات به دانشجویان و در نظر گرفتن بودجه و امکانات بیشتر از سوی مسئولان برای هر دانشکده، نسبت به رفع این نارضایتی اقدام نمود. همچنین، باید فقر تحقیق در موضوعات مربوط به تحصیلات تکمیلی از قبیل ارزیابی کیفی بویژه ارزیابی بخش تحقیقی دوره ها، رابطه آموزش و تحقیق در این دوره ها، ارزشیابی عملکرد

استاید راهنمای پایان نامه ها، حدود انتظارات دانشجو از استاد راهنما و مشخص نبودن دیدگاه استادان راهنما در مورد وظیفه خود، امکانات موجود و دهها موضوع دیگر مورد توجه و بررسی قرار گیرد تا تحولی اساسی در تجارب پژوهشی دانشجویان به وجود آید.

فهرست منابع

بهزادی، حسن؛ و داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۸). بررسی عوامل مؤثر بر تجربه پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره دهم، شماره ۲، ص ۲۵۰-۲۲۸.

حیدری، غلامرضا؛ فرج پهلوی، عبدالحسین و اسدنیاء، ابوالفضل (۱۳۹۱). تحلیل عوامل ترغیب کننده و بازدارنده پژوهش در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی کتابداری و اطلاع رسانی ایران، فصلنامه علم اطلاعات و نسخ شناسی، سال اول، شماره ۲، صص ۳۵-۵۰.

دهقانی، غلامعلی؛ و یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۶). بررسی رضایتمندی دانشجویان از فرآیند انجام پایان نامه و عوامل مرتبط با آن در دانشگاه علوم پزشکی تبریز، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره ۶، شماره ۱، صص ۹-۱.

رضایی، مسعود؛ شمس، علی و اسدالهی، مهدیه (۱۳۹۳). نقش تجربه ی پژوهشی بر خودکارآمدی دانش آموختگان کارشناسی ارشد کشاورزی دانشگاه زنجان. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، دوره ۶، شماره ۳۱، صص ۶۹-۵۸.

رضایی، مسعود؛ عباسی، عنایت و موسوی، سید سعادت (۱۳۹۲). تجربه ی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه های تهران و تربیت مدرس. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، شماره ۲۵، صص ۱۰۰-۸۹.

زارع احمدآبادی، حبیب؛ منصوری، حسن؛ و طاهری دمنه، محسن (۱۳۸۸). واکاوی موانع انجام پژوهش در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی کشور با استفاده از تکنیک TOPSIS فازی، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، سال سیزدهم، شماره ۴، صص ۱۳۸-۱۱۳.

سبحانی نژاد، مهدی؛ و افشار، عبدالله (۱۳۸۸). مانع زدایی از نهضت تولید علم: راهکاری بنیادی در نوآوری فعالیت های پژوهشی دانشگاهی، مدیریت در دانشگاه اسلامی ۴۱، سال سیزدهم، شماره ۱، صص ۲۱-۵.

سلیمانی، حمید؛ سلیمانی، حجت و صالح فر، داوود (۱۳۹۳). تبیین عوامل مؤثر بر عدم تمایل دانشجویان تحصیلات تکمیلی حسابداری به تحقیق و پژوهش، فصلنامه پژوهش حسابداری، شماره ۱۳، صص ۱۱۹-۹۸.

فرهادپور، محمدرضا (۱۳۹۴). بررسی موانع مؤثر بر تولیدات علمی پایان نامه-محور دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات خوزستان. نامه آموزش عالی، سال هشتم، شماره ۳۲، صص ۷۶-۵۳.

فضل الهی، سیفاله (۱۳۹۱). عوامل بازدارنده مؤثر بر پژوهش های دانشجویی، فصلنامه اسلام و پژوهش های تربیتی، سال چهارم، شماره اول، صص ۱۸۴-۱۶۵.

کلاین، پل (۱۳۸۰). راهنمای آسان تحلیل عاملی، ترجمه دکتر سید جلال صدر السادات و اصغر مینایی، تهران: انتشارات سمت.

محمدی، رضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ یادگارزاده، غلامرضا؛ میرزامحمدی، محمدحسن و پرند، کوروش (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش ها و معیارها)، تهران: سازمان سنجش آموزش کشور.

مظلومیان، سعید؛ زندی مهر، هوشنگ و رستگار، احمد (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه عوامل مؤثر بر فعالیتهای پژوهشی اعضای هیأت علمی علوم پایه و علوم انسانی دانشگاه پیام نور استان فارس، نامه آموزش عالی، سال سوم، شماره دوازدهم، صص ۷۰-۵۳.

یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ و امین مظفری، فاروق (۱۳۸۶). بررسی عوامل مؤثر بر تجارب پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی، مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره دهم، شماره ۱، صص ۸۳-۱۰۰.

Abdullah, M.N.L.Y., and Evans, T. (2012). The relationships between postgraduate research students' psychological attributes and their supervisors' supervision training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 788-793.

Armstrong, S. J., Allison, C. W., & Hayes, J. (2004). The effects of cognitive style on research supervision: A study of student-supervisor dyads in management education. *Academy of Management Learning and Education*.

Blass, E., Jasman, A., and Shelley, S. (2012). Postgraduate research students: You are the future of the Academy. *Futures*, 44, 166-173.

Binns P. Quality assurance and improvement of the research higher degree experience at the University of Sydney (2004). Paper presented at the Australian Universities Quality Forum, Adelaide, Available from:
URL: http://auqa.edu.au/auqf/2004/proceedings/AUQF2004_Proceedings.pdf.

Govendir, M., Binns, P., Symons, R., and Tammen, I. (2009) Improving the research higher degree experience at the Faculty of Veterinary Science, The University of Sydney, in *The Student Experience*, Proceedings of the 32nd HERDSA Annual Conference, Darwin, 6-9 July 2009: pp 163-172.

Hounsell, D. (2007). Contrasting conception of Essay-writing. The experience of learning. *Sottish academic press, Edinburgh*, 106- 125.

Kain, V. Hepworth, J. Bogossian, F. McTaggart, L. (2013). Inside the research incubator: A case study of an intensive undergraduate research experience for nursing & midwifery students, *Collegian*, Available online 2 June 2013, ISSN 1322-7696, <http://dx.doi.org/10.1016/j.colegn.04.004>.

Kanter, S. B. (2006). *Embodying Research: A Study of Student Engagement in Research Writing*. Doctoral thesis, School of Graduate Studies and Research, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Kardash, C. M. (2000). Evaluation of an Undergraduate Research Experience: Perceptions of Undergraduate Interns and their Faculty Mentors. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 191-201.

Meerah, T.S.M., Osman, K., Zakaria, E., Haji Ikhsan, Z., Krish, P., Koh Choo Lian, D., and Mahmood, D. (2012). Measuring graduate students research skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 60, 626-629.

Ylijoki, O. (2001). Master thesis writing from a narrative approach, *Journal of studies in Higher Education*.

Zeng, L.M., and Webster, B.J (2010). Assessing the research experience of postgraduate students at a Hong Kong university. In M. Devlin, J. Nagy and A. Lichtenberg (Eds.) *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, 33 (pp. 645–654). Melbourne, 6–9 July, 2010.

شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان: مطالعه موردی دانشگاه جامع علمی کاربردی استان ایلام یاسر صیادی؛ احسان قاسمی^۲

چکیده

دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی در قرن بیست و یکم، که قرن دانش-بنیان نامیده می‌شود، بیش‌ازپیش در توسعه کشورها نقش دارند. از این‌رو کیفیت آن‌ها در فرایند توسعه اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی کشورها سهم بسزایی دارد. هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی استان ایلام بود. روش تحقیق در این پژوهش، توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری نیز شامل کلیه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی استان ایلام بود که تعداد ۲۴۶ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی بر اساس جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری اطلاعات از ابزار پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده شد. روایی پرسشنامه توسط جمعی از اساتید و متخصصان مورد بررسی و تأیید قرار گرفت که ضریب پایایی آن با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین آزمون‌های مورد استفاده جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و آزمون تی تک نمونه‌ای بود که با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفت. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که عوامل انگیزشی، توانایی و قابلیت‌های دانشجویان، تجهیزات و امکانات دانشگاهی، ویژگی‌های علمی اساتید و مدرسین و همچنین حمایت سازمانی (دانشگاهی) از آموزش و مدرسین دانشگاه به‌عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه می‌باشد.

کلمات کلیدی: آموزش، ارتقای کیفیت، اثربخشی، آموزش عالی

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

شرایط رقابتی در مقیاس جهانی روز به روز و با شتاب افزایش می‌یابد. زندگی عمیق‌تر از هر شرط بقا شده است. جوامع صنعتی در حال «دانش-بنیان» زمان دیگر بر دانایی مبتنی و توسعه عبور به جوامع اطلاعاتی و یادگیرنده هستند. جامعه در حال گذار ایرانی در این بحبوحه جز با استقرار کیفیت در نظام علمی نمی‌تواند پس‌افتادگی خود را از سطح پیشرفت‌های جهانی و منطقه‌ای رفع و رجوع بکند (فرستخواه، ۱۳۸۷)؛ بنابراین، ظهور اقتصاد دانش، موجب شده که آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین‌کننده‌تری از حیث ثروت و سرمایه ملتها و توسعه جوامع، پیدا کرده است، در شرایط رقابتی‌تری نیز قرار گرفته است. فراگیر شدن آموزش عالی و محدودیت هزینه‌های عمومی (به‌ویژه با توجه به بدیل‌های مختلفی که هم‌اکنون آموزش و هم‌به‌ویژه غیر از آموزش عالی برای صرف هزینه‌های عمومی وجود دارد)، حساسیت ذی‌نفعان را نسبت به کیفیت آموزش عالی و ارزش‌افزوده آن افزایش داده است (برنان و شاه، ۲۰۰۰: ۲۲) و روز به روز آموزش عالی بیشتر بر «شرایط بازاری» حاکم می‌شود. به همان میزانی که تقاضا به برای آموزش (چه در سطح اجتماعی و چه در سطح دولت) بیشتر می‌شود، حساسیت نسبت به کیفیت فرایندها و بروندهای دانشگاهی نیز افزایش پیدا می‌کند. نظام آموزشی

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد ایلام (مرکز شیروان چرداول)، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران. نشانی الکترونیکی:

Yaser.Sayadi@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. مسئول نظارت و ارزیابی دانشگاه جامع علمی کاربردی واحد استانی ایلام، ایلام، ایران. نشانی الکترونیکی:

Ehsanghasemi.k@gmail.com

به عنوان پدیده ای پویا و هدفمند، دارای ابعاد کمی و کیفی می باشد. رشد متعادل و موزون این ابعاد به موازات یکدیگر از اهداف اساسی نظام آموزشی به شمار می رود (قورچیان، ۱۳۷۳). کیفیت در آموزش عالی، امری پویا و دارای ابعاد متعدد و متغیرهایی است که ارتقای دائمی آن باید همواره مورد توجه برنامه ریزان قرار گیرد (بیمونت، ۲۰۱۲).

تفکرات درباره کیفیت اساساً در دهه های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ توسط ادوارد دمنینگ و سایرین توسعه داده شد، اما توجه به بهبود کیفیت دیرتر از آن گسترش یافت. کافمن و هرمن کیفیت را انطباق وضع موجود با استانداردهای از قبل تعیین شده و متناسب بودن ویژگی های عناصر با انتظارات می دانند. کیفیت در آموزش و پرورش به تغییر یا تغییراتی گفته می شود که در رفتارهای یادگیرنده پیدا می شوند. پس تنها معیار معتبر کیفیت، تغییر رفتار یادگیرنده است. کیفیت در همه ابعاد رفتار یادگیرندگان ظاهر می شود، یعنی از نوعی جامعیت و کلیت برخوردار است (تورانی، ۱۳۸۰)؛ اما در آموزش عالی کاربرد هر یک از این اصطلاحات بدون مجادله نیست. منبع و سرمایه گذاری برای این گوناگونی دیدگاه ها برخاسته از وجود تفاوت های فلسفی درباره اهداف آموزش عالی است (واتسون^۱، ۲۰۰۵) و سرمایه گذاری برای دستیابی به برون داد یک بنگاه اقتصادی مناسب با سطح برون دادهای مؤسسات آموزش عالی متفاوت است. در آموزش، کیفیت ارائه خدمات محور اصلی فعالیت هاست و کیفیت به بر آورده نمودن نیازها و خواسته های دانشجویان باز می گردد (نتشو^۲، ۲۰۰۴)؛ بنابراین، کیفیت با ارزش ها و اهداف بنیادی در آموزش عالی بستگی دارد. نمی توان از کیفیت سخن گفت بدون آنکه محک و معیاری متصل به مأموریت آموزش عالی وجود داشته باشد (بلس^۳، ۲۰۰۶). معمولاً بین ارائه دهندگان خدمت و دریافت کنندگان نهایی ارتباط مستقیمی وجود دارد و کیفیت خدمت را هر دو طرف تعیین می کنند. ارزیابی نتایج موفقیت در خدمات نیز مشکل است. دریافت کنندگان، کیفیت را مبتنی بر یافته ها و انتظارات خویش می سنجند. هر چند که شهرت داشتن و معتبر بودن یک دانشگاه یا یک مؤسسه آموزش عالی در موفقیت آن مؤثر است، این ارزش با توجه نمودن و داشتن احساس مسئولیت نسبت به دانشجویان ارتباط نزدیکی دارد (هارلن^۴، ۲۰۰۷)؛ بنابراین با توجه به اهمیت و جایگاه دانشجویان در ارتقای کیفیت دانشگاه به عنوان اصلی ترین و اساسی ترین مرکز تربیت نیروی انسانی به منظور تربیت افراد توانمند، متخصص و کارآفرین و همچنین توجه به این امر که عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت در نظام آموزش عالی دارای ابعاد مختلف و گوناگونی است، هدف پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی استان ایلام می باشد. بر این اساس سؤالات پژوهشی ذیل مطرح می شود:

عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان کدامند؟

از نظر دانشجویان، کدام یک از ابعاد شناسایی شده، دارای اهمیت بیشتری است؟

۲- خلاصه روش شناسی

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه جامع علمی کاربردی استان ایلام بود و روش نمونه گیری استفاده شده، نمونه گیری تصادفی بود. حجم نمونه نیز بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۵ (۱۹۷۰) تعداد ۲۴۶ تعیین شد. از این تعداد ۶۳،۷ درصد مردان (۱۵۷ نفر) و ۳۶،۳ درصد را زنان (۸۹ نفر) تشکیل دادند. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه محقق ساخته بود. روایی پرسشنامه طراحی شده ابتدا توسط شش نفر از متخصصان مربوط بررسی قرار گرفت. تجزیه و تحلیل

1 Watson

2 Ntshoe

3 Bales

4 Harlen

5 Krejcie and Morgan

داده های پژوهش حاضر از طریق نرم افزار SPSS صورت گرفت و میزان پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ، ۰/۹۳ تعیین گردید. پرسشنامه های جمع آوری شده مورد تحلیل عاملی اکتشافی قرار گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی برای استخراج اولیه عامل ها، از تحلیل مؤلفه های اصلی^۱ و روش آبلمین مستقیم^۲ استفاده شد. حداقل پذیرش بار عاملی^۳ برای مؤلفه ها در ماتریس همبستگی برای قرار گرفتن در یک عامل ضریب ۰/۴ در نظر گرفته شد. در نهایت با استفاده از محتوای عامل ها و معنی گزاره های مرتبط با هر عامل که روی آن بار عاملی بیشتر از ۰/۴ داشتند، عامل ها نام گذاری شدند.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

نتایج آزمون کفایت نمونه گیری^۴ KMO (۰/۷۲) و بارتلت (sig = ۰/۰۰۱، df = ۱۱۰۸، $\chi^2 = ۳۱۸۳/۵۶$) نشان داد که انجام تحلیل عاملی اکتشافی برای تحلیل این داده ها مناسب می باشد. برای استخراج عامل ها، از تحلیل مؤلفه های اصلی^۵ و روش چرخش آبلمین مستقیم استفاده شد. استخراج عامل ها با استفاده از معیار سنگ ریزه نشان داد که ۵ عامل دارای مقدار ویژه ی بالاتر از آرنج تعیین شده بودند؛ بنابراین ۵ عامل به عنوان عامل های نهایی در این تحلیل نگه داری شد. لازم به ذکر است که این ۵ عامل در مجموع ۵۸،۸۶ درصد از واریانس روابط بین متغیرها را تبیین کردند.

عوامل استخراج شده و میزان واریانس تبیین شده از واریانس کل:

عامل انگیزشی: ۳۸،۴۲ از کل واریانس

عامل توانایی و قابلیت های فردی دانشجویان: ۹،۶۱ از کل واریانس

عامل تجهیزات و امکانات ۵،۷۹ از کل واریانس

صلاحیت های علمی اساتید ۳،۰۸ از کل واریانس

عامل حمایت سازمانی ۱،۹۶ از کل واریانس

سؤال دوم پژوهش: از نظر دانشجویان، کدام یک از ابعاد شناسایی شده، دارای اهمیت بیشتری است؟

نتایج نشان می دهد که میانگین همه ی عوامل به دست آمده، به جز عامل تجهیزات و امکانات و عامل حمایت سازمانی با میانگین نظری دارای تفاوت معنی دار آماری می باشند. از میان این عوامل، توانایی و قابلیت های فردی دانشجویان با میانگین ۳،۶۷ دارای بیشترین اهمیت بوده و حمایت سازمانی با میانگین ۳،۰۹ کمترین اهمیت را نسبت به میانگین نظری داشته است.

جدول شماره ی ۳: میزان اهمیت عوامل آموزشی بر اساس میانگین کل بعد آموزشی (n= ۲۴۶)

ابعاد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین تی	درجه آزادی	معنی داری
انگیزش	۳،۱۷	۱،۰۱۴	۰،۰۶۹	-۵،۷۸	۲۴۵
توانایی و قابلیت های فردی دانشجویان	۳،۶۷	۰،۹۷۷	۰،۵۷	۲،۶۵	۲۴۵
					۰،۰۰۱
					۰،۰۰۸

1 Principle component analysis

2 Oblimin rotation

3 Factor Loading

4 Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

5 Principal component analysis (PCA)

تجهیزات و امکانات	۳,۱۱	۱,۲۹۱	۰,۰۰۹	-۰,۶۸	۲۴۵	۰,۴۹۴
صلاحیت های علمی اساتید	۳,۵۲	۰,۸۸۴	۰,۴۱۹	۳,۸۵	۲۴۵	۰,۰۰۰۱
سازمانی	۳,۰۹	۱,۱۲۹	-۰,۰۱۱	۰,۲۵	۲۴۵	۰,۷۹
میانگین نظری = ۳,۱۰۱						

اولین عامل شناسایی شده در پژوهش حاضر، عامل انگیزشی بود. با توجه به این مطلب که انگیزه پیشرفت باعث تحرک و پویایی و برنامه ریزی صحیح در حین تحصیل دانشجویان می شود و از این طریق می تواند بر روی موفقیت تحصیلی فرد تأثیر بگذارد (وست و سادوسکس، ۲۰۱۱)؛ لذا می توان با تقویت بنیه انگیزشی دانشجویان، فراهم نمودن نیازهای پایه و انتخاب رشته تحصیلی بر اساس علاقه دانش آموزان می توان امکان دستیابی هر چه بهتر به موفقیت تحصیلی در طول دوران دانشجویی و در نتیجه دوران شغلی فعال فرد را فراهم نمود.

در نتایج پژوهش حاضر، عامل توانایی و قابلیت های فردی دانشجویان بر بهبود کیفیت آموزش عالی را مورد تأیید قرار گرفت. نتیجه این تحقیق با بررسی های یمنی دوزی سرخابی و همکاران (۱۳۸۷)، شفیع رودپشتی و همکاران (۱۳۸۷) و همچنین با نتایج پژوهش آریزونا (۱۹۹۳) همخوانی دارد.

همچنین نتایج نشان داد که تجهیزات و امکانات دانشگاه بر بهبود و ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه تأثیر دارد. نتیجه این تحقیق با پژوهش شفیع رودپشتی و همکاران (۱۳۸۷)، یمنی دوزی سرخابی و همکاران (۱۳۸۷)، فراستخواه (۱۳۸۷) و آریزونا (۱۹۹۳) همسو و هم راستا می باشد. صلاحیت های علمی اساتید و مدرسین دانشگاه، عامل دیگری است که از نظر دانشجویان بر بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی مؤسسات آموزش عالی مؤثر است. این نتیجه با یافته های اسماعیلی بیدهندی (۱۳۷۷)، پاکاریان (۱۳۷۸)، سلیمانی مطلق (۱۳۸۴)، یمنی دوزی سرخابی و همکاران (۱۳۸۷)، شفیع رودپشتی و همکاران (۱۳۸۷)، فراستخواه (۱۳۸۷) و نتایج تحقیق آریزونا (۱۹۹۳) همخوانی دارد. حمایت سازمانی و سیاست های کلی دانشگاهی حمایت گر نیز یکی از مهم ترین عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزش از نظر دانشجویان بود. تحقیقات انجام شده بیانگر آن است که وجود قوانین شغلی حمایت کننده از آموزش و اعطای خدمات کمک آموزشی مناسب، از جمله عوامل تأثیرگذار بر اثربخشی دوره های آموزشی می باشد (ابطحی، ۱۳۸۲؛ فکتیو و همکاران، ۱۹۹۵).

۴. منابع

ابطحی، حسین (۱۳۸۲). شیوه های نوین ارزشیابی دوره های آموزشی در سازمان ها، فصلنامه مدیریت و توسعه، شماره ۱۸.

اسماعیلی بیدهندی، زهرا، (۱۳۷۷). بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.

پاکاریان، سارا. (۱۳۷۸). بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان.

تورانی، حیدر. (۱۳۸۰). کیفیت بخشی آموزش و پرورش دوره ابتدایی با رویکرد مدیریت کیفیت جامع. تهران. انتشارات قو.

سلیمانی مطلق، خدایار. (۱۳۸۴). بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

شریعتمداری، مهدی. (۱۳۸۳). نظریه ها و الگوهای بازآموزی منابع انسانی در سازمان (چاپ دوم). تهران: انتشارات یکان.

شفیعی رودپشتی، میثم و میرغفوری، سید حبیب الله. (۱۳۸۷). شناسایی و رتبه بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی دانشکده مدیریت دانشگاه یزد. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی - ایران، سال اول، ۲، ص ۶۷.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه های آموزشی دانشگاهی؛ تحلیلی مقایسه ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ۴۹ (۱۴). ۱۸۱-۱۴۵.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی در - ایران. سال اول، شماره ۲، ص ۹۵.

قورچیان، نادرقلی. (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. دوره ۲، شماره ۴-۳ (۷-۸). ۱۳-۲۰.

نوحی، سیما؛ حسینی، سید مرتضی؛ رخساری زاده، حمید؛ صبوری، امین؛ علیشیری، غلامحسین. (۱۳۹۱). بررسی انگیزه پیشرفت و رابطه آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان رشته های پزشکی، پرستاری و خدمات درمانی در یک دانشگاه علوم پزشکی. مجله طب نظامی. ۱۴ (۳): ۲۰۴-۲۰۰.

یمنی دوزی سرخابی، محمد و مریم بهادری حضاری. (۱۳۸۷). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره های کارشناسی ارشد در دانشگاه های شهید بهشتی و صنعتی شریف. فصلنامه علمی پژوهشی انجمن - آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۱، ص ۵۷.

Arizona Joint Legislative Budget (1993), higher education research section, Arizona Faculty Workload Study: Findings and policy issues phoenix: Joint Legislative budget committee.

Bales, L. B. (2006), Teacher Education Policies in the United States: the Accountability Shift since 1980. Teaching and Teacher Education. 22, 395-407.

Beaumont, D. (2012). Service quality in higher education: The students' viewpoint. Manchester; University of Manchester: 26. (Dissertation).

Brennan, John and T. Shah. (2000). Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change. Buckingham, Open University Press.

CHEA. (2003). Introducing the CHEA Almanac of External Quality Review. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation.

Corrado, D. (2011). The second-to-fourth digit ratio correlates with the rate of academic performance in medical school students. Molecular medicine reports, 4(3), 471-476.

Facteau, J.D , Dobbins, G.H , Russell, J.E, Ladd, R.T, & Kudisch, J.D.(1995). The influence of General perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*. Vol, 21. No, 1, p: 25.

Harlen, W. (2007).Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment .*Studies in Educational Evaluation* 33, 15-28.

Hendriks, A. J., Kuyper, H., Lubbers, M. J., & Van der Werf, M. P. (2011). Personality as a moderator of context effects on academic achievement. *Journal of school psychology*, 49(2), 217-248.

Massy William, F. and Andrea K. Wilgar. (2005). A Note on Education Quality Work. National Center for Postsecondary Improvement. California: Stanford University.

Ntshoe, I.M. (2004) .Higher Education and Training Policy and Practice in South Africa: Impacts of Global Privatisation, Quasi- Marketisation and New Managerialism. *International Journal of Educational Development*. 24 137-154

Urhahne, D., Chao, S. H., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 161-177.

Watson, R. (2005). Quality Assurance in UK Nursing Education: Public Protection in the era of streamlined assessment.

West, C., & Sadoski, M. (2011). Do study strategies predict academic performance in medical school?. *Medical education*, 45(7), 696-703.

ارزیابی فاکتورهای مدیریت کیفیت جامع مالکوم بالدريج در مرکز آموزش ایران خودرو خراسان و طراحی الگوی آسیب شناختی آن

علی ایمان زاده^۱؛ علی اصغر ایمان زاده^۲؛ مریم مرندی حیدرلو^۳

۱. دانشگاه ملایر، گروه علوم تربیتی، ملایر، ایران. aliimanzadeh@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شهید بهشتی، فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، تبریز، ایران.
aliasgarimanzadeh@gmail.com

۳. دانشگاه تبریز، دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، تبریز، ایران. marndim@yahoo.com

چکیده

معیارهای آموزش مدل تعالی بالدریج چارچوب ارزشمندی است که می تواند در ارزیابی عملکرد به مدیران کمک کند و امکان برنامه ریزی را در یک محیط نامطمئن فراهم آورد. این معیارها به مدیران کمک می کنند منابع خود را در راستای بهبود دستاورد های کارکنان، بهره وری، اثر بخشی و دستیابی به اهداف استراتژیک قرار دهند. روش این پژوهش بر حسب هدف تحقیق از نوع تحقیق و توسعه است. بر حسب نحوه گردآوری داده ها، این تحقیق از نوع تحقیق توصیفی-پیمایشی است. حجم نمونه ۲۷۸ نفر بوده و برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه های محقق ساخته استفاده شد. از روشهای امار استنباطی برای آزمون فرضیه ها استفاده شد و در نهایت ماتریس آسیب شناختی برای این مرکز طراحی شد. با بررسی وضعیت مرکز آموزش نسبت به تک تک عوامل هفت گانه بالدریج مشخص شد که مرکز آموزش نسبت به کل عوامل هفت گانه بالدریج در وضعیت "متوسط" ارزیابی شده و وضعیت مطلوب (میزان اهمیت کل عوامل بالدریج) در مرکز آموزش در سطح "زیاد" ارزیابی شده است. برخی راهکارها نظیر تدوین فرایند برنامه ریزی استراتژیک، برنامه های ارزیابی به صورت دوره ای و مداوم، رهبری اثربخش، برقراری ارتباط و تداوم روابط هماهنگ کنندگان آموزش با مرکز آموزش، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل عملکرد آموزش با استفاده از روش های صحیح، محیط کاری مناسب، به کار گیری روش های تدریس مناسب توسط مدرسان می تواند در بهبود کیفیت آموزش مرکز آموزش نقش اساسی ایفا کند.

کلمات کلیدی: مدیریت، مدیریت کیفیت جامع، ایران خودرو خراسان، بالدریج

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

صاحب نظران کیفیت اتفاق نظر دارند که آموزش جزء اساسی مدیریت کیفیت جامع می باشد. بنابراین، آموزش در موفقیت برنامه های مدیریت کیفیت جامع نقش اساسی ایفا می کند. آلن بیچ یکی از این صاحب نظران در این باره می نویسد: «اگر شما ۱۰ سال پیش در حرفه آموزش بودید، ممکن است به خاطر داشته باشید که واحد آموزش در سازمان ها چندان مورد احترام نبود. و هنگام رکود مالی اولین جایی که بودجه آنرا کم می کردند، واحد آموزش بود. امروزه سازمان ها تشخیص می دهند که برای اجرای موفقیت آمیز تلاش های ارتقاء کیفیت باید فرهنگ خود را تغییر دهند. مدیر ارشد اجرایی امروز نقش مهم واحد آموزش را در تحقق ارتقاء کیفیت، به خوبی درک کرده است (بیچ، ۱۳۷۹، ص ۲۶۷). از آنجایی که مدیریت کیفیت جامع کاربرد گسترده ای در بخشهای مختلف دارد، در چند سال اخیر توجه نظامهای آموزشی نیز به مدیریت کیفیت جامع جلب شده و استفاده از این رویکرد، با استقبال فراوان روبرو شده است. (بازرگان، ۱۳۷۲، ص ۵۵-۶۸).

در رابطه با آموزش و کیفیت جامع دو جنبه اصلی مطرح است؛ اولین جنبه نشان می دهد که چگونه آموزش می تواند به معرفی، توسعه و حمایت فرآیند جریان مدیریت کیفیت جامع کمک کند (کاربرد مدیریت کیفیت جامع در یک واحد تولیدی و آموزش چگونگی اجرای آن) و جنبه دوم نشان می دهد که چگونه کیفیت می تواند فرایند آموزش را بهبود بخشد و آموزشی کیفی فراهم آورد. (کاربرد مدیریت کیفیت جامع در آموزش) (چاپمن و ویلسون، ۱۹۹۹، ص ۳۹۳). باروچ مدیریت کیفیت جامع را تئوری تغییر می داند. از دیدگاه ایشان توجه به تغییر در سازمانها بیش از هر زمان دیگر ضروری است. در دیدگاه ایشان سازمانها همیشه در حال شدن مداوم هستند و این ویژگی پست مدرنیستی آنها را از سازمان های دوران مدرنیته که بر ثبات عمدتاً تاکید داشتند متمایز می کند. (باروچ، ۲۰۱۱، ص ۳۴). از دیدگاه بیهی TQM فلسفه مدیریتی است که با استفاده از روش های بهبود مستمر سعی در استفاده از فرصت های موجود و منابع در دسترس برای افزایش کیفیت با محوریت قرار دادن مشتری دارد. (بری، ۱۹۹۱، ص ۳۳). از دیدگاه بستر فیلد مدیریت کیفیت جامع هنر یا روش مدیریت، کنترل، و هدایت

کل سازمان و واحدهای مرتبط به آن به سمت موفقیت در تولید محصولات/ خدمات با کیفیت از طریق مشارکت کارکنان، بهبود مستمر و جلب رضایت مشتری است (بستر فیلد، ۱۹۹۵، ص ۱). افراد دیگری مدیریت کیفیت جامع را صرفاً به مفهوم رضایت مشتری از طریق کار گروهی و بهبود مداوم تعریف کرده اند. (باون و دین به نقل از چان و چین، ۲۰۰۲، ص ۷۰۷).

در سال ۱۹۸۷، قانون مربوط به اعطای جایزه کیفیت به عنوان یکی از تدابیری که در افزایش کیفیت، نقش تعیین کننده ای ایفا می کند، به تصویب کنگره آمریکا رسید. برای نگهداشت خاطره، مالکوم بالدريج، وزیر بازرگانی متوفی آمریکا که توجه خاصی به احیاء صنایع آمریکا ابراز می کرد، جایزه بالدريج نام گرفت این جایزه به منظور افزایش آگاهی در باره کیفیت، شناخت ویژگی های مورد نیاز جهت تحقق کیفیت برتر و اشاعه اطلاعات درباره استراتژی های موفق مربوط به کیفیت به وجود آمد. (نیست، ۲۰۰۹) اهداف اساسی این جایزه شناسایی افراد و سازمان های موفق نوآور در زمینه اعتلای سطح کیفیت، انتشار و ترویج اطلاعات مربوط به نوآوری ها در سطح گسترده برای سایر سازمان ها و ترغیب آنها به تفکر در زمینه اعتلای سطح کیفیت و افزایش آگاهی در زمینه روش های مبتکرانه جدید و به طور کلی در زمینه تحقق کیفیت عالی بود (نیست، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر ملاک های رهبری، برنامه ریزی استراتژیک، تاکیدی روی کارکنان، فراگیران و یاران آموزشی اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن، تاکید روی مدرسان و کارکنان و مرکز آموزش، مدیریت فرایند و نتایج عملکرد واحد آموزش به عنوان ابعاد مدل بالدريج به عنوان چهارچوب نظری در نظر گرفته شده است.

معیار های آموزش مدل تعالی بالدريج چهارچوب ارزشمندی است که می تواند در ارزیابی عملکرد به مدیران کمک کند و امکان برنامه ریزی را در یک محیط نامطمئن فراهم آورد. این معیار ها به مدیران کمک می کنند منابع خود را در راستای بهبود دستاورد های کارکنان، بهره وری، اثر بخشی و دستیابی به اهداف استراتژیک قرار دهند. بنابراین معیار های آموزش برای اهداف تعالی عملکرد عبارتند از:

۱- ارزش دایما در حال بهبود را برای افراد و کارکنان فراهم می آورد و بر کیفیت آموزش و پایداری سازمان کمک می کند. ۲- تواناییها و اثربخشی سازمان های آموزشی را افزایش می دهد. ۳- بر یادگیری فردی و سازمانی کمک می کند. در نتیجه جایزه ملی تعالی عملکرد بالدريج در بخش آموزش را می توان به عنوان معیاری برای سنجش مدیریت کیفیت جامع در آموزش (TQM) به کار برد.

در ارتباط با ارزیابی کیفیت جامع و کیفیت در آموزش پژوهش هایی انجام شده است اما بایستی گفت که در زمینه ارزیابی نظام آموزش بر اساس مدل بالدريج تا آنجا که پژوهشگر مطالعه نموده بطور مستقیم پژوهشی تحت این عنوان انجام نشده است. با این وجود برخی پژوهش ها به بررسی کیفیت در آموزش پرداخته اند. میر فندرسکی (۱۳۷۸)، محمدی (۱۳۷۹)، عساری و صحت (۱۳۷۹) از منظرهای متفاوت به پژوهشهایی در باب مدیریت کیفیت جامع پرداخته اند.

با توجه به آنچه ذکر شد این پژوهش درصدد بررسی این مساله هست که:

- ۱- وضعیت موجود و مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان نسبت به تک تک عوامل هفت گانه بالدريج چگونه است؟
- ۲- وضعیت مرکز آموزش ایران خودرو خراسان نسبت به کل عوامل هفت گانه بالدريج چگونه است؟

خلاصه روش شناسی

روش این پژوهش بر حسب هدف تحقیق از نوع تحقیق و توسعه است. بر حسب نحوه گردآوری داده ها، این تحقیق از نوع تحقیق توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل ۳ زیر مجموعه جامعه کارگزاران: مدیران و روسای آموزش و کارفرمایان (سرپرستان مستقیم آموزش دیدگان)، جامعه مسئولان و مجریان آموزش: کارشناسان مرکز آموزش، مدرسان، هماهنگ کنندگان آموزشی و جامعه شرکت کنندگان: فراگیران (کارکنان در حال آموزش)، آموزش دیدگان (افراد) که در دوره های آموزشی شرکت کرده اند. برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه های محقق ساخته استفاده شده که در مقیاس لیکرت تنظیم شده اند. برای ارزیابی وضع موجود و وضع مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان به طور همزمان از مقیاس لیکرت در دو سوی شاخص ها استفاده شده است که در سمت راست، مقیاس لیکرت برای سنجش نظر پاسخگویان درباره میزان کاربرد هر یک از شاخص ها در شرکت مذکور استفاده شده است و در سمت چپ پرسشنامه از مقیاس لیکرت برای سنجش نظر افراد درباره میزان اهمیت هر یک از این شاخص ها در مرکز خود استفاده شده است. بنابراین، با توجه به ماهیت این پرسشنامه، مخصوصاً هنگام تحلیل شکاف برای طراحی ماتریس آسیب شناسی مرکز آموزش، و بررسی وضعیت هریک از عوامل بالدریج از روش آماری ویلکاکسون که از روش های آماری استنباطی ناپارامتریک می باشد و زمانی که تعداد نمونه های کمتر باشد از آن استفاده می شود. همچنین از روش آماری میانگین نمونه های جفت (PAIRED T-Test) استفاده گردید تا فرضیه های تدوین شده برای آموزش دیدگان (با حجم نمونه ۲۷۸ نفر) آزمون گردد.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

با بررسی وضعیت مرکز آموزش نسبت به تک تک عوامل هفت گانه بالدریج مشخص شد که مرکز آموزش فقط در بعد عامل اول بالدریج در ماتریس آسیب شناختی در وضعیت "تعادل" قرار داشته است و نسبت به شش عامل دیگر در ماتریس آسیب شناسی در وضعیت "کمبود" قرار داشته است اما در بررسی وضعیت نهایی مرکز آموزش نسبت به مجموع عوامل هفت گانه بالدریج در بخش آموزش در ماتریس آسیب شناختی، وضعیت نهایی مرکز آموزش ایران خودرو خراسان با توجه به عوامل هفت گانه مدل بالدریج در وضعیت "کمبود" قرار گرفته است. یعنی وضعیت موجود مرکز آموزش ایران خودرو خراسان (گستره کاربرد عوامل هفت گانه بالدریج) نسبت به کل عوامل هفت گانه بالدریج در وضعیت "متوسط" ارزیابی شده و وضعیت مطلوب (میزان اهمیت کل عوامل بالدریج) در مرکز آموزش در سطح "زیاد" ارزیابی شده است.

بعد(عامل)	گروه پاسخ دهنده	فراوانی	میانگین وضع مطلوب(بعد)	میانگین وضع موجود(بعد)	میانگین وضع مطلوب(گروه)	میانگین وضع موجود(گروه)
رهبری	مدیران و روسای آموزش	۷	۴,۷۱۴	۴,۰۴۱۷	-	-
برنامه ریزی استراتژیک	مدیران و روسای آموزش	۷	۳,۹۶۱۰	۳,۳۶۳۶	-	-
تاکید روی کارکنان	هماهنگ کنندگان	۱۰	۴,۰۲۴۰	۲,۸۵۲۰	-	-

اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها	کارشناسان	۷	۴,۱۸۱۰	۳,۰۳۸۱	-	-
تاکید بر مدرسان و کارشناسان	مدرسان	۱۲	۴,۲۳۷۰	۲,۹۵۱۱	۴,۲۳۶۱	۲,۸۷۵۰
	کارشناسان	۷			۴,۲۳۸	۳,۰۲۷۲
مدیریت فرایند	مدرسان	۱۲	۴,۲۰۱	۳,۳۱۸	۴,۴۱۶۷	۳,۲۱۹۷
	کارشناسان	۷			۴,۰۱۶۸	۳,۲۶۸۹
	فراگیران	۱۵			۴,۱۶۹۷	۳,۴۶۶۷
نتایج عملکرد	مدرسان	۱۲	۴,۱۳۹	۲,۸۹۳۵	۴,۰۰۰	۳,۲۴۲۴
	کارشناسان	۷			۴,۲۳۲۱	۳,۰۵۳۶
	فراگیران	۱۵			۴,۰۱۸۲	۲,۹۸۱۸
	آموزش دیدگان	۲۷۸			۴,۱۷۲۲	۲,۹۳۳۵
	همه‌انگ کنندگان	۱۰			۴,۲۰۰	۳,۰۳۳۳
	کارفرمایان	۱۱			۴,۲۱۴۳	۲,۱۱۶۹
میانگین کل وضعیت موجود و مطلوب ایران خودرو خراسان	مركز آموزش	۴,۲۰۸	۴,۲۰۸	۳,۲۰۸	میانگین کل وضعیت موجود و مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان	

برای بهبود کیفیت آموزش در مرکز آموزش شرکت ایران خودرو خراسان بر اساس یافته های پژوهش پیشنهاد های زیر مسئولین مرکز آموزش ارائه می شود:

اولین پیشنهادی که ارائه می شود این است که برنامه های ارزیابی را به صورت دوره ای و مداوم، نه برای یک بار، انجام د و شکاف مابین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب را بدست آورده و میزان پیشرفت خود را در وضعیت موجود نسبت وضعیت مطلوب ارزیابی کنند در واقع ارائه برنامه های بهبود کیفیت در مرکز آموزش بدون ارزیابی های چرخه ای معناست.

- در عامل رهبری، مرکز آموزش در وضعیت تعادل قرار داشته هست لازم است مسئولین مرکز آموزش نسبت به دلا موفقیت این عامل اقدام کرده و از نتایج حاصله از آن در بخش های دیگر استفاده کنند در واقع مدیران آموزش اذعان دا که در مرکز آموزش مسیر رهبری روشن بوده و عملکرد آموزش به طور مداوم بررسی شده و نسبت به کل شرکت احسا مسئولیت داشته و از بخش های اصلی مرکز و شرکت حمایت می کنند. از آنجایی که کیفیت آموزش و ارائه آموزش کیفی سازمان ها به رهبران آن بستگی دارد مدیران و مسئولین ایران خودرو خراسان بایستی این وضعیت تعادل را تقویت کنند

-در بعد برنامه ریزی استراتژیک فرایند برنامه ریزی استراتژیک مرکز آموزش تدوین شود و هدف های استراتژیک مشخص گردد و برنامه های اجرایی آموزش به طور مناسب طراحی شوند .

-در زمینه تاکید روی مشاغل و کارکنان از روش های مختلفی جهت تعیین رضایت هماهنگ کنندگان به کار گرفته شود، نیاز های آموزش آنها به طور دقیق تعیین گردد و زمینه لازم برای برقراری ارتباط و تداوم روابط هماهنگ کنندگان آموزش با مرکز آموزش فراهم گردد .

-در ارتباط با اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن باید عملکرد آموزش با استفاده از روش های صحیح مورد اندازه گیری و تجزیه و تحلیل قرار گیرند و داده های لازم از کارشناسان جمع آوری و به نظرات آنها ترتیب اثر داده شود و همچنین کیفیت سخت افزار و نرم افزار مرکز آموزش بهبود داده شود.

-در زمینه تاکید روی مدرسان و کارشناسان آموزش، عوامل تاثیر گذار روی رضایت و انگیزش مدرسان و کارشناسان شناسایی گردد و محیط کاری مناسبی برای آنها فراهم گردد و مورد حمایت قرار گیرند نسبت به آموزش و توسعه مدرسان و کارشناسان اقدام گردد

-فرایند های طراحی و ارائه آموزش به طور دقیق مشخص و به کار گرفته شوند، و خدمات اصلی که مرکز آموزش ارائه می دهد و فرایند های حمایتی آن به طور صحیح طراحی و ارائه شوند

-در رابطه با عامل هفتم درمورد فراگیران و آموزش دیدگان بایستی مدرسان روش های تدریسی را بکار ببندند که زمینه های تفکر انتقادی و ابتکاری را در فراگیران فراهم آورد و از روش های ارزیابی پیشرفت مناسب توسط مدرسان استفاده شود موضوعات و محتوای دوره های آموزشی با نوع کار فراگیران پیوند داده شود و دوره های آموزشی مرتبط با شغل آنها طراحی و ارائه شود

در مورد هماهنگ کنندگان سعی شود فعالیت های مرکز آموزش با نتایج سایر بخش ها همسو گردد و سعی شود آموزش های ارائه شده در راستای اهداف استراتژیک مرکز آموزش باشد، روحیه کارگروهی بین کارکنان مرکز ایجاد شود و فراهم کردن زمینه رضایت شغلی آنها مخصوصا در زمینه حقوق پرداختی

در مورد مدرسان سعی شود زمینه های رضایت شغلی آنان مخصوصا از لحاظ حقوق پرداختی فراهم گردد و سعی شود مدرسان مرکز را با اهداف و ماموریت های مرکز آموزش و اهمیت کیفیت و نتایج ناشی از عدم کیفیت در تدریس در آموزش آشنا ساخت. سعی شود روش های تدریس با نیاز های یادگیری فراگیران تناسب داشته باشد

اما در مورد کارفرمایان که در وضعیت "نقصان" قرار گرفته اند بایستی بین محتوای دوره های آموزشی و مشاغل مربوطه حتما هماهنگی به وجود آید در مورد فراهم کردن زمینه های رضایت شغلی کارفرمایان اقدام شود دوره های آموزشی برای کارفرمایان طراحی شود که بتواند پاسخگوی نیاز های آنها باشد. نسبت به ایجاد رغبت و تمایل در فرستادن این افراد به دوره های آموزشی و بالا بردن توان عملی و حرفه ای این افراد در شرکت تلاش شود زمینه هایی را برای سازکاری بیشتر این افراد با محیط کاری خودشان تلاش شود تا وضعیت این گروه از حالت " نقصان " بیرون آمده و به وضعیت تعادل برسند

- اگر بنا باشد مدیران تقاضای کیفیت را جدی بگیرند، آنها باید دلایل عدم موفقیت آن را درک نمایند. اگر بخواهیم به مشکلات کیفیت به طور موفقیت آمیز غلبه کنیم لازم است علل مشکلات را در یابیم که می توانیم از (FMEA) تجزیه و تحلیل شرایط شکست و اثرات آن استفاده کنیم.

- بالدريج مدلی است که دارای نگرش سیستماتیک می باشد به خاطر این امتیاز، این مدل برای ارزیابی بخش آموزش در ایران خودرو انتخاب شده است داشتن نگرش سیستماتیک این کمک را به ما می کند که از تاکید بر یک بخش برای ارتقای کیفیت در آموزش اجتناب کنیم نکته ای که از این مدل می توان برای مسولین آموزش ارائه کرد این است که برای بهبود کیفیت به جای تاکید بر یک بخش بایستی بر کلیه عوامل دخیل در نظام آموزشی تاکید شود همانطوری که در ماتریس آسیب شناختی هم مشاهده شد رهبری با این که در وضعیت "تعال" قرار داشت اما وضعیت کلی مرکز آموزش در وضعیت "کمبود" قرار دارد بنابراین تنها زمانی وضعیت نهایی مرکز آموزش ایران خودرو خراسان می تواند در وضعیت "تعال" قرار گیرد که همه عوامل بالدريج در وضعیت تعادل قرار گیرند.

۴. منابع و مراجع :

- بازرگان، عباس (۱۳۷۲) آموزش با کیفیت جامع: رهیافتی برای ایجاد تحول در نظام های پیش دانشگاهی و دانشگاهی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۳، ۵۵-۶۸.
- عصای، محمد حسین؛ صحت، خسرو (۱۳۷۹). ارزیابی میزان اثربخشی مدیریت کیفیت فراگیر با استفاده از روش مناسب در دفتر برنامه ریزی جهد سازندگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت صنعتی.
- بیج، آلن. مدیریت جامع کیفیت برای آموزش، ترجمه ابوالفتح لامعی (۱۳۷۹)، تهران: کمیته کشوری ارتقای کیفیت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- میر فندرسکی، محمود (۱۳۸۷). بررسی نظرات کارکنان و مدیران آموزش فنی شرکت صنایع هواپیمایی ایران درباره اصول اساسی (TQM) به منظور بهبود فعالیت های آموزشی آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه صنعتی مالک اشتر.
- Barouch, Pr.(2011). Total Quality Management as a Theory of Change , *International Journal of Total Quality Managment & Excellence*, Vol. 39, No. 2.
- Chapman and Willson.P.(1991).Total Qality Traning and Human Resource Developmenet ,Kogon Page.
- Chin ,k.s.Pun, k,f.Chan,j,s,f.(2002).An AHP based studeofcritical factors for TQM implementation in shanghai manufacturing industries
- National Institute of Standards and Technology (NIST), Baldrige National Quality Program. 2009-2010 *Education Criteria for Performance Excellence*. 2009,Gaithersburgh, MD.

ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی

سید کاظم بنی هاشم^۱، محمدرضا نیلی احمدآبادی^۲

چکیده

مطالعه حاضر به بررسی ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی به عنوان مهارت اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یک در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی پرداخته است. روش مطالعه حاضر از نوع پژوهش های توصیفی-تحلیلی می باشد که محقق با بررسی تحلیلی متون مرتبط با موضوع تحقیق به استخراج نقش سواد اطلاعاتی در افزایش کیفیت نظام دانشگاهی در بخش مدیران دانشگاه پرداخته است. به منظور انجام این تحقیق، از میان متون معتبر علمی انتشار یافته در زمینه موضوع تحقیق، ده نمونه از متون معتبر به عنوان نمونه توصیف و تحلیل به صورت روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. نتایج این مطالعه نشان داد که سواد اطلاعاتی به مدیران آموزش عالی توانایی تشخیص نیازهای اطلاعاتی، شناسایی منابع اطلاعاتی مورد نیاز، نحوه استفاده از منابع اطلاعاتی و استراتژی جستجو، ارزیابی اطلاعات شامل تجزیه و تحلیل نتایج جستجو و اولویت بندی این نتایج، استفاده موثر از اطلاعات شامل کاربردی کردن اطلاعات و اندازه گیری میزان تاثیر اطلاعات، توانایی سازماندهی و ذخیره سازی اطلاعات، تفسیر، تحلیل و ارزیابی اعتبار اطلاعات، تنظیم نیازهای اطلاعاتی، شناسایی منابع معتبر، تنظیم سیاست های اطلاعاتی، تشخیص اطلاعات صحیح و کامل برای تصمیم گیری هوشمندانه، تعریف و تشخیص مسئله و اطلاعات مورد نیاز برای آن را می دهد. بنابراین، می توان گفت سواد اطلاعاتی نقش مهمی در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی می تواند ایفا کند.

کلمات کلیدی: سواد اطلاعاتی، کیفیت نظام دانشگاهی، مدیران نظام دانشگاهی، آموزش عالی

مقدمه

بل^۳ (۱۹۷۳) اطلاعات و دانش را به عنوان یکی از مشخصه های اصلی عصر کنونی قلمداد کرده است و نظریه ارزش دانش در عصر فرا صنعتی را در مقابل ارزش کار متعلق به عصر صنعتی مطرح نموده است. ماناسکو^۴ (۲۰۰۰) از اطلاعات و دانش به عنوان محور اصلی نیروی کار عصر حاضر یاد می کند. مرکز بهره وری و کیفیت آمریکا طی مطالعه ای در اواخر سال ۱۹۹۹ در اروپا متوجه شد که در بیش از ۵۰ درصد بهترین سازمان ها، مدیریت دانش و اطلاعات به طور ویژه ای در استراتژی های مدون آنها گنجانده شده است (پرز^۵، ۱۹۹۹). بنابراین می توان گفت که اطلاعات و دانش در مطالعات سیاسی، اقتصادی، آموزش و اجتماعی عصر حاضر جایگاه ویژه ای دارد و به دنبال آن می توان تصور کرد که مدیریت اطلاعات و دانش به عنوان یکی از دغدغه های کنونی کشورها مطرح است. از سوی دیگر، در نتیجه دگرگونی های صورت گرفته در فناوری ها و رشد روز افزون اطلاعات و فناوری های مربوطه، مهارت ها و ملزومات مورد نیاز افراد برای ادامه فعالیت در جامعه نوین اطلاعات-مدار نیز دچار تحول و دگرگونی شده است. جهان ارتباطات با توسعه فناوری های دیجیتال با تغییرات زیادی مواجه شده است. جامعه ما امروزه شاهد تغییرات پارادیمی عمده ای شده است (کاستل^۶، ۲۰۰۰؛ کاستل و کاردوسو^۷، ۲۰۰۵). این

^۱ دانشگاه علامه طباطبائی، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران. ایمیل: banishem.kazem@yahoo.com

^۲ دانشگاه علامه طباطبائی، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران

^۳ Bell

^۴ Manasco

^۵ Perez

^۶ Castells

^۷ Cardoso

تغییرات منجر به تغییرات در زیرمجموعه های جامعه مثل، حمل و نقل، خانواده، تجارت، رسانه، اطلاعات و آموزش شده است (رایگلوث^۱، ۱۹۹۵). در طول دو دهه اخیر، تکنولوژی، عامل اصلی این تغییرات بوده است. طبق گفته کاستل و کاردوسو (۲۰۰۵)، جامعه ما تحت تاثیر تکنولوژی دوباره از نو ساخته شده است. کارادومان^۲ (۲۰۱۵) معتقد است که انتقال از عصر صنعتی به عصر اطلاعات اتفاق افتاده است و هنوز هم در حال اتفاق افتادن است. این انتقال به عصر اطلاعات، سازمان های مختلفی را مجبور ساخته است تا خود را با تغییرات جامعه همراه سازند (اسلان^۳ و رایگلوث، ۲۰۱۳). در عصر حاضر که به عصر دیجیتال معروف است و انفجار اطلاعات و ارتباطات از اصلی ترین مولفه آن است (زیمنس^۴، ۲۰۰۹)، مسئله آگاهی از اطلاعات و ارتباطات اهمیت دو چندانی دارد. در عصر حاضر به دلیل حجم بیش از حد اطلاعات و ارتباطات، همه افراد با این چالش مواجه شده اند که در میان انبوه اطلاعات، چگونه دست به انتخاب درست بزنند و از صحت و سقم آن اطمینان یابند (طبرسا، شریفی و حسینی، ۱۳۹۵). در اینجا است که مهارت اساسی حقوق بشر یعنی سواد اطلاعاتی اهمیت بارز خود را نشان می دهد. از یک سو، گسترش روزافزون فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی و پیوند مستمر آن با زندگی روزمره افراد، پدیده انفجار اطلاعات، آلودگی اطلاعات و ضرورت استخراج مناسب منابع معتبر، و از سوی دیگر اهمیتی بارزی که این منابع اطلاعاتی و ارتباطی در آموزش غیر رسمی، افزایش سطح آگاهی دارند، ضرورت پرداختن به سواد اطلاعاتی را دو چندان کرده است. نمود بارز دانش و اطلاعات در نهادها و موسسات آموزش عالی می باشد. دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی به عنوان اصلی ترین متولی امر یاددهی و یادگیری در کشور، به طور همه جانبه ای با دانش و اطلاعات سر و کار دارد. نعمتی (۱۳۸۵) اشاره می کند که مدیریت دانش و اطلاعات در دانشگاه ها به عنوان یکی از مباحث مهم و درخور توجه مطرح است و بیان می کند که بحث اطلاعات و مدیریت آن، فرایندی چالش انگیز در نظام دانشگاهی و آموزش عالی می باشد. این دانشگاه ها هستند که به عنوان بخش اصلی آموزش عالی و پشتیبان نظام علمی کشور، منابع و نیروی لازم برای استقلال و توسعه کشور را فراهم می کنند. لذا مدیرانی که سکندار این نهاد مهم هستند، لازم است دارای توانایی هایی باشند که با هزاره جدید همسویی داشته باشد تا از قافله علمی که مبتنی بر کارایی و اثربخشی نظام آموزش عالی است، عقب نمانند. سبحانی نژاد، حسین زاده و محمدی (۱۳۸۶) اشاره می کنند که ارتقاء سواد اطلاعاتی، پیش بایست بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در دست یابی به آموزش و پرورش پیش رو است. احمدی، شریف و نوکاریزی (۱۳۹۵) بیان می کنند که آموزش عالی در ۲۰۱۶ نیازمند یک چارچوب از استاندارد سواد اطلاعاتی می باشد. بنابراین، از یک سو، به دلیل اهمیتی که سواد اطلاعاتی به عنوان مهارت اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یکم دارد و از سوی دیگر، به دلیل اهمیتی که مدیریت نظام دانشگاهی و آموزش عالی به عنوان اصلی ترین نهاد اشاعه دهنده یاددهی و یادگیری در جامعه دارد، تحقیق حاضر با اتخاذ رویکردی تحلیلی-توصیفی به بررسی ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی به عنوان مهارت اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یکم در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی پرداخته است.

آموزش عالی

از میان بخش های مختلف جامعه، نظام آموزشی به ویژه آموزشی عالی از اهمیت خاص و ویژه ای در تربیت نیروی انسانی خرمند، کارا و توانمند برخوردار است (بنی هاشم، ۱۳۹۵). بلاشک، دانشگاه ها به واسطه ارائه خدمات متنوع (تولید و توزیع علم و دانش) نقش تعیین کننده ای در رشد و توسعه اقتصادی کشورها دارند. آنها با جذب نیروی انسانی جوان با توانایی بالا

¹ Reigeluth

² Karaduman

³ Aslan

⁴ Siemens

و به جریان انداختن منابع انسانی، مالی و امکانات، تجهیزات و فناوری ها به انجام وظایف خود می پردازند (دباغ و برداران شرکاء، ۱۳۸۸). رضایی و نوروزی چاکلی (۱۳۹۴) بیان می کنند که دانشگاه محل تربیت نیروهای متخصص مورد نیاز جامعه است و نقشی مهم در توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بر عهده دارد. لذا، این موضوع نقش مدیران دانشگاهی را به عنوان افراد تصمیم گیرنده که در رأس هرم سازمانی قرار دارند، در ارتقاء کیفیت نظام دانشگاهی مهم تر و بی بدیل تر می کند. بررسی ها نشان می دهد که در دو دهه گذشته نظام های آموزشی در سطح جهان به این دلیل که احساس می شود دانشجویان به اندازه کافی معلومات ندارند و خوب یاد نمی گیرند، تحت انتقادهای شدیدی قرار گرفته اند. این بدان معنی است که نظام های آموزشی با کاهش بهره وری رو به رو بوده اند. به زعم ویدر (۲۰۰۴) اگر چه هزینه های عملیاتی متناسب با رشد تعداد دانشجویان افزایش یافته است ولی در اکثر موارد افزایش مختصری در کیفیت یادگیری دانشجویان صورت گرفته است. این موضوع نشان از کاهش میزان بهره وری (کارایی و اثربخشی) دانشگاه ها دارد. دانشگاه ها به عنوان یک مجموعه دارای بخش های مختلفی هستند که دست به دست یکدیگر می دهند و میزان بهره وری سازمان را تعیین می کنند. از بخش های مهم یک دانشگاه می توان به اساتید، نیروی انسانی، ریاست دانشگاه، بخش های آموزشی، پژوهشی و فرهنگی دانشگاه، امکانات رفاهی و خدمات دانشجویی، دستورالعمل ها و قوانین جریان یافته در درون نظام آموزشی هستند که بر روی بهره وری تاثیر می گذارد (قابضی، ۱۳۹۲). مدیران دانشگاهی نقش مهمی در این زمینه بر عهده دارند. مدیران توانمند و دارای مهارت های مورد نیاز دنیای امروزی، کاملاً آگاه هستند که روند پیشرفت ها در چه صورتی می تواند ادامه داشته باشد و یا اگر نقصی در بخشی از نظام دانشگاهی وجود دارد، می توانند با ابزارهای توانمند و کارایی که در اختیار دارند، خردمندانه با موضوع برخورد کنند (جارسون^۱، ۲۰۱۰). یکی از مهارت هایی که در دنیای امروزی بسیار مورد توجه بوده و نقش مهمی در بهره وری و کارایی افراد در سازمان ها بالاخص برای مدیران سازمانی به ویژه مدیران نظام دانشگاهی دارد، سواد اطلاعاتی است. محمدنیا (۱۳۹۲) بیان می کند که هر چقدر سواد اطلاعاتی کارکنان و مدیران بیشتر باشد این مسئله بر عملکرد سازمانی آنها تاثیر مثبت می گذارد. همچنین نیک پور، توکلی و رجائی نژاد (۱۳۹۰) اشاره می کنند که بین سواد اطلاعاتی کارکنان و مدیران و اثربخشی سازمانی آنها رابطه مستقیم مثبت وجود دارد. یعنی سواد اطلاعاتی و شاخص های آن از قبیل تشخیص نیاز اطلاعاتی، مکان یابی اطلاعات، ارزیابی اطلاعات و استفاده موثر از اطلاعات با اثربخشی سازمانی رابطه معنادار دارد. بنابراین، مدیران به سطح متعالی تری از سواد نیاز دارند تا بتوانند از عهده انجام وظایف محوله برآیند. از این مهارت و توانایی ها به سواد اطلاعاتی تعبیر می نمایند (حسن زاده، ۱۳۹۵).

سواد اطلاعاتی

در سی و چهارمین جلسه کنفرانس عمومی یونسکو (۲۰۰۷)، یونسکو مدیران کل را به حمایت بیشتر از سواد اطلاعاتی با هدف ارایه فرصت به کاربران برای قضاوت آگاهانه درباره منابع اطلاعاتی و گسترش مشارکت مدنی در سانه ها دعوت نمود (ویلسون، ۲۰۱۲). یونسکو سواد اطلاعاتی را به عنوان یکی از حقوق اساسی بشر، ضروری برای توسعه ملی، رفاه شهروندی، اقتصادی و استانداردهای آموزشی تایید کرده است. سواد اطلاعاتی بر اهمیت دسترسی، ارزیابی و استفاده از اطلاعات اشاره دارد و دامنه سواد اطلاعاتی به در برگرفتن همه انواع اطلاعات و محتواها گسترش یافته است (حکیم زاده، نقشینه و بی نیاز، ۱۳۹۴). سواد اطلاعاتی به عنوان مجموعه ای از مهارت ها به منظور شناسایی درست منابع اطلاعاتی، دسترسی به آنها و همچنین توانایی استفاده هدفمند از آنها، وسیله و ابزاری است، جهت توانمندسازی فردی دانشجویان به سبب ماهیت کار و ارتباط گسترده با منابع اطلاعاتی و تکنولوژی های اطلاعاتی و ارتباطی و برای این منظور دانشجویان نیازمند کسب مهارت

^۱ Jarson

های لازم در زمینه سواد اطلاعاتی هستند و این نوع سواد، کلید یادگیری مادام العمر است (صالح، ۲۰۱۲). طبق تعریف انجمن کتابخانه های آمریکا^۲ سواد اطلاعاتی یک رشته از توانایی ها است که افراد می بایست داشته باشند تا تشخیص دهند که چه موقع اطلاعات، مورد نیاز است و نیز بتوانند آن اطلاعات را جایی و ارزیابی کنند و به طور موثرتری مورد بهره برداری قرار دهند (انجمن کتابخانه آمریکا، ۲۰۰۵). در کنار این تعاریف، تعریف جدیدی که از سواد اطلاعاتی ارائه شده است، عبارت است از: "سواد اطلاعاتی مجموعه ای از توانمندی ها، فعالیت ها و جلوه ها است که بر ارتقاء فهم افراد از فضای اطلاعاتی متمرکز است و با مهارت های بازاریابی، تحلیل و کاربرد داده، اطلاعات، دانش در می آمیزد تا با مشارکت اخلاقی در جوامع آموزشی و علمی، پاسخگوی پرسش ها باشد و پرسش های نو و دانش جدیدی را ایجاد کند" (انجمن کتابخانه های دانشگاهی و تحقیقاتی، ۲۰۱۴، ص ۱؛ به نقل از احمدی، شریف و نوکاریزی، ۱۳۹۵). سواد اطلاعاتی فراگیران را قادر می سازد که بر محتوای اطلاعات تسلط یابند و کند و کاوهای خود را گسترش دهند، خود-هدایت گری را تقویت کنند و کنترل بیشتری بر یادگیری خویش به دست آورند. فرد با سواد اطلاعاتی قادر است دامنه اطلاعات مورد نیاز خود را تعیین کند، به شکل کارآمدتر و موثرتری به اطلاعات مورد نیاز دسترسی یابد، به گونه ای نقادانه به ارزیابی اطلاعات و منابع اخذ این اطلاعات بپردازد، اطلاعاتی را که برگزیده است با مبنای دانش خویش تلفیق کند، از این اطلاعات به شیوه ای کارآمد برای رسیدن به مقصودی مشخص بهره گیرد و موضوعات اقتصادی، حقوقی و اجتماعی لازم را به کار گیرد و اطلاعات را بفهمد. به شیوه ای اخلاق مدارانه و قانون مدارانه به اطلاعات دسترسی یابد و از آن بهره مند شود (قاسمی، ۱۳۸۵).

سواد اطلاعاتی یکی از مشخصه های بارز جامعه اطلاعاتی است. سواد آموزی صحیح اطلاعاتی، یک نگرش و مهارت جدید برای انجام وظایف در جامعه جدید به شمار می رود (نیک پور و همکاران، ۱۳۹۱). بر اساس تعریف ارائه شده از سوی انجمن کتابداری آمریکا (۲۰۰۵)، ابعاد سواد اطلاعاتی شامل مواردی است که در جدول ۱ توضیح داده شده است.

جدول ۱، ابعاد و زیرمولفه های سواد اطلاعاتی (انجمن کتابداری آمریکا، ۲۰۰۵)

ابعاد سواد اطلاعاتی	توضیحات
تشخیص نیازهای اطلاعاتی	تعریف اطلاعات و نیازهای اطلاعاتی، شناخت حوزه موضوعی کارکرد و اولویت بندی نیازهای اطلاعاتی
مکان یابی اطلاعات	شناسایی منابع اطلاعاتی مورد نیاز، نحوه استفاده از منابع اطلاعاتی و استراتژی جستجو
ارزیابی اطلاعات	تجزیه و تحلیل نتایج جستجو و اولویت بندی این نتایج
استفاده موثر از اطلاعات	کاربردی کردن اطلاعات و اندازه گیری میزان تاثیر اطلاعات

فرد با سواد اطلاعاتی انتظار می رود که دارای مهارت های اطلاعاتی زیر باشد (داورپناه، قاسمی و سیامک، ۱۳۸۷: ۱۷):

جدول ۲، مهارت های سواد اطلاعاتی (داورپناه، قاسمی و سیامک، ۱۳۸۷: ۱۷)

تشخیص اطلاعات صحیح و کامل برای تصمیم گیری هوشمندانه	تشخیص مسئله و راه حل آن
تعریف و تشخیص اطلاعات لازم برای یک وظیفه خاص	

¹ Saleh

² American Library Association (ALA)

³ Association of College and Research Libraries (ACRL)

تنظیم نیازهای اطلاعاتی شناسایی منابع اطلاعاتی معتبر سازماندهی و ذخیره سازی اطلاعات تفسیر، تحلیل و ارزیابی اعتبار اطلاعات گردآوری شده گردآوری اطلاعات و داده ها با استفاده از روش تجربی توسعه بینش، داوری ها و آینده نگری ها استفاده از ابزارها و روش های موثر برای ارایه و تجسم داده ها و یافته ها چاپ و نشر گزارش و نتایج تنظیم سیاست های اطلاعاتی شناختی و رفتاری بر حسب موقعیت و شرایط	مهارت های سواد اطلاعاتی

داشتن چنین مهارت هایی به مدیران، کارکنان، اعضای هیئت علمی و دانشجویان قابلیت هایی می دهد که بتوانند در این دنیای پر آشوب اطلاعاتی، اطلاعات مورد نیاز خود را از منابع معتبر به دست آورده و صحت این اطلاعات را بتوانند ارزیابی کرده و با سازمان دادن این اطلاعات بتوانند نیازهای اطلاعاتی خود را رفع کنند.

سواد اطلاعاتی و آموزش عالی

تحقق یادگیرندگان مادام العمر، ماموریت محوری موسسات آموزش عالی است. آموزشکده های عالی و دانشگاهها با اطمینان از اینکه افراد، توانمندی های فکری لازم برای استدلال و تفکر انتقادی را کسب کرده اند و با کمک آنان در ساختن چارچوبی برای این که "چگونه یادگرفتن" را یاد بگیرند، مبانی رشد مستمر در حیات شغلی و نیز ابقای نقش به مثابه شهروندان و اعضای آگاه جامعه را در اختیار آنان می گذارند. سواد اطلاعاتی، عنصر اصلی و موثر در یادگیری مادام العمر است (قاسمی، ۱۳۸۵). قابلیت های سواد اطلاعاتی، یادگیری را به آن سوی محدوده کلاس درس گسترش می دهد و با گذار افراد به دوره کارورزی، نخستین مشاغل حرفه ای و افزایش نقش مسئولیت ها در همه عرصه های زندگی، زمینه ساز همراهی کندها و خود-راهبر در میدان عمل می شود. از آنجا که سواد اطلاعاتی با ارزیابی، مدیریت و به کارگیری اطلاعات موجب ارزش افزایی قابلیت های دانشجویان می گردد، بسیاری از موسسات اعتبارسنجی منطقه ای و رشته مدار، آن را یکی از پیامدهای اصلی تحصیلی برای دانشجویان می دانند (حسن زاده و اسدی، ۱۳۸۶). در پژوهشی که حسن زاده و اسدی (۱۳۸۶) با عنوان "تاثیر آموزش سواد اطلاعاتی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان" انجام داده بودند، نتایج نشان داد که بین عملکرد تحصیلی دو گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. یعنی سواد اطلاعاتی بر عملکرد تحصیلی تاثیر مثبت دارد. تلفیق سواد اطلاعاتی با برنامه های درسی، در همه خدمات و برنامه های مورد ارائه و در عرصه حیات اداری دانشگاه، نیازمند تشریک مساعی هیئت علمی، کتابداران، مدیران و دیگر مجریان است. مدیران از طریق گنجانیدن رؤس مطالب سواد اطلاعاتی در برنامه های درسی و اعضای هیئت علمی از طریق تدریس و با هدایت بحث های مرتبط، بستری برای یادگیری فراهم می آورند. مدیران و اعضای هیئت علمی دانشجویان را به کشف ناشناخته ها بر می انگیزانند، در راه تأمین هرچه بهتر نیازهای اطلاعاتی، آنها را راهنمایی و بستر مناسب را فراهم می کنند و بر پیشرفت دانشجویان و دیگر کارکنان نظام دانشگاهی نظارت می نمایند. کتابداران دانشگاهی فرایند ارزیابی و گزینش منابع فکری لازم برای برنامه ها و خدمات را هماهنگ می کنند و مجموعه های منابع اطلاعاتی و بسیاری از نقاط دسترسی به اطلاعات را نگهداری می نمایند و دانشجویان و اعضای هیئت علمی را که در جستجوی اطلاعات هستند، آموزش می دهند. مدیران نظام دانشگاهی و آموزش عالی، فرصت هایی را در راه همکاری و در راه توسعه کارکنان برای هیئت علمی، کتابداران و دیگر حرفه مندانی که به برنامه های سواد اطلاعاتی اقدام می کنند، فراهم

می نماید و زمینه لازم برای برنامه و بودجه مورد نیاز این برنامه ها را فراهم می آورند و برای تداوم آن ها، منابع جاری را تدارک می بینند (قاسمی، ۱۳۸۵).

استاندارد قابلیت های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی

استاندارد قابلیت های سواد اطلاعاتی برای آموزشی عالی^۱، چارچوبی برای سنجش افراد باسواد اطلاعاتی به دست می دهد. این استاندارد، گستره اقدامات "گروه ویژه انجمن کتابداران آموزشگاهی برای استانداردهای سواد اطلاعاتی" را افزایش می دهد و بدین طریق فرصتی برای آموزش عالی فراهم می آورد تا قابلیت های سواد اطلاعاتی خود را با قابلیت های سواد اطلاعاتی مقاطع پیش دبستانی تا متوسطه را هم راستا سازد و بدین ترتیب، پیوستاری از قابلیت های مورد انتظار در مورد دانش آموزان و دانشجویان در همه سطوح فراهم آید. این قابلیت ها به مدیران، کارکنان و دانشجویان نظام دانشگاهی، چارچوبی برای اعمال کنترل بر نحوه تعامل آنان با اطلاعات موجود در محیط پیرامونی خود، فراهم می کند (قاسمی، ۱۳۸۵). این قابلیت ها به حساس کردن دانشجویان نسبت به لزوم اتخاذ رویکرد فراشناختی در امر یادگیری کمک می کند و آنان را از اقدامات مشخصی که برای گردآوری، تحلیل و به کارگیری اطلاعات لازم است، آگاه می سازند (حکیم زاده، نقشیه و بی نیاز، ۱۳۹۴). برخی رشته ها ممکن است بر مهارت در این قابلیت ها در نقاط خاصی از فرایند، تأکید بیشتری کنند بر مهارت در این قابلیت ها در نقاط خاصی از فرایند، تأکید بیشتری کنند و در نتیجه برخی از قابلیت ها ممکن است در یک روال سنجش و اندازه گیری، وزنی بیش از قابلیت های دیگر داشته باشند. بسیاری از قابلیت ها احتمال می رود که به شکل بازگشتی و تکراری انجام گیرند، چرا که جنبه های تفکری و ارزیابانه ای که در هر استاندارد گنجانده شده، مستلزم آن بوده که دانشجو به نقطه ای از مراحل پیشین فرایند بازگردد، رویکرد اطلاع جویی خود را بازنگری کند و همان مراحل را تکرار نماید (جارسون، ۲۰۱۰). برای پیاده سازی کامل استانداردها، یک موسسه ابتدا باید یک مأموریت و نیز اهداف آموزشی برای خود تعیین نماید و مشخص کند که سواد اطلاعاتی، چگونه یادگیری را ارتقاء می دهد و کارایی موسسه را تقویت می کند. برای تسهیل در پذیرش مفهوم سواد اطلاعاتی، توسعه انسانی در مورد مدیران نظام دانشگاهی و آموزش عالی، هیئت علمی و کارکنان نیز بسیار اهمیت دارد.

روش شناسی تحقیق

تحقیق حاضر با هدف بررسی ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی به عنوان مهارت اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یکم در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی انجام شده است. روش تحقیق حاضر از نوع پژوهش های توصیفی-تحلیلی می باشد. به این صورت که محقق با بررسی تحلیلی متون مرتبط با موضوع تحقیق به بررسی ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی به عنوان مهارت اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یکم در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی پرداخته است. به منظور انجام این تحقیق، محقق ۱۰ مورد از متون علمی معتبر که بیشترین همپوشی و همسویی را با هدف تحقیق داشته است به عنوان نمونه تحقیق انتخاب کرده است. محقق با استفاده از نگاه تحلیلی و با اتخاذ رویکرد تحلیل محتوای کیفی استقرایی میرینگ به استخراج مولفه های سواد اطلاعاتی پرداخته است که در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی می توانند نقش داشته باشند.

^۱ برای مطالعه بیشتر در زمینه استانداردهای سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی مراجعه شود به مقاله قاسمی (۱۳۸۵) با عنوان "استاندارد قابلیت های سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی". فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات، دوره ۲۱، شماره ۴.

یافته های تحقیق

این تحقیق با هدف بررسی ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی به عنوان مهارت اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یکم در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی انجام شده است و رویکردی که اتخاذ کرده است، تحلیلی-توصیفی می باشد. لذا، محقق با بیان توصیفات تحلیلی از منابع معتبر علمی واحد تحلیل به بیان نقش و ضرورت سواد اطلاعاتی در مدیریت کیفیت نظام دانشگاهی پرداخته است.

سواد اطلاعاتی و مدیران آموزش عالی

امروزه اغلب صاحب نظران آموزش عالی معتقدند که دانشگاه ها به عنوان اصلی ترین نهاد اشاعه دهنده فرایند یاددهی و یادگیری در جامعه، به منظور مقابله با چالش های هزاره جدید، ناگزیر از انتقال و دگردیسی به جوامع یادگیری، ایجاد فرهنگ تسهیم دانش و بهره گیری از راهبرد کارآمد مدیریت دانش و اطلاعات هستند (نعمتی، ۱۳۸۵). عصر حاضر که به زعم بسیاری به عنوان عصر اطلاعات شناخته می شود (رایگلوت، ۱۹۹۹) نیازمند به کارگیری ابزارها و مهارت های جدیدی است که می تواند مدیران نظام دانشگاهی را به ابزاری مسلح کند تا در فرایند کنش و واکنش آشوب وار اطلاعاتی، تصمیمات درست اتخاذ کرده و منابع اطلاعاتی صحیح را برگزینند. نعمتی (۱۳۸۵) اشاره می کند که در هزاره جدید یکی از مهمترین مهارتهایی که مدیران نظام دانشگاهی و آموزش عالی باید به آن مجهز باشند، مهارت مدیریت دانش و اطلاعات و توانایی تعامل با دنیای اطلاعات و ارتباطات می باشد. شناخت و مدیریت صحیح و معتبر دانش و اطلاعات فرایندی چالش انگیز است؛ زیرا شناخت ارزش آن مشکل بوده و به کارگیری مطلوب آن به نحوی که برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد نماید، دشوارتر است. در سال های اخیر پژوهش ها نشان داده است که میزان بهره وری دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی با وجود سرمایه گذاری هایی که در این بخش شده است، قابل توجه نبوده است (دباغ و برادران شرکاء، ۱۳۸۸). به دلیل اهمیتی که بحث اطلاعات و دانش در عصر حاضر داشته است، سازمان یونسکو (۲۰۰۷) مهارت سواد اطلاعاتی را به عنوان یکی از مهارت های اساسی حقوق بشر برای هزاره جدید معرفی می کند. مدیران نظام آموزش عالی به عنوان تصمیم گیرندگان و افرادی که در رأس هرم تصمیم گیری مهمترین نهاد آموزشی کشور قرار دارند، ضروری به نظر می رسد که به مهارت سواد اطلاعاتی دست یابند و در فرایند مدیریتی خویش از آن به نحو احسن استفاده نمایند. باور بر این است که دانشگاه محل تربیت نیروهای متخصص مورد نیاز جامعه است و دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی نقشی مهم در توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور بر عهده دارند (رضایی و نوروزی چاکلی، ۱۳۹۴). لذا، بهره وری بیشتر این نهاد جزو غایت های ایده آل مدیران نظام دانشگاهی محسوب می شود. مهارت سواد اطلاعاتی به عنوان ابزاری شناخته می شود که به مدیران توانایی سازماندهی و ذخیره سازی اطلاعات، تفسیر، تحلیل و ارزیابی اعتبار اطلاعات، تنظیم نیازهای اطلاعاتی، شناسایی منابع معتبر دست اول، دست دوم و دست سوم، تنظیم سیاست های اطلاعاتی، تشخیص اطلاعات صحیح و کامل برای تصمیم گیری هوشمندانه، تعریف و تشخیص مسئله و اطلاعات مورد نیاز برای آن و چاپ و نشر نتایج و گزارش اطلاعات را می دهد (داورپناه، قاسمی و سیامک، ۱۳۸۵). در کنار این توانمندی ها که محصول مهارت سواد اطلاعاتی برای مدیران نظام دانشگاهی است، پژوهش های مختلفی نیز به اثربخشی و نقش مثبت مهارت سواد اطلاعاتی در آموزش عالی اشاره کرده اند (رجوع شود به جارسون، ۲۰۱۰؛ ون دی ورد، ۲۰۱۰؛ حسن زاده، ۱۳۹۵؛ اسمعیل پونکی، اسمعیلی گیوی و فهیم نیا، ۱۳۹۵؛ طبرسا، ۱۳۹۵؛ رضایی و پوربایرامیان، ۱۳۹۵؛ حکیم زاده، نقشیه و بی نیاز، ۱۳۹۴؛ محمدی، ۱۳۹۳؛ قابضی، ۱۳۹۲؛ علم آموز، ۱۳۹۰؛ قاسمی، ۱۳۸۵). بنابراین یافته های تحقیق نشان می دهد که سواد اطلاعاتی، مدیران را به قابلیت و توانمندی های زیر مجهز می کند:

جدول ۳، مهارت های سواد اطلاعاتی و قابلیت های آن برای مدیران آموزش عالی

مهارت سواد اطلاعاتی برای مدیران	قابلیت ها و توانمندی ها
سواد اطلاعاتی مدیران نظام دانشگاهی	تشخیص نیازهای اطلاعاتی شناسایی منابع اطلاعاتی مورد نیاز، نحوه استفاده از منابع اطلاعاتی و استراتژی جستجو ارزیابی اطلاعات، تجزیه و تحلیل نتایج جستجو و اولویت بندی این نتایج استفاده موثر از اطلاعات، کاربردی کردن اطلاعات و اندازه گیری میزان تاثیر اطلاعات تشخیص اطلاعات صحیح و کامل برای تصمیم گیری هوشمندانه تشخیص مسئله و راه حل آن تعریف و تشخیص اطلاعات لازم برای یک وظیفه خاص تنظیم نیازهای اطلاعاتی شناسایی منابع اطلاعاتی معتبر سازماندهی و ذخیره سازی اطلاعات تفسیر، تحلیل و ارزیابی اعتبار اطلاعات گردآوری شده گردآوری اطلاعات و داده ها با استفاده از روش تجربی توسعه بینش، داوری ها و آینده نگری ها استفاده از ابزارها و روش های موثر برای ارایه و تجسم داده ها و یافته ها چاپ و نشر گزارش و نتایج تنظیم سیاست های اطلاعاتی شناختی و رفتاری بر حسب موقعیت و شرایط

بحث و نتیجه گیری

افزایش فوق العاده زیاد حجم اطلاعات به همراه گسترش روزافزون اینترنت در جهان، با وجود مزایای فراوان خود، مشکلات جدی را نیز موجب گردیده است. از مهمترین این مشکلات، چگونگی دسترسی به اطلاعات ارزشمند و سازماندهی شده در میان میلیون ها پاره اطلاعاتی است که محملهای گوناگون در سطوح مختلف و مکان های مختلف پراکنده است، به ناچار برای استفاده از این منابع عظیم اطلاعات چاره ای جز یادگیری سواد اطلاعاتی نیست. سواد اطلاعاتی قدرت دسترسی موثر به اطلاعات با ارزش، آگاهی چگونگی سازماندهی دانش و اطلاعات، روش های مختلف جستجو، توان تشخیص مشکل و شناخت موثرترین اطلاعات برای رفع آن است و با سواد اطلاعاتی کسی است که آموخته باشد چگونه بیاموزد (حسن زاده و اسدی، ۱۳۸۶). آموزش عالی و نظام دانشگاهی به عنوان مهمترین نهاد آموزشی کشور که نقش تولید و توزیع علم و تامین نیروی انسانی متخصص برای بخش های مختلف جامعه از قبیل صنعت، تجارت، فرهنگ، آموزش و اجتماع را دارد، همیشه در بستر توجه بوده است. مدیریت آموزش عالی و نظام دانشگاهی از مهمترین قسمت های نهاد آموزش عالی شمرده می شود. مدیران نظام دانشگاهی بایستی به نکاتی نظیر آموزش اعضای هیئت علمی و دانشجویان، شناسایی نیازهای کاربران، قابلیت اعتماد و انعطاف پذیری فناوری های به کار رفته و همگام بودن با پیشرفت های فناورانه جهانی توجه نمایند (نعمتی، ۱۳۸۵). از مدیران دانشگاه ها انتظار می رود تا قابلیت های تصمیم گیری و مدیریتی خود را به نحوی افزایش دهند که منجر به بهبود بهره وری در مدیریت آموزش عالی گردد (رستگاری و کشاورز، ۱۳۹۳). یکی از مهارت هایی که می تواند به مدیران نظام دانشگاهی و آموزش عالی این قابلیت را بدهد که بتوانند از آن در افزایش بهره و کیفیت نظام دانشگاهی استفاده کنند، مهارت سواد اطلاعاتی است. محمد نیا (۱۳۹۲) اشاره می کند که سواد اطلاعاتی کارکنان و مدیران بر عملکرد سازمانی آنها تاثیر مثبت دارد. در پژوهشی دیگر، علم آموز (۱۳۹۰) بیان می کند که بین سواد اطلاعاتی مدیران و عملکرد شغلی آنها

رابطه مستقیم و مثبت وجود دارد. همچنین، نیک پور و همکاران (۱۳۹۱) نظرها را به این نکته جلب می کنند که بین سواد اطلاعاتی کارکنان و اثربخشی سازمانی در سازمان های دولتی رابطه معنادار وجود دارد. طبرسا، شریفی و حسینی (۱۳۹۵) مطرح می کنند که سواد اطلاعاتی بر چابکی سازمان تاثیر مثبت دارد. پژوهش های دیگری نیز وجود دارند که به نقش و ضرورت سواد اطلاعاتی در بخش های مختلف سازمان اشاره کرده اند (رجوع شود به جارسون، ۲۰۱۰؛ ون دی ورد، ۲۰۱۰؛ محمدی، ۱۳۹۳؛ قابضی، ۱۳۹۲؛ رضایی و نوروزی چاکلی، ۱۳۹۴؛ حکیم زاده، نقشینه و بی نیاز، ۱۳۹۴؛ اسمعیل پونکی، اسمعیلی گیوی و فهیم نیا، ۱۳۹۵). به دلیل همین اهمیت سواد اطلاعاتی در عصر حاضر است که یونسکو به عنوان سازمانی فرهنگی و آموزشی بین المللی، آن را به عنوان یکی از مهارت های اساسی حقوق بشر در قرن بیست و یکم مطرح می کند (یونسکو، ۲۰۰۷). همانطور که قبلا ذکر شد، قابلیت هایی که مهارت سواد اطلاعاتی به مدیران آموزش عالی ارایه می دهد عبارت است از: تشخیص نیازهای اطلاعاتی (تعریف اطلاعات و نیازهای اطلاعاتی، شناخت حوزه موضوعی کارکرد و اولویت بندی نیازهای اطلاعاتی)، شناسایی منابع اطلاعاتی مورد نیاز، نحوه استفاده از منابع اطلاعاتی و استراتژی جستجو، ارزیابی اطلاعات شامل تجزیه و تحلیل نتایج جستجو و اولویت بندی این نتایج، استفاده موثر از اطلاعات شامل کاربردی کردن اطلاعات و اندازه گیری میزان تاثیر اطلاعات، توانایی سازماندهی و ذخیره سازی اطلاعات، تفسیر، تحلیل و ارزیابی اعتبار اطلاعات، تنظیم نیازهای اطلاعاتی، شناسایی منابع معتبر دست اول، دست دوم و دست سوم، تنظیم سیاست های اطلاعاتی، تشخیص اطلاعات صحیح و کامل برای تصمیم گیری هوشمندانه، تعریف و تشخیص مسئله و اطلاعات مورد نیاز برای آن (داورپناه، قاسمی و سیامت، ۱۳۸۷). با توجه به این قابلیت ها می توان چنین نتیجه گرفت که مهارت سواد اطلاعاتی در قرن بیست و یکم، مدیران آموزش عالی را به قابلیت ها و توانمندی هایی تجهیز می کند که به آنها در افزایش میزان بهره وری، کیفیت نظام دانشگاهی و بهبود فعالیت های درون و برون نظام آموزش عالی کمک می کند. لذا ضرورت و نقش سواد اطلاعاتی در افزایش کیفیت مدیریت نظام دانشگاهی در خور توجه به نظر می رسد.

منابع

- احمدی، مهناز. شریف، عاطفه. نوکاریزی، محسن (۱۳۹۵). از استانداردهای سواد اطلاعاتی تا چارچوب سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی ۲۰۱۶. مجله پژوهشنامه کتابداری و اطلاع رسانی، سال ۶، شماره ۲، صص ۹۷-۱۱۹.
- اسمعیل پونکی، الهام. اسمعیلی گیوی، محمد رضا. فهیم نیا، فاطمه (۱۳۹۵). سواد رسانه ای و سواد اطلاعاتی و تاثیر آنها بر قابلیت های کارآفرینی. فصلنامه تعامل انسان و اطلاعات، دوره ۲، شماره ۴.
- بنی هاشم، سید کاظم (۱۳۹۵). ضرورت سواد رسانه ای در تربیت نیروی انسانی توانمند، خردورز و کارا. ششمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت "تعمیق و تکمیل الگوی پایه پیشرفت". مرکز الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. تهران، ایران. {زیر چاپ}
- حسن زاده، رمضان. اسدی، محمد حسین (۱۳۸۶). تاثیر آموزش سواد اطلاعاتی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. پژوهش های تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد. سال ۳، شماره ۱۱، صص ۱-۱۸.
- حسن زاده، محمد (۱۳۹۵). جایگاه سواد اطلاعاتی در مدیریت دانش سازمان ها. انتشارات کتابدار، برگرفته از سایت: <http://www.ketabdar.org/Paperview.aspx?paperid=44> در تاریخ ۱۳۹۵/۱۰/۱۵.

حکیم زاده، رضوان. نقشینه، نادر، بی نیاز، هدی (۱۳۹۴). بررسی رابطه سواد اطلاعاتی با خودکارآمدی رایانه و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. فصلنامه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاهی. دوره ۴۹، شماره ۲، صص ۱۶۸-۱۵۳.

داورپناه، محمدرضا. قاسمی، علی حسین. سیامک، مرضیه (۱۳۸۷). سنجش سواد اطلاعاتی دانشجویان، تهران: انتشارات دبیزش.

دباغ، رحیم. برادران شرکاء، حمید رضا (۱۳۸۸). بررسی کارایی و بهره وری بیست و چهار دانشگاه جامعه دولتی ایران. فصلنامه آموزشی عالی ایران. دوره ۲، شماره ۲، صص ۳۳-۱.

رستگاری، مجید. کشاورز، مرضیه (۱۳۹۳). بهبود بهره وری در مدیریت آموزش عالی. اولین سمپوزیوم بین المللی علوم مدیریت با محوریت توسعه پایدار. تهران، ایران. برگرفته از سایت: http://www.civilica.com/Paper-IMSYM01-IMSYM01_113.html در تاریخ ۱۳۹۵/۱۱/۰۶.

رضایی، ریتا. پوربایرامیان، قدیر (۱۳۹۵). بررسی ارتباط بین تفکر انتقادی و سواد اطلاعاتی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله سلامت و بهداشت، سال ۷، شماره ۳، صص ۳۶۵-۳۷۶.

رضایی، مینا. نوروزی چاکلی، عبدالرضا (۱۳۹۴). شناسایی و اعتبارسنجی شاخص های ارزیابی بهره وری پژوهشی دانشگاه های ایران. فصلنامه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاهی، دوره ۴۹، شماره ۲، صص ۲۳۷-۲۱۳.

سبحانی نژاد، مهدی. حسین زاده، سارا. محمدی، سارا (۱۳۸۶). ارتقاء سواد اطلاعاتی پیش بایست بهره گیری از ICT در دست یابی به آموزش و پرورش پیش رو. سومین کنفرانس بین المللی فناوری اطلاعات و دانش، تهران، ایران. دریافت از سایت: http://www.civilica.com/Paper-ICIKT03-ICIKT03_071.html در تاریخ ۱۳۹۵/۱۱/۱۵.

شریف مقدم، هادی. سلامی، مریم. نریمانی، محمدرضا. رزمخواه، مریم (۱۳۹۵). پژوهشی به منظور بررسی سطح سواد اطلاعاتی اعضای هیئت علمی و دانشجویان دکتری پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تبریز در خصوص ارائه موفق مراقبت مبتنی بر شواهد. نشریه آموزش پرستاری. دوره ۵، شماره ۴.

طبرسا، غلامعلی. شریفی، صدیقه. حسینی، سید احمد (۱۳۹۵). بررسی تاثیر سواد اطلاعاتی کارکنان بر چابکی سازمان. فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامعه امام حسین (ع). سال ۸، شماره ۲، صص ۱۳۶-۱۱۳.

علم آموز، مریم (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین سواد اطلاعاتی و عملکرد شغلی مدیران دوره متوسطه شهر پارس آباد مغان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

قابضی، روح الله (۱۳۹۲). بررسی عوامل موثر بر بهره وری سرمایه های انسانی در مراکز پژوهشی (مطالعه موری: پژوهشگاه صنعت نفت). دو فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی. سال ۱، شماره ۳، صص ۱۲۴-۱۱۲.

قاسمی، علی حسین (۱۳۸۵). استانداردهای قابلیت سواد اطلاعاتی برای آموزش عالی. فصلنامه علوم فناوری و اطلاعات. دوره ۲۱، شماره ۴، صص ۹۷-۱۱۹.

محمدنیا، فائزه (۱۳۹۲). بررسی سواد اطلاعاتی کارکنان و مدیران و تعیین تاثیر آن بر عملکرد سازمانی مطالعه موردی: شرکت سهامی آب منطقه ای خراسان شمالی. اولین همایش ملی مدیریت کسب و کار. تهران، ایران. برگرفته از سایت: http://www.civilica.com/Paper-NCBM01-NCBM01_291.html در تاریخ ۱۳۹۵/۰۴/۱۰.

محمدی، معصومه (۱۳۹۳). رابطه بین سواد اطلاعاتی و تعهد شغلی کارکنان کتابخانه های عمومی استان های کرمانشاه و خراسان جنوبی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

نعمتی، محمد علی (۱۳۸۵). مدیریت دانش، فرهنگ و آموزش عالی. نشریه رشد فناوری، دوره ۲، شماره ۷، صص ۲۸-۳۵.
نیک پور، امین. منظری توکلی، علیرضا. رجائی نژاد، مهدی (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین سواد اطلاعاتی کارکنان و اثربخشی سازمانی در سازمان های دولتی شهر کرمان. فصلنامه فرایند مدیریت توسعه. دوره ۲۵، شماره ۳، صص ۱۶۱-۱۴۵.

American library Association. Information literacy competency standards for higher education, 2005, [on-line]. Available: <http://www.ala.org/ala/acrl/srclstandards/information literacy competency.Com>

Aslan, S. & Reigeluth, C. M. (2013). Educational Technologies: Leading Change for a New Paradigm of Education. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning. Vol 57. No 5. pp 18-24.

Association of College and Research Libraries (2014). Framework for Information Literacy for Higher Education, Draft1, part1. Unpublished Manuscript.

Bell, Daniel The Coming of Post-Industrial Society. New York: Basic Books, 1973

Castells, M. (2000). The Rise of the Network Society: The information Age: Economy, Society and Culture. Vol 1 (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Castells, M., & Cardoso, G. (2005). The Network Society: From Knowledge to Policy. Washington, DC: Johns Hopkins University.

Jarson, J. (2010). Information literacy and higher education A toolkit for curricular integration. College & research libraries news, 71(10), 534-538.

Karaduman, S. (2015). The Role of Critical Media Literacy in Further Development of Consciousness of Citizenship. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 3039-3043.

Manasco, B. (1998). The Trials and Triumphs of the Knowledge Era. Knowledge, Inc., <http://webcom.com>.

Perez, E. (1999). Knowledge management in the library: Not. Database, 22(2), 75-78.

Reigeluth, C. M. (1995). Educational systems development and its relationship to ISD. In G. J. Anglin (Ed.), Instructional technology: Past, present and future (2nd ed., pp. 84-93). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Saleh I. (2012). Media and Information Literacy in South Africa: Goals and Tools. Comunicar. 20(39): 35-43.

Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). Handbook of emerging technologies for learning. Manitoba, Canada: University of Manitoba.

UNESCO (2007). Global Framework on MIL Indicators Retrieved 01/08/2016, from <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/mediadevelopment/media-literacy/global-framework-on-mil-indicators/>

Van de Vord, R. (2010). Distance students and online research: Promoting information literacy through media literacy. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 170-175.

Vedder, R. (2004). *Going broke by degree: why college costs too much*. American Enterprise Institute Press for Public Policy Research, Washington D.C.

Wilson, C. (2012). Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities. *Comunicar*, 20(39), 15- 22.

مفهوم سازی برنامه درسی زائد و راهکارهای کاهش آن : تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران

مریم حسینی^۱؛ زهرا رشیدی^۲

چکیده

با ملاحظه نقش آموزش عالی در پیشرفت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، ارزیابی کیفیت آموزشی در دانشگاهها مورد تاکید برنامه ریزان آموزشی واقع شده است. برنامه های درسی به عنوان قلب مراکز دانشگاهی محسوب می شوند. بنابراین ضرورت دارد میزان اثربخش بودن آنها مورد بازبینی قرار گیرد. پژوهش حاضر با هدف مفهوم سازی برنامه درسی زائد و راهکارهای کاهش آن در نظام آموزش عالی ایران انجام شده است. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر اساس روش شناسی نظریه زمینه ای و مصاحبه های نیمه ساخت یافته با ۲۶ نفر از صاحب نظران (ایرانی و بین المللی) آموزش عالی صورت گرفت. در تحلیل داده های بخش تئوری بنیادی، اطلاعات حاصل از مصاحبه با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام با استفاده از نرم افزار تجزیه و تحلیل داده های کیفی (Maxqda) تجزیه و تحلیل شد و نهایتاً مدل تحقیق بر پایه این داده ها ارائه شد. نتایج داده های حاصل نشان داد که عوامل متعددی بر این مفهوم تاثیر گذارند که برخی از آنها به عنوان شرایط علی پدیده محسوب می شوند، اعم از استاد کم انگیزه و ناآگاه از فنون تدریس و دانشجوی بی انگیزه، با سطح توانمندی پایین و همچنین وجود طراحان برنامه درسی که اغلب به روز نبوده و دارای رویکرد سلیقه ای، ایدئولوژیک و سیاسی اند. شرایط (زمینه ای) بروز این پدیده متاثر از شیوه های مدیریت آموزش عالی و سیاست های حاکم حاصل از تمرکز گرایی، مساله محور نبودن و عرضه محوری آموزش عالی است؛ عوامل مداخله گر متعددی به ویژه عوامل اقتصادی (دانش محور نبودن بازار و مشخص نبودن نیاز بازار و عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی نیز وجود دارد که به طور غیر مستقیم در بروز این پدیده موثر بوده اند. در این راستا راهبردهایی می توان از بروز این پدیده جلوگیری کرد مهمترین آنها تسهیل فرایند بازنگری محتوا و اختصاص بودجه کافی به آموزش عالی و استقرار تضمین کیفیت در آموزش عالی از طریق توجه به کیفیت آموزش عالی، گفتمان کیفیت در دانشگاه، کیفیت تدریس و یادگیری. برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی پیامدهایی چون افزایش روز افزون نرخ بیکاری به ویژه در بین دانش آموختگان، فرار مغزها، نیروی انسانی ناکارآمد و کاهش بی اعتمادی به آموزش عالی را به ارمغان آورده که دور از انتظار نیست.

کلمات کلیدی: مفهوم سازی، برنامه درسی زائد، آموزش عالی، تضمین کیفیت

مقدمه و مبانی نظری

نظام دانشگاهی در قرن بیست و یکم با شرایط و تحولات جدیدی روبه رو گشته است، جامعه از مرحله سنتی و صنعتی به دوران یا عصر فرا صنعتی رسیده است. با توجه به ماموریت های سه گانه نظام دانشگاهی (آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی) کیفیت آموزش (فرآیندهای یاددهی-یادگیری) و هسته اصلی کیفیت دانشگاهی را می توان در دستاوردهای یادگیری دانشجویان^۳ مشاهده کرد. اما این امر به طور مستقیم با کیفیت تدریس رابطه دارد (بازرگان، ۲۰۱۲). برای رسیدن به

۱ - استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

۲ - استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

(نویسنده مسئول) ایمیل: Arashidi_md@yahoo.com

³ student learning outcome

یادگیری همه جانبه، برنامه درسی بی تردید مهمترین و شاید اساسی ترین مؤلفه نظام آموزش عالی است که لازمه طراحی برنامه ها و اقدامات آموزشی مؤثر، توجه به برنامه ریزی درسی نظامدار است و لازمه فهم پیچیدگی ها در محیط آموزش عالی، استفاده از یافته ها و درک مفهومی مطالعات پیگیر برنامه درسی در محیط دانشگاهها است. در این پژوهش مراد پژوهشگر از برنامه درسی، برنامه درسی است که طرحی برای یادگیری است از این رو برنامه درسی هم به عنوان محتوا و هم به عنوان تجارب یادگیری مد نظر است. برای فهم برنامه درسی زاید در طی فرایند یاد دهی یادگیری آن گونه که هیلدا تابا اشاره کرده است " درک اینکه برنامه درسی دربرگیرنده دو چیز متفاوت شامل محتوا (موضوع) و تجارب یادگیری (عملیات ذهنی که دانش آموز برای یادگیری محتوا به کار می گیرد) است، اهمیت زیادی دارد. هدف از این پژوهش بررسی مفهوم شکل گیری برنامه درسی زاید در نظام دانشگاهی ایران است، از این رو به مولفه هایی که در اثر بخش بودن یادگیری^۱ از یک سو و پرهیز از برنامه درسی زاید^۲ از سوی دیگر مؤثر است، پرداخته می شود. پژوهش درباره کیفیت تدریس در دانشگاه از جمله مهمترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی برنامه ریزی راهبردی را در اختیار مسئولان و دست اندرکاران نظام دانشگاهی قرار می دهد و از سوی دیگر، مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه ها و روش های آموزشی و در نتیجه، افزایش کیفیت تدریس خود و آموزش اثر بخش بپردازند ارزیابی و بهبود مستمر کیفیت تدریس و یادگیری در نظام دانشگاهی طی دهه های اخیر از سوی دانشگاه ها در سراسر جهان مورد توجه ویژه ای قرار گرفته است

مفهوم سازی یادگیری زاید (مفهوم سازی فرایند ایجاد و طبقه بندی مفاهیم است. به طور ویژه مفاهیم به عنوان ایده های انتزاعی که اجازه می دهند شخص ارتباطاتی را ایجاد کند و روابط بین افکار، مشاهدات و مفاهیم محوری را برای ادراک بازشناسی کند، تعریف می شوند. تسلط در مفاهیم از طریق زبان و لغات و در ارتباط با حیطه های علمی خاص، صورت می گیرد) (استیر^۴ و پیروکس^۵ ۲۰۱۵). از جمله نظریه پردازانی که در مورد مفهوم سازی بسیار نظریه پردازی نموده است، ویگوتسکی^۶ است. نظریه ی ویگوتسکی بر این بنیان استوار است که استفاده از نشانه ها و علائم بخش ضروری شکل گیری مفهوم^۷ است. تفکر پیچیده برای شکل گیری مفهوم مهم است و به یادگیرندگان اجازه می دهد که در شرایط منسجم فکر کنند و از طریق لغات و نمادها با ذهنیات ارتباط برقرار نمایند و این ارتباط آگاهانه تر با دیگران است که ایجاد مفاهیم شخصی معنادار را امکان پذیر می نماید. به عبارت دیگر مفهوم سازی یعنی طبقه بندی مفاهیم بوسیله ی لغات و مثالها و رسیدن به یک تعریف دقیق کلامی (برگر^۸ ۲۰۰۵). شود. " مفهوم رو به زوال رفتن برنامه درسی "یا همان " برنامه درسی بی فایده یا قراضه " (Scrap Curriculum)، را اولین بار فتحی واجارگاه (بهار، ۱۳۹۰) در سر مقاله ایی با عنوان برنامه درسی زاید/ دور ریختنی! در حد یک مفهوم مطرح نموده اند، این دغدغه منتج از چالشی است که بسیاری از دانشگاه های جهان به ویژه ایران با آن روبه رو هستند. به استثنای این سرمقاله هیچ سند مکتوب دیگری در داخل و خارج از کشور مشاهده نشده است؛ با جستجوهای به عمل آمده در خارج از کشور این مفهوم صرفاً در قالب گزارش و برگزاری کارگاه آموزشی در

^۱ Effective Learning

^۲ Scrap curriculum

^۳ conceptualizing

^۴ Steier

^۵ Pierroux

^۶ Vygotsky

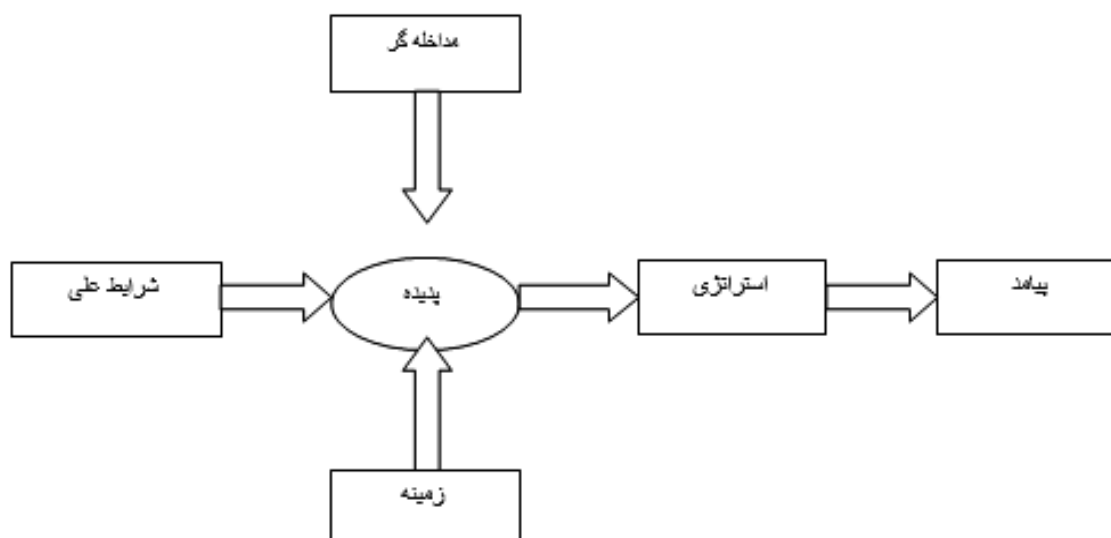
^۷ concept - formation

^۸ Berger

یک وب سایت به اختصار پیرامون یادگیری زاید (Scrap Learning) توضیحاتی داده شد. در پژوهش حاضر مفهوم برنامه درسی زاید از مفهوم یادگیری زاید وام گرفته شده است، زیرا در این پژوهش برنامه درسی به مثابه یادگیری دانسته شده از این رو مراد محقق مفهوم پردازی برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران است.

۲. خلاصه روش شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و بر اساس روش شناسی نظریه زمینه‌ای و مصاحبه های نیمه ساخت یافته با ۲۶ نفر از صاحب نظران (ایرانی و بین المللی) آموزش عالی صورت گرفت. در تحلیل داده های بخش تئوری بنیادی، اطلاعات حاصل از مصاحبه با استفاده از تکنیک تحلیل محتوا در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام با استفاده از نرم افزار تجزیه و تحلیل داده های کیفی (Maxqda) تجزیه و تحلیل شد و نهایتاً مدل تحقیق بر پایه این داده ها ارائه شد. تئوری بنیادی، برای تحلیل داده های کیفی گردآوری شده، جهت تدوین نظریه باید سه مرحله کدگذاری را پشت سر بگذارد و به عرضه پارادایمی منطقی یا تصویری از یک نظریه در حال تکوین بپردازد (بازرگان، ۱۳۸۷). در این پژوهش، به منظور بررسی و تحلیل داده های برخاسته از زمینه بر اساس رهیافت نظام مند، (پدیده برنامه درسی زاید) با استفاده از مدل پارادایم^۲ استراوس کوربین ارائه شد.



مدل پارادایم استرایینگ (۲۰۰۸)

¹ www.skillsoft.com/infocenter/.../scrap_learning

² Paradigm Model

اعتبار پژوهش کیفی

از دیدگاه اثبات گرایان بسیار مورد تردید قرار می گیرد زیرا از طریق مفاهیم موجود در تحقیق کمی یعنی روایی و پایایی قابل اندازه گیری نیست. مفهوم کیفیت در تحقیقات کیفی است. لینکن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) چهار معیار قابل قبول بودن^۲ انتقال پذیری^۳، قابلیت اطمینان^۴ و تأیید پذیری^۵ را ارائه کرده اند.

روایی پژوهش

بازبینی توسط اعضا: ۳ نفر از مصاحبه شوندگان؛ بررسی همکار: به کمک ۴ نفر از استادان و ۷ نفر از دانشجویان دکتری به بررسی پارادایم کد گذاری محوری پرداخته شد؛ مشارکتی بودن پژوهش: به طور همزمان از افرادی به عنوان دستیار و همکار نیز در تحلیل و تفسیر داده ها کمک گرفته شد.

خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

نتایج داده های حاصل نشان داد که عوامل متعددی بر این مفهوم تاثیر گذارند که برخی از آنها به عنوان شرایط علی پدیده محسوب می شوند، اعم از استاد کم انگیزه و ناآگاه از فنون تدریس و دانشجوی بی انگیزه، با سطح توانمندی پایین و همچنین وجود طراحان برنامه درسی که اغلب به روز نبوده و دارای رویکرد سلیقه ای، ایدئولوژیک و سیاسی اند. شرایط (زمینه ای) بروز این پدیده متاثر از شیوه های مدیریت آموزش عالی و سیاست های حاکم حاصل از تمرکز گرایی، مساله محور نبودن و عرضه محوری آموزش عالی است؛ عوامل مداخله گر متعددی به ویژه عوامل اقتصادی (دانش محور نبودن بازار و مشخص نبودن نیاز بازار و عوامل فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی نیز وجود دارد که به طور غیر مستقیم در بروز این پدیده موثر بوده اند. در این راستا راهبردهایی می توان از بروز این پدیده جلوگیری کرد مهمترین آنها تسهیل فرایند بازنگری محتوا و اختصاص بودجه کافی به آموزش عالی و استقرار تضمین کیفیت در آموزش عالی از طریق توجه به کیفیت آموزش عالی، گفتمان کیفیت در دانشگاه، کیفیت تدریس و یادگیری. برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی پیامدهایی چون افزایش روز افزون نرخ بیکاری به ویژه در بین دانش آموختگان، فرار مغزها، نیروی انسانی ناکارآمد و کاهش بی اعتمادی به آموزش عالی را به ارمغان آورده که دور از انتظار نیست. این پژوهش، به منظور بررسی و تحلیل داده های برخاسته از زمینه بر اساس رهیافت نظام مند، (پدیده برنامه درسی زاید) با استفاده از مدل پارادایم^۶ سترانس کوربین ارائه شد

¹Lincon & Guba

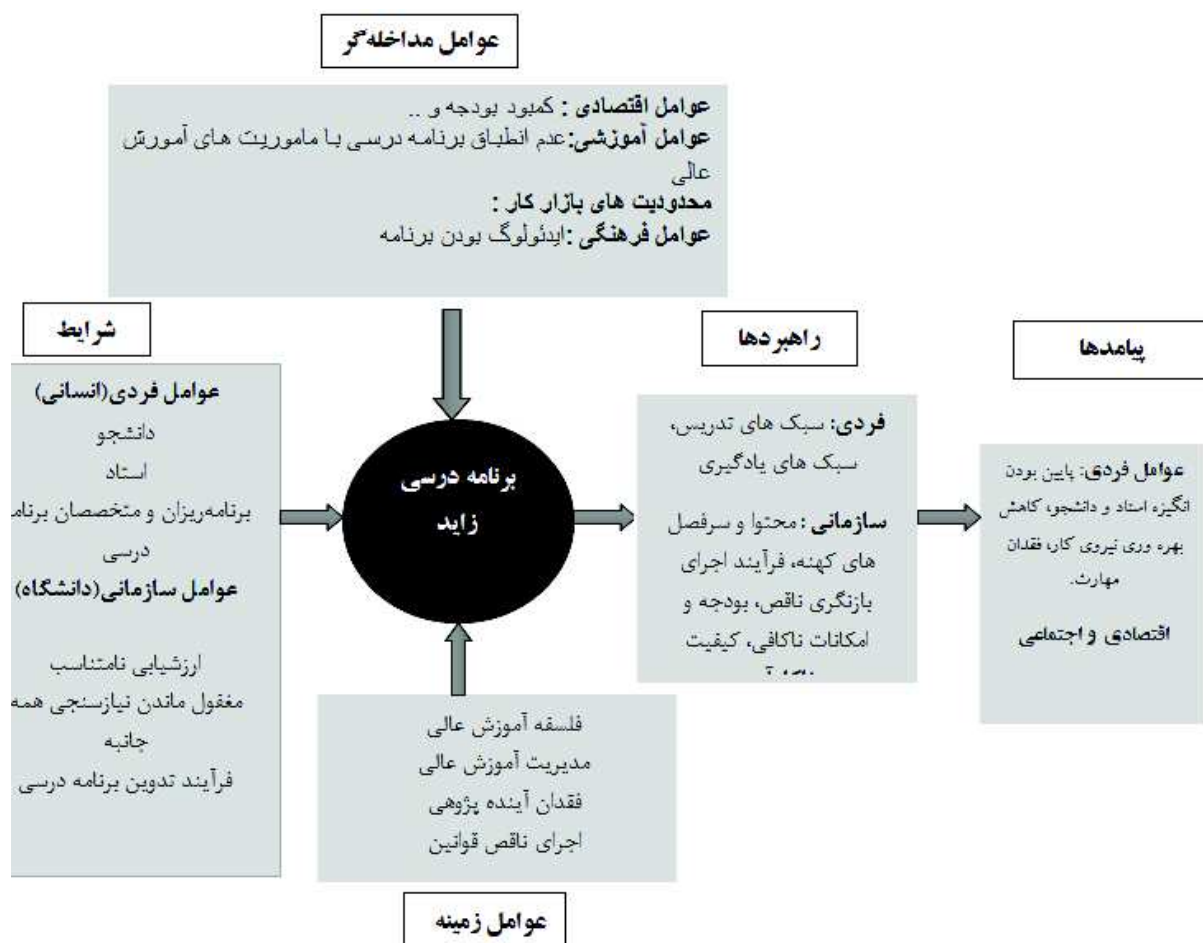
²Credibility

³Transferability

⁴Dependability

⁵Confirmability

⁶ Paradigm Model



نتایج تحلیل محتوای مصاحبه ها با استفاده از کد گذاری باز و محوری

کد انتخابی	کد محوری	کد باز	تعداد ارجاعات
	عوامل اقتصادی	ضعف نظام اقتصادی (عقب بودن نظام بازار از دانشگاه)	۱۸
		دانش محور نبودن اقتصاد کشور (خلأ اقتصاد دانش بنیان)	۸
		تکیه به اقتصاد نفتی و درآمد بدون زحمت	۳
		پایین بودن رشد اقتصادی	۲
		عقب بودن اقتصاد ما از اقتصاد صنعت دنیا	۴
		عدم مشارکت بازار و کارفرما در امر تصمیم‌گیری	۱۸

۱۴	عدم ارائه کارآموزی و کارورزی متناسب با شغل توسط کارفرمایان(اتمام یادگیری با دانشگاه)	محدودیت‌های بازار کار	عوامل محیطی (مداخله گر)
۷	ظرفیت محدود بازار کار و اقتصاد کشور		
۳	تکیه به صنعت ترکیب (مونتاژ) تا طراحی		
۶	مشخص نبودن نیاز بازار کار(عقب بودن نظام بازار از نظام آموزش عالی)		
۱۳	عدم تطبیق برنامه درسی با زیست بوم(کپی برداری از دانشگاه‌های دنیا)	عوامل آموزشی	
۹	فقدان آزادی در انتخاب درس و واحد		
۵	فقدان انگیزه برای رقابت و کیفیت در نظام آموزش عالی ایران		
۳	ریشه داشتن یادگیری زاید در نظام آموزش و پرورش		
۲	عدم توازن بین مولفه های برنامه درسی		
۳	فقدان شکل گیری بازار آموزش و بازار پژوهش		
۴	ایدئولوگ بودن برنامه های درسی	عوامل فرهنگی و اجتماعی	
۱۱	ایدئولوگ بودن جامعه و محیط سیاسی کشور		
۴	طراحی دوره تحت تاثیر گروه فشار نه بر حسب ضرورت		
۲	فقدان فرهنگ اختصاصی دانشگاه		
۱۱	تئوری محور بودن آموزش عالی		
۶	عرضه محور بودن آموزش عالی	سیاست های آموزش عالی	
۱۱	تمرکزگرایی و عدم تمرکز صرف		
۲	حافظه گرا بودن آموزش عالی		
۱۳	کم توجهی به توانمند سازی و بهسازی اعضای هیات علمی		
۱۶	افزایش توسعه کمی دانشگاه (انبوهگی)		
۳	تقاضا محور نبودن آموزش عالی		
	نا هماهنگی بین اهداف و رسالت های آموزش عالی		
۶	تعدد مراکز تصمیم گیری در حوزه آموزش عالی		

مدیریت و سیاست-گذاری (زمینه)	مدیریت آموزش عالی	سیستم نظارت و ارزشیابی مستمر ، تدوین و اجرای برنامه های آموزش عالی	۱۲
		حضور مدیران سیاسی و غیر مرتبط در امر تدوین برنامه	۸
		عدم توافق لازم برای تصمیم گیری در حوزه آموزش عالی	۲
		تعدد اسناد بالادستی و عدم یکپارچگی بین اهداف	۱
		کم توجهی به کیفیت آموزش عالی	۳
		کم توجهی به زیرساخت ها و ساختارها در تدوین دوره ها	۳
		حضور ناکافی و مشارکت تمامی ذینفعان در تصمیم گیری های کلان	۷
	اجرای قوانین ناقص	یکسان شمردن دانشگاه ها برای اجرای قوانین	۴
		عدم نظارت و پیگیری اجرای قوانین و آیین نامه ها	۲
		واگذاری مسولیت به افراد غیر متخصص	۳
فقدان پژوهی آینده	فلسفه آموزش عالی	اهمیت چندبعدی بودن آموزش	۶
		توجه به تخصص گرایی در سطوح بالاتر تحصیلی	۲
		متولی ایجاد شغل نبودن	۶
	فقدان پژوهی آینده	عدم آگاهی کارفرمایان از تکنولوژی روز (آینده)	۸
		نا معلوم بودن آینده	۱۴
		عدم استقبال از نوآوری های آموزشی	۴
عوامل فردی (علی) دانشجویان	دانشجو	سرزندگی و نشاط کم در بین دانشجویان	۸
		آگاهی بسیار کم دانشجویان از دانش فراشناخت	۶
		انگیزه پایین دانشجویان	۱۶
		بالارفتن روحیه فرهنگ مدرک گرایی در دانشجویان	۶
		بی تفاوت بودن نسبت به دوره های آموزشی	۱

۶	آگاهی کم از سبک های یادگیری		
۵	ضعف توانمندی های دانشجو در طراحی و کاربرد		
۱	پایین بودن روحیه مطالبه گری در دانشجویان	استاد	
۲	پایین بودن سرانه مطالعه درسی در دانشجویان		
۴	پایین بودن کیفیت زندگی		
۸	آگاه کم برخی استادان از سبک های تدریس		
۱۱	پایین بودن انگیزه استادان		
۳	پایین بودن اخلاق حرفه ای		
۲۰	توانمندی کم استاد (به روز نبودن استادان)		
۴	حضور کم رنگ استادان در دانشگاه		
۵	چندشغله بودن و مشغله های فراوان استادان		
۵	کیفیت زندگی نا مناسب برخی از استادان		
۵	مقاومت در برابر تغییر سیلابس ها و دروس	طراحان و متخصصان برنامه ریزی درسی	
۸	به روز نبودن دانش تخصصی طراحان		
۶	سلیقه ای عمل کردن طراحان و برنامه ریزان		
۱۹	گسستگی ارتباط با سایر ذینفعان نظام آموزش عالی		
۲	عدم اطلاع از دانش روز، تجارب و تحولات بین المللی		
۵	حضور طراحان و برنامه ریزان درسی غیر متخصص و سیاسی		
۱۳	متناسب نبودن برنامه های درسی با نیاز های بازار کار		
۲	عدم انطباق با ماموریت های آموزش عالی	برنامه درسی زاید	پدیده
۲	عدم انسجام برنامه درسی (طولی و عرضی)		
۵	همپوشانی و تکرار واحدها و دروس در مقاطع تحصیلی		
۳	شکاف بین برنامه قصد شده، اجرا شده و تجربه شده		
۱	برنامه درسی در سایه		

۱	برنامه درسی کاریکاتوری			
۸	ارزشیابی ناکارآمد			
۵	بی اعتنایی به آینده رشته و بازنگری برنامه درسی			
۷	کمرنگ بودن آموزش های میان رشته ای			
۱۶	محتوای به روز نشده	محتوای و سرفصل های کهنه	راهبرد	
۱۰	تفوق حجم دروس تئوریک بر دروس عملی			
۴	مساله محور نبودن محتوای دروس			
۷	اطلاع کم از دانش و تجارب و تحولات بین الملل در بازنگری دروس	فرآیند اجرای بازنگری ناقص		
۱۱	عدم اصلاح و بازنگری برخی رشته ها و دروس			
۸	فقدان بازنگری در سایر مولفه های نظام آموزش عالی			
۳	فقدان سیستم نظارتی (پیگیری) در بازنگری دروس			
۱۵	عدم بودجه کافی برای کاربردی کردن رشته ها	بودجه و امکانات ناکافی		
۸	زمانبر بودن دروس کاربردی	کیفیت ناکارآمد		
۱۰	- عدم توجه به کیفیت آموزش عالی			
۷	فروکاستن آموزش و غلبه پژوهش بر آموزش			
۲	فقدان گفتمان کیفیت در دانشگاه ها			
۷	کمرنگ بودن بحث کیفیت تدریس و یادگیری			
۱۰	تربیت نیروی متخصص نا کارآمد		پیامد	
۳	جذب نیروی کار از خارج			
۲	افزایش هزینه فرصت برای دانشجویان، خانواده ها و ...			
۲	عدم تطابق نیاز کار و دانش فارغ التحصیلان			
۷	افزایش نرخ بیکاری			

۶	هدر رفتن سرمایه های انسانی و مالی	پیامد اقتصادی و اجتماعی
۱۳	فقدان مهارت کافی جهت انجام امور	
۴	فرار مغزها	
۱۶	سرخوردگی و کاهش نشاط در بین دانشجویان	
۱۱	سرخوردگی و کاهش نشاط در بین استادان	
۶	کاهش اعتماد به آموزش و ادامه تحصیل	

کلمات کلیدی: مفهوم سازی ، برنامه درسی زائد، آموزش عالی ، تضمین کیفیت

تعریف نظری مفهوم سازی:^۱ فرایند ایجاد و طبقه بندی مفاهیم است. به طور ویژه مفاهیم به عنوان ایده های انتزاعی که اجازه می دهند شخص ارتباطاتی را ایجاد کند و روابط بین افکار ، مشاهدات و مفاهیم محوری را برای ادراک بازشناسی کند، تعریف می شوند. تسلط در مفاهیم از طریق زبان و لغات و در ارتباط با حیطه های علمی خاص ، صورت می گیرد (استیر^۲ و پیروکس^۳، ۲۰۱۱).

تعریف عملیاتی مفهوم سازی : منظور از مفهوم سازی برنامه درسی زاید عبارت است از تعریف ، شناسایی و ارتباط مولفه های برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی ایران است.

تعریف نظری برنامه درسی زاید: کهنگی ، عدم نوسازی و بهسازی و همچنین عدم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی دانشگاه ها با نیاز ها و تحولات اجتماعی منجر به شکل گیری برنامه درسی زاید می شود (فتحی واجارگاه ، ۱۳۹۰)

تعریف عملیاتی برنامه درسی زاید : برنامه درسی ای است که آموخته های یاد گیرنده (فراگیر) پس از گذراندن یک دوره تحصیلی آموزشی منطبق با نیاز های جامعه و بازار کار نیست. یعنی به نوعی آنچه که در فرآیند تحصیل آموخته است زاید یا دور ریختنی است.

تعریف نظری آموزش عالی : یکی از مراحل مهم آموزش رسمی یعنی ، مرحله مطالعه و مهارت آموزی و به طور کلی آموزش و پژوهش بعد از دوره متوسطه^۴ است و به سطحی از آموزش گفته می شود که در دانشگاه ها و موسساتی که مدرک دانشگاهی ارائه می کنند، صورت می گیرد.

^۱ . conceptualizing

^۲ . Steier

^۳ . Pierroux

^۴ . Philip H.Coombs

تعریف عملیاتی آموزش عالی : در پژوهش حاضر منظور از آموزش عالی ، بخشی از نظام آموزشی رسمی ، دولتی غیر پزشکی (وزارت علوم تحقیقات و فناوری) است .

کیفیت در آموزش عالی^۱

«کیفیت در نظام آموزش عالی» با توجه به الگوی عناصر سازمانی عبارت است از : میزان تطابق عوامل درونداد ، فرآیند ، برونداد و پیامد نظام آموزشی با استانداردهای از پیش تعیین شده . یا رسالت ، هدف ها و انتظارات افراد علاقمند به منظور بهبود فعالیت های آموزش عالی یا گروه آموزشی (بازرگان ، ۱۳۸۰، ص ۵۹-۵۸). در این تحقیق نیز همین تعریف از کیفیت مدنظر است.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۸۷)، مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری. انتشارات دیدار.

فتحی واجارگاه ، کوروش. (۱۳۹۰). طراحی و اعتبار بخشی الگوی اصلاح و بازنگری برنامه های درسی علوم انسانی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. پژوهشکده ی مطالعات فرهنگی (طرح پژوهشی).

بازرگان ، عباس . (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی : مفاهیم ، الگوها و فرآیند عملیاتی. تهران: نشر سمت.

Berger , Margrot. (2005). Vygotsky 's Theory of Concep Formation and Mathematics Education. Proceedings of the 29th Conference of the international Group for the Psychology of Mathematics Education , Vol 2, pp 153-160.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research (3e), Basics of qualitative research, Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand oaks, USA: Sage

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Pierroux , Palmyre & Steier , Rolf . (2011). What Is Concept ? Sites of Coceptual Formation in a Touring Architecture Workshop. Universitetsforlaget , Nordic Journal of Digital Literacy , Vol 6 , Nr 03.

¹-Quality in higher education

بررسی کیفیت آموزش عالی براساس مدل کانو در گروه های فنی و مهندسی دانشگاه تبریز در ابعاد محتوا و ساختار دوره های آموزشی

مهری پروازی^۱

۱-مقدمه و خلاصه مبانی نظری

کیفیت آموزش و پرورش از جمله دغدغه هایی است که همیشه نظام های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می کنند. ارتقای مستمر آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است. کوشش های قابل توجهی در دو دهه اخیر جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف های نظام های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آمده است (آقاجانی پلامی، ۱۳۹۱). مراکز آموزش عالی در راستای سیاست های کلان کشوری تأسیس می شوند و بررسی توسعه کمی و کیفی آنها براساس همین سیاست ها برنامه ریزی می شود. طی سال های گذشته، ارتقای سطح کیفی مراکز آموزش عالی، مورد توجه قرار گرفته است. نتایج حاصله از بررسی های مربوط به کیفیت آموزش عالی که با استفاده از سیستم های مختلف ارزشیابی به دست آمده است مورد مطالعه مدیران مراکز آموزش عالی قرار گرفته و برحسب آنها تصمیم گیری می شود (محمدی و مجتهد زاده، ۱۳۹۴).

آموزش عالی در دهه های اخیر با مسائل و چالش های روبرو شده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به خوبی احساس می شود. دانشجویان و دانش آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعالانه، عدم مشارکت در فرایند یادگیری و همچنین استانداردهای غیر شفاف ناراضی هستند (عارفی، زندی، شهودی، ۱۳۸۹). پس باید شاخص های ارزشیابی کیفیت آموزشی مورد توجه قرار گیرد. علاوه بر این، امروزه بازاری شدن موسسات آموزش عالی باعث شده است که این موسسات به طور فزاینده ای دانشجویان خود را به عنوان مشتری در نظر بگیرند و رضایت دانشجویان از تجارب یادگیری آنها برای شهرت موسسات و افزایش مزیت رقابتی آنها بر دیگر موسسات حیاتی است (یئو^۲، ۲۰۱۵).

ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه، بخش اساسی از برنامه هر دانشگاهی را تشکیل می دهد که مسئولین آن در پی اصلاح و بهبود کیفیت آموزش آن دانشگاه هستند. اطلاع از افکار مشتریان دانشگاه ها (دانشجویان) به عنوان یکی از عوامل یاری کننده برای غلبه بر مشکلات اهمیت دارد و سنجش افکار دانشجویان و آگاهی از مشکلات و مسائل مهم آنها نخستین گام در جهت بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه است. کیفیت در مراکز آموزشی سنجشی است از اینکه تا چه اندازه خدمت ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده می سازد (پریدار، ۱۳۹۴).

در رابطه با شاخص های کیفیت آموزش عالی نیز محققان به نتایج متعددی رسیدند در پژوهش عارفی، زندی و شهودی (۱۳۸۹) کسب تجارت جدید، ترغیب دانشجویان به تفکر، توانایی علمی و تسلط بر موضوع درسی از شاخص های ارزیابی کیفیت آموزشی مراکز آموزش عالی مطرح شدند. محقق با مطالعه مدل های مختلف و بررسی وضعیت آموزشی دانشگاه تبریز شاخص های: محتوای دوره های آموزشی، ساختار دوره های آموزشی، ویژگی های اساتید، امکانات دوره های آموزشی را به عنوان شاخص های ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاه تبریز انتخاب نموده است که به دلیل اهمیت بالای محتوای دوره های آموزشی و ساختار دوره های آموزشی در این مقاله به این دو شاخص پرداخته می شود. در این زمینه کانو^۳ برای

^۱ - دانشگاه تبریز-گروه علوم تربیتی- تبریز- ایران (Mehriparvazi133@gmail.com)

^۲ - Yeo

^۳ - Kano

سنجش میزان برآورد انتظارات مشتریان از کیفیت، مدل دو بعدی خود را ارائه نمود کانو با کنار هم قرار دادن پارامترهای عملکردی کیفیت و رضایت مصرف کننده در یک نمودار دو بعدی توانایی تعریف کیفیت را میسر ساخت (مهرگان، ۱۳۹۳).

در حوزه خدمات دانشگاهی نیز تحقیقات چندی برای ارزیابی رضایتمندی و کیفیت آموزشی به انجام رسیده است. اما تحقیقی که به صورت خاص بر بعد کیفیت آموزشی دانشگاه تبریز در رشته های فنی و مهندسی تمرکز نموده و با استفاده از مدل قدرتمندی مانند مدل کانو نسبت به طبقه بندی آنها اقدام کند، تاکنون به انجام نرسیده است. بنابراین این سوال برای محقق مطرح است که میزان رضایت دانشجویان دانشگاه تبریز از شاخص های سنجش کیفیت آموزشی (محتوی دوره های آموزشی که شامل دانش، مهارت های اکتسابی دانشجویان و چگونگی ارائه محتوا است و نیز ساختار دوره های آموزشی) چگونه است؟

۲- خلاصه روش شناسی

در این تحقیق برای جمع آوری اطلاعات از روش میدانی و پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. ابزار گردآوری داده ها در چهارچوب روش میدانی دو پرسشنامه به شرح زیر می باشد: پرسشنامه اول: این پرسشنامه دارای ۳۴ سوال بوده که ۱۷ سؤال مربوط به انتظارات و ۱۷ سؤال دیگر مربوط به ادراکات دانشجویان از دو بعد (محتوای دوره، ساختار دوره) می باشد، که به هرکدام از این ابعاد، گزینه های بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم، بسیار کم و به ترتیب ارزش ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ اختصاص داده شده است. پرسشنامه دوم: این پرسشنامه به مدل کانو مربوط است و نیازهای الزامی، عملکردی و جذاب دانشجویان را می سنجد. جهت سنجش و ارزیابی این نیازها ۳۴ سوال در پرسشنامه آورده شده است که (۱۷ سوال برای احساس نیاز دانشجویان و ۱۷ سوال برای عدم احساس نیاز دانشجویان) که دارای گزینه های این وضع را دوست دارم، حتما باید اینگونه باشد، نظر خاصی ندارم، می توانم این وضع را تحمل کنم، این وضع را نمی پسندم هستند و به ترتیب ارزش ۵، ۴، ۳، ۲ و ۱ اختصاص داده شده است. برای سنجش میزان روایی پرسشنامه، پرسش های مطرح شده در پرسشنامه با چند تن از اساتید در میان گذاشته شد و پس از تأییداتشان به اجرا در آمد. همچنین برای تعیین پایایی، پرسشنامه، در بین ۳۰ نفر از آزمودنی ها توزیع و پس از تکمیل توسط آنها، ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۵) با استفاده از نرم افزار SPSS استخراج گردید و با استفاده از ماتریس کانو و آزمون تی همبسته به آزمون فرضیه های تحقیق پرداخته شد.

۳- خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

یکی از یافته های تحقیق حاضر عبارت از این بود که بین انتظارات دانشجویان از محتوای دوره های آموزشی دانشگاه تبریز با ادراک آنان تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش هداوند و صادقیان (۱۳۹۰)؛ توفیقی و همکاران (۱۳۹۰) همسو می باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که از میان ویژگی های محتوای دوره های آموزشی، انطباق با جدیدترین تجارب جهانی، تناسب با توانایی های ذهنی دانش آموزان، دسترسی به مهارت های تحقیقی و پژوهشی، ایجاد مهارت های علمی، روشن و واضح بودن مطالب درسی و تناسب روش تدریس با مطالب درسی جزو نیازهای الزامی می باشند. و کسب جدیدترین تجارب جهانی، تناسب با توانایی های واقعی دانش آموزان، ایجاد مهارت های مفهومی و ترغیب دانشجویان به تفکر جزو نیازهای جذاب می باشند. و پیوستگی مطالب درسی و ایجاد مهارت های IT جزو نیازهای تک بعدی دانشجویان در بعد محتوای دوره های آموزشی دانشگاه تبریز می باشند. نتایج تحقیق حاضر حاکی از آن است که هفت ویژگی محتوای دوره های آموزشی دارای شکاف منفی بین انتظارات و ادراکات دانشجویان می باشند که بیشترین شکاف مربوط به ایجاد مهارت های IT است که جزو ویژگی های تک بعدی می باشد و کمترین شکاف مربوط به تناسب محتوا با توانایی های واقعی

دانش آموزان و تناسب روش تدریس با مطالب درسی می باشد. در میان ویژگی های بعد محتوای دوره های آموزشی دانشگاه تبریز ترتیب اولویت به صورت زیر است: ۱- انطباق با جدیدترین تجارب جهانی ۲- تناسب روش تدریس با مطالب درسی ۳- کسب جدید ترین تجارب جهانی ۴- ترغیب دانشجویان به تفکر ۵- تناسب با توانایی های واقعی دانش آموزان و ایجاد مهارت های مفهومی ۶- ایجاد مهارت های IT.

یکی دیگر از یافته های تحقیق حاضر عبارت از این بود که بین انتظارات دانشجویان از ساختار دوره های آموزشی دانشگاه تبریز با ادراک آنان تفاوت معنی داری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱)؛ کلز (۲۰۰۹) همسو می باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که از میان ویژگی های ساختار دوره های آموزشی، روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو و روشن بودن قوانین و مقررات آموزشی جزو نیازهای الزامی می باشند. و روشن و مفید بودن منابع معرفی شده در طول دوره جزو نیازهای جذاب می باشند. و برگزاری کارگاه های آموزشی و کلاس های علمی منطبق با درس و نظم و هماهنگی عمودی و افقی واحد های درسی جزو نیازهای تک بعدی دانشجویان در بعد ساختار دوره های آموزشی دانشگاه تبریز می باشند. تحلیل نتایج مشخص کرد که هر پنج ویژگی ساختار دوره های آموزشی دارای شکاف منفی بین انتظارات و ادراکات دانشجویان می باشد که بیشترین شکاف مربوط به نظم و هماهنگی عمودی و افقی واحد های درسی است که جزو ویژگی های تک بعدی می باشد و کمترین شکاف مربوط به روشن بودن قوانین و مقررات آموزشی می باشد که جزو نیازهای الزامی است و در میان ویژگی های بعد ساختار دوره های آموزشی دانشگاه تبریز ترتیب اولویت به صورت زیر است: ۱- روشن بودن معیارهای ارزیابی کار دانشجو ۲- روشن بودن قوانین و مقررات آموزشی ۳- روشن و مفید بودن منابع معرفی شده در طول دوره ۴- نظم و هماهنگی واحدهای عمودی و افقی واحد های درسی ۵- برگزاری کارگاه های آموزشی و کلاس های علمی منطبق با درس.

۴- کلمات کلیدی

کیفیت آموزش عالی، محتوا و ساختار دوره های آموزشی، مدل کانو

۵- منابع

آقاجانی پلامی، شعبان (۱۳۹۱)، نظارت در مدیریت، فصلنامه نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش، شماره ۱۹۴، صص ۲۷-۱۶.

پریدار، مریم (۱۳۹۴)، بررسی رضایتمندی شهروندان از خدمات معاونت امور فرهنگی و اجتماعی سازمان شهرداری با استفاده از ترکیب مدل های کانو و تحلیل شکاف، فصلنامه الکترونیک پارس مدیر، شماره ۱۶، صص ۳۶-۲۴.

سلیمانی مطلق، خدایار (۱۳۸۹)، بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

صادقی مقدم، محمدرضا؛ زارعی دودجی، ابوالقاسم و صادقی مقدم، علی اصغر (۱۳۹۱)، ارائه رویکرد فازی جدول ارزیابی مدل کانو جهت تحلیل و طبقه بندی ویژگی های کیفیت، فصلنامه مدیریت بازرگانی، دوره ۴، شماره ۳.

عارفی، محبوبه؛ زندی، خلیل و شهودی، مریم (۱۳۸۹)، بررسی کیفیت رشته علوم تربیتی در دانشگاه کردستان براساس مدل های کانو و گسترش عملکرد کیفیت، فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۷، شماره ۱، صص ۷۲-۸۱.

قاسمی زاد، علیرضا (۱۳۹۳)، چارچوب نظری سنجش کیفیت آموزش رشته های مهندسی در دانشگاه های آزاد اسلامی منطقه یک، فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی)، دوره ۲۲، شماره ۲۰.

محمدی، آئین و مجتهد زاده، ریتا (۱۳۹۴)، رتبه بندی آموزشی و بانک اطلاعات رشته های مدیریت و اطلاع رسانی، محصول تدوین راهکار تقسیم وظایف آموزشی در نظام آموزشی علوم پزشکی کشور؛ تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

مهرگان، محمد رضا و قاسمی، مهرداد (۱۳۹۳)، استفاده از مدل کانو در تعیین امتیاز کیفیت شرکتهای صنعتی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مهندسی صنایع، دانشگاه علم و صنعت ایران.

هویدا، رضا و مولوی، حسین (۱۳۹۳)، فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیات علمی استان اصفهان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۸.

Carnevali, Jose A, Miguel & Paulo Cauchick, (2016). Review, analysis and classification of the Literature on QFD - Types of research, difficulties and benefits, In! *I Production Economics*, 114.737-754.

Chou. Shieu-ming, (2014). Evaluating the service quality of undergraduate nursing education in Taiwan- using quality function deployment, *Nurse Education Today*, 24, 310-318.

Garibay, Cecilia, Gutierrez. Humberto & Figueroa. Arturo, (2016). Evaluation of a Digital Library by Means of Quality Function Deployment (QFD) and the Kano Model, *The Journal of Academic Librarianship*, Volume 36, Number 2, pages 125-132.

Johnson, M., Gustafsson, A., Andreassen, T., Lervik, L., Cha, J., (2011). "The evolution and future of national customer satisfaction index models" *Journal of Economic Psychology* 22, pp 217 - 245.

Kells, H.R. (2009). The Inadequacy of performance Indicators for Indicators for Higher

The need for 4 more comprehensive and development construct. Jossy Bass publishers.

Yeo. Roland K, (2015). Service quality ideals in a competitive tertiary environment,

International Journal of Educational Research, 48, 62- 76.

اعتبارسنجی و تضمین کیفیت گروههای آموزشی دانشگاهی: (مطالعه موردی، گروه علوم تربیتی دانشگاه علوم و تحقیقات تهران)

زهرا رشیدی؛ سمیه فریدونی^۲

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، اعتبارسنجی (ارزشیابی درونی و بیرونی) کیفیت دوره دکتری گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران به منظور فراهم کردن رهنمودهایی جهت تضمین و ارتقاء کیفیت دوره است. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و روش تحقیق آن زمینه ای می باشد، جهت انجام آن از ابزارهای کمی (پرسشنامه) و کیفی (مصاحبه و مشاهده) بهره گرفته شده است. جامعه مورد مطالعه شامل: ۱. مدیر گروه؛ ۲. هیات علمی (۴ عضو)؛ ۳. دانشجویان (۴۰ نفر)؛ ۴. دانش آموختگان (۷۸ نفر)؛ ۵. کارفرمایان (۳۵ نفر) است. با توجه به محدود بودن جامعه ی مورد مطالعه و جهت بررسی عمیق آن سرشماری کامل انجام شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش توصیفی از نوع فراوانی، میانگین و روش وزن دهی به عوامل مورد ارزشیابی استفاده شده است. در نهایت با توجه به داده های به دست آمده، میزان مطلوبیت هر یک از عوامل مورد ارزشیابی در ارزشیابی بیرونی و درونی، مطابق با یکدیگر و به این ترتیب است: عامل اول- اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات: نسبتاً مطلوب؛ عامل دوم- هیات علمی: مطلوب؛ عامل سوم- دانشجویان: مطلوب؛ عامل چهارم- دوره های آموزشی و برنامه درسی: نسبتاً مطلوب؛ عامل پنجم- فرایند یاددهی- یادگیری: نسبتاً مطلوب؛ و عامل ششم- دانش آموختگان: مطلوب. و در آخر وضعیت کلی کیفیت گروه در هر دو ارزشیابی درونی و بیرونی با ارزش عددی ۲/۵ مطلوب می باشد.

کلمات کلیدی: اعتبارسنجی، تضمین کیفیت.

مقدمه و خلاصه مبانی نظری

آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته با چالشها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاه وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده ای مواجه نموده است. این چالش ها لزوم مسئولیت پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به باز اندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایند های خود نموده است. از آنجا که دانشگاهها از جمله مهمترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آنها نیاز دارند شفافیت، پاسخ گویی، بهبود کیفیت در آنها الزامی است. ارزیابی به عنوان یکی از مهم ترین سازو کارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت در سازمان می باشد. اجرای راهکارهای بهبود مستمر کیفیت در این گونه از سازمان ها واجب و ضروری است. مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد (چانگ بینگ سان، ۲۰۰۳). در آموزش عالی نیز آنچه که در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، دیدگاه ها و نظرات مخاطبان می باشد، تعریف ارائه شده از سوی شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در سطح بین المللی و از جمله در ایران همنواست، این نهاد کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظام های آموزش عالی با الف)

^۱ - استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

(نویسنده مسئول) ایمیل: Arashidi_md@yahoo.com

^۲ - استادیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

استانداردهای از قبل تعیین شده (ب) رسالت، اهداف و انتظارات تعریف نموده است. ارزیابی یکی از مهمترین ساز و کارهای مدیریت عملکرد جهت تولید و توسعه کیفیت می باشد. از آنجا که در مدیریت عملکرد تمرکز اصلی بر عملکرد و کیفیت عملکرد کارکنان است، در ارزیابی عملکرد موسسات آموزش عالی نیز عملکرد اعضای هیات علمی، دانشجویان، مدیران و کارکنان در ارزیابی مد نظر قرار می گیرد. انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۰۳). این الگو را بدین صورت تعریف می کند. «اعتبارسنجی عبارت است از فرایند بررسی کیفی بیرونی موسسات آموزش عالی برای تحریک آنها در تضمین کیفیت و بهبود آن می باشد.» تجارب بین المللی بیانگر آنست که الگوی اعتبارسنجی یک از مناسبترین و پرکاربردترین الگوها برای ارزیابی کیفی نظامهای آموزش عالی است. کشور ایالات متحده آمریکا یکی از کشورهای با سابقه در کاربرد این الگوست، به گزارش انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا (۲۰۰۲) در این کشور تا سال ۲۰۰۲ در حدود ۳۰۰۰ هزار دانشکده اعتبارسنجی شده اند. اعتبارسنجی فرایندی دارد که انجام هر کدام از مراحل کارکردها و نتایج خاصی به بار خواهد داشت. انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آمریکا به نقل از ایتون (۲۰۰۱) مراحل اعتبارسنجی را به ترتیب ذیل معرفی نموده است:

۱- ارزیابی درونی ۲- ارزیابی بیرونی (تشکیل هیات همگنان، بازدید، قضاوت). در ارزشیابی درونی نظام دانشگاهی به منظور خود در آینه دیدن اقدام به ارزشیابی می نماید تا جنبه های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف ها بپردازد. فرایند تضمین کیفیت به دنبال حفظ و ارتقاء کیفیت، پاسخگویی و جلب اعتماد و اطمینان ذی نفعان نظام آموزشی است. این امر به وسیله ارزشیابی بیرونی و از طریق هیات همگنان و تثبیت نتایج ارزشیابی درونی، انجام می شود. این دو بخش ارزشیابی در تضمین کیفیت نظام، ضروری می باشد. در ایران ارزشیابی کیفیت دانشگاهی، به مفهوم جدید، امری است که از سال ۱۳۷۵ با اجرای طرح پیش پژوهش ارزشیابی درونی در گروه های آموزش پزشکی مورد توجه قرار گرفته است و از سال ۱۳۷۹ این رویکرد در گروه های آموزشی غیر پزشکی تا امروز دنبال شده است (بازرگان و همکاران، ۱۳۷۹: ۲۶-۷). اما استفاده از رویکرد ارزشیابی بیرونی به جز در موارد معدود انجام نشده است. بعلاوه در اغلب دانشگاه های کشور ساختار سازمانی مناسب برای جمع آوری اطلاعات جهت استفاده از نتایج ارزشیابی درونی وجود ندارد. تحقیقات قبلی انجام شده در حوزه ارزشیابی درونی و بیرونی گروه آموزشی عمدتاً ۵ تا ۷ عامل را مورد ارزشیابی قرار داده اند. در این تحقیق سعی بر این بوده با توجه به دید سیستمی عوامل ۶ گانه اهداف، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات، هیات علمی، دانشجو؛ دوره های آموزشی و برنامه درسی؛ فرایند یاددهی - یادگیری و دانش آموختگان و متغیرهای موجود در آن ها مورد ارزشیابی قرار گیرند. با توجه به مطالب ذکر شده و با عنایت به اهمیت رویکرد ارزشیابی در شناسایی و دستیابی به اهداف نظام دانشگاهی، در فرایند ارتقاء، کیفیت گروه های آموزشی، محقق در این تحقیق سعی بر آن داشته، تا با کمک اعضا، هیات علمی گروه علوم تربیتی، و رضایت خود ایشان، گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران را از دو منظر ارزشیابی درونی و بیرونی مورد بررسی قرار داده و راهکارهای عملی جهت بهبود کیفیت آن ارائه دهند.

خلاصه روش شناسی

تحقیق حاضر با توجه به هدف از نوع کاربردی، نوع مطالعه ارزشیابی و با توجه به جمع آوری همه جانبه داده ها در یک زمینه مشخص از روش تحقیق زمینه ای استفاده می شود (نادری، سیف نراقی، ۱۳۹۱). جامعه آماری مورد مطالعه ی این تحقیق، متشکل از پنج مجموعه در گروه تخصصی علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران است. این مجموعه ها عبارت است از:

الف) مدیر گروه

ب) اعضای هیئت علمی

ج) دانشجویان

د) دانش آموختگان

ه) کارفرمایان؛ در این پژوهش به دلیل محدود بودن جامعه ی آماری و زیر جامعه های مربوط به آن، از روش سرشماری کامل استفاده شد، سه دسته ابزار برای گردآوری داده ها در این پژوهش مورد استفاده قرار می گیرد که عبارتند از:

الف) پرسشنامه^۱ ب) فرم های مصاحبه^۲ ج) فهرست واریسی^۳

ابزار این پژوهش از روایی محتوا برخوردار است زیرا در موقع طراحی سوالات سعی شده است که متغیرهای هر نشانگر مدنظر قرار گیرد و سوالات بر اساس آنها طراحی شده و معرف آنچه بایستی اندازه گیری شود می باشد. برای محاسبه پایایی یک آزمون روش های مختلفی وجود دارد که روش مورد استفاده این تحقیق روش آلفای کرانباخ-گی باشد. لازم به ذکر است که برای محاسبه آلفای کرانباخ هریک از پرسشنامه ها از نرم افزار spss استفاده شده است. و مقادیر به دست آمده از محاسبه پایایی هریک از پرسشنامه ها به این ترتیب است: ۱- پرسشنامه مدیر گروه = 0.82 - ۲ پرسشنامه اعضای هیات علمی = 0.88 ، 0.70 - ۳ پرسشنامه دانشجویان = 0.81 - ۴ پرسشنامه دانش آموختگان = 0.70

روش های آماری مورد استفاده با توجه به ماهیت پژوهش، عمدتاً توصیفی از نوع فراوانی، میانگین و روش وزن دهی به عوامل مورد ارزیابی می باشد.

خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

محقق در این پژوهش به دنبال ارزشیابی کیفیت گروه برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علوم تحقیقات تهران از دو منظر درونی و بیرونی (به عنوان مرحله اول و دوم رویکرد اعتبارسنجی) بوده است و هدف های زیر را محور کار خود قرار داده است:

تصریح رسالت و اهداف گروه برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علوم و تحقیقات تهران

تعیین وضعیت موجود گروه برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علوم و تحقیقات تهران از طریق انجام ارزشیابی درونی و تهیه گزارش نهایی آن جهت انجام ارزشیابی بیرونی

تشکیل کمیته ارزشیابی بیرونی و انجام ارزشیابی بیرونی گروه برنامه ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علوم و تحقیقات تهران به وسیله کمیته همگنان و بررسی میزان صحت نتایج حاصل از ارزشیابی درونی

¹-Questionnaire

²-Interview form

³-Check list

⁴-Cranbachs Alpha

تعیین مجموعه عوامل ، ملاک ها و نشانگرها

عامل	ملاک	نشانگر
اهداف ، جایگاه سازمانی ، مدیریت و تشکیلات	۱۰	۳۶
هیات علمی	۴	۱۰
دانشجویان	۳	۶
دوره های آموزشی و برنامه های درسی مورد اجرا	۴	۱۰
عامل فرایند یاددهی - یادگیری	۴	۱۰
عامل دانش آموختگان	۲	۵
مجموع	۲۷	۷۷

با بررسی اجمالی رساله ها و تحقیقات انجام شده (اعم از تحقیقات داخلی و خارجی) در این زمینه ، به نوعی می توان این بخش از پژوهش را مورد تایید قرارداد. زیرا در بیشتر پژوهش ها عوامل مورد ارزشیابی دارای وجوه مشترکی هستند که می توان ۶ عامل مذکور را به عنوان مخرج مشترک تمامی آن ها ذکر نمود.

تعیین وضعیت موجود

برای تعیین وضعیت موجود گروه مذکور در مرحله ارزشیابی درونی نتایج به دست آمده از پرسشنامه ها مورد تحلیل قرار گرفت. در ارزشیابی بیرونی ، نتایج حاصل از مشاهدات و مصاحبه های تیم همگنان با اعضاء هیات علمی و مدیر گروه ، دانشجویان و دانش آموختگان با نتایج حاصل از ارزشیابی درونی مطابقت داده شد.

وضعیت موجود گروه بر مبنای فعالیت گروه و وضعیت پیشرفت آن طی سه سال گذشته تدوین شده است در واقع هدف از اجرای این بخش از ارزشیابی کیفیت ، به دست آوردن شناختی جامع از وضعیت گروه است که بطور مشخص بتواند آن را در تدوین وضعیت ممکن خود که باید به آن برسد ، کمک کند.

تعیین وضعیت ممکن (سطوح قضاوت)

در این پژوهش سطوح قضاوت از طریق بررسی نتایج به دست آمده از اجرای ابزارهای پژوهش تدوین شده است. به این صورت که بر اساس آن داده ها و وضعیت امکانات گروه ، وضعیت ممکن که گروه می توانست و بایست به آن می رسید ، ترسیم شده است . در انجام این کار (تعیین سطح ممکن یا سطوح قضاوت) از منابع زیر استفاده شده است:

الف) اهداف تصریح شده گروه

ب) وضعیت فعالیت گروه در سه سال گذشته

ج) امکانات و تجهیزات گروه و توسعه فیزیکی و انسانی آن در این مدت

د) نظر اعضاء گروه راجع به میزان رضایت از پیشرفت گروه در وضعیت فعلی و جایگاهی که گروه می تواند به آن برسد

نتایج ارزشیابی درونی

عوامل مورد ارزشیابی	امتیاز	نتیجه ارزشیابی		
		مطلوب	نسبتا مطلوب	نامطلوب
اهداف ، جایگاه سازمانی ، مدیریت و تشکیلات	۲/۱		*	
هیات علمی	۳	*		
دانشجویان	۲/۶۷	*		
دوره های آموزشی و برنامه درسی	۲/۲۵		*	
فرایند یاددهی - یادگیری	۱/۷۵		*	
دانش آموختگان	۲/۵	*		
وضعیت کلی کیفیت گروه	۲/۵	*		

نتایج ارزشیابی بیرونی

نتیجه حاصل از بررسی تیم همگنان نشان می دهد سطح مطلوبیت عوامل مورد ارزشیابی ، در هر دو مرحله مشابه است. با این تفاوت که امتیاز به دست آمده برای بعضی عوامل ، پایین تر از امتیاز به دست آمده در ارزشیابی درونی است به استثناء فرایند یاددهی - یادگیری که در ارزشیابی بیرونی امتیاز بالاتری بدست آورده است.

عوامل مورد ارزشیابی	امتیاز	نتیجه ارزشیابی		
		مطلوب	نسبتا مطلوب	نامطلوب
اهداف ، جایگاه سازمانی ، مدیریت و تشکیلات	۲		*	
هیات علمی	۳	*		
دانشجویان	۲/۳۳	*		
دوره های آموزشی و برنامه درسی	۲		*	
فرایند یاددهی - یادگیری	۲		*	
دانش آموختگان	۲/۵	*		
وضعیت کلی کیفیت گروه	۲/۵	*		

پیشنهادهایی برای بهبودی در سطح گروه، دانشکده و دانشگاه

برگزاری جلسات مشترک میان دانشجویان، دانش آموختگان و اساتید گروه با مسئولین آموزش و پرورش به منظور اندیشیدن سازوکارهایی جهت ارتباط هر چه بیشتر میان نهادهای دانشگاه و آموزش و پرورش

برگزاری جلسات مشترک میان گروه مربوطه با گروه های علوم تربیتی دانشگاه های دیگر به منظور استفاده بیشتر از تخصص های یکدیگر

در نظر گرفتن بورس و فرصت های مطالعاتی برای دانشجویان ساعی

برگزاری کارگاه هایی جهت آشنایی اعضای هیات علمی با نحوه استفاده از پایگاه های اطلاعاتی از سوی دانشکده و دانشگاه

تدوین سازو کاری جهت سنجش فضای فرهنگی گروه و دانشکده

منابع

- بازرگان، عباس . (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی : مفاهیم ، الگوها و فرآیند عملیاتی. تهران: نشر سمت.
- بازرگان، عباس و همکاران.(۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، دوره جدید، سال پنجم (۲)، ۷-۲۶.
- روینستین . راهنمایی برای خود- ارزشیابی در سطح برنامه. ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی (۱۳۸۳)، انتشارات علوم و فنون
- نادری، عزت الله، سیف نراقی، مریم . (۱۳۹۱). تجدیدنظرششم، روشهای تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (باتاکید بر علوم تربیتی). تهران : انتشارات ارسباران.

Bazargan, A. (2003). A Proposal for Educational Evaluation in Medical Universities. Unpublished power point. pp.1-19.

Lemaitre, M.J. (2002). Quality as Politics, Quality in Higher Education .vol.8, no .1, pp.29-37.

Chung Bing sun. T. (۲۰۰۲). Quality in higher education: Policies and practices. A Hong kong perspective, introduction and research approach. Journal of educational management. Vol ۱۷. No.۳.

بررسی رابطه رضایت تحصیلی با عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه
آزاد اسلامی ارومیه
سمیه فرهودی^۱

۱. دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه، گروه علوم تربیتی، ارومیه، ایران. So.farhudi@gmail.com

چکیده

هدف از این پژوهش " بررسی رابطه ی رضایت تحصیلی با عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشکده علوم انسانی در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵"، بوده است. روش پژوهش از نظر هدف بنیادی و به لحاظ شیوه گردآوری داده ها، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه ی آماری را تمامی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۹۵ به تعداد تعداد آن ها ۶۸۰۰ نفر بود، روش نمونه گیری تحقیق تصادفی طبقه ای و حجم نمونه با عنایت به فرمول کوکران ۳۶۴ نفر بوده است. جهت گردآوری اطلاعات از سه نوع پرسشنامه شامل رضایت تحصیلی دانشجویان (ترک زاده، ۱۳۸۶؛ به نقل از محترم، ۱۳۹۰) و عزت نفس کوپر اسمیت و انگیزش تحصیلی هارتر (۱۸۹۱) استفاده شده است. نتایج حاصل در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (آزمون های همبستگی) تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشان داد بین رضایت تحصیلی و عزت نفس و انگیزش تحصیلی رابطه وجود دارد و افزایش رضایت تحصیلی دانشجویان می تواند باعث افزایش عزت نفس و انگیزش تحصیلی آنان شود. بنابراین پیشنهاد می شود دانشجویان در انتخاب رشته و محل تحصیلی خود برای بالابردن رضایت تحصیلی و در نتیجه افزایش عزت نفس و انگیزش تحصیلی خود دقت لازم را به عمل آورند.

کلمات کلیدی: رضایت تحصیلی، عزت نفس، انگیزش تحصیلی.

مقدمه و مبانی نظری

تعلیم و تربیت^۱ به راستی عامل هستی و شکوفا نمودن همه توانایی های ذاتی انسان است که در نهاد هر کس نهفته است. با اثر پذیری از تعلیم و تربیت، انسان می تواند استعداد نهفته خود را به منصف ظهور برساند (عمادی زیبارتی، ۱۳۸۸: ۱۴). در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می دهند، علاوه بر این کیفیت و کمیت این تحصیل نقش مهمی در آینده افراد ایفا می کند (میر حیدری و نیستانی، ۱۳۹۴: ۵۲). امروزه نظام های آموزشی در تمامی کشورهای جهان از اهمیت فزاینده ای برخوردار بوده و تلاش می شود تا در راستای ارتقای سطح کیفی و کمی آموزش عالی اقدامات مطلوبی صورت گیرد. در این زمینه و به منظور بررسی دلایل موفقیت و یا عدم موفقیت دانشجویان، می توان به مقایسه ویژگی های افراد موفق و نا موفق در حیطه های پیشرفت تحصیلی پرداخته و اطلاعات گران بهایی بدست آورد (کامکاری، کیومرثی و شکر زاده، ۱۳۸۹: ۱۱۲). رشد و بالندگی هر جامعه ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. نظام آموزشی زمانی می تواند کارآمد و موفق باشد که عوامل عملکرد دانشجویان را در دوره های مختلف مورد توجه قرار دهد (قدم پور، فرهادی و بیرانوند، ۱۳۹۵: ۶۰).

رضایت تحصیلی یا رضایت از تحصیل^۲ سازه ای تاثیرگذار در جریان تعلیم و تربیت می باشد که شامل ادراک دانشجویان از برنامه های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و همچنین رفتار و راهنمایی استاد است (احمدی، ۱۳۸۸). بین و برادلی^۳ (۱۹۸۶) رضایت از تحصیل را حالت عاطفی دلپذیری که در نتیجه وضعیت شخصی دانش آموز ایجاد می شود تعریف می کنند. همچنین پوپرت^۴ (۱۹۹۲) رضایت از تحصیل در دانشجویان را رضایت از همه برنامه های موجود در رشته انتخابی خود و

1. education

2. Academic satisfaction

3. Been & Bradley

4. Pvyrt

همچنین رضایت از رابطه با استاد و محیط آموزشی معرفی می کند. نورد^۱ (۲۰۰۲) نیز در تعریفی دیگر رضایت از تحصیل را بخشی از دیدگاه دانشجو در مورد ادراک شخصی او از محیط تحصیلی توصیف می کند (بیدختی، جعفری، نوروزی، خسروی نیا، ۱۳۹۱: ۱۱۳). عوامل فردی و محیطی می تواند رضایت از تحصیل دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. برخی از پژوهشگران خاطر نشان کردند فرهنگ و جو مؤسسه از عوامل محیطی است که می تواند روی رضایت از تحصیل اثر بگذارد. از سوی دیگر جو یادگیری و آموزش از جمله محتوی دوره، روش و شیوه های تدریس، بازخورد، حمایت ها و شیوه های ارزشیابی می تواند رضایت دانشجو از تحصیل را متأثر سازد. علاوه بر این کل برنامه آموزشی، تیم آموزش و سیستم مدیریت دانشگاه از عواملی است که رضایت یادگیرنده را تحت الشعاع قرار می دهد (ادراکی، رامبد و عبدلی، ۱۳۹۰: ۳۳). مفهوم رضایت و رضایت تحصیلی که بیانگر میزان احساسات و نگرش های مثبت دانشجویان به وضعیت موجود آموزشی می باشد، مهم ترین و شایع ترین موضوعات در حوزه رفتار سازمانی در شرایط پر رقابت امروز محسوب میشود. از دیدگاه بسیاری از صاحب نظران، رضایت تابع عملکرد ذهنی و انتظارات افراد است. به همین دلیل، هر گونه احساس خوشایندی که نتیجه مقایسه عملکرد ذهنی افراد با انتظارات آنان باشد، رضایت نامیده می شود (فارسیجانی، ۱۳۸۶). رضایت یکی از ویژگی های رفتار فردی محسوب می شود که به واسطه فرهنگ سازمانی، موجب شکل گیری نگرش ها و رفتار سازمانی افراد می شود (تسوئی و کای فداکار، ۲۰۰۷). الیور و دیساربو^۲ (۱۹۸۶). نیز معتقدند که رضایت تحصیلی به معنی تناسب بین ارزشیابی ذهنی آنها با تجارب و پیامدهای متنوع ارزشیابی شده از آموزش می باشد. از این منظر، رضایت تحصیلی تحت تأثیر رضایت کلی آنان از میزان تحقق انتظارات شان قرار دارد. رضایت دانشجویان بیانگر چگونگی ادراک آنها از تجارب یادگیری شان است، به نحوی که مطابق با تحقیقات، وجود دانشجویانی با تجارب رضایت بخش به حفظ و بهبود بقای آنها در محیط آموزشی خواهد انجامید (دبورگ، ۱۹۹۹). از نظر چو^۳ (۲۰۰۴) رضایت یکی از چهار عنصر کلیدی جهت ایجاد و توسعه تجارب رقابتی محسوب میشود به نحوی که جلب رضایت دانشجویان نه تنها به وفاداری آنها کمک خواهد کرد، بلکه منجر به حفظ و نگهداشت آنها در طولانی مدت نیز خواهد شد (آناسپولس، گوناریس و استاکوپولس، ۲۰۰۱).

عزت نفس اصطلاحی در روانشناسی است که برای بازتاب ارزیابی یا برآورد یک فرد از ارزش خود می باشد. عزت نفس، باور و اعتقادی است که فرد، درباره ارزش و اهمیت خود دارد. عزت نفس یک از عوامل تعیین کننده رفتار در انسان به شمار می رود. در حقیقت برداشت و قضاوتی که افراد از خود دارند تعیین کننده چگونگی رفتار آنها با مسائل مختلف است. فردی که عزت نفس پایین دارد و برای خود ارزش و احترامی قائل نیست، ممکن است دچار انزوا، گوشه گیری یا پرخاشگری و رفتارهای ضد اجتماعی شود. کاهش عزت نفس نیز باعث گرفتاری های روحی و روانی متعددی از جمله افسردگی، و دوری جستن از جمع، اضطراب، بی تفاوتی و احساس تنهایی می شود (توزنده جانی، صدیقی، نجات و کمال پور، ۱۳۸۶: ۴۲). عزت نفس یعنی دیدن خود به عنوان فردی توانا با کفایت دوست داشتنی و منحصر به فرد. عزت نفس، احساس عاطفی به معنای توانایی در تسلط و به کنترل در آوردن دنیای احساس و عواطف است. عزت نفس یعنی برخوردار بودن از اراده قوی، عزمی راسخ و اطمینان داشتن به توانایی خود. (اخوان عزیزاده، ۱۳۷۶: ۵۳). عزت نفس، اعتماد به توانایی خود در اندیشیدن و کنار آمدن با چالش ها، اعتماد به حق خود برای موفقیت و شاد زیستن، احساس ارزشمندی و شایسته بودن، داشتن حق

^۱. nord.

^۲. Tsui & Kifadkar.

^۳. Oliver & Desarbo

^۴. Debourgh

^۵. Chua

^۶. Athanassopoulos, Gounaris & Stathakopoulos,

ابراز نیازها و خواسته ها و برخوردار شدن از ثمره تلاش های خویشتن است (بابائی، فداکار، شیخ الاسلامی و کاظم نژاد، ۱۳۹۴: ۱).

انگیزش^۱ علت و عامل اصلی رفتار است، چه آن را شرایط موجود در محیط ایجاد کرده باشد، چه از تظاهرات رفتاری، فیزیولوژیکی و گزارش شخصی استنباط شده باشد، انگیزش را می توان به عنوان عامل نیرودهنده و هدایت کننده رفتار تعریف کرد. به زبان ساده، انگیزش عاملی است که شخص را به پیش رفتن واداشته و تعیین می کند که به کجا برود. بدین ترتیب، مولد رفتار، تعیین کننده نیرو و هدف رفتار است (فتدالی، ضرابیان، جعفری و فیلیستان، ۱۳۹۳: ۱۴۲). انگیزش عامل فعال ساز رفتار انسان است. انگیزش را می توان به عنوان نیروی محرک فعالیت های انسان و عامل جهت دهنده آن تعریف کرد. صاحب نظران انگیزش را به دو گروه اصلی، یعنی انگیزه درونی و بیرونی تقسیم کرده اند. مولفه های انگیزشی درونی، تقویت کننده های داخلی و شخصی هستند که جذابیت لازم برای انجام یک فعالیت را ایجاد می کنند. در حالی که مولفه های انگیزشی بیرونی، به تقویت کننده های خارجی که فرد تحت تاثیر آن ها برای رسیدن به هدف مستقلى تلاش می کند، اطلاق می شود. درخصوص جویندگان علم و دانشجو یان، انگیزش تحصیلی از اهمیت ویژه ای برخوردار است. انگیزش تحصیلی به تمایل درونی فراگیر که موجب هدایت رفتار او به سوی یادگیری و پیشرفت تحصیلی می گردد، اطلاق می شود که تحت تاثیر هر دو عوامل درونی و بیرونی قرار می گیرد. با انگیزش تحصیلی دانشجویان تحرک لازم را برای به اتمام رساندن موفق یک تکلیف، نیل به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا می کنند تا نهایتاً بتوانند به موفقیت لازم در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی نایل گردند (میلانی، آقایی منور، خردمند، صبور، میکائلی، مسعودی و متذکر، ۱۳۹۰: ۳۵۸). انگیزش تحصیلی یکی از مهم ترین انگیزه های هر فردی است که برای نخستین بار مورای آن را مطرح کرد. به طور کلی، انگیزه پیشرفت را می توان میل فردی به برتری داشتن، موفقیت و وظایف دشوار و انجام آن ها بهتر از دیگران تعریف کرد (پور آتشی، موحد، رضوانفر و حسینی، ۱۳۹۱: ۳۶۴). انگیزش تحصیلی به صورت نوعی تعادل بین هنجارها و عقاید زیربنای گرایش به موفقیت در برابر هیجان ها و عقاید زیربنای گرایش به اجتناب از شکست وجود دارد. موری^۲ (به نقل از صدق پور و غلامرضایی، ۱۳۹۲) نیاز به پیشرفت را نیاز به غلبه کردن بر موانع، ممتاز شدن، و برآورده کردن معیار عالی می داند. اتکنسون^۳ (به نقل از صدق پور و غلامرضایی، ۱۳۹۲). عوامل فردی، متغیرهای محیطی و تجربی را تعیین کنندگان رفتار می داند. به عقیده او رفتار به سوی پیشرفت ناشی از تعارضی است که بین گرایش نزدیکی و دوری به وجود می آید. در هر رفتار مؤثر احتمال موفقیت (و در نتیجه احساس غرور) و احتمال شکست (و در نتیجه احساس شرمساری) وجود دارد. به عبارت دیگر انگیزش تحصیلی نتیجه تعارض هیجانی امید به موفقیت و ترس از شکست تلقی می گردد (صدق پور و غلامرضایی، ۱۳۹۲: ۹۰).

الیوت و شاین^۴ (۲۰۰۲) در تحقیقی که با هدف بررسی رضایت دانشجویان از تحصیل و انگیزش تحصیلی آنها انجام دادند این گونه بیان می کنند که رضایت دانشجویان بر انگیزش آنها، تمایل آنها برای ماندن در دانشگاه و میزان تلاش آنها مؤثر خواهد بود. حیدرئی، عسگری، ساعدی، مشاک (۱۳۹۳) در تحقیقی که با هدف رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر انجام دادند این گونه نتیجه گیری کردند که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با محیط آموزشی و

¹ -Motivation

² Mori

³ Atkinson

⁴ Elliott, K. M. & Shin, D.

بین انگیزش تحصیلی با محیط آموزشی رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. ادراکی، رامبد و عبدلی (۱۳۹۰) تحقیقی با هدف ارتباط رضایت از تحصیل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان

پرستاری انجام دادند، یافته های این مطالعه وجود ارتباط بین رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری را نشان داد. بنابراین می توان رضایت از تحصیل را به عنوان شاخصی از کیفیت یادگیری دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنها در نظر گرفت. میلانی و همکاران (۱۳۹۰) تحقیقی با هدف بررسی رابطه بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با وضعیت فردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی مقطع علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی ارومیه انجام دادند آنان در نتایج تحقیق خود این گونه بیان می کنند که در مجموع هر دو نوع عوامل درونی و بیرونی بر انگیزه دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان موثر هستند، اما اختصاص میانگین امتیازات کم تر به عوامل انگیزشی درونی نسبت به بیرونی نکته ای است که باید مورد توجه قرار گیرد.

نتایج این تحقیق می تواند پیشنهادهایی به دانشجویان و مسئولان دانشگاه ها در جهت افزایش عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان ارائه دهد. بنابراین با توجه به مطالب بالا تحقیق حاضر در پی آن است تا به بررسی رابطه بین رضایت تحصیلی با عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه بپردازد و بنابراین پرسش اصلی تحقیق این است: آیا بین رضایت تحصیلی، عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان ارشد دانشگاه آزاد ارومیه رابطه وجود دارد؟

برای پاسخ به این سوال دو فرضیه برای تحقیق در نظر گرفته می شود:

- ۱) بین رضایت تحصیلی و عزت نفس دانشجویان ارشد دانشگاه آزاد ارومیه رابطه وجود دارد.
- ۲) بین رضایت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان ارشد دانشگاه آزاد ارومیه رابطه وجود دارد.

روش شناسی

با در نظر گرفتن هدف تحقیق که به بررسی رابطه رضایت تحصیلی، عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد ارومیه می پردازد، محقق از روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی استفاده کرده است. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه است که تعداد آنها (۶۸۰۰ نفر) می باشد. جهت انتخاب نمونه در این پژوهش، با توجه به لحاظ کردن جنسیت، محقق از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای، به نسبت متناسب از هر طبقه استفاده کرده است. گفتنی است حجم نمونه ۳۶۴ نفر می باشد که با استفاده از فرمول کوکران محاسبه شده است. که از این تعداد ۲۱۵ نفر دانشجوی پسر و ۱۴۹ نفر دانشجوی دختر می باشند.

به منظور اندازه گیری متغیرهای مذکور از پرسشنامه های ذیل استفاده شده است: الف) پرسشنامه رضایت از تحصیل پرسشنامه استاندارد رضایت تحصیلی (ترک زاده، ۱۳۸۶؛ به نقل از محترم، ۱۳۹۰) استفاده شد. در پژوهش محترم (۱۳۹۰) روایی هر یک از ابعاد پرسشنامه رضایت تحصیلی دانشجویان در یک اجرای آزمایشی در دانشگاه شیراز با استفاده از روش تحلیل گویه محاسبه شد که مطابق با نتایج گزارش شده در جدول ذیل، هر یک از ابعاد این پرسشنامه، از روایی نسبتاً بالایی برخوردار بودند.

جدول (۱): روایی پرسشنامه رضایت از تحصیل

رضایت از تحصیل	رضایت از اساتید	رضایت از همکلاسی ها	رضایت از پیشرفت تحصیلی	رضایت از شیوه ارزیابی آموزشی محیط تحصیلی	رضایت از
طیف ضرائب همبستگی	۰/۴۸ - ۰/۹۴	۰/۷۱ - ۰/۹۰	۰/۹۲ - ۰/۷۵	۰/۶۰ - ۰/۸۷	۰/۸۸ - ۰/۹۲
سطح معناداری	۰/۰۰۰۱ -	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱
	۰/۰۰۷				

در پژوهش محترم (۱۳۹۰)، همچنین به منظور سنجش پایایی هر یک از ابعاد این پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مطابق با جدول ذیل هر یک از ابعاد از پایایی بسیار بالایی برخوردار بودند.

جدول (۲): پایایی پرسشنامه رضایت از تحصیل

رضایت از تحصیل	رضایت از اساتید	رضایت از همکلاسی ها	رضایت از پیشرفت تحصیلی	رضایت از شیوه ارزیابی آموزشی محیط تحصیلی	رضایت از
آلفای کرونباخ	۰/۹۶	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۵۳	۰/۹۸

ب) برای بررسی عزت نفس دانشجویان از پرسشنامه عزت نفس کوپراسمیت استفاده شد که دارای ۵۷ سوال می باشد. هرز و گولن (۱۹۹۹) ضریب آلفای ۰/۸۸ را برای نمره کلی آزمون گزارش کرده اند. ادموند سون و همکاران (۲۰۰۶) نیز ضریب همسانی درونی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ را برای آزمون عزت نفس کوپراسمیت گزارش کرده اند. کوپراسمیت و دیگران (۱۹۹۰) ضریب باز آزمایی را بعد از پنج هفته ۰/۸۸ و بعد از سال ۰/۷۰ گزارش کرده اند ..

ج) برای بررسی انگیزش تحصیلی دانشجویان از پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر (۱۸۹۱) مقیاس استاندارد انگیزش تحصیلی هارتر شامل ۳۳ گویه بوده و هدف آن بررسی انگیزش تحصیلی در بین دانش آموزان می باشد. این ابزار شکل اصلاح شده مقیاس هارتر (۱۸۹۱) به عنوان یک ابزار سنجش انگیزش تحصیلی است. روایی پیش بین مقیاس اصلاح شده هارتر از طریق همبستگی معنی دار بین انگیزش درونی، با گزارش های معلم از انگیزش درونی تایید شد. همچنین ضرایب پایایی پاره مقیاس ها را با استفاده از فرمول ۲۰ ریچاردسون بین ۰/۵۴ تا ۰/۸۴ ضرایب باز آزمایی را در یک نمونه طی دوره ی ۹ ماهه از ۰/۴۸ تا ۰/۶۳ و در نمونه گیری به مدت ۵ ماه بین ۰/۵۸ تا ۰/۷۶ گزارش کرده است. این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت (هیچ وقت، ۱؛ به ندرت، ۲؛ گاهی اوقات، ۳؛ اکثر اوقات، ۴؛ تقریباً همیشه؛ ۵) می باشد.

در پژوهش حاضر ، برای سازمان دادن ، خلاصه کردن و تجزیه و تحلیل داده ها برای دو فرضیه با استفاده از مشخصه های آمار توصیفی، نظیر درصد ها و میانگین ها و انحراف استاندارد و تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته شد و در تحلیل استنباطی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

یافته های تحقیق

شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش یعنی رضایت تحصیلی و عزت نفس و انگیزش تحصیلی در جدول زیر گزارش شده اند. همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون کالموگروف – اسمیرنف استفاده شد. لازم به ذکر است که معنی دار نبودن نتایج این آزمون نشانگر نرمال بودن توزیع متغیرهاست.

جدول (۳): شاخص های توصیفی متغیر ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی	k-s	p
رضایت تحصیلی	۱۵۵	۸/۴	۵۰	۱۸۰	۰/۸	۰/۲۵	۰/۱۹	۰/۰۹
عزت نفس	۳۸/۵	۱۳/۲۳	۱۵	۴۸	۰/۹۸	-۰/۳۴	۰/۲۳	۰/۸۵
انگیزش تحصیلی	۱۲۴/۹۹	۲۵/۸۱	۴۹	۱۳۴	۰/۷۰۹	-۰/۳۷۹	۰/۱۹	۰/۱۸

جدول ۳: نشان می دهند که آماره کالموگروف-اسمیرنف در تمامی متغیرها (رضایت تحصیلی- عزت نفس و انگیزش تحصیلی) در دانشجویان معنی دار نیست. لذا توزیع تمامی متغیرها نرمال است. با توجه به این یافته ها و به دلیل نرمال بودن توزیع تمامی متغیرها می توان از آزمون های پارامتریک مانند همبستگی پیرسون برای بررسی فرضیه های پژوهش استفاده نمود.

برای بررسی رابطه بین رضایت تحصیلی با عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان با توجه به نرمال بودن متغیر ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. سپس ضریب همبستگی و سطح معنا داری آن (جدول (۴) بررسی و تحلیل شدند. در این آزمون سطح معنا داری کمتر از ۰/۰۵ نشان دهنده وجود رابطه معنادار بین دو متغیر و سطح معنا داری بیشتر از ۰/۰۵ نشان دهنده وجود نداشتن رابطه معنادار بین دو متغیر می باشد و ضریب همبستگی مثبت نشان دهنده رابطه مستقیم (یعنی با افزایش یک متغیر، متغیر دیگر هم افزایش می یابد) بین متغیر ها و ضریب همبستگی منفی نشان دهنده رابطه عکس بین متغیرها (یعنی با افزایش یک متغیر متغیر بعدی کاهش می یابد) می باشد.

جدول (۴) نتیجه ضریب همبستگی شوخ طبعی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان

نام متغیر	تعداد	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
رضایت تحصیلی- عزت نفس	۰/۲۷۸	۰/۰۱۴	

رضایت	تحصیلی-	۰/۱۲۲	۰/۰۴۹
انگیزش تحصیلی			

باملاحظه جدول (۴) چون سطح معنی داری بدست آمده برای دو متغیر رضایت تحصیلی با عزت نفس (۰/۰۱۴) از ۰/۰۵ کمتر است، مشاهده می شود که ضریب همبستگی شوخ طبعی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان معنادار است و بین شوخ طبعی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان در سطح ($\alpha = 0.05$) رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرض صفر رد شده و فرضیه اول پژوهش تأیید می شود. لذا با افزایش رضایت تحصیلی، عزت نفس دانشجویان نیز افزایش می یابد و با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی (۰/۲۷۸) این گونه نتیجه می گیریم که بین هر چه حس رضایت تحصیلی یک دانشجو زیاد باشد عزت نفس وی نیز بالا خواهد بود.

باملاحظه جدول (۴) چون سطح معنی داری بدست آمده بین دو متغیر رضایت تحصیلی و انگیزش تحصیلی (۰/۰۴۹) از ۰/۰۵ کمتر است، مشاهده می شود که ضریب همبستگی رضایت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان معنادار است و بین رضایت تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانشجویان در سطح ($\alpha = 0.05$) رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرض صفر رد شده و فرضیه اول پژوهش تأیید می شود. لذا با افزایش رضایت تحصیلی، انگیزش تحصیلی دانشجویان نیز افزایش می یابد و با توجه به مثبت بودن ضریب همبستگی (۰/۱۲۲) این گونه نتیجه می گیریم که بین هر چه رضایت تحصیلی یک دانشجو زیاد باشد انگیزش تحصیلی وی نیز بالا خواهد بود. ضریب همبستگی معنادار بین رضایت تحصیلی و انگیزش تحصیلی، وجود رابطه بین متغیر رضایت تحصیلی و انگیزش تحصیلی را تأیید می کند.

نتیجه گیری

با توجه به بررسی ها و تحلیل های صورت گرفته به طور خلاصه می توان گفت که بین رضایت تحصیلی، عزت نفس و انگیزش تحصیلی دانشجویان ارشد دانشگاه ارومیه رابطه وجود دارد. نتایج حاصل برای این تحقیق با نتایج تحقیق های فارسی و غیر فارسی قبلی همخوانی دارد. بنابراین می توان این گونه نتیجه گرفت که رضایت یک دانشجو از تحصیل که شامل رضایت او از رشته، رضایت از اساتید، رضایت از همکلاسی ها، رضایت از پیشرفت تحصیلی، رضایت از نحوه ارزیابی وی از پیشرفت تحصیلی و رضایت از محیط تحصیل است می تواند بر عزت نفس که در واقع ارزش دادن به خود است و نیز انگیزه درونی و بیرونی پیشرفت او مؤثر باشد زیرا با افزایش رضایت تحصیلی عزت نفس و انگیزه وی افزایش می یابد، بنابراین هر دانشجو در انتخاب رشته و محل تحصیل باید با علاقه و رضایت درونی عمل کند تا در آینده با افت عزت نفس و انگیزش تحصیلی مواجه نشود. متأسفانه در ایران به دلیل نحوه پذیرفته شدن دانشجویان در دانشگاه ها که به صورت قبولی در کنکور می باشد دانشجو عملاً نقش کمی در انتخاب رشته و محل تحصیل خود دارد (البته در سال های اخیر با کم شدن تعداد متقاضیان وضعیت

قبولی در کنکور بهتر شده است) و این عامل که یک دانشجو برای اینکه دیگر فرصتی برای پشت کنکور ماندن (به دلیل خدمت سربازی و...) ندارد و رشته ای را که در کنکور قبول شده را به اجبار برای تحصیل انتخاب می کند می تواند زمینه ایجاد افت عزت نفس و انگیزش تحصیلی در هنگام تحصیل وی باشد و با گذشت زمان و کاهش عزت نفس و انگیزش دیگر توان ادامه تحصیل به مقاطع بالاتر نداشته باشد. در پایان تشکر و قدر دانی صمیمانه از مسئولان دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه و تمامی دانشجویان شرکت کننده در تحقیق را داریم.

منابع و مراجع

- احمدی، ساره. (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش عاطفی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، با پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان شناسی، دانشگاه شیراز.
- اخوان علیزاده، الهه (۱۳۷۶). اعتماد به نفس کودکان و بزرگسالان. *مجله تربیت*، ۱۳ (۳)، ۵۳-۵۶.
- ادراکی، میترا؛ رامبد، معصومه و عبدلی، روح اله (۱۳۹۱). ارتباط رضایت از تحصیل با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱ (۱)، ۳۲-۳۹.
- بابائی، مریم؛ فداکار، ریحانه؛ شیخ الاسلامی، فرزانه و کاظم نژاد، احسان (۱۳۹۴). بررسی میزان عزت نفس و عوامل مرتبط با آن در دانش آموزان دبیرستان های شهر رشت. *مجله پرستاری و مامائی جامع نگر*، ۲۵ (۳)، ۱-۸.
- بیدختی، علی اکبر؛ جعفری، سکینه؛ نوروزی، نصراله و خیروی نیا، معصومه (۱۳۹۱). تأثیر سرمایه اجتماعی بر رضایت تحصیلی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی*، ۲ (۳)، ۱۰۷-۱۳۸.
- پور آتشی، مهتاب؛ موحد محمدی، حمید؛ رضوانفر، احمد و حسینی، سید محمود (۱۳۹۱). بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی. *تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران*، دوره ۲ (۵۴)، ۳۷۲-۳۶۳.
- توزنده جانی، حسن؛ صدیقی، کاظم؛ نجات، حمید و کمال پور، نسرين (۱۳۸۶). اثربخشی نسبی آموزش های شناختی- رفتاری عزت نفس بر سازگاری اجتماعی دانش آموزان. *پژوهش در برنامه درسی*، ۱۶، ۵۶-۴۱.
- حیدرئی، علیرضا؛ عسگری، پرویز؛ ساعدی، سارا و مشاک، رویا (۱۳۹۳). رابطه انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی دانشجویان دختر. *فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ*، ۶ (۲۴)، ۹۵-۱۰۷.
- صدق پور، بهرام و غلامرضایی، فاطمه (۱۳۹۲). نقش بازی رایانه ای دایمنشن بر انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی ریاضی با توجه به پیش دانسته های زبان و ریاضی دانش آموزان. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳ (۳)، ۸۹-۱۱۳.
- عمادی زیارتی، ناصر (۱۳۸۸). مقایسه نرخ های موفقیت آموزشی مدارس راهنمایی غیردولتی و دولتی استان بوشهر و علل گرایش والدین به ثبت نام دانش آموزان در این مدارس. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی*.

فارسیجانی، حسن. (۱۳۸۶). کلاس جهانی سازمان ها و مدیریت کیفیت جامع . تهران، مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

قدم پور، عزت الله؛ فرهادی، علی و نقی بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین فرسودگی تحصیلی با اشتیاق و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۸(۲)، ۶۰-۶۸.

قندانی، زهرا؛ فروزان، ضرابیان؛ حسنی جعفری، فتانه و تاجیک فیلیستان، حسن. (۱۳۹۳). تأثیر استفاده از نرم افزار کیف الکترونیکی بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۵(۲)، ۱۶۰-۱۴۱.

کامکاری، کامبیز؛ کیومرثی، فیروز؛ شکرزاده، شهره (۱۳۸۹). بررسی اثرات فشارهای تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانشجویان دانشگاه های استان تهران. فصلنامه / اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۵(۳)، ۱۱۱-۱۳۱.

محترم، معصومه (۱۳۹۰). بررسی رابطه ی نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه ی اجتماعی بخش ها با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز - مدل معادله ساختاری. پایان نامه کارشناسی / رشد. دانشگاه شیراز.

میر حیدری، سید علی و نیستانی، محمد رضا (۱۳۹۴). رابطه بین خودکارآمدی و رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان پایه سوم دوره دوم متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۲(۳)، ۵۱-۶۰.

میلانی، شیوا؛ آقای منور، اسماعیل؛ خردمند، فاطمه؛ صبور، احسان؛ میکائیلی پیمان؛ مسعودی، سیما و متذکر، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی انگیزش تحصیلی و ارتباط آن با وضعیت فردی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی مقطع علوم پایه دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی / ارومیه، ۶(۵)، ۳۵۷-۳۶۶.

Athanassopoulos, A., Gounaris, S. & Stathopoulos, V. (2001). Behavioral Responses to Customer Satisfaction: An Empirical Study. *European Journal of Marketing* , No. 32, No. 5/ 6, PP: 687-707.

Debourgh, G. (1999). Technology is the Tool. Teaching is the Task: Student Satisfaction in Distance Learning. *Paper presented at the Society for Information and Technology & Teacher Education International Conference* , San Antonio , TX.

Elliott, K. M. & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*., 24.

Tsui, A. S., & Kifadkar, S. S. (2007). Cross-National , Cross - Cultural Organizational Behavior Researc: Advances , Gaps , and Recommendations. *Journal of management*, Vol. 33, No. 3, PP: 426-478.

اخلاق و اصول حرفه‌ای در ارزشیابی نظام‌های دانشگاهی

جواد حاتمی^۱، مهدی بدلی^{۲*}

چکیده

ارزشیابی فعالیتی نظام‌دار است که طی آن ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری تعیین می‌شوند، اطلاعاتی درباره وضعیت موضوع موردنظر فراهم می‌آید و با مقایسه وضع موجود و ملاک‌های تعیین‌شده، ارزش آن موضوع مشخص می‌شود؛ لازم است که ارزشیاب تصمیم بگیرد که از کدام منابع و با چه شیوه‌ای ملاک‌های ارزش‌گذاری شده را انتخاب، جمع‌آوری و تحلیل کند، و یافته‌های خود را چگونه در جهت بهبود وضع موجود عرضه کند. بنابراین، ماهیت ارزشیابی شرایط زیادی را ایجاد می‌کند که ارزیابان را در حوزه کارشان، با چالش‌ها و تعارض و مسائلی اخلاقی مواجه می‌کند. هدف از انجام پژوهش حاضر، پرداختن به اخلاق حرفه‌ای در ارزشیابی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه پایان‌نامه‌ها، و مقالات علمی-پژوهشی چاپ شده در خارج و داخل در زمینه اخلاق ارزشیابی، در بر گرفته است. این پژوهش از نوع تحقیقات مروری و تحلیلی است و داده‌های تحقیق از طریق کتابخانه و اینترنت جمع‌آوری شدند. در نهایت نتیجه‌گیری شد که اخلاق یکی از مبانی اصولی در ارزشیابی است و استانداردهای اخلاقی نظیر صداقت، رازداری، سودرسانی و عدم آسیب در ارزشیابی آموزشی دانشجویان حائز اهمیت بسیاری است که توجه به این اصول و استانداردهای موردنظر در آزمون‌سازی و ارزشیابی می‌تواند ملاحظات اخلاقی در این زمینه را برآورده سازد.

کلمات کلیدی: اخلاق، ارزشیابی، اخلاق ارزشیابی، اخلاق حرفه‌ای.

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

ارزشیابی فعالیتی نظام‌دار است که طی آن ملاک‌هایی برای ارزش‌گذاری تعیین می‌شوند، اطلاعاتی درباره وضعیت موضوع مورد نظر فراهم می‌آید و با مقایسه وضع موجود و ملاک‌های تعیین‌شده، ارزش آن موضوع مشخص می‌شود، بر این اساس، ارزیاب باید تصمیم بگیرد که از کدام منابع و با چه شیوه‌ای ملاک‌های ارزش‌گذاری را انتخاب کند، چگونه اطلاعات لازم درباره موضوع مورد بررسی را به دست آورده و تحلیل کند و چگونه و به چه مراجعی یافته‌های حاصل از فعالیت ارزشیابانه خود را عرضه نماید تا در جهت بهبود وضع موجود از آن‌ها استفاده کنند (آلان^۲، ۲۰۱۳). ارزیاب برای انجام ارزشیابی صحیح نیاز به معیارهایی دارد تا با محک زدن اعمالش با آن‌ها در حین ارزشیابی بتواند به خوبی عمل کرده و ارزش واقعیت‌ها را مشخص کند (موسی‌پور، ۱۳۸۱). این معیارها همان هنجارها و منشورهای اخلاقی هستند.

^۱ دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

(مسئول مکاتبات) Badali.tech@gmail.com

^۲ Allan

بنابراین، ارزشیابی فعالیتی مانند فعالیت های دیگر، همانند پژوهش است که نیازمند هنجارهای اخلاقی و اصول حرفه ای است.

مبانی اخلاق حرفه ای^۱ یا اخلاق پژوهی، دانشی است که از اصول و ارزش های اخلاقی^۲ بحث می کند؛ ارزش هایی که ناظر به رفتارها و صفات ارادی مردمان و تمایز آن ها از حیث خوبی و بدی، شایستگی و ناشایستگی، نیکویی و زشتی و بایستگی و نبایستگی هستند. اخلاق پژوهی به مبادی اخلاقی افعال می پردازد. رویکردی که ریشه آن به ارسطو و کتاب مشهور اخلاق او (اخلاق نیکوماخوس)^۳ بر می گردد، گوهر فعل اخلاقی را رفتار عقلانی متعهد به خیر جمعی می داند (مورل^۴؛ ۲۰۱۲). اخلاقیات از ساختارها و مناسبات، فرهنگ، دین، نظام های هنجاری و حقوقی، نظام خانواده، یادگیری اجتماعی، ایمان و تجارب و نگرش های مردمان تأثیر می پذیرد. همانگونه که می توان از اخلاق در سطح کلان نظام اجتماعی یا اخلاق در سطح فردی بحث کرد، اخلاق در سطح زیر نظام ها نیز موضوعیت دارد. اخلاق حرفه ای به مسائل و پرسش های اخلاقی و نیز اصول و ارزش های اخلاقی یک نظام حرفه ای (مانند حرفه پزشکی، حرفه وکالت، حرفه مهندسی یا ...) می پردازد و ناظر بر افعال ارادی حرفه ای ها در حیطه فعالیت های حرفه ای خودشان است (سانت آماندا^۵؛ ۲۰۰۶). اخلاق در ارزشیابی یکی از شاخه های اخلاق حرفه ای است که به بررسی مسائل اخلاقی در حرفه ارزشیابی می پردازد (ا سولیان و همکاران، ۲۰۱۲). اخلاق ارزشیابی یک رابطه عقلانی و قانونی است که موجب آن ارزشیاب ها موظف می شوند حقوق افراد (ارزشیاب شونده) را رعایت نمایند (تیممانس^۶ و همکاران، ۲۰۱۵).

یکی از بزرگ ترین معضلات فرهنگ مادی، حذف اخلاق حرفه ای از عرصه و زیرساخت علوم بشری است (بریونس^۸ و همکاران، ۲۰۱۳). این مشکل باعث ناشکیبایی تمدن مادی از همزیستی مسالمت آمیز با تفکرات اخلاق گرا شده است. علوم و تکنولوژی امروزی در اقتصاد و نیازهای غریزی بشر است. در واقع زیر بنا و اصول موضوعه علوم موجود بر اخلاق الهی و تألم معنوی استوار نیست و همین نگرش منفی نسبت به اخلاق الهی و رویکرد مثبت به اخلاق مادی باعث شده است اخلاق متعبدان و متالهان و صاحبان ایدئولوژی الهی یک حرکت ضد اقتصادی در درون تمدن مادی قلمداد شود. تا زمانیکه مسیر، جهت و اصول موضوع علم اصلاح نشود، و اخلاق حرفه ای جزء اصول قرار نگیرد، این مشکل لاینحل باقی خواهد ماند (محمودی، ۱۳۸۶).

در کشور ایران از دو جهت به هنجارهای اخلاقی کم توجهی شده است. یکی به لحاظ مفهومی منابع موجود نشان از مغفول ماندن این مسأله دارند، و دوم اینکه مطالعات عملی در این زمینه در داخل کشور انجام نگرفته است تا تصویر روشنی از چیستی و چگونگی آن موجود باشد. روشن است که برای کاربرد این حوزه در عمل باید تصویر روشنی از آن داشت (امین خندقی و بهمن آبادی، ۱۳۹۲). حفظ چارچوب اخلاقی و انسانی در انجام کنش های کاری، لازمه درست انجام دادن یک عمل و اثربخشی آن است (رونقی و فیضی، ۱۳۹۰). اخلاق در ارزشیابی شامل اصول و مبانی است که فلاسفه و محققان فراهم کرده اند تا انتخاب و اعمال ارزیاب را حین ارزشیابی هدایت کند (سا کاتو^۹؛ ۲۰۱۳). تعریف صاحب نظران از اخلاق در ارزشیابی نه تنها به لزوم پذیرش استانداردهای حرفه ای اشاره دارد، بلکه این مفهوم در چارچوب گسترده تر

¹ Professional Ethics

² Moral principles and Values

³ Nichomachean Ethics

⁴ Morrell

⁵ Stent Amanda

⁶ O'sullivan

⁷ Timmermans

⁸ Briones

⁹ Sa Couto

مرتبط با اینکه چه چیز خوب یا بد است و یا تعهد و وظیفه اخلاقی نامیده می شود، ارائه می شود (بوش و دوگان، ۲۰۱۳). اسمیت^۲ (۲۰۰۲) بیان می کند که اخلاق در ارزشیابی با مسائلی همچون طراحی مطالعه، جمع آوری داده ها، گزارش دادن و استفاده از اطلاعات، امکان تخلف از موافقت نامه ها، فشارهای سیاسی و روابط بین شخصی سروکار دارد.

۲- روش شناسی پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه پایان نامه ها، و مقالات علمی-پژوهشی چاپ شده در خارج و داخل در زمینه اخلاق ارزشیابی را در بر گرفته است. این پژوهش از نوع تحقیقات مروری است و داده های تحقیق از طریق کتابخانه و اینترنت جمع آوری می شوند. برای جمع آوری داده ها و پژوهش های مرتبط، محقق ابتدا از طریق سایت ایران داک (مرکز پایان نامه های ایرانی) و همچنین از طریق سایت جهاد دانشگاهی و سایت مگ ایران به جستجوی فارسی مقالات و پایان نامه های مربوط به تحقیقات انجام شده در این مورد پرداخت. محقق با جستجوی واژه های "اخلاق"، "اخلاق در ارزشیابی"، "اخلاق ارزشیابی" و "ارزشیابی حرفه ای" در این سایت ها متأسفانه تحقیقات بسیار کمی پیدا کرد که این تحقیقات در حدود ۴ تا ۵ تحقیق بودند. در مرحله بعد محقق از طریق سایت های جستجوگر "SCIENCE DIRECT"، "PROQUEST"، "ERIC"، "PSYHINFO"، "DANESHYAR" به جستجوی واژگان پرداخت. محقق در حدود ۱۵ مطالعه مرتبط در این مورد پیدا کرد. سپس با استفاده از مطالعه و نت برداری از پژوهش های صورت گرفته، مطالب مرتبط با اخلاق در ارزشیابی جمع آوری شد و در نهایت بصورت ساختاریافته و تحلیلی مورد گزارش قرار گرفت.

۳- خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

جولنس و بوستلو^۳ (۲۰۱۴) در گزارش خود با موضوع "اخلاق و ارزش های حرفه ای در ارزشیابی" اشاره کردند که به عنوان ارزشیاب، موافقیم که اعمال ما بایستی اخلاقی باشد و می دانیم که در ارزشیابی ها، درباره چیزی که ارزشیابی می شود قضاوت ارزشی وجود دارد. بنا به گفته جولنس و بوستلو^۴ (۲۰۱۴) اصطلاح اخلاق، به عنوان مجموعه ای از اصول اخلاقی که اغلب مربوط به گروه های خاص، رشته خاص یا شکلی از محصول است و رفتار افراد یا گروه ها را هدایت می کند، تعریف شده است. اما به طور دقیق چه چیزی عمل اخلاقی را تشکیل می دهد؟ ارزشیابان از لحاظ اخلاقی موظفاند چه فعالیت هایی انجام دهند؟ می توان گفت که ارزش ها، باورها یا آرمان های مشترک اعضای یک فرهنگ را درباره چیزی که خوب یا مطلوب است، نشان می دهد، در یک جهان کثرت گرا وظایف ارزشیابان در انتخاب اینکه به کدام ارزش ها در ارزشیابی بها بدهند چیست؟ و بر چه اساسی ارزشیابان قضاوت هایی در مورد اینکه چه چیز بهتر یا بهبود است (شامل برای چه کسی و تحت چه شرایطی) انجام دهند؟ پاسخ به این پرسش ها اغلب وابسته به زمینه های مربوطه است، اما انجمن ارزشیابی آمریکا در رأس سازمان های مربوطه و انجمن های داخلی و خارجی می تواند از بحث های مطرح و مرتبط با سؤال های مزبور سود ببرد.

اخلاق یکی از مبانی اصولی در ارزشیابی است و استانداردهای اخلاقی نظیر صداقت، رازداری، سودرسانی و عدم آسیب در ارزشیابی آموزشی دانشجویان حائز اهمیت بسیاری است که توجه به این اصول و استانداردهای مورد نظر در آزمون سازی و ارزشیابی می تواند ملاحظات اخلاقی در این زمینه را برآورده سازد. یکی از وظایف اساتید و ارزشیاب ها توجه به این ملاحظات در ارزشیابی یادگیرندگان است. رعایت اصول ارزشیابی عادلانه در کل مراحل ارزشیابی از قبیل طراحی، آماده سازی

¹ Bush, K., & Duggan

² Smith

³ Julnes, G., & Bustelo

⁴ Julnes, G., & Bustelo

دانشجویان، اجرا و گزارش‌دهی نتایج ضروری است. در دستیابی به اهداف آموزشی هیچ‌گاه توجه به ملاحظات اخلاقی نباید نادیده گرفته شود. لازم است سؤالات برگرفته از اهداف آموزشی بوده و آزمون با توجه به محتوای ارائه شده عادلانه باشد. هم چنین، آزمون باید از روایی و پایایی مناسب برخوردار بوده و به خوبی بین گروه بالا و پایین افتراق ایجاد کند. آماده‌سازی آزمون شامل ارائه اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که به آزمون‌شونده کمک می‌کند حداکثر عملکرد خود را در ارزشیابی نشان دهد. یادگیرندگان باید مطلع باشند که چه محتوایی آزمون می‌شود و هر عنوان چه تعداد سؤال دارد و چه سطح شناختی را پوشش می‌دهد. عدم ارائه اطلاعات به یادگیرندگان در مورد محتوای آزمون می‌تواند از جانب یادگیرنده به معنای تهدید یا تنبیه به دلیل عدم توجه در کلاس، اشکال در تکالیف درسی و عدم دستیابی به انتظارات معلم باشد که در این صورت غیر اخلاقی است. در نهایت، ارزشیاب باید ارزشیاب‌شونده را آماده کند تا نسبت به آزمون و ارزشیابی نگرش مثبت داشته باشند. احساسات و افکار منفی موجب می‌شوند ارزشیاب‌شوندگان از انجام فعالیت‌های آماده‌سازی آزمون پرهیز کنند. یکی دیگر از مسؤولیت‌های اخلاقی ارزشیاب‌ها فراهم آوردن شرایط مساوی و عادلانه در اجرای آزمون است؛ به گونه‌ای که تمامی دانشجویان حداکثر میزان و شانس مساوی در ارائه توانمندی‌های خود داشته باشند. هم‌چنین، طول آزمون در ارزشیابی باید به‌صورتی باشد که تمامی دانشجویان امکان پاسخ‌گویی داشته باشند. یادگیرندگان باید در مورد شرایط آزمون آگاهی کافی داشته باشند. مثلاً مدت زمان آزمون چقدر است، از چه منابعی لازم است استفاده کنند و چه وسیله خاصی باید همراه داشته باشند. گرفتن آزمون بدون برنامه و اطلاع قبلی از یادگیرنده، می‌تواند حالت تنبیهی یا تهدیدکننده داشته باشد و غیر اخلاقی محسوب می‌شود. از دیگر ملاحظات اخلاقی آزمون توجه به اثرات منفی نتایج آزمون در دانشجو است. لازم است ارزشیاب پس از آزمون بازخورد سریع و دقیق به یادگیرنده ارائه دهد و اثرات نتایج را در دانشجو بررسی کند. در مواردی که نتایج رضایت‌بخش نیست ارزشیاب و یادگیرنده با مشارکت یکدیگر فرایند یادگیری را مرور کرده و به برطرف کردن نقاط ضعف می‌پردازند. در دهه‌های اخیر رویکرد ویژه‌ای به ملاحظات اخلاقی در ارزشیابی شده است و کدهای آزمون سازی و ارزشیابی عادلانه یکی از اسنادی است که به مفهوم عدالت در ارزشیابی می‌پردازد. توجه به این ملاحظات موجب ارتقاء کیفیت ارزشیابی، ترغیب دانشجویان و بهبود فرایند آموزش خواهد شد.

در مورد اجرای ارزشیابی و تحلیل نتایج باید گفت که در بسیاری از مواقع، ارزشیابی‌هایی که در ابتدا به درستی برنامه ریزی و بودجه‌بندی برای آن‌ها در نظر گرفته شده است یا به خوبی عملی نمی‌شوند، یا اگر هم عملی شوند، نتایج و نفع چندانی برای بهبود برنامه‌ها نداشته و بدون استفاده می‌مانند. این امر ناشی از عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی بسیاری است که بر جریان و فرایند ارزشیابی تأثیر می‌گذارد. یکی از مهم‌ترین این عوامل اعتبار نتایج و اعتبار ارزشیابی است که اگر این مهم مورد توجه قرار نگیرد، نتایج ارزشیابی هیچ فایده‌ای عملی نخواهد داشت و چه بسا مشکلات بسیاری به بار آورد. عامل مهمی که بر اعتبار ارزشیابی تأثیر شگرفی دارد، اصول اخلاقی حاکم بر ارزشیابی است که در انجام هر ارزشیابی باید به آن اصول توجه کرد تا اعتبار آن تضمین شود.

در بسیاری از موسسه‌های بین‌المللی ارزشیابی توجه به تدوین اصول و راهنمای اخلاقی در ارزشیابی مدنظر قرار گرفته است؛ اما در کشور ما نهاد یا سازمانی که به تدوین چنین دستورالعملی بپردازد، وجود ندارد و بنابراین، نیاز به تدوین دستورالعملی مناسب به عنوان راهنمای اخلاقی ارزشیابان طبق مقتضیات کشورمان لازم است. ارائه اصول اخلاقی امری است که به فرهنگ وابسته است. از این رو، چنین دستورالعملی برای کشور ما باید فرهنگ بسته و بر اساس فرهنگ ایرانی - اسلامی باشد. در کشور ما نظریه منسجم و فرهنگ ارزشیابی خاص و مستقلاً تدوین نگردیده است. هم‌چنین با توجه به غلبه رویکرد پوزیتیویستی و کمیت‌گرایانه در حوزه ارزشیابی و با توجه به این نکته که اغلب صاحب‌نظران مورد بررسی در این مطالعه نیز در بیان اصول اخلاق در ارزشیابی از این رویکرد متأثر، و به آن ملتزم و متعهد

بوده‌اند، لازم است در کشور ما با رویکردی دینی و بومی - اسلامی، اصول و هنجارهای اخلاق در ارزشیابی از این منظر مورد توجه و مطالعه قرار گرفته، تا بتوان منظر بدیل و متفاوتی در این عرصه ارائه نمود (امین خندقی و بهمن آبادی، ۱۳۹۲). با توجه به مبانی نظری ذکر شده در پژوهش، بسیاری از انجمن‌ها و مجلات ارزشیابی در سطح جهان دارای منشور، نظامنامه یا دستورالعمل اخلاق در ارزشیابی هستند. وجود چنین دستورالعملی در کشور ما با توجه به اهمیت ماهیت و نقش ارزشیابی در بهبودها برنامه‌ها سازمان لازم است و انجمن‌هایی همچون انجمن اخلاق در علم و فناوری باید با توجه به اصول ذکر شده در این مقاله، به تدوین چنین دستورالعملی جهت استفاده ارزشیابان همت بگذارند.

۴- منابع و مراجع

امین خندقی، مقصود؛ بهمن آبادی، سمیه (۱۳۹۲). اخلاق در ارزشیابی: ارائه چارچوب مفهومی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۸(۳): ۱-۱۳.

رونقی، محمد حسین؛ فیضی، کامران (۱۳۹۰). ارائه الگوی اخلاق کاری کارکنان بانک‌های خصوصی ایران. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۶(۲): ۴۰-۴۶.

Allan, R. N. (2013). *Reliability evaluation of power systems*. Springer Science & Business Media.

Allen, J., & Flack, F. (2016). Evaluation in health promotion: thoughts from inside a human research ethics committee. *Health Promotion Journal of Australia*, 26(3), 182-185.

Briones, C. L., Pérez, G. I., Villavicencio, M. L., & Portolés, P. A. (2013). Integration of clinical trial agreement process in Ethics Committee evaluation timelines. Pilot study MINT&R (®)-cec. *Medicina clínica*, 140(10), 466.

Bush, K., & Duggan, C. (2013). Evaluation in conflict zones: Methodological and ethical challenges. *Journal of Peacebuilding & Development*, 8(2), 5-25.

Chelimsky, G., McCabe, P., & Chelimsky, T. (2015). Structural Autonomic Evaluation in Chronic Pelvic Pain Syndromes. *Autonomic Neuroscience: Basic and Clinical*, 192, 57.

Julnes, G., & Bustelo, M. (2014). Professional values and ethics in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 1098214014549069.

Morrell, K. (2012). The Nichomachean Ethics. In *Organization, Society and Politics* (pp. 97-108). Palgrave Macmillan UK.

O'sullivan, A. J., Howe, A. C., Miles, S., Harris, P., Hughes, C. S., Jones, P., ... & Leinster, S. J. (2012). Does a summative portfolio foster the development of capabilities such as reflective practice and understanding ethics? An evaluation from two medical schools. *Medical teacher*, 34(1), e21-e28.

Sa Couto MD, J. (2013). An objectivist's view on the ethics of evidence-based medicine: commentary on 'A critical appraisal of evidence-based medicine: some ethical considerations' (Gupta 2003; *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 9, 111-121). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 9(2), 137-139.

Smith, NL (2002). An Analysis of Ethical Challenges. *American Journal of Evaluation* 23(2):199-206

Stent Amanda. (2006). *Professional Ethics and Computer Science/ Information Systems*. Stony Brook University, New York,

Timmermans, O., Dale, S. J., Holmes, J., De Bakker, A., Riemsdagh, M., & Cobbaut, J. P. (2015). Enhancing ethical practice and critical reflection by the sTimul experience in a care ethics lab: Evaluation of the sTimul-experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(1), 65.

ارزیابی کیفی موانع اداری - ساختاری پژوهش از دیدگاه اعضای هیات علمی دانشگاه ملایر

مریم مرندی حیدرلو^۱، علی ایمان زاده^۲

چکیده

امروزه یکی از مهمترین مقوله های مورد توجه در آموزش عالی، موضوع پژوهش و موانع پیش روی آن در آموزش عالی است. دانشگاهها در کنار فعالیتهای آموزش رسالت پژوهشی نیز داشته و با توجه به تغییر ماهیت دانشگاهها توجه به پژوهش در آموزش عالی بیش از پیش اهمیت پیدا می کند. در این پژوهش سعی شده است یکی از اصلی ترین شاخصهای موانع پژوهش (موانع اداری - ساختاری) در دانشگاه ملایر بررسی شود. پژوهش حاضر به شیوه کیفی و از نوع پدیدارشناسی انجام پذیرفته است. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه های نیمه سازمان یافته و برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت استفاده شد. پس از بررسی نظرات ۱۷ نفر از اعضای هیات علمی (۸ زن و ۹ مرد) داده ها به حد اشباع رسیدند. از تجزیه و تحلیل داده ها، ۳ مضمون اصلی بروکرایی اداری، اعتبارات پژوهشی و توانمندی محیط دانشگاه برای فعالیتهای پژوهشی و ۸ مضمون فرعی استخراج گردید. با توجه به داده ها بدست آمده، دانشگاه ملایر می تواند با اتخاذ تدابیری نظیر کم کردن فرایند تصویب طرحهای پژوهشی، ایجاد ارتباط بین دانشگاه و صنعت و موسسات تحقیقاتی و ایجاد سیستم کارآمد تشویق و پاداش برای محققان و ایجاد بستر پژوهش در دانشگاه، بر موانع اداری و ساختاری پژوهش در دانشگاه ملایر فائق آید.

کلمات کلیدی: موانع پژوهشی، موانع اداری ساختاری، ارزیابی کیفی

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

پژوهش، همواره از ابزارهای پیشرفت مادی و معنوی بشر بوده است. بدون تردید می توان پیشرفت های بشر در طول دوره های گوناگون تاریخ تا کنون را مدیون پژوهش و تحقیق دانست (فیاضی، ۱۳۸۰). در دنیای امروز دانشگاه ها به عنوان بستر اصلی تفکر و اندیشه پیرامون مسائلی که جامعه با آن مواجه است، شناخته شده اند. امروزه یکی از مهمترین مقوله های مورد توجه در آموزش عالی موضوع "آموزش مبتنی بر پژوهش" و برداشت های مختلف از چگونگی اجرای آن است. کاهش فاصله موجود بین حوزه های آموزش و پژوهش با ورود پژوهش به بدنه آموزش عالی و به ویژه در حوزه آموزشی امکان پذیر است (انتویستل^۳، ۲۰۰۳) دانشگاهها با رویکرد هائی از قبیل برگزاری کارگاههای آموزشی، اعطای فرصتهای مطالعاتی، تدوین برنامه های تشویقی، الزامی بودن برای ارتقای عمودی و افقی سعی در ارقای عملکرد پژوهشی خود دارند. اولین قدم در این مورد اطلاع از موانع پژوهشی در یک دانشگاه و استفاده از دیدگاه اعضای هیئت علمی آن دانشگاه است (عبادی فر و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۹۶). هدف اصلی از پژوهش در کلیه سازمان ها و دستگاهها و صرف بودجه های مادی و انسانی در این زمینه، بهبود کیفیت، کمک به تصمیم گیری مناسب، افزایش بهره وری و کارایی، اتخاذ راهبردهای مناسب، کاهش و حل مشکلات، کسب اعتماد و اطمینان از صحت برنامه ریزی هاست (جانستون، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۷۳). عده ای چالشهای کلیدی در تولید علم، توسعه پژوهشگری و کاربرست تولیدات علمی را در پنج مقوله زیر تقسیم بندی می کنند: ۱- چالشها

۱. دانشگاه تبریز، دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، تبریز، ایران. marndim@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه ملایر، گروه علوم تربیتی، ملایر، ایران. aliimanzadeh@yahoo.com

۳ Entwistle

و موانع انسانی^۲- چالشها و موانع سازمانی^۳- چالشها و موانع روش شناختی^۴- چالشها و موانع ارتباطی^۵- چالشها و موانع اجتماعی یک سازمان موفق می تواند با ایجاد انگیزشهای انسانی، انگیزشهای سازمانی، انگیزشهای روش شناختی، انگیزشهای ارتباطی، انگیزشهای اجتماعی این موانع را به نحو احسن مدیریت و برطرف کند. هم اکنون بسیاری از کشورها در تلاش هستند تا نقش دانشگاهها را در توسعه ملی و پیشبرد دانش و فناوری مورد توجه قرار دهند. همانگونه که اشاره گردید، پرداختن به پژوهش یکی از مهمترین وظایف دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی میباشد. این وظیفه در جامعه دانشگاهی بر عهده دو گروه اصلی میباشد: نخست استادان و سپس دانشجویان دانشگاه ها. استادان دانشگاه ها ضمن انجام کارهای پژوهشی به صورت مستقیم نقش هدایتگر و مربی دانشجویان را برعهده دارند و به نوعی وظیفه تربیت پژوهشگران آینده کشور را نیز انجام می دهند (رفاهی و همکاران، ۱۳۷۹). بنابراین توجه به پژوهشهای این قشر از جامعه علمی کشور می تواند موجب پیشرفت علمی کشور در زمینه های گوناگون علمی گردد. امروزه تولید و نشر علم به عنوان یکی از مهمترین وظایف یک واحد علمی قسمت عمده ای از وزن و جایگاه علمی هر کشور را تشکیل می دهد و اعضاء هیأت علمی دانشگاهها بعنوان عناصر و ارکان اصلی آموزش و پژوهش وظیفه خطیری در به ثمر رساندن این مهم بعهدہ دارند شاخص های پژوهشی شامل: شاخصهای کیفی و کمی و شاخصهای تحلیلی در ارتباط با مراکز تحقیقاتی، محققین، انتشارات تحقیقاتی، تألیف و ترجمه کتب و مقالات علمی پژوهشی و . . . می باشد. در خصوص مقالات علمی شاخصها عبارتند از: ۱- نسبت تعداد مقالات اعضاء هیأت علمی به کل اعضاء ۲- درصد اعضاء هیأت علمی صاحب مقالات علمی از کل اعضا ۳- تعداد مقالات چاپ شده توسط اعضاء هیأت علمی در مجلات علمی پژوهشی داخلی و خارجی و نمایه شده در ISI (کورکی و همکاران، ۱۳۸۶، ۶۰). این اعتقاد که تحقیق و پژوهش در کشور ما ثمردهی اندکی دارد، تقریباً مورد قبول واحدهای علمی، محققان، پژوهشگران و حتی مراکزی است که از این پژوهشها بهره می گیرند. از آنجا که دامنه تاثیرگذاری و تاثیرپذیری حرکت پژوهشی و تحقیقات علمی در سطح ملی مطرح است، امروزه هر اقدامی برای روشن ساختن اهمیت تحقیق و موانعی که پیش روی آن قرار دارد، حائز اهمیت است. به چه دلایلی کشور ما با وجود برخورداری از امکانات بالقوه در این بخش و نیروهای محقق توانسته است در زمینه تحقیقات، گامهای موثری را بردارد و انگیزه بسیاری از نیروهای متخصص خود را در این بخش تقویت کند؟ عمدتاً دانش اندوختگان و مسئولان ما، دانش خود را از راه تحقیق به دست نمی آورند و به همین دلیل چهره واقعی تحقیق و پژوهش که با به ثمر رساندن و بار آمدن آن پیدا می شود، اغلب قابل مشاهده نیست. آنان روند تحقیقات را در چارچوب بسته و محدودی مشاهده می کنند و در توصیفی سرانجام چنین می گویند: استادان ما نوشته اند ولی افزوده علمی ما به دانش موجود کم است و چون تحقیقات و پژوهشهای کشور به نتایج نسبتاً مطلوب نمی رسد، می توان نتیجه گرفت که متقاضی واقعی تحقیق وجود ندارد. اجرای صحیح برنامه ها در گرو آگاهی مجریان امور از آخرین یافته های علمی و پژوهشی است. فقر اطلاعاتی عوامل اجرایی و مسئولان، بهترین و کارآمدترین برنامه ها را با شکست کامل مواجه می کند. ارزشیابی، رفع کلیه نقایص و تولید اطلاعات صحیح و دقیق است و تولید هرگونه اطلاعات غیرواقعی موجب به هم ریختگی و اختلال نظام برنامه ریزی می شود. جامعه ای می تواند از تحقیق به عنوان تنها امکان شناسایی و برنامه ریزی حل معضلات جاری خود بهره گیرد که علاوه بر گسترش فرهنگ تحقیقاتی، به امر نظام بخشی به جامعه علمی خود نیز پردازد و پژوهش و تحقیق را به عنوان یک عنصر بنیادین سازماندهی کند. بنابراین هر برنامه ریزی موفق منوط به سلسله پژوهشهای کارآمدی است که در گرو برنامه ریزیهای منسجم شکل می گیرد و در نهایت منتج به سازمان یافتن و شکوفایی نهاد تحقیق می شود. لذا به واسطه همین چرخه است که موضوع جایگاه تحقیقات در برنامه ریزی برای توسعه اقتصادی، اجتماعی و

فرهنگی کشور معنا و اهمیت پیدا می کند (السن، ۲۰۰۸) با توجه به آنچه ذکر شد این پژوهش درصدد بررسی این مساله هست که: نقش موانع ساختاری – اداری در پژوهشهای دانشگاه ملایر چگونه می باشد؟

۲. خلاصه روش شناسی (تا ۲۵۰ کلمه)

پژوهش حاضر به شیوه کیفی و از نوع پدیدارشناسی می باشد. پدیدار شناسی روش تحقیقی است که کانون توجه آن تجربیات افراد است. روش پدیدارشناسی می کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه ای که در آن روی می دهد توصیف نماید (ادیب، حاج باقری و همکاران، ۱۳۹۰). بطوریکه در این تحقیق تجربیات اساتید از موانع اداری و ساختاری در انجام یک پژوهش علمی کشف و توصیف گردید. در پژوهش های کیفی از ابتدا نمی توان حجم نمونه را تخمین زد. با این حال در این پژوهش برای تعیین حجم نمونه از اشباع نظری داده ها استفاده شد. پس از بررسی نظرات ۱۷ هیات علمی که مشتمل بر ۸ هیات علمی زن و ۹ هیات علمی مرد می باشد، داده ها به حد اشباع رسیدند. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه های نیمه سازمان یافته استفاده گردید. مصاحبه با یک سؤال وسیع و کلی در مورد موانع ساختاری و اداری پژوهش شروع شده و سپس سئوالات اکتشافی (از قبیل: بیشتر توضیح دهید، به نظر شما موانع دیگر تیز وجود دارند؟...) جهت دستیابی به اطلاعات عمیق تر پرسیده شد. مصاحبه ها بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه بطول انجامید. مصاحبه ها ضبط و سپس عین کلمات افراد استخراج و به صورت مکتوب نوشته شد و مجدداً برای حصول اطمینان از دقت کار، نسخه ها با نوار مصاحبه مقایسه می گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت (اسمیت، ۱۹۹۵) استفاده شد. اسمیت سه مرحله را برای تحلیل داده ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: ۱- تولید داده ها ۲- تجزیه و تحلیل داده ها ۳- تلفیق مورد ها.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری (تا ۵۰۰ کلمه)

در پژوهش حاضر، پس از تجزیه و تحلیل داده ها ۳ مضمون اصلی و ۸ مضمون فرعی استخراج گردید. مضامین اصلی این یافته ها به موارد بروکراسی اداری، اعتبارات پژوهشی و توانمندی محیط دانشگاه برای فعالیتهای پژوهشی اشاره دارد که هر کدام از این مضامین اصلی از مضامین فرعی مختص خود برخوردار می باشند. بر این اساس میتوان چهارچوب مفهومی این تحقیق را در جدول شماره ۱ خلاصه کرد مضامین اصلی و فرعی در جدول شماره ۱ ارائه گردیده است.

جدول ۱: مضامین اصلی و فرعی پژوهش

مضامین اصلی	مضامین فرعی	زمینه کلی
بوروکراسی اداری	- کوتاه کردن فرایند تصویب و بررسی و داوری طرح های پژوهشی - فقدان ضوابط منسجم و قابل اجرا در رابطه با سیاست های حمایتی از محققان و متخصصان - فقدان ارتباط منسجم و منطقی بین دانشگاه ها، موسسات تحقیقاتی و صنایع	تجربیات اساتید
اعتبارات پژوهشی	- فقدان برنامه های تشویقی مناسب برای پژوهشگران نمونه - مزایای بیشتر تدریس و فعالیتهای آموزشی نسبت به پژوهش و فعالیتهای پژوهشی	

- فقدان نظام صحیح و مطلوب در رابطه با توزیع اعتبارات پژوهشی		
- امکانات دانشگاه در پاسخگویی به فعالیتهای تحقیقاتی - فقدان بستر مناسب برای شکل گیری و رشد تحقیقات کاربردی و توسعه ای	توانمندی محیط دانشگاه برای فعالیتهای پژوهشی	

اهمیت و جایگاه تحقیقات و نقش بنیادی آنها در رشد و توسعه کشور، امری حیاتی است. از این رو، شناخت موانع انجام تحقیقات و مرتفع کردن آنها به منظور ارتقای سطح کمی و کیفی پژوهش در کشورمان، ضرورت دو چندان دارد.

نتایج تحقیقات بکرانی (۱۳۷۳)، حسینی و شمسایی (۱۳۷۶)، امینیایی (۱۳۷۸)، زینالو و همکاران (۱۳۸۱)، جعفری و همکاران (۱۳۸۱)، تجری (۱۳۸۲) و چنگیز و همکاران (۱۳۸۲) وجود موانع مدیریتی و اداری، حرفه ای، امکاناتی و مالی و تأثیر آن بر فعالیتهای تحقیقاتی در دانشگاه را از دیدگاه اعضای هیئت علمی تأیید می کنند. در تحقیقات خارجی، و هنینگر و استیفنسون (۲۰۰۴) در تحقیقات جداگانه ای در کشورهای آسیایی و آفریقایی به تأثیر نگرشهای سیاسی و مشکلات ناشی از بی ثباتی سیاسی آنها بر حوزه تحقیقات اشاره می کنند. در مجموع به نظر می رسد تحقیقات دانشگاهی از مجموعه های از موانع درون دانشگاهی و فرادانشگاهی تأثیر می پذیرند که میتوان از ابعاد جامعه شناختی، مدیریتی، مالی و... بدان پرداخت. دانشگاه ملایر میتواند با اتخاذ تدابیری نظیر کم کردن فرایند تصویب طرحهای پژوهشی، ایجاد ارتباط بین دانشگاه و صنعت و موسسات تحقیقاتی و ایجاد سیستم کارآمد تشویق و پاداش برای پژوهش و محققان و ایجاد بستر پژوهش و تحقیق در دانشگاه بر موانع اداری و ساختاری پژوهش در دانشگاه ملایر فائق آید.

۴. منابع و مراجع :

-ایمان، محمدتقی (۱۳۷۶)، «ابهام روش شناسی و تنگناهای پژوهشی در ایران»، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد ۱، دانشگاه علامه طباطبایی، صص ۴۲۱

-امینیایی، مریم (۱۳۷۸)، «بررسی علل عدم گرایش استادان رشته های علوم انسانی و رفتاری به تحقیق و تتبع در ایران»، چکیده تازه های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران، دوره ۷، شماره ۴، تهران: پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران.

-بازرگان، عباس، (۱۳۷۳). آموزش با کیفیت جامع: رهیافتی برای ایجاد تحول در نظامهای دانشگاهی و پیش دانشگاهی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۳: ۵۵-۶۸.

-بکرانی، فریدون (۱۳۷۳)، «بررسی نگرش اعضای هیئت علمی دانشگاه در مورد موانع پیشرفت فعالیتهای پژوهشی در دانشگاه صنعتی اصفهان»، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

-بهزادی و داورپناه (۱۳۸۸) پژوهش در اینه آموزش. مجله فصلنامه آموزش عالی ، ۴: ۵۹- ۷۸

-تجری، مریم (۱۳۸۲)، «بررسی موانع فعالیتهای تحقیقاتی در دانشگاههای علوم انسانی شهر تهران از دیدگاه اعضای هیئت علمی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی به راهنمایی دکتر محمد یمنی دوزی سرخابی.

-جانستون، جیمز، ان، ۱۳۷۳، رو شهایی برای به کار بستن یافته های پژوهشی ترجمه محمود مهرمحمدی، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، تهران

-چنگیز، طاهره و همکاران (۱۳۸۲)، «دیدگاه اساتید راهنما در مورد مشکلات روند اجرای پایان نامه تحصیلی پزشکی عمومی در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مجله آموزش در علوم پزشکی، جلد اول، شماره نهم: دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، صفحه ۳۲-۳۳

- حسینی، سید محمود؛ ابراهیم شمسایی (۱۳۷۶)، «موانع و تنگناهای پژوهشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشکده های کشاورزی»، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد ۱، دانشگاه علامه طباطبائی، صص ۵۰۸-۵۳۸

-رفاهی، مهتاب، رفائی، الهه، ثابت و دیگران (۱۳۷۹) کیفیت پایا ن نامه و چگونگی اجرای آن :نظر سنجی از کارورزان دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مرداد ماه. پژوهش در علوم پزشکی ،سال ششم (۱).

-زینالو، علی اکبر (۱۳۸۱)، «چشم انداز پژوهش در دانشگاه علوم پزشکی تهران: دیدگاهها و نظرات»، مجله آموزش در علوم پزشکی، شماره ۷، سال ۱۳۸۱، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، صص ۶

-عبادی فر و همکاران، (۱۳۸۴) محمدی، محمد رضا، ولائی، ناصر، عملکرد پژوهشی و نیازهای آموزشی پژوهشی داندانپزشکی کشور، مجله دندانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۱۸ ، شماره ۴.

- فیاضی، عمادالدین (۱۳۸۰)، دانشگاههای آینده :بررسی ابعاد تحول در آموزش عالی؛ مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، جلد دوم، تهران :مؤسسه پژوهش برنامه ریزی آموزش عالی

- کورکی و همکاران ،مسعود (۱۳۸۶) بررسی عوامل موثر بر عدم گرایش به نگارش مقالات علمی از دیدگاه اعضاء هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی همدان ،مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی همدان ،دوره چهاردهم ، شماره ۴ ، زمستان ۱۳۸۶، شماره مسلسل ۴۶

-نعمت الله، متین، (۱۳۸۲)، بررسی میزان استفاده از یافته های پژوهشی در آموزش و پرورش. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره

۸۸

-Entwistle, N (2002). Research-Based University Teaching: What is It and Could There be an Agreed Basis for It?. *The Psychology of Education Review*, 26(2), 3-9.

-Elsen.m(2008).research and action research . Peter Lang Press.

-Etkinson, Davis(2004) ; Gob satisfactin ,*management*, volum 11.Number 4.

-Hennink, M., & Stephenson, R., (2004), “Uing research to inform ,“health policy: barriers and strategies in developing countries .opportunity and choices working paper, No. 9, pp. 1-37

- Mayerj(2009). Human resource development in higher education. Harvard.New York.
- Stampen, J.O. (1987).improving the quality of education: deming and effective schools .
Contemperory education review.3: 423-433

تحلیل روایتی کیفیت دوره های برخط آزاد انبوه (MOOC): مطالعه موردی دوره "ساختن اولین وب سایت Udemy در یک هفته با HTML5 و CSS3"

محمد شاهعلی زاده^۱

چکیده

شاید یادگیری الکترونیکی از جمله اصطلاحاتی باشد که اکثر انسان ها چه به صورت آگاه یا ناخودآگاه با آن سر و کار دارند. موک ها یکی از پیشرفت های جدید در حیطه آموزش از راه دور و یادگیری الکترونیکی است. ابعاد فنی، مدیریتی و پداگوژیکی این دوره ها بایستی مورد بررسی و مذاقه قرار بگیرد. این نکته درست است که این نوع از یادگیری ها به منصف ظهور رسیده اند، اما کیفیت آنها چندان مورد بررسی قرار نگرفته اند. در این تحقیق بعد پداگوژیکی این پدیده (موک) مورد بررسی قرار گرفته است. هدف از این تحقیق، بررسی یکی از دوره های برخط آزاد انبوه با عنوان "ساختن اولین وب سایتان در یک هفته با HTML5 و CSS3" با کاربست چهارچوب نظری اجتماع کاوشگری گریسون و آندرسون بود. البته از جنبه نوع ارزشیابی و جزمیت در روش ارزشیابی یا تنوع در روش ها و نگاه به انواع طبقه بندی اهداف بلوم و اصول اولیه آموزش مریل نیز بررسی هایی انجام گرفت. روش شناسی این تحقیق از نوع روش شناسی کیفی و روش تحقیق مورد استفاده، روش تحلیل روایتی بود. جامعه مورد مطالعه در این تحقیق تمامی دور های برخط آزاد انبوه در سایت Udemy بود و روش نمونه گیری از نوع روش هدفمند بود که بر اساس آن، یکی از دوره های برخط آزاد انبوه با عنوان "ساخت اولین وب سایت در یک هفته" انتخاب شد. یافته های این تحقیق می تواند چشم اندازهای روشنی پیش روی خوانندگان گرامی قرار دهد و در آخر مصداق این سخن ماندگار پروفسر مریل که می گوید "ارائه اطلاعات آموزش نیست" را مشاهده خواهیم کرد.

کلمات کلیدی: آموزش از راه دور، یادگیری الکترونیکی، موک، اجتماع کاوشگری

مقدمه

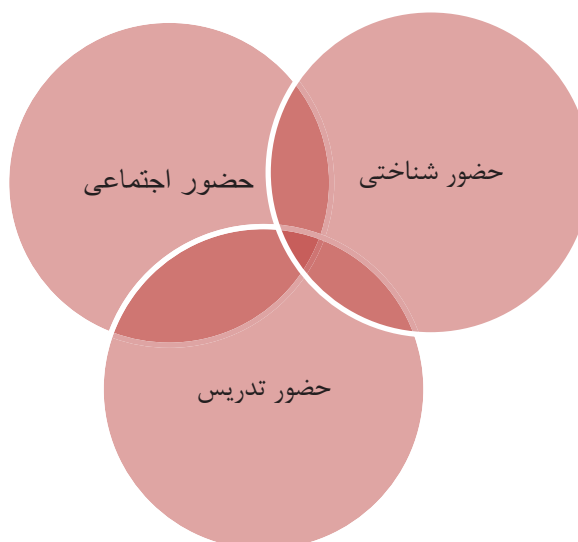
می گویند که یادگیری الکترونیکی و دوره های برخط آزاد انبوه آیا همان موک ها باعث دگرگونی در آموزش و یادگیری خواهند شد، اما شاید روایت پیش رو کمی آن را به چالش بکشد. آیا دوره های برخط آزاد انبوه یا همان موک ها از جنبه پداگوژیکی کیفیت خوبی را به خود اختصاص داده اند؟ هدف از این نوشتار بررسی یکی از دوره های موک با کاربست یکی از چهارچوب های نظری در این حیطه می باشد. تقریباً هفته اول ترم اول دوره دکتری در رشته تکنولوژی آموزشی بود که این داستان شروع شد. استاد طلایی که قرار بود آموزش از راه دور با تأکید بر یادگیری الکترونیکی را برای دانشجویان ورودی جدید دکتری تکنولوژی آموزشی تدریس کند، ایده بررسی و ارزشیابی یکی از دوره های موک را به ما پیشنهاد دادند. ایشان که از دانشگاه آکسفورد فارغ التحصیل شده بودند و من هم سه چهار روز قبل از حاضر شدن در محضر ایشان، از دانشجویان ترم بالایی برخی ویژگی های ایشان را جويا شده بودم، به مباحث نظری و در عین حال به مباحث عملی و درگیر کردن شاگرد با نمونه های واقعی علاقه مند بودند. درست است که من سال قبل در یکی از دوره های موک شرکت کرده بودم و

1. دانشجوی دکتری تخصصی، تکنولوژی آموزشی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

Shahalizade2000@gmail.com

2. Massive Open Online Courses

یک مقاله بین المللی^۱ و یک مقاله ملی هم در مورد موک نوشته بودم^۲ و اخیراً هم یک مقاله در مورد موک ها پذیرش پوستری در کنگره آموزش عالی در دانشگاه تربیت مدرس گرفته بودم^۳، اما به راستی برای اولین بار بود که با توجه به نظرات و گفته های استاد طلایی، باید این بار با یک عینک جدید به این موضوع نگاه می کردم و آن از این نگاه بود که بایستی در مقام یک ارزشیاب این دوره را بررسی می کردم. هفته اول که موضوع و تکلیف کلاسی داده شد، تا هفته بعد از آن که سر کلاس بیایم ذهنم درگیر این موضوع بود که با چه معیاری و یا چگونه این دوره را ارزشیابی کنم. شاید در حد یک معما بود. گاهی می گفتم شاید استاد می خواهد که فقط در یکی از دوره ها ثبت نام کنیم و بدانیم که اینگونه دوره هایی هم وجود دارد، اما اقرار می کنم که تصورم کاملاً اشتباه بود. بلکه تصورم اشتباه بود. اعتراف به اشتباه یکی از خصوصیات علمی است و من هم خیلی دوست دارم اشتباه در برداشت ها و تلقی هایم را زود بگویم. شاید این را از کتاب نظریات یادگیری به ارث برده باشم که در آن کتاب در قسمت آشنایی با پدر روانشناسی تربیتی، یعنی ثرندایک، نقل قولی آورده بودند که وی در جلسه ای و در جلوی تعداد کثیری از دانشجویان و حضار در ارتباط با قانون اثر خود گفته بود که " من در مورد این قانون اشتباه می کردم ". به هر حال، جلسه سوم کلاس بود که استاد ما را با الگوی اجتماع کاوشگری گریسون و آندرسون در یادگیری الکترونیکی آشنا کرد و همچنین یادآوری قاطع کرد که صرفاً نمی خواهد دانشجویان در آن دوره ها ثبت نام کنند، بلکه باید براساس یک الگو و چهارچوب، آن را مورد ارزشیابی قرار دهند، موضوعی که هم با آن الگوی اجتماع کاوشگری را خوب می توانستیم درک کنیم و هم با یک نمونه واقعی سر و کار داشته باشیم. همچنین برای شناخت و بررسی کامل این الگو که ۴ جلسه ای را هم به خود اختصاص داد، استاد مجبور شد به خاطر سفر به کشوری اروپایی، یک جلسه را به عقب نیندازد و به صورت اسکایپ و از راه دور برگزار کند که آن هم به نوبه خود تجربه خوبی برایم بود. در الگوی اجتماع کاوشگری، حضور از شرایط مهم محیط های یادگیری الکترونیکی بود. شاید تصویر زیر به شکل بهتری بتواند انواع حضور را برای ما نشان دهد، چرا که گاهی یک تصویر بیش از هزاران کلمه ارزش دارد.



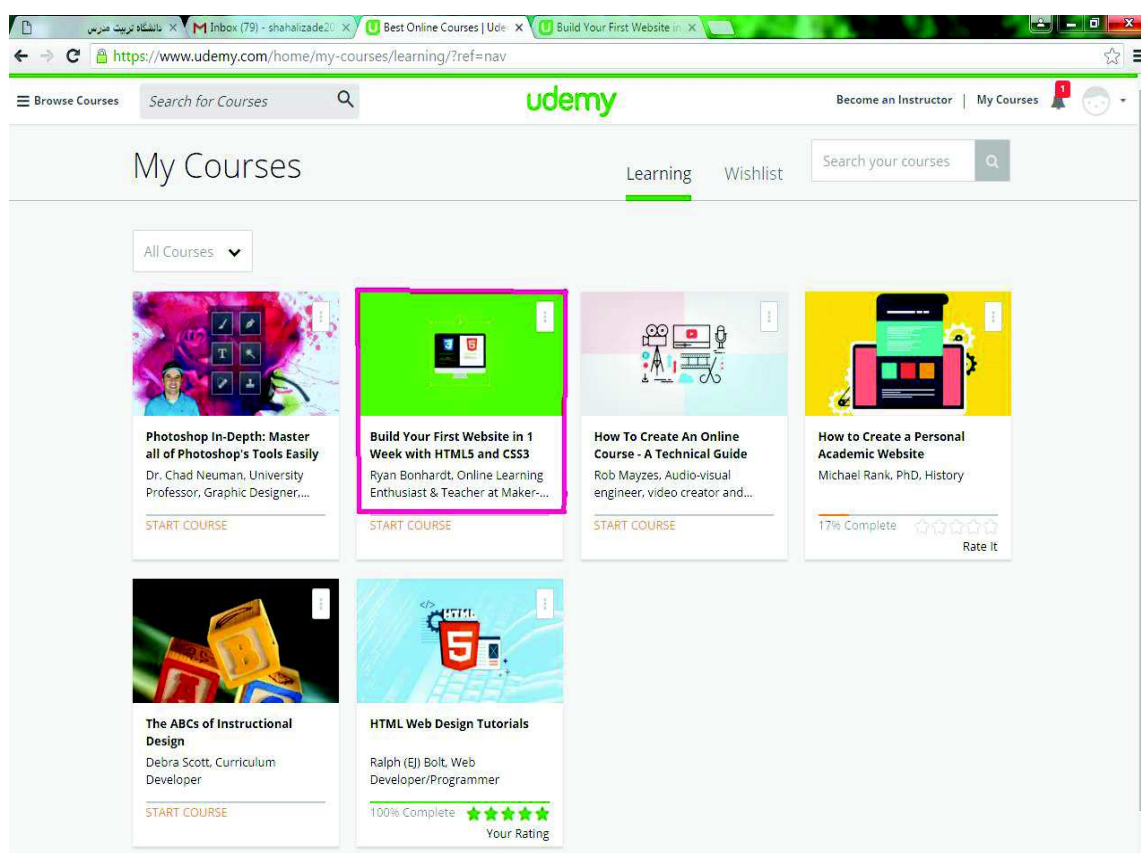
شکل ۱. اجتماع کاوشگری

^۱. The Role and Place of Massive Open Online Courses (MOOCs) in Cultural, Social, Economic, and Educational Development in Countries

^۴. نظریه یادگیری ارتباط گرایی و دلالت های آن در طراحی و پیاده سازی پلتفرم دوره های برخط آزاد انبوه (موک)

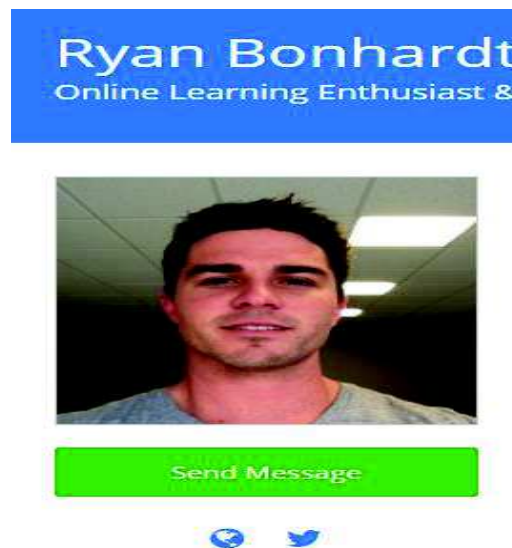
^۵. طراحی و پیاده سازی دوره های برخط آزاد انبوه (موک): راهکاری برای جذب دانشجویان خارجی برای دانشگاه های ایران

کتاب گریسون و آندرسون (۲۰۰۳) را که می خواندیم معلوم شد که حضور شناختی میزان توانایی فراگیران در ساختن و تثبیت معانی از طریق تأمل و بحث در اجتماعی انتقادی اکتشافی است. و حضور شناختی به نوعی شرایط تفکر و یادگیری در سطح بالا است. حضور اجتماعی توانایی شرکت کنندگان در یک اجتماع کاوشگر در نشان دادن خود از نظر اجتماعی و عاطفی به عنوان افرادی واقعی (برای مثال شخصیت کامل خود) از طریق رسانه ارتباطی به کار گرفته شده است و حضور تدریس نیز طراحی، تسهیل و جهت دهی فرایندهای شناختی و اجتماعی به منظور تحقق آندسته از بازده های یادگیری که از لحاظ فردی هدفمند و از لحاظ آموزشی ارزشمند باشند، است. بر اساس این چهارچوب که در واپسین جلسات با برخی شاخص های آن نیز آشنا شدیم، کارمان کمی راحت تر شده بود، زیرا از ویژگی های الگوهاست که کار طراحان یا ارزشیابان را نیز تسهیل می کند و به پژوهشگر یک عینک می دهند تا با آن به پیده ها نگاه کند. پس از آشنایی با اجتماع کاوشگری و اتمام کلاس، عزم راسخم این شده بود که در یک دوره موک شرکت کنم که با توجه به توصیه های استاد نیز زمانم به هدر نرود و از آن دوره هم مطالبی یاد بگیرم. از بین سایت های Coursera و Udemey، من سراغ سایت و دوره های Udemey رفتم، زیرا هم این سایت را تجربه نکرده بودم و هم اینکه گواهی رایگان هم در اختیار تکمیل کنندگان دوره ارائه می داد. وقتی وارد سایت شدم با انبوهی از دوره های آنلاین مواجه شدم. از هر رشته ای و از هر گرایشی می توانستم دوره ها را ببینم. سایت منظمی بود و از لحاظ ظاهری جذاب و از لحاظ طبقه بندی دوره ها کاملاً منظم و خوب بود. بعد از گشت و گذاری سه روزه در این سایت در شش دوره آن ثبت نام کردم، اما فقط یک دوره را برای تکمیل کردن مد نظر داشتم و اولویت من به خاطر علاقه و نیازی که داشتم آن دوره بود. نام دوره "ساختن اولین وب سایتان در یک هفته با HTML5 و CSS3" بود. در تصویر زیر نام دوره انتخاب شده و دیگر دوره ها را می توان مشاهده کرد.



شکل ۲) تصویری از دوره های انتخاب شده در سایت Udemey

دوره های این سایت خیلی زیاد بودند. شاید سایت Udemey هزاران دوره را در خود جای داده بود. البته یادمان نرود که کمیت بیشتر همیشه به معنای کیفیت بیشتر هم نیست. دوره انتخابی من که مربوط به طراحی سایت بود، آموزشگر آن رایان بنهاردت^۱ توسعه دهنده وبسایت بود که علاقه مند به یادگیری مبتنی بر پروژه نیز هست و علاوه بر دوره ای که من در آن ثبت نام و شرکت کردم، یک دوره دیگر نیز با عنوان یادگیری ساخت وب سایت های زیبا نیز در سایت Udemey داشت.



شایان ذکر است که دوره های مرتبط با سایت های آموزشی و ایجاد وب سایت ها نسبتاً زیاد بود و شخص یادگیرنده در وهله اول شاید کمی سر در گم می شد تا بتواند دوره ای خوب را برگزیند. شاید این هم یکی از نقاط ضعف این دوره هاست که اطلاعات زیادی به عنوان مقدمه در ارتباط با دوره در اختیار یادگیرندگان قرار نمی دهد. شاید بهتر باشد تا برای فهم بهتر به برخی از تعاریف ارائه شده در مورد موک ها نگاهی بیندازیم تا با تعریف علمی آن نیز آشنا بشویم.

می توان گفت که دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، از پیشرفت های جدید نوظهور در حیطه آموزش از راه دور و یادگیری الکترونیکی می باشند. دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، نخست در افق فکری آموزش عالی در سال ۲۰۰۸ با شروع دانش ارتباطی و ارتباط گرایي که بوسیله جورج زیمنس و داوونز تسهیل شده بود، ظاهر شد (داوونز، ۲۰۰۸). اگرچه تعدادی دوره برخط آزاد، قبل از این تاریخ در دسترس بودند (رودریگز، ۲۰۱۲. به نقل از جاکوبی، ۲۰۰۴) گائیل^۳ (۲۰۱۳)، دوره های برخط آزاد انبوه (موک) را به عنوان دوره هایی با خواسته های نه چندان سخت، محدودیت کم در مشارکت و بدون هزینه توصیف می کند. در اصل، دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، ریشه خود را در نهضت آموزش آزاد که با هدف توسعه دانش و آموزش بدون هزینه، در ضمن اینکه محتوا می تواند مورد اصلاح قرار گرفته و دوباره مورد استفاده قرار بگیرد به وجود آمده بود، دارند (یان و پاول، ۲۰۱۳). اگرچه این دوره ها به علت ضعف در طراحی یادگیری آنها مورد انتقاد قرار گرفته اند (کوپر و ساهامی، ۲۰۱۳؛ گائیل، ۲۰۱۳؛ یان و پاول، ۲۰۱۳). تحقیقات در مورد پدیده دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، بیشتر به صورت کیفی: مطالعه موردی و تحقیق روایتی است (جاکوبی، ۲۰۱۴).

¹. Ryan Bonhardt

². Jacoby

³. Gaebel

⁴. Yuan & Powell

دوره های برخط آزاد انبوه (موک) پدیده های تازه ای هستند که آموزش عالی^۱ را دگرگون کرده اند. این دوره ها به صورت برخط به وقوع می پیوندند. آنها به یک دانشگاه مربوط می شوند، اما این الزامی نیست. آنها بزرگتر از کلاس های دانشکده هستند، برخی اوقات خیلی بزرگتر هستند. اگرچه ادبیات نظری و یا پژوهشی در ارتباط با این پدیده در حال توسعه هستند با این حال باز هم ادبیات محدودی در این زمینه داریم (کندی، ۲۰۱۴). دوره های برخط آزاد انبوه (موک) می توانند به عنوان یک گام امیدبخش در تکامل آموزش از راه دور مورد ملاحظه قرار بگیرند. اگرچه این دوره ها به علت ضعف در طراحی یادگیری آنها مورد انتقاد قرار گرفته اند. می توان گفت که طراحی یادگیری در این محیط ها بایستی با اصول پداگوژیکی^۲ آموزش از راه دور برای بزرگسالان همسو باشد (رابنز، کالز و کوپر، ۲۰۱۴).

دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، از سال ۲۰۱۱ به بعد که در پاییز در دانشگاه استنفورد به اجرا گذاشته شد، توجه و علاقه مسئولان و همچنین عموم را به خود جلب کرده است (پاپانو، ۲۰۱۲). از اولین ارائه دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، و به وسیله دانشگاه های ممتاز در آمریکا و توسعه بعدی تهیه کنندگان edx و Coursera، یادگیری برخط در حال حاضر به عنوان یک مبحث مهم و جدی در میان دانشگاهیان مطرح شده است. برای طرفداران تغییر، این دوره ها به عنوان یک بازیگردان مهم تغییر در این قرن مورد توجه قرار گرفته است (لیکارت، ۲۰۱۲). نوشتجات نشان می دهد که دوره های برخط آزاد انبوه (موک) به عنوان یک مولفه اساسی در آموزش عالی مطرح خواهد شد (گاسویس، کاوانویک، جکسیمویک و زیمنس، ۲۰۱۴). دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، دوره هایی هستند که بر روی وب ارائه می شوند و قابلیت حمایت از هزاران فراگیر را دارا می باشند. این دوره ها علاقه بسیاری از افراد را به خود جلب می کنند. در حال حاضر بیشتر این دوره ها مبتنی بر رویکرد سنتی سخنرانی هستند و فراگیران بایستی خودشان مباحث گروهی را سازماندهی کنند. موسسات ممکن است با دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، در پی یک نشان تجاری اضافی برای خود باشند و یا دیگر موسسات ممکن است از این دوره ها برای مناسب کردن کارپوشه های آموزشی استفاده بعمل بیاورند. به هر حال، این دوره ها دوره های برخطی هستند که برای هر شخصی آزاد^۳ و باز^۴ هستند و همچنین ظرفیت ثبت نام نامحدودی نیز دارند. دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، دوره های برخطی هستند که معمولاً سخنرانی در آن به صورت ضبط شده قرار دارند، سوال ها و آزمون ها به صورت خودکار هستند و مشارکت فراگیران به صورت داوطلبانه است. آنها مقیاس بزرگی را شامل می شوند که با کاهش تماس حضوری بین فراگیران و آموزش دهندگان اتفاق می افتد. فراگیران در این دوره ها، متکی بر مطالعه و گروه های میاحته خود سازماندهی شده^۵ هستند. دوره های برخط آزاد انبوه در حال ظهور، میلیون ها یادگیرنده را بدون هیچ هزینه ای ثبت نام می کنند. حرکت به سوی دوره های برخط آزاد انبوه (موک) سریعتر شده و با شدت به پیش می رود (ولش و دراگیوسن، ۲۰۱۳). در مدت زمان کوتاهی، دوره های برخط آزاد انبوه (موک) با ارتباط گرای و دانش ارتباطی^۶ بوسیله جورج زمینس

¹. Higher Education

². Pedagogical Principles

³. Rubens, Kalz & Koper

⁴. Pappano

⁵. Leckart

⁶. Gasevic, Kovanovic, Joksimovic & Siemens

⁷. Free

⁸. Open

⁹. Enrollment

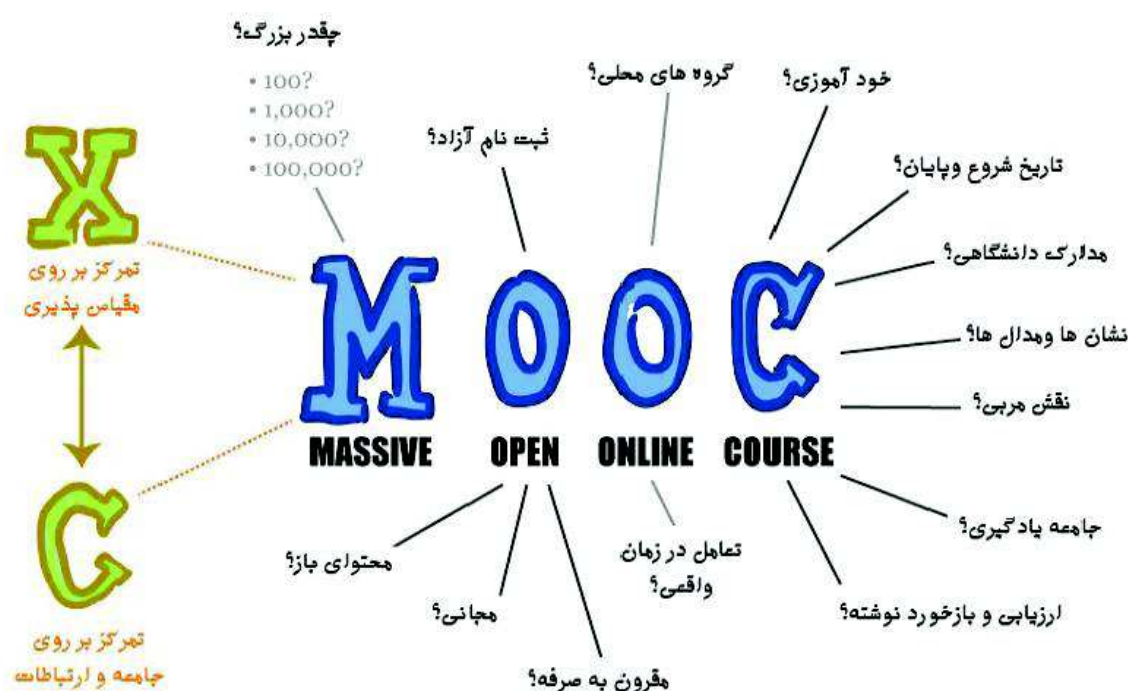
¹. Self-Organized

¹. Welsh & Dragusin

¹. Connectivism⁷ & Connective Knowledge

و استغن داونز^۱ از دانشگاه مانیتوبا^۲ کانادا که اولین دوره برخط آزاد انبوه (موک) را مورد بررسی قرار داده بودند، طرح ریزی شدند. این ایده مدت ها قبل توسط ویلی ویکی^۳ که پیشرو ایده محتوای برخط آزاد، به عنوان بخشی از نهضت آموزش و پرورش آزاد بود، مطرح شده بود.

شکل زیر می تواند بسیاری از جنبه های دوره های برخط آزاد انبوه را روشن سازد.



شکل ۲) دوره های برخط آزاد انبوه و اصطلاح شناسی آن (به نقل از حافظی نژاد، ۱۳۹۳)

پایگاه های جدید - Coursera, Udacity و edX - در سال ۲۰۱۲ شروع به کار کردند. پایگاه های مذکور، یک رویکرد میان فردی و تجربی یکپارچه ای را استفاده کردند و یک تغییر واقعی در دوره های برخط آزاد انبوه (موک) را بوجود آوردند. این پایگاه های جدید بوسیله دانشگاه های با رتبه بالا در جهان، با آخرین پیشرفت های فناوریانه، مورد حمایت و پشتیبانی قرار گرفتند. این اقدام باعث تحول در کیفیت پایگاه های ارائه برخط شد. موج جدید دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، میلیون ها انسان را از تمام جهان جذب خود می کرد. بوداسیتی، کورسرا و ای دی ایکس، رقیب های مهم و برجسته ای در مقایسه برای گرفتن رهبری در ارائه های برخط^۴ هستند. شواهد محکمی وجود دارند که روند رشد علاقه در دوره های برخط آزاد انبوه (موک) را نشان می دهد. در کمتر از یکسال، بیش از هفتاد دانشگاه بالا در رتبه بندی جهانی از بیست کشور، به

1. George Siemens & Stephen Downes
2. Manitoba University
3. Wiley Wiki
4. Open Education Movement
5. Platforms
6. Highly Ranked Universities
7. Online Delivery

حمایت کنندگان از این دوره ها پیوسته اند (ولش و دراگیوسن، ۲۰۱۳). یوداسیتی، کورسرا و ای دی ایکس، سه پایگاه بزرگ دوره های برخط آزاد انبوه (موک) در حال حاضر هستند (چن، ۲۰۱۳).

در جدول یک سه پایگاه بزرگ در این حیطة به همراه سایت آنها را می توان دید.

جدول ۱). نام سه پایگاه مهم در ارائه دوره های برخط آزاد انبوه (موک) به همراه آدرس سایت آنها اند (اقتباس از ولش و دراگیوسن، ۲۰۱۳).

نام پایگاه	وب سابت
یوداسیتی	www.udacity.com
کورسرا	www.coursera.org
ای دی ایکس	www.edx.org

براساس استنادات والدراپ^۲ (۲۰۱۳)، زمینه یابی^۳ نشان می دهد دوره هایی که از طریق این سه پایگاه فراهم می شود از هفته کشور مختلف با بیش از شصت دانشگاه مختلف می آید. دانشجویان ثبت نام شده، از بیش از دویست و بیست کشور می آیند. از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۳ یک رشد سه برابری در تعداد دوره های در دسترس و همچنین در شرکت دانشجویان در این دور ها وجود دارد. اینها یک رشد سریع از دوره های برخط آزاد انبوه را موجب می شوند. دانشجویانی که در این دوره ها از قاره آسیا شرکت می کنند، ۲۱/۴ درصد است که یک نسبت بالایی را نشان می دهد. از سال ۲۰۱۲، دپارتمان آموزش و پرورش آمریکا، "فرا تحلیل و بازنگری مطالعات یادگیری برخط"^۴، نتیجه گیری کرده است که یادگیرندگانی که به صورت برخط به یادگیری می پردازند، در میانگین، کمی بهتر از یادگیرندگانی هستند که همان منابع را به صورت سنتی^۵ یا چهره به چهره^۶ آموزش می بینند، است. ایکس موک ها، ممکن است جزء آخرین مرحله در فرایند پیشرفت ها در یادگیری برخط باشند و انتظار می رود که این دوره ها به خاطر مزایای مسلمشان، به صورت جهانی بتوانند میلیون ها یادگیرنده جوان بزرگسال را به خود جذب کنند. این مزایا در ذیل می آیند:

ایکس موک های رایگان، می توانند، تعداد زیادی از یادگیرندگان را از سرتاسر جهان جذب خود کنند. این دوره ها دانشجویان را بدون محدودیت زمانی، بدون تمییز در سن، ملیت، حرفه، سلامتی، و یا منابع مالی، جذب می کنند. هر شخص با دسترسی به اینترنت، واجد شرایط است. ظهور ایکس موک ها موجب فراهم آمدن تجربیات آموزشی منحصر به فردی برای افرادی که در کشورهای در حال توسعه زندگی می کنند، می شود. همچنین موجب فراهم آمدن فرصت های آموزشی برای افراد با درآمد کم، افراد با ناتوانی یادگیری^۷ بدون در نظر گرفتن دلایلی برای تلاش های برخطشان برای یادگیری مهارت های شغلی جدید، برای تلاش هایشان برای اقتباس نیازمندی ها برای شغلی که در زمان حال دارند، برای کارآفرینی، یا برای غنی کردن دانششان، این تجربیات آموزشی را فراهم می کنند. ایکس موک ها برای یادگیرندگان محتوای با کیفیت بالایی را فراهم می

¹. Chen Chen

². Waldrop

³. Survey

⁴. Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies

⁵. Traditional

⁶. Face-to-Face

⁷. Learning Disabilities

کنند که به اندازه دوره های کلاس محور قیلی از استانداردهای بالایی برخوردار هستند. پایگاه های در حال رقابت، کورسرا و ای دی ایکس، به طور رسمی ادعا می کنند که همان استانداردها و نیازمندی های کیفی را حفظ می کنند. همانگونه که مدیر پایگاه ای دی ایکس نمایان می سازد، " نائل شدن به طور نمائی تغییر می کند، اما سختگیری در همان سطح باقی می ماند " (www.edx.org/faq). در حقیقت، در میانگین، کمتر از ده درصد از دانشجویان دوره های برخط آزاد انبوه (موک)، امتحان نهایی را میگذرانند (ولش و دراگیوسن، ۲۰۱۳).

شخصی سازی^۱ یکی دیگر از ابعاد دوره های برخط آزاد انبوه (موک) است که دانشجویان آن را مورد توجه قرار می دهند. در خلال فرایند یادگیری، مواد یادگیری مقدماتی و غنی بر اساس پیش زمینه و همچنین نیازمندی های دانشجویان، در دسترس هستند. هر دانشجویی می تواند مسیر خود را در فعالسازی^۲، فهمیدن^۳ و تسلط یافتن^۴ بر دانشی که توسط دوره فراهم شده است را داشته باشد (کالر^۵، ۲۰۱۲).

دوره های برخط آزاد انبوه بر اساس ویژگی های انبوه بودن^۶، آزاد بودن^۷ و فلسفه ارتباط گرایی^۸ ساخته شده اند. مک آلی، استوارت، زیمنس و کرمیر^۹ (۲۰۱۰)، توضیح می دهند که دوره های برخط آزاد انبوه (موک) از راهبردهایی شبیه شبکه سازی اجتماعی^{۱۰} برای اتصال گروه ها استفاده می کنند، اما این کار را با اضافه کردن سودمندی های متخصصان موضوع درسی^{۱۱} برای تسهیل محتوا و با هماهنگ کردن و نظم دادن به مواد وسیع رایگان و برخط، انجام می دهند.

به هر حال تعاریف ارائه شده و تحقیقات صورت گرفته در مورد این نوع از یادگیری الکترونیکی در حال فزونی است و این دوره ها که جزء پیششرفت های جدید در حیطه یادگیری الکترونیکی هستند بایستی در معرض ارزشیابی های متعدد قرار بگیرند و این ارزشیابی است که موتور اصلاح و بهبود این دوره ها می تواند باشد.

این دوره را می توانستیم از دو جنبه مورد ارزشیابی قرار دهیم. البته قبل از بحث درباره ارزشیابی این دوره باید گفت که ارزشیابی کار نسبتاً سختی هم می باشد، زیرا که به قول اسکریون باید خوب یا بد بودن برنامه مورد نظر را نشان دهیم و اگر این خوب یا بد بودن را مطرح نکنیم، در واقع ارزشیابی انجام نداده ایم. به هر حال این دو جنبه برای ارزشیابی، یکی ساختار و ظاهر خود برنامه بود و دیگری جنبه پداگوژیکی این برنامه بود. در جنبه پداگوژیکی هم از شاخص های انواع حضور که توسط آندرسون و گریسون ارائه شده است به ترتیب استفاده خواهیم کرد. در ارتباط با شکل ظاهری برنامه و نحوه جذاب بودن ظاهر سایت باید گفت که از رنگ های متنوع و گرم و سرد استفاده خوبی کرده بودند. منابع و ویدیوها به خوبی و با نظم از جزء به کل و سلسله مراتبی جای گرفته بودند. در قسمت برنامه های این برنامه، می توانستیم مدت زمان هر ویدیو را مشاهده کنیم. همچنین جمع ویدیوها نیز قابل مشاهده بود. گزینه ایجاد بحث و یا عنوان بحث های ایجاد شده در برنامه به خوبی قابل مشاهده بود و می شد تنها با یک کلیک نظر دیگران را جویا شد و یا بحث های دیگری نیز ایجاد کرد. از لحاظ فنی و

¹. Personalization

². Engaging

³. Understanding

⁴. Mastering

⁵. Koller

⁶. Massiveness

⁷. Openness

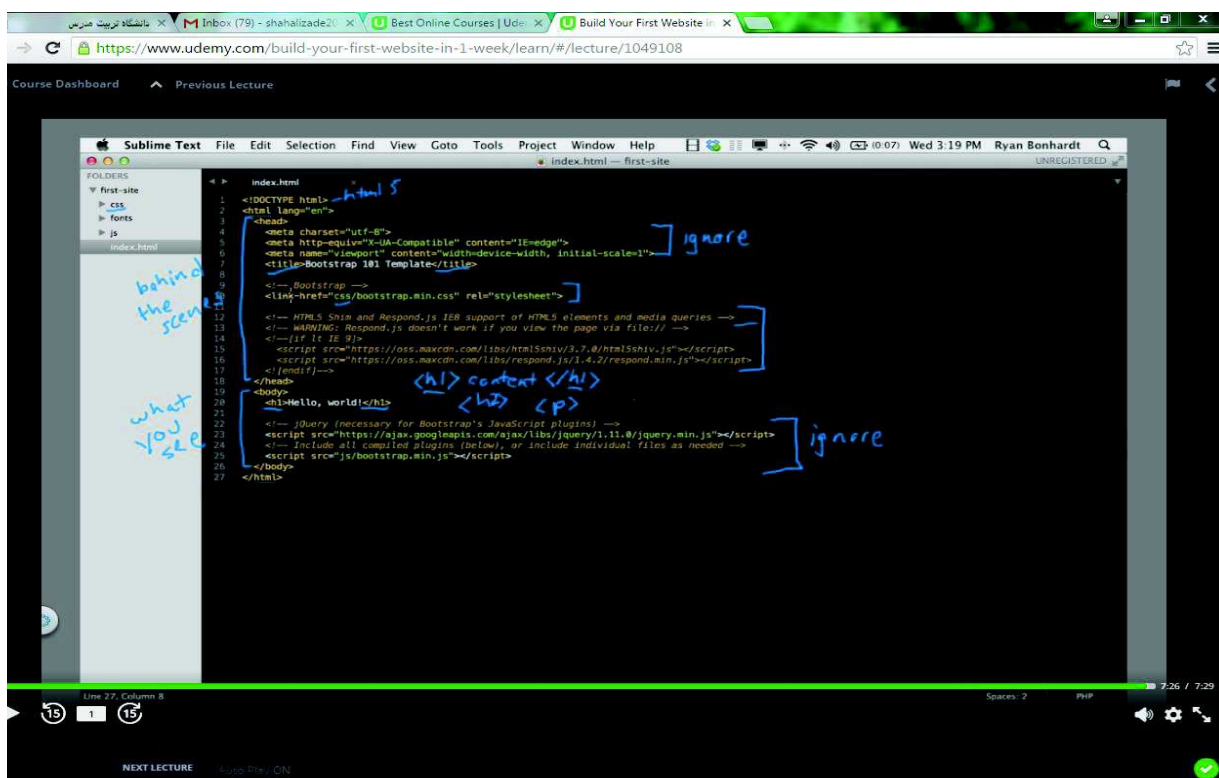
⁸. Connectivist Philosophy

⁹. Mcauley, Stewart, Siemens & Cormier

¹⁰. Social Networking

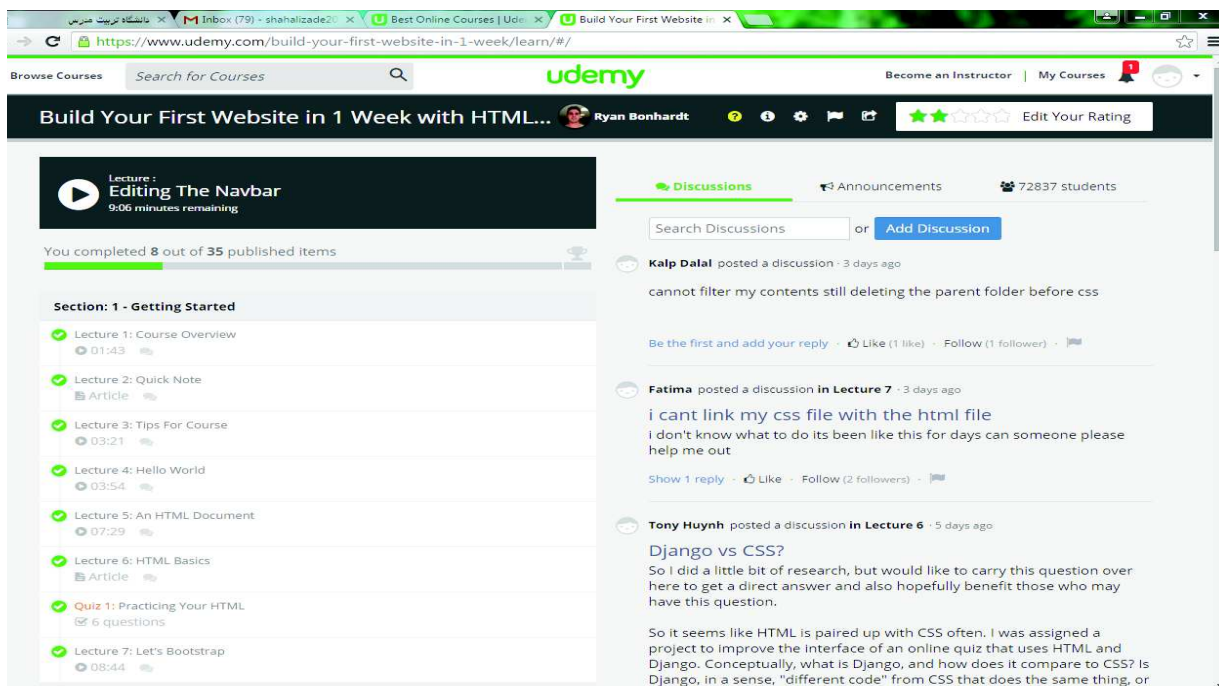
¹¹. Subject matter Experts

ظاهری برنامه خوب بود. اما بخش عمده و به عبارتی دیگر، کار اصلی ما که به عنوان متخصصان علم آموزش و یادگیری بایستی جنبه پداگوژیکی این برنامه را مورد بررسی قرار می دادیم عبارت بود از بررسی محتوا، سخنرانی ها، ویدیوها و بحث ها با توجه به شاخص هایی که در سه نوع حضور، یعنی حضور شناختی، حضور اجتماعی و حضور تدریس به آنها پرداخته شده بود. این سه حضور در واقع در ایجاد یک اجتماع کاوشگری^۱ دخیل هستند و چهارچوب این اجتماع در بالا به همراه شکل یک مورد بررسی قرار گرفت. انواع حضور دارای مؤلفه ها و شاخص هایی هستند که که با توجه به آنها محتوای دوره انتخاب شده مورد بررسی قرار گرفته و امتیازاتی به آنها تعلق گرفته است. امتیازها از نمره صفر که به معنای نبود طبقه و شاخص مورد نظر تا نمره ۵ که به معنای رعایت شدن و وجود طبقه و شاخص مورد نظر به طور کامل است را شامل می شود. شکل های زیر از دوره مورد نظر نیز می تواند به فهم مشارک ما از دوره ر افزایش دهد.



شکل ۳) ویدیوی از دوره ساخت اولین وب سایتان با HTML و CSS3

^۱. Community of Inquiry



The screenshot shows a UDEMY course page for 'Build Your First Website in 1 Week with HTML...'. The course is by Ryan Bonhardt and has 72837 students. The current lecture is 'Editing The Navbar' with 9:06 minutes remaining. The progress bar shows 8 out of 35 published items completed. The course is divided into sections, with 'Section 1 - Getting Started' containing lectures 1 through 7, a quiz, and a final lecture. The discussion section shows three posts: one by Kalp Dalal about filtering contents, one by Fatima about linking CSS files, and one by Tony Huynh about Django vs CSS.

شکل ۴) تصویری از امکانات دوره و ایجاد بحث ها و ویدیوهای موجود

جدول ۲). طبقه بند ها و شاخص های اجتماعی کاوشگر

حضور شناختی	رویدادهای شروع کننده	احساس تعجب	۲
	کشف	مبادله اطلاعات	
	تلفیق	ایجاد ارتباط بین نظریه ها	
	شفاف سازی	کاربرد نظریه های جدید	
حضور اجتماعی	عاطفی	بیان عواطف	۱
	ارتباط باز	بیان آسوده	
	انسجام گروهی	تشویق به همکاری	
حضور تدریس	طراحی و سازماندهی	تدوین برنامه و روشها	۲
	تسهیل بحث و گفتگو	به اشتراک گذاشتن معانی	جمع امتیاز: ۵ از ۱۵
	آموزش مستقیم	فردی	
		تمرکز بر بحث	

همانطور که در جدول ۱ قابل مشاهده است، دوره مزبور از مجموع ۱۵ امتیاز که به صورت کلی در نظر گرفته است، فقط ۵ نمره به خود اختصاص داده است. البته نگاه و بررسی دقیق به این دوره در جداول بعدی که به صورت جزئی به آنها پرداخته است خواهد آمد. همچنین شاید ذکر این نکته نیز مفید باشد که حتی این دوره از لحاظ نگاه به انواع اهداف یادگیری نیز محدودیت های جدی دارد. برای مثال در طبقه بندی بلوم در سطح شناختی، بیشتر بر سطح دانش تأکید بیشتری کرده است، در حالیکه این دوره بیشتر از نوع دانش روش کاری و عملی است و بایستی مرحله کاربرد را نیز لحاظ می کرد. علاوه بر این، در ارتباط با طبقه بندی پیامدهای یادگیری جوناسن و تسمر نیز بیشتر بر دانش بیانی تأکید کرده است، در حالیکه این دوره بیشتر شامل روش کارها و مراحل عملی می باشد. از سوی دیگر، در بخش ارزشیابی نیز، تنها سه مرحله و سه بار ارزشیابی در آن مطرح شده است که آن هم فقط به یک نوع، یعنی به صورت بازشناسی و سؤالات تستی بوده است. در حالیکه ارزشیابی این نوع دوره، نیاز به کار عملی و کد نویسی دارد و همچنین می توان از انواع ارزشیابی و روش های متنوع ارزشیابی استفاده کرد و دچار جزمیت در انتخاب روش نشد. کثرت گرایی در روش های ارزشیابی را آیزنر که یکی از بزرگان رشته مطالعات برنامه درسی است توصیه می کند. همچنین گاردنر نیز در بحث هوش های چندگانه، به غیر روش های مختلف آموزشی، از روش های متفاوت ارزشیابی دفاع می کند.

جدول ۳). طبقه بندی و نشانگرهای حضور اجتماعی

۱	نمی توانم تحملش کنم، مخصوصاً وقتی که ANY !... BODY OUT THERE	حالت های سنتی بیان عواطف یا حالت های غیر سنتی بیان عواطف شامل علامت گذاری پشت سر هم و ممتد، استفاده از حروف بزرگ به نحوی چشمگیر و کاربرد علامت های عاطفی می باشد.	بیان عواطف	عاطفی
	طرف کبکش خروس میخونه	شوخی، زبان بازی، کنایه، دست کم گرفتن، طعنه		
	این کاری است که در محل کارم انجام می دهم- نمی توانم معنی این سؤال را بفهمم	جزئیات زندگی خارج از کلاس را ارائه نموده و یا نقاط ضعف را بیان می کند.	استفاده از طنز	
۱			خودافشا گری	

۱	وابستگی به نرم افزار	استفاده از شکلک پاسخ در یک نرم افزار به جای شروع روندی جدی	ادامه دادن یک روند	ارتباط باز
۲	وابستگی به نرم افزار، مثلاً استفاده از عباراتی همچون «مارتا معتقد است:» یا استفاده از نشانه های نقلی در متن	استفاده از ابزارهای یک نرم افزار در جهت نقل کل یک پیام یا کپی کردن بخشهایی از پیامهای دیگران	نقل قول از پیام های دیگران	
۴	«در پیامتان اشاره کردید که مور به نوعی تمایز میان...»	مراجعه مستقیم به متن نامه های دیگران	مراجعه صریح به پیامهای دیگران	
۳	«آیا شخص دیگری تجربه کار با WEBCT را دارد؟»	دانشجویان از دیگر دانشجویان یا فرد واسطه سؤالاتی را می پرسند.	سؤال پرسیدن	
۲	«از برداشت شما نسبت به متن لذت بردم»	تکمیل کردن کار دیگران یا تکمیل نمودن متن پیامهای دیگران	تکمیل نمودن، قدردانی کردن	
	«من هم به همین فکر می کردم. واقعاً زدی به خال»	تأیید دیگران یا محتوای پیامهای دیگران		

ارتباط باز	تأیید کردن			۱
پاسخ های ارتباطی منسجم	استفاده از کلمات ندا	صدا زدن یا ذکر نام مشارکت کنندگان	«فکر می کنم جان به نکته خوبی اشاره کرد»، «جان تو چی فکر می کنی»	۱
	مراجعه به گروه یا مخاطب قرار دادن آنها با استفاده از ضمائر جمع	گروه را با ضمائری همچون ما، برای ما، بچه ها مخاطب قرار می دهد.	«کتاب ما اشاره دارد به...»، «فکر کنم از موضوع بحث منحرف شدیم»	۰
	استفاده از ضمائر و علائم احترام	ارتباطی که نوع کارکرد اجتماعی خالص دارد؛ تعارفات...	«سلام به همگی»، «برای الان کافیه»، «ما بهترین آب و هوا را در اینجا داریم»	۳
				جمع امتیاز: ۱۹ از ۶۰

جدول (۴). شاخص ها و نشانگرهای اکتشاف عملی (مربوط به حضور شناختی)

حادثه تحریک کننده	یادآورنده (استقرایی)	شناسایی مساله، حیرت و سر در گمی	۰
کاوش یا جستجو	کنجکاوی (واگرا)	واگرایی، مبادله اطلاعات، ارائه پیشنهاد، بارش مغزی، جهش های شهودی	۲

۱	هم گرایی، ترکیب، پیشنهاد راه حل	آزمایش (واگرا)	انسجام بخشیدن یا یکپارچگی
۱	به کار بردن، آزمودن، دفاع کردن	تعهد پیدا کردن (قیاسی)	ارائه راه حل
جمع امتیاز: ۴ از ۲۰			

در ارتباط با حضور تدریس نیز، گریسون و آندرسون سه طبقه را مطرح می کنند که شامل طراحی و سازماندهی آموزش، تسهیل بحث و آموزش مستقیم است. همچنین باید گفت که حضور تدریس خود سعی دارد تا کلیه عناصر شناختی و اجتماعی را به طرقي هدفمند و همیارانه در یک جا جمع کند. چهارچوب اجتماع کاوشگری که همچون عینک و لنز، ما از طریق آن به دوره انتخاب شده نگاه می کنیم، عناصر را در ارتباط تنگاتنگ با یکدیگر مطرح کرده است و یک چشم بینا به ما در مورد نگاه به این دوره داده است.

جدول ۵). نشانگرهای مربوط به طراحی و سازماندهی آموزشی (حضور تدریس)

۳	«این هفته به بحث درباره ... خواهیم پرداخت.»	تدوین برنامه درسی	
۱	«من شما را به دو گروه تقسیم خواهم نمود و شما موضوع ... را مورد بحث قرار خواهید داد.»	طراحی روشها	
۵	«لطفاً پیامهای خود را تا تاریخ ... ارسال کنید.»	تدوین شاخص های زمانی	
۲	«سعی کنید در پیامهای ارسال خود، موضوعاتی که دیگران مطرح نموده اند را مورد توجه قرار دهید»	کاربرد رسانه به نحو مؤثر	
۱	«پیامهای خود را کوتاه بنویسید»	تدوین نکاتی که در محیط شبکه بهتر است مورد توجه قرار گیرند	
۴	«این بحث مجموعه گسترده ای از ابزار/مهارتها را به شما عرضه خواهد داشت که می توانید در تصمیم گیریهای خود در مورد چگونگی و زمان	بیان اظهاراتی کلان در مورد محتوای دوره	

جمع امتیاز: ۱۶ از ۳۰	به کارگیری روش های تحقیقی مختلف از آنها استفاده نمائید»	

جدول ۶). نشانگرهای مربوط به تسهیل بحث (حضور تدریس)

شناسایی حیطه های مورد توافق / عدم توافق	• «جو! ماری توانسته است مثالهای جالبی را در رد فرضیات شما ارائه نماید. آیا دوست دارید به آنها پاسخ دهید؟»	
تلاش در جهت ایجاد توافق / شناخت	• «فکر می کنم جو و ماری اساساً به یک چیز اشاره دارند».	
تشویق، ترغیب و تقویت مشارکتهای	• «از اظهار نظرهای خردمندانه شما متشکرم».	
ایجاد جو مناسب برای یادگیری	• «از بیان افکارشان در جمع هراس نداشته باشید. به هر حال اینجا مکانی است که ایده ها را به بوته آزمایش می گذارند».	
جلب مشارکت کنندگان، ایجاد بحثها	• «نظر دیگری در مورد این مساله وجود دارد؟» «آیا کس دیگری دوست دارد نظر دهد؟».	
سنجش میزان کارمندی فرایند	• «فکر می کنم کمی از موضوع بحث منحرف شده ایم».	۱ جمع امتیاز: یک از ۳۰

جدول ۷). نشانگرهای مربوط به آموزش مستقیم (حضور تدریس)

۱	«بیت عقیده دارد... شما چه فکر می کنید؟»	عرضه محتوی/سئوالات
۱	«فکر کنم به بن بست رسیده ایم. از شما می خواهم موضوع... را مورد توجه قرار دهید.»	متمرکز نبودن بحث بر موضوعات مشخص
۰	«سئوال اصلی این بود که ... جو عقیده داشت ... ماری گفت گه ... ما هنوز ... را مورد بررسی قرار نداده ایم.»	خلاصه نمودن بحث
۲	«به جواب نزدیک شدید، اما ... را مورد توجه قرار ندادید. این امر بسیار حائز اهمیت است، چرا که...»	تأیید شناخت از طریق سنجش و بازخوردهای تشریحی
۲	«فراموش نکنید که بیت از دیدگاهی مدیریتی صحبت می کند.»	تشخیص سوء برداشت ها
۱	«بنابراین این نکته را در هنگام بیان نظرات خود مد نظر قرار دهید.» «یکبار همراه با (بیت) در همایش شرکت داشتیم و او گفت که ... شما می توانید موارد مطرح شده در همایش را از ... بدست آورید.»	تزریق دانش از منابع مختلف نظیر کتابهای درسی، مقالات، اینترنت، تجارب شخصی (با اشاره به منابع)
۱	«اگر می خواهید یک hyperlink در پیامتان قرار دهید، باید...»	پاسخگویی به مسایل فنی
جمع امتیاز: ۸ از ۳۰		

همانطور که از جداول بالا می توان استنباط کرد، این دوره تنها در حضور تدریس و در طبقه طراحی و سازماندهی، نمره بالاتر از میانگین کسب کرده است و این نمره هم خیلی بالا نیست و یک نمره بالاتر را کسب کرده است. یعنی از ۳۰ نمره، ۱۶ نمره به خود اختصاص داده است. نگاهی به طبقه ها و امتیازات مربوط به آنها نشان از ضعیف بودن این دوره از چشم انداز اجتماع کاوشگری است و نمرات گویای این واقعیت است که این دوره از نظر پداگوژیکی نقاط ضعفی دارد. امتیازهای ۴، ۱۹، ۸ و ۱، هیچکدام از نظر این چشم انداز و چهارچوب، یعنی اجتماع کاوشگری امید بخش نبوده و نمرات مطلوبی به حساب نمی آیند.

سخن پایانی

پروفسر مریل که از بزرگان طراحی و تکنولوژی آموزشی است، اشاره می کند که ارائه اطلاعات به معنای آموزش نیست. او بسیاری از اطلاعاتی را که از طریق وب ارائه می شود را بررسی کرده و گفته است که اکثر این دوره ها اصول اولیه آموزش را رعایت نمی کنند. در واقع آموزش، برنامه ریزی ها، طراحی ها، اصول، مراحل و روش های اجرا و روش های ارزشیابی دارد که با توجه به آنها نمی توان به دوره هایی که آنها را رعایت نمی کنند، نام آموزش را گذاشت. لنز نظری ما و عینک ما که چهارچوب اجتماع کاوشگری گریسون و آندرسون بود، نشان داد که دوره ساخت وب سایت در یک هفته از لحاظ انواع حضور، ضعف های جدی دارد. حتی نگارنده این سطور با بررسی اجمالی این دوره با توجه به اصول اولیه آموزش مریل نیز متوجه این امر شد که از این اصول، فقط اصل نمایش رعایت شده است و این اصل هم کاملاً رعایت نشده است. به نقل از هورتون باید گفت که طراحی این دوره ها و یادگیری الکترونیکی اهمیت زیادی دارد. طراحی، اجرا و ارزشیابی یک دوره که عنوان خود را آموزش گذاشته است، بایستی با توجه به یافته های علم آموزش و یادگیری صورت گیرد تا بتواند به آن بازده مطلوب برسد. در آخر شاید این بررسی ما را به این سخن که کمیت بیشتر به معنای کیفیت بیشتر نیست نزدیک تر کند. آموزش اصولی دارد که باید رعایت شود. طراحی آموزشی و ارزشیابی آموزشی سخنان زیادی برای گفتن در این محیط ها دارند.

منابع

Chen Chen, J.C (2013). Opportunities and Challenges of MOOCS: Perspectives From Asia. IFLA WLIC, SINGAPORE.

Chen, X. Barnett, D.R. Stephens, CH (2013). Fad or Future: The Advantages and Challenges of Massive Open Online Courses (MOOCS). Available at: jotlt.indiana.edu/article/download/12809/19709.

Gasevic, D. Kovanovic, V. Joksimovic, S. Siemens, G (2014). Where is Research on Massive Open Online Courses Headed? A data Analysis of The MOOC Research Initiative. The International Review of Research in Open and Distance Learning.

Fournier, H. Kop, R. Durand, G (2014). Challenges to Research in MOOCs. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Vol. 10, No. 1.

Garrison, D.R, & Anderson, T (2003). E-Learning in The 21st Century: A Framework for Research and Practice, London & New York, Routledge.

Jacoby, J. (2014). The disruptive potential of the Massive Open Online Course: A literature review. Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 18(1), [73–85].

Kennedy, J (2014). Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs): A Research Review , 2009-2012. Journal of Interactive Online Learning. Vol. 13, No.1.

Kalz, M. Koper, R (2014). Improving The Learning Design of Massive Open Online Courses. Online Journal of Educational Technology. Vol. 13, No 4.

Koller, D. (2012). What we are learning from online education [Video file]. Retrieved from http://www.ted.com/talks/lang/en/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html.

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G., & Cormier, D. (2010). The MOOC model for digital practice, 1-63. Retrieved from http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf.

Siemens, G. (2012). MOOCs learning points. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/blog>.

University UK. (2013). Massive Open Online Course. Retrieval from: <http://www.universitiesuk.ac.uk>

What Campus Leaders Need to Know About MOOCs. An EDUCAUSE Executive Briefing. Available at: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB4005.pdf>.

Welsh, D.H.B., & Dragusin, M. (۲۰۱۳). The new generation of massive open online course (MOOCs) and entrepreneurship education. Small business institute journal. Vol. 9, No.1.

Waldrop, M. M. (2013). Campus 2.0: massive open online courses are transforming higher education -- and providing fodder for scientific research. *Nature*. v495, 160-163. Available at:

Nature 14 March 2013 Campus 2.0.pdf.

اهمیت مبانی معرفت شناختی در برنامه درسی آموزش عالی

سعید داداش زاده^۱، بهبود یاریقلی^۲

چکیده

توجه به تدوین بهینه و علمی برنامه های درسی می تواند شکوفایی و اثر بخشی آموزش در سطح دانشگاه را به همراه داشته باشد. از سوی دیگر فلسفه تعلیم و تربیت هر جامعه به عنوان اولین معیار برای غربال گری و انتخاب اهداف همگن و مهم از میان تعداد زیاد اهداف برگرفته از منابع دیگر محسوب شده و معرفت شناسی به عنوان یکی از مقولات و مفروضات فلسفی در فراهم نمودن شناخت در نحوه ی ایجاد تعامل متقابل سازنده بین مدرس ، دانشجو و محتوای برنامه درسی به دیدگاه ها و اصول مختلف در برنامه درسی به حساب می آید. این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی می باشد که به بررسی اهمیت مبانی معرفت شناختی در برنامه درسی آموزش عالی می پردازد. برای تبیین رابطه معرفت شناسی با برنامه درسی، ابتدا رویکردهای مختلف مکاتب فلسفی و دیدگاه های برنامه درسی که هر کدام به نوعی نگرش و عملکرد مربیان نظام آموزش عالی را تحت تاثیر قرار می دهند معرفی شده و با توجه به اصول معتبر معرفت شناسی، تاثیر این دیدگاه ها مورد بحث قرار می گیرد. می توان اذعان نمود که اهداف تربیتی در مقوله معرفت شناسی مکاتب فلسفی و دیدگاه های یادگیری به نوعی مکمل یکدیگرند و استفاده از آموزه های تربیتی مکاتب و دیدگاه های یادگیری مختلف و اصرار نداشتن بر توجه به یکی و رها کردن دیگری، گزینه بهتری برای نظام های آموزشی می باشد. به عبارت دیگر دست اندرکاران نظام های آموزشی از جمله نظام آموزش عالی کشورمان می تواند با حفظ اصول و معیارهای مبتنی بر بینش و فلسفه حاکم بر نظامشان، از آن دسته مبانی معرفت شناختی مکاتب فلسفی که در راستای اهداف تربیتی خودشان هست به نحو شایسته و مطلوب استفاده نمایند.

کلمات کلیدی: ، فلسفه تعلیم و تربیت، معرفت شناسی ، برنامه درسی ، نظام دانشگاهی

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

توجه به تدوین بهینه و علمی برنامه های درسی می تواند شکوفایی و اثر بخشی آموزش در سطح دانشگاه را به همراه داشته باشد. از سوی دیگر فلسفه تعلیم و تربیت هر جامعه به عنوان اولین معیار برای غربال گری و انتخاب اهداف همگن و مهم از میان تعداد زیاد اهداف برگرفته از منابع دیگر محسوب شده و معرفت شناسی به عنوان یکی از مقولات و مفروضات فلسفی در فراهم نمودن شناخت در نحوه ی ایجاد تعامل متقابل سازنده بین مدرس ، دانشجو و محتوای برنامه درسی به دیدگاه ها و اصول مختلف در برنامه درسی به حساب می آید.

برنامه درسی همواره مهم ترین عنصر هر نظام آموزشی به شمار می رود (رحمان پور، به نقل از کلاه دوزی، ۱۳۹۲). برنامه ریزی درسی عبارت است از برنامه ریزی فعالیت های یاددهی و یادگیری برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده و ارزیابی میزان تحقق این تغییرات (لوی ترجمه فریده مشایخ ، ۱۳۶۲). فرایند برنامه ریزی درسی برای تدوین عناصر خود بخصوص اهداف برنامه ، نیازمند ملاک و معیارهایی میباشد که از آن ها به عنوان مبانی برنامه ریزی درسی یاد می شود. منظور از مبانی برنامه ریزی درسی آن دسته از نیروهای اساسی است که بر اهداف و محتوای آن اثر گذاشته و شامل مبانی

^۱ . دانشگاه فرهنگیان ، پردیس فاطمه الزهرا (س)، تبریز ، ایران . saeed_dadashzadeh1@yahoo.com

^۲ . دانشگاه شهید مدنی ، گروه علوم تربیتی ، تبریز، ایران . b_yarigholi@yahoo.com

فلسفی، روان شناختی و مبانی اجتماعی و فرهنگی هستند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). فلسفه در تمام تصمیم گیری های برنامه درسی تعیین کننده است (ملکی، ۱۳۹۴).

ابهام در فلسفه آموزش عالی و نگاه حداقلی به رسالت آن سبب سردرگمی اعضای هیأت علمی در انجام مسئولیت های خود در حوزه های مختلف گردیده و علاوه بر آن، در کشور ما نسبت به آموزش عالی نگاه حداقلی وجود دارد و وظیفه آن به تربیت نیروی انسانی محدود شده است. این نگاه حداقلی باید کنار گذاشته و به این سؤال که آموزش عالی، در جامعه ما چه نقشی دارد، پاسخی وسیعتر داده شود. متأسفانه به دلیل عدم اجماع ملی درباره فلسفه آموزش عالی، افراد یا سازمان های عضو جامعه به جای همکاری با آموزش عالی، به صورت مستقیم و غیر مستقیم برای آن مانع ایجاد می کنند (کریمی، ۱۳۹۲).

فلسفه در مفهومی بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تاملی و نظام دار در باره جهان و رابطه انسان با آن است. معرفت شناسی، یا نظریه دانش و شناخت به عنوان یکی از مقوله ها و مفروضه های فلسفه، بنیادهای معرفت را تعریف و سوال های مهمی را مطرح می کند:

راه دستیابی ما به معرفت کدام است؟

معرفت خود را در باره جهان و جامعه انسانی بر کدام فرایند شناخت بنا می کنیم؟

ادعاهای خود را در باره حقیقت بر چه ضابطه ای استوار می سازیم؟

خاستگاه ادعاهای ما در باره معرفت چیست؟

بدون شک، طراحان برنامه درسی، قطع نظر از معتقدات فلسفی خویش با ارزش ترین محتوا را برای متعلم جستجو می کنند که متضمن عالی ترین درجه حقیقت، زیبایی و خیر باشد. این مسئله دارای ابعاد متافیزیکی، معرفت شناختی و ارزش شناختی است. اما فلاسفه و نظریه پردازان تعلیم و تربیت به این پرسش پاسخ های متفاوتی داده اند و اختلاف نظرهای آنان برنامه های درسی گوناگونی را به وجود آورده است (گوتک، ۱۳۹۴). معرفت شناسی که با مفاهیم کلی و بنیادین شناخت سر و کار دارد، با روش های تدریس و یادگیری رابطه نزدیکی دارد.

در مجموع بایستی توجه کرد که فرض های معرفت شناسی می تواند بر همه نمایه های تعلیم و تربیت تاثیر گذارد، اما معمولاً بیشترین تاثیر مستقیم را بر «روش ها» دارد. در تعلیم و تربیت واژه «روش» اشاره به روش های آموزش دارد. روش ها گویای تصور مدرسان و معلمان در باره راه های یادگیری فراگیران هستند. باید به این نکته توجه کرد که هدف از آموزش، انتقال معلومات و محفوظات نمی باشد. آموزش صحیح آنست که انسان را برای جستجوی مداوم راه حل های جدید، مجهز کند. نگرشی که همراه با کسب دانش به دست می آید، به مراتب مهمتر از خود دانش است. آموزش باید مهارت های تفکر و تفکر را تشویق کند. در جریان آموزش توجه به این اصل مهم است که علم یک فرایند است نه یک نتیجه. بنابر این استفاده صحیح از اصول و مبانی برنامه درسی شامل مبانی فلسفی و بخصوص اصول معرفت شناسی می تواند به باروری هر چه بیشتر آموزش ها در موسسات آموزش عالی کمک و یاری نماید (خلیلی شورینی، ۱۳۷۷).

۲- روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی می باشد. برای تبیین رابطه معرفت شناسی با برنامه درسی ، ابتدا رویکردهای مختلف مکاتب فلسفی و دیدگاه های برنامه درسی که هر کدام به نوعی نگرش و عملکرد مربیان نظام آموزش عالی را تحت تاثیر قرار می دهند معرفی شده و با توجه به اصول معتبر معرفت شناسی ، تاثیر این دیدگاه ها مورد بحث قرار می گیرد.

۳- خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

علی رغم اختلافات در مبانی فلسفی مکاتب مختلف و نیز وجود اختلافات جدی در تعیین اهداف تعلیم و تربیت، از آن جا که هدف عمده تعلیم و تربیت در تمام دیدگاه ها آموختن دانستنی ها و مهارت ها ، کسب نگرش ها و توانا کردن فراگیران برای برآوردن نیازهای فردی و اجتماعی می باشد ، وجود وجوه اشتراک و افتراق در اهداف امری طبیعی جلوه می کند. اما جدای از وجوه اشتراک و افتراق اهداف تعلیم و تربیت در این دیدگاه ها ، هر یک از آن ها دارای نقاط قوت و ضعف بارز در اهداف می باشند که نشأت گرفته از نوع نگاه به انسان و نیازهای او در این مکاتب و رویکردها است.

معرفت شناسی به عنوان یکی از شاخه های مهم فلسفه به مطالعه ماهیت دانش، موضوع، منابع و حدود و معیارهای ارزیابی آن میپردازد و در این رهگذر درخصوص حقیقت و معرفت، که محصول تعلیم و تربیت هستند، میتواند دیدگاه های متنوع و گوناگونی را در پیش روی مدرسان قرار دهد (سرمدی، ۱۳۹۱). بنابراین یک سیستم آموزشی کارآمد در دوره آموزش عالی ، نیازمند تبعیت از فلسفه مدون و منظم می باشد که بخشی از این فلسفه مبانی معرفت شناختی است.

شاید بتوان ادعا نمود که اهداف تربیتی در مقوله معرفت شناسی مکاتب فلسفی و دیدگاه های یادگیری به نوعی مکمل یکدیگرند و استفاده از آموزه های تربیتی مکاتب و دیدگاه های یادگیری مختلف و اصرار نداشتن بر توجه به یکی و رها کردن دیگری، گزینه بهتری برای نظام های آموزشی می باشد. به عبارت دیگر دست اندرکاران نظام های آموزشی از جمله نظام آموزش عالی کشورمان می تواند با حفظ اصول و معیارهای مبتنی بر بینش و فلسفه حاکم بر نظامشان، از آن دسته اهداف تربیتی مکاتب فلسفی و دیدگاه های یادگیری که در راستای اهداف تربیتی خودشان نیز هست به نحو شایسته و مطلوب استفاده نمایند.

۴. منابع:

- باقری ، خسرو. ۱۳۹۵. درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران . تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- تایلر، رالف . اصول برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه علی تقی پور ظهیر. تهران ، نشر آگه.
- خلیلی شورینی ، سیاوش . ۱۳۷۷. مکاتب فلسفی و آرای تربیتی . تهران . انتشارات یادواره کتاب.
- سجادیه، نرگس. محمد رضا مدنی فر، مراد یاری دهنوی. ۱۳۹۲. تحلیل فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت ، ۳ (۱) . ۱۵۹-۱۸۰.
- سرمدی، محمد رضا. محمد حسین صیف. سعید طالبی. ۱۳۹۱. مبانی نظری و فلسفی آموزش از راه دور. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- شمس ، منصور. ۱۳۸۲. آشنایی با معرفت شناسی، تهران: آیت عشق.
- فتحی واجارگاه، حسن. کورش. ۱۳۹۳. اصول برنامه ریزی درسی . تهران، نشر ایران زمین.

کارآمد، حسین. سعید بهشتی. (۱۳۹۲). رویکرد عقل گرایی در برنامه درسی بر اساس معرفت شناسی ابن سینا. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و یکم، دوره جدید، شماره ۲۱،

کریمی، صدیقه؛ احمد رضا نصر؛ مصطفی شریف. (۱۳۹۲). الزامات و چالش های طراحی برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی با رویکرد جامعه یادگیری. سال ۴، شماره ۸، صص ۸۹-۱۲۶. کلاهدوزی، سوران. پیری، موسی. (۱۳۹۴). بررسی تحلیلی نقش اهداف در تدوین برنامه های درسی. کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.

گوتک، جرالد ال. ۱۳۹۴. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

لوی. (۱۳۶۲). برنامه ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. انتشارات دفتر کمک آموزشی و کتابخانه ها.

ملکی، حسن. ۱۳۹۴. برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل) مشهد، موسسه انتشارات پیام اندیشه.

ملکی، حسن. دیدگاه برنامه درسی فطری- معنوی «مبثنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی». پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی- پرتال جامع علوم انسانی

مهر محمدی، محمود، ۱۳۸۹، برنامه درسی نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها: مشهد، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

مهدیزاده، امیرحسین. شفیعی، ناهید. ۱۳۸۸. ارزیابی برنامه های درسی رشته های آموزش معلمان. فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، سال اول، شماره ۱.

یادگارزاده، غلامرضا. ۱۳۹۴. تصمیم گیری مبتنی بر فلسفه در طراحی و اجرای برنامه های درسی. مجموعه مقالات ششمین همایش انجمن فلسفه ی تعلیم و تربیت ایران «فلسفه ی آموزش عالی». دانشگاه شهید بهشتی. صص ۳۵۱-۳.

یارمحمدیان، محمدحسین. ۱۳۹۴. مبانی و اصول برنامه ریزی درسی. تهران، موسسه انتشارات یادواره کتاب.

Anastas, Jeane W. 2002. Why Epistemology Matters. Fourteenth National Symposium on Doctoral Research in Social Work. College of Social Work.

Elliott, Bob. Chan, K. W. Epistemological beliefs in learning to teach: Resolving conceptual and empirical issues. Paper presented at the European Conference on Educational Research Ljubljana, Slovenia. September 17-20, 1998.

Hansen, E Ronald. 1995. Five Principles for Guiding Curriculum Development Practice: The Case of Technological Teacher Education. Journal of Industrial Teacher Education. Volume 32, Number 2.

Wilson Rwandembo Mugisha¹, Christopher B. Mugimu. (2012). The Epistemological Aspects of Curriculum Development and Implementation for the Medical Laboratory Technology Diploma in Uganda. Creative Education. Vol.3, No.3, 281-289

Zais, R. S. (2010). *Curriculum Principles and Foundations*. New York: Harper & Row.

شناسایی مضامین تمایز "دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه ها" و ضرورت مطالعه اختصاصی در راستای کیفیت بخشی بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی این دانشگاه

علی اکبر سادین^۱؛ بیژن عبدالحی^۲؛ نبی اله یوسفی گرجی^۳

چکیده

مقاله در جهت شناسایی مضامین تمایز دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه ها، تدوین شده است و لزوم مطالعه اختصاصی در راستای کیفیت بخشی بالندگی حرفه ای اعضا هیات علمی این دانشگاه را به عنوان ضرورتی اجتناب ناپذیر بیان می کند، از نظر روش شناختی، مطالعه انجام شده از نوع مطالعات کیفی می باشد که داده های مورد نیاز با سند کاوی (بررسی اسناد بالادستی و مطالعات تطبیق) و مصاحبه با صاحب نظران به دست آمده است؛ در نهایت یافته های مقاله، هشت مضمون تمایز (۱- ماموریت محور بودن دانشگاه، ۲- تلفیق تئوری و عمل، ۳- رشد حرفه ای معلم، ۴- اصلاحات اساسی در دانشگاه و نظام آموزش و پرورش، ۵- تفاوت در نوع هیأت علمی این دانشگاه با دیگر دانشگاه ها، ۶- طرح اصلح، ۷- کارورزی ۸- ساختار) را شناسایی نمود که بایسته مطالعات اختصاصی در کیفیت بخشی بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان می باشد.

کلید واژه ها: بالندگی حرفه ای، دانشگاه فرهنگیان، اعضای هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، مضامین تمایز

مقدمه و خلاصه مبانی نظری

چالش اساسی در دنیای امروز برای حذف نشدن از دور رقابت های جهانی، درگیر شدن در فرایند مستمر و مداوم پدیده تغییر است تا بتوان در برابر مشکلات ایستادگی و از فرصت های محیط پیچیده و متغیر به منظور رفع کاستی ها و کمبودها استفاده کرد (اسپر مرهون، هانت و اسپرون، ۲۰۰۸). در شرایط متحول و پویای امروز، سازمان ها برای بقا ناچارند پیوسته قابلیت ها و شایستگی های خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی نیز مانند سایر سازمان ها در معرض نیروهای پیچیده تغییر هستند که آنها را ناگزیر از سازگاری مداوم برای بقا کرده است چنان که راولی و لوژان و دالنس (۲۰۰۶) با تأکید بر تغییر و تحولات در آموزش عالی بیان می کنند که «امروزه تغییر و توسعه در آموزش عالی یک ضرورت است نه یک فرصت»؛ به خصوص با در نظر گرفتن این واقعیت که در حال حاضر دانشگاه ها در سراسر دنیا به صورت مؤسسه های بزرگی در آمده اند که در تداوم حیات ملی کشورها نقش فزاینده ای بازی می کنند. در دهه های اخیر تأکید فزاینده ای بر بهسازی دانشگاهی، بالندگی اعضای هیأت علمی و کارکنان از سوی سازمان ها و نظام های آموزش عالی در کشورهای مختلف قابل مشاهده است که به تبع آن مؤسسه های آموزش عالی به تشکیل واحدهایی با عنوان مرکز بالندگی هیأت علمی اقدام کرده اند (کانه و کامپبل، ۲۰۰۶، گرانت، ۲۰۰۵) و به عنوان ابزار

۱. دانشگاه فرهنگیان، مسئول نظارت و ارزیابی استان البرز، کرج، ایران a.a.sadin60@gmail.com

۲. دانشگاه خوارزمی، دانشیار گروه مدیریت آموزشی، تهران، ایران

۳. دانشگاه فرهنگیان، مسئول نظارت و ارزیابی استان گلستان، گرگان، ایران.

۴. Schermerhorn, Hunt & Osborn

۵. Rowley, Lujan & Dolence

۶. Cuneo & Campbell

۷. Grant

ارزشمندی برای بهبود کیفیت اعضاء هیأت علمی، تسهیل تغییر و تحول سازمانی و بهبود جو دانشگاه مورد استفاده قرار می گیرد (مکلین، کیلیرز، ویکی، ۲۰۰۸).

ساخت دانش و بالندگی مدرسان جهت بهبود عملکرد حرفه ای و توسعه مخاطبین آموزش پذیر، از ملزومات پیشرفت و توسعه در جوامع مختلف می باشد و توجه بدان از بایست های مدیریت و رهبری در دانشگاه ها و موسسات آموزشی است (پسس، ۲۰۱۵). فرایند توسعه اعضاء هیأت علمی، برخورداری دانشگاه از اعضاء هیأت علمی که از لحاظ توانایی علمی و فرهنگی در سطح مطلوب باشد اهمیت ویژه دارد. حفظ این ویژگی و توانمندی مستلزم فراهم نمودن محیطی که باعث توسعه حرفه ای گردد، زیرا که جذب دانشجوی توانمند مهم است ولی نگهداری پویای آنها، وجود مربیان و معلمانی آگاه و توانمند نیاز دارد (نلسون، فوگلمن، ریچسمن و الیورا، ۲۰۱۵). مدرسان تربیت معلم نیز به عنوان معدنگاه تربیت مربیان نسل آینده نیز نه تنها از این قاعده مستثنی نیست بلکه با ضرورت و اهمیتی بیشتر نیاز به بالندگی و توسعه مستمر و پایدار دارند.

دانشگاه های تربیت معلم در جهان را می توان از جمله حساس ترین و مهم ترین مولفه های نظام تعلیم و تربیت دانست؛ چرا که موفقیت و عدم موفقیت ایجاد تحول در نظام آموزشی، منوط به ایجاد توانمندی ها و قابلیت های حرفه ای لازم در معلمان است که به واقع مجریان اصلی برنامه ها در محیط واقعی هستند. صاحب نظران تعلیم و تربیت معتقدند؛ شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان تربیت شده در آن نظام است. براساس اعلامیه جهانی "آموزش برای همه" که در سال ۱۹۹۰، کنفرانس جهانی آموزش و پرورش در یونسکو آن را صادر کرده، یکی از زیر ساخت های مهم و کارساز در این زمینه بهسازی تربیت معلم قلمداد شده است (دلوائوکس و همکاران، ۲۰۱۳). نگاهی به پژوهش های انجام شده در این زمینه نشان می دهد که توجه به برنامه های تربیت معلم همگام با تحولات جهانی در عصری که عصر دانایی و فناوری اطلاعات نامیده شده، از مهم ترین بحث هایی می باشد که توجه صاحب نظران را به خود جلب کرده است. واضح است که ورود به این عصر نیازهای جدیدی را برای معلمان به ارمغان آورده است. نیازهایی که مستلزم آماده سازی و افزایش آموزش است. معلمان باید دانش و توانایی های تخصصی و حرفه ای خود را با تحولات آینده هماهنگ سازند. بر این اساس کشورهای توسعه یافته و برخی از کشورهای در حال توسعه برنامه ها و فعالیت هایی را برای رویارویی با این تحولات تدارک دیده و در برنامه های تربیت معلم کشورشان، تغییر و تحولاتی ایجاد کرده اند. مطالعه تطبیقی انجمن آسیا «پاسیفیک» در کشورهای فرانسه، آلمان، نیوزلند، هنگ کنگ، چین، ژاپن و کانادا از نظر آموزش و به ویژه آموزش معلمان با توجه به اهداف، نحوه گزینش، محتوای برنامه تربیت معلم و آماده سازی معلمان انجام داده حاکی از آن است که آموزش معلمان از عناصر ضروری توسعه آموزش و پرورش است و هدف اولین پروژه بین کشوری خود را بهبود کیفیت آموزش و پرورش از طریق نوآوری قرار داده و یکی از موارد برجسته ای که در این راستا بر آن اصرار دارد، تربیت معلم و تربیت کنندگان معلم است (پاسیفیک، ۲۰۱۴).

تحولات عصری و لزوم هماهنگی نظام های آموزشی با تحولات آینده باعث شده تا کشورهای جهان در برنامه تربیت معلم کشورشان تغییرات ایجاد کنند و نواقص موجود را برطرف نمایند آنچنان که لو (۲۰۱۳) معتقد است، مراکز تربیت معلم از عهده تربیت معلمانی که دارای توانایی علمی، انواع مهارت ها و آمادگی لازم برای تدریس و مدیریت کلاس درس و آگاهی نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش آموزان باشند بر نمی آیند و فارغ التحصیلان دوره های تربیت معلم را فاقد کارایی

¹. McLean, Cilliers & Wyk

². Pesce

³. Knowlton, Fogleman, Reichsman, & Oliveira

⁴. Asia-pacific program of educational for development. (APEID)

⁵. lew

لازم دانسته که نتایج مطلوبی را عاید نظام آموزشی نمی نماید. دگرگونی در نظام های آموزشی به ویژه تربیت معلم در بسیاری از کشورها از جمله در کشور ایران آغاز گردیده است، اولین گام تحول بنیادین را می توان ارتقاء مراکز تربیت معلم در قالب دانشگاه فرهنگیان نام برد که مبتنی بر اسناد تحولی ایجاد گردید (موسی پور و سمعی نژاد ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۰ و همزمان با تاسیس آن، به عنوان یکی از دانشگاه های مطرح در سطح کشور معرفی گردیده و همواره مورد اهتمام ویژه بوده است؛ و با هدف تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش تشکیل شده است و وظایفی از قبیل؛ تعلیم و تربیت دانشجو معلمان و مدیران و کارشناسانی با شایستگی های اخلاقی، اعتقادی، تخصصی و حرفه ای؛ تربیت مدیران آموزشی و تربیتی توانمند، شایسته و تحول آفرین؛ توانمند سازی و ارتقاء سطح تربیتی، دانشی و مهارتی فرهنگیان از طریق آموزش های کوتاه مدت؛ ارتقاء توانمندی های دانشجو معلمان به منظور ایجاد مهارت های تدریس چند رشته ای؛ و... به عهده دارد. دانشگاه فرهنگیان از نظر حقوقی و استقلال اداری و مالی وابسته به وزارت آموزش و پرورش است و به صورت هیأت امنایی اداره می شود (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۱). تربیت معلم در ایران یا دانشگاه فرهنگیان بر اساس چنین ضرورتی معاونتی مستقل تحت عنوان معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان تشکیل داده است. رسالت اصلی این معاونت ارتقاء کیفیت در کلیه خدمات دانشگاه و بهسازی وضع موجود با هدف اثربخشی مطلوب این نظام دانشگاهی است که تربیت معلمانی کارآمد برای خدمت در وزارت آموزش و پرورش را در رأس مأموریت های خود قرار داده است (کیانی، ۱۳۹۴).

۲. خلاصه روش شناسی

در پژوهش حاضر پژوهشگر به جای پیش فرض گرفتن یک نظریه و به جای استفاده از روش های صرفاً کمی، در تلاش است با ورود به حوزه مطالعه به کشف عینی تر، دقیق تر و جامع تری از مضمون های تمایز دانشگاه فرهنگیان ایران بادیگر دانشگاه دست یابد و لزوم مطالعه اختصاصی در حوزه بالندگی حرفه ای اعضای هیات علمی را ضرورتی در مطالعه موردی بپردازد. پژوهش از حیث جهت گیری پژوهش، یک پژوهش بنیادی است که در آن نه آزمون یک تئوری بلکه زایش یک تئوری و آزمون آن مد نظر بوده است و از نظر نحوه گردآوری داده ها به دلیل استفاده از رویکرد کیفی^۱ در محدوده ی تحقیقات کیفی قرار دارد. برای این منظور به گردآوری داده های کیفی می پردازد تا مضامین تمایز و ضرورت مطالعه اختصاصی را با استفاده از سند کاوی (بررسی اسناد بالادستی و مطالعات تطبیقی دانشگاه های ایران و جهان) و مصاحبه با صاحب نظران در حوزه بالندگی حرفه ای و تربیت معلم (۷ متخصص حوزه مربوطه ۱۱ عضو هیات علمی و ۶ کارشناس حوزه منابع انسانی و بالندگی حرفه ای در دانشگاه فرهنگیان) بپردازد. انجام این مراحل به توصیف جنبه های بیشماری از پدیده هدایت می شود. با استفاده از این روش، امکان صورت بندی مضامین مایز درباره ی بروز پدیده ی مورد مطالعه فراهم می شود.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

دانشگاه فرهنگیان در زمره دانشگاه های کشور می باشد و می تواند از زمینه های مطالعاتی و در مدیریت دانشگاهی از پژوهش های دیگر دانشگاه ها استفاده نماید ولی وجه تمایزات و تفاوت های اساسی در دانشگاه فرهنگیان و همچنین تازه تاسیس بودن این دانشگاه با عنایت به اهداف خاص، نیاز به مطالعات اختصاصی، ضرورت مهم و اساسی هست. طی بررسی مطالعات و الگوهای استخراج شده در زمینه مدیریت بالندگی اعضای هیأت علمی در دیگر دانشگاه های ایران و جهان که مطالعات

^۱. Quantities Approach

گسترده‌ای انجام گرفته‌است، مشاهده می‌گردد که غالب الگوها در ارتباط با زمینه، همگنی حداقلی با اعضاء هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان دارد و این به دلیل وجود تفاوت‌های اساسی این دانشگاه با دیگر دانشگاه‌های کشور می‌باشد. دانشگاه فرهنگیان یا به عبارتی دانشگاه- مدرسه پس از تاسیس و تبدیل از مراکز تربیت معلم به دانشگاه از نظر ساختار و محتوا تغییرات اساسی را در خود مشاهده کرد. این تغییرات در جهت حفظ تعادل بین دانشگاه و مدرسه صورت گرفت و باعث ایجاد تمایزات و تفاوت‌های عمده با دیگر دانشگاه‌ها گردید که ضرورت مطالعه و پژوهش در این دانشگاه را به صورت منفک و جداگانه می‌طلبد. جدول ذیل مضامین تمایز این دانشگاه با دیگر دانشگاه‌ها به صورت خلاصه نشان می‌دهد و این مضامین که بر حسب روش‌شناسی اشاره شده، شناسایی گردیده‌اند. ضرورت مطالعه در حوزه بالندگی حرفه‌ای اعضاء هیأت علمی به صورت مطالعه اختصاصی در راستای بالنده نمودن اعضاء هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان را اقتضاء می‌کند (توضیحات تفصیلی در مقاله کامل ارائه شده است).

خلاصه مضامین تمایز دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه‌ها و ضرورت مطالعه

مضامین تمایز	خلاصه توضیحات مضامین تمایز دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه‌ها و ضرورت مطالعه
مأموریت محور بودن دانشگاه	دانشگاه فرهنگیان نهاد تربیت کننده نیروی انسانی موثر در آموزش کشور متولی پیاده سازی الگوهای پیشرفته‌ی تربیتی، آموزشی و دینی است. با مأموریت های تأمین و ارتقای و توسعه عناصر دیگر در آموزش و پرورش می باشد.
تلفیق تئوری و عمل	دانشگاه فرهنگیان براساس رسالت ها و اهدافی که شکل گرفته است و همچنین به دلیل ضرورت و اهمیت آموزش و پرورش جهت تلفیق تئوری و عمل می بایست تلاش بیشتری نسبت به دیگر دانشگاه داشته باشد در نتیجه نیاز به توسعه و بالندگی، مدرسان و اعضاء هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان، مجریان اصلی تلفیق تئوری و عمل هم برای دانشگاه و هم برای آموزش و پرورش قابل کتمان نمی باشد و مطالعه در این زمینه متناسب با دانشگاه فرهنگیان لازم و ضروری می باشد.
رشد حرفه ای معلم	از محدود دانشگاه‌هایی می باشد که مسئولیت رشد حرفه‌ای فارغ التحصیلان خود را بر عهده دارد و اعضاء هیأت علمی علاوه بر پداگوژی دانشگاهی بر مهارت معلمی نیز می‌بایست آشنا باشند و مطالعه و طراحی الگویی برای اعضاء هیأت علمی به جهت رشد حرفه ای معلمان نیاز می‌باشد که در این راستا مطالعات کمی صورت گرفته شده است.
اصلاحات اساسی در دانشگاه و نظام آموزش و پرورش	تغییرات گسترده و نو در دانشگاه فرهنگیان، تازه تاسیس بودن این دانشگاه و نهادینه کردن واژگانی همچون کنش پژوهی، روایت پژوهی، درس پژوهی؛ ارتباط تنگاتنگ با اصلاحات در آموزش و پرورش از تمایزات اصلی دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه ها می باشد و توجه به تغییرات و اصلاحات در مدیریت بالندگی اعضاء هیأت علمی امری ضروری می‌باشد.

هیأت علمی در دانشگاه های دیگر به صورت رسمی و پیمانی می باشد و لی در دانشگاه فرهنگیان علاوه بر آن به صورت هیأت علمی داخلی، تطبیق یافته، مدرس موظف، دبیر موظف و مأمور آموزشی که به صورت تمام وقت در اختیار دانشگاه می باشند، است و همچنین نوع گروه های آموزشی و توزیع دروس در طول هفته برای دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان با دیگر دانشگاه ها متفاوت است.	تفاوت در نوع هیأت علمی این دانشگاه با دیگر دانشگاه ها
در دانشگاه فرهنگیان علاوه بر مدرک فارغ التحصیلی همانند دیگر دانشگاه اجرای طرح اصلح را از سال ۱۳۹۵ پیش بینی نموده اند که پس از موفقیت در این طرح گواهی صلاحیت حرفه ای به دانشجو معلمان اعطا می گردد. در این مقوه اعضاء هیأت علمی نقش کلید در موفقیت دانشجویان دارند. هیچ طرح و الگویی مبنی بر توسعه اعضاء هیأت علمی در طرح اصلح تا کنون انجام نگرفته شده است	طرح اصلح
کاروری تاج برنامه های تربیت معلم و با هدف تربیت معلم فکور برنامه ریزی شده است و در چهار دوره کاروری ۱،۲،۳،۴ اجرا می گردد. اجرای اینگونه کاروری در هیچ یک از دانشگاه های علوم تربیت کشور متداول نیست و در هر دوره یک از مهارت نظیر اقدام پژوهی، کنش پژوهی، روایت پژوهی و... تربیت می شود. که از عمده مشکلات مدرسان دانشگاه فرهنگیان نهادینه نشدن واژگان کلید در بین اعضاء هیأت علمی می باشد لذا مطالعه ارائه الگویی مبنی بر توسعه مهارت های آموزش کاروری به دانشجویان اصلی مهم و اساسی است.	کاروری
از جمله دانشگاه هایی هست که رئیس هیئت امناء شخص رئیس جمهور می باشد. دانشگاه متشکل از ۹۷ پردیس در کل کشور و نزدیک به ۷۷ هزار دانشجو در حال حاضر دارد، که به صورت متمرکز از سوی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان مدیریت می گردد و کلیه تخصیصات و اعتبارات از سوی سازمان مرکزی مدیریت می گردد. این دانشگاه طبق ضوابط و مقررات، وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری اداره می گردد	ساختار

تربیت معلم در نظر و عمل موضوع مطالعه به روزی است و پرسش های اساسی این مطالعه عبارتند از اینکه سیاست گذاری تربیت معلم چگونه انجام می شود (چه معلمانی را برای چه مدرسی، چگونه، چرا و کجا تربیت کنیم)، چه کسانی صلاحیت تربیت معلم را دارند، عناصر صلاحیت حرفه ای هیأت علمی تربیت معلم چیست، معلمان شاغل را چگونه می توانیم توانمندتر سازیم، آیا تربیت معلم کاری آکادمیک است یا برنامه ای است برای پرورش معلمان، آیا تربیت معلم کار دانشگاه است یا مدارس عالی حرفه ای یا اینکه هر کدام می تواند در تربیت معلم نقشی داشته باشد (تاتو، ۲۰۱۵). چرایی فراهم نمودن تمهیدات برای معلمانی که تربیت معلم را بر عهده دارند در روند تاریخی و توسعه فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی، ماهیت معلمی و معلم بسط یافته است؛ یعنی از معلم به مثابه آموزگار و مسئول آموزش، و معلمی مثابه یک حرفه تخصصی^۱ و حمایت کننده فرایند یادگیری، به معلمی به مثابه تسهیل کننده و نهایتاً بسط دهنده عدالت اجتماعی^۲ رسیده است. اکنون معلمی نه تنها به عنوان حرفه مطرح است بلکه معلم به عنوان انسانی فکور مطرح می شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). بنابراین فردی که نقش تربیت

^۱ .tatto

^۲ . teaching as a professional practice

^۳ . tezching as social justice mission

معلم (عضو هیات علمی) را بر عهده دارد در کشورهای توسعه یافته، از مارتن نفس گیری که هرکس نمی تواند در آن پیروز شود، می بایست موفق شود، زیرا که در جهان امروز، این انگاره که «دانش آموزان زمانی یاد می گیرند که معلمان آموزش می دهند» به تدریج جای خود را به این پیش فرض حرفه ای داده است «دانش آموزان وقتی یاد می گیرند که معلمان هم یاد می گیرند» (فیمن، تامیر و هامیرنس^۱، ۲۰۱۵). در سراسر جهان صرف نظر از محل زندگی، محیط زیست، وضعیت جغرافیایی، ویژگی های فرهنگی و شرایط اقتصادی جامعه ای که در آن زندگی می کنند، به آموزش و تربیت فرزندان شان اهمیت زیادی می دهند و تمایل به داشتن معلمان توانمند هستند. تفاوت جوامع موفق و ناموفق در این است که برای تحقق بخشیدن به این آرمان چه تدابیری و رویکردهایی جهت تربیت معلمان توانمند اتخاذ نموده اند.

۴. کلمات کلیدی: بالندگی حرفه ای، دانشگاه فرهنگیان، اعضاء هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، مضامین تمایز

¹. when you teach your student learn

². when you learn your student learn

³. feiman , tamir & hammerness

۵. منابع و مراجع مورد استفاده

کیانی غلامرضا(۱۳۹۴). سخنرانی دبیر علمی دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

موسی پور نعمت الله، سمیعی نژاد بیژن و سمیعی نژاد نفیسه(۱۳۹۵). تاملی بر فرایند تربیت معلم و ابعاد چهارگانه آن، مطالعه‌ای پدیدار انگارانه، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه اصفهان.

مهر محمدی، محمود(۱۳۹۳). آموزش نامه دانشگاه فرهنگیان، سال اول، شماره ۴، ویژه نامه کارورزی.

(۱۳۹۱). اساس نامه دانشگاه فرهنگیان.

Cuneo, C., & Campbell, B. (2000). Instructional development centers, teaching or technology?. Canada: Society for Teaching and Learning in Higher Education Conference, Brock University.

Delvaux .E, Vanhoof .J, Tuytens .M, Vekeman .E, Devose. G, Van Petegem.P ,(2013). How my teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analyses, teaching and teacher education 36,1-11. www.elsevier.com/locate/tate.

Feiman-Nemser.s,Tamir.E,and Hammerness.K (2015). Preparing Teachers to Succeed in Mission-Driven Schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 256 pp. 31.95.

Grant, M. (2005). Faculty development in community colleges: A model for Part-time faculty, to improve the academy: Resources for faculty. Instructional and Organizational Development, 23(6), 122- 131.

Knowlton, S. Fogleman, J. Reichsman, F. Oliveira, G.D.(2015). Higher Education Faculty Collaboration With K–12 Teachers as a Professional development Experience for Faculty. National Science Teachers Association (NSTA). Reprinted with permission from Journal of College Science Teaching, Vol. 44, No. 4.

McLean M¹, Cilliers F, Van Wyk JM(2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. US National Library of Medicine National Institutes of Health Search database Search term ;30(6):555-84.

Pesce,R.J(2015). Professional Development for Teaching in Higher Education: Faculty Perceptions and Attitudes. submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Educational Leadership and Higher Education Program in Higher Education. Boston College University Libraries.

Rowley, D.J., Lujan, H.D., & Dolence, M.G. (2006). Strategic change in colleges and universities: Planning to survive and prosper.

Schermerhorn, J. Hunt, J., & Osborn, R. (2008). Organizational behavior. 10th Edition. John Wiley & Sons Inc.

?(2014). Asia-pacific program of educational for development.(APEID).

ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجومعلم (مورد مطالعه: پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه)

مسعود نوری^۱، امین خطیبی^۲، علی قبادی^۳

چکیده

سازمان ها برای حرکت به سمت کیفیت عملکرد و تعالی، ناگزیر از استقرار سیستم های نوین مدیریتی هستند. از اینرو در بین سازمانهای ارایه دهنده خدمات به جامعه، دانشگاه فرهنگیان با تربیت دانشجومعلم بعنوان یک دانشگاه مأموریت گرا نقش مهم و بسزایی در تولید علم و خدمات اجتماعی دارد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی و از نظر هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در دو پردیس شهید رجایی (پسران) و شهید صدوقی (دختران) به تعداد ۱۲۴۳ نفر است. که با روش تصادفی طبقه ای و بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۱۶ نفر دانشجوی (مرد و زن) به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری شامل پرسشنامه محقق ساخته بود که روایی آن توسط نظر خبرگان و پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ است. و جهت تحلیل داده های کمی از شاخص های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون کالموگراف - اسمیرنوف و t تک نمونه) استفاده شد. یافته های پژوهش نشان می دهد کیفیت فعالیت های عملکردی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در ابعاد هفتگانه از دیدگاه دانشجو معلمان، بیشترین میانگین در بعد کیفیت خدمات آموزشی (۲/۳۵) و کمترین میانگین در بعد کیفیت خدمات پژوهشی (۱/۷۴) بوده و همچنین کیفیت کلی دانشگاه با میانگین (۲/۰۳) است. بنابراین می توان گفت کیفیت خدمات عملکردی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجو معلمان نامطلوب ارزیابی و نشان دهنده عدم رضایت نسبی آنان از کیفیت خدمات دانشگاه است.

کلمات کلیدی: ارزیابی عملکرد، کیفیت، دانشگاه فرهنگیان، دانشجو معلمان

مقدمه

هر سازمانی به منظور آگاهی از میزان مطلوبیت و مرغوبیت فعالیت های خود بالاخص در محیط های پیچیده و پویا نیاز مبرم به نظام ارزیابی دارد. از سوی دیگر فقدان نظام ارزیابی و کنترل در یک سیستم به معنای عدم برقراری ارتباط با محیط درون و برون سازمان تلقی می گردد، که پیامدهای آن کهولت و نهایتاً "مرگ سازمان است".

از آنجا که بهبود مستمر عملکرد سازمان ها، نیروی عظیم هم افزایی ایجاد می کند و این نیروها می تواند پشتیبان برنامه رشد و توسعه و ایجاد فرصت های تعالی سازمانی شود، دولت ها و سازمان ها و مؤسسات تلاش جلودارنده ای را در این مورد اعمال می کنند. بدون بررسی و کسب آگاهی از میزان پیشرفت و دستیابی به اهداف و بدون شناسایی چالش های پیش

^۱. دانشگاه فرهنگیان، دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، کرمانشاه، ایران،
nouri.edu144@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

^۲. استادیار دانشگاه شهید چمران، گروه مدیریت ورزشی، اهواز، ایران،
khatibi83@yahoo.com

^۳. دانشگاه فرهنگیان، دانشجوی دکتری مدیریت و برنامه ریزی، کرمانشاه، ایران،
sghobadi822@yahoo.com

روی سازمان و کسب بازخور و اطلاع از میزان اجرا سیاست های تدوین شده و شناسایی مواردی که به بهبود جدی نیاز دارند، بهبود مستمر عملکرد میسر نخواهد شد. تمامی موارد مذکور بدون اندازه گیری و ارزیابی امکان پذیر نیست.

بیان مساله و اهمیت پژوهش

امروزه افراد در محیطی زندگی می کنند که به طور روزافزون به سوی اقتصاد مبتنی بر خدمات پیش می رود، بررسی و مطالعه ویژگی ها، عقاید و انتظارات مراجعه کنندگان سازمان ها می تواند هم به اصلاح فعالیت ها ی سازمان کمک کند و هم رضایت مندی استفاده کنندگان از خدمات سازمان ها را در پی داشته باشد، تعلل در بکارگیری فنون کیفیت در خدمات به عنوان اصلی بنیادین در فعالیت های مربوط به تعیین کیفیت موسسات رابه تحمل فعالیت های ضایعه آفرین و می دارد، این نوع عملکرد ضعیف در ارائه خدماتی با کیفیت نه تنها از رقابت پذیری واحد ها در بازار کار جلوگیری خواهد کرد بلکه باعث رکود و یا ورشکستگی موسسات نیز می شود. هر چند مطالعه کیفیت جنبه های مختلف خدمات سازمان ها از دیدگاه استفاده کنندگان، از دیرباز موضوع پژوهش های متعددی بوده است، این نوع بررسی ها از دهه ۱۹۸۰ و با مطرح شدن مدل تحلیل شکاف دستخوش تحول بنیادینی شده اند. استفاده کنندگان از خدمات سازمانهای مختلف، انتظاری در مورد خدمات دریافتی دارند و رمز کلیدی دستیابی سازمان به کیفیت مطلوب خدمات، ارائه خدمات و عملکردهایی است که مطابق با انتظاری یا حتی فراتر از انتظاری استفاده کنندگان باشد. مدل تحلیل شکاف که شیوه ای متفاوت از مطالعات معمول سطح خدمات از دیدگاه استفاده کنندگان است، از طریق سنجش انتظاری استفاده کنندگان از یک سو و تصور و برداشت آنها از خدمات دریافتی از سوی دیگر، امکان محاسبه شکاف میان انتظاری و خدمات دریافتی را فراهم می سازد و بدین ترتیب اندازه گیری عینی خدمات به شیوه ای دقیق تر امکان پذیر می شود. مدل تحلیل شکاف که ابتدا به منظور استفاده در صنایع کوچک مطرح شده بود، به زودی در حوزه های صنعتی و خدماتی مختلف، کاربرد گسترده ای یافت. بر اساس این مدل، ابزار «سروکوال» توسط «پاراسورامان» و همکارانش برای سنجش کیفیت خدمات سازمانها مطرح گردید (بهشتی راد، ۱۳۹۱: ۳۶). در مقابل نیز مدل تعالی سازمانی چارچوبی روشمند برای ارزیابی عملکرد سازمان ها در حوزه فرایندها و نتایج حاصل از این فرایندها فراهم می آورد که مهم ترین دستاورد آن می تواند ارائه راهکارهای در راستای بهبود کیفیت خدمات باشد (ساراف و همکاران، ۲۰۰۷: ۸۱۲).

سنجش کیفیت خدمات، پیش زمینه ضروری برنامه ریزی در جهت بهبود کیفی خدمات سازمان هاست. در این میان در بین سازمانهای ارائه دهنده خدمات به جامعه دانشگاهها و مراکز آموزش عالی با تربیت دانشجویان و دانشمندان بعنوان نیروی انسانی متخصص نقش مهم و بسزایی در تولید علم و خدمات اجتماعی دارد. این نهاد ها بایستی همواره در جهت پویایی و تعالی سازمانی در محیط رقابتی حرکت نمایند. اما تاکنون دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور در مسیر سرآمدی بصورت سیستماتیک از طریق مدل های تعالی تمایلی از خود نشان نداده اند و از طرفی با رشد روزافزون جمعیت دانشگاهی کشور اعم از دانشجویان، اساتید و کارکنان دانشگاهها و همچنین افزایش تنوع واحدهای مختلف دانشگاهی، ضرورت وجود ارزیابی کیفیت عملکرد و سرآمدی دانشگاهها و معیارهایی برای ارزیابی و مقایسه واحدهای دانشگاهی بسیار ضروری به نظر می رسد (حری، ۱۳۸۸). بر این اساس این پژوهش در صدد ارزیابی کیفیت عملکرد پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه است که با انجام این پژوهش دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بعنوان یک دانشگاه ماموریت گرا در تربیت نیروی متخصص نظام تعلیم و تربیت کشور می تواند به سرآمدی تعالی و بهبود کیفیت در میان دانشگاههای کشور دست یابد.

مبانی نظری پژوهش

میرفخرالدینی و پیرو (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان ارائه روش تلفیقی با استفاده از مدل کانو و گسترش عملکرد کیفیت به منظور بهبود کیفیت خدمات بانکی گزارش کردند که هر دو مدل توانایی و قابلیت تلفیق با یکدیگر را دارند و در راستای مدل ارائه شده مشخص شد که در تمامی مولفه های کیفیت خدمات شکاف وجود دارد.

پورزند و نجفی (۱۳۹۱)، پژوهشی تحت عنوان بررسی تاثیر کیفیت خدمات بانکداری بر رضایتمندی مشتریان صورت دادند. روش تحقیق توصیفی بود. جامعه آماری این تحقیق شامل مشتریان خدمات بانکداری الکترونیکی بانک شهر تهران بود. حجم نمونه ۱۹۶ نفر از طریق فرمول نمونه جامعه بزرگ محاسبه شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین پنج بعد کیفیت خدمات بانکداری با رضایتمندی مشتریان تاثیر مثبت و معنی دار بود.

قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی در زمینه کیفیت خدمات ارائه شده بر اساس مدل تحلیل شکاف در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه گزارش کردند، بین عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان تفاوت معنی دار وجود دارد. انتظارات دانشجویان فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در هیچ یک از ابعاد کیفیت خدمات، انتظارات آنها برآورده نشده است.

رضایی دیزگاه و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی با کیفیت خدمات در بیمارستان استان گیلان" جامعه آماری شامل کلیه پرسنل بیمارستان های استان گیلان بود که با استفاده از روش خوشه ای تصادفی ۲۸۰ نفر به عنوان نمونه جهت بررسی انتخاب شد. نتایج پژوهش نشان که بین رفتار شهروندی سازمانی و مولفه های با کیفیت خدمات و ابعاد در میان پرسنل بیمارستان رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. همچنین مشخص شد که ابعاد و مولفه های رفتار شهروندی سازمانی توان پیش بینی ابعاد کیفیت خدمات بویژه همدلی را دارا می باشد.

مظلومی و کشوری (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان بهینه سازی ارزیابی عملکرد صنعت بیمه با استفاده از روش تلفیقی مدل تعالی سازمانی و کارت امتیازی متوازن با هدف ارائه روش تلفیقی دو مدل نتاج مشخص شد که مدل تلفیقی جهت ارزیابی عملکرد صنعت بیمه کشور پیشنهاد می گردد که زیرمعیارهای مدل تعالی سازمانی به تفکیک در مناظر مختلف کارت امتیازی متوازن قرار گرفته اند. با استفاده از این مدل تلفیقی می توان تمام جنبه های مهم و اساسی در موفقیت سازمان را به عنوان شاخص های اصلی ارزیابی عملکرد مورد توجه قرار داد.

در مطالعه چو (۲۰۱۳) که در مورد کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه راپرسون که در تورنتوی کانادا انجام شد در تمام ابعاد خدمات شکاف منفی کیفیت وجود داشت بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد.

بارنز (۲۰۱۲) در مطالعه ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات شکاف منفی وجود دارد، بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد.

کاستکا و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی در رابطه ارزیابی بهبود خدمات ارائه شده با استفاده از مدل تعالی سازمانی گزارش کردند که خدمات ارائه شده در وضعیت مطلوبی قرار ندارد و مشتریان در خصوص خدمات شده بر اساس ابعاد و مولفه های تعالی سازمانی شکاف بین انتظارات مطلوب و موجود بیان نمودند.

کلفسیو و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود مطالعه ادبیات و تحلیل روندهای موجود به بررسی توسعه مدیریت کیفیت پرداختند و بر مفاهیم مدیریت ذی نفعان به عنوان مفاهیم اصلی سیستم های مدیریت کیفیت تاکید کرده اند و بیان داشته اند تعالی باید بر اولویت مشتریان و ذی نفعان باشد. مفاهیمی مانند حقوق انسانی، توسعه جهانی و حفظ محیط می تواند در راستای همین انتظارات ذی نفعان در نظر گرفته شود.

بارنز (۲۰۰۷) در مطالعه ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات شکاف منفی وجود دارد، بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد.

سئوالات پژوهش :

سئوال اصلی : کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان در ابعاد هفتگانه از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

سئوالات فرعی:

سئوال اول پژوهش : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد امکانات فیزیکی و فضاهای کالبدی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

سئوال دوم پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

سئوال سوم پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد خدمات پژوهشی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

سئوال چهارم پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد خدمات دانشجویی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟

سئوال پنجم پژوهشی : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد خدمات اجتماعی فرهنگی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

سئوال ششم پژوهشی : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد عملکرد ریاست ، مسئولان و کارکنان از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

سئوال هفتم پژوهش : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد نقش دانشگاه در افزایش دانش، نگرش و مهارت از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

روش پژوهش

تحقیق حاضر با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده ها جزء تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش دانشجومعلمان پردیس های شهید رجایی (مرد) و شهید صدوقی (زن) دانشگاه فرهنگیان استان کرمانشاه در سال ۹۵ هستند که تعدادشان ۱۲۴۳ نفر بودند روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای به تناسب تعداد دانشجویان هر دو پردیس است که بر اساس جدول مورگان از پردیس شهید رجایی ۶۳۶ نفر و پردیس شهید صدوقی ۶۰۷ نفر و در مجموع تعداد ۳۱۶ دانشجو انتخاب شدند برای گردآوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد این پرسشنامه مشتمل بر ۸۰ گویه ای بود که در ۷ محور به سنجش کیفیت عملکرد پردیس های دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در مقیاس پنج ارزشی لیکرت بود. روایی محتوایی این پرسشنامه از طریق نظر خبرگان و برای پایایی پرسشنامه از آزمون

آلفای کرونباخ که مقدار آن $\alpha = 0.95$ استفاده گردید تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۰ و با استفاده از روش های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی صورت گرفت جهت بررسی نحوه توزیع داده ها و انتخاب آزمون آماری مناسب از آزمون کالموگراف - اسمیرنوف و آزمون t تک نمونه استفاده شده است.

یافته های پژوهش

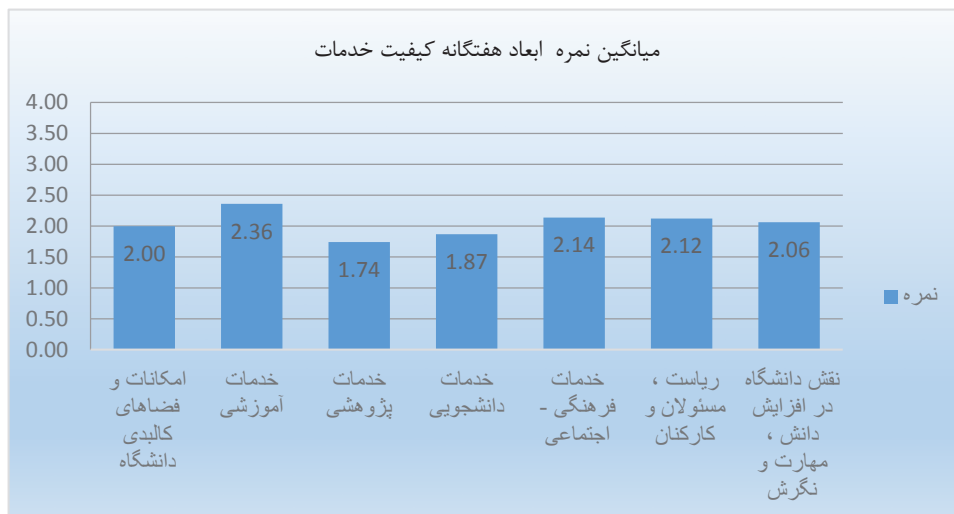
سؤال اصلی پژوهش : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در ابعاد هفتگانه (امکانات و فضاهای کالبدی ، خدمات آموزشی ، خدمات پژوهشی، خدمات دانشجویی، خدمات اجتماعی فرهنگی ، ریاست ، مسئولان و کارکنان و افزایش دانش ، مهارت و نگرش) از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟

جدول شماره (۱) میانگین و انحراف معیار نشانگرها

ردیف	گروه / نشانگر	تعداد آیتم	میانگین نمره	انحراف معیار	وضعیت
۱	امکانات و فضاهای کالبدی دانشگاه	۱۴	۲,۰۰	۰,۸۵	نا مطلوب
۲	خدمات آموزشی	۱۲	۲,۳۶	۰,۸۵	قابل قبول
۳	خدمات پژوهشی	۹	۱,۷۴	۰,۸۰	نا مطلوب
۴	خدمات دانشجویی	۱۶	۱,۸۷	۰,۸۳	نا مطلوب
۵	خدمات فرهنگی - اجتماعی	۱۱	۲,۱۴	۰,۹۰	نا مطلوب
۶	ریاست ، مسئولان و کارکنان	۱۲	۲,۱۲	۱,۱۸	قابل قبول
۷	نقش دانشگاه در افزایش دانش ، مهارت و نگرش	۶	۲,۰۶	۱,۰۴	نا مطلوب
نمره میانگین نشانگرها		۸۰	۲,۰۴	۰,۹۱	نا مطلوب

بر اساس جدول شماره (۱) در ابعاد هفتگانه کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه ، بیشترین میانگین نمره مربوط به گویه خدمات آموزشی با میانگین ۲/۳۶ و کمترین میانگین نمره مربوط به گویه خدمات پژوهشی با میانگین نمره ۱/۷۴ می باشد و میانگین نمره کیفیت عملکرد دانشگاه در ابعاد هفتگانه ۲/۰۴ می باشد که وضعیت کیفیت عملکرد نامطلوب ارزیابی شده است .

نمودار (۱) - گویه های ۷ گانه کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان



برای بررسی ابعاد کیفیت هفتگانه عملکرد دانشگاه از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول (۲) بررسی کیفیت دانشگاه در ابعاد هفتگانه

Test Value=۲/۵					
تفسیر	Sig.	تفاوت درجه	T	میانگین	
امکانات و فضاهای کالبدی	۰/۰۰۱	-۰/۵۰۳	۱۹/۰۸۴	۱/۹۹	معنادار
خدمات آموزشی	۰/۰۰۱	-۰/۱۴۰	-۴/۹۵۸	۲/۳۵	معنادار
خدمات پژوهشی	۰/۰۰۱	-۰/۷۵۸	۲۵/۲۰۰	۱/۷۴	معنادار
خدمات دانشجویی	۰/۰۰۱	-۰/۶۳۲	۲۳/۷۳۰	۱/۸۶	معنادار
خدمات اجتماعی	۰/۰۰۱	-۰/۳۶۲	۱۰/۸۱۲	۲/۱۳	معنادار
ریاست، مسئولان و کارکنان	۰/۰۰۱	-۰/۳۹۴	۱۰/۵۵۴	۲/۱۰	معنادار
افزایش دانش، مهارت و نگرش	۰/۰۰۱	-۰/۴۴۹	۱۰/۶۵۳	۲/۰۵	معنادار
کیفیت کلی دانشگاه	۰/۰۰۱	-۰/۴۶۳	۱۸/۸۱۶	۲/۰۳	معنادار

با توجه به نتایج جدول شماره (۲)، میانگین رضایتمندی ابعاد هفتگانه کیفیت عملکرد دانشگاه و همچنین عملکرد کلی دانشگاه بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط یعنی ۲/۵ است. بنابراین میتوان گفت دانشجویان از عملکرد دانشگاه رضایت چندانی ندارد.

سؤال اول پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت امکانات فیزیکی و فضاهای کالبدی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟ برای بررسی کیفیت امکانات و فضاهای کالبدی و گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۳) کیفیت امکانات فیزیکی و فضاهای کالبدی.

Test Value=۲/۵

گویه ها	میانگین	t	درجه آزادی (d)	تفاوت میانگین ها	Sig.	تفسیر
۱. وضعیت کلاس های درس	2.251	-6.016	۳۱۷	-.24843	.000	معنادار
۲. وضعیت سیستم گرمایش	2.405	-2.216	۳۱۷	-.09434	.027	معنادار
۳. دسترسی به امکانات فناوری	2.006	-10.473	۳۱۷	-.49369	.000	معنادار
۴. وضعیت تجهیزات آزمایشگاه	1.872	-13.549	۳۱۷	-.62759	.000	معنادار
۵. وضعیت سایت کامپیوتر	1.869	-12.067	۳۱۷	-.63099	.000	معنادار
۶. وضعیت کتابخانه دانشگاه	1.888	-13.064	۳۱۷	-.61182	.000	معنادار
۷. وضعیت نمازخانه دانشگاه	2.750	5.698	۳۱۷	.25079	.000	معنادار
۸. وضعیت سالن های ورزشی	1.889	-12.859	۳۱۷	-.61041	.000	معنادار
۹. وضعیت تجهیزات ورزشی	1.757	-16.502	۳۱۷	-.74290	.000	معنادار
۱۰. وضعیت سالن غذاخوری	2.123	-8.170	۳۱۷	-.37658	.000	معنادار
۱۱. وضعیت ساختمان خوابگاه	1.813	-12.304	۳۱۷	-.68671	.000	معنادار
۱۲. وضعیت تجهیزات رفاهی	1.895	-11.245	۳۱۷	-.60476	.000	معنادار
۱۳. تناسب مساحت خوابگاه	1.522	-21.931	۳۱۷	-.97771	.000	معنادار
۱۴. فضای سبز محوطه دانشگاه	1.911	-11.589	۳۱۷	-.58805	.000	معنادار
امکانات و فضاهای کالبدی	۱/۹۹	-۱۹/۰۸۴	۳۱۷	-۰/۵۰۳	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به جدول شماره (۳) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، فقط میزان کیفیت گویه شماره ۷ بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه های بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال دوم پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟ برای بررسی کیفیت خدمات آموزشی و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۴) کیفیت خدمات آموزشی.

Test Value=۲/۵						
گویه ها	میانگین	t	درجه آزادی (d)	تفاوت میانگین ها	Sig.	تفسیر
۱۵. حضور اساتید متخصص و به	2.435	-1.490	۳۱۷	-.06467	.137	غیر معنادار
۱۶. کیفیت تدریس اساتید	2.401	-2.296	۳۱۷	-.09810	.022	معنادار
۱۷. انتظارات اساتید از دانشجویان	2.411	-1.977	۳۱۷	-.08861	.049	معنادار
۱۸. در دسترس بودن اساتید	2.347	-3.192	۳۱۷	-.15287	.002	معنادار
۱۹. استفاده اساتید از منابع	2.295	-4.498	۳۱۷	-.20440	.000	معنادار
۲۰. استفاده اساتید از ابزار و فن	2.098	-9.460	۳۱۷	-.40190	.000	معنادار
۲۱. رعایت اعتدال در میزان	2.493	-.134	۳۱۷	-.00629	.894	غیر معنادار
۲۲. پایبندی اساتید به رعایت طول	2.875	7.934	۳۱۷	.37580	.000	معنادار
۲۳. میزان رضایت از برنامه آموزشی	1.914	-	۳۱۷	-.58544	.000	معنادار
۲۴. کیفیت و سرعت سامانه	1.901	-	۳۱۷	-.59841	.000	معنادار
۲۵. برگزاری آزمونهای مستمر	2.549	.996	۳۱۷	.04921	.320	غیر معنادار
۲۶. کیفیت برگزاری آزمون پایان	2.586	1.546	۳۱۷	.08654	.123	غیر معنادار
خدمات آموزشی (بطور کلی)	۲/۳۵	-۴/۹۵۸	۳۱۷	-۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به جدول شماره (۴) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، از ۱۲ گویه این عامل، ۴ گویه تفاوت معناداری با مقدار متوسط ندارند (گویه های شماره ۱۵، ۲۱، ۲۵ و ۲۶). از بین ۸ گویه باقیمانده

فقط میزان کیفیت گویه شماره ۲۲ بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه های بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال سوم پژوهش : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت خدمات پژوهشی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟ برای بررسی کیفیت خدمات پژوهشی و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۵) کیفیت خدمات پژوهشی.

Test Value=۲/۵				t	میانگین	گویه ها
تفسیر	Sig.	تفاوت	درجه			
معنادار	.000	-.84727	۳۱۷	-	1.652	۲۷. ارتباط با موسسات آموزشی و
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.398	۲۸. دسترسی دانشگاه به اینترنت با
معنادار	.000	-.73473	۳۱۷	-	1.765	۲۹. کیفیت محتوای نشریه های علمی
معنادار	.000	-.75321	۳۱۷	-	1.746	۳۰. وضعیت کتابخانه دانشگاه
معنادار	.000	-.72186	۳۱۷	-	1.778	۳۱. وضعیت کتابخانه از نظر خدمات
معنادار	.000	-.97902	۳۱۷	-	1.521	۳۲. میزان استفاده از نرم افزار سیمرغ
معنادار	.000	-.70261	۳۱۷	-	1.797	۳۳. تلاش در جهت اجرای طرحهای
معنادار	.000	-.51618	۳۱۷	-	1.983	۳۴. تقدیر و تشویق دانشجویان
معنادار	.000	-.46805	۳۱۷	-9.187	2.031	۳۵. کیفیت همایش های برگزار شده
معنادار	.۰/۰۰۱	-.۰/۷۵۸	۳۱۷	۲۵/۲۰۰	۱/۷۴	خدمات پژوهشی (بطور کلی)

با توجه به جدول شماره (۵) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، کیفیت هر ۹ گویه این عامل، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال چهارم پژوهش : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت خدمات دانشجویی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟ برای بررسی کیفیت خدمات دانشجویی و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۶) کیفیت خدمات دانشجویی.

Test Value=۲/۵				t	میانگین	گویه ها
تفسیر	Sig.	تفاوت	درجه			
معنادار	.000	-	۳۱۷	-7.679	2.114	۳۶. مشارکت دانشجویان در برنامه های
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.644	۳۷. وضعیت بهداشت و درمان دانشگاه
معنادار	.000	-	۳۱۷	-6.828	2.150	۳۸. ارائه خدمات مشاوره ای به دانشجو
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.586	۳۹. وضعیت اتوماسیون تغذیه
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.647	۴۰. وضعیت خدمات الکترونیکی دانشگاه
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.610	۴۱. کیفیت غذا و سلف سرویس
معنادار	.002	-	۳۱۷	-3.164	2.337	۴۲. رعایت بهداشت فردی نیروهای
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.971	۴۳. برگزاری فعالیت های فوق برنامه
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.958	۴۴. برگزاری دوره های دانش افزایی
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.227	۴۵. دسترسی به اینترنت در دانشگاه و
معنادار	.000	-	۳۱۷	-8.713	2.073	۴۶. وضعیت شورای صنفی
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.797	۴۷. تشکیل جلسات و نشست ها
معنادار	.041	-	۳۱۷	-2.050	2.387	۴۸. وضعیت صدور کارت دانشجویی
معنادار	.000	-	۳۱۷	-	1.652	۴۹. رسیدگی به مشکلات و ناهای

۵۰. کیفیت برگزاری مسابقات ورزشی	1.941	-	۳۱۷	-	.000	معنادار
۵۱. وضعیت خوابگاهها	1.781	-	۳۱۷	-	.000	معنادار
خدمات دانشجویی (بطور کلی)	۱/۸۶	۲۳/۷۳۰	۳۱۷	-۰/۶۳۲	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به جدول شماره (۶) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، کیفیت هر ۱۵ گویه این عامل، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال پنجم پژوهشی: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت خدمات اجتماعی فرهنگی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟ برای بررسی کیفیت خدمات اجتماعی فرهنگی و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۷) کیفیت خدمات اجتماعی فرهنگی.

Test Value=۲/۵						
گویه ها	میانگین	t	درجه	تفاوت	Sig.	تفسیر
۵۲. برگزاری کرسی ها و نشست ها	1.824	-	۳۱۷	-۰.۶۷۵۱۶	.000	معنادار
۵۳. برگزاری فعالیتهای فرهنگی و	2.147	-7.247	۳۱۷	-۰.۳۵۳۰۴	.000	معنادار
۵۴. برگزاری مراسم و فعالیت های	2.589	1.717	۳۱۷	.۰۸۹۷۴	.087	غیر معنادار
۵۵. برگزاری فعالیتهای قرآنی	2.445	-1.055	۳۱۷	-۰.۰۵۴۴۹	.292	غیر معنادار
۵۶. عملکرد کانونهای فرهنگی و	2.246	-5.168	۳۱۷	-۰.۲۵۳۲۱	.000	معنادار
۵۷. فعالیت های انجمن ها و تشکل	2.165	-6.665	۳۱۷	-۰.۳۳۴۹۵	.000	معنادار
۵۸. کیفیت نشریه های دانشجویی	1.958	-	۳۱۷	-۰.۵۴۱۹۴	.000	معنادار
۵۹. وضعیت انجمن های علمی	2.000	-	۳۱۷	-۰.۵۰۰۰۰	.000	معنادار
۶۰. حضور در جشنواره ها و	1.807	-	۳۱۷	-۰.۶۹۲۳۱	.000	معنادار
۶۱. برگزاری اردو های دانشجویی	1.516	-	۳۱۷	-۰.۹۸۳۹۷	.000	معنادار
۶۲. وضعیت برگزاری نماز جماعت	2.815	5.122	۳۱۷	.۳۱۵۸۷	.000	معنادار
خدمات اجتماعی	۲/۱۳	۱۰/۸۱۲	۳۱۷	-۰/۳۶۲	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به جدول شماره (۷) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، از ۱۱ گویه این عامل، ۲ گویه تفاوت معناداری با مقدار متوسط ندارند (گویه های شماره ۵۴ و ۵۵). از بین ۹ گویه باقیمانده فقط میزان کیفیت گویه شماره ۶۲ بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه های بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال ششم پژوهشی: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت ریاست، مسئولان و کارکنان از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟ برای بررسی کیفیت ریاست، مسئولان و کارکنان و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۸) کیفیت ریاست، مسئولان و کارکنان.

Test Value=۲/۵					
گویه ها	میانگین	t	درجه	تفاوت	Sig.
۶۳. احترام و یابیندی به ارزش ها	2.67	3.129	۳۱۷	.۱۷۵۰۸	.002

۶۴. توجه به مشکلات و دغدغه های	1.73	-	۳۱۷	-0.76266	0.000	معنادار
۶۵. ارتباط مستقیم و دیدار حضوری	2.09	-7.653	۳۱۷	-0.40045	0.000	معنادار
۶۶. رعایت تکريم و شان دانشجویان	1.65	-	۳۱۷	-0.84395	0.000	معنادار
۶۷. حضور فعال و موثر	2.32	-3.211	۳۱۷	-0.17722	0.001	معنادار
۶۸. انضباط، نظم کاری و مسئولیت پذیری	2.19	-5.654	۳۱۷	-0.30317	0.000	معنادار
۶۹. امنیت روانی دانشجو	1.77	-	۳۱۷	-0.72152	0.000	معنادار
۷۰. احساس آزادی در نقد سازنده	1.63	-	۳۱۷	-0.86624	0.000	معنادار
۷۱. ارزیابی کلی از ریاست دانشگاه	2.53	0.350	۳۱۷	0.03035	0.727	غیر معنادار
۷۲. ارزیابی کلی معاون آموزشی، پژوهشی و	2.26	-4.264	۳۱۷	-0.23222	0.000	معنادار
۷۳. ارزیابی کلی از معاون توسعه و دانشجویی	2.12	-7.076	۳۱۷	-0.37296	0.000	معنادار
۷۴. میزان رضایت از سرپرستان	2.23	-4.979	۳۱۷	-0.26358	0.000	معنادار
ریاست، مسئولان و کارکنان	۲/۱۰	۱۰/۵۵۴	۳۱۷	-۰/۳۹۴	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به جدول شماره (۸) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، فقط میزان کیفیت گویه شماره ۶۳ بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه های بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال هفتم پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد نقش دانشگاه در افزایش دانش، نگرش و مهارت از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟ برای بررسی نقش دانشگاه در افزایش دانش، نگرش و مهارت و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول شماره (۹) نقش دانشگاه در افزایش دانش، نگرش و مهارت.

Test Value=۲/۵					
گویه ها	میانگین	t	درجه	تفاوت	Sig.
۷۵. افزایش توانمندی های	2.059	-8.634	۳۱۷	-0.44006	0.000
۷۶. افزایش دانش و شایستگی های	1.962	-	۳۱۷	-0.53744	0.000
۷۷. تقویت نگرش و باورهای مثبت و	2.073	-8.107	۳۱۷	-0.42675	0.000
۷۸. نقش دانشگاه در ارتقا معلمی	2.037	-9.252	۳۱۷	-0.46215	0.000
۷۹. نقش دانشگاه در ارتقا معلمی	1.911	-	۳۱۷	-0.58861	0.000
۸۰. نقش تضمین شغل	2.255	-4.078	۳۱۷	-0.24448	0.000
نقش دانشگاه در افزایش دانش،	۲/۰۵	۱۰/۶۵۳	۳۱۷	-۰/۴۴۹	۰/۰۰۱

با توجه به جدول شماره (۹) میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، کیفیت هر ۶ گویه این عامل، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

نتیجه گیری

پس از بررسی یافته های پژوهش حاضر ، کیفیت خدمات فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در ابعاد هفتگانه (امکانات و فضاهای کالبدی ، خدمات آموزشی ، خدمات پژوهشی ، خدمات دانشجویی ، خدمات اجتماعی فرهنگی ، ریاست ، مسئولان و کارکنان و افزایش دانش ، مهارت و نگرش) از دیدگاه دانشجو معلمان بشر ح زیر می باشد:

در بعد کیفیت امکانات فیزیکی و فضا های کالبدی تنها میزان کیفیت گویه وضعیت نمازخانه دانشگاه مطلوب ارزیابی شده و کیفیت سایر گویه ها کمتر از میانگین متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است .

در بررسی بعد کیفیت خدمات آموزشی که شامل ۱۲ گویه ، تنها گویه پایبندی اساتید به رعایت طول زمان تدریس بصورت معناداری ارزیابی شده و کیفیت سایر گویه ها در وضعیت نامطلوب است .

در بعد کیفیت خدمات پژوهشی با توجه به میانگین گویه و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه می توان گفت کیفیت هر ۹ گویه این عامل ، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است .

کیفیت خدمات دانشجویی دارای ۱۵ گویه ، که از دیدگاه دانشجو معلمان کیفیت تمامی گویه های این عامل ، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است .

در بررسی کیفیت خدمات اجتماعی – فرهنگی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از ۱۱ گویه این عامل ، تنها میزان کیفیت گویه وضعیت برگزاری نماز جماعت بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده و کیفیت سایر گویه ها از دیدگاه دانشجو معلمان بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط و نامطلوب ارزیابی شده است .

در بررسی کیفیت خدمات دانشگاه در حوزه ریاست ، مسئولان و کارکنان ، با توجه به میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه ، تنها گویه احترام و پایبندی به ارزشها با میانگین نمره (۲/۶۷) بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه ها کمتر از مقدار متوسط و نامطلوب ارزیابی شده است .

در بعد کیفیت خدمات دانشگاه در افزایش دانش ، مهارت و نگرش دانشجو معلمان بیشترین میانگین گویه مربوط به گویه نقش تضمین شغلی (۲/۲۵) و کمترین میانگین گویه نقش دانشگاه در ارتقاء علمی پژوهشگر (۱/۹۱) است و کیفیت هر ۶ گویه این عامل بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط و نامطلوب ارزیابی شده است .

بنابراین در ارزیابی کیفیت فعالیت های عملکردی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در ابعاد هفتگانه از دیدگاه دانشجو معلمان و همچنین عملکرد کلی دانشگاه ، بیشترین میانگین در بعد کیفیت خدمات آموزشی (۲/۳۵) و کمترین میانگین در بعد کیفیت خدمات پژوهشی (۱/۷۴) بوده و میانگین کیفیت کلی عملکرد دانشگاه (۲/۰۳) است . در نتیجه می توان گفت کیفیت خدمات عملکردی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجو معلمان نامطلوب ارزیابی و نشان دهنده عدم رضایت نسبی آنان از کیفیت خدمات دانشگاه است .

منابع و ماخذ

انصاری جابری، مسعود (۱۳۸۸). ارزیابی مرکز تربیت مربی کرج با استفاده از الگوی تعالی سازمانی ، پایان نامه کارشناسی ارشد ، دانشگاه تربیت معلم.

رضایی دیزگاه، مراد و آزاده دل ، محمدرضا و فرحبد، فرزین و قره داغی ، ساناز (۱۳۹۰) ، بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی با کیفیت خدمات در بیمارستان استان گیلان، مجله دانشگاه علوم پزشکی گیلان ، دوره ۲۰ ، شماره ۸۰ ، صص ۱۵-۱۰ .

ایزدی، صمد و صالحی، ابراهیم و قره باغی، محمدمهدی (۱۳۸۷)، " بررسی میزان رضایت مندی دانشجویان با توجه به معیار نتایج مشتری مدل EFQM (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران)"، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، شماره (۳)، سال اول.

قربانی، زهرا و پرداختچی، محمد حسن و امام جمعه، محمد (۱۳۸۷) " ارزیابی عملکرد دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی بر اساس مدل تعالی EFQM در حوزه های رهبری و منابع انسانی ،فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار ، سال دوم، شماره (۳)، صص ۱۲۳-۱۴۴.

عطافر ، علی و فروزان، بتول (۱۳۹۲) ، برسی تعالی سازمانی شرکت مهندسی قائم سپاهان اصفهان بر اساس کدل پیترز و واترمن، مجله مدیریت تولید و عملیات ، دوره چهارم، پیاپی (۶) شماره (۱)، صص ۸۵-۱۰۲

قلاوندی، حسن؛ بهشتی راد، رقیه و قلعه ای، علیرضا.(۱۳۹۱). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل سروکوال .مجله فرایند مدیریت توسعه، (3) 49-66,25

کالومورا و دلدان، (۲۰۰۶)، الگوی تعالی سازمانی EFQM در دانشگاه اسپانیا.

گرامی، محمدرضا و نورعلیزاده، حمیدرضا، (۱۳۸۷)، تعالی سازمان ها، الگوی تعالی بنیادی اروپایی مدیریت کیفیت (EQM)، تهران: انتشارات سرآمد، چاپ اول.

مظلومی، نادر و کشوری فینی، مرضیه (۱۳۹۰) ، بهینه سازی ارزیابی عملکرد صنعت بیمه با استفاده از روش تلفیقی مدل تعالی سازمانی و کارت امتیازی متوازن، پژوهشنامه بیمه (صنعت بیمه)، دوره ۲۶ ، شماره ۴ (مسلسل ۱۰۴)، صص ۲۷-۵۵ .

میرفخرالدینی، سید حیدر و پیرو ، سعید (۱۳۹۱) ، ارائه روش تلفیقی با استفاده از مدل کانو و گسترش عملکرد کیفیت به منظور بهبود کیفیت خدمات بانکی ،مجله چشم انداز مدیریت صنعتی ،شماره (۸)، صص ۹۰-۶۱

Barne, Br. (2012). Analyzing Service Quality: The Case of Post Graduate Chinese Students. Total Quall Manage Bus Excel. 18(3-4): 313-31.

Tari, juan jose (2010). Self-assessment Processes: The importance of follow Up for success. Quality Assurance in Education. 18 (1), 19-33.

Jose Tari & Juana (2006)"An EFQM model of self-assessment exercises at Spanish university. Journal of Education Administration.vol.4, No.2, pp 170-188

Jose Tari, Juan (2007)."EFQM model self-assessment using a questionnaire approach in university administrative services".TQM magazine, vol. 19, No.6, pp.604-61

Longbottom, David (2008). "The need for education and training in the use of the organizational excellence models for quality management in UK higher education institutions". Quality Assurance in education, volume 10, Number 1, pp. 26-36.

Hides, Michael, (2006). "Implementation organizational excellence models self-assessment in the UK higher education sector-lessons learned from other sectors ". TQM magazine, vol. 16, No.3, pp. 194-20

ارزیابی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجویان

علی قبادی^۱، مسعود نوری^۲، امین خطیبی^۳

چکیده

تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمانها از جمله دانشگاهها می باشد. پژوهش حاضر از نظر هدف؛ کاربردی و از نوع تحقیقات توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری کلیه دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در سال ۱۳۹۵ به تعداد ۱۲۴۳ نفر، که با روش تصادفی طبقه ای و بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۱۶ دانشجو به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار اندازه گیری شامل پرسشنامه محقق ساخته ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی بود برای روایی پرسشنامه از نظر اساتید و متخصصان استفاده شده است و برای پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ که مقدار آن $\alpha = 0.95$ استفاده گردید. جهت تحلیل داده های کمی از شاخص های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، توزیع فراوانی و درصد توزیع فراوانی) و آمار استنباطی (t) مستقل، t تک نمونه، آزمون تحلیل واریانس یک راهه، آزمون تعقیبی توکی) استفاده شد. نتایج تحقیق نشان می دهد در بعد خدمات آموزشی بین دیدگاه دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد و در بعد خدمات آموزشی فقط میزان کیفیت (پایبندی اساتید به رعایت طول زمان) بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است. در بعد خدمات پژوهشی دانشگاه میانگین دیدگاه دانشجویان مرد بصورت معناداری بزرگتر از دیدگاه دانشجویان زن است. یعنی مردان نسبت به زنان بصورت معناداری خدمات دانشگاه را مطلوب تر ارزیابی کرده اند. و همچنین بین دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات آموزشی و پژوهشی تفاوت معنا داری وجود دارد.

کلمات کلیدی: ارزیابی، کیفیت، آموزش و پژوهش.

مقدمه

در عصر دانایی و فراصنعتی امروز، تغییرات سریع، تحولات تکنولوژیکی سبب شده است که سازمانها جهانی بیندیشند و برای رویارویی با رقابت های موجود پیش بینی نشده خود را آماده سازند. در دنیایی که تغییرات با سرعت فوق العاده زیاد رخ می دهد، سازمان ها و موسسات در معرض تهدید و نابودی قرار دارند. پیدایش رقبا در عرصه رقابت، ارائه خدمات و تولید کالای با کیفیت و قیمت مناسب تهدیدی برای سازمان هاست. سرآمدی و پیشرفت سازمانها و بنگاهها مستلزم نوآوری و خلق ایده و توجه نیازهای اجتماعی جامعه است و این اکتشافات و اختراعات، حاصل تحقیقاتی هستند که عمدتاً به طور مستقیم در مراکز تحقیقاتی و مؤسسه های آموزش عالی و یا به کمک آنها انجام می شوند. بنابراین، دانشگاه ها نقش بسزایی در عصر اطلاعات و مدیریت ایجاد دانش برعهده دارند. در دهه اخیر با توجه به تقاضای رو به رشد جمعیت جوان جامعه برای ورود به دانشگاه ها و کسب مدارک دانشگاهی، و همچنین رشد کمی قابل توجه در پذیرش دانشجو و همچنین تنوع مراکز

^۱. دانشگاه فرهنگیان، دانشجوی دکتری مدیریت و برنامه ریزی، کرمانشاه، ایران، sghobadi822@yahoo.com (نویسنده

مسئول)

^۲. دانشگاه فرهنگیان، دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، کرمانشاه، ایران، nouri.edu144@gmail.com

^۳. استادیار دانشگاه شهید چمران، گروه مدیریت ورزشی، اهواز، ایران، khatibi83@yahoo.com

دانشگاهی؛ سیل عظیمی از جمعیت ایران وارد دانشگاه ها و مراکز دانشگاهی شدند. برای پاسخ به این تقاضا بسیاری از مراکز آموزش عالی بدون داشتن حداقل های لازم و استاندارد های مربوطه، مانند برخورداری از اساتید متخصص و مجرب در رشته های مربوطه و همچنین داشتن آزمایشگاه ها و امکانات آموزشی و پژوهشی لازم، اقدام به پذیرش دانشجو نمودند. در این میان موضوع کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی کشور در سال های اخیر مورد بحث بسیاری از صاحب نظران عرصه آموزش و پژوهش کشور بوده است. از آنجا که رسالت اصلی این مراکز، تربیت نیروهای متخصص و متعهد برای خدمت به کشور می باشد، بی شک توجه به کیفیت آموزش و پژوهش ارائه شده در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور، که اثرات آن بطور مستقیم در کارآیی دانش آموختگان این مراکز قابل مشاهده است، از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است.

بیان مساله

در جهان رقابتی امروزه موسساتی موفق هستند که در عرصه فعالیت یک گام از رقبای خود جلوتر باشند (مظلومی و کشوری، ۱۳۹۰: ۲۸). امروزه افراد در محیطی زندگی می کنند که به طور روزافزون به سوی اقتصاد مبتنی بر خدمات پیش می رود، بررسی و مطالعه ویژگی ها، عقاید و انتظارات مراجعه کنندگان سازمان ها می تواند هم به اصلاح فعالیت ها ی سازمان کمک کند و هم رضایت مندی استفاده کنندگان از خدمات سازمان ها را در پی داشته باشد، تعلل در بکارگیری فنون کیفیت در خدمات به عنوان اصلی بنیادین در فعالیت های مربوط به تعیین کیفیت مؤسسات رابه تحمل فعالیت های ضایعه آفرین و می دارد، این نوع عملکرد ضعیف در ارائه خدماتی با کیفیت نه تنها از رقابت پذیری واحد ها در بازار کار جلوگیری خواهد کرد بلکه باعث رکود و یا ورشکستگی مؤسسات نیز می شود. هر چند مطالعه کیفیت جنبه های مختلف خدمات سازمان ها از دیدگاه استفاده کنندگان، از دیرباز موضوع پژوهش های متعددی بوده است، این نوع بررسی ها از دهه ۱۹۸۰ و با مطرح شدن مدل تحلیل شکاف دستخوش تحول بنیادینی شده اند. استفاده کنندگان از خدمات سازمان های مختلف، انتظاراتی در مورد خدمات دریافتی دارند و رمز کلیدی دستیابی سازمان به کیفیت مطلوب خدمات، آرایه خدمات و عملکردهایی است که مطابق با انتظارات یا حتی فراتر از انتظارات استفاده کنندگان باشد. در میان در بین سازمان های آرایه دهنده خدمات به جامعه دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی با تربیت دانشجویان و دانشمندان بعنوان نیروی انسانی متخصص نقش مهم و بسزایی در تولید علم و خدمات اجتماعی دارد. این نهاد ها بایستی همواره در جهت پویایی و تعالی سازمانی در محیط رقابتی حرکت نمایند و کیفیت خدمات دانشگاهی بعنوان اصل مهم و پایدار در راس اهداف دانشگاه ها باشد. تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمانها از جمله دانشگاه ها می باشد. بهبود مستمر کیفیت نیازمند ارزشیابی مستمر می باشد. نظام دانشگاهی بایستی به طور مستمر به قضاوت در باره مطلوبیت عوامل درون داد، فرایند و برون داد خود پرداخته و حاصل آن جهت بهبود امور (آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه) مورد استفاده تصمیم گیرندگان قرار گیرد. با توجه به مسائل مطرح در این پژوهش سعی بر آن است که به ارزیابی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجومعلمیان پرداخته شود. بکارگیری مدل های کیفیت خدمات در مراکز و سازمانی های دولتی در ارزیابی وضع موجود، برنامه ریزی جهت هرگونه تغییر بنیادین، نوآوری، یادگیری سازمانی، بالابردن سطح کیفیت خدمات، کاربست فناوری اطلاعات و رضایتمندی مشتری موثر خواهد بود لذا این سوال بوجود می آید که وضعیت کیفیت خدمات آموزشی و پژوهش در جامعه آماری مورد مطالعه چگونه است و چگونه می توان در راستای کیفیت بخشی فعالیت های آموزش و پژوهش دانشگاه ها گامی موثر برداشت و در نهایت کیفیت و کارایی را بالا برد؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

امروزه شانس بقای سازمان‌های پویا و در تعامل با محیط بعثت بروز شرایط شدیداً رقابتی و دشوار محیطی) در مقایسه با گذشته به شدت کاهش یافته و در معرض خطرات بیشتری قرار گرفته است و این‌گونه سازمان‌ها نیز برای حفظ بقا و جایگاه خود ضروری است، ضمن پیش‌بینی صحیح تحولات آینده و متناسب با تحولات پیش‌بینی شده و رخ داده، سازماندهی و روش‌های اجرایی و عملیاتی و حتی در صورت لزوم، مأموریت‌های خود را طی روندی دائمی، بازنگری و بهنگام‌کنند(هوروتیز^۱، ۲۰۰۴). سازمان‌ها در جهت ایجاد یک ساختار ضروری و مناسب لازم است خود را به درستی به مشتریان معرفی نمایند و این امر جز در سایه ارائه خدمات رضایت بخش میسر نخواهد بود. نکته اساسی و بسیار مهم این است که وقتی در فرهنگ جامعه ای، جایگاه نقش و کارکرد مشتری به درستی تعریف و تعیین شده باشد و خدمت به مشتری به عنوان یک ارزش مطرح و به آن عمل شود. سازمانها در مدار و دور صحیح خود قرار می‌گیرند به طوری که هر سازمان خدمات با کیفیت و با ارزش به مشتری ارائه داده و از خدمات ارزشمند دیگر سازمان‌ها بهره‌مند می‌شود و در نتیجه رضایت و بالاتر از آن خرسندی و وفاداری مشتری را فراهم می‌نماید. این واقعیت که بخش خدمات در حال تبدیل شدن به عامل رقابتی تعیین‌کننده در بازارهای جهانی است اهمیت آن را غیر قابل انکار می‌کند (آقاملایی و همکاران، ۱۳۸۷) با افزایش سهم بخش خدمات در کشورهای توسعه یافته و به دنبال آن کشورهای در حال توسعه کیفیت خدمات ارائه شده به مشتریان در مرکز مفاهیم بازاریابی برای سازمان‌های خدماتی قرار گرفته است (چون هیسن، ۲۰۰۹)، زیرا آن دسته از سازمان‌ها که به سطح بالاتری از کیفیت خدمات دست می‌یابند سطوح بالاتری از رضایتمندی مشتریان را به عنوان مقدمه ای برای دستیابی به مزیت رقابتی پایدار خواهند داشت. (آربونی و همکاران، ۱۳۸۷). سنجش کیفیت خدمات، پیش‌زمینه ضروری برنامه‌ریزی در جهت بهبود کیفی خدمات سازمان‌هاست. در این میان در بین سازمانهای ارائه دهنده خدمات به جامعه دانشگاهها و مراکز آموزش عالی با تربیت دانشجویان و دانشمندان بعنوان نیروی انسانی متخصص نقش مهم و بسزایی در تولید علم و خدمات اجتماعی دارد (نادم و مگود، ۲۰۱۱). این نهادها بایستی همواره در جهت پویایی و تعالی سازمانی در محیط رقابتی حرکت نمایند. اما تاکنون دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور در مسیر سرآمدی بصورت سیستماتیک از طریق مدل‌های تعالی سازمانی تمایلی از خود نشان نداده‌اند و از طرفی با رشد روزافزون جمعیت دانشگاهی کشور اعم از دانشجویان، اساتید و کارکنان دانشگاهها و همچنین افزایش تنوع واحدهای مختلف دانشگاهی، ضرورت وجود مدلی به منظور داشتن الگوی سرآمدی در دانشگاهها و معیارهایی برای ارزیابی و مقایسه واحدهای دانشگاهی بسیار ضروری به نظر می‌رسد. کیفیت امروزه در راس امور سازمانها قرار دارد و بهبود کیفیت از دغدغه‌های اصلی آنها است و شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصتها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمانها از جمله دانشگاهها می‌باشد. بهبود مستمر کیفیت نیازمند ارزشیابی مستمر می‌باشد. نظام دانشگاهی بایستی به طور مستمر به قضاوت در باره مطلوبیت عوامل درون داد، فرایند و برون داد خود پرداخته و حاصل آن جهت بهبود امور (آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی به جامعه) مورد استفاده تصمیم‌گیرندگان قرار گیرد. آموزش عالی نقش مهمی در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع ایفا می‌کند و گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به توسعه کیفیت، پیامدهایی همچون افت تحصیلی، وابستگی علمی، فرار مغزها، عدم کارآفرینی و ضعف تولید دانش را به همراه خواهد داشت. به خاطر این رسالت مهم، و نقش آموزش عالی در تولید علم و ارائه خدمات اجتماعی، کیفیت خدمات در آموزش عالی در طی دو دهه اخیر توجه فزاینده‌ای به خود جلب نموده است. لذا، این پژوهش با هدف ارزیابی و مقایسه کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی در

¹ Horwitz

دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجو معلمان بعنوان یک دانشگاه ماموریت گرا در تربیت نیروی انسانی متخصص نظام تعلیم و تربیت کشور انجام شد.

مبانی نظری پژوهش

ارزیابی به عنوان یکی از مهم ترین سازو کارهای مدیریت عملکرد در تولید و توسعه کیفیت در سازمان می باشد. در واقع بهبود کیفیت مستلزم ارزیابی کیفی است و این در تمام سازمان ها اعم از سازمانهای صنعتی، بازرگانی و آموزشی امری کاملاً عینی و مشهود است. سازمانهای صنعتی و بازرگانی به دلایل مختلف تجاری- رقابتی و جلب رضایت مصرف کننده ناگزیر از بهبود کیفیتند. اجرای راهکارهای بهبود مستمر کیفیت در این گونه از سازمان ها واجب و ضروری است. اما این سازمانها با سازمانهای آموزشی به ویژه موسسات آموزش عالی تفاوت های زیادی دارند، از یک طرف در موسسات آموزش عالی بر خلاف سازمانهای صنعتی و بازرگانی تولید ملموس نیست و مصرف کننده مشخصی در این گونه از سازمانها وجود ندارد. این موارد تعریف، ارزیابی و تضمین کیفیت را در آنها با مشکلاتی مواجه نموده است. به هر جهت ارزیابی کیفی یکی از مهم ترین ملزومات سازمان ها است و موسسات آموزش عالی از این امر مستثنی نیستند. کیفیت، هزینه و بهره وری به عنوان سه عامل اساسی مورد توجه خاص دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی هستند، اما کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه جدی قرار گرفته است چون اعتقاد بر این است که هزینه و بهره وری به نوعی تحت تاثیر عامل کیفیت قرار می گیرند، اگر کیفیت بهبود یابد، هزینه ها کاهش یافته و بهره وری افزایش می یابد (زین آبادی، ۱۳۸۹). کیفیت خدمات از دیدگاه مشتریان تعریف می شود بنابراین تمامی موسسات آموزش عالی تحت فشارند تا پاسخ های مطلوبی در قبال نیازهای اجتماعی ارائه دهند، موقعیت دانشگاه ها در قبال کیفیت بسیار پیچیده است، تجربه ها ثابت نموده اند که دانشگاهها در صورتی می توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائماً دغدغه بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند. (جمالی و منصوری، ۲۰۱۰)

مدیریت کیفیت جامع : یکی از رویکردهای جدید مدیریت است که هدف عمده آن بهبود مستمر کیفیت سازمان است. تعاریف مختلفی در مورد مدیریت کیفیت جامع عنوان شده است. اما آن چه که در بین تمامی این تعاریف مشترک است، تمرکز بر مشتری و مصرف کننده، مشارکت و تشکیل تیم کاری و بهبود مستمر یادگیری می باشد (اونال، ۲۰۰۹). سرچشمه مدیریت کیفیت جامع را تلاشهای فردریک وینسلو تیلور و اسریکانسان و دالریمپل (۲۰۰۲) سرچشمه آن را ظهور نظریه روابط انسانی التون مایو معرفی نموده اند. اما اکثراً اعتقاد بر این است که ادوارد دمینگ اولین فردی است که مدیریت کیفیت جامع را مطرح نموده است.

توجه به اصول منشعب از مدیریت کیفیت جامع، نقش اساسی را در بهبود کیفیت در سازمانها ایفا می کند ، در واقع این اصول و توجه به آنها تعریف کیفیت در حوزه صنعت و بازرگانی را تسهیل نموده است، این اصول عبارتند از: (چانگ بینگ سان، ۲۰۰۳).

- تمرکز بر هدف و مصرف کننده

- رویکردهای سیستماتیک برای عملیاتی کردن اهداف

- توجه به رشد و بهبود مداوم و یادگیری

- مشارکت و تشکیل تیم کاری

- تفکر بلند مدت و دور اندیشی و

کیفیت در آموزش عالی : مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد (چانگ بینگ سان، ۲۰۰۳، راو، ۲۰۰۲) پیچیدگی نظام آموزش عالی و مشخص نبودن اینکه واقعا " مصرف کننده آن کیست؟ " و " تولید آن کیست؟ " تعریف کیفیت در آن را با مشکل مواجه نموده است. (زین آبادی، زارعی، ۱۳۸۹).

در آموزش عالی نیز آنچه که در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، دیدگاه ها و نظرات مخاطبان می باشد، در آموزش عالی " کیفیت تابع نظر مشاهده گر است ". مشاهده گران و مخاطبانی که کیفیت را خود تعبیر می کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می پردازند (زین آبادی، ۱۳۸۹) لذا باید گفت ارائه نیمرخی از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می کند، از این رو باید پذیرفت که کیفیت به راحتی قابل سنجش و اندازه گیری نخواهد بود و در نتیجه هم تعاریف هنجار مدار و هم تعاریف معیار مدار در مورد کیفیت می توانند معتبر و صحیح باشند. (بازرگان، ۱۳۸۷).

بازرگان (۱۳۸۷) معتقد است که " تعریف ارائه شده از سوی شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در خصوص کیفیت تقریبا با اکثر فعالیت های صورت گرفته در خصوص ارزیابی کیفیت، در سطح بین المللی و از جمله در ایران همناست، این نهاد کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظام های آموزش عالی با الف) استانداردهای از قبل تعیین شده (ب) رسالت، اهداف و انتظارات تعریف نموده است " .

ضرورت تضمین کیفیت در آموزش عالی : نهادهای تضمین کیفیت که نسبت به موسسات و عموم مسئولیت دارند باید اطمینان دهند که ارائه دهندگان آموزش باتجربه، استاندارد خوبی به منظور حفظ اعتماد در نظام آموزشی ملی و بین المللی ارائه می دهند. با این حال، مکانیسم های بازنگری تضمین کیفیت توصیه های ارزشمندی به اینکه چگونه مؤسسات می توانند زمینه های خود را تقویت کنند، فراهم می کند. (۲۰۱۴، Prisacariu)

پیشینه پژوهش

یافته های پژوهش همتی نژاد (۱۳۹۳) با عنوان "ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال" نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و عبارات مربوط به آن شکاف منفی و معنی داری وجود دارد. شکاف منفی بیانگر آن است که از دید دانشجویان، ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نبوده و در برآورده کردن انتظارات دانشجویان باید اقدامات لازم انجام گیرد.

پژوهش نجفی و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان " ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال (SERVQUAL)" شان داد که دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشکده های علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه شهید بهشتی راضی نیستند و خدمات آموزشی ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده نمی کند.

اردویی و بهجتی (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان " بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان یزد" نشان دادند که وضعیت موجود مولفه های عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی از وضعیت مورد انتظار و مطلوب فاصله دارد. همچنین نتایج تحقیق فیضی و همکاران (۱۳۹۳) با عنوان " ارائه الگوی بهبود کیفیت خدمات پژوهشی دانشگاه یزد (با کاربرد مدل های سروکوال و کانو)"، وجود شکافی منفی در تمام ابعاد پنج گانه مدل سروکوال را گزارش می دهد، به گونه ای که بعد قابلیت اعتماد، بیشترین و بعد عوامل محسوس، کمترین میزان شکاف را به خود اختصاص دادند.

حسینی (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان "طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور" به این نتیجه رسید: الگوی مفهومی - کاربردی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی آموزش از راه دور (دانشگاه پیام نور) نهاد تضمین کیفیت در دانشگاه پیام نور در دفتر نظارت و ارزیابی سازمان مرکزی تشکیل شود و دارای دفاتر و کارشناسانی در مراکز استان ها باشد. وظیفه این نهاد در سطح دانشگاه بهبود کیفیت از طریق توجه به فرآیندهای یاددهی - یادگیری به عنوان قلب تپنده دانشگاه در درجه اول و فرآیندهای مدیریتی و تحقیق و پژوهش در الویت های بعدی باشد.

قلاوندی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی در زمینه "کیفیت خدمات ارائه شده بر اساس مدل تحلیل شکاف در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه ارومیه" گزارش کردند، بین عوامل محسوس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی ادراک شده و مورد انتظار دانشجویان تفاوت معنی دار وجود دارد. انتظارات دانشجویان فراتر از درک آنها از وضعیت موجود است و در هیچ یک از ابعاد کیفیت خدمات، انتظارات آنها برآورده نشده است.

قورچیان و همکاران (۱۳۸۹) طی مطالعه ای نشان دادند که برخی واحد های دانشگاه آزاد منطقه یک دارای پیژگی های دانشگاه متعالی و برخی دیگر ناکارا هستند. در مطالعه چو (۲۰۱۳) که در مورد کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رابرسون که در تورنتوی کانادا انجام شد در تمام ابعاد خدمات شکاف منفی کیفیت وجود داشت بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد.

پریسکاریو (۲۰۱۴، Prisacariu) در تحقیقی با عنوان "دیدگاه های جدید تضمین کیفیت در آموزش عالی اروپا" به این نتیجه رسید: در^۱ ESG (استانداردها و دستورالعمل های اروپایی) جدید تاکید بر اهداف زیر است:

- آنها یک چارچوب مشترک را برای سیستم های تضمین کیفیت برای یادگیری و آموزش در اروپا تنظیم می کنند، در سطح ملی و سازمانی.

- آنها توانایی تضمین و بهبود کیفیت آموزش عالی در سطح آموزش عالی اروپا را دارند؛

- آنها از اعتماد متقابل حمایت می کنند، در نتیجه شناخت و تحرک در داخل و در سراسر مرزهای ملی را تسهیل می کنند؛

- آنها اطلاعات مربوط به تضمین کیفیت در EHEA^۲ (حوزه آموزش عالی اروپا) را فراهم می کنند.

این اهداف یک چارچوب را که در آن ESG ممکن است مورد استفاده قرار گیرد و اجرا شود به روش های مختلف توسط موسسات، سازمان ها و کشورهای مختلف، فراهم می کند. EHEA با تنوع نظام های سیاسی خود، سیستم های آموزش عالی، رسوم اجتماعی و فرهنگی و آموزشی، زبان ها، آرمان ها و انتظارات مشخص می شود.

بارنز (۲۰۱۲) در مطالعه ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات شکاف منفی وجود دارد، بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد. باتوم (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان نیاز به تعلیم و آموزش با استفاده از مدل های تعالی سازمانی بمنظور ارزیابی مدیریت کیفیت در موسسات آموزش عالی که در ۶ موسسه آموزشی در انگلیس صورت گرفت بیانگر این بود که مدل های تعالی سازمانی در مقایسه با مدل های کنونی ارزیابی دانشگاهها اثربخش تر هستند.

^۱ European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

^۲ European Higher Education Area

سئوالات پژوهش

- ۱- کیفیت خدمات در ابعاد آموزشی و پژوهشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان زن و مرد چگونه است ؟
- ۲- کیفیت خدمات در بعد آموزشی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟
- ۳- کیفیت خدمات در بعد پژوهشی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟
- ۴- دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات آموزشی چگونه است ؟
- ۵- دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات پژوهشی چگونه است ؟

روش پژوهش

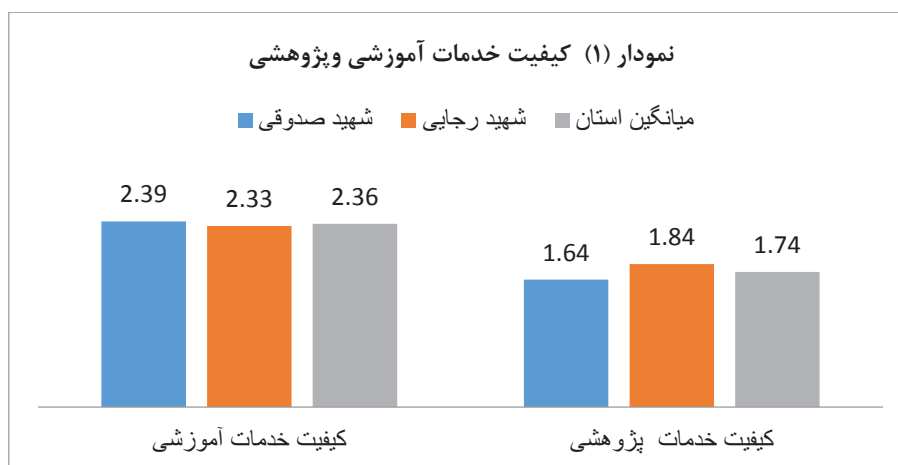
تحقیق حاضر با توجه به هدف از نوع تحقیقات کاربردی و با توجه به نحوه گردآوری داده ها جزء تحقیقات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش دانشجومعلمان پردیس های شهید رجایی (مرد) و شهید صدوقی (زن) دانشگاه فرهنگیان استان کرمانشاه در سال ۹۵ هستند که تعدادشان ۱۲۴۳ نفر بودند روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای به تناسب تعداد دانشجویان هر دو پردیس است که بر اساس جدول مورگان در مجموع تعداد ۳۱۶ دانشجو انتخاب شدند برای گردآوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد این پرسشنامه مشتمل بر ۲۱ گویه که ۱۲ گویه مربوط به عامل کیفیت خدمات آموزشی و ۹ گویه مربوط به عامل کیفیت خدمات پژوهشی در مقیاس پنج ارزشی لیکرت بود روایی محتوایی این پرسشنامه از طریق نظر خبرگان و برای پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ که مقدار آن $\alpha = 0.95$ استفاده گردید تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار آماری SPSS نسخه ۲۰ و با استفاده از روش های آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت جهت بررسی نحوه توزیع داده ها و انتخاب آزمون آماری مناسب از آزمون کالموگراف - اسمیرنف ، مقایسه دیدگاه دانشجویان زن و مرد از کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی از آزمون t مستقل ، بررسی کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی از آزمون t تک نمونه ، مقایسه دیدگاه دانشجویان با رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات آموزشی و پژوهشی دانشگاه از آزمون تحلیل واریانس یک راهه و برای مقایسه بعد خدمات آموزشی و پژوهشی بین دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است.

یافته های پژوهش

پس از تجزیه و تحلیل داده های پژوهش، کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی در نشانگر های مورد ارزیابی هر بعد برابر جدول (۱) نشان داده شده است و در نمودار (۱) هم مشخص شده است .

جدول (۱) کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی در نشانگر های مورد ارزیابی

ردیف	گروه / نشانگر	تعداد آیتم	نمره	انحراف معیار	وضعیت
۱	خدمات آموزشی	۱۲	۲,۳۶	۰,۸۵	قابل قبول
۱	خدمات پژوهشی	۹	۱,۷۴	۰,۸۰	نا مطلوب
	نمره میانگین نشانگرها	۲۱	۱,۹۲	۰,۹۱	نا مطلوب



سؤال اول پژوهش: کیفیت خدمات دانشگاه در ابعاد آموزشی و پژوهشی از دیدگاه دانشجویان زن و مرد چگونه است ؟
برای مقایسه بین دیدگاه دانشجویان زن و مرد از آزمون t مستقل استفاده شده است.

جدول (۲) مقایسه دیدگاه دانشجویان زن و مرد

ابعد کیفیت دانشگاه	میانگین مردان	میانگین زنان	t	Df	Sig(2-tailed)
خدمات آموزشی	27.9343	28.7221	1.156	۳۱۶	.249
خدمات پژوهشی	16.5386	14.7321	-3.386	۳۱۶	.001
کیفیت کلی خدمات آموزشی و پژوهشی	۴۴,۴۷۲۹	۴۳,۴۵۴۲	-2.048	۳۱۶	.041

با توجه به نتایج جدول شماره (۲)، در بعد خدمات آموزشی بین دیدگاه دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد ($P > 0.05$). در مورد بعد خدمات پژوهشی و همچنین کیفیت کلی خدمات آموزشی و پژوهشی دانشگاه میانگین دیدگاه دانشجویان مرد بصورت معناداری بزرگتر از دیدگاه دانشجویان زن است. یعنی مردان نسبت به زنان بصورت معناداری خدمات دانشگاه را مطلوب تر ارزیابی کرده اند.

سؤال دوم پژوهش : کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است ؟ برای بررسی کیفیت خدمات آموزشی و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول (۳) کیفیت خدمات آموزشی .

گویه ها	میانگین	t	درجه آزادی (df)	تفاوت	Sig. (2-tailed)	تفسیر
Test Value=۲/۵						

۱. حضور اساتید متخصص و به روز	2.4353	-1.490	۳۱۷	-0.06467	0.137	غیر معنادار
۲. کیفیت تدریس اساتید	2.4019	-2.296	۳۱۷	-0.09810	0.022	معنادار
۳. انتظارات اساتید از دانشجویان	2.4114	-1.977	۳۱۷	-0.08861	0.049	معنادار
۴. در دسترس بودن اساتید	2.3471	-3.192	۳۱۷	-0.15287	0.002	معنادار
۵. استفاده اساتید از منابع آموزشی به	2.2956	-4.498	۳۱۷	-0.20440	0.000	معنادار
۶. استفاده اساتید از ابزار و فن آوری	2.0981	-9.460	۳۱۷	-0.40190	0.000	معنادار
۷. رعایت اعتدال در میزان مشارکت	2.4937	-.134	۳۱۷	-0.00629	0.894	غیر معنادار
۸. پایبندی اساتید به رعایت طول	2.8758	7.934	۳۱۷	0.37580	0.000	معنادار
۹. میزان رضایت از برنامه آموزشی	1.9146	-11.256	۳۱۷	-0.58544	0.000	معنادار
۱۰. کیفیت و سرعت سامانه آموزش	1.9016	-11.739	۳۱۷	-0.59841	0.000	معنادار
۱۱. برگزاری آزمونهای مستمر	2.5492	.996	۳۱۷	0.04921	0.320	غیر معنادار
۱۲. کیفیت برگزاری آزمون پایان ترم	2.5865	1.546	۳۱۷	0.08654	0.123	غیر معنادار
خدمات آموزشی (بطور کلی)	۲/۳۵	-۴/۹۵۸	۳۱۷	-۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	معنادار

با توجه به میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه می توان گفت، از ۱۲ گویه این عامل، ۴ گویه تفاوت معناداری با مقدار متوسط ندارند (گویه های شماره ۱، ۷، ۱۱ و ۱۲). از بین ۸ گویه باقیمانده فقط میزان کیفیت گویه شماره ۸ بصورت معناداری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه های بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال سوم پژوهش: کیفیت فعالیتهای دانشگاه فرهنگیان در بعد کیفیت خدمات پژوهشی از دیدگاه دانشجو معلمان چگونه است؟ برای بررسی کیفیت خدمات پژوهشی و هریک از گویه های آن از آزمون t یک نمونه ای استفاده شده است.

جدول (۴) کیفیت خدمات پژوهشی.

Test Value=۲/۵					
گویه ها	میانگین	t	درجه آزادی (d)	تفاوت میانگین ها	Sig. (2-)
۱۳. ارتباط با موسسات آموزشی و	1.652	-19.805	۳۱۷	-0.84727	.000
۱۴. دسترسی دانشگاه به اینترنت با	1.398	-27.900	۳۱۷	-1.10191	.000
۱۵. کیفیت محتوای نشریه های علمی	1.765	-15.804	۳۱۷	-0.73473	.000
۱۶. وضعیت کتابخانه دانشگاه	1.746	-16.463	۳۱۷	-0.75321	.000
۱۷. وضعیت کتابخانه از نظر خدمات	1.778	-16.219	۳۱۷	-0.72186	.000
۱۸. میزان استفاده از نرم افزار سیمرغ و	1.521	-26.716	۳۱۷	-0.97902	.000
۱۹. تلاش در جهت اجرای طرحهای	1.797	-16.747	۳۱۷	-0.70261	.000
۲۰. تقدیر و تشویق دانشجویان پژوهشگر	1.983	-10.832	۳۱۷	-0.51618	.000
۲۱. کیفیت همایش های برگزار شده	2.031	-9.187	۳۱۷	-0.46805	.000
خدمات پژوهشی (بطور کلی)	۱/۷۴	-۲۵/۲۰۰	۳۱۷	-۰/۷۵۸	۰/۰۰۱

با توجه به میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه میتوان گفت، کیفیت هر ۹ گویه این عامل، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است.

سؤال چهارم پژوهش : دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف در مورد خدمات آموزشی چگونه است ؟

برای مقایسه دیدگاه دانشجویان با رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات آموزشی از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است.

جدول (۵) مقایسه دیدگاه رشته های مختلف تحصیلی

مقدار P-	مقدار -	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجذور مربعات	
.005	3.443	122.350	5	611.749	بین گروهی
		35.539	312	11088.305	درون گروهی
			317	11700.054	جمع

با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون F کمتر از ۰/۰۵ شده است، لذا میتوان نتیجه گرفت حداقل بین دو نظرات دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. برای مقایسه بین گروه ها، با توجه به همگنی واریانس ها ($P > 0.05$ و $F = 3.443$) از آزمون تعقیبی توکی استفاده شده است.

جدول (۶) نتایج آزمون تعقیبی

مقایسه بعد خدمات آموزشی	تفاوت میانگین ها (I-J)	خطای معیار میانگین	سطح معناداری
مقایسه علوم تربیتی (I) با ادبیات	-2.76552	1.50119	.440
مقایسه علوم تربیتی (I) با ریاضی (J)	-1.65038	1.36212	.831
مقایسه علوم تربیتی (I) با فیزیک (J)	1.11193	1.76767	.989
مقایسه علوم تربیتی (I) با مشاوره (J)	3.38108	1.08556	.024
مقایسه علوم تربیتی (I) با علوم	1.28231	1.59133	.966
مقایسه ادبیات فارسی (I) با ریاضی (J)	1.11514	1.94497	.993
مقایسه ادبیات فارسی (I) با فیزیک (J)	3.87745	2.24770	.516
مقایسه ادبیات فارسی (I) با مشاوره (J)	6.14660	1.76238	.007
مقایسه ادبیات فارسی (I) با علوم	4.04783	2.11184	.394
مقایسه ریاضی (I) با فیزیک (J)	2.76231	2.15731	.796
مقایسه ریاضی (I) با مشاوره (J)	5.03146	1.64553	.029
مقایسه ریاضی (I) با علوم اجتماعی (J)	2.93269	2.01535	.693
مقایسه فیزیک (I) با مشاوره (J)	2.26914	1.99425	.865
مقایسه فیزیک (I) با علوم اجتماعی (J)	.17038	2.30888	1.000
مقایسه مشاوره (I) با علوم اجتماعی (J)	-2.09876	1.83976	.864

با توجه به نتایج جدول شماره (۶)، در بعد خدمات آموزشی میانگین نظرات دانشجویان رشته ی علوم تربیتی بصورت معناداری بیشتر از رشته مشاوره است. میانگین نظرات دانشجویان رشته ادبیات فارسی نیز بصورت معناداری بیشتر از رشته مشاوره شده است. میانگین نظرات دانشجویان رشته ریاضی نیز بصورت معناداری بیشتر از رشته مشاوره شده است.

سوال پنجم پژوهش : دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات پژوهشی چگونه است ؟

برای مقایسه دیدگاه دانشجویان با رشته های مختلف تحصیلی از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است.

جدول (۷) مقایسه دیدگاه رشته های مختلف تحصیلی در مورد خدمات پژوهشی

مقدار-P	مقدار-F	میانگین	درجه	مجذور	
.000	6.189	133.431	5	667.153	بین گروهی
	6726.768	21.560	312	6726.768	درون گروهی
			317	7393.921	جمع

با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون F کمتر از 0.05 شده است، لذا میتوان نتیجه گرفت حداقل بین دو نظرات دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. برای مقایسه بین گروه ها، با توجه به عدم همگنی واریانس ها ($F=2/543$ و $P<0.05$) از آزمون تعقیبی گیمزهاول استفاده شده است.

جدول (۸) نتایج آزمون تعقیبی

سطح معناداری	خطای معیار میانگین	تفاوت میانگین ها (I-J)	مقایسه بعد خدمات پژوهشی
.939	.86408	.78719	مقایسه علوم تربیتی (I) با ادبیات
.000	.71805	4.18527	مقایسه علوم تربیتی (I) با ریاضی (J)
.029	.98127	3.50870	مقایسه علوم تربیتی (I) با فیزیک (J)
.020	.89828	2.99450	مقایسه علوم تربیتی (I) با مشاوره (J)
.996	1.33720	-.64130	مقایسه علوم تربیتی (I) با علوم
.025	1.02339	3.39808	مقایسه ادبیات فارسی (I) با ریاضی (J)
.263	1.22254	2.72151	مقایسه ادبیات فارسی (I) با فیزیک (J)
.411	1.15699	2.20731	مقایسه ادبیات فارسی (I) با مشاوره (J)
.932	1.52310	-1.42849	مقایسه ادبیات فارسی (I) با علوم
.990	1.12408	-.67657	مقایسه ریاضی (I) با فیزیک (J)
.866	1.05242	-1.19077	مقایسه ریاضی (I) با مشاوره (J)
.032	1.44526	-4.82657	مقایسه ریاضی (I) با علوم اجتماعی (J)
.998	1.24695	-.51420	مقایسه فیزیک (I) با مشاوره (J)
.134	1.59250	-4.15000	مقایسه فیزیک (I) با علوم اجتماعی (J)
.208	1.54275	-3.63580	مقایسه مشاوره (I) با علوم اجتماعی (J)

با توجه به نتایج جدول شماره (۸)، در بعد خدمات پژوهشی میانگین نظرات دانشجویان رشته علوم تربیتی بطور معناداری از رشته های ریاضی، فیزیک و مشاوره بیشتر شده است. بعلاوه میانگین نظرات دانشجویان رشته علوم اجتماعی نیز بصورت معناداری از رشته ریاضی بیشتر شده است.

نتیجه گیری

یافته های پژوهش حاضر نشان داد در بعد کیفیت خدمات آموزشی تنها در یک گویه (پایبندی اساتید به رعایت طول زمان) میزان کیفیت بصورت معنا داری مطلوب ارزیابی شده است و کیفیت سایر گویه ها بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است. و نشان دهنده آن است که از دید دانشجویان ارائه خدمات آموزشی در حد انتظارات آنان نبوده و در برآورده کردن انتظارات دانشجویان باید اقدامات لازم انجام گیرد. نتایج مطالعات همتی نژاد و همکاران)

۱۳۹۳)، نجفی و همکاران (۱۳۹۳)، اردویی و بهجتی (۱۳۹۳) در دانشکده تربیت بدنی دانشگاه گیلان، دانشکده علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه بهشتی و دانشگاه فرهنگیان یزد و همچنین نتایج مطالعات چو در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رایرسون (۲۰۱۳) و بارنز در چین (۲۰۱۲) نیز حاکی از وجود شکاف منفی در کیفیت خدمات آموزشی بوده است. این امر بیانگر آن است که سیستم آموزشی در زمینه اجرایی نمودن تعهدات و برآورده کردن انتظارات دانشجویان به خوبی عمل نکرده است. در مطالعه حاضر، در بعد خدمات آموزشی بین دیدگاه دانشجویان زن و مرد تفاوت معناداری وجود ندارد و همچنین در بین دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی در ارزیابی بعد کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه، میانگین نظرات دانشجویان رشته ی علوم تربیتی بصورت معناداری بیشتر از رشته مشاوره است، میانگین نظرات دانشجویان رشته ادبیات فارسی نیز بصورت معناداری بیشتر از رشته مشاوره شده است و میانگین نظرات دانشجویان رشته ریاضی نیز بصورت معناداری بیشتر از رشته مشاوره شده است. ولی در مورد بعد خدمات پژوهشی و همچنین کیفیت کلی خدمات آموزشی و پژوهشی دانشگاه میانگین دیدگاه دانشجویان مرد بصورت معناداری بزرگتر از دیدگاه دانشجویان زن است. یعنی مردان نسبت به زنان بصورت معناداری خدمات دانشگاه را مطلوب تر ارزیابی کرده اند. بررسی کیفیت خدمات پژوهشی دانشگاه نشان داد که با توجه به میانگین گویه ها و مقدار متوسط (۲/۵) و همچنین سطح معناداری هر گویه کیفیت تمامی گویه های این عامل، بصورت معناداری کمتر از مقدار متوسط بدست آمده و نامطلوب ارزیابی شده است. که با تحقیقات فیضی و همکاران در دانشگاه یزد (۱۳۹۳) همسو است. و همچنین در بررسی کیفیت خدمات پژوهشی از دیدگاه دانشجویان رشته های مختلف نشان داد که میانگین نظرات دانشجویان رشته علوم تربیتی بطور معناداری از رشته های ریاضی، فیزیک و مشاوره بیشتر شده است. بعلاوه میانگین نظرات دانشجویان رشته علوم اجتماعی نیز بصورت معناداری از رشته ریاضی بیشتر شده است.

منابع

- ادوارد، سالیس، ترجمه: سیدعلی صدیقی (۱۳۸۰). مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش. تهران، نشر هوای تازه.
- اردویی، مریم و فاطمه بهجتی اردکانی (۱۳۹۳). بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان یزد، کنفرانس بین المللی حسابداری و مدیریت، تهران، موسسه همایشگران مهر اشراق، مرکز همایشهای دانشگاه تهران.
- آربونی، فریبا و شغلی، علیرضا و بدری پشته، صاحب و مهاجری، منصور (۱۳۸۷). انتظارات و خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره پنجم، شماره اول، صص ۱۷-۲۵.
- آقا ملایی، تیمور؛ زارع، شهرام؛ کبریایی، علی؛ پودات، عباس (۱۳۸۷). کیفیت خدمات بهداشتی اولیه از دیدگاه زنان مراجعه کننده به مراکز بهداشتی درمانی شهر بندرعباس، فصلنامه پایش، سال هفتم، شماره دوم، ۱-۲۷.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سوم، شماره ۴ و ۳.
- حسینی، رسول؛ بازرگان، عباس (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی ابزار اندازه گیری هدف های دانشگاهی برای ارزیابی درونی گروه های آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی.
- ساموئل، ال، ترجمه حسن رضا زین آبادی و اسماعیل زارعی زوارکی (۱۳۸۹). راهنمایی برای خود-ارزشیابی در سطح برنامه. انتشارات علوم و فنون.

عنایتی نویت فر، علی؛ یوسفی افراشته، مجید و صیامی، لیلا (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوال، مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، پاییز ۱۳۹۰، دوره ۱۷، شماره ۳ (۶۱)، ص ۱۳۵ - ۱۵۱

فیضی، کامران؛ محمود رفیع زاده (۱۳۹۳). ارائه الگوی بهبود کیفیت خدمات پژوهشی دانشگاه یزد (با کاربرد مدل های سروکوال و کانو)، فصلنامه سیاست نامه علم و فناوری شماره (۳)

قلاوندی، حسن؛ بهشتی راد، رقیه و قلعه ای، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه ارومیه بر اساس مدل سروکوال. مجله فرایند مدیریت توسعه، شماره (۳)

کی. هو. ساموئل (۲۰۰۵). مدیریت کیفیت جامع: نگرش منسجم. ترجمه: حسین حسین زاده (۱۳۸۹). تهران: بی نا

مظلومی، نادر؛ کشوری فینی مرضیه (۱۳۹۰). بهینه سازی ارزیابی عملکرد صنعت بیمه با استفاده از روش تلفیقی مدل تعالی سازمانی و کارت امتیازی متوازن، پژوهشنامه بیمه (صنعت بیمه): زمستان ۱۳۹۰، دوره ۲۶، شماره ۴ (مسلسل ۱۰۴)، صص ۲۷ - ۵۵.

میرفرخالدینی، سید حیدر و پیرو، سعید (۱۳۹۱). ارائه روش تلفیقی با استفاده از مدل کانو و گسترش عملکرد کیفیت به منظور بهبود کیفیت خدمات بانکی، مجله چشم انداز مدیریت صنعتی، شماره (۸)، ص ۹۰-۶۱

نجفی، رامین؛ خراسانی، اباصلت؛ محمدی، رضا و گلوی، میترا (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال، مجله مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۴، شماره ۶، تابستان ۱۳۹۳، صص ۱۱-۲۷

همتی نژاد، زهرا و همتی نژاد، علی (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی گیلان بر اساس مدل سروکوال، مجله مطالعات مدیریت رفتار سازمانی در ورزش، دوره ۱، شماره ۳، پاییز ۱۳۹۳، صص ۱۱-۲۸

16- Barnc, Br. (2012). Analyzing Service Quality: The Case of Post Graduate Chinese Students. Total Quall Manage Bus Excel. 18(3-4): 313-31.

17- Ghoorchyyan, N, Gafary, P, Rahgozar, H (2011), Designing an assessment performance system for Islamic Azad universities based on organizational excellence indicators using DataEnvelopment Analysis, *journal of new trend in educational management*, Vol .2, No.5, Pp.101 -116 (In Persian).

18- Nadem, T, and Maguaad, B. A. (2011). Academic Management and Implimentation of The QFD Approach. Asbb Annual conference, Las Vegas

19- Jamali. R. Aramoon, and Mansoori, H. (2010). Dynamic Quality Function Development in Higher education. *Journal of Mecahanical and Indestrial Engineering*, 4: 4, 190-197

20- Horwitz, Frank M., Heng, Chan Teng. Quazi, Hesam Ahmed (2004). Finders, Keepers? Attracting, Motivating and Retaining Knowledge Workers, *Human Resource Management Journal*, Vol. 13 No. 4, 2003, Pp 23-44

21- Prisacariu, Anca .(2014). New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education; the 6th International Conference Edu World 2014 “Education Facing Contemporary World Issues”, 7th - 9th November 201

زمینه های مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی

مورد مطالعه : دانشگاه تبریز و آزاد اسلامی واحد تبریز

فرزانه سمسار پراپری^۱ موسی پیری^۲

چکیده

پژوهش حاضر در زمینه یکی از اساسی ترین مباحث روز در حوزه آموزش عالی تحت عنوان "مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی" انجام شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع زمینه یابی و جامعه آماری کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز و آزاد اسلامی واحد تبریز بودند. برای انتخاب نمونه آماری از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی استفاده شد که تعداد ۱۹۰ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه تبریز و ۸۴ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز بر اساس جدول کرجسی و مورگان انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه ای محقق ساخته روا و پایا بر اساس فرایند برنامه ریزی درسی بود. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون t تک نمونه ای، t گروه های مستقل، آزمون فریدمن و آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شده است. نتایج نشان داد که مؤلفه های "انتخاب و تدوین محتوا" و "اجرای برنامه درسی" به عنوان مؤلفه های با اهمیت تری در زمینه مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی تحصیلات تکمیلی ایفای نقش می نمایند و نسبت به سایر مؤلفه ها از میزان مشارکت بیشتری برخوردار هستند. همچنین نتایج آزمون t گروه های مستقل نشان داد که بین اعضای هیئت علمی دانشگاه تبریز و آزاد اسلامی در مؤلفه های برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، برنامه ریزی درسی تحصیلات تکمیلی، مشارکت، اعضای هیأت علمی.

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

آموزش عالی دارای عناصر متعددی است که یکی از مهم ترین آنها برنامه های درسی هستند. برنامه درسی مهم ترین ابزار تحقق رسالت های آموزش است، به طوری که مک دونالد، آن را "جان مایه"، هملتن "تارو پود"، کلاین "جوهر" و لونبرگ و اورنشتاین "قلب آموزش" دانسته اند. بنابراین برنامه درسی، جوهره هر نوع آموزش است که در ترکیب با روش های مؤثر تدریس، کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی را تضمین می کند. این مهم در آموزش عالی اهمیتی مضاعف می یابد، زیرا برنامه درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می شود (نصر، اعتمادزاده و نیلی، ۱۳۹۰). با این وصف، برنامه ریزی درسی آموزش عالی طرح و نقشه ای علمی (آکادمیک) است که هدف آن رشد و پرورش علمی دانشجویان می باشد. از آن

۱. دانشگاه تبریز، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، تبریز، ایران f.semsari@gmail.com

(نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، گروه برنامه ریزی درسی، تبریز، ایران Piri_Moosa@yahoo.com

جهت طرح علمی محسوب می شود که حاکی از فرآیند مشارکت غیررسمی بخش وسیعی از اعضای هیئت علمی دانشکده- هاست که در زمینه تحقیقات وسیع بر رشته ها و طراحی برنامه های درسی با برنامه ریزان همراهی می کنند (فتحی و اجارگاه، موسی پور و یادگارزاده، ۱۳۹۳).

در برنامه ریزی درسی برای هر دوره تحصیلی باید به نقش گروه هایی که تحت تأثیر نتایج برنامه های درسی قرار می گیرند، یا در آماده سازی برنامه ها نقش دارند، توجه داشت. در سطح آموزش عالی و دوره تحصیلات تکمیلی اعضای هیئت علمی یکی از مهمترین گروه هایی هستند که تأثیرات چشمگیری بر روند برنامه ریزی درسی و ماهیت برنامه درسی دارند. عوامل متعدد و مختلفی وجود دارد که بر میزان مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی مؤثر است و موجب افزایش یا کاهش مشارکت آنان می شود. با این وجود، تردیدی وجود ندارد که با توجه به اهمیت عنصر دانش در دوره آموزش عالی و به طور ویژه در دوره های کارشناسی ارشد و دکتری، نقش صاحب نظران حوزه های دانش که اعضای هیئت علمی رشته های دانشگاهی هستند باید در برنامه ریزی درسی مورد توجه جدی قرار گیرد. چنانچه، کلاین (۱۹۸۳) نقش اعضای هیئت علمی در برنامه ریزی درسی را مهم دانسته و معتقد است که اعضای هیئت علمی بایستی نقش فعالی در عرصه برنامه ریزی درسی داشته باشند. در واقع اعضای هیئت علمی دست کم به دو دلیل در این زمینه نقش آفرین هستند: از یکسو متخصص دانش بوده و از حق اظهار نظر علمی درباره رشته خود برخوردارند؛ و از سوی دیگر، مجری برنامه درسی هستند. در حال حاضر، در بیشتر دانشگاه ها اعضای هیئت علمی یا برنامه درسی را کنترل می کنند یا تأثیر زیادی بر آن دارند و در پروژه های برنامه- ریزی درسی عنصر کلیدی به شمار می روند. به نظر برخی از صاحب نظران عضو هیئت علمی باید به عنوان متخصص محتوا یا هماهنگ کننده اصلی انتخاب شود. این رهبر علمی گروه باید توانایی، تسلط و تخصص مورد نیاز در زمینه برنامه درسی را داشته باشد تا بتواند تلاش های اعضای هیئت علمی را هماهنگ کند.

موراز، لیتی و فرناندز (۲۰۱۳) در پژوهشی تحت عنوان «نقش و مشارکت معلمان در طراحی برنامه درسی مدارس» به این نتیجه دست یافتند که میزان مشارکت معلمان بایستی در طراحی برنامه درسی گسترش یابد تا با توجه به مشارکت آنان، توسعه علمی آن ها افزایش پیدا کند. نیهاوس و ویلیامز (۲۰۱۲) در پژوهش خود با عنوان «نقش توسعه دانشکده در برنامه ریزی درسی دانشگاهی» به این نتیجه دست یافتند که با افزایش میزان مشارکت اعضای هیئت علمی دانشکده ها در برنامه ریزی درسی میزان آموزش و یادگیری در دانشجویان افزایش می یابد.

از طرفی، مطالعات نشان می دهد که صاحب نظران برای برنامه ریزی درسی گام های مختلفی را مطرح کرده اند که با وجود شباهت ها در نوع و تعداد گام ها، تفاوت هایی بین دیدگاه های آنان وجود دارد که با توجه به اقتضائات دوره تحصیلات تکمیلی و سوابق پژوهش های پیشین، در پژوهش حاضر، برنامه ریزی درسی در شش گام؛ تعیین ساختار کلی رشته ها و درس ها، تعیین هدف های برنامه درسی، انتخاب و تدوین محتوا، اجرا، ارزشیابی و اصلاح و تغییر برنامه درسی مورد توجه قرار می گیرد. بنابراین پرداختن به برنامه ریزی درسی دانشگاهی مستلزم آن است که فرد یا افراد درگیر نسبت به مجموعه علمی که قرار است پروژه در آن اجرا شود، بسیار حساس باشند، از ظرفیت ها و توانمندی ها، علایق و اولویت های دانشجویانی که برای آن ها برنامه اجرا می شود آگاه و دانش علمی در زمینه نحوه پژوهش در تدریس، یادگیری و سنجش را داشته باشند.

از این رو، با توجه به مبانی نظری و ادبیات مربوط به موضوع تحقیق، آن چه در این پژوهش به عنوان مسئله مطرح است، این است که آیا اعضای هیئت علمی در مراحل برنامه ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی در زمینه تعیین ساختار رشته ها و درسی، تعیین هدف های برنامه درسی، انتخاب و تدوین محتوا، اجرا، ارزشیابی و تغییر و اصلاح برنامه درسی مشارکت دارند؟ به

بررسی و کنکاش بپردازد، تا از این طریق زمینه مناسبی برای مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی فراهم آید.

۲. خلاصه روش شناسی

روش پژوهش توصیفی و از نوع زمینه یابی (پیمایشی) است. جامعه آماری همه اعضای هیئت علمی شاغل دانشگاه های تبریز (۶۶۸ نفر) آزاد اسلامی تبریز (۲۸۱ نفر) در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ بودند. بر اساس جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان تعداد ۲۷۴ نفر از این جامعه با لحاظ نوع دانشکده ها و جنسیت اساتید با نمونه گیری تصادفی طبقه ای نسبتی انتخاب شدند. داده های پژوهش از طریق پرسشنامه محقق ساخته گردآوری شده است. پرسشنامه شامل ۳۰ سوال بوده که در طیف پنج درجه ای لیکرت؛ از بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و بسیار کم نمره گذاری می شود. سوالات ۱ تا ۵ مربوط به تعیین ساختار کلی، ۶ تا ۱۰ به هدف های برنامه درسی، ۱۱ تا ۱۵ به انتخاب و تدوین محتوا، ۱۶ تا ۲۰ به اجرای برنامه درسی، ۲۱ تا ۲۵ به ارزشیابی برنامه درسی و ۲۶ تا ۳۰ مربوط به اصلاح و تغییر برنامه درسی میباشد.

دقت و صحت سؤال ها و گویه های پرسشنامه مورد تأیید شش نفر از اساتید متخصص دانشگاه های شهید مدنی آذربایجان، تبریز و آزاد اسلامی تبریز قرار گرفت. همچنین روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی، به روش تجزیه مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس و نمودار اسکری کتل به دست آمد. براین اساس، مقدار شاخص کفایت نمونه گیری $KMO = 0.90$ و مقدار آزمون کرویت بارتلت با درجه آزادی ۴۷۰ برابر با ۴۷۶۲/۳۲۵ که در $(p \leq 0.001)$ معنادار بود که نشانه کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس ۲ و حذف سؤال های با بار عاملی کمتر بود که در نهایت مؤید شش عامل در پرسشنامه بود. برای برآورد پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که نشان دهنده پایایی قابل قبول ابزار بوده و تأکید بر همسانی درونی ابزار اندازه گیری دارد.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

یافته پژوهش نشانگر مشارکت اعضای هیئت علمی هر دو دانشگاه در گامهای شش گانه فرایند برنامه ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی است. در تبیین یافته ها می توان گفت که مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی درسی به عنوان متخصص دانش و مجری برنامه درسی ضرورتی انکارناپذیر است. به طوریکه این مشارکت می تواند در نهادینه کردن برنامه ریزی درسی کارآمد در آموزش عالی به عنوان ابزار علمی و اجتماعی نیرومند جهت ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت ها به دانشجویان محسوب شود.

بخشی دیگر از یافته ها نشان داد که اساتید دو دانشگاه برای دو مؤلفه ای انتخاب و تدوین محتوا و اجرای برنامه درسی اهمیت بیشتری قائل هستند و مؤلفه های تعیین ساختار کلی رشته ها و درس ها، تعیین هدف های برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی و اصلاح و تغییر برنامه درسی را در رتبه های بعدی اولویت بندی کرده اند. یکی از دلایل عدم توجه به برخی مؤلفه ها به نظر می رسد ناشی از وضعیت حاکم بر نظام برنامه ریزی آموزش عالی، نبود تجربه در زمینه برنامه ریزی درسی و فقدان توانمندی تخصصی برنامه ریزی درسی اعضای هیئت علمی باشد.

توجه به انتخاب و تدوین محتوا در بررسی تفاوت رتبه‌ای میانگین‌ها در پژوهش حاضر در ردیف اولویت اول قرار گرفته‌است. در پاسخ دهی به گویه‌ها، اساتید به این مسئله توجه نموده‌اند که عضو هیئت علمی باید قادر باشد برای موضوع مورد تدریس محتوای مناسب انتخاب نماید و برای عملیاتی کردن برنامه درسی قصد شده بایستی برنامه از پیش تعیین شده‌ای داشته و مسئولیت تدریس خود را بپذیرد.

مؤلفه اجرای برنامه درسی در این پژوهش به لحاظ میانگین در رتبه دوم اولویت‌بندی شده و نسبت به سایر مؤلفه‌ها بالاتر گزارش شده‌است. در تبیین دیگری، می‌توان گفت که باتوجه به وضعیت حاکم بر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، نتیجه حاصله در خصوص گام های برنامه‌ریزی درسی دوران انتظار نبوده، چون هر عضو هیئت علمی در وضعیت موجود، خود را موظف به انتخاب محتوا و اجرای برنامه‌درسی براساس سر فصل‌های ارائه شده از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌داند.

مقایسه‌ی دو گروه هیئت علمی، یعنی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد و دانشگاه تبریز دارای نتیجه‌ای درخور توجه بود. نتایج آزمون تی مستقل در مقایسه‌ی زمینه‌های مشارکت دو گروه مذکور حاکی از این بود که میان دو گروه در تمامی گام های برنامه ریزی درسی تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین می‌توان گفت که نوع دانشگاه (اعم از دولتی یا آزاد) در میزان مشارکت اعضای هیئت علمی تاثیری ندارد. می‌توان گفت چون تقریباً برنامه های درسی به صورت متمرکز بوده و گروه‌های آموزشی برنامه نمی‌نویسند، بلکه برنامه‌های مصوب و سرفصل‌های ابلاغی را اجرا می‌کند.

یافته‌های این پژوهش علیرغم محدودیت‌های روش شناختی، مانند نوع مطالعه و محدود بودن مطالعه به اعضای هیئت علمی کلیه رشته های دو دانشگاه، می‌تواند تلویحات عملی و کاربردی برای دست اندرکاران و برنامه ریزان آموزش عالی داشته باشد. پیشنهاد مشخص این پژوهش، فراهم کردن زمینه مشارکت اعضای هیئت علمی در کلیه گام‌های برنامه‌ریزی درسی می‌باشد که موجب پویایی فرایند برنامه‌ریزی درسی خواهد بود. از طرف دیگر آشنایی اعضای هیئت علمی با فرایند برنامه‌ریزی درسی به عنوان یک وظیفه تخصصی و علمی از طریق دوره‌های دانش‌افزایی اساتید، می‌تواند در رشد مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی کمک کند مؤثر باشد.

۴. منابع و مراجع

- بحرینی بروجنی، مجید؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ لیاقتدار، محمدجواد؛ سپهری بروجنی، کبری و مقدسی بروجنی، فاطمه (۱۳۹۴). بررسی میزان رعایت اصول علمی قصدشده مربوط به عنصر ارزشیابی در درس تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، ۱۴ (۵۵)، ۲۲-۳۶.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ رهنما، اکبر و شاه حسینی، نجیبه (۱۳۹۰). بررسی چالش های تحقق نظام مصوب برنامه ریزی درسی غیرمتمرکز دانشگاهی از دید اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه های دارای هیئت ممیزه شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱ (۵۹)، ۴۸-۶۸.
- سلیمی، لادن؛ کشتی آرای، نرگس و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). تبیین سیر تحول و اصلاح نظام برنامه درسی آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی در ایران. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۵ (۹)، ۵۲-۷۳.
- شریفیان، فریدون؛ شریف، سید مصطفی؛ جعفری، سیدابراهیم و موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۹). شیوه های مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه ریزی درسی دوره تحصیلات تکمیلی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳ (۵۷)، ۲۳-۴۴.

- عباباف، زهره؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فراستخواه، مقصود و مهرعلی زاده، یدالله. (۱۳۹۲). سوادبرنامه درسی برای مدرسین دانشگاه از نگاه مدرسان حوزه مطالعات برنامه درسی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴(۷)، ۷-۱۹.
- فراستخواه، مقصود و منیعی، رضا. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی درسیاست گذاری آموزش عالی و برنامه ریزی درسی دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۰(۴)، ۲۹-۵۳.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی پور، نعمت اله و یادگارزاده، غلامرضا. (۱۳۹۳). *برنامه ریزی درسی آموزش عالی*. تهران: انتشارات مهربان.
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). *راهنمای عملی بازنگری برنامه های درسی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی*. تهران: انتشارات مهربان.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و شرف، زینب. (۱۳۸۸). شرایط و زمینه های مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایند برنامه ریزی دانشگاه. *مجله آموزش عالی*، ۱(۴)، ۱۴۵.
- محبت، هدیه و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). آموزش و بهسازی اعضای هیئت علمی تازه کار در زمینه برنامه ریزی درسی آموزش عالی (چالش ها و چشم اندازها). *دراکندر فتحی آذر و جواد حاتمی (پدید آورنده)*، چکیده مقالات نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تبریز: دانشگاه تبریز.
- مؤمنی مهموئی، حسین و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه ریزی درسی آموزش عالی. *در نعمت الله موسی پور (پدیدآورنده)*، مجموعه مقالات همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه ریزی درسی (صص ۵۷۰-۵۴۶). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- نصر، احمدرضا؛ اعتمادی زاده (دریکوندی) و نیلی، محمد رضا. (۱۳۹۰). رویکردهای نظری و عملی تدوین برنامه های درسی در آموزش عالی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی و دانشگاه اصفهان.
- نوروززاده، رضا و فتحی واجارگاه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی*. تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

- Briggs, C. L. (2007). Curriculum Collaboration: A Key to Continuous Program Renewal. *The Journal of Higher Education*, 78(6): 676-711.

- Briggs, C. L., Stark, J. S. and Rowland-Poplowski, J. (2003). How Do We Know a Continuous Planning Academic Program When We See One? *The Journal of Higher Education*, 74(4): 361- 386.

- Grunwald, H., Peterson W. (2003). Factors that promotor faculty involviment in and satisfaction with istitutional and culussroom student assessment. *Research in higher education*. 44(2): 45-54.

- Hass, G. (2006). Who Should Plan the Curriculum? In: F. Parkay., E. Anctil. and G. Hass. (Eds.); *Curriculum Planning: A Contemporary Approach*; Boston: Allyn and Bacon.

- Helton S. (2000). Factors that influence Education Faculty involvement in curriculum and instruction. in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree doctor of Philosophy. University of Virginia
- Kai, Chu. Gu. (2006). A Research on School Organizational Climate, Teacher Participation in Decision Making and School Effectiveness in Kaohsiung County and Kaohsiung City. Available at: www.etd.npue.edu.tw.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19(5), 478-491.
- Niehaus, E. & Williams, L. (2012). The Role of Faculty Development in Curricular Transformation for Internationalization. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Stark-Joan, S. (2008). Planning introductory college courses: Content-context. Kluwer Academic Publishers, Springer Science Business Media. As cited in www.springerlink.com
- Wilner, E. & Goldex, A. (2005). Planning introductory college courses: influences on course planning among U. S. faculty members as cited in www.springerlink.com
- Yelken, T. (2009). An evaluation of the teacher development program standards by European Teacher Candidates from Turkey, Germany, and Denmark. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(4), 2077-2094.

وامل مؤثر بر ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه فردوسی مشهد
مجتبی بذرافشان مقدم^۱؛ حمیده لطفی^۲؛ زهره سیاح^۳؛ طیبه سعیدی کلوخی^۴؛ علی اکبر امراهی^۵

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نظرات دانشجویان درباره عوامل اثرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی و سنجش وضعیت موجود آن‌ها در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. روش پژوهش حاضر ترکیبی از نوع اکتشافی است. جامعه پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد به تعداد ۱۷۷۰۰ نفر را شامل می‌شد. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی ۱۴ نفر دانشجوی کارشناسی و ۱۰ نفر کارشناسی ارشد و برای جمع‌آوری داده‌های کمی با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۱۸۵ نفر دانشجوی کارشناسی و ۱۸۵ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده مصاحبه باز و پرسشنامه محقق ساخته با ۱۷ گویه بود که پس از توزیع ۳۷۰ مورد با ضریب بازگشت ۹۶٪ جمع‌آوری و تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی ذیل ۴ دسته قرار می‌گیرند. این عوامل به ترتیب اهمیت و میزان تأثیرگذاری عبارتند از: (۱) زمان ارزشیابی؛ (۲) محیط حامی خودمختاری؛ (۳) کیفیت ارزشیابی؛ (۴) ارزش‌گذاری به نظرات دانشجویان. به‌طور خاص دانشجویان کارشناسی ارشد در مقایسه با دانشجویان کارشناسی، عوامل دوم و چهارم را مؤثرتر دانسته‌اند. همچنین یافته‌ها نشانگر مطلوبیت نسبی وضعیت موجود عوامل مؤثر بر ارزشیابی اعضای هیئت علمی در این دانشگاه نیز هست.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی عملکرد؛ اعضای هیئت علمی؛ عوامل مؤثر بر ارزشیابی؛ دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه و مبانی نظری

یک سیستم عبارت است از مجموعه‌ای از بخش‌های سازمان یافته که این بخش‌ها می‌تواند شامل موضوعات، مفاهیم، کارکردها، فرایندها و مکانیزم‌های کنترلی باشد (نایت و هالکت، ۲۰۱۰، ۱). «تبادل اطلاعات بین سیستم و محیط آن به‌وسیله فرایندی به‌نام بازخورد تنظیم می‌شود که می‌توان آن را به‌عنوان یک روش ارزشیابی برای تعیین این‌که تا چه اندازه خروجی‌های سیستم با نتایج قابل انتظار (اهدافی) که سیستم برای آن ایجاد شده است همخوانی دارند، مورد استفاده قرار داد.» (برندل، ۲۰۱۱، ۸). در سازمان‌های آموزشی نیز به‌عنوان یک سیستم دریافت بازخورد در راستای تشخیص انحرافات و انجام اصلاحات مقتضی امری ضروری است و در این راستا، ارزشیابی عملکرد به‌عنوان یکی از کارکردهای اساسی مدیریت سازمان، نقش مهمی برعهده دارد.

۱. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران. bazrafshan@um.ac.ir

۲. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران. hamide.lotfi9@yahoo.com (نویسنده مسئول)

۳. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران. zohre.sayyah@gmail.com

۴. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران. saeedi7@yahoo.com

۵. دانشگاه فردوسی مشهد، گروه علوم تربیتی، مشهد، ایران. amrahi19@gmail.com

^۶ Knight & Halkett

^۷ Brandell

ارزشیابی عملکرد در دانشگاه‌ها، عملکرد مدیران، کارکنان و اعضای هیئت علمی را دربر می‌گیرد. در این میان ارزشیابی از عملکرد اعضای هیئت علمی که تأثیرگذارترین قشر در امر تعلیم و تربیت هستند، از اهمیت بالایی برخوردار است. این مهم در دانشگاه به روش‌های مختلفی از قبیل ارزشیابی توسط دانشجو، خود ارزشیابی، ارزشیابی توسط مدیر گروه، همکاران، مسئولان دانشکده و غیره صورت می‌گیرد. «یکی از متداول‌ترین روش‌های ارزشیابی در اغلب کشورها و از جمله ایران، ارزشیابی توسط دانشجو است. دانشجویان از دریافت‌کنندگان اصلی فرایند آموزشی هستند و در نتیجه در ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی نقش مهمی دارند.» (آرناتو و پانک، ۲۰۱۵، ۳۸۶). در واقع انجام این کار توسط دانشجویان می‌تواند یک منبع ارزشمند برای بازخورد به آن‌ها به منظور بهبود کیفیت آموزش باشد. «آلتمن اعتقاد خاصی به ارزشیابی تکوینی اعضای هیئت علمی توسط دانشجو دارد و آن را از این جهت که می‌تواند با ارائه بازخوردی فوری، فرصت مناسبی برای بهبود روش تدریس فراهم آورد و همچنین سبب ارتقای یادگیری در فراگیران شود، ارزشمند می‌داند.» (آقامیرزایی، صالحی و رحیم‌پور کامی، ۱۳۹۳، ۵۸). در این راستا، «به‌طور معمول یکی از اقداماتی که اکثر دانشگاه‌ها پایان هر نیمسال تحصیلی انجام می‌دهند، نظرخواهی از دانشجویان است. ارزشیابی دانشجویان از اعضای هیئت علمی هدفی دوگانه را دنبال می‌کند. آن نه تنها بازخوردی را برای اثربخشی تدریس فراهم می‌سازد بلکه همچنین ممکن است منجر به انتصاب مجدد، ارتقاء و افزایش حقوق شود.» (کاروس، ۲۰۱۳، ۱۰۵).

نتایج ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی، به‌طور بالقوه می‌تواند قابلیت اعتماد بالایی داشته باشد، اما همیشه چنین نیست. گاهی شاهد وجود مشکلاتی در این زمینه هستیم از جمله این که ممکن است دانشجویان شاخص‌های در نظر گرفته شده برای ارزشیابی، نحوه اجرا و تفسیر نتایج آن، شیوه اطلاع‌رسانی نتایج و یا اقدامات بعدی مسئولان در جهت عملیاتی کردن نتایج و اعمال نظر دانشجویان را مناسب ندانند. این موارد خود باعث می‌شود سطح مشارکت دانشجویان در ارزشیابی از عملکرد اعضای هیئت علمی کاهش یابد، آن‌ها در تکمیل فرم ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دقت کافی نداشته باشند و یا خطاهای ارزشیابی از جانب آن‌ها بروز نماید و متعاقب این‌ها از قابل اعتماد و اتکا بودن نتایج این نوع از ارزشیابی کاسته شود.

رویکردهای جدید در روانشناسی انگیزش که به رویکردهای ارگانیزمی معروفند بر این باورند که، ویژگی‌های فطری در وجود انسان، او را برای درگیری فعال با محیط اجتماعی و فیزیکی و همچنین کسب ارزش‌ها و آداب و رسوم فرهنگی جامعه خود آماده می‌کنند. براساس این ویژگی‌ها، انسان‌ها موجوداتی بالفطره فعال و آفرینندگانی علاقه‌مند به یادگیری و درونی‌سازی دانش، آداب، رسوم و ارزش‌های محیط زندگی خود هستند. این گرایش‌های ذاتی به کنجکاوی و کسب دانش، می‌تواند منبعی برای متخصصان تعلیم و تربیت باشد تا از طریق آن بتوانند یادگیری، رشد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را هدایت کنند (نیمیک و ریان، ۲۰۰۹). یکی از مهم‌ترین این رویکردها، نظریه خودتعیین‌گری^۳ می‌باشد.

نظریه خودتعیین‌گری^۴ (دسی و ریان، ۲۰۰۵؛ ریان و دسی، ۲۰۰۰) که نیازهای روانی اساسی را مطرح می‌کند، بیان می‌دارد که افراد در صورتی در یک سازمان انگیزش پیدا نموده و احساس بهزیستی روانی^۵ می‌کنند که آن‌ها در آن سازمان برآورده شدن نیازهای روانی اساسی خود را تجربه نموده باشند (دسی و همکاران، ۲۰۰۱). عناصر اصلی نظریه خودتعیین‌گری را

^۸ Arnautu & Panc

^۹ Caruth

^۳ Self determination

^۴ Self- Determinism Theory

^۵ Ryan

^۶ Mental Well- Being

انواع انگیزش بیرونی و درونی و مجموعه‌ای از نیازهای روانشناختی اساسی^۱ که زیربنای این نوع انگیزش‌ها هستند و همچنین محیط‌ها و گرایش‌های شخصیتی خاصی که بر انواع نیازها و انگیزش تاثیر می‌گذارند، تشکیل می‌دهد (گانیه و دسی،^۲ ۲۰۰۵ و بارد،^۳ دسی و ریان، ۲۰۰۴). نیازهای روانی اساسی به عنوان انگیزشی برای کمک به (۱) درگیری فعال با محیط، (۲) پرورش مهارت و (۳) رشد سالم به وجود می‌آیند و خود را نشان می‌دهند. نیازهای روانی اساسی به طور فطری در هر کسی وجود دارند، سه نوع از این نیازهای اساسی، خود مختاری^۴، شایستگی^۵ و ارتباط^۶ هستند (ریو،^۷ ۲۰۰۱). خودمختاری هنگامی رخ می‌دهد که افراد احساس کنند که بر اعمال و انتخاب فعالیت‌های خود کنترل دارند (میزران‌دینو،^۸ ۱۹۹۶). در تعریفی دیگر گرایش به خود مختاری یک تمایل برای گرایش به سوی جنبه‌های حمایتگر خود مختاری از محیط اجتماعی به جای سازمان دادن رفتار بر اساس کنترل‌های خارجی می‌باشد (دسی و همکاران، ۲۰۰۱). نیاز به شایستگی به موفقیت در تکالیف چالش برانگیز و کسب نتایج مطلوب اشاره دارد (بارد،^۹ دسی و ریان، ۲۰۰۴). نیاز به ارتباط، شامل احساس اطمینان در ارتباط با دیگران و احساس تعلق به محیط اجتماعی خود است (میزران‌دینو، ۱۹۹۶).

مطالعات انجام گرفته بر اساس نظریه خود تعیین‌گری نشان می‌دهند که برآورده شدن نیازهای روانی اساسی با انگیزش و سازگاری در محیط‌های کاری ارتباط دارند. یافته‌های تحقیق دسی و همکاران (۲۰۰۱) نیز نشان داد که برآورده شدن نیازهای روانی با رضایت شغلی و عزت نفس بیشتر و میزان اضطراب کمتر کارمندان در محیط کاریشان رابطه دارد. در پژوهشی دیگر توسط گری گوراس و دایفندورف (۲۰۰۹) مشخص شد که رضایتمندی از نیازهای روانی اثربخشی تعهد و عملکرد را پیش‌بینی می‌کند. در پژوهشی دیگر، برآورده شدن نیازهای روانی خود تعیین‌گری را در رضایتمندی و احساس مثبت ورزشکاران در ورزش را پیش‌بینی می‌کند (بلانکارد و دیگران،^{۱۰} ۲۰۰۹).

مطابق با نظریه خود تعیین‌گری یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های اکتشافی که با مسئولان دفتر نظارت و ارزیابی دانشگاه و تعدادی از دانشجویان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد صورت گرفت، مؤید بر این مسائل که بافت اجتماعی بر میزان احساس فرد به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران تاثیر می‌گذارد و برآورده شدن نیازهای اساسی روانی بر انگیزش، شناخت و رفتار اثر دارد (پلتیر و شارپ،^{۱۱} ۲۰۰۹). محیط‌ها، روابط و شرایط اجتماعی از این نظر که تا چه اندازه‌ای نیاز فرد به خود مختاری را حمایت می‌کنند با یکدیگر فرق دارند. زمانی که محیط‌ها، روابط و شرایط اجتماعی از نیاز خود مختاری افراد حمایت می‌کنند، به آنها محیط‌های حامی خودمختاری می‌گویند. وقتی که محیط‌ها، روابط و شرایط اجتماعی، نیاز افراد به خودمختاری را نادیده می‌گیرند و یا از آن جلوگیری می‌کنند، به این محیط‌ها محیط‌های کنترل کننده گفته می‌شود. محیط دانشگاه فردوسی مشهد نیز به عنوان یکی از بزرگترین دانشگاه‌های دولتی کشور، از بروز مشکلاتی در زمینه ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان، در امان نمانده است. بنابراین ضرورت انجام پژوهشی در راستای شناسایی عوامل ایجاد کننده این مشکلات و اقدام در جهت بهبود آنها، آشکار است. این پژوهش با هدف شناسایی مهم‌ترین عوامل

¹ Basic psychological needs

² Gagne and Deci

³ Baard

⁴ Autonomy

⁵ competence

⁶ relatedness

⁷ Reeve

⁸ Miserandino

⁹ Baard

¹⁰ Greguras, Diefendorff

¹¹ Blanchard et al

¹² Pelletier & Sharf

مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان، اولویت بندی آن ها و سنجش وضع موجود آن ها از نظر دانشجویان، در دانشگاه فردوسی مشهد صورت گرفت.

۲. مرور پیشینه پژوهش

ارزشیابی عملکرد اصطلاحی مورد استفاده برای فعالیت های مختلفی است که از طریق آن سازمان به دنبال ارزشیابی کارکنان، توسعه صلاحیت ها، بهبود عملکرد و تخصیص پاداش به کارکنان است. «گروت» (۲۰۰۲) موارد زیر را به عنوان اهداف ارزشیابی عملکرد شناسایی می کند: ارائه بازخورد به کارکنان در مورد عملکردشان، تسهیل تصمیم گیری در مورد افزایش دستمزد، ارتقاء یا اخراج، تشویق بهبود عملکرد، تنظیم و سنجش اهداف، تعیین آموزش سازمانی و فردی و نیازهای مربوط به توسعه افراد، بهبود عملکرد کلی سازمان و ارائه پشتیبانی قانونی برای تصمیم گیری های شخصی. «آرناتو و پانک، ۲۰۱۵، ۳۸۶». بافت اجتماعی سازمان از متغیرهای تاثیرگذار دور و متغیرهای تاثیرگذار نزدیک ساخته می شوند. آن ها عواملی هستند که بر بسیاری از سیستم های مدیریت منابع انسانی از جمله ارزشیابی عملکرد تاثیر می گذارند. به عبارت دیگر این متغیرها هم بر سیستم ارزشیابی عملکرد و هم بر فرایند ارزشیابی تاثیر می گذارند. متغیرهای دور شامل ساختار سازمانی، جو سازمانی، فرهنگ، اهداف سازمان، راهبردهای منابع انسانی و ترکیب نیروی انسانی و متغیرهای نزدیک شامل مشخصات سیستم ارزشیابی، اهداف سیستم ارزشیابی، مستندسازی ارزشیابی ها، استانداردهای عملکردی، معیارهای قضاوت و تعداد ارزشیابی ها می شوند. این عوامل بر رفتار ارزشیابی شوندگان و ارزشیابی کنندگان تاثیر می گذارند (لوی و ویلیامز، ۲۰۰۴).

در موسسات آموزشی از جمله دانشگاه ها ارزشیابی مداوم از منابع انسانی از جایگاه خاصی برخوردار است. ویژگی هایی که انتظار می رود اعضای هیئت علمی دارا باشند و در ارزشیابی ها نیز به عنوان ملاک قرار گیرد، در برخی منابع بدین شرح بیان می شود: صلاحیت دانشی و محتوا، کارآمدی آموزشی، توانایی مقابله با موضوعات احساسی به شیوه ای صمیمانه، صادقانه و محترمانه، توانایی کمک به توسعه فکری دانشجویان، توانایی بهبود نمرات دانشجویان، سوابق علمی و ارتباطات خصوصی محترمانه. از میان روش های مختلف ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، ارزشیابی توسط دانشجویان از رایج ترین روش ها است. ارزشیابی دانشجویان باید معتبر، صمیمانه، عادلانه، متناسب با دوره و همراه با احترام به سازمان باشد. این اصول اخلاقی به همراه دیگر شرایط برحسب موقعیت باید در ارزشیابی در دانشگاه در نظر گرفته شود (آیبوک و پولیکارپ، ۲۰۱۵). در روش استفاده از نظر دانشجویان، مدیران و مسئولان موسسه های آموزشی، به طور رسمی یا غیر رسمی، به بررسی نظر دانشجویان درباره ویژگی های مختلف شخصی و حرفه ای اساتید می پردازند. به رغم اختلاف نظرهای زیادی که درباره استفاده از نظرات شاگردان برای ارزشیابی از مدرسان وجود دارد، این روش کاربرد زیادی یافته است و برای ارزشیابی مدرس در سطوح آموزش عالی در بسیاری از موسسات آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد (سیف، ۱۳۸۵). در واقع ارزشیابی دانشجویان از تدریس به دو دلیل عمده برای دانشگاه مهم است، اول این که ارزشیابی دانشجویان اطلاعات مهمی را برای تصمیمات اداری مانند تصدی، ارتقاء، افزایش حقوق و دستمزد فراهم می کند؛ دوم این که ارزشیابی بازخوردی را فراهم می کند و به اعضای هیئت علمی کمک می کند تا عملکرد تدریس خود را در آینده بهبود بخشند.

اعضای هیئت علمی اعتقاد دارند که ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی، ناروا، بی اعتبار و دارای سوگیری است و تحت تاثیر بسیاری از عوامل نامناسب قرار دارد (سپهرآرا و طالع پسند و رحیم پور، ۱۳۹۰). با این حال، اگر در استفاده

²⁶ Grote

²⁷ Levy & Williams

²⁸ Igbojekwe & Polycarp

از نظر دانشجویان احتیاط های لازم به کار بسته شود و نتایج حاصل عمدتاً به صورت یک منبع بازخورد برای اصلاح کار معلمان مورد استفاده قرار گیرد (یعنی به صورت ارزشیابی تکوینی به کار رود) و برای مقاصد تصمیم گیری شغلی (یا ارزشیابی تراکمی) نتایج این روش ارزشیابی با نتایج حاصل از روش های دیگر ارزشیابی مدرس تکمیل گردد، جای نگرانی وجود نخواهد داشت.

پژوهش های انجام شده ی قبلی در این زمینه دربردارنده نکته های ارزشمندی است. برای مثال:

سپاهی^۱ و همکاران (۲۰۱۳) در مطالعه ی توصیفی در دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه نشان دادند که به ترتیب اهمیت، مهارت های تدریس، ویژگی های شخصیتی استاد، ویژگی های فیزیکی استاد، زمان ارائه دوره، ویژگی های شخصیتی و نگرش دانشجویان و کیفیت فرایند ارزشیابی بر ارزشیابی اعضای هیئت علمی از نظر دانشجویان موثر هستند. نتایج پژوهش خلخالی^۲ (۲۰۱۴) نیز نشان داد نیازهای روانی ادراک شده، رضایت، ارزش تحصیلی ادراک شده، خودمختاری و انگیزش پیش بینی کننده ی مثبت تری برای ارزشیابی از اساتید هستند. عملکرد تحصیلی نیز در ارزشیابی نقشی نداشت. وکیلی و حاجی آقاجانی و رشیدی پور و قربانی (۱۳۸۹) نیز از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی سمنان این عوامل را به ترتیب تسلط علمی، خوش اخلاقی، اعتماد به نفس، قدرت بیان، تلاش در تفهیم مطالب علمی، شخصیت، جدید و قدیمی بودن مطالب با تأثیر خیلی زیاد تا زیاد و مسائل و اغراض شخصی دانشجویان را با تأثیر کم و خیلی کم بیان کردند. مطالعه ی طولی بشارتی راد و قلاوندی و ژاله ای^۳ (۲۰۱۴) در میان دانشجویان پرستاری دانشگاه ارومیه "نشان داد که چهار جزء مشخصات فردی و اجتماعی، روش تدریس، نظم و انضباط آموزشی و توانایی علمی در ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی از اهمیت به سزایی برخوردار است.

فشارکی نیا و خزاعی و محمدپور در سال ۱۳۹۱، در بررسی دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی بیرجند در مورد معیارهای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی به این نتیجه رسیدند که اگرچه دانشجویان با برخی عوامل ارزشیابی آشنا هستند، اما از قدرت قضاوت کافی در این زمینه برخوردار نبوده و همه آنچه را که براساس معیارهای علمی برای یک استاد خوب لازم است، مهم نمی دانند و همین امر ممکن است از اعتبار و پایایی ارزشیابی های دانشجو بکاهد. پژوهش اخوان تفتی و حاجی موسایی (۱۳۸۶) نیز نشان داد که اکثر دانشجویان اظهار داشته اند که نتایج ارزشیابی می تواند مبنایی برای تعیین سرنوشت شغلی عملکرد اعضای هیئت علمی قرار گیرد. آن ها بخش عمده مشکلات موجود را ناشی از نحوه اجرا، تفسیر نتایج ارزشیابی و اقدامات لازم بعدی در جهت عملیاتی کردن نتایج و اعمال نظر دانشجو دانسته اند. همچنین براساس پژوهش ضیائی و همکاران (۱۳۸۷) بیش از نیمی از دانشجویان معتقد بودند که به نتایج ارزشیابی بهای کمی داده می شود و عدم آگاهی دانشجویان از مرکز ارزشیابی کننده بیانگر این واقعیت است که لازم است این مرکز جلسات توجیهی و آموزشی برای دانشجویان قبل از ارزشیابی برگزار و اهمیت و کاربرد این نتایج را به آن ها گوشزد نماید. تاگیروموکیزا^۴ (۲۰۱۱) نشان داد هیچ گونه ارتباط معناداری بین عملکرد اندازه گیری شده اعضای هیئت علمی به وسیله میانگین نمرات کلاسی و ارزشیابی دانشجویان از اعضای هیئت علمی وجود نداشت. نوول و گال و هندلی^۵ (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی مقایسه ای نشان دادند: پس از کنترل بسیاری از ویژگی های کلاس و دانشجویان، میانگین نمرات ارزشیابی آنلاین دانشجویان از آموزش به میزان قابل توجهی پایین تر از میانگین نمرات ارزشیابی انجام شده در کلاس بود. بنابراین، انجام ارزشیابی به صورت آنلاین بر نمرات ارزشیابی دانشجویان از آموزش تأثیر می گذارد.

²⁹ Sepahi

³⁰ Khalkhali

³¹ Besharati rad & ghalavandi & ghaleei

³² Twagirumukiza

³³ Nowell & Gale & Handley

جمع بندی

بررسی پیشینه پژوهش نشان داد به عقیده ی اکثر دانشجویان با این که نتایج ارزشیابی می تواند مبنایی برای تعیین سرنوشت شغلی اعضای هیئت علمی قرار گیرد، اما معمولاً در تصمیم گیری ها بهای کمی به آن داده می شود. آن ها بخش عمده مشکلات موجود را ناشی از نحوه اجرا، تفسیر نتایج ارزشیابی و اقدامات بعدی در جهت عملیاتی کردن نتایج دانسته اند. همچنین گاهی اوقات ممکن است به دلیل وجود مشکلاتی همچون عدم قدرت قضاوت کافی دانشجویان و عدم آگاهی آنها از معیارهای استاد خوب و حتی عدم صداقت آن ها از اعتبار و پایایی نتایج ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی کاسته شود. بنابراین، ضروری است با شناسایی عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی و بهبود آن ها، در جهت افزایش اعتماد دانشجویان به ارزشیابی ها و کاهش خطاهایی که از جانب دانشجویان در این زمینه رخ می دهد گامی مؤثر برداشته شود.

۳. روش شناسی

پژوهش حاضر به روش ترکیبی از نوع اکتشافی انجام شد. در این استراتژی پژوهشگر هم داده های کیفی و هم داده های کمی را گردآوری می کند. در این حالت پژوهشگر در مرحله اول داده های کیفی را موشکافی و بعد از یافتن ابعاد و مؤلفه های پدیده، ابزاری برای آزمون متغیرها براساس رویکرد کمی طراحی می کند. متداول ترین کاربرد آن طراحی ابزاری است که ریشه در داده های کیفی حاصل از نظرات مشارکت کنندگان دارد.

الف) مرحله اول (روش کیفی)

برای جمع آوری داده های کیفی ۱۴ تن از دانشجویان مقطع کارشناسی و ۱۰ تن کارشناسی ارشد مورد مصاحبه قرار گرفتند. ابزار مورد نظر مصاحبه باز (اکتشافی) بود. ملاک تعیین اندازه نمونه، "به اتمام رسیدن اطلاعات منابع مورد پرسش" بود. بدین صورت که به واسطه کیفیت و تکمیل اطلاعات جمع آوری شده، زمانی که اطلاعات تکراری به دست آمد، ادامه جمع آوری اطلاعات متوقف شد. جهت تامین اعتبار نتایج به دست آمده از ۲ معیار (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵) در پژوهش های کیفی استفاده شد.

۱- قابلیت اعتبار: بدین منظور از روش "کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه" استفاده شد. این فرایندی است که طی آن افراد شرکت کننده گزاره هایی را که در گزارش پژوهش آمده از نظر صحت و کامل بودن مورد مطالعه و بازنگری قرار می دهند (گال، بورگ و گال؛ ۱۳۹۰). لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) این فن را مهم ترین فن برای ایجاد اطمینان پذیری می دانند. در این پژوهش، قابلیت اعتبار یافته ها توسط ۴ تن از دانشجویان مقطع کارشناسی و ۳ تن کارشناسی ارشد مشارکت کننده در پژوهش، مورد بازبینی و تایید قرار گرفت.

۲- قابلیت تأیید: این بدین معناست که نتایج حاصل از پژوهش توسط محقق یا استادی که نقش راهنمای کار را به عهده دارد مورد تایید و صحت قرار بگیرد (عباس زاده، ۱۳۹۱). در این پژوهش قابلیت تأیید توسط ۲ تن از متخصصین مدیریت آموزشی، صورت پذیرفت.

³⁴ Lincoln & Guba

³⁵ Gall, Borg & Gall

تحلیل داده‌ها: در این مرحله مقوله‌ها و شاخص‌هایی برای تحلیل داده‌ها مشخص شد. با استفاده از روش تحلیل تفسیری داده‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل تفسیری فرآیندی برای بررسی دقیق داده‌های پژوهش است که هدف اصلی آن یافتن سازه‌ها، مقوله‌ها و الگوهایی است که برای توصیف و تبیین پدیده پژوهش به کار می‌روند (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۰). در این رابطه اقداماتی بدین ترتیب انجام شد:

(۱) دسته‌بندی پایگاه داده‌ها: در این مرحله یادداشت‌های دست‌نویس شده، تایپ شد و از مجموع آنها پایگاه اطلاعاتی به‌دست آمد.

(۲) تدوین مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها: یافته‌های دسته‌بندی شده در مرحله قبل جهت استخراج مفاهیم مجدد مورد بررسی عمیق قرار گرفتند و با به‌کارگیری شیوه کدگذاری استقرایی برای خلاصه‌سازی داده‌های پژوهش، به تدوین مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها پرداخته شد. به این منظور مقولات تدوین شده نامگذاری شدند. پس از اینکه فرآیند عنوان‌دهی به زیرمقوله‌ها نیز انجام شد، سرانجام همه آنها مفهوم‌پردازی شدند

(۳) نشانه‌گذاری بخش‌ها: در این مرحله بررسی شد که هر یک از داده‌ها در کدام یک از مقوله‌های نظام مقوله‌بندی قرار گرفته‌اند. به این منظور پس از مطالعه کامل تمامی اظهارات و توضیحات مصاحبه‌شونده‌ها پیرامون هر مقوله، براساس تجمیع نظرات آنها به توضیح مقولات پرداخته شد.

(۴) گروه‌بندی بخش‌های مقوله: در این مرحله تمام بخش‌هایی که با عنوان یک مقوله نشانه‌گذاری شدند، در یک گروه کنار هم قرار گرفتند. سپس بررسی‌هایی از نظر میزان همخوانی محتوای بخش‌ها با مقوله‌ها، تداخل مقوله‌ها و رابطه آنها با هدف پژوهش صورت پذیرفت و در مواقع لزوم به طور مجدد اصلاحاتی انجام شد. سپس به‌عنوان آخرین کنترل در مقوله‌بندی، پایایی درونی توسط ارزیابان (۷ تن از مصاحبه‌شونده‌ها) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی‌ها نشان داد که پایایی درونی یافته‌های پژوهش مورد تأیید است.

(۵) استخراج نتایج: در این مرحله یافته‌های اصلی پیرامون عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان و نتایج تنظیم و ارائه شد.

(ب) مرحله دوم: روش کمی

برای جمع‌آوری داده‌های کمی از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته با ۱۷ گویه که براساس مقوله‌های شناسایی شده در مرحله اول در دو بعد، میزان تأثیرگذاری هر کدام از عوامل بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی و شناسایی وضع موجود عوامل تنظیم گردید، استفاده شد. گویه‌های ۱-۵ عوامل ارزش‌گذاری به نظر دانشجو؛ ۶-۸ کیفیت ارزشیابی؛ ۹-۱۲ زمان ارزشیابی و ۱۳-۱۷ محیط حامی خودمختاری را دربر می‌گیرند. برای ارزشیابی هر یک از گویه‌های پرسشنامه از مقیاس چهار امتیازی لیکرت (از گزینه خیلی کم با ۱ امتیاز تا گزینه خیلی زیاد با ۴ امتیاز) استفاده شد. به‌منظور سنجش روایی ساختاری و محتوایی پرسشنامه از نظرات ۶ نفر از متخصصان و اعضای هیئت علمی علوم تربیتی استفاده و نظرات ایشان اعمال شد. همچنین به‌منظور تعیین پایایی یک نمونه ۳۰ نفری از جامعه اصلی به‌طور تصادفی انتخاب و ضریب آلفای کرونباخ در مورد آنها ۰/۷۰ محاسبه شد که پایایی قابل قبول را نشان داد. جامعه پژوهش دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد به تعداد ۱۷۷۰۰ نفر بودند که با استفاده از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران از میان آن‌ها ۳۸۰ نفر

(با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به تفکیک ۱۸۵ نفر دانشجوی کارشناسی و ۱۸۵ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از توزیع پرسشنامه‌ها ۳۷۰ مورد با ضریب بازگشت (۹۶٪/۱۰)، جمع‌آوری و تحلیل شد.

۴. یافته‌های پژوهش

سوال (۱) چه عواملی بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان در دانشگاه فردوسی مشهد تأثیرگذار است؟

یافته‌های به‌دست آمده در پاسخ به این سوال پژوهش، در ۱۷ گویه، براساس ۴ عامل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان براساس یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها

عوامل	مقوله‌ها (عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی)	توضیحات
عامل ارزشگذاری به نظر دانشجو	۱- ترتیب اتردادن نتایج ارزیابی- های دانشجویان (اعمالی که به- منظور ارتقا، تشویق، تذکر و تنبیه اساتید توسط مسئولان انجام می- شود).	نتایج ارزشیابی‌ها به‌طور مشهود عملی شود. یعنی به مرحله‌ی اعمالی برسد که مسئولان دانشگاه در جهت ارتقا، تشویق، تذکر و تنبیه اعضای هیئت علمی انجام می‌دهند یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد در صورتی که دانشجویان این اعمال را مشاهده کنند، فرایند ارزشیابی را مثرتر دیده و برای مشارکت دقیق و صادقانه در آن تلاش می‌کنند.
	۲- مشاهده تغییر رفتار استاد در جهت بهبود به‌طور عینی.	مطابق دیدگاه دانشجویان، فرایند ارزشیابی خواه به مرحله‌ی اعمال نتایج توسط مسئولان برسد و خواه نرسد، آگاه‌سازی اعضای هیئت علمی به‌طوری‌که رفتار خود را تغییر دهند، تاثیر زیادی بر ارزشیابی خواهد داشت. البته این تغییر رفتار باید در راستای کمبودی باشد که درباره عضو هیئت علمی، دانشجویان در ارزشیابی متذکر شده- اند نه در سایر زمینه‌ها.
	۳- محرمانه بودن نتایج ارزشیابی دانشجو از استاد	این مقوله از جهت احساس امنیت دانشجویان می‌تواند بر فرایند ارزشیابی تاثیر بگذارد. دانشجویان اظهار داشتند در صورتی می- توانند با اطمینان خاطر در ارزشیابی از اعضای هیئت علمی شرکت کرده و مهم‌تر از آن نظرات و قضاوت‌های خود را به‌طور صادقانه درباره آن‌ها ابراز دارند که به محرمانه ماندن آن و عدم داشتن عواقب سوء برای خود، یقین داشته باشند.

دانشجویان جدیدالورود به طور خاص از فرایند ارزشیابی اعضای هیئت علمی و هدف آن آگاهی چندانی ندارند، بنابراین ممکن است اغلب امکان بروز خطای بیشتر و دقت پایین تر در ارزشیابی از جانب آن ها بروز نماید. برگزاری جلسات توجیهی و آموزشی برای این قشر از دانشجویان به منظور بیان اهمیت و فلسفه ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی و کاربرد نهایی نتایج آن، می تواند بسیار موثر باشد.	۴- برگزاری جلسات توجیهی و آموزشی ویژه دانشجویان جدیدالورود جهت بیان اهمیت و فلسفه ارزشیابی اساتید و کاربرد نتایج.	
دانشجویان اظهار داشتند مایل اند از نتایج ارزشیابی در مورد اعضای هیئت علمی که در ترم موردنظر تحت تدریس آن ها بوده اند، آگاه شوند. شاید این کار از جانب مسئولان ضرورتی نداشته و نادرست باشد، اما براساس نظر دانشجویان این عامل می تواند بر ارزشیابی تاثیرگذار باشد.	۵- آگاه کردن دانشجویان از نتایج ارزشیابی خود	
مطابق نظر مصاحبه شوندگان، اجرای ارزشیابی به شیوه الکترونیکی مناسب بوده و موجب سهولت، دقت و صداقت در ارزشیابی اعضای هیئت علمی برای دانشجویان است.	۶- اجرای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی به شیوه الکترونیکی	عامل کیفیت ارزشیابی
شیوه و محتوای طراحی سوالات فرم ارزشیابی تا حدودی می تواند بر میزان مشارکت، نوع دیدگاه دانشجویان به ارزشیابی و دقت نظر آن ها تاثیرگذار باشد.	۷- مناسب بودن سوالات فرم فعلی ارزشیابی	
اعمال اجبار در این راستا همانند شمشیری دو سو به برای برخی افراد دارای تاثیر مثبت و برای برخی دیگر دارای تاثیر منفی است.	۸- اجباری بودن ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی	
طبق اظهارات دانشجویان، بازه زمانی مذکور تاثیر منفی بر فرایند ارزشیابی دارد و اکثر مواقع به دلیل همزمانی با امتحانات و فشار ناشی از آن باعث کاهش مشارکت، بی دقتی و بی حوصلگی دانشجویان در این فرایند خواهد شد.	۹- قرار داشتن بازه زمانی ارزشیابی در پایان ترم و قبل از امتحانات	عامل زمان ارزشیابی
مطابق مصاحبه ها، ارزشیابی از اعضای هیئت علمی در صورت تداوم در طول ترم تحصیلی، می تواند نتایج معتبرتری را به همراه داشته باشد، چراکه هر فرایندی که مقطعی است به طور ناخودآگاه تحت تاثیر شرایط آن مقطع قرار می گیرد. مثلاً عضو هیئت علمی در تمام طول تحصیل عملکرد عالی داشته است اما در زمان ارزشیابی با بروز یک عملکرد نامطلوب ممکن است سوگیری بیشتری به همراه	۱۰- استمرار و مداومت فرایند ارزشیابی در طول ترم تحصیلی	

		داشته بادش، زیرا آخرین چیزی است که در ذهن دانشجویان باقی مانده است.
	۱۱- کافی بودن مدت زمان یک نیمسال تحصیلی جهت ارزشیابی	بسیاری از دانشجویان بیان داشتند که یک نیمسال تحصیلی جهت شناخت دانشجو از استاد ممکن است فرصت کافی نباشد و این امر اعتبار نتایج ارزشیابی را با تردید روبه رو می سازد.
	۱۲- قرار داشتن دانشجو در ترم- های اول مقطع کارشناسی	دانشجویان کارشناسی به ویژه افرادی که در ترم های اول قرار دارند، به دلیل ورود تازه به دانشگاه و عدم آشنایی با جو و فرهنگ آن، احتمال بیشتری وجود دارد که اطلاعات سوگیرانه و ناصحیحی نسبت به اعضای هیئت علمی ارائه دهند.
عامل محیط حامی خودمختاری	۱۳- تجربه ناخوشایند از استاد	داشتن حتی یک تجربه ناخوشایند از عضو هیئت علمی می تواند بر نحوه قضاوت در مورد وی تاثیرگذار باشد. بنابه اظهار دانشجویان ممکن است یک استاد در تمام طول ترم تحصیلی برخورد خوبی داشته باشد، اما یک تجربه تلخ مانند یک برخورد نامطلوب ذهنیت دانشجو را در قضاوت تحت تاثیر قرار دهد.
	۱۴- نمره ای که استاد در دروس یا امتحانات قبلی به دانشجو داده است	ارزشیابی عضو هیئت علمی از دانشجو، متقابلاً بر ارزشیابی دانشجو از وی تاثیرگذار است. تجربه نشان می دهد که دانشجویان نسبت به نمره ای که قبلاً از استادی دریافت کرده اند، حساس بوده و بر نگرش آن ها نسبت به وی تاثیر زیادی دارد و باعث می شود دانشجو متقابلاً نمره ای در همان سطح برای عضو هیئت علمی مورد نظر در ارزشیابی لحاظ کنند.
	۱۵- اظهار نظرات دوستان و سایر دانشجویان درباره استاد	گاهی و شاید اغلب اوقات نگرش و طرز تفکر دوستان و اطرافیان بر نگرش و حتی قضاوت ما درباره یک چیز یا فرد تاثیر می گذارد، به طوری که خواسته یا ناخواسته تحت تاثیر بیانات آن ها قرار می گیریم. در فرایند ارزشیابی از اعضای هیئت علمی نیز دانشجویان بیان کردند تا حدودی هم رنگ جماعت می شوند و جهت گیری خاصی نسبت به یک استاد اتخاذ می کنند.

۱۶- شناخت دانشجو از استاد در درس و مقاطع قبلی	شناختی که دانشجویان از یک عضو هیئت علمی از گذشته به همراه دارند بر ارزشیابی آنها تاثیر می گذارد و آنها صرفاً به ترم جاری و رفتار کنونی استاد بسنده نمی کنند. آنها بیان داشتند حتی اگر فردی رفتار خود را تغییر داده باشد، باز هم تاحدودی شناخت قبلی تاثیرگذار است.
۱۷- مسائل و اغراض دانشجو	منظور این است که بسیاری از اوقات مسائل و ارتباط شخصی یک دانشجو با عضو هیئت علمی خاصی بر رفتار ارزشیابی او تاثیر می گذارد و در یک اقدام فرصت طلبانه و غرض ورزی ممکن است دانشجو به طور عمدی اطلاعات نادرستی درباره یک استاد را ابراز کند که صحت نداشته و تنها قصد تخریب در میان بوده است.

سوال ۲) اولویت عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان به ترتیب کدام است؟
برای بررسی این فرضیه از آزمون فریدمن استفاده شد. در جدول ۲، نتایج آزمون فریدمن برای اولویت بندی عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی استفاده شد.

جدول ۲: نتایج آزمون فریدمن مربوط به اولویت عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی

عوامل	میانگین رتبه	رتبه
زمان ارزشیابی	۲/۸۶	۱
محیط حامی خودمختاری	۲/۸۲	۲
کیفیت ارزشیابی	۲/۲	۳
ارزش گذاری به نظرات دانشجویان	۲/۰۸	۴
آماره آزمون (فریدمن)		
آماره خی دو	درجه آزادی	سطح معنی داری
۱۰۸/۱۱	۳	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۲ نتایج آزمون فریدمن (۱۰۸/۱۱) در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشد و نشان می دهد که حداقل یکی از میانگین رتبه های عوامل بر دیگر میانگین رتبه ها ارجحیت دارد. زمان ارزشیابی با میانگین رتبه ی ۲/۸۶ اولین اولویت در ارزشیابی دانشجویان محسوب می شود.

سوال ۳) آیا بین میزان اثرگذاری هر یک از عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، در میان دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت وجود دارد؟

برای پاسخ به سوال سوم تحقیق حاضر، از آزمون تی مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳: نتایج تی مستقل برای بررسی تفاوت نظرات دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد بر

میزان تأثیر هر یک از عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید

عامل	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تی	درجه آزادی	اختلاف میانگین ها	سطح معنی داری
ارزش گذاری به دانشجو	کارشناسی	۲/۲۱	۰/۵۲	-۲/۸۴	۳۶۸	-۰/۱۵	۰/۰۱
	کارشناسی ارشد	۲/۳۷	۰/۵۵				
کیفیت ارزشیابی	کارشناسی	۲/۳۵	۰/۵۸	-۱/۵۱	۳۶۸	-۰/۰۹	۰/۱۳
	کارشناسی ارشد	۲/۴۴	۰/۵۸				
عامل زمان	کارشناسی	۲/۶۴	۰/۵۹	-۰/۵۳	۳۶۸	-۰/۰۳	۰/۵۹
	کارشناسی ارشد	۲/۶۷	۰/۵۸				
محیط حامی خودمختاری	کارشناسی	۲/۵۵	۰/۵۵	-۲/۸۵	۳۶۸	-۰/۱۷	۰/۰۱
	کارشناسی ارشد	۲/۷۲	۰/۶۰				
کل	کارشناسی	۲/۴۶	۰/۳۵	-۱/۳۴	۳۶۸	-۰/۰۵	۰/۱۷
	کارشناسی ارشد	۲/۵۲	۰/۳۷				

نتایج جدول ۳ نشان داد که از بین عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید، بین عوامل ارزش گذاری به نظر دانشجو ($t=-2/84$) و محیط حامی خودمختاری ($t=-2/85$ و $p<0.01$) در میان دو گروه از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معنی داری وجود داشت، به این صورت که میانگین دانشجویان کارشناسی ارشد در عوامل ارزش گذاری به نظر

دانشجو و محیط حامی خودمختاری بیشتر از نظر دانشجویان دوره کارشناسی بود، ولی بین سایر عوامل در میان دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت معنی داری وجود نداشت.

سوال ۴) وضعیت موجود عوامل مؤثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در دانشگاه فردوسی مشهد از دیدگاه دانشجویان چگونه است؟

برای پاسخگویی به این سؤال ابتدا اطلاعات مربوط به میانگین، آزمون تی تک متغیره، سطح معنی داری و وضعیت موجود عوامل مؤثر بر ارزشیابی براساس سؤالات تحقیق در جدول ۵ درج گردیده است و توضیح و تفسیر مربوط به هر یک از آنها در پایین جدول ارائه شده است. تصمیم گیری در زمینه وضعیت موجود عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید براساس مقیاس بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) صورت گرفته است. این معیارها در جدول ۴ ارائه شده اند. چنان که در این جدول مشاهده می شود بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) براساس استاندارد مورد نظر نتایج بدست آمده حاصل از میانگین ۱ تا ۲/۳۳ را در وضعیت نامطلوب، ۲/۳۴ تا ۳/۶۷ را در سطح نسبتاً مطلوب و ۳/۶۷ تا ۵ را در وضعیت مطلوب ارزیابی می کنند.

جدول ۴: استاندارد بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) برای ارزیابی نتایج بدست آمده

۱ تا ۲/۳۳	۲/۳۴ تا ۳/۶۷	۳/۶۷ تا ۵
نا مطلوب	نسبتاً مطلوب	مطلوب

با توجه طیف لیکرت ۴ درجه ای سؤالات، میانگین فرضی ۲/۵۰ برای بررسی وضعیت موجود در آزمون تی تک متغیری در نظر گرفته شد.

جدول ۵: بررسی وضعیت موجود میزان تأثیر عوامل مؤثر بر ارزشیابی اساتید از دید دانشجویان

عامل	میانگین	انحراف استاندارد	تفاوت میانگین ($M=2/50$)	آماره t	سطح معنی داری	وضعیت
۱	۳/۰۴	۰/۵۲	۰/۵۴	۱۹/۸۰	۰/۰۰۱	نسبتاً مطلوب
۲	۲/۷۵	۰/۵۹	۰/۲۵	۸/۴۲	۰/۰۰۱	نسبتاً مطلوب
۳	۲/۷۱	۰/۵۱	۰/۲۱	۷/۸۹	۰/۰۰۱	نسبتاً مطلوب
۴	۲/۹۳	۰/۵۹	۰/۴۳	۱۴/۰۷	۰/۰۰۱	نسبتاً مطلوب
کل	۲/۸۶	۰/۳۸	۰/۳۶	۱۸/۶۳	۰/۰۰۱	نسبتاً مطلوب

با توجه به جدول فوق آماره تی عوامل ۱ تا ۴ و کل در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار می باشد. این امر نشانگر آن است که میانگین سؤالات به طور معنی داری بیشتر از میانگین فرضی ۲/۵۰ می باشد. بررسی سؤالات براساس معیارهای بازرگان و همکاران (۱۳۸۶) نیز نشان می دهد که وضعیت عوامل نسبتاً مطلوب است. وضعیت کلی نیز نشانگر نسبتاً مطلوب بودن تأثیر عوامل بر میزان ارزشیابی اساتید از دید دانشجویان می باشد.

۵. نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. یافته‌ها نشان داد از دیدگاه دانشجویان، عوامل مذکور به چهار دسته عوامل ارزش‌گذاری به نظر دانشجویان؛ کیفیت ارزشیابی؛ زمان ارزشیابی و محیط حامی خودمختاری تقسیم می‌شوند. این نتایج با نتایج پژوهش فشارکی نیا و خزاعی و محمدپور در سال (۱۳۹۱) درباره نگرش منفی استادان نسبت به آگاهی و صداقت دانشجویان در تکمیل پرسشنامه همخوانی دارد که این عوامل در مجموع از اعتبار و پایایی ارزشیابی‌های دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی می‌کاهد.

دانشجویان کارشناسی ارشد در مقایسه با دانشجویان کارشناسی، عوامل ارزش‌گذاری به نظر دانشجویان و عوامل محیط حامی خودمختاری را مؤثرتر دانسته‌اند، اما در مورد دو دسته دیگر عوامل بین دیدگاه این دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد. طبق نظریه خودتعیین‌گری گروینک، دسی و ریان (۱۹۹۷) و ریان، شلدون، کاسر و دسی (۱۹۹۶) بیان می‌کنند که ارزش‌گذاری به نظرات افراد و حمایت از خودمختاری شامل: رفتارهایی از قبیل وابستگی به گرایش جهت برقراری ارتباط با دیگران، دوست داشتن و میزان توجه و مورد توجه واقع شدن و پذیرفته شدن از جانب دیگران و نیز فراهم کردن ارتباط صمیمی، انتخاب، تشویق خودآغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قدردانی و تأیید احساسات و دیدگاه‌های دیگران می‌شود. این بدان معناست که برای دانشجویان کارشناسی ارشد محیط‌ها، روابط و شرایط اجتماعی و عوامل انگیزشی از نیاز خودمختاری آن‌ها و نیز ارزش‌گذاری بیشتر حمایت می‌کنند، به عبارتی دانشجویان کارشناسی ارشد با توجه به دارا بودن بلوغ فکری، آگاهی، سن، تجربه، ارتباط صمیمی، مسائل کنترل‌کننده بیشتر، به تبع آن بیشتر از محیط‌های حامی خودمختاری و ارزشیابی بالاتری نسبت به دانشجویان کارشناسی برخوردارند. پس می‌توان نتیجه گرفت نتایج ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی که توسط دانشجویان کارشناسی ارشد صورت می‌گیرد نسبت به نتایج انجام آن توسط دانشجویان کارشناسی از اعتبار و اطمینان بیشتری برخوردار است.

همچنین این یافته‌ها، نتایج پژوهش‌های (ریان و دسی، ۲۰۰۰؛ ریو، ۲۰۰۱؛ آسور، کاپلان و راس، ۲۰۰۲) مبنی بر این‌که میزان رضایت افراد از برآورده شدن نیازهای روانی اساسی که نیاز به توجه و ارزش‌گذاری بر فرد را مورد نظر دارد، تحت تأثیر میزان حمایت محیط از خودمختاری فرد قرار دارد را تایید می‌کند. در حقیقت وجود محیط حامی خودمختاری موجب مطلوبیت عوامل ارزش‌گذاری به نظرات فرد و سایر عوامل مرتبط انگیزشی می‌شود و به تبع آن مطلوبیت کیفیت ارزش‌گذاری به نظرات فرد و نیز توجه به زمان که از عوامل مهم در نظرات حاصل از یافته‌های مصاحبه‌های اکتشافی به‌عنوان عوامل موثر در ارزشیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد است. یافته‌ها نشانگر مطلوبیت نسبی وضعیت موجود عوامل موثر بر ارزشیابی اعضای هیئت علمی در این دانشگاه است که بیانگر توجه به هر چهار عامل فوق و دقت در هر یک از عوامل جهت برطرف نمودن مشکلات موجود آن که موجب تأثیرگذاری در ارزشیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه می‌شود، است.

پیشنهادهات

با توجه به این‌که پژوهش حاضر دیدگاه دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد را در خصوص عوامل موثر بر ارزشیابی دانشجویان از عملکرد اعضای هیئت علمی در همین دانشگاه مورد بررسی قرار داده پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی دیدگاه اساتید دانشگاه فردوسی در این رابطه بپردازند.

^۱ Assor, Kaplan & Roth

در بررسی دیدگاه‌های دانشجویان در پژوهش حاضر اغلب مشارکت‌کننده‌ها در اشاره به کاربست و منتج نمودن یافته‌های حاصل از عوامل موثر در تعیین ارزشیابی اعضای هیئت علمی، نقش خود را ناچیز دانسته‌اند. پیشنهاد می‌شود دانشگاه در جهت بهبود این امر تغییراتی ملموس انجام داده به‌طوری‌که دانشجویان عدم اعتماد به کاربست این ارزشیابی‌ها را کاهش بدهند و با عقلانیت بیشتر به دور از سوگیری به این فعالیت بپردازند.

امکان‌ات الکترونیکی، مجهر بودن به آموزش‌های مناسب، زمان و فضای معین و مناسب جهت این امر، استاندارد بودن سوالات، از عوامل اثرگذار بر عملکرد کیفی ارزشیابی دانشجویان است؛ بنابراین سرمایه‌گذاری در این زمینه‌ها ضرورتی اجتناب ناپذیر است.

با توجه به این‌که ارزش‌گذاری و برخورداری بودن از محیط حامی خودمختاری در دانشگاه فردوسی مشهد در دانشجویان کارشناسی ارشد بیشتر است پیشنهاد می‌شود که دانشگاه فردوسی به نتایج ارزشیابی‌های دانشجویان کارشناسی ارشد از عملکرد اعضای هیئت علمی به جهت درجه‌ی متقن بودن بالاتر، بهای بیشتری بدهد و در صدد افزایش ارزش‌گذاری به نظرات افراد و محیط‌های حامی خودمختاری در دانشجویان کارشناسی با رعایت این‌که هرچه میزان انگیزش بیشتر بیرونی باشد، خاصیت کنترل‌کنندگی محیط افزایش می‌یابد و این امر اثر منفی بر برآورده شدن نیازهای روانشناختی دارد، پس توجه به انگیزه‌های درونی بوسیله ارزش‌گذاری به نظراتشان و افزایش محیط‌های حامی خودمختاری در نظر داشته باشند.

در راستای جلب مشارکت و اعتماد دانشجویان و افزایش دقت آن‌ها در فرایند ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، پیشنهاد می‌شود دانشگاه فردوسی دانشجویان را از نتایج ارزشیابی‌های خود، نه به صورت فردی بلکه به صورت کلی آگاه کند.

پیشنهاد می‌شود دانشگاه ترتیب اثر دادن نتایج ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی را جدی‌تر دنبال کند به‌طوری‌که اعمالی که به‌منظور ارتقا، تشویق، تذکر و تنبیه عملکرد اعضای هیئت علمی توسط مسئولان انجام می‌شود مطابق مجموع نظرات اکثر دانشجویان، در ترم‌های متوالی صورت گیرد و برای آن‌ها ملموس باشد و به طرق مختلف تغییرات حاصل از این ارزشیابی‌ها اعلام و آگاه‌سازی شود.

۶. منابع و مراجع

- آقامیززایی، طاهره، صالحی عمران، ابراهیم، رحیم‌پور کامی، باقر (۱۳۹۳). عوامل موثر بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی توسط دانشجویان. دوماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱، شماره ۷، ۵۸-۶۲.
- اخوان تفتی، مهناز، حاجی موسایی، فاطمه (۱۳۸۶). بررسی نظرات دانشجویان دانشگاه‌های تهران نسبت به ملاک‌های ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۱ و ۲، ۵۱-۷۲.
- سپهرآرا، علیرضا، طالع‌پسند، سیاوش، رحیم‌پور، حمیده (۱۳۹۰). بررسی هم‌ترازی نمرات ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی با توجه به سطح دشواری دروس. اندازه‌گیری تربیتی، سال دوم، شماره ۶، ۷۱-۸۸.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران.
- ضیائی، مسعود، میری، محمدرضا، حاجی آبادی، محمدرضا، آذرکار، قدسیه، کاهنی، سیما و همکاران (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند نسبت به ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی سال ۸۳-۱۳۸۲. فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، دوره ۵، شماره ۴-۱.

- عباسزاده، محمد (۱۳۹۱)، تاملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. مجله جامعه‌شناسی کاربردی، شماره ۲۳، ۱-۱۹.
- فشارکی‌نیا، آریتا، خزاعی، طاهره، خزاعی، زهره، محمدپور، محبوبه (۱۳۹۰). دیدگاه دانشجویان پزشکی دانشجویان علوم پزشکی بیرجند در مورد معیارهای ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی در سال ۱۳۸۸. فصلنامه علمی دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، دوره ۹، شماره ۱، ۴۸-۵۵.
- گال، مردیت، بورگ، وال، گال، جویس (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی. احمدرضا نصر و همکاران، سمت: تهران.
- وکیلی، عابدین، حاجی آقاجانی، سعید، رشیدی‌پور، علی، قربانی، راهب (۱۳۸۹). بررسی عوامل تأثیرگذار بر ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی از دیدگاه دانشجویان: یک مطالعه جامع در دانشگاه علوم پزشکی سمنان. جلد ۱۲، شماره ۲، ۹۳-۱۰۳.
- Arnautu, E., Panc, I. (2015). Evaluation criteria for performance appraisal of faculty members. *procedia-social and behavioral sciences*, No. 203, 386-392.
- Assor, A., Kaplan, H., and Roth, G., (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork, *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Besharati rad, r, ghalavandi, h., ghaleei, r. (2014). Faculty members performance evaluation by nursing students; Urmia University of Medical Sciences. *Quarterly of education strategies in medical sciences*, 6 (4): 223-228.
- Blanchard, C. M., et al, (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being, *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 545-551.
- Brandell, Jerrold (2011). *Theory and practice clinical social* (2 ed). London: SAOE Publications.
- Caruth, Donald L. (2013). Grade inflation: An issue for higher education?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14 (1), 102-110.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., et al, (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination, *Personality and Social Psychology bulletin*, 27 (8).
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

- Greguras, G. J., Diefendorff, J. M., (2009). Different Fits Satisfy Different Needs: Linking Person-Environment Fit to Employee Commitment and Performance Using Self-Determination Theory,. *Journal of Applied Psychology*, 94 (2), 465-477.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & I. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.
- Igbojekwe, Polycarp A. (2015). Performance evaluation of academic staff in universities and colleges in nigeria: The missing criteria. *International Journal of Education and Research*, 3 (3), 627-640.
- Khalkhali, Vali (2014). Students' evaluation of teachers: Through the lens of self-determination theory. *Education science and psychology*, 6 (32), 43-51.
- Knight, S. A., Halkett, G. K. (2010). Living systems, complexity & information systems science. In *Australasian conference in information systems (ACIS-2010)*, Brisbane, Australia.
- Levy, Paul E., Williams, Jane R. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of management*, 30 (6), 881-905.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. (1985). *Naturalistic enquiry*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Nowell, Clifford, Gale, Lewis R., Handley, Bruce (2010). Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting. *Assessing and evaluation in higher education*, 35 (4), 463-475.
- Pelletier, L.G., Sharp, E.C. (2009). Administrative pressures and teachers interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion* (3e.). New York: Wiley.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, vol 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford.

Sepahi, V, Karami Matin, B, Memar Eftekhary, L, Rezaei, M, Sabour, B et al. (2013). Factors affecting teachers' evaluation from the viewpoint of the students' at Kermanshah University of Medical Sciences. *Educ Res Med Sci*, 2 (2): 20-26.

Twagirumukiza, Etienne (2011). Analysis of faculty evaluation by students as a reliable measure of faculty teaching performance.

مقایسه برنامه درسی در مدارس هوشمند و مدارس سنتی

حسین استادحسنلو^۱؛ پژمان کنعانی نیر^۲؛ حسین حسامی^۳

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

در هزاره جدید، فناوری ارتباطات به سرعت جهان را در نوردیده، بر بسیاری ابعاد زندگی بشر تاثیر گذاشته است. آموزش و پرورش نیز، که یکی از نیازهای اساسی محسوب می شود، از این تاثیر مستثنی نبوده است. سیستم نوین آموزش الکترونیکی فواید و مزایای منحصر به فردی را برای افراد، سازمانها و مراکز آموزشی به همراه دارد. آموزش، رکن اصلی در توسعه پایدار هر کشور است و آموزش الکترونیکی، امروزه از جدیدترین، مؤثرترین و مطمئنترین روشها در توسعه آموزشهای فردی و سازمانی است. فاوا شکل و شیوه آموزش را بوسیله تغییر محتوا و شیوه های یاددهی-یادگیری تغییر داده است. استفاده از فاوا ظرفیت بالقوه ای را برای آموزش مبتنی بر تکنولوژی که می تواند در فرایند یاددهی-یادگیری بسیار مؤثر باشد، را بوجود آورده است. همچنین فاوا می تواند امکانات مناسب برای ترویج تغییر در روش های آموزش و پرورش را مهیا سازد. ما پیگیری ملموس فناوری اطلاعات در آموزش را در بخش مدارس هوشمند به طور واضح مشاهده می کنیم. مدرسه هوشمند مدرسه ای است که به طور خودکار و هوشمندانه خود را با فراگیر منطبق می کند و فراگیر با هر میزان توانایی می تواند از مطالب ارائه شده استفاده لازم را ببرد در این سیستم آموزش بالاترین میزان بهره گیری از فن آوری اطلاعات به چشم می خورد و کنترل و مدیریت آن مبتنی بر شبکه رایانه ای، و نحوه ارزشیابی فراگیران و ارائه محتوای آن به شکل الکترونیکی است (زمانی و قصاب پور، ۱۳۸۵). در این مدرسه، برنامه درسی محدودکننده نیست و به دانش آموزان اجازه داده می شود از برنامه های درس خود فراتر گام بردارند. در این مدرسه روش تدریس براساس دانش آموز محوری است (حمزه، امبی و اسمائیل، ۲۰۱۰). این مسئله نشان دهنده تفاوت بین آموزش سنتی و آموزش جدید (الکترونیکی) است.

برنامه درسی بعنوان یک رشته تخصصی و تحصیلی به عنوان یک حوزه مستقل رشته ای کاملاً جدید است. اما عمر پایه های نظری آن به قدمت عمر انسان می رسد. برنامه درسی بصورت رسمی در سطح تخصصی بعنوان یک رشته مستقل مرزهای معین خود را در قرن بیستم پیدا کرده و رشد نمود. اگرچه که تعاریف متعددی در رابطه با برنامه درسی وجود دارد اما در تعریفی ابتدایی و ساده می توان آنرا عبارت از موضوعات و مواد درسی دانست که باید توسط معلم به دانش آموزان تدریس شود. در این رابطه سیلور، الکساندر و لوییس (۱۳۷۲: ۱۵)، برنامه درسی را نقشه ای دانسته اند که در آن فرصت های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدفهای کلی و جزئی مربوط به آن برای جمعیت معین فراهم می شود. در سالهای اخیر مفهوم برنامه درسی گسترش یافته است، تا آنجا که برنامه تفصیلی کلیه فعالیتهای یادگیری یادگیرنده، انواع وسایل آموزشی، پیشنهاداتی در مورد راهبردهای یاددهی-یادگیری و شرایط اجرای برنامه را شامل شده است (لوی، ۱۳۸۰: ۲۴).

عناصر برنامه درسی

۱. دانشگاه تبریز، گروه علوم تربیتی، تبریز، ایران. hasanloo@tabrizu.ac.ir (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شهیدبهشتی، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران.

۳. دانشگاه تبریز، گروه علوم تربیتی، تبریز، ایران.

معمولاً برنامه های درسی از عناصری تشکیل شده اند که ترکیب و هماهنگی مناسب آنها در کنار یکدیگر مؤفقیت یک برنامه درسی را تضمین می کنند. در اینجا به مواردی اشاره می شود که می توانند بعنوان عناصر کلیدی در هر برنامه درسی مد نظر قرار گیرند.

هدفها: آرمان ها و هدفهای آموزش و پرورش، معیار هایی هستند برای انتخاب دروس، محتوای آنها، تنظیم روشهای آموزش، تهیه آزمون و وسایل ارزشیابی. در حقیقت، کلیه قسمتهای مختلف برنامه درسی، وسایل رسیدن به مقاصد آموزش و پرورش هستند. از این رو، برای مطالعه برنامه های درسی به طور منظم و آگاهانه، ابتدا باید اطمینان حاصل شود که هدفهای آموزش و پرورش تعیین و مشخص شده است (تایلر، ۱۳۸۱: ۱۱). اهداف برنامه درسی شامل هدف های کلی و اهداف جزئی می باشد (مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۹۰).

راهبردهای یاددهی - یادگیری: انتخاب راهبردهای یاد دهی - یادگیری مناسب، جزو فرایند برنامه ریزی درسی، محسوب می شود و اتخاذ تصمیم در این مورد باید قبل از تهیه و تولید مواد آموزشی انجام گیرد؛ انواع فعالیتهای پیشنهادی برای یادگیری فراگیران [تجارب یادگیری]، شیوه انتقال اطلاعات، انتخاب و یا حذف مطالبی خاص، توالی فعالیتهای، حجم مطالب و میزان سازماندهی آنها و غیره کاملاً تحت تأثیر فلسفه آموزشی برنامه ریزان درسی و روشهای یاددهی - یادگیری است (لوی، ۱۳۸۰: ۵۱).

محتوای برنامه درسی: اصطلاح محتوای برنامه درسی نه تنها به قسمتها و قطعه های سازمان یافته ای که به گونه ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می دهد اطلاق می شود، بلکه شامل وقایع و پدیده هایی که به نحوی با رشته های مختلف علمی ارتباط دارند نیز هست (لوی، ۱۳۸۰: ۴۴). یکی از محصولات نهایی هر طرح برنامه درسی، تولید انواع گوناگون مواد آموزشی است.

ارزشیابی: ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل تنظیم برنامه های درسی است. فرایند ارزشیابی اساساً فرایند تعیین میزان تحقق هدفهای آموزش و پرورش به طور واقعی از طریق برنامه های درسی و آموزش است، و از آنجایی که هدفهای آموزش و پرورش، در واقع، بیانگر تغییراتی هستند که در رفتارهای انسان به وجود می آیند. به عبارت روشنتر، چون غرض نهایی از تدوین هدف ها، ایجاد تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری فراگیران می باشد، بنابراین ارزشیابی نیز عبارت خواهد بود از فرایند تعیین میزان تغییرات در الگوهای رفتاری فراگیران است (تایلر، ۱۳۸۱: ۲۵). به عبارت دیگر ارزشیابی بررسی میزان تحقق اهداف دروس در بین فراگیران است.

مقایسه برنامه درسی در مدارس سنتی و مدارس هوشمند

اگرچه در بین صاحب نظران و متخصصین برنامه ریزی درسی در زمینه عناصر برنامه درسی اشتراک نظری وجود ندارد. با این حال عناصری وجود دارند که در بین عناصر بیان شده توسط صاحب نظران مشترک هستند این عناصر شامل اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی است.

اهداف

در مدارس سنتی اهداف بطور عمده بر اهداف تعیین شده و بدست آوردن دانش متمرکز است. در این سیستم دانش آموزش شانس کمتری برای مولد بودن دارد و بیشتر پذیرا و منفعل است. معلمان نقش مهمی در تعیین اهداف آموزشی ایفا می کنند و فراگیران عملاً نقشی ندارند. در مدارس هوشمند برخلاف مدارس سنتی تلاش در افزایش حضور، پشتیبانی و مشارکت

والدین و گروه های ذینفع در فرآیند یادگیری فراگیران، فراهم نمودن فضای مشارکت و تعامل فراگیران و معلمان در فرآیندهای یاددهی یادگیری و ترویج یادگیری تجربی، پژوهش محوری و فراگیر محوری در فرآیندهای آموزشی است (نقشه راه مدارس هوشمند، ۱۳۸۸). بعلاوه آرمان های تربیتی، بیشتر متوجه تربیت شهروندان جامعه اطلاعاتی است و یادگیری مادام العمر را هدف قرار می دهد (فیلیپس، ۱۳۸۰).

محتوا

در مدارس سنتی کتاب و معلم عمده منابع آموزشی هستند و فراگیران موظف به فراگیری مطالب کتاب درسی هستند. در این سیستم به فراگیر اجازه داده نمی شود به نبال آن چیزی که مایل به فراگیری آن هستند، باشد و فقط محدود به کتاب درسی هستند. و فراگیر نقشی در تهیه و کاربرد محتوا ندارند. اگرچه در مدارس هوشمند محتوا توسط وزارت آموزش و پرورش و براساس استانداردهای موجود تدوین می شود با این حال در این مدارس دانش آموزان می توانند از طریق اینترنت اطلاعات بسیاری را درباره هر موضوع که بخواهند بدست آورند. در این سیستم معلم و شاگرد هر دو تولید محتوای الکترونیکی و درس را به صورت CD ارائه می کنند. معلمان با استفاده از محتوای درسی الکترونیکی موجب تفهیم بهتر مطالب درس و صرفه جویی در وقت می شوند و دانش آموزان هم این فرصت را دارند که توانایی و قابلیت های خود را آشکار و به تولید محتوا بپردازند. آزادی که به هر دانش آموز داده می شود تا خودش برای دروس محتوای مناسب انتخاب کند در افزایش اعتماد به نفس فراگیران نقش مؤثری ایفا می کند (آذین فر و موسی پور، ۱۳۸۵).

روش های یاددهی-یادگیری

در مدارس سنتی معلم انتقال دهنده دانش، مهارت ها و ارزشها به فراگیران است و نقش بسیار مهمی در فرایند یاددهی-یادگیری ایفا می نماید. این سیستم نشان دهنده معلم محوری است. همچنین در این سیستم جو کلاس نشان دهنده قدرت معلم بر فراگیر است. فرآیند تدریس در این مدارس بیشتر از طریق روش سخنرانی صورت می گیرد. در مدارس هوشمند با استفاده از فناوری چند رسانه ای، فراگیران تشویق خواهند شد که خودشان به مواد و محتوای یادگیری دست پیدا کنند و مستقل از معلمشان عمل کنند و براساس سرعت و آهنگ یادگیری خود به یادگیری بپردازند، به موضوعاتی بپردازند که مورد علاقه آنها هستند (وب سایت مدارس هوشمند مالزی، ۲۰۰۳) به عبارت دیگر نقش معلم از منفعل کننده اطلاعات به تسهیل گر و هدایت کننده تبدیل می شود و معلم خود یک فراگیرنده است (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۳). و یادگیرنده در فرآیند یاددهی-یادگیری نقشی فعال و تولیدی دارد و مسئول یادگیری خود است (هیپ، کاپر و بیسل، ۲۰۰۴: ۲۴۲).

در مدارس هوشمند با استفاده از روش های یاددهی-یادگیری دیداری-شنیداری و تأکید آشکار بر حل مسأله (مهر محمدی، ۱۳۸۳)، فراگیر می تواند محتوا و مطالب برای مدت طولانی بخاط داشته باشد. تمامی مفاهیم سنتی در مدارس هوشمند جایگزین یادگیری فراگیر محوری، ساختن فعال دانش و تفکر خلاق و انتقادی خواهد شد (بین، ۲۰۰۵). در مدارس هوشمند (الکترونیکی) رسانه های متنوعی وجود دارد، معلم دیگر نقش رسانه آموزش و انتقال دهنده را ندارد، بلکه یک تسهیل کننده یادگیری و آموزیار است (حمزه، امبی و اسماعیل، ۲۰۱۰). معلم باید برای پذیرش نقش جدید خود آموزش ببیند و قابلیت

¹ MMoE

² Heap, Kear & Bissel

³ yen

⁴ Hamzah, Embi, Ismail

های لازم را در زمینه کار با تجهیزات الکترونیکی کسب کند. در این رابطه تحقیق یونگ^۱ (۲۰۰۳) نشان داد که فناوری نوین در فراهم آوردن محیطی کمتر استرس زا برای فراگیران به منظور بیان نظرات و تفکرات خود بصورت آزادانه بسیار مؤثر است. استفاده از فاوا در یاددهی-یادگیری مزیت هایی از قبیل: تسهیل تعامل معلم و فراگیر، خلق محیطی که در آن مشارکت بر رقابت برتری داشته باشد، دارد.

ارزشیابی

ارزشیابی از فراگیران در مدارس سنتی در انتهای سال تحصیلی و در فواصل طولانی صورت می گیرد. و هدف آن ارزشیابی محفوظاتی که است که فراگیر در یک موضوع خاص طوطی وار از بر کرده است. هدف این ارزشیابی گرفتن نمره فردی توسط فراگیر است.

ارزشیابی در مدارس هوشمند محدود به موضوع خاصی نیست، و آن به صورت روزانه انجام می شود. نظام آموزش سنتی در این بخش دچار ضعف های کمی و کیفی است که هر دو ضعف با تمهیدات سیستم مدرسه هوشمند به راحتی مرتفع می شوند. ارزشیابی در مدرسه هوشمند یک اتفاق نادر و پر استرس و اتفاقی در گزینش معلومات و توانمندی های دانش آموزش نخواهد بود. در این مدارس علاوه بر معلم، خود فراگیر بطور مستمر مسئول ارزشیابی از خویش است به منظور استفاده از روش های یادگیری ای که متناسب با علاقه او است. فرآیند ارزشیابی در مدارس هوشمند به فراگیران کمک می کند که در مورد عملکرد خود بازخورد دریافت کنند، نقاط قوت و ضعف خود را بشناسد و در نهایت اینکه اطلاعات لازم برای تصمیم گیری وی فراهم سازد. که در نهایت به فراگیر کمک کند که به اهداف آموزشی خود دست پیدا کند. بطور خلاصه می توان گفت تأکید بر ارزشیابی هدایت شده به وسیله فراگیرنده دارد و از نوع تشخیصی است (لاو و پلومپ^۲، ۲۰۰۳).

۲. خلاصه روش شناسی

این مقاله از نوع مروری و با استفاده از منابع کتابخانه ای نگارش یافته شده است .

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

کاربرد رایانه در در مدارس و استفاده از آموزش الکترونیکی در مدارس، تحول در برنامه های درسی را امری ضروری و اجتناب ناپذیر ساخته است. خواسته یا ناخواسته گرایشی که به سمت یک فرهنگ تازه تربیتی در حال حرکت است، دیر یا زود بر ساختار و فضای نظام آموزشی حاکم خواهد شد. اما طراحان و مجریان برنامه های درسی، باید توجه کنند که تحول صرفاً به معنای اصلاح شیوه ها و ابزارهای آموزشی نیست بلکه کل عناصر دخیل در فرایند برنامه ریزی درسی و به طور کلی تمام مولفه های یاددهی - یادگیری می بایست دستخوش این تغییر و تحول شوند. اگر همچون برخی تحلیل گران، عصر توسعه فن آوری اطلاعات را موجب سست شدن و نهایتاً منتفی شدن ضرورت ادامه ی حیات مدارس به عنوان یک نهاد اجتماعی، تلقی نکنیم، دست کم باید بپذیریم که باید تحولی اساسی یا انقلابی در این نهادها به وقوع بپیوندد. در این مدارس با استفاده از روش های یادگیری دیداری-شنیداری فراگیران می توانند مطالب یاد گرفته شده را برای مدت طولانی به خاطر بسپارند. همچنین تمام مفاهیم سنتی در این مدارس با یادگیری فراگیر محوری، ساختن فعال دانش و تفکر خلاق و انتقادی جایگزین می شوند (ین^۳، ۲۰۰۵). در این زمینه تحقیق یونگ (۲۰۰۳) نشان داد که فناوری های جدید در فراهم آوردن محیطی با

¹ Young

² Law & Plump

³ yen

استرس کمتر برای فراگیران به منظور بیان نظرات و تفکر خود به صورت آزاد بسیار مؤثر است. عصر جدید نیاز به نوع جدیدی از آموزش دارد که هیچ تناسبی و تشابهی با ساختار آموزش سنتی ندارد. به نظر ضروری می رسد که آموزش و اجزا و عناصر آن همچون برنامه درسی بایستی مطابق با توسعه فناوری تغییر یابد. علی رغم بسیاری از مشکلات در استفاده از فاوا در مدارس، پژوهش ها نشان می دهند که معلمان و فراگیران از ورود فاوا به مدارس استقبال می کنند و معتقدند که این فناوری می تواند استانداردها آموزش و یادگیری را در مدارس ارتقاء دهد (کینگتون^۱، ۲۰۰۳؛ بتا^۲، ۲۰۰۱).

استفاده از فاوا در مدارس هوشمند فراگیران را قادر می سازد که راه حل های خلاقانه برای حل مسائل پیدا کنند و فهم جدیدی در زمینه های یادگیری را توسعه دهند (مؤسسه برنامه درسی^۳، ۲۰۰۶). برای ادغام عناصر برنامه درسی با ویژگی های فاوا، بایستی ایجاد مدارس هوشمند را مورد توجه قرار دهیم. در مدارس هوشمند گروه کار فراگیران را تشویق می کند که براساس توانایی ها و سرعت خود به یادگیری بپردازند. فراگیران از طریق اینترنت می توانند به مواد آموزشی دسترسی پیدا کنند. ادغام برنامه درسی با فاوا مزیت های زیادی از قبیل امکان بهره گیری از یک برنامه درسی تلفیقی را فراهم می آورد، میزان اهمیت و اعتبار محتوای برنامه درسی را افزایش می دهد، افزایش میزان علاقمندی فراگیران را به همراه دارد، ارائه دانش با ساختاری مناسب، میزان سودمندی برنامه درسی را افزایش می دهد، افزایش میزان یادگیری فراگیران را به همراه دارد، فناوریهای اطلاعات و ارتباطات، انعطاف پذیری برنامه درسی را موجب می شود. ذکر این نکته که وجود رایانه در این نوع مدارس و استفاده از آموزش الکترونیکی، غول امتحان و کابوس رقابت کاذب را از بین می برد و فراگیران بخصوص در سال های اول تحصیل یاد می گیرند که فقط یاد بگیرند.

۴. کلمات کلیدی: برنامه درسی، مدارس هوشمند، مدارس سنتی، آموزش الکترونیکی.

۵. منابع و مراجع

- نقشه راه مدارس هوشمند (۱۳۸۸). نسخه ۰۱. آموزش و پرورش شهر تهران. معاونت آموزش و نوآوری.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه ریزی درسی: نظرها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- لوی، الف. (۱۳۸۰). مبانی برنامه ریزی آموزشی برنامه ریزی درسی مدارس. ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه.
- تایلر، رالف. (۱۳۸۱). اصول اساسی برنامه ریزی درسی و آموزشی. ترجمه علی تقی پور ظهیر. تهران: انتشارات آگاه.
- سیلور، جی. گالن، الکساندر، ویلیام، ام، لوئیس، آرتور. (۱۳۷۲). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یاد گیری بهتر. ترجمه غلامرضا خویی نژاد. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- آذین فر، شمیم؛ موسی پور، نعمت ا... (۱۳۸۵). کاربرد رایانه در آموزش ابتدایی. مجموعه مقالات پنجمین همایش برنامه درسی. دانشگاه شیراز.

Law, N. and Plomp, T. (2003). Curriculum and staff development for ICT in Education. In (Tjeerd, Plomp., Ronald, Anderson, Nancy Law, and Anereas Quale). (eds). Cross - national

¹ Kington

² BECTA

³ Curriculum Corporation

information and communication technology educators in the area of information and communication technologies. Koalalampur: Author.

Heap, N.W., Lear, K.L., and Bissel, C.C. (2004). An overview of ICT based assessment for engineering education. *European Journal of Engineering education*, 2 (29).

BECTA.(2001). *Computers for Teachers: An evaluation of phase 1:survey of recipients*. London: Department for Education and Skills.

Curriculum Corporation (2006). *Statement of learning for Information and communication Technologies (ICT)*. Australia, Curriculum

Corporation.

Kington, A., Harris, Susan, Smith, Paula, Hall, Melanie. (2003). *Computers for Teachers: A qualitative evaluation of phase 1*. London: Department for Education and Skills.

MMoE.(2003).Official Website for Malaysia's Smart School Project .Retrieved 1st April 2003,2003,from <http://www.ppk.kpm.my/smartschool/>

Yen,N, G.,Abu Bakar, K.,Roslan, AbedRahman, P.Z. (2005). Predictor of self-regulated learning in Malaysian Smart Schools. *International Education Journal*, 6(3), 343-353

Young, S. S. C. (2003). Integrating ICT into second language education in a vocational high school. *Journal of Computer Assisted Learning*. 19(4),447-461

Hamzah, M.I., Embi, M.A., Ismail ,A. (2010). ICT and Diversity in Learners' Attitude on Smart School Initiative. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 7(C) (2010) 728–737.

بهسازی اعضای هیات علمی فاکتور بنیادی تضمین کیفیت در آموزش عالی:

چالش ها و فرصت های پیش رو

عباس خاکپور^۱

مقدمه و خلاصه مبانی نظری

دانشگاهها محور بنیادی توسعه علمی بوده و به تبع بستر توسعه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی را فراهم می سازند. موفقیت و اثربخشی محیط های دانشگاهی به عوامل متعددی بستگی دارد که وجود اعضای هیات علمی کارآمد از مهم ترین آنهاست، زیرا می توان گفت که کارآمدی یک سیستم آموزشی در بهره وری فرایندهای یاددهی- یادگیری متبلور می شود و اثربخشی فرایندهای یاددهی- یادگیری، کاملاً متأثر از تجربیات، تخصص و مهارت های پداگوژیکی و تخصصی اعضای هیات علمی موسسات آموزش عالی است. با تغییرات بنیادی و شتابنده در دوران معاصر، مربیان و اساتید دانشگاهها برای به روز ماندن و کارآمدی، باید به طور مداوم در پی کسب دانش، مهارت و تخصص در حوزه علمی خود از یک سو و نظریه ها، اصول و روشهای جدید یاددهی- یادگیری از سوی دیگر باشند. بهسازی اعضای هیات علمی با همین هدف در محافل دانشگاهی مطرح گردیده است و سیستم های آموزشی مختلف و دانشگاهها با تدوین، اجرا و حمایت از برنامه های متنوع بهسازی، سعی در بروز سازی اساتید دانشگاهها دارند. هدف این مقاله بررسی انتقادی نظام آموزش و بهسازی در موسسات آموزش عالی ایران می باشد. از این رو این مقاله ابتدا به مرور مختصر برنامه ها و ابعاد بهسازی هیات علمی پرداخته و سپس با توجه به این ابعاد و برنامه ها، به تحلیل انتقادی از وضعیت بهسازی اعضای هیات علمی در دانشگاههای ایران می پردازد.

کلمات کلیدی: آموزش و بهسازی هیات علمی، نظام آموزش عالی ایران، تحلیل انتقادی

مقدمه

رشد سریع جمعیت و تقاضای روز افزون اجتماعی برای آموزش عالی، وضعیت آموزشی عالی در ایران را به یکی از مسائل بنیادی این کشور تبدیل کرده است. در حال حاضر دانشگاهها و موسسات آموزشی در کشورهای در حال توسعه با چالش های متعدد کیفی و کمی به فعالیت می پردازند. اعضای هیات علمی دانشگاهها، به دلیل نقش حساس و سرنوشت سازی که در تربیت نیروهای متخصص به صورت مستقیم و رشد و توسعه جوامع بشری به صورت غیر مستقیم دارند، سرمایه های ارزشمند فکری و دانشی هستند که در جوامع مختلف به ویژه در جوامع توسعه یافته، مورد توجه سیاستمداران و رهبران استراتژیک در سازمانهای آموزش عالی می باشند. تغییرات شتابنده و روز افزون در جهان معاصر از یک طرف و رسالت سازمان های آموزشی عالی از طرف دیگر، لزوم به روز بودن اعضای هیات علمی را مضاعف می سازد. برای سازگاری با تغییرات و نیازهای جدید و هم چنین مدیریت تغییرات در جامعه ای که سیستم آموزش عالی، خرده سیستمی از آن محسوب می شود، لازم است اعضای هیات علمی به طور مداوم توانمندی های خود را تقویت و بهبود بخشند.

بهسازی هیات علمی در معنای وسیع خود عبارت است از هر نوع کمک و مساعدت به اعضای هیات علمی به طوری که نقش های متعدد خود را به خوبی ایفا کنند. نقش های اعضای هیات علمی عبارتند از معلم متخصص محتوا، محقق، رهبر و عضو تیم. البته نقش های عضو هیات علمی در عمل منحصر به نقش های مذکور نیست. بهسازی و بالندگی هیات علمی برای ایفای چنین نقشهایی شامل بهسازی آموزشی، پژوهشی، بهسازی رهبری و بهسازی سازمانی است (دی اون و همکاران،

۱. دانشگاه ملایر، گروه علوم تربیتی، ملایر، ایران. khakpour@malayeru.ac.ir

۲۰۰۰: صص ۱۶۵-۱۵۱. پژوهش-ها حاکی از آن است که برخی از اعضای هیات علمی توانمندی-های لازم را برای ایفای نقش اثربخش خود ندارند. اگر چه در بیشتر پژوهش ها، توجه جامعی به ابعاد و مولفه های توانمندی اعضای هیات علمی نشده است، اما همین پژوهش-ها که بیشتر بر جنبه تخصصی و فنی توانمندی هیات علمی متمرکز هستند نیز نشان می-دهند که عده-ای از اعضای هیات علمی در مورد دانش یا علم یادگیری آشنایی کافی ندارند. در حالی که آشنایی با علم یادگیری در کلیه رشته-های دانشگاهی ضروری است و به بهبود فرایندهای یاددهی-یادگیری در کلاسهای درسی کمک می کند. ارتقا توانایی-های اعضای هیات علمی به عنوان یکی از ارکان نظام های آموزش عالی، در زمینه های تدریس، دانش پژوهی و رهبری، سبب تسریع و تسهیل در تحقق اهداف موسسات آموزش عالی می گردد.

با وجود ضرورت و اهمیت راهبردی نظام بهسازی هیات علمی در موسسات آموزش عالی، نتایج پژوهش های صورت گرفته در دانشگاه-های ایران از جمله خواجه میرزایی و عباسی (۱۳۸۱)، آویژگار و همکاران (۱۳۸۹)، حسینی (۲۰۰۸)، فرهادیان و همکاران (۱۳۸۶) و بهادرانی و یمانی (۱۳۸۱)، نشانگر آن است که بیشتر اعضای هیات علمی مراکز آموزش عالی ایران در ابعاد مختلف بهسازی هیات علمی نیاز به آموزش و بهسازی حرفه-ای دارند، اگر چه بیشتر این پژوهش به حوزه فنی (پداگوژیک و مهارت-های پژوهشی) متمرکز گشته است.

بهسازی هیات علمی و اهمیت و ضرورت آن

ویلکرسون و ایربی (۱۹۹۸، ص ۷۳) بهسازی هیات علمی را به عنوان ابزاری برای بهبود سر زندگی و حیات آموزشی موسسات تعریف می کنند که از طریق توجه به شایستگی-های مورد لزوم به وسیله تک تک اساتید و توجه به سیاست-های آموزشی لازم برای ارتقاء علمی میسر می شود. آنها معتقدند که هدف بهسازی هیات علمی، تقویت اعضای هیات علمی جهت خبرگی در نقشهایشان به عنوان مربی و انجام آن نقشها و ایجاد سازمانهایی است که یادگیری مداوم را میسر می سازد. جورلیس (۱۹۹۷: ۱۰۷۸) تاکید می کند که بهسازی هیات علمی بر تک تک افراد به عنوان مربیان دانشگاهی، اصلاح تجربیات یادگیری رسمی جهت افزایش علایق اعضای هیات علمی، دانش پایه-ای ناظر بر مهارتهای مدیریتی و تدریس و فعالیتهای تحقیقی متمرکز می شود که تمامی این ها ابزارهای لازم در سلسله مراتب دانشگاهی است.

اصطلاحاتی که بصورت مترادف با بهسازی اعضای هیات علمی به کار می رود عبارتند از: ۱) بهسازی آموزشی که بر بهسازی و توسعه مهارت اعضا هیات علمی در تکنولوژی آموزشی، تدریس خرد، وسایل ارتباطی، دوره ها و برنامه های درسی تاکید دارد. ۲) بهسازی حرفه-ای که بر رشد و توسعه اعضای هیات علمی در نقش های حرفه ای شان تاکید دارد. ۳) بهسازی سازمانی که بر نیازها و اولویت های سازمان و موسسه تاکید دارد. ۴) بهسازی مسیر شغلی که بر آماده سازی اعضای هیات علمی برای پیشرفت-های شغلی تاکید دارد. ۵) بهسازی فردی که بر برنامه ریزی زندگی، مهارت های میان فردی و رشد عضو هیات علمی بعنوان یک فرد تاکید دارد (کاملین و استیجر، ۲۰۰۱، صص ۱۸-۱).

در اهمیت و ضرورت برنامه های بهسازی هیات علمی شک و شبه ای وجود ندارد، اگر چه درعمل به یک میزان به مولفه های بهسازی توجه نشده است. برنامه های اثر بخش بهسازی هیات علمی، محیط امن عاطفی و علمی را برای رفتارهای یادگیری فراهم می کند که این محیط کاملاً مرتبط با موفقیت-های علمی، انگیزش، جامعه پذیری، کسب شایستگی در حوزه-های مورد علاقه، صلاحیت در تحقیق و شایستگی در تدریس و ارزیابی است (سوتوگرین و همکاران، ۲۰۰۵، ۳۶۶). در پژوهشی که در انگلستان انجام شد، اساتید اظهار داشتند گذراندن دوره های آموزشی در زمینه تدریس، موجب افزایش و ارتقای توانایی آنان در مهارتهای تدریس شده است (گودفری و همکاران، ۲۰۰۴). بهسازی هیات علمی علاوه بر نقش قابل

ملاحظه آن در بهبود و افزایش اثربخشی فرایندهای تربیتی با دیگر متغیرهای منابع انسانی نیز پیوند دارد. رضایت شغلی، استرس شغلی، انگیزش شغلی، وابستگی و تعهد سازمانی و ترک شغل، با بهسازی هیات علمی در ارتباط است. تورکوت و همکاران (۲۰۰۹) بیان می کنند که، افزایش دانش اساتید و بهبود رفتارهای آنان باعث بهبود رضایت شغلی، کاهش استرس کاری و بهبود یادگیری دانشجویان می شود.

مروری بر بهسازی هیات علمی

بهسازی هیات علمی، به عنوان ابزاری برای انتقال آموزش های تکمیلی و بهبود کیفیت آموزشی، در اوایل دهه ۱۹۶۰، کانون توجه دانشگاهها و کالج ها قرار گرفت. در اوایل بیشتر دانشکده های پزشکی به برنامه های بهسازی روی آوردند. برنامه های بهسازی در پزشکی بیشتر متمرکز بر برنامه های باز آموزی در مورد دانش و فناوری های جدید پزشکی بود .

در تحقیقی، وضعیت بهسازی هیات علمی در دانشکده های پزشکی کانادا در طی یک دوره ده ساله بررسی شده است. نتایج پیشرفت های شگرفی را در زمینه بهسازی هیات علمی از زمان اجرای تحقیق قبلی که در سال ۱۹۸۶ اجرا شده بود، تا اجرای این تحقیق نشان میدهد. اکثر دانشکده ها کمیته بهسازی هیات علمی را پایه ریزی کرده بودند و بودجه هایی را جهت کارگاهها، وضع فرصت های مطالعاتی و شرکت در کنفرانس تدارک دیده بودند. هر چند رویه های عرفی بهسازی، متداول تر هستند اما هم اکنون تأکید جهانی روی تکنولوژی کامپیوتر، بازیابی اطلاعات، مهارت های مدیریت و تحقیق است. نتیجه این تحقیق نشان می دهد که بهسازی هیات علمی در دانشکده های پزشکی کانادا در معرض تغییری مهم و مثبت در طی ده سال اخیر قرار گرفته است. در آموزش پزشکی، اکثر دانشکده های کانادایی، برنامه های درسی خود را بازنگری کرده اند و بعضی از برنامه های آنها به سمت آموزش مسأله محور و عده ای دیگر هم روی آموزش به گروههای خرد، تأکید کرده اند. در تمامی دانشکده ها، رویه های ساختاری و آموزشی توجه را روی حل مسأله، مهارت های میان فردی و نگرش ها افزایش داده اند و تأکید کمتری بر اکتساب اطلاعات به عنوان هدف اولیه، شده است. همچنین فناوری آموزشی و ارتباطی به طور چشمگیری، تغییر کرده و نهادهای آموزشی جهت انطباق با این تغییرات، متحمل تغییرات بنیادین در راستای نقش ها و توقعات و انتظارات شده اند (مک لود و همکاران، ۱۹۹۷).

در پژوهشی دیگر با عنوان "فعالیت های بهسازی هیات علمی در دانشگاه های کانادایی" کنراد به نتایج زیر دست یافته است.

- ۱- شصت درصد دانشگاه های مورد مطالعه دارای برنامه ای منسجم و یا مجموعه ای از فعالیت های بهسازی بودند. در حدود دو سوم این دانشگاهها یک فرد و یا واحدی را برای مدیریت فعالیت های بهسازی هیات علمی داشتند .
- ۲- رویه های عرفی مثل دادن فرصت های مطالعاتی، تامین مالی جهت حضور در کنفرانس های حرفه ای و توزیع بولتن های خبری و مقالات از رایج ترین برنامه های بهسازی هیات علمی بوده که بصورت عادلانه و مساوی برای تمام اعضای هیات علمی، بدون توجه به سطح تخصص و یا وضعیت آنها، طراحی شده اند.
- ۳- کارگاه ها، مشارکت و کمک متخصصان و رویه های ارزشیابی تا حدی در بسیاری از دانشگاه ها، مرسوم بودند و چنین برآورد شده بود که تا حدودی، موفق باشند. فعالیت هایی که بر مبنای نیاز مناطق خاص متمرکز شده بودند، نسبت به آنهایی که ماهیت کلی داشتند، مؤثرتر به نظر می رسیدند. البته، هیچ گونه اطلاعات تشخیصی در راستای این تحقیق در دسترس نیست، که این مساله را توجیه کند که چرا برخی از برنامه ها نسبت به برخی دیگر مؤثرتر درک شده اند .

۴- از دیدگاه هماهنگ کنندگان برنامه های بهسازی، اکثر نیازهای بهسازی مورد تاکید اعضای هیات علمی در دانشگاههای کانادایی، در حوزه بهسازی آموزشی به جای بهسازی فردی و یا سازمانی است.

۵- بزرگترین نقش و درگیری در فعالیت های بهسازی متمرکز بر اساتید خوبی بود که می توانند ارتقای بهتری داشته باشند (کنراد، ۱۹۸۳).

ترکیه از کشورهایی است که به لحاظ فرهنگی قرائین زیادی با کشور ایران دارد. به لحاظ علمی و نظام آموزش عالی نیز شباهت زیادی بین دو کشور وجود دارد. در ترکیه سیستم باز آموزی و آموزش هیات علمی مبتنی بر یک الگوی "کارورزی حرفه ای" است. اعضای هیات علمی به عنوان یک کارورز (دستیار پژوهشی) تحت نظر یک عضو هیات علمی (استاد) مجرب و آموزش دیده کار می کنند تا به درجه استادی برسند. اوداباشی (۲۰۰۵) در مورد بهسازی هیات علمی در ترکیه نتیجه می گیرد که ترکیه راه درازی برای بهسازی هیات علمی در پیش دارد. هیچ الزام آموزش حرفه ای برای مربیان دانشگاهها وجود ندارد و لذا اعضای هیات علمی به مساله تدریس به صورت جدی آن چنانکه شایسته هست، توجه نمی کنند. او تاکید می کند که ترکیه می تواند از تجربیات کشورهای توسعه یافته، در زمینه بهسازی هیات علمی استفاده کند. به نظر وی نیاز است تا تاکید بیشتری بر بهسازی هیات علمی در مهارتهای تدریس، ارزیابی دانشجویان، مهارتهای تحقیق و مهارتهای زبان بشود و برنامه های بهسازی باید قابل دسترس برای کلیه مربیان اعم از اینکه در چه رتبه ای هستند، باشد.

بهسازی هیات علمی در روسیه تاریخچه طولانی دارد. بیش از ۶۰ سال پیش مدون شده و به طور وسیعی به وسیله نظام شوروی بکار گرفته شده بود. اعضای هیات علمی و مدیران امروزه به شدت موافق ایده کلی برنامه منظم بهسازی هیات علمی (هر ۵ سال یکبار) هستند. باوجود این در ایالات متحده تا سال ۱۹۹۳، سی و شش درصد از محققان دانشگاهها هیچ واحد بهسازی آموزشی نداشتند (کراولی، ۱۹۹۵).

دونالد جارویس و همکارانش پژوهشی را با استفاده از نتایج سه مطالعه درمورد وضعیت موجود بهسازی هیات علمی در روسیه انجام داده اند. داده های این محققان از سه مطالعه پیمایشی (مصاحبه های عمقی انجام شده در سال ۲۰۰۳، از ۴۷ نفر از پدیدآورندگان و حاضرین در برنامه های بهسازی هیات علمی و مقایسه نظام آموزش عالی روسیه و آمریکا توسط ۲۲ نفر از شرکت کنندگان تحصیل کرده، پیمایشی در آوریل سال ۲۰۰۴ با استفاده از پرسشنامه ۳۵۰ گویه ای از ۱۲۰۰ عضو هیات علمی تمام وقت و مطالعه ای در آوریل ۲۰۰۴ با استفاده از مصاحبه ساختار یافته ۹۰ دقیقه ای از مدیران و دستیاران واحدهای بهسازی هیات علمی دانشگاهی) جمع آوری شده است. محققان با استفاده از تحلیل این پژوهش ها جنبه های مثبت بهسازی و بالندگی هیات علمی در روسیه را حمایت از تغییرات اجتماعی، تمرکز بر محتوا، نظم و مقررات، حمایت دولتی، سنن مدون، پیشرفت در طول عمر (مداوم)، کنترل سازمانی و تقویت مهارتهای سخنرانی می دانند. به نظر محققان علاوه بر جنبه های مثبت ذکر شده در بالا، بهسازی هیات علمی در روسیه دارای نقائصی است. این نقائص هم غفلت کلی از آموزش و تحقیق را در روسیه معاصر و هم لزوم اصلاحات بسیار دقیق را بازتاب می کنند. تاکید بیش از حد بر حفظ کردن، فقدان انگیزه برای درگیر شدن در پژوهش و غفلت از اخلاق در مسئولیت اجتماعی از مهمترین جنبه های منفی نظام بهسازی هیات علمی در روسیه است.

بهسازی هیات علمی در نظام آموزش عالی ایران

برای بررسی وضعیت هیات علمی و بهسازی آن باید ابتدا تقسیم بندی های مختلفی، از دانشگاهها و آمار و ارقام آنها ارائه داد. دانشگاهها در کشور ایران به دو دسته دولتی و غیر دولتی تقسیم می شوند. دانشگاههای دولتی به دو صورت رایگان (روزانه)

و شهریه^{۳۱} (شبانۀ، خودگردان و مجازی، پیام نور، علمی- کاربردی) دانشجو می گیرند. دانشگاهها در ایران از لحاظ اجباری بودن حضور دانشجو هم به دو دسته تقسیم می شوند. دانشگاههای حضوری و دانشگاههای غیر حضوری که دانشگاههای دولتی، دانشگاههای آزاد و موسسات آموزشی غیر انتفاعی حضوری بوده و دانشگاه پیام نور و دوره های مجاری دانشگاهها غیر حضوری یا نیمه حضور می باشند.

تمامی دانشگاه های کشور با سه دسته اعضای هیات علمی (البته با ترکیبی متفاوت) مواجه هستند. دسته اول کسانی که از قبل با مدرک کارشناسی ارشد یا بعضاً دکتری استخدام شده اند. دسته دوم بورسیه های دانشگاه که دانشجویان در حال تحصیل دوره دکتری دانشگاه هستند و دسته سوم اساتید حق التدریس و یا پاره وقتی (در مورد دانشگاه آزاد) هستند که از سازمانها یا دانشگاههای دیگر (معمولاً دولتی) دعوت می شوند و یا در جایی اشتغال رسمی ندارند (بیشتر در مورد دانشگاههای پیام نور و علمی- کاربردی). در دانشگاههای آزاد برنامه هایی برای بهسازی حرفه ای کارکنان و هیات علمی اجرا می شود که این دوره ها برای دسته اول و دوم که اشاره کردیم برگزار شده و شرکت در برخی از این دوره ها برای اساتید و بورسیه ها اجباری می باشد. این دوره ها برای اعضای هیات علمی بیشتر شامل دوره های علم تدریس یا پداگوژی (از جمله روشها و فنون تدریس، تکنولوژی آموزشی، کارگاه ارزشیابی و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی، کارگاه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت، مقاله نویسی علمی و...) می باشد. دفتر مرکزی مطالعات و آموزش نیروی انسانی این دانشگاه (که در تهران مستقر است) به عنوان واحد ستادی در خدمت دفاتر آموزش نیروی انسانی واحدهای دانشگاهی است. برای کارکنان اداری و آموزشی (غیر هیات) هم برنامه هایی را این دفاتر طراحی و اجرا می کنند. نکات قوت این دانشگاه توجه به برنامه های بهسازی در حوزه پداگوژی است به طوری که اجبار (بر روی کاغذ یا گزارش هم که شده) برای برگزاری و شرکت در این دوره ها وجود دارد و لذا این یک نقطه قوتی است اما دو چالش مهم در این مورد وجود دارد نکته اول این است که مدرسین مدعو (به ویژه ها برای دوره های کاردانی و کارشناسی) که بخش اعظمی از مدرسین این دانشگاه را تشکیل می دهند، تحت پوشش این برنامه ها قرار نمی گیرند. نکته دوم اینکه همانگونه که اشاره شد تاکید برنامه های بهسازی این دانشگاه فقط بر مهارت های پداگوژیکی از طریق کارگاههای آموزشی است در حالی که برنامه بهسازی در کشورهای دیگر طیف وسیعی از فعالیتهای همچون (برنامه های بهسازی رهبری، مبادلات بین دانشگاهی و بین المللی، توسعه مهارتهای تحقیقی، توسعه اخلاق حرفه ای، فرصت های مطالعاتی، بازآموزی تخصصی و...) را در بر می گیرد که دانشگاه به آنها تحقق نبخشیده یا آنها را به صورت فراگیر اجرا نکرده است.

در دانشگاههای دولتی (غیر از پیام نور و علمی- کاربردی و آموزشکده های زیر نظر آموزش و پرورش که اخیراً به آموزش عالی انتقال یافته است) که حضور دانشجو در آنها اجباری بوده و نسبت اعضای هیات علمی نسبت به تعداد دانشجو چه از لحاظ کمی و چه کیفی تقریباً بهتر است، همانند دانشگاه آزاد اسلامی برنامه هایی برای بهسازی هیات علمی در جنبه های پداگوژیکی و بهسازی حرفه ای صورت می گیرد اما این برنامه ها اولاً فراگیر نبوده و شامل تمامی اعضای هیات علمی نمی شود. ثانیاً تلاش های کمی صورت گرفته تا با ارزیابی دقیق برنامه های هیات علمی و پیوند آنها با سایر فعالیتهای مدیریت منابع انسانی در جهت توسعه علمی گام های مهمی برداشته شود.

ب) تحلیل و نقد نظام بهسازی فردی هیات علمی در موسسات آموزش عالی ایران:

به طور کلی می توان نقاط منفی نظام بهسازی هیات علمی در نظام آموزش عالی ایران را به شرح زیر تلخیص و طبقه بندی کرد:

وجود خرده نظام های موازی آموزش عالی: اگرچه توسعه دانشگاهها مدافعین زیادی هم در برابر منتقدین آن دارد اما انتقادهای زیادی به ناهماهنگی و موازی کاری در زمینه توسعه آموزش عالی وجود دارد. هر چند انتقاد اصلی به توسعه کمی و رقابت گونه واحدها و رشته های دانشگاهی باید در پیامدهای اقتصادی- اجتماعی آن است اما این امر بر بهسازی هیات علمی نیز تاثیر می گذارد. استانداردهای و شرایط ورود به این حرفه در دانشگاههای مختلف متفاوت است و در برخی موسسات آموزش عالی افرادی بدون کمترین تجربه و ارزیابی وارد شغل خطیر تربیت می شوند. یک مرکز بهسازی هیات علمی که بصورت هماهنگ و برنامه ریزی شده، فعالیت ها و برنامه های بهسازی هیات علمی را طراحی و اجرا نموده و پس از ارزیابی کد حرفه ای برای افراد صادر کند، وجود ندارد.

تاکید بر کمیت به جای تاکید بر کیفیت در برونداد اعضای هیات علمی: با نگاهی به آیین نامه ها و قوانین و آنچه که در عمل در دانشگاهها اتفاق می افتد می توان گفت که بهسازی علمی در نظام آموزش عالی بیشتر تاکید بر منابع و شاخص های کمی دارد. حتی ترفیع و ارتقاء مرتبه اعضای هیات علمی که در واقع باید بر پشتوانه شایستگی باشد، بیشتر متمرکز به داده های کمی نظیر تعدد مقالات علمی، کتب و .. بدون توجه به کیفیت کار است.

تاکید بر کمیت به جای کیفیت در برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: نمی توان نادیده گرفت که کیفیت آموزشی فدای کمیت شده است کافی است بدانیم که برخی از واحدهای دانشگاهی از فارغ التحصیلان کارشناسی هم برای تدریس و رفع اشکال استفاده می کنند. دانشگاه پیام نور با داشتن صدها هزار دانشجو در رشته های مختلف، تعداد هیات علمی بسیار کمی دارد. تقریباً هیچ گونه برنامه منسجم بهسازی هیات علمی در چنین وضعیتی وجود ندارد. در سالهای اخیر هم دانشگاه اقدام به جذب تعدادی دستیار آموزشی با مدرک فوق لیسانس نمود که اکثراً دوره های پداگوژی را نگذرانده بودند. ممکن است استدلال هایی در این مورد وجود داشته باشد، از جمله پیش بینی رشد جمعیت دانشجویی در آینده و به تبع احتیاط در سرمایه گذاری، فقدان هیات علمی مورد نیاز و جلوگیری از خروج ارز و... که جای بحث آنها در این مقاله نیست. آنچه که به بحث ما مرتبط است می توان گفت هیچ برنامه منسجم بهسازی هیات علمی در این نوع دانشگاهها وجود ندارد. البته شاخص هایی برای ارتقاء به درجات دانشیاری و استادی در مورد اعضای هیات علمی دانشگاه پیام نور همسو با سایر اعضای هیات علمی وزارت علوم وجود دارد.

فقدان دیدگاه جامع نگر به برنامه های بهسازی: همانگونه که در بحث مولفه های بهسازی فردی اشاره گردید، بهسازی هیات علمی باید در تمام مولفه ها (شامل فنی، مدیریتی، اخلاقی، شخصیتی و تخصصی) همسو با بهسازی سازمانی صورت گیرد. مطالعات انجام شده همگی مبین اهمیت اولویت حیطه آموزش نسبت به سایر حیطه های شرح وظایف و نیازهای آموزشی اعضای هیات علمی می باشد. باید به فعالیت های آموزشی عضو هیات علمی بهای مناسبی داده شود و فعالیت های چشمگیر آموزشی و خلاقیت های فردی در این حیطه باید به خوبی تشویق شوند تا باعث افزایش خلاقیت ها و انگیزه ها در حیطه آموزش گردند. (آویژگار و همکاران، ۱۳۸۹). اما در عمل در ارزشیابی توجه کافی به امر آموزش نشده است.

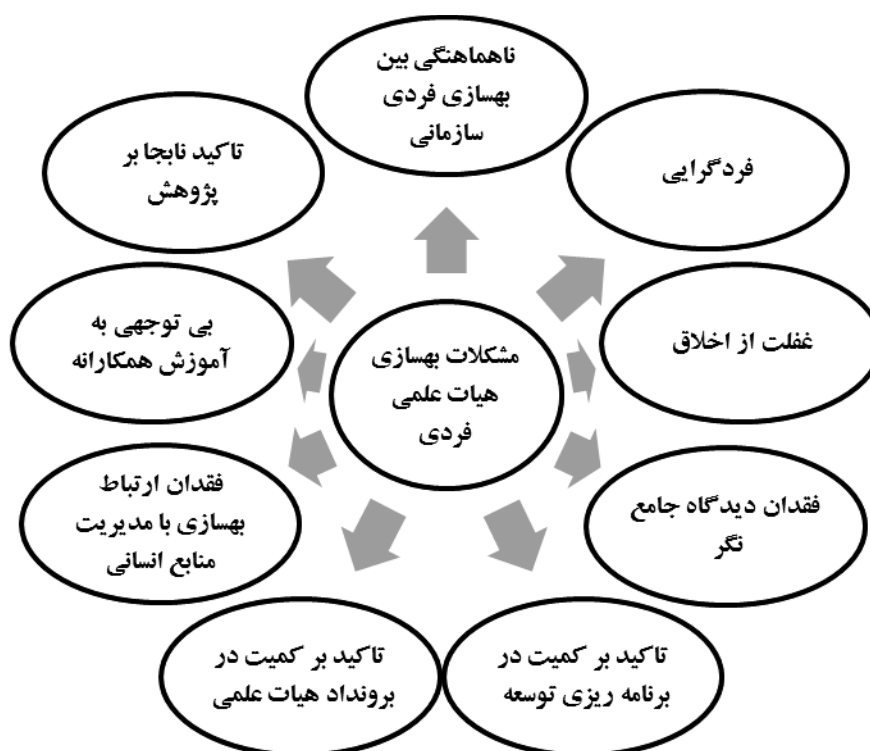
فقدان ارتباط برنامه های بهسازی هیات علمی با سایر خرده سیستم های منابع انسانی: همه اعضای هیات علمی موظف به رعایت تدریس موظفی خود هستند و همگی در صورتی که پایه و مرتبه یکسانی داشته باشند، مزایای یکسانی را از سازمان دریافت میدارند. این به این معناست که هیچ رابطه ای بین کیفیت کار هیات علمی و مزایایی که دریافت می کند و سایر تصمیمات مدیریت منابع انسانی (ارتقاء، تشویق، تنبیه و...) وجود ندارد، در حالی که حتی دانشجویان هم وزن یکسانی به ارزش فعالیت اساتید نمی دهند اما در عمل سیستم مدیریتی هیچ تمایزی بین کار با کیفیت و بی کیفیت قائل نیست.

بی توجهی به آموزش همکارانه: سازماندهی نیروهای هیات علمی تحت تاثیر میزان سوابق و کارایی آنهاست در بیشتر کشورها افرادی که می-خوانند در دانشگاه تدریس کنند باید مراتبی مانند مربی-گری، دستیاری آموزشی و دستیار پژوهش را طی مدت ۳ تا ۵ سال بگذرانند، حال آنکه در موسسات آموزش عالی کشور می-توان گفت تمامی افرادی که تا به امروز در کادر هیات علمی دانشگاه-ها مشغول هستند، بلافاصله پس از فارغ-التحصیل شدن مشغول به کار تربیت(البته در عمل بیشتر تدریس) شده-اند. از این رو می-توان مشکلات زیادی از جمله کمبود مهارتهای فنی، مدیریتی را به سادگی در برخی از اعضای هیات علمی مشاهده کرد.

فردگرایی: شاخصها و برنامه های بهسازی هیات علمی در ایران بیشتر تاکید بر کار فردی و حمایت شخصی دارد. بهسازی هیات علمی در نظام آموزش عالی ایران مبتنی بر توانمندی شخصی و قدرت ابتکار در نیروی علمی هر فرد می-باشد. از طرف دیگر در ایران بهسازی هیات علمی با توجه به آنچه هم-اکنون مشاهده می-شود تمرکز بر استعدادهای شخصی و برون دادهای تک تک افراد می-باشد و دستگاه-های مربوطه کار چندانانی را از نظر علمی و جوانب دیگر برای تقویت هیات علمی انجام نداده-اند.

تاکید نابجا بر پژوهش: اگرچه پژوهش و آموزش دو مولفه بهم تنیده و غیر قابل تفکیک در نظام آموزش عالی هستند اما به جرات می توان گفت که تاکید نابجا بر پژوهش موجب تضعیف هر دو گشته است. هدف موسسات آموزشی باید در درجه اول پرورش روحیه و تفکر انتقادی و پژوهشی باشد و نه تولید مقالاتی که هیچ ارتباطی با آموزش و فرایندهای تفکر انتقادی ندارند. از طرف دیگر پژوهش ها بیشتر بر کاربردی هستند. دانشگاه در وهله اول باید دانشگاه دیده شود نه پژوهشگاه و آزمایشگاه. در دانشگاه باید دانشجویان برای پژوهشگاه و آزمایشگاه تربیت شوند. برخی از اساتید به جای تربیت پژوهشگر در دانشگاه، از دانشجویان به عنوان ابزارهایی برای تکمیل کارهای پژوهشی خود استفاده می نمایند. این امر نه تنها منجر به تربیت پژوهشگر و تفکر انتقادی نمی انجامد بلکه بد تربیتی پژوهشی و آموزشی را به دنبال دارد. در مطالعه-ای با عنوان بازنگری در شاخص-های ارزشیابی اعضای هیات علمی بالینی و ارائه الگوی مناسب ارزشیابی، این گونه مطرح شده است که ملاک ها و شاخص-های فعلی ارزشیابی اعضای هیات علمی نمی تواند کیفیت کاری و عملکرد آن ها را به تصویر بکشد و وزن کمی به آموزش داده شده و پژوهش شامل (مقالات، کتب و...) دارای اهمیت و امتیاز زیادی می باشد. بر اساس نظرات اعضای هیات علمی باید اهمیت و وزن بیشتری برای فعالیت های آموزشی قابل شد (حسینی، ۲۰۰۷)

نگاره شماره ۲) مشکلات نظام بهسازی فردی اعضای هیات علمی



ناهماهنگی بین بهسازی فردی و بهسازی سازمانی: در پژوهشی از نظر اعضای هیات علمی بیشترین انگیزه برای رشد فردی یک استاد موفق به ترتیب اولویت: رفاه اقتصادی، امکانات آموزشی، احترام در سازمان، ارتباط خوب با دانشجویان و ارتباط مطلوب با مسئولین می باشد (آراسته، ۲۰۰۳). اگر اعضای هیات علمی دغدغه‌ی برآورده ساختن نیازهای اقتصادی خود را داشته باشند، خواسته یا ناخواسته، تدریس و انتقال دانسته ها و مهارت ها را در درجه‌ی دوم اهمیت قرار خواهند داد و برای رفع مشکلات مالی به اشتغال غیر منطقی در خارج دانشگاه به خاطر تامین معاش و رسیدن به شرایط اقتصادی بهتر خواهند پرداخت (صافی، ۲۰۱۱).

غفلت از اخلاق در برنامه های بهسازی هیات علمی: معمولاً در هر رشته ای یک منشور اخلاقی وجود دارد و علاوه بر آن کدهای عملیاتی بر اخلاق حرفه ای در هر حرفه وجود دارد. در مبانی تعلیم و تربیت اسلامی به این موضوع توجه زیادی شده است و در برخی کتب (همچون آداب تعلیم و تربیت شهید ثانی) به این موضوع پرداخته شده است. گسترش دزدی ادبی، سرقت علمی، افشای اطلاعات فردی در پژوهش بدون کسب مجوز از افرادی که این اطلاعات از آنها جمع آوری شده، چاپ مقالات به صورت رابطه ای، بی اهمیتی به حوزه آموزش و توجه صرف به ترفیع و ارتقاء فردی، بی اهمیتی به ارزیابی و داوری مقالات و پژوهش های دانشجویان برخی از مصادیق بی اخلاقی در حرفه تعلیم و تربیت است که آگاهانه یا نا آگاهانه در موسسات آموزش عالی وجود دارد.

نتیجه گیری

به طور کلی دانشگاه های کشور ما راه بسیار طولانی برای رسیدن به بهسازی هیات علمی در پیش دارند توجه به کمیت به دلایل گوناگون موجب غفلت از کیفیت برنامه های بهسازی و غفلت از کیفیت چه در زمینه پرورش دانشجویان و چه در زمینه پرورش اساتید شده است. در هیچکدام از واحدهای دانشگاهی دارای مراکز بهسازی هیات علمی که با تحقیق و توسعه مداوم

در تحقق برنامه های هیات علمی فعالانه درگیر شده و این برنامه ها را به سایر برنامه های منابع انسانی (به خصوص کاربرد و ارتقاء) پیوند دهند، وجود ندارد.

منابع

- Avizhgan, M., Karam Alian, H., Zandi, B., Ashourioun, V., & Changiz, T. (2011). Prioritization of educational needs of faculty members in medical school of Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 10(5), 735-747.
- Biglari, E., & Agahi, H. (2010). A study on Factors Affecting Application of Information and Communication Technology (ICT) by Faculty Members of. *Journal of Information processing and Management*, 26(1), 29-44.
- Camblin Jr, L. D., & Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Higher Education*, 39(1), 1-18.
- D'Eon, M., Overgaard, V., & Harding, S. R. (2000). Teaching as a social practice: implications for faculty development. *Advances in Health Sciences Education*, 5(2), 151-162.
- Godfrey, J., Dennick, R., & Welsh, C. (2004). Training the trainers: do teaching courses develop teaching skills?. *Medical Education*, 38(8), 844-847
- Jarvis, D. K., Kondrashova, M. V., Efendiev, A. G., & Tukhfatullin, M. (2005). Faculty development in Russian higher education. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 125-137.
- Jouriles, N. J., Kuhn, G. J., Moorhead, J. C., Ray, V. G., & Rund, D. A. (1997). Faculty development in emergency medicine. *Academic emergency medicine*, 4(11), 1078-1086.
- Konrad, A. G. (1983). Faculty development practices in Canadian universities. *Canadian Journal of Higher Education*, 13(2), 13-25.
- McLeod, P. J., Steinert, Y., Nasmith, L., & Conochie, L. (1997). Faculty development in Canadian medical schools: a 10-year update. *Canadian Medical Association Journal*, 156(10), 1419-1423.
- Mizuno, C. (2004). A comparative study of teacher education in Japan, Korea and Australia. In *Proceedings of the 8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*.
- Odabasi, H. F. (2005). The status and need for faculty development in Turkey. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 139-142.
- Pololi, L. H., Dennis, K., Winn, G. M., & Mitchell, J. (2003). A needs assessment of medical school faculty: caring for the caretakers. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 23(1), 21-29.
- Soto-Greene, M. L., Sanchez, J., Churrango, J., & Salas-Lopez, D. (2005). Latino faculty development in US medical schools: A Hispanic Center of Excellence Perspective. *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(4), 366-376.

Steinert, Y., Cruess, S., Cruess, R., & Snell, L. (2005). Faculty development for teaching and evaluating professionalism: from programme design to curriculum change. *Medical Education*, 39(2), 127-136.

Turcotte, D., Lamonde, G., & Beaudoin, A. (2009). Evaluation of an in-service training program for child welfare practitioners. *Research on Social Work Practice*, 19(1), 31-41.

Utschig, T. T., Elger, D. F., & Beyerlein, S. W. (2005, October). Key Issues Surrounding Faculty Development of Expertise In Instructional Design. In *Frontiers in Education*, 2005. FIE'05. Proceedings 35th Annual Conference (pp. T3F-T3F). IEEE.

Wallin, D. L., & Smith, C. L. (2005). Professional development needs of full-time faculty in technical colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(2), 87-108.

اثربخشی مشاوره گروهی تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان

شهلا احمدی^۱، دکتر امیرپناه علی^۲، دکتر علی نقی اقدسی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، اثربخشی مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ می باشد. پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و از نظر روش، نیمه آزمایشی با استفاده از طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان می باشد که به صورت تصادفی ساده ۶۰ نفر و در دو گروه (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) جایگزین شدند. برای جمع آوری اطلاعات در این تحقیق از آزمون استاندارد خودکارآمدی شرر که از پایایی و روایی بالایی برخوردار بودند استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده های پژوهش از روش های آماری توصیفی (میانگین، واریانس، انحراف استاندارد، ...) و در بخش آمار استنباطی از (تحلیل کواریانس) استفاده شده است. نتایج نشان داد که مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان تأثیر دارد ($P < 0/01$) و موجب افزایش خود کار آمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان شده است و ضریب اتا در این خصوص برای خودکارآمدی ۰/۱۲ گزارش شده است.

کلمات کلیدی: مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای، خودکارآمدی و دانشجویان دانشگاه پیام نور

مقدمه

خودکارآمدی قضاوت افراد درباره توانایی هایشان در انجام یک وظیفه یا انطباق با یک موقعیت خاص می باشد (پروین، ۱۳۸۴). بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی را باور راسخ فرد مبنی بر این که می تواند یک رفتار خاص لازم برای دستیابی به نتیجه موردنظر را با موفقیت انجام دهد، تعریف می کند. از زمانی که بندورا این اصطلاح را مطرح کرد، محققان متعددی دریافتند که خودکارآمدی با دامنه گسترده ای از مسائل بالینی از جمله فوبی ها، وابستگی به مواد، افسردگی، مهارتهای اجتماعی، جرأت مندی، تنیدگی و... مربوط است (پاجارس، ۲۰۱۲). خودکارآمدی از نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا (۱۹۹۷) روان شناس مشهور، مشتق شده است نظریه شناخت اجتماعی مبتنی بر الگوی علی سه جانبه رفتار، محیط و فرد است. این الگو به ارتباط متقابل بین رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (عوامل شناختی، عاطفی و بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای روان شناختی اشاره دارد، تأکید می کند. بر اساس این نظریه، افراد در یک نظام علیت سه جانبه بر انگیزش و رفتار خود اثر می گذارند. بندورا (۱۹۹۷) اثرات یک بعدی محیط بر رفتار فرد که یکی از فرضیه های مهم روان شناسان رفتار گرا بوده است، را رد کرد. انسانها دارای نوعی نظام خود کنترلی و نیروی خود تنظیمی هستند و توسط آن نظام برافکار، احساسات و رفتار های خود کنترل دارند و بر سرنوشت خود نقش تعیین کننده ای ایفا می کنند. بدین ترتیب رفتار انسان تنها در کنترل محیط نیست بلکه فرایندهای شناختی نقش مهمی در رفتار آدمی دارند. عملکرد و یادگیری انسان متأثر از گرایشهای شناختی، عاطفی و احساسات، انتظارات، باورها و ارزش هاست. انسان موجودی فعال است و بر رویدادهای

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

^۲. استادیار گروه مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

^۳. استادیار گروه مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

زندگی خود اثر می گذارد. انسان تحت تاثیر عوامل روان شناختی است و به طور فعال در انگیزه ها و رفتار خود اثر دارد. براساس نظر باندورا، افراد نه توسط نیروهای درونی رانده می شوند، نه محرکهای محیطی آنها را به عمل سوق می دهند، بلکه کارکردهای روان شناختی، عملکرد، رفتار، محیط و محرکات آن را تعیین می کند (مژدهی، ۱۳۹۲). تحلیل ارتباط محاوره ای یکی از ملموس ترین نظریه های روان شناسی نوین است. این نظریه بیشتر به صورت یک مدل ارتباطی در روابط بین فردی اجرا می شود، آغاز این روش در دهه ۱۹۶۰ توسط اریک برن پایه گذاری شد که براساس دو عقیده به وجود آمد، اول اینکه ماسه حالت من داریم (کودک، والد، بالغ (و دوم اینکه این حالت های من با هم ارتباط دارند. تحلیل رفتار متقابل یک روش بسیار متداول در درمان است و نوشته های زیادی درباره ی آن در دست می باشد (تودور، ۲۰۱۲). که در امور بالینی، درمانی و مخصوصاً ارتباطات میان فردی کاربرد دارد، این روش از طریق ارائه راهکارهای عملی به افراد و خانواده ها کمک می کند تا بتوانند روابط شان، خودشان و فرزندان شان را بهتر درک کنند و آنها را در جهت بهتری تغییری دهند (فیروز بخت، ۱۳۹۲)، نظریه تحلیل رابطه متقابل، یکی از نظریاتی است که به روابط بین فردی و واکنشهای متقابل افراد با یکدیگر توجه بسیار دارد و در زمینه مسائل بین فردی راهکارهایی ارائه داده است. طبق نظریه برن کاربرد تحلیل رفتار متقابل در زمینه مسائل زناشویی و پیوندهای اجتماعی گوناگون است، همچنین در این ارتباط؛ خدایی، بزازیان و جعفری (۱۳۹۴) نشان دادند که آموزش تحلیل ارتباط محاوره ای می تواند خودپنداره و عاطفه مثبت را افزایش دهد و عاطفه منفی را در زنان خانه دار کاهش دهد. دوکانه ای فرد، نیکنام و مهدی زاده (۱۳۹۱)، معتقداند که روش مشاوره گروهی والدین با رویکرد تحلیل تبادلی اریک برن بر عملکرد خانواده و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. سخاوت و عطاری (۱۳۹۰)، نشان داد که آموزش مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره های باعث بهبود روابط مادر- فرزند و مؤلف های آن شامل عاطفه ی مثبت، آزردهی و سردرگم ینقش، همانند سازی و ارتباط یا گفت و شنود می شود که این یافته های در سطح ۰/۰۱ معنی دار می باشند. فرهنگی (۱۳۸۵)، در تحقیقی به این نتیجه رسید که این روش درمانی در رویارویی با استرس نوجوانان مناسب بوده است. خدایی خیابوی (۱۳۸۶)، نشان دادند که این روش در کاهش میزان اضطراب دانش آموزان تأثیر داشته است. کازیکو (۲۰۱۴)، در تحقیقی به این نتیجه رسید که می تواند از طریق تحلیل ارتباط متقابل به مراجعان در یک زمان کوتاه در بهبود ارتباطات و همچنین در کارایی اعضای خانواده در موقعیت های زندگی خانوادگی کمک کند. سیوکور و پیرووت (۲۰۱۲)، دریافتند که تفاوت برجسته و معنی داری در ثبات عاطفی و جسارت اجتماعی در میان مدیرانی که در برنامه آموزشی تحلیل ارتباط متقابل شرکت کرده اند و آن هایی که مورد آموزش قرار نگرفته اند، وجود دارد. مک کیم و فورست (۲۰۱۱)، در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که مدل تحلیل رفتار، باعث رهایی از احساس ناامیدی سرپرستان می شود و امکان برقراری رابطه مطلوب با کارآموزان را برای آنان فراهم می سازد. لورنس (۲۰۰۷)، در تحقیقی تأثیر مهارت های ارتباطی را با استفاده از روش تحلیل رفتار متقابل بر بهبودی روابط با مراجعان را سنجید نتایج نشان داد که با استفاده از این روش مراجعان از خود و روش های روابط بین فردی اطلاعات بیشتری یافتند که این آگاهی باعث شد آنان ارتباط مؤثرتری داشته باشند و ریچ، جکسون و چنچونگ (۲۰۰۳)، نشان دادند که آموزش مهارتها منجر به افزایش رضایتمندی، افزایش ارتباط باز، بهبود مهارتهای حل مساله و افزایش همدلی شده است (دانش، ۱۳۸۵). با توجه به اینکه نظریه تحلیل تبادلی نظریه ای قابل فهم و پیشرفته روانشناسی درباره تفکرات، احساسات و ارتباطات افراد است و درک آن برای سنین نوجوانی و جوانی راحتتر است و افراد گرایش شدیدی به شرکت در گروه و مشاوره گروهی دارند و این روش باعث عملکرد مطلوب خواهد شد (دوکانه ای فرد و همکاران، ۱۳۹۱) تحلیل ارتباط محاوره ای علاوه بر زبانی ساده و جذاب؛ همخوانی با ارزشها؛ مفاهیم فرهنگی و مذهبی ما نظریه ای است که در مورد شخصیت و روش منظمی است برای روان درمانی به منظور رشد و تغییرات شخصی به کار گرفته می شود و رویکرد تحلیل ارتباط محاوره ای؛ به اشخاصی که به جای تطبیق با دیگران می خواهند تغییر کنند؛

به اشخاصی که به جای سازش می-خواهند دگرگونی در درون خود به وجود آورند جوابهای تازه-ای داده است. هریس می گوید: یکی از علت های عمده ای که تحلیل ارتباط محاوره ای؛ چنین امید گسترده ای را در پر کردن شکافهای بین نیاز و وسیله درمانی به ما می-دهد؛ آن است که این روش بهتر از هر جا در گروه ها ثمر بخش است. بنابراین از طریق روش تحلیل ارتباط محاوره ای گروهی به اعضا کمک می شود تا در سطح مقبول و مناسبی با دیگران ارتباط برقرار سازند و آگاهی و ارتباط خود را با دیگران فزونی بخشند (جونز و استوارت، ۱۳۸۵). عصر حاضر دوران روابط پیچیده انسانی است که در آن پدیده های مربوط به واکنش ها در مسیر فشارزای خاص خود در جریان است. این روابط پر پیچ و خم و درهم آمیخته اگر مورد بررسی علمی قرار نگیرند مشکلات بسیاری بوجود می آورند که نه تنها این مشکلات اثرات مخربی بر خود شخص دارد بلکه اثرات مهلکی را بر خانواده ها و جامعه خواهد داشت (جونز و استوارت، ۱۳۸۵). تحلیل رفتار متقابل نظریه ای است که با کاربرد آن می توان گامهای مؤثری در شناخت و درمان شخصی و رشد روحی روانی برداشت همچنین با توجه به نقش تحلیل ارتباط محاوره ای و جایگاه و اهمیت آن در جنبه های مختلف زندگی لازم است به این مهم و نقش آن بر خودکارآمدی در دانشجویان پرداخته شود. لذا با توجه به مطالب بالا، این تحقیق در پی پاسخ گویی به این سوال است که آیا تحلیل ارتباط محاوره ای بر ادراک خودکارآمدی در دانشجویان تاثیر دارد؟

روش شناسی

جامعه آماری این تحقیق شامل همه دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان در سال ۹۴-۱۳۹۵ می باشد که ۶۰ نفر یعنی ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه گواه قرار داده شدند. برای همتاسازی دو گروه آزمایش و گواه محقق سعی کرده تا دو نفر شبیه بهم به لحاظ مشخص و سپس یکی را در گروه آزمایش و دیگری را در گروه کنترل قرار دهد. ضمناً شیوه انتخاب نمونه در این تحقیق بصورت نمونه گیری تصادفی ساده می باشد. با توجه به این که در این تحقیق، متغیر مستقل دستکاری شده و تأثیر آن بر متغیرهای وابسته مشاهده می گردد. بنابراین تحقیق از نوع نیمه تجربی (پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل) می باشد. به این ترتیب که از بین دانشجویان به صورت تصادفی ساده دو گروه انتخاب شدند که برای یکی از گروه ها، مشاوره گروهی با رویکرد محاوره ای اجرا گردید اما برای گروه دیگر (گروه کنترل) اجرا نشد. سپس نتیجه این دو گروه با هم مقایسه شدند. ملاک های ورود در این تحقیق عبارتند از؛ دانشجوی کارشناسی بودن و دامنه سنی ۱۸ تا ۲۴ سال می باشد. تأثیر مجموعه فعالیتها و مداخلات درمانی که در جلسات مشاوره گروهی با رویکرد محاوره ای با هدف افزایش مطلوب ارتباط خودکارآمدی و روابط بین فردی است در ۸ جلسه و هفته ای ۲ جلسه یک ساعته کار درمان گروهی صورت پذیرفت.

در طراحی و تدوین برنامه تحلیل ارتباط محاوره ای پروتوکل مشاوره گروهی مبتنی بر تحلیل ارتباط محاوره ای اریک برن (TA) استخراج گردید که در ادامه پروتوکل آمده است (بر گرفته از فصیح، ۱۳۷۳)

جدول ۱: دیاگرام طرح پژوهش براساس تحلیل ارتباط محاوره ای اریک برن

جلسه	خلاصه جلسه
اول	در این جلسه اولین گام مهم در فرایند گروه معرفی خود بود. سپس از سایر اعضا خواستیم که خود را معرفی نمایند. در ادامه اعضا را با قوانین و مقررات گروه آشنا کردیم و در مرحله بعد افراد را با اهداف گروه آشنا نموده و هدف اصلی را بیان کردیم. در مرحله بعد وظایف اعضای شرکت کننده در گروه را مشخص کرده و سپس پیش آزمون اجرا شد.
دوم	در این جلسه در مورد ساختار شخصیتی من والد، من بالغ و من کودکی صحبت شد و مفهوم تحلیل ارتباط متقابل یا TA بیان شد و از فواید این روش صحبت به عمل آمد. مهم ترین هدف این جلسه شناخت افراد از ساختار شخصیتی خود و تا حدودی آشنایی با ساختار شخصیتی نزدیکان بود.
سوم	در این جلسه در مورد حالات فرعی ساختار شخصیتی که شامل والد حمایتگر، والد سرزنشگر، بالغ، کودک مطیع و ادب شده، کودک طبیعی، کودک طغیان گر، آسیب های شخصیتی طرد و آلودگی صحبت شد. در این جلسه در مورد فواید و مضرات تثبیت در حالات من توضیح داده شد. مهم ترین هدف این جلسه آشنایی افراد با حالات بدنی و تغییراتی که به دنبال هر ساختار شخصیتی در چهره و حالات بدنی فرد به وجود می آید، است.
چهارم	در این جلسه در مورد بررسی طرز تفکر، وضعیت های زندگی، بررسی وضعیت های زندگی در موقعیت های کاری و پیش نویس زندگی صحبت شد و وضعیت های زندگی به طور اختصار بیان شد و در خصوص نحوه ارزیابی شرایط استرس آور با توجه پیش نویس زندگی صحبت شد. مهم ترین هدف این جلسه شناخت افراد از انتخاب های خود است که به صورت ناآگاهانه و با توجه به شرایط پنج سال اول کودکی خود برگزیده اند.
پنجم	در این جلسه در مورد روابط متقابل، روابط مکمل یا موازی، روابط متقاطع و اینکه روابط متقابل چه تأثیری در کاهش استرس دارد، صحبت شد. مهم ترین هدف این جلسه آشنایی بیشتر افراد با نحوه تعاملات فردی بود و اینکه افراد بتوانند با تغییر نوع روابط به رضایت بیشتری در ارتباطات فردی برسند.
ششم	در این جلسه در خصوص روابط متقاطع، روابط دوپهل و روش های حل درگیری و اختلاف صحبت شد. در این جلسه همچنین در خصوص درگیری های بین فردی با توجه به نظریه برن توضیح داده شد. مهم ترین هدف این جلسه که افراد شرکت کننده در گروه بتوانند بر رفتار و قضاوت های خود کنترل بیشتری داشته باشند و بتوانند از درگیری های بی فایده جلوگیری کنند.
هفتم	در این جلسه در خصوص انواع روش های کاری، بیان محرک ها یا سوق دهنده ها و سود بردن از انواع محرک ها صحبت شد. مهم ترین هدف این جلسه شناساندن تفاوت های فردی بود. اعضا با آموختن نوع شخصیت های گوناگون در محیط های کاری تعارض های کمتری را تجربه می کنند.

هشتم	در این جلسه در مورد تعریف نوازش و انواع نوازش صحبت شد در این جلسه همچنین در خصوص فواید نوازش با توجه به فرهنگ ایرانی و اعتقادی و تأثیرات مثبت آن را در رابطه با بهبود روابط صحبت شد. مهم ترین هدف این جلسه آموزش رفتارهایی توأم با قدرشناسی (چه برای فرد و چه در رابطه با دیگران) بود. اینکه اعضا بیاموزند چگونه احساسات سالم و مثبت خود را بدون ارزیابی های نادرست بیان کنند.

در این پژوهش ابتدا افراد مشخص شدند و در دو گروه قرار داده شدند سپس برای یکی از گروهها پروتکل آموزش داده شد اما برای گروه دیگر هیچ آموزشی داده نشد و سرانجام ۴ روز پس از اتمام جلسات مشاوره، پس آزمون با به کارگیری همان پرسشنامه (پرسشنامه خودکارآمدی) مورد استفاده در پیش آزمون بر روی هر دو گروه آزمایشی و گروه گواه انجام گرفت.

ابزار گردآوری اطلاعات

پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲): به عنوان ابزاری برای تعیین سطوح مختلف کارآمدی عمومی ساخته شده است. این آزمون انتظارات کارآمدی در مواردی مانند مهارت های اجتماعی یا شایستگی های حرفه ای را اندازه می گیرد. این موارد بر موضوعات زیر متمرکز هستند: گرایش به آغاز نمودن رفتار، تمایل به تکمیل رفتار و پافشاری در صورت ناکامی است. شیوه نمره گذاری: شیوه نمره گذاری این پرسشنامه به این صورت است که به هر آیتم از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می گیرد. این پرسشنامه شامل ۱۷ آیتم است که امتیاز آیتم های شماره ۱۵، ۱۳، ۹، ۸ و ۳ از راست به چپ و امتیاز آیتم های دیگر از چپ به راست افزایش می یابد. حداقل و حداکثر نمره در آن به ترتیب ۱۷ و ۸۵ می باشد و آلفای کرانباخ با همسانی کلی سؤالات برابر ۰/۷۹ به دست آمده است (یوسفی، ۱۳۸۷). ضمناً در این تحقیق پایایی ابزار از طریق روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ درصد محاسبه گردید.

مشاوره گروهی: در این تحقیق برای انجام مشاوره گروهی از تحلیل ارتباط محاوره ای بر اساس نظریه های اریک برن که در سال ۱۹۶۰ تدوین شده است، استفاده شد.

روش گردآوری اطلاعات

برای انجام این پژوهش از روش میدانی که برای جمع آوری اطلاعات از روش کتابخانه ای، کتابخانه دیجیتالی استفاده شد. پس از دریافت مجوزهای لازم، بعد از مشخص شدن افراد، آزمونی به عنوان پیش آزمون به عمل آمد و آنهایی که میانگین خودکارآمدی و روابط بین فردی شان از حد معمول بالاتر بود از نمونه مطالعاتی حذف شدند سپس به صورت خوشه ای ۳۰ نفر در گروه آزمایش و ۳۰ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. یک هفته پس از اجرای پیش آزمون، برگزاری جلسات مشاوره گروهی آغاز شد و برای گروه آزمایشی برنامه مشاوره گروهی اریک برن در قالب ۸ جلسه، هفته ای ۲ جلسه یک ساعته برگزار شد. ۴ روز پس از اتمام جلسات، پس آزمون با به کارگیری همان پرسشنامه های (پرسشنامه های خودکارآمدی و روابط بین فردی) مورد استفاده در پیش آزمون بر روی هر دو گروه آزمایشی و گروه گواه انجام گرفت.

یافته ها

در این قسمت میانگین، انحراف استاندارد و واریانس نمرات آزمودنی ها در دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک ارائه می شود.

جدول ۲: میانگین، انحراف استاندارد و واریانس نمرات آزمودنیها در گروه آزمایش

شاخصهای آماری	گروهها	متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
پیش آزمون	گروه	خودکارآمدی	۳۰	۳۳/۴۰۰	۷/۳۴۱۹	۵۳/۹۰۳
		خودکارآمدی	۳۰	۶۴/۹۶۶۷	۸/۴۹۹۴	۷۲/۲۴۰
پس آزمون	گروه	خودکارآمدی	۳۰	۳۳/۲۰۰	۶/۰۷۶۵	۳۶/۹۲۴
		خودکارآمدی	۳۰	۵۳/۰۶۶۷	۸/۸۹۳۷	۷۹/۰۹۹

همانطوریکه در جدول شماره ۲ مشاهده می شود میانگین گروه آزمایش در خود کارآمدی افزایش چشمگیری داشته اما در گروه کنترل افزایش اندک است که البته این افزایش ممکن است ناشی از آگاهی آزمودنی شوندها از سوالات به دلیل اجرای پیش آزمون باشد.

برای آزمون فرضیه های پژوهش از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. جهت استفاده از آزمون تحلیل کواریانس باید پیش فرض های نرمال بودن داده ها، برابری واریانس ها، همگنی رگرسیون و خطی بودن رابطه برقرار باشد.

نتایج آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن، نشان داد که داده ها نرمال اند ($p > 0.05$). جهت بررسی یکسان بودن شیب خط رگرسیون برای خودکارآمدی $F_{1,56} = 2/925$ به دست آمدند که در سطح بزرگتر

از ۰/۰۵ می باشد بنابراین این پیش فرض تأیید گردید. برای بررسی همسانی واریانس از آزمون لون مبنی بر پیش فرض تساوی واریانسها استفاده شد که نتایج برای خودکارآمدی ۰/۶۴۷ که در سطح بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد بنابراین

این پیش فرض هم تأیید گردید. با توجه به تأیید پیش فرضها بنابراین انجام تحلیل کواریانس مانعی ندارد. نتایج آزمون تحلیل کواریانس در جداول زیر آورده شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی در مرحله پس آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
پیش آزمون		۶۴۱/۳۶۰	۱	۶۴۱/۳۶۰	۹/۸۰۸	۰/۰۰۳	۰/۱۴۹	۰/۸۶۸

مشاوره	گروه ها	۵۰۸/۰۷۷	۱	۵۰۸/۰۷۷	۷/۷۷۰	۰/۰۰۷	۰/۱۲۲	۰/۷۸۲
تحلیل								
ارتباط	خطا	۳۶۶۱/۷۴۳	۶۰	۶۵/۳۸۸	-	-		
محاوره ای								

جدول شماره ۳ نتایج تحلیل کوواریانس، تأثیر مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای (آزمایش و کنترل) بر خودکارآمدی در مرحله پس آزمون را نشان می دهد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین ها بر حسب عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) در مرحله پس آزمون در سطح آلفای ۰/۱ ($P < ۰/۰۱$) معنادار می باشد. میزان تأثیر این مداخله در پس آزمون ۱۲ درصد است؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان مؤثر است. توان آماری ۰/۷۸۲ حاکی از دقت آماری می باشد. لذا با توجه به نتایج حاصل فرض پژوهش با ۹۹ درصد اطمینان تایید گردید.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل کوواریانس مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان حاکمی از تأثیر مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی در مرحله پس آزمون بطور کلی می باشد که تفاوت مشاهده شده بین میانگین ها بر حسب عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) در مرحله پس آزمون معنادار می باشد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که مشاوره تحلیل ارتباط محاوره ای بر خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرستان بوکان مؤثر است لذا با ۹۹ درصد اطمینان فرضیه پژوهش تایید گردید.

نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج؛ خدایی و همکاران (۱۳۹۴)، دوکانه ای فرد و همکاران (۱۳۹۱)، سیوکور و پیرووت (۲۰۱۲) همسو می باشد. دوکانه ای و همکاران (۱۳۹۱)، نشان دادند که روش مشاوره گروهی والدین با رویکرد تحلیل تبدیلی اریک برن بر عملکرد خانواده و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. سیوکور و پیرووت (۲۰۱۲) دریافتند که تفاوت برجسته و معنی داری در ثبات عاطفی و جسارت اجتماعی در مدیرانی که در برنامه آموزشی تحلیل ارتباط متقابل شرکت کرده اند و آن هایی که مورد آموزش قرار نگرفته اند، وجود دارد.

وجود خودکارآمدی در دانشجویان بدین معنی است که فرد به این باور رسیده باشد که میتواند در شرایط مختلف با هر نوع مهارتی که داشته باشد، وظایف را به نحو احسن انجام دهد. بنابراین تحلیل ارتباط محاوره ای میتواند در دانشجویان این باور را افزایش دهد و افزایش خودکارآمدی می تواند زمینه های پیشرفت تحصیلی و خود پنداره را به همراه داشته باشد. خودکارآمدی اطمینان به توانایی های خود در کنترل افکار، احساسات، و فعالیت هاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می کند، مؤثر است. هدف نهایی تحلیل رفتار متقابل، رسیدن به خود مختاری از طریق آگاهی، سلامت فکر و خودانگیختگی است. تحلیل ارتباط محاوره ای به افراد کمک می کند از من بالغ خود جهت برقراری و ایجاد ارتباط مکمل و آرام بخش استفاده کنند. ایجاد ارتباط صحیح از بسیاری از تنش ها و تعارض ها جلوگیری می کند و افراد می توانند از توانایی های خود حتی الامکان برای رشد و شکوفایی خود بهره ببرند. آشنایی با این روش به درمان جو کمک می کند تا با باورهایی که نسبت به خود داشته است مبارزه کند و در انتخاب هایش آزاد باشد تا تصمیم بگیرد چه کسی می خواهد باشد

فهرست منابع

- پروین، لارنس. (۱۳۸۴). روانشناسی شخصیت؛ نظریه تحقیق. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: رسا.
- خدایی خیای، سیامک. (۱۳۸۶). بررسی تاثیر مشاوره گروهی با رویکرد تحلیل رفتار متقابل در کاهش اضطراب دانش آموزان دبیرستانهای پسرانه شهرستان مشکین شهر. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره، تهران، دانشگاه، تربیت معلم.
- خدایی، راهله. بزازیان، سعیده و جعفری، اصغر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش تحلیل ارتباط محاوره‌ای در خودپنداره و عاطفه مثبت و منفی زنان. دو فصلنامه مطالعه زن و خانواده، دوره ۳، شماره ۲، صفحه ۱۸۵-۲۰۳.
- دانش، عصمت. (۱۳۸۵). تاثیر روش تحلیل محاوره‌ای در سازگاری زناشویی زوجهای ناسازگار. چکیده مقالات دومین کنگره سراسری آسیب شناسی خانواده در ایران. تهران: دانشگاه شهیدبهبشتی.
- دوکانه‌ای فرد، فریده، نیکنام، مژگان و مهدی زاده، امیر حسین. (۱۳۹۱). اثربخشی مشاوره گروهی والدین مبتنی بر رویکرد تحلیل تبدالی بر عملکرد خانواده و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منطقه ۵ شهر تهران. فصلنامه مشاوره و روان درمانی، سال اول، شماره ۲.
- سقاوت، سعیده و عطاری، یوسفعلی. (۱۳۹۰). در تحقیقی به بررسی اثربخشی آموزش رویکرد تحلیل ارتباط محاوره‌ای بر بهبود روابط مادر - فرزندی در پسران مقطع راهنمایی شهرستان دزفول. فصلنامه یافته های نو در روان شناسی.
- فرهنگی، فرهنگ. (۱۳۸۵). تدبیر روان درمان گری گروهی با رویکرد تحلیل رفتار متقابل بر شیوه‌های رویارویی با استرس نوجوانان. نشریه مطالعات تربیتی و روان شناسی. ۷ (۳)، ۶۳۴۱ -
- فیروز بخت، مهرداد. (۱۳۹۲). اریک برن، بنیانگذار تحلیل رفتار متقابل. تهران: انتشارات دانژه.
- مژده‌ی، محمدرضا. (۱۳۹۲). مقایسه باورهای خودکارآمدی دانش آموزان پسر شاخه های نظری، فنی و حرفه ای و کار دانش. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

- Bandura, Albert. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Ciucur, D, & Pirvut, A. F. (2012). The effects of transactional analysis program on team leadership factors in automotive industry. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33, 667-671.
- Kazeko, F. (2014). Effects of transactional analysis training on seventh grade students. Transaction Analysis Journal, 5 (9) 22-29.
- Lawrence, L. (2007). Applying transactional analysis and personality assessment to improve patient counseling and communication skills. Journal of Pharmaceutical Education. 77 (2), 1-5.
- Mc kimm, J, & Forrest, K. (2011). Using Transactional Analysis to Improve Clinical and Educational Supervision: The Drama and Winners Triangles. Post Graduate Medical Journal, 86 (10), 261-265.

Pajares, F. (2012). Current disorder in self-efficacy research. In M Maehr and P, R. Pintrich (Eds), *Advances in Motivation and chievement*, 10, 1-49. Greenwich, ct: jaipress .

Tudor, K. (2012). Transactional analysis supervision or supervision analysis Transactional? Transactional

ارتقاء اخلاق و باورهای دینی در سطح نظام های دانشگاهی و تاثیر آن بر سلامت روان

پری نظامی

چکیده

خلقت انسان به گونه ای از جانب یگانه خالق هستی رقم خورده است که از همان بدو آفرینش مستعد حرکت رو به سوی کمال و تعالی است تا در سایه تعلیم و تربیت و پرورش صحیح، در نهایت به سر منزل سعادت و پویایی راه یابد. بشر برای طی این مسیر دشوار نیازمند اصول و قوانین و قوائدی دقیق و راستین می باشد تا مسیر رشد و کمال را برایش هموار نموده و او را هدایت و همراهی نماید. این اصول و قوانین در جوامع اسلامی و معتقد چیزی جز باورهای دینی و اخلاقی نیست. جوامع متکامل و پویای بشری برای تداوم حیات و تکامل خویش، دین و اخلاق و معنویت را در تمام زمینه های زندگی جاری و ساری می دانند و از جمله برنامه های اساسی و دقیق خود را، در پرورش نسل جوان همراه با عقاید و آموزه ها و باورهای دینی رقم می زنند. در چنین جوامعی دین و اخلاق و ارزشهای دینی در تمام عرصه های خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی نفوذ داشته و تاثیر گذار می باشد. سیاست های آموزشی و تربیتی، در کشورهای پایبند به باورهای دینی و اخلاق اسلامی گره خورده با ارزش ها و عقاید و آموزه های دینی است تا در مسیر تعلیم و تربیت نسل جوان جامعه بهتر و مطمئن تر گام بردارد و با کمک گرفتن از این باورهای معنوی در تربیت روح ناآرم و جسور بشری به اهداف مورد تایید خویش دست یابد.

کلمات کلیدی: دین، معنویت، باورهای دینی، نظامهای دانشگاهی

مقدمه

جوانان به عنوان سرمایه های اصلی و ارزشمند هر جامعه همواره باید مورد توجه و محور تمرکز عالمان، فرهیختگان و اندیشمندان بوده و در تمام برنامه ریزی ها و سیاستگذاری ها مدنظر و محور توجه باشند. در این میان نقش مراکز علمی و آموزشی در آشنا کردن و پایبند نمودن نسل جوان جامعه نسبت به باورهای دینی و اعتقادی و اخلاق و معنویت بسیار حائز اهمیت است.

همه انسان ها، حتی در دوران کودکی و تا آخرین لحظات زندگی خود، در پی شناخت خدا، دنیا، قیامت و مسایل دینی دیگر هستند. برخی سوالات همیشه فکر و ذهن انسان ها را به خود مشغول کرده است، اینکه از کجا آمده است؟ به کجا می رود؟ خدا کیست؟ دنیا چگونه به وجود آمده است و...

افراد پس از طی دوره ی کودکی و رسیدن به مرحله ای که در آن از لحاظ فکری عمیق تر می شوند و مسائل مختلف معنوی گستره ذهن آنان را در برمی گیرد، در پی یافتن پاسخ برای سولات گسترده ی خود هستند.

در این تحقیق سعی بر آن است ضمن تعریف مختصری از دین و باورهای دینی و تاثیر آن بر روح و روان آدمی، شیوه های ارتقاء باورهای دینی در نظام های دانشگاهی و تاثیر آن بر سلامت روان، به شیوه کتابخانه ای مورد بررسی قرار گیرد.

انسان برای این که بتواند به اعتقاداتش پایبند باشد و به ارتقاء آنها بپردازد لازم است که ایمان و دین خود را در ابعاد شناختی، رفتاری، عاطفی و انگیزشی تقویت نماید. البته این ابعاد به نحوی با یکدیگر مرتبط بوده و با هم تعامل دارند. مثلا هر چه شناخت انسان به خدا و به دین قوی باشد، انگیزه انسان تقویت شده و رفتار های مثبت بیشتری از او سر میزند و از طرف دیگر هر چه رفتارهای مثبت بیشتری انجام دهد زمینه رشد شناختی و انگیزشی او نیز بالا می رود. ازسوی دیگر عواطف

مثبت انسان نیز می تواند در افزایش انگیزه و در نتیجه استمرار رفتارهای دینی تاثیر گذاشته و باعث گردد انسان ، سرعت بیشتری در طی مسیر معنوی و ارتقاء باورهای دینی داشته باشد.

دین به شکل خاصی در هر فرهنگ شناخته شده ای وجود دارد. همچنین دین یک واقعیت مشخص عینی است که مورخان آن را مطالعه می کنند. دین را می توان از دیدگاه آیین ها، شخصیت های نمادین و انواع دعاها بررسی کرد. فرد دیندار به نوعی با یک منبع الهی و منبع آفرینش که بر زندگی بشر و امور طبیعی تأثیر دارد، ارتباط برقرار می کند. حفظ موازین و شئون اسلامی در جامعه متحول امروز و تحکیم مودت و برادری و برابری انسانی و عدالت خواهی و آزاد منشی و روحیه ایثار و مقاومت در برابر نفوذ بیگانه و حفظ استقلال و انتقال بسیاری از سنن اسلامی و معیارهای اخلاقی به استحکام و بقای کانون گرم و صمیمی خانواده نیازمند است و در اینجا است که این همه شکل می گیرد و استمرار می یابد و در سطح جامعه و روابط وسیع اجتماعی بروز و ظهور می کند.

باورهای دینی مجموعه اقدامات، رفتارها، باورها و نگرش هایی است که در ارتباط با اصول دین، فروع دین و دیگر حیطه های مرتبط با مذهب عنوان می شود. باورهای دینی به معنای خاص، همیشه باورهای مشترک جماعت معینی هستند که از گرایش خویش به آن باورها و عمل کردن به مناسک همراه با آن ها، به خود می بالد. این باورها نه این که به عنوان امری فردی توسط همه اعضای جماعت پذیرفته شده باشند، بلکه در حکم امری متعلق به تمامیت گروه تلقی می شوند و جزیی از وحدت گروه را تشکیل می دهند (دورکیم، ۱۳۸۳: ۷۲).

حفظ باورهای دینی و پایداری باورهای افراد جامعه در مقابل آسیب ها و آفت های اجتماعی به خصوص در مورد دین غالب جامعه همواره یکی از دغدغه های جوامع دینی و از جمله جامعه دینی ایران بوده است. باورهای دینی به خصوص در سطح هنجارها، ممکن است در طول زمان بر اثر عوامل اجتماعی گوناگون دچار تغییراتی شود. انسان موجودی چند بعدی، پیچیده و پر رمز و راز است و علم با همه پیشرفت ها و گستردگی خود، هم چنان در کشف هزاران سیر از اسرار وجودی انسان ناتوان و حیران مانده است؛ دنیای روان انسان به مراتب از دنیای جسم او ناشناخته تر مانده است. این عدم شناخت، به بروز بیماری های گوناگون منجر شده است که راه حل ها و درمان های قطعی برای بعضی از آنها حاصل شده است، ولی بسیاری از آنها تاکنون کاملاً شناخته شده نیستند. از آنجایی که پیشگیری به مراتب بهتر از درمان است، لازم است به منظور جلوگیری از افزایش شیوع بیماری های روانی، از جمله اضطراب و افسردگی و غیره که منجر به ناتوانایی هایی گسترده می شوند، اقدامات پیشگیرانه شناسایی و اجرا شود و با توصیه های لازم بهداشت روانی، از بروز این بیماری ها که در آینده حیات بشریت را تهدید خواهند کرد، جلوگیری گردد. شناخت این اقدامات، نیاز به شناخت واقعیت روان انسان دارد تا توصیه ها و اقداماتی از جنس و سنخ روان انسان شناسایی و ارائه گردد. این امر مهم تحقق نمی یابد مگر اینکه فطرت آدمی با توجه به دستورها و راهنمایی های خالق هستی، خوب شناسایی و درک گردد. روان آدمی از نظر فلسفی از مجردات است و موجود مجرد جز از مجردات تأثیر نخواهد پذیرفت. سنگ چون ماده است، از ضربه، باد و آب که جزو مادیاتند، تأثیر می پذیرد و خرد می شود. انسان که مجرد است، از مجرداتی مثل گناه، غیبت، تهمت، حسد، خوبی، عبادت و عمل خالص و نیت خیر اثر می پذیرد.

بنابراین، برای پیشگیری از بروز حالات عدم تعادل روانی و خارج شدن انسان از خط صراط مستقیم، باید بازگشت به فطرت پاک الهی را توصیه کرد، تا انسان به دور از عوامل تحریکی خارج کننده از صراط مستقیم، به این راه راست پای نهد و منحرف نگردد. اینجا نقطه عطف ارتباط بین دین و بهداشت روانی است؛ زیرا بهداشت روانی نیاز به شناخت کامل روان انسان دارد؛ دین نشأت گرفته از علم الهی است و خالق، از روان مخلوق خود شناخت کامل دارد. بنابراین، دین می تواند اطلاعات جامعی درباره روان انسان ارائه کند و آموزه های آن می تواند راهنمای کاملی برای رعایت بهداشت روانی باشد.

یافتن معنا در زندگی یکی از مهارت های آرامش و سلامت روانی است که این مهارت در گرو شناخت هستی و خالق و شناخت خود به عنوان جزئی از این مجموعه هستی است. معنا در زندگی یعنی چیزی که به خاطر آن زندگی می کنیم و زندگی برای یک ایده و تفکر و برای خدمت صادقانه به خلق بهترین معنا و مفهومی است که دین به انسان می دهد. بهتر است آرزوهایمان را معقولانه و کم در نظر بگیریم چرا که آرزوهای طولانی که از دایره عمر انسان خارج باشد، سبب تنش و فشار روانی می شود.

انسان برای این که بتواند به اعتقاداتش پایبند باشد و به ارتقاء آنها بپردازد لازم است که ایمان و دین خود را در ابعاد شناختی، رفتاری، عاطفی و انگیزشی تقویت نماید. البته این ابعاد به نحوی با یکدیگر مرتبط بوده و با هم تعامل دارند. مثلاً هر چه شناخت انسان به خدا و به دین قوی باشد، انگیزه انسان تقویت شده و رفتارهای مثبت بیشتری از او سر میزند و از طرف دیگر هرچه رفتارهای مثبت بیشتری انجام دهد زمینه رشد شناختی و انگیزشی او نیز بالا می رود. از سوی دیگر عواطف مثبت انسان نیز می تواند در افزایش انگیزه و در نتیجه استمرار رفتارهای دینی تاثیر گذاشته و باعث گردد انسان، سرعت بیشتری در طی مسیر معنوی و ارتقاء باورهای دینی داشته باشد.

یکی از مشکلات ما این است که اخلاق هیچ گاه در حوزه کسب و کار، یا به طور کلی، در حوزه اجتماعی و سیاسی ما مطرح نبوده، بلکه همواره موضوعی شخصی بوده است. انسان ها به اینکه درستی و راستی خواست آنهاست، اذعان دارند؛ اما در عین حال، مطالعات نشان می دهد که بیشتر مردم معمولاً کارها را به همان درستی ای که از دیگران انتظار دارند، انجام نمی دهند. افرادی که در فعالیت هایشان درستی را رعایت می کنند، نسبت به مسئولیت های اجتماعی شان متعهدند و دستاورد این تعهد برای آنها، سوددهی بیشتر است (جان ماکسول، بی تا).

با توجه به مباحث انجام شده می توان به این باور رسید که دین و معنویت و اعتقاد اصولی به باورهای دینی، بعنوان اساسی ترین نیاز جوامع بشری نقش برجسته ای در حفظ سلامت جوانان، خانواده و جامعه دارد.

توجه به وضعیت تحصیلی دانشجویان، گاهی به سوی توسعه پایدار است که در سال های اخیر در کشورهای مختلف مورد توجه روز افزون قرار گرفته است. دوره تحصیلی دانشگاه به سبب وجود عوامل متعدد، می تواند دوره ای فشارزا باشد. به عبارتی دیگر، ورود به دانشگاه، مقطعی بسیار حساس در زندگی نیروهای کار آمد و فعال هر کشوری است و به طور غالب با تغییرهای عمده ای در زندگی افراد، به ویژه در رابطه های اجتماعی و انسانی آنان همراه است.

قرار گرفتن در چنین شرایطی، به طور معمول با فشارها، نگرانی ها و هیجان های خاص این دوره همراه است؛ و عملکرد و بازدهی افراد و در نهایت، سلامت روانی آنان را تحت تاثیر قرار می دهد. با توجه به تشدید درجه ی استرس در دوره تحصیلات دانشگاهی، می توان انتظار داشت که در صدی از دانشجویان، در معرض خطر ابتلا به بیماریهای روانی خاص قرار گیرند.

در این میان نقش افراد متخصص و فعال در محیط های دانشگاهی، نسبت به ایجاد آرامش و ثبات و رفع هیجانات و استرس های ناشی از عوامل مختلف، در دانشجویان بسیار در خور توجه است.

پژوهش ها نشان می دهد که عمل به باورهای دینی می تواند در ایجاد حس امید، احساس صمیمیت با دیگران، آرامش و هیجانی، فرصت شکوفایی و حل مشکل ها موثر باشد. باورها و رفتارهایی مانند توکل به خدا، دعا و نیایش، صبر و انجام مناسک دینی، می تواند در ایجاد امید و نگرش های مثبت، منجر به افزایش سلامت روان گردد. دین از عامل های مهم و تاثیر گذار در سلامت روان است. فرد دین دار خود را تحت حمایت و لطف همه جانبه ی خداوند می بیند و بدین ترتیب

احساس اطمینان و آرامش و لذت معنوی عمیقی به وی دست می دهد. از دیگر نتایج به دست آمده می توان به رابطه ی منفی بین افسردگی و بعد اعتقادی و مناسکی دین اشاره کرد این امر را می توان چنین تبیین کرد؛ فردی که دارای اعتقادات دینی قوی باشد، اساس پوچی، ناامیدی و یأس نمی کند و از عزت نفس بالایی برخوردار است.

از جمله اموری که می تواند به باورها و اعتقادات انسان، رشد و تعالی دهد عبارتند از:

۱. فعالیت علمی:

- افزایش شناخت و آگاهی نسبت به دین و اعتقادات:

رشد و تعالی عملی اعتقادات و باورهای دینی، محصول شناخت صحیح و آگاهانه از معارف و حقایق دینی است. هر چه انسان بتواند مطالعات دینی خود را بالا برده و با برهان و استدلال عقلی، اصول دین را برای خود اثبات نماید، به همان میزان احتمال انحراف او در عمل کاهش خواهد یافت. لذا لازم است انسان قبل از ورود به وادی عمل و طی مسیر، شناخت جامع و کاملی از راه داشته باشد تا موانع بر سر راه را به راحتی پشت سر گذاشته و به مقصود برسد.

از این رو توصیه می شود که یک برنامه مطالعاتی و درسی برای خود تنظیم نموده و تلاش نمایید در زمینه های اخلاقی و دینی و اعتقادی مطالعه و سطح آگاهی خود را افزایش دهید و در صورتی که در مورد اعتقادات و باورهای دینی دچار شک و شبهه شدید، تلاش کنید از طریق تحقیق، مطالعه، مراجعه به عالمان دینی آن را برطرف نمایید.

- تقویت محبت الهی در دل:

اگر انسان بتواند لذت متعالی یعنی لذت محبت الهی را بجشد، انگیزه او برای بدست آوردن لذت های معنوی که همان رسیدن به اعتقاد و ایمان کامل می باشد، تقویت می شود. عواملی از قبیل تفکر در نعمت های الهی، تأمل و تدبر در آیات الهی، درد دل با خدا، شرکت در مراسم مناجات و ادعیه و دقت در معانی آنها، خواندن داستان اولیاء الله، خاطرات شهداء، داشتن حضور قلب در عبادت و...، در تقویت محبت الهی و ایمان مؤثرند.

۲. فعالیت عملی:

افزایش و ارتقاء یافتن بینش و باورهای دینی در گرو عمل به دستورات و فرامین الهی است. امام باقر (ع) می فرماید: (من عمل بما یعلم علمه الله ما لم یعلم - کسی که به علم و دانایی اش عمل کند، خداوند آنچه را که نمی داند به او می آموزد. (بحارالانوار ج ۷۵ ص ۱۸۹).

در نتیجه انجام وظایف بندگی، راه اصلی در رسیدن به مقصود و افزایش سطح آگاهی و اعتقادات دینی است. البته توجه به این نکته ضروری است که عمل به وظایف نباید شما را از تفکر و مطالعه در معارف و اعتقادات باز دارد و یکی را بر دیگری ترجیح دهید. چرا که خداوند عالم را با اسباب اداره کرده و عمل به وظایف و مطالعه و تفکر پیرامون اعتقادات دو سبب از اسباب تقویت باورهای دینی است که در طول یکدیگر قرار دارند.

- مبارزه با ریشه های گناه:

شناسایی ریشه گناه و از بین بردن آن خطر انحراف را شدیداً کاهش داده و زمینه ارتقاء بینش و اعتقادات را فراهم می کند. بذر معارف و باورهای دینی در زمینی به خوبی رشد و نمو می یابد که خالی از هرگونه ناپاکی و میکروب باشد. شرط رسیدن به ایمان کامل و افزایش بینش و باور دینی در وجود انسان، پاکی روح و نفس آدمی از گناه و معصیت است. هر چه انسان از خطا و لغزش دورتر باشد، بذر معارف در وجودش سریعتر به ریشه خواهد نشست و ساقه اعتقاداتش تنومندتر خواهد شد و در نتیجه میوه ای شیرین تر و آبدارتری از این درخت خواهد چید.

برای پاکسازی از گناه، ریشه ای ترین کار مبارزه با خواستگاه و زمینه های نفسانی آن (مانند حب دنیا، حب جاه، تکبر، حسادت، غرور و...) است. برای مثال آدم حسود، همیشه در معرض غیبت، تهمت، آسیب رساندن به محسود و انواعی از گناهان است و آدم بخیل توان انجام واجبات مالی و کمک رسانی به دیگران را ندارد، این شخص اگر بخواهد گناه نکند، اساسی ترین راه این است که با خیر خواهی که ضد حسد است و تحصیل سخاوت که ضد بخل است، ریشه گناه را از دل خود بیرون نماید و خویش را از خطر شرک و خود خواهی برهاند. (در این زمینه می توانید به کتاب معراج السعاده و کتاب اخلاق مرحوم شبّر مراجعه نمایید در این دو کتاب روش های جالبی برای از بین بردن رذایل اخلاقی ذکر شده است).

- مبارزه با عادت هایی که مانع رشد انسان و عمل هستند:
برخی عادت ها در انسان مانع حرکت او در جاده ایمان تلقی می شوند (هر چند ممکن است حرام نباشند). به عنوان مثال کسی که به پر خوری، پر خوابی و پر گویی عادت نموده است، قادر نخواهد بود به انجام وظایف واجب و مستحب خود اقدام کند. عادت های مذموم در برخی موارد حتی زمینه انجام گناه و تخلف از بندگی حق تعالی را در انسان فراهم می کنند و باعث تضعیف ایمان در او می شوند.

- مبارزه مستقیم با خود گناه و ترک و جبران آنها:
علاوه بر مبارزه با زمینه های گناه، مبارزه مستقیم با گناه و ترک و جبران آن از طریق توبه، در تقویت ایمان و رهایی از ظلمت نقش بسزایی دارد.

- انجام وظایف واجب شرعی :

همانطور که گفتیم یکی از مراحل بسیار مهم و سرنوشت ساز در تقویت ایمان، انجام وظایف واجب و اطاعت از فرامین خداوند است. این مرحله که در عرفان اسلامی از آن به قرب فرایض تعبیر می کنند، در نهایت به حصول ملکه تقوی و بهره مندی از آثار و ارزش های ناشی از آن، می انجامد. و همین ملکه می تواند انسان را از انجام بسیاری از گناهان و انحرافات باز دارد.

اگرچه سبک زندگی و ساختار اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جامعه فعلی ایرانی براساس حکومت دینی استوار است، اما به خاطر نظم نوین جهانی و نقش مسلط رسانه ها در ادغام شهروندان جوامع مختلف در نظام جهانی، در درون این فرهنگ عمومی، خرده فرهنگ های موافق و مخالف متعددی به وجود آمده و موجب تکثر سبک های زندگی و تکثر باورهای دینی در درون این جامعه دینی شده است.

در این میان با توجه به نقش فعال دین در جامعه ایران به ویژه در سده های اخیر نمی توان تأثیر آن و ارزش های دینی و اخلاقی را به عنوان یکی از متغیرهای تأثیر گذار اجتماعی در شیوه زندگی مورد اغماض قرار داد. باورها و ارزش ها در میان مردم مشترکند و به قضاوت شخصی افراد بستگی ندارند. اشخاص برای صیانت از ارزش ها و باورهایشان مبارزه می کنند و برای حفظ آنها می کوشند و چون کارکردهای عدیده ای دارند، نقش و تأثیر شگرفی در حیات فردی و اجتماعی ملت ها بر جای گذاشته و می گذارند. بنابراین در یک جامعه دینی، افراد می کوشند تا بر اساس باورهایشان رفتار نمایند. اعتقاد به باورها و عمل به آنها شیوه زندگی فردی و اجتماعی آنان می تواند تأثیر گذار باشند. ارتباط دین با سبک زندگی در حوزه های مختلف دانش قابل طرح و بررسی است؛ از حوزه کلام، فلسفه و هنر گرفته تا علمی مانند روان شناسی و مدیریت.

پیشنهادهای کاربردی:

همواره در کلاس های درس و جلسات یادآوری شویم که بدن امانتی است از جانب پروردگار مهربان و انسان اجازه دخل و تصرف غیرمجاز بر آن را ندارد، چرا که این کار موجب تضعیف اعتقاد انسان نسبت به هنجارهای دینی و عرفی جامعه می شود. الگوهای متین آرایشی، بهداشتی، پوشش مناسب و ... در دانشگاه ها معرفی شده و مدیریت های غلط بدن، مانند خالکوبی، آرایش غلیظ، جراحی های غیرضروری پلاستیکی و غیره مورد نقد و بررسی قرار گیرد.

برای اوقات فراغت جوانان (دانش آموزان و دانشجویان) برنامه ریزی های دقیق و اصولی و متناسب با تغییرات اجتماعی و پدیده جهانی شدن انجام شود.

مساجد و انجمن های مذهبی و دانشجویی، با تنوع بخشیدن به برنامه های خود نقش بیشتری در اوقات فراغت دانشجویان ایفا نمایند.

همواره در رسانه ها، عادات و روش های صحیح زندگی و تاثیر آن ها در تمام ابعاد زندگی فرد از جمله باورهای دینی و مذهبی وی یادآوری شود.

پرهیز از انزو و قرارگرفتن در بطن جامعه و شرکت در مراسمات ملی و مذهبی مورد دیگری است که بایستی به عنوان عادت و آراهی مطلوب جامعه همواره یادآوری شود.

موسیقی ها و فیلم هایی با محتوای فرهنگ و دین غالب جامعه اما با آهنگ ها و الحان زیبا تولید و در اختیار عموم قرار گیرد. حدود استفاده از ماهواره، اینترنت و گوشی های هوشمند به خود خانواده ها واگذار شود.

نتیجه

اخلاق و باورهای دینی و معنویت اگر در زندگی افراد یک جامعه ساری و جاری باشد تعالی و کمال و سعادت آن جامعه محقق خواهد بود. جوامع برای استمرار و پایداری و تکامل همواره باید سعی در پرورش نسل جوان خود بر پایه باورها و معیارهای اخلاقی و اسلامی خود باشند. در این میان نقش مراکز آموزشی و علمی بسیار حائز اهمیت و غیر قابل اغماض بوده و همواره باید از سوی حاکمان و زمامداران جوامع مورد توجه و توصیه قرار گیرد.

دانشگاه ها به عنوان محل رشد و پرورش اذهان و اندیشه ها و زایش افکار نو و پویا در هر جامعه باید همواره با تحقیق و تفحص در زمینه های علمی و پاسخگویی به نیازهای به روز نسل جوان، پرچمدار دین باوری و دین محوری و جذب و پرورش اندیشه های دینی باشند.

مراکز آموزشی با توجه به تحولات عمیقی که در عرصه های مختلف علمی انجام گرفته با ایده ها و اندیشه های نو همواره در پی راه های تازه برای جذب و جلب جوانان به سمت باورها و اعتقادات دینی بوده مطالب کتب درسی را نسبت به مسائل روز و نیازهای روحی و روانی جوانان در هر دوره، تألیف و ویرایش نمایند.

منابع و مآخذ:

- موسی زاده، شهلا؛ علمی، محمود. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سبک زندگی و باورهای دینی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ورزقان. مجله مطالعات جامعه شناسی. سال هشتم، شماره بیست و نهم
- رضائی، مهدی. (۱۳۹۲). تاثیر دین و باورهای دینی در سلامت روانی فرد و جامعه، سایت سازمان تبلیغات اسلامی استان تهران
- محمدی، حسین، و دیگران. (۱۳۹۵). تعیین رابطه ی عمل به باورهای دینی و سلامت روان، در دانشجویان مهندسی دانشگاه بناب. مجله پژوهش در دین و سلامت، دوره ی دوم، شماره ی دوم
- تنهایی، حسین ابوالحسن؛ خرمی، شمسی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه جامعه شناختی باورهای دینی و سبک زندگی بر اساس نظریه گافمن. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن. سال سوم، شماره ششم
- چراغی، مونا؛ مولوی، حسین. (۱۳۸۵). رابطه بین ابعاد مختلف دین داری و سلامت عمومی در دانشجویان اصفهان، مجله پژوهش های تربیتی و روانشناختی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. سال دوم، شماره دوم
- نوابخش، مهرداد؛ پور یوسفی، حمید؛ میرآخوری، مژگان. (۱۳۸۸). بررسی میزان پایبندی مذهبی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، پژوهش نامه علوم اجتماعی. سال سوم، شماره سوم،
- مقاله دین و ایمان در محیط ناهنجار فرهنگی. قابل دسترسی در سایت (<http://akhlakg.porsemani.ir>)

ارزیابی درونی کیفیت گروه فیزیولوژی ورزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳

لیلا پوریعقوب^۱، یوسف رضاپور^۲، اصغر نقدی^۳

چکیده

پژوهش حاضر به ارزیابی درونی کیفیت گروه فیزیولوژی ورزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ می پردازد. در این پژوهش سعی شده است تا کیفیت ۸ عامل اثرگذار در فعالیت گروه، مورد مطالعه قرار گرفته و نقاط قوت و ضعف عمده آن شناسایی گردند. و هدف آن تعیین کیفیت عوامل تشکیل دهنده گروه فیزیولوژی ورزشی و تعیین نقاط قوت و ضعف و ارائه پیشنهادات جهت بهینه سازی فعالیت ها در گروه مورد مطالعه می باشد. این مطالعه با مشارکت مدیر گروه، اعضای هیأت علمی، تعدادی از دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری و دانش آموختگان گروه انجام شد. در این ارزیابی ۸ عامل: ۱- رسالت ها و اهداف ۲- ساختار سازمانی و مدیریت ۳- هیأت علمی ۴- دانشجویان ۵- دوره های آموزشی مورد اجرا ۶- فرایند یاددهی-یادگیری ۷- امکانات و تجهیزات آموزشی و ۸- دانش آموختگان گروه مذکور در قالب ۷۹ ملاک و ۱۶۰ نشانگر مورد بررسی قرار گرفت. در پایان کیفیت هر یک از عوامل در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب طبقه بندی گردید. یافته های این پژوهش نشان داد که کیفیت عامل هیأت علمی و عامل دانش آموختگان در سطح مطلوب و در دیگر عوامل مورد ارزیابی نسبتاً مطلوب می باشد.

واژگان کلیدی: ارزیابی درونی- کیفیت- گروه آموزشی فیزیولوژی ورزشی- عوامل - ملاک ها- نشانگرها

مقدمه

دانشگاه ها به عنوان زیرنظام آموزش عالی در فرایند توسعه هر کشوری به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظور پاسخگویی^۴ به نیازهای واقعی جامعه در زمینه های مختلف می پردازند، نقش حیاتی و کلیدی را بر عهده دارند، چرا که دانشگاه ها با بروندهای خود به جامعه، عملاً در راه توسعه گام برمی دارند. هر سیستمی بنا به فلسفه وجودی و ماهیتش، دروندهایی را از جامعه دریافت می کند، سپس با اعمال فرایندهای خاص بر روی آنها، بروندهایی را به عنوان محصول به جامعه ارائه می دهد. بخش های مختلف جامعه به عنوان دریافت کننده اصلی پیامدهای این محصولات، با توجه به مقاصد و رسالت های خود، انتظاراتی دارند که بی شک این انتظارات، بر لزوم مسئولیت-پذیری و پاسخگویی نظام ها تأثیر بسزایی خواهد داشت. با توجه به ضرورت پاسخگو بودن نظام آموزش عالی در قبال بروندها و پیامدهای حاصله و نیز منابع دریافتی، ضروری است راهکاری اندیشیده شود تا به کمک آن به خواسته های بخش های مختلف جامعه و از جمله خود سیستم پاسخ داده شود (حیدری نژاد و همکاران، ۱۳۸۳). بنابراین دانشگاه های سراسر جهان

^۱ کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز، گروه برنامه ریزی نظارت و ارزیابی، تبریز، ایران،

L.pooryaghoob@tabrizu.ac.ir

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۳ مربی گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۴ Responsibility

^۵ Outputs

^۶ Inputs

^۷ Process

دائماً دستخوش فرایند گسترده ای از اصلاحات و تغییرات هستند که هدف آن ایجاد تحولات عمیق در فعالیت های سازمانی آموزش عالی است. این وضعیت به انتخاب، ایجاد و اجرای مکانیزم های خاصی منجر شده است که هدف آن ایجاد نهادهایی است که پاسخگو بوده و به ارزیابی عملکرد واحدهای دانشگاهی بپردازند (Barnabè and Riccaboni, 2007).

مبانی نظری

صاحب نظران عقیده دارند که کاهش کیفیت آموزشی یکی از مسائل عمده ایست که در سال های اخیر برنامه ریزان آموزشی با آن روبرو بوده اند. به عقیده آنان ارزیابی مستمر از کیفیت در نظام آموزشی به روشن شدن وضعیت کنونی کمک کرده، به دست اندرکاران در اتخاذ تدابیر مفید برای رفع مسائل آموزشی یاری خواهد نمود (حجازی، بازرگان، موحد محمدی و برادران، ۱۳۷۹). حجازی معتقد است آگاه شدن اعضای هیأت علمی از وضعیت خود و گروه آموزشی ای که در آن فعالیت می کنند، آن هم از طریق خرد و تفکر جمعی و رسیدن به اوج شناخت از نیازها، اهداف، برنامه ها و فعالیت ها و کوشش در جهت رفع کمی ها و کاستی ها و در نهایت بهبود و توسعه فعالیت ها، از مهم ترین دستاوردهای ارزیابی درونی در یک گروه آموزشی است (حجازی، ۱۳۸۶). باود^۸ (۱۹۹۹) بیان کرده است "خود" در عین حال، هم عامل ارزیابی و هم مخاطب آن است. فلسفه ارزیابی درونی "از خود پرسیدن"^۹ "خود را سنجیدن"^{۱۰} "به خود حساب پس دادن"^{۱۱} و "بر خود فرمان دادن است"^{۱۲} فراستخواه و بازرگان، ۱۳۸۶). هاپکورپی^{۱۳} (۲۰۱۱) معتقد است برای تضمین سطح بالای کیفیت، بایستی تضمین کیفیت توسط کارکنانی که مسئولیت وظایف اصلی دانشگاه را بر عهده دارند، انجام شود. وی بر این باور است که اگر تضمین کیفیت توسط عوامل اجرایی (غیر هیأت علمی گروه آموزشی) انجام شود، کمترین تأثیر را بر اعضای هیأت علمی و بهبود فعالیت های آموزشی و پژوهشی خواهد داشت (کریمیان، نادری؛ عطاران و صالحی، ۱۳۹۰). بر اساس تحقیقی که فراستخواه در سال ۲۰۰۶ درباره الگوی اعتبارسنجی با بررسی تطبیقی ۲۰ نهاد تضمین کیفیت آموزش عالی در ۱۶ کشور مختلف جهان انجام داده است، در سطح بین المللی ارزیابی درونی نخستین مرجع اطلاعاتی برای تضمین کیفیت آموزش عالی تلقی می شود و در مجموع، متجاوز از ۹۰٪ نظام های بررسی شده در تحقیق مزبور ارزیابی درونی را پایه ای برای اعتبارسنجی آموزش عالی و نظام تضمین کیفیت دانسته اند (فراستخواه، ۱۳۸۷). نگاهی به تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی، حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاه ها و بهبود ارتقای آن است. بهبود و ارتقای کیفیت مستلزم سازو کار مناسب ارزیابی است (بازرگان به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۸۸). یکی از با سابقه ترین الگوهای ارزشیابی که به منظور قضاوت درباره سازمانهای آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد، الگوی اعتبارسنجی^{۱۴} است. هدف این الگو آن است که برنامه ها، سازمان ها و مؤسسه های آموزشی را با توجه به معیارهای ویژه ای مورد قضاوت قرار دهد. الگوی اعتبار سنجی از دو قسمت تشکیل می شود: الف) ارزیابی درونی^{۱۵} ب) ارزیابی برونی^{۱۶} در ارزیابی درونی دست اندرکاران نظام نسبت به هدف های نظام و مسائلی که در تحقق این هدفها وجود دارد، آگاهی بیشتری بدست می آورند سپس میزان

^۸.Boud

^۹. Self- questioning

^{۱۰}. Self-assessment

^{۱۱}.Self-accountability

^{۱۲}.Self-directing

^{۱۳}.Haapakorpi

^{۱۴}.Accreditation Model

^{۱۵}.Internal Evaluation

^{۱۶}. External Evaluation

دستیابی به آنها را می سنجدند تا بر اساس آن به برنامه ریزی فعالیت های آینده جهت بهبود کیفیت بپردازند. (بازرگان، ۱۳۸۳). ارزیابی درونی توسط خود گروه های یک دانشگاه صورت می پذیرد و گروه آموزشی به منظور خود در آیین دیدن اقدام به ارزیابی می کند تا جنبه های قوت و ضعف خود را دریابد و به اصلاح ضعف ها بپردازد و نهایتاً کیفیت آموزشی و پژوهشی گروه آموزشی بهبود پیدا کند. ارزیابی درونی بهبود مستمر کیفیت را دنبال می کند و ارزیابی بیرونی به رعایت استانداردها تأکید می کند (محمدی، رضا و همکاران به نقل از بازرگان، ۱۳۹۲). از منظر برنامه های توسعه و پیشرفت تربیتی فرهنگی جامعه، حوزه تربیت بدنی و ورزش دارای سهم و جایگاه ارزنده ای می باشد. زیرا از یک طرف با پر کردن اوقات فراغت و از طرف دیگر با ترویج سبک زندگی فعال و تقویت فرهنگ گرایش به ورزش و فعالیت در سراسر طول عمر، می تواند به نشاط، شادابی و سلامتی افراد جامعه کمک نماید (شمس و مبلغ به نقل از حیدری نژاد ۱۳۸۳). پاسخ به این تقاضاها نیاز این گروه های آموزشی را به تضمین کیفیت و اعتبار و همچنین سودمندی فرایند ارزیابی افزایش داده است. چرا که ارزیابی کیفیت، رسالت پاسخگویی را به نحو احسن انجام می دهد.

خلاصه روش شناسی

تحقیق حاضر از نظر دسته بندی تحقیقات بر حسب هدف، یک تحقیق کاربردی است. با توجه به موضوع تحقیق، روش تحقیق با لحاظ اهداف و سؤالات پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع ارزشیابی است. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش، گروه فیزیولوژی ورزشی دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه تبریز شامل تمامی اعضای هیأت علمی، دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری گروه می باشد. همچنین برای آشنایی با عملکرد این گروه در کنار اعضای اشاره شده از دانش آموختگان کارشناسی و کارشناسی ارشد دو سال اخیر و سرپرستان بلافاصل آنها نیز استفاده شده است. در این ارزیابی ۸ عامل: ۱- رسالت ها و اهداف ۲- ساختار سازمانی و مدیریت ۳- هیأت علمی ۴- دانشجویان ۵- دوره های آموزشی مورداً اجرا ۶- فرایند یاددهی-یادگیری ۷- امکانات و تجهیزات آموزشی و ۸- دانش آموختگان گروه مذکور در قالب ۷۹ ملاک و ۱۶۰ نشانگر مورد بررسی قرار گرفت و ابزارهای اندازه گیری شامل مصاحبه، مشاهده و پرسشنامه بود که شامل ۸ پرسشنامه می باشد. نمونه آماری شامل ۴ نفر عضو هیأت علمی، ۶ نفر دانشجوی دکتری، ۱۷ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد، ۴۲ نفر دانشجوی کارشناسی، ۳۴ نفر دانش آموخته و ۷ نفر کارفرمای دانش آموختگان بودند که برای انتخاب آنها از روش تمام شماری و تنها برای انتخاب دانش آموختگان و کارفرمایان از روش جامعه دردسترس استفاده گردید. ضریب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای اعضای هیأت علمی ۰.۸۷٪، دانشجویان کارشناسی ۰.۹۶٪، دانشجویان تحصیلات تکمیلی ۰.۹۵٪ و دانش آموختگان ۰.۸۵٪ محاسبه گردید. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و از روش های آمار استنباطی، آزمون t نمونه های جفت شده و محاسبه فراوانی پاسخ ها برای سازماندهی داده های کیفی پژوهش استفاده شد و کلیه عملیات آماری به وسیله نرم افزار SPSS انجام گرفت و در پایان کیفیت هر یک از عوامل در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب طبقه بندی گردید.

خلاصه یافته ها

عامل اهداف آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی گروه فیزیولوژی ورزشی با استفاده از پرسشنامه ای کیفی و بازپاسخ به صورت از پیش طراحی شده تحت عنوان پرسشنامه تدوین و تصریح رسالت و اهداف گروه در بین اعضای هیأت علمی گروه فیزیولوژی ورزشی توزیع شد. داده های این پرسشنامه به روش اسمیت و با انتخاب مضامین اصلی از خود پرسشنامه و مضامین فرعی از پاسخ ها مورد تحلیل قرار گرفتند و پاسخ های مربوط به هر سوال با توجه به فراوانی شان دسته بندی شدند.

جدول شماره ۱: عامل اهداف آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی گروه فیزیولوژی ورزشی

۱	آموزشی	تقویت و تربیت مربی و معلم- بهبود سلامت- کاهش هزینه- ایجاد کسب و کار- آموزشهای تئوریک و عملی- تقویت و تربیت مربی و معلم
۲	پژوهشی	بررسی شیوه های مختلف تمرین- بهبود عملکرد قهرمانان- افزایش تندرستی- افزایش امید به زندگی- نیازسنجی جامعه- دستیابی به تازه های علمی- تولید ثروت
۳	عرضه خدمات تخصصی	ارزیابی افراد- بررسی شرایط سلامتی افراد- ارزیابی قهرمانان این رشته- تخصصی شدن فیزیولوژی ورزشی- تربیت مربی، بدنساز، مشاور و- پیشگیری از بیماری های همچون دیابت و چاقی

جدول شماره ۲: فراوانی عوامل، ملاکها و نشانگرهای مورد ارزیابی گروه آموزشی فیزیولوژی ورزشی

ردیف	عوامل	ملاک ها	نشانگرها	سطح مطلوبیت
۱	ساختار سازمانی، تشکیلات و مدیریت	۱۵	۳۷	نسبتاً مطلوب
۲	هیأت علمی	۹	۱۵	مطلوب
۳	دانشجویان	۱۰	۱۴	نسبتاً مطلوب
۴	دوره های آموزشی مورد اجرا	۹	۹	نسبتاً مطلوب
۵	فرایند یاددهی- یادگیری	۱۰	۳۲	نسبتاً مطلوب
۶	امکانات و تجهیزات گروه	۱۰	۲۷	نسبتاً مطلوب
۷	دانش آموختگان	۱۶	۲۶	مطلوب

خلاصه نتیجه گیری

با عنایت به اطلاعات جدول شماره ۲، وضعیت عامل هیأت علمی و دانش آموختگان مطلوب و وضعیت سایر عوامل نسبتاً مطلوب برآورد شده است. بنابراین وضعیت کیفیت گروه به طور کلی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد و ضروری است تا اقدامات و برنامه ریزی های مؤثری برای ارتقاء سطح گروه به وضعیت مطلوب صورت پذیرد. در مجموع با جمع بندی نتایج حاصله و اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه های اساتید، دانشجویان و دانش آموختگان گروه، پیشنهاد های زیر را می توان برای بهبود کیفیت گروه فیزیولوژی ورزشی دانشگاه تبریز ارائه نمود:

۱- دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی به دلیل ارتقاء و جدا شدن آن از دانشکده علوم تربیتی و انتقال آن به مکان جدید، از لحاظ کمیت و کیفیت در زمینه تجهیزات و امکانات علی الخصوص کتابخانه و سایت کامپیوتری با مشکلات عدیده ای مواجه است. لذا اتخاذ سازوکار مناسب برای این موضوع از جمله ایجاد سایت کامپیوتر و تجهیز کتابخانه دانشکده با خرید کتاب های جدید و به روز در زمینه فیزیولوژی ورزشی می تواند و همچنین تخصیص بودجه کافی برای ارتقاء آزمایشگاه های تخصصی در رضایت و انگیزش دانشجویان و اعضای هیأت علمی این گروه تأثیر بسزایی داشته باشد.

۲- تشکیل جلسات مشورتی اعضای هیأت علمی به منظور تبادل نظر درباره چگونگی تقویت روحیه همکاری و مشارکت با یکدیگر.

۳- برنامه ریزی و ارزیابی مدون از دوره ها، برنامه ها و محتوای دروس، همچنین استفاده از نظرات دانشجویان در این زمینه.

- ۴- به کارگیری معیارهای روشن و مدون جهت بررسی پیشرفت تحصیلی دانشجویان و ارائه بازخورد مناسب به آنها.
- ۵- اتخاذ تصمیمات به منظور بهبود نحوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان جهت بازخورد دادن به آنها.
- ۶- تشکیل کارگاه‌های آموزشی جهت اطلاع اعضای هیأت علمی از روش‌های نوین ارزشیابی.
- ۷- انطباق محتوی و سرفصل دروس با آخرین پیشرفت‌های علمی و نیازهای جامعه.
- ۸- با توجه به نارضایتی دانشجویان و حتی اعضای هیأت علمی در مورد نقش گروه در فعالیتهای کارآفرینی و ایجاد و پرورش این توانایی‌ها در دانشجویان، شایسته است گروه تمهیداتی را جهت ارائه و اجرای برنامه‌های آموزشی در زمینه کارآفرینی و خوداشتغالی تدارک ببیند.

منابع

- بازرگان، عباس. (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت، صفحه ۶۱.
- جعفری، افسر؛ احسانی، محمد؛ خبیری، محمد و مومنی، منصور (۱۳۸۸). طراحی سیستم ارزیابی عملکرد دانشکده های تربیت بدنی و علوم ورزشی ایران، نشریه مدیریت ورزشی. شماره ۲. صفحه ۷۱-۵۱
- حجازی، یوسف؛ بازرگان، عباس؛ موحدمحمدی، حمید و برادران، مسعود (۱۳۷۹). سازه های مؤثر بر ارزیابی درونی نظام آموزش عالی کشاورزی، مطالعه موردی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران، مجله علوم کشاورزی. جلد ۳۱. شماره ۴. صفحه ۸۶۲-۸۵۱.
- حجازی، یوسف (۱۳۸۶). مدل عمومی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. صفحه ۴۴-۱۷.
- حیدری نژاد، صدیقه؛ سیدامیراحمد مظفری و محقر، علی (۱۳۸۳). تعیین و تبیین شاخص های ارزیابی عملکرد دانشکده ها و گروه های آموزشی تربیت بدنی و علوم ورزشی، نشریه علوم حرکتی و ورزش. جلد اول شماره ۴. صفحه ۴۶-۳۱.
- فراستخواه، مقصود و بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزیابی درونی و برونی در آموزش عالی ایران: طرحی ناتمام، مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی. مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران. صفحه ۱۳۳-۱۰۹.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فرایند ارزیابی درونی بر برنامه ریزی برای بهبود کیفیت گروه های آموزش دانشگاهی: تحلیلی مقایسه ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی، نشریه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۱۴. شماره ۳. صفحه ۱۷۵-۱۴۵.
- کریمیان، حیدر؛ نادری، عزت اله؛ عطاران، محمد و صالحی، کیوان (۱۳۹۰). ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی، مطالعه موردی، فصل نامه راهبردهای آموزشی دوره ۴، شماره ۲. صفحه ۸۳-۷۷.
- محمدی، رضا؛ خدایی، ابراهیم و مختاریان، فرانک (۱۳۹۲). با هم نگرى ارزشیابی کیفیت و برنامه ریزی راهبردی، ضرورتی برای تحقق چشم انداز ملی؛ مطالعه موردی: ارزشیابی کیفیت دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزشیابی و تضمین کیفیت در نظام های آموزشی. تهران: چاپ سازمان سنجش آموزش کشور صفحه ۱۶۷-۱۶۰.

Barnabe,F, & Riccaboni,A(2007). WICH ROLE PERFORMANCE MEASUREMENT SYSTEMS IN HIGHER EDUCATION? FOCUS ON QUALITY ASSURANCE IN ITALY. Studies in Educational Evaluation,33,pp 302-319.

بررسی تجربیات دانشجویان پیام نور هادیشهر از وضعیت آموزشی خود

اسکندر فتحی آذر، یوسف ادیب، فرزانه صادقی

چکیده

بهبود کیفیت آموزشی برای همگان روشن بوده و هر گونه تلاش در جهت بهبود آموزشی باید مبتنی بر آگاهی از وضع موجود باشد. اطلاع از تجربیات دانشجویان در خصوص وضع موجود آموزشی از بهترین راهها برای پی بردن به وضعیت موجود آموزشی است. پژوهش حاضر تجربیات دانشجویان دانشگاه پیام نور هادیشهر را بررسی می کند. این پژوهش یک پژوهش کیفی از نوع پدیدار شناسی است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان پیام نور شهرستان هادیشهر است که از ۱۵ نفر (۸ نفر دختر و ۷ نفر پسر) بطور هدفمند برای شرکت در پژوهش مصاحبه های نیمه سازمان یافته به عمل آمده است. جهت بررسی اعتبار و قابلیت اطمینان، محقق پس از استنتاج از متن مصاحبه ها، آنها را به مصاحبه شوندگان ارائه کرده و نظر تاییدی آنان را اخذ نموده است. داده های بدست آمده از این مصاحبه ها با استفاده از روش پیشنهادی اسمیت مورد تحلیل قرار گرفت. ۴ مضمون اصلی از یافته ها پدیدار شد که می تواند تجارب شرکت کنندگان را از وضعیت آموزشی خود به تصویر بکشد. این مضامین عبارتند از: تاثیر اساتید، مدیریت و برنامه ریزی، امکانات و کتب درسی طبق نتایج بدست آمده اغلب مشارکت کنندگان در این پژوهش وضعیت آموزشی دانشگاه پیام نور هادیشهر را نامطلوب توصیف کرده اند.

کلیدواژه ها: وضعیت آموزشی، تجربیات دانشجویان، دانشگاه پیام نور

مقدمه

امروزه جهان در حال گذر از یک جامعه صنعت محور به جامعه اطلاعات محور است (نجفی، ۱۳۹۰) در این عصر یکی از نهادهایی که دستخوش تغییر و تحول شده نهادهای آموزشی است (عبادی به نقل از نجفی و همکاران ۱۳۹۱) همچنین امروزه بیشتر کشورهای جهان بر این باورند که پایه اصلی توسعه ملی، گسترش کمی و کیفی سریع و برابر فرصت های آموزشی است. به عبارتی هر چه آموزش بیشتر و با کیفیت بهتر ارائه شود، توسعه ملی سریع تر اتفاق خواهد افتاد (شیخ علیزاده به نقل از جواد بورا و همکاران، ۱۳۹۲). با توجه به این موضوع در چند دهه اخیر رشد روزافزونی در دوره های مختلف آموزشی (آموزش از دور) در نظام های آموزش عالی بیشتر کشورها مشاهده می شود (نواک، ۲۰۰۲).

در ایران نیز دانشگاه پیام نور بزرگترین شبکه آموزش عالی در کشور می باشد و در میان دانشگاه های باز دنیا رتبه ششم و در آسیا رتبه دوم را داراست (حسینی به نقل از مجیدی و موسائی، ۱۳۹۰) و با زیر پوشش قراردادن بسیاری از جوانان مستعد در سرتاسر کشور و با استفاده از امکانات بالقوه و حذف بعضی محدودیتها که در نظام آموزش حضوری وجود دارد، در رشته ها و گروه های مختلف آموزشی به گسترش و توسعه دانش می پردازد (فرج الهی، حقیقی و ژاله پور، ۱۳۸۷). همگانی کردن آموزش عالی و ارتقای سطح علمی و فرهنگی جامعه، تربیت بخشی از نیروهای متخصص مورد نیاز جامعه، اهتمام به گسترش مرزهای دانش، به منظور دستیابی به نظریه های جدید علمی و تولید علم، کاستن از محدودیتها و فراهم آوردن امکان ادامه تحصیلات دانشگاهی برای علاقه مندان، به ویژه در مناطق محروم از جمله اهداف عمده ی تأسیس دانشگاه های پیام نور بوده است (دهبزرگی و موسلی به نقل از صادقی باقریان، ۱۳۹۱، نجفی و همکاران ۲۰۱۲). اما با توجه به رسالتی که این دانشگاه دارد، گسترش روزافزون مراکز آموزشی این دانشگاه موجب شده که کیفیت آموزشی این مراکز به فراموشی سپرده شود (نگهداری، یارتازیان، ۲۰۰۵) این در حالی است که دستیابی دانشگاه پیام نور به اهداف مذکور مستلزم رشد متعادل و موزون در دو بعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر می باشد (ویلیمیامز، ۲۰۰۰). در این خصوص نتایج پژوهش

فرج‌الهی، سرمدی و نعمتی (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که بین امکانات و خدمات آموزشی در مراکز و واحدهای آموزش دانشگاه پیام نور با نیازهای آموزشی دانشجویان همخوانی وجود ندارد. بطوری‌که در اکثر مراکز آموزشی امکانات و خدمات آموزشی پاسخگوی نیازهای آموزشی دانشجویان نبوده است. عنایتی و همکاران (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان پرداختند نتایج مطالعه آنها حاکی از آن است که دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور راضی نبوده‌اند و خدمات آموزشی ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده نکرده است.

بنابراین با توجه به اهمیت رشد کیفی آموزش های دانشگاه پیام نور در کنار رشد کمی این مراکز دانشگاهی بررسی وضعیت آموزشی آنها می‌تواند در شناخت راهکاری لازم جهت رشد کیفی این مراکز نیز نقش مهمی داشته باشد. به عبارتی برای این که یک سیستم، کارآمدی لازم را داشته باشد، شناخت عناصر و فرایندهای آن نقش موثری در عملکرد آن دارد، سیستم آموزشی هم از این قاعده مستثنی نیست. برای مداخله و ایجاد تغییر در نظام آموزشی در جهت بهبود عملکرد آن، تشخیص کلیه عناصر موثر در مجموعه و تعیین جایگاه هر کدام از این عناصر، از ارکان اصلی موفقیت می‌باشد. جهت تشخیص این عناصر، دانشجویان نظام آموزشی که در طول تحصیل همواره درگیر امر آموزش بوده و نهایتاً خود را در عرصه‌ی عمل آزموده و نقاط قوت و ضعف خود را به خوبی درک کرده‌اند، می‌توانند منابع اطلاعاتی بسیار با ارزشی برای آگاهی از وضعیت موجود آموزش و اصلاح و ارتقاء کیفیت فرآیند آموزش باشند (داگلاس و داگلاس، ۲۰۰۶).

نتایج بررسی مطالعات انجام شده در خصوص وضعیت آموزشی مراکز دانشگاهی نشان داد که اکثر مطالعات انجام شده در این زمینه با استفاده از روش های پژوهش کمی انجام شده اند، در حالی که رسیدن به یک درک درست از وضعیت آموزشی نیازمند بررسی دقیق و عمیق با استفاده از روش های کیفی می‌باشد. به عبارتی روش های کیفی می‌تواند مکمل یافته‌های کمی در بررسی وضعیت آموزشی بوده و چه بسا جریانی را روشن کند که در آزمون‌های کمی توجه زیادی به آن نشده است. با توجه به موارد مذکور سوال یا مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور واحد هادیشهر به لحاظ وضعیت آموزشی از دیدگاه دانشجویان به روش کیفی در چه سطحی قرار دارند و دانشجویان در بررسی وضعیت آموزشی چه ابعادی را مورد توجه قرار داده‌اند؟

روش پژوهش

این پژوهش یک تحقیق از نوع کیفی و پدیدار شناسی است که در آن تجارب دانشجویان دانشگاه پیام نور در مورد وضعیت آموزشی آنها مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش کیفی، یک فرآیند بررسی فهم و درک مبتنی بر سنت‌های روش‌شناختی مشخصی است که یک مساله انسانی یا اجتماعی را کشف می‌کند. این پژوهش تصاویری پیچیده و کلی می‌سازد، واژه‌ها را تحلیل، دیدگاه آگاهی‌دهندگان را به گونه‌ای گزارش و مطالعه را در یک محیط طبیعی هدایت می‌کند (کرسول، ۱۹۹۸، به نقل از هومن، ۱۳۸۹).

جامعه و نمونه آماری

. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می‌باشد. روش نمونه‌گیری هدفمند می‌باشد و تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه می‌یابد. در این روش نمونه‌گیری، پژوهشگر معمولاً می‌کوشد تا به صورت هدفدار، بر مبنای اینکه چه نوع اطلاعات خاصی، در پی یافته‌های اولیه مورد نیاز است، نمونه‌هایی را انتخاب

^۱. Creswell

نماید. بنابراین اینکه بعداً چه کسانی انتخاب شوند، تحت تأثیر این است که قبلاً چه کسانی آمده اند و چه اطلاعاتی داده اند (حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۶). در این پژوهش پس از بررسی تجربیات ۱۵ دانشجو که شامل ۷ دانشجوی پسر و ۸ دانشجوی دختر از رشته های گوناگون بودند، داده ها به حد اشباع نظری رسیدند و عمل گزینش دیگر ادامه نیافت.

ابزار گردآوری داده ها

در این پژوهش کیفی و پدیدار شناسی به منظور درک تجربیات دانشجویان پیام نور از وضعیت آموزشی خود مصاحبه های نیمه سازمان یافته به عمل آمد و سوالات مطرح شده در ارتباط با وضعیت آموزشی بودند. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، قبل از شروع مصاحبه، شرکت کنندگان از اهداف و اهمیت تحقیق آگاه شدند و با رضایت آگاهانه در تحقیق شرکت نمودند و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات بدست آمده صرفاً در جهت اهداف تحقیق مورد استفاده قرار می گیرد و در اختیار افرادی غیر از پژوهشگر قرار نمی گیرد. مصاحبه ها تا رسیدن به اشباع اطلاعات ادامه یافت.

اعتبار و پایایی

اطمینان از صحت و کیفیت و ارزش درستی داده ها، یکی از مسائل مهم در تحقیقات کیفی می باشد. تامین اعتبار پژوهش به معنای تلاش آگاهانه برای برقراری اطمینان در تفسیر معنی داده ها از نظر صحت و درستی است. معتبر بودن مربوط به اعتبار داخلی پژوهش است، یعنی درجه حقیقی بودن یافته های مطالعه و اینکه یافته ها بازتاب هدف پژوهش و واقعیت اجتماعی شرکت کنندگان در پژوهش هستند. در این پژوهش معتبر بودن یا مقبولیت سوالات مصاحبه توسط اساتید مورد تایید قرار گرفته است. قابلیت اطمینان به این معنی است که یافته ها باید سازگار، منطقی و پیوسته باشند. به عبارت دیگر خواننده پژوهش باید قادر به ارزیابی کفایت تحلیل انجام شده از طریق پیگیری فرایندهای تصمیم گیری محقق باشد. و از آنجا که این پژوهش کیفی و از نوع مطالعه پدیدار شناسی است و هدف تعمیم نتایج به موارد دیگر نیست، از اینرو صرفاً برای حصول اطمینان از قابلیت وابستگی داده های پژوهشی، محقق پس از استنتاج از متن مصاحبه ها آنها را به مصاحبه شوندگان ارائه کرده و نظر تاییدی آنان را اخذ نموده است.

روش تحلیل داده ها

برای تحلیل داده ها از روش پیشنهادی اسمیت (اسمیت، ۱۹۹۵ به نقل از ادیب، حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹) استفاده شده است. اسمیت سه مرحله برای تحلیل داده ها در روش پدیدارشناسی پیشنهاد کرده است: (۱) تولید اطلاعات (۲) تجزیه و تحلیل داده ها و (۳) تلفیق موردها. بدین ترتیب که مصاحبه ها پس از ضبط بر روی فایل صوتی بلافاصله از سوی پژوهشگر گوش داده شده و خط به خط تایپ شدند و با مطالعه و مقایسه نوشته ها ابتدا مضامین فرعی استخراج شدند سپس با ادامه مقایسه و در نظر گرفتن تفاوت ها و تشابهات، مضامین اصلی استخراج گردیدند و در نهایت به همان شیوه و از طریق تلفیق، مضامین نهایی پدیدار شدند.

یافته ها

از تحلیل یافته های به دست آمده در این پژوهش ۴ مضمون اصلی از تجربه و ادراکات دانشجویان دانشگاه پیام نور هادیشهر در خصوص وضعیت آموزشی پدیدار شده است که عبارتند از: (۱) تأثیر اساتید (۲) مدیریت و برنامه ریزی (۳) امکانات و (۴) کتب درسی.

جدول مضامین اصلی و فرعی

مضامین اصلی	مضامین قرعی
ویژگی های استاد	مهارت های تدریس وقت شناسی روابط میان فردی دسترسی به اساتید مدرک و محل تحصیل
امکانات	نیروی انسانی امکانات آموزشی کمبود بودجه امکانات بهداشتی امکانات رفاهی
مذیریت و برنامه ریزی	اطلاع رسانی رفتار مسئولین مدیریت زمان عدم همکاری با سایر سازمانها عدم برنامه ریزی اصولی
کتب درسی	حجم زیاد قابل درک نبودن محتوا به روز نبودن ایرادات چاپی

مضمون اصلی (۱) ویژگی های اساتید

یکی از مضامین بسیار مهم و اساسی در رابطه با تجربه دانشجویان دانشگاه پیام نور هادیشهر از وضعیت آموزشی خود در این مطالعه ویژگی های اساتید می باشد در این رابطه ۵ زیر مضمون مهارت های تدریس، وقت شناسی، روابط اجتماعی، دسترسی به اساتید و مدرک و محل تحصیل اساتید پدیدار شدند. بیش از نیمی از شرکت کنندگان از اساتید خود راضی نبودند. در ادامه به توضیح هر یک از زیر مضمون ها و بیانات شرکت کنندگان در این زمینه می پردازیم

الف) مهارت های تدریس: درباره این زیرمضمون برخی از مشارکت کنندگان از فنون تدریس اساتید دانشگاه پیام نور راضی بودند اما بیش از نیمی از آنها در این باره اظهار نارضایتی کرده اند. بعضی از اظهارات صاحبان شندگان در این رابطه را مرور می کنیم:

"استاد باید در هنگام ارائه کلاسی اگر دانشجو هم کم آورد نباید سعی کند که او را تحقیر کند بلکه باید بحث را جور دیگری هدایت کند بلاخره اینها فنونی هستند که باید در کلاس بکار روند تا از استرس کاسته شود این استرسها طبیعی است عدهای از اساتید هستند که بجای اینکه استرس را کم کنند آن را افزایش می دهند"

"در دانشگاه پیام نور اساتید به دانشجویان فرصت بحث و نظر نمی دهند اگر تعامل دو طرفه نباشد کلاس سودی ندارد عامل دیگر که در تدریس بسیار مهم است طرز راه رفتن و تن صدا استاد در کلاس است باید در موقعیتهای مختلف برای جلب توجه از تن صداهای مختلف بهره ببرند اساتدهای ما کمتر از این فاکتورهایی که گفتیم استفاده می کنند"

"یکی از عوامل مهم ویژگیهای اساتید است در این چهار ترمی که من در اینجا مشغول به تحصیل هستم اساتید خوب بودند دارای سواد خوبی هستند و با احترام با ما برخورد می کنند هدفشان یادگیری است و می خواهند دانشجو به یادگیری برسد سعی می کنند اطلاعات سودمندی از خارج از کتاب درسی مطرح کنند و فقط به کتاب اکتفا نمی کند"

"استاد اگر بیان گنگ و تن آرامی داشته و فقط پشت میز خود بدون هیچ حرکتی بنشیند مثل اساتدهای ما، دانشجویان نیز در کلاس می خوابند"

"ارزشیابی استادمان معلوم نیست بر چه اصولی است تلاش دانشجو را در نظر نمی گیرند وقتی تلاش من دانشجو در نظر گرفته نشود آیا انتظار دارید دوباره من تلاش کنم"

"اساتید ما کمتر از روشهای فعال تدریس استفاده می کنند و بیشتر کلاسهای ما استادمحور هستند"

"از ویژگیهای استادان خوب غنی بودن از اطلاعات در رابطه با رشته خود و سایر زمینههاست. در اوایل ورد ما به دانشگاه استاداها اصلا در حد تدریس در دانشگاه نبودند و شاید معلمان بیشتر از آنها اطلاعات داشتند اما رفته رفته وضع دارد بهتر می شود الان در رشته ی ما اساتید عالی هستند به تدریس تسلط دارند در زمینه خود بسیار بااطلاعات هستند از جامعه اطلاعات به روزی دارند"

"ما در این دانشگاه از اساتید خوبی برخورداریم اما چون تعداد جلسات پیام نور کم است استاد تلاش می کند که فقط رفع اشکال کند و عنوان های مهم را تدریس می کند"

(ب) روابط اجتماعی: اغلب مشارکت کنندگان از روابط اجتماعی اساتید خود راضی نبودند که در نقل قولهای زیر آمده است:

"ما یکسری از اساتید داریم که بین آقایان و خانمها در کلاس تفاوت قائل می شوند اگر خانمها سوال بپرسند با روی خوش جواب می دهند اما وقتی آقایان سوال می پرسند طوری رفتار می شود که انگار اتفاق خاصی افتاده و فرد از سوال پرسیدن پشیمان می شود"

"گاهی اساتید برخورد درستی در ارائه کلاسی ندارند و این امر باعث دلسردی ما دانشجویان می شود شما می دانید که برای ارائه کلاسی جرات و جسارت می خواهد ما این جسارت را بخرج دادیم استاد بجای اینکه دانشجو را دلسرد کنند می توانند نوعی اعتماد به نفس در دانشجو ایجاد کنند که دفعه بعد دو برابر مطالعه کرده و با تسلط بیشتر ارائه دهد"

"باید کار از بنا درست باشد ما اساتدهای در سطح پایین داریم چه انتظاری از ما می رود وقتی از استاد سوالی می پرسیم فکر می کند که ما می خواهیم او را خرد کنیم هیچ تعاملی بین استاد دانشجو در کلاس صورت نمی گیرد تجربه استاد، محل

تحصیل استاد بسیار مهم است ما اینجا اگر استاد با سواد و خوش اخلاقی یک ترم تدریس کند ترم بعد دیگر ما استاد را نمی بینیم من خود را با دوستانم که در دانشگاه سراسری می خواند مقایسه می کنم واقعا ناامید می شوم استادانی که در ما رغبت ایجاد کنند نداریم شما از ما چه انتظار درس خواندن دارید اکثر دانشجویها برای گرفتن نمره میان ترم از استاد به کلاس می آیند"

ج) دسترسی به اساتید: از نظر میزان دسترسی به اساتید نیز شرکت کنندگان نظرات متفاوتی را اظهار داشته اند عده کمی از شرکت کنندگان از میزان دسترسی به اساتید راضی بوده اما عده کثیری از آنها اظهار نارضایتی کرده اند. در زیر به برخی از گفته های مشارکت کنندگان اشاره می شود:

"ما دانشجویان پیام نور فقط در ساعاتی که اساتید در دانشگاه کلاس دارند به آنها دسترسی داریم و اغلب آنها در هر هفته فقط یک روز کلاس دارند و میزان دسترسی خیلی کم است"

"از مشکلات عمده دانشگاه ما نبود هیئت علمی در رشته های موجود است چون اساتید عضو هیئت علمی نیستند و در دانشگاه های مختلف به عنوان حق التدریس تدریس می کنند وقتی که در دانشگاه ما حضور دارند به دلیل شلوغ بودن سرشان جوابگوی نیازهای ما نیستند و کارهای دانشجویان را پیگیری نمی کنند این امر باعث دل سرد شدن ما دانشجویان می شود"

"تا حالا طوری نشده که بخواهیم با استاد در رابطه باشیم اما نتوانیم این رابطه را برقرار کنیم شماره تلفن و ایمیل استادها را داریم و از این طریق نیز می توانیم با اساتیدمان در رابطه باشیم"

د) مدرک و محل تدریس استاد: تعدادی از مشارکت کنندگان بیان کرده اند که مدرک و محل تحصیل استاد در وضعیت آموزشی تاثیر دارد اما اغلب آنها بیان داشته اند که این امر چندان هم مهم نیست. در ادامه برخی از اظهارات مشارکت کنندگان را مرور می کنیم:

"اغلب مدرسینی که در این دانشگاه تدریس می کنند دارای مدرک فوق لیسانس هستند"

"ما در اینجا از اساتیدی که در دانشگاه های برتر کشور تحصیل کرده باشند بی بهره ایم و بیشتر اساتید دارای مدرک فوق لیسانس هستند"

"به نظر من مدرک در شیوهی تدریس اصلا اهمیت ندارد"

"مکان تحصیل استاد و میزان تحصیلات اصلا مهم نیست بلکه باید اهل مطالعه و تحقیق باشد ما اینجا استادانی داریم که دارای مدرک لیسانس است اما دارای بیان و سواد بسیار عالی است و اساتیدی داریم که در حد دکتری است اما بیان خوبی ندارد"

ه) وقت شناسی استاد:

همه مشارکت کنندگان وقت شناسی را از ویژگی های مهم استاد می دانند. در زیر به برخی از بیانات مشارکت کنندگان در این رابطه می پردازیم:

"گاهی استاد نیم ساعت بعد از وقت کلاس وارد کلاس می شود مطمئنا بعدا دانشجو ۴۵ دقیقه بعد استاد وارد کلاس خواهد شد و یا در کلاس استاد با گوشی صحبت می کند به تبع آن دانشجو نیز تحت تاثیر قرار گرفته و وقت شناس نخواهد بود و از استاد الگو برداری خواهد کرد"

"برخی از اساتید ما در وقت معین شده در کلاس حضور پیدا نمی کنند و بعد از تاخیر که کلاس را تشکیل می دهند و وارد مسائلی به جز مطالب درسی می شوند"

مضمون اصلی ۲): امکانات

اغلب شرکت کنندگان بیان داشته اند که دانشگاه از لحاظ امکانات آموزشی در وضعیت مناسبی قرار ندارد در رابطه با این مضمون ۵ زیرمضمون امکانات آموزشی، نیروی انسانی، امکانات رفاهی، امکانات بهداشتی و کمبود بودجه پدیدار شده است. اغلب شرکت کنندگان از امکانات دانشگاه خود راضی نبودند در ادامه به توضیح هر یک از زیر مضمون ها و بیانات شرکت کنندگان در این زمینه می پردازیم

الف) امکانات آموزشی: نظرات دانشجویان در رابطه با امکانات آموزشی را در زیر مرور می کنیم:

"در رابطه با امکانات کتابخانه اولاً اینکه ما هر وقت مراجعه کردیم مسئولی برای پاسخگوییو تحویل کتاب نداشتیم البته شاید هم مواقعی که من رفتم کسی نبوده ما کتابهای خیلی کمی در کتابخانه داریم و واقعا در مضیقه هستیم سالن مطالعه خوب و قابل استفاده ای داریم سایت داریم اما اغلب کامپیوترها کار نمی کنند شاید از ۱۰ کامپیوتر ۲ تا درست کار می کنند"

"از نظر امکانات، چون دانشگاه ما تازه تاسیس است جای کار زیاد است ما آزمایشگاه نداریم و برای تامین نیازهای آزمایشگاه به دانشگاههای دیگر می رویم"

"سایت کامپیوتری داریم و در مواقع نیاز می توایم از آن استفاده کنیم فقط گاهی مشکل اینترنت داریم که این هم فقط مشکل دانشگاه ما نیست و یک مشکل کلی است"

"ما اصلا کاربرد رشته خودمان بعد از فارغ التحصیلی را نمی دانیم اینجا یک مشاور نیست که ما سوالات خود را از او بپرسیم"

"تعداد کلاسهای دانشگاه ما بسیار کم است و فقط ۳ کلاس داریم بنابراین برای اغلب دروس کلاس تشکیل نمی شود"

ب) نیروی انسانی: به چند مورد از اظهارات مشارکت کنندگان در رابطه با نیروی انسانی اشاره می کنیم

"یک نفر نیست که به نظافت دانشگاه ما برسد یعنی نمی توانند یک نفر جهت نظافت دانشگاه استخدام کنند"

"از مشکلات عمده دانشگاه ما نبود هیئت علمی در رشته های موجود است چون اساتید عضو هیئت علمی نیستند و در دانشگاههای مختلف به عنوان حق التدریس تدریس می کنند بنابراین دسترسی به آنها کم است"

ج) امکانات بهداشتی: اغلب مشارکت کنندگان وضعیت امکانات بهداشتی دانشگاه را در حد بسیار نامطلوب توصیف کرده اند. در ادامه به اظهارات چند تن از مشارکت کنندگان در این باره می پردازیم:

"قبلا کلاس هایمان سطل اشغال هم نداشت تازه گذاشتند سرویس بهداشتی ها که هیچ وقت مایع نداشتند و جالب این است که در دانشگاه تابلوی بهداشت را رعایت کنید نصب کرده اند آخه با این وضع ما چگونه بهداشت را رعایت کنیم"

"امکانات بهداشتی چندان خوبی نداریم حتی محل آبخوری مناسب نیست"

"شیر سرویس بهداشتی خراب است و کسی رسیدگی نمی کند"

"دانشگاه ما از نظر بهداشتی بسیار ضعیف است حتی به نظافت کلاسها هم نمی رسند شاید بودجه نمی دهند"

(د) امکانات رفاهی: در زیر برخی از گفته‌های مشارکت‌کنندگان در این زمینه آمده است:

"امکانات دانشگاه ما ضعیف است چرا باید بین دانشگاهها تفاوت باشد دانشگاه ما ژتون غذا نمی‌دهد درحالی‌که دانشگاههای دیگر ژتون غذا دارند."

"وضع راه دانشگاه‌مان هم که افتضاح است من یکبار به دلیل نبودن ماشین، نتوانستم به امتحانم برسم اصلا سرویس دهی خوب نیست"

"از صد در صد دانشجویان فقط ۵۰ درصد در کلاس حضور می‌یابند عامل اصلی عدم حضور آنها سرویس دهی ضعیف دانشگاه است شاید بتوان برخی از دروس را بطور خود خوان خواند اما دروسی مثل ریاضی و آمار نیاز به حضور در کلاس دارد"

ما در دانشگاه مرکز مشاوره نداریم"

"از نظر امکانات دانشگاه ما خیلی کاستی‌ها دارد بزرگترین مشکل ما فعلا مسیر راه دانشگاه است که بسیار نامناسب است که این وضع در زمستان بسیار مشکل ساز ست بسیاری از دانشجویان به دلیل نبود وسایل نقلیه و نبود سرویس مسیر را پیاده می‌آیند مشکل دیگر آب آشامیدنی است یک جای مناسب برای آب خوردن وجود ندارد"

(ه) کمبود بودجه: در زیر برخی از گفته‌های مشارکت‌کنندگان در این زمینه آمده است:

"دانشجویان چندین بار ردر رابطه با ژتون غذا با مسئولین صحبت کرده‌اند اما گفته‌اند که بودجه برای دادن غذا ندارند"

"درباره آسفالت کردن مسیر دانشگاه چندین بار با مسئولین صحبت کرده‌ایم اما آنها گفتند که ما بودجه نداریم"

مضمون اصلی (۳): مدیریت و برنامه‌ریزی

از مضامین بسیار مهم پدیدار شده از تجربیات شرکت‌کنندگان در این پژوهش نحوه مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه پیام نور هادیشهر می‌باشد. شرکت‌کنندگان در رابطه با این مضمون نظرات ضد و نقیض بسیاری مطرح کرده‌اند ۵ زیرمضمون در رابطه با مدیریت و برنامه‌ریزی پدیدار شد که عبارتند از اطلاع‌رسانی، رفتار مسئولین، مدیریت زمان، همکاری با سایر سازمان‌ها و عدم برنامه‌ریزی اصولی که در زیر به اظهارات شرکت‌کنندگان در این زمینه پرداخته می‌شود:

اطلاع‌رسانی: در زیر برخی از گفته‌های مشارکت‌کنندگان در این زمینه آمده است:

"اطلاع‌رسانی دانشگاه ما بسیار ضعیف است بویژه در اعلام برگزاری میان‌ترم. برای مثال برای یکی از دروس ما قبل از اعلام زمان میان ترم و زدن اطلاعیه بر روی تابلوی اعلانات، امتحان برگزار کرده بودند و ما نیز به دلیل عدم اطلاع از امتحان جا مانده بودیم"

"اطلاع رسانی دانشگاه بد نیست چون دانشجویان اطلاع رسانی چهره به چهره را دوست دارند و هنوز عادت نکرده اند که از روی بولتن اطلاعیه را بخوانند بنابراین تصور می کنند که اطلاع رسانی ضعیف است"

"اطلاع رسانی اصلا درست انجام نمی گیرد اگر هم کسی اعتراض کند ازش تعهد می گیرند و با این کارها شخصیت ما را در جلوی بقیه دانشجویها خرد می کنند"

رفتار مسئولین: در ادامه برخی از اظهارات مشارکت کنندگان در این زمینه مرور می شود:

ما حتی نمی توانیم از مسئولان آموزش خود سوال درباره مسائل کلاسی و درس پرسیم فقط بلدند از ما تعهد بگیرند طرز برخورد مسئولین واقعا ترسناک است ما از ترس تعهد دادن نمی توانیم سوال پرسیم شاید مسئولین فکر می کنند اگر برخورد درست با دانشجو داشته باشند آنها پر رو شوند ولی آنها باید برخورد درستی داشته باشند مسئولین باید به شخصیت دانشجو توهین نکنند و با احترام با آنها رفتار کنند البته رئیس دانشگاهمان واقعا با احترام با ما رفتار می کند"

"از مسئولین دانشگاه بسیار راضی هستم بسیار کاری هستند بدون چون و چرایی کار ما را راه می اندازند"

"رفتار کارمندان نیز عامل مهمی است دانشگاه ما شاید کارمندان بدلیل فشار کار خستگی نتوانند رفتار مناسبی داشته باشند و ممکن است تمام کاسه کوزه ها بر سر دانشجو بشکند"

مدیریت زمان: در زیر برخی از گفته های مشارکت کنندگان در این زمینه آمده است:

"زمان برگزاری کلاس ها عامل بسیار مهمی برای حضور و استفاده از کلاس های درس است. اغلب کلاس ها با وقت دانشجویان تنظیم نیست ما بسیار دروس شیرین و قابل استفاده ای داریم اما چون در وقت نامناسبی تشکیل می شود ما نمی توانیم در آن حضور یابیم"

مدیریت زمان واقعا ضعیف است یک کلاس ساعت ۹ صبح و یک کلاس ۴ بعد از ظهر تشکیل می شود ما از ساعت ۱۱ تا ۴ بیکاریم و خسته و کوفته به کلاس ساعت ۴ می رویم

برنامه ریزی اصولی: در زیر به برخی از گفته های مشارکت کنندگان در این رابطه اشاره شده است:

"در برنامه ریزی کلاس ها گاهی در عرض یک روز چند درس با یک استاد داریم بخاطر اینکه استاد از راه دور می آید این برای ما خسته کننده است"

"برنامه ریزی درست نیست در برنامه ریزی فقط بچه های بومی را در نظر می گیرند ما دانشجویانی که غیر بومی هستیم گاهی فقط در طول روز بخاطر یک درس مجبوریم در کلاس حضور داشته باشیم و بخاطر این یک کلاس کل روز را از دست می دهیم"

"تعداد جلسات برای کتابهای درسی کم است در بیشتر مواقع کتاب، در کلاس به طور کامل تدریس نمی شود البته اساتید دوست دارند که کل کتاب را تدریس کنند اما وقت برای تدریس کل کتاب نیست کتابها بسیار پر حجم هستند گاهی حتی اساتید جلسات فوق برنامه می گذارند اما باز کتاب تمام نمی شود بنابراین جاهایی که تدریس نشده را باید خود مطالعه کنیم چون امتحان پایان ترم از کل کتاب است"

یک برنامه ریز باید تمامی جوانب را در نظر بگیرد نه فقط بومی های شهر خود را بلکه غیر بومی ها را هم در نظر بگیرد وقت کلاسها اصلا درست تنظیم نمی شوند و تعداد ساعات کلاسی نیز بر اساس اصول نیست مثلا برای دروس عمومی شاید ما ۱۵ جلسه سر کلاس می نشینیم اما برای دروس تخصصی شاید ۳ جلسه رفع اشکال داریم"

"تعداد ساعات کلاسی برای دروس بسیار کم است که این به ضرر دانشجو است و نمی تواند از حضور در کلاس و از اساتید بهره ببرد شاید بتوان برخی از دروس را بدون استاد خواند اما بسیاری از آنها نیاز به راهنمایی استاد دارد"

همکاری با سایر سازمان ها: در زیر برخی از گفته های مشارکت کنندگان در این زمینه آمده است:

"با وجود اینکه دانشگاه ما آزمایشگاه ندارد اما مسئولین سعی می کنند تا جایی که امکان دارد جهت استفاده از امکانات سایر دانشگاه ها همکاری های لازم را به عمل آورند"

"دانشگاه با سایر سازمانها مثل آموزش و پرورش همکاری مناسبی ندارد ما در برخی دروس مثل کارورزی نیاز به رفتن به مدارس عادی و کودکان استثنایی داریم اما چندان همکاری بین دانشگاه با این سازمان ها وجود ندارد"

مضمون اصلی (۴) کتب درسی

در رابطه با این مضمون اصلی ۴ زیر مضمون استخراج شد که عبارتند از حجم زیاد کتب درسی، قابل درک نبودن محتوا، به روز نبودن و ایرادات نگارشی... در زیر به نمونه هایی از گفته های شرکت کنندگان در رابطه با کتب درسی دانشگاه پیام نور می پردازیم:

"در رابطه با کتابهای پیام نور این نکته باید بیان شود که بیشتر آنها به روز نیستند و چندین سال پیش طراحی شده اند به ویژه در این زمان که علم با سرعت در حال رشد است و اغلب کتابها دارای ایرادات نگارشی و تایپی هستند"

"عامل دیگر موثر بر وضعیت آموزشی کتابهای پیام نور است حجم کتابها زیاد و برخی از کتابها دارای ایرادات چاپی هستند و ساعات کلاسی ناکافی برای این کتابهای حجیم جوابگو نمی باشد"

"از نظر محتوایی برخی کتابها بسیار سخت هستند بالاتر از سطح درک ما هستند و برای بسیاری از این کتب هم یا کلاس تشکیل نمی شود و یا چند جلسه برای رفع اشکال تشکیل می شود که جوابگوی نیاز ما نیستند"

بحث و نتیجه گیری

براساس نتایج بدست آمده دانشجویان دانشگاه پیام نور هادشهر درباره تجربیات خود از وضعیت آموزشی به ۴ مضمون اصلی اشاره کردند که عبارت است از: ویژگی های استاد، امکانات، مدیریت و برنامه ریزی و کتب درسی.

۱) ویژگی های اساتید

از دیدگاه دانشجویان مهمترین عامل تاثیرگذار در وضعیت آموزشی اساتید هستند که در این خصوص، بیش از نیمی از شرکت کنندگان از روش های تدریس، طرز برخورد، روابط میان فردی، قدرت بیان و میزان دسترسی به اساتید راضی نبودند. این در حالی است که مطابق دیدگاه طراحی سیستماتیک آموزشی استاد اساسی ترین عامل برای ایجاد موفقیت مطلوب در تحقق هدف های آموزشی است. استاد می تواند نقص کتاب های درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موفقیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیط غیرفعال و غیرجذاب تبدیل

کند (شعبانی، ۱۳۸۷). از آنجا که استاد با روح و روان و احساسات فراگیران سر و کار دارد چنانچه به درستی عمل نکنند زیانهای جبران ناپذیری بر جای خواهد گذاشت (نقابی، ۱۳۸۰). در واقع عملکرد و ویژگی های استاد است که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجو می گردد. با توجه به نتایج پژوهش صیامیان و همکاران (۱۳۹۱) فن بیان و مهارت تدریس و تسلط علمی استاد از مهم ترین فاکتورهای تأثیرگذار در ارزشیابی اساتید است. همچنین به نظر می رسد علاوه بر توانمندی علمی، شخصیت فردی استاد نیز می تواند در افزایش انگیزه دانشجویان و در نهایت ارتقاء کیفیت آموزش مؤثر باشد. نوایی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان شاخص های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی بابل نشان دادند که که معیارهای فردی مانند فن بیان، حرکت، طرز راه رفتن، مقررات حین تدریس، طراحی تدریس، تجربه و اطلاعات به روز داشتن یک مدرس به عنوان ملاک های مهم یک استاد توانمند می باشد.

کلارمین (۲۰۰۸) نیز در بررسی ویژگیهای مدرسان دانشگاه از دیدگاه دانشجویان و اساتید هیئت علمی دانشگاه به این نتیجه رسیده است که دانشجویان ویژگیهای یک مدرس مناسب را در داشتن ویژگیهای اخلاقی و رعایت اصول و قوانین اخلاقی و رفتاری عنوان نموده اند. درحالیکه استادان هیئت علمی دانشگاه به ویژگیهای آموزشی از قبیل تدریس مناسب، پیروی از منابع جدید و انجام فعالیت های پژوهشی اشاره کرده اند. کاردینالز (۲۰۰۷) در بررسی ویژگی های استادان برجسته دانشگاه بیل براون ویژگی های استادان برجسته را در خصوصیات اخلاقی و آموزشی آنها می داند.

ظاهربوت و کاشفالرحمان (۲۰۱۰) مهارت استادان در تدریس را مهمترین عامل تعیین کننده وضعیت آموزشی عنوان کرده اند. نقش استاد در نظام آموزشی پیام نور بسیار حائز اهمیت است، زیرا اوست که باید در فرصتی کم، مفاهیم دشوار و نیازهای متفاوت درسی دانشجویان را پاسخگو بوده و شکاف های ناشی از عدم ارتباط کافی استاد و دانشجو را پر کند. گزارش ترلکدو بروزوسکا (۱۹۹۴) نیز نشان می دهد که بسیاری از یادگیرندگان آموزش از راه دور نیازمند حمایت و راهنمایی برای آموختن یادگیری های از راه دور خود هستند.

فرج الهی، حقیقی و ژاله پور در پژوهشی با عنوان ارزیابی درونی عوامل کیفیت بخش به فعالیت های گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، نشان دادند که دانشجویان از وضعیت هیئت علمی دانشگاه راضی هستند.

۲) امکانات

مضمون دیگری که از دیدگاه شرکت کنندگان در خصوص وضعیت آموزشی پدیدار شد، عامل امکانات می باشد. طبیعی است که هرچه امکانات آموزشی بیشتری برای یادگیری فرد فراهم باشد یادگیری او در مقایسه با یادگیری افرادی که در محیط مناسبی نیستند بیشتر خواهد بود. وجود منابع و امکانات آموزشی کافی مانند کتابخانه، سالن سخنرانی، کلاس درس آزمایشگاه، کامپیوتر و غیره در دانشگاه ها برای ارتقاء کیفیت آموزشی و برنامه ریزی درسی ضروری است (ادهمی، جوادی و حق دوست، ۱۳۸۱). اشنایدر (۲۰۰۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که عواملی چون ساختمان محیط آموزشی، امکانات رفاهی (چون کافه تریا و سالن ورزشی) فضای باز، وسایل سمعی و بصری، فراهم بودن تجهیزات مورد نیاز آموزشی محیط کلاس سالم و آرام، محیط یادگیری سالم از ابعاد مهم آموزش و یادگیری هستند.

اما با توجه به نقشی که امکانات در یادگیری افراد دارد، براساس نتایج بدست آمده اغلب شرکت کنندگان بیان داشته اند که دانشگاه از لحاظ امکانات آموزشی در وضعیت مناسبی قرار ندارد و از دیدگاه اغلب آنها امکانات دانشگاه پیام نور هادشهر در حد نامناسبی قرار دارد. آنها در این خصوص به نامناسب بودن مسیر دانشگاه، کمبود فضای سبز و نبود جایی برای استراحت

در فواصل کلاسی، نبود نیروی انسانی برای نظافت دانشگاه، نبود امکانات کتابخانه‌ای، عدم دسترسی به اینترنت، نبود مرکز مشاوره، و عدم توجه به مسائل بهداشتی و غیره اشاره کرده‌اند.

فرج‌الهی، حقیقی و ژاله‌پور (۱۳۸۷) نیز طی پژوهشی که در خصوص ارزیابی درونی عوامل کیفیت بخش به فعالیت‌های گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور از دیدگاه اساتید و دانشجویان پرداختند به این نتیجه رسیدند که امکانات و خدمات آموزشی در مراکز و واحدهای آموزش دانشگاه پیام نور با نیازهای آموزشی دانشجویان همخوانی وجود ندارد. بطوری که در اکثر مراکز آموزشی امکانات و خدمات آموزشی پاسخگوی نیازهای آموزشی دانشجویان نبوده است. از دیدگاه اعضای هیئت علمی نیز وضعیت امکانات و خدمات آموزشی دانشگاه پیام‌نور پایین‌تر از متوسط قرار دارد. بهشتی‌زاد، قلعه‌ای و قلاوندی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی با عنوان کیفیت خدمات آموزشی به این نتیجه رسیدند که دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده توسط دانشکده پرستاری دانشگاه علوم پزشکی ارومیه ناراضی بودند.

۳) مدیریت و برنامه‌ریزی

کیفیت مدیریت و برنامه‌ریزی رویکردی در مدیریت است تلاش می‌کند تا از همه امکانات و فرصت‌ها برای افزایش خدمات مورد انتظار مشتری را برآورده کرده و رضایت آنها را به کمک روش‌های نافذ جلب کند اهداف مختلفی برای وجود مدیریت کیفیت وجود دارد که عبارتند از درک نیازهای مشتری، توانایی درک تغییرات تدریجی در روش‌ها و زمینه‌های سیاسی و اجتماعی و تلاش برای انطباق با این تغییرات، توانایی تشخیص نیازهای آینده و در نهایت بهبود کیفیت محصول می‌باشد.

یکی از تم‌های پدیدار شده در تجربیات مشارکت‌کننده‌ها، مدیریت و برنامه‌ریزی است اکثریت قریب به اتفاق مشارکت‌کننده‌ها از مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه ناراضی بودند.

فرج‌الهی، حقیقی و ژاله پور سازماندهی و مدیریت دانشگاه پیام نور تهران را در پژوهش خود مطلوب ارزیابی کرده‌اند

۴) کتب درسی

مضمون اصلی دیگری که دانشجویان به آن پرداختند کتب درسی دانشگاه پیام‌نور است. کتاب درسی وسیله اصلی یادگیری است که برای دستیابی به مجموعه خاصی از نتایج آموزشی طراحی شده و از متن، تصویر و یا متن و تصویر تشکیل شده است و به طور سنتی مجموعه چاپی مجلدی است که آسان‌سازی توالی فعالیت‌های یادگیری را هدایت و راهنمایی می‌کند" (بونسکو، ۲۰۰۵). کتاب درسی، در نظام آموزش متمرکز ایران، اهمیت ویژه‌ای دارد به طوری که اغلب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چهارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌شود (یارمحمدیان، ۱۳۹۰). با توجه به نقش و اهمیت کتابهای درسی، وظیفه انتخاب، تنظیم، تدوین و سازماندهی محتوای کتابهای درسی مربوط به برنامه‌ریزی درسی است. بذل و زندی (به نقل از رون، ۱۳۹۱) در ارزشیابی کتابهای فارسی دوره ابتدایی به این نتیجه رسیدند که محتوای این کتاب‌ها با سطح سنی فراگیران تناسبی ندارد. تورانی و همکاران (به نقل از رون، ۱۳۹۱) در تحلیل کتابهای فارسی دوره ابتدایی به عدم انطباق محتوا با توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان اشاره کردند. شعبانی و سرشور خراسانی (۱۳۸۲) نیز در مورد کتاب‌های قران به عدم تناسب حجم این کتاب‌ها با زمان در نظر گرفته شده و مرتبط نبودن مطالب این کتاب‌ها با آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند.

جواد (۱۳۷۶) کتابهای درسی دوره ابتدایی را از منظر معلمان، والدین و دانش آموزان بررسی کرد. نتایج حاکی از ناهماهنگی حجم کتاب با زمان پیش بینی شده، عدم تناسب محتوا با نیازهای آتی و آتی دانش آموزان، عدم انطباق محتوا با شرایط سنی دانش آموزان، عدم ارتباط محتوا با تجارب قبلی دانش آموزان و به روز نبودن اطلاعات بود.

نتیجه گیری کلی: در مجموع با توجه به بررسی دیدگاه دانشجویان در خصوص وضعیت آموزشی دانشگاه مورد مطالعه چهار مضمون ویژگی های اساتید، امکانات، مدیریت و برنامه ریزی و کتب درسی به عنوان مضامین اصلی شناخته شدند. همچنین طبق نتایج بدست آمده اغلب مشارکت کنندگان در این پژوهش وضعیت آموزشی دانشگاه پیام نور هادیشهر را نامطلوب توصیف کرده اند. که این نتایج با یافته های دوزی سرخابی و ثمری (۱۳۹۱) و آراسته و همکاران (۱۳۸۷) که در گزارشات خود به یافته های مشابهی از نظر عوامل موثر بر وضعیت آموزشی مانند محتوای آموزشی، روش های آموزش، ارائه خدمات و امکانات اشاره داشته اند، همسو است. تعامل بیشتر استاد و دانشجو، تسلط علمی و آموزشی اساتید، ارائه امکانات و خدمات متناسب با نیازهای دانشجویان از عوامل بنیادی و موثر در وضعیت آموزشی دانشگاه ها است. اما با توجه به اینکه نظام های آموزش از دور در دنیا با هدف ایجاد فرصت های بیشتر برای فراگیران بازمانده از تحصیل و دسترسی آنها به آموزش عمومی و آموزش عالی ایجاد شده است. از نتایج بدست آمده اینگونه استنباط می شود که تفکر قالب مشارکت کنندگان در مورد دانشگاه پیام نور و انتظاراتی که از آن دارند، دانشگاهی با نظام آموزش حضوری است.

از آنجا که ارکان اساسی آموزش در هر نظام آموزشی استاد، دانشجو و محیط آموزشی می باشد. بدیهی است که در صورت اختلال در هر یک از این سه رکن کیفیت آموزشی افت خواهد کرد. در پژوهش حاضر مشارکت کنندگان از این سه عامل فقط به دو عامل استاد و محیط آموزشی اشاره کرده اند و علاوه بر تاکید مصاحبه شونده در توجه به نقش خود، آن را نادیده گرفته اند. با توجه به نتایج حاصله سبک اسنادی غالب مشارکت کنندگان سبک بیرونی است. آنها در تعیین وضعیت آموزشی خود به اهمیت عواملی چون تلاش، برنامه ریزی، خودتنظیمی و نپرداخته اند. که این امر تاثیر سویی بر انگیزه، تلاش و پیشرفت تحصیلی و نهایتاً موفقیت آن ها خواهد گذاشت. بطور کلی بررسی ها نشان داده اند که تفسیرهای اسنادی در پذیرش مسئولیت اعمال خود یا انداختن مسئولیت به گردن دیگران نقش تعیین کننده ای دارد (هاروی و اسمیت، به نقل از خدمتگزار و همکاران، ۱۳۸۷).

پیشنهادهات

با توجه به اینکه پژوهش حاضر دیدگاه دانشجویان دانشگاه پیام نور را در خصوص وضعیت آموزشی مورد بررسی قرار داده پیشنهاد می شود پژوهش های آتی به بررسی دیدگاه اساتید دانشگاه پیام نور در این رابطه بپردازند.

در بررسی دیدگاه های دانشجویان در رابطه با وضعیت آموزشی اغلب مشارکت کنندگان در اشاره به عوامل موثر در تعیین وضعیت آموزشی، نقش خود را بسیار ناچیز دانسته اند. پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی به بررسی دلایل این امر پرداخته شود.

فضای فیزیکی، امکانات کتابخانه ای، دسترسی به اینترنت، و امکانات رفاهی از عوامل اثرگذار بر عملکرد کیفی دانشگاه ها است بنابراین سرمایه گذاری در این زمینه ها ضرورتی اجتناب ناپذیر است.

پیشنهاد می شود دوره ها و کارگاه های آموزشی مدیریت کیفیت برای مدیران و کارکنان مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور به منظور بهبود کیفیت خدمات طراحی و اجرا گردد.

پیشنهاد می شود که به جذب اساتید دارای تسلط علمی، فن بیان و ارای اشتیاق به تدریس توجه کافی مبذول شده و پس از جذب در طول خدمت با برگزاری کارگاه های روش تدریس و شیوه های برقراری ارتباط مؤثر با دانشجو موجبات بهبود عملکرد اساتید و در نتیجه کیفیت آموزش را فراهم نمود.

منابع

- آراسته، حمیدرضا، سبحانی نژاد، مهدی، همایی، رضا (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۰، صص ۴۷-۶۶.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد، ثمری، عیسی (۱۳۹۰). تصویر دانشجویان از دانشگاه پیام نور و کارکردهای آن (مورد دانشگاه پیام نور مرکز تهران)، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال سوم، شماره ۳، صص ۱-۳۵.
- جوادی بورا، محمدعلی، نجفی، حسین، فرج اللهی، مهران (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش از دور (مطالعه موردی: مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران)، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش، دوره ۴ شماره ۲
- صیامیان، حسن، بالاغفاری، آریتا، علیگلبنندی، کبر، رضائزاد، فرشته، شریفی نیک، مریم، شهرابی، افسانه، قاضی زاده، زینب (۱۳۹۱). ویژگی های یک استاد خوب از دیدگاه دانشجویان، مجله علوم پزشکی دانشگاه مازندران، دوره ۲۲ شماره ۹۶، ۱۰۶-۱۱۳.
- نوابی، نسرین، جهانیان، ایمان، حاج احمدی، محمود، پروانه، منیره (۱۳۸۹). شاخص های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل، مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل، دوره ۱۲ ویژه نامه یک صفحه ۷ الی ۱۳.
- یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰). اصول برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
- فرج الهی، مهران، حقیقی، فهیمه السادات، ژاله پور، سوسن (۱۳۸۷). ارزیابی درونی عوامل کیفیت بخش به فعالیت های گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور. فصلنامه آموزش عالی، سال اول، شماره ۱۴، صص ۹-۱۳.
- صادقی، مصطفی، باقریان، علی (۱۳۹۱). دیدگاه اعضای هیئت علمی در مورد وضعیت تحصیلی دانشجویان دندان پزشکی دانشگاه های علوم پزشکی ایران، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲ (۱۰)، ۷۲۱-۷۳۰.
- فرج الهی، مهران، سرمدی، محمدرضا، نعمتی، هاشم (۱۳۸۸). مطالعه نیازسنجی آموزشی نظام آموزش از راه دور دانشگاه پیام نور در راستای فرصت های یکسان آموزشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۹
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۹). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: انتشارات سمت.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور؛ صلصالی، مهوش (۱۳۹۰). روش های تحقیق کیفی. تهران: نشر تبلیغ بشری.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۷). مهارت های آموزشی و پرورشی (روش ها و فنون تدریس). انتشارات سمت: تهران،
- ادهمی، اشرف، جوادی، یدالله، حق دوست، علی اکبر (۱۳۸۱). ارتباط امکانات آموزشی و نیروی انسانی بخش علوم پایه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پزشکی کرمان، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی قزوین، شماره ۲۲.

عنایتی نوین فر، علی، یوسفی افراشته، مجید، صیامی، لیلا، جواهری محمد (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان بر اساس مدل سروکوال، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۱، صص ۱۳۵ تا ۱۵۱.

بهشتی زاد، رقیه، قلعه‌ای، علیرضا، قلاوندی، حسن (۱۳۹۱). کیفیت خدمات آموزشی، فاصله وضع موجود و وضع مطلوب مجیدی، سوسن، موسائی، اصغر (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای وضعیت کتابخانه‌های دانشگاه پیام نور در مرکز استان‌ها، بر مبنای استانداردهای کتابخانه‌های دانشگاهی ایران، فصلنامه دانش‌شناسی (علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات)، سال پنجم، شماره ۱۸، ۸۵-۱۱۵.

نجفی، حسین (۱۳۹۰). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرآیند یاددهی - یادگیری، فصلنامه پیک نور، شماره ۱، ۵۱-۵۹.

همایونفر، نسرین، فولادی، نسرین، درگاهی، رقیه، صالحی، حبیبه، فتحی، سولماز (۱۳۸۹) وضعیت آموزش بالینی از دیدگاه دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، مجله علمی و پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی، ۳(۱۲)

Unesco, (2005). A Comprehensive Strategy for Textbook and Learning Materials, UNESCO, Paris.

Clarmin, B. (2008). Students' opinion of master desirable characteristics. Journal of Social Psychology, 71, 29.

Cordinals, K. (2007). The master typical characteristic. The Journal of Psychoeducational, 33, 25.

Threlkeld, R. and Brzoska, K. (1994), "Research in distance education, In Barry Willis (Ed) Distance education: Strategies and tools, Englewood Cliffs.

Zaheer Butt, B. Kashif ur Rekhman (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. Social and Behavioral Sciences, 2 (2010). 5446=5450.

Negahdari, Babak, Kambiz Yartazian et al. (2005); Educational Systems in the Countries around the World; Vol. 2, Tehran: Sharif (in Persian)

Rovai, A.P. & Downey, J.R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *Internet and Higher Education*, 13: 141-147

Novak, R. J. (2002). Benchmarking distance education. New Direction for Higher Education, 118, 79-92.

Najafi, H. & Farajollafi, M. & Noruzzade, R & Sarmadi, M. (2012). A conceptual model for human resource development in Iran s distance education system. European Journal of Experimental Biology, 2 (6): 2320-2324.

Douglas, A. Douglas, J. (2006). Campus Spies? Using mystery students to evaluate university performance, Educational Research, 40(1), 111-119.

Williams, R. (2000); Strategic Developments in Open and Distance Learning in Central and Eastern Europe; Higher Education in Europe, Vol. XXV, No. 4, pp. 519-528.

ارج نهادن به ارزیابی مستمر کیفیت به وسیله هیات رئیسه دانشگاه: گام نخست در بهبود کیفیت فعالیتهای دانشگاهی

عباس بازرگان

چکیده

پژوهش های مربوط به ارزیابی کیفیت در سطح بین المللی و ملی نشان می دهد که ارتقاء کیفیت فعالیتهای دانشگاهی مستلزم اشاعه فرهنگ کیفیت و فراهم آوردن شرایط لازم برای انجام ارزیابی کیفیت است. فرهنگ کیفیت نیز متشکل از دو عنصر است: (الف) عنصر فرهنگی و روانشناختی؛ و (ب) عنصر ساختاری و مدیریتی. نتایج پژوهش ها همچنین نشان می دهد که برای تقویت عنصر فرهنگی و روانشناختی باید چهار مرحله به شرح زیر را طی کرد: (۱) ارج نهادن به ارزیابی مستمر کیفیت به وسیله هیات رئیسه دانشگاه؛ (۲) تأیید رویکرد ارزیابی کیفیت به وسیله هیات رئیسه و هیات علمی دانشگاه؛ (۳) تحسین و قدرشناسی از کوشش های انجام امور مربوط به ارزیابی؛ (۴) مشارکت اعضای هیات علمی در انجام ارزیابی مستمر کیفیت. بنابراین، پیش-بایست ارزیابی و بهبود کیفیت فعالیت های دانشگاهی آن است که هیات رئیسه دانشگاه به ارزیابی مستمر کیفیت ارج نهد. در این راستا، این سوال مطرح می شود: "چگونه هیات رئیسه دانشگاه می تواند به ارزیابی کیفیت فعالیت های دانشگاهی ارج نهد و فرایند مربوط به آن را نه تنها حمایت کند بلکه مسئولیت پذیری خود را از اولین گام اجرا ئی تا اقدام برای بهبودی در عمل نیز نمایان کند؟" برای پاسخ دادن به این سوال، در بخش اول مقاله، ابتداء به این نکته اشاره می شود که ارج نهادن به ارزیابی مستمر کیفیت از جمله رفتارهایی است که در حیطه عاطفی (باورها، ارزش ها،...) قرار دارد. سپس ضمن بر شمردن سطوح پنجگانه حیطه عاطفی، به این نکته اشاره می شود که "ارج نهادن"، در سلسله مراتب سطوح یادشده، سطح سوم را تشکیل می دهد. در ادامه مطالب مقاله، رفتاری که "ارج نهادن" را نمایان می کند مورد تحلیل قرار می گیرد. طبق تعریف، "ارج نهادن به ارزیابی کیفیت دانشگاهی" اهمیت یا ارزشی است فرد برای ارزیابی دانشگاهی قایل است. این امر مقیاسی را در بر می گیرد که شامل پائین ترین تا بالاترین حالت است. در پائین ترین حالتکه ساده ترین می باشد، فرد فقط به پذیرش مفهوم ارزیابی می پردازد؛ در حالی که در بالاترین حالت که پیچیده ترین است، فرد نه تنها خود را با مفهوم ارزیابی کیفیت آشنا کرده، بلکه ضمن تعهد به اشاعه آن، نسبت به پیگیری مراحل اجرایی ارزیابی نیز مسئولیت پذیری می باشد. در بخش دیگر مقاله، به این نکته اشاره می شود که برای ارتقاء باورهای هیات رئیسه دانشگاه نسبت به ارج نهادن به ارزیابی کیفیت دانشگاهی، از یک طرف لازم است برای یادگیری فردی و جمعی اعضای هیات رئیسه دانشگاه برنامه هایی تدوین و به اجرا در آید. انجام این امر مستلزم برنامه ریزی است که باید از طریق عنصر ساختاری و مدیریتی فرهنگ کیفیت انجام شود. از طرف دیگر، از آنجا که در هر دانشگاه مرکز/دفتر ارزیابی کیفیت تاسیس شده است، انتظار می رود برای ارتقاء باورهای هیات رئیسه و مدیریت دانشگاه نسبت به ارزیابی مستمر کیفیت دانشگاهی برنامه ریزی کند و آن را به اجرا در آورد. اما، این مهم مستلزم آن است که مرکز/دفتر یادشده از توان لازم برخوردار باشد. این توان با قابلیت های رئیس یا مدیر مرکز/دفتر ارزیابی همبستگی کامل دارد. براین پایه، در صورتی که فرد یادشده دارای قابلیت های حرفه ای در ارزیابی کیفیت دانشگاهی باشد، برآوردن انتظار یادشده امکان پذیر است. در غیر این صورت، انتصاب هر فرد دیگری به سمت یادشده، به صرف داشتن بالاترین درجه دانشگاهی، نه تنها نمایانگر تعهد هیات رئیسه به ارزیابی کیفیت نخواهد بود، بلکه با این عمل فرایند ارزیابی در دانشگاه نیز به نتیجه نخواهد رسید. بنابراین، با بررسی ویژگی های حرفه ای رئیس مرکز/مدیر دفتر ارزیابی دانشگاهی می توان به میزان تعهد هیات رئیسه نسبت به ارزیابی و بهبود کیفیت دانشگاهی پی برد.

کلمات کلیدی: ارزیابی مستمر، کیفیت دانشگاهی، فرهنگ کیفیت، ارج نهادن، قابلیت های حرفه ای

بررسی مبانی فلسفی و سیر تاریخی مدیریت کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران

محمد بیرامی^۱، موریس شیخی^۲، رسول رضایی^۳، حمید مهمان دوست^۴

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی مبانی فلسفی و سیر تاریخی مدیریت کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران با تأکید بر مبانی، سیاست‌ها و ساختارها می‌باشد. پس از بررسی روند گسترش آموزش عالی در سه دوره رنسانس و عصر روشنگری، عصر صنعتی و عصر فراصنعتی، به روند تغییرات ساختاری آن طی چند دهه گذشته نیز اشاره شده است. در ادامه به تحولات آموزش عالی ایران از زمان قدیم تا عصر حاضر پرداخته شده که در نهایت می‌توان گفت نظام برنامه‌ریزی درسی و آموزش عالی ایران به نوعی برگرفته از غرب معاصر می‌باشد. با توجه به نظری بودن دانشگاه‌های ایران و عدم وجود ارتباط بین صنعت و دانشگاه و...، تجدیدنظر و اصلاح در ساختار، رسالت‌ها و هدف‌های آموزش عالی برای ایفای نقش مؤثر دانشگاه‌ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه‌ی امروز و فردای ایران به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسئولان و دست‌اندرکاران قرار گیرد. برای حل مشکل ارتباط دانشگاهیان با مؤسسات تحقیقاتی داخل و خارج از کشور و برای شناخت کم و کیف وضع ارتباطات دانشگاهی کشور و متغیرهای مؤثر و دخیل در آن، باید مطالعات تجربی گسترده‌ای انجام شود. همچنین موضوع بسط ارتباطات علمی دانشگاهیان با بخش‌های مختلف جامعه و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقات سایر کشورها به منزله یک اولویت و سیاست استراتژیک در برنامه‌های توسعه آموزش عالی کشور و به خصوص در برنامه توسعه کشور قرار گیرد. پژوهش با توجه به هدف کاربردی بوده و از نوع مطالعات فراتحلیلی می‌باشد. گردآوری داده‌ها از طریق مطالعات کتابخانه‌ای و با استفاده از اسناد و منابع مختلف اطلاعاتی انجام پذیرفت.

کلمات کلیدی: ماهیت، آموزش عالی، کیفیت، جهان، ایران.

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

نظام آموزش عالی در تأمین و تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص به منظور مشارکت در برنامه‌های سازندگی هر کشور از نقش و جایگاه منحصر به فردی برخوردار است. مفهوم دانشگاه در گذشته، بیشتر، طبقه خاص یا نخبگان و نظیر آن را در برمی‌گرفت، ولی امروزه با توسعه روزافزون جوامع، دانشگاه‌ها نیز نسبت به گذشته تا حد زیادی از نظر مفهوم و کارکرد تغییر کرده‌اند. بدین معنی که با تخصصی‌شدن علوم و ضرورت به کارگیری آنها برای دست یافتن به توسعه در عصر جدید، تقاضا برای ورود به دانشگاه بیشتر شده است و همزمان دانشگاه‌ها نیز به عنوان یک ضرورت از نظر کمی و کیفی ناگزیر به گسترش بوده‌اند. توجه به حفظ و ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها در ابعاد مختلف در کنار رشد کمی آن یکی از دغدغه‌های اصلی کارشناسان و نیز دولت‌ها در کشورهای پیشرو و پیشگام در آموزش عالی بوده است. با در نظر گرفتن اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی در توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه، شفافیت امور و پاسخگو بودن مؤسسات آموزش

۱. مدرس، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. (Beyrami1366@yahoo.com)

۲. مربی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. (SheikhiMorris@gmail.com)

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. (Rezayirasul@gmail.com)

۴. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. (mehmandoust.h@cfu.ac.ir)

عالی امری الزامی است. هدف از پژوهش حاضر بررسی مبانی فلسفی و سیر تاریخی مدیریت کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران با تأکید بر مبانی، سیاستها و ساختارها می باشد. پس از بررسی روند گسترش آموزش عالی در سه دوره رنسانس و عصر روشنگری، عصر صنعتی و عصر فراصنعتی، به روند تغییرات ساختاری آن طی چند دهه گذشته نیز اشاره شده است. در ادامه به تحولات آموزش عالی ایران از زمان قدیم تا عصر حاضر پرداخته شده که در نهایت می توان گفت نظام برنامه ریزی درسی و آموزش عالی ایران به نوعی برگرفته از غرب معاصر می باشد. با توجه به نظری بودن دانشگاه های ایران و عدم وجود ارتباط بین صنعت و دانشگاه و...، تجدیدنظر و اصلاح در ساختار، رسالتها و هدف های آموزش عالی برای ایفای نقش مؤثر دانشگاه ها در تولید دانش و پاسخگویی به نیازهای اقتصادی و اجتماعی جامعه ی امروز و فردای ایران به عنوان رویکردی نوین در مدیریت و برنامه ریزی آموزش عالی باید مورد توجه جدی مسئولان و دست اندرکاران قرار گیرد.

۲. خلاصه روش شناسی

پژوهش با توجه به هدف کاربردی بوده و از نوع مطالعات فراتحلیلی می باشد. گردآوری داده ها از طریق مطالعات کتابخانه ای و با استفاده از اسناد و منابع مختلف اطلاعاتی انجام پذیرفت.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

۱. در دنیای امروز با توجه به واقعیت توسعه ی دانش علمی و تکنولوژی، تغییر ساختارها، قابلیت ها و توانایی های بالفعل فکری انسان ها، حفظ و توسعه پژوهش ها در حیطه های مختلف علوم انسانی، علوم طبیعی؛ فنی و مهندسی، اهمیت قابل توجهی را به خود اختصاص داده است. در این راستا، برخورداری نظام آموزش عالی از هدف های مدون، علمی و متناسب با تحولات، نیازها و ویژگی های عصر فراصنعتی جوامع، امری بدیهی است. بنابراین، لازم است سازوکار مناسبی برای نیازسنجی جامع، علمی و اصولی از نیازهای بخش های مختلف جامعه، تغییرات بازار کار، تحولات جهان و دستاوردهای کشورهای پیشرفته و... ایجاد شده و تدوین سیاستها، راهبردها و تدوین هدف های برنامه درسی بر اساس آن صورت گیرد، تا از این طریق بتوان پاسخگویی نظام آموزش عالی را به نیازهای کشور تضمین نموده و در سایه آن، تولید فکر و دانش ایرانی در خدمت تولید، صنعت و فناوری کشور قرار گیرد. بنابراین در راستای نیازسنجی علمی و اصولی لازم است اقداماتی از قبیل زیر انجام گیرد:

برای حل مشکل ارتباط دانشگاهیان با مؤسسات تحقیقاتی داخل و خارج از کشور و برای شناخت کم و کیف وضع ارتباطات دانشگاهی کشور و متغیرهای مؤثر و دخیل در آن، باید مطالعات تجربی گسترده ای انجام شود.

موضوع بسط ارتباطات علمی دانشگاهیان با بخش های مختلف جامعه و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقات سایر کشورها به منزله یک اولویت و سیاست استراتژیک در برنامه های توسعه آموزش عالی کشور و به خصوص در برنامه توسعه کشور قرار گیرد.

۲. لزوم ایجاد نظام جامع برنامه ریزی در آموزش عالی کشور و به تبع آن تدوین برنامه ریزی علمی، اصولی و راهبردی کلان در عرصه علم و فناوری؛ باید گفت که آموزش عالی در صورتی می تواند نقش اساسی و محوری در توسعه کشور و تحقق هدف های چشم انداز توسعه داشته باشد، که خود را به نظام جامع برنامه ریزی، هم چنین برنامه ریزی راهبردی مجهز نماید. بخش علم و فناوری در افق بلندمدت توسعه ملی وظیفه ای برعهده دارد و این وظیفه در چهارچوب همکاری های سازمانی با دیگر بخش ها تعیین و تبیین می شود. به صراحت می توان گفت که ما در چهارچوب افق بلندمدت، برنامه ریزی کلان نداشته ایم

و نداریم. بدون داشتن برنامه ریزی کلان، هر عملی صرفاً جنبه واکنشی و مقطعی خواهد بود. در همین راستا باید اقداماتی بدین شرح صورت گیرد:

لزوم ایجاد مرکزی منسجم و سازماندهی شده برای انجام فعالیت های برنامه ریزی و سیاستگذاری در امر آموزش عالی و کاهش یا حذف نهادهای دیگر تصمیم گیرنده در امر تدوین برنامه ها، ایجاد دوره ها و افزایش ظرفیت ها؛

استفاده از نظر کارشناسان و متخصصان برنامه ریزی درسی در تصمیم گیری ها (تصمیم گیری مبتنی بر پژوهش)، و لزوم توجه به رعایت اصول علمی در ایجاد و حذف دوره ها، افزایش ظرفیت ها و در نظر گرفتن ارتباط آن با نیازهای کشور؛

لزوم برنامه ریزی اصولی در سطح وزارتی برای مجزا نمودن برنامه های درسی دانشگاه ها بویژه دوره های تحصیلات تکمیلی و متناسب سازی برنامه ها با نیازهای متنوع مشتریان (دانشجویان با سطوح مختلف علمی، کارمندان مایل به ادامه تحصیل، پژوهشگران و ...).

۳. لزوم توجه به رویکرد میان رشته ای در برنامه های درسی تحصیلات تکمیلی: در تعلیم و تربیت امروزی دانش در چارچوب تخصص گرایی به دام افتاده، به طوری که اثر کلی آن در تخصص گرایی آموزش عالی، مجزا کردن دانش به ساختارهای مصنوعی و رشته های خاص به چشم می خورد. تأکید فراوان بر تجزیه رشته ها و گرایش های متعدد، ارتباط علوم و دانستنی های رشته را با زندگی و فعالیت های شغلی و حرفه ای دانشجویان به حداقل رسانده است و هدف آموزش عالی تا حد زیادی به کسب محتوای موضوعی کم دامنه منحرف کرده است. این رویه در موارد بسیاری منجر به تعصب های جزئی و غیرقابل توجیه علمی بین رشته ای در میان استادان و دانشجویان یک گروه آموزشی شده است؛ دانش آموخته آموزش عالی احساس می کند بعد از فراغت از تحصیل و ورود به بازار کار و عرصه زندگی و با وجود گذراندن واحدهای درسی بسیار، فاقد مهارت ها، اطلاعات و دانستنی های ضروری برای حل مسائل جامعه است. بنابراین یکی از ضرورت های آموزش عالی در دنیای پیچیده امروز، نیاز به دیدگاه های جامع برای حل مسائل جامعه است. بسط مطالعات بین رشته ای علاوه بر اینکه موجب انسجام محیط دانشگاهی، پویایی نظام آموزش عالی و در نتیجه رشد و اصلاح فرهنگ می شود، امکان از بین بردن فاصله و فضای خالی بین علوم و رفع نیازهای جامعه را نیز به دنبال دارد. بدیهی است با سازماندهی و اجرای چنین طرح جامع، فراگیر و اثرگذار، گام مؤثری در جهت توسعه علمی و کاربردی علوم در ایران برداشته خواهد شد، چراکه با تدوین برنامه های میان رشته ای افراد قادر خواهند بود شکاف های روش شناختی و نظری مابین رشته ها را پر کنند و با تحقیقات مشترک و همکاری بین متخصصین علوم مختلف بستری فراهم خواهد شد که روحیه همکاری تقویت شده و نتایج قابل اطمینانی در عرصه علم بدست می آید.

۴. لزوم ایجاد سیستم کارآمد پذیرش دانشجو در دانشگاه ها بویژه در دوره های تحصیلات تکمیلی (دولتی و غیردولتی) و توجه به استانداردهای لازم در ورودی آنها؛

۵. لزوم انجام پژوهش هایی در زمینه عواقب افزایش ظرفیت ها و تأثیر آن در کیفیت داخلی دانشگاه و مهمتر از آن پیامدهای فردی و اجتماعی آن، مصداق بارز آن بیکاری گسترده دانشجویان دکترای پزشکی در سال های گذشته و عواقبی که به دنبال خود برای جامعه بوجود آورده است.

۶. بازنگری و تقویت آیین نامه تشکیل قطب ها و مراکز تخصصی علمی به منظور جلوگیری از موازی کاری در مقوله تحقیقات و پربار کردن فعالیت های جامعه دانشگاهی؛

۷. افزایش اعتبارات تحقیقاتی در حد قابل قبول و منطبق با اهداف برنامه های توسعه ملی و رسانیدن به سطح اعتبارات کشورهای پیشرفته؛

۸. ضرورت توجه به زیرساخت های لازم برای آموزش زبان انگلیسی برای دانشجویان در جهت آشنایی با زبان علمی دنیا در راستای دسترسی به بروزترین منابع و تولیدات علمی: یکی از اساسی ترین موانع کشور در راه توسعه ارتباطات علمی بین المللی و حتی دسترسی به بروزترین یافته های علمی و کارآمدتر کردن دروس، مشکل آموزش زبان انگلیسی است. با توجه به این واقعیت که انگلیسی به منزله «زبان جهانی» در اجتماع علمی پذیرفته و تثبیت شده است، ناگزیر باید در زمینه آموزش و فراگیر کردن زبان انگلیسی در بین دانشگاهیان سیاست و استراتژی متفاوتی از آنچه تاکنون دنبال شده است، اتخاذ شود.

۴. منابع

- آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی، مصوب ۷۹/۲/۱۰. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- اجتهادی، م. (۱۳۷۷). تحلیلی بر توانمندی ها و کاستی های نظام آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۷: ۵۷-۳۳.
- احمدی دستجردی، د. انوری، ص. (۱۳۸۳). آموزش عالی و پژوهش در فرآیند توسعه. مندرج در: دایره المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۶۰-۵۳.
- الویری، م. (۱۳۸۴). رسالت آموزش عالی. مندرج در: دایره المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۵۴۹-۵۴۱.
- ایرانمنش، م. کامرانی، ا. (۱۳۸۳). نقش آموزش عالی در توسعه پایدار. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۵۲-۳۳.
- بازرگان، ع. (۱۳۷۴). ارزیابی درون دانشگاه و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سوم، پاییز و زمستان: ۳ و ۴.
- بیرامی، م. (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت برنامه های درسی رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۳ از دیدگاه اساتید و دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرند.
- پایا، علی. (۱۳۷۹). آینده دانشگاه و دانشگاه آینده. فصلنامه رهیافت، ۲۳.
- جاودانی، ح. (۱۳۷۸). بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده (اکتبر ۱۹۹۸). مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- حسینی، م. (۱۳۸۸). کیفیت سنجی برنامه های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- رابرتسون، ر. (۱۳۸۲). جهانی شدن. ترجمه ک پولادی. تهران: نشر ثالث.
- راسخ، ش. (۱۳۴۷). تعلیم و تربیت در جهان امروز. تهران: امیرکبیر.

- رئوفی، م. (۱۳۷۴). دانشگاه و توسعه فرهنگی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. سال سوم، ۲: تابستان.
- سرمد، ز. وزیری، م. (۱۳۷۷). شاخص های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال ۷ و ۸، ۲۴ و ۲۵: ۱۶۵-۱۵۱.
- سانپال، سی. ب. (۱۳۷۹). نوآوری در مدیریت دانشگاهی. ترجمه و میری، ع. نوه ابراهیم، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- سیاری، ع. (۱۳۷۳). تحلیلی بر مشکلات و تنگناهای آموزش عالی کشور. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۱، سال ۲، ۵: ۴۷-۱۹.
- عارفی، م. (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه شهیدبهشتی.
- عارفی، م. (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، ۱: ۷۵-۴۳.
- فاضلی، ن. (۱۳۸۳). جهانی شدن و آموزش عالی: نگاهی به روندهای جهانی در تحولات آموزش عالی و وضعیت آموزش عالی ایران. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۱۵۷-۱۲۱.
- فتحی آذر، ا. (۱۳۸۵). بررسی وضعیت آموزش عالی در استان آذربایجان شرقی. سازمان مدیریت و برنامه ریزی آ. شرقی.
- فتحی واجارگاه، ک. شفیع، ن. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۵: ۲۷-۱.
- فراسخواه، م. (۱۳۸۳). دانشگاه در موج سوم: یادگیری برای عبور از بحران. فصلنامه علم و آینده، سال سوم، ۹.
- فروغی، م. (۱۳۷۶). سیر حکمت در اروپا. تهران: انتشارات صفی علیشاه.
- فریدون، ع. (۱۳۸۳). آموزش عالی و توسعه ملی. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۲۲۷-۲۱۳.
- کاوسی، ک. رزقی شیرسوار، ه. (۱۳۸۸). بررسی ظرفیت های آموزش عالی کشور و تدوین برنامه جامع ظرفیت سازی توسط دانشگاه آزاد اسلامی برای پاسخگویی به نیازهای آینده. معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی.
- کمیتة برنامه ریزی آموزش عالی و تحقیقات. (۱۳۶۸). کتاب برنامه (بخش آموزش عالی و تحقیقات). جلد اول.
- محسن پور، ب. (۱۳۸۳). ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، سال سوم، بهار، ۷: ۱۱۳-۹۹.
- مهرعلی زاده، ی. صالحی، ا. (۱۳۸۳). آیا اصلاحات آموزش عالی ایران در جهت تحولات جهانی شدن است؟. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۱۷۸-۱۵۹.
- نورزاده، ر. محمودی، ر. نوه ابراهیم، ع. فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۸۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه ریزی درسی آموزش عالی برای دانشگاه های ایران. پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران.

وودها، م. (۱۳۷۳). توسعه اقتصادی و آموزش عالی. ترجمه هادی شیرازی بهشتی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال دوم، بهار، ۱: ۱۹۳-۱۷۸.

همت یار، م. (۱۳۸۶). جهانی شدن و چالش های فرهنگی. ماهنامه بانک و اقتصاد، ۸۷.

Dionne, J. L. & . Kean, L .T. (1999). The Fiscal Crisis in Higher Education. Council for Aid to Education, New York.

Greenwood, M. R. C. (1995). Societal Expectations form Research University and the Higher Education System. University of California.

Ilknur, Ş. (2008) .The Expected and Observed Effects of Globalization on Teaching – learning Processes on Colleges of Education: The Views of Educational Faculty. Educational Sciences: Theory & Practice. 8(1). 217-224.

UNESCO. (2004). Sustainable Human Development, [www. Unesco.org](http://www.Unesco.org).

United Nation Development programs. (2004). Human Development Report; N.Y.

Wang, X. (2002). A Study of the Curriculum Structure and Content of Doctoral Programs in Higher Education in the People' s Republic of China, 146. ProQuest Information and Learning Company.

ارزیابی برنامه درسی دانشگاه فنی و حرفه ای ایران بر اساس شاخص های الگوی شایستگی محوری (دیدگاه اساتید)

محمد جواد پور^۱، مریم بنی عامریان^۲، علیرضا نجفی^۳

چکیده

این پژوهش با هدف ارزیابی برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای ایران (رشته های فنی) بر مبنای شاخص های الگوی شایستگی محوری (Competence-based education) در چهار عنصر اصلی، یعنی اهداف، محتوا، فعالیت های یاددهی یادگیری و شیوه های ارزشیابی انجام گردیده و دیدگاه اساتید این دانشگاه را ملاک ارزیابی قرار داده است (ارزیابی انجام شده مبتنی بر نظر خبرگان بوده است). جامعه آماری پژوهش اساتید این دانشگاه بوده و برای نمونه گیری در دو مرحله از نمونه گیری عمارانه موارد خاص و نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شده است. برای رسیدن به نتیجه با کمک پرسشنامه ی محقق ساخته (که با کمک نتایج حاصله از مصاحبه با صاحب نظران صورت گرفته) به مطالعه توصیفی دیدگاه اساتید این دانشگاه در پرداخته شد. در نمونه گیری عمارانه، سه نفر از مدیران آموزشی این دانشگاه و دو نفر از متخصصان برنامه ریزی درسی انتخاب و مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. نتایج مصاحبه برای طراحی پرسشنامه کمی مورد استفاده قرار گرفت. در نمونه گیری تصادفی ۱۰۶ نفر از اساتید این دانشگاه به صورت تصادفی انتخاب و به پرسشنامه طراحی شده پاسخ دادند. جهت بررسی و مطالعه مبانی نظری و دریافت نتایج پژوهش های قبلی، روش کتابخانه ای و از مطالعات اسناد، مدارک، کتب و پژوهش های سایر محققین استفاده شده است. مطالعه میدانی با استفاده از تحلیل آماری (توصیفی و استنباطی (آزمون t)) پرسشنامه محقق ساخته که به شیوه لیکرت تنظیم شده است، صورت گرفت. برای تایید پایایی پژوهش از ضریب پایایی آلفای کرونباخ استفاده شده که برابر ۰/۷۹ بوده و روایی آن توسط اساتید و صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت تایید شده است. نتایج پژوهش نشان می دهد اساتید این دانشگاه، دست یابی به شاخص های الگوی شایستگی محوری را در برنامه های درسی این دانشگاه به طور کامل محقق ندانسته و آن را در حد متوسط ارزیابی کرده اند. براساس تحلیل یافته ها وضعیت فعلی برنامه درسی حاکم بر دانشگاه فنی و حرفه ای از نظر شاخص های مبتنی بر الگوهای شایستگی محور ۳،۰۰۳ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. بنابراین وضعیت فعلی برنامه درسی دانشگاه فنی حرفه ای کمی بالاتر از متوسط می باشد. به منظور بررسی معناداری آزمون t نیز، از آنجا که مقدار آماره t برابر ۰/۰۶۱ و سطح معناداری حاصل $\text{sig}:0.952$ گزارش شد ($P > 0/05$). با توجه به اینکه مقدار t در سطح 0/952 معنی دار نیست، لذا نتیجه گرفته می شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و این نتیجه قابلیت تعمیم به کل جامعه را ندارد. از لحاظ توصیفی و براساس طیف پنج گویه ای لیکرت، دیدگاه افراد نمونه از وضعیت برنامه درسی شایسته محور بین متوسط و موافقم قرار داشت.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، الگوی شایسته محوری، آموزش عالی، فنی و حرفه ای

مقدمه

۱. دانشگاه تهران، گروه روشها و برنامه ریزی درسی و آموزشی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه تهران، گروه روشها و برنامه ریزی درسی و آموزشی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی

۳. دانشگاه فنی و حرفه ای، دانشکده انقلاب اسلامی، گروه هنر و معماری، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی

آماده سازی جوانان برای اشتغال همواره یکی از اهداف نظام های آموزش بوده است. در گزارش کنفرانس جهانی یونسکو در باب آموزش عالی که در سال ۱۹۹۸ در پاریس برگزار شد نیز این موضوع مورد تاکید قرار گرفته است. در ماده ۷ این گزارش آمده است «در شرایط اقتصادی که تغییرات و ظهور شیوه های نوین تولید مبتنی بر دانش و به کار بستن آن و ارائه اطلاعات از ویژگی های آن است، روابط آموزش عالی، جهان کار و سایر تشکیلات جامعه بایستی سر لوحه ی فکری آموزش عالی قرار گیرد تا قابلیت اشتغال دانش آموختگان افزایش یابد و این افراد باید نظرشان بیش از پیش به این مساله جلب گردد که نه تنها متقاضی کار نباشد بلکه خود خالق آن شوند» (یونسکو، ۱۹۹۸ ص ۱۶).

تایلر (۱۹۹۹) می نویسد: دانشگاه ها باید در راستای بازار کار باشند و برای آنکه با افزایش پیچیدگی های جوامع انسانی و محیط های کاری و شرایط متحول به صورتی اثربخش و موفقیت آمیز برخورد شود، دانشگاه ها باید دانشجویان را برای محیط های کاری آماده ساخته و مهارت های حل مساله و یادگیری مادام العمر را در آنها پرورش دهند. برنان و کاکان (۱۹۹۳) معتقدند دانشگاه باید دانشجویان خود را به گونه ای پرورش دهد که مورد نیاز محیط های کار باشند. دی ویرت (۱۹۹۴) نیز معتقد است نیازهای محیط کار باید تبدیل به برنامه درسی شوند تا با توجه به پیچیده شدن محیط های کار، نظام آموزش عالی بتواند در جهت تربیت و پرورش نیروهای مورد نیاز این بخش ها برنامه ریزی کند.

در کشور ما، دانشگاه فنی و حرفه ای به عنوان تنها دانشگاه متولی آموزش های عالی فنی و حرفه ای، با هدف پیوند واقعی بین علم و عمل و تبدیل به ثروت و تربیت تکنسین ماهر و کارآفرین و نیز تعامل با مراکز صنعتی، بخش های دولتی و غیر دولتی؛ ایجاد زمینه ی لازم برای کسب مهارت ها، ایجاد اشتغال و کارآفرینی، پایه ریزی شده است.

این دانشگاه یکی از گسترده ترین دانشگاه های کشور و دارای ویژگی هایی چون:

الف) گستردگی کشوری دانشکده ها؛ در تمامی استان های کشور هم در مراکز استان و هم در شهرهای مهم آن،

ب) تنوع رشته های تحصیلی

ت) تفکیک جنسیتی دانشجویان در دانشکده ها

ث) جذب دانشجوی صرفا از فارغ التحصیلان هنرستان های فنی و کار دانش.

می باشد.

از آنجا که معمولا اهداف و سیاست های کلان آموزش های فنی و حرفه ای در سطوح دانشگاهی شفاف هستند و مرتبا بر نوآوری و ابتکار تاکید می شود. تنور مباحث ساختاری در نظام آموزش های فنی و حرفه ای داغ است اما آنچه که کمتر بدان توجه می شود، محتوای آموزشی، رویکردها و روش های تدریس و راهبردهای آموزشی است که نیاز است طراحی متناسب با اهداف صورت گیرد، که این امر می بایست در طراحی مناسب برنامه های درسی صورت پذیرد. برنامه های درسی به عنوان مهمترین درونداد و قلب تپنده آموزش عالی از اهمیت خاصی برخوردار هستند و یکی از مهمترین عناصر و عوامل تاثیر گذار در تعیین میزان موفقیت و شکست نظامهای آموزش عالی محسوب می شوند (بارنتو کوکوت، ۲۰۰۵)

یکی از موضوعات مهم در برنامه ریزی درسی اهمیت دادن به نوسازی و تجدید نظر در برنامه های درسی و هماهنگ ساختن محتوا و روش های تدریس با شرایط در حال تغییر است (سابا ۱۹۹۴). بنابراین برنامه ریزان درسی باید در طراحی برنامه

درسی، نقاط قوت و فرصتها و نقاط ضعف و کاستی ها و تنگناهای نظام آموزش را مد نظر قرار بدهند. آرایه الگوی جدید ویا بازنگری و اصلاح برنامه های درسی باید با اهداف کلان و راهبردی نظام آموزشی سنخیت داشته باشد.

پژوهش حاضر برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای را بر اساس رویکرد شایسته محوری مورد ارزیابی قرار داده است. دراین ارزیابی نظر اساتید این دانشگاه، به عنوان خبرگان آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است.

بیان مساله

در ارتقا کیفیت هر نظام آموزشی، یکی از اصلی ترین عناصری که می بایست مورد توجه و بازنگری مداوم قرار گیرد، برنامه های درسی است؛ چرا که برنامه درسی به عنوان قلب تپنده تعلیم و تربیت، نقش موثری در تحقق اهداف آموزش و پرورش خواهد داشت. یکی از موضوعات مهم در برنامه ریزی درسی اهمیت نوسازی و تجدید نظر در برنامه های درسی و هماهنگ نمودن محتوا و روش های تدریس با شرایط در حال تغییر و نامطمئن می باشد (سابار، ۱۹۹۴: ۲۲)

برنامه درسی در آموزش فنی و حرفه ای دارای ویژگی های خاصی است که آن را از سایر برنامه های درسی متمایز ساخته است. علت را می توان هدف اصلی آن یعنی "آماده سازی فراگیران برای استخدام و اشتغال سودمند و مفید" دانست. فینچ^۲ و کرانکیلتن^۳ (۱۹۹۹) ویژگی های اساسی برنامه درسی فنی و حرفه ای را "جهت گیری آن، توجه پذیری، استاندارد های موفقیت درون مدرسه ای و برون مدرسه ای، نقش رابطه مدرسه و جامعه، نقش و مشارکت دولت ها، میزان پاسخگویی و در نهایت تاثیر پشتیبانی و هزینه بر بودن این آموزش ها" می دانند. با توجه به ضرورت همسو سازی آموزش های فنی و حرفه ای با تغییرات سریع و پیچیدگی های موجود در دنیای بازار کار و صنعت، بررسی و بازنگری برنامه های درسی آموزش فنی و حرفه ای نیز برای رسیدن به کیفیت مطلوب ضروری است؛ تا این آموزش ها بتوانند نسبت به دگرگونی های پیوسته دنیای کار، پاسخگو بوده و تحولات جدید در حیطه های مختلف در آن گنجانده شوند؛ به نحوی که فارغ التحصیلان بتوانند برای کسب یک شغل رقابت کنند و هنگامی که آن را به دست می آورند حداکثر توانایی بالقوه خود را به عرصه ظهور برسانند (فینچ و کرانکیلتن (۱۹۹۹)).

دانشگاه فنی و حرفه ای ایران (Iran Technical and Vocational University) یکی از مراکز آموزش عالی تحت نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است و با داشتن بیش از ۱۷۶ آموزشکده و دانشکده در سطح کشور و بیش از ۲۲۰ هزار دانشجو بزرگترین دانشگاه ایران محسوب می گردد. دانشگاه فنی و حرفه ای تا سال ۱۳۹۰ با عنوان آموزشکده های فنی و حرفه ای زیر مجموعه وزارت آموزش و پرورش محسوب می گردید و از سال ۱۳۹۰ با مجوز شورای گسترش آموزش عالی زیر مجموعه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری قرار گرفت و می توان گفت با وجود سابقه طولانی در آموزش فنی و حرفه ای به نوعی دانشگاهی جوان محسوب می گردد. این دانشگاه به عنوان تنها دانشگاه متولی آموزش های عالی فنی و حرفه ای، پیوند واقعی بین علم و عمل و تبدیل به ثروت را در دستور کار خود قرار داده و تلاش می کند از طریق تربیت تکنسین های ماهر و کارآفرین و نیز تعامل با مراکز صنعتی، بخش های دولتی و غیر دولتی؛ ایجاد زمینه ی لازم برای کسب مهارت ها، ایجاد اشتغال و کارآفرینی برای جوانان ایرانی را سرلوحه برنامه های خود قرار دهد.

¹- Sabar N

² finch

³ Crunkilton

بر اساس اهداف کلی آموزش های فنی و حرفه ای و رویکرد و هدف اصلی دانشگاه فنی و حرفه ای، یکی از الگوهای مناسب توصیه شده در این آموزش ها، الگوی شایسته محوری (CBE) است. والش (۲۰۰۲) معتقد است با استفاده از چنین الگویی یک برنامه درسی می تواند به گونه ای طراحی شود که فارغ التحصیلان را برای کار آماده کند و تاکیدش بر مهارت های تفکر انتقادی و حل مسئله باشد. با توجه ویژگی های نظام آموزش فنی و حرفه ای که در واقع دانشگاه فنی و حرفه ای بخش مهمی از آن محسوب می شود، به نظر می رسد که بکارگیری برنامه درسی بر مبنای الگوی شایستگی محوری بتواند بخش اعظمی از اهداف کلان این دانشگاه را عملی کند. بر اساس توضیحاتی که داده شد سوال و مساله اصلی آن است که برنامه های درسی در حال اجرا در دانشگاه فنی و حرفه ای تا چه حد با الگوی شایسته محوری همخوانی و همسویی دارد؟

اهداف پژوهش

هدف پژوهش ارزیابی برنامه درسی کنونی دانشگاه فنی و حرفه ای ایران در توجه به شاخص های الگوی شایسته محوری است.

و سوالات زیر را پاسخ داده است:

سوال اصلی: بر اساس دیدگاه اساتید دانشگاه فنی و حرفه ای، برنامه درسی حاکم چقدر به شاخص های الگوی شایسته محوری توجه کرده است؟

اهداف برنامه های درسی حاکم در دانشگاه فنی و حرفه ای چه میزان شاخص های الگوی شایسته محوری در بر دارد؟

شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی حاکم در دانشگاه فنی و حرفه ای چقدر با شاخص های الگوی شایسته محوری همخوانی دارد؟

شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی حاکم در دانشگاه فنی و حرفه ای چقدر با شاخص های الگوی شایسته محوری همخوانی دارد؟

شیوه ارزشیابی در این دانشگاه چه میزان با شاخص های الگوی شایسته محوری همخوانی دارد؟

اهمیت و ضرورت

اهمیت و ضرورت آموزش های فنی و حرفه ای در شرایط کنونی ایران و جهان بر هیچ کس پوشیده نیست. نیاز جوامع به نیروی انسانی متخصص و توانمند، مساله جهانی شدن و ورود به بازار کار جهانی به عنوان یک مزیت برای جوامع، رفع مشکل بیکاری جوانان در کشورمان ایران و توجه به اقتصاد مقاومتی از جمله دلایل اهمیت آموزش های فنی و حرفه ای است. درجه اهمیت آموزش های فنی و حرفه ای ضرورت توجه به کیفیت برنامه های درسی این حوزه را آشکار می سازد. در واقع این برنامه های درسی هستند که کیفیت این آموزش ها را معین می سازند و طراحی و به کار گیری برنامه های درسی متناسب با این نوع آموزش ها که بر اساس اهداف و بافت و شرایط حاکم انتخاب شده باشند، قطعاً نقش تعیین کننده ای در موفقیت آن ها خواهد داشت.

- نقش مهم دانشگاه فنی و حرفه ای به عنوان مهمترین مدعی آموزش های فنی و حرفه ای در سطح دانشگاهی

- ضرورت بازنگری به برنامه های درسی و اصلاح و ارتقا کیفیت آن

- اهمیت نتایج ارزیابی از برنامه های درسی در راستای بازنگری این برنامه ها
- نقش و اهمیت نظر اساتید دانشگاهی (خبرگان آموزشی) در ارزیابی برنامه های اجرا شده به عنوان یکی از ارکان آموزش و پژوهش در آموزش عالی
را می توان از ضرورت ها و اهمیت پرداختن به پژوهش حاضر دانست.

ارزیابی برنامه های درسی با استفاده از نظر خبرگان می تواند منجر به تشخیص مشکلات یادگیرندگان، تجدید نظر در برنامه های درسی، پیش بینی نیازها و بررسی تحقق اهداف شود. در واقع نقد برنامه به منظور بهبود آن مورد توجه است.
از آنجا که الگوی شایستگی محوری در بسیاری از پژوهش ها و اسناد به عنوان یکی از الگوهای مناسب جهت طراحی و اجرا در آموزش های فنی و حرفه ای توصیه شده است، ضروری است که برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای براساس ملاک ها و شاخص های این الگو مورد نقد و بررسی قرار گرفته و نقاط و کمبود های آن مشخص و در بازنگری این برنامه ها رفع گردد.

مبانی نظری و پیشینه

رویکرد شایستگی محوری در آموزش:

نخستین توجیه مدون الگوی یک برنامه مبتنی بر شایستگی در ۱۹۱۸ در کتاب بابیت به نام "برنامه درسی" ظاهر شد.
در مورد تعریف شایستگی (Competenc) تعریف واحدی وجود ندارد. و بررسی ادبیات موضوع مربوط به شایستگی ها اولین چیزی که بخوبی مشخص می شود فقدان تعریف واحد و اصطلاح شناسی مشخص در مورد شایستگی و معنا و مفهوم آن می باشد. فرهنگ اکسفورد شایستگی را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام دادن وظیفه تعریف می کند.
شایستگی محوری در رویکرد های مختلف برنامه درسی مورد توجه بوده است. در رویکرد رفتار گرایی شایستگی تاکید بر رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه گیری است و در رویکرد کارایی اجتماعی شایستگی به معنی آماده سازی افراد متناسب با نیازهای اجتماعی مورد توجه است. اما آنچه که در رویکرد شایستگی محوری مورد تاکید و توجه صاحب نظران است تاکید بر عملکرد حرفه ای فراگیران است (هدایتی و همکاران ۱۳۹۵).

در یک الگوی شایستگی محور؛ شایستگی های خاص و تکنولوژیکی عملکردهای مطلوب به صورت هدف های رفتاری یا عملکردی و با شایستگی های صراحت یافته؛ فعالیت های یادگیری برای هر هدف طرح ریزی شده و عملکرد فراگیر به عنوان مبنایی جهت پیشروی مورد بررسی قرار می گیرد. به عقیده ادواردز^۱ (۲۰۰۹) رویکرد آموزش مبتنی بر شایستگی ماهیتا منجر به این می شود که فراگیران شایستگی های لازم را نه تنها برای حضور در بازار کار بلکه به طور کلی برای زندگی فرا بگیرند.

سینگلا و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند برخی از ویژگی های آموزش مبتنی بر شایستگی عبارت اند از:

- شایستگی ها با دقت از دانش عمومی؛ شناسایی و صحت و سقم آن مشخص میشود

¹ Edwards

- آموزش در تدوین هر شایستگی هدفمند می شود
 - ارزشیابی به همراه شرح دانش، نگرش و عملکرد انجام می شود
 - پیشرفت دانش آموزان با ریتمی خاص برای هر فرد پیش می رود
 - آموزش تا حد امکان انفرادی و یادگیرنده محور است
 - تاکید بر نتایج دارد
 - هدایت تجربیات بوسیله بازخورد دائمی صورت می پذیرد
 - سینگلا و همکارانش معتقد اند برنامه درسی آموزش فنی و حرفه ای مبتنی بر شایستگی ویژگی های زیر را دارا است :
 - تمرکز بر عملکرد شغلی نه محتوا
 - اصلاح تناسب در آنچه که یاد گرفته شده (محتوا)
 - اجتناب از بخش بخش کردن سنتی برنامه های آکادمیک
 - تولید درس های قابل کاربرد در موقعیت های پیچیده
 - حمایت از استقلال فردی
- برنامه درسی مبتنی بر شایستگی بر عملکرد حرفه ای یادگیرندگان تاکید دارد، یادگیرنده محور است، رویکردی ساختن گرایانه دارد، معلم در آن نقش راهنما دارد و بر آموزش مهارت ها تاکید دارد و ارزشیابی نیز بر محور مهارتها شکل می گیرد. (کوون هون ۲۰۱۰)
- توهی (۱۹۹۹) در ارزیابی برنامه درسی شایستگی محور به ۳ مزیت آن اشاره می کند:
- برنامه درسی شایستگی محور به احتمال زیاد فارغ التحصیلانی با شایستگی بالاتر نسبت به برنامه درسی معمولی خواهد داشت.
 - برنامه درسی شایستگی محور در هماهنگی با صنعت است تا از حصول پیش نیازهای لازم شغلی اطمینان حاصل گردد.
 - برنامه درسی شایستگی محور یادگیری منعطف تر و مستمر تر را ترغیب می کند.
- برنامه درسی مبتنی بر شایستگی نمایه ای علمی و حرفه ای است که اهداف جدیدی را در فرایند یادگیری تعریف می کند. تنوع محیط های یادگیری و تغییر مفهوم یادگیری از انباشت دانش به سمت کشف و کسب دائمی دانش است. (ادواردز ۲۰۰۹)

¹ Kouwenhoven

² Toohey, S

³ Edwards et. Al

ایده های اصلی برنامه درسی مبتنی بر شایستگی (سادسوم بوون (۲۰۰۷)):"

-به جای اهداف به شایستگی ها متمرکز است

-به جای محتوا به نتایج متمرکز است

-فعالیت های یادگیری عملی و بر اساس معیار های معین انجام می شود

-فعالیت های آموزشی یادگیرنده محور است

-نیاز به ارزشیابی تکوینی دارد

آموزش مبتنی بر شایستگی Competence-based education در صدد آن است که فراگیران صلاحیت و کفایت خود را با کسب و توسعه بیشتر شایستگی های موجو و جدید به دست آورند (ادواردز ۲۰۰۹)

به عقیده کوون هون (۲۰۰۳)ویژگی های آموزش و پرورش مبتنی بر شایستگی (CBE) عبارتند از:

گرایش به عمل حرفه ای دارد

یادگیرنده محور است و بر فرایند یادگیری متمرکز است

رویکرد سازنده گرا دارد

معلم در واقع یک راهنمای شناختی است

محیط یادگیری بر توسعه شایستگی ها متمرکز است

CBE توسعه شایستگی های عمومی را نیز شامل می شود

ارزیابی متمرکز بر صلاحیت ها و شایستگی هاست

در ایران و جهان در زمینه ارزیابی برنامه های درسی با رویکردهای مختلف پژوهش های فراوانی صورت پذیرفته است که بر اساس ماهیت و هدف پژوهش حاضر به برخی از آنها اشاره می شود:

در پژوهش محمدی و دهداری راد (۱۳۸۹) که با هدف ارزیابی میزان شایستگی محوری برنامه درسی دوره کاردانی مکانیک خودرو انجام شد ،نتایج نشان داد که ارتباط ضعیفی میان برنامه درسی موجود فنی در دانشگاه با صنعت وجود دارد و عدم وجود برنامه درسی شایستگی محور را می توان از دلایل بر شمرده است.در این پژوهش نشان داده شد که تفاوت معنا داری میان آنچه که فراگیران آموخته اند با آنچه که صنعت انتظار دارد وجود دارد.

در پژوهش نویدی (۱۳۹۰) که به ارزیابی دوره های کاردانی فنی و حرفه ای پرداخته است ،آمده است که: بعضی از موضوعات و سرفصل ها در هر دوره (سه ساله آموزش رسمی و دو ساله دوره کاردانی) تکرار می شود ودر بعضی موارد خلا محتوایی وجود دارد. بیش از نیمی از دانشجویان مورد مطالعه آن پژوهش ،کیفیت ارائه دروس نظری را مطلوب ندانسته وبه ضعف هماهنگی

¹ Sudsom boon

² Kouwen hoven

بین آموزش های نظری و عملی رشته خود اشاره کرده اند. اغلب مدیران آموزشدهنده ها هم درباره اصلاح و بازنگری برنامه های درسی و هدفهای دوره نظر مثبتی ندارند و تنها ۴۲ درصد از دانشجویان تاثیر دروس تخصصی آموخته شده را در انجام وظایف شغلی مطلوب دانسته اند.

پژوهش های دیگری نیز در زمینه ارزیابی کارایی بیرونی آموزش های فنی و حرفه ای در سطح متوسطه و آموزش الی صورت گرفته که در این رابطه می توان به پژوهش جعفری هرندی (۱۳۹۴)، و شریف و همکارانش (۱۳۸۶)، نیکخواه (۱۳۸۲)، جعفر هرندی (۱۳۸۲)، فتح آبادی (۱۳۸۰)، میرهادی (۱۳۸۰)، فرشاد (۱۳۷۴) و ارزیابی موسسه مطالعات برنامه ریزی آموزشی (۱۳۶۸) اشاره نمود. بنا بر نتایج تحقیقات، با وجود هزینه های فراوان آموزش های فنی و حرفه ای نسبت به سایر آموزش ها، شاهد افزایش بهره وری فارغ التحصیلان این رشته ها در بازار کار نبوده ایم.

روش پژوهش

این پژوهش کاربردی و توصیفی بوده و به توصیف وضع موجود پرداخته است. اطلاعات به دست آمده با کمک مطالعات کتابخانه ای، مصاحبه با صاحب نظران و تصمیم گیرندگان و تحلیل پرسشنامه جمع آوری شده است، ابتدا اطلاعات مربوط به مبانی نظری در زمینه پژوهش از کتابخانه ها مرکز اسناد و مدارک ملی ایران، سایت های اینترنتی و نیز از طریق بررسی و تحلیل کتب و مقالات و پایان نامه ها برای جمع آوری گردیده در مرحله دوم با استفاده از مصاحبه با متخصصان و مدیران آموزشی حوزه فنی و حرفه ای، مولفه های مربوطه استخراج و سپس با استفاده از مولفه های استخراج شده، پرسشنامه های مربوطه تدوین شده و در نهایت داده های حاصل از پرسشنامه به کمک نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. برای تحلیل استنباطی داده ها از روش آمستقل استفاده شد.

پایایی و روایی آزمون

در این پژوهش، پس از بررسی کتب، مقالات و پژوهش های متعدد، پرسشنامه ی مورد استفاده برای اجرا تدوین و با نظر متخصصین تناسب آن سنجش شده و در اجرای مقدماتی از ضریب پایایی آلفای کرانباخ استفاده شده است و مقدار آن برابر ۰/۷۹ بوده است. و روایی آن با استفاده از راهنمایی های متخصصان این رشته مورد بررسی و تایید قرار گرفته است.

جامعه و نمونه تحقیق

جامعه آماری این پژوهش شامل مدیران آموزشی و اساتید دانشگاه فنی و حرفه ای ایران بوده که شامل ۱۵۰ نفر بوده اند. از میان این تعداد ۱۰۶ نفر به عنوان نمونه تصادفی و با استفاده از جدول مورگان انتخاب شده و به سوالات پرسشنامه محقق ساخته پاسخ دادند. همچنین برای بهره گیری از نظر متخصصین برنامه ریزی درسی و مدیران آموزشی دانشگاه فنی و حرفه ای انتخاب عامدانه صورت گرفته است. و ۵ نفر از متخصصین امر در مصاحبه عمیق شرکت کردند.

شاخص های به دست آمده حاصل از مطالعه اسنادی و مصاحبه با خبرگان برای الگوی شایسته محوری در هریک از چهار حیطه اهداف، محتوا، فعالیت های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی به صورت زیر می باشد:

ردی	حیطه	شاخص	رد	حیطه	شاخص
ف			یف		
۱	۱.۳.۱	توانایی انجام کار در یک محیط واقعی	۲۰	۱.۳.۲	زمان یادگیری کافی عملی و نظری
۲	۱.۳.۲	اهداف بر مبنای توصیف خبرگان مشاغل	۲۱	۱.۳.۳	مواد و رسانه های کافی جهت یادگیری

۳	اهداف بر مبنای تغییرات علمی و تکنولوژیکی	۲۲	رشد شایستگی و ایجاد اشتغال فارغ التحصیلان
۴	توجه به مهارت های عملی تا دانش نظری	۲۳	فعالیت های یاددهی و یادگیری بر اساس تحلیل شغل
۵	ایجاد شایستگی های شغلی و بکارگیری فناوری ها	۲۴	آمورش دانشجویان با استفاده از نرم افزارهای آموزشی
۶	تربیت افرادی کارآفرین	۲۵	ارتباط بهتر با صنعت با گسترده سازی دانشگاه فنی حرفه ای
۷	پیاده سازی آموزش های شغلی مبتنی بر فناوری	۲۶	استفاده از روش های آموزش کاربردی با محیط کار
۸	جذب دانشجویان بیشتر با کاربردی کردن آموزش	۲۷	همکاری صنعت و دانشگاه در تأمین امکانات آموزشی
۹	توجه به شاخص های بین المللی تربیت نیروی کار	۲۸	کارورزی از مهمترین فعالیت های یاددهی و یادگیری
۱۰	محتوای آموزشی متناسب با مشاغل روز	۲۹	ارزیابی میزان یادگیری با مصاحبه و مشاهده
۱۱	محتوای آموزشی متناسب با مشاغل موجود	۳۰	ارزیابی میزان یادگیری بر اساس اهداف دانشگاه
۱۲	ارتباط اساتید با مشاغل روز جامعه	۳۱	ارزیابی سطوح بالای شناختی دانشجویان توسط اساتید
۱۳	ارتباط با صنعت	۳۲	صلاحیت فارغ التحصیلان در جذب در مشاغل موجود
۱۴	برآورده کردن نیاز های بازار کار	۳۳	استفاده از شیوه های ارزشیابی استاندارد شغلی
۱۵	میزان انطباق رشته های تحصیلی با سطح بین الملل	۳۴	کارآفرین تر بودن فارغ التحصیلان فنی و حرفه ای
۱۶	محتوای رشته ها بر مبنای تغییرات و مشاغل جدید	۳۵	ارزیابی میزان کسب دانش عملی و نظری دانشجویان
۱۷	تناسب استقبال بازار کار از فارغ التحصیلان	۳۶	ارزیابی آموخته ها بر اساس استانداردهای مهارتی
۱۸	محتوا بر اساس تحلیل شغل و شایسته محوری	۳۷	ارزیابی میزان استقبال بازار کار از فارغ التحصیلان
۱۹	محتوای رشته به سمت دورس عملی		

یافته های پژوهش

برای دستیابی به پاسخ سوالات این پژوهش از دو شیوه کیفی و کمی استفاده شده است.

در مرحله اول و قبل از تدوین پرسش نامه با ۳ نفر از خبرگان و متخصصان برنامه ریزی درسی و ۳ نفر از مدیران عالی رتبه دانشگاه فنی و حرفه ای مصاحبه شفاهی صورت گرفت. سپس پرسشنامه با کمک نتایج مصاحبه و مطالعه پژوهش های صورت گرفته از قبل و مطالعه الگوهای مختلف برنامه درسی فنی حرفه ای بالاخص الگوی شایسته محوری صورت گرفت.

در مصاحبه با مدیران عالی رتبه دانشگاه فنی و حرفه ای، چالش ها و موانع پیش روی این دانشگاه در زمینه ارتقا کیفیت برنامه های درسی مورد توجه قرار گرفت. از جمله چالش های مطرح شده توسط این مدیران عبارت بود از:

-گسترده‌تری زیاد دانشکده ها و آموزشکده های این دانشگاه در کل کشور

-آمار بسیار پایین تعداد اعضا هیات علمی

-برنامه های درسی سنتی

-هزینه های بالای تجهیز کارگاهها

-ارتباط نه چندان قوی با صنعت

-تنوع رشته ها؛ با توجه به شمولیت فعالیت های آموزشی دانشگاه در ۵ شاخه از ۶ شاخه آموزش عالی کشور

-تفکیک جنسیتی دانشجویان در دانشکده ها (که می توان به آن هم به عنوان یک فرصتو هم به عنوان یک تهدید توجه کرد)

-جذب دانشجو صرفا از فارغ التحصیلان هنرستان های فنی و حرفه ای و کار و دانش

متخصصین برنامه ریزی درسی ک در مصاحبه شرکت کردند بر بازنگری در برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای با توجه به شرایط جدید حاکم (انتقال از وزارت آموزش و پرورش به وزارت آموزش عالی) و همچنین لزوم بروز بودن برنامه های درسی با توجه به شرایط حاکم بر جامعه ونیاز جامعه به نیروی کار ماهر و کار آفرین تاکید داشتند.

پس مصاحبه با خبرگان و متخصصین فنی و حرفه ای و برنامه ریزی درسی، پرسشنامه محقق ساخته با کمک وتایید متخصصین تهیه شد و بعد از کسب پایایی و روایی آن به نمونه گروه هدف داده شد و داده های کمی برای تجزیه وتحلیل به دست آمد:

برای بررسی و پاسخ به سوال اصلی پژوهش " میزان همخوانی برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای به شاخص های الگوی شایسته محوری (CBE) بر اساس نظر خبرگان (اساتید دانشگاه فنی و حرفه ای)" از آزمون t تک نمونه ای استفاده گردید. یافته ها نشان داد که میانگین دیدگاه اساتید از وضعیت فعلی برنامه درسی حاکم بر دانشگاه فنی و حرفه ای از نظر شاخص های مبتنی بر الگوهای شایستگی محور ۳,۰۰۳ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. بنابراین می توان اینگونه ارزیابی کرد وضعیت فعلی برنامه درسی دانشگاه فنی و حرفه ای بر اساس شاخص های الگوی شایسته محوری، کمی بالاتر از متوسط می باشد. به منظور بررسی معناداری آزمون t نیز، از آنجا که مقدار آماره t برابر ۰/۰۶۱ و سطح معناداری حاصل sig:0.952 گزارش شد ($P > 0/05$). با توجه به اینکه مقدار t در سطح 0/952 معنی دار نیست، لذا نتیجه گرفته می شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و این نتیجه قابلیت تعمیم به کل جامعه را ندارد. از لحاظ توصیفی نیز می توان گفت براساس طیف پنج گویه ای لیکرت، بر اساس دیدگاه افراد نمونه بین متوسط و موافقم قرار داشت.

جدول ۵: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون ادراکات افراد نمونه از وضعیت برنامه درسی

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
تحلیل داده های مربوط به وضعیت فعلی برنامه درسی	۱۰۶	۳/۰۰۳	۰/۵۹۲	۳	۰/۰۶۱	۱۰۵	۰/۹۵۲

چهار عنصر اصلی برنامه درسی، یعنی اهداف، محتوا، فعالیت های یاددهی یادگیری ارزشیابی به صورت جداگانه نیز مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج حاصل از تحلیل نشان داد:

- اهداف برنامه های درسی حاکم در دانشگاه فنی و حرفه ای چه میزان شاخص های الگوی شایسته محوری در بر دارد؟

میانگین دیدگاه اساتید از وضعیت فعلی حیطه اهداف برنامه درسی حاکم بر دانشگاه فنی و حرفه ای از نظر شاخص های مبتنی بر الگوهای شایستگی محور ۳،۰۳۹ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. بنابراین وضعیت فعلی حیطه اهداف برنامه درسی دانشگاه فنی حرفه ای کمی بالاتر از متوسط می باشد. به منظور بررسی معناداری آزمون t نیز، از آنجا که مقدار آماره t برابر ۰/۵۹۹ و سطح معناداری حاصل sig:0.551 گزارش شد ($P > 0/05$)، با توجه به اینکه مقدار t در سطح 0/551 معنی دار نیست، لذا نتیجه گرفته می شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و این نتیجه قابلیت تعمیم به کل جامعه را ندارد. از لحاظ توصیفی براساس طیف پنج گویه ای لیکرت، دیدگاه افراد نمونه از وضعیت حیطه اهداف برنامه درسی شایسته محور و فناورانه بین متوسط و موافقم قرار داشت.

جدول ۶: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون ادراکات افراد نمونه از حیطه اهداف برنامه درسی

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
حیطه اهداف	۱۰۶	۳/۳۹	۰/۶۸۵	۳	۰/۵۹۹	۱۰۵	۰/۵۵۱

- شیوه انتخاب محتوای برنامه درسی حاکم در دانشگاه فنی و حرفه ای چقدر با شاخص های الگوی شایسته محوری همخوانی دارد؟

میانگین دیدگاه اساتید و خبرگان از وضعیت فعلی حیطه محتوا برنامه درسی حاکم بر دانشگاه فنی و حرفه ای از نظر شاخص های مبتنی بر الگوهای شایستگی محور و فناورانه ۳،۰۰۱ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. بنابراین وضعیت فعلی حیطه محتوا برنامه درسی دانشگاه فنی حرفه ای کمی بالاتر از متوسط می باشد. به منظور بررسی معناداری آزمون t نیز، از آنجا که مقدار آماره t برابر ۰/۱۱۱ و سطح معناداری حاصل sig:0.912 گزارش شد ($P > 0/05$)، با توجه به اینکه مقدار t در سطح 0/912 معنی دار نیست، لذا نتیجه گرفته می شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و

این نتیجه قابلیت تعمیم به کل جامعه را ندارد. از لحاظ توصیفی نیز می توان گفت براساس طیف پنج گویه ای لیکرت، ادراکات افراد نمونه از وضعیت حیطه محتوا برنامه درسی شایسته محور و فناورانه بین متوسط و موافقم قرار داشت.

جدول ۷: نتایج آزمون t تک نمونه ای پیرامون ادراکات افراد نمونه از حیطه محتوا برنامه درسی

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
حیطه محتوا	۱۰۶	۳/۰۰۱	۰/۶۱۵	۳	۰/۱۱۱	۱۰۵	۰/۹۱۲

– شیوه انتخاب فعالیت های یاددهی یادگیری در برنامه درسی حاکم دانشگاه فنی و حرفه ای چقدر با شاخص های الگوی شایسته محوری همخوانی دارد؟

میانگین دیدگاه اساتید و خبرگان از وضعیت فعلی حیطه فعالیت های یاددهی و یادگیری برنامه درسی حاکم بر دانشگاه فنی و حرفه ای از نظر شاخص های مبتنی بر الگوهای شایستگی محور ۲,۹۲ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. بنابراین وضعیت فعلی حیطه فعالیت های یاددهی و یادگیری برنامه درسی دانشگاه فنی حرفه ای کمی پایین تر از متوسط می باشد. به منظور بررسی معناداری آزمون t نیز، از آنجا که مقدار آماره t برابر ۱/۱۹- و سطح معناداری حاصل $\text{sig}:0.237$ گزارش شد ($P > 0/05$)، با توجه به اینکه مقدار t در سطح $0/237$ معنی دار نیست، لذا نتیجه گرفته می شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و این نتیجه قابلیت تعمیم به کل جامعه را ندارد. از لحاظ توصیفی براساس طیف پنج گویه ای لیکرت، دیدگاه افراد نمونه از وضعیت حیطه فعالیت های یاددهی و یادگیری برنامه درسی شایسته محور و فناورانه بین متوسط و مخالفم قرار داشت.

جدول ۸: نتایج آزمون t تک نمونه ای پیرامون ادراکات افراد نمونه از حیطه فعالیت های یادگیری برنامه درسی

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
فعالیت های یاددهی یادگیری	۱۰۶	۲/۹۲	۰/۶۷	۳	-۱/۱۹	۱۰۵	۰/۲۳۷

– شیوه ارزشیابی در این دانشگاه چه میزان با شاخص های الگوی شایسته محوری همخوانی دارد؟

میانگین دیدگاه اساتید از وضعیت فعلی حیطه ارزشیابی برنامه درسی حاکم بر دانشگاه فنی و حرفه ای از نظر شاخص های مبتنی بر الگوهای شایستگی محور ۳,۰۴۵ و میانگین مورد انتظار (نظری) برابر با ۳ بود. بنابراین می توان اینگونه ارزیابی کرد که دیدگاه افراد نمونه نسبت به موضوع مورد بحث کمی بالاتر از میانگین می باشد. بنابراین وضعیت فعلی حیطه ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فنی حرفه ای کمی بالاتر از متوسط می باشد. به منظور بررسی معناداری آزمون t نیز، از آنجا که مقدار آماره t برابر ۰/۶۷۴ و سطح معناداری حاصل $\text{sig}:0.502$ گزارش شد ($P > 0/05$)، با توجه به اینکه مقدار t در سطح $0/674$ معنی دار نیست، لذا نتیجه گرفته می شود که میانگین تجربی با میانگین نظری تفاوت معنی داری ندارد و این نتیجه

قابلیت تعمیم به کل جامعه را ندارد. از لحاظ توصیفی براساس طیف پنج گویه ای لیکرت، ادراکات افراد نمونه از وضعیت حیطه ارزشیابی برنامه درسی شایسته محور و فناورانه بین متوسط و موافقم قرار داشت.

جدول ۹: نتایج آزمون t تک نمونه ای پیرامون ادراکات افراد نمونه از حیطه ارزشیابی برنامه درسی

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	میانگین نظری	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
ادراکات از حیطه ارزشیابی	۱۰۶	۳/۰۴۵	۰/۶۸۸	۳	۰/۶۷۴	۱۰۵	۰/۵۰۲

بحث و نتیجه گیری

نتایج به دست آمده نشان می دهد که خبرگان آموزشی دانشگاه فنی و حرفه ای بکار گیری اصول و الگوی شایسته محوری را در این دانشگاه در سطحی متوسط می دانند. با دقت در نتایج می توان استنباط نمود که در بحث طراحی برنامه های درسی به هدف و محتوا تا حدی به شایسته محور بودن آموزش ها توجه شده است، اما در بحث فعالیتهای یاددهی و یادگیری که در واقع رکن مهم اجرای برنامه های درسی است این رویکرد تضعیف شده است و به عبارتی اجرای برنامه ای درسی با رویکرد شایسته محورانه همخوانی مناسبی ندارد. ارزیابی شیوه های ارزشیابی در برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای نشان می دهد میزان همخوانی شیوه های به کار گرفته شده با الگوی شایسته محوری در حد متوسط است. در کل نمی توان استنباط نمود که دانشگاه فنی و حرفه ای در طراحی، اجرا و ارزشیابی به طور کامل رویه ای شایسته محورانه داشته است.

با توجه به اینکه درصد بیشتری از آموزش در این دانشگاه به صورت کارگاهی است لذا فعالیت های یاددهی یادگیری نقش مهم و موثری را در رسیدن به اهداف برنامه ایفا می کند، در حالیکه بر اساس ارزیابی اساتید این فعالیت ها همخوانی مناسبی با الگوی شایسته محوری ندارد. با توجه به چالش های موجود در دانشگاه فنی و حرفه ای، می توان کمبود تعداد اعضا هیات علمی و عدم آشنایی اساتید با روش های تدریس فعال و استفاده از شیوه های سنتی در تدریس، عدم تجهیز کارگاه ها و ارتباط ضعیف با صنعت را از دلایل آن بر شمرد.

عدم کارایی دانش آموختگان فنی - حرفه ای در دوره متوسط و عالی در ایران در بسیاری از تحقیقاتی که در این ارتباط انجام شده مورد تاکید قرار گرفته است. نتایج این تحقیقات که با هدف میزان کارایی بیرونی آموزش فنی و حرفه ای رسمی در سطح متوسطه و آموزش عالی ایران انجام شده است نشان می دهد این آموزش ها کارایی لازم را بخصوص در زمینه اشتغال زایی نداشته است. در این رابطه می توان به پژوهش جعفری هرنندی (۱۳۹۴)، و شریف و همکارانش (۱۳۸۶)، نیکخواه (۱۳۸۲)، جعفر هرنندی (۱۳۸۲)، فتح آبادی (۱۳۸۰)، میرهادی (۱۳۸۰)، فرشاد (۱۳۷۴) و ارزیابی موسسه مطالعات برنامه ریزی آموزشی (۱۳۶۸) اشاره نمود. بنا بر نتایج تحقیقات، با وجود هزینه های فراوان آموزش های فنی و حرفه ای نسبت به سایر آموزش ها، شاهد افزایش بهره وردی فارغ التحصیلان این رشته ها در بازار کار نبوده ایم. توجه به سیر زمانی تحقیقات ذکر شده (از سال ۱۳۶۸ تا ۱۳۹۴) نیز نشان می دهد که این وضعیت رو به بهبودی هم نرفته است و کارایی این آموزش ها از ابتدا تا امروز مناسب نبوده است. در عین حال اسناد و پژوهش های انجام شده نشان می دهند رویکرد شایسته محوری الگوی مناسب برای آموزش های فنی و حرفه ای برای ارتقا کیفیت و کارایی و اثر بخشی این آموزش هاست، به طوریکه به عقیده توهی (۱۹۹۹) یکی از مزیت های این رویکرد هماهنگی با صنعت است. چو داها (۲۰۰۸) نیز معتقد است که تقاضا از سوی

¹ Choudaha

دینفعان (صنعت و بازار کار) به آموزش شایستگی محور ختم می شود. پس ضروری است که در طراحی و اجرای برنامه های درسی دانشگاه فنی و حرفه ای به این رویکرد توجه بیشتری گردد، لذا پیشنهاد می شود الگوی شایستگی محور به عنوان الگویی مناسب در طراحی و اجرای برنامه های درسی این دانشگاه به کار گرفته شود.

منابع

- جعفری هرندي، رضا (۱۳۹۴) میزان کارایی بیرونی دانشگاه فنی و حرفه ای طی سال های ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۰ (مورد پژوهش آموزشکده فنی و حرفه ای استان یزد). فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی مقاله ۷. شماره ۹. بهار ۱۳۹۴ ص ۱۷۹-۱۷۳
- خلایق، علی اصغر (۱۳۷۸). «الگوهای ارتباط مراکز آموزشی و محیط کار». مجموعه مقالات دومین همایش بررسی و تحلیل آموزشهای علمی - کاربردی ۱۱/۱۰ اسفند ۱۳۸۸. تهران: انتشارات پایا.
- ذاکری، علیرضا. کرد نوقایی، رسول. صدرالاشرفی، مسعود (۱۳۸۹) بررسی فرایندهای یاددهی - یادگیری در آموزش های فنی و حرفه ای. نشریه علمی، پژوهشی فناوری آموزش. دوره ۵. شماره ۱. ص ۱-۱۱
- رحیمی. امیر و آقامیری، سید فواد، (۱۳۸۴) لزوم بازنگری برنامه های آموزشی دوره کارشناسی رشته مهندسی شیمی متناسب با نیازهای صنعت، فصلنامه آموزشی مهندسی ایران، شماره ۲۸.
- ساخارا پولس، جورج (۱۳۷۱) « جایگاه حرفه آموزی در برنامه درسی». ترجمه علی اعظم محمد بیگی. فصلنامه تعلیم و تربیت. بهار ۱۳۷۱. شماره ۲۹.
- شارع پور، محمود (۱۳۸۰). «ارتباط آموزش های دانشگاهی با نیازهای جامعه». گزارش طرح پژوهشی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- شریف، مصطفی. نیکخواه، محمد. نیلی، محمد رضا (۱۳۸۶) کارایی بیرونی شاخه فنی و حرفه ای آموزش متوسطه شهرستان شهرکرد، بر مبنای دو شاخص اشتغال و ادامه تحصیل فارغ التحصیلان. مجله دانشور رفتار، ۲۷. ۵۵-۶۸
- شریعت زاده، مهدی (۱۳۸۰) «چالش های آینده و ضرورت متحول در برنامه آموزش های فنی و حرفه ای». پژوهشکده تعلیم و تربیت. پژوهش نامه آموزشی. شماره ۳۴.
- صفایی موحد، سعید، محبت، هدیه. (۱۳۹۱). ارزیابی نظام فعلی آموزش فنی و حرفه ای در ایران بر مبنای معیارهای حرفه گرایی سنتی و جدید، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره صد و دوازده.
- فرشاد، مجید. (۱۳۷۴). بررسی رابطه آموزش های رسمی فنی و حرفه ای با اشتغال. گزارش طرح تحقیقی، پژوهشکده تعلیم و تربیت
- فتح آبادی، محمد باقر (۱۳۸۰) بررسی وضعیت اشتغال دانش آموختگان سال های ۱۳۷۴-۱۳۷۶. شاخه کار دانش استان مرکزی: شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان
- قدیریان. عباسعلی، (۱۳۸۳) اقتصاد و دانش: الگوهای رهبری سازمان و ضرورت های نوین آموزشی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۱ و ۳۲.

- کشاورزی، مهدی (۱۳۹۳) رویکردهای برنامه درسی آموزش عالی در بازار کار. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، ایران
- محمدی، مهدی، دهداری، طاهره (۱۳۸۹) ارزیابی میزان شایستگی محوری برنامه درسی دوره کاردانی مکانیک خودرو. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال پنجم، شماره ۱۹-۴۳-۶۴
- میرهادی، سید مهدی (۱۳۸۰) بررسی میان اشتغال فارغ التحصیلان مهارت های کاردانش در مشاغل مرتبط در استان اصفهان در سال ۱۳۷۹.
- محمد علی، محبوبه. (۱۳۹۰) آموزش های فنی و حرفه ای و راههای اصلاح آن. مجله رشد آموزش فنی و حرفه ای، دوره هفتم شماره ۱، پاییز
- مومنی مهموئی، حسین. شریعتمداری، علی. نادری، عزت ا...، (۱۳۹۰) برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی. فصلنامه راهبرد های آموزش. دوره ۴. شماره ۳.
- نویدی، احد. خلاق، علی اصغر (۱۳۹۳). آموزش فنی و حرفه ای در ایران (مبانی نظری و تجارب عملی). تهران: انتشارات مدرسه.
- نیکخواه، محمد (۱۳۸۲) بررسی کارایی درونی و بیرونی شاخه فنی و حرفه ای آموزش متوسطه شهرستان شهرکرد طی سال های ۱۳۷۵-۱۳۸۰. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان
- نویدی، احد. برزگر، محمود. (۱۳۹۰) ارزشیابی دوره های کاردانی آموزش فنی و حرفه ای. www.sid.ir
- نفیسی، عبدالحسین (۱۳۸۰). « رویکردهای آموزش فنی و حرفه ای و چالش های پیش روی آن ». پژوهش نامه آموزشی شماره ۳۴ فروردین ۱۳۸۰، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- هدایتی، اکبر. ملکی، حسن. صادقی، علیرضا. سعدی پور، اسماعیل (۱۳۹۵) تأملی بر برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش پزشکی. مجله آموزش در علوم پزشکی. شماره ۹۴. ص ۱۰ تا ۱۶
- یونسکو (۱۹۹۸). بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن آینده. ترجمه حمید جاودانی (۱۳۷۱). تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

Edwards, M., Sanchez-Ruiz, L. M., Sanchez-Díaz, C. (2009=) Achieving Competence-Based Curriculum In Engineering Education In Spain. INGENIO (CSIC-UPV) Working Paper Series 2009/04, pp. 1-25

Kouwenhoven, W. (2003) Competence-based curriculum development in higher education: some African experiences, retrieved from <http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream>

Choudaha, R. (2008) Competency-based Curriculum for a Master's Program in Service Science, Management And Engineering (SSME): An Online Delphi Study. Executive summary: Doctoral dissertation, University of Denver, USA. Available on www.linkedin.com/in/rahulc

Sudsomboon, W. (2007) Construction Of A Competency-Based Curriculum Content Framework For Mechanical Technology Education Program on Automotive Technology Subjects. Proceedings of the ICASE Asian Symposium . Pattaya, Thailand, retrieved on 4th Feb, 2011 from <http://www.kmutt.ac.th/rippc/pdf>

Kouwenhoven GW.(2010) Competence-based curriculum development in higher education:some African

experiences.]. Available from: cdn.intechopen.com/pdfs-wm/9410.pdf.

Finch, Curtis R.Crunkilton, John R, (1999)Curriculum development in vocational and technical education planning content, and implementation, 5th ed.

Sabar N. (1994) . Curriculum Development at School Level. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (ed). The International Encyclopedia of Education. Second ed. V.9. Oxford: Pergamon Press Inc.

S Britton , Edward . (۱۹۹۹) Conneting Mathematics and Scinence to workplace contexts . A Guide to carriculum Materials.

UNEVOC, (1999) International Workshop on Curriculum Development in Technical and Vocational Education, Final Report.

Usman, M., Kalbe, A. and Amara, S. (2005) : Enhancing Vocational Training for Economic Growth in

Toohey, S. (۱۹۹۹). Beliefs, values and ideologies in course design. In Designing courses for higher education.. (Ed) (Buckingham, SRHE and OUP):pp. ۴۴-۶۹

Banta, T. W. (۲۰۰۱). Assessing competence in higher education. In C. A. Palomba, & Brownell, J., & Chung, B. G. (۲۰۰۱). The management development program: A competency based model for preparing

BARMAN, A., KONWAR, J., (2011) Competency Based Curriculum in Higher Education: A Necessity Grounded by Globalization, Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, Year 3, No. 6, April, pp : 7-15

بررسی موانع اجرای رهبری معنوی در دانشگاهها به منظور ارتقای کیفیت

لیلا مقتدایی^۱، مریم تاجی^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی موانع اجرای رهبری معنوی در دانشگاهها به منظور ارتقای کیفیت با روش توصیفی - پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه اساتید دانشگاه اصفهان به تعداد (۵۰۰ نفر) می باشد، بر اساس فرمول کرجسی و مورگان، حجم نمونه به دست آمده شامل ۲۱۷ نفر می باشد که به روش تصادفی انتخاب شده اند. برای جمع آوری اطلاعات از نمونه مورد نظر، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است. روایی محتوایی ابزار توسط ۱۲ نفر از متخصصان تایید گردید. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ برآورد گردید. نتایج حاکی از آن است: موانع و مشکلات مربوط به حیطه آموزشی از نظر اساتید بیش از حد متوسط در بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه تاثیرگذار بوده است. موانع و مشکلات مربوط به حیطه سازمانی بیش از حد متوسط در فرایند بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه تاثیرگذار بوده است. عواملی که در حیطه فردی متمرکزاند و دانشگاه را در بکارگیری رهبری معنوی با مشکل مواجه می کنند، بیش از حد متوسط برآورد می گردد.

کلمات کلیدی: رهبری، رهبری معنوی، دانشگاه، اساتید

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

هم اکنون سازمانها به سمتی حرکت می کنند که معنویت نام گرفته و مقصد وهدف جدیدی برای سازمانها در حال شکل گیری است. این هدف جدید حمایت از توسعه معنوی رهبران، کارکنان سازمان می باشد (عابدی جعفر ورستگار، ۱۳۸۶).

در جامعه مدرن که استرس و اضطراب، یک هنجار در محیط کار شده است و کارکنان اغلب از بیگانگی بین افراد و خستگی در کار رنج می برند (چن و یانگ^۳، ۲۰۱۱)، از این رو برای رهبران و پیروان بسیار مهم می باشد که به منظور معنویت در محیط کار در یک سطح فردی، فعالیت های عمده معنوی را در جهت درخواست مستمر برای رهبری شخصی و توسعه ای حرفه ای و اثربخشی به کار گیرند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۰). اقدامات معنوی به همراه تعهد بالا در محیط کار و از طریق ادغام نمودن ابعاد پایه ای بقای معنوی سبب ایجاد نیروی انگیزشی درونی می شود که تلاش خودسرانه را از افراد سلب کرده، آن را برای کارکنان به منظور یادگیری، توسعه و استفاده از مهارت ها و دانش خود مطلوب تر می نماید تا خود و سازمانشان هر دو نفع ببرند (موکسلن^۴، ۲۰۰۰؛ گیاکالون و جوگیویس^۵، ۲۰۰۳).

^۱ نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

L.moghtadaei@edu.ui.ac.ir

^۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان،

tajimae@chmail.ir

اصفهان، ایران

^۳ Chen&Yang

^۴ Moxley BS

^۵ Giacalone RA, Jurkiewicz CL

در این راستا اهمیت رهبری معنوی بیش از پیش احساس می شود، رهبری معنوی نیازهای اساسی رهبر و پیرو را برای بقای معنوی در هم ادغام می کند؛ به طوری که از نظر سازمانی بیشتر متعهد و بهره ور باشند. رهبری معنوی در برگیرنده ی ارزش ها، نگرش ها و رفتارهایی می باشد که برای انگیزش درونی یک فرد و سایرین ضروری بوده، به گونه ای که از طریق معنی داری و به عضویت شناخته شدن احساس بقای معنوی نمایند که شامل موارد زیر می باشد: خلق و ایجاد چشم اندازی که در آن اعضای سازمان، احساس معنی داری در زندگی خود نموده، آن را متمایز از دیگری بدانند، خلق فرهنگی سازمانی/ اجتماعی بر مبنای عشق به نوع دوستی که در آن رهبران و پیروان نگرانی واقعی برای خود و دیگران داشته باشند و بنابراین احساس به عضویت شناخته شدن و مورد تحسین قرار گرفتن نمایند (فرای، ۲۰۰۳).

پژوهشهای استراک و همکاران (۲۰۰۸)، آیدین و سیلان (۲۰۰۹)، فرای و کوهن (۲۰۰۹)، چن، ویوان و لی (۲۰۱۱)، فرای، هانا و نوئل (۲۰۱۱)، ملکی و همکاران (۱۳۹۰)، ضیائی، نرگسیان و آبیانی اصفهانی (۱۳۸۷)، ملکی، جعفری، صفری و خدایاری زرنق (۱۳۸۸)، ذاکری (۱۳۹۰) و گیوریان، دیندارفرگوش و چرمیان (۱۳۹۰) به اهمیت و پیامدهای رهبری معنوی اشاراتی داشتند.

در این راستا پژوهش حاضر به بررسی موانع رهبری معنوی از دید اساتید دانشگاه اصفهان به منظور ارتقای کیفیت می پردازد. به نظر نلسون (۲۰۰۲)، رهبری معنوی محل تلاقی ویژگی های معنوی و رهبری است، در جایی که اشخاص از لحاظ معنوی با مفهوم خدا همگام بوده و با استعدادهایی که دارند بر دیگران تأثیر می گذارند. ریو (۲۰۰۵) معتقد است که رهبران معنوی دارای ارزشهایی همچون شرافت، صداقت و فروتنی می باشند.

بر اساس نظر فرای (۲۰۰۳) رهبری معنوی دارای ابعاد متعددی است که در ادامه به طور خلاصه به آنها اشاره شده است.

الف) چشم انداز: در فرآیند رهبری معنوی چیزی که از بیشترین اهمیت برخوردار است چشم انداز روشن از مقصدی می باشد که سازمان می خواهد به آنها برسد. اصطلاح چشم انداز تا دهه ۱۹۸۰ به ندرت در ادبیات مربوط به رهبری و مدیریت مورد استفاده قرار می گرفت. از آن زمان بود که رهبران سازمانی به واسطه رقابت شدید جهانی، کوتاه شدن چرخه های تولید و تکنولوژی و کهنه شدن سریع راهبردها به آینده سازمان توجه بیشتری مبذول داشتند (فرای و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۴).

ب) عشق به نوع دوستی: در رهبری معنوی، عشق به نوع دوستی عبارتست از حس تمامیت، هماهنگی، بهروزی و خوشبختی به واسطه توجه و مراقبه، دلوپسی و قدردانی از خود و دیگران. عشق به نوع دوستی و توجه و علاقه به دیگران و

¹ – Fry LW

² – Strack JG, Fottler MD, Kilpatrick AO.

³ – Aydyn & Seylan

⁴ – Fry & Cohen

⁵ – Chen, Vivan & Li

⁶ – Fry, Hannah & Noel

⁷ – Nelson

⁸ – Reave

⁹ – Vision

¹ – Fry et al ⁰

¹ – Altruistic Love¹

تبسم، مزایای عاطفی عظیمی دارد. عشق به نودوستی ارزشهایی از قبیل صبر، مهربانی، عدم حسادت، بخشش، فروتنی، از خود گذشتگی، خودکنترلی، اعتماد، وفاداری و صداقت را دربر دارد (فرای و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۴).

ج) ایمان و امید به کار: در حقیقت ایمان، اعتقاد و باور راسخ به چیزی است که برای اثباتش برهانی وجود ندارد و شواهد فیزیکی و مادی وجودش را اثبات نکرده است. امید نیز شوق به چیزی است که انتظار داریم تحقق یابد. ایمان به امید حقیقت می بخشد. افراد دارای ایمان و امید از مقصدی که به سمت آن در حال حرکت هستند و نحوه رسیدن به آن بینش روشنی دارند و برای رسیدن به اهدافشان دوست دارند که با سختیها و ناملایمات مواجه شوند. (نورعلیزاده، ۱۳۸۷، ص ۱۰۶). بنابراین ایمان و امید منشأ این اعتقاد است که با بخشی ناملایمات مواجه شوند (فرای و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۴).

د) معناداری در کار: معناداری اشاره دارد به تجربه متعالی یا اینکه چطور یک تفاوت از طریق (خدمت به دیگران ایجاد کنیم) و بدین طریق معنا و هدف در زندگی ایجاد میشود. مردم نه تنها شایستگی و کاردانی از طریق کارشان را جستجو می کنند، بلکه این حس که کار، معنا یا ارزش اجتماعی دارد را نیز جستجو میکنند (ففر، ۲۰۰۳، ص ۳۳). یک جنبه اساسی معنویت در کار شامل یک حس عمیق معنا و مقصود در کار است. چون این احساس معنا، به لحاظ ساعات کار طولانی و تحرک زیاد نمی تواند در خانواده و اجتماع تامین شود، لذا آن را در محیط کار - جایی که قسمت اعظم ساعات بیداری خود را در آن می گذرانند- جستجو میکنند. این بعد از معنویت در محیط کار، مشخص می کند که چگونه کارکنان در کار روزمره شان در سطح فردی تعامل دارند. بیان معنی در کار شامل این فرض است که هر فردی انگیزش درونی، تمایل و علائقی برای مبادرت به انجام فعالیت هایی دارد که معنای بیشتری به زندگی خودش و دیگران می بخشد (اشمس و دوچن، ۲۰۰۰).

ه) عضویت و تعلق سازمانی: عضویت دربرگیرنده ساختارهای فرهنگی و اجتماعی است که ما در آن غوطه ور هستیم. یک حس درک و قدردانی است که تا حد زیادی از روابط متقابل ارتباطات از طریق تعامل اجتماعی و عضویت در گروهها نشأت میگیرد (فرای و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۵). این بعد از معنویت در محیط کار در سطح گروهی از رفتار انسانی رخ می دهد و بر تعاملات بین کارکنان و همکاران دلالت دارد (ففر، ۲۰۰۳).

ی) ایمان دینی: این بعد از رهبری معنوی جزء مولفه هایی که فرای برشمرده است نیست و این بعد توسط محقق دیگری (ذاکری، ۱۳۹۰) به ابعاد رهبری معنوی اضافه شده است. در بطن شخصیت رهبری معنوی، ایمان یا اعتقاد به خدا وجود دارد. به طور کلی میتوان گفت که امید و ایمان منشأ این اعتقاد است که چشم انداز، اهداف و مأموریت سازمان با موفقیت تحقق خواهد یافت (فرای و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۴).

۲. خلاصه روش شناسی

پژوهش حاضر، توصیفی- پیمایشی است. در انجام پژوهش به تناسب موضوع، رویکرد کمی^۱ به کار رفته است. جامعه آماری در این پژوهش کلیه اساتید دانشگاه اصفهان به تعداد (۵۰۰ نفر) می باشد، بر اساس فرمول کرجسی و مورگان^۲ حجم

1 - Hope / Faith

2 - Meaning

3 - Feffer

4 Ashmos & Duchon

5 - Membership

6 - Religious Faith

7 - quantitative

8 - Kerjcie & Morgan

نمونه‌ای به دست آمده شامل ۲۱۷ نفر می‌باشد که به روش تصادفی انتخاب شده‌اند. برای جمع آوری اطلاعات از نمونه مورد نظر، پرسشنامه محقق ساخته به کار رفته است. به منظور تعیین روایی محتوایی^۱ از نظرهای ۱۲ نفر از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه اصفهان که در این زمینه از تخصص لازم برخوردار بوده‌اند، استفاده گردید. برای برآورد پایایی و همبستگی درونی سوالات پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد. پس از انجام مطالعه مقدماتی بر روی ۳۶ نفر از افراد جامعه و تجزیه و تحلیل پرسشنامه‌ها، مشخص گردید که پایایی ۰/۹۰ برآورد گردید. این پرسشنامه شامل ۴۰ سوال با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد تا خیلی کم) است که از طریق آن اساتید بر حسب تجربه‌ای که از فعالیتهای دانشگاهی داشته‌اند برای موانع تاثیرگذار در اجرای رهبری معنوی نمره‌ای را در نظر می‌گیرند. تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح توصیفی با استفاده از مشخصه‌های آماری نظیر جدول فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار به تجزیه و تحلیل داده‌ها پرداخته شده است. و در سطح استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t در نرم افزار SPSS¹⁶ استفاده شده است.

۳. خلاصه یافته‌ها و نتیجه گیری

سؤال اول تحقیق: موانع و مشکلات آموزشی موثر در بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه تا چه میزان است؟

جدول ۱ مقایسه میانگین نمرات موانع مربوط به حیطه آموزشی با نمره ملاک ۳

میانگین	s	T	P	حیطه آموزشی
۳/۸۱۰	۶/۵۶	۳۰/۶۴	۰/۰۱	

با توجه به اینکه t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده ($p \leq 0.01$) بنابراین موانع و مشکلات مربوط به حیطه آموزشی از نظر اساتید بیش از حد متوسط در بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه موثر بوده است.

سؤال دوم تحقیق: موانع و مشکلات سازمانی موثر در بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه تا چه میزان است؟

جدول ۳- مقایسه میانگین نمرات موانع مربوط به حیطه سازمانی با نمره ملاک ۳

میانگین	s	t	P	حیطه سازمانی
۳/۸۴	۵/۸۰	۲۶/۳۴	۰/۰۱	

میانگین نمراتی که از طریق پاسخهای اساتید کسب شده ۳/۸۴ بود و انحراف معیار نمرات اعضای این گروه ۵/۸۰ بوده است.

¹ - Content validity

با توجه به اینکه t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده ($p \leq 0.01$) بنابراین موانع و مشکلات مربوط به حیطة سازمانی بیش از حد متوسط در فرایند بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه موثر بوده است.

سؤال سوم تحقیق: موانع و مشکلات فردی موثر در بکارگیری رهبری معنوی در دانشگاه تا چه میزان است؟

جدول ۵- مقایسه میانگین نمرات موانع مربوط به حیطة فردی با نمره ملاک ۳

حیطة فردی	میانگین	s	t	P
	۳/۸۲	۴/۷۵۵	۲۲/۸۱	۰/۰۱

میانگین نمراتی که از طریق پاسخ‌های اساتید کسب شده بود، ۳/۸۲ برآورده شد و انحراف معیار نمرات اعضای این گروه ۴/۷۵۵ به دست آمد.

با توجه به اینکه t مشاهده شده از مقدار بحرانی جدول بزرگتر بوده ($p \leq 0.01$) بنابراین متغیرها و عواملی که در حیطة فردی متمرکزاند و دانشگاه را در بکارگیری رهبری معنوی با مشکل مواجه می‌کنند، بیش از حد متوسط برآورد می‌گردد.

با توجه به تاثیر و جایگاه رهبری معنوی در دانشگاه پیشنهاد می‌شود که؛ ۱- جلساتی را برای آگاهی دادن اساتید و مدیران در خصوص چشم اندازسازمانها و ابعاد و تاثیرات رهبری معنوی فراهم نمایند و در این جلسات ماموریت و رسالت سازمان را به طور روشن و بر اساس ابعاد رهبری معنوی بیان و چگونگی دستیابی به اهداف سازمان را روشن سازند. ۲- با رواج فرهنگ معنویت در سازمان، موجبات انگیزش درونی اعضا را فراهم نمایند. مدیران بدین منظور باید همواره برنامه‌هایی جهت قدردانی از خدمات اعضا بر اساس مبناهای معنویت ترتیب دهند. ۳- اساتید را در پست‌هایی که از نظره‌د با اهداف فردی آنها مشابهت دارد، به کار گیرند تا همسو بودن اهداف فردی و اهداف شغلی باعث انگیزش درونی آنها شود. ۴- فرایند رهبری خود را در کار و رسیدن به اهداف سازمانی یا گروهی خلاصه نکنند، بلکه باید زمانی را به منظور انجام فعالیت‌های دینی و ارزشی برای اساتید خود در نظر بگیرند و در رفتار با آنها سیره ائمه را بکارگیرند، تا بدین ترتیب علاوه بر تجدید نیرو برای کار، آنها را از نظر روانی و ذهنی مجهز گردانند.

۴. منابع و مراجع

- بیک زاد، جعفر؛ جعفری، سکینه؛ اسهرلوس، وحیده (۱۳۸۹). رهبری معنوی. *دوماهنامه منابع انسانی*، ۲(۱۰)، ۲۸.
- ذاکری، آذر (۱۳۹۰). *بررسی رابطه بین مولفه‌های رهبری معنوی و انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان
- ضیایی، محمدصادق؛ نرگسیان، عباس؛ آبیایی اصفهانی، سعید (۱۳۸۷). نقش رهبری معنوی در توانمندسازی کارکنان دانشگاه اصفهان. *نشریه مدیریت دولتی*، ۱۱(۱)، ۶۷-۸۶.
- عابدی جعفری، حسن، رستگار، عباسعلی (۱۳۸۶). ظهور معنویت در سازمانها، *فصلنامه علوم مدیریت ایران*، ۲(۵)، ۱۲۱-۱۲۹

غلامی، علی (۱۳۹۱). بررسی عوامل موثر بر توانمندی مدیران شعب بانک ملت. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت دولتی

قلی پور، آرین (۱۳۸۶). مدیریت رفتار سازمانی (رفتار فردی، تهران: انتشارات سمت.

قلی پور، آرین، پورعزت، علی اصغر، حضرتی، محمود (۱۳۸۸). بررسی تاثیر رهبری خدمتگزار بر اعتماد سازمانی و توانمندسازی در سازمانهای دولتی، نشریه مدیریت دولتی، ۱(۲)، ۱۰۳-۱۱۸.

گیوریان، حسین؛ دیندارفرگوش، فیروز؛ چرمیان، احمد (۱۳۹۰). تبیین رهبری معنوی و رابطه متقابل رهبر- پیرو. فصلنامه مدیریت، ۸(۲۴)، ۷۰-۷۹.

ملکی محمد رضا، جعفری حسن، صفری حسین، خدایاری زرنق رحیم. رابطه ی رهبری معنوی و کیفیت زندگی کاری کارکنان در مرکز آموزشی درمانی شهید هاشمی نژاد شهر تهران. مدیریت اطلاعات سلامت، ۸(۸): ۱۰۲۴-۱۰۱۷.

ملکی، محمدرضا؛ جعفری، حسن؛ صفری، حسین؛ خدایاری زرنق، رحیم (۱۳۸۸). رابطه رهبر معنوی و کیفیت زندگی کاری کارکنان مرکز آموزشی درمانی شهید هاشمی نژاد شهر تهران. فصلنامه مدیریت اطلاعات سلامت، ۸(۸)، ۱۰۲۴-۱۰۱۷.

مهدوی مزده، محمد، حمیدرضا ضرغامی، (۱۳۸۹)، خلاقیت و نوآوری رمز دستیابی به استراتژیهای رقابتی اثربخش در هزاره سوم: ارائه مدل مفهومی تعدیل یافته استراتژیهای رقابتی پورتر بر مبنای نوآوری، پایگاه مقالات علمی مدیریت

مهدی بیگی، مریم (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین ادراک ویژگیهای شغل وانگیزش درونی در بین کارکنان ستادی دانشگاه های اصفهان و علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی ۸۷-۸۶. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه اصفهان.

نجفی، محمد، حکیم شفایی، هادی، یارمحمد زاده پیمان (۱۳۸۸). رهبری و مدیریت سازمان از دیدگاه اسلام، چاپ اول، اصفهان : دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی.

نرگسیان، عباس (۱۳۸۶). رهبری معنوی در سازمانهای معاصر. ماهنامه تدبیر، ۱۸۹(۲)، ۲۹-۳۲.

نورعلیزاده، رحمان. (۱۳۸۷). رهبری معنوی (الگوهای جدید در هزاره سوم). دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال پنجم، شماره ۱۶، صص ۱۱۱-۱۰۱.

Akan, O. , Allen, R. S. , Helms, M. M. , and Spralls III, S. A. , (2006), "Critical tactics for implementing porter's generic strategies", *Journal of Business strategy*, vol. 27, No. 1, pp. 43-53

Andy Wilkins, Clive Holtham, (2012) Organizational Creativity: Building a Business Ba-Haus, *Creative Education*. Vol. 3, Special Issue, 737-745

- Ashmos, B. J. , and duchon , D. (2000). Spiritusl at work:A conceptualization and measure. *Journal of management Inquiry*, 9(2) :134-145.
- Aydin ,B. ,& ceylan,. A. (2009). The effect of spiritual leadership in organizational laedering capacity, *African Journal of Business Management*,3(5),184- 190.
- Benefiel , M. (2005). The second half of the journey: spiritual leadership organizational transformation. *The leadership Quarterly*, 76(5): 723- 747.
- Bhatti MA, KaurS. (2010). The role of individual and training design factors on training transfer. *Journal of European Industrial Training*; 34(7): 656-672.
- Bishop John,R. schol. (2006). *becoming a spiritual leader*, Lewis Center Blake,R. and J. S. Mouton(1985). *The Managerial Gride III*; Houston,TX ,golf Publishing .
- Cavanagh ,G. (1999). Spirituality for managers: Context and Critique, *Journal of organization change Management* ,Vol. 12,No. 3. pp. 53-165.
- Chen k, Yien J, Haung C. The perceived leader support behavior for subordinate creativity: the moderate effect of trust. *Journal of social science*. 2011; 7(2): 257-264.
- Chin-Yi chen, Chun-Hsi vivan and Chun-I li(2011). The Influence of Leader's Spiritual Values of Servant Leadership on Employee Motivational Autonomy and Eudaemonic Well-Being, *Journal of Religion and Health*© Springer Science+Business Media, LLC.
- Chin-Yi chen, Chun-Hsi vivan and Chun-I li(2011). The Influence of Leader's Spiritual Values of Servant Leadership on Employee Motivational Autonomy and Eudemonic Well-Being, *Journal of Religion and Health*© Springer Science Business Media, LLC.
- Chin-Yi chen,Chin-Fang Yang(2011). The Impact of Spiritual Leadership on Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Business Ethics* © Springer Science+Business Media B. V.
- Chin-Yi chen,Chin-Fang Yang(2011). The Impact of Spiritual Leadership on Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Business Ethics* © Springer Science+Business Media B. V.
- Collins,J. ,&Porras,J. (2001). *Built to last: Successful habits of visionary companies s* , New York:Harper.
- Covey, S. R(1998). *Principal centered leadership*, New York,NY:Simonard Schuster.
- Crossman, Joanna,(2010). " Conceptualizing spiritual leadership in secular organizational contexts and its relation to transformational, servant and environmental leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31, No. 7, 2010, pp. 596-608.
- Crossman, Joanna,(2010). " Conceptualizing spiritual leadership in secular organizational contexts and its relation to transformational, servant and environmental leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31, No. 7, 2010, pp. 596-608.

Daft , R. L. , Lengel , R. H. (1998). *Fusion leadership: unlocking the subtle forces that change people and organizations*. San Francisco , CA: Berrett- Koehler.

Fairholm,G. W. (1998). *Perspectives on leadership from the science of management to its spiritual heart*. Westport, CT:Quorum Books.

Fry LW. Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly* 2003; 14: 693-727.

Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-728.

Fry, Louis W. & Hannah, Sean t. & Noel, Michael & Walumbwa, Fred O. (2011). Impact of spiritual leadership on unit performance ",*The Leadership Quarterly*, pp. 1-12.

Fry,L. W. , Hannah,Sean T. ,Noel, Michael, Walumbwa,Fred . O (2011). Impact of Spiritual Leadership on Unit Perfoemance. *The Leadership Quarterly*,22, 259-270.

Fry,L. W. ,Cohen,Melanie ,P(2009). Spiritual Leadership as a Paradigm for Organizationa Transformational and Recovery form Extended work Hours Cultures. *Journal of Business Ethics*,84, 265-278.

Geijssel, Slegers p. & Leithwood,k. & Jantzi,D,(2003). "Transformational leadership effect on teacher,sCommitment and effort toward school reform", *Journal of Educational Administration*,Vol. 4, No. 3, 2003, pp. 228-256.

Geijssel, Slegers p. & Leithwood,k. & Jantzi,D,(2003). "Transformational leadership effect on teacher,sCommitment and effort toward school reform", *Journal of Educational Administration*,Vol. 4, No. 3, 2003, pp. 228-256.

Giacalone RA, Jurkiewicz CL. (2003). *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*. New York: M. E. Sharpe. p. 3-28.

Gibbons, P. (2000). *Spirituality at Work: Definitions, Measures, Assumptions, And Validity Claims*. Proceedings of the Academy of Management, USA, 2000.

Gibbons,P. (2001). *Spirituality at work: A pre-Theoretical over view*, Msc. Theesis – Birnbeck college, university of London , Aug.

Korac- Kakabadse , N. , Kouzmin,A. , and Kakabads , A. (2002). Spirituality and leadership praxis . *Journal of Managerial Psychology* , 17(3) : 165- 182.

Kotter,J. P(1996). *Learning change*, Boston: Harvard Business school press.

Latham,G . P (2007). *Work Motivation*, London : sage Publications.

Laub, J. (2004). *Defining Servant Leadership : A Recommended Typology for servant leadership*. Servant Leadership Roundtable.

Leithwood ,K. and Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful school leadership?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Luenburg FC. Self-efficacy in the workplace: implication for motivation and performance. *International Journal of management, business, and administration*. 2011; 14(1): 1-7. 343.

Mac Arthur , J. F. (1998). *In the footsteps of faith*. wheaton , IL: Crossway Books.

Mark, J . Arnold & Kristy ,E . Reynold. (2012). Approach and Avoidance Motivation :Investigating Hedonic consumption in a Retail setting. *Journal of Retailing* , 88(3):399-411.

McDonald RP, Ho MH. (2002). Principles and Practice in Reporting Statistical Equation Analyses. *Psycho Methods*;7(1):64-82.

Milliman, J. , Czaplewski, A. , and Freguson,J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of organizational change Management* ,16(4):426-447.

Moxley BS. (2000). Leadership and spirit: breathing new vitality and energy into individuals and organizations. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nelson,A. E(2002). Spirituality and Leadership : Harnessing the wisdom, guidance, and power of the soul, *Colorado Springs,CO:Nav Press, Sage*.

Pfeffer,J. (2003). Business and the spirit : Management practices that sustain values. in R. A. Giacolane & C. L. jurkiewicz (Eds),*Handbook of Workplace Spirituality and organizational performance*,Newyork:M. E. shar. , 29-45.

Reave, L. (2005). Spiritual Values and Practices Related to Leadership Effectiveness. *The Leadership Quarterly* (16). 655-687.

Robbins. I. (2003). *Spirituality, and Religion Interest Group's Proposed Minutes*, From the Academy of Management's August 5, Management, (pp. 5-39).

Rowden RW, ConineCT. The impact of workplace learning and job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of workplace Learning*. 2005; 17(4): 215-30.

Sahlberg, P,(2012), The role of education in promoting creativity: potential barriers and enabling factors, *European Training Foundation*, Vol. 5, N0. 6

Shipman A. Leading for creativity: competing leader influence tactics on creative engagement [Dissertation]. University of Oklahoma; 2011.

Snyder ,C. R. ,and Ingram,R. E. (2000). *Handbook of psychological change : psychotherapy processes and practices for the 21st century*,New York:Wiley.

Thompson,S. (2005). Habits of spirituality grounded leaders ,*School Administrator* . 62(10):26-9.

Tong, L. f and Han, Y. B. (2005). *Applying TQM philosophy to the teaching and learning process*, Monash university, Malaysia.

Wheatly,M. (2002). Spiritual leadership, *Executive Excellence*,19(9):5

توسعه و بهسازی برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان

محمد بیرامی^۱؛ مریم سیف نراقی^۲؛ عزت الله نادری^۳؛ مجید علی عسگری^۴

چکیده

در نظام آموزشی کارآمد، اجزا و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف های مورد نظر را امکان پذیر سازند. علاوه بر این لازم است هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از این کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم به عنوان کارشناس یادگیری اثربخش» مهمترین نقش را در فراهم سازی شرایط مناسب برای یادگیری ایفا می نماید و باید صلاحیت های لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد. پایگاه اجتماعی معلم در جامعه متأثر از برنامه های درسی و آموزشی نظام تربیت معلم و مؤثر بر کیفیت فعالیت های او در ایفای مسئولیت مهم و حساس معلمی است. هدف از پژوهش حاضر، توسعه و بهسازی برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان می باشد. پژوهش با توجه به هدف کاربردی بوده و از نوع مطالعات فراتحلیلی می باشد. گردآوری داده ها از طریق مطالعات کتابخانه ای و با استفاده از اسناد و منابع مختلف اطلاعاتی انجام پذیرفت. برای توسعه و بهسازی تحول زا و اصلاحات ریشه ای در برنامه های درسی دانشگاه فرهنگیان، انجام راهبردهای زیر می تواند فرصت هایی برای توسعه مداوم حرفه ای معلمان فراهم کرده و تحقق پنداره ی متعالی تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران را محقق نماید: - توجه متوازن به تحقق تمامی هدف های دانشگاه فرهنگیان و دوری جستن از توجه صرف به ارائه دانش؛ - لزوم استفاده از همفکری و مشارکت صاحب نظران سایر دانشگاه ها، در تدوین سرفصل ها و محدود نکردن تصمیم گیری ها به نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه، در عین توجه به استقلال دانشگاه فرهنگیان و بحث عدم تمرکز؛ - لزوم توجه به رویکرد پژوهش محوری در ارائه سرفصل ها و سازماندهی مناسب محتوای ارائه شده در راستای پژوهش ها و فعالیت های دانشجومعلمان؛ - لزوم دادن انعطاف در ارائه دروس جهت توجه به نیازهای دانشجومعلمان و افزایش علاقه آنها؛ - لزوم توجه به بروزترین یافته های علمی در تدوین سرفصل ها و ارائه محتوا؛ - لزوم توجه به یادگیری مستقل و «خود هدایت شده» در برابر یادگیری «دیگر هدایت کننده»؛ - مهارت ها و شایستگی های حرفه ای برای معلمان در نظر گرفته شده و تنها در صورت کسب این مهارت ها، معلمان بتوانند به محیط آموزشی و کلاس درس وارد شوند. لذا تربیت حرفه ای باید همیشه به عنوان یک ضرورت محسوب شود.

کلمات کلیدی: معلم، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای.

مقدمه

۱. دانشجوی دوره دکتری برنامهریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، گروه برنامه ریزی درسی، تهران، ایران.
(Beyrami1366@yahoo.com)

۲. دکتری روانشناسی کودکان استثنایی، عضو هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران، استاد دانشگاه علامه طباطبائی.

۳. دکتری روانشناسی، عضو هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران، استاد دانشگاه تربیت معلم.

۴. دکتری برنامه ریزی درسی، عضو هیئت علمی علوم و تحقیقات تهران، دانشیار دانشگاه خوارزمی.

آموزش و پرورش در هر کشوری مستلزم مشارکت افراد، نظام‌ها و مجموعه‌های زیادی می‌باشد تا بهترین نوع آموزش در هر سطحی برای فراگیران ارائه گردد (صدرالدین، ۲۰۱۴، ص ۱۹۱). به اعتقاد آرشد و اکرم^۲ (۲۰۱۴) نقش معلم در هر کشوری و در هر عصر و جامعه‌ای، مهم است (به نقل از رحمان پور و لیاقتدار، ۱۳۹۵، ص ۲). در گذشته معلمان منبع اصلی دانش به حساب می‌آمدند، اما امروزه این نقش تغییر کرده است و از معلمان انتظار می‌رود تا همواره در راستای توسعه جوامع کوشا باشند. معلم اگر مهمترین جزء نظام آموزشی هر کشوری نباشند، یکی از مهمترین آنهاست (مسو و پانهوار^۳، ۲۰۱۳، ص ۱۲۳). معلمان هستند که با آموزش و نحوه تدریس خود، یادگیری دانش‌آموزان و نتایج آموزشی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند. تدریس خوب و باکیفیت همواره یکی از مهمترین دغدغه‌های نظام‌های آموزشی بوده و هست. با این وجود، اهمیت حیاتی تدریس تنها به مربیان و معلمان و نظام آموزشی مربوط نمی‌شود، بلکه یک مسئله عمومی است که بسیاری از افراد و نهادها مانند والدین، مربیان، سیاستگذاران و مدیران با آن درگیر هستند (روث و اسکات اسوایل^۴، ۲۰۰۲، به نقل از رحمان پور و لیاقتدار، ۱۳۹۵، ص ۲).

تأسیس دانشگاه فرهنگیان: در پی تحولات و فراز و نشیب‌های زیادی که به‌طور رسمی با تصویب قانونی در اردیبهشت ماه سال ۱۳۹۰ هـ.ش توسط مجلس شورای ملی فراروی «تربیت معلم» ایران قرار گرفت؛ پس از پیروزی انقلاب اسلامی، یکی از دغدغه‌های صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت تأسیس دانشگاه فرهنگیان متناسب با شأن و منزلت فرهنگیان بوده است که مقدمات ایجاد آن در تابستان ۱۳۸۷ رقم خورد. در طول سال ۸۸-۱۳۸۷ برخی اقدامات در خصوص راه‌اندازی دانشگاه فرهنگیان انجام گرفت، لیکن امکان تأسیس آن فراهم نشد. پس از پیگیری‌های و تشکیل جلسات متعدد، در نهایت متن اساسنامه «دانشگاه فرهنگیان» با پیشنهاد مورخ ۱۳۹۰/۰۶/۲۸ وزیر آموزش و پرورش، در جلسه ۷۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۰۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب و در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۰۱ توسط رئیس جمهور وقت ابلاغ شد (به نقل از مهرتاش و فاطمی، ۱۳۹۵، ص ۲).

در راستای برنامه‌های تحول در وزارت آموزش و پرورش مقرر شده است تا تربیت معلمان از طریق دانشگاه ویژه فرهنگیان انجام شود، دانشگاهی که با ابلاغ اساسنامه آن در اسفند ماه ۱۳۹۰ فعالیت خود را آغاز نموده است (امراه و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۱۴). دانشگاه فرهنگیان با جمع‌بندی کلیه مراکز تربیت معلم سراسر ایران به صورت رسمی آغاز شد. طبق مواد ۵ اساسنامه و تبصره ماده ۴ آن، سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان در شهر تهران مستقر، همچنین ۳۲ پردیس برادران و ۳۲ پردیس خواهران در استان‌ها راه‌اندازی شده است و سایر مراکز تربیت معلم در پردیس‌ها با تصویب شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ساماندهی می‌گردند. دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی برای تأمین، تربیت و توانمندسازی معلمان و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش در ایران است و دارای حدود ۹۸ واحد دانشگاهی (در قالب ۶۴ پردیس و ۳۴ مرکز وابسته به پردیس) و بیش از ۶۵ هزار دانشجو می‌باشد (پورتال دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۴؛ به نقل از مهرتاش و فاطمی، ۱۳۹۵، ص ۲).

این روند تا به امروز ادامه داشته است تا جایی که اکنون در همه مراکز استان‌ها دانشگاه فرهنگیان دایر است و در مقاطع کارشناسی و کارشناسی‌ارشد دوره را اجرا می‌کنند. اگرچه رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی از قدیمی‌ترین رشته‌ها به شمار می‌روند، اما اکنون در بسیاری از رشته‌ها و گرایش‌های دیگر نیز به تربیت دانشجویان اقدام می‌کنند. در دانشگاه فرهنگیان

1 Sadruddin

2 Arshad & Akram

3 Messo & Panhwar

4 Roth and Scott Swail

دانشجویان در مقطع کارشناسی حدود ۱۱۶ واحد و در مقطع ارشد نیز ۳۰ واحد می گذرانند. عمده دروس نیز ۲ و ۳ واحدی هستند. با وجود چنین تحولاتی پژوهش های اندکی درباره نظام تربیت معلم به ویژه در زمینه برنامه ریزی درسی و برنامه درسی آن انجام شده است (به نقل از رحمان پور و لیاقتدار، ۱۳۹۵، ص ۴). تأسیس دانشگاه فرهنگیان با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی از سال ۱۳۹۰ هـ ش نقطه عطفی در تاریخ تربیت معلم کشور محسوب می شود؛ زیرا این دانشگاه با جذب دانشجو از طریق کنکور سراسری، ارائه واحدهای درسی و شیوه آموزش براساس سرفصل ها و دستورالعمل های وزارت علوم و بهره گیری از اساتید واجد شرایط تلاش می کند که نارسایی ها و ضعف های گذشته در مورد تربیت معلم را به حداقل برساند.

توسعه حرفه ای معلمان با تأکید بر برنامه های آموزشی و درسی: توجه به منابع انسانی در آموزش و پرورش و در رأس آن «معلم» به عنوان عامل تبلور نقش انسان سازی، کانون بحث آموزش و پرورش کارآمد محسوب می گردد. آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و از دیرباز انتظار از نظام تعلیم و تربیت آن بوده که انسان های فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی بهتر در جامعه فردا آماده سازد. در نظام آموزشی کارآمد، اجزا و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف های مورد نظر را امکان پذیر سازند. علاوه بر این لازم است هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از این کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم به عنوان کارشناس یادگیری اثر بخش» مهمترین نقش را در فراهم سازی شرایط مناسب برای یادگیری ایفا می نماید و باید صلاحیت های لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد. برای تحقق چنین پنداره ای متعالی، فرصت ها برای توسعه مداوم حرفه ای معلمان باید فراهم گردد و منابع لازم بسیج شود. از این دیدگاه، سرمایه گذاری در آموزش به معنای سرمایه گذاری در توسعه مداوم حرفه ای معلم تعریف شده است (خروشی و نصر، ۲۰۱۴، ص ۵۷۳).

معلمان باید مهارت های حرفه ای خود را از طریق برنامه های آموزشی معلمان در اشکال رسمی و غیررسمی کسب و بهبود بخشند (احمد و همکاران؛ ۲۰۱۲، ص ۱۳۷). آموزش معلمان عبارت است از تربیت حرفه ای معلمان در راستای کسب نگرش ها، مهارت ها و دانش مطلوب و همچنین کارآمد و اثربخش ساختن آنان در حوزه کاری خود به همراه توانمند ساختن آنان در برآوردن نیازهای جامعه در هر برهه از زمان (اوسوجی؛ ۲۰۰۹، ص ۲۹۷). این نوع آموزش هم دربرگیرنده آموزش های قبل از خدمت و هم آموزش و بهسازی دوران خدمت می گردد که می تواند به صورت رسمی و یا غیررسمی انجام شود و تأثیرات قابل ملاحظه ای بر آموزش معلمان بگذارد (پدر، جیمز و مکبت؛ ۲۰۰۶، به نقل از رحمان پور و لیاقتدار، ۱۳۹۵، ص ۲).

با توجه به این که معلمان نقطه آغاز و عنصر اصلی هرگونه تحول در نظام آموزش و پرورش محسوب می شوند و برای این که بتوانند وظایف حرفه ای، تخصصی و تربیتی خود را بهتر انجام دهند، لازم است پیوسته امکان بهره مندی آنها از آموزش های جدید و مهارت های تازه فراهم گردد. این مهم از طریق طراحی و اجرای نظام آموزش معلمان، به نحوی که زمینه ارتقای علمی و تخصصی و به روز نمودن اطلاعات و کسب مهارت های جدید را امکان پذیر نماید، میسر می شود. موضوع آموزش معلمان از اهمیت و حساسیت ویژه ای در نظام های آموزشی کشورهای مختلف برخوردار است. برخی از این روش ها در قالب آموزش های قبل از خدمت و ضمن خدمت در شکل های سنتی نظیر نظارت بالینی و ارزشیابی در کلاس درس و رویکرد بدیل همچون کارگاه های آموزشی، مراکز خرد، افزایش مشارکت معلمان در نقش های جدید، مدل های همراه با تفکر و تعمق،

1 Ahmad et al

2 Osuji

3 Pedder, James & MacBeath

مدل های مبتنی بر پروژه، مدل شبکه های معلمان، استفاده از رادیو برای توسعه حرفه ای معلمان و توسعه حرفه ای برخط می باشند. روش مناسب آموزش معلمان بستگی به نیازهای آموزشی معلمان، محتوای مورد نظر، امکانات موجود، وقت و برنامه کاری آنان، سیاست های نظام آموزشی و... دارد (خروشی و کلباسی، ۲۰۱۴، ص ۵۷۴).

تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران: معلم کارگزار عالی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش خردمندانه ای اوست که اهداف متعالی نظام آموزشی کشور محقق می شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می کنند متأثر از خصوصیات، کیفیات و شایستگی های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی و اخلاقی معلمان است. معلمان اثربخش و دارای صلاحیت حرفه ای، معلمانی هستند که به دنبال دستیابی به اهدافی خاص هستند، خواه این اهداف توسط خود آنان یا دیگران تعیین شده باشد. معلمان اثربخش باید دانش و مهارت های مورد نظر جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند و این مهارت ها را در زمان مناسب و به شیوه ای مطلوب و مورد انتظار به کار گیرند. طبق نظر میدل (۱۹۸۲) بر خورداری معلمان از دانش و مهارت های مختلف نشان دهنده شایستگی یا صلاحیت معلمان است (آندرسون، ۲۰۰۴). شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه ای تدیس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد (نیج ولت و همکاران، ۲۰۰۵؛ به نقل از روشن قیاس و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۲).

اجتماع امروز از معلمان به عنوان کسانی که رسالت تربیتی دارند و از شاگردان به عنوان آینده سازان فردا، انتظارات دیگری دارد. در آینده ما به افرادی نیازمندیم که بتوانند خودشان را رهبری کنند، تصمیم گیرنده باشند، با مسایل برخورد کرده و آنها را حل کنند و در امور تفکر نمایند. مذاکره کننده ای زبردست باشند. علاوه بر آن ویژگی هایی مثل انعطاف پذیری، ابتکار، خلاقیت، کاردانی و ذهن باز داشته باشند. کار معلم سازماندهی تجاربی است که ویژگی ها را در دانش آموزان تقویت کرده و توسعه دهد و دانش آموزان را برای بدست آوردن معنا و مفهوم علوم و پدیده های علمی و درک روابط و الگوها آماده و مهیا سازد (یارمحمدیان، ۱۳۷۷؛ به نقل از بیرامی و مرادپور، ۲۰۱۵، ص ۱۵).

تبیین فرآیند تربیت معلم ایران براساس مفاهیم و مبانی نظری تحول بنیادین: تربیت معلم براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ ۱. فرآیند تعاملی زمینه ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای (اخلاق و تعهد حرفه ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی (ضمن تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان)؛ ۲. فرآیند تعاملی زمینه ساز کسب و ارتقای پیوسته شایستگی های عام (انسانی، اسلامی و ایرانی) و حرفه ای (مشترک و تخصصی) مورد نیاز معلمان جهت درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛ ۳. فرآیند تعاملی زمینه ساز ایجاد آمادگی در دانشجومعلمان (و توسعه آمادگی در معلمان) برای کمک به تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد توسط متربیان؛ است. مسئولیت این فرآیند به دانشگاه فرهنگیان سپرده شده است. دانشگاه فرهنگیان نظامی از تربیت معلم را مورد نظر دارد که با چند ویژگی شناسایی و معرفی می شود:

۱. تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، فرآیندی است تخصصی، ناظر به تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه ای دانشجومعلمان و معلمان (ضمن تأکید بر تعالی پیوسته هویت مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان)؛

1 Anderson

2 Nijveldt, Beijjaard, Brekelmans, Verloop & wubbels

۲. تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، فرآیندی است مبتنی بر برنامه درسی یکپارچه شایستگی محور، که همه عناصر این برنامه جامع، معطوف به فراهم نمودن فرصت‌های مناسب جهت کسب و ارتقای شایستگی‌های عام، مشترک و تخصصی مورد نیاز دانشجومعلمان و معلمان برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران (متربیان) در نظام تربیت رسمی و عمومی می‌باشد.

۳. تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، دارای برنامه درهم‌تنیده‌ای با رویکرد تلفیقی است که تمامی مؤلفه‌های الزامی، انتخابی و اختیاری آن ناظر به کسب شایستگی‌های لازم برای معلمان و در جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت (شخصیت) معلمی براساس نظام معیار اسلامی است.

۴. تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، با نگاه به دانشگاه به مثابه کانون تحقق مراتبی از حیات طیبیه در ابعاد فردی و جمعی، امکان تجربه زیستن در فضای حیات طیبیه را برای دانشجومعلمان فراهم می‌کند و از این طریق زمینه‌ساز انتخاب آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد و دعوت دیگران به این نوع زندگی شایسته خواهد بود.

۵. تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان با نگاهی جامع و متوازن به همه ساحت‌های تربیت، مانع از رشد نامتوازن شخصیت معلمان نسل آینده می‌شود و با رویکرد درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران براساس نظام معیار اسلامی، موجب نقش‌آفرینی معلمان در تحولات اجتماعی براساس این نظام معیار خواهد شد (موسی‌پور، ۱۳۹۴، راهنمای عملی برنامه کارورزی، صص ۱۱-۱۲).

مفهوم صلاحیت حرفه‌ای: در فرهنگ علوم رفتاری واژه «حرفه» به عنوان هر پیشه یا شغلی که مستلزم تربیت و آمادگی طولانی و تخصصی است، تعریف شده است (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵) و صلاحیت را به معنای اهلیت و شایسته بودن دانسته‌اند (فرهنگ معین، ۱۳۷۰). مفهوم صلاحیت حرفه‌ای و صلاحیت معلمی در عین حال که بسیار به هم شبیه هستند، اما تفاوت‌هایی نیز دارند. صلاحیت معلمی را مجموعه‌ای از شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی دانسته‌اند که معلم با کسب آنها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک نماید (ملکی، ۱۳۶۷). در حالی که صلاحیت حرفه‌ای، عواملی هستند که عمدتاً بر اثر آموزش و تجربه در معلم ایجاد می‌شود و او را برای هدایت جریان یاددهی- یادگیری در کلاس درس آماده می‌کند. به بیان دیگر مفهوم صلاحیت معلمی در برگیرنده عوامل متعددی می‌باشد که یکی از آنها صلاحیت حرفه‌ای است (به نقل از شواخی، ۱۳۸۳، ص ۱۷).

شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم: شایستگی‌ها و مهارت‌های معلمان در کارآمد بودن معلمان و در نتیجه تحقق اهداف مدرسه و نظام آموزش و پرورش نقش اساسی دارد. بنابر یافته‌های پژوهش دانش پژوه و فرزاد (۱۳۸۵) همبستگی بین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان مثبت است، یعنی با افزایش مهارت‌های عمومی و اختصاصی معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد و برعکس (ص ۱۵۷). از طرفی دیگر، نتایج بسیاری از تحقیقات انجام گرفته در مورد معلمان ابتدایی در سراسر کشور حاکی از آن است که معلمان مورد مطالعه از صلاحیت و مهارت‌های لازم برخوردار نیستند (عابدی، عریضی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۴؛ دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵؛ کریمی، ۱۳۸۷؛ عبداللهی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۹، ص ۱۰۱).

در همین راستا، یافته‌های حاصل از مطالعات تیمز (TIMSS) نشان از وضعیت نامناسب دانش‌آموزان ایرانی دارد. به نظر می‌رسد علت این مشکل را باید در روش‌های تدریس نامناسب معلمان جستجو کرد. شناسایی و شمردن ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان کار آسانی نیست؛ چرا که اجتماعات و اقشار گوناگون اجتماعی، با فلسفه‌ها و دیدگاه‌های مختلف،

انتظارات متفاوتی از معلمان دارند و تغییرات سریع علوم و فناوری ها نیز صلاحیت های مورد نیاز معلمان برای انجام وظایف شان را دچار تغییر و تحول می نماید. نتایج تحقیقات مختلفی که در زمینه بررسی و شناسایی شایستگی ها و صلاحیت های حرفه ای معلمان انجام گرفته، بیانگر این موضوع است که اگرچه صلاحیت های مشترک زیادی بین این مطالعات وجود دارد، اما این تحقیقات ابعاد و دسته بندی های متفاوتی از صلاحیت ها و شایستگی های حرفه ای معلمان ارائه کرده اند. برای نمونه، از یک منظر مهم ترین مهارت های معلمان را تدوین طرح درس با توجه به تفاوت های فردی فراگیران، ارتباط با دانش آموزان، علاقه به تدریس و یادگیری و موضوع تدریس و کمک به دانش آموزان برای تقویت خودآگاهی دانسته اند (تیلور^۱ و همکاران، ۱۹۹۰، به نقل از روشن قیاس و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۳). از نگاهی دیگر کریمی (۱۳۸۷) در مطالعه خود که به منظور تعیین صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ی ابتدایی و راهنمایی انجام داده است، ابتدا ۸۸ صلاحیت را مورد شناسایی قرار می دهد که پس از تحلیل عاملی این صلاحیت ها به ۸ مؤلفه ی اصلی و ۸۳ زیرمؤلفه تغییر یافته است. مؤلفه های اصلی صلاحیت های حرفه ای معلمان عبارتند از: آموزشی، رفتاری شناختی، توسعه حرفه ای، مدیریتی، شخصیتی، فناوری، تدریس، اخلاق حرفه ای و فکری (ص ۱۶۵).

علاوه بر آن براساس یافته های محمدی (۱۳۸۴)، شایستگی های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی، آشنایی با فناوری اطلاعات و قدرت بکارگیری آن در جریان آموزش؛ آشنایی با فنون پژوهش، انجام تحقیق و بهره گیری از نتایج آن در عمل؛ توجه به آموزش و پرورش خلاق و پرورش خلاقیت فراگیران و آشنایی با مهارت های کلاس داری و شیوه های تدریس نوین معرفی شده است (ص ۱۶۲).

عبداللهی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی های حرفه ای معلمان اثربخش» صلاحیت های حرفه ای معلمان را در ۷ مؤلفه ی اصلی، شامل پیش نیازهای معلم، ویژگی های شخصی معلم، برنامه ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، آموزش یا تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش آموزان و مسئولیت های حرفه ای دسته بندی کرده اند. ملایی نژاد (۱۳۹۱) نیز صلاحیت های حرفه ای معلمان را در سه دسته کلی شناختی، نگرشی و مهارتی قرار داده است (به نقل از روشن قیاس و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۳).

در کشوری مانند ایران که دارای نظام متمرکز برنامه ریزی است و از سوی دیگر برنامه های تهیه شده شکل قطعی از پیش تعیین شده و غیرقابل انعطاف در کتاب درسی تجلی یافته است. آیزنر متفکر معاصر در قالب یک قانونمندی این گونه بیان می دارد که میزان اتکای نظام های تعلیم و تربیت به کتاب درسی، تابعی از میزان قابلیت ها و شایستگی های معلمان است. یعنی اتکای انحصاری به کتاب درسی، شبیه آنچه که امروز ما در ایران شاهد آن هستیم، مبین وجود نارسایی های جدی در زمینه تربیت معلم و قابلیت های حرفه ای معلمان است و بالعکس عدم اتکا به کتاب درسی، شبیه آنچه که در آلمان شاهد آن می باشیم، مؤید دستیابی به نوعی کمال و نبوغ در این زمینه است. حیدری، حیدری و شمس (۲۰۱۴) در پژوهشی با ارائه گزارشی از خصوصیات نظام برنامه ریزی درسی در ایران به نقاط ضعف چنین سیستمی اشاره نموده و ضمن معرفی برنامه های تربیت معلم شایستگی محور مانند کشور آلمان جهت بهبود نظام برنامه ریزی درسی پیشنهاداتی مانند محدود ساختن وظایف تشکیلاتی دفتر تألیف، شکسته شدن حصار تمرکزگرایی، توجه به محیط واقعی آموزش یعنی نزدیک کردن محیط آموزشی به تعامل میان معلم و دانش آموز و افزایش انگیزه یادگیری و تحقق یادگیری معنادار، اصلاح بافت گروه های برنامه ریزی درسی و افزایش حضور چشم گیرتر معلمان در آن و استفاده از تجربیات و بصیرت آنها، منظور نمودن اعتباربخشی به برنامه درسی

¹ Taylor

و بالاخره توجه به نقش تعیین کننده مدیران مدارس در فرایند اجرای نوآوری ها (اعم از نوآوری های درسی یا سایر نوآوری ها) ارائه نموده است (ص ۶۱۷).

افراد متعددی (گراسو دی لئون^۱، ۲۰۰۱؛ رینولدز^۲، ۱۹۹۲؛ تاپلین و چنس^۳، ۲۰۰۰؛ بوکو و پوتنام^۴، ۱۹۹۵؛ گلاسر^۵، ۱۹۸۷؛ به نقل از کلاسن^۶، ۲۰۰۶، ص ۴۹) انواع مختلف مهارت ها، آگاهی ها، آمادگی و ارزش هایی را که معلمان کارآمد باید به آن مجهز شوند را طبقه بندی کرده اند که عبارتند از:

دانش عمومی آموزشی شامل آگاهی از محیط آموزشی و راهکارهای آموزشی، مدیریت کلاس درس، آگاهی درباره ی دانش-آموزان و یادگیری؛

آگاهی از مواد درسی شامل آگاهی از محتوا و ساختارهای اساسی رشته؛

آگاهی از محتوای آموزشی طرح و برنامه ریزی ذهنی یک موضوع آموزشی، آگاهی از راهکارهای آموزشی و عرضه آن، آگاهی از برنامه های درسی و مواد درسی؛

آگاهی از اوضاع و احوال دانش آموزان و تمایل برای کسب اطلاعات بیشتر درباره ی امور دانش آموزان و مشکلات خانوادگی که با آن درگیر هستند؛

آگاهی از فرهنگ ها، زبان ها و اجتماعات متفاوت؛

داشتن مهارت و تمایل کار با بچه ها؛

تحقیقات زیادی نشان داده اند که معلم کارآمد نقش حیاتی در فرآیند آموزشی ایفا می کند؛ اما به درستی مشخص نیست که منظور از تدریس کارآمد کدام است. پاتریک و اسمارت^۷ (۱۹۹۸) و لی و مید^۸ (۲۰۰۵) گزارش کرده اند که ارائه تعریفی از معلم کارآمد کاری بس پیچیده است. استرانگ^۹ (۲۰۰۲) در کتاب خود تحت عنوان «ویژگی های معلمان کارآمد» چنین می گوید: «ارائه تعریفی از کارآمدی معلم به این دلیل مشکل است که امر تدریس پیچیده است. دست اندرکاران امر آموزش و پرورش ظاهراً نمی توانند از تعریف معلم با کیفیت به توافق نظر برسند، اما والدین و شاگردان مدعی هستند که معلم خوب را می توانند از طرز برخورد و عملکردش تشخیص دهند» (فنسترماخرو^{۱۰} ریچاردسون، ۲۰۰۵؛ هیکاگ، ۱۹۹۸؛ به نقل از هوروتس و هوروتس^{۱۱}، ۲۰۰۵، ص ۴۰). در سال ۲۰۰۱ و مجدداً در سال ۲۰۰۲ کاپلان و اوینگز^{۱۲} دو حوزه ی وسیع را به عنوان تعیین کننده های کارآمدی معلم مشخص نمودند: ویژگی ها و مهارت های پیش از ورود به کلاس درس که به نام «کیفیت

1Grosso de Leon

2Reynolds

3Taplin & Chance

4Boko & Putnam

5Glaser

6Claussen

7Patrick & Smart

8Leigh & mead

9Stronge

10enstermacher

11Hurwitz & Hurwitz

12Kaplan & Owings

معلم» شناخته می شود و این که چگونه معلم هنگام حضور در کلاس، تدریس می کند که به نام «کیفیت تدریس» می شناسیم. کیفیت معلم برمی گردد به استعدادها، آموزش حرفه ای، رشته تحصیلی، نمرات تحصیلی، مدارک و تجربیات کاری قبلی در این حرفه (ص ۶۸).

کیفیت تدریس مشتمل است بر ایجاد محیط مثبت برای یادگیری، انتخاب هدف ها و ارزشیابی های آموزشی متناسب با روند رشد، اجرای برنامه تدریس و استفاده از استراتژی های گوناگون آموزشی برای همخوانی با شیوه های یادگیری فردی (سادکر و سادکر، ۲۰۰۳؛ به نقل از بیرامی و زین العابدینی، ۱۳۹۳، ص ۹). نتایج پژوهش های انجام شده نشان می دهد که بیشتر معلمان در زمینه شناخت مبانی تعلیم و تربیت، بهره مندی از دانش و مهارت های حرفه ای مورد نیاز در سطح مطلوبی قرار ندارند. براساس نتایج به دست آمده از پژوهش عابدی اصفهانی (۱۳۷۹) با موضوع «بررسی میزان اطلاعات شخصی معلمان دوره راهنمایی در زمینه طرح و تهیه سؤالات امتحانی و مهارت های ارزشیابی در استان اصفهان»، به طور کلی معلمان درباره اصول و روش های علمی و ارزشیابی آموزش از آگاهی کمی برخوردارند و نسبت به اهداف دوره راهنمایی شناخت کافی ندارند و مهارت های لازم برای ارزشیابی در سطوح بالاتر حوزه شناختی را ندارند (به نقل از بیرامی و مرادپور، ۲۰۱۵، ص ۱۴).

کارآمدی معلم را می توان نظر به منش و مهارت هایی که معلمان پیش از ورود به کلاس درس دارند و این که هنگام حضور در کلاس درس چگونه درس می دهند تعیین کرد (کاپلان و اوینگز، ۲۰۰۲، ص ۶۹). منش هایی که قابل تعیین و اندازه گیری هستند نماینده معلمان با کیفیت اند و لازم است که این ویژگی ها در متقاضیان تدریس ارزشیابی گردند (لانجر، ۲۰۰۰؛ به نقل از فراهانی، ۱۳۸۸، ص ۴۰).

شریعتمداری (۱۳۳۸) پژوهشی با موضوع «بررسی میزان اطلاعات تربیتی معلمان مدارس ابتدایی» در ایران انجام داده است که معلمان مدارس ابتدایی ایران، در زمینه اطلاعات علمی رشته علوم تربیتی، صلاحیت و مهارت های معلمی در سطح مطلوبی قرار ندارند (به نقل از بیرامی و مرادپور، ۲۰۱۵، ص ۱۴).

پژوهشگران مؤلفه های زیر را به عنوان مؤلفه هایی که یک معلم با صلاحیت بالا را مشخص می کند معرفی نموده اند، عواملی که می تواند در صورت کاربرد در کلاس درس باعث بهبود پیشرفت شاگردان گردد (استرانگ و هیدمن، ۲۰۰۳، ص ۵۱). این مؤلفه ها عبارتند از: ۱- توانایی کلامی؛ ۲- دانش کافی؛ ۳- راهبردهای تدریس؛ ۴- گواهی نامه معلمی؛ ۵- توانایی کاربرد دستاورد علمی؛ ۶- داشتن تجربه؛ ۷- آموزش پداگوژی؛ ۸- مهارت های مدیریت کلاس؛ ۹- آزمون شایستگی؛ ۱۰- آموزش ارزشیابی دانش آموز.^۵

بنابر آنچه که اشاره شد، تئوردور کوالسکی نیز در مورد ویژگی های معلمان کارآمد و باکیفیت چنین ویژگی هایی را بر می شمرد: از احترام، صداقت، توانایی کارگروهی و انجام امور با همکاران، ثبات احساسات، تعهد به حرفه تدریس، غرور حرفه ای،^۶ ارتباط نوشتاری، توانایی استفاده از تکنیک های پرسش، شخصیت موردپسند و توانایی تصمیم گیری می باشد (تئوردور کوالسکی، ۲۰۰۳؛ به نقل از بیرامی و زین العابدینی، ۱۳۹۳، ص ۱۰). سایمن نیز خود با توجه به ویژگی های بالا برای معلمان کارآمد و شایسته چنین نتیجه گرفت که مدیران به دنبال معلمانی هستند که در حوزه های مهارت های ارتباطی، مهارت های میان

1Sadker & Sadker

2Lunger

3Strong & Hindman

4Licensure examination

5student assessment training

6Professional pride

فردی، شخصیت، سوابق آموزشی و دارای تجربه قوی باشند. متخصصین آموزشی، از جمله مدیران، بیان می کنند که معلم در واقع کلید موفقیت دانش آموز به حساب می آید و یافتن، انتخاب، استخدام و نگاه داشتن معلمان کارآمد و شایسته کار ساده ای نیست (هیگاک، ۱۹۹۸، جانسون^۱ و مانتگامری^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از تریمبل^۳، ۲۰۰۵، ص ۴۵). دست اندرکاران آموزش و پرورش بر این باورند که معلمان کارآمد و شایسته با رفتارهای مورد انتظار، خواهند توانست کیفیت یادگیری دانش آموزان را بسیار بهبود بخشند (استرانگ و هیدمن، ۲۰۰۳، ص ۵۱).

معلمان در بعد پیش نیازهای حرفه ای معلمی قبل از هر چیزی، باید ابتدا از دانش محتوایی کافی و لازم برخوردار باشند؛ یعنی درباره ی موضوع در خود دانش کافی و وافی داشته باشند و از آنجایی که هر علمی و موضوع درسی به سرعت در حال تغییر است، معلمان برای آگاهی از این تغییرات و استفاده از آن ها در آموزش، باید از منابع جدید آگاهی لازم را داشته باشند. البته صرف داشتن تخصص و تسلط بر موضوع درسی کافی نیست، چرا که مهم تر از آن توانایی انتقال مفاهیم به دانش آموزان است. به همین دلیل داشتن توانایی ارتباطی و کلامی مهمترین شایستگی معلمان است. کاستر و همکاران (۲۰۰۵)، شایستگی های حرفه ای معلمان را در پنج دسته ی اصلی دانش تخصصی، صلاحیت رفتاری، پداگوژی، ارتباطات و سازماندهی تقسیم نموده اند. از نظر استرانگ (۲۰۰۲) شایستگی های معلمان اثربخش شامل سه بخش دانش، مهارت و گرایش می شود. دو پژوهش نام برده نیز یافته هایی هماهنگ با یافته های پژوهش حاضر دارد. برخورداری از دانش موضوعی همچنین یکی از استانداردهای مطرح شده توسط کمیته استانداردهای حرفه ای تدریس نیوجرسی است. مقوله دیگر صلاحیت های معلمان، نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه ی دانش آموزان است. بر طبق این بعد معلمان باید تکالیفی مرتبط با اهداف و محتوای درس و نیز ظرفیت دانش آموزان ارائه نمایند. این تکالیف باید دانش آموزان را به تفکر عمیق وادارد. معلمان باید به ارزشیابی دائم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بپردازند و ضمن استفاده از استراتژی های مختلف ارزشیابی، بازخوردهای معناداری را به دانش آموزان ارائه نمایند. سپس براساس نتایج ارزشیابی، اقدام به ایجاد تغییرات لازم در تدریس و توضیح مجدد درس نمایند و آموزش خود را با سطوح پیشرفت تحصیلی و نیازهای دانش آموزان متناسب نمایند. پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از معیارهای اصلی ارزشیابی عملکرد معلمان محسوب می شود. نظارت بر پیشرفت دانش آموزان کار پیچیده ای است. معلمان مؤثر از ابزار مختلفی برای نظارت بر پیشرفت دانش آموزان استفاده می کنند که می توان به ارائه تکالیف، ارزشیابی و ارائه بازخورد به دانش آموزان اشاره کرد. به این شایستگی در تحقیقات هانتلی (۲۰۰۸) و کریمی (۱۳۸۷) نیز اشاره شده است (به نقل از روشن قیاس و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۳).

یکی دیگر از مؤلفه های شناسایی شده، صلاحیت های حرفه ای معلمان در بعد مسئولیت های حرفه ای است. از منظر این مؤلفه، معلمان دارای صلاحیت حرفه ای، معلمانی هستند که دارای عملکرد مطلوبی باشند و عملکرد مطلوب یک معلم بیش از هر چیزی توسط ارزشیابی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انعکاس داده می شود. آن ها دارای تعامل و رفتار محترمانه با والدین دانش آموزان می باشند. آن ها با والدین دانش آموزان ارتباط برقرار می کنند تا از این طریق هم شناخت بهتری نسبت به دانش آموزان پیدا کنند و هم اطلاعاتی را در رابطه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و نحوه اداره کلاس به آنها ارائه نمایند. آن ها والدین دانش آموزان را در برنامه های آموزشی مشارکت می دهند. معلمان مؤثر در یک جامعه حرفه ای مشارکت دارند. آن ها با همکاران خود در طراحی و اجرای پروژه های آموزشی شرکت نموده و ضمن بهره گیری از تخصص معلمان، موقعیت ها را برای همکاری با دیگران جهت بهبود یادگیری دانش آموزان فراهم می نمایند. معلمان شایسته از تحولات جاری در آموزش

1- Johnson

2- Montgomery

3- Trimble

و پرورش دارای ساخت کافی بوده و به دنبال استراتژی های آموزشی جدید می باشند. آن ها به منظور روزآمد کردن دانش خود، در فعالیتهای علمی و دوره های آموزشی مشارکت نموده و از سازمان ها و نشریات حرفه ای، به عنوان منابعی جهت رشد حرفه ای خود استفاده می کنند. آن ها از طریق تفکر درباره ی تدریس، به ارزشیابی موفقیت ها و اشتباهات خود می پردازند و ضمن ارزشیابی کار خود، اقداماتی را جهت بهبود آن انجام می دهند.

اینکه معلمان افراد حرفه ای هستند و باید نسبت به حرفه خود متعهد باشند، موضوعی است که توسط اکثر صاحب نظران و پژوهشگران مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. هانتلی (۲۰۰۸) یکی از سه حوزه شایستگی های معلمان را تعهد حرفه ای آن ها می داند. توسعه حرفه ای، یکی از مؤلفه های اصلی به دست آمده در مورد صلاحیت های حرفه ای معلمان در تحقیق کریمی (۱۳۸۷) است. شایستگی های این بعد گویای آن است که مؤثر و اثربخش بودن معلمان تنها به برخورداری و تسلط به موضوعات درسی بستگی ندارد، بلکه نیازمند ارتباط با خانواده دانش آموزان جهت تبادل اطلاعات مورد نیاز است. همچنین معلمان اثربخش، به دنبال رشد حرفه ای خود از طرق مختلف هستند (ص ۱۶۵).

برنامه ریزی و آمادگی از دیگر شایستگی های مورد نیاز معلمان است. براساس این مؤلفه معلمان توانمند کسانی هستند که اعتماد به نفس و خودباوری را در دانش آموزان ایجاد و تقویت می کنند. انتظارات خود را به طور واضح و روشن برای دانش آموزان ارائه می کنند و با طراحی فعالیت ها و سؤال هایی به منظور بهره گیری دانش آموزان از سطوح مختلف شناختی، آن ها را برای فهم بیشتر و درک عمیق مطالب ترغیب می کنند. معلمان اثربخش با طراحی ارزشیابی در تدریس، از میزان دستیابی دانش آموزان به نتایج مورد نظر و نیز مشارکت دانش آموزان در فعالیت ها و گروه ها، اطلاعات کسب می کنند. آن ها از فنون ارزشیابی رسمی و غیررسمی در این زمینه استفاده می کنند و بین عناصر مختلف برنامه همسویی و توالی ایجاد می کنند.

بعد دیگر سازماندهی و مدیریت کلاس درس است. بر طبق این مؤلفه معلمان اثربخش قوانینی را به عنوان استانداردهای رفتار به منظور تعامل با دانش آموزان و تعامل دانش آموزان با یکدیگر وضع می کنند. وضع قوانین کلاس با مشارکت دانش آموزان انجام می گیرد. به دانش آموزان در برقراری و حفظ استانداردهای رفتاری کمک می کنند و انتظارات خود را در رابطه با رفتار مثبت بیان می کنند. معلمان اثربخش، ضمن آماده کردن پیشاپیش مواد آموزشی جهت استفاده در کلاس، محیط فیزیکی کلاس را مهیا نموده و به منظور تشویق ارتباطات متقابل، با قرار دادن صندلی ها به شکل گروهی، به سازماندهی اثربخش فضای کلاسی می پردازند. آن ها ضمن تعیین و بیان روال های کاری و روش ها در ابتدای سال تحصیلی، سعی می کنند تا بین چالش برانگیز بودن فعالیت ها و تنوع آن ها توازن برقرار سازند.

کاستر و همکارانش (۲۰۰۵) سازماندهی را که شامل صلاحیت هایی چون مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی است، به عنوان یکی از شایستگی های حرفه ای معلمان نام برده اند. در مطالعه ی کریمی (۱۳۸۷) صلاحیت های مدیریتی جزء یکی از مؤلفه های اصلی صلاحیت های حرفه ای معلمان است (ص ۱۶۵). مدیریت و اداره ی مطلوب کلاس توسط استرانگ (۲۰۰۲) نیز به عنوان شایستگی های معلمان ذکر شده است. معلمان مؤثر با مدیریت مطلوب رفتار دانش آموزان و سازماندهی مناسب فضای فیزیکی کلاس، زمینه را برای آموزش و تدریس اثربخش فراهم می آورند. بنابراین تدریس اثربخش نیازمند آرامش، نظم دانش آموزان و نیز فضای فیزیکی منظم است (به نقل از روشن قیاس و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۱۵).

ویژگی شخصی معلم یکی از ابعاد صلاحیت های حرفه ای معلمان است. بر طبق این مؤلفه، معلمان ضمن اعتقاد به تفاوت های فردی دانش آموزان، باید با بدرفتاری آن ها نیز به طور فردی برخورد نمایند. آن ها باید روابطی مبتنی بر احترام و اعتماد متقابل با دانش آموزان داشته باشند. معلمان توانمند نسبت به محتوای درسی و نیز علایق و دغدغه های داخل و خارج از مدرسه

دانش آموزان، اهمیت و اشتیاق نشان می دهند. آن ها نسبت به کار خود متعهد بوده و مسئولیت نتایج کار دانش آموزان را بر عهده می گیرند. معلمان مؤثر نسبت به تدریس و دانش آموزان، مسائل جدید و نوآوری علاقه مند و دارای نگرش مثبت بوده و از زمان خارج از مدرسه به منظور آمادگی برای تدریس استفاده می کنند. آن ها اقدام به دادن آزادی عمل به دانش آموزان می نمایند و دارای قدرت تحمل عقاید تازه ی دانش آموزان هستند. معلمان از طریق برقراری ارتباط با دانش آموزان، آن ها را برای انتخاب و ایجاد هدفی چالش انگیز و نیز تصمیم گیری به صورت فردی ترغیب می نمایند. معلمان اثربخش آموزش را با شناخت دانش آموزان شروع می کنند. صلاحیت های رفتاری به عنوان یکی از پنج دسته اصلی شایستگی های حرفه ای معلمان توسط کاستر و همکارانش (۲۰۰۵) بیان شده است (به نقل از همان). بر اساس نتایج تحقیقات تیلور و همکارانش (۱۹۹۰) علاقه به تدریس، یادگیری و موضوع تدریس، از جمله ضرورت های حرفه معلمی است. نتایج حاصل نشان می دهد که تدریس اثربخش، علاوه بر صلاحیت علمی معلم، نیازمند صلاحیت رفتاری او نیز هست. در تحقیق کریمی (۱۳۸۷) نیز صلاحیت های شخصیتی به عنوان یکی از مؤلفه های اصلی صلاحیت های حرفه ای شناخته شده است (ص ۱۶۵). ویژگی های شخصی و رفتاری معلم، عواملی تأثیرگذار در فرایند تعلیم و تربیت محسوب می شوند. بنابراین معلمانی اثربخش خواهند بود که، علاوه بر برخورداری از صلاحیت علمی و تخصصی، از ویژگی های شخصیتی و رفتاری لازم نیز برخوردار باشند.

مهارت های معلمان در بعد آموزش یا تدریس، یکی دیگر از مؤلفه های به دست آمده است. معلمان اثربخش ضمن دادن مسئولیت به دانش آموزان، به نظرات آنها اهمیت می دهند. آن ها دستورالعمل هایی متناسب با سطح درک دانش آموزان ارائه و از راهبردهای متنوعی برای تدریس استفاده می کنند. معلمان توانمند برای افزایش تفکر انتقادی و ایجاد تجربه های یادگیری، استراتژی های مناسبی را به کار می گیرند. آن ها با به کارگیری تجارب یادگیری، زمینه مشارکت فعال همه ی دانش آموزان را در فعالیت های آموزشی فراهم می کنند و رهبری فعالیت های آنها را بر عهده می گیرند. معلمان شایسته، دانش آموزان را از طریق طراحی سئوالات به خود ارزشیابی ترغیب می کنند و با پرسیدن سئوال از آنان، به ارزشیابی عمیق فهم و درک آن ها می پردازند و در صورت لزوم و برای حفظ علاقه دانش آموزان به درس، سئوالات را با توجه به توان دانش آموزان تغییر می دهند.

اسپوستا^۱ (۲۰۰۳) ادعا می کند که ایجاد یک انگیزه قوی در دانش آموزان تنها از دانش تخصصی معلم نشأت نمی گیرد، بلکه به طور عمده ویژگی های شخصیتی، دیدگاه ها، نگرش ها، رفتار و عمل وی در آن دخالت دارد و مجموع این ویژگی ها فضای کلاس را آرام و مشارکت پذیر نموده و ارتباط غیررسمی میان معلم و شاگرد را شکل می دهد (همرانوا^۲، ۲۰۱۵، ص ۲۵۳۹).

یزدانی و یزدانی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «صلاحیت های حرفه ای دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی پردیس شهید باهنر شهرکرد» به این نتیجه رسیدند که در بعد صلاحیت نگرشی- رفتاری دانشجومعلمان در وضعیت مطلوبی با میانگین ۴/۵۲ قرار دارند. همچنین میانگین امتیازات در بعد صلاحیت مدیریتی ۳/۸۸ می باشد که نشان دهنده وضعیت نسبتاً مطلوب این بعد در بین دانشجومعلمان است. ولی در بعد صلاحیت های شناختی- مهارتی، میانگین امتیازات ۳/۳۸ بود که نسبت به دو بعد دیگر میانگین امتیازات کمتری را داشت. در حیطه صلاحیت های نگرشی- رفتاری بالاترین امتیاز مربوط به گویه تعهد یادگیری دانش آموزان با میانگین ۴/۵۲ و گویه درک تفاوت های فردی دانش آموزان با میانگین ۴/۱۲ کمترین امتیاز را داشت. در حیطه صلاحیت های شناختی- مهارتی مؤلفه ی توانایی تحلیل مطالب و نقادی با میانگین ۳/۲۲ کمترین امتیاز و مؤلفه دانش مربوط به توانایی ها، ارزش ها و علایق دانش آموزان با میانگین ۳/۹۱ بیشترین امتیاز را در بین دانشجومعلمان داشت.

1 Spousta

2 Hamranová

در صلاحیت‌های مدیریتی، توانایی تعامل انسانی مناسب با دانش‌آموزان بالاترین میانگین $4/72$ و توانایی استفاده از روش‌های کار مشارکتی در کلاس درس و با والدین با میانگین $3/37$ پایین‌ترین امتیاز را داشت (صص ۱۴۳-۱۴۲).

علی‌پور، موسی‌پور، معمر و عبدللهی (۲۰۱۴) پژوهشی با هدف بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان اردبیل انجام دادند. در این تحقیق صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان از سه بعد شناختی-مهارتی، نگرشی-رفتاری و مدیریت کلاس مورد ارزیابی قرار گرفت. با توجه به معنادار بودن تمامی سئوال‌های مربوط به متغیرهای نگرشی-رفتاری و صلاحیت مدیریتی معلمان، می‌توان نتیجه گرفت که وضعیت موجود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در متغیرهای نگرشی-رفتاری و صلاحیت مدیریت کلاس در حد بالا و مطلوبی قرار دارد، ولی در متغیر شناختی-مهارتی در وضعیت مطلوبی قرار ندارند. همچنین نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین صلاحیت حرفه‌ای معلمان زن و مرد وجود دارد؛ میانگین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زن از میانگین معلمان مرد بیشتر است (ص ۶۰۰).

خسروی‌کامی و جوادی‌پور (۲۰۱۴) در پژوهشی به «ارزیابی کیفیت مؤلفه‌های مدیریت کلاس در آموزش دانشجویان پردیس دخترانه دانشگاه فرهنگیان تهران» پرداختند. یافته‌ها نشان داد که کیفیت مؤلفه‌های مدیریت کلاس در آموزش دانشجویان مطلوب بوده است. بنابراین هر چقدر سطح دانش و توانایی این معلمان بالاتر باشد، آن نظام موفق‌تر و پویاتر و اهداف متعالی نظام آموزشی کشور تحقق می‌یابد و آنچه دانش‌آموزان در مدرسه کسب می‌کنند متأثر از کیفیت شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، تربیتی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است (ص ۶۱۲).

نتیجه‌گیری

در نظام آموزشی کارآمد، اجزا و عناصر مختلف اعم از برنامه و مواد درسی، یادگیرنده‌ها، معلم، وسایل آموزشی، فضا و تجهیزات، بودجه و اعتبارات با یکدیگر تأثیر متقابل دارند تا دستیابی به هدف‌های موردنظر را امکان‌پذیر سازند. علاوه بر این لازم است هر یک از اجزاء به تنهایی نیز از این کیفیت و کارآمدی لازم برخوردار باشند. در این میان «معلم به عنوان کارشناس یادگیری اثربخش» مهمترین نقش را در فراهم‌سازی شرایط مناسب برای یادگیری ایفا می‌نماید و باید صلاحیت‌های لازم را برای انجام چنین نقشی در نظام آموزشی دارا باشد. برای توسعه و بهسازی تحول‌زا و اصلاحات ریشه‌ای در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، انجام راهبردهای زیر می‌تواند فرصت‌هایی برای توسعه مداوم حرفه‌ای معلمان فراهم کرده و تحقق پنداره‌ی متعالی تربیت معلم طراز جمهوری اسلامی ایران را محقق نماید:

- لزوم ایجاد نظام جامع برنامه‌ریزی در دانشگاه فرهنگیان و به تبع آن تدوین برنامه‌ریزی علمی، اصولی و راهبردی کلان در عرصه تربیت معلم؛

- توجه متوازن به تحقق تمامی هدف‌های دانشگاه فرهنگیان و دوری جستن از توجه صرف به ارائه دانش؛

- لزوم استفاده از همفکری و مشارکت صاحب‌نظران سایر دانشگاه‌ها، در تدوین سرفصل‌ها و محدود نکردن تصمیم‌گیری‌ها به نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه، در عین توجه به استقلال دانشگاه فرهنگیان و بحث عدم تمرکز؛

- لزوم توجه به رویکرد پژوهش‌محوری در ارائه سرفصل‌ها و سازماندهی مناسب محتوای ارائه شده در راستای پژوهش‌ها و فعالیت‌های دانشجومعلم‌ان؛

- لزوم دادن انعطاف در ارائه دروس جهت توجه به نیازهای دانشجومعلم‌ان و افزایش علاقه آنها؛

- لزوم توجه به بروزترین یافته های علمی در تدوین سرفصل ها و ارائه محتوا؛
- لزوم توجه به یادگیری مستقل و «خود هدایت شده» در برابر یادگیری «دیگر هدایت کننده»: مشارکت و فعالیت یادگیرنده به منظور یادگیری عمیق بدون وجود درجه بالایی از خودمدیریتی و خودسازماندهی در فرآیند یادگیری میسر نخواهد شد. شکوفایی استعداد های دانشجومعلمان توانا و مؤلف علم با فراگیری کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود امکان پذیر می شود. بدون ایجاد تحول جدی در روش های سنتی تدریس معلم محور که مشوق سکون، اطاعت و سکوت فراگیرنده هستند، آینده دانشگاه فرهنگیان با مانع جدی روبرو خواهد شد.
- لزوم ایجاد کارگاه های آموزشی جهت آشنایی اساتید با روش های فعال تدریس، روش های مؤثر راهنمایی کارورزی و نحوه ارتباط و تعامل با دانشجومعلمان و روش های نوین ارزیابی از عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشجویان؛
- گسترش ارتباطات بین دانشگاهی داخلی و توسعه روابط علمی بین المللی از طریق ارتباطات بین رشته ای، بین دانشگاهی و بین کشوری و اعزام مدرسان و اعضای هیئت علمی به کنگره ها، سمینارها و فرصت های مطالعاتی و بهره گیری روزآمد از دستاوردهای علمی و تکنولوژیک دنیای پیشرفته؛
- لزوم استفاده از روش های نوین ارزیابی از عملکرد دانشجومعلمان در حیطه آموزشی از قبیل خودارزیابی، ارزیابی همتایان، کارپوشه و عملکرد پژوهشی دانشجومعلمان؛
- اصلاح روش های ارزیابی از عملکرد اساتید و لزوم توجه به عملکرد همه جانبه اساتید (آموزشی، پژوهشی و ارائه خدمات).
- مهارت ها و شایستگی های حرفه ای برای معلمان در نظر گرفته شده و تنها در صورت کسب این مهارت ها، معلمان بتوانند به محیط آموزشی و کلاس درس وارد شوند. لذا تربیت حرفه ای باید همیشه به عنوان یک ضرورت محسوب شود.

منابع

- امراه، امید و حکیم زاده، رضوان. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال پنجم، شماره ۹، صص ۲۵-۷.
- بیرامی، محمد و زین العابدینی شهیر، سعید. (۱۳۹۳). بررسی شایستگی ها و مهارت های مورد نیاز معلمی از دیدگاه اندیشمندان تعلیم و تربیت. مجموعه مقالات همایش ملی تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی (جایگاه و اقتضائات در تربیت معلم)، مشهد، دانشگاه فرهنگیان، اسفند.
- خروشی، پوران و کلباسی، افسانه. (۲۰۱۴). چگونگی ایجاد فرصت های آموزشی در تربیت معلمان. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۳، اصفهان، ایران.
- خروشی، پوران و نصر، احمد رضا. (۲۰۱۴). راهکارهای توسعه حرفه ای معلمان در دنیا با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۳، اصفهان، ایران.

خسروی کامی، شهربانو و جوادی پور، محمد. (۲۰۱۴). بررسی کیفیت مؤلفه های مدیریت کلاس در آموزش دانشجویان دخترانه دانشگاه فرهنگیان. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران و دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۳، اصفهان، ایران.

دانش پژوه، زهرا و فرزاد، ولی اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت های حرفه ای معلمان دوره ی ابتدایی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۵۶-۱۵۷، (۱۸)۵.

رحمان پور، محمد و لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی برنامه درسی مقطع کارشناسی ارشد دوره تربیت معلم ایران با آلمان، استرالیا، انگلستان، فرانسه و کره جنوبی. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

روشن قیاس، پروین؛ کیان، مرجان و گرامی، مسعود. (۱۳۹۵). ساخت ابزار ارزیابی صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی براساس اسناد معتبر ملی و بین المللی در حوزه ی تربیت معلم. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

شواخی، علیرضا. (۱۳۸۱). بررسی و ارزیابی عملکرد گروه های آموزشی مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان استان اصفهان در سالهای ۷۸، ۷۹، ۸۰ و پیشنهاد راهکارهای فعال شدن آنها. سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.

عابدی، احمد؛ عریضی، حمیدرضا و سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۸۴). بررسی میزان آشنایی معلمان دوره ی ابتدایی شهر اصفهان با نظریه های یادگیری و نحوه ی به کارگیری آنها در فرآیند تدریس. ماهنامه ی دانشور رفتار، ۱۲(۱۵)، ۱۲۷-۱۲۶.

عبداللهی، فردین؛ شریعتمداری، علی و نادری، عزت اله. (۱۳۸۹). بررسی میزان آگاهی معلمان ابتدایی از اصول تعلیم و تربیت به منظور ارائه الگوی مطلوب جهت ارتقا سطح آگاهی آنان. فصلنامه علوم تربیتی، ۳(۹)، ۱۰۱-۱۰۲.

فراهانی، علیرضا. (۱۳۸۸). بررسی شیوه های موجود و مطلوب انتخاب و تربیت معلمان ابتدایی از دیدگاه مدرسان، کارشناسان و مدیران مدارس ابتدایی استان قم. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.

کریمی، فریبا. (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ی ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۴)، ۱۶۴-۱۶۵.

محمدی، جهانگیر. (۱۳۸۴). مهارت های مورد نیاز معلمان در عصر دانایی. مجموعه مقالات برگزیده همایش معلم در عصر دانایی، اصفهان، سازمان آموزش و پرورش، ۱۶۶-۱۴۹.

موسی پور، نعمت اله. (۱۳۹۴). طریق عیاری در کارورزی تربیت معلم. آینه احمدی و جمعی از نویسندگان: راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور(۱)، تهران: دانشگاه فرهنگیان، صص ۱۸-۱۱.

مهرتاش، پونه و فاطمی، سیدامید. (۱۳۹۵). قابلیت های بستر مجازی برای تربیت معلم و توسعه حرفه ای معلمان طراحی و بهره برداری سامانه مدیریت یادگیری الکترونیکی دانشگاه فرهنگیان: یادگیری تعاملی در محیط الکترونیکی. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

یزدانی سوجانی، فاطمه و یزدانی سوجانی، رضوان. (۱۳۹۴). صلاحیت های حرفه ای دانشجومعلمان رشته علوم تربیتی پردیس شهید باهنر شهرکرد. اولین همایش ملی تربیت معلم، تهران، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.

Ahmed, M., Azeem, M., Khalid I., Farrukh, I. A., Ahmed, F. I., & Ahmed, S. (2012). *Teacher education program (B.Ed.) in SAARC countries*. Journal of Public Administration and Governance, 2(1), 134-149.

Alipoor, A. Mousapour, N. Moammer, J. & Abdollahi, Sh. (2014). *Evaluation of Professional Competencies of Students Teachers in Farhangian University, Ardabil*. International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 600.

Beyrami, M. Moradpoor, J. (2015). *Reviewing curriculum planning in junior high school and high school and the role of teachers in the process*. Biological Forum – An International Journal 7(2): (Special Issue-I) 12-17.

Claussen, W. (2006). *Public school elementary principals' perceptions regarding the selection of teacher*. Educational Leadership, 60(8), 48-52.

Haidari, Sh. Haidari, F. & Shams, F. (2014). *Competency-Based Teacher Education Program without Reliance on the Textbook*. International Conference on Quality in Higher Education curriculum: Standards, strategies and approaches, Iranian curriculum studies Association (ICSA) & Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, I.R.IRAN, October 22-23-24, 2014, p 617.

Hamranová, Anežka. (2015). *Content analysis of selected Slovak educational journals focusing on the issue of teacher's mental health*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 174 ,pp 2538 – 2542.

Hurwitz, N., & Hurwitz, S. (2005). *The challenge of teacher quality*. American School Board Journal, 9(4) 38-41.

Kaplan, L. s. & Owings, W. A. (2001). *Teacher quality and student achievement: recommendation for principals*. NASSP. Bulletin, 85, (28), 64-73.

Kaplan, L. s. & Owings, W. A. (2002). *Enhancing teaching quality(fastback)*, Bloomington, Indian: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Messo, S. M. & Panhwar, A. I. (2013). *A comparative study of teacher education in Japan, Germany and Pakistan*. Asian Journal of Business and Management Science, 1(12), 121-130.

Osoji, S. N. (2009). Teacher education curriculum in the perspective of lifelong education, *The Journal of International Social Research*, (2). 8, pp: 296-301.

Sadrudin, M. M. (2014). Are we preparing global competent teachers? evaluation of the incorporation of global education perspectives in teacher education curriculum in Pakistan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(1), 188-202.

Strong, J. H. & Hindman, J. L. (2003). *Hiring the best teacher*. Educational Leadership, 60(8), 48-52.

Trimble, S. (2005). *The teacher applicant pool: What top administrators see*. Principal Leadership, High School Edition, 1(7), 44-47.

ارزیابی رضایت دانشجویان از کیفیت دوره های آموزش مجازی دانشگاه تربیت مدرس

جواد حاتمی؛ امید نوروزی؛ علی دانا*

چکیده

روند به کارگیری نظام های آموزش مجازی در دانشگاه ها و نظام های آموزشی روند رو به رشدی به خود گرفته است. البته صرفا به کارگیری این نظام ها را نمی توان، مساوی با موفقیت نظام های آموزشی در جهت رسیدن به اهدافشان دانست. بلکه چگونگی به کارگیری آن مطابق با استاندارد های علمی است که می تواند، میزان موفقیت این نظام ها را افزایش دهد. به همین منظور، پژوهش حاضر با هدف بررسی کیفیت و میزان مطلوبیت دوره های آموزشی برگزار شده در مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس از منظر دانشجویان انجام شد. روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ ماهیت توصیفی-تحلیلی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان مرکز آموزش های الکترونیکی که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می داد. نمونه گیری به روش غیرتصادفی از نوع در دسترس انجام گرفت. جهت جمع آوری داده های مورد نیاز از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که روایی صوری و محتوایی آن توسط متخصصان مورد تایید قرار گرفت و پایایی آن نیز با ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفته و مقدار ۰/۷۳ بدست آمد. جهت تحلیل داده های گردآوری شده، از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که دانشجویان از کیفیت دوره های برگزار شده ناراضی بودند و سطح کیفیت این دوره ها را نامطلوب ارزیابی کردند. بنابراین میتوان نتیجه گرفت کیفیت آموزشهای ارائه شده در این مرکز از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و احیا و توسعه ای این مرکز نیاز به حمایت همه جانبه مسئولین دانشگاه دارد.

واژگان کلیدی: ارزیابی کیفیت آموزشی، میزان مطلوبیت، یادگیری الکترونیکی، آموزش مجازی.

مقدمه

امروزه تقاضا برای آموزش عالی به نسبت قابل ملاحظه ای افزایش یافته است. تقاضای رو به افزایش آموزش عالی ایجاب می کند که ذینفعان، خواهان اطلاعات کافی و پاسخگویی هر چه بیشتر این موسسات باشند. جهت اطمینان از کیفیت، از

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. hatami52@gmail.com, Email: j.hatami@modares.ac.ir

۲. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۳. دانشجوی دکترای تکنولوژی آموزشی، گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول) Email: Alidana1367@gmail.com

مؤسسات آموزش عالی خواسته می شود که خود را به صورت شفاف در معرض ارزیابی ذی نفعان قرار بدهند و اطلاعات متنوعی درباره منابع، فرایندها، برون دادها و پیامدهای خود در اختیار آنها بگذارند و پاسخگویانه گزارش بدهند که چگونه عمل می کنند (فرستخواه، ۱۳۸۶). ارتقا و بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی، هدف متعالی هر نظام آموزشی است که دست نیافتن به این هدف باعث به هدر رفتن منابع اقتصادی، زوال اعتماد به نفس و تزلزل شخصیت فردی و اجتماعی یادگیرندگان می شود. شواهدی در دست است مبنی بر اینکه افزایش هزینه ها در آموزش عالی و به عبارتی اختصاص منابع بیشتر به آموزش عالی در قبال بازده و فرآورده های کمتر، ناشی از فقر کیفیت در نظام آموزش عالی و فعالیت های آن است. کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه هایی است که همیشه نظام های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می کنند. کوشش قابل توجهی نیز در زمینه ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف های نظام دانشگاهی در دوهه اخیر، در بسیاری از کشورها به عمل آمده است (کرانت^۱، ۱۹۹۴؛ به نقل از بازرگان، ۱۳۸۶). بازرگان (۱۳۹۳) اصلی ترین فلسفه وجود ارزیابی را بویژه برای کشورهای در حال توسعه، بهبود مداوم و درونزای آموزشی، پژوهشی و خدمات تخصصی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی دانسته است. وی (۱۳۷۶) همچنین معتقد است که ارزیابی یکی از کارکردهای نظام مدیریت دانشگاهی یا آموزش عالی است و نباید به آن به عنوان یک فعالیت جداگانه نگریست، بلکه حلقه ای از چرخه مدیریت و برنامه ریزی است و بدون ارزیابی نمیتوان در جهت بهبود و ارتقای مداوم، به کنش و برنامه ریزی دست زد. از طرف دیگر محمدی و همکاران (۱۳۸۶) ارزیابی را وسیله ای برای افزایش بازده اجتماعی آموزش عالی و نیز ساز و کاری برای تایید صلاحیت، تخصیص عقلانی اعتبارات، پاسخگویی عمومی، اطلاع رسانی به ذی نفعان، اطمینان از تحقق اهداف و بهبود مستمر قلمداد نموده اند. بنابراین در راستای اهمیت موضوع ارزیابی این مهم در اکثریت قریب به اتفاق نظام های آموزشی جهان مورد توجه قرار گرفته است و آموزش های مجازی نیز از این امر مستثنی نیستند. از هنگام گسترش کاربردهای کامپیوتر و اینترنت در ابعاد مختلف زندگی بشر، مفهوم جدیدی به نام آموزش الکترونیکی یا آموزش مجازی در حوزه آموزش و یادگیری به وجود آمده است. اوزتکین، ژنیو و ازگور^۲ (۲۰۱۰) آموزش الکترونیکی را یک سیستم مدل سازی شده برای تدریس و یادگیری می دانند که به ویژه به منظور به کارگیری از راه دور به وسیله استفاده از ارتباط الکترونیکی از قبیل اینترنت طراحی شده است که اخیراً در سراسر جهان عمومی شده است. روند به کارگیری نظام های آموزش مجازی در دانشگاه ها و نظام های آموزشی روند رو به رشدی به خود گرفته است. البته صرفاً به کارگیری این نظام ها را نمی توان، مساوی با موفقیت نظام های آموزشی در جهت رسیدن به اهدافشان دانست. بلکه چگونگی به کارگیری آن مطابق با استاندارد های علمی است که می تواند، میزان موفقیت این نظام ها را افزایش دهد. این به کارگیری اصول شامل طیف وسیعی از استانداردها می شود که در یک طرف آن اصول و استانداردهای فنی طراحی محیط های آموزش الکترونیکی قرار دارد و در طرف دیگر آن اصول آموزشی مبتنی بر مدلها و الگوهای طراحی آموزشی (کامکار، نیلی و علی آبادی، ۱۳۹۲).

در حوزه آموزش الکترونیکی موانع بسیاری وجود دارد که مانع دستیابی به یادگیری اثربخش است، که این خود وظیفه ای را ایجاد می کند که قبل از طراحی این دوره ها به موانع فکر کرد و در پی برطرف کردن آن ها هم برای یادگیرندگان و هم برای آموزشیاران بود. یکی از نگرانیهای اساسی در این حوزه بحث کیفیت آموزش، یادگیری و مواد یادگیری است که ارائه می شود (مومنی راد و علی آبادی، ۱۳۹۱). با توجه به پیچیده بودن ساختار آموزش الکترونیکی و مولفه های گوناگون موجود در آن، اگر هدف این است که بازده های آموزشی کیفی و پایداری تولید گردند، تمامی مولفه های آموزش الکترونیکی همچون اهداف، محتوا، طراحی محیط ارائه، تعامل، ارزیابی سنجش، حمایت دانشجویان و حمایت مربیان و... باید به نحوی منسجم با

¹. Krant

². Oztekin, Zhenyu & Ozgur

یکدیگر مورد ارزشیابی قرار گیرند. بعلاوه در ایجاد محیط یادگیری الکترونیکی عوامل زیادی دخالت دارند که شناخت نظامند آنها می تواند به ایجاد یک محیط یادگیری باز، منعطف و مشارکتی مؤثر برای یادگیرندگان مختلف کمک کند و به دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی که قصد دارند به جرگه ی ارائه دهندگان یادگیری الکترونیکی بپیوندند، کمک خواهد نمود تا در طراحی سیستم و ارایه برنامه های یادگیری الکترونیکی این عوامل و عناصر را مد نظر قرار دهند. ارزشیابی با شناخت کامل عوامل و عناصر تأثیرگذار در اثربخشی یادگیری الکترونیکی به دانشگاه ها و مؤسسات مجری این نوع آموزش که به دنبال عوامل مؤثر و طراحی مجدد یا حذف عوامل غیر مؤثر در این زمینه می باشند کمک خواهد نمود (اناری نژاد، ساکتی و صفوی، ۱۳۸۹). ورود فناوری اطلاعات در فضای آموزش خودبه خود نظام آموزش و یادگیری را متحول نمی کند. هدف آموزش الکترونیکی صرفاً انتقال دانش نیست، بلکه تبدیل فراگیران به افرادی خلاق و تولیدکنندگان علم و فناوری است (عطاران، ۱۳۸۶). برای دستیابی به این مهم دوره آموزش الکترونیکی باید با توجه استاندارد و معیارهای خاصی طراحی شوند. یکی از این معیارها، استفاده از مدل های طراحی آموزشی است. ایجاد یک دوره آموزش الکترونیکی موفق حاصل مشارکت چهار عامل اساسی طراحی آموزشی، مهندسی نرم افزار، طراحی رسانه و اقتصاد است. که هر کدام قابلیت های خاصی در ایجاد دوره دارند. طراحی آموزشی مستلزم انتخاب، سازمان دهی و تعیین تجارب یادگیری لازم برای تدریس بعضی چیزها به افراد است (هورتون، ۱۳۸۵). طراحی آموزشی ابزار تدریس و آموزش است و باعث می شود مواد آموزشی، مؤثرتر و کارآمد تر باشند. در واقع طراحی ضعیف دوره های آموزش الکترونیکی اغلب به عنوان یکی از مشکلات اساسی مطرح شده است. برای طراحان دوره، بدون دانش قبلی در زمینه طراحی آموزشی، بسیار سخت است که از راهبردهای آموزشی اثربخش برای دوره های یادگیری الکترونیکی استفاده کنند. توجه بیش از حد به فناوری و جنبه فنی و از طرفی توجه ناکافی به طراحی آموزشی به عنوان یکی از مشکلات اساسی در طراحی دوره های آموزش الکترونیکی می باشد که برای آن باید چاره های اندیشید. یکی از راه حل ها، استفاده از طراحی آموزشی و الگوهای مربوط آن است. برای آنکه آموزش به یادگیری پایدار ختم شود مستلزم طراحی و سازمان بندی آموزش است. یادگیری اثربخش مستلزم وجود برنامه از قبل تعیین شده است. این برنامه از قبل تعیین شده را می توان طراحی آموزشی نامید. طراحی آموزشی را می توان علاوه بر محیط یادگیری سنتی، در محیط های آموزش الکترونیکی به کاربرد. در حالی که تدریس و آموزش مبتنی بر وب در آموزش عالی بسیار رایج است طراحی و ایجاد محیط های آموزش الکترونیکی بیشتر مورد توجه بوده است، به خصوص زمانی که از آموزش مبتنی بر وب به عنوان روشی برای دستیابی به آموزش با کیفیت یاد می شود (مالکی، ۱۳۸۹).

هدف پژوهش حاضر بررسی کیفیت و میزان مطلوبیت دوره های آموزشی برگزار شده در مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس از منظر دانشجویان می باشد و در همین راستا سوال پژوهش عبارت است از اینکه:

آیا آموزش های ارائه شده در مرکز آموزش های الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس از نظر دانشجویان از کیفیت لازم برخوردار است؟

پیشینه پژوهشی

در زمینه ی پژوهش هایی که به بررسی کیفیت دوره های مجازی، همچنین عوامل مؤثر بر کیفیت این دوره ها پرداخته اند، می توان به پژوهش های تریچکوا و استویلووا^۱ (۲۰۱۳)، لیم^۲ و همکاران (۲۰۰۷)، شاوین^۳ و همکاران (۲۰۰۵)، حکیم زاده و

1. Trichkova, E., & Stoilova

2. Lim

3. Shovein

آفندیده (۱۳۹۳)، کامکار، نیلی و علی آبادی (۱۳۹۳)، مومنی راد و علی آبادی (۱۳۹۱)، رستگارپور و گرجی زاده (۱۳۹۱)، اشاره نمود که تمام دوره یا قسمتی از آن را مورد ارزشیابی قرار داده اند.

حکیم زاده و آفندیده (۱۳۹۳) در پژوهشی به ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی، رشته آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی پرداختند که نتایج پژوهش آنان نشان داد، کیفیت حیطه های محتوای دوره و فرصت های یادگیری فردی در سطح مطلوب، طراحی آموزش و ارزشیابی دوره در سطح نسبتاً مطلوب و حیطه تعامل در سطح نامطلوب قرار دارد. و بین نظرات مدرسان با دانشجویان در مورد کیفیت پنج حیطه ی مورد نظر، تفاوت معناداری وجود نداشت. آنان نتیجه گیری کردند که کیفیت دوره یادگیری الکترونیکی در مقطع کارشناسی ارشد رشته ی آموزش پزشکی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران با توجه به میانگین پنج حیطه مورد ارزیابی در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

کامکار، نیلی و علی آبادی (۱۳۹۳) در تحقیق خود به ارزیابی سیستم آموزش الکترونیکی دانشگاه های مجری آموزش الکترونیکی در تهران بر اساس مدل قابلیت استفاده در یادگیری پرداخته است. نتایج تحقیق او نشان داد که کاربران بیشترین رضایت را از عامل قابلیت مشاهده بودن و کمترین رضایت را از انعطاف پذیری وبسایت ها داشته اند. همچنین وبسایت دانشگاه مدرس نسبت به سایر دانشگاه ها وضعیت مناسب تری را دارا می باشد. نتایج مقایسه بین دانشگاه ها نشان داد که تفاوت در عامل های جلوگیری از خطا، قابلیت مشاهده انعطاف پذیری، مدیریت دوره های آموزشی، ثبات و کارکردی بودن، راهبردهای سنجش، راهبردهای حافظه ای، تمامیت داشتن، زیبایی ظاهری و کاهش دوباره کاری معنادار می باشد، اما تفاوت بین عامل های تعامل، بازخورد و کمک و دسترس پذیری معنادار نمی باشد.

جهانیان و اعتبار (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان "ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان" انجام دادند، یافته های پژوهش آنان نشان داد که دانشجویان شرکت کننده در دوره های آموزش مجازی مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه ها از دسترسی به امکانات مراکز آموزش های مجازی، یادگیری از طریق این روش و کاربرد روش آموزش مجازی، رضایت داشتند؛ هر چند که، نگرش مثبتی به دوره های آموزشی مجازی نداشتند.

مومنی راد و علی آبادی (۱۳۹۱) به بررسی کیفیت رشته فناوری اطلاعات دوره آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس استانداردهای آموزش الکترونیکی پرداختند. در تجزیه و تحلیل پایانی میانگین سؤال کلی تحقیق ۲/۷۱ به دست آمد که با استفاده از آزمون T معنادار است و در دامنه نسبتاً مطلوب قرار می گیرد. نتایج تحقیق داده های مفیدی جهت طراحی و تولید محتوا، راهبردهای آموزشی و یادگیری دوره و همچنین تصمیم گیری متولیان و مصرف کنندگان این نوع آموزش به دست می دهد.

رستگارپور و گرجی (۱۳۹۱) در پژوهشی به ارزیابی کارآمدی دوره های یادگیری الکترونیکی در دانشگاه تربیت مدرس از دیدگاه کاربران پرداختند، نتایج پژوهش آنان، به لحاظ آماری نشانگر آن بود که کاربران سامانه یادگیری الکترونیکی به سامانه دسترسی مطلوب داشتند؛ از پشتیبانی مناسب بهره مند بودند؛ از آزمون و ارزشیابی مناسب بهره مند بودند؛ از تمرین ها و تکالیف مناسب بهره مند نبودند، از منابع مناسب بهره مند بودند؛ و در نهایت از محتوای الکترونیکی مناسب نیز برخوردار نبودند، از واسط کاربری مناسب بهره مند نبودند؛ و در نهایت از آرایه درس مناسب بهره مند بودند.

روش شناسی پژوهش

جامعه آماری، روش نمونه گیری و حجم نمونه: جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویانی که در مرکز آموزش های آزاد دانشگاه تربیت مدرس در سالتحصیلی ۹۵-۹۴ مشغول به تحصیل بودند، می شد. نمونه گیری با روش غیرتصادفی و به صورت در دسترس انجام شد. بدین منظور، پرسشنامه به کلیه دانشجویان ورودی ۹۳ و ۹۴ به صورت ایمیلی ارسال شد، که پس از پیگیری های چندین باره، در نهایت ۵۷ نفر از دانشجویان پرسشنامه ها را بازگشت دادند، و همین تعداد به عنوان حجم نمونه مورد بررسی قرار گرفتند.

نوع روش پژوهش: پژوهش حاضر بر حسب نوع گردآوری داده ها پیمایشی (توصیفی-تحلیلی) و از نظر هدف، کاربردی می باشد.

روش اجرای پژوهش: جهت اجرای پژوهش، ابتدا پرسشنامه ی محقق ساخته با اقتباس از مدل هائو و باریچ (۲۰۱۰) و مدل خان (۲۰۰۵) تهیه و تنظیم شد. سپس پرسشنامه ی سنجش میزان رضایت دانشجویان از کیفیت دوره ها به آدرس ایمیل دانشجویان ارسال شده و پس از انجام پیگیری، پرسشنامه های بازگشت داده شده، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش: پرسشنامه ی پژوهش حاضر با اقتباس از مدل هائو و باریچ (۲۰۱۰) و مدل خان (۲۰۰۵) تهیه و تنظیم شد. این پرسشنامه دارای ۲۸ سوال بود که به صورت لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده بود. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه بدین نحو بود که به پاسخ های کاملاً موافقم امتیاز ۵، موافقم ۴، نظری ندارم ۳، مخالفم ۲ و کاملاً مخالفم ۱ اختصاص داده شد. حداکثر امتیاز بدست آمده از این پرسشنامه ۱۴۰ و حداقل امتیاز ۲۸ بود که هرچه مجموع امتیازها بالا باشد، میزان رضایت از دوره ها نیز بیشتر است. پس از تهیه و تنظیم، پرسشنامه ی حاضر در اختیار متخصصان آموزش قرار گرفت تا روایی صوری و محتوایی آن مورد تایید قرار گیرد، که بعد از بررسی های بعمل آمده مشخص شد که برخی سوالات قابلیت ادغام با یکدیگر را داشته و برخی نیز متناسب با اهداف پژوهش نیست، بنابراین با حذف سوالات نامتناسب و ادغام سوالات مشابه، پرسشنامه توسط متخصصان مورد تایید قرار گرفت تا بدین ترتیب روایی صوری و محتوایی آن تایید شود. جهت بررسی پایایی پرسشنامه نیز، پس از بازگشت تعدادی از پرسشنامه ها توسط دانشجویان (تعداد ۲۳ عدد) پایایی پرسشنامه ی پاسخ داده شده با ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت که در نهایت مقدار ۰/۷۳ حاصل شد که نشان دهنده ی پایا بودن پرسشنامه ی حاضر بود.

یافته های پژوهش

به منظور تحلیل داده های بدست آمده از آزمون تی تک نمونه ای استفاده شد؛ جهت استفاده از تی تک نمونه ای که یک آزمون پارامتریک محسوب می شود برقرار بودن برخی مفروضه ها ضروری است که از جمله ی این مفروضه ها میتوان به نرمال بودن توزیع داده ها و فاصله ای یا نسبی بودن داده ها اشاره کرد، که در پژوهش حاضر هر دو مفروضه برقرار بود. همچنین باید خاطر نشان کرد که در تبیین این داده ها چهار حالت امکان دارد بوجود آید که در ادامه به شرح هر یک از آنها می پردازیم.

اگر مقدار سطح معناداری عددی کوچکتر از ۰/۰۵ بوده و اختلاف میانگین عددی مثبت باشد، بدین معنا است که وضعیت متغیر مورد نظر در حد مطلوبی قرار دارد. چرا که میانگین مشاهده شده از میانگین نظری بزرگتر بوده و این اختلاف نیز معنادار است.

اگر مقدار سطح معناداری عددی کوچکتر از 0.05 بوده و اختلاف میانگین عددی منفی باشد، بدین معنا است که وضعیت متغیر مورد نظر در حد نامطلوبی قرار دارد. چرا که میانگین مشاهده شده از میانگین نظری کوچکتر بوده و این اختلاف نیز معنادار است.

اگر مقدار سطح معناداری عددی بزرگتر از 0.05 بوده و اختلاف میانگین عددی مثبت باشد، بدین معنا است که وضعیت متغیر مورد نظر در حد بالاتر از متوسط (و نه مطلوب) قرار دارد. چرا که میانگین مشاهده شده از میانگین نظری بزرگتر بوده ولی این اختلاف معنادار نیست و ما نمیتوانیم آنرا مطلوب در نظر بگیریم.

اگر مقدار سطح معناداری عددی بزرگتر از 0.05 بوده و اختلاف میانگین عددی منفی باشد، بدین معنا است که وضعیت متغیر مورد نظر در حد پایین تر از متوسط (و نه نامطلوب) قرار دارد. چرا که میانگین مشاهده شده از میانگین نظری کوچکتر بوده ولی این اختلاف معنادار نیست و ما نمیتوانیم آنرا نامطلوب در نظر بگیریم.

بنابراین ما در این پژوهش میزان مطلوبیت هر متغیر را با چهار حالت **مطلوب، نا مطلوب، بالاتر از متوسط و پایین تر از متوسط** در نظر می گیریم.

جدول ۱: نتایج تحلیل تی تک نمونه ای

متغیر	فراوانی	میانگی	میانگی فرضی	انحراف استاندارد	مقدار T	درج آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین
رضایت از کل دوره	۵۷	۷۷/۴۳	۸۴	۹/۷۷	۵/۰۹	۵۶	۰/۰۰۰	-۶/۵۷
میزان کیفیت مسائل پداگوژیک	۵۷	۴۱/۱۹	۴۵	۵/۶۳	۵/۱۲	۵۶	۰/۰۰۰	-۳/۸۱
میزان کیفیت مسائل فنی و پشتیبانی	۵۷	۱۹/۲۵	۲۱	۳/۴۴	۳/۸۵	۵۶	۰/۰۰۰	-۱/۷۵
میزان کیفیت مسائل نگرشی	۵۷	۱۶/۹۶	۱۸	۴/۱۱	۳/۸۵	۵۶	۰/۰۶۲	-۱/۰۴

با توجه به داده های جدول (۱) و میانگین های فرضی (test value) و میانگین های بدست آمده برای هر یک از مولفه ها، این میانگین ها منجر به حصول مقادیر متفاوت T در مولفه های مختلف شده است که هر یک از این مقدار در سطح معناداری خاصی قرار دارد که در جدول بالا قابل مشاهده است. با توجه های به داده های جدول فوق میزان رضایت دانشجویان از

کیفیت آموزش های ارائه شده در هر یک از مولفه ها به شرح زیر می باشد: رضایت از کل دوره در سطحی نامطلوب، رضایت دانشجویان از کیفیت مسائل پداگوژیکی (شامل محتوا، تدریس، طراحی آموزشی و روشهای ارزشیابی) در سطحی نامطلوب، کیفیت مسائل فنی و پشتیبانی در سطحی نامطلوب، و در نهایت نگرش دانشجویان نسبت به کیفیت دوره های برگزار شده منفی بوده و در سطحی پایین تر از متوسط و نزدیک به نامطلوب قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

دانشگاه تربیت مدرس بدلیل برخورداری از متخصصان خبره در عرصه علوم کامپیوتری، IT، و تکنولوژی آموزشی، قابلیت و پتانسیل این را دارد که در عرصه ارائه آموزش های الکترونیکی سرآمد تمامی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی باشد، و ارزیابی کیفیت این دوره ها می تواند اطلاعات خوبی را در اختیار این متخصصان قرار دهد تا نقاط قوت و ضعف دانشگاه خود را شناسایی کرده و در جهت رفع مشکلات و تقویت نقاط قوت اقدامات لازم را بعمل آورند، به همین منظور دفتر ارزیابی و بهینه سازی عملکرد دانشگاه تربیت مدرس در صدد است تا با انجام پژوهش حاضر، زمینه های لازم برای رشد و شکوفایی مرکز آموزش های آزاد و الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس را فراهم سازد تا بدین ترتیب رشد همه جانبه ی دانشگاه تربیت مدرس در عرصه علم و فناوری را فراهم آورد.

یافته های مربوط به پژوهش نشان داد که دانشجویان از کیفیت آموزش هایی که در این مرکز ارائه می شود ناراضی هستند و از نظر آنان کیفیت خدمات این مرکز در سطح نامطلوبی قرار دارد. بررسی میزان رضایت دانشجویان از چند ابعاد مختلفی که می تواند در کیفیت آموزش های الکترونیکی تاثیرگذار باشد صورت گرفت که این ابعاد عبارتند بودند از مسائل پداگوژیکی (شامل محتوا، تدریس، طراحی آموزشی و روشهای ارزشیابی)، مسائل فنی و پشتیبانی، و همچنین مسائل مربوط به نگرش دانشجویان نسبت به دوره های برگزار شده. از دید دانشجویان کیفیت مسائل پداگوژیکی و مسائل فنی و پشتیبانی در سطح نامطلوب قرار داشته و از لحاظ نگرشی نیز، نگرش آنان نسبت به کل دوره در سطحی پایین تر از متوسط قرار داشت. در تبیین یافته های مربوط به این سوال باید گفت که آموزش هایی که به صورت مجازی برگزار می شوند می بایست تا حد زیادی یادگیرنده محور بوده و مرکز تصمیم گیری ها نیازهای دانشجویان باشد، در غیر این صورت انتظار موفقیت این دوره ها و جلب رضایت دانشجویان انتظار نابجایی خواهد بود. طراحی آموزشی دوره های مجازی از مهمترین عوامل تاثیرگذار بر کیفیت این دوره ها بوده و در اثربخشی آنها و در نتیجه جلب رضایت مخاطبان تاثیر بسزایی دارد، بنابراین میتوان یکی از دلایل نارضایتی دانشجویان را در عدم توجه دقیق به نیازهای آموزشی آنان، عدم تناسب تعداد کلاس های برگزار شده با سطح دشواری مطالب درسی، عدم استفاده از روش های تدریس فعال و ... دانست. یکی دیگر از مشکلاتی که به احتمال زیاد در نارضایتی دانشجویان تاثیرگذار بوده است، مسائل مربوط به پهنای باند و سرعت اینترنت اختصاص داده شده برای آنان است. در بسیاری از موارد دانشجویان از قطعی مکرر سیستم در جریان برگزاری کلاس ها ابراز نارضایتی می کردند. موارد پیشنهادی ذیل برای ایجاد تغییر و تسهیل توسعه در مرکز آموزش های آزاد و الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس لازم به نظر می رسد. هر تغییری نیازمند فراهم ساختن مقدمات و لوازمی است.

جذب کارشناسان زبده و مستعد در زمینه ی طراحی آموزشی، طراحی و تولید محتوای الکترونیکی، تکنولوژی آموزشی و میتواند تضمین کننده کیفیت آموزشی مرکز باشد.

در اختیار داشتن Host، سرور مستقل، سرعت اینترنت بالا، پهنای باند بالا متناسب با کاربران و مخاطبان آموزش های مجازی برای مرکز ضرورتی انکارناپذیر است.

اصلاح امور جاری و کیفیت بخشی به محتوای دروس و دوره‌هایی که در حال اجرا هستند، قبل از هر اقدام دیگری ضروری است.

بررسی ظرفیت‌های موجود دانشگاه و توسعه‌ی رشته‌های رسمی الکترونیکی.

تعامل با دانشگاه‌های معتبر خارجی و ایجاد رشته‌های مشترک در تحصیلات تکمیلی که تقاضای زیادی در جامعه نسبت به آنها وجود دارد (نظیر MBA).

ایجاد هماهنگی‌های لازم با دفتر جذب و ارتقای هیئت علمی وزارت علوم و برگزاری برخی دروس دوره‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها از طریق مرکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس برای اعضای هیئت علمی سراسر کشور.

انجام پیگیری‌های لازم از شورای عالی انقلاب فرهنگی در خصوص قانون صلاحیت مدرسی و تعمیم آن به سایر دانشجویان دکتری دانشگاه‌های کشور و برگزاری دوره‌های ترکیبی دروس صلاحیت مدرسی از طریق مرکز آموزش‌های الکترونیکی دانشگاه تربیت مدرس برای دانشجویان دکتری سراسر کشور.

برنامه ریزی برای آموزش و بهسازی منابع انسانی در سازمانهای مختلف دولتی.

انجام هماهنگی‌های لازم با معاونت اداری و مالی دانشگاه برای ارائه‌ی آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان دانشگاه.

برنامه‌ریزی و راه اندازی آموزش زبان فارسی به صورت الکترونیکی برای مخاطبان بین المللی.

برنامه‌ریزی و راه اندازی موضوعات آموزشی عام نظیر عکاسی آماتور، روابط انسانی موفق، مهارهای زندگی، ارگونومی برای مخاطب عام.

برنامه ریزی برای ارائه‌ی موضوعات آموزشی تخصصی برای عموم متقاضیان نظری کار با SPSS، کارگردانی، فیلم‌سازی، عکاسی حرفه‌ای و نظایر آن.

منابع و مآخذ

اناری نژاد، عباس. ساکتی، پرویز و صفوی، سید علی اکبر. (۱۳۸۹). طراحی چارچوب مفهومی ارزشیابی برنامه های یادگیری الکترونیکی در مؤسسات آموزش عالی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش. سال ۴. شماره ۳. صص ۲۰۱-۱۹۱.

بازرگان، عباس. (۱۳۸۶). ساختارسازی برای ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی ایران: از واقعیت تا آرمان. مجموعه مقالات سومین همایش ارزیابی درونی در نظام دانشگاهی. دانشگاه تهران.

بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی. چاپ سیزدهم. تهران: انتشارات سمت.

جهانیان، رمضان؛ اعتبار، شکوفه. (۱۳۹۱). ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی. سال ۲. شماره ۴. صص ۶۵-۵۳.

حکیم زاده، رضوان. آفندیده، نازیلا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی؛ رشته آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. دوره ۷. شماره ۴. صص ۲۶۴-۲۵۷.

رستگارپور، حسن. گرجی زاده، سحر. (۱۳۹۱). ارزیابی کارآمدی دوره های یادگیری الکترونیکی در دانشگاه تربیت مدرس از دیدگاه کاربران. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. سال ۲. شماره ۳. صص ۳۰-۵.

عطاران، محمد. (۱۳۸۶). دانشگاه مجازی: بازخوانی روایت های موجود. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی*. سال سیزدهم، شماره ۱ صص ۷۴-۵۴.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۶). *بررسی اجمالی وضعیت ارزیابی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به منظور تدوین سند جامع ارزیابی آموزش عالی ایران*. طرح پژوهشی. تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

کامکار، پیمان. نیلی، محمدرضا. علی آبادی، خدیجه. (۱۳۹۲). آزمون ساختار عاملی پرسش نامه یوزلرن و بررسی آن در دانشگاه های مجری آموزش الکترونیک شهر تهران. *فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*. سال ۴. شماره ۱. صص ۱۲۷-۱۰۵.

مالکی، مائده (۱۳۸۹). *تأثیر الگوهای طراحی آموزشی گانیه و پنج مرحله ای بای بی در آموزش مبتنی بر شبکه یادگیری، یادداری و انگیزش دانشجویان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

محمدی، رضا. پرند، کورش و پورعباس، عبدالرسول. (۱۳۸۶). *ضرورت طراحی و استقرار ساختار تضمین کیفیت در رشته های علوم مهندسی*. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*. دوره ۹. شماره ۳۴. صص ۱۱۴-۷۷.

مومنی راد، اکبر. علی آبادی خدیجه. (۱۳۹۱). *بررسی کیفیت رشته فناوری اطلاعات دوره آموزش الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس استانداردهای آموزش الکترونیکی*. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*. سال ۳. شماره ۷. صص ۱۱۵-۱۳۱.

هورتون، ویلیام. (۱۳۸۵). *ابزارها و فناوری های e-learning*. ترجمه: خسرو پور عطایی. تهران: دیباگران تهران.

Hao, Y., & Borich, G. (2010). A Practical Guide to Evaluate Quality of Online Courses. In Holim Song & Terry Kidd. *Handbook of Research on Human Performance and Instructional Technology*. New York: Information science reference.

Horton, W. (2011). *E-learning by design*. John Wiley & Sons.

Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. Hershey, PA: Information Science Pub.

Kim, S. W., & Lee, M. G. (2008). Validation of an evaluation model for learning management systems. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), 284-294.

Lim, H., Lee, S. G., & Nam, K. (2007). Validating E-learning factors affecting training effectiveness. *International Journal of Information Management*, 27(1), 22-35.

Oztekin, A., Zhenyu, J. K., & Ozgur, U. (2010). Use-Learn: A novel checklist and usability evaluation method for eLearning systems by criticality metric analysis. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 40, 455-469.

Shovein, J., Huston, C., Fox, S., & Damazo, B. (2005). Challenging traditional teaching and learning paradigms: Online learning and emancipatory teaching. *Nursing Education Perspectives*, 26(6), 340-343.

Trichkova, E., & Stoilova, K. (2013). An Approach for Quality Assessment and Efficiency of a Web-Based System for Distance Learning. *Cybernetics and Information Technologies*, 13(4), 63-73.

ارزیابی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی واحدهای اقماری دانشگاه‌های برتر کشور: چالش‌ها و راهکارها (مطالعه موردی دانشکده فنی و مهندسی مرنند)

حسن امامی^۱، سید ابوالحسن حسینی^۲، ابوالفضل شهماط^۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش ارزیابی درونی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی واحد اقماری دانشگاه تبریز، دانشکده فنی و مهندسی مرنند، است. برای این منظور، از میان ۶۴۰ نفر از جامعه آماری دانشجویان این دانشکده به صورت تصادفی ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری از دانشجویان دختر و پسر، بومی و غیربومی، خوابگاهی و غیرخوابگاهی از مقاطع تحصیلی کاردانی و کارشناسی انتخاب شدند و همچنین ۲۱۰ نفر از فارغ التحصیلان این دانشکده انتخاب و با ۴۶ ملاک و ۲۶۹ نشانگر مورد ارزیابی قرار گرفتند. در این تحقیق، گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی بود و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه استفاده گردید و سوالات پرسشنامه به صورت سوال‌های بسته پاسخ بر اساس مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت طراحی شده بود. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روشهای آمار توصیفی و همچنین روش وزن دهی گزینه‌ها استفاده شده است. نتایج نشان داد که میزان مطلوبیت در دو عامل فعالیت‌های پژوهشی و امکانات آموزشی-پژوهشی نامطلوب می‌باشد. نتایج نامطلوب این دو مورد، در اثر کمبود هیأت علمی تمام وقت، عدم وجود مقاطع تحصیلات تکمیلی، کمبود و نبود امکانات آموزشی-پژوهشی در واحدهای اقماری می‌باشد. همچنین نتایج حاصل در سایر عوامل مورد بررسی، نسبتاً مطلوب بوده است. براساس نتایج حاصل و توانایی بالقوه واحد اقماری مذکور، راهکارهای لازم در سطح گروه‌ها، دانشکده و دانشگاه پیشنهاد گردیده است تا وضعیت گروه‌ها در همه عوامل مورد بررسی، در مدت زمان کوتاه، به سطوح مطلوب ارتقاء یابد.

کلیدواژه‌ها: ارزیابی درونی، کیفیت آموزشی، دانشکده‌های اقماری، آموزش دانشگاهی

۱- مقدمه

^۱ استادیار گروه نقشه برداری - دانشگاه تبریز- دانشکده فنی و مهندسی مرنند (h_emami@tabrizu.ac.ir)

^۲ مربی آموزشی گروه عمران - دانشگاه تبریز- دانشکده فنی و مهندسی مرنند (Sabhoss@yahoo.com)

^۳ مربی آموزشی گروه نقشه برداری - دانشگاه تبریز- دانشکده فنی و مهندسی مرنند (a_shahamat@tabrizu.ac.ir)

ارزیابی و ارتقاء کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها به عنوان یک ارزش هسته‌ای در آموزش عالی، از جمله دغدغه های آموزش عالی ایران و جهان است. ارتقاء کیفیت آموزشی مهمترین اولویت مسئولین وزارت علوم و دانشگاه‌هاست و پیشرفت در عرصه آموزش عالی کشور، مستلزم احساس مسئولیت تمام همکاران دانشگاهی از جمله اعضای هیأت علمی، مدیران، سیاستگذاران، برنامه ریزان و سایر دست اندرکاران نسبت به کیفیت و کوشش مداوم برای ارتقای آن است. حرکت جوامع به سوی جامعه دانش-بنیان و نیز نقش اقتصاد دانش-بنیان در توسعه کشورها باعث شده است که اهمیت آموزش عالی بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، تحولات قرن بیست و یکم جامعه جهانی را با انقلاب علم و دانش روبرو گردانیده است و شتاب فزاینده ای در نشر و گسترش دانش و تحول فرهنگ ها به وجود آورده است. بدیهی است ارزیابی و ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش دانشگاهی از جمله دغدغه های آموزش عالی ایران است. کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می کنند. هدف‌های اصلی هر نظام دانشگاهی را می توان در سه زمینه آموزش، پژوهش و عرضه خدمات دانست (بازرگان، ۱۳۷۶). ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است.

الگوی اعتبارسنجی یکی از الگوهای رایج ارزشیابی آموزشی در ایالات متحده می باشد که کاربرد زیادی در رتبه بندی مراکز آموزشی در این کشور دارد. بنابراین، استفاده از ارزیابی برای قضاوت در باره نظام های آموزش عالی، به جز در کشور ایالات متحده آمریکا سابقه ای طولانی ندارد و در اغلب کشورها به دو دهه گذشته برمی گردد. الگوی اعتبارسنجی دارای دو بخش اصلی است: یکی ارزیابی درونی و دیگری ارزیابی بیرونی. در ارزیابی درونی خود اعضای یک گروه/دانشکده/دانشگاه به ارزیابی فعالیت های آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی، و برنامه های خود می پردازند. در ارزیابی بیرونی یک گروه از متخصصان آن حوزه خاص از بیرون به ارزیابی نظام دانشگاهی می پردازند. منظور از ارزیابی درونی بررسی مطلوبیت و وضعیت عناصر و مولفه های نظام آموزشی در جهت تحقق اهداف مفروض و معین است. در فرآیند ارزیابی درونی که در این مقاله نیز بدان پرداخته می شود، اهداف و رسالت های واحدهای اقماری دانشگاه های بزرگ مورد توجه و ارزیابی قرار گرفته و میزان دستیابی و تحقق برنامه یا عوامل، نسبت به اهداف مورد نظر سنجیده می شود. این نوع ارزیابی به دست اندرکاران نظام مورد ارزیابی نشان می دهد که تا چه اندازه با وضعیت مطلوب فاصله دارند و چه برنامه هایی برای رسیدن به اهداف و بهبود کیفیت بایستی مورد توجه قرار گیرد (محمدی، ۱۳۸۴). از طرفی ارزیابی درونی شرایطی را فراهم می کند که کیفیت آموزشی تصویر شده و به مجموعه آموزشی امکان می دهد تا در راه دستیابی به اهداف بلند مدت خود تلاش کنند و راه را برای ایجاد برنامه توسعه در سازمان باز نگاه دارند. ارزیابی درونی تأکید فراوان بر برنامه هایی دارد که از طریق آن برنامه ها، مأموریت، جایگاه، اهداف و نقاط قوت و ضعف مجموعه آموزشی معین می شود و آن مجموعه برای تضمین و بهبود کیفیت خود، روش های مفیدی را اتخاذ می نماید (ربیعی، ۱۳۸۳). همچنین استفاده از ارزیابی درونی در گروه های آموزشی باعث می شود که توانایی های بالقوه گروه شناسایی شود و شرایط لازم برای خود ترمیمی امور گروه فراهم آید. علاوه بر آن، این نوع ارزیابی سبب می شود که فرهنگ شفافیت امور آموزش عالی و نیز پاسخگو بودن در برابر افراد ذی ربط و ذی نفع مهیا شود. علیرغم این که در دو دهه ای اخیر کوشش های قابل توجهی جهت ارتقاء کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف های نظام های دانشگاهی انجام گرفته است (ربیعی، ۱۳۸۳؛ بازرگان، ۱۳۸۲؛ علی نژاد، ۱۳۹۱؛ انجم شعاع و همکارانش، ۱۳۸۰؛ بازرگان، ۱۳۸۳؛ López, 2005؛ Jones-Clinton, 2011)، ولی ارزیابی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی واحدهای اقماری دانشگاه های بزرگ کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

هدف اصلی این پژوهش ارزیابی درونی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی واحد اقماری دانشگاه تبریز، دانشکده فنی و مهندسی مرند، است. در این تحقیق، گردآوری داده ها از نوع تحقیقات توصیفی بود و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه و مصاحبه

استفاده گردید و جامعه آماری شامل مدیران گروه، اعضای هیات علمی، دانشجویان و دانش آموختگان انتخاب گردیدند. بر این اساس، ارزیابی درونی در دو گروه مهندسی عمران و نقشه برداری دانشکده فنی و مهندسی مرنده انجام گرفت و عوامل مختلفی نظیر اعضای هیأت علمی، فعالیت های پژوهشی، امکانات آموزشی و پژوهشی، فرآیند یاددهی و یادگیری، مدیریت و ساختار سازمانی، دانشجویان و دانش آموختگان مورد ارزیابی قرار گرفتند. گروه های آموزشی مختلف در واحدهای اقماری دانشگاه های بزرگ به عنوان بخشی نو پا بازوی توانمند ساختار آموزش و پژوهش را بر دوش داشته و ضمن شناخت امکانات بالقوه و بالفعل می کوشد تا با ارائه ی راهبرد های اصلی و منطقی به تحقیق اهداف کمک شایان توجهی بنماید و در جهت تکامل هدف های آموزشی و تقویت و انجام زمینه های علمی و آموزشی حرکت های سازنده و ثمر بخشی داشته باشد. وجود برخی عوامل و مشکلات در واحدهای اقماری و متفاوت بودن این عوامل نسبت به دانشکده های همسان داخل دانشگاه ها، ارزیابی کیفیت آموزشی آنها را متمایز ساخته است. از این عوامل و مشکلات می توان به وجود حداکثری اساتید مدعو و ثابت نبودن آنها در نیمسال های مختلف، عدم وجود تحصیلات تکمیلی و مشکلات متأثر از آن در ارتقاء اعضای هیأت علمی و کیفیت دروس، عدم دسترسی دانشجویان و اعضای هیأت علمی به مجلات و سایت های علمی مفید جهان، برخورداری از حداقل امکانات رفاهی - آموزشی و پژوهشی حتی پایین تر از دانشگاه های محروم در ازای حاکم بودن قوانین دانشگاه های برتر در واحدهای اقماری، توزیع نامناسب برنامه هفتگی در طول هفته به دلیل نبود فضای آموزشی مناسب، و غیره را نام برد که اثر مستقیم بر کیفیت آموزشی در واحدهای اقماری به خصوص واحد اقماری مورد مطالعه دارد. در این تحقیق، که در دو گروه مهندسی عمران و نقشه برداری دانشکده فنی و مهندسی مرنده با اهداف الف) تعیین، تعریف و تبیین اهداف واحدها اقماری دانشگاه ها، ب) شناسایی و مشخص نمودن کلیه نیروها و عوامل تأثیر گذار محیط درونی سیستم، ج) شناسایی و اعلام نقاط ضعف و قوت واحد اقماری مورد نظر انجام گرفت. بدون شک با نهادینه شدن فرهنگ ارزیابی به صورت مرحله ای و مستمر در واحدهای اقماری دانشگاه های بزرگ، مسئولیت پذیری و پاسخگویی دست اندرکاران نظام دانشگاهی کشور در برابر ذی نفعان بیشتر شده و باعث افزایش اثربخشی و اثرگذاری دانشگاه ها در دستیابی به اهداف توسعه منطقه ای، ملی و بین المللی خواهد گردید. در این تحقیق سعی شده است که چالش های جدیدی در الگوی اعتبارسنجی را در واحدهای اقماری دانشگاه های بزرگ را منعکس کرده. و براساس نتایج حاصل و توانایی بالقوه واحدهای اقماری دانشگاه های بزرگ کشور، راهکارهای لازم در سطح گروه ها، دانشکده و دانشگاه پیشنهاد گردد تا وضعیت این واحدهای دانشگاهی در مدت زمان کوتاه، به سطوح مطلوب و همسان با دانشکده های داخل دانشگاه ارتقاء یابد.

۲- روش پژوهش

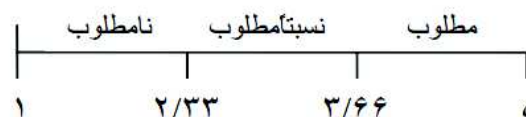
هدف اصلی این پژوهش ارزیابی درونی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی گروه های مهندسی عمران و نقشه برداری دانشکده فنی و مهندسی مرنده، واحد اقماری دانشگاه تبریز، می باشد. در این تحقیق، گردآوری داده ها از نوع تحقیقات توصیفی- کاربردی بوده و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه و مصاحبه بوده است و عوامل مختلفی نظیر اعضای هیأت علمی، فعالیت های پژوهشی، امکانات آموزشی و پژوهشی، فرآیند یاددهی و یادگیری، مدیریت و ساختار سازمانی، دانشجویان و دانش آموختگان مورد ارزیابی قرار گرفتند. به منظور مطالعه زیر جامعه های گروه های ذکر شده از دو روش نمونه گیری و سرشماری کامل «به دلیل محدود بودن حجم برخی از جامعه های آماری» نظیر (جامعه مدیران گروه، و اعضای هیات علمی) و همچنین جهت انطباق بیشتر یافته های حاصل از پژوهش بر واقعیت موجود، از جامعه آماری دانشجویان و همچنین روش نمونه گیری دردسترس «به علت محدودیت های پژوهشی نظیر دسترسی نداشتن به دانش آموختگان و ارسال پرسشنامه ها به آنها» استفاده گردید. بر این اساس جامعه آماری مورد مطالعه شامل مدیران گروه ۳ نفر، اعضای هیات علمی ۱۶ نفر، دانشجویان ۳۰۰ نفر و دانش آموختگان ۲۱۰ نفر مورد ارزیابی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش با

توجه به هدف تحقیق، ترکیبی از ابزارهای کمی و کیفی میباشند که از پرسشنامه و مصاحبه بهره گرفته شده است. سوالات پرسشنامه به صورت سوال های بسته پاسخ بر اساس مقیاس پنج گزینه ای لیکرت^۱ طراحی شده بود.

برای ارزیابی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی گروه های اقماری مهندسی عمران و نقشه برداری دانشگاه ۴۶ ملاک و 272 نشانگر برای عوامل مورد ارزیابی مذکور در نظر گرفته شدند (جدول ۱). جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روشهای آمار توصیفی (توزیع فراوانی، میانگین، درصد) و همچنین روش وزن دهی گزینه ها استفاده شده است. به منظور تعیین سطح مطلوبیت هر نشانگر (با توجه به اینکه حداقل امتیاز 1 و حداکثر امتیاز ۵ می باشد) امتیاز به دست آمده با طیف سه درجه ای (مطلوب امتیاز بین 3.66-5، نسبتاً مطلوب امتیاز بین 2.33-3.66 و نامطلوب امتیاز بین 1-2.33) در نظر گرفته شدند (فرهادیان، ۱۳۸۲؛ کیامنش، ۱۳۷۹) که این محدوده ها در شکل (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱: عامل ها، ملاک ها و نشان های مورد سنجش در گروه عمران و نقشه برداری دانشکده فنی و مهندسی مرنند

ردیف	عامل	تعداد ملاک ها	تعداد نشانگرها
۱	رسالت و اهداف گروه	۴	۱۳
۲	ساختار سازمانی و مدیریت گروه	۱۰	۶۳
۳	هیأت علمی	۸	۳۹
۴	دانشجویان	۵	۳۳
۵	فرایند یاددهی-یادگیری	۴	۱۶
۶	برنامه های درسی	۳	۱۴
۷	دانش آموختگان	۵	۳۲
۸	امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی	۶	۴۹
۹	پژوهش	۱	۱۰



شکل ۱: طیف سه درجه ای تعیین سطح مطلوبیت هر نشانگر

¹ Likert

در نظر خواهی از دانشجویان، تکیه بر نظرات دانشجویان با حداقل دو نیمسال سابقه بوده است. در خصوص اعضاء هیأت علمی، پرسشنامه تکمیل شده از تمامی آنان اخذ شد. در خصوص کسب نظر دانش آموختگان، با مشکلات عدم دسترسی به آنها مواجه بودیم، با این وجود تعداد ۱۵ پرسشنامه توسط آن‌ها تکمیل و جمع‌آوری شد و از مدیران گروه که از بدو تاسیس آموزشکده در این آموزشکده مشغول بوده اند تنها ۴ نفر بوده که پرسشنامه مربوط جمع‌آوری شد. در نهایت با استفاده از نرم‌افزار ارزیابی درونی سازمان سنجش آموزش کشور، تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس میانگین پرسش‌ها و میانگین میانگین‌ها صورت گرفت که تجزیه و تحلیل ارائه شده در این گزارش با استفاده از میانگین پرسش‌ها بوده است. پس از گردآوری داده ها ، وضعیت موجود عوامل بر اساس ملاکها یا نشانگرها توصیف و با توجه به الزامات تعیین شده ابتدا قضاوت درباره هر نشانگر، سپس ملاک و در نهایت درباره عامل مورد ارزیابی بر اساس یک طیف سه درجه ای (مطلوب، نسبتاً مطلوب، نامطلوب) انجام شد. برای تعیین سطح مطلوبیت نشانگرها به شیوه زیر عمل شده است (فرهادیان، ۱۳۸۲ ؛ کیامنش، ۱۳۷۹؛ احدیان، ۱۳۷۳ ؛ مشایخ ، ۱۳۶۹) . متغیرهایی که داده های آنها در طیف چند گزینه ای لیکرت برای سنجش نگرش افراد مورد اندازه گیری قرار گرفته اند، فراوانی پاسخها در وزن گزینه های انتخاب شده (کاملاً = ۳ ، نسبتاً = ۲ ، کم = ۱)، (خیلی زیاد = ۵ ، زیاد = ۴ ، متوسط = ۳ ، کم = ۳ ، خیلی کم = ۱) ضرب و میانگین وزنی محاسبه شده آنها به عنوان امتیاز وضعیت موجود نشانگر مربوطه منظور شده است. معادله (۱) نحوه محاسبه امتیاز هر نشانگر را نشان می دهد.

$$\text{معادله (۱)} \quad \text{امتیاز (وزن) هر گزینه} \times \text{فراوانی مربوط به آن} = \frac{\text{امتیاز هر نشانگر}}{\text{تعداد پاسخ دهندگان}}$$

در ادامه برای تعیین سطح مطلوبیت هر نشانگر، امتیاز آن با طیف های مربوطه، مطابقت داده شد. سپس با توجه به سطح مطلوبیت و وزن تعیین شده برای هر نشانگر (مطلوب = ۳، نسبتاً مطلوب = ۲، نامطلوب = ۱) امتیاز ملاکها و عوامل مورد ارزیابی با استفاده از رابطه های زیر به دست آمد که در معادلات (۲) و (۳) نشان داده شده است.

$$\text{معادله (۲)} \quad \text{حاصل جمع امتیاز نشانگرهای تشکیل دهنده ملاک} = \frac{\text{امتیاز ملاک}}{\text{تعداد کل نشانگرهای مربوط به ملاک}}$$

$$\text{معادله (۳)} \quad \text{حاصل جمع امتیاز ملاکهای تشکیل دهنده عامل} = \frac{\text{امتیاز عامل}}{\text{تعداد کل ملاکهای مربوط به عامل}}$$

به منظور تعیین سطح مطلوبیت هر ملاک یا عامل، امتیاز بدست آمده با طیف سه درجه ای همانند شکل (۱) مطابقت داده شد.

۳- یافته‌های تحقیق و بحث

هدف کلی از ارزیابی درونی در این گروه، توصیف دقیق وضعیت موجود، وضعیت آرمانی، شناسایی نقاط قوت و ضعف گروه و ارائه فرایند مناسب جهت رسیدن به وضعیت آرمانی بوده است. با توجه به نتایج حاصله از انجام طرح ارزیابی درونی، میزان مطلوبیت عوامل مورد مطالعه مطابق جدول (۲) بدست آمد.

جدول ۲: میزان مطلوبیت عوامل مورد مطالعه

ردیف	عامل	تعداد ملاک ها	تعداد نشانگرها	امتیاز عامل	سطح مطلوبیت	
					مطلوب	نسبتاً مطلوب
۱	رسالت و اهداف گروه	۴	۱۳	۳/۲۸	✓	
۲	ساختار سازمانی و مدیریت گروه	۱۰	۶۳	۳/۲۸	✓	
۳	هیأت علمی	۸	۳۹	۳/۴	✓	
۴	دانشجویان	۵	۳۳	۲/۸۷	✓	
۵	فرایند یاددهی - یادگیری	۴	۱۶	۳/۰۷	✓	
۶	برنامه‌های درسی	۳	۱۴	۳/۰۴	✓	
۷	دانش آموختگان	۵	۳۲	۳/۱۳	✓	
۸	امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی	۶	۴۹	۲/۲۸	✓	
۹	پژوهش	۱	۱۰	۲/۶۷	✓	

همان گونه که در بخش پیش بیان شد، یکی از عوامل نه گانه که مورد توجه کمیته ارزیابی درونی قرار گرفت عامل رسالت‌ها و اهداف گروه بود. میزان نتایج ارزیابی درونی در این عامل ۳/۲۸ می‌باشد که نشانگر نسبتاً مطلوب بودن وضعیت گروه در این عامل می‌باشد. در این خصوص کمیته ارزیابی درونی گروه پس از بحث و بررسی به این نتیجه رسید که دلایل مختلفی در

این مورد وجود دارد از جمله: با توجه به نو پا بودن گروه عمران و نقشه برداری دانشکده فنی و مهندسی مرنده، رسالتها و اهداف گروه تعریف و تعیین نگردیده بود. بدیهی است که این رسالتها و اهداف گروه نه تنها برای دانشجویان بلکه برای اعضای محترم هیأت علمی نیز نامأنوس بود. همچنین، از یک طرف با وجود شورای عالی برنامه ریزی در رأس هرم برنامه ریزی درسی دانشگاههای کشور و خلاء وجود کمیته های برنامه ریزی دانشگاهی، حداقل در سطح واحد های اقماری، موجب شده تا گروه های آموزشی کمتر به این مباحث بپردازند. از طرف دیگر، رسالتها و اهداف گروه با نیازهای واقعی جامعه و خود گروه های آموزشی کمتر تطابق دارد.

در خصوص عامل مدیریت و ساختار سازمانی، با توجه به اطلاعات حاصل شده در ارزیابی این عامل وضعیت گروه ۳/۲۸ بوده است که نسبتاً مطلوب می باشد. کمترین امتیاز یعنی ۳ مربوط به ملاک بودجه و هزینه های گروه بوده است که از نظر کیفی در وضعیت نامطلوب قرار دارد. در ملاک برنامه تشکیل جلسات گروه و حضور اعضاء در آن نسبتاً مطلوب بوده و در سایر ملاکها نیز نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است. علت اصلی این ضعف را می توان، عدم سازوکاری مدون و روشن برای تخصیص بودجه به گروه، سرمایه گذاری نامتناسب و نبود برنامه ریزی مدون برای ارتقاء اعضای هیأت علمی خود به صورت فراگیر، کمبود کادر علمی با پتانسیل بالا، نوپا بودن آموزشکده و صرف انرژی اعضاء گروه در ایجاد امکانات و موضوعاتی از این قبیل دانست. از آنجا که دانشکده فنی و مهندسی مرنده و گروه های عمران و نقشه برداری آن نوپا می باشد از لحاظ ساختار سازمانی و مدیریتی نسبت به سایر دانشگاهها و گروه های همسان دارای کاستی هایی در این عامل است که بعضی از دلایل آن: نبود مدیریت هدفمند و برنامه ریزیهای کلان، در مورد واحدهای اقماری می باشد.

در خصوص عامل هیأت علمی، نتیجه ارزیابی انجام شده عدد ۳/۴ را نشان می دهد که با این حساب وضعیت گروه مابین مطلوب و نسبتاً مطلوب است. کمترین امتیاز یعنی ۲/۹۳ مربوط به ملاک میزان رضایت دانشجویان از ساعات مشاوره اعضاء هیأت علمی بوده است که نسبتاً نامطلوب است که دلیل اول این ضعف، کم بودن هیأت علمی تمام وقت و استفاده گروه از اساتید مدعو می باشد و دلیل دوم حضور کمرنگ برخی از اساتید تمام وقت در گروه می باشد. همچنین بیشترین امتیاز ۴ مربوط به ملاک میزان همکاری اعضاء هیأت علمی در کارهای گروهی گروه ها بوده است که از نظر کیفی در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد. با توجه به اینکه واحدهای اقماری عمدتاً نو پا می باشند، انتظار می رود که محیطی علمی و پژوهشی همراه با رفاه نسبی برای اعضاء هیأت علمی به وجود آید که متأسفانه به دلیل اینکه مسؤولین و مدیریت ارشد و اعضای هیأت علمی گروه های همسان دانشگاه، نسبت به واحدهای اقماری بی مهر بوده و مسؤولین شهری نیز همکاری کمتری دارند از طرفی در طی سالهای گذشته به دلیل مشغول بودن ذهن مسؤولین به آماده سازی و ساخت طرح جامع دانشکده عملاً دانشکده از مدیریت آکادمیکی برخوردار نبوده است. همچنین در خصوص فراهم آوردن محیط و امکانات مناسب برای پژوهش هنوز در ابتداء راه هستیم و همین امر باعث شده تا بسیاری از افراد از جذب در واحدهای اقماری اجتناب ورزند. از طرفی نبود سازوکار مناسب در ارتقاء دادن مربیان در طول سالیان گذشته خود موجب شده که اعضاء هیأت علمی گروه ها نتوانند رشد لازم را پیدا کنند. با توجه به نوپا بودن واحدهای اقماری این وضعیت را شاید بتوان توجیه کرد ولی سرعت رشد بسیار کم است و نیاز به شتاب بیشتر دارد. علاوه بر آن، سرعت جذب هیأت علمی در واحدهای اقماری بسیار کند بوده است. گروه ها اغلب با اساتید حق التدریس دروس خود را ارائه می نمایند که مستقیماً بر کیفیت آموزشی تاثیر گذارند.

در خصوص عامل دانشجویان که یکی از ارکان تأثیرگذار در ارتقاء علمی گروه ها، کیفیت دانشجویان است. در این راستا با توجه به نشانگرهایی که برای ارزیابی این ملاکها در طرح ارزیابی تدوین شده، گروه ها امتیاز ۲/۸۷ را اخذ کرده است. کمترین امتیاز (۲/۴۶) متعلق به دانشجویان در مورد میزان خدمات و تسهیلات اعطایی به دانشجویان از طرف دانشکده می باشد. که

نامطلوب ارزیابی گردیده است و بالاترین امتیاز (۳/۲۹) که در مورد میزان استفاده اعضای هیات علمی در استفاده از تکنولوژی آموزشی در تدریس می باشد نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است که این امر را می توان در کسب رتبه های برتر و تک رقی در کنکور مقاطع بالاتر نیز مشاهد نمود. همچنین عوامل اصلی که در کسب این امتیاز کم مؤثر بوده است می توان به: الف) کمبود فضای آموزشی مناسب و امکانات لازم، همچنین کمبود کادر هیأت علمی متناسب و نداشتن دوره های تحصیلات تکمیلی موجب گردیده محیطی با نشاط علمی لازم در گروه کمتر احساس شود. ب) سازوکارهای مدون برای فعالیت علمی دانشجویان گروه، مناسب نیست. همچنین کمبود (نبود) اعتبار و حمایت های لازم در این خصوص کاملاً محسوس است. ج) پایین بودن میزان خدمات مشاوره و روانشناختی به دانشجویان، د) دسترسی نداشتن به موقع به خدمات درمانی و بهداشتی، ر) عدم دسترسی به مکان های تفریح و ورزشی مناسب و عدم وجود فضای مناسب در دانشکده فنی و مهندسی مرند اشاره کرد.

در خصوص عامل فرایند یاددهی-یادگیری، در بررسی های انجام شده این عامل امتیاز ۳/۰۷ را کسب کرده است که نسبتاً مطلوب است و ارتقاء آن ضروری است. کمترین امتیاز یعنی ۲/۴۶ مربوط به ملاک وجود برنامه های جبرانی و پیش نیاز برای توسعه آموخته های دانشجویان بوده است که نسبتاً نامطلوب است. واقعیت آن است که کلیه امکانات و فعالیت ها در محیط آموزشی برای آن است که فرصتی آماده شود تا استاد دستاوردهای علمی را به دانشجویان انتقال دهد. چنانچه این مرحله از تعلیم و تربیت خوب انجام نشود نمی توان گفت در آموزش موفق شده ایم.

در خصوص عامل دوره های آموزشی و برنامه های درسی، در ارزیابی این عامل امتیاز ۳/۰۴ را کسب کرده است که نسبتاً مطلوب است. در این عامل ملاک فعالیت های فوق برنامه در راستای برنامه های درسی گروه، کمترین امتیاز (۲/۴۳) را دارد که نامطلوب است. این واقعیت نشان می دهد که نداشتن سامانه ای برای اجرای درست این ملاک و اخذ نتایج آن به طور مستمر حساسیت گروه را در بهبود آن کم کرده است. نظر اعضای گروه در خصوص تناسب دوره ها با امکانات آزمایشگاهی و کارگاهی موجود، کمترین امتیاز (۲/۵) را کسب کرده است که نامطلوب می باشد.

در خصوص عامل دانش آموختگان، میزان توانایی دانش آموختگان در بکارگیری آموخته های خود برای رفع نیازهای جامعه را می توان به عنوان یک عامل در بررسی کیفیت گروه مدنظر قرار داد. در این ارزیابی، این عامل ۳/۱۳ را کسب کرده است که نسبتاً مطلوب است. نبود سازوکاری مناسب برای کسب نظرات گیرندگان خدمت از کارایی دانش آموختگان، انگیزه ای برای بررسی این عامل را در گروه بوجود نیاورده است. چنانچه سازوکاری برای اجرای این عامل در دانشگاه ایجاد شود. می تواند اثرات تعیین کننده ای در اثر بخشی بهتر اجرای دوره ها داشته باشد. شایان ذکر است که ملاک سرنوشت شغلی دانش آموختگان گروه دارای امتیاز ۳ است که نسبتاً مطلوب است و توانایی شناختی، نگرشی و مهارتی دانش آموختگان و ادامه تحصیل آنها نیز دارای بالاترین امتیاز یعنی به ترتیب ۳/۶۹ و ۳/۴۵ بوده است این بیانگر آن است که رسالت های گروه با نیاز های جامعه تا حد زیادی انطباق دارد. کمترین امتیاز در رابطه با ارتباط دانش آموختگان با گروه بعد از فراغت از تحصیلی می باشد که این ارتباط در کل دانشگاه دارای ضعف عمده بوده و نیاز به ساز و کار مدون و خاصی می باشد.

در خصوص عامل امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، در بررسی وضعیت کیفی گروه، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی عامل مهمی در تسهیل و سرعت بخشی به فعالیت های آموزشی و پژوهشی می باشد و بی توجهی به آن باعث کاهش انگیزه ها و کمی بهره وری شده و از شتاب پیشرفت می کاهد. با توجه به نشانگرهائی و ملاک های طراحی شده، این عامل میزان مطلوبیت ۲/۲۸ را اخذ کرده است که حاکی از نسبتاً مطلوب و یا نامطلوب بودن آن است و در آن کمترین امتیاز (۲/۴۴) مربوط به ملاک امکانات و تجهیزات پژوهشی گروه است. البته کلیه ملاک ها و نشانگرها به ویژه نشانگرهای مربوط

به امکانات دسترسی به اینترنت، فضا و کتب کتابخانه و سالن های مطالعه، وجود مجلات علمی داخلی و خارجی و ... از ضعف جدی برخوردارند. برای اصلاح کلی این عامل تخصیص اعتبار لازم و مکفی جهت تهیه و ارتقاء تجهیزات مورد نیاز شرط لازم و برنامه ریزی و همت اعضاء گروهها در بکارگیری آن شرط کافی می باشد.

در خصوص عامل پژوهش، بدیهی است که در جهان کنونی اهمیت امر پژوهش بر کسی پوشیده نیست و پرداختن به این مهم از وظایف اصلی دانشگاههاست. از طرف دیگر آموزش بدون پژوهش آن چنان ثمر بخش نیست. با توجه به سیاستهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مبنی بر اولویت دادن به پژوهش و تلاش برای قطب علمی شدن دانشگاهها، شایسته است که امر پژوهش به عنوان یک عامل هویت بخش مورد توجه قرار گیرد و جسورانه به استقبال آن رفت که اعتبار دانشگاه به این مهم است. نتایج حاصله از ارزیابی درونی، میزان مطلوبیت این عامل را ۲/۶۷ تعیین کرده است که نامطلوب است. وجود برنامه های مدون پژوهشی، مهمترین عامل در رشد گروه از بعد پژوهشی است که متأسفانه چنین برنامه ای در گروه وجود نداشته یا وجود آن احساس نشده است. در حال حاضر حل مشکلات عمده و عدیده کشور از طریق مراجعه به فرهیختگان و متخصصین مربوطه که عمدتاً در دانشگاهها حضور دارند به صورت یک فرهنگ نهادینه نشده است، و متقابلاً انگیزه چندانی در دانشگاهیان برای حل مسائل و مشکلات جامعه به صورت خود جوش است وجود ندارد. همچنین موانع اداری موجود بر سر راه پژوهش خود عاملی کند کننده است و دغدغه های اعضاء هیأت علمی از بعد معیشتی محیط پژوهش را متزلزل ساخته است و مانعی بزرگ برای حضور چشمگیر آنان در این عرصه شده است. از آنجا که به حرکت درآوردن قطار پژوهش نیازمند فراهم نمودن امکانات و تسهیلات مالی و کمک های جانبی و همچنین ایجاد مقاطع تحصیلات تکمیلی می باشد. پژوهش نیازمند انگیزه های قوی می باشد. یکی از راه های تقویت این انگیزه توجه مدیران تصمیم گیر به امر پژوهش است. شایسته است آنان تصمیم گیری های کلیدی خود را براساس پژوهش انجام دهند. در این صورت پژوهشگر احساس هویت و مفید بودن می کند، مسأله واقعی شناخته می شود و جوابگویی به آن ارزشمند می گردد. مهمترین عامل سرخوردگی جامعه در امر پژوهش بی توجهی مدیران تصمیم گیر به این امر مقدس است.

۴- نتایج و پیشنهادات

در این بخش به جمع بندی پیشنهادات ارائه شده در بررسی عوامل نه گانه می پردازیم. بسیاری از پیشنهادها در چهار سطح گروه، دانشکده، دانشگاه و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به صورت همزمان قابل ارائه هستند و یا هرکدام در به نتیجه رسیدن آن سهمی دارند. نظام آموزش عالی یکی از مهمترین عوامل موثر در توسعه و پیشرفت هر کشور محسوب میشود. از این رو، کیفیت، هزینه و بهره وری آن همواره مورد توجه سیاست گذاران، برنامه ریزان و مدیران دانشگاهها و موسسات آموزش عالی میباشد. از آنجائیکه دو عامل هزینه و بهره وری تحت تاثیر کیفیت قرار میگیرند، کیفیت (و تضمین آن) در نظامهای دانشگاهی توجه بیشتری را به خود جلب نموده است. اما آنچه در عمل مشاهده میشود وجود شکافی قابل توجه میان وضع موجود ارزیابی کیفیت در ایران با وضع مطلوب جهانی و نقشه جامع علمی کشور است. لذا، چنانچه فرآیند استقرار نظام ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی کشور نهادینه نشود، شاهد به تعویق افتادن اهداف کلان و سیاستهای توسعه کشور خواهیم بود.

هدف اصلی این پژوهش ارزیابی درونی عوامل مؤثر در کیفیت آموزشی واحد اقماری دانشگاه تبریز، دانشکده فنی و مهندسی مرند، بود. بر این اساس، ارزیابی درونی در دو گروه مهندسی عمران و نقشه برداری دانشکده فنی و مهندسی مرند انجام گرفت و عوامل مختلفی نظیر اعضای هیأت علمی، فعالیت های پژوهشی، امکانات آموزشی و پژوهشی، فرآیند یاددهی و یادگیری، مدیریت و ساختار سازمانی، دانشجویان و دانش آموزان مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای این منظور از میان ۶۴۰

نفر از جامعه آماری دانشجویان این دانشکده به صورت تصادفی ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری از دانشجویان دختر و پسر، بومی و غیربومی، خوابگاهی و غیرخوابگاهی از مقاطع تحصیلی کاردانی و کارشناسی انتخاب شدند و همچنین ۲۱۰ نفر از فارغ التحصیلان این دانشکده در کنار عوامل مذکور انتخاب و با ۴۶ ملاک و ۲۶۹ نشانگر مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که میزان مطلوبیت در هر دو گروه در دو عامل فعالیت‌های پژوهشی و امکانات آموزشی - پژوهشی نامطلوب می‌باشد. نتایج نامطلوب این دو مورد، در درجه اول کمبود هیأت علمی تمام وقت گروه و پایین بودن سطح فعالیت‌های پژوهشی در دانشکده به دلیل عدم وجود مقاطع تحصیلات تکمیلی و در درجه دوم کمبود و نبود امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی در گروه‌های اقماری نسبت به گروه‌های همسان در دانشکده‌های دیگر دانشگاه می‌باشد. همچنین نتایج حاصل در سایر عوامل مورد بررسی، نسبتاً مطلوب بوده است. وجود برخی عوامل و مشکلات در واحدهای اقماری و متفاوت بودن این عوامل نسبت به دانشکده‌های همسان داخل دانشگاه‌ها، ارزیابی کیفیت آموزشی آنها را متمایز ساخته است. از این عوامل و مشکلات می‌توان به وجود حداکثری اساتید مدعو و ثابت نبودن آنها در نیمسال‌های مختلف، عدم وجود تحصیلات تکمیلی و مشکلات متأثر از آن در ارتقاء اعضای هیأت علمی و کیفیت دروس، عدم دسترسی دانشجویان و اعضای هیأت علمی به مجلات و سایت‌های علمی مفید جهان، برخورداری از حداقل امکانات رفاهی - آموزشی و پژوهشی حتی پایین‌تر از دانشگاه‌های محروم در ازای حاکم بودن قوانین دانشگاه‌های برتر در واحدهای اقماری، توزیع نامناسب برنامه هفتگی در طول هفته به دلیل نبود فضای آموزشی مناسب، و غیره را نام برد که اثر مستقیم بر کیفیت آموزشی در واحدهای اقماری به خصوص واحد اقماری مورد مطالعه دارد. در این خصوص و براساس نتایج حاصل و توانایی بالقوه گروه‌های مذکور، راهکارهای لازم در سطح گروه‌ها، دانشکده و دانشگاه پیشنهاد می‌گردد تا وضعیت گروه‌ها در همه عوامل مورد بررسی، در مدت زمان کوتاه، به سطوح مطلوب ارتقاء یابد.

جدول ۳: نتیجه گیری درباره کیفیت گروه‌ها در آینده نزدیک

عامل	سطح مورد انتظار	پیشنهاد
ساختار سازمانی و مدیریت گروه	مطلوب	بازنگری چارت سازمانی و افزایش اختیارات مدیر گروه
هیأت علمی	مطلوب	جذب اعضای هیأت علمی در زمینه گرایش‌های مختلف رشته‌های عمران و نقشه برداری
دانشجویان	مطلوب	تبلیغ در جهت جذب داوطلبان با رتبه بالاتر و اصولی و ثبات بخشیدن به شرایط گزینش عمومی دانشجو
فرایند یاددهی و یادگیری	مطلوب	برگزاری کارگاه‌های مستمر و مناسب
دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی	مطلوب	راه اندازی مقاطع تحصیلات تکمیلی

دانش آموختگان	مطلوب	تلاش برای تدوین سازوکارهای مناسب جهت جمع آوری اطلاعات دانش آموختگان و تشکیل کانون فارغ التحصیلان در واحدهای اقماری
امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی	نسبتاً مطلوب	تجهیز آزمایشگاهها و کارگاههای عمران و نقشه برداری به لوازم کمک آموزشی و نرم افزارهای آموزشی
پژوهش	نسبتاً مطلوب	تجهیز و تسهیل امکانات کتابخانه‌ای، جستجو در پایگاههای اطلاعاتی و جذب هیأت علمی تمام وقت بیشتر در گروه

لذا جهت نیل به این سطوح مطلوبیت، گروهها باید با توجه به نتایج به دست آمده، در مورد آن دسته از ملاکهایی که در وضعت نسبتاً مطلوب و نامطلوب قرار دارند در جهت کاستن فاصله آنها تا وضع مطلوب و ایده آل امکاناتی را فراهم نمایند. بر این اساس، در خصوص عوامل نه گانه بررسی شده، پیشنهاداتی در سطح در سطوح گروه، دانشکده، دانشگاه و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بصورت ذیل ارائه می‌گردد.

۴-۱ پیشنهادات در سطح گروه

نظارت مستمر و دقیق بر اجرای روشهای مناسب یاددهی که در این خصوص پیشنهاد می‌شود کمیته نظارت بر فرایند یاددهی- یادگیری در گروه با مسئولیت مدیر گروه، تشکیل شود که وظیفه آن نظارت بر تبادل تجربه و اطلاعات در این خصوص باشد.

تدوین حداقل انتظارات از دانشجویان در هر درس و سنجش میزان برآورده شدن آن در هر نیمسال

سنجش مستمر میزان شناخت عمومی و تخصصی دانش آموختگان از مباحث رشته تحصیلی خود

تدوین برنامه‌های پژوهشی گروه توسط اعضاء هیأت علمی گروه

۴-۲ پیشنهادات در سطح دانشگاه

تغییر نگرش مدیران دانشگاههای بزرگ در خصوص واحدهای اقماری و بایستی آن بعنوان یکی از دانشکده های دانشگاه قبول داشته باشد- بی مهری و نگرش غریبانه مدیران دانشگاه به دانشکده های اقماری بعنوان برادر ناتنی و ناخلف، باعث گردیده این نگرش در همه سطوح دانشگاه سرایت کرده و دانشکده های همسان داخل دانشگاه باعث عدم همکاری و مشکل تراشی در جهت رشد واحدهای اقماری در همه زمینه های می گردند.

تدوین و تصریح رسالت و اهداف دانشگاه و در دسترس قرار دادن آنها برای گروهها در واحدهای اقماری

تلاش برای جذب هیأت علمی با پتانسیل بالا از طریق ایجاد تسهیلات رفاهی و اعتباری مناسب بخصوص برای واحدهای اقماری، در بیشتر موارد استخدام هیات علمی ها بدون نظر واحدهای اقماری و بصورت سفارشی انجام می گیرد.

تشویق و ایجاد تسهیلات لازم برای اعضاء هیأت علمی واحدهای اقماری در جهت ارتباط علمی با سایر گروههای همسان در داخل دانشگاه و اجرای پروژههای تحقیقاتی مشترک

راه اندازی رشته هایی متناسب با نیاز منطقه و جامعه جهت ایجاد اقبال عمومی و دوره کارشناسی ارشد عمران و نقشه برداری (در سطح گروه/دانشکده/دانشگاه)

سنجش میزان عدم رعایت قوانین آموزشی از سوی دانشجویان و مشخص نمودن دلایل آنها (در سطح گروه/دانشکده/دانشگاه)
سنجش مستمر نرخ فضای آموزشی به دانشجو و بهبود آن

سنجش میزان دسترسی به اینترنت و شبکه های اطلاع رسانی مرجع برای اعضاء گروه و تدوین سازوکاری برای برآورده شدن انتظارات آنان (در سطح گروه/دانشکده/دانشگاه).

۴-۲ پیشنهادات در سطح وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

تدوین رسالت ها و اهداف واحدهای اقماری در سه حوزه آموزشی، پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی (در سطح گروه/دانشکده/دانشگاه/وزارت) و عدم ایجاد واحد اقماری در صورت محقق نشدن این واحدها.

تدوین و بازنگری برنامه ای جامع و مستند برای ارتقاء و ترفیع اعضاء هیأت علمی در واحدهای اقماری، که از نظر امکانات آموزشی و پژوهشی پایین تر از دانشگاه های محرم می باشند ولی قوانین دانشگاه های برتر در آن حکمفرماست.

ایجاد شرایطی جهت آگاهی از میزان تحقق اهداف (در سطح گروه/دانشکده/دانشگاه/وزارت)

میزان مشارکت اعضاء هیأت علمی واحدهای اقماری با سایر دانشگاه ها مورد توجه قرار گیرد. (در سطح گروه/دانشکده/دانشگاه/وزارت)

در تبیین این یافته ها می توان گفت که هر چند برای واحدهای اقماری هدفهای کلی وجود دارد اما این هدفها اندازه پذیر و تصریح شده نیستند. بنابراین از آنجا که واحدهای اقماری دارای چشم انداز روشنی نمی باشد با مسائل و مشکلاتی رو به رو هستند، از جمله ناکافی بودن بودجه و منابع مالی اختصاص داده شده به واحدهای اقماری، عدم تناسب کافی برنامه های درسی با امکانات و تجهیزات گروه ها که پایین بودن میزان رضایت دانشجویان و انگیزش آنها در یادگیری را در پی خواهد داشت. جهت بهبود شرایط موجود پیشنهاد می گردد: گروه بایستی در خصوص نیروی انسانی متخصص و منابع کالبدی خود به طور مرتب نیاز سنجی نماید و نیازهای توسعه واحدهای اقماری را با مشارکت و نظر اعضاء هیأت علمی مشخص نموده و پی گیریهای لازم در جهت دستیابی به آنها را به عمل آورد. لازمه این کار تغییر نگرش مدیران دانشگاه های بزرگ نسبت به واحدهای اقماری و همکاری عملی گروه های همسان داخل دانشگاه با گروه های نظیر در واحدهای اقماری می باشد.

همچنین ساز و کار اجرایی در جهت ارزیابی وضعیت اعضاء هیأت علمی و چگونگی ترفیع آنها با توجه به ماهیت خاص واحدهای اقماری تدوین گردد. بودجه کافی برای تأمین وسایل و تجهیزات آموزشی و پژوهشی به واحدهای اقماری اختصاص داده شود و ساز و کار مناسب در جهت افزایش سرانه فضاهای آموزشی واحدهای اقماری به ازای هر دانشجو صورت گیرد زیرا اثربخشی محیط یادگیری در فرایندهای یاددهی-یادگیری از عوامل اساسی است و همچنین کیفیت زندگی دانشجویی و نقش آن در اثر بخشی محیط یادگیری اساسی است که واحدهای اقماری، بخصوص واحد اقماری مورد مطالعه از کیفیت پایین زندگی دانشجویی برخوردارند. علاوه بر آن، سرانه فضای اتاق کار اعضاء هیأت علمی به ازای هر عضو افزایش یابد. به دانشگاه پیشنهاد می شود که امکانات و خدمات رایانه ای و کتابخانه را متناسب با نیاز های هیأت علمی و دانشجویان تهیه کند. زیرا اعضاء هیأت علمی مهمترین سرمایه دانشگاهها محسوب می شوند. شواهد و قرائن حاکی از آن است که استعداد

و توانایی اعضای هیات علمی واحدهای اقماری به خوبی مدیریت نمی شوند و این امر نه تنها موجبات نارضایتی آنان را فراهم می آورد بلکه ائتلاف سرمایه انسانی را به همراه خواهد داشت. در نتیجه، آنچه مورد انتظار است یعنی آموزش و یادگیری در میان دانشجویان و نشر و اشاعه دانش آنگونه که باید به درستی انجام نمی شود. زیرا دلیل وجودی هر نظام آموزشی تحقق بخشیدن به هدف های آن است اگر هدف های مورد نظر به درستی تحلیل نشوند امکان حرکت و فعالیت های صحیح و در نهایت تحقق هدف های آموزشی در درون نظام غیر ممکن خواهد بود.

منابع و مراجع

- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). *کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی*. مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد اول: تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی: ۳-۲۷.
- محمدی، رضا (۱۳۸۴). *راهنمای علمی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران: تجارب ملی و بین المللی*. تهران: مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- ربیعی، مهدی (۱۳۸۳). *ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره ی آموزش مجازی دانشگاه فردوسی مشهد*. مجله: افق توسعه آموزش پزشکی، دوره ۴-شماره ۱، تابستان و پاییز ۸۳: انتشارات سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۲). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- علی نژاد، مهرانگیز (۱۳۹۱)، *عوامل و نشانگرهای نظارت و ارزیابی دانشگاه تربیت مدرس*. دفتر برنامه ریزی، نظارت و ارزیابی دانشگاه تربیت مدرس.
- انجم شعاع، زهرا و همکارانش (۱۳۸۰). *مجموعه عوامل، ملاک ها و نشانگرهای ارزیابی درونی*. گروه ارزشیابی آموزشی: سازمان سنجش آموزش کشور.
- بازرگان، عباس و همکارانش (۱۳۸۳). *رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء مستمر کیفیت گروه های آموزشی در دانشگاه های علوم پزشکی*. تهران: دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی.
- فرهادیان، همایون (۱۳۸۲). *نظارت، سنجش و ارزشیابی (با رویکردی بر برنامه های ترویجی و آموزشی)*. تهران: انتشارات دنیای مادر.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۹). *روش های ارزشیابی آموزشی*. تهران: انتشارات پیام نور
- احدیان، محمد (۱۳۷۳). *مقدمات تکنولوژی آموزشی*. تهران: انتشارات نشر و تبلیغ بشری.
- مشایخ، فریده (۱۳۶۹). *فرایند برنامه ریزی آموزشی، گروه مشاوران یونسکو*. تهران: نشر مدرسه.

López, I. G. (2005). Building Universities of Quality: An analysis of the views of university students concerning their academic training. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 321-334.

Jones-Clinton, T. J. (2011). *Principals as facilitators of professional development with teachers as adult learners*. University of Missouri-Saint Louis.

ارزیابی کیفیت نظام آموزش عالی و اشتغال به کار دانش آموختگان علوم جغرافیایی در ایران رقیه ملکی مرشت^۱

چکیده

پژوهش درباره ی کیفیت نظام آموزشی در دانشگاه ها، از مهم ترین مسائلی است که می تواند راهکارهایی جهت بهینه سازی برنامه های درسی دانشگاهی، به عنوان یکی از عوامل بسیار موثر در سرنوشت شغلی دانش آموختگان رشته های دانشگاهی، ارائه نماید. تضمین کیفیت در آموزش عالی بدون ارزیابی آن امکان پذیر نیست. از آنجایی که علم جغرافیا از علوم بسیار کاربردی است، نیاز به برنامه ریزی دقیق برای تربیت متخصصان این علم متناسب با نیازهای کشور و علم روز دنیا بسیار محسوس است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت نظام آموزشی در دانشگاه ها و اشتغال به کار دانش آموختگان علوم جغرافیایی در ایران، به بررسی پژوهش های انجام شده و نظرات ارائه شده توسط مسئولان در زمینه ی ارتباط کیفیت نظام آموزشی و آینده ی شغلی دانش آموختگان این رشته پرداخته است.

نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر نشان داد که اشتغال دانش آموختگان علوم جغرافیایی ارتباط تنگاتنگی با کیفیت نظام دانشگاهی دارد و مسائلی نظیر ایجاد تغییر و تحول و حذف برخی گرایش های غیر کاربردی در مقطع کارشناسی، تنوع گرایش های جغرافیا در کارشناسی ارشد، نظم دادن به گرایش های مقطع دکتری، بازنگری سرفصل های دروس و نحوه ی ایجاد تعادل میان علوم کاربردی و تئوری و غیره باید مورد بررسی قرار گیرد. همچنین رعایت تناسب بین راه اندازی رشته و گرایش های جدید و نیاز جامعه، از ضروریات می باشد.

کلید واژه ها: کیفیت، نظام آموزش عالی، اشتغال به کار، دانش آموختگان، علوم جغرافیایی ایران.

مقدمه

^۱ کارشناس ارشد اقلیم شناسی در برنامه ریزی محیطی roghayeh.maleki1395@gmail.com

اقتصاد مبتنی بر دانش نیازمند افرادی است با انواع دانش، مهارت ها و قابلیت های خلاقیت که توانایی مواجهه با تغییرات سریع را در خود پرورانده باشند (تاملسون، ۲۰۰۷). امروزه یکی از دغدغه های اصلی کشور حل معضل بیکاری است که بر دلایل ساختاری از جمله افزایش عرضه ی نیروی کار، کمبود سرمایه داری، مهاجرت روستاییان، افزایش فارغ التحصیلان دانشگاهی، جوانی جمعیت و... بازار کار کشور با عدم توازن مواجه شده است (گزارش جمهور، ۱۳۸۷ ص ۵). بدون شک، دانش آموختگان، از غنی ترین سرمایه های هر کشور در رسیدن به رشد و توسعه صنعتی به شمار می روند. تجزیه کشورهای پیشرفته و صنعتی، گویای این نکته اصلی و اساسی است که این کشورها در نخستین گام های توسعه خود، نگاهی ویژه همراه با برنامه ریزی های دقیق در رابطه با فارغ التحصیلان و دانش آموختگان خود داشته اند و ضمن توسعه همه جانبه صنعتی و علمی، توانسته اند با برنامه های دقیق خود، معضلات و مشکلاتی نظیر بیکاری و... را حل نمایند. اما در کشور ما، برخی عوامل که ریشه ی اجتماعی، اقتصادی و... دارد، منجر به بروز پدیده بیکاری در فارغ التحصیلان دانشگاهی شده است و منابع عظیم نیروی انسانی را که باید محور اصل توسعه پایدار باشند، نادیده گرفته شده است. کیفیت آموزش و پرورش از جمله دغدغه هایی است که همیشه نظام های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش کرده اند. در دهه های اخیر کوشش های قابل توجهی برای بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی و دستیابی به اهداف نظام های دانشگاهی به عمل آمده است (بازرگان، به نقل از آذر و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۱۴۰).

تعاریف و مفاهیم

تعریف ارزیابی و ارزشیابی: همانگونه که در بسیاری از کتاب های مدیریت منابع انسانی مشهود است، اصطلاح «ارزیابی» و «ارزشیابی» ترجمه ی واژه های Appraisal, Evaluation, Rating, Assessment, Auditing هستند که هریک از آن ها برای معنی خاصی به کار می روند، اما همه ی این معانی در مفهوم ارزش و بهای چیز یا فردی و یا برآورد آن مشترک اند. دانشمندان مدیریت منابع انسانی با توجه با معنی لغوی ارزیابی، تعاریف و تعبیر مختلف و متنوعی را ارائه داده اند که در اینجا به دو مورد از آن ها اشاره می شود:

سنجش و ارزشیابی کار و فعالیت انجام شده و نتیجه ی حاصل از آن با معیار یا مقیاسی که بتوان کیفیت و کمیت مورد نظر را با دقت به طریقی به دور از داوری های شخصی ارزیابی نمود (معینی، ۱۳۷۰، ص ۲۴).

سنجش و قضاوت در رفتارها، شایستگی و لیاقت فردی در انتصاب شغلی (قانون استخدام کشوری و دستورالعمل اجرایی ارزشیابی کارکنان، ماده ۴۱۶، ۲۸، ۴ مورخ ۱۳۶۸/۲/۲).

اهمیت ارزیابی: انسان موجودی است متفکر، تغییرپذیر، و با کمالات و توانائی های بالقوه و بی شمار است.

این توانائی ها باید به طور مستمر ارزیابی شوند تا تحت شرایط و آموزش های مناسب از حالت بالقوه به بالفعل درآیند. آگاه کردن افراد درباره عملکردشان کمک به آن ها در اصلاح و ارتقاء فرایندی است که از اوان کودکی آغاز می شود. در ابتدا والدین و افراد مهم خانواده، با تشویق و تنبیه بازخوردهای لازم را به کودکان می دهند. کودکان به سرعت می آموزند که رفتارهای مناسب، منتهی به پاداش خواهد شد و یا نتایج منفی را خنثی خواهد کرد. به همین ترتیب، رفتار نامناسب منتهی به تنبیه خواهد شد (جزنی، ۱۳۸۵، ص ۱۹۳).

کیفیت نظام آموزشی چیست؟ کیفیت نظام آموزش عالی تعاریف مختلفی دارد. شبکه ی بین المللی تضمین کیفیت آموزش عالی^۱، کیفیت آموزش عالی را براساس ملاک هایی چون: تطابق با استانداردهای از قبیل تعیین شده و میل به هدف های تصریح شده تعریف می کنند (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۵۸).

پرفسور برن بام (۱۹۹۴) ایده ی مفهوم کیفیت مبتنی بر قضاوت ها^۲ را طرح کرده است که در مورد ارزشمندی و تناسب ویژگی های صفات نهادی خاص صورت می پذیرد (قورچیان، ۱۳۷۳، ص ۲۰-۱۳).

دبویس^۳ (۲۰۰۱) می گوید: دانشگاه ها ارزشیابی می شوند و خود را ارزشیابی می کنند تا بتوانند خود را بهتر مدیریت کنند، به اهداف خود برسند، مأموریتشان را تحقق بخشند و به این سؤال که، چگونه می توانند در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشته باشند پاسخ دهند. کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه ای از نظام است که نتیجه ی یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخ گویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه ی زمانی و مکانی خاص است (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴، ص ۴۳).

تعریف اشتغال: اشتغال را در یک جمله به معنی «عوامل تولید با ظرفیت های موجود» است (قلی پور، ۱۳۸۱).

اشتغال به کار: اشتغال و بیکاری از جمله موضوعات مهم اقتصادی هر کشوری است، به گونه ای که افزایش اشتغال و کاهش بیکاری به عنوان یکی از شاخص های توسعه یافتگی جوامع تلقی می شود. البته بسیاری از محققان از زمینه ها و سوابق آموزشی مختلف، سرانجام در واکنش مناسب به این طرز فکر که مفهوم بیکاری را در حد بعد اقتصادی آن پایین می آورد، توجه همگان را به این مسئله جلب کرده اند که لازم است بعد اقتصادی بیکاری با مجموعه ای از مفاهیمی که به همین اندازه حائز اهمیت می باشد، از قبیل جامعه پذیری، مشارکت، شخصیت و غیره همراه گردد تا بدین وسیله هم در تجزیه تحلیل های علمی و هم در برنامه ی کاری، همه ابعاد اجتماعی-فرهنگی جهان کار را شامل می گردد (ارگاس، ۱۳۸۰ ص ۴).

فرایند پذیرش فرد در جامعه معمولاً بر محور شغل او گردش می کند همچنین جایگاه و منزلتی که فرد در جامعه به دست می آورد هم مستقیماً در رابطه با نقش شغلی اوست. در واقع کار به عنوان یک منبع اقتصادی برای کسب درآمد برای افراد است و بیکاری فقدان چنین منبع ارزشمندی است (عیسی زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۴۲).

تعریف بیکاری: تعاریف متعددی از بیکاری شده است: در یک تعریف بیکاری در شرایطی محقق می شود که جمعیت فعال عملاً فعالیت اقتصادی نداشته باشد. به تعبیر دیگر، زمانی که عرضه ی نیروی انسانی بیشتر از تقاضای آن باشد، پدیده ی بیکاری رخ می دهد. در تعریفی دیگر، بیکاری را وقفه ی غیر ارادی و طولانی مدت کار به طوری که امکان به دست آوردن شغل جدید میسر نباشد دانسته اند (سام آرام، ۱۳۸۲ ص ۳۵). مرکز آمار ایران در نظام آمار گیری خود بیکار را اینگونه تعریف کرده است: بیکار به تمام افراد ۱۰ ساله و بیشتر اطلاق می شود که فاقد کار باشند (اشتغال مزد بگیری یا خود اشتغالی نباشند)، آماده برای کار باشند (برای اشتغال مزد بگیری یا خود اشتغالی آماده باشند) و جویای کار باشند (اقدامات شخصی را به منظور جستجوی اشتغال مزد بگیری و یا خود اشتغالی به عمل آورده باشند)؛ همچنین افرادی که به دلیل آغاز به کار

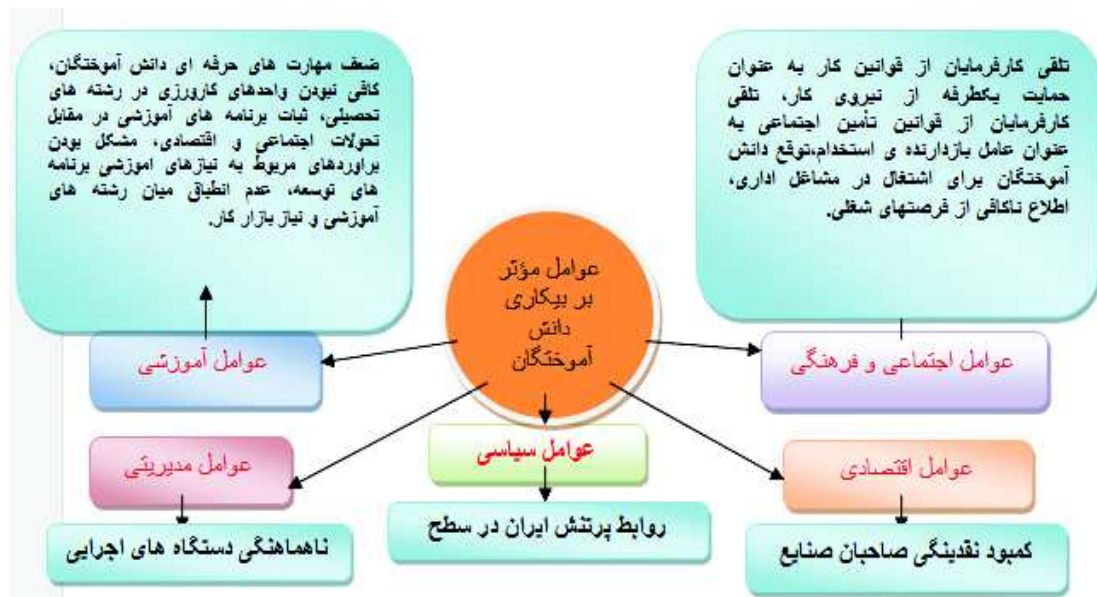
1. Inqahe

¹. Juggements

². Dubois

در آینده و یا انتظار بازگشت به شغل قبلی، جویای کار نبوده ولی فاقد کار و آماده برای کار بودند نیز، بیکار محسوب می شوند(مرکز آمار ایران، ۱۳۹۱).

علل و عوامل موثر بر بیکاری: بیکاری علل زیادی دارد از جمله: رشد جمعیت، عدم توجه به تورسم، انتخاب تکنیک های سرمایه به جای کار، عدم تناسب توزیع امکانات در مناطق مختلف کشور، وجود بیکاری پنهان و همچنین یکی از علل مهمی که در پژوهش حاضر نیز مد نظر است؛ ناتوانی بخش های دولتی در جذب فارغ التحصیلان دانشگاهی می باشد. بر اساس آمار و اطلاعات موجود، کشورها در طول سالیان گذشته هرگز توان جذب همه ی نیروهای تحصیل کرده را نداشته اند و تعداد اندک نیروی کار جذب شده در بازار کار هم اکثرا در شغلی نامتنا سب با رشته ی خود به فعالیت اشتغال مشغولند که این امر تا حدی ناشی از رشد بی برنامه پذیرش دانشجو در رشته های مختلف تحصیلی بدون توجه به نیاز بازار کار کشور می باشد که به نوبه خود در افزایش نرخ بیکاری عاملی موثر به شمار می رود. از جمله عوامل موثر بر افزایش نرخ بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی می توان به عدم وجود هماهنگی بین سازمان های اجرایی کشور با مراکز آموزش عالی جهت شناخت نیاز بازار کار کشور، عدم وجود آمار و اطلاعات دقیق از وضعیت عرضه و تقاضای نیروی کار، افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در رشته هایی که در جامعه به حالت اشباع درآمده اند، گسترش و اشاعه فرهنگ مدرک گرایی و عدم توزیع مناسب امکانات و فرصت های شغلی برابر در مناطق مختلف کشور به ویژه در مناطق غیر صنعتی و کمتر توسعه یافته و... اشاره کرد(اکبری پور، ۱۳۸۳).



برگرفته از نمودار بیکاری دانش آموختگان (نیرومند و طاهرپور، ۱۳۹۱)

اکثریت صاحب نظران در ۲ اصل متفق القولند: بیکاری دانش آموختگان به معنای عدم وجود کار نیست بلکه بدین معناست که:

دانش آموختگان توانایی اشتغال در آن کار را ندارند.

در بسیاری از حوزه ها، زمینه های کار و اشتغال وجود دارد ولی دانش آموختگان ترجیح می دهند.

به جای آفرینش کار منتظر استخدام بمانند (واتس^۱، ۲۰۰۴، به نقل از نوه ابراهیم و همکاران ۱۳۹۲).

در دهه ها اخیر با افزایش نرخ بیکاری دانش آموختگان دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی، انتقادات به عملکرد نظام آموزش عالی فزونی یافته است. برای مقابله با این نارسایی برخی از مسئولان و متخصصان کوشیده اند با اتخاذ تدابیری، برنامه های درسی را با مقتضیات جامعه و دنیای کار پیوند زده، تا از این طریق ضمن ممانعت از بیکاری دانش آموختگان، به تقاضای بخش های مختلف اقتصادی به نیروی انسانی ماهر و متخصص پاسخ دهند (هاوگینز^۲، ۲۰۰۷، به نقل از نوه ابراهیم و همکاران ۱۳۹۲).

جایگاه اشتغال در تغییر سرفصل ها و محتوای متون دروس دانشگاهی

دانشگاه ها نقش بسزایی در عصر اطلاعات و مدیریت ایجاد دانش برعهده دارند. در سال های قبل و خصوصاً در دهه های میانی قرن گذشته، مسائل و مشکلات آموزش عالی، عمدتاً درونی بوده و براساس همین بینش، کمتر به چالش هایی که مرتبط با عوامل بیرونی سازمان ها است، پرداخته شده. فضای فیزیکی، آزمون ورودی، امکانات رفاهی برای دانشجویان و ... عمدتاً از مسائل درون سازمانی هستند. با پیشرفت فناوری خصوصاً فناوری اطلاعات و ارتباطات، دانشگاه ها در تعامل بیشتری با محیط پیرامون خود قرار گرفته اند. بر همین اساس ضرورت دارد با رویکردی چالش محور به آموزش عالی نگریسته شود. چگونگی اشتغال دانش آموختگان، روند تغییرات جمعیتی نظام های حکومتی و بینش های سیاسی، پدیده فرار مغزها و ... از جمله مسائلی هستند که در نظام آموزش عالی دوران معاصر مطرح است. ارتقای کیفیت نظام آموزشی و بهبود علم آموزی دانش آموختگان علوم جغرافیایی در حل مشکل شغلی آنان بسیا موثر می باشد. بنابراین؛ تجدید نظر نسبت به بسیاری از مسائل آموزشی، پژوهشی و محتوایی هم سو با نیازهای اجتماعی یک ضرورت است. موضوع اشتغال و دستیابی افراد به شغل مورد نظر از اساسی ترین نیاز های جامعه محسوب می شود. بیکاری به عنوان یک پدیده ی مخرب اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مطرح بوده و رفع آن همواره از جمله دغدغه های برنامه ریزان بوده است (کرباسی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۳۱). کاهش مداوم کیفیت آموزش کشور و سیر نزولی کارآیی دانش آموختگان دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور می تواند لطمات جبران ناپذیری به عرصه دانش و پژوهش کشور وارد سازد. دیری نخواهد پایید که شاهد ورود افرادی با حداقل تخصص و شاید تعهد، در عرصه اجتماع باشیم و چنین افرادی قرار است تصمیمات کلیدی را در جامعه اتخاذ نمایند (هاشمی، ۱۳۹۲).

افزایش نرخ بیکاری در بین دانش آموختگان دانشگاهی به خصوص فارغ التحصیلان رشته های علوم انسانی یکی از معضلات بزرگ کشور طی یک دهه گذشته بوده است. به عقیده بسیاری از کارشناسان نرخ بیکاری دانش آموختگان دانشگاهی در برخی از رشته های علوم انسانی به بیش از ۳۰ درصد می رسد و این نشان دهنده یک بحران عظیم در این حوزه است (روزنامه ی بازارکار، ۱۳۹۰). یکی از تغییرات کلیدی که موسسات آموزشی عالی همواره بایستی مورد توجه قرار دهند این است که متناسب با نیازهای کارفرمایان به منظور تناسب بهتر بین دانش آموختگانی که آنها تربیت میکنند و الزامات بازار کار، تغییر ایجاد نمایند (پیلای، ۲۰۱۲).

دکتر حمیدرضا آیت الهی رئیس پژوهشگاه علوم انسانی، درگفت وگو با خبرنگار بازارکار افزایش نرخ بیکاری دانش آموختگان دانشگاهی رشته های علوم انسانی را ناشی از ضعف مدیریت در این حوزه دانست. ایشان گفتند: کشور نیاز به مدیرانی دارد که بتوانند بین دانش آموختگان دانشگاهی و مشاغل موجود ارتباط برقرار کنند. در کنار این، دانش آموختگان نیز باید

1. vats

2. Havginz

1. Pillai

خودشان به دنبال نیازها بگردند. همچنین کاربردی کردن دانش دانش آموختگان دانشگاهی را از ضروریات مهم در راستای توسعه اشتغال در بین آنان می باشد به علاوه باید راه های اشتغال به آن ها آموزش داده شود. دانش آموختگان دانشگاهی علاقه فراوانی به فعالیت در بخش دولتی دارند و یکی از دلایل افزایش نرخ بیکاری در بین دانش آموختگان دانشگاهی، اشتیاق آنان به خصوص در گروه علوم انسانی به مشاغل دولتی را می باشد. این در حالی است که ظرفیت دولت در این زمینه بسیار محدود است. باید ظرفیت های بخش خصوصی در زمینه اشتغال زایی به این افراد شناسانده شود و ذهن دانش آموختگان را به سمت اشتغال در بخش خصوصی و شناسایی ظرفیت های این بخش معطوف گردد.

یک وزارتخانه یا نهاد به تنهایی مسئول این مهم نیست و شورای عطف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می تواند در این زمینه بسیار تأثیرگذار باشد. بخش تعاون که البته وزارتخانه آن براساس مصوبه مجلس با وزارت کار و رفاه ادغام خواهد شد، ظرفیت های بسیاری در این راستا دارد. وزارت تعاون می تواند با شناساندن ظرفیت های بخش تعاون به همه دانش آموختگان دانشگاهی به خصوص دانش آموختگان رشته های علوم انسانی و معرفی حمایت های مالی که در این بخش وجود دارد، آنان را به سمت خود بکشاند و در تعاونی های مختلف سازمان دهی کند.

از دیگر راه کارهای مهم اشتغال دانش آموختگان دانشگاهی، شرکت های دانش بنیان می باشند که ظرفیت های بسیار خوبی در سال های اخیر در این حوزه ایجاد شده است و باید به طرق مختلف دانش آموختگان دانشگاهی به خصوص دانش آموختگان رشته های علوم انسانی به سمت تأسیس این گونه شرکت ها سوق داده شوند. توسعه مراکز رشد و پارک های علم و فناوری، تأسیس نهادهایی به منظور ارائه مشاوره به دانش آموختگان دانشگاهی جوینده کار، که خود فارغ التحصیلان می توانند اقدام به تأسیس شرکت های مشاوره ای نمایند. همچنین معرفی ظرفیت های شغلی کشور در حوزه های مختلف و ارائه ی دو واحد درسی در همه ی رشته های دانشگاهی توسط وزارت علوم، جهت آشنایی دانشجویان با ظرفیت های شغلی کشور از ضروریات است. این واحد درسی باید به گونه ای تنظیم شود که به دقت همه فضاها و بسترهای موجود کشور برای اشتغال دانش آموختگان رشته های مختلف دانشگاهی را مشخص کند. به گونه ای که افراد پس از فارغ التحصیلی بدانند ظرفیت های کشور در حوزه رشته تحصیلی خود چقدر است و چه بخش هایی از کشور بر روی رشته تحصیلی آنان کار می کند؟ (آیت الهی، ۱۳۹۰).

حدود ۶۰ درصد از دانشجویان کشور در رشته های علوم انسانی مشغول به تحصیل هستند که این نیروی عظیم انسانی به کار نیاز دارند و بیکاری آنان یک معضل اجتماعی است و حل مشکل بیکاری یک ضرورت محسوب می شود. در یک نگاه کلی، دانشگاه محل تربیت نیروی تحصیل کرده و متخصص و صنعت نیز نهاد تولیدکننده و عرضه کننده کالاها و خدمات است. حال اگر ارتباط صنعت و دانشگاه برقرار باشد بخش عمده ای از اشتغال دانش آموختگان ما حل خواهد شد و نیرویی هم که تربیت می شود، می تواند در بخش صنعت، مفید واقع شوند (قانعی راد، ۱۳۸۷، به نقل از سلجوقی، ۱۳۸۵).

یکی از دغدغه های مقام معظم رهبری که درسخرانی های مختلف به ویژه درچند سال اخیر برروی آن تأکید ورزیده اند، مسئله کیفیت و محتوی آموزشی دانشگاه ها با تأکید ویژه برعلوم انسانی می باشد. ایشان بارها گلایه ی خود را در مورد وضعیت موجود این علوم ابراز داشته و تحول اساسی درکیفیت و محتوای درسی رشته های مختلف این علوم را لازم شمرده اند، به گونه ای که در دیدار با استادان دانشگاه ها در سال ۱۳۸۸ ضمن ارایه تصویری کمی از وضعیت علوم انسانی درکشور، کیفیت این علوم را به عنوان یک مساله نگران کننده توصیف نمودند: «طبق آنچه که به ما گزارش دادند، در بین این مجموعه عظیم دانشجویی کشور که حدود سه میلیون و نیم مثلاً دانشجوی دولتی و آزاد و پیام نور و بقیه دانشگاه های کشور داریم، حدود دو میلیون اینها این ها دانشجویان علوم انسانی اند. این به یک صورت، انسان را نگران می کند. ما

در زمینه علوم انسانی، کار بومی و تحقیقات اسلامی چقدر داریم؟ کتاب آماده در زمینه های علوم انسانی مگر چقدر داریم؟ استاد مبارزی که معتقد به جهان بینی اسلامی باشد و بخواهد جامعه شناسی یا روان شناسی یا مدیریت یا غیره درس بدهد، مگر چقدر داریم که این همه دانشجو برای این رشته ها می گیریم؟ این نگران کننده است» (عباسی و همکاران، ۱۳۹۰). سیاست آموزش عالی برای ارتقای کیفیت با توجه به عوامل سیاسی و اجتماعی داخل هر کشور، تفاوت در میزان مداخله دولت و مراحل توسعه آموزش عالی شکل می گیرد (لوکمن، ۲۰۱۰). آموزش عالی نه تنها باید مهارت های کامل و استواری برای جهان حال و آینده ارایه دهد، بلکه با توجه به تعهدی که برای استقرار صلح، دفاع از حقوق بشر و ارزش های مردم سالاری دارد، باید به آموزش اخلاقی شهروندان اهتمام ورزد (یونسکو، ۲۰۱۰).

علاوه بر مشکل بی کاری که به صورت یک معضل ملی مطرح است و شامل علوم جغرافیایی نیز می شود، مشکل زیرساختی علمی و فنی دانش آموختگان که ناشی از ضعف در توانایی های علمی و عملی آنها می باشد نیز می بایست مورد کنکاش قرار گیرد. علوم جغرافیایی در حیطه علوم طبیعی و تجربی می باشد اما به دلیل اینکه ورودی های این رشته ها از دیپلم های علوم انسانی می باشند که با علوم طبیعی و تجربی میانه خوبی ندارند. بنابراین می بایست زیرساخت های علمی ورود دانشجویان در گام اول تقویت گردد. تحقق این امر از طریق افزایش تعداد واحدهای علوم پایه شامل ریاضی، آمار، فیزیک و زیست و زمین شناسی در کنار مباحث درسی مربوط به گرایش های جغرافیا منجر به تقویت بنیه های علمی دانشجویان می گردد (درویشی، ۱۳۹۴). اشتغال در جغرافیا یک مسئله قدیمی و ریشه دار است و نیاز به این است که راهکارهای تخصصی، سیاسی و ترکیبی برای این موضوع مهم اندیشیده شود. بخش خصوصی به عنوان بخش مهم و اساسی برای جذب فارغ التحصیلان رشته های مختلف علوم جغرافیایی می باشد که در آن پتانسیل های بسیار بالایی برای جذب فارغ التحصیلان وجود دارد که ناشناخته است و باید به آن توجه شود (حافظ نیا، ۱۳۹۴). با توجه به اینکه بیشترین چالش های محیطی را علوم جغرافیایی می توانند حل کنند لیکن جز گرایش های سنجش از دور و GIS، دانش آموختگان سایر گرایش های جغرافیا حضور کم رنگی در جامعه دارند، که این امر نیازمند یک آسیب شناسی است (علوی پنا، ۱۳۹۴).

جامعه علمی علوم جغرافیایی در ایران در مقایسه با دیگر جوامع علمی، یک جامعه کوچک به لحاظ کثرت و جامع به لحاظ موضوع و محتوا محسوب می شود. مقایسه اشتغال دانش آموختگان علوم جغرافیا با دیگر رشته ها مثل حقوق، کامپیوتر و بعضی رشته های علوم پایه از رتبه نامطلوبی برخوردار نیست ولی نیازمند کار بیشتر برای جذب بیشتر دانش آموختگان علوم جغرافیایی در دو بخش دولتی و خصوصی است. علت بی توجهی دستگاه های اجرایی دولتی در مورد جذب فارغ التحصیلان رشته های مختلف علوم جغرافیایی با توجه به ضرورتی که جامعه انسانی و طبیعی ایران برای بهبود وضعیت خود دارد، نشان دهنده عدم اطلاع دستگاه های اجرایی دولتی از کمیت و کیفیت فارغ التحصیلان رشته های مختلف علوم جغرافیایی است. در اینکه کشور نیاز اساسی به متخصص علوم محیطی و کارشناس مطالعات و راهبردهای جغرافیایی دارد، شکی نیست و ضروری است که دست اندر کاران امور جذب و استخدام نیرو در بخش دولتی و خصوصی و عمومی به فارغ التحصیلان رشته های مختلف علوم جغرافیایی نیز توجه نمایند. توجه به محتوای دروس دانشگاهی و همسو نمودن آن ها با آنچه که نیاز جامعه است و توجه به آنچه که در آینده به آن نیاز داریم را دو رکن اساسی برای بالندگی دانش آموختگان علوم جغرافیایی می باشد. و توجه به نیازهای بخش خصوصی و ایجاد انگیزه کار آفرینی برای دانش آموختگان علوم جغرافیایی، یک ضرورت می باشد تا دانش آموختگان علوم جغرافیایی بتوانند از طریق انجمن ها، گروه های علمی، افراد و شخصیت های تاثیرگذار و کارآفرین کسب و کار مناسب را خود برگزینند. مزیت های جغرافیایی ایران بسیار زیاد است و باید توسط همین

³. Lukman
1.unesco

دانش آموختگان شناخته شود و استفاده شود. تعداد اعضای هیئت علمی شاغل در دانشگاه های دولتی، آزاد و خصوصی کشورمان حدود سی صد و پنجاه نفر می باشند که این تعداد پتانسیل مناسبی برای آموزش، پژوهش، کارآفرینی و ایجاد کسب و کار محسوب می شوند. (مقیمی، ۱۳۹۴).

دکتر بهلول علیجانی، استاد برجسته ی رشته ی جغرافیا معتقدند: ۱- جغرافیا باید به نگرش کمی اهمیت بیشتری بدهد. زیرا فقط از این طریق می توان داده های فراوان جغرافیا را تنظیم و مرتب کرده و در اختیار محقق قرار داد. دانش آموختگان جدید جغرافیا بیشتر به نگرش کمی و استفاده از روش های آماری معتقد هستند و در عمل نیز، از آن استفاده می کنند. ۲- مهم ترین و اصلی ترین رویکرد جغرافیا، تحلیل فضایی است. جغرافیا پراکندگی پدیده ها و عوارض را مطالعه می کند و در این مطالعه، نخست الگوهای پراکندگی را شناسایی کرده و سپس با استفاده از پراکنش های دیگر، آن را استدلال و تبیین می کند. ایشان معتقدند با تسلط به ابزار و نرم افزارهای تحلیل فضایی است پژوهش های جغرافیایی توسعه پیدا کرده و فرصت های شغلی فراوانی برای جغرافی دانان فراهم خواهد شد. دکتر بهلول علیجانی براین باورند که اگر جغرافیدان بخواهند در جامعه علمی و یا بازار کار جایگاهی داشته باشد، باید توانایی های لازم در زمینه های زیر را دارا باشد: تسلط بر مفاهیم اصلی جغرافیا، ریاضی و آمار کلاسیک و زمین آمار، علوم رایانه، زبان برنامه نویسی و نرم افزارهای تحلیل فضایی مانند GIS، زبان و ادبیات انگلیسی، علم سنجش از دور و تفسیر تصاویر ماهواره ای (<http://www.geohome.ir>).

توسعه هدفمند و ارتقاء کیفیت آموزش عالی یک بحث مهم در وزارت علوم است، زمانی این ارتقاء کیفیت و توسعه ی هدفمند، معنا پیدا می کند که پاسخگوی نیاز جامعه باشد. نیازسنجی یک بحث فرا وزارتخانه ای است. باید تمام وزارتخانه در این زمینه کمک کنند تا بتوانیم نیازسنجی مناسبی از وضعیت جامعه داشته باشیم. این کار آغاز شده و در حال انجام است. طرح آمایش آموزش عالی از حدود ۱۵ ماه پیش در معاونت آموزشی آغاز شده و براساس آن ۳ مسئولیت روشن بر عهده وزارت علوم نهاده شده است. ابتدا پاسخگویی به نیازهای منطق های، سپس تکالیف ملی که بر عهده دانشگاه ها گذاشته شده است و در نهایت تکالیف فراملی است. در راستای اجرایی شدن طرح آمایش آموزش عالی ۲۰ کمیته در ستاد این طرح شکل گرفته و استانداری ها به همین منظور فعال شده اند. خروجی کمیته های این طرح در نهایت به ما خواهد گفت که آیا وضع موجود باید تغییر کند و آیا رشته های جدیدی باید شکل گیرد.

بازنگری متون و محتوای متون دانشگاهی مبتنی بر آموزه های دینی و تقویت دوره های تحصیلات تکمیلی با اولویت بازار کار را یکی از تکالیف وزارت خانه های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی براساس قانون برنامه پنجم توسعه می باشد. به همین منظور باید سرفصل ها و محتوای متون دانشگاهی به گونه ای تغییر یابد که پاسخگوی نیازهای جامعه در حوزه های مختلف باشد. اجرایی شدن این مهم براساس قانون برنامه پنجم توسعه از ابتدای سال جاری آغاز شده است. اولین تکلیف در این راستا بازنگری سرفصل هاست و دومین تکلیف تدوین و ارتقاء شاخص های کیفی است.

تغییر سرفصل ها و محتوای متون درسی دانشگاهی، دغدغه های سال های متمادی هیئت علمی دانشگاه ها می باشد که هیچ گاه این مهم به عنوان یک تکلیف مطرح نشده بود اما از ابتدای سال ۹۰ به عنوان یک تکلیف بر عهده دولت گذاشته شده است. براساس این تکلیف از تمام اعضای هیئت علمی خواسته شده که تمام سرفصل هایی را که بیش از ۵ سال از عمر آن ها می گذرد اعلام کنند تا تغییرات لازم براساس نیازهای روز جامعه و در راستای کاربردی کردن آن ها اعمال شود. محورهای اصلی بازنگری سرفصل ها را غنی سازی، بومی سازی و ارزش مداری می باشد. تغییر سرفصل های رشته های علوم انسانی از مهم ترین برنامه های وزارت علوم در راستای تغییر سرفصل های متون دانشگاهی می باشد. در حوزه علوم انسانی ۵ محور کلان شامل بومی سازی علوم انسانی، تقویت میان رشته ای، ترسیم نقشه جامع علوم انسانی، کاربردی کردن

نتایج پژوهش های علوم انسانی، سرمایه گذاری دولتی و حمایت بخش خصوصی، در آبان ماه سال ۸۹ به دانشگاه ها اعلام شده است. (پیش از این طبق بخشنامه ای که در سال ۷۹ به دانشگاهها ابلاغ شده بود، تغییر سرفصل ها برعهده ی دانشگاه ها دارای هیئت ممیزه بوده است). همچنین طبق قرار داد بسته شده با پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، مقرر شده است تا تولید محتوای متون دانشگاهی نیز صورت گیرد (قدیمی، ۱۳۹۰). ارتباط موثر صنعت و دانشگاه باعث هم افزایی و کارایی بهتر دانشگاه و صنعت میگردد به گونه ای که از یک طرف دانشگاه مبتنی بر نیازهای صنعت برنامه ها و فرایندهای درونی خود را تصحیح نموده و اختلاف بین آنچه دانش آموختگان باید بدانند و آنچه میدانند کاهش می یابد و از طرف دیگر صنعت ایده ها و طرح های بدیع و نو را از دانشگاه اخذ می نماید (هیلیر، ۲۰۱۱). به منظور تسهیل اشتغال فارغ التحصیلان، ضروری است دانشکده ها، دانشگاه ها، سازمان ها با همدیگر همکاری داشته باشند (نگیون، ۲۰۰۵). باید رشته های علوم جغرافیایی متناسب با نیازها و زمینه هایی که نظام علمی خاصی متولی آن باشد، تعریف و بر همین اساس ردیف استخدامی درخواست شود. در مقطع کارشناسی بعضی از رشته ها ضرورتی ندارد و مورد نیاز نیست ولی ایجاد رشته هایی مانند مخاطرات محیطی با گرایش های سیل، زلزله، زمین لغزش، نشست زمین و تعریف و سرفصل های مناسب، برای کشور ما بسیار ضروری هستند. جهت اشتغال دانش آموختگان، لازم است ابتدا برشور و یا کتابچه هایی حاوی معرفی و توانمندی رشته های مختلف علوم جغرافیایی متناسب با نیازها و زمینه های کاربری تهیه و ضمن ارائه به مدیران و مسئولان سازمان برنامه ریزی، تقاضای ردیف استخدامی بر این اساس صورت گیرد (قنواتی، ۱۳۹۴). جهت کمک به اشتغال زایی، تغییر سرفصل های دروس بر اساس نیازهای سازمان های مرتبط با علوم جغرافیایی و کاهش ورودی های مقاطع مختلف تحصیلی علوم جغرافیایی، به خصوص مقطع کارشناسی چه در دانشگاه های دولتی، پیام نور و چه در واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی ضروری می باشد (بازیگر، ۱۳۹۴).

آموزش جغرافیا امروزه با تحوّل بنیادین مواجه شده که بهترین نمود آن تألیف کُتب جدید آموزشی می باشد. اما این رویکرد، نیازمند بستر اجرایی مناسب با این نوع بینش و طرز تفکر می باشد. از آنجایی که باید بین هدف ها، محتوای برنامه و فعالیت های یادگیری و سازوکارهای ارزشیابی ارتباط نزدیک برقرار باشد. (مهر محمدی، ۱۳۸۳). «موثر بودن هر مدل تدریس به میزان اشتغال فراگیران با فرصت های یادگیری بستگی دارد. تداوم هر روزه یک مدل تدریس یکسان غالباً موجب خستگی فراگیران می شود. انگیزش فراگیران همواره مورد بحث بوده است ولی امروزه این بحث به خاطر رقابتی که در مورد جلب توجه فراگیران به وسیله انقلاب ارتباطات در ۳۰ سال گذشته انجام شده سریعتر است» (جی، گانی سیلور و همکاران، ص ۴۳۳).

پیشینه ی پژوهش

در زمینه ی کیفیت آموزش عالی و بررسی مسأله ی اشتغال دانش آموختگان پژوهش های زیادی در سطح کشوری و جهانی انجام گرفته است. بررسی تحقیقات مرتبط با اشتغال فارغ التحصیلان و نظام آموزشی دانشگاهی، بیانگر این است که هر کدام از این پژوهش ها، به مجموعه ای از عوامل و عناصر (و نه یک عامل) اشاره کرده اند. از جمله؛ پژوهش شرفی و مقدم (۱۳۹۴) که به صوت موردی وضعیت اشتغال دانش آموختگان رشته های علوم تربیتی را مورد واکاوی قرار داده اند. نتایج تحقیق آنان نشان داده است که میزان اشتغال به کار دانش آموختگان در حین تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد ۲۲٫۵ درصد بوده است که بعد از فارغ التحصیلی در مقطع این میزان به ۸۰ درصد افزایش یافته است بیشتر شاغلین در بخش های دولتی و در دو بخش آموزش عالی و آموزش و پرورش مشغول به کار بوده اند و میزان اشتغال به کار افراد در بخش صنعت در

1. Helyer

2. Nguyen

سالهای اخیر افزایش داشته است. علاوه بر این دانش آموختگان پیشنهاداتی برای آمادگی بهتری دانشجویان رشته های فوق الذکر جهت ورود به بازار کار داشته اند.

آذر و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان تحلیل کیفیت آموزش عالی در برنامه ی پنجم توسعه متغیرهای اصلی مرتبط با کیفیت در برنامه با بهره گیری از نظر خبرنگاران شناسایی کرده و مبنای مدلسازی و شناخت حلقه های علمی قرار داده اند. نتایج تحلیل آنان نشانگر فقدان توجه کافی به تأخیر زمانی در برخی از برنامه ها است که منجر به عدم اثر بخشی بسیاری از برنامه ها، به خصوص ارتباط صنعت و دانشگاه، اشتغال فارغ التحصیلان و مهارت های کسب و کار خواهد شد. پرند و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان ارائه چارچوب پیشنهادی جهت مهارت آموزی و توانمندسازی دانشجویان با رویکرد شایستگی محوری نظام آموزشی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور پرداخته و به این نتیجه دست یافته اند که این سازمان از الگوی خاصی که مبتنی بر نیاز بازار کار باشد پیروی نکرده است. ضرورت ایجاب می کند که در خصوص اشتغال منابع انسانی متخصص، مطالعات علمی و اساسی انجام گیرد. بنابراین برنامه ریزی و سیاستگذاری جدی درخصوص اشتغال افراد تحصیل کرده از ضرورت های نظام آموزش عالی و اشتغال کشور است.

در مقاله ای با عنوان: بررسی وضعیت بازار کار دانش آموختگان عالی در ایران «با تاکید بر استان گیلان» نوروزی و همکاران (۱۳۹۲) به این نتیجه دست یافته اند که نرخ بیکاری مردان تحصیل کرده در تمام رشته ها بیش از دو تا سه برابر نسبت به زنان است. همچنین تراکم اشتغال و فارغ التحصیلان و دانشجویان در چند رشته خاص عملاً منجر به افزایش نرخ بیکاری فارغ التحصیلان این رشته ها در وضعیت موجود شده است. طباطبایی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان نگرش زنان دانش آموخته به عوامل مؤثر بر اشتغال و بیکاری آنها در بازار کار، میزان اشتغال دانش آموختگان تهرانی و شهرستانی و میزان اشتغال به کار مرتبط با رشته تحصیلی آن ها بررسی شده همچنین، نگرش دانش آموختگان در رابطه با عوامل روانشناختی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر اشتغال و بیکاری دانش آموختگان مورد آزمون قرار داده اند. یافته ها نشان داده است دانش آموختگان تهرانی بیش از دانش آموختگان شهرستانی، اشتغال به کار دارند، هم چنین بین نگرش های دانش آموختگان (شاغل و بیکار) نسبت به عوامل اقتصادی و اجتماعی تفاوت معناداری وجود داشته. در حالی که در نگرش های دانش آموختگان نسبت به عوامل روانشناختی و فرهنگی، تفاوت معناداری مشاهده شده است. همچنین مهار شغلی دانش آموختگان بیکار از طریق خودکارآمدی آن ها قابل پیش بینی است.

بیگدلی و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله ی خود به بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال همه دانش آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران پرداخته اند. یافته های پژوهش آنان نشان داده است که بین رشته تحصیلی، اشتغال و تناسب شغلی ارتباط معناداری وجود داشته ولی رابطه بین میانگین تحصیلی و نوع اشتغال با رشته تحصیلی معنادار نبوده است. عباسی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی: چالش ها و چشم اندازها با مطالعه ی مروری بر پژوهش های انجام شده در زمینه ی پژوهش خود، به این نتیجه رسیده اند که دانشگاهها باید با حمایت دولت، کیفیت آموزش عالی را ارتقا دهند. همچنین انجمن های علمی و نهادهای حرفه ای و تخصصی دولتی و غیر دولتی، رشد کنند تا جوابگوی مسائل جامعه باشند.

استراوس^۱ (۲۰۱۰) با بکارگیری تکنیک پویایی سیستم به تحلیل نظام آموزش عالی در برزیل پرداخته است. وی متغیرهایی چون «تقاضا» برای آموزش عالی و «ظرفیت» های بخش دولتی و غیر دولتی را برای ارائه ی خدمات آموزش عالی، در کنار

1. strauss

«منابع مالی» تاثیرگذار در نظام آموزش عالی مورد استفاده قرار داده و مبنای تحلیل نظام تحلیل نظام آموزش عالی برزبل قرار داده است. لوراینی^۱ و سویل^۲ (۲۰۰۷) قابلیت اشتغال پذیری دانش آموختگان را به دو دسته اساسی تقسیم کرده اند. بخشی از این قابلیت ها به خود فرد مرتبط است از قبیل اعتماد به نفس، عزت نفس و خودکارآمدی و بخشی از آنها به اثرات برنامه درسی دانشگاهی بر روی افراد از قبیل فراگیری دانش، مهارت و قابلیت های تخصصی مرتبط با رشته تحصیلی افراد مانند توسعه یادگیری که از طریق تعامل در محیط دانشگاهی و فرایند یاددهی و یادگیری دانش آموختگان به آنها تجهیز می گردند. آنان در تحقیق خود، وضعیت اشتغال دانش آموختگان علوم تربیتی را مورد بررسی قرار دادند و نتیجه ی پژوهش آنان شکاف بین نیازهای کارفرمایان و دانش و مهارت های دانش آموختگان را نشان داد و بیان کردند که باید راهکارها و نقشه راه لازم را در جهت کاهش این شکاف فراهم شود.

جمع بندی و نتیجه گیری

با توجه با این که مزیت های سرزمینی ایران به لحاظ جغرافیایی بسیار زیاد است. بنابراین با ارتقای سطح کیفیت آموزش علوم جغرافیایی، فارغ التحصیلان می توانند آینده ی شغلی بهتری داشته و در فضای سرزمینی تاثیرگذار باشند. کیفیت تدریس ارائه شده توسط اساتید دانشگاهی از جمله مهم ترین مسائلی است که در وضعیت و سرنوشت شغلی فارغ التحصیلان دانشگاه ها نقش بسزایی دارد. بررسی کیفیت نظام دانشگاهی و تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، می تواند تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار داده و اعضای هیات علمی را از عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس آنان خواهد شد آگاه سازد تا تدریس خود را از نظریه انتقال دانش به سمت ساخت دانش توسط دانشجو و فعال کردن دانشجو یا به عبارتی روش تدریس خود را از رفتارگرایی به سمت سازاگرایی سوق دهند.

نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، نشان داد که اکثریت پژوهشگران و مسئولین، مشکل بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی را به کیفیت نامناسب نظام آموزش عالی نسبت داده اند. بنابراین می توان گفت؛ بهبود کیفیت آموزش به عنوان مهمترین عامل مؤثر در اشتغال دانش آموختگان علوم جغرافیایی می باشد. در اینجا لازم است به طور خلاصه، راهکارهایی را که اکثر مسئولین به آن معتقدند به شرح زیر جمع بندی کرد؛ توجه به محتوای دروس دانشگاهی و همسو نمودن عناصر برنامه ریزی درسی با آنچه که نیاز کنونی و آینده جامعه است، تقویت خودباوری در دانشجویان رشته جغرافیا و آموزش خود باوری به آن ها و پرهیز از آموزش های سست و دلسرد کننده در مقطع کارشناسی که مانع از حرکت فارغ التحصیلان این رشته به سمت کارآفرینی و افزایش کیفیت مهارت خود می شود، تجدید نظر نسبت به پذیرش تعداد دانشجویان جغرافیا در آزمون های ورودی در مقاطع مختلف این رشته، تشکیل کمیته دائمی پیگیری بخش اشتغال دانش آموختگان علوم جغرافیایی، بازنگری در تدوین برنامه های آموزش علوم جغرافیا، جدی گرفتن مسأله ی کارآفرینی توسط انجمن های علمی جغرافیا، آسیب شناسی از منظر رشته گرایش ها، ارتقای کیفیت آموزش و آسیب شناسی اشتغال دانش آموختگان علوم جغرافیا، اضافه شدن دروسهای مهارتی، نظارت بیشتر بر چگونگی اجرای رشته در دانشگاه ها، تعریف جایگاه شغلی رشته، کنترل و نظارت بر محتوای منابع درسی و حذف درس های بی محتوا، پیگیری جذب فارغ التحصیلان علوم جغرافیا از طریق اتحادیه انجمن های علمی جغرافیایی. بازنگری در کیفیت و کمیت آموزشی ابزار و تکنیک در رشته های مختلف علوم جغرافیایی، توجه به مهارت محوری که یک عامل مهم در جذب فارغ التحصیلان این رشته می باشد، تعامل مسئولین انجمن ها و اساتید محترم رشته های مختلف علوم جغرافیایی با تصمیم گیرندگان و سیاست گذاران شغلی و حرفه ای در سطح دولتی.

2. Lorraine

3. Sewell

پیشنهادهات

علاوه بر موارد ذکر شده در پژوهش های انجام شده و بیانات مسئولین، در اینجا ارائه ی چند پیشنهاد ضروری به نظر می رسد.

پیشنهاد می شود مسئولین و برنامه ریزان نظام دانشگاهی، از طریق نظرسنجی پیگیرانه از دانشجویان و دیگر روش های مناسب، از کیفیت تدریس اساتید دانشگاهی آگاه شده و بر آن نظارت دقیق داشته باشند.

پیشنهاد می شود دولت بودجه ی بیشتری برای مطالعات میدانی و تجهیز آزمایشگاه های ژئومورفولوژی و اقلیم شناسی در نظر بگیرد تا بدین وسیله، شرایط مناسب تری جهت آموزش دروس کاربردی فراهم شود. زیرا کمبود وسایل آزمایشگاهی برای گرایش های جغرافیای طبیعی خصوصا در شهرستان های کوچک به وضوح قابل مشاهده است. این امر نشان می دهد که یا رشته ی جغرافیا به عنوان رشته ی کاربردی و عملی شناخته نشده و یا مسئولین بودجه ی کافی برای آن در نظر نگرفته اند. و واضح است که با این حداقل امکانات، نمی شود دانش آموختگان باسواد تحویل جامعه داد و به اشتغال آن ها در بازار کار امید داشت.

پیشنهاد دیگر این که برنامه ریزان دروس رشته جغرافیا خصوصا شاخه ی طبیعی، تعداد واحدهای عملی بیشتری جایگزین واحدهای نظری شده و کار با کامپیوتر و نرم افزارهای تخصصی جدید به دانشجویان آموزش داده شود. اساتید مدرس این واحدها نیز لازم است تدریس واحدهای عملی را دقیق تر و باکیفیت تر انجام داده و دانشجویان را نیز از اهمیت یادگیری این دروس آگاه سازند.

رعایت موارد ذکر شده می تواند در بالا رفتن کیفیت آموزش و بهبود وضعیت شغلی دانش آموختگان تأثیر بسزایی داشته باشد.

منابع

آذر، عادل؛ غلامرضایی، داوود؛ دانایی فر، حسن؛ خداداد حسینی، حمید (۱۳۹۲)، تحلیل چالش کیفیت آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه، راهبرد فرهنگ، شماره ۱۲، ص ۱۴۰.

آیت الهی، حمید رضا، گفتگو با خبرنگار بازار کار، ویژه ی اطلاع رسانی شغلی، سال یازدهم، شماره

اکبری پور، صفدر (۱۳۸۳)، نگاهی به وضعیت اشتغال و بیکاری فارغ التحصیلان دانشگاهی، ماهنامه کار و جامعه، شماره ۵۳، صص ۴۳-۴۶.

ارگاس فوروندا، اسکار (۱۳۸۰)، علوم اجتماعی و مشکل بیکاری جوانان در جهان، ترجمه سازمان ملی جوانان، تهران، نشر روناس.

بازرگان، عباس؛ ارزشیابی آموزشی، تهران، سمت.

بازیگر، سعید، (۱۳۹۴)، جلسه ی هم اندیشی چگونگی اشتغال به کار دانش آموختگان رشته های مختلف علوم جغرافیایی در ایران، دانشگاه تهران، دانشکده ی جغرافیا.

بیگدلی مژگان، کرامتی محمدرضا، بازرگان عباس (۱۳۹۱)، بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، دوره ۱۸، شماره ۳، صفحه ۱۱۱ تا صفحه ۱۳۱.

پرنده، کورش؛ نیرومند، پوراندخت؛ فرجی ارمکی، اکبر؛ علیزاده، ابوالفضل؛ احدیه، نرگس (۱۳۹۲) ارائه چارچوب پیشنهادی جهت مهارت آموزی و توانمندسازی دانشجویان با رویکرد شایستگی محوری، دومین همایش بین المللی مهارت آموزی و اشتغال سومین همایش ملی، تهران.

جی گانی سیلور و همکاران، (۱۳۸۰)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، نشر سمت، تهران.

حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۴)، جلسه ی هم اندیشی چگونگی اشتغال به کار دانش آموختگان رشته های مختلف علوم جغرافیایی در ایران، دانشگاه تهران، دانشکده ی جغرافیا.

درویشی، علی (۱۳۹۴)، جلسه ی هم اندیشی چگونگی اشتغال به کار دانش آموختگان رشته های مختلف علوم جغرافیایی در ایران، دانشگاه تهران، دانشکده ی جغرافیا.

روزنامه ی بازارکار ()، ویژه ی اطلاع رسانی شغلی، سال یازدهم، شماره

سام آرام، عزت الله (۱۳۸۲)، نقش عوامل اجتماعی در بیکاری جوانان، کار و جامعه، شماره ۵۱، صص ۳۸-۳۴.

سلجوقی، خسرو (۱۳۸۵)، اقتصاد مبتنی بر دان. ش سومین کنگره بین المللی و دهمین کنگره سراسری همکاری های دولت، دانشگاه و صنعت ۲۱ لغایت ۲۳ آذر ۱۳۸۵.

شرفی، محمد؛ مقدم، مینا (۱۳۹۴)، واکاوی وضعیت اشتغال دانش آموختگان رشته های علوم تربیتی: یک مطالعه موردی، پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی، مقاله ۷، دوره ۱، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۴، صفحه ۱۶۷-۱۹۲.

طباطبایی، شهناز؛ حاجیان، محبوبه؛ زندی پور، طیبه (۱۳۹۲)، نگرش زنان دانش آموخته به عوامل مؤثر بر اشتغال و بیکاری آنها در بازار کار، فصلنامه ی مشاوره ی شغلی و سازمانی، دوره ی پنجم، شماره ۱۵، صص ۸۹-۱۰۱.

علوی پناه، سیدکاظم (۱۳۹۴)، جلسه ی هم اندیشی چگونگی اشتغال به کار دانش آموختگان رشته های مختلف علوم جغرافیایی در ایران، دانشگاه تهران، دانشکده ی جغرافیا.

عیسی زاده، سعید؛ بلالی، اسماعیل؛ قدسی، محمد علی (۱۳۹۰)، بررسی ارتباط بیکاری و طلاق در ایران طی دوره ۱۳۸۵-۱۳۴۵، ماهنامه کار و جامعه، شماره ۱۳۰، صص ۵۲-۴۱.

عباسی، محمدرضا؛ شیره پز آرانی، علی اصغر (۱۳۹۰)، سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی: چالش ها و چشم اندازها، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده های فنی.

قنواتی، عزت اله، (۱۳۹۴)، جلسه ی هم اندیشی چگونگی اشتغال به کار دانش آموختگان رشته های مختلف علوم جغرافیایی در ایران، دانشگاه تهران، دانشکده ی جغرافیا.

قلی پور، رحمت الله (۱۳۸۱)، علل و عوامل بیکاری، ماهنامه کار و جامعه، شماره ۴۳، صص ۴۱-۳۵.

قورچیان، نادرقلی؛ دایره المعارف آموزش عالی، تهران، بنیاد دانشنامه ی بزرگ فارسی.

کریاسی، علی رضا و همکاران (۱۳۸۷)، پیش بینی اشتغال بخش کشاورزی در ایران، مجله اقتصاد در توسعه کشاورزی (علوم و صنایع کشاورزی)، جلد ۲۲، شماره ۲.

گزارش جمهور (۱۳۸۶)، وزارت کار و امور اجتماعی در دولت نهم، رویکرد ها و دستاورد ها با تاکید بر اشتغال زایی، تهران: شماره ۴۴.

مرکز آمار ایران (۱۳۹۱)، نتایج آمار گیری نیروی کار.

محمدی، رضا و همکاران؛ ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش ها و معیارها)، تهران، سازمان سنجش آموزش کشور.

مقیم، ابراهیم (۱۳۹۴)، جلسه ی هم اندیشی چگونگی اشتغال به کار دانش آموختگان رشته های مختلف علوم جغرافیایی در ایران، دانشگاه تهران، دانشکده ی جغرافیا.

نوروزی، مهرداد؛ اکبری، صادق؛ طیفوری، وحید (۱۳۹۲)، بررسی وضعیت بازار کار دانش آموختگان عالی در ایران « با تاکید بر استان گیلان»، همایش تحلیل یافته های سرشماری نفوس و مسکن، آذر ماه ۹۲.

مهر محمدی، محمود (۱۳۸۱)، برنامه ریزی درسی، نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، انتشارات به شهر مشهد، ص ۲۰۲.

نیرومند، پور اندخت؛ طاهرپور، علیرضا، ارتقای شایستگی های حرفه ای دانشجویان و دانش آموختگان دانشگاهی با هدف رفع نیاز بازار کار کشور به نیروی متخصص، طرح پژوهشی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور.

نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ یاسینی، علی؛ یاسینی، طاهره (۱۳۹۲)، آموزش عالی و نقد رویکردها و سیاستگذاری های برنامه ریزی برای اشتغال، طرح پژوهشی سازمان آموزش فنی و حرفه ای کشور.

هاشمی، سید هاشم (۱۳۹۲)، کیفیت آموزش در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی را دریابید، سایت خبری تحلیلی تابناک، کد خبر ۳۷۵۲۰۰.

33. Dubois, P. (2001); *Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*
; University of Paris X (UPAR10.TEM), France, P. 4.

34. (<http://geography3.persianblog.ir>).

35. (<http://www.geohome.ir>).

36. Rebeka Lukman . Damian Krajnc , Peter Glavic(2010). *University Ranking Using Research, Educational and Environmental Indicators . Journal of Cleaner Production* 18,619-628 .

37. Nguyen Danh Nguyen, Yanagawa Yoshinari, Miyazaki Shigeji, (2005), *University education and employment in Japan: Student 'perceptions on employment attributes and implications for university education*, *Quality Assurance in Education*, 13(3), 202 ° 218.
38. Helyer, R. (2011). *Aligning higher education with the world of work. Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 1(2), 95-105.
39. Lorraine ,D.P, and Sewell, P (2007). *The key to employability: developing a practical model of graduate employability. Education + Training*, 49(4), 277 ° 289.

نیازسنجی آموزشی در نظام آموزش عالی با تأکید بر سه عامل درونداد (برنامه ریزی درسی، دانشجویان و اعضای هیأت علمی)

عادل ظفیری نژاد؛ دکتر حسن ملکی، ژهرا اکرامی^۳

چکیده

نیازسنجی آموزشی به عنوان یکی از ابزارهای مهم در راستای توانمندسازی نیروی انسانی، موجب نمایان سازی شکاف های آموزشی شده، و تصمیم گیری اثر بخش و سریع را تسهیل کرده و به تصمیم گیران و برنامه ریزان این امکان را می دهد تا با توجه به منابع مالی محدود و هزینه های فزاینده، با اولویت بندی گزینه های مختلف، راهکار مناسب را برای پر کردن شکاف ها به کارگیرند. هدف این پژوهش تعیین و شناسایی نیاز های آموزشی سه عنصر اصلی نظام آموزشی عالی (برنامه ریزی درسی، دانشجویان و اعضای هیأت علمی) می باشد. از نظر روش شناسی، این پژوهش مطالعه ای توصیفی و بر مبنای تحلیل اسناد (توصیفی - تحلیلی) است که اطلاعات مورد نظر از منابع علمی - پژوهشی موجود در کتابخانه ها، مراکز پژوهشی و پایگاه های علمی اطلاعاتی معتبر داخلی و خارجی به دست آمده است. در این پژوهش مؤلفه های مربوط به نیاز های آموزشی سه عنصر درونداد نظام آموزشی، برنامه ریزی درسی، دانشجویان و اعضای هیات علمی در پژوهش ها و منابع علمی مطالعه شده، شناسایی و استخراج شده اند. سپس نیاز های آموزشی برنامه ریزی درسی در ارتباط با چهار عنصر هدف، محتوا، روش ها و ارزشیابی تعیین شده اند. همچنین نیازهای آموزشی مربوط به دانشجویان و اعضای هیأت علمی هر کدام در چهار مولفه آموزشی، پژوهشی، فرهنگی - اجتماعی و ارزشیابی تعیین و مشخص شده اند.

واژه های کلیدی: نیاز سنجی آموزشی، آموزش عالی، برنامه ریزی درسی، دانشجویان، اعضای هیات علمی

مقدمه و بیان مسئله

-
- 1- دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی zafarinjad1355@gmail.com (نویسنده مسئول)
- 2- استاد دانشگاه علامه طباطبائی Email: maleki_cu@yahoo.com
- 3- کارشناس مشاوره و راهنمایی آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویر احمد

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل موثر در تحقق سیاست های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می رود. تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص و کار آزموده به عنوان اساس توسعه همه جانبه کشورها، تولید دانش و دانش پژوهشی و انجام تحقیقات بنیادی، توسعه ای و کاربردی توسط دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی انجام می گیرد؛ بنابراین نظام آموزش عالی با بروندادها و پیامدهای خود عملاً در راه توسعه کشور گام بر می دارد (محمدی، ۱۳۹۴). بنابراین نظام آموزش عالی نقش مهمی در آینده یک ملت ایفا می کند، قدرت، تنوع و انعطاف پذیری دانشگاه ها در ایجاد زیر ساخت های یک جامعه توسعه یافته غیر قابل اغماض است (عزیزی، ۱۳۸۸). مجموعه پژوهش ها و تجربه های دانشمندان و کشورهای جهان نشان می دهد که توسعه جوامع رابطه بسیار زیادی با نظام آموزش عالی آن ها دارد (عباسی و دیگران، ۱۳۸۸).

امروزه آموزش در دنیای در حال تغییر کنونی در سازمانها و نهادها به دلایل فراوان به عنوان ضرورتی انکارناپذیر پذیرفته شده و چه به صورت رسمی و چه به صورت غیررسمی امری نیست که بتوان با انجام اموری پراکنده، نامتجانس و یکباره صورت گیرد (فیتزپاتریک^۱ و همکاران، ۲۰۱۱: ۷۹). تغییرات سریع و عمیق علوم و فناوری سبب شده است که هزار چند گاهی نظریات، تکنیک ها و روش های جدیدی وارد عرصه زندگی بخصوص در بخش آموزش عالی شود و هرچه دانش و مهارتهای اساتید با نیازهای جامعه، پیشرفت های علمی و تغییرات فناوری هماهنگی و انطباق بیشتری درجه اطمینان از موفقیت فرد و سازمان بالاتر می رود (گالینا^۲، ریتا^۳، ۲۰۱۲: ۲۴).

صاحب نظران متداولترین رسالت های آموزش عالی را رسالت های آموزشی، پژوهشی و خدماتی به جامعه بیان کرده اند. ولی می توان رسالت های دیگری را برای دانشگاه ها مطرح کرد که عبارت اند از: انتقال دانش (و نقد آن)، توسعه مهارت ها و توانمندیها، بالندگی اشخاص، افزایش شناخت ها و پاسخ به نیازهای جامعه (یمینی دوزی، ۱۳۹۱). ارنست بویرز^۴ (۱۹۹۰) چهار رسالت را برای دانشگاه مطرح می کند: اکتشاف علمی، آموزش به مثابه کار جدی دانشگاه، کاربرد اطلاعات در مسائل واقعی و انسجام بین داده های موجود از طریق تفکر میان رشته ای (همان منبع، ۱۳۹۱).

دانشگاه ها برای پاسخ به اقتضائات محیط و تضمین بقا و اثربخشی خود در شرایط متحول امروزی باید بتوانند خود را به طور مستمر و به نحو اثر بخشی باز آفرینی نمایند. تحقق این امر مستلزم نیازسنجی آموزشی در هر نوع طرح و برنامه های آموزشی هستند (ازکولی و ایودل^۵، ۲۰۱۴). برنامه ریزان هر سیستم آموزشی ناگزیرند برای تدوین برنامه های آموزشی و فرهنگی خویش دلایل قانع کننده ای داشته باشند که تشخیص و تبیین نیازها، قبل از انتخاب هر نوع راه حل، می تواند بر میزان کارایی، اثربخشی و ارتقاء کیفیت برنامه های آموزشی آنان بیفزاید که این مهم از طریق توجه به نیاز های آموزشی شناسایی شده قابل دسترسی خواهد بود (بصیری و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۹۱). بنابراین در حال حاضر نیازسنجی از ضرورت های هر گونه برنامه ریزی در حوزه آموزش عالی به شمار می رود.

کافمن^۶ (۱۹۹۸) نیاز را فاصله بین نتایج موجود و مطلوب یا اختلاف بین آنچه هست و آنچه باید باشد تعریف می کند. نیازسنجی عبارت است از «تشخیص کاستی ها و خلاءها در یادگیری و تعیین ضرورت های آموزش و پرورش براساس آن

۱ - Fitzpatrick

۲. Galina

۳. Ritta

۴ - Boyers

۵ - Ezeokoli and Ayodele

۶ - Kufman

ها(ملکی، ۱۳۹۴: ۱۲۳). نیاز سنجی از نظر رودا و کاسی^۱ (۱۹۹۶)، یک بررسی سیستماتیک از آنچه باید باشد و آنچه هست می باشد، آن ها معتقدند که نیاز های یک سازمان ناشی از عملکرد فردی و عملکردی سازمانی است. بنابراین برای بهبود این دو نوع عملکرد باید از طریق توسعه منابع انسانی اقدام کرد که نیاز سنجی آموزشی نخستین گام در توسعه منابع انسانی می باشد. رایس، استیتون- تیندل، بادگر، وبستر^۲ (۲۰۰۹: ۳) معتقد اند نیاز سنجی فرایندی است که تلاش دارد نقایص را برآورد نماید؛ و تلاشی است برای تعیین نیاز؛ و سرانجام نیازسنجی فعالیتی است که به اندازه گیری فاصله ها و نا کارآمدی می پردازد. فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) نیازسنجی را به عنوان اساسی ترین گام در برنامه درسی می داند و آن را به عنوان «فرایند گردآوری داده ها به منظور رسیدن به هدف و تصمیم گیری» تعریف کرده است. فاصله موجود میان انتظارات و شرایط فعلی را نیاز می گویند. وقتی عملکرد واقعی معادل یا فراتر از عملکرد مورد انتظار نباشد، طراحان اول متوجه نیازها می شوند (موریسون و همکاران، ۲۰۰۴، ترجمه رحیمی دوست، ۱۳۸۷: ۵۷)

واتکین^۳ (۱۹۹۴) بر این باور است که نیاز سنجی ممکن است در درون سطوح یک نظام برای داده های اصلی که باید جمع آوری شوند، استفاده شود، برای نمونه، در مؤسسات محلی، نیازسنجی ممکن است بر نیاز های یادگیرنده، نیاز های مربیان و دیگر کارکنان متمرکز باشد. وایتکین برای نیاز سنجی سه سطح تعیین کرده است که عبارت اند: (۱) دریافت خدمات؛ (۲) ارائه خدمات؛ (۳) منابع و راه حل ها. از نظر مک کلند^۴ (۱۹۹۲) نیازسنجی آموزشی به سازمان ها کمک می کند که سطوح دانش، مهارت اعضای خود را ارزیابی کنند. اطلاع از نیازسنجی آموزشی می تواند به عنوان یک قدم اساسی برای توسعه یک برنامه آموزشی جهت افزایش مهارت و دانش کارورزی مورد استفاده قرار گیرد. نیازسنجی آموزشی، گام اولیه دریک فرایند دوره ای که منجر به آموزشی کلی و استراتژی های آموزشی برای کارکنان در یک سازمان یا یک گروه حرفه ای می باشد. این چرخه با یک کنکاش سیستماتیک آغاز می شود تا نیاز های آموزشی جمعیت مورد نظر شناسایی شود و باید در طول برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی نیز ادامه داشته باشد(گولد و همکاران، ۲۰۰۴).

بنابراین طراحی یک سیستم آموزشی جامع (شناسایی و تحلیل نیازهای آموزشی، طراحی و برنامه ریزی آموزشی، اجرای آموزش و ارزشیابی نتایج آموزش) که به نحوی در آموزش و توسعه منابع انسانی یک سازمان مؤثر هستند، به صورتی یکپارچه، متعادل و هدفمند ضرورت می یابد (اموریج، ۲۰۰۸: ۳۳۵).

نیاز های سازمانی باید از دید رسالتی که برای سازمان در نظر گرفته شده است، تعبیر و تفسیر شود و معیار های مربوط به نیاز های آموزشی نیز باید با این رسالت سازگار باشد. توجه به این امر ضروری است، چرا که نیازها و عوامل اساسی موفقیت از سازمانی به سازمان دیگر متفاوت است. به همین دلیل استفاده کار آمد و مؤثر از این معیار ها بستگی به این دارد که بتوان نیازهای همسو با رسالت های سازمان را شناسایی کرد(یمنی دوزی، ۱۳۹۱: ۹۰).

نیازسنجی آموزشی به عنوان یکی از ابزار های مهم در راستای توانمندسازی نیروی انسانی، موجب نمایان سازی شکاف های آموزشی شده، تصمیم گیری اثر بخش و سریع را تسهیل کرده و به تصمیم گیران و برنامه ریزان این امکان را می دهد

¹ - Rouda and Kusy

² - Royse, Staton-Tindall, Badger and Webster

³ - Witkin

⁴ - McCehhand

⁵ - Gould & et al.

⁶ . Omoregie

تا با توجه به منابع مالی محدود و هزینه های فزاینده، با اولویت بندی گزینه های مختلف، راهکار مناسب را برای پر کردن شکاف ها به کارگیرند (اسپورلین، ۲۰۰۷).

از جمله قلمروهایی که لازم است برای بهره‌مندی مؤثر و کاربردی از آن، بر مبنای نیازهای موجود عمل نمود، قلمرو آموزش است؛ چرا که اگر آموزش بر پایه نیازهای موجود صورت نپذیرد جز اتلاف وقت و صرف هزینه‌های سنگین، ثمری نخواهد داشت (نجفی و همکاران، ۱۳۹۴: ۹۰). شواهد بسیار زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد بین یافته‌ها و اطلاعات حاصل از آموزش و نیاز واقعی، شکاف و فاصله قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. بدون تردید یکی از مهم‌ترین عوامل این وضعیت، عدم ارتباط منطقی بین جهت‌گیری‌ها و عناوین آموزشی با نیازهای واقعی تصمیم‌گیری است (فقیهی، نجفی، ۱۳۹۳: ۲۱).

دیلارد و گالن (۲۰۰۱) در تحقیقات خود نشان دادند که با نیاز سنجی آموزشی و فراگیری، کار حدسی حذف می‌شود و آموزش باعث افزایش سود، رضایت مشتری، کاهش ضایعات و صرفه جویی در هزینه می‌شود. لیف (۲۰۰۳) از دانشگاه پیپیرداین در نتیجه‌گیری خود اینطور بیان کرده است که برخی از نتایج بدست آمده از نیازها باید بهبود یابد، برخی پشتیبانی شود و تعدادی کاهش یافته یا حذف شود.

ملکی (۱۳۸۶: ۴۹) مهم ترین اصول نیازسنجی را به شرح زیر معرفی می‌نماید: رعایت ملاک های تحقیق؛ واقع بینی؛ جامع نگری؛ پیوند واقعیت و آرمان؛ کفایت و وثاقت اطلاعات؛ تناسب با دوره های تحصیلی؛ تداوم و اولویت بندی.

نیازها با توجه به تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و علمی تغییر می‌کنند. ولی باید توجه کرد که نمی‌توان همه جنبه‌های نیاز آموزشی را متغیر فرض کرد: نیازهایی که ضرورت های تربیتی و فلسفه تعلیم و تربیت خاصی منشأ می‌گیرند در طول زمان تغییر نمی‌کنند، بلکه باعث تغییر در سایر ابعاد نیاز می‌شوند. بنابراین اصل مداومت در نیازسنجی به امور جاری زندگی مربوط می‌شود اما بر مبنای تأکیدات متقن دینی و فطرت انسانی بعضی از امور زندگی ثابت هستند (ملکی، ۱۳۹۴).

فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) معتقداند ضرورت های نیازسنجی در برنامه درسی عبارتند از: ۱- ضرورت فراهم سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه ریزی درسی ۲- ضرورت ارزیابی در سنجش ۳- پاسخگو و مسئول نمودن مؤسسات و نظام های برنامه ریزی درسی ۴- هماهنگی و همسویی با تغییرات ۵- شناسایی ضعف ها و مسائل اساسی برنامه درسی ۶- تحقق برنامه ریزی درسی مشارکتی (فتحی، ۱۳۸۸). سنجش نیاز ها از چهار مرحله تشکیل شده است: برنامه ریزی، جمع آوری داده ها، تجزیه و تحلیل داده ها و آماده کردن گزارش نهایی (موریسون و همکاران، ۲۰۰۹ ترجمه رحیمی دوست، ۱۳۸۷).

بآنکه نیازسنجی علمی و اصولی، تنها در قرن اخیر مورد توجه قرار گرفته و فنون و مدل های این فرایند هنوز جوان و در حال توسعه هستند، حلقه مفقوده ی نیاز سنجی در نظام آموزشی و درسی ایران نتایج برنامه های آموزشی را به شدت تهدید می‌کند. بنابراین در این برهه از زمان، اهمیت توجه صاحب نظران نظام آموزشی به امر نیازسنجی آموزشی آشکار تر از گذشته است (فتحی، ۱۹۹۶). با توجه به ویژگی خاص دانشگاه ها، انتقال، بررسی، نقد و تولید شناخت، لازم است آنها چنین نیازهایی را به جد مد نظر قرار دهند. این نیازها را می‌توان در هفت مقوله طبقه بندی کرد: رهبری دانشگاهی، تفکر برنامه ریزی راهبردی، ذی نفعان (دانشجویان)، پردازش اطلاعات، کارکنان و اعضای هیئت علمی اثر بخشی فرایند، نتایج و موفقیت

¹ -Spurlin

² -Dillaed and Galen

³ -Leigh

ها (یمنی دوزی، ۱۳۹۱: ۹۰). بنابراین آموزش در صورتی اثر بخش خواهد بود که برای پاسخ به نیاز شناخته شده ای باشد (عباس زادگان، و ترک زاده، ۱۳۷۹). به باور اکثر صاحب نظران آموزشی، نیاز سنجی جزء لاینکف برنامه ریزی محسوب می شود و داده های حاصل از نیازسنجی مجموعه داده های مورد نیاز برنامه ریزی برای آموزش را کامل می کند (لی، ۲۰۰۳).

باتوجه به مطالب فوق هدف این پژوهش تعیین نیازهای آموزشی عوامل درونداد های (برنامه درسی، دانشجویان و اعضای هیأت علمی) نظام آموزش عالی می باشد، و برای رسیدن به این هدف سؤالات زیر طرح شده اند:

نیاز های آموزشی در برنامه ریزی درسی آموزش عالی کدامند؟

نیاز های آموزشی دانشجویان در آموزش عالی کدامند؟

نیاز های آموزشی اعضای هیأت علمی در آموزش عالی کدامند؟

روش پژوهش

از نظر روش شناسی، این بررسی مطالعه ای توصیفی و بر مبنایی تحلیل اسناد (توصیفی - تحلیلی) است که از جمله روش های محسوس تولید داده برای مقاصد علمی در میدان مورد مطالعه است (فلیک، ۱۳۸۷). از آنجا که توصیف به تنهایی نومی تواند هدف های پژوهش را برآورده سازد، لازم بود تا پس از توصیف، یافته ها طبقه بندی شوند، تا چارچوبی منظم برای سازماندهی اطلاعات مورد نیاز این تحقیق، از روش کتابخانه ای (اسنادی) بهره گرفته شده است و اطلاعات مورد نظر از منابع علمی - پژوهشی موجود در کتابخانه ها، مراکز پژوهشی و پایگاه های اطلاعاتی داخلی و خارجی به دست آمده است. در این تحقیق، از همه منابع مکتوب و دیجیتالی در دسترس درباره نیازسنجی آموزشی در دانشگاه ها و آموزش عالی استفاده شده است.

سوال اول : نیاز های آموزشی در برنامه ریزی درسی آموزش عالی کدامند؟

جدول (۱) : نیاز های آموزشی برنامه ریزی درسی آموزش عالی

عناصر	مولفه های مربوط به نیاز های آموزشی برنامه ریزی درسی آموزش عالی
اهداف	توجه به نیازهای فطری ثابت و نیاز های متغیر دانشجویان توجه به انواع مختلف نیازهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و آموزشی دانشجویان با توجه به واقعیت های جامعه طراحی اهداف برنامه درسی مبتنی بر رسالت دانشگاه (نقد علمی، تولید علمی، ترویج علمی و انتقال علمی) توجه جدی به رویکرد تمدن سازی (اسلامی - ایرانی) در برنامه های درسی دانشگاهی توجه به عوامل بومی سازی، بین المللی شدن و جهانی شدن در برنامه درسی ارتقاء و توسعه صلاحیت های حرفه ای دانشجویان برای ورود در بازار کار در سطح داخلی و خارجی برنامه های درسی مبتنی بر دانشجو محوری، کیفیت محوری و مسأله محوری تطابق اهداف واحدهای درسی با نیاز ها و علایق دانشجویان

تناسب داشتن اهداف واحدهای درسی با نیاز های شغلی و بازار کار ملی و جهانی توسعه تفکر خلاق و تفکر انتقادی در دانشجویان پرورش دانشجویان مطلع، متفکر و خود هدایت گر انسجام و پیوستگی داشتن برنامه ها و فعالیت های آموزشی ایجاد ارتباط منطقی بین دروس دوره های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی انعطاف پذیری برنامه درسی و تناسب دوره های تحصیلی کارشناسی و تحصیلات تکمیلی با نیاز های واقعی جامعه و دانشجویان منجر شدن برنامه های درسی به قابلیت های رفتاری، ارتباطی و عاطفی و تغییر نگرش مثبت در دانشجویان گرایش به سمت عدم تمرکز و محلی و منطقه ای شدن برنامه درسی توجه به سواد رسانه ای و فناوری در برنامه های درسی برای مقابله با آسیب های مختلف فضای مجازی	
قابلیت کاربردی بودن محتوا برنامه درسی در موقعیت های واقعی زندگی قابل فهم بودن محتوای دروس دانشگاهی به لحاظ منطقی تهیه و تدوین محتوای دروس دانشگاهی متناسب با دانش روز تناسب داشتن محتوای دروس ارائه شده با نیاز های علمی دانشجویان تناسب لازم بین حجم محتوا با تعداد واحدهای ارائه شده توجه به مسأله فرا رشته ای و میان رشته ای در برنامه های درسی دانشگاهی کاربردی و مفید بودن دروس تخصصی در برنامه های درسی دانشگاهی تناسب ترکیب دروس نظری و عملی در برنامه های درسی ایجاد توانایی های خود اشتغالی و کار آفرینی از طریق محتوای برنامه درسی در دانشجویان تولید محتوای الکترونیکی واحدی درسی دانشگاهی برای آموزش مجازی	محتوا
بهر گیری از روش های متنوع و وسایل کمک آموزشی افزایش انگیزه در دانشجویان جهت مطالعه بیشتر و یادگیری لذت بخش ومادام العمر رعایت هنجارها و ارزش های اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و حرفه ای در آموزش دروس مشارکت دادن دانشجویان در مباحث و فعلیت های آموزش و درسی تناسب محتوای برنامه درسی با فضا و امکانات کالبدی انعطاف پذیری در برنامه های درسی و روش های ارائه آن ها نسبت به نیازهای دانشجویان تناسب رشته های تحصیلی اساتید با روش ارائه شده برای تدریس روش های غنی سازی یادگیری با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات ارائه ی واحد های درسی به صورت کارگاههای آموزشی، سمینار و تجربیات علمی - پژوهشی	روش ها و راهبردها
بکار گیری روش های پیشرفته ارزشیابی از فعالیت های آموزشی استفاده از شیوه های مختلف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (کمی و کیفی) ارزشیابی موادآموزشی مطابق با سرفصل دروس ارائه ی روش های مختلف ارزشیابی از برنامه های درسی اجرا شده بازخورد نتایج پیشرفت تحصیلی به دانشجویان ارزشیابی مواد آموزشی و وسایل کمک آموزشی مورد استفاده در تدریس ارزشیابی آموزشی از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات ارزیابی راهبردهای یاد دهی یادگیری در تدریس دروس	ارزشیابی

سوال دوم : نیاز های آموزشی دانشجویان در آموزش عالی کدامند؟

جدول (۲) : نیاز های آموزشی دانشجویان در آموزش عالی

حیطه	مؤلفه های مربوط به نیاز آموزشی دانشجویان
آموزشی	رویکردهای آموزشی مبتنی بر فهم مطالب باشد نه انتقال مطالب شفافیت در بیان اهداف دروس ارائه شده و نیز شیوه های سنجش نتایج یادگیری آن ها تناسب روش های تدریس اساتید با موضوع درسی طراحی برنامه های درسی مبتنی بر تجربیات قبلی دانشجویان استفاده از فناوری های گوناگون آموزشی در تدریس آگاهی دانشجویان از سبک های یادگیری پرورش توانایی های خود- اشتغالی و کار آفرینی در دانشجویان تعامل اساتید و دانشجویان در کلاس درس فراهم سازی فرصت های لازم جهت مشاوره های علمی و پژوهشی دانشجویان مشارکت دادن دانشجویان در طرح های علمی - پژوهشی اساتید آشنایی شیوه ی تولید محتوای الکترونیکی و مهارت های جدید و به روز فناوری استفاده مناسب از رسانه های آموزشی مطابق با سرفصل های ارائه شده برگزاری نمایشگاه از دستاوردهای علمی و اردوهای علمی برای دانشجویان ایجاد فضا های آموزشی با کیفیت در دانشگاهها ارتباط موثر برنامه های درسی دانشگاه با محیط های صنعتی، تجاری، خدماتی و بازار کار توجه به توانایی های فردی و گروهی دانشجویان در برنامه های درسی آشنایی با آئین نامه های آموزشی و پژوهشی ویژه دانشجویان مجهز بودن کتابخانه های دانشگاه به امکانات مناسب و به روز مورد نیاز دانشجویان آموزش مهارت های حل مسئله، ارتباطی، رشد شخصیت، تفکر انتقادی ، توانایی مواجهه با بحران و حقوق شهروندی آموزش مهارت های مورد نیاز جهت زندگی در دنیایی آینده و یادگیری مادام العمر
پژوهشی	اطلاع رسانی مناسب از دستاوردهای علمی و یافته های پژوهشی دانشجویان در سطح دانشگاه، منطقه ای و ملی برگزاری گارگاه های آموزشی لازم برای آشنایی دانشجویان با مهارت های مقاله نویسی و پژوهش های علمی حمایت از دانشجویان جهت شرکت در همایش های محلی، ملی و بین المللی فراهم کردن امکانات و فرصت های لازم برای پژوهش های دانشجویی برقرای تعامل و ارتباط لازم با مؤسسات مرتبط اجتماعی در مورد یافته های علمی دانشجویان تأکید بر پژوهش محوری در تدوین سر فصل های دروس دانشجویان دسترسی سریع دانشجویان به منابع و پایگاه های علمی معتبر و کتابخانه های دیجیتالی آشنایی با نرم افزارهای تحلیل آماری و تولید محتوای الکترونیکی

آموزش مهارت های ارتباطی و کلامی برای تعامل مناسب تر با نهاد های اجتماعی ابراز نظرات انتقادی و پیشنهادی خود در امور سیاسی داشتن بصیرت سیاسی و سیاست فهمی برگزاری جلسه های بررسی عقاید خرافی و تحریک کننده آموزش سواد رسانه ای و فناوری برای مقابله با آسیب های شبکه های اجتماعی برگزاری نشست های دانشجویی با مسئولان و سیاستمداران احترام و ارزش گذاری به فرهنگ های مختلف در آموزش های دانشگاهی	فرهنگی
تناسب روش های ارزشیابی اساتید با محتوای مورد تدریس بازخورد مناسب به فعالیت ها و تکالیف آموزشی دانشجویان از طرف اساتید شیوه های آموزشی مبتنی بر سنجش فهم دانشجویان نه انتقال مطالب استفاده از شیوه های متنوع ارزشیابی در سنجش یادگیری دانشجویان	ارزشیابی آموزشی

سوال سوم: نیاز های آموزشی اعضای هیأت علمی در آموزش عالی کدامند؟

جدول (۳): نیاز های آموزشی اعضای هیأت علمی در آموزش عالی

مؤلفه های مربوط به نیاز های آموزشی اعضای هیأت علمی	حیطه
آشنایی با انواع طراحی آموزشی ، روش های تدریس و طرح درس بکارگیری روش های تدریس مناسب با دروس مورد تدریس آشنایی با شیوه های مختلف تعامل اساتید و دانشجویان در کلاس درس آگاهی از سبک های مختلف یادگیری دانشجویان تعامل و تبادل تجربه اساتید با تجربه با اساتید تازه کار در زمینه روش های تدریس استفاده از فناوری های جدید آموزشی در تدریس برگزاری کارگاه ها و دوره های آموزشی و فرصت های بالندگی متناسب با نیازهای اساتید آشنایی با آموزش مبتنی بر وب آگاهی از روش های پرورش خلاقیت و تفکر انتقادی در دانشجویان تناسب روش های تدریس اساتید با موضوعات درسی پرورش توانایی های خود – اشتغالی و کار آفرینی در دانشجویان ایفای نقش در ایجاد فرصت های شغلی متناسب با رشته تحصیلی دانشجویان فراهم کردن تمهیدات لازم جهت ارتباط دانشگاه با صنعت، تجارت و کارفرمایان	آموزشی
آگاهی از نقش اساتید در ارتباط با حفظ، انتقال، اصلاح و باز آفرینی فرهنگ شناخت مبانی و روش های جنگ نرم توانایی شناخت نشانه های تهاجم فرهنگی و روش های مقابله با آن توانایی تطبیق محتوای کتب درسی با منابع فرهنگی و دینی آشنایی با اصول اخلاقی و منش معلمی در تعلیم و تربیت اسلامی آشنایی با اهداف و مبانی جهت دهی آموزشی و فرهنگی در سند اسلامی شدن دانشگاه ها و نقشه ی علمی کشور آشنایی با اهداف برنامه درسی دانشجویان در زمینه مسائل فرهنگی	فرهنگی، اجتماعی و سیاسی

آشنایی با نظام آموزش عالی تطبیقی و شناخت فرهنگ های مختلف آشنایی با مشکلات و آسیب های اجتماعی مبتلا به جامعه و پدیده های اجتماعی نو ظهور بصیرت به مباحث سیاسی، داشتن تفکر سیاسی و مباحث سیاسی و سیاست فهمی توانمندی در تحلیل مسائل جاری ایران و جهان آگاهی به نقش استاد در تربیت سیاسی دانشجویان	
آشنایی با روش های پیشرفته پژوهش کمی، کیفی و آمیخته آشنایی با نرم افزارهای پیشرفته آماری در تحلیل داده ها آشنایی با روش مقاله نویسی به زبان انگلیسی و بررسی متون و مرجع نویسی جهت ارائه مقاله به مجلات معتبر علمی در جهان آگاهی از شیوه های نگارش متون علمی به زبان انگلیسی و ترجمه متون تخصصی	پژوهشی
آشنایی با روش ها و استاندارد های ارزشیابی کیفیت دانشگاهی بازخورد مناسب به نتایج پیشرفت تحصیلی دانشجویان آگاهی از انواع شیوه های پیشرفته ارزشیابی آموزشی آشنایی با انواع آزمون های پیشرفت تحصیلی و تعیین پایای و روایی و تحلیل آن ها	ارزشیابی

نتیجه گیری

در دنیایی متحول امروزی هیچ پدیده ای بیش از آموزش و به ویژه در سطح دانشگاه ها و آموزش عالی به عنوان عامل اصلی این تغییر و تحول تأکید نشده است. به همین خاطر در هر جامعه ای نظام آموزش عالی به عنوان عاملی برای آفرینش و باز آفرینی شرایط اساسی توسعه و پیشرفت زندگی فردی و اجتماعی قلمداد می شود. اما باید به این نکته مهم توجه کرد که تنها زمانی فعالیت های و برنامه های آموزشی در آموزش عالی مفید و بازده خواهد داشت که با نیاز های واقعی دانشجویان، اساتید، جامعه و افراد تطابق و همسویی داشته باشد.

نیازسنجی با شناسایی نیاز های مهم، مبنایی برای تعیین اهداف و بستر مناسبی برای سازماندهی سایر عناصر مهم، حول نیازهای اولویت یافته فراهم می سازد. از نظر علمی اولین اقدام در طراحی هر برنامه آموزشی، تعیین نیاز های آموزشی فراگیران است و شناسایی این نیازها امکان استفاده بهینه از منابع موجود را فراهم می کند. به طور کلی سنجش نیاز ها از چهار مرحله تشکیل شده است: برنامه ریزی، جمع آوری داده ها، تجزیه و تحلیل داده ها و آماده کردن گزارش نهایی. بنابراین تجزیه و تحلیل نیاز های آموزشی برای تعیین محتوای آموزشی که باید در برنامه درسی ارائه شود و همچنین برای آموزش مهارتها به منظور آماده کردن نیروی انسانی ماهر ضرورتی اجتناب ناپذیر است.

برنامه درسی بخش اصلی فعالیت های آموزش عالی است. فلسفه اصلی آموزش عالی یعنی آموزش افراد به طور کامل وابسته به برنامه های درسی است که بر اساس نیاز سنجی آموزشی و اولویت بندی آنها به طور آگاهانه و دقیق طراحی و تدوین گردد تا بتواند دانشجویی را تربیت کند که نسبت به نیاز های جامعه و مؤسسات موجود در آن پاسخگو باشند و در عین حال از تحولات علمی و فناوری نیز بهره شایسته ای برده باشند.

دانشگاه همواره باید به نیاز ها و انتظارات دانشجویان، ذی نفعان و بازار(محیط اقتصادی و اجتماعی) حساس بوده و در جستجوی رضایتمندی آنها از طریق تحلیل مشکلات و نیازهای آن ها باشد. در عین حال، نقد نیازها و انتظارات را نیز مد

نظر قرار دهد. یکی از موضوعات چالش برانگیز در این حوزه، تفاوت و تعارض بین نیازهای دانشجویان، ذی نفعان و بازار کار است. دانشگاه با جمع آوری اطلاعات از نیازها و توقعات بتواند درک عمیقی از آنها داشته باشد. بدیهی است که بخش عمده ای از نیازهای آنها از طریق آموزش های مناسب تر تأمین می شود.

امروزه نیازسنجی آموزشی اعضای هیأت علمی فعالیتی است که با هدف توانمندی سازی اساتید دانشگاه انجام می شود. توانمند سازی عبارت است از فرایند ارتقای ظرفیت های لازم برای قادر ساختن اساتید به ایجاد ارزش افزوده در دانشگاه و کارایی و اثربخشی در ایفای نقش و مسوولیتی که در دانشگاه برعهده دارند. بنابراین اعضای هیأت علمی، مهمترین سرمایه هر نظام آموزش عالی محسوب می شوند و توانمند سازی آنان در زمینه های طراحی آموزشی، روش تدریس و طرح درس، دانش پژوهی و رهبری و مدیریت کلاس درس و شیوه های ارزشیابی، فناوری اطلاعات، ارتباط با دانشجویان، تولید محتوای الکترونیکی و اخلاق حرفه ای سبب می گردد تا رسالت ها و اهداف گسترده نظام آموزش عالی و دانشگاه ها به خوبی تحقق یابند.

در این مقاله سعی شده است، ابتدا پژوهش ها و مقالات علمی - پژوهشی داخلی و خارجی مرتبط با موضوع نیاز سنجی آموزشی در دانشگاه ها و آموزش عالی که در پایگاه های معتبر علمی انتشار یافته، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. در این پژوهش ها و مطالعات مؤلفه های مربوط به نیاز های آموزشی سه عنصر درونداد نظام آموزشی، برنامه ریزی درسی، دانشجویان و اعضای هیأت علمی شناسایی و استخراج شده اند. نیاز های برنامه ریزی درسی در ارتباط با چهار عنصر هدف، محتوا، روش ها و ارزشیابی تعیین شده اند که در جدول شماره (۱) ارئه شد. همچنین نیازهای آموزشی مربوط به دانشجویان و اعضای هیأت علمی هر کدام در چهار مولفه آموزشی، پژوهشی، فرهنگی - اجتماعی و ارزشیابی مشخص شده و به ترتیب در جدول شماره (۲) و (۳) بیان شده است. بنابراین تعیین نیازهای آموزشی سه عنصر اصلی نظام آموزش عالی و اولویت بندی این نیاز ها با توجه به شرایط و واقعیت های جامعه، باعث کارایی و اثربخشی بیشتر برنامه ریزی درسی در آموزش عالی و دانشگاه ها شده و نیز از اتلاف منابع جلوگیری می کند.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). ارزشیابی آموزشی (ویرایش سوم)، تهران: سمت.
- بصری، بتول و همکاران (۱۳۹۴). واکاوی و تبیین نیازهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اخلاقی، اعضای هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان و نقش آن در تضمین کیفیت آموزشی اساتید، در مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت نظام دانشگاهی، تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- عباس زادگان، سید محمد ترک زاده، جعفر (۱۳۷۹). نیاز سنجی آموزشی در سازمان ها. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- عزیزی، نعمت الله (۱۳۸۸). آموزش عالی و اقتصاد یادگیرنده، در رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی، محمد یمینی دوزی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی - اجتماعی وزارت علوم و فناوری.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۵). نیاز سنجی پژوهشی، تهران: آییژ.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۹). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی، تهران: انتشارات بال.

فتحی واجارگاه، کورش، موسی پور، نعمت الله و یادگار زاده، غلام رضا (۱۳۹۳). مقدمه ای بر مفاهیم، دیدگاهها و الگوها برنامه ریزی درسی آموزش عالی، تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.

فقیهی، علی نقی؛ نجفی، حسن (۱۳۹۳). اولویت های پژوهشی نظام تعلیم و تربیت حوزه علمیه. قم: انتشارات مرکز مدیریت حوزه های علمیه قم.

فلیک، آ (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه جلیلی، تهران: انتشارات نی.

محمدی، رضا (۱۳۹۴). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی، تهران: سازمان سنجش کشور

ملکی حسن (۱۳۹۴). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل) ویراست دوم، مشهد: پیام اندیشه.

ملکی حسن (۱۳۸۶). مقدمات برنامه ریزی درسی، تهران: سمت.

موریسون، گری آر و همکاران (۱۳۸۷). طراحی آموزش اثر بخش، ویرایش چهارم، ترجمه رحیمی دوست، غلامحسین، اهواز: دانشگاه شهید چمران اهواز

نجفی، حسن؛ سبحانی نژاد، مهدی و جعفری هرندی، رضا (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه های آموزشی دانشگاه پیام نور قم بر اساس الگوی NADE-TDEC. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی. شماره ۱۰، ۱۰۷ - ۸۹.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی، تهران: سمت.

- Dillard, A. D. Galen, R. (2001) It Staff Training and Development <http://delivery.acam>.
- Fathi, V K. (1996) needs assessment in educational planning & curricula (method and theqniques). Tehran: office of Teacher and Manpower Education.
- Fitzpatrick, J.; Sanders, L. & Worthon, B. (2011). Program evaluation: alternative approaches and practical guidance. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Galina, M. & Ritta, P. (2012). Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance; European Journal of Education, 47, 25-36.
- Gould, D. Kelly, D. white, I and Chidgey, j. (2004) Traning Needs analysis. A Literature review and reappraisal. International Journal of Nursing studirs. No.41.
- Lee, R. (2003) Health technology assessment, research, and implemtenion within a health region in Alberta, Canada. Technol assess Health care. No.19(3).
- McClelland S .A. (1992) systems approach to Need Assessment raining and Development ,46(8): 5.
- Rouda, R. Kusy, M. (1996) Need Assessment the first step. Availabhe form URL: <http://www.Alumin.caltrech.edu>.
- Guskey. T.R, Yoon, K. S. (2009) What works in professional development? Retrieved on 7th Jan.
- Lewis, M. S. (1996). Supply and Demand of Color. ERIC Digest.
- McGriff, S. (2001) Leadership in higher education: Instructional designers in faculty development programs .Retrieved March 13, 2006 from ERIC.
- Miguel.B & Maggie. M (2004). Develophnging innovation onlion leamhing. London: Rutledge famer WAKS.L.
- Morin, Edegar (2007) Vers L abime?, Paris, L Herne.-

-Witkin, B. R. (1994) Need Assessment Since 1981: The State of the practice, I(I), 17-27.

ضرورت ارتقای کیفیت در نظام آموزش عالی و دانشگاهی با ایجاد ساختار مناسب

ابراهیم بشارتی هجراندوست^۱، محمد عظیمی^۲

چکیده

آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته با چالشها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و بعضی وقت ها وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال خواهد داشت. این چالش ها لزوم مسئولیت پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. کیفیت امروزه در راس امور سازمانها قرار دارد و بهبود کیفیت از دغدغه های اصلی آنها است. شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصت ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمانها از جمله دانشگاه ها می باشد. همه دانشگاه ها لازم است در رابطه با کیفیت عملکرد خود پاسخگو باشند و ارزش و شایستگی خود را نشان داده و با اخذ اعتبار نامه لازم و تضمین کیفیت در جهت ارتقا و بهبودی خود تلاش کنند. این مقاله خلاصه ای از پژوهش های انجام گرفته به صورت کتابخانه ای و تحلیلی بوده که در مورد کیفیت نظام آموزش عالی و دانشگاهی و ضرورت ارتقای آن به بحث می پردازد.

کلید واژه: ارتقای کیفیت ، آموزش عالی ، ساختار مناسب

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته با چالشها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه ها، کثرت موسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و بعضی وقت ها وجود خیل عظیم دانش آموخته بیکار از جمله چالشهایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال خواهد داشت (بازرگان ، عباس، ۱۳۷۵) این چالش ها لزوم مسئولیت پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است (بازرگان،

۱. کارشناسی علوم تربیتی ، دانشگاه فرهنگیان (علامه امینی)، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، تبریز، ایران.

Ebrahim.besharatieb@gmail.com* (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دکتری تخصصی برنامه ریزی درسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، تبریز، ایران.

Mohamadazimi1986@yahoo.com

عباس، ۱۳۷۶) کیفیت امروزه در راس امور سازمانها قرار دارد و بهبود کیفیت از دغدغه های اصلی آنها است. شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصت ها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمانها از جمله دانشگاه ها می باشد. (بازرگان، عباس، ۲۰۰۷) بهبود مستمر کیفیت در نظام آموزش عالی و دانشگاهی نیازمند ارزشیابی مستمر می باشد. (محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل و دیگران ۱۳۸۶) دانشگاه ها منشا و محور تحول و توسعه در همه کشورها مخصوصا در کشورهای در حال توسعه محسوب می شوند. (فراسخواه، منصور، ۱۳۸۹) در ایران در برنامه توسعه اقتصادی- اجتماعی- فرهنگی و علمی کشور نقش تعیین کننده ای برای دانشگاه ها در نظر گرفته شده است. در صورتی که کیفیت دانشگاه ها مطلوب نباشد، تحقق برنامه توسعه کشور با توجه به نقش آموزش عالی دچار مشکل خواهد شد. (دانشور، نیرالسادات، ۱۳۸۴) فعالیتها و عملکرد دانشگاه ها و نظام آموزش عالی از جنبه های مختلف مورد سوال است. آیا آموزش عالی در مسیر معین و با اهداف مشخص حرکت می کند؟ آیا ذینفعان آموزش عالی، از قابلیت ها و توانمندی های نظری و عملی دانش آموختگان دانشگاه ها رضایت دارند؟ آیا بازده و نتایج حاصل از عملکرد های دانشگاه ها در بخشهای مختلف تربیت نیروی انسانی مورد نیاز و تولید علم و رفع نیازهای جامعه مطلوب است؟ آیا فرایندهای آموزشی و پژوهشی از کارایی و کارآمدی لازم برخوردار هستند؟ سوالات فوق بخشی از مواردی است که آموزش عالی، بعد از گذار از حاکمیت رویکرد توسعه ی کمی، باید به آنها بپردازد. این سوالات از ارکان مهم نظام های تضمین کیفیت به شمار می آیند. همه دانشگاه ها لازم است در رابطه با کیفیت عملکرد خود پاسخگو باشند و ارزش و شایستگی خود را نشان داده و با اخذ اعتبار نامه لازم و تضمین کیفیت در جهت ارتقا و بهبودی خود تلاش کنند. (فتحی، کورش و شفیع، ناهید، ۱۳۸۶)، در این مقاله ضمن اشاره به چالش های موجود و پیش روی آموزش عالی ایران، کارکرد مدل های مدیریت کیفیت در مواجهه با این چالش ها، بین المللی شدن آموزش عالی و کیفیت دانشگاه ها و ضرورت انجام ارزیابی مستمر در نظام آموزش عالی برای اثر بخش تر کردن کوشش های ارزیابی مستمر در نظام آموزش عالی ایران مورد بحث قرار گرفته است.

۲- خلاصه روش شناسی

کیفیت آموزش و پژوهش، از جمله دغدغه های اصلی نظام های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. آموزش عالی ایران با دو پدیده مهم در دوران بعد از انقلاب اسلامی مواجه شده است، اول عقب ماندگی تاریخی در توسعه کمی آموزش عالی ایران و دیگری رشد سریع جمعیت که باعث افزایش تقاضا برای ورود به دانشگاه ها شد. البته عوامل دیگری از جمله زمینه های فرهنگی جامعه و ضعف بازار کار برای دارندگان مدرک دیپلم نیز نقش مهمی در افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی را ایفا کرده اند. مجموعه این عوامل موجب شد تا سیاست توسعه کمی آموزش عالی در راس برنامه های وزارت علوم و دانشگاه ها قرار گیرد. نتیجه اینکه، جمعیت دانشجویی کشور از حدود یکصد و پنجاه هزار نفر در سال ۱۳۵۷ به حدود چهار و نیم میلیون نفر در سال ۱۳۹۳ بالغ شده است که بیش از ۲۱۰۰ رشته تحصیلی و حدود ۴۰۰ دانشگاه و موسسه آموزش عالی در حال حاضر برای ارتقای کمی و کیفی آموزش عالی در تلاشند که در این میان بهبود کیفیت نظام آموزش عالی نیازمند ارزشیابی مستمر می باشد و توسعه دوره های تحصیلات تکمیلی با رشد چشمگیر علاوه بر تامین منابع انسانی مورد نیاز، چرخ های پژوهش کشور را به نیز به حرکت در آورده است بدون تردید توسعه کمی آموزش عالی، یکی از دستاوردهای ضروری، اجتناب ناپذیر و درخشان نظام بعد از انقلاب اسلامی به شمار می آید البته سیاست های توسعه کمی از ابتدا دغدغه ی کیفیت آموزش عالی را به همراه داشته و با افزایش جمعیت دانشجویی و تنوع بخشی به سیستم های آموزش عالی به ویژه در بخش غیر دولتی این دغدغه ها جدی تر و پر رنگ تر شده است. (توفیقی داریان، جعفر، ۱۳۸۷)

این مقاله خلاصه ای از پژوهش های انجام گرفته به صورت کتابخانه ای و تحلیلی بوده که در مورد کیفیت نظام آموزش عالی و دانشگاهی و ضرورت ارتقای آن به بحث می پردازد.

۳- خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

دانشگاه ها به دستاوردهای بسیار مهمی در دو و نیم دهه ی گذشته نایل شده اند که برای تداوم این دستاوردها و دستیابی به توسعه ی پایدار در زمینه های علمی، توجه به ارتقای کیفیت، ضرورتی اجتناب ناپذیر است، اقدامات مقدماتی در زمینه ی ارتقای کیفیت در دانشگاه ها صورت پذیرفته است که لازم است، به منظور مقابله با چالش های موجود و پیش رو، به صورت برنامه ریزی شده و فراگیر، از مدل های مناسب تضمین کیفیت در آموزش عالی استفاده شود. قانون برنامه ی ششم توسعه ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و قانون جدید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، از ظرفیت های مناسبی برای ارزیابی و اعتبارسنجی و ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش برخوردار هستند همچنین سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی ایران باید مبتنی بر اصل یادگیری دو حلقه ای، مفروضات موجود در سیاستهای آموزش عالی را به چالش کشد و سیاستهای جدید و خلاقانه ارائه دهد و معطوف به طراحی الگوهای مستقل از مداخله ی دولت و بر مبنای استقلال دانشگاهی و آزادی علمی باشد. برای ارتقای کیفیت آموزش عالی، دولت باید حامی دانشگاه باشد و نقش تصدی گرایانه و متمرکز خود را به نقش سیاستگذاری تغییر دهد، بخشهای غیر دولتی تقویت شوند و شرایط رقابتی به وجود بیاید، انجمنهای علمی و نهادهای حرفه ای و تخصصی غیر دولتی رشد بکنند. آموزش عالی به پشتوانه ی استقلال، خودگردانی و با مدیریت مستقل حرفه ای و از طریق همکاری های بین المللی می تواند ماموریتهای جدید را بر عهده بگیرد و در جوابگویی مسایل جامعه و ارتقای منافع عمومی تلاش کند. (عباسی و شیره پزآرانی، ۱۳۹۰)

۴- کلمات کلیدی :

کلید واژه: ارتقای کیفیت، آموزش عالی، ساختار مناسب

۵- منابع فارسی :

بازرگان، عباس، (۱۳۷۵)، کاربرد ارزیابی آموزشی در بهبود کیفیت آموزش عالی با تاکید بر آموزش پزشکی، وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی دبیرخانه نظارت، ارزشیابی و گسترش دانشگاه های علوم پزشکی
بازرگان، عباس، (۱۳۷۶)، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد اول: تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی
توفیقی داریان، جعفر، ۱۳۸۷، ضرورت ارتقاء کیفیت در آموزش عالی ایران، دوازدهمین کنگره سراسری همکاریهای دولت، دانشگاه و صنعت برای توسعه، تهران، دانشگاه امیرکبیر،
دانشور، نیرالسادات، (۱۳۸۴)، آموزش عالی و توسعه درون زا، اولین کنگره جنبش نرم افزاری و آزاد اندیشی
عباسی، محمد رضا و علی اصغر شیره پزآرانی، ۱۳۹۰، سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی: چالش ها و چشم اندازها، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران، دانشکده فنی
فتحی، کورش، شفیعی، ناهید، (۱۳۸۶)، ارزیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، شماره

۵

فرستخواه، منصور، ۱۳۸۹، مصاحبه برای کیفیت آموزش عالی، نشریه پیام آموزش، ش ۸، صص ۴-۲

محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل و دیگران (۱۳۸۶)، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، مرکز انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور

منابع انگلیسی :

Bazargan. Abbas, (2007), Problems of organizing and reporting in internal and external evaluation Indeveloping, countria the case of Iran, Quality in higher education, Vol .13, No. 3, pp. 207 – 214

نظام تعالی و ارزیابی عملکرد سازمان بر اساس مدل تعالی سازمانی EFQM

رضا محمدی^۱، طاهره ظفری پور^۲، ابراهیم خدایی^۳

چکیده

بهبود مستمر عملکرد سازمان ها می تواند پشتیبان و محرک برنامه توسعه و ایجاد فرصت های تعالی سازمانی شود. حصول به تعالی سازمانی مستلزم استفاده و به کارگیری مدل و روش مناسبی برای تعالی و ایجاد سازوکار و ساختار اجرایی آن می باشد. در واقع مدل های تعالی سازمانی به عنوان ابزاری برای سنجش میزان استقرار سیستم های مدیریت کیفیت در سازمان های مختلف به کار گرفته می شوند. یک سازمان زمانی می تواند به برتری دست یابد که توجه خود را به تمامی ابعاد معطوف دارد. ایجاد فضای رقابتی برای استقرار سیستم های نوین مدیریتی و فراهم کردن فضایی که در آن تجربه های موفق شناسایی و معرفی شده و مورد استفاده حوزه های دیگر قرار گیرند و نیز معرفی مدلی که به عنوان یک چارچوب فراگیر بتواند مدیران سازمان ها را در شناسایی بهترین ابزارها و تکنیک های مدیریتی کمک کند و آنها را در مسیر تعالی رهنمون سازد از جمله مهمترین دستاوردهای ارزیابی عملکرد می باشد. از سوی دیگر هر سازمان برای انجام ارزیابی و بهبود و تعالی خود نیازمند برقراری و ایجاد نظام ارزیابی و تعالی متناسب با ساختار و شرایط خود می باشد. ایجاد این نظام لازمه انجام هر حرکتی در مسیر تعالی بوده و در آن ساختار، منابع، مسئولیت ها، روابط سازمانی و چگونگی استفاده از مدل ها و تکنیک های تعالی و ابزارهای مناسب تعیین می گردد. اگرچه مدل ها و ابزارهای متعددی برای تعالی و بهبود سازمان ایجاد گشته و مفید بودن آنها تاحدودی به اثبات رسیده است، اما هر سازمانی برای تعالی خود نیازمند خلق و ایجاد نظام و سیستم تعالی متناسب با خود بوده و می بایستی با استفاده از روش ها و ابزارهای موجود آنها را به کار گرفته، تغییرات لازم را در آنها اعمال نموده و با سیستم، مدل و ابزار مناسب خود را خلق نماید. نظر به اینکه مدل و فرایند ارزیابی جایزه ملی بهره وری و تعالی سازمانی از مدل تعالی سازمانی EFQM الگوبرداری شده و روش مناسبی را با توجه به اصول مدیریت کیفیت جامع و ابزارهای توانمند در هر یک از مراحل اجرایی ایجاد نموده است بنابراین در این مقاله با هدف بهبود و حرکت در مسیر تعالی این مدل معرفی و بررسی شده است و در نهایت پیشنهادات مرتبط ارائه می گردد.

کلمات کلیدی: نظام تعالی، ارزیابی عملکرد، مدل تعالی سازمانی

۱. استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. کارشناس پژوهشی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور و دانشجوی دکتری آموزش عالی دانشگاه شهیدبهشتی

۳. معاون وزیر و رئیس سازمان سنجش آموزش کشور

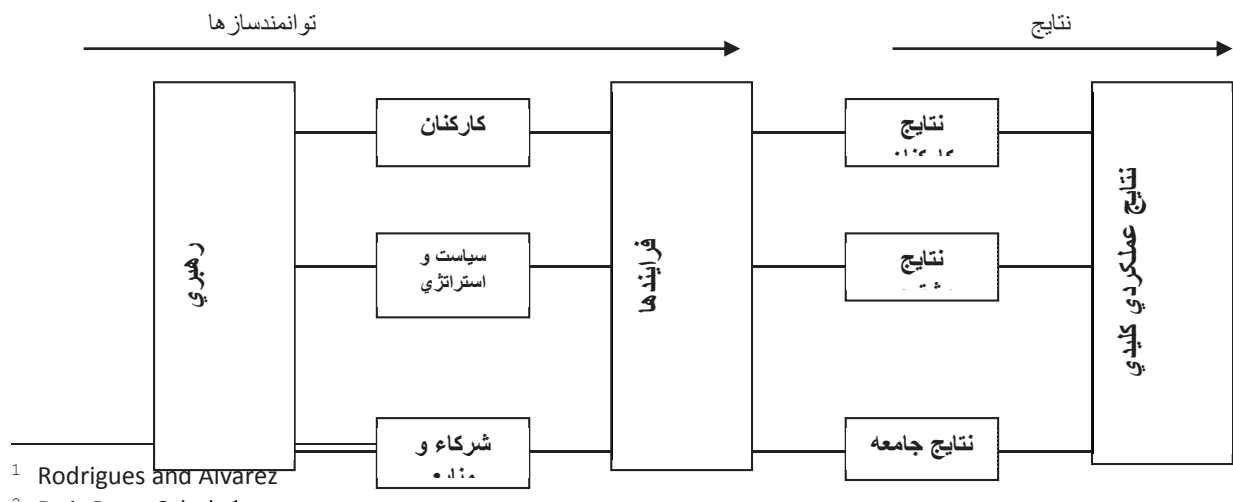
۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

تعالی سازمانی، از جمله مفاهیمی است که همواره سیستم های کاری و سازمانی به دنبال آن بوده و در هر مرحله از تاریخ به گونه ای آن را بیان نموده اند. تعالی سازمانی را می توان رشد و ارتقای سطح یک سازمان در تمامی ابعاد مختلف آن دانست، به گونه ای که با کسب رضایتمندی مطلوب کلیه ذی نفعان و ایجاد تعادل بین آنها احتمال موفقیت سازمان در بلندمدت را افزایش بخشد. با رشد و توسعه تفکر و دانش مدیریت، مفاهیم بهبود و تعالی سازمانی ساختارمند شد و بدین منظور صاحب نظران و محققان علم مدیریت و سازمان های مختلف به ارائه و ایجاد روش ها و الگوهای برای رشد و تعالی خود پرداخته و چگونگی نظام تعالی سازمانی را پایه ریزی نموده اند. در سال های اخیر مدل هایی تحت عنوان تعالی کسب و کار مطرح گشته است که با توسعه آن مدل هایی که دربرگیرنده تمامی انواع سازمان ها مشتمل بر سازمان های تجاری و انتفاعی و سازمان های غیرانتفاعی است، ایجاد گشته اند. از آن جمله می توان به مدل تعالی بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت اشاره نمود (طبرسا، ۱۳۷۸).

حصول به تعالی سازمانی مستلزم استفاده و به کارگیری مدل و روش مناسبی برای تعالی و ایجاد مکانیزم و ساختار اجرایی آن می باشد. مدل تعالی سازمانی EFQM روش مناسبی را با توجه به اصول مدیریت کیفیت جامع و ابزارهای توانمند در هر یک از مراحل اجرایی ایجاد نموده است. از سوی دیگر هر سازمان برای انجام ارزیابی و بهبود و تعالی خود نیازمند برقراری و ایجاد نظام ارزیابی و تعالی متناسب با ساختار و شرایط خود می باشد. ایجاد این نظام لازمه انجام هر حرکتی در مسیر تعالی بوده و در آن ساختار، منابع، مسئولیت ها، روابط سازمانی و چگونگی استفاده از مدل ها و تکنیک های تعالی و ابزارهای مناسب تعیین می گردد (هینگافت، ۲۰۰۰). رودریگز و آلوارز^۱ (۲۰۱۴) در تحقیقی با عنوان آیا مدل EFQM قابلیت و توانایی های استفاده از اطلاعات در یک سازمان را شناسایی و تقویت می کند به این نتیجه رسیدند که کیفیت اطلاعات به طور مستقیم، متأثر از نتایج است و یک شرکت زمانی می تواند به کیفیت اطلاعات، تکیه کند که ظرفیت و توانایی استفاده از اطلاعات را داشته باشد. استقرار مدل مدیریت کیفیت جامع TQM و در کنار آن مدل EFQM در یک سازمان می تواند ظرفیت استفاده از اطلاعات سازمانی را تقویت کند. در ادامه به تشریح مدل تعالی EFQM و ساختار نظام تعالی و ارزیابی عملکرد پرداخته می شود.

مدل تعالی EFQM

نه معیار مدل که عملکرد سازمان به وسیله آنها ارزیابی می شود در شکل زیر به نمایش درآمده است. هر یک از این معیارها در بخش بعد معرفی و تعریف می شوند (اسکالتون^۲).



¹ Rodrigues and Alvarez

² Dr.ir.Peter Scholten

جهت پیکان‌ها در شکل فوق بر طبیعت پویای مدل تأکید دارد و بر این واقعیت استوار است که نوآوری و یادگیری به بهبود توانمندسازها و در نتیجه به نتایج بهتر منجر می‌شوند.

لازم به ذکر است که به منظور دستیابی به معنای کامل هر معیار، برای هر معیار تعدادی زیرمعیار^۱ (معیار فرعی) و پرسش‌های راهنما پیش‌بینی شده است که پیش از به کارگیری مدل و شروع فرایند ارزشیابی به طور کامل معرفی خواهد شد.

در بطن مدل تعالی سازمانی منطقی وجود دارد که به نام RADAR شناخته می‌شود. منطق RADAR از چهار عنصر به شرح زیر تشکیل می‌شود:

نتایج R: این عنصر دربرگیرنده دستاوردهای سازمان است.

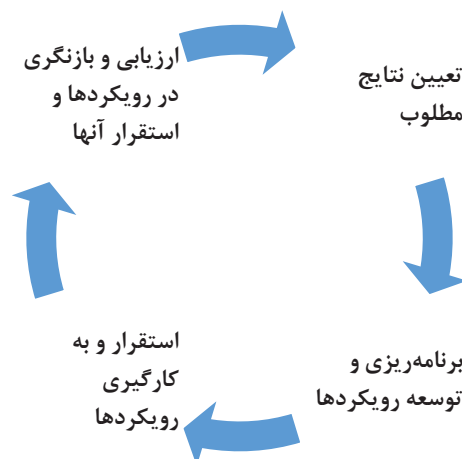
رویکرد A: این عنصر دربرگیرنده برنامه‌های سازمان و علل توجه و تمرکز بر آنهاست.

استقرار D: این عنصر دربرگیرنده تلاش‌هایی است که سازمان برای اجرا و استقرار رویکردهای خود انجام می‌دهد.

ارزیابی و بازنگری A&R این عنصر دربرگیرنده فعالیت‌های سازمان در زمینه ارزشیابی و بازنگری در رویکردها و به کارگیری استقرار آنها است.

به طور خلاصه این منطق بیان می‌کند که یک سازمان برای دستیابی به تعالی سازمانی و ملی موفق این مسیر نیازمند چرخه زیر است (اسکالتون):

¹ Sub-criterion



شکل ۲: چرخه کیفیت دمیנג

معرفی معیارها

همان طور که اشاره شد، مدل تعالی سازمانی EFQM، فرایند ارزشیابی را با استفاده از نه معیار اصلی به انجام می‌رساند این نه معیار به طور خلاصه عبارتند از (اسکالتون):

رهبری سازمان: شیوه‌های توسعه و تسهیل در دستیابی به مأموریت و اهداف سازمانی، چگونگی توسعه ارزش‌های مورد نیاز برای دستیابی به توفیقات بلندمدت و نحوه به کارگیری این ارزش‌ها از طریق اجرای فعالیت‌ها و اتخاذ مناسب سازمانی و از سوی رهبران سازمان است. همچنین میزان تعهد مدیریت به توسعه و استقرار سیستم مدیریت سازمان (حمیدزاده، ۱۳۸۵).

خط‌مشی و استراتژی: نحوه عملیاتی نمودن مأموریت و دستیابی به افق سازمان از طریق یک استراتژی شفاف و مبتنی بر علایق ذی‌نفعان که به وسیله خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها، اهداف درازمدت و کوتاه‌مدت و فرایندها پشتیبانی شود، (طبرسا، ۱۳۷۸).

افراد و پرسنل: چگونگی مدیریت، توسعه و بهره‌گیری از دانش و پتانسیل کامل افراد سازمان در قالب نفرت، گروه‌های کاری و سطوح سازمانی و نیز نحوه برنامه‌ریزی این فعالیت‌ها به منظور پشتیبانی از خط‌مشی، استراتژی و اجرای مؤثر فرایندها (حمیدزاده، ۱۳۸۵).

شرکت‌ها و منابع: نحوه برنامه‌ریزی و مدیریت شرکت‌های خارجی و منابع داخلی در راستای خط‌مشی‌ها، سیاست‌ها و اجرای مؤثر فرایندها (طبرسا، ۱۳۷۸).

فرایندها: نحوه طراحی، مدیریت و بهبود فرایندها جهت پشتیبانی از خط‌مشی‌ها و استراتژی سازمان و کسب رضایت کامل و ایجاد ارزش فزاینده برای مخاطبین و ذی‌نفعان سازمان (شیخ زاده، ۱۳۸۷).

نتایج مرتبط با مخاطبین و مشتریان سازمان: دستاوردهای سازمان در ارتباط با مشتریان و مخاطبین بیرونی **نتایج مرتبط با افراد پرسنل سازمان:** دستاوردهای سازمان در ارتباط با کارکنان و پرسنل خود (افراد داخل سازمان).

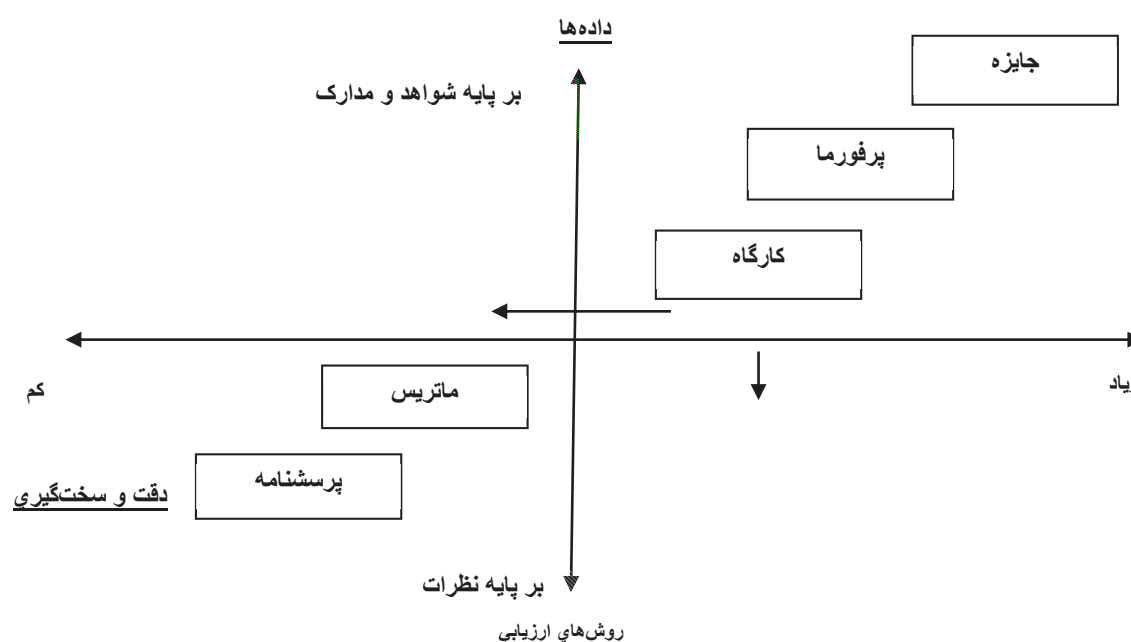
نتایج مرتبط با اجتماع: دستاوردهای سازمان در زمینه جوامع محلی، ملی و بین‌المللی مرتبط با سازمان (هادیان، ۱۳۹۲).

نتایج کلیدی حاصل از عملکرد سازمان: دستاوردهای سازمان در ارتباط با عملکردهای برنامه ریزی شده و میزان حصول به اهداف کلی سازمان.

یادآوری می شود که هر کدام از معیارهای اصلی فوق شامل تعدادی معیار فرعی (مجموعاً ۳۲ معیار) هستند که فرایند ارزیابی را دقیق تر و ساده تر می سازند در مجموع می توان اهم ویژگی های نهفته در مدل تعالی سازمانی EFQM را تأکید بر نتیجه گرا بودن، مشتری مداری، هدایت و ثبات مقاصد سازمانی، مدیریت بر اساس فرایندها و واقعیات، مشارکت و توسعه کارکنان، یادگیری، نوآوری و بهبود مستمر، توسعه روابط سودمند و مبتنی بر اعتماد با شرکاء و مسئولیت اجتماعی دانست.

روش های اصلی ارزیابی

ارزیابی بر خلاف مدل آن بستگی به اندازه، نوع و ماهیت سازمان داشته و از آن تأثیر می پذیرد. ارزیابی می تواند به صورت داخلی توسط نیروهای خودی، خارجی، توسط ارزیابان مراکز خارج سازمان و یا تلقی از این دو انجام پذیرد. انواع اصلی روش های ارزیابی در شکل زیر نشان داده شده اند.



شکل ۳: انواع روش های ارزیابی

هر روش ارزیابی نگرش استاندارد خاص خود را دارد، اما به دلیل طبیعت بسیاری از روش های ارزیابی (خصوصاً هنگامی که برای خود - ارزیابی استفاده می شوند) این روش ها منعطف بوده و بر اساس زمان بندی انجام شده و منابع نیروهای داخلی سازمان قابل تغییرند.

ساختار نظام تعالی و ارزیابی عملکرد

در طراحی و ایجاد ساختار خود - ارزیابی یک سازمان نکاتی چند می‌بایست مورد توجه قرار گیرد عدم توجه به این مشخصات کارایی و اثربخشی نظام ایجاد شده را به شدت تحت تأثیر قرار داده و حتی شکست برنامه‌های خود - ارزیابی را به همراه خواهد داشت این نکات عبارتند از:

عدم تمرکز: این امر با ایجاد و تشکیل هسته خود - ارزیابی از اعضای پویا و آگاه تمامی واحدها و ایجاد تیم‌های خود - ارزیابی برای هر یک از واحدهای سازمان تحقق می‌یابد.

مشارکت و تعهد مدیریت ارشد: با مشارکت مدیران ارشد سازمان به عنوان عضوی از کمیته راهبردی به این امر توجه می‌گردد

اصل استقلال و بی‌طرفی: حتی‌الامکان می‌بایستی سعی گردد که جنبه استقلال هسته و تیم‌ها و بی‌طرفی آنها تأمین گردد.

انعطاف‌پذیری: با توجه به سطح متفاوت واحدهای مختلف آن، انتخاب افراد در تیم‌ها، هسته خود - ارزیابی و کمیته راهبردی متغیر بوده و با توجه به سطح متفاوت واحدهای مختلف انتخاب تیم‌های خود - ارزیابی بر عهده هسته خود - ارزیابی می‌باشد. امکان استفاده از آگاهی و تجربیات متخصصان و کارشناسان درون‌ساز و برون‌سازمانی.

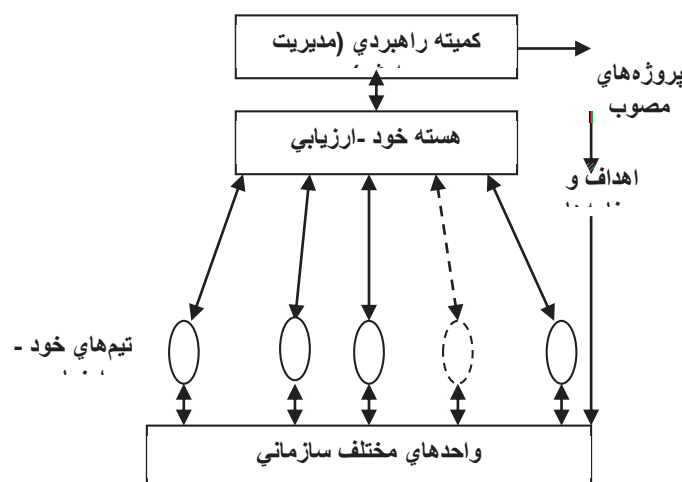
با توجه به نکات مطروحه فوق و لزوم فراگیری و یکپارچگی ساختار خود - ارزیابی، در سازمان‌های بزرگ می‌توان سطوح مختلف زیر را در این ساختار در نظر گرفت:

کمیته راهبردی (مدیریت ارشد): وظیفه تصمیم‌گیری و تصویب امور مختلف مربوط به خود - ارزیابی را برعهده دارند.

هسته خود - ارزیابی: وظیفه برنامه‌ریزی، هدایت مستقیم، تجزیه و تحلیل نتایج و تهیه و اعمال بازخوردها و گزارشات مناسب را بر عهده دارد.

تیم‌های خود - ارزیابی: در پایین‌ترین سطح اجرایی سازمان برای انجام خود - ارزیابی تشکیل می‌شوند.

رابطه این سطوح با یکدیگر و واحدهای سازمان در شکل زیر نمایش داده شده است.



۲. خلاصه روش شناسی

روش پژوهش مورد استفاده در این پژوهش در مرحله اول روش کیفی با شیوه مطالعه اسنادی (سندکاوی) است. یعنی برای بررسی انتقادی و تفسیر تحلیلی فعالیت‌ها و تجربه‌های موجود از روش مطالعه اسنادی استفاده شده است. بنابراین در این تحقیق، پژوهشگران با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اسناد و مدارکی که مربوط به موضوع پژوهش بوده سعی بر یافتن پاسخی قابل قبول برای سوالات خود داشته است. بر این اساس، مرور اسناد، یکی از روش‌های شناخته شده است که پژوهشگر می‌تواند بدان وسیله ارزش‌ها و باورهای جامعه یا افراد مورد مشارکت را به تصویر بکشد (مارشال، راسمن، ترجمه پارسایان و اعرابی، ۱۳۷۷: ۱۱۸). سپس بعد از توصیف موضوع به تبیین و تحلیل آن پرداخته شده است که موجبات شناخت و تعیین جایگاه هر چه بیشتر از مبحث کیفیت نظام آموزش عالی در اسناد بالادستی را فراهم خواهد آورد.

به طور کلی برای بررسی و تجزیه و تحلیل اسناد، مراحل زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:

دسترسی به داده‌های اطلاعاتی

بازبینی اعتبار داده‌های اطلاعاتی

درک و فهم اسناد

تجزیه و تحلیل داده‌های اطلاعاتی

بهره‌برداری از داده‌های اطلاعاتی (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۹۳).

۳. خلاصه یافته‌ها و نتیجه گیری

استقرار نظام خود - ارزیابی و فرایند اجرایی آن در سازمان اگرچه به ماهیت و ساختار سازمان بستگی شدیدی داشته و ساختار و نحوه ارتباط عناصر آن (کمیته راهبردی، هسته خود - ارزیابی و تیم‌های ارزیاب) بسیار مهم می‌باشد، اما سازوکار انجام و پیاده‌سازی فرایند خود - ارزیابی از میان الگوها و مدل‌های پذیرفته شده از سوی سازمان و روش خود - ارزیابی اتخاذی (مثل مدل EFQM و روش خود - ارزیابی پرسشنامه) و چگونگی کاربرد و تلفیق و بهره‌گیری از آنها، نشأت گرفته است و توجه به این دو، فرایند جامع خود - ارزیابی سازمان را شکل می‌دهد. بنابراین چارچوب جامع خود - ارزیابی با در نظرگیری دو بعد ساختاری و محتوایی سازمان، از میان الگوهای پذیرفته شده انتخاب می‌شود. بند ج ماده ۵ قانون برنامه چهارم توسعه کشور به منظور تشویق واحدهای صنعتی، کشاورزی، خدماتی دولتی و غیردولتی و در راستای ارتقای بهره‌وری با رویکرد ارتقای کیفیت تولیدات و خدمات و تحقق راهبردهای بهره‌وری در برنامه، به دولت اجازه داده می‌شود جایزه ملی بهره‌وری را با استفاده از الگوهای تعالی سازمانی طراحی و توسط سازمان ملی بهره‌وری ایران طی سالهای برنامه چهارم به واحدهای بهره‌ور در سطوح مختلف اهدا نماید. بنابراین با توجه به بحث «جایزه ملی بهره‌وری و تعالی سازمانی» که اخیراً در کشور به طور گسترده طرح شده است و با مقایسه جایگاه آن با جوایز ملی کیفیت و بهره‌وری در بسیاری از کشورهای دنیا و ورود دانشگاه‌ها، مدارس و مراکز آموزشی به این حیطه و نیز با عنایت به بنای این جوایز بر پایه اصول و مدل‌های تعالی سازمانی، به نظر می‌رسد معرفی و بسترسازی مفاهیم تعالی سازمانی در سازمان‌های آموزشی به ویژه دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی کشور امری ضروری است.

بر این اساس پیشنهادات زیر برای تدارک زمینه‌های استقرار و بهبود روند تعالی سازمانی ارائه می‌گردد:

فعال کردن نظام ایده و پیشنهادات به منظور ایجاد انگیزه و ترویج خلاقیت و نوآوری در بین کارکنان

تشکیل و فعال کردن کمیته بهره‌وری و تعالی سازمان در موسسات آموزش عالی

فعال کردن کمیته ارتقای سلامت اداری و مالی در موسسات آموزش عالی

تشکیل کمیته آمار و اطلاعات سازمان به منظور استفاده از آمار دقیق و جامع در تمام حوزه‌ها

استفاده در تدوین گزارش عملکرد دانشگاه و تصمیمات مدیریتی.

حمایت و تأکید مدیران ارشد از طریق کردارها و اقدامات عملی آنها نسبت به ارزش‌ها در موسسات آموزش عالی

آشنا ساختن کارکنان با اهداف سازمانی مرتبط با فعالیت‌هایشان

تدوین استراتژی مبنی بر مشارکت تمامی کارکنان در ایجاد بهبود مستمر

بهبود مستمر فرایندها که مبتنی بر شناسایی فرصت‌ها و نیازها از طریق تحلیل داده‌های عملیاتی و سازمان‌های الگو باشد.

توجه به مدیریت استقرار کارکنان با توجه به مهارت‌ها و شایستگی‌های آنها

توجه به مدیریت استعداد در سازمان

توجه و به کارگیری مدیریت دانش در سازمان

توجه به آموزش و بهسازی کارکنان با انجام نیازسنجی‌های آموزشی مستمر برای بهبود مستمر آنها

توجه بیشتر به تخصیص و به کارگیری منابع مالی در راستای اهداف راهبردی

۴. منابع و مراجع

- طبرسا، غلامرضا (1378) ، " بررسی و تبیین نقش اقتضائات راهبردی در انتخاب الگوی ارزیابی عملکرد سازمان های دولتی " مجموعه مقالات دومین جشنواره شهید رجایی، تهران : سازمان امور استخدامی
- هادیان ، ناهید (۱۳۹۲) " تحلیل نتایج ارزیابی دانشگاه الزهرا (س) در سال 1390 "، تهران، انتشارات دانشگاه الزهرا، چاپ اول
- شیخ زاده، رجبعلی و محمد مهدی، بهرام زاده (1387) نقش مدیریت استراتژیک منابع انسانی در ارتقای عملکرد کسب و کار " ، ماهنامه مشاور مدیریت ، انجمن مشاوران مدیریت ایران
- شفیع زاده، حمید (1385) مدل تعالی در آموزش عالی، سایت علمی آفتاب

Allur, E. (2010). The Dissemination of the EFQM Self-evaluation Model across Europe. *Review of International Comparative Management*, 11(5).

Amblard, Marc. (2013). *EFQM Excellence Awards 2013*. EFQM Recognition Book 2013.

Hingoft , E. Laine (2000) : "New Organization Performance test Uncover some Surprising Relotional Behavior". credit Union Times, Vol. 11, Issue3, January, west Palm Beach

Rodríguez, Marta. Álvarez, M. Jesús. (2014). Does the EFQM Model Identify and Reinforce Information Capability? *Journal of Social and Behavioral Sciences*, vol 109, 716-721.



S.Denisi, Angelo, (2000), "Performance Appraisal and Performance Management", EFQM Fundamental Concepts. Available from URL: <http://www.efqm.org/efqmmodel/fundamental-concepts>. Accessed Oct 22, 2013.

Peter Scholten (). Quality Improvement in Higher Education: the EFQM model

ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه‌های شهرستان پارس آباد از دیدگاه دانشجویان (یک مطالعه کیفی)

ملیکا همراهِ زاده^۱، رامین موسوی محمدرضالو^۲

چکیده

ارزشیابی شیوهی تدریس اساتید فرآیندی است که هدف آن بهبود کیفیت تدریس و افزایش ارتقاء آموزش در اکثر دانشگاه‌ها است. هدف پژوهش حاضر ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه‌های شهرستان پارس آباد از دیدگاه دانشجویان است. روش پژوهش حاضر کیفی از نوع تحلیل محتوا می‌باشد. از بین دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های شهرستان پارس آباد تعداد ۱۷ نفر به صورت نمونه‌ی در دسترس وارد تحقیق شدند. ابزار تحقیق مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود که پس از جمع‌آوری داده‌ها، طی پنج مرحله‌ی مرسوم در تحلیل محتوا به کمک نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شدند. از یافته‌های پژوهش ۴ مضمون اصلی و ۱۳ مضمون فرعی استخراج گردید که شامل محاله علمی و تخصصی (تسلط بر محتوا و موضوع درسی، کاربست تکنولوژی، ملاحظه و رعایت مقررات آموزشی و ارزشیابی)، خصوصیات فردی و شخصیتی (استطاعت در روابط بین فردی، ایجاد انگیزه در دانشجویان و خوش رویی و خوش خویی استاد)، فعالیت‌های مکمل (حضور موثر در فعالیت‌های فوق برنامه، امکان دسترسی به استاد در خارج از کلاس درس و حضور در جلسات امتحانی) و بایسته‌ها و پیشنهادات (استیلای دانش، حضور دانشجویان در کلاس درس و جذب اساتید غیربومی) می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش سطح دانش و بار علمی اساتید خود را در حد متوسط ارزیابی کردند و اذعان داشتند که کاربست تکنولوژی و ملاحظه و رعایت مقررات آموزشی در بین اساتید به خوبی انجام می‌گیرد. در مولفه‌ی ارزشیابی به صورت مطلوب عمل نمی‌کنند و از ویژگی‌های فردی و شخصیتی مناسبی برخوردارند و فعالیت‌های خارج از کلاس درسی خود را به طور موثری انجام می‌دهند.

کلیدواژگان: ارزیابی، کیفیت تدریس، آموزش عالی، دانشجویان، شهرستان پارس آباد

مقدمه

ارزیابی^۳ به یک فرآیند ساختارمند برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات اطلاق می‌گردد که تحقق اهداف مورد نظر برنامه و میزان آن را تعیین می‌کند (محمدجعفری، وحیدشاهی، کوثریان و محمودی، ۱۳۸۶) و همچنین یکی از فرآیندهایی است که وضعیت سیستم آموزشی را مشخص می‌کند (تقی‌زاده، ۱۳۸۵). اولین ارزشیابی به زمان سقراط برمی‌گردد که شاگردان و معلمان خود را به طور رسمی ولی نامنظم ارزشیابی می‌کردند و نیز اولین پرسش‌نامه‌های ارزشیابی به صورت مدرن در آغاز قرن بیستم در دانشگاه واشنگتن به کار گرفته شد (شکورنیا، الهام پور، مظفری و دشت بزرگی، ۱۳۸۶). ارزشیابی آموزش، نقش ویژه‌ای در تعیین و ارتقای کیفیت آموزش دارد که بی‌تردید ضامن بهبود مستمر کیفیت آموزشی خواهد بود (نوبخت و رودباری، ۱۳۹۰). در حال حاضر بهبود کیفیت در همه‌ی زمینه‌ها مثل صنعت و تولید، خدمات، بهداشت و آموزش و پرورش، آموزش عالی و نیز کلیه‌ی سازمان‌ها یک ضرورت محسوب می‌شود (کریمیان و نامداری پژمان، ۱۳۹۳). در حالی‌که به آستانه‌ی هزاره سوم گذاشته‌ایم که در قرن گذشته شاهد تلاش روزافزون بشریت برای ارتقای سطح علمی خویش در ابعاد مختلف بوده‌ایم، تلاشی گسترده، فراگیر و جهانی برای گسترش آموزش عالی به عنوان اصلی‌ترین و موثرترین نهادی که می‌تواند نقش اساسی را در توسعه‌ی پایدار کشورها ایفا نماید (بیرامی و رحیمی راد، ۱۳۹۳). آموزش عالی نشان‌دهنده‌ی سرمایه‌گذاری در منابع انسانی است و آموزش با کیفیت بالا برای توسعه‌ی فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی یک کشور مهم است (اخوند کاظمی، ۲۰۰۵). نقل شده در غنچی و همکاران، (۲۰۱۵). پس آموزش عالی بخش مهم و حائز اهمیتی است که دارای حوزه‌ی اثرگذاری بسیار وسیعی در دیگر نهادها و بخش‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه است (نامداری پژمان و طاهری فر، ۱۳۹۴). در هر جامعه‌ای هدف

^۱ دانشگاه تبریز، گروه آموزش و بهسازی منابع انسانی، تبریز، ایران

^۲ melika.hamrazadeh@yahoo.com (نویسنده مسئول)

^۳ دانشگاه پیام نور، گروه مدیریت، پارس‌آباد، ایران ramin.mousavi61@yahoo.com

نهایی آموزش عالی تدارک فرصت‌های مناسب به منظور کسب دانش، مهارت و نگرش در قالب شایستگی‌های خاص برای دانشجویان است به گونه‌ای که آنان را در اثربخشی فعالیت‌هایشان و نیز ثمربخشی برای جامعه یاری رسانده و رشد دهد (آبولمات، ۲۰۰۲). اقدامات فزاینده‌ای که در سطح جهانی نظیر توجه به روش‌های فعال تدریس، ابتکار عمل مدیران، توجه جدی نسبت به مسائل ارزشیابی و بازخورد که در سطح آموزش انجام گرفته است را می‌توان از نشانه‌های بارز توجه به کیفیت در آموزش عالی دانست (کریمیان و نامداری پژمان، ۱۳۹۳). عموماً در بحث‌ها و گزارشات متعدد اظهار می‌شود که کمیت آموزش عالی رشدی بیش از پیش داشته ولی از نظر کیفیت، پیشرفت رضایت‌بخش و مطلوبی نداشته است به طوری که عمده‌ترین مشخصه‌ی آموزش عالی در سال‌های اخیر سیر نزولی شاخصه‌های کیفی آن بوده است (حاتمی، محمدی و اسحاقی، ۱۳۹۰). مقوله ارتقای کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی دنیا در چند دهه‌ی اخیر مورد توجه قرار گرفته است، به گونه‌ای که در سال ۲۰۰۵ بیش از ۷۰ سازمان تخصصی این حوزه در ۴۸ کشور جهان ایجاد شدند (هاشمی، ۱۳۹۰). در ایران نیز کوشش‌های مربوط به ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت آموزش عالی از سال ۱۳۷۵ آغاز شد (بازرگان و فتح آبادی و عین الهی، ۱۳۷۹).

کیفیت تدریس یکی از عوامل مهم در فرآیند یادگیری است. منظور از کیفیت تدریس، درک بهتر مفاهیم و قدرت تحلیل روابط بین آموخته‌ها از جانب دانشجویان است (گارنر، ۲۰۱۴) و می‌توان گفت کیفیت تدریس آن چیزی است که اساتید و دانشجویان آن را تدریس اثربخش می‌دانند و مولفه‌های کلی تدریس به بررسی موثر بودن فعالیت‌های آموزشی اساتید می‌پردازد و شامل فعالیت‌هایی از قبیل مهارت‌های تدریس، انگیزش و ارتباط موثر با دانشجویان، شخصیت و رفتار فرد و توانایی علمی استاد است (کامبر، ۱۹۹۷؛ زابلی، مالمون و حسنی، ۱۳۹۳). هم‌چنین کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی‌های راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و مدرسان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی در نتیجه‌ی افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (خسروی پور و تقی بیگی، رافع و زلالی، ۱۳۹۵). فرآیند ارزشیابی اساتید فرآیندی است که طی آن با جمع‌آوری اطلاعات و بررسی عملکردهای گوناگون، درباره‌ی کفایت و شایستگی آن‌ها قضاوت می‌شود و در عین حال تصمیم لازم در مورد اقداماتی که می‌تواند به افزایش شایستگی آن‌ها و بهبود یادگیری فراگیران کمک کند اتخاذ می‌گردد (فیتز پاتریک، ساندرس و ورش، ۲۰۰۴). اساتید دانشگاه بیشتر از طریق روش تدریسی که در کلاس ارائه می‌دهند مورد سنجش قرار می‌گیرند و تعریف می‌شوند (نوری فرد و نوری فرد، ۱۳۹۴). یکی از مهم‌ترین روش‌های ارتقای کیفیت آموزشی، ارزیابی کیفیت تدریس است که اصلی‌ترین تکنیک آن ارزشیابی مستمر آموزشی از طریق دانشجویان می‌باشد، این روش پرکاربردترین روش بوده و از سال ۱۹۲۰ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مورد استفاده است (جوادی و عرب بافرانی، ۱۳۹۳). اعضای هیات علمی و مسئولین دانشگاهی دریافته‌اند که ارزیابی عملکرد اساتید توسط دانشجویان برای بهبود مستمر فرآیند یاددهی - یادگیری امری حیاتی است (هارینگتون و ریسنس، ۲۰۰۷).

از آنجایی که بار اصلی مسئولیت تحقق کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها بر عهده‌ی اساتید است، در سال‌های اخیر مطالعات بسیاری در زمینه‌ی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه‌ها وجود دارد که می‌توان به تحقیقات ارتس، پدراجا پارو و دل مارسالیناس جیمنز^۶ (۲۰۱۷) اشاره کرد که در مقاله‌ای تحت عنوان "عملکرد پژوهشی و کیفیت تدریس در سیستم آموزش عالی اسپانیایی: شواهدی از یک دانشگاه متوسط" با استفاده از یک مجموعه‌ی داده از دانشگاه اکسترمادورا، که حاوی اطلاعاتی درباره‌ی ارزیابی تدریس و عملکرد پژوهشی بین سال‌های ۲۰۰۱-۲۰۱۲ تا ۲۰۱۱-۲۰۱۲ است، به یک ارتباط مثبت بین عملکرد پژوهشی و نمرات آموزشی دست یافتند

¹ Abuelmatti

² Gaertner

³ Kember

⁴ Fitzpatrick, Sanders & Worthon

⁵ Harrington & Reasons

⁶ Artés, Pedraja-Chaparro & del Mar Salinas-Jiménez

و به این نتیجه رسیدند که به طور متوسط اساتیدی که بیشتر درگیر تحقیقات بودند در ارزیابی تدریس خود نتایج بهتری به دست آوردند.

هاموند، مارینو، امونز و چامبرز^۱ (۲۰۱۷) در تحقیقی تحت عنوان "ارزیابی دانشجویان از تدریس: بهبود کیفیت تدریس در آموزش عالی" به بررسی ارزشیابی دانشجویان از کیفیت تدریس در شمال آمریکا و انگلستان پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که با توجه به سرمایه‌گذاری بزرگ در ارزیابی دانشجو از تدریس، احتمال قوی وجود دارد که از ارزیابی برای اندازه‌گیری اثربخشی تدریس و نتایج یادگیری برای به حداکثر رساندن اطلاعات عملی به دست آمده از آن‌ها استفاده گردد.

غنجدی، خشنودی، حسینی و مظلومی فر (۲۰۱۵) در تحقیقی تحت عنوان "تجزیه و تحلیل برخی از عوامل کیفیت آموزشی بر اعضای هیات علمی دانشکده کشاورزی و منابع طبیعی در دانشگاه تهران" به تعیین و طبقه‌بندی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشکده کشاورزی پرداختند و در نتیجه به پنج عامل دست یافتند که عبارتند از: (۱) طرح درس (۲) آموزش مهارت (۳) مهارت‌های ارتباطی (۴) تخصص مربوط به محتوای درس و (۵) صلاحیت فردی اعضا.

عزیزی و حسین پور (۱۳۹۵) در تحقیقی تحت عنوان "عوامل مؤثر روی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی ساری از دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان" به بررسی عوامل مؤثر روی کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی ساری از دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان طی سال‌های ۱۳۹۲-۱۳۸۸ پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که بین کیفیت تدریس اعضای هیات علمی در ده نیمسال مورد بررسی از نظر دانشجویان اختلاف معنی‌داری وجود داشت و به‌طور کلی تغییرات دارای روند صعودی بود.

خسروی پور، تقی بیگی، رافع و زلالی (۱۳۹۵) در تحقیقی تحت عنوان "عوامل مؤثر در روشنگری کیفیت تدریس از دید اعضای هیات علمی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان" به این نتیجه دست یافتند که سه مولفه‌ی مهارت تدریس، مهارت شخصی و ارتباطی و برنامه‌ریزی در کیفیت تدریس بیشترین سهم را دارند و همچنین رابطه‌ی مثبت و معناداری را بین پیشینه‌ی تدریس با کیفیت تدریس اساتید وجود دارد.

زابلی، مالمون و حسینی (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان "ارتباط بین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس اساتید: مدلیابی معادلات ساختاری" به شناخت مولفه‌ها و تحلیل روابط بین مولفه‌های مختلف کیفیت تدریس از دید خود اساتید پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که مولفه‌ی ارتباط میان فردی در بین سایر مولفه‌های کیفیت تدریس اهمیت بیشتری دارد و مدلیابی معادلات ساختاری نشان می‌دهد که ارتباط مولفه‌های مختلف و تاثیر متقابل این مولفه‌ها بر یکدیگر باید به خوبی شناسایی شود.

جوادی و عرب بافرانی (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان "آسیب‌شناسی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی" به مطالعه‌ی اسنادی، کتابخانه‌ای و استخراج تحلیل‌های کلان و فراتحلیلی از مجموع مطالعات صورت گرفته در باب ارزیابی کیفیت تدریس اساتید پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که ارزیابی کیفیت تدریس از طریق دانشجویان از ضعف‌ها و آسیب‌های جدی رنج می‌برد که می‌بایست مورد بازنگری قرار گیرد.

کاشی سرخی و پژمان (۱۳۹۳) در تحقیقی تحت عنوان "ارزیابی کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری دانشگاه‌های سوادکوه از دیدگاه دانشجویان و اساتید" به این نتیجه دست یافتند که بین میانگین نظرات اساتید و دانشجویان نسبت به سبک تدریس، رعایت مقررات آموزشی، نحوه‌ی تعامل دانشجویان با استاد، میزان استفاده از تکنولوژی آموزشی، رضایت از نتایج ارزشیابی، میزان آگاهی از اهداف ارزشیابی و کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

¹ Hammonds, Mariano, Ammons & Chambers

خوهرسندی، علی آبادی فراهانی و شمسی (۱۳۹۲) در تحقیقی تحت عنوان "مقایسه ی نگرش اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک از ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید به روش ارزیابی آنلین" به بررسی نگرش اساتید و دانشجویان از کیفیت تدریس به روش ارزیابی آنلین اساتید پرداختند و به نتیجه دست یافتند که اساتادان و دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به ارزشیابی آنلین داشتند.

نوبخت و رودباری (۱۳۹۱) در تحقیقی تحت عنوان "ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران" به بررسی کیفیت آموزش در کلاس بافت شناسی دانشجویان پزشکی دانشجویان علوم پزشکی تهران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که مقررات اداری، ظواهر فردی و اجتماعی و روابط متقابل استاد و دانشجو بیشترین امتیاز ارزشیابی را داشت. امتیاز کسب شده در زمینه ی کیفیت آموزشی و روش های اداره و کنترل کلاس در مرتبه ی بعدی ارزشیابی قرار داشت.

لذا با توجه به اندک بودن تحقیقات کیفی در باب ارزیابی کیفیت تدریس در کشور و اینکه تحقیقی در این زمینه در شهرستان پارس آباد مغان انجام نشده است، این پژوهش بر آن است تا به ارزیابی کیفیت تدریس اساتید این شهرستان از دیدگاه دانشجویان بپردازد تا براساس نتایج به دست آمده گامی در جهت ارتقای کیفیت تدریس در دانشگاه های این شهر برداشته شود.

تعاریف مفاهیم

ارزیابی: هیلز (۱۹۹۴) به نقل از بوردن و دیوج هونگ (۲۰۰۳) می گوید ارزیابی به معنای قضاوت کردن به وسیله برخی از معیارها است، ارزیابی به معنای جمع آوری، تحلیل و تفسیر داده ها، جهت بررسی میزان دسترسی به هدف های سازمانی و هدف های عملکردی می باشد (هاشمی و پورامین زاد، ۱۳۹۰). بیبای به نقل از کیامنش (۱۳۸۱) تعریفی نسبتاً کامل از ارزیابی مطرح نموده است او ارزیابی را در «فرآیند جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشم داشت به اقدامی معین می انجامد» می داند. این تعریف چهار عنصر کلیدی را در برمی گیرد. عنصر اول نظامدار بودن است که حاکی از درجه ای از دقت و برنامه ریزی جهت گردآوری اطلاعات است، عنصر دوم تفسیر شواهد است و عنصر سوم قضاوت ارزشی است که ارزیابی را از حد توصیف فراتر می برد، چهارمین عنصر «با چشم داشت به اقدامی معین» حاکی از این امر است که ارزیابی آگاهانه و به منظور انجام اقدامی در آینده صورت می گیرد.

کیفیت: کیفیت معادل Quality و از ریشه "کیف" و به معنی چگونگی، چونی، صفت و حالت چیزی است (عمید، ۱۳۷۶).

کیفیت در آموزش عالی: کیفیت در آموزش عالی هم نیمرخ عینی دارد و هم ذهنی؛ چراکه یک سوی کیفیت تابع نظر مشاهده گران و مخاطبانی است که کیفیت را خود تعبیر می کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می پردازند (جوادی و عرب بافرانی، ۱۳۹۳).

ارزشیابی استاد: ارزشیابی اساتید را این گونه تعریف می کنند: «تعیین میزان موفقیت معلمان در رسیدن به هدف های آموزشی خود» که انجام چنین کاری مستلزم اطلاعات لازم درباره فعالیت های آموزشی استاد و انتخاب معیارهایی برای مقایسه اطلاعات بدست آمده با آن معیارها و سپس قضاوت در این باره که مدرسین تا چه میزانی به هدف های از پیش تعیین شده دست یافته اند، می باشد (جوادی و عرب بافرانی، ۱۳۹۳).

کیفیت تدریس: کیفیت تدریس آن چیزی است که دانشجویان و اعضای هیات علمی، آن را تدریس اثربخش می دانند و دربردارنده ی مولفه های اصلی تدریس و یادگیری بوده و بیشتر با موقعیت های آموزش عالی مرتبط است. بررسی میزان موثر بودن فعالیت های تدریس است که شامل مهارت های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می شود (ویتروک و همکاران، ۱۹۹۶، نقل شده در رحال زاده، ۱۳۸۶).

روش شناسی

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع تحلیل محتوا می باشد. تحقیق کیفی، رویدادها و تجربیاتی را که در یک زمینه وجود دارد، با چشم انداز تجربیات فردی مربوط به آن پدیده ی مورد بررسی قرار می دهد (تامپسون و والکر^۱، ۱۹۹۸). روش تحلیل محتوا بر این فرض بنا نهاده شده است که با تحلیل پیام های زبانی می توان به کشف معانی، الویت ها، نگرش ها، شیوه های درک و سازمان یافتگی جهان دست یافت (ویکینسون و بریمینگان، ۲۰۰۳). روش تحلیل محتوای کیفی را می توان روش تحقیقی برای تفسیر محتوایی داده های متنی از طریق فرآیندهای طبقه بندی نظام مند، کدبندی و تم سازی یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (هسیه و شانون^۲، ۲۰۰۵). در این پژوهش که هدف ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از دیدگاه دانشجویان می باشد، به روش تحلیل محتوا به عمق مفاهیم درک شده از سوی مشارکت کنندگان در این پژوهش پی برده شده است. جامعه ی این پژوهش را کلیه ی دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه های شهرستان پارس آباد مغان تشکیل می دادند که نمونه گیری به صورت نمونه در دسترس انجام گرفت و در نهایت تعداد ۱۷ نفر از دانشجویان با رضایت شخصی وارد تحقیق شدند. برای جمع آوری داده ها، مصاحبه های نیمه ساختار یافته و به صورت چهره به چهره صورت گرفت. برای انجام مصاحبه ابتدا هدف پژوهش به مشارکت کنندگان توضیح داده شد و پژوهشگر با یک سوال کلی کار مصاحبه را آغاز و سپس با ارائه سوالات اکتشافی که از عمق مصاحبه مطرح می شد، مصاحبه را ادامه داده و هدایت می کرد. برای جلوگیری از مشکلات احتمالی، مباحث جلسات مصاحبه از طریق موبایل ضبط گردید و بلافاصله عمل مکتوب کردن مصاحبه ها انجام گرفت و هم چنین نکات مهم و کلمات کلیدی همزمان با انجام مصاحبه توسط مصاحبه کننده یادداشت برداری می شد. مدت زمان انجام هر مصاحبه بین ۲۰ تا ۴۰ دقیقه بود. مصاحبه ها شروع شدند و تا زمان اشباع داده ها ادامه یافتند، طوری که در مصاحبه هفدهم اطلاعات جدیدی نسبت به داده های تحقیق افزوده نشد. داده های حاصل از مصاحبه با استفاده از نرم افزار مکس کیودا^۳ (نسخه دوازده) طی پنج مرحله ی مرسوم در تحلیل محتوا یعنی آشنا شدن^۴، شناسایی یک چهارچوب موضوعی^۵، کدگذاری^۶، نمودار سازی^۷ و در نهایت طرح ریزی کردن و تفسیر^۸ تحلیل گردید.

یافته ها

دانشجویان شرکت کننده در این پژوهش شامل ۹ مرد و ۸ زن بودند که حداقل یک سال تحصیلی را در دانشگاه گذرانده بودند و در مقاطع کاردانی (۳ نفر)، کارشناسی (۶ نفر) و کارشناسی ارشد (۸ نفر) مشغول به تحصیل بودند. یافته های حاصل از تحلیل محتوایی مصاحبه های انجام شده بر روی ۱۷ نفر از دانشجویان، منجر به ارائه ی ۴ مضمون اصلی و ۱۳ مضمون فرعی گردید که در زیر به تبیین آن ها پرداخته شده است.

مضمون اصلی اول: محاله علمی و تخصصی

می توان گفت که یکی از اساسی ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق کیفیت تدریس توانایی و محاله علمی و تخصصی اساتید می باشد. از مضمون اصلی محاله علمی و تخصصی، ۴ مضمون فرعی استخراج گردید که ذیلاً به تبیین آن ها پرداخته شده است.

¹ Thompson & Walker

² Hsieh & Shannon

³ MAXQDA

⁴ Familiarization

⁵ Thematic

⁶ Indexing/coding

⁷ charting

⁸ Mapping and interpretation

مضمون فرعی ۱. تسلط بر محتوا و موضوع درسی: یکی از مهم ترین اصول آموزش و نیز ویژگی های استاد، تسلط بر محتوا و موضوع درس و آگاهی کافی و گسترده درباره مطالب آموزشی است، به نحوی که استاد را توانا سازد تا با تسلط کامل مطالب درسی را ارائه دهد. سطح تسلط اساتید از دیدگاه برخی از دانشجویان در این تحقیق به قرار زیر است:

دانشجوی شماره ۱۳ می گوید: "یه استاد خوب باید محتوای درسی رو واضح و منظم تبیین کنه، یعنی شفافیت در تدریسش داشته باشه و قدرت بیان و توانایی انتقال مطالب رو دارا باشه ... مطالبش به روز باشه و از جامعیت مناسب برخوردار باشه... اساتید اینجا از نظر عامل علمی در حد متوسطی قرار دارند". دانشجوی شماره ۱: "به نظر من مطالعه دائم و مستمر استاد در زمینه موضوع درسی، امری ضروری و لازم هست، یعنی اساتید باید با تسلط و آمادگی بیشتری در مورد محتوای درسی در کلاس حضور پیدا کنند. حال اگه بخواهیم سطح آمادگی اساتید خودمونو در رابطه با تسلط شون ارزیابی کنیم از نظر من در سطح متوسطی قرار دارند". دانشجوی شماره ۱۲: "اساتید نباید صرفاً به نوشته های کتاب اکتفا کنند بلکه باید احاطه کامل بر اون موضوعی که میخوان ارائه بدند داشته باشند که برخی از اساتید ما واقعا هم سطح علمیشون خوبه و هم اراده کلاسیشون، اما برخی از اساتید هم هستند که در سطح متوسط و یا حتی پایین قرار دارند". دانشجوی شماره ۱۵: "من از نظر علمی سطح اساتید دانشگاه اینجا رو متوسط رو به بالا ارزیابی می کنم". دانشجوی شماره ۷: "عوامل مختلفی بر سطح کیفیت تدریس تو دانشگاه ها موثر هست اما از نظر بنده مهم ترینش همون سطح علمی استاد هست... گرچه گاهی سهل انگاری های ما دانشجویان باعث ارزیابی غلط از سطح اساتید میشه اما گاهی برخی از اساتید هم قصورهایی دارند... اما سطحشون خیلی پایین نیست... هرچند مشکلاتی در این بین داریم". دانشجوی شماره ۴: "چندتا از اساتید احاطه کامل به مطالب دارند... اطلاعاتشون خوبه و به تمامی سوالات درسی و غیر درسی به خوبی جواب میدن".

مضمون فرعی ۲. کاربرست تکنولوژی: تکنولوژی و فناوری، اعم از ساده یا پیچیده، به عنوان ابزاری برای ایجاد تسهیل در امر تدریس و یادگیری در نظام های آموزشی به کار می روند. این وسایل از حیث اینکه تئوری و عمل را با هم ترکیب می کنند، باعث ماندگاری یادگیری و تنوع بخشی در کلاس درس می شوند. لذا بهره گیری از تکنولوژی آموزشی، بی شک منجر به ارتقای کیفیت تدریس می گردد که اساتید در تدریس های خود نباید از این مقوله غافل بمانند که در این رابطه برخی از گفته های مشارکت کنندگان در این تحقیق در زیر آمده است:

دانشجوی شماره ۲ می گوید: "به میزانی که دانشگاه امکانات و فناوری در اختیار اساتید ما قرار میده اساتید هم از این تکنولوژی ها سود می برند و از این نظر خوبند". دانشجوی شمار ۶: "همه ما میدونیم که هر چقد میزان استفاده از تکنولوژی در امر آموزشی بیشتر بشه سطح یادگیری بالا میره... اساتید ما برا تدریسشون تا جایی که امکانش بوده از تکنولوژی های روز استفاده می کنند". دانشجوی شماره ۱۷: "به نظرم این یه امر مسلم هست که دانشگاه های کوچک در مقابل دانشگاه های بزرگ و معتبر دارای امکانات کمتری هستند و کسانی که به هر دلیلی چنین دانشگاه هایی را انتخاب می کنند باید به این عوامل هم دقت کنند... اساتید دانشگاه ما در حد توانشان در بین تدریس از تکنولوژی لازم بهره می گیرند".

مضمون فرعی ۳. رعایت مقررات آموزشی: مقررات آموزشی به عنوان مقررات سازمانی محیط آموزشی می تواند تضمین کننده ی برقراری نظم و انضباط باشد. عدم رعایت قوانین یا قانون گریزی در جهت منافع شخصی نشان دهنده ی عدم تعهد به محیط آموزشی و عدم رعایت اصول اخلاق سازمانی است. توجه و اهتمام به قوانین و مقررات آموزشی در حفظ و ارتقای کیفیت آموزش و تدریس مهم است. بیانات دانشجویان به قرار زیر است:

دانشجوی شماره ۱۳ می گوید: "به نظر من اساتید ما یه خرده تو رعایت مقررات آموزشی کم کاری می کنند مثلاً در مورد حضور و غیاب کردن... به نظر من باید خیلی تاکید داشته باشند و حتی اونایی که بیش از سه بار غیبت غیر موجه دارند رو حذفشون کنند تا به نظم نظام آموزشی کمک کنند اما در کل میتونم بگم که از این نظر در سطح پایینی نیستند". دانشجوی شماره ۸: "اساتید ما مشکل خاصی

که در رابطه با رعایت قوانین آموزشی ندارند اما گاهی ممکنه هم از سوی دانشجویها و هم اساتید کارهایی سر بزنه که کیفیت تدریس رو پایین بیاره، مثلاً اینکه بعضی از اساتید خیلی منظم سرکلاس حضور پیدا نمی کنند که البته خیلی کم مشاهده شده". دانشجوی شماره ۷: "برخی از اساتید از نظر رعایت مقررات آموزشی در کلاس مثل حضور به موقع در کلاس و یا روش های اداره و کنترل کلاس در حده خوبی هستند..."

مضمون فرعی ۴. ارزشیابی: بازخورد مثبت و منظم، بخش ارزشمند فرآیند یاددهی - یادگیری است که از طریق ارزشیابی فراهم می آید. مقوله ی ارزشیابی در بهبود و پیشرفت برنامه ها و فعالیت ها برای نیل به بازده و برون داد مورد نظر حائز اهمیت است. در بین اظهارات مشارکت کنندگان آمده است:

دانشجوی شماره ۱۴ می گوید: "به نظر بنده مطلوبیت یک ارزشیابی رو اساتید تعیین میکنن اینکه اونا میتونن یه ارزشیابی انجام بدن که واقعاً مطلوب باشه فکر کنم خیلی سخت نباشه براشون... اما خب این خیلی واضح هست که شیوه ارزشیابی برخی از اساتید یک دانشگاه خوب نباشه... دانشگاه ما هم برخی اساتید هستن که ارزشیابی مناسبی انجام نمیدن". دانشجوی شماره ۶: "مشکل ارزشیابی اساتید ما اینه که برخی از اساتید ارزشیابی میان ترمی انجام نمیدن". دانشجوی شماره ۱۵: "اساتید ما از ابزارهای متنوع برای ارزشیابی استفاده نمیکنن و ارزشیابی مستمر در طول ترم انجام نمیدن".

مضمون اصلی دوم: خصوصیات فردی و شخصیتی

در فرآیند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه های علمی و حرفه ای استاد نیست که موثر واقع می شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگردان تاثیر می گذارد. از مضمون اصلی خصوصیات فردی و شخصیتی ۳ مضمون فرعی استخراج گردید که در زیر هر کدام آورده شده است.

مضمون فرعی ۱. استطاعت در روابط بین فردی: آموزش موثر به استفاده صحیح از مهارت های ارتباطی بستگی دارد. یک تعامل و رابطه ی مناسب در محیط آموزشی حتی با وجود نقص امکانات آموزشی، می تواند کیفیت تدریس را ارتقا دهد. اظهارات مشارکت کنندگان به قرار زیر است:

دانشجوی شماره ۱۱ می گوید: "اکثر اساتید ما دارای تعامل و رابطه خوب و صمیمی با دانشجویان هستند". دانشجوی شماره ۳: "هرچند که سطح علمی بالای یه استادی کیفیت تدریس رو بالا میبره اما در کنار بار علمی باید خصوصیات شخصیتی خوب و رابطه مناسبی با دانشجویان داشته باشه... به نظر من اساتید ما رابطه خوبی باهامون دارند". دانشجوی

شماره ۸: "ارتباط اساتید و نحوه تعاملشون با دانشجویان در حد عالی بوده و عین یک دوست با در نظر گرفتن احترام متقابل با دانشجویان برخورد می کنند". دانشجوی شماره ۱۴: "اساتید ارتباط خیلی خوبی با ما دارند".

مضمون فرعی ۲. ایجاد انگیزه در دانشجویان: انگیزش و یادگیری با یکدیگر ارتباط دارند، انگیزش عاملی بسیار مهم و یکی از شروط اساسی یادگیری است. استاد خوب کسی نیست که بیشترین چیزها را یاد می دهد، بلکه آن کسی است که شوق آموختن و فهمیدن را در شاگردانش ایجاد می کند. برخی از اظهارات دانشجویان در رابطه با بحث ایجاد انگیزه در زیر آورده شده است:

دانشجوی شماره ۱۰ می گوید: "برخی از اساتید ما اون انگیزه ی لازم برای جذب دانشجویهاشون رو نمیتونن ایجاد کنند... به نظر من این میتونه از مشکل عدم حضور منظم برخی از دانشجویها در کلاس های درسی باشه که به نوبه خود از انگیزه ی استاد می کاهد و استادی که خودش انگیزه کافی نداشته باشد چطور میتونه انگیزه یادگیری در دانشجویهاش ایجاد کنه؟". دانشجوی ۶ می گوید: "مشکل خاصی که

از این نظر نداریم و استادی خوبی داریم هر چند در حده ایده آل نیستند اما به نوبه ی خود تمام تلاششان را برای ایجاد انگیزه و رغبت در دانشجویان برای یادگیری را به کار میگیرند".

مضمون فرعی ۳. خوش رویی و خوش خویی استاد: چهره باز و منبسط استاد، باعث ارتباط صمیمانه، کاهش اضطراب و جلب اعتماد و ایجاد علاقه بسیار مؤثر و قابل توجه شاگردان می شود. چهره گشاده و باز از نظر روان شناختی، حامل پیام مثبت و ظرفیتی است که عامل مؤثر و تعیین کننده ای در ایجاد ارتباط می باشد. بیانات مشارکت کنندگان در رابطه با خوش رویی و خوش خویی اساتید برای بهبود کیفیت تدریس در زیر آورده شده است:

دانشجوی شماره ۱۳ می گوید: "یه استاد خوب استادی هست که معیارهای کمی و کیفی نقش استادی را در بین همکاران و هم ردیفانش دارا باشد... برخی از اساتید ما واقعا از لحاظ اخلاقی عالی هستند". دانشجوی شماره ۱: "اساتید ما شاید کمی از لحاظ امکانات مشکل داشته باشند اما از نظر اخلاق و طرز برخوردشون با ما واقعا خوبند". دانشجوی شماره ۱۱: "از نظر خوش اخلاقی واقعا در حده خوبی قرار دارند...".

مضمون اصلی سوم: فعالیت های مکمل

فعالیت های یادگیری تنها محدود به کلاس درس نمی شود و در محیط های آموزشی از جمله دانشگاه ها، فعالیت هایی در خارج از کلاس درس صورت می گیرد که توجه به این گونه فعالیت ها موجب ارتقای کیفیت آموزش و تدریس می گردد. از مضمون اصلی فعالیت های مکمل ۳ مضمون فرعی استخراج گردید که در زیر هر کدام آورده شده است.

مضمون فرعی ۱. حضور مؤثر در فعالیت های فوق برنامه: فعالیت فوق برنامه، فعالیتی است که برای حفظ انگیزه و ایجاد چالش در یادگیرنده به منظور تجربه در فضای آزاد و در عین حال مرتبط با موضوع های درسی طراحی می شود و می تواند بسیاری از کاستی های کلاس درس را جبران نمایند. در این بین حضور مؤثر اساتید در این برنامه ها می تواند موجب ترغیب دانشجویان به این برنامه ها شود که اظهارات زیر می تواند صحت این گفته را تصدیق کند: دانشجوی شماره ۹ می گوید: "اساتیدی که به صورت مرتب سر کلاس حاضر میشن به نظر من به امر آموزش و یادگیری خیلی کمک میکنن... مخصوصا زمانی که ما دانشجویها میبینیم این اساتید علاوه بر کلاس درسی در فعالیت ها و برنامه های دیگر نیز حضور دارند انگیزه ما برا یادگیری بیشتر میشه". دانشجوی شماره ۱۷: "بعضا فعالیت ها و دوره هایی برگزار میشه که حضور اساتید باعث ترغیب بیشتر ما به این دوره ها میگردد".

مضمون فرعی ۲. امکان دسترسی به استاد در خارج از کلاس درس: دسترسی دانشجویان به اساتید در غیر از ساعات کلاس درسی می تواند به بهتر شدن کیفیت تدریس کمک کند. در این رابطه گفته های مشارکت کنندگان به قرار زیر بود:

دانشجوی شماره ۹ می گوید: "مثلاً در مورد کارای پایان نامه و ارتباط با استادام با هیچ مشکلی برخورد نکردم و هر زمانی که به راهنمایی هاشون نیاز داشتم استاد ازم دریغ نکرده...". دانشجوی شماره ۵: "گاهاً پیش اومده که سر کلاس با سوالی مواجه بشم و از استاد بپرسم و استاد جواب بدن اما بعدش باز احساس کرده ام که مطلب رو خیلی خوب متوجه نشدم و هر زمان کمک خواستم استاد کم نداشته برام و هر چند برخی دانشجویها میگن از این لحاظ مشکل داشتند اما من با مشکل خاصی برخورد نکردم".

مضمون فرعی ۳. حضور در جلسات امتحانی: حضور اساتید در جلسات امتحانی می تواند به عنوان قوت قلبی برای دانشجویان باشد و در برخی موارد از استرس امتحان کاسته شود. دانشجویان در این پژوهش چنین اظهار داشتند که:

دانشجوی شماره ۱۲ می گوید: "به نظر من هر کسی تو هر شغلی که هست باید اون سمت و شغل رو در حده عالی انجام بده و هیچ وقت کم کاری نکنه و به بیانی دیگر همون وجدان کاری داشته باشه... وقتی از یه استاد دانشگاه حرف میزنیم منظور ما فقط این نیست که

درسشو انتقال بده و کارش تموم شه نه برخی از کارایی هستند که تکمیل کننده کار اصلی یه استاد هست... مثلاً حضور استاد سر جلسه امتحان واقعاً قوت قلبی برا ما محسوب میشه". دانشجوی شماره ۵: "بعضی از استادی ما هستن که واقعاً از هر لحاظی شایسته و لایق اسم استادی هستند... اخلاقشون خوبه و همیشه سرکلاس و سر جلسه امتحانات حاضر میشن و انگیزه لازم رو ایجاد می کنند".

مضمون اصلی چهارم: بایسته ها و پیشنهادات

دانشجویان شرکت کننده در پایان گفته های خود به موارد و پیشنهاداتی اشاره کردند که به کارگیری این پیشنهادات می تواند به بهبود کیفیت تدریس اساتید کمک کند که در زیر آورده شده است:

مضمون فرعی ۱. استیلای دانش: توجه به شاخص های کیفی تدریس و بهبود مستمر آن، با سطح دانش اساتید مرتبط است و سطح پایین دانش و علم اساتید باعث تقلیل کیفیت تدریس می گردد. مشارکت کنندگان در این تحقیق، افزایش و ارتقای سطح دانش اساتید را پیشنهاد کردند که در زیر اظهارات برخی از دانشجویان آورده شده است:

دانشجوی شماره ۶ می گوید: "هستند بعضی از اساتیدی که دائم مطالب کتابی رو تکرار می کنند و جزوه های خسته کننده ارائه می دهند... به نظر من اینگونه اساتید باید مطالعه ی بیشتری در مورد محتوا داشته باشند و سطح سواد خود را بالا ببرند". دانشجوی شماره ۱۱: "پیشنهاد من اینه که سطح علمیشون رو ارتقا دهند و با مطالعه قبلی سرکلاس حاضر بشوند و با احاطه کامل به مسائل علمی و درسی دانشجو را به تلاش و مطالعه وادارند...". دانشجوی شماره ۹: "به نظر من با به روز کردن اطلاعاتشان و جامعیت دادن به آن مطالبی که میخوانند ارائه دهند می توانند به سطح والاتری از استادی برسند".

مضمون فرعی ۲. حضور دانشجویان در کلاس درس: حضور منظم و مرتب دانشجویان در کلاس های درسی موجب افزایش انگیزه ی اساتید برای تدریس می گردد. برخی از مشارکت کنندگان عامل حضور دانشجویان در کلاس های درسی را در کیفیت تدریس اساتید پیشنهاد دادند:

دانشجوی شماره ۱۷ می گوید: "به نظر من حضور دانشجویان در کلاس باعث افزایش کیفیت آموزشی می شود چون در این صورت اساتید احساس مسئولیت بیشتری می کنند...". دانشجوی شماره ۱۶: "خیلی از اساتید وقتی با تعداد کم دانشجویان در کلاس مواجه می شوند انگیزش کافی برای تدریس را ندارند". دانشجوی شماره ۲: "پیشنهادم اینه که ما دانشجویها به صورت مرتب سرکلاس حاضر بشیم تا اساتید انگیزه کافی برای درس رو داشته باشن".

مضمون فرعی ۳. جذب اساتید غیربومی: بی شک صلاحیت حرفه ای و سطح مهارت اساتید با کیفیت تدریس آنان در ارتباط است. دانشگاه ها هنگام جذب و به کارگیری اساتید باید به سطح مهارت دقت کافی داشته باشند و صرف بومی بودن اساتید نسبت به انتخاب آن ها اقدام نکنند. اکثر مشارکت کنندگان در این تحقیق پیشنهاد جذب اساتید غیر بومی را ارائه داده اند که به قرار زیر است:

دانشجوی شماره ۹ می گوید: "پیشنهادم اینه که جذب اساتید غیربومی می تواند باعث افزایش و بهتر شدن کیفیت تدریس شود... چون بخاطر نداشتن آشنایی و رابطه ها، تدریس به نحو احسن صورت خواهد گرفت". دانشجوی شماره ۳: "غیربومی بودن بخاطر عدم آشنایی اساتید با دانشجویان و بالعکس خیلی موثر است". دانشجوی شماره ۵: پیشنهاد من عدم بومی بودن اساتید و حتی دانشجویان است". دانشجوی شماره ۲: "به نظر من بومی بودن اساتید بخاطر آشنایی های قبلی باعث پایین آمدن کیفیت آموزشی می شود که پیشنهاد من دقت کافی مسئولین به این امر است".

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی حاصل از تحلیل مصاحبه ها

مضامین اصلی	مضامین فرعی
محاله علمی و تخصصی	تسلط بر محتوا و موضوع درسی کاربست تکنولوژی ملاحظه و رعایت مقررات آموزشی ارزشیابی
خصوصیات فردی و شخصیتی	استطاعت در روابط بین فردی ایجاد انگیزه در دانشجویان خوش رویی و خوش خویی استاد
فعالیت های مکمل	حضور موثر در فعالیت های فوق برنامه امکان دسترسی به استاد در خارج از کلاس درس حضور در جلسات امتحانی
بایسته ها و پیشنهادات	استیلائی دانش حضور دانشجویان در کلاس درس جذب اساتید غیربومی

بحث و نتیجه گیری

آنچه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه های شهرستان پارس آباد از دیدگاه دانشجویان بود. نتایج این پژوهش موید آن بود که دانشجویان عامل علمی و سطح دانش اساتید و همچنین تسلط بر محتوای درسی و انتقال دانش را مهم ترین عنصر در کیفیت تدریس ارزیابی می کنند و معتقدند که هرچه سطح علمی اساتید ارتقا یابد به طبع آن سطح کیفیت تدریس نیز افزایش می یابد. مشارکت کنندگان در این تحقیق سطح دانش و بار علمی اساتید خود را در حد متوسط ارزیابی کردند. آنچه مهم است سابقه ی تدریس نیست، بلکه چگونگی ارائه محتوای درسی در کلاس است که منبث از تسلط علمی، شیوایی بیان و نحوه ی سازماندهی است که نقش کلیدی دارد (قربانی و همکاران، ۱۳۸۷). در مطالعه ای که با رویکرد گراند تئوری توسط چراغی (۱۳۸۸) انجام شد، یکی از علل ایجاد سیکل معیوب در جنبه های روانشناختی انتقال دانش، عملکرد نامناسب الگوهای نقش در آموزش و بالین بوده است. همچنین در پژوهش های قربانی و همکاران (۱۳۸۷) و نوایی و همکاران (۱۳۸۸) نیز دانشجویان تسلط علمی و دانش استاد را در الویت قرار دادند. کاربرد تکنولوژی و ملاحظه و رعایت مقررات آموزشی از دیگر مضامینی بودند که دانشجویان در این تحقیق به آن اشاره کردند و اذعان داشتند که کاربرد تکنولوژی در امر تدریس موجب تسهیل آموزش می گردد و رعایت مقررات آموزشی تضمین کننده ی نظم و انضباط است و هر دو مورد در بین اساتید دانشگاه به خوبی انجام می گیرد که این امر موجب بهتر شدن کیفیت تدریس می گردد. نوبخت و رودباری (۱۳۹۱) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که از جمله عواملی که بیشترین امتیاز را برای ارزشیابی داراست، مقررات اداری است. مضمون فرعی ارزشیابی نیز نشان داد که برخی از دانشجویان به عدم مطلوبیت شیوه های ارزشیابی، عدم استفاده از ابزارهای متنوع برای ارزشیابی و نبود ارزشیابی های مستمر اشاره کردند که این امر به نوعی اهمیت ارزشیابی و نقش مهم آن

را در ارتقای کیفیت تدریس خاطر نشان می‌سازد. به اعتقاد مشارکت‌کنندگان در این تحقیق، خصوصیات فردی و شخصیتی استاد از ویژگی‌های تاثیرگذار بر فرآیند تدریس است و خصوصیاتمانند روابط بین فردی مناسب، خوش رویی و خوش خویی استاد و ایجاد علاقه و انگیزه در دانشجویان از ویژگی‌های اساتید برجسته است که به نوبه‌ی خود باعث تدریس اثربخش و ایجاد اعتماد به نفس در دانشجویان می‌گردد. غنجدی، خشنودی، حسینی و مظلومی فر (۲۰۱۵) در تحقیق خود به ۵ عامل مهم دست یافتند که یکی از آنها مهارت‌های ارتباطی بود. از دیدگاه دانشجویان در این تحقیق، از دیگر کارهایی که اساتید می‌توانند نسبت به بهبود کیفیت تدریس انجام دهند، فعالیت‌هایی است که خارج از کلاس درس صورت می‌گیرد و شامل حضور موثر در فعالیت‌های فوق برنامه، امکان دسترسی به استاد در خارج از کلاس درس و حضور در جلسات امتحانی است که طبق اظهارات دانشجویان در این تحقیق، اساتید در زمینه‌ی فعالیت‌های خارج از کلاسی به صورت مطلوب عمل می‌کنند. در بخش پایانی تحقیق راهکارها و پیشنهاداتی از سوی مشارکت‌کنندگان استنتاج گردید تا به ارتقای سطح کیفیت تدریس در این دانشگاه‌ها منجر شود و اثربخشی تدریس را افزایش دهد. این پیشنهادات شامل استیلا و ارتقای دانش، حضور دانشجویان در کلاس درس و جذب اساتید غیربومی بود که انجام این پیشنهادات و همچنین پیشنهاداتی مثل ارزیابی از روش تدریس اساتید در نیمسال‌های دیگر، انجام تحقیقی تلفیقی از روش‌های مختلف، می‌تواند به بهبود و ارتقای کیفیت تدریس در این دانشگاه‌ها کمک کند و مسئولین و تمامی افراد درگیر در این محیط آموزشی باید نسبت به انجام بهتر تدریس و ارتقای اثربخشی آن مبادرت ورزند.

منابع

- بازرگان، عباس؛ فتح آبادی، جلیل و عین‌الهی، بهرام (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقاء کیفیت گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی (تهران دانشگاه)، ۵(۲): ۷-۲۶.
- بیرامی، محمد و رحیمی راد، حسین (۱۳۹۳). آسیب شناسی کیفیت راهبردهای نظارت و ارزشیابی برنامه های درسی در آموزش عالی. ششمین همایش ملی آموزش. تهران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- تقی زاده، ابراهیم (۱۳۸۵). فناوری اطلاعات: استراتژی هزاره سوم. تهران: جهان نو.
- جوادی، علی و عرب بافرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران دانشگاه صنعتی شریف.
- چراغی، محمدعلی (۱۳۸۸). نظریه پردازی بر فرآیند انتقال دانش نظری به حوزه عمل در پرستاری: رویکرد گراند تئوری. مجله علمی پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی همدان، ۱۷(۱۲): ۲۴-۳۴.
- حاتمی، جواد؛ محمدی، رضا و اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، تهران، دانشگاه تهران، دانشکده فنی.
- خسروی پور، بهمن؛ تقی بیگی، معصومه؛ رافع، میثم و زلالی، نعیمه (۱۳۹۵). عامل‌های موثر در روشنگری کیفیت تدریس از دید اعضای هیات علمی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۳۶(۳): ۹۰-۱۰۵.
- خورسندی، محبوبه؛ علی آبادی فراهانی، کبری و شمسی، محسن (۱۳۹۲). مقایسه‌ی نگرش اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اراک از ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید به روش ارزیابی آنلاین. مجله توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی، ۶(۱۲): ۳۲-۲۴.
- رحال زاده، رضا (۱۳۸۶). روش‌های برتر تدریس با تاکید بر انواع طراحی آموزش. تهران: واحد انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.

زابلی، روح اله؛ مالمون، زینب و حسنی، مهدی (۱۳۹۳). ارتباط بین عوامل موثر بر کیفیت تدریس اساتید: مدلیابی معادلات ساختاری. دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۷(۵): ۳۱۵-۳۲۱.

شکورنیا، عبدالحسین؛ الهام پور، حسین؛ مظفری، علیرضا و دشت بزرگی، بهمن (۱۳۸۶). روند نتایج ارزشیابی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در یک دوره ده ساله. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۷(۲): ۳۰۹-۳۱۷.

عزیزی، طاهر و حسین پور، ابوطالب (۱۳۹۵). عوامل مؤثر روی کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی ساری از دیدگاه دانشجویان و دانش آموختگان. مجله علوم ترویج و آموزش کشاورزی، ۱۲(۱): ۱۶۳-۱۷۹.

عمید، حسن (۱۳۷۶). فرهنگ فارسی، تهران: انتشارات امیرکبیر.

قربانی، راهب؛ حاجی آقاجانی، سعید؛ حیدری فر، معصومه؛ انداده، فاطمه و شمس آبادی، مرضیه (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی های یک استاد خوب دانشگاهی. فصلنامه کومش، ۱۰(۲): ۷۷-۸۴.

کاشی سرخی، سکینه و رقیه، پژمان (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری دانشگاه های سوادکوه از دیدگاه دانشجویان و اساتید. اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر ارونند.

کریمیان، حیدر و نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی در نظام آموزش عالی: مورد مطالعه: دانشگاه خوارزمی. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان، مهر و آبان.

کیامنش، علیرضا (۱۳۸۱). روش های ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات پیام نور.

محمدجعفری، حمید؛ وحیدشاهی، کوروش؛ کوثریان، مهرنوش و محمودی، میترا (۱۳۸۶). بررسی مقایسه ای نتایج «خود ارزیابی» اعضای هیأت علمی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مازندران با ارزیابی دانشجویان از آنان. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران، ۱۷(۵۷): ۷۴-۶۷.

نامداری پژمان، مهدی و طاهری فر، فرزانه (۱۳۹۴). فرهنگ کیفیت در نظام های دانشگاهی. دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

نوابی، نسرین؛ جهانیان، ایمان؛ حاجی احمدی، محمود و پروانه، منیره (۱۳۸۹). شاخص های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بابل. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۱۲(۵): ۷-۱۳.

نویخت، ملیحه و رودباری، مسعود (۱۳۹۱). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در دانشگاه علوم پزشکی تهران. طب و تزکیه، ۲۱(۱): ۲۶-۲۱.

نوری فرد، شبنم و نوری فرد، شهین (۱۳۹۴). الگوی برتر تدریس از منظر دانشجویان و اساتید دانشگاه فرهنگیان (پردیس فاطمه الزهرا تبریز). دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. تهران، دانشگاه فرهنگیان.

هاشمی، حامد و پورامین زاد، سعیده (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده های فنی.

Abuelma'atti, M. T. (2002). Higher engineering education: Which type is really needed? 211-223.

- Artés, J., Pedraja-Chaparro, F., & Del Mar Salinas-Jiménez, M. (2017). Research performance and teaching quality in the Spanish higher education system: Evidence from a medium-sized university. *Research Policy*, 46(1), 19-29.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*.
- Gaertner, H. (2014). Effects of student feedback as a method of self-evaluating the quality of teaching. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 91-99.
- Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. M., & Mazlounzadeh, S. M. (2015). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 14(2), 109-115.
- Hammonds, F., Mariano, G. J., Ammons, G., & Chambers, S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(1), 26-33.
- Harrington, C. F., & Reasons, S. G. (2005). Online student evaluation of teaching for distance education: A perfect match. *The Journal of Educators Online*, 2(1), 1-12.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Thompson, C. B., & Walker, B. L. (1998). Basics of research (part 12): qualitative research. *Air medical journal*, 17(2), 65-70.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. Psychology Press.

آموزش و کیفیت در نظام های دانشگاهی: با تأکید بر ویژگی های اساتید اثربخش

مریم سبکتکین ریزی^۱، دکتر محمد امینی^۲

چکیده

یکی از مهمترین عناصر و فرآیندهای اجرایی در نهادهای آموزشی از جمله دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی که نقش اصلی را در تحقق اهداف این مؤسسات و انجام مأموریت ها و کارکردهای متنوع آن ها بر عهده دارد، فرآیند تدریس یا آموزش می باشد. در میان وظایف مختلف اعضای هیأت علمی، که مهمترین رکن دانشگاه ها هستند، وظیفه تدریس و آموزش عمده ترین وظیفه آنها است و کیفیت و کارایی این وظیفه در ارتقای انگیزه و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر به سزایی دارد. به این ترتیب تلاش در جهت کیفی کردن و اثربخش نمودن هرچه بیشتر فرایند تدریس و آموزش از جایگاه و اهمیتی قابل ملاحظه برخوردار می باشد. تدریس اثربخش به عنوان توانایی استادان برای آسان کردن دستیابی دانشجویان به سطوح بالای تفکر یا تفکر مستقل تعریف می شود. بنابراین در برگیرنده فعالیت های فراتر از ارائه صرف مطالب و نیازمند تعامل و مکالمات معنادار بین استاد و دانشجویان است. این مقاله با پذیرش این دیدگاه تلاش نموده تا برخی از مهمترین ویژگی ها یا شاخصه هایی که زمینه تدریس و آموزش کیفی و اثربخش را در دانشگاه ها فراهم می آورند را مورد توجیه و تصریح و تبیین قرار دهد.

کلمات کلیدی: تدریس؛ تدریس اثربخش؛ کیفیت؛ اعضای هیأت علمی، دانشگاه

مقدمه و مبانی نظری

یکی از مهمترین عناصر و فرآیندهای اجرایی در نهادهای آموزشی از جمله دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی که نقش اصلی را در تحقق اهداف این مؤسسات و انجام مأموریت ها و کارکردهای متنوع آن ها بر عهده دارد، فرآیند تدریس یا آموزش می باشد. اهمیت و جایگاه این عنصر بدان حد است که بعضاً وقتی سخن از آموزش و پرورش یا آموزش عالی به میان می آید، مفاهیمی همچون معلم و تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می شود و حتی عده ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده اند (فتحی آذر، ۱۳۸۲). باید به این نکته تأکید کرد که آموزش فقط انتقال دادن اطلاعات به دانش آموزان در یک فرایند خوشایند نیست، اگر این بود، احتمالاً امکان پذیر بود که بهترین سخنرانان جهان را پیدا کرد و نوارهای ویدیویی از درسهایشان تهیه نمود و در اختیار دانش آموزان قرار داد (اسلاوین، ۱۹۹۱).

مأموریت یک دانشگاه در آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی خلاصه می شود. این مأموریت در ارتباط تنگاتنگی با سه ویژگی دانش است: به طور کلی کسب دانش از طریق پژوهش، اشاعه ی آن از راه آموزش و اجرای آن به وسیله ی خدمات اجتماعی صورت می پذیرد (سیف، ۱۳۸۵). فرهنگ غالب در دانشگاه های معتبر جهان، به ویژه پس از جنگ جهانی دوم، به سوی پژوهش سوق داده شده است. در این میان، پژوهش و انتشارات از جایگاه ویژه ای در استخدام و ارتقاء برخوردارند، اما نقش و توجه به آموزش در ارزیابی فعالیت های علمی کم رنگ شده است. به بیان دیگر، میزان اثربخشی و بهره وری هیأت علمی، بیشتر با میزان فعالیت های تحقیقاتی و آثار منتشر شده آنان اندازه گیری می شود. نتیجه این سیاست، کم توجهی به آموزش و مخاطبان اصلی آن، یعنی دانشجویان بوده است (آراسته و محمودی راد، ۱۳۸۲).

۱-دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، کاشان، ایران.

maryamsaboktakini1995@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲-دانشگاه کاشان، دانشکده علوم انسانی، دانشیار گروه علوم تربیتی، کاشان، ایران.
Amini2740@yahoo.com

هر عضو هیئت علمی بر حسب توانمندی ها، قابلیت ها، علایق شخصی، شرایط و نیازهای مؤسسه ممکن است در یک یا چند حیطه فعالیت بیشتری داشته باشد، ولی یکی از عمده ترین وظایف او تدریس و آموزش دانشجویان است که کیفیت آن در ارتقای انگیزه، نشاط، نوآوری و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر بسزایی دارد (سیف، ۱۳۹۰). ایزلر (۲۰۰۰) معتقد است کیفیت تدریس اساتید از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مد نظر قرار بگیرد چرا که برآیند آن کیفیت مطلوب یادگیری است و در مراکز آموزش عالی به عنوان زمینه ارتقا فرصتهای یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف میشود (ویدیچ، ۲۰۰۲؛ به نقل از شعبانی ورکی و حسینقلی زاده، ۱۳۸۵: ۲).

با توجه به مطالب فوق، در میان وظایف مختلف اعضای هیأت علمی، که مهمترین رکن دانشگاه ها هستند، وظیفه تدریس و آموزش عمده ترین وظیفه آنها است و کیفیت و کارایی این وظیفه در ارتقای انگیزه و افزایش کارایی استاد و دانشجو تأثیر به سزایی دارد (ظهور و اسلامی نژاد، ۱۳۸۱). به زعم گلداشمید و پرل برگ، مقوله تدریس، فنی ترین و اصلی ترین کارکرد نظام های آموزشی و آموزش عالی در نظر گرفته می شود که باید ماهرانه انجام پذیرد و این نیازمند مسئولیت پذیری بیشتر و پاسخگو بودن مدرسان است (بووت، ۲۰۰۶).

ارزیابی اثربخشی جنبه تدریس یک استاد به دلیل نداشتن شاخص های مناسب مشکل تر از ارزیابی جنبه پژوهشی اوست. مثلاً با بررسی تعداد مقالات و طرح های اجرا شده تا اندازه ای می توان جنبه ی پژوهشی استاد را مورد ارزیابی قرار داد. شاید یکی از عواملی که باعث شده در اکثر دانشگاه ها اساس ارتقای اساتید ارزیابی جنبه ی پژوهشی آنان باشد، آسان تر بودن ارزیابی این جنبه نسبت به جنبه تدریس آنان بوده است. نتایج پژوهش ها نشان داده که دانشگاه هایی که اساس ارزیابی و ارتقای اساتید خود را بر جنبه ی پژوهشی آنان بنا نهاده اند، در کیفیت تدریس اساتیدشان افت شدیدی مشاهده گردیده است (گوانگ وی: ترجمه افشار زنجانی، ۱۳۶۹؛ باردز و فالکون، ۱۹۹۸). احتمالاً یکی از دلایل افت کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه های کشور در چند سال اخیر توجه زیاد به جنبه ی پژوهشی برای ارتقای اساتید بوده است (ظهور و اسلامی نژاد، ۱۳۸۱).

درباره مفهوم تدریس تعاریف و تبیین های مختلفی ارائه شده است. از دیدگاه شعبانی (۱۳۸۱) تدریس فعالیتی آگاهانه است که براساس اهداف خاص و بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می گیرد و در آنان تغییر ایجاد می کند. با یک تعریف کلی، تدریس اثربخش باید منظم و برانگیزاننده باشد و موجب علاقه مندی دانشجویان شود (براون و اتکینسون، ترجمه ی دیوانگاهی، ۱۳۸۲). قاین (۲۰۰۰) معتقد است: تدریس، اقدامات هدف دار متعاملی است که توسط معلم، طراحی، اجرا و ارزشیابی می شود. در واقع تدریس مجموعه مهارتهایی را شامل می شود که قبل، ضمن و پس از اجرای فرآیند تدریس صورت می گیرد و امکان آموزش دانشجو را فراهم نموده و به دانشجو کمک می کند تا بر اساس شرایط فراهم شده، سبک یادگیری خود و اهداف مورد نظر به یادگیری نائل گردد. هیچ یک از روشهای تدریس فی نفسه خوب یا بد نیستند، بلکه نحوه و شرایط استفاده از آنهاست که باعث تقویت و ضعف شان می شود. (بهنام فر، ۱۳۹۲).

هدف از تدریس افزایش توانایی یادگیری است و تدریس خوب نتیجه اش خوب یادگرفتن است. فراگیری خوب یاد می گیرند که راهبردهای خوب یادگرفتن را از طریق آموزش درخود توسعه داده باشند. فقر فکری فراگیران را می توان نتیجه ی حاکمیت روش های سنتی تدریس دانست (شعبانی، ۱۳۸۲). روش های فعلی ما بیشتر برای انباشتن ذهن دانش آموزان به مطالب تکراری و همچنین تقویت "حافظه" تلاش می کنند و از هدف اصلی خود که «تفکر» می باشد دور افتاده است. در آموزش و پرورش متکی به حافظه که بحث کمتری در کلاس به منظور بالا رفتن شناخت و قدرت درک دانش آموزان صورت می گیرد، ممکن است فراگیران به آزمون ها پاسخ صحیح بدهند ولی استعدادهای ذاتی آن ها شکوفا نشود. راجرز می گوید: آن نوع یادگیری تسهیل می شود که خودانگیخته باشد و شاگرد در فرایند یادگیری مشارکت مسئولانه داشته باشد، زیرا در این راستا خودانگیختگی کل شخصیت شاگرد، یعنی عقل و احساس او را شامل می شود و فراگیرترین و پایدارترین نوع یادگیری را به وجود می آورد (پارسا، ۱۳۸۷).

از سوی دیگر، گرچه اصطلاح تدریس در متون علوم تربیتی مفهومی آشنا به نظر می‌رسد، ولی بیشتر مدرسان و مجریان برنامه های درسی به ندرت با معنی و ماهیت درست آن آشنایی دارند. برداشتهای مختلف مدرسان از مفهوم تدریس میتواند در نگرش آنان نسبت به یادگیرندگان و نحوه کارکردن با آنها تأثیر مثبت یا منفی بر جای گذارد (شعبانی، ۱۳۹۲). متأسفانه، در دانشگاهها و نیز مؤسسات وابسته به آموزش و پرورش به جای استفاده از روشهای تدریس فعال که باعث افزایش قدرت تفکر و اندیشیدن در دانش آموزان و دانشجویان میشود، بیش از حد بر انباشت ذهن و تقویت حافظه و نیز بر انتقال اطلاعات و معلومات به ذهن یادگیرندگان تأکید می شود (لیاقت دار و همکاران، ۱۳۸۳).

بنابراین روشهای سنتی تدریس نتوانسته اند تأمین کننده اهداف آموزشی باشند و استفاده از شیوه های جدید تدریس ضروری به نظر می رسد. همه ی پیشرفت های شگفت انگیز انسان در دنیای امروز نتیجه یادگیری است (شعبانی، ۱۳۷۹). به همین دلیل است که بیشتر نظام های آموزشی پیشرفته دنیا رویکردهای سنتی به تعلیم و تربیت مانند روش معلم محوری و روش های تدریس مانند سخنرانی را کنار گذاشته و به شیوه های جدید یاددهی - یادگیری روی آورده اند (خداداد نژاد، ۱۳۸۸). لزوم تجدید نظر در روش های تدریس سنتی و توجه بیشتر به روش های فعال تدریس از سوی مدارس و مراکز آموزشی ضرورت پیدا می کند و از بین الگوهای نوین و پیشرفته تدریس که یادگیری معنی دار را در فراگیران شکل می دهد، تدریس مشارکتی یا مبتنی بر تفکر انتقادی است (مجیدیانی، ۱۳۸۸). آکری و اگبرگو (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که جامعه امروز به افراد متفکر و خلاق نیاز دارد و تغییر روشهای تدریس و استفاده از روشهای تدریس فعال بیش از پیش ضروری است. از طرفی دیگر آموزش عالی به عنوان نیروی محرک توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقشی راهبردی است (سرمدی و صیف، ۱۳۹۰).

با عنایت به مطالب مذکور، تدریس اثربخش عبارت است از مجموعه ای از عملکردها و ویژگی های استاد که باعث دستیابی به اهداف آموزشی و یادگیری دانشجویان می شود و مؤثرترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به شمار می رود (یمانی و بهادری، ۱۳۸۵). به عبارت دیگر، تدریس اثربخش به عنوان توانایی استادان برای آسان کردن دستیابی دانشجویان به سطوح بالای تفکر یا تفکر مستقل تعریف می شود. بنابراین در برگزیده فعالیت های فراتر از ارائه صرف مطالب و نیازمند تعامل و مکالمات معنادار بین استاد و دانشجویان است (مطلبی فرد، ۱۳۸۹). در آموزش عالی نیز تدریس اثربخش با ارتقا فرصت های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می شود (شعبانی ورکی و حسینقلی زاده، ۱۳۸۵). در تعریف کلی، تدریس اثربخش باید منظم و برانگیزاننده باشد و موجب علاقه مندی دانشجویان شود (براون و اتکینسون، ۱۳۸۲). تحقیقات نشان می دهد که تأثیر تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجویان نسبت به سایر عوامل مؤثر بر یادگیری مهمتر بوده است (باردر و فالكون، ۱۹۹۸). بنابراین تعلیم و یادگیری فعال شامل استفاده از راهبردهایی است که فرصت تعامل را به حداکثر می رساند و دانش آموزان با مشارکت در کارهای گروهی قادر به بروز تواناییها و قابلیت های خود می شوند. روشهای تدریس فعال امروزه جزء شیوه های نوین تدریس محسوب می شود (نصرت و همکاران، ۱۳۸۹). امروزه در تمام دانشگاه های جهان به کیفیت تدریس و یادگیری توجه زیادی می شود (دولین، ۲۰۰۷). همچنین تضمین تدریس اثربخش و نشان دادن این اثربخشی نیز در دانشگاه های اهمیت زیادی دارد (دولین و سامراویکرما، ۲۰۱۰).

اصولاً باید پذیرفت که تدریس فرایندی تعاملی و دو طرفه است که طی آن فراگیر و آموزش دهنده هر دو از یکدیگر تأثیر می پذیرند و تدریس در این معنی بیان صریح آن چیزی است که باید یاد گرفته شود. پژوهش درباره ی تدریس اثربخش و کیفیت آن در دانشگاه از جمله مهمترین مسائلی است که از یک سو بازخورد مناسبی برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی و تصمیم گیری در اختیار برنامه ریزان و مسئولان آموزشی قرار می دهد و از سوی دیگر مدرسان می توانند با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس به اصطلاح شیوه ها و روش های آموزشی خود و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازند (شعبانی ورکی و حسینقلی زاده، ۱۳۸۵).

به هر حال، مطالعات مختلفی به وضوح نشان داده اند که کیفیت تدریس عمده ترین تعیین کننده یادگیری و پیشرفت فراگیران می باشد (اکری و اگبرگو، ۲۰۰۹). ارزیابی و سنجش تدریس مشکل است (ریچارد، ۲۰۰۱). که مهمترین علت آن نداشتن شاخص های تدریس

اثربخش در آموزش دانشگاه ها می باشد(عسگری و محبوب مؤدب، ۱۳۸۹). هیچ شاخصی به تنهایی نمی تواند اثربخشی اساتید را ارزیابی کند ولی ترکیبی از شاخص ها می تواند مفید باشد(چایت، ۲۰۰۹). برای تعیین شاخص های تدریس اثربخش روش های مختلفی از جمله نظرخواهی از مدیران، همکاران، استادان، و دانشجویان وجود دارد(سیف، ۱۳۹۰). از آنجایی که دانشجویان بیش از کلیه اولیای امور آموزش در جریان روند آموزش قرار دارند، لذا آگاهی از نظرات دانشجویان و ملاک ها و معیارهایی که آنها به عنوان ملاک تدریس اثربخش نام میبرند، می تواند در فرآیند کیفی آموزش و یادگیری بسیار مؤثر باشد (درگاهی و همکاران، ۱۳۹۰؛ مظفری و همکاران ۱۳۸۹).

دانشگاه میشیگان آمریکا، هفت اصل کاربردی برای تدریس موفقیت آمیز در مراکز آموزش عالی را شامل این موارد میداند: ۱- تشویق دانشجویان به برقراری ارتباط با استادان؛ ۲- تشویق به مشارکت در میان دانشجویان؛ ۳- تشویق به یادگیری؛ ۴- ارائه بازخورد فوری به دانشجویان؛ ۵- تأکید بر زمان در انجام کار؛ ۶- داشتن انتظارات بالا از دانشجویان؛ ۷- احترام گذاشتن به استعدادها و شیوه های یادگیری متنوع (کد، ۲۰۰۴).

چهار عامل مرتبط با تدریس اثربخش در نمونه ای که از ۲۷۸۵ دانشجو در تایلند بدست آمده شامل این موارد می شود: روش تدریس، روابط استاد و دانشجو، مواد و محتوای درسی و بازخورد و ارزشیابی(دیگبی و همکاران، ۱۹۹۸).

اچسون و گال (۱۳۸۰) معتقدند: معلم مؤثر کسی است که هر یک از وظایف تدریس را در سطحی رضایت بخش انجام دهد. این وظایف عبارتند از:

۱- فراهم ساختن آموزش برای دانش و مهارت های تحصیلی

۲- فراهم ساختن جو آموزشی برای ایجاد نگرش مثبت نسبت به محیط آموزشی و نسبت به خود در فراگیران

۳- تطبیق دادن آموزش با تفاوت های فردی، فرهنگی و خانوادگی

۴- فعال کردن فراگیران در جریان تدریس - یادگیری

۵- اخذ تصمیمات و طرح های درست

۶- اجرای تغییر مطلوب در طرح و برنامه درسی

اثربخشی اعضای هیئت علمی در کلاس درس ابعاد مختلفی را دربر می گیرد، که موارد زیر از آن جمله اند: احترام به دانشجو، توانایی در به چالش کشیدن دانشجویان و تحریک ذهن آنان، سازماندهی درسی، مهارت های سخنرانی و ارائه مطالب به نحو مناسب. Brown و همکاران وی معتقدند که سازماندهی کلاس درس، ارائه مناسب مطالب، تعامل، تکالیف، رعایت انصاف در امتحان و احساس موفقیت دانشجویان، از جمله موضوعاتی هستند که باید در اثربخشی آموزش و ارزیابی آن مورد عنایت قرار گیرند(دیوانگاهی، ۱۳۸۱). لوی و مینگ(۲۰۰۹) مطالعه ای کیفی روی معلم اثربخش در چین انجام دادند و بدین نتیجه رسیدند که ابعاد معلم اثربخش عبارتند از: اخلاق معلم، مهارت های حرفه ای، پیشرفت حرفه ای، تأثیر معلم در نمرات امتحانی دانش آموزان.

توانایی تنظیم و مدیریت هیجانات استادان در کلاس درس، مقوله ای بسیار مهم و تعیین کننده برای تدریس موفق و اثربخش است. برخلاف مهارت های دیگر که یک مدرس داراست، توانایی پاسخ به موقعیت های دشوار و پیش بینی نشده شاید چالش آورتر از همه باشد. وقتی که زمان برای واکنش کوتاه است، مدرس باید قادر باشد یک سازگاری هیجانی سریعی را حتی در میانه یک موقعیت بسیار منفی ایجاد کند و در همه موقعیت هایی که در برنامه های درسی پیش بینی و برنامه ریزی نشده اند، سازگاری هیجانی مناسبی را اعمال نماید(هارگریاوس، ۲۰۰۱).

حیطه های مهارتی که اثربخشی کار یک مدرس را تعیین می کنند عبارت اند از : الف- صلاحیت و توانایی فنی (علم و مهارت در درس مورد آموزش) ، ب- صلاحیت و توانایی حرفه ای (آگاهی از برنامه ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی)، ج- صلاحیت شخصی (ویژگیهای شخصی و رفتاری مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت) (میلر و میلر، ترجمه میری، ۱۳۸۳). به این ترتیب، آموزش در کلاس درس به عناصر زیادی مثل تسلط بر مهارت های آموزشی و دانش تخصصی نیاز دارد. دانش تخصصی و مهارت های آموزشی مکمل یکدیگرند. اعضای هیأت علمی مؤثر نه تنها باید دارای مهارت های تخصصی باشند بلکه باید توانایی ارائه درس، سازماندهی و ارزیابی را نیز داشته باشند. تسلط استاد بر جنبه های مهارت های حرفه ای تدریس، دانش پژوهی، قدرت ارتباط و ارزشیابی می تواند از خصوصیات یک تدریس اثر بخش باشد. در جنبه دانش پژوهی؛ ویژگی های علم و دانش و ارائه مطالب نو، در جنبه مهارت های حرفه ای تدریس؛ ویژگیهای انتقال شفاف و واضح مطالب و نیز آماده سازی کلاس برای تفکر و بحث، سازماندهی، توالی و تنظیم مطالب، در جنبه قدرت ارتباط؛ ویژگیهای ایجاد مشارکت دانشجو در مباحث و ارتباط دوستانه با دانشجو، و در جنبه ارزشیابی؛ ویژگیهای مطلوبیت شیوه سنجش و ارزیابی، قضاوت درست و رعایت اعتدال بعنوان مهمترین شاخصهای تدریس اثربخش شناخته شده است (محمدی خانقاهی و حسین زاده، ۱۳۹۴).

اثربخشی کلی تدریس یک مدرس دانشگاه، در پرتو تقابل میان معیارهای کلی شامل طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و ویژگیهای شخصیتی مطلوب، سنجیده و تعیین می شود. به عبارت دیگر مدرس اثربخش کسی است که با طرح درس از پیش تعیین شده در کلاس حضور یا بد و به ارائه آموزش مؤثر مطابق با آن طرح درس بپردازد و در این راستا داشتن تسلط بر موضوع درس و متخصص بودن در آن زمینه، استفاده از روشهای تدریس متنوع، شرکت دادن دانشجویان در جریان تدریس از طریق تعیین فرصت سخنرانی یا کنفرانس برای آنان، داشتن انتظارات بالا و معقول از فراگیران و مواردی این چنین را مدنظر قرار دهد. همچنین وی باید ضمن ایجاد محیطی شاد و جذاب در کلاس درس، در مقابل بروز بی نظمی های احتمالی برخورد مؤثر داشته باشد، روابط انسانی سازنده و متقابل خویش را با دانشجویان در فضای داخل و حتی خارج از کلاس حفظ نماید، با انجام ارزشیابی های صحیح و ارائه بازخورد به موقع، نواقص یادگیری فراگیران و حتی تدریس خود را رفع کند و در عین حال از شخصیت با ثبات و صفات شایسته یک مدرس برخوردار باشد (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶).

در حرفه تدریس که در واقع یک هنر و مهارت فرا تکنیکی است، داشتن هوش هیجانی بالا، دارای اهمیت مضاعف و عامل تعیین کننده ای در ارتقای اثربخشی تدریس استادان است. در حقیقت اگر استادان دانشگاه از هوش هیجانی بالایی برخوردار باشند، می توانند اثربخشی تدریس آنها نیز ارتقا پیدا می کند و امکان تحقق یادگیری مطلوب در دانشجویان و همچنین تحقق اهداف آموزشی و درسی، افزایش می یابد (اسلامیان و همکاران، ۱۳۹۳). یافته های پژوهش هوانگ که در خصوص رابطه بین هوش هیجانی معلمان و اثربخشی تدریس آنها در یک مرکز فناوری در تایوان انجام شد، نشان داد معلمانی که دارای مهارت های کلی هوش هیجانی برتر بودند، دارای اثربخشی بالاتری نیز بودند (هوانگ، ۲۰۰۷).

بهره وری دانشجویان نیز از آموزش اثربخش در راهبردهای یادگیری فقط مختص به داخل کلاس درس نمی باشد و تأثیر آن می تواند چندین سال باشد همچنان که تأثیر یک معلم غیر اثربخش نیز چندین سال است (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶). تحقیقات همچنین نشان می دهد که کادر آموزشی موفق، با آمادگی در سر کلاس درس حضور می یابند، به دانشجویان و موضوع تدریس علاقه مندند، دسترسی دانشجویان به آنان سهل است، بر روش های آموزشی مؤثر تسلط دارند، میان بحث های نظری و کاربرد آنها ارتباط برقرار می کنند و شکاف میان نظریه و عمل را با توضیح به دانشجویان پرمی کنند، در کلاس با دانشجویان تعامل می کنند، جامعه پذیرند و از لحاظ علمی در سطح خوبی هستند (رایس و همکاران، ۲۰۰۰).

یکی از مسائل مهم در استفاده از روش تدریس توجه به کیفیت بیان است. این، نکته ای پذیرفته شده است که اگر مدرسی با معلومات بسیار بالا در زمینه تحصیلی خود، قادر به انتقال مناسب مطالب نباشد، به عنوان یک مدرس اثربخش در نظر گرفته نخواهد شد. معلم

بازیگر صحنه آموزش است در این صحنه معلمی موفق تر است که آگاهی و دانش بیشتری داشته باشد و بتواند آنچه را که می داند با بیانی شیوا و اثرگذار به مخاطبش ارائه نماید (بهنام فر، ۱۳۹۲). از سوی دیگر، نباید با سخنرانیهای طولانی و خسته کننده و با تعیین تکالیف پیچیده و یا با تهدید و اضطراب و تحقیر و سرزنش فراگیران، اسباب تنفر و مدرسه گریزی را در آنان فراهم نمود. دیگر نمی توان با انتقال صرف معلومات به ذهن فراگیران آنان را به یادگیری حفظی و طوطی وار عادت داد، بلکه باید با آموزش چگونه آموختن و چگونه اندیشیدن، کیفیت تفکر را در آنان قوت بخشید. اگر هدف از تدریس افزایش کیفیت تفکر در فراگیران باشد، در این صورت آنها را بایستی به طور عملی درگیر جریان فکر کردن در کلاسهای درسی نمود (فتحی آذر، ۱۳۸۲: ۵۵).

امروزه مدرسان با گروه ها و مشخصات دموگرافیک متنوع تر و پیچیده تر و همچنین با توانایی مختلف فراگیران نسبت به هر زمان دیگر روبرو هستند و در صورتی می توانند پاسخگوی نیازهای منحصر به فرد این فراگیران باشند که با ویژگی های خاص آنان آشنا بوده و روش های تدریس خود را با نیازها و امکانات فردی و گروهی فراگیران هماهنگ کرده، جهت رفع نارسایی های روش خود و اصلاح و بهبود آن گام بردارد ولی به دلایل مختلفی آن ها به اندازه ی کافی پاسخگوی این شرایط نیستند (سیف، ۱۳۹۰؛ شریفیان و همکاران، ۱۳۸۴). معلمان اثربخش، مشتاق و دارای انگیزه و نگرش مثبتی نسبت به آموزش بوده، آن را در رفتار خود منعکس کرده، جهت بهبود آن تلاش می کنند (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶) و با ایجاد قوانین واضح و روتین و سیستم پاداش در کلاس درس اجازه نمی دهند که ذهن دانش آموزان از کلاس منحرف شود (شریفیان، ۱۳۸۴).

با توجه به آنچه که آمد، ازجمله ویژگی های آموزش مؤثر در آموزش عالی، فعالیت هایی است که فرصت های مناسب را برای مشارکت دانشجویان در آموزش و یادگیری فراهم می کند. فعالیت های متنوع در کلاس، در قالب گروه های کوچک و بزرگ از مصادیق چنین فرصت هایی است. البته تشکیل گروه ها در کلاس به تنهایی منجر به تعامل و مشارکت بیشتر نخواهد شد، بلکه مشارکت دانشجویان باید همراه با ایجاد انگیزه در افرادی باشد که علاقه چندانیه به تعامل ندارند. در این میان، طرح سؤالاتی که میزان تعامل را افزایش می دهد حائز اهمیت است. دانشجویان در کلاس درس باید مشارکتی فراتر از گوش فرادادن منفعلانه به سخنان مدرس داشته باشند. تأکید بر نکات کلیدی، ارائه مثال های مناسب، ایجاد محیطی پر از احترام و امیدواری، ایجاد ارتباط میان محتوای مطلب درسی و تجربیات دانشجویان، تقویت و تشویق فعالیت های مثبت دانشجویان و به چالش کشیدن آنها، هر یک میتواند به مشارکت بیشتر دانشجویان منجر شود. به طور کلی، استقبال از سؤالات دانشجویان، تعامل و تفکر را بیشتر می کند. همچنین، بسط سؤالات و پاسخ ها از سوی دانشجویان و مدرس، به افزایش تعامل و اثربخشی آموزش کمک میکند. پرسش ها و پاسخ ها باید به نحوی ارائه شوند که مهارت های تفکر را افزایش دهند. جمع بندی مطالب توسط مدرس و دانشجویان نیز نقش بزرگی را در آموزش اثربخش ایفا می کند (آراسته و محمودی راد، ۱۳۸۲).

در بین کلیه وظایفی که آموزش عالی بر عهده دارد، می توان آموزش یا تدریس را یکی از وظایف اساسی دانست که با سایر وظایف رابطه ای تعاملی دارند و در واقع می تواند به عنوان زیر بنای سایر وظایف دانشگاهها بحساب آید. با توجه به اهمیت تدریس و نقش زیربنایی آن در دستیابی به اهداف آموزشی در حیطه های نظری و عملی، تأکید بر تدریس مؤثر به صورتی که بتواند دستیابی به اهداف با اهمیت دانشگاه را فراهم نماید، امری مسلم و بدیهی است. تحقیق در مورد بکارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه، پیش از هرچیز در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزشی مؤثر است؛ چرا که این امر تصویری نسبتاً جامع از کیفیت آموزشی دانشگاه ارائه می دهد و منجر به تقویت نقاط قوت موجود در کیفیت تدریس استادان خواهد شد. به دنبال این امر دانشگاه باید در برنامه ریزی دوره های ضمن خدمت نیز مؤثرتر عمل کند و نیازهای واقعی استادان را در این زمینه، به گونه مطلوبی پیش بینی و برآورده سازد (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶).

روش شناسی

مقاله ی حاضر از این لحاظ که با استفاده از نتایج آن می توان به راهکارهایی جهت بهبود کیفیت آموزش در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دست یافت، از نوع کاربردی می باشد و از این نظر که به آراء و نظرات و نتایج پژوهش ها و مقالات صاحب نظران شاخص و مطرح، توجه کرده و دیدگاه های آنان پیرامون ابعاد و مؤلفه های اساتید اثربخش را مورد بررسی قرار داده از نوع توصیفی- تحلیلی می باشد.

یافته ها و نتیجه گیری

اگر بپذیریم ارائه فعالیت ها و خدمات آموزشی توسط دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی به عنوان یکی از مهم ترین کارکردها و مأموریت های آن ها مطرح است، در آن صورت تلاش در جهت کیفی کردن و اثربخش نمودن هرچه بیشتر این کارکرد از جایگاه و اهمیتی قابل ملاحظه برخوردار می باشد. در این راستا بدیهی است که اساتید و اعضای هیأت علمی و دانشگاه ها واجد نقش بسیار مهمی هستند. این مقاله با پذیرش این دیدگاه تلاش نموده تا برخی از مهمترین ویژگی ها یا شاخصه هایی که زمینه تدریس و آموزش کیفی و اثربخش را در دانشگاه ها فراهم می آورند را مورد توجیه و تصریح و تبیین قرار دهد. از این منظر، می توان گفت تدریس اثربخش مسبوق به توانمندی های علمی و تخصصی اساتید و اعضای هیأت علمی و سطح خبرگی و تسلط آن ها بر حوزه موضوعی و محتوایی خاص خود می باشد.

به طور کلی مهمترین شاخصه های اساتید اثربخش شامل:

۱- تسلط استاد به موضوع و رشته تخصصی خود: احاطه و تسلط علمی استاد مطمئناً یکی از برجسته ترین ویژگی های هر مدرسی محسوب می شود و یکی از عواملی که به اعضای هیأت علمی در ارائه مطالب درسی کمک فراوان می کند، تسلط او بر اطلاعاتی است که قصد آموزش دادن آن ها را دارد. هر چه استاد بر مطالب درسی بیشتر مسلط باشد و اطلاعات جامع تری درباره ی آن کسب کرده باشد، سخنان او روشن تر و قابل فهم تر است. اگر استادی به جزوات تکراری و خسته کننده گذشته اش تکیه کند و نیازهای دانشجویانش را نتواند برآورده کند، کم کم جایگاه علمی اش را در بین دانشجویانش از دست می دهد.

۲- مهارت استاد در به کارگیری روش های تدریس متنوع و مختلف: اساتید اثربخش از روش های متنوع آموزشی، ارائه مثال های مناسب و مشارکت دادن دانشجویان در جریان تدریس، در حد زیادی استفاده می کنند. از آنجا که رشته های تحصیلی در آموزش عالی با یکدیگر متفاوت اند، طبیعتاً استادان باید روشهای تدریس خود را با توجه به ماهیت این رشته ها انتخاب کنند.

۳- شایستگی های اخلاقی و رفتاری و شخصیتی استاد: یک استاد نمونه باید ویژگی های بارزی از شخصیت و خصایص اخلاقی داشته باشد که در نظر دانشجو، هم معلم اخلاق و منش انسانی باشد و هم استاد درس مورد نظر. برجسته ترین ویژگی های این حیطه، شیوایی بیان و توانایی برقراری ارتباط مناسب با فراگیران می باشد. احترام گذاشتن به شخصیت دانشجو و خوش اخلاقی، استادان را در نظر دانشجوهایشان بلند مرتبه می کند. استادی که اعتماد به نفس بالایی دارد، مستقل عمل می کند و شجاعت اجرای شیوه های آموزشی جدید و متفاوت را دارد، مسؤولیت پذیر است و توانایی حل چالش های ایجاد شده را دارد و برای استاد شرایطی را فراهم می کند تا ناکامی ها را تحمل کند و به سادگی تحت تاثیر شرایط عاطفی تخریب کننده قرار نگیرد.

اساتید به منزله یکی از عوامل اصلی درگیر در یادگیری فراگیران، در جهت افزایش مهارت کاربرد روش تدریس فعال باید به خوبی تربیت شوند. برای تحقق این امر لازم است برای اساتید، به برگزاری دوره های آموزش ضمن خدمت و کاربردی و کارگاه های روش تدریس اندیشیده شود و همچنین برنامه ریزی کامل برای آموزش فنون جدید و پیشرفته انجام گردد.

منابع و مراجع

- آراسته، حمیدرضا، محمودی راد، مریم. (۱۳۸۲). آموزش اثربخش: رویکردی بر اساس ارزیابی تدریس توسط دانشجویان، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان - جلد پنجم، ویژه نامه آموزش پزشکی، پاییز و زمستان.
- اسلامیان، حسن، جعفری ثانی، حسین، گودرزی، زهره، اسلامیان، زهرا. (۱۳۹۳). رابطه بین هوش هیجانی و به کارگیری مؤلفه های تدریس اثربخش استادان دانشگاه علوم پزشکی مازندران، مجله/یرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴، ۸، ۶۸۷-۶۹۷.
- بروان، جورج، مادلین، اتکینسون. (۱۳۸۲). تدریس اثربخش در آموزش عالی، ترجمه ملوک دیوانگاهی، چاپ اول، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس و نوشهر
- بهرنگی، محمدرضا، آقایی، طیبیه. (۱۳۸۳). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ سازد و وضعیت سنتی تدریس.
- بهنام فر، رضا. (۱۳۹۲). فن بیان در تدریس؛ عنصر فراموش شده، مجله/یرانی آموزش در علوم پزشکی، صص ۶۲۳-۶۲۵.
- پارسا، محمد. (۱۳۸۷). کاربرد روانشناسی در تدریس، تهران: انتشارات سخن.
- خداداد نژاد، علی. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس همیاری بر نگرش و پیشرفت تحصیلی درس ریاضی دانش آموزان پایه پنجم شهرستان گچساران، مجله نوآوری های مدیریت آموزشی، ۱۷، ۴، ۷۳-۹۴.
- سرمدی، محمدرضا، صیف، محمدحسن. (۱۳۹۰). مدیریت کلاس، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: نشر دوران.
- شریفیان، فریدون، نصر، احمدرضا، عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۷ و ۳۸.
- شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته، تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۰). مهارت های آموزشی و پرورشی، تهران: انتشارات سمت.
- شعبانی ورکی، بختیار، حسینقلی زاده، رضوان. (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۳۹: ۱-۲۲.
- ظهور، علیرضا، اسلامی نژاد، طاهره. (۱۳۸۱). شاخص های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان، فصلنامه پایش، ۴، ۳، ۵-۱۳.
- عسگری، فریبا، محبوب مؤدب، هاجر. (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان، گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۵، ۳، ۲۶-۳۳.
- عندلیب، بهاره، احمدی، غلامرضا. (۱۳۸۶). میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، ۱۵: ۶۷-۸۲.
- فتحی آذر، اسکندر. (۱۳۸۲). روشها و فنون تدریس، چاپ دوم، تبریز: دانشگاه تبریز.
- گوانگ وی: ترجمه افشار زنجان، مدیریت و ارزشیابی کیفی و کمی مدرسان کتابداری در چین، فصلنامه کتاب: نشریه کتابخانه ملی ایران، ۱۳۶۹، ۸۴-۳۶۷.

لیاقتدار، محمدجواد، عابدی، محمدرضا، جعفری، سیدابراهیم و بهرامی، فاطمه. (۱۳۸۷). مقایسه میزان تأثیر روش تدریس بحث گروهی با روش تدریس سخنرانی بر پیشرفت تحصیلی و مهارت های ارتباطی دانشجویان، *مجله پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۱۰، ۳، ۲۹-۵۶.

مجیدیانی، مریم. (۱۳۸۸). *مقایسه کارایی روش های تدریس در پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی منطقه زیویه استان کردستان در سال تحصیلی ۸۷-۸۸*، پایان نامه مقطع کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی.

محمدی خانقاهی، محمد، حسین زاده، امیدعلی. (۱۳۹۴). تدوین و اعتباریابی مدل تدریس اثربخش برای اساتید دانشگاه تبریز، *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، سال هشتم، ۳۱، ۳، ۷۷-۹۱.

مطلبی فرد، علیرضا، یعقوب نژاد، ناصر، سادین، علی اکبر. (۱۳۹۰). بررسی مؤلفه ها و اصول تدریس مؤثر در آموزش عالی، *اولین همایش بین المللی مدیریت، آینده نگری، کارآفرینی و صنعت در آموزش عالی*، دانشگاه سنندج.

میلر، دبلیو آر، میلر، ماری اف. (۱۳۸۳). *راهنمای تدریس در دانشگاه ها*، ترجمه ویدا میری، چاپ دوم، تهران: انتشارات سمت.

نصرت، فاطمه، یوسفی، علیرضا، لیاقتدار، محمدجواد. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش فعال فناورانه ی فیزیک بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه، *برنامه ریزی درسی - دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۲۵، ۱، ۵۳-۶۴.

یمنی دوزی سرخابی، محمد، بهادری حصاری، مریم. (۱۳۸۵). مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره های کارشناسی ارشد در دانشگاه های شهید بهشتی و صنعتی شریف. *فصلنامه/نجم آموزش عالی ایران*، ۱: ۵۷-۸۰.

Akiri AA, Ugborugbo NM. (2009). Teachers effectiveness and students academic performance in public secondary schools in Delta state, Nigeria. *Stud Home Comm Sci*, 3 (2): 107-113.

Bardes, CL, Falcone, DJ. (1998). Measuring teaching: a relative value scale in teaching and learning in medicine, *Teaching Teacher and Education Journal*, 10: 40-43.

Boote, C. (2006). Vacabulary: Reasons to teach it, an effective teaching method, and words worth teaching. *New England Reading Association Journal*, 42 (2), pp. 24-32.

Chait, R. (2009). Ensuring effective teachers for all students: Six state strategies for attracting and retaining effective teachers in hig-poverty and high-minority schools, *Washington, DC: Center for American Progress*, Available from: <http://www.americanprogress.org/issues/2009/05/effective-teacher.html>.

Codde, J.R. (2004). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education, Educational technology Michigan University.

Devlin, M. (2007). Improving teaching in tertiary education: Institutional and individual influences. Keynote address at Excellence in Education and Training Convention, Singapore Polytechnic, Singapore.

Devlin, M, Samarawichrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Journal of Higher Education Research & Development*, 29 (2), pp. 111-124.

Digby, P.W., Poonyakanok, P & Thisayakorn, N. (1998) . Student evaluation of teacher performance, Some initial reaserch findings from Thiland. *Teaching & teacher evaluation*, 2(2) .

Hargreaves A. (2001). Emotional Geographies of teaching, *Teachers College Records*, 103 (6): 1056-1080.

Hwang F. The Relationship between Emotional Intelligence and Teaching Effectiveness [dissertation]. Texas: A&M University-Kingsville; 2007.

Lui, S. & Meng, L., (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: A cross-cultural comparison of china and the United States. *Educational, Assessment, Evaluation and Accountability*, 21. 313-328

Reichardt R. (2001). Toward a Comprehensive Approach to Teacher Quality, *Mid-continent Research for Education and Learning*, Available from: http://www.mcrel.org/PDF/PolicyBriefs/5012PI_PBTowardAComprehensive.pdf.

Rice RE, Stewart LP, Hujber M. (2000). Extending the domain of institutional effectiveness assessment in student evaluations of communication courses, *Communication Education*, 49 (3): 253-660.

Slavin, R.E. (1991). **Educational Psychology**, Boston: Allyn & Bacon.

ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان (مورد مطالعه: پردیس الزهرا زنجان)

سیدحسین موسوی^۱، رویا شهبازی^۲ و رباب منصوری^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان (پردیس الزهرا زنجان) صورت گرفت. که این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی است و جامعه ی آماری پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (پردیس الزهرا) که در سال ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل هستند، می باشند که تعداد ۱۳۶ نفر به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده پرسش نامه ی طراحی شده توسط دفتر نظارت ارزیابی دانشگاه فرهنگیان می باشد که شامل ۸۰ سوال است و مؤلفه های امکانات و فضاهای کالبدی، خدمات آموزشی و پژوهشی، خدمات دانشجویی، فرهنگی-اجتماعی، ریاست، مسئولان و کارکنان و نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش را مسنجد. روایی این پرسش نامه با توجه به نظر اساتید متخصص و پایایی آن با محاسبه ی همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۶۷ به دست آمد و داده ها با استفاده از روش های آماری توصیفی (فراوانی، میانگین) و t تک نمونه ای مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه های امکانات و فضاهای کالبدی، خدمات آموزشی و پژوهشی، خدمات دانشجویی، فرهنگی-اجتماعی، ریاست، مسئولان و کارکنان و نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش از دیدگاه دانشجویان در حد خوب ارزیابی شده اند و مؤلفه ی خدمات آموزشی در حد متوسط می باشد.

کلمات کلیدی: ارزیابی کیفیت، عملکرد دانشگاه، دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان

مقدمه و مبانی نظری

آموزش عالی بالاترین و آخرین مرحله نظام آموزش رسمی یا به عبارت دیگر، راس هرم آموزش در هر کشور است. نظام های آموزشی نقش تعیین کننده ای در توسعه جوامع ایفا می کنند. هنوز هم دولت ها سهم عمده ای از بودجه ی عمومی کشور را به آن ها اختصاص می دهند که با توجه به ضرورت هایی همچون کمبود منابع، پاسخگویی و شفاف سازی آگاهی از نحوه هزینه کرد منابع و قضاوت درباره ارزیابی عملکرد دانشگاه ها اهمیت می یابد (عزتی، ۱۳۹۱).

ارزیابی عملکرد موسسات آموزشی در دوران حاضر اهمیت بسیاری دارد، در واقع ارزیابی شناسایی وضع موجود برای دست یابی به وضع مطلوب است (قناعتیان جهرمی و قناعتیان جهرمی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین اصلی ترین فلسفه وجودی ارزیابی در دانشگاه ها و موسسه های آموزش عالی و پرورشی به ویژه برای کشورهای در حال توسعه و بهبود مداوم درونزای آموزشی پرورشی و خدمات تخصصی است (بازرگان، ۱۳۷۴). برخی عملکرد را نحوه ی ادای وظایف و مسئولیت های محول شده می دانند که در برگیرنده فرآیند و نتیجه گیری امور است نظیر مورهد و گریفین^۴ (۲۰۰۳) که عملکرد را مجموعه ای از رفتارهای مرتبط با شغل می دانند که افراد از خود نشان می دهند. آندره^۵ (۱۹۹۸) عملکرد را معیار پیش بینی شده یا معیار وابسته کلیدی در چارچوب ارائه شده می داند که این چارچوب به عنوان وسیله ای برای قضاوت درباره اثربخشی افراد، گروه ها و سازمان ها عمل می کند. هدف اصلی ارزیابی عملکرد دستیابی به اطلاعات صحیح و دقیق درباره عملکرد کارکنان است و هر چه این اطلاعات دقیق تر باشد فواید بیشتری دارد، از جمله: ۱. تسریع در فرآیند تصمیم گیری از طریق نشان دادن نقاط قوت و ضعف و روند عملیات مختلف ۲. پاسخگو بودن مسئولان ۳. افزایش احساس همبستگی و وفاداری ۴. افزایش قدرت رهبری مدیران ۵. ارتباط بهتر بین مدیران و کارکنان ۶. شناسایی دیدگاه های اصلاحی ۷. جهت دار شدن برنامه های

^۱ دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، زنجان، ایران. edumousavi@gmail.com

^۲ دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، زنجان، ایران. r.shabazi18692@gmail.com

^۳ دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، زنجان، ایران. le.mansoori@yahoo.com

^۴ Morhed & Griffin

^۵ Andrew

آموزشی (عزتی، ۱۳۹۴). در راستای تحقق این اهداف مؤسسات آموزش عالی ارزشیابی می شوند و یا خود را ارزیابی می کنند تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، رسالت هایشان را تحقق بخشند و به این سوال پاسخ دهند که چگونه می توان در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشت؟ (دابویس، ۲۰۰۱). در تعریف یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استاندارد های رشته ی دانشگاهی بستگی دارد (بازرگان، ۱۳۷۴).

هوی^۱ و همکاران می گویند که کیفیت در نظام آموزشی عبارت از ارزشیابی فرآیند آموزشی است که ضرورت پیشرفت استعداد های مشتریان آموزش را تقویت می کند و همزمان قابلیت پاسخگویی به استانداردهایی را دارد که ارباب رجوع برای آن پول پرداخت کرده است (هویدا، ۱۳۸۴). از نظر تاکر^۲ کیفیتی که یک مفهوم چند شکلی و چند بعدی است. تصورات، ارزش ها، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد و یا گروه دینفع پایه های تعریف کیفیت را تشکیل می دهد (یارمحمدیان، ۱۳۸۳). پیترز^۳ اشاره می کند که کیفیت در چشم مشاهده کننده و یا در ذهن مصرف کننده قرار دارد و براساس ذهنیت، طرز تلقی، اهداف و تجارب افراد برداشت های متنوعی به خود می گیرد (محمدی و فتح آبادی، ۱۳۸۴). لوماس^۴ (۲۰۱۴) تاکید می کند هیچ دارویی که بتواند همه ی دردهای کیفیت را شفا دهد وجود ندارد و عواملی مانند فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، کیفیت بالای مربیان جدید، رشد حرفه ای مستمر آنان، بررسی دقیق تدریس استادان، توسعه ی حرفه ای آنان و توسعه ی رهبران تحولی است که می توانند راهبردهای مدیریت را به طور اثربخش تغییر دهند. نتایج پژوهش فرزبان پور و همکاران (۱۳۸۴) با عنوان ارزشیابی آموزشی در پانزده گروه آموزشی علوم بالینی و پایه در دانشگاه علوم پزشکی تهران، نتایج پژوهش یارمحمدیان و کلباسی (۱۳۸۵) با عنوان ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشکده ی مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، نتایج پژوهش نجفی پور و همکاران (۱۳۸۷) با عنوان ارزشیابی درونی گروه های اطفال دانشگاه جهرم و تاثیر آن بر کیفیت آموزش نشان دادند که در هشت حوزه مدیریت و سازماندهی، هیات علمی، فراگیران، نیروی انسانی و پشتیبانی، فضاهای آموزشی، پژوهشی و تجهیزات آموزشی، پژوهشی دوره ها و برنامه های آموزشی، فرایند تدریس- یادگیری در حد نسبتاً مطلوبی تا مطلوبی قرار دارد. بدین ترتیب می توان از مؤسسات آموزش عالی انتظار داشت که همواره به صورت شفاف خود را در معرض ارزیابی قرار دهند.

این پژوهش به بررسی کیفیت عملکرد دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان می پردازد. در همین راستا مولفه های امکانات و فضاهای کالبدی، خدمات آموزشی و پژوهشی، خدمات دانشجویی، فرهنگی- اجتماعی، ریاست، مسئولان و کارکنان و نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش در دانشگاه فرهنگیان زنجان مورد بررسی قرار می گیرد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی- همبستگی است. جامعه ی آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس الزهراء زنجان که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل می باشند. تعداد ۱۳۶ نفر به عنوان حجم نمونه با روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده پژوهش پرسشنامه ی طراحی شده توسط دفتر نظارت و ارزشیابی دانشگاه فرهنگیان می باشد. این پرسش نامه شامل ۸۰ سوال است که مؤلفه های امکانات و فضاهای کالبدی، خدمات آموزشی و پژوهشی، خدمات دانشجویی، فرهنگی- اجتماعی، ریاست، مسئولان و کارکنان و نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش را می سنجد. نحوه ی نمره گذاری پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت است. در پرسشنامه از گزینه های (خیلی خوب، خوب، ضعیف، خیلی ضعیف) استفاده شده است. روایی این پرسشنامه با

1 Hoy
2 Tacer
3 Piterz
4 Lomas

توجه به نظر اساتید متخصص و پایایی آن با محاسبه ی همسانی درونی آلفای کرونباخ $0/67$ به دست آمد. داده ها با استفاده از روش های آماری توصیفی (فراوانی، میانگین) و t تک نمونه ای مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته ها و نتیجه گیری

برای ارزیابی کیفیت عملکرد دانشگاه از آمار توصیفی و آزمون t تک نمونه ای استفاده شده است. نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- نتایج آزمون T تک نمونه ای کیفیت عملکرد دانشگاه از نظر دانشجویان

خطای معیار میانگین		انحراف معیار	میانگین	تعداد	شخص ابعاد	
۰/۰۴۲۸		۰/۵۴۷۳	۳/۲۲	۱۳۲	امکانات و فضاهای کالبدی دانشگاه	
۰/۰۵۵۸		۰/۶۹۱۹	۲/۵۱	۱۳۲	خدمات آموزشی	
۰/۰۵۷۹		۰/۶۲۳۸	۲/۹	۱۳۲	خدمات پژوهشی	
۰/۰۶۴۰		۰/۷۶۵۱	۲/۸۹	۱۳۲	خدمات دانشجویی	
۰/۰۶۳۴		۰/۷۵۵۳	۲/۹۱	۱۳۲	خدمات فرهنگی - اجتماعی	
۰/۰۴۶۹		۰/۵۰۸۶	۳/۰۸	۱۳۲	ریاست، مسئولان و کارکنان	
۰/۰۴۷۸		۰/۵۵۴۶	۳/۴۲	۱۳۲	نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش	
میانگین نظری = ۲/۵						
دامنه اطمینان تفاوت ۹۵٪		تفاوت میانگین	سطح معناداری	Df	t	شخص ابعاد
کران بالا	کران پایین					
۰/۷۴۱۷	۰/۵۴۶۱	۰/۶۴۳۸	۰/۰۰۰	۱۳۱	۷۹/۹۶	امکانات و فضاهای کالبدی دانشگاه
۰/۵۲۲۶	۰/۴۹۲۶	۰/۵۰۷۵	۰/۰۰۰	۱۳۱	۱۷/۷۴	خدمات آموزشی
۳,۱۳۲۷	۲,۸۵۲۱	۲/۹۹۲۴	۰/۰۰۰	۱۳۱	۷۹/۰۷	خدمات پژوهشی
۲,۹۷۴۳	۲,۶۶۲۱	۲,۸۱۸۱	۰/۰۰۰	۱۳۱	۴۸/۱۶	خدمات دانشجویی

۳,۲۳۱۷	۲,۸۹۲۳	۳,۰۶۲۰	۰/۰۰۰	۱۳۱	۴۱/۴۳	خدمات فرهنگی – اجتماعی
۳,۶۰۲۳	۳,۳۶۷۴	۳,۴۸۴۸	۰/۰۰۰	۱۳۱	۶۹/۶۶	ریاست، مسئولان و کارکنان
۳,۶۴۷۶	۳,۳۹۷۸	۳,۵۲۲۷	۰/۰۰۰	۱۳۱	۷۷/۱۲	نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش

مقادیر آزمون T تک‌نمونه‌ای در جدول ۱ نشان می‌دهد که با اطمینان ۰/۹۵ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ تفاوت آماری معنی‌داری بین دو میانگین واقعی و مفروض وجود دارد. ضمن آن که بر اساس نتایج این جدول، مقدار میانگین واقعی تمامی ابعاد (بغیر از خدمات آموزشی) از مقدار میانگین مفروض بالاتر است؛ بنابراین، می‌توان گفت که مولفه های کیفیت امکانات و فضاهای کالبدی دانشگاه، خدمات پژوهشی، خدمات دانشجویی، خدمات فرهنگی – اجتماعی، ریاست، مسئولان و کارکنان و نقش دانشگاه در افزایش دانش، مهارت و نگرش از دیدگاه دانشجویان در حد خوب ارزیابی شده اند؛ و مولفه خدمات آموزشی در حد متوسط می باشد. یافته های پژوهش حاضر با یافته های محمدی (۱۳۸۱)، فرزین پور و همکاران (۱۳۸۴)، یارمحمدیان و کلباسی (۱۳۸۵)، نجفی پور و همکاران (۱۳۸۷)، همسو می باشند. دانشگاه فرهنگیان بعنوان یک دانشگاه ماموریت گرا در مرحله گذر است و ساختار تشکیلات آن در حال شکل گیری می باشد. تاسیس معاونت نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت و به تبع آن راه اندازی دفاتر نظارت و ارزیابی در تمامی پردیس های استانی نشان از حرکت دانشگاه در مسیر کیفیت است. بطوری که کیفیت مسئله اول و مهم دانشگاه شده و با حیات و فلسفه وجودی دانشگاه گره خورده است. توجه به کیفیت مولفه های دانشگاهی از جمله جذب هیات علمی مورد نیاز، ارتباط با نهاد های پژوهشی برون سازمانی و مشارکت دانشجویان در برنامه ریزی امور دانشجویی می تواند تضمین و تسهیل کننده مسیر کیفیت باشد.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاه و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه ی پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ی ۴ و ۳.
- عزتی، میترا (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروه های آموزشی دانشگاهی: مطالعه کیفی. فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۵.
- فرزین پور، فرشته، صدیقی گیلانی، علی، زینالو، علی اکبر و اشرفیان، محمد رضا (۱۳۸۴). ارزشیابی آموزشی در پانزده گروه آموزشی علوم بالینی و پایه در دانشگاه علوم پزشکی تهران، پیوست ۱۴.
- قناعتیان جهرمی، فاطمه و قناعتیان جهرمی، علی (۱۳۹۴). نقش ارزیابی در ارتقاء کیفیت و بهبود برنامه ریزی در نظام آموزش عالی. کنفرانس بین المللی روان شناسی و علوم تربیتی. مؤسسه عالی علوم و فناوری خوارزمی. شیراز.
- محمدی، رضا (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروههای آموزشی ریاضی و کاربردی دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- محمدی، رضا و فتح آبادی، جلیل (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش ها، معیارها)، سازمان سنجش و آموزش کشور.
- نجفی پور، صدیقه، امام قریشی، فاطمه، مقرب، وحید و ذکاوت، امید رضا (۱۳۸۷). ارزیابی درونی گروه اطفال دانشگاه جهرم و تأثیر آن بر کیفیت آموزش. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی جهرم. سال پنجم، شماره پنجم.

هویدا، رضا و زارع، حسین (۱۳۸۴). نقش بهبود کیفیت آموزش عالی در تعالی سازمانه ها. ششمین کنفرانس بین المللی مدیران کیفیت. تهران. تیرماه ۱۳۸۴.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۳). کیفیت در آموزش عالی. دایرة المعارف آموزش عالی. جلد دوم. بنیاد دانشنامه ی بزرگ فارسی.

یار محمدیان، محمد حسین و کلباسی، افسانه (۱۳۸۵). ارزیابی درونی گروه های آموزشی دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.

Andrew, D. (1988). Management organization. 3d-ed. USA Scott Foresan Seviesin.

Dubois,P.(2001),Evaluation And Self- Evaluation of Universites In Europ: University of Paris X (UPAR10. TEM), Farance.

Lomas, L. (2004), Embedding quality: the challenges for higher education, Quality Assurance in Education, Vol.12, pp. 57-65.

Moorhed, G. & Griffin, R.W.(2003). Organizational behavior. Tehran:Morvarid Press (in Persian).

شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی

غلامرضا شمس مورکانی؛ زهرا معارفوند^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر وضعیت تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی می باشد. هدف پژوهش کاربردی و به روش پیمایشی انجام شد. با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته اولویت عوامل موثر بر وضعیت تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی بررسی شد. اساتید رشته های علوم تربیتی دانشگاه های دولتی شهر تهران و خبرگان به تعداد ۷۶ نفر به عنوان جامعه انتخاب شدند. روش نمونه گیری به صورت هدفمند انتخاب گردید. جهت تحلیل داده ها از آزمون های فریدمن و کروسکال والیس استفاده شد. مطابق نتایج عامل امکانات، تجهیزات و خدمات آموزشی با میانگین رتبه (۸,۲۰) بالاترین اولویت را در مشخص نمودن وضعیت تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی داشته و پس از آن سایر عوامل رتبه های دیگر را به خود اختصاص دادند.

کلمات کلیدی: اولویت بندی، تضمین کیفیت، رشته علوم تربیتی، عوامل.

مقدمه و خلاصه مبانی نظری

نظام های آموزش عالی به عنوان بارزترین نمود سرمایه گذاری نیروی انسانی نقش اصلی را در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارد. (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶: ۸۳). مسائلی همچون توسعه بین المللی به ویژه توسعه ساختاری، افزایش همکاری (کتونن، ۲۰۰۸) بازار فزاینده رقابت، تقاضا برای یادگیری مادام العمر (دنجوم و رسل، ۲۰۱۳) و تحولات پویای ملی، منطقه ای و جهانی (جاگر و بادموسی، ۲۰۱۵) به گونه ای ترکیب شده اند که انبوهی از چالش ها و فرصت ها را برای مؤسسات آموزش عالی فراهم نموده و آنها را در معرض سطح بی سابقه ای از موشکافی های خارجی قرار داده اند (مک، ۲۰۰۵). نظام آموزش عالی برای مقابله با چالش ها و مسائل موجود ناچار از توجه به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی است. تضمین کیفیت به عنوان ابزار و راهبردی مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت در نظر گرفته می شود. تضمین کیفیت به عنوان فلسفه و مجموعه ای از اصول کیفیت تعریف شده است که نشان دهنده پایه و اساس بهبود مستمر سازمانی می باشد. تضمین کیفیت یک سیستم مدیریت است که رضایت مشتری در آن به عنوان یک هدف نخستین مطرح می باشد. تضمین کیفیت یک روند دشوار، جامع و بلند مدت است (درگاهی و رضائیان، ۲۰۰۷) تضمین کیفیت یک اصطلاح کلی است که شامل همه ی سیاست ها، سیستم ها و فرآیندهایی می گردد که منجر به حصول اطمینان از حفظ و ارتقاء کیفیت مفاد آموزشی می شود (رولی، ۱۹۹۵). متأسفانه در ایران کمتر تلاشی جهت گردآوری و تدوین اطلاعات جامع و کامل از عوامل موثر بر تضمین کیفیت رشته های تحصیلی که متناسب با مقتضیات خاص برنامه های آموزشی از جمله رشته علوم تربیتی باشد و بتواند پاسخگوی نیازهای این رشته علمی باشد صورت گرفته است. انجام فعالیتی پژوهشی به منظور درک مفهوم خاص کیفیت آموزش در رشته علوم تربیتی و اولویت عوامل موثر بر تضمین کیفیت متناسب با خصوصیات این رشته از ضرورت و اهمیت بسیاری برخوردار است. لذا سوالات ذیل جهت دستیابی به این مهم مطرح گردید: اولویت نسبی عوامل موثر بر تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی چگونه است؟ آیا بین

^۱ . دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران،

gh_shams@sbu.ac.ir

^۲ . دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید

بهشتی، تهران، ایران zn.maaref@yahoo.com

^۳ . Kettunen

^۴ . Danjuma & Rasli

^۵ . Jager & Gbadamosi

^۶ . Mok

^۷ . Rowley

ویژگی های (مرتبه علمی، سابقه عضویت هیئت علمی، سابقه تدریس در رشته تحصیلی خود، دانشگاه محل تدریس اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی) نسبت به اولویت بندی عوامل تعیین شده تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. خلاصه روش شناسی

پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا به صورت پیمایشی انجام شد. جهت تعیین اولویت عوامل تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی ابتدا به مرور ادبیات پرداخته و دوازده عامل دانش آموختگان، آثار علمی، اعضاء هیئت علمی، مدیریت گروه، برنامه ریزی و سازماندهی، دانشجویان، فرایند تدریس و یادگیری، امکانات و خدمات آموزشی، دوره های آموزشی مورد اجرا، فضای فیزیکی و روانی، امکانات مالی و وضعیت تحصیلی دانشجویان به عنوان عوامل موثر بر تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی تعیین گردید. سپس به تدوین ۷۹ نشانگر جهت ارزیابی اولویت آنها در مشخص نمودن وضعیت تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی پرداخته و پرسشنامه محقق ساخته تدوین شد. نمونه گیری به روش هدفمند و حجم نمونه ۷۶ نفر برابر با حجم کل جامعه از اعضای هیئت علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران و خبرگان حوزه آموزش عالی بود. مقدار کل پایایی پرسشنامه ۰.۹۵ بود که از طریق روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و روایی آن مورد تایید خبرگان قرار گرفت. جهت تحلیل داده ها از آزمون های فریدمن و کروسکال والیس استفاده شد.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

سوال اول: اولویت هریک از عوامل در مشخص نمودن وضعیت تضمین کیفیت رشته ی علوم تربیتی چگونه است؟

جدول ۱. نتایج بررسی توانمندی عوامل تعیین شده در مشخص نمودن وضعیت کیفیت رشته ی علوم تربیتی

شاخص	میانگین رتبه	اولویت	مجذور کای	درجه آزادی	تعداد	مقدار احتمال
دانشجویان	۵,۴۹	۹	۱۰۰/۸۲	۱۱	۴۹	۰/۰۰۰
استاد	۷,۰۰	۵				
امکانات، تجهیزات و خدمات آموزشی	۸,۲۰	۱				
فضای فیزیکی و روانی	۸,۱۵	۲				
مدیریت گروه	۷,۷۳	۴				
برنامه ریزی و سازماندهی گروه	۸,۰۷	۳				
امکانات مالی	۳,۶۱					
فرایند تدریس و یادگیری	۶,۸۸	۶				
دوره آموزشی مورد اجرا	۶,۰۷	۸				

دانش آموختگان	۶,۱۵	۷
آثار علمی	۵,۲۴	۱۰
وضعیت تحصیلی	۴,۳۹	۱۱

نتایج به دست آمده نشان داد که فرض صفر با توجه به کمتر بودن مقدار احتمال در سطح معنی داری ۰,۰۵ رد می شود و میانگین رتبه های عوامل تعیین شده از اختلاف معنی داری برخوردار می باشند. با توجه به میانگین رتبه عوامل مشخص می شود که عامل امکانات، تجهیزات و خدمات آموزشی با میانگین رتبه (۸,۲۰) بالاترین اولویت را در مشخص نمودن وضعیت تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی دارد.

سوال دوم. آیا بین ویژگی های (رتبه علمی، سابقه عضویت هیئت علمی، سابقه تدریس در رشته تحصیلی خود، دانشگاه محل تدریس اعضای هیئت علمی) نسبت به اولویت عوامل تعیین شده تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۲. نتایج آزمون کروسکال والیس در بررسی عوامل تعیین شده

عامل	رتبه علمی		دانشگاه محل تدریس		سابقه عضویت هیئت علمی		سابقه تدریس		df
	Sig	Chi-Square	Sig	Chi-Square	Sig	Chi-Square	Sig	Chi-Square	
امکانات، تجهیزات و خدمات آموزشی	۰,۵۱۰	۲,۳۱	۰,۱۹۹	۵,۹۹۷	۰,۳۲۱	۴,۶۸۶	۰,۷۶۱۹	۱,۰۷	۴
فضای فیزیکی	۰,۳۹۷	۲,۹۶	۰,۵۳۵	۳,۱۳۸	۰,۲۰۱	۵,۹۷۳	۰,۶۴۴۸	۱,۶۸	۴
مدیریت گروه	۰,۵۹۲	۱,۹۰	۰,۲۰۶	۵,۹۱۴	۰,۵۷۸	۲,۸۸۰	۰,۱۰,۸۰	۰,۲۹	۴
برنامه ریزی و سازماندهی گروه	۰,۵۰۰	۲,۳۶	۰,۶۶۷	۲,۳۷۵	۰,۵۷۴	۲,۹۰۵	۰,۳,۴۵۷	۰,۴۸۴	۴
امکانات مالی	۰,۴۴۰	۲,۷۰	۰,۲۷۲	۵,۱۵۳	۰,۷۵۵	۱,۸۹۴	۰,۵,۷۹۸	۰,۲۱۵	۴
فرایند تدریس و یادگیری	۰,۴۶۲	۲,۵۷	۰,۱۷۷	۶,۳۱۷	۰,۱۲۸	۷,۱۵۸	۰,۳,۸۰۱	۰,۴۳۴	۴
دوره آموزشی مورد اجرا	۰,۳۸۱	۳,۰۶	۰,۱۱۲	۷,۴۹۴	۰,۱۲۳	۷,۲۶۳	۰,۸,۱۶۱	۰,۰۸۶	۴

۴	۰/۰۴۹	۹,۵۱۳	۰/۰۵۷	۹,۱۸۸	۰/۱۷۶	۶,۳۲۳	۰/۵۰۴	۲,۳۴	دانش- آموختگان
۴	۰/۲۱۱	۵,۸۳۹	۰/۱۵۳	۶,۶۸۶	۰/۰۳۱	۱۰,۶۵	۰/۷۶۱	۱,۱۶	آثار علمی
۴	۰/۳۳۷	۴,۵۴۸	۰/۰۳۴	۱۰,۴۰	۰/۰۲۶	۱۱,۰۵	۰/۳۱۹	۳,۵۱	وضعیت تحصیلی دانشجویان
۴	۰/۲۸۱	۵,۰۵۹	۰/۱۷۰	۶,۴۱۳	۰/۱۵۱	۶,۷۲۱	۰/۴۰۰	۲,۹۴	دانشجویان ن
۴	۰/۷۶۸	۱,۸۲۵	۰/۰۴۷	۹,۶۳۸	۰/۴۶۵	۳,۵۸۴	۰/۴۴۵	۲,۶۷	اعضای هیئت علمی

نتایج متغیر رتبه علمی نشان داد که مقادیر مجذور خی در کلیه عوامل در سطح معنی داری $0.05 < P$ پذیرفته می شود. پس بین نظرات پاسخگویان در رابطه با اولویت این عوامل بر اساس متغیر رتبه علمی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

نتایج سابقه عضویت هیئت علمی نشان داد که مقادیر مجذور خی در کلیه عوامل (به غیر از عوامل وضعیت تحصیلی و اعضای هیئت علمی) در سطح معنی داری $0.05 < P$ پذیرفته می شود. در عامل وضعیت تحصیلی با مراجعه به میانگین رتبه گروهها مشخص شد که انتظارات پاسخگویان با سابقه عضویت ۱۵-۱۱ سال با میانگین رتبه (۳۳,۵۶) بالاتر از انتظارات سایر پاسخگویان می باشد. در عامل اعضای هیئت علمی نیز با مراجعه به میانگین رتبه گروهها مشخص شد که انتظارات پاسخگویان با سابقه عضویت ۱۵-۱۱ سال با میانگین رتبه (۳۶,۹۴) بالاتر از انتظارات سایر پاسخگویان می باشد.

نتایج سابقه تدریس نشان داد که مقادیر مجذور خی در کلیه عوامل (به غیر از عوامل مدیریت گروه و دانش آموختگان) در سطح معنی داری $0.05 < P$ پذیرفته می شود. در عامل مدیریت گروه با مراجعه به میانگین رتبه گروهها مشخص شد که انتظارات پاسخگویان با سابقه عضویت ۲۰-۱۶ سال با میانگین رتبه (۳۳,۷۲) بالاتر از انتظارات سایر پاسخگویان می باشد. در عامل دانش آموختگان با مراجعه به میانگین رتبه گروهها مشخص شد که انتظارات پاسخگویان با سابقه عضویت ۲۰-۱۶ سال با میانگین رتبه (۳۴,۷۲) بالاتر از انتظارات سایر پاسخگویان می باشد.

نتایج دانشگاه محل تدریس نشان داد که مقادیر مجذور خی به غیر از عوامل آثار علمی و وضعیت تحصیلی، در کلیه عوامل در سطح معنی داری $0.05 < P$ پذیرفته می شود. پس بین نظرات پاسخگویان در رابطه با میزان اهمیت این عامل بر اساس دانشگاه محل تدریس تفاوت معنی داری وجود ندارد. در عامل آثار علمی و وضعیت تحصیلی با مراجعه به میانگین رتبه گروهها مشخص شد که انتظارات پاسخگویان دانشگاه شهید بهشتی با میانگین رتبه (۲۸,۳۰) بالاتر از انتظارات سایر پاسخگویان می باشد.

نتیجه گیری: هدف پژوهش آن بود که اولویت عوامل موثر بر تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی را تعیین نموده و نظرات پاسخگویان را نسبت به اولویت این عوامل مقایسه نماید. با تحلیل دادهها مشخص شد که عامل امکانات، تجهیزات و خدمات آموزشی بالاترین اولویت را در مشخص نمودن وضعیت تضمین کیفیت رشته علوم تربیتی دارد. همچنین مطابق با نتایج مشخص شد که بین نظرات پاسخگویان در رابطه با میزان اهمیت عوامل بر اساس متغیر رتبه علمی؛ بر اساس سابقه عضویت هیئت علمی (به غیر از دو عامل وضعیت تحصیلی و اعضای هیئت علمی)؛ بر اساس سابقه تدریس (به غیر از عوامل مدیریت گروه و دانش آموختگان)؛ بر اساس دانشگاه محل تدریس (به غیر از عوامل آثار علمی و وضعیت تحصیلی) تفاوت معنی داری وجود ندارد. لازم به ذکر است که پژوهشگرانی همچون کیزوری (۱۳۷۹)، امین خندقی (۱۳۸۲)، کشاورز (۱۳۸۷)، مقدس پور (۱۳۸۱)، صفا (۱۳۸۶)، بورنمن (۲۰۰۴)، نیانی و همکاران (۲۰۱۱)، شهودی (۱۳۹۰)،

محمدی (۱۳۸۱)، مقدس نژاد (۱۳۸۹)، خرسندی (۱۳۸۸) در پژوهش های خود به نقش ویژه بسیاری از عوامل فوق توجه نشان دادند که یافته های پژوهش های فوق از این منظر با نتایج حاضر همپوشی دارد. محدودیت تعداد نمونه به اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی شهر تهران و ناتوانی در کاربرد آزمون های آماری قوی تر از محدودیت های تحقیق حاضر به شمار می روند. مطابق با نتایج پیشنهاد می گردد که مدیران گروه های آموزشی نسبت به عواملی که از اولویت بیشتری نسبت به سایرین برخوردارند، توجه بیشتری نموده و موجبات بهبود آنها را فراهم آورند. همچنین پژوهش هایی در خور برای تعیین ضریب و امتیاز لازم در هر یک از شاخص ها و عوامل تضمین کیفیت مناسب با برنامه ارزیابی در هر یک از گروه های آموزشی زیر رشته های علوم تربیتی صورت گیرد.

۴. کلمات کلیدی

اولویت بندی، تضمین کیفیت، رشته علوم تربیتی، عوامل.

۵. منابع و مراجع

امین خندقی، مقصود (۱۳۸۲). ارزیابی درونی و پیشنهاد چارچوب ارزیابی برونی گروه آمار دانشگاه علامه طباطبائی تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.

خرسندی یامچی، اکبر (۱۳۸۸). ارزیابی درونی گروه آموزشی الکترونیک دانشکده برق دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

شهودی خنچا، مریم (۱۳۹۰). ارزیابی درونی گروه آموزشی فیزیک دانشکده علوم پایه دانشگاه شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

صفا، لیلا (۱۳۸۶). بررسی عوامل تبیین کننده کیفیت آموزش عالی کشاورزی از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان رشته های کشاورزی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده کشاورزی، دانشگاه تهران.

فراستخواه، مقصود؛ بازرگان، عباس و قاضی طباطبائی، محمود (۱۳۸۸). تحلیل مقایسه ای نظام های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان، وجوه اشتراک و افتراق در تجربه های جهانی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۴، صص ۲۱-۱.

کشاورز اسفیوخی، محسن (۱۳۸۷). ارزیابی کیفیت دوره دکتری تخصصی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه های دولتی شهر تهران بر اساس چارچوب ارزیابی درونی مدیریتی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.

کیدوری، امیرحسین (۱۳۷۹). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه آموزش پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران به منظور ارتقاء کیفیت آموزشی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.

معروفی، یحیی؛ کیامنش، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود و علی عسکری، مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه ها. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۵، صص ۱۱۲-۸۱.

مقدس پور، هنگامه (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی حسابداری دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران.

مقدس نژاد، ندا (۱۳۸۹). ارزیابی درونی گروه آموزشی ریاضی دانشکده ی علوم ریاضی شهید بهشتی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.

محمدی، رضا (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی ریاضی (محض - کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.

Ajpru, H.; Pasiphol, S. & Wongwanich, S. (2011). Development of an instructional quality assurance model in nursing science. *Research in Higher Education Journal*, Vol. 13, pp. 1 – 14.

Bornman, M.G. (2004). Programme review guidelines for quality assurance in higher education: A South African perspective. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 5 (4): 372-383

Dargahi, M. Rezaian (2007). Correlation between Knowledge, Attitude and Performance of the Employees with Quality Assurance System Implementation by the Employers. *Iranian J Publ Health*, Vol. 36, No.3, , pp.45-51.

Kettunen; J. (2008). A conceptual framework to help evaluate the quality of institutional performance. *Quality Assurance in Education*, Vol. 16 Iss: 4 pp. 322 – 332

Mok, K.h (2005). The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong. *Quality Assurance in Education*, Vol. 13 Iss: 4, pp. 277 – 304.

Nyathi, FS.; Kadhila, N. & Aipanda ;J. (2011). Quality Assurance Manual, Center for Quality Assurance and Management (CEQUAM), University of Namibia, Version 1.

Rowley, J. (1995). A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education. *International Journal of Educational Management*, Vol. 9 Iss: 1 pp. 24 – 27

مهارت های یادگیری الکترونیکی راهی برای بهبود کیفیت یادگیری دانشگاهی از منظر ورود به بازار کار

آتنا سیفی^۱، مرتضی شاهمرادی^۲

چکیده

یادگیری الکترونیکی محصول پیشرفت های حاصل شده دهه های اخیر در عرصه فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی است. هدف مقاله بررسی نقش مهارت های یادگیری الکترونیکی برای بهبود کیفیت یادگیری دانشگاهی برای ورود به بازار کار می باشد. روش مقاله از نوع مقالات مروری است که با روش توصیفی تحلیلی انجام می شود. در این مقاله مهارت های یادگیری الکترونیکی مورد بررسی قرار گرفته اند که شامل: مهارت به کارگیری رایانه، مهارت به کارگیری ابزارهای اینترنتی و سامانه های مدیریت یادگیری، تجربه های اولیه، مدیریت زمان، مهارت های زبانی، مهارت های نوشتاری، مهارت حل مسئله، مهارت تفکر انتقادی، مهارت پرسشگری، مهارت به کارگیری شیوه های مطالعه و یادگیری، مهارت فراشناختی، مهارت خود رهیابی، مسئولیت پذیری، خود ارزیابی، مهارت برقراری ارتباط همزمان و نا همزمان می باشند. همچنین مهارت های مورد نیاز بازار کار شامل: مهارت های ارتباطی، مسئولیت پذیری، مذاکره و کارگروهی، مهارت حل مسئله، مهارت خود رهیابی، مهارت فراشناختی، انطباق پذیری، تعیین هدف، انگیزه، مدیریت زمان می باشند. در نهایت می توان گفت مهارت های الکترونیکی مورد نیاز در بازار کار عبارتند از: مهارت به کارگیری رایانه، مدیریت زمان، مهارت زبانی، مهارت نوشتاری، مهارت حل مسئله، مهارت تفکر انتقادی، مسئولیت پذیری، مهارت خود رهیابی، مهارت فراشناختی و خود ارزیابی. با توجه به نقش و اهمیت یادگیری الکترونیکی و مهارت های آن در افزایش کارکرد آموزش عالی و بازار کار، مدیران و دست اندرکاران مربوطه در مراکز آموزش عالی باید شرایطی را برای یادگیری بهتر و مؤثرتر این مهارت ها فراهم سازند.

کلمات کلیدی: مهارت های یادگیری الکترونیکی، کیفیت یادگیری، بازار کار

مقدمه و مبانی نظری

همراه با جهانی شدن تغییر و تحولاتی نیز بر موسسه ها و مراکز آموزش عالی در جهان به وجود آمده است. این تغییرات زمینه ساز بهره گیری از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات شده است که به موجب آن شرایطی فراهم آمده تا مخاطبان به طور وسیع تری بتوانند از این اطلاعات و برنامه ها استفاده نمایند (تراب و مارشال، ۲۰۰۹)؛ بنابراین آموزش و یادگیری الکترونیکی یکی از این دستاوردهای بشری است که دنیای ما را متحول کرده است. اگر یادگیری الکترونیکی را به مجموعه فعالیت های آموزشی اطلاق کنیم که با بهره مندی از ابزارهای الکترونیکی نظیر دستگاه های صوتی، تصویری، رایانه ای، شبکه ای، مجازی و غیره، چهره آموزش را در کشور ما تغییر داده است، آنگاه می پذیریم که توجه، تحقیق، سرمایه گذاری، برنامه ریزی و سیاست گذاری در راستای یادگیری الکترونیکی برای تمام دولت ها و ملت ها امری اساسی، مهم و اجتناب ناپذیر است (رضایی، ۲۰۱۲). در حال حاضر دوره های یادگیری الکترونیکی، بخش مهمی از آموزش عالی را تشکیل می دهند و بسیاری از دانشگاه ها، مؤسسات و سازمان های آموزشی، به سرعت در حال توسعه و پیاده سازی این شیوهی آموزشی هستند (ملکی و همکاران، ۱۳۹۳). آماده سازی جوانان برای اشتغال، همواره یکی از اهداف نظام آموزشی بوده است. آموزش عالی یکی از مهم ترین سرمایه گذاری ها در منابع انسانی است؛ زیرا با ارتقای دانش، نگرش و مهارت های افراد به توسعه اقتصادی جوامع کمک می کند. آموزش عالی به عنوان نیروی محرکه توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقش راهبردی است. علاوه بر آن، نهاد یاد شده در مزیت رقابتی کشورها در سطح منطقه ای و بین المللی نقش تعیین کننده ای ایفا می کند. در این راستا، در دهه آغازین هزاره سوم،

۱. دانشگاه بوعلی سینا، گروه علوم تربیتی، همدان، ایران. (نویسنده مسئول مکاتبات).
Seifi.atena@yahoo.com

۲. دانشگاه بوعلی سینا، گروه علوم تربیتی، همدان، ایران. m.shahmoradi66@gmail.com

از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که ضمن توجه به جنبه‌های یاد شده، مسئولیت اجتماعی خود را بیش از پیش مورد توجه قرار دهند. برای این منظور، دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی باید در تحلیل واقعیت‌های جامعه و عرضه راه‌حل‌های فراکنشی پیش‌قراول باشند. (نامی و صفری، ۱۳۹۰).

۲- روش‌شناسی

مقاله از نوع مقالات مروری است که با روش توصیفی تحلیلی انجام می‌شود و در آن ضمن تبیین مفهوم مهارت‌های یادگیری الکترونیکی، کیفیت یادگیری دانشگاهی نیز مورد بحث واقع شده و در انتها نقش و جایگاه این مهارت‌ها در ورود و بهبود عملکرد افراد به بازار کار مورد بررسی واقع می‌شود.

۳- یافته‌ها

۳-۱. مهارت‌های یادگیری الکترونیک

با توسعه دسترسی به اینترنت فرصت‌های جدیدی برای یادگیری به وجود آمده است. این فناوری‌ها به مدرسان، امکان می‌دهد تا با به‌کارگیری امکانات چندرسانه‌ای، تعاملی و شخصی سازی محیط یادگیری غنی و اثربخشی برای یادگیرندگان فراهم سازند (سراجی و عطاران، ۱۳۸۹). آموزش الکترونیکی شامل انواع متعددی از رسانه‌های ارائه متن، صدا، تصاویر، انیمیشن، ویدئو و برنامه‌ها کاربردی و یادگیری مبتنی بر وب است (پاول و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین با ظهور کامپیوتر، اینترنت و ارتباطات، حجم اطلاعات در حوزه‌های عمومی افزایش یافته است و ما بسیاری از اطلاعات را از این منابع به دست می‌آوریم. لذا دسترسی به حل مسائل هم آسان‌تر شده و انجام آن‌ها در مدت زمان کوتاه‌تری شکل می‌گیرد. پیشرفت‌های تکنولوژیکی و وضعیت فعلی آموزش و پرورش منجر به یادگیری الکترونیکی شده است که در حال حاضر در بسیاری از کشورها به عنوان آموزش حرفه‌ای در آموزش عالی با موفقیت مورد استفاده قرار می‌گیرد (بانوسک و همکاران، ۲۰۱۵). آموزش الکترونیکی به عنوان یک بخش اساسی از معرفی تجربه یادگیری دانش آموزان در آموزش عالی می‌باشد. یادگیری الکترونیکی حمایت از یادگیری فردی، یادگیری مشارکتی، یادگیری مدیریت محتوا، فعالیت‌های مدیریت و فرآیندهای یادگیری، آموزش رسمی، یادگیری غیر رسمی در محل کار می‌باشد (جعفری زاده و همکاران، ۲۰۱۵). یادگیرنده برای شرکت در دوره‌های مجازی به مجموعه‌ای از مهارت‌ها نیاز دارد که از جمله آن‌ها می‌توان به مهارت به کارگیری رایانه، مهارت در به کارگیری ابزارهای اینترنتی و سامانه‌های مدیریت یادگیری، تجربه‌های اولیه، مدیریت زمان، مهارت‌های زبانی، مهارت‌های نوشتاری، مهارت حل مسئله، مهارت تفکر انتقادی، مهارت پرسشگری، مهارت به کارگیری شیوه‌های مطالعه و یادگیری، مهارت فراشناختی، مهارت خود رهیابی، مسئولیت‌پذیری، خود ارزیابی، مهارت برقراری ارتباط همزمان و نا همزمان اشاره کرد.

مهارت به کارگیری رایانه: در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرنده برای دسترسی به محتوای آموزشی، انجام فعالیت‌های یادگیری، شرکت در بحث‌های همزمان و نا همزمان به ابزارها و نرم‌افزارهای گوناگون مانند؛ رایانه، اسکنر، چاپگر، بلندگو، نرم‌افزارهای گرافیکی، متنی و صوتی نیاز دارد و باید علاوه بر دسترسی به این ابزارها، مهارت‌های کار با آن‌ها را داشته باشد.

مهارت در به کارگیری ابزارهای اینترنتی و سامانه‌های مدیریت یادگیری: یادگیرنده در محیط یادگیری الکترونیکی علاوه بر مهارت در کاربرد رایانه، برای جستجو در منابع، برقراری ارتباط با دیگران، نشر ایده‌ها و تولید محتوا به برخی از ابزارها و نرم‌افزارهای اینترنتی نیاز دارد و بایستی مهارت به کارگیری آن‌ها را داشته باشد. یادگیرندگانی که از مهارت‌های پیشرفته برخوردار هستند، در محیط یادگیری الکترونیکی بهتر منابع یادگیری را جستجو و مطالعه می‌کنند و کار آیی بیشتری دارند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰).

¹. O. Yanuschik. E. Pakhomova. K. Batbold

مهارت در به کارگیری تجارب اولیه: در یادگیری الکترونیکی با توجه به مراحل که پشت سر گذاشته می شوند یادگیرنده به کمک مدرس اطمینان حاصل می کند که چطور از منابع موجود استفاده کند. این امر باعث می شود که اعتماد به نفس لازم را به دست بیاورد و به محیط جدید عادت کند. برقراری ارتباط بیشتر با دیگران باعث اعتماد به نفس بیشتری در یادگیرنده خواهد شد.

مدیریت زمان: یکی از مزایای یادگیری الکترونیکی آزادی عمل در انتخاب زمان دلخواه است که در آن زمان یادگیری یادگیرنده انتخاب می شود. در دوره های سنتی یک برگه حاوی برنامه دوره هایی که باید در آن ها شرکت کرد و تکالیفی که باید انجام دهند در اختیار یادگیرنده قرار می گیرد. در این دوره طول زمان درس خواندن را یادگیرنده خود تعیین می کند. در این دوره ها یادگیرنده ساختار دوره را مدنظر قرار می دهد و اهداف و برنامه زمان بندی خود را بررسی می کند (کلارک، ۱۳۹۱: ۱۳۴).

مهارت های زبانی: مهارت های زبانی شامل شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن می شود. آشنایی یادگیرنده با زبان های خارجی، خصوصاً زبان محیط الکترونیکی یادگیری و زبانی که منابع درسی و کمکی در فرایند یادگیری دارای اهمیت است حائز اهمیت می باشد. یادگیرنده به عنوان یک کاربر باید بتواند با محیط الکترونیکی کلاس مجازی و امکانات وابسته به آن ارتباط مؤثر برقرار کند و این جز با تسلط کامل به زبان محیط ارتباط و نرم افزار دوره امکان پذیر نیست. استفاده از منابع الکترونیکی کتابخانه مجازی نیز مستلزم آشنایی با زبان این گونه منابع است (بابائی، ۱۳۸۹: ۱۷۴).

مهارت های نوشتاری: نوشتن محصول یا فرایند ارتباط عنوان و موضوع، هدف خواننده است. همه این عناصر در شکل گیری نوشته تأثیر می گذارند. قدم نخست برای نوشتن تعیین موضوع، هدف و خواننده مطالب است. در قدم بعدی گردآوری اطلاعات و سازمان دهی آن ها و سپس ارائه نخستین پیش نویس و تجدیدنظر در آن تا حصول به نتیجه مطلوب است. یادگیرنده باید بتواند از طریق نوشتن در محیط الکترونیکی با دیگران ارتباط برقرار نموده و به تعامل بپردازد. توانایی خلاصه کردن، بیان عقاید و نظرات در قالب واژه های مناسب، سازمان دهی متن به بخش ها، بندها و جملات مناسب از جمله مهارت های نوشتن است (همان).

مهارت حل مسئله: تشخیص و کاربرد دانش و مهارت هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می شود را مهارت حل مسئله گویند. در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرنده به دلیل سهولت دسترسی به منابع اطلاعاتی گوناگون و ملاحظه نظرات مختلف در تالارها و سایر ابزارهای اجتماعی با نظرات و ایده های گوناگون درباره یک موضوع یا مسئله روبرو می شود، لیکن برخی از نظرات و دیدگاه هایی که در منابع مختلف مطرح می شود، ممکن است با یکدیگر همخوانی نداشته و در مواقعی نیز باهم متناقض باشند. از این رو یادگیرنده باید با در کنار هم قرار دادن اطلاعات جمع آوری شده متناسب با مسئله راه حل یا راه حل ها را ارائه کند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰). در آموزش مجازی یادگیری مشارکتی و همکاری به عنوان یک عملکرد حیاتی است که مبتنی بر حل مسئله می باشد و از طریق تأمل در تجارب دانشجویان، فعل و انفعالاتی که در آن رخ می دهد به عنوان یک روشی ایده آل محسوب می شود و یادگیرندگان برای حل مسائل در یک وضعیت خاص قرار می گیرند. درس با یک مسئله شروع می شود و دانشجویان مسئول بررسی مسئله، طراحی و پیدا کردن راه حل هستند. حل مسئله فراگیر محور است و در آن فراگیران یک هدف مشترک دارند و از طریق تعامل و تأمل در تجارب خود برای حل مسائل همکاری می کنند (چویه، ۲۰۱۰).

مهارت تفکر انتقادی: مهارت تفکر مستدل و تیزبینانه درباره اینکه فرد چه چیزی را باور کند و چه اعمالی را انجام دهد، تفکر انتقادی گویند. تفکر انتقادی توانایی است برای موفقیت تحصیلی در آموزش عالی؛ بنابراین به عنوان مهارتی فعال می باشد برای تفسیر و ارزیابی مشاهدات، ارتباطات و اطلاعات و استدلال آن ها (کوجاکاریو و باتنارو، ۲۰۱۴). تفکر در نتیجه ی فعالیت تیمی در فرایند یادگیری و یا

¹ Y.Chuyeh

² . V.Cojcaru. C. Butnaru

محتوای برنامه درسی، از نشانه‌های آموزش درون شبکه‌ای است. دانشجوی مجازی از طریق سؤالات مستقیم تشویق به تفکر می‌شود. همچنین فضای یادگیری باید به گونه‌ای مهیا گردد که اجازه‌ی تفکر در جنبه‌های گوناگون آموزش درون شبکه‌ای را بدهد.

مهارت پرسشگری: پرسش‌ها بر اساس عمق و اهداف انواع مختلف دارند. انواع پرسش‌ها را می‌توان به شش دسته تقسیم کرد؛ پرسش‌های روشن ساز و تصریح کننده، پرسش‌های باز و وسیع، پرسش‌های زنجیره‌ای، پرسش‌های فرضیه‌ای، پرسش‌های استنتاجی و پرسش‌هایی که به ارائه شواهد و مدارک بیشتر نیاز دارند. بر اساس این تقسیم‌بندی بین نحوه طرح سؤال و پاسخ مورد انتظار تناسبی وجود دارد. در محیط یادگیری الکترونیکی یادگیرنده برای شرکت در بحث‌های همزمان و نا همزمان باید بتواند متناسب با نیازها و چالش‌های ذهنی خود پرسش‌های خود را طرح کند (سراجی و عطاران، ۱۳۹۰: ۳۳۳).

مهارت به کارگیری شیوه‌های مطالعه و یادگیری: راهبردهای مطالعه و یادگیری به هر گونه رفتار، اندیشه یا تدبیری گفته می‌شود که یادگیرنده در حین یادگیری به منظور سازمان‌دهی، ذخیره و استفاده بهتر از اطلاعات آن‌ها را به کار می‌گیرد.

مهارت فراشناختی: به دانش و آگاهی فرد درباره ضعف و قوت‌های شناختی و تلاش برای رفع یا ارتقای آن‌ها مهارت فراشناختی گفته می‌شود. از این رو مهارت‌هایی مانند برنامه‌ریزی و تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی و تعیین دقیق زمان مطالعه، خود کنترلی و نظارت بر میزان پیشرفت و خود نظم دهی را می‌توان به عنوان مهارت‌های فراشناختی در یادگیری در نظر گرفت. (کدیور، ۱۳۸۴: ۱۸۶).

مهارت خود رهیابی: مجموعه مهارت‌هایی که فرد با استفاده از آن نیازهای یادگیری خود را تشخیص داده، مسئولیت فرایند یادگیری را بر عهده می‌گیرد و با انگیزش درونی خود آن را پیگیری می‌کند، مهارت خود رهیابی گفته می‌شود. یادگیری خود راهبر دارای چهار زیرمجموعه است که برای کسب شایستگی‌های لازم در هدایت آموزشی خود باید شامل: مهارت در تشخیص نیازهای یادگیری، تدوین اهداف آموزشی، شناسایی منابع انسانی و مادی برای یادگیری و ارزیابی نتایج آموزش باشند (بایلی و کاردا، ۲۰۰۹).

مسئولیت‌پذیری: آموزش مجازی وسایلی را در اختیار یادگیرنده می‌گذارد که به تقویت مسئولیت‌پذیری یادگیرنده کمک می‌کند. مسئولیت‌پذیری شامل تعیین اهداف و معیارهای شخصی یادگیرنده می‌باشد. این امر از طرق مختلف قابل حصول است، مانند تصمیم گرفتن برای دستیابی به معیاری که یادگیرنده را برای انجام کاری خاص توانمند می‌سازد. در مسئولیت‌پذیری ساختار و استانداردهای دوره (مانند جایگزین‌ها)؛ شرایط دوره (چه کسی و طی چه شرایطی می‌تواند مواعید مقرر را تمدید نماید)؛ شرایط ارزیابی (نمره قبولی، روش‌های ارزیابی، ایجاد توازن میان ارزیابی مداوم و آزمون) و زمان‌های مقرر در نظر گرفته می‌شوند (کلارک، ۱۳۹۱: ۱۴۹).

خود ارزیابی: راه‌های بسیاری برای ارزیابی پیشرفت یادگیرنده وجود دارد. بعضی از آن‌ها رسمی هستند (نمره‌ای که یادگیرنده کسب می‌کند)، اما برخی دیگر کاملاً غیر رسمی (میزان فهم یادگیرنده با سایر یادگیرندگان مقایسه می‌شود) می‌باشند.

مهارت برقراری ارتباط همزمان و نا همزمان: محیط یادگیری الکترونیکی از لحاظ فراهم‌سازی امکان ارتباط همزمان و نا همزمان فرصت‌های یادگیری بیشتری را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازد. لیکن به دلایلی همچون؛ نبود زمان کافی و دوری طرفین ارتباطی از یکدیگر در ارتباط‌های الکترونیکی همزمان، یادگیرندگان باید از مهارت‌های گوناگونی مانند؛ ادای واضح کلمات و بیان روشن و صریح برخوردار باشند. همچنین در ارتباط‌های الکترونیکی نا همزمان یادگیرندگان به دلایلی مانند؛ نبود علائم ارتباطی غیرکلامی، ناشناسی و دوری طرفین ارتباطی از یکدیگر به مهارت‌های گوناگونی مانند؛ مهارت نوشتاری، استفاده بهینه از فرصت تأمل و سعه صدر نیاز دارند. با توجه به این ویژگی‌ها می‌توان استنباط کرد که یادگیرنده الکترونیکی برای موفقیت در این محیط به مهارت‌هایی نیاز دارد که ممکن است در محیط یادگیری حضوری چندان مهم و تأثیرگذار نباشند. مجموعه این امکانات فرصت‌هایی را برای یادگیرنده فراهم می‌آورد که

¹ . C. Bailey. K. Card

او می تواند در هر زمان متناسب با تعهدات شغلی و خانوادگی خود به دوره آموزشی و برنامه درسی دسترسی پیدا کند. امکان دسترسی به ابزارها، هر زمانی بودن و وجود قالب های مختلف محتوایی در این محیط، یادگیرنده را در موقعیت انتخاب های گوناگون قرار می دهد.

۳-۲. مهارت های مورد نیاز بازار کار

در جامعه پرتلاطم و رقابتی امروز که نظام آموزشی به آموزش های یکنواخت و تکراری و تولید انبوه آموزش دیدگان مدرک به دست غیر ماهرانه و غیر حرفه ای جویای کار می پردازد، نمی تواند نقش خود را برای توسعه پایدار ایفا کند؛ بنابراین لازم می باشد که مهارت های مورد نیاز بازار کار شناسایی گردند تا با توجه به نیازهای اساسی جامعه، آموزش و یادگیری نیز با این مهارت ها هم سو شوند. مهارت های اشتغال زا به عنوان عاملی برای موفقیت در رقابت جهانی مورد تأکید است. دانشجویانی که سطح بالایی از این مهارت ها را در خود پرورش داده اند با استقبال کارفرمایان برای جذب و استخدام در سازمان هایشان روبه رو هستند. با این وجود، کارفرمایان معتقدند که فارغ التحصیلان آموزش عالی معمول از میزان کمتری از این مهارت ها برخوردارند و بیشتر آن ها در توانمندی ها و مهارت های اشتغال زای بازار کار دارای ضعف هستند (صالحی عمران، ۱۳۸۸).

صالحی عمران و یغموری (۱۳۸۹) در بررسی مهارت های اشتغال زای بازار کار با توجه به اقتصاد جهانی در برنامه های درسی آموزش عالی در دانشگاه مازندران، به این نتیجه رسیدند که: میزان برخورداری دانشجویان از مهارت های اشتغال زای بازار کار در سطح متوسط رو به پایین بود. رشته تحصیلی دانشجویان با میزان برخورداری آنان از مهارت های اشتغال زای بازار کار ارتباطی نداشت. این حاکی از عدم پرداختن برنامه های درسی آموزش عالی به پرورش توانمندی ها و مهارت های اشتغال زای بازار کار در دانشجویان است (مومنی و همکاران، ۱۳۹۱). بر این اساس برای توانمندسازی دانشجویان جهت ورود به بازار کار به مجموعه ای از مهارت ها و صلاحیت ها که بتوانند دانشجویان را در این مسیر یاری کنند، نیاز می باشد. گیر^۱ مؤلفه های توانمندی شغلی را به ترتیب زیر تقسیم بندی کرده است: شایستگی های فردی: شامل خواندن و نوشتن و مهارت های ارتباطی. قابلیت اعتماد: شامل اخلاق و مدیریت فردی، رشد حرفه ای و مسئولیت پذیری، مهارت های انطباق پذیری و یادگیری مستمر. مهارت های اجتماعی: شامل توانایی های سازمانی، توانایی در مذاکره و کار گروهی (لانکارد^۲، ۲۰۰۹). انجمن کارفرمایان در استرالیا نیز موارد زیر را مورد تأکید قرار داده اند: پرورش افراد هماهنگ با توسعه تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات، پرورش توانایی حل مسئله، پرورش توانایی کار گروهی، پرورش روحیه سازگاری با تغییرات. دست اندرکاران انجمن کارفرمایان در ژاپن معتقدند که دنیای کار امروز به افرادی نیاز دارد که از خلاقیت و نوآوری بیشتر و تفکر مستقل کار گروهی مناسب بهره مند هستند (شیلبک^۳، ۱۹۹۸). یکی از فهرست های مهارت های مورد نیاز جهت اشتغال در بازار کار امروز توسط دپارتمان تعلیم و تربیت، علوم و آموزش، اتاق بازرگانی و صنعت استرالیا و شورا کسب و کار ارائه شده است که عبارت است از: ابتکار (خلاقیت)، ارتباطات، کار تیمی، فناوری، مدیریت خود، حل مسئله، برنامه ریزی، یادگیری (صالحی، ۱۳۸۸). کرای نیز سلسله مراتبی را برای مهارت های مورد نیاز از نظر کارفرمایان بیان می کند که در هفت گروه خلاصه می شوند. گروه اول: یادگیری برای یادگیری؛ فرد با یادگیری و مجهز بودن به این مهارت به صلاحیت های محل کار و سازمان نیز دست می یابد و این امر موجب رشد و توسعه شخصی و حرفه ای او می شود. گروه دوم: خواندن، نوشتن، محاسبات؛ امروزه دائماً اطلاعات جدیدی در حال تولید و ثبت می باشد، از این رو تقاضا برای جذب افرادی که دارای مهارت های لازم برای گردآوری این اطلاعات و کاربست آن ها در زمینه های آموزش، خدمات اجتماعی، مدیریت و تجارت باشند، بسیار بالاست. افراد با تبحر در این مهارت توانایی تبدیل حجم زیادی از اطلاعات به مفاهیم انتزاعی و درک داده ها بر اساس قوه استدلال را به دست می آورند. گروه سوم: گوش دادن و ارتباط شفاهی؛ تعامل مردم اغلب از طریق گوش دادن و صحبت است که به عنوان ارتباطی مؤثر و موفقیت آمیز می باشد. گروه چهارم: تفکر خلاق و حل مسئله؛ توانایی تشخیص و تعریف مشکلات، اختراع و اجرای راه حل ها،

1. Giner

2. B.Lankard

3. M. Shilbeck

پیگیری و ارزیابی نتایج شخصی از مهارت های کلیدی سازمان ها می باشند. گروه پنجم: عزت نفس، تعیین هدف، انگیزه و رشد شخصی و حرفه ای؛ این ویژگی باعث احساس غرور و افتخار در کارمندان می شود و همچنین در محیط کار خود احساس راحتی دارند و برای دستیابی به اهداف خود تلاش می کنند. گروه ششم: مهارت های بین فردی، مذاکره، کارگروهی؛ این ویژگی در محیط های کار باعث بهره وری بالاتر، کیفیت محصول و کیفیت در کار و زندگی می شود. گروه هفتم: اثربخشی سازمانی و رهبری؛ برای رقابت موفق، کارفرمایان به کارکنانی نیاز دارند که اهداف و مسئولیت های خود و سازمان را درک کنند (کلاگت، ۱۹۹۷). روبلس نیز ده مهارت را برای کسب و کار از نظر مدیران مهم می داند که عبارتند از: ارتباطات، صداقت، ادب و نزاکت، مسئولیت پذیری، مهارت های اجتماعی، نگرش مثبت، حرفه ای بودن، انعطاف پذیری، کارگروهی، اخلاق کاری. همچنین مهارت های فردی نیز یک ویژگی بسیار مهم می باشد (روبلز، ۲۰۱۲). آتور نیز چند خط مشی را برای بهبود مهارت ها در آموزش عالی در نظر می گیرد. اول: از نظر او تشویق جوانان به آموزش، منافع متعددی دارد. با توجه به اینکه مشاغل بسیاری در حال خلق شدن هستند، تقاضا کارگران برای تحصیل در دانشگاه ها موجب افزایش درآمد می شود. این امر نیز نابرابری های به وجود آمده را محدود می کند. دوم: بهبود و توجه به آموزش باعث می شود تا افراد بیشتری به سمت آموزش روی بیاورند. سوم: مربیان و سیاست گذاران باید برای افزایش سطح مهارت و فرصت های درآمد در مشاغل و خدماتی که از مهارت های پایینی برخوردار بوده اند، برنامه های آموزشی را به طور گسترده ای ارائه دهند. این امر موجب حمایت از یادگیری مستمر، آموزش و تحرک کارگران می شود. در نهایت از نظر آتور سرمایه گذاری های زیربنایی باید در برنامه ریزی های آموزشی مورد نظر قرار گیرند (آتور، ۲۰۱۱). دمینگ نیز بیان می کند، مهارت های اجتماعی در بازار کار بسیار مهم می باشند. همچنین از نظر او مهارت های شناختی مکمل مهارت های اجتماعی می باشد. تعامل انسان در محل کار و درگیر بودن او با تولیدات و دیگر اعضای تیم کاری از نقاط قوت و انعطاف پذیر این شرایط در حال تغییر می باشد. کارگران با مهارت های بالای اجتماعی قادر هستند به طور مؤثرتر و بهتر اهداف سازمان را تحقق بخشند (دمینگ، ۲۰۱۵). با توجه به تحقیقات و مطالعات انجام شده می توان گفت که امروزه فناوری در تمام رشته های علوم بسط یافته است. راه اندازی، آزمایش و تعمیر بیشتر تجهیزات الکتریکی- مکانیکی در حوزه های مهندسی، ارتباطات، اتومبیل، حمل و نقل و هوا - فضا مستلزم و نیازمند آگاهی از مهارت های ارتباطات و فناوری می باشد. همچنین با یادگیری و آموزش مهارت های فردی از قبیل: مهارت های فراشناختی، خود رهیابی، تفکر انتقادی، فرد می تواند در مواجهه با شرایط تنش زا و دشواری که در محیط کار رخ می دهد، قادر به کنترل و مدیریت مؤثر آنها باشد. مهارت در مدیریت زمان هم به شخص کمک می کند تا بتواند از انرژی و توجه خود برای اولویت بندی کارها و تعیین اهداف کاربردی کمک بگیرد، نسبت به امور و وظایفی که به آنها واگذار می گردد آگاه باشد که توجه به این امور به ارتقاء یا پیشرفت شغلی آنها کمک می کند. به طور کلی می توان گفت مهارت های مورد نیاز بازار کار عبارتند از: مهارت های ارتباطی، مسئولیت پذیری، مذاکره و کارگروهی، مهارت حل مسئله، مهارت خود رهیابی، مهارت فراشناختی، انطباق پذیری، تعیین هدف، انگیزه، مدیریت زمان.

۴. بحث و نتیجه گیری

فناوری اطلاعات و ارتباطات در زندگی امروزی انسان نقشی مهم و تأثیرگذار دارد. فناوری در همه امور انسانی وارد شده و در بسیاری از فعالیت ها نقش محوری و اصلی را ایفا می کند. یادگیری الکترونیک یکی از جنبه های نوین یادگیری است که طرفداران زیادی در قرن ۲۱ دارد. فراگیران دوره های مجازی برای موفقیت در این نوع از یادگیری، به مجموعه ای از مهارت ها نیاز دارند که از جمله آنها می توان به مهارت به کارگیری رایانه، ابزارهای اینترنتی و سامانه های مدیریت یادگیری، تجربه های اولیه، مدیریت زمان، مهارت زبانی، نوشتاری، حل مسئله، تفکر انتقادی، پرسشگری، مهارت به کارگیری شیوه های مطالعه و یادگیری، مهارت فراشناختی، خود رهیابی، مسئولیت پذیری،

1. C. Clagett
2. M. Robles
3. D. Autor
4. D. J. Deming

خود ارزیابی، مهارت برقراری ارتباط همزمان و نا همزمان اشاره کرد. همچنین بازار کار نیز به دنبال جذب متخصصانی است که بتوانند مجموعه از مهارت ها و توانمندی ها را با تخصص خود تلفیق نموده و بتوانند در محیط، متغیر و چالش برانگیز کار با موفقیت عمل کنند. به طور کلی می توان گفت مهارت های مورد نیاز بازار کار عبارتند از: مهارت های ارتباطی، مسئولیت پذیری، مذاکره و کارگروهی، مهارت حل مسئله، مهارت خود رهیابی، مهارت فراشناختی، انطباق پذیری، تعیین هدف، انگیزه، مدیریت زمان. بر این اساس مشاهده می شود که بسیاری از مهارت های یادگیری الکترونیکی همپوشانی و ارتباط بسیار نزدیکی با مهارت های مورد نیاز بازار کار دارد. همان طور که در جدول (۱) مشاهده می کنید مهارت های الکترونیکی مورد نیاز در بازار کار عبارتند از: مهارت به کارگیری رایانه، مدیریت زمان، مهارت زبانی، مهارت نوشتاری، مهارت حل مسئله، مهارت تفکر انتقادی، مسئولیت پذیری، مهارت خود رهیابی، مهارت فراشناختی و خود ارزیابی. با توجه به نقش و اهمیت یادگیری الکترونیکی و مهارت های آن در افزایش کارکرد آموزش عالی و بازار کار، مدیران و دست اندرکاران مربوطه در مراکز آموزش عالی باید شرایطی را برای یادگیری بهتر و مؤثرتر این مهارت ها فراهم سازند. یادگیری این مهارت ها تأثیر بسزایی در موفقیت و پیشرفت افراد در بازار کار دارند.

جدول (۱) مهارت های یادگیری الکترونیکی، مهارت های مورد نیاز بازار کار و مهارت های مشترک

ردیف	مهارت های یادگیری الکترونیکی	مهارت های مورد نیاز بازار کار	مهارت های مشترک یادگیری الکترونیکی و بازار کار
	مهارت های رایانه ای	مهارت های رایانه ای	مهارت های رایانه ای
	مهارت های اینترنتی و سامانه ها	مهارت مدیریت زمان و برنامه ریزی	
	مهارت به کارگیری تجارب اولیه	مهارت حل مسئله	
	مهارت مدیریت زمان	مهارت خواندن و نوشتن	مهارت مدیریت زمان
	مهارت حل مسئله	مهارت زبانی	مهارت حل مسئله
	مهارت نوشتاری	مهارت تفکر انتقادی	مهارت خواندن و نوشتن
	مهارت زبانی	مهارت فراشناختی	مهارت زبانی
	مهارت پرسشگری	مهارت خود رهیابی	
	مهارت مطالعه و یادگیری	مهارت خود ارزیابی	
	مهارت تفکر انتقادی	مهارت های ارتباطی	مهارت تفکر انتقادی
	مهارت فراشناختی	مهارت مسئولیت پذیری	مهارت فراشناختی
	مهارت خود رهیابی	مهارت محاسبات و فناوری	مهارت خود رهیابی
	مهارت خود ارزیابی	مهارت رشد حرفه ای و خلاقیت	مهارت خود ارزیابی
	مهارت ارتباط همزمان و نا همزمان	مهارت تعیین هدف و انگیزه	مهارت های ارتباطی
	مهارت مسئولیت پذیری	مهارت صداقت و نگرش مثبت	مهارت مسئولیت پذیری

	مهارت انطباق پذیری		
	مهارت اثربخشی سازمانی و رهبری		
	مهارت مذاکره و کارگروهی		
	مهارت عزت نفس		

۵. منابع و مراجع

- بابایی، محمود. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر یادگیری الکترونیکی. تهران: چاپار.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد. (۱۳۸۹). روش‌شناسی پژوهش‌های مربوط به یادگیری الکترونیکی: مقایسه پژوهش‌های ایرانی و خارجی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۳۶: ۷۸ - ۵۰.
- سراجی، فرهاد و عطاران، محمد. (۱۳۹۰). یادگیری الکترونیکی: مبانی، طراحی، اجرا و ارزشیابی. همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
- صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۸۸). جامعه، کار و مشاغل: مروری بر مهارت‌های اشتغال‌زا در بازار کار. تهران: انتشارات سمت.
- کدیور، پروین. (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- کلارک، آلن. (۱۳۹۱). مهارت‌های یادگیری الکترونیکی. حکیم زاده، ر. موسوی، ا. (مترجمان). تهران: آییژ.
- ملکی مرشت، منظر؛ قلعه‌ای، علیرضا و موسوی، امین. (۱۳۹۱). بررسی میزان آمادگی دانشجویان ارومیه برای شرکت در نظام یادگیری الکترونیکی. فصلنامه دانش شناسی. ۱۸: ۱۴۲ - ۱۲۱.
- مؤمنی مهمویی، حسین؛ کرمی، مرتضی و مشهدی، علی. (۱۳۹۱). بررسی میزان آموزش مهارت‌های اشتغال‌زای مورد نیاز بازار کار در برنامه‌های درسی کارشناسی ناپیوسته حسابداری، مهندسی عمران و صنایع غذایی. ۹(۳۴): ۶۰-۷۲.
- نامی، کلثوم و صفری، ثنا. (۱۳۹۰). بررسی برخی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیئت‌علمی مروری بر پژوهش‌های قبلی. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" دانشگاه تهران - پردیس دانشکده‌های فنی - اردیبهشت ماه ۱۳۹۰. دانشگاه تهران.

Bailey, C. Card, K, A. (2009). Effective Pedagogical Practices For Online Teaching: Perception Of Experienced Instructors. Internet and Higher Education, 12 , 152-155.

Autor, david.(2011). The polarization of Job opportunities in the U.S.labor market: *Implications for Employment and Earnings*. Community Investments, Volume 23, Issue 2.

Cojocariu, V. M. Butnaru, C. E. (2014). Asking questions - Critical thinking tools. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 128 , 22 - 28.

Deming, D. J. (2015). THE GROWING IMPORTANCE OF SOCIAL SKILLS IN THE LABOR MARKET. <http://www.nber.org/papers/w21473>.

- Farajollahi M, Zare H, Hormozi M, Sarmadi MR, Zarif Sanaee N. (2009). Effective distance teaching-learning in higher education. *Iranian Journal of Research in Educational System*.;3(6):107-126.
- Jafarizadeh, M. Saeedipor, B. Sarmadi, M. Esmaeili, z.(2015). Conceptual Model Designed to Evaluate the Interaction in Electronic Higher Education System of Iran). *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol 6 No 6 S6*
- Lankard , B. (2009). Generic skills in Gareer and Technical Education. *Eric Digest* . No. 22. www.cete.org .
- Robles, M .(2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly* 75(4) 453–465
- Shilbeck , M (1998). Regional perspective on gonsequences of chang for graduate employment. In proceedings of the 5th unescongo collective consulation on higer education. Paris.
- Tikly, L, Barrett .A. M(2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries, *International Journal of Educational Development* , no31,pp 3–14.
- Yanuschik, O. Pakhomova, E. Batbold,K.(2015) . E-learning as a Way to Improve the Quality of Educational for International Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 215 (2015) 147 – 155.
- Yeh, C.Y. (2010). Integrating Collaborative PBL with Blended Learning to Explore Preservice Teachers' Development Of Online Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 26 , 1630-1640.
- Clagett, c. (1997). Workforce Skills Needed by Today's Employers. <http://pgweb.pg.cc.md.us/pgdocs/dept/oira/oiraproj.htm>
- development and delivery at the University of the West Indies Distance Education Centre. *Quality Assurance in Education*. 17(3) :264-280.
- Khalifeh, G. Razavi, A. (2012). Quality Assurance and Evaluation in Electronic Learning Using the Importance-Performance Analysis Model. <http://mediaj.sums.ac.ir/online>
- Pavel,A. Fruth, A. Neacsu,M.(2015). ICT and E-Learning – Catalysts for Innovation and Quality in Higher Education. *Procedia Economics and Finance* 23 . 704 – 711
- Rezaei Rad M.(2012). Identifying the Success Factors in e-Learning Programs. *Research in Curriculum Planning*, 3. 2(33):106-115. [In Persian]
- Turab-Nkhosi, D. & Marshall, S. (2009). Quality management in cour

ایگاه فناوری اطلاعات و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی

دکتر نادر بهلولی^۱، فرهاد معادی^۲، فرخ قربانی^۳

چکیده

با ورود رایانه به زندگی انسان ها و به موازات آن گسترش شبکه اینترنت، بسیاری از تعاریف و خدمات تغییر یافته و یا به سمت تحول بنیادی در حرکت است که هر روزه تاثیرات این دگرگونی ها در زندگی روزمره ما بیشتر نمایان می گردد. عصر کنونی را باید تلفیقی از ارتباطات و اطلاعات دانست، عصری که بشر در آن بیش از گذشته خود را نیازمند به داشتن اطلاعات و برقراری ارتباط برای کسب اطلاعات مورد نیازی داند. بیشترین تاثیر پدید آمدن فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی بر محیط های آموزشی بوده است. کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش سبب شده است تا محیط های آموزشی به سوی مجازی شدن و یادگیری های الکترونیکی سوق پیدا کند که این امر سبب می شود تا ارتباطات افراد به منظور آموزش و گسترش دانش به گونه ای فزاینده از طریق رایانه امکان پذیر شود. با ظهور و گسترش اینترنت این رسانه به عنوان یک مکمل جهت تامین نیازهای اطلاعاتی و آموزش مورد استفاده قرار گرفته است. فراهم کردن وب سایت های اینترنتی و پایگاه های اطلاعاتی، دانشگاه ها را به یک محیط مجازی و دیجیتالی جهت تبادل اطلاعات تبدیل کرده است که نقش آموزشی آن بیش از پیش در این محیط نمایان است. این پژوهش یک مطالعه مروری است که در آن از منابع متعدد در زمینه فناوری اطلاعات و آموزش و یادگیری الکترونیکی استفاده شده است. مقاله درصدد آن است تا تعریفی جامع از فناوری اطلاعات، مساله یادگیری الکترونیک و نقش فناوری های اطلاعاتی و یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی را مورد بررسی قرار دهد.

کلمات کلیدی: فناوری اطلاعات، یادگیری الکترونیک، آموزش عالی.

مقدمه

یکی از اساسی ترین نیازهای بشر دسترسی به اطلاعات است، تا اطلاعات وجود نداشته باشد امکان تامین هیچ یک از نیازهای بشری وجود ندارد. اطلاعات همواره با بشر همراه بوده ولی به دلیل محدود بودن نیازهای بشری چندان مورد توجه قرار نگرفته است. با برقراری ارتباط میان جوامع و پدید آمدن نیازهای مختلف و ابداعات گوناگون بشر وارد دوره ای شد که آن را عصر اطلاعات می نامند (غلامحسینی، ۱۳۸۷). از اواخر دهه ۵۰ میلادی، تحولی در جهان آغاز شد که بعدها آن را موج سوم نام نهادند. از آن زمان تاکنون، فناوری اطلاعات - به عنوان راهبر و هدایتگر این موج پیشگام - پیوسته ابداعات نوینی را برای بشر به ارمغان آورده است. سرعت ظهور این ابداعات به قدری افزایش یافته است که هنوز مراحل توسعه و همگانی شدن استفاده از یک نوآوری به پایان نرسیده، محصولی جدیدتر با امکانات بهتر، راحتی بیشتر و هزینه های کمتر ارائه می شود و ابداعات قبلی را از صحنه خارج می سازد (فیضی و رحمانی، ۱۳۸۳).

از جمله عرصه هایی که در چند سال اخیر مورد هجوم فناوری اطلاعات قرار گرفته و آن را کاملاً تحت تاثیر قرار داده است، عرصه آموزش و یادگیری است. با وجود اینکه از بیش از دو هزار سال قبل تاکنون، بسترها و سیستم های آموزش و یادگیری - در مقایسه با سایر مقوله ها نظیر پزشکی - تغییرات بسیار کمی داشته است، لیکن اکنون به مدد فناوری اطلاعات مدتی است که تحولات آغاز شده است. میزان این تأثیر در همه جا و همه موارد یکنواخت نیست؛ چرا که ویژگی ها و زیرساخت های جوامع یکسان نیست و بهره آن ها از علم و فناوری، در مواردی، بسیار متفاوت است. شکافی که در عرصه های اقتصادی و علمی بین جوامع پیشرفته و عقب مانده وجود

^۱ - استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، گروه مدیریت، بناب، ایران.
ghorbani141@yahoo.com

^۲ - دانشجوی دکترای مدیریت منابع انسانی دانشگاه آزاد اسلامی، بناب، ایران

^۳ - مدرس دانشگاه فرهنگیان، دپارتمان علوم تربیتی، تبریز، ایران

دارد، به نوعی به عرصه بهره مندی از فناوری اطلاعات و ارتباطات هم کشیده شده است. علیرغم وجود شکاف عمیق بین «دارا» و «ندار»، مزایای فناوری های نوین برای جبران بخشی از نارسایی های کشورهای عقب مانده، قابل چشم پوشی نیست و بی توجهی به آن، موجب محرومیت مضاعف و عقب ماندگی بیشتر خواهد شد. استفاده از فناوری های نوین اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزش از راه دور، می تواند یکی از گزینه های مورد توجه برای پر کردن خلأهای آموزشی، در «نبود دسترسی به آموزش حضوری» باشد (بابایی، ۱۳۸۹).

در همه کشورها، نوعی سیستم آموزشی وجود دارد که قرار است به نیازهای مربوط به نیروی انسانی ماهر پاسخ دهد. تغییر در این سیستم و اجزاء و ابزارهای آن نیازمند برنامه ریزی پایدار و منسجم است و هرگونه استفاده از فناوری در این سیستم سنتی، باید با رویکردی مبتنی بر نیازها و امکانات بومی باشد. در واقع، بومی سازی به معنای سازگار کردن کیفیت استفاده از مزایای فناوری در موقعیتهای فرهنگی و اجتماعی خاص است. کاربرد فناوری در عرصه یادگیری، می تواند یکی از مصادیق استفاده مناسب و مفید از این پدیده باشد. پیش شرط استفاده از یادگیری الکترونیکی، وجود زمینه و بسترهای لازم و دیدگاه روشن درمورد آن در برنامه های توسعه ملی است (بابایی، ۱۳۸۹).

اگر دهه آخر قرن بیستم را دهه اطلاعات نامگذاری کردند، دهه اول قرن بیست و یکم را عصر دانش نامیده (بولز، ۲۰۰۰) و هدف از این نامگذاری را توسعه همه جانبه دانش و آگاهی بشری دانسته اند. در چنین شرایطی طبیعی است که برای کسی که قصد حرکت در شاهراه اطلاعاتی را دارد، روش های سنتی و قدیمی آموزش و یادگیری کارایی خود را از دست می دهند و انسان برای همگام شدن با محیط درحال تغییر باید به دنبال شیوه ها و رویه های جدیدی برای انتقال دانش و افزایش آگاهی باشد. تمدن موج سوم برای افزایش دانش افراد جامعه به ابزار قدرتمندی نیاز داشت که به موقع، کم هزینه، سریع و معتبر باشد (آتاران^۱، ۲۰۰۷).

این چنین است که می بینیم یادگیری الکترونیکی یا به زبان ساده تر، انتقال دانش با استفاده از بسترهای فناوری اطلاعات (لادوکر^۲، ۲۰۰۱) ظهور کرده است و به سرعت خود را به عنوان روش موفق یادگیری علوم در قرن بیست و یکم معرفی می کند.

ورود فناوری های ارتباطی جدید به عرصه آموزشی، ماهیت فرآیند یاددهی - یادگیری دانشگاهی را تغییر داده است. این فناوری ها نه تنها شیوه های آموزشی حضوری در دانشگاه ها را متنوع ساخته، بلکه مرزهای آن را به خارج از کلاس های فیزیکی توسعه داده و محیط های یادگیری جدیدی را به وجود آورده است. در این محیط دانشجو و مدرس از نظر زمان و مکان یا هر دو جدا از یکدیگر هستند و محتوای آموزشی از طریق نرم افزار مدیریت آموزشی، منابع جدید رسانه ای، اینترنت، ویدیو کنفرانسی و کلاس های مجازی و غیره به دانشجو ارائه می شود و دانشجو برای انجام فعالیت های یادگیری فردی و گروهی با کمک امکانات ارتباط رایانه ای با مدرس، همکلاسان و سایر افراد ارتباط برقرار می کند (آلوستالو و پلتولا^۳، ۲۰۰۶). رسالت اصلی این نوع آموزشی به جای انتقال اطلاعات پرورش مهارت های حل مسأله، تفکر انتقادی، مهارت مدیریت اطلاعات، قدرت برقراری ارتباط و مذاکره در دانشجویان است. فناوری اطلاعات و ارتباطات نه تنها شیوه های ذخیره دانش و روش های یادگیری را ارتقا می بخشد، بلکه تحلیلی گری برای مقابله با موانع انعطاف ناپذیر ساختار سازمانی است (صفوی^۴، ۲۰۰۸). در چنین شرایطی، نگاه سیاست گزاران و متخصصان به آموزش نیز کمی تفاوت ایجاد کرده است، به طور مثال، گزارش دولتی آموزش عالی نروژ تصریح می کند که آموزش مبتنی بر تکنولوژی نوین ارتباطات، عاملی کلیدی در خط مشی های آتی آموزش عالی خواهد بود. کمیسیون پژوهش و توسعه صنعتی اتحادیه اروپا نیز در گزارش خود می نویسد، اروپا نیاز به ساختاری وسیع و قابل انعطاف برای آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات دارد. در جهت تحقق انقلاب آموزشی کشورهای مختلف طی دهه های گذشته کوشش های گسترده ای انجام داده اند و پیش بینی می شود در طی دهه آینده نیز این پدیده یعنی فناوری اطلاعات

¹ Ataran

² Ladouceur

³ Alestalo & Peltola

⁴ Safavi

و نوآوری در حوزه آموزش و یادگیری حفظ نماید (ردی و گودمن^۱، ۲۰۰۱). به منظور بهره وری از توانایی های فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، لازم است ویژگی های آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات بررسی شود.

با مد نظر داشتن اهمیت بالای یادگیری الکترونیکی، پیاده سازی و توسعه آن در هر جامعه ای که خواهان پیشرفت است، امری ضروری و اجتناب ناپذیر خواهد بود. گرایش شدید و روزافزون نسبت به یادگیری الکترونیکی حاکی از مزایای مختلف این روش نسبت به روش های سنتی آموزش است، اما باید به این نکته هم توجه داشت که هیچگاه رایانه و روش های یادگیری الکترونیکی نمی توانند کاملاً جایگزین آموزش حضوری شوند. مهم این است که بدانیم یادگیری الکترونیکی دقیقاً چیست و چه مزایایی دارد و با توجه به محدودیتهایی که دارد، در چه مواردی استفاده از آن توصیه می شود (عطاران، ۱۳۸۶).

مروری بر پیشینه و مبانی نظری

آنچه به عنوان یادگیری الکترونیکی خوانده می شود، ریشه در پدیده ای به نام ((یادگیری از راه دور)) دارد. یادگیری از راه دور، دارای تاریخ پربراری است؛ از یادگیری مبتنی بر مطالب چاپی تا تلویزیون آموزشی، و فناوریهای تعاملی کنونی، تا اواسط قرن بیستم، یادگیری مکاتبه ای، رایج ترین جریان یادگیری از راه دور در اروپا بود. از سال های میانی قرن بیستم تلویزیون و رادیوی آموزشی عمومیت یافته و پا به عرصه یادگیری از راه دور نهاد. با اختراع اولین کامپیوترهای شخصی و همزمان با تولید و پیشرفت مرورگرهای وب (web browser)، تحول بسیار بزرگی در تکنولوژی آموزشی ایجاد گردید. امروزه، با پیشرفت های شگفت انگیز فناوری اطلاعات، تهیه و توزیع اطلاعات روند جدیدی به خود گرفته است. استفاده از رایانه قدرت فکری را تقویت و رفته رفته دانشکاران را جایگزین کارگران یدی می کند. بعضی از اشخاص و سازمان ها به سرعت خود را با آخرین تغییرات تکنولوژی تطبیق دادند در حالیکه در بیشتر سازمان ها زمان زیادی برای ارزیابی، خرید و به کارگیری سخت افزارها و نرم افزارهای جدید لازم بود (وانگ و ریوز^۲، ۲۰۰۷).

تلویزیون آموزشی در کنار روش های دیگر آموزش غیرحضوری، تا دهه های پایانی قرن بیستم، و پیدایش اینترنت، عرصه آموزش از راه دور را در اختیار خود داشت. اگرچه ایده اینترنت، ریشه در رویدادهای علمی دهه ۱۹۶۰ میلادی دارد، اما استفاده عملی و عمومیت یافتن آن از دهه پایانی قرن بیستم و و اوایل قرن بیست و یکم، امکان پذیر شد. با اینکه نمی توان پیدایش اینترنت را به معنای حذف کلی دیگر روشهای آموزش از راه دور انگاشت، اما، باید اذعان داشت که عمومیت یافتن اینترنت، به ویژه ظهور «وب» در سال ۱۹۸۹، شکل و محتوا و کیفیت آموزش از راه دور را به شدت تحت تأثیر قرار داد (بورنگ و همکاران، ۱۳۹۱).

در طی ده سال گذشته با توسعه اینترنت و وب، آموزش و یادگیری از راه دور دستخوش تحولات بنیانی شد. در این تحول، روشهای سنتی به تدریج جای خویش را به وب معنایی با کار کرد آموزشی داد که مبتنی بر هوشمندی و فراگیری هوشیارانه به کمک پایگاه های اطلاعاتی است (عطاران، ۱۳۸۶).

پیشینه پژوهش درباره یادگیری الکترونیکی به لحاظ جایگاهی که اینترنت در آموزش از راه دور یافت، تأثیر و کارآمدی های اینترنت برای یادگیری از راه دور، از آغاز در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفت که به برخی از این پژوهش ها که ارتباط بیشتری با موضوع بحث دارند، اشاره می شود: سابستون در مطالعه ای با عنوان «بررسی معیارهای تعیین کیفیت یادگیری مبتنی بر فی السبب بزرگسالان» در سال ۲۰۰۰ در دانشگاه «رویال رود» انجام داد به بررسی موضوع عوامل تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری در محیط وب می پردازد. وی در این پیمایش میدانی، یکی از معیارهای مهم تعیین کیفیت را ارتباط آن با نیازهای یادگیرنده و نیازها و اهداف سازمانی ارزیابی می کند.

¹ Reddy & Goodman

² Wang & Reeves

وی برای تعیین رتبه بندی معیارها، تعیین میزان حساسیت آن معیار را پیشنهاد می کند و به مدل پشتیبانی تصمیم گیری به عنوان یک گام منطقی برای سنجش کیفیت مطالبی آموزشی در سازمان می نگرد (سابیستون^۱؛ ۲۰۰۰).

نوریکو هارا در یک مطالعه موردی درباره آموزش از راه دور مبتنی بر وب در دانشگاه ایندیانا، به بررسی پدیده اضطراب دانشجویان در محیط وب می پردازد. وی، به وجود نوعی اضطراب ناشی از قطع ارتباط و مشکلات فنی را به صورت دوره ای در دانشجویان اشاره می کند. هارا، بر نیاز به بهینه سازی آماده سازی مربیان و دانشجویان و روش ارتباطی مناسب را برای دوره های مبتنی بر وب تأکید می کند (هارا^۲؛ ۲۰۰۰).

پومالس - گارسیا و لیو در پژوهش خود درباره فناوری یادگیری مبتنی بر وب، با تأکید بر نقش ویدیوی آموزشیار در فراخوانی اطلاعات، نشان داده اند که شکل و شیوه ارائه در یادگیری مبتنی بر وب دارای اهمیت بسیاری است. آنان بر اهمیت نقش طراحان در آماده سازی محیط وب از دیدگاه زیبایی شناسانه و گیرایی آن برای یادگیرندگان در بهینه سازی و تکامل شکل و شیوه نمایش تأکید کرده اند (گارسیا و لیتل^۳؛ ۲۰۰۶).

در حوزه یادگیری الکترونیکی تحقیقات دیگری از جمله مور و همکاران^۴ (۲۰۱۱)، مک لی^۵ (۲۰۱۰)، پاچتر و همکاران^۶ (۲۰۱۰)، لیو و همکاران^۷ (۲۰۰۹) انجام شده است.

مطالعات مذکور نشان میدهد که استفاده از بسترهای نوینی که فناوری های ارتباطی و اطلاعاتی در دسترس گذارده اند، دغدغه ذهنی بسیاری از متخصصین و پژوهشگران حوزه آموزش بوده است؛ همه نشانه ها حاکی از این است که روی آوردن به استفاده از فناوریهای نوین در آموزش، از روی ذوق زدگی یا تفنن نیست، بلکه به دور از مطلق گرایی، چنین رویکردی شایسته تعمق همه جانبه و تدبر فراوان است.

فناوری اطلاعات

فناوری اطلاعات به مجموعه فناوری های مبتنی بر دیجیتال که در تولید، تبادل، ذخیره سازی، پردازش، انتشار و نمایش داده ها و اطلاعات بکار گرفته می شود، اطلاق می گردد. درواقع، پردازش و توزیع داده ها با استفاده از سخت افزار و نرم افزار رایانه ای و تجهیزات راه دور را فناوری اطلاعات گویند فناوری اطلاعات که همزمان با موج سوم پا به عرصه وجود گذاشت، اکنون وظیفه هدایت و توسعه علم و آگاهی بشری را در دوران اطلاعات برعهده دارد (فیضی و رحمانی، ۱۳۸۳).

رایانه، تجهیزات ارتباطات راه دور، شبکه اینترنت و وب از اجزای اصلی فناوری اطلاعات به شمار می روند. اینترنت با فراهم آوردن امکاناتی نظیر پست الکترونیکی، گروههای خبری، منابع نرم افزاری، گفتگو و وب، موتور محرکه فناوری اطلاعات است.

فناوری اطلاعات و آموزش

فناوری اطلاعات، امکان نوینی است که فرایندهای گردآوری، ذخیره، پردازش و بازیابی و اشاعه اطلاعات را دچار تحول نموده و موجب آسان شدن و سرعت گرفتن این فرایندها به نفع بشر شده است. طبیعی است که همه مدل های سنتی که به نوعی با گردآوری، ذخیره،

¹ Sabiston

² Hara

³ Garcia & Litl

⁴ Moor et al

⁵ MC Lee

⁶ Paechter et al

⁷ Liu et al

پردازش و بازیابی و اشاعه اطلاعات مربوط بوده اند، در وضعیت جدید تحت تأثیر پدیده های فناوری های نوین اطلاعات و ارتباطات قرار گرفته اند. حوزه آموزش نیز از این پدیده ها متأثر شده و تحولات وسیعی در این عرصه به وقوع پیوسته و یا در حال وقوع است. فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و به ویژه آموزش از راه دور را تحت تأثیر قرار داده است (لوکسلی و پاتریک، ۲۰۰۴). عمق و گستره این تأثیر در همه سطوح آموزشی و در همه جوامع یکسان و یکنواخت نیست.

فناوری اطلاعات و ارتباطات نه تنها شیوه های ذخیره دانش و روش های یادگیری را ارتقا می بخشد، بلکه کاتالیزوری برای مقابله با موانع ساختار انعطافناپذیر سازمانی است (صفوی، ۲۰۰۸). آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات قابلیت های زیادی دارد که به منظور درک بهتر، بایستی ویژگی ها و مفاهیم زیربنایی آن را بهتر شناخت. آموزش مبتنی بر فناوری به دو ارتباط برخط و نابر خط تقسیم می شود. منظور از ارتباط برخط، مجموعه فرصتهایی است که یادگیرنده ها با یکدیگر، با یاددهنده و با مواد یادگیری به طور همزمان از طریق رایانه و اینترنت تعامل برقرار می کنند و در ارتباط نابر خط این تعامل در زمان های متفاوت است. کلاس های مبتنی بر فناوری، یادگیرنده را قادر می سازند تا یادگیری مورد نیاز خود را انتخاب و دنبال کند و به جای یادگیری در زمان و مکان خاص، یادگیری در زمان مناسب فراهم شود (مندنهالی، ۲۰۰۳).

در موضوع استفاده یا استفاده نکردن از فناوری های اطلاعات و ارتباطات در آموزش و یادگیری مناقشه چندی وجود ندارد، چون قابلیت های این محیط، برای پر کردن برخی از خلاهای آموزشی و تسهیل آموزش قابل چشم پوشی نیست؛ بلکه موضوع، کیفیت و سطح استفاده از این پدیده برای موقعیتهای گوناگون است. چه هنگامیکه از پدیده های فناوری، به عنوان ابزار کمک آموزشی، در حوزه ای به نام «تکنولوژی آموزشی» استفاده می شود و چه در موقعیتی که فناوری در قامت کلاس های مجازی خودنمایی می کند، یک اصل مشترک وجود دارد و آن مسلم بودن تأثیر مثبت فناوریهای اطلاعات و ارتباطات بر حوزه آموزش است. افزون براین، فناوری از جنبه تولید مواد و مطالب آموزشی نیز بر محیطهای آموزشی تأثیر گذارده است. بنا بر اهمیت چنین پدیده ای با این ویژگیهای تأثیرگذار، شناخت و سرمایه گذاری برای آن ضرورتی مهم است (موتولا، ۲۰۰۲).

انواع آموزش و یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات

برای آموزش و یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات، چهار شیوه در نظر گرفته شده است. این روش ها عبارتند از:

۱- خودیادگیری (Self-Learning):

در این حالت، محیط آموزشی شامل یک دستگاه رایانه، نرم افزار نیز سه عنصر زیرمی باشد:

۱- انتقال منابع چند رسانه ای ۲- مشاوره جویی از مفاد آموزشی ۳- مجموعه نتایج آزمون.

برای خود یادگیری نرم افزار آموزشی می تواند به صورت پیوسته (Online)، ناپیوسته (Offline) یا مجموعه ای از این دو تهیه شود. در حالت پیوسته رایانه یادگیرنده به یک پایگاه اطلاعاتی یا شبکه آموزشی متصل می شود. در حالت ناپیوسته نرم افزار از طریق لوح های فشرده ارائه می شود که از مفاد آموزشی قابل کنترل تشکیل شده است و در حالت سوم، انتقال موثر مفاد آموزشی هم می تواند به صورت پیوسته و هم به صورت ناپیوسته باشد. لوح های فشرده به عنوان ضمیمه می توانند از طریق وب سایت های اینترنتی ارائه شوند (هالی و همکاران، ۲۰۰۸).

¹ Loxley & Patrick

² Mendenhall

³ Mutula

⁴ Holly et al.

۲- آموزش از راه دور

در این حالت، یک آموزش دهنده از راه دور، یک یا چند آموزش گیرنده را کنترل میکند و در صورت نیاز آموزش گیرندگان، برای حمایت از آنها فعال می شوند. عناصر تشکیل دهنده این نوع آموزش بدین شرح می باشند:

اتصال به سیستم یک آموزش دهنده

نظارت آموزش دهنده بر آموزش گیرندگان

پاسخ به نیازهای آموزش گیرندگان

دسته بندی نمودن مفاد آموزشی روی پایان ههای آموزش گیرندگان

مجموعه ای از نتایج

تفاوت آموزش از راه دور با خود یادگیری در این است که یک نفر به عنوان آموزش دهنده در این نظام وجود دارد که خود او نیز نیازمند آموزش است، زیرا لازم است نیازهای آموزش گیرندگان را به خوبی بشناسد تا بتواند پاسخ لازم را ارائه نماید. نمونه هایی از این نوع آموزش، نظام های ویدئو کنفرانس یا نشست شبکه های (Net Meeting) می باشد که امکان برقراری ارتباط دیداری - شنیداری کاربران و به اشتراک گذاشتن مدارک مورد نیاز آنها را فراهم می سازد. همچنین افراد از طریق پست الکترونیکی نیز می توانند با یکدیگر در ارتباط باشند (بانگرت^۱، ۲۰۰۴).

۳- کلاس مجازی (Virtual Class)

در کلاس مجازی، یک آموزش دهنده و چند یادگیرنده به صورت همزمان ولی در مکانهای متفاوت با هم در ارتباط هستند. در این نوع روش، مکانها از طریق ابزارهای ارتباطی به هم مرتبط هستند، استاد با دانشجویان صحبت میکند، معلم منابع را معرفی کرده و برای دانشجویان ارسال می کنند و نیز تعاملات دانشجویان را مدیریت می کنند. در یک کلاس مجازی ممکن است کاربران بسیاری در پایانه های مختلف قرار گیرند (غلامحسینی، ۱۳۸۷).

۴- یادگیری گروهی (Group Learning)

این روش مشابه کلاس مجازی است با این تفاوت که فرد خاصی مدیریت افراد را بر عهده ندارد. فراگیران به صورت همزمان و از مکانهای مختلف با یکدیگر دیدار میکنند و با هم به یادگیری می پردازند. عناصر مورد نیاز این نوع یادگیری مشابه همان مواردی است که در کلاس مجازی بود. برای یادگیری گروهی، باید ارتباط در سطح بسیار گسترده ای به وجود آید، زیرا هر فراگیر باید با سایر افراد گروه به تبادل اطلاعات بپردازد (غلامحسینی، ۱۳۸۷).

یادگیری الکترونیکی

یادگیری الکترونیکی یکی از انواع آموزش از راه دور است. آموزش از راه دور می تواند شامل سیستم های مبتنی بر پست، رادیو، تلویزیون و مکاتبه باشد. یادگیری الکترونیکی نیز یکی از انواع تکامل یافته این نوع آموزش است. یادگیری الکترونیکی ممکن است، برای افراد مختلف، مفاهیم گوناگون داشته باشد. البته این موضوع قابل درکست. تلویزیون، تلفن، حتی کتاب نیز، همگی نزد افراد مختلف ممکن است مفاهیم متفاوتی داشته باشد (موریسون^۲، ۲۰۰۳). پیش از آنکه کسی آنرا «یادگیری الکترونیکی» بنامد، در اواخر سال ۱۹۹۷

¹ Bangert

² Morrison

«الیوت میسی» گفت «یادگیری الکترونیکی عبارت است از استفاده از فناوری شبکه، برای طراحی، تحویل، انتخاب، اداره، و توسعه یادگیری» (کراس جی؛ ۲۰۰۴)، هورتون با اشاره به وجود تعاریف پیچیده فراوان از یادگیری الکترونیکی، تعاریف ساده‌ای را برمیگزیند: «یادگیری الکترونیکی عبارتست از کاربرد فناوریهای اطلاعاتی و رایانه‌ای برای خلق تجربه یادگیری» (هورتون؛ ۲۰۰۶).

واکر می گوید: مفهوم یادگیری الکترونیکی می تواند شامل فعالیت های گسترده ای باشد؛ از پرداخت شهریه بصورت الکترونیکی و پشتیبانی از یادگیری از راه دور تا فعالیت های مبتنی بر رایانه مجزا. یادگیری الکترونیکی به هر کدام یا هر ترکیبی از فعالیت های زیر اشاره دارد:

- استفاده از وب به عنوان جایگزین و / یا مکمل کتابخانه؛

- استفاده از رسانه الکترونیکی برای گردآوری و ارائه مطالب یادگیری؛

- استفاده از اشتراک الکترونیکی فضاهای یادگیری، محلهای مباحثه و غیره؛

- استفاده از شبیه سازی، دنیای مجازی، و غیره ؛

- استفاده از سنجش و بازخورد الکترونیکی.

این فعالیت ها در ماهیت خود متفاوتند، و یادگیرندگان برای اینکه احساس کنند در محیط الکترونیکی هستند، ترکیب فعالیتهایی درون آن محیط برایشان اهمیت دارد. مثلاً گردآوری و ارائه مطالب فرایندی یکطرفه است. مربی این کار را انجام می دهد و یادگیرندگان از نتایج آن استفاده می کنند (والکر؛ ۲۰۰۳). سلومن " یادگیری الکترونیکی را به معنی استفاده از فناوری در یادگیری میدانند که یادگیری بطور عمده از طریق اینترنت، اینترنت، شبکه ارتباطی داخلی - خارجی با وب ارائه یا دریافت می شود. روزنبرگ " یادگیری الکترونیکی را دارای سه ضابطه می داند:

۱. یادگیری الکترونیکی شبکه ای است، قابلیت بهنگام سازی فوری، ذخیره / بازیابی، توزیع و اشتراک اطلاعات و آموزش را دارد؛ ۲. با استفاده از فناوری اینترنتی آموزش استاندارد از طریق رایانه به کاربر نهایی ارائه می شود؟ ۳. تمرکز آن بر روی یادگیری راه حل های یادگیری که فراتر از پارادایم سنتی آموزش است (بابایی، ۱۳۸۹).

کلارک و مایر، یادگیری الکترونیکی را به عنوان آموزش ارائه شده از طریق دیسک نوری، اینترنت یا اینترنت با ویژگیهای زیر تعریف می کنند: - گنجانیدن محتوای مرتبط با هدف یادگیری؛

- استفاده از روش تعاملی، مانند کاربرد مثال و تمرین برای کمک به یادگیری؛

- استفاده از عناصر رسانه ای مانند وازه ها و تصاویر برای ارائه متن و روش ها؛

- ایجاد دانش نو و مهارت ها مرتبط با هدف های یادگیری فردی یا مربوط به بهبود کارآیی سازمانی (کلارک و مایر؛ ۲۰۰۳).

در واقع، حرف "e" در "e-learning" به چگونگی انجام یادگیری (شکلی که مطالب ذخیره می شود) اشاره دارد. حرف "learning" در ترکیب "e-learning" اشاره به ماهیت (محتوا و راههای که به مردم در یادگیری کمک می کند) اشاره می کند. به طور کلی منظور از e-learning یا یادگیری الکترونیکی بهره گیری از سیستم های آموزش الکترونیکی مثل کامپیوتر، اینترنت، سی دی های

¹ Cross- Jay

² Horton

³ Walker

⁴ Clark & Mayer

Multimedia نشریه های الکترونیکی و خبرنامه های مجازی و نظیر اینهاست که هدف آن کاستن از میزان تردها، صرفه جویی در زمان، هزینه و همچنین یادگیری بهتر، سریع تر و آسان تر است. یادگیری به طور کلی، فعالیتی دگرگون کننده است و افراد را برای مقابله با رویدادهای محیطی آماده می سازد. یادگیری درواقع هم یک رشته فرایند است و هم فرآورده تجربه هاست. یادگیری، تغییری است که در اثر تدریس مطالب و مهارت های گوناگون در رفتار یادگیرندگان ایجاد می شود که ممکن است این رفتار در کوتاه مدت قابل مشاهده و یا حتی غیرقابل مشاهده باشد (آلوارز و همکاران؛ ۲۰۰۹).

سیستم های e-learning و سیستم هایی که امکان یادگیری از راه دور را فراهم می کنند بسیار متنوع هستند ولی اولین مسئله آگاهی علاقمندان از نوع این سیستم ها و انتخاب صحیح و نحوه درست استفاده از آنها است. این سیستم ها گاهی می توانند جایگزین کلاس های حضوری هم باشند. در یادگیری الکترونیکی غیر از اینترنت، سی دی های آموزشی، ویدئوهای آموزشی، از ماهواره نیز استفاده می شود. آمار نشان داده است که در سال ۱۹۹۹ بالاترین روش آموزش (۵۳٪) استفاده از سی دی های آموزشی بوده است، ولی در سال ۲۰۰۴، e-learning مقام اول را در آموزش کسب کرده است. در یادگیری الکترونیکی همزمان (Synchronous) این امکان وجود دارد که استاد و فراگیر به صورت همزمان با هم روبرو شوند و در اتاق های گفتگو (chat room) با هم مباحثه کنند ولی در روش غیرهمزمان (Asynchronous) فراگیران سوالات خود را مطرح می کنند و استاد نیز در زمان دیگری که مشخص کرده است به سوالات پاسخ می دهد (ماور، ۲۰۰۳).

همانگونه که فناوری اطلاعات و ارتباطات در بسیاری از فرایندهای کاری روزمره همانند تجارت الکترونیکی، پست الکترونیکی، دولت الکترونیکی و... مورد استفاده قرار می گیرد، حوزه یادگیری الکترونیکی نیز از این نوع فناوری بهره برده است. یادگیری های مبتنی بر فناوری های نوین اطلاعاتی، با ایجاد تغییرات بنیادین در مفاهیم آموزش سنتی، توانسته اند بسیاری از کمبودهای نظام های آموزشی را رفع کرده و دگرگونی های اساسی در آموزش به وجود آورند. با استفاده از دنیای مجازی در یادگیری، می توان به روش های نوین و کارآمدی از یادگیری دست یافت. علت کاربرد فناوری اطلاعاتی و ارتباطی در یادگیری، آموزش بهتر و سریع تر می باشد. کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش، نوع جدیدی از یادگیری را به وجود آورده و ضرورتی در یادگیری حضوری نمی باشد. بدین ترتیب یادگیری در محیط هایی غیر از کلاس امکان پذیر است، به نحوی که می توان اطلاعات را به راحتی با سایر یادگیرندگان به اشتراک گذاشت. این تحول سبب تغییر نقش اساتید و نیز نقش کتابخانه ها شده است. به این ترتیب، نوع جدید یادگیری، یادگیری الکترونیکی نام گرفت (غلامحسینی، ۱۳۸۷). در یادگیری الکترونیکی حذف محدودیت های مکانی، زمانی و سن یادگیرنده که روزگاری ناممکن می نمود، امروزه دیگر محدودیت بزرگی به نظر نمی رسد. از طرفی باید توجه داشت که با به وجود آمدن نیازهای گسترده در میان جوامع، ادامه استفاده از روش های سنتی در نظام های آموزشی ممکن نخواهد بود. یادگیری مبتنی بر رایانه، یادگیری مبتنی بر فناوری اطلاعات، کلاس های مجازی، کتابخانه های مجازی و... راه را برای پیدایش شیوه های نوین آموزش و یادگیری، هموار ساخته اند. به طور کلی به مجموعه فعالیت های آموزشی که با استفاده از ابزارهای الکترونیکی اعم از صوتی، تصویری، شبکه های مجازی رایانه ای صورت می گیرد یادگیری الکترونیکی گفته می شود. یادگیری الکترونیکی، نظامی مبتنی بر فناوری اطلاعاتی و ارتباطی (همانند سخت افزار، نرم افزار و شبکه های رایانه ای) به منظور ایجاد، نگهداری، توسعه و در دسترس قرار دادن مواد مطالعاتی / آموزشی برای دانشجویان می باشد که فعالیت های مطالعاتی آموزشی را هدایت کرده و ارزیابی دانشجویان را بدون نیاز به وجود محلی برای یادگیرندگان و اساتید امکان پذیر می سازد (تئو و همکاران، ۲۰۰۸).

تنوع یادگیری الکترونیکی

¹ Alvarez et al.

² Maor

³ Teo et al.

یادگیری الکترونیکی به لحاظ اجرا، کیفیت، و فراگیر بودن، از تنوع فراوانی برخوردار است که در موقعیت ها و شکل های گوناگون قابلیت کاربرد دارد. ویژگی مشترک همه این انواع، «مبتنی بر رایانه بودن» آن ها است. ممکن است این دوره های آموزشی درونخطی باشد یا نباشد. «دوره های یادگیری مستقل» از نوع برون خطی، و «دوره های کلاس مجازی» از نوع درون خطی هستند (آلوارز و همکاران، ۲۰۰۹).

– **دوره های مستقل:** دوره هایی که توسط یک یادگیرنده برگزار می شود. این نوع یادگیری، خود راهنما، و بدون تعامل با مربی یا همکلاسی ها است. این نوع دوره مستقل با توجه به دو اصل در پی ریزی اهداف یادگیری طراحی می شود؛ نخست و همبستگی» یعنی هر هدف با یک عنوان (موضوع) مرتبط باشد. دوم «گسستگی» یا به حداقل رساندن پیوستگی است.

دوره های کلاسی مجازی (درون خطی): کلاس های درس درون خطی که بسیار شبیه یک دوره آموزشی چهره به چهره است. ممکن است به شکل درون خطی «همزمان» باشد یا نباشد. در این گونه محیط های یادگیری، تلاش می شود تا حد امکان، خصوصیات کلاس درس سنتی، همانندسازی شده و تعامل و فرایند آموزش به شکلی واقعی نشان داده شود. محیط درون خطی، جایگاه تشکیل این نوع دوره ها است.

سرگرمی ها و شبیه سازی: یادگیری با انجام فعالیت های شبیه سازی شده، که نیازمند کاوش و هدایت به سوی اکتشاف است. این نوع یادگیری را با انجام بازی و سرگرمیهای مفرح، اما هدفمند، حاصل می شود. محیط این سرگرمی ها ممکن است بطور دقیق، همانند واقعیت، طراحی شده باشد و فرد را به استفاده از دانش و اجرای وظایف در محیط شبه واقعی وادار سازد، و در عین حال برایش جالب و لذتبخشی باشد (هورتون^۱، ۲۰۰۶).

یادگیری الکترونیکی تعبیه شده: یادگیری در سیستم دیگری نظیر برنامه رایانه های، روش تشخیص، و راهنمای درون خطی برنامه، قرار داده شده است. برنامه یادگیری الکترونیکی نصب شده بر روی رایانه، در موارد نیاز، از طریق منوهای موجود در رابط کاربر، با ارتباط درون خطی راهنمایی ها و طرز کار را دریافت می کند.

یادگیری تلفیقی: در این نوع یادگیری، از شکل های گوناگون یادگیری برای رسیدن به یک هدف واحد استفاده می شود. ترکیبی از کلاس درس چهره به چهره و یادگیری الکترونیکی با شکل های گوناگون آن، همراه یکدیگر بهره برداری می شود.

یادگیری سیار: یادگیری در حال سفر به اطراف جهان. این یادگیری از طریق دستگاه های سیار مانند رایانه های کوچک موسوم به پی.دی.ای و تلفن هوشمند امکانپذیر است (هورتون، ۲۰۰۶). یادگیری سیار موجی است با تکیه بر فناوری بی سیم و ابزارهای مرتبط با آن مانند شبکه بی سیم و موبایل و پی.دی.ا. (رایانه های کوچک) رو به گسترش نهاده است. پال هریس می گوید یادگیری سیار، توانایی برخوردار شدن از آموزش، به واسطه تلفن یا یک ابزار کمکی دیجیتالی است. ویژگی هایی یادگیری سیار عبارتست از: فوریت نیازهای یادگیری، ابتکار عمل دانشیابی، پویایی زمینه یادگیری، تعاملی بودن فرایند یادگیری، جایگاه فعالیت های آموزشی، و یکپارچگی محتوای آموزشی (اوپادهیای^۲، ۲۰۰۶).

مدیریت دانش: به جای آموزش افراد، بر استفاده از یادگیری الکترونیکی، مدارک درون خطی، و رسانه های رایج، برای آموزش آحاد مردم و سازمان ها تأکید می کند.

¹ Horton

² Upadhyay

جمع بندی و نتیجه گیری

پاسخگویی به نیازهای گسترده جهانی، آموزش عالی را به نهادی کلیدی برای جوامع مدرن و در حالی توسعه تبدیل کرده و تغییرات سریع اقتصادی، اجتماعی و فناورانه، ماهیت زندگی و مشاغل افراد را تحت تاثیر قرار داده است. افراد برای رویارویی با این تغییرات، باید به طور مداوم در حالی یادگیری و بازآموزی باشند و این ویژگی ها در عصر حاضر موجب شده تا دائماً بر تعداد داوطلبان ورود با آموزش عالی افزوده شود (گروف و موزا^۱، ۲۰۰۸) در اغلب کشورها، تعداد داوطلبان ورود به دانشگاه ها بیش از ظرفیت آن ها است. در آستانه قرن بیست و یکم، تحولات بنیادین در فرآیندها و محصولات آموزش عالی صورت گرفته است. انفجار اطلاعات، توسعه ارتباطات، تحولات در نظامهای اداره حکومت، تحولات فرهنگی و به هم پیوستگی جوامع جهانی، نگاه و نیاز به آموزش عالی را دستخوش تحول و تغییر اساسی نموده است. مهم ترین پیامد این تغییر و تحول، چالش هایی است که نظام آموزش عالی در سده جدید با آنها مواجه شده است. این چالش ها، ۱- سرعت تولید دانش و لزوم نظام آموزشی مستمر و مادام العمر به منظور همراه شدن با قافله شتابان تغییرات شگرف در نظام آموزش جهانی؛ ۲- تقاضای روزافزون برای ورود به نظام دانشگاهی برای دستیابی به سواد اطلاعاتی و تحقق جایگاه مناسب و همگرا با پدیده جهانی شدن؛ و ۳- ضرورت پاسخگویی به تقاضاهای روزافزون برای آموزشی متفاوت که عدالت آموزشی و کاربر محوری هسته اصلی آن است و جذب دانشجویان با استعداد داخلی و خارجی را در بطن خود می پروراند، هستند (فرج الهی و ظریف صناعی، ۱۳۸۸).

برای غلبه بر این چالش ها شیوه های متفاوتی وجود دارد. مهم ترین آن شیوه ای است که در بیانیه جهانی آموزش عالی در اجلاس جهانی یونسکو در پاریس در سال ۱۹۹۸ منعکس شده است. در این اعلامیه آمده است که موسسات آموزش عالی باید نخستین نهادهایی باشند که از مزیت ها و امکانات بالقوه فناوری اطلاعات و ارتباطات بهره مند شوند و در این راستا، به ایجاد محیط های نوین آموزشی برای هماهنگی با عصر اطلاعات و تبیین نظام های مجازی بپردازند هرچند دانشگاه ها در دست یافتن به منابع فناوری موفق تر بودند، در تلفیق تکنولوژی های جدید آموزش موفقیت چندانی نداشتند (گودمن^۲، ۲۰۰۲). اعلامیه جهانی آموزش عالی برای قرن ۲۱ بر این نکته تاکید دارد که مدیران دانشگاهی برای هدایت موسسات خود و پاسخ دادن به تغییرات سریع در جهان و سازگاری با مدل های جدید آموزشی با چالش روبهرو هستند. در این اعلامیه بر نیاز به افزایش آگاهی در آموزش عالی و هدایت آنها به محیط فناوری اطلاعات تاکید شده است. موضوع اساسی این است که چگونه از تکنولوژی استفاده کنند و آن را با مأموریت و اهداف موسسه تطبیق دهند. بنابراین، فناوری باید تعریف و در آموزش ادغام شود. تویگ و مایکل میلوف در سال ۱۹۹۸ وضعیت در حال تغییر آموزش در ایالات متحده را مورد بررسی قرار دادند. آنها در مواجهه با گرایش ها و توسعه فناوری به دیدگاهی از زیرساخت آموزشی جهانی رسیدند که در آن نقش مدارس و دانشگاه ها به نحو مؤثری تغییر خواهد یافت. به عبارتی، تغییری بنیادین در نظام آموزش به وجود خواهد آمد. به نظر این دو نظریه پرداز، محیط های آموزشی آینده دانشجو محور، متعامل و پویا بوده، دانشجویان را قادر می سازند روش های آموزشی موردنظر خود را تعیین کنند و از آموزش مادام العمر حمایت کنند. بنابراین روش های آموزشی عالی تغییر کرده و مدل های جدید با ویژگیهای متفاوت در حال ظهور است. این مفاهیم ویژگی های آموزش مبتنی بر فناوری را به اشتراک می گذارد (فرج الهی و ظریف صناعی، ۱۳۸۸).

آموزش عالی در آستانه یک انقلاب، باتوجه به قدرت تکنولوژی دیجیتال و گسترش اطلاعات است. درواقع تولید دانش در عصر اطلاعات یک فعالیت با کمک فناوری است. افراد در همه جا آخرین اطلاعات مورد نیاز خود را دریافت می کنند و آموزش در همه جا در حال تکامل است، با فناوری های جدید، راهبردهای آموزشی جدید توسعه و بسیاری از موانع ارتباطی از بین می رود. فناوری اطلاعات و ارتباطات، الگوی فکری آموزش را دگرگون، مدل های موجود را غنی تر و شیوه های جدید آموزش و یادگیری را پیشنهاد می کند. آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات یادگیرنده محور، تعاملی، مشارکتی، انعطاف پذیر همراه با استراتژی های یادگیری فعال

¹ Groof & Mouza

² Goodman

و شیوه مناسب ارایه است که انگیزش و همکاری را در یادگیرنده افزایش می دهد. بنابراین با کمک تکنولوژی های نوین اطلاعاتی دانشگاه ها قادرند رویکردهای یاددهی-یادگیری فعال، همیاری، انعطاف پذیری و یادگیرنده محوری را تشویق نموده و یادگیری دانشجویان را ارتقا بخشند.

در پایان باید توجه داشت آموزش و یادگیری الکترونیکی و تعامل آن با آموزش سنتی، مقوله ای است که می بایست بیش از پیش به آن توجه نمود. هر روزه در کلان شهر هایی مانند تهران، تبریز، مشهد و ... هزینه های هنگفتی بابت رفت و آمد شهری دانشجویان، آلودگی محیطی و صوتی، مخارج تحصیل و ... پرداخت می گردد. همچنین اثرات مخرب مهاجرت بین شهری و بین المللی را نباید از ذهن دور داشت. دولت می بایست با فراهم کردن زیر ساخت های مناسبی چون: خطوط اینترنت پر سرعت، ارائه خدمات سخت افزاری و نرم افزاری مناسب و ارزان، حمایت از مؤسسين این گونه پروژه های علمی و تبلیغ یادگیری الکترونیکی در بین مردم بستر مناسبی را برای رشد و ارتقاء سطح علمی کشور بوجود آورد.

منابع

- ۱- اکبری بورنگ، محمد؛ جعفری ثانی، حسین؛ آهنگیان، محمد رضا و کارشکی، حسین (۱۳۹۱)، ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در دانشگاههای ایران بر اساس جهت گیری های برنامه درسی و تجربه مدرسان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۶۶، صص ۷۵-۹۷.
- ۲- بابایی، محمود (۱۳۸۹)، مقدمه ای بر یادگیری الکترونیکی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران، چاپار، تهران، چاپ اول.
- عطاران، محمد. ۱۳۸۶. دانشگاه مجازی: بازخوانی روایتهای موجود. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی (ویژه نامه یادگیری الکترونیکی). ۱۳(۱): صص ۷۳-۵۱.
- ۳- غلامحسینی، لیلا (۱۳۸۷)، و جایگاه آن در نظام آموزش دانشگاهی (E-Learning) یادگیری الکترونیک، مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال سوم، شماره ۲، صص ۲۸-۳۵.
- ۴- فرج الهی، مهران و ظریف صناعی، مهران (۱۳۸۸)، آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش عالی، مجله راهبرد های آموزش، دوره ۲، شماره ۴، صص ۱۶۷-۱۷۱.
- ۵- فیضی، کامران و رحمانی، محمد (۱۳۸۳)، یادگیری الکترونیکی در ایران، مسائل و راهکارها « با تأیید بر آموزش عالی »، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۳، صص ۹۹-۱۱۰.

6- Alestalo MH. Peltola U.(2006). The problem of a market- oriented university. J Higher Educ.;(52):251-81.

7- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. European Journal of Teacher Education, 32 (3), 321-336.

8- Attaran M. (2007). Virtual university: Re-reading existing narrations; Q J Res Plann Higher Educ.;13(1):53-73.

9- Bangert, A.W. (2008). The development and validation of the student evaluation of online teaching effectiveness. Computer in the Schools, 25(1-2), 47-25.

- 10- Clark, Ruth Colvin and Mayer. Richard E. 2003. E-Learning and the Science of Instruction England. Wiley.
- 11- Cross, Jay. 2004. An informal history of eLearning. On the Horizon (12)3: pp. 103-110.
- 12- Garcia, Cristina Pomales and Liu, Yili. 2006. Web-Based Distance Learning Technology. Interface Design Variables and their Effects. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning 3 (5).
- 13- Goodman P. Technology enhanced learning: Opportunities for change. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2001.
- 14- Groof, J, Mouza, C. A framework for addressing challenges to classroom technology use. AACE J. 2008;16(1):21-46.
- 15- Hara. Noriko. 2000. Students Distress with a Web-based Distance Education Course: An Ethnographic Study of Participants' Experiences. Information, Communication & Society. 3(4):557-579.
- 16- Holly, C., Legg, T. G., Mueller, D., & Adelman, D. S. (2008). Online teaching: Challenges for a new faculty role. Journal of Professional Nursing, 24 (4), 254–258.
- 17- Horton, William 2006. E-Learning by Design. USA. Pfeiffer.
- 18- Ladouceur, Anne and Hum Dong(2001); "E-learning The New Frontier"; Available at: www.Cata. Ca/china / documents/ elearning. Pdf.
- 19- Loxley, William and Julien Patrick. 2004. Information and Communication Technologies in Education and Training in Asia and the Pacific. Asian Development Bank.
- 20- Maor, D. (2003). The teacher's role in developing interaction and reflection in an online learning community. Education Media International, 40(1-2), 127-37.
- 21- Mendenhall R. A model and principles for effective internet-based distance education [PhD Dissertation]. Provo: Brigham Young University; 2003.
- 22- Mutula, Stephen M. 2002. E-learning initiative at the University of Botswana challenges and opportunities. Campus-Wide Information Systems, 19(3):99-109.
- 23- Reddy R, Goodman P. Technology trends and implications for learning in tertiary institutions. In: 24- Goodman P, editor. Technology enhanced learning: Opportunities for change. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; 2001.
- 25- Sabiston, Peter. 2000. An inquiry into criteria that identify quality adult web-based learning. MA diss Canada, Royal Roads University.
- 26- Safavi AA. Developing countries and e-learning program development. J Global Inf Technol Manag. 2008;(11)3:47.

- 27- Teo, T., Chai, C.S., Hung, D., & Lee, C.B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (2), 165-176.
- 28- Upadhyay. Nitin 2006. On-Line Learning. A Creative Environment for Quality Education *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. 3(4).
- 29- Wang. Chun-Min and Reeves. Thomas C. 2007. The meaning of Culture in Online Education. Implication for Teaching-Learning, and Design. In *Globalized E-Learning Cultural Challenges*. Edmunson Andrea (Ed). USA. Information Science Publishing (TNFOSCI).

توزیع جغرافیایی دانشگاه‌های برتر جهانی بر اساس ده نظام رتبه‌بندی بین‌الملل

محمدامین عرفان‌منش^۱؛ مهسا مرادیان^۲؛ امیررضا اصنافی^۳

چکیده

پژوهش حاضر در راستای مطالعه توزیع جغرافیایی دانشگاه‌های برتر جهانی بر اساس ده نظام رتبه‌بندی بین‌المللی انجام شده است. روش پژوهش حاضر کاربردی با رویکرد توصیفی از نوع مطالعه‌ی موردی است. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۰۰ دانشگاه نخست در هر یک از ده نظام رتبه‌بندی در سال ۲۰۱۶ بررسی شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ موسساتی از ۲۵ کشور جهان در میان ۱۰۰ دانشگاه برتر در نظام‌های رتبه‌بندی مورد مطالعه قرار داشته‌اند. بیش‌ترین سهم از دانشگاه‌های برتر جهانی به ترتیب به کشورهای ایالات متحده (۴۲٪/۹)، انگلستان (۴٪/۹)، چین (۵٪/۹)، هلند و استرالیا (۵٪/۲)، آلمان (۴٪/۸) و کانادا (۴٪) تعلق داشته است. اگرچه جمهوری اسلامی ایران دارای دانشگاه‌هایی در نه نظام از ده نظام بررسی شده در این پژوهش بود، اما جایگاه این دانشگاه‌ها فاصله نسبتاً زیادی با ۱۰۰ دانشگاه برتر در هر نظام دارد.

واژه‌های کلیدی: دانشگاه‌های ایران، دانشگاه‌های برتر، رتبه‌بندی بین‌الملل، نظام رتبه‌بندی

۱- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

امروزه به دلیل دگرگونی‌های شدیدی که دنیای ما، به‌ویژه جامعه‌ی صنعتی غرب با آن مواجه است، دانشگاه‌ها بیش از پیش در کانون توجه قرار گرفته‌اند. بر این اساس، نظام‌های آموزش عالی با این مشکل مواجه بوده‌اند که چگونه، ضمن پاسخ‌گویی به تقاضای روزافزون اجتماعی، فرصت‌های برابر در آموزش عالی فراهم آورند و هم‌زمان، نوعی کیفیت را رعایت کنند؟ برای رویارویی با مشکل یادشده، در دهه‌ی گذشته، مفهوم کیفیت در آموزش عالی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته و ارزیابی آن در نظام‌های دانشگاهی مطرح شده است (بازرگان، ۱۳۷۶). مطرح شدن مسأله‌ی کیفیت و نوسازی دانشگاه‌ها باعث شده است تا بسیاری از اندیشمندان به مطالعه و بررسی در این مورد بپردازند (نژادسلیمی، ۱۳۷۶). در نتیجه، یک توافق بین‌المللی در اندازه‌گیری کیفیت علمی دانشگاه، به وسیله‌ی رتبه‌بندی‌های آکادمیک وجود آمد (دیل و سو ۲۰۰۵). در حال حاضر، رتبه‌بندی یکی از عمومی‌ترین روش‌ها جهت تعیین جایگاه و برتری دانشگاه‌ها محسوب می‌شود.

جهانی‌شدن و رقابت‌های مرتبط نیز، علاقه‌ی دانشگاه‌ها را در ترقی‌یافتن و کسب شهرت از طریق رتبه‌بندی‌های جهانی افزایش داده است. بدیهی است که مسابقه‌ای میان دانشگاه‌های مختلف به وسیله‌ی نظام‌های رتبه‌بندی آکادمیک آغاز شده است و بیش‌تر دانشگاه‌ها مشتاق به کسب رتبه‌های بالاتر در این نظام‌ها هستند. اصطلاح دانشگاه سطح جهانی یک شیوه‌ی تکاملی و منطقی است که می‌تواند برای شناسایی جوانب مثبت و منفی، به دانشگاه‌ها کمک کند (ژو، ۲۰۱۲، ص ۴۱). افزایش انتشار سالانه‌ی رتبه‌بندی‌ها، افزایش تعداد کنفرانس‌ها و کارگاه‌های برگزارشده در این زمینه، علاقه‌ی جهانی را نسبت به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها نشان می‌دهد.

۱. دانشگاه اصفهان، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، اصفهان، ایران.
amin.erfanmanesh@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شهید بهشتی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، تهران، ایران.
mahsa.moradyan@gmail.com

۳. دانشگاه شهید بهشتی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، تهران، ایران. aasnafi@gmail.com

این نظام های رتبه بندی به نهادهای آموزش عالی اجازه می دهند تا خودشان را براساس آن چه که هستند و آن چه که باید باشند، بشناسند (سانوف و همکاران ۲۰۰۷، ص. ۲). موسسه های آموزش عالی از این رتبه بندی ها به عنوان ابزار ارتقاء خود استفاده می کنند تا برتری آموزشی، پژوهشی یا تجاری خود را نشان دهند. بسیاری از دانش آموزان نیز از نتایج رتبه بندی به عنوان یک راهنما برای انتخاب موسسه، مخصوصاً موسسه های خارجی، جهت ثبت نام استفاده می کنند. جنبه های تبلیغاتی نتایج نیز، پتانسیل دریافت بودجه ی پژوهشی و استخدام اساتید قوی را افزایش می دهد که موجب بهبود موقعیت دانشگاه در بازار آموزش عالی می شود (دیل و سو، ۲۰۰۵). رتبه بندی دانشگاهی و کیفیت پژوهش، نقش مهمی در سیاست و تخصیص منابع ملی و منطقه ای دارد (لاو، فانگ، ۲۰۱۵). هم چنین، رتبه بندی می تواند به عنوان یک ضرورت جامعه ی علمی تصور شود (سادلاک، کای و آلی، ۲۰۰۹).

اگرچه رتبه بندی های نخستین در سطح ملی انجام می شدند، اما رتبه بندی دانشگاه شانگهای جیوتانگ چین آغازگر ایجاد نظام های رتبه بندی بین المللی بود. بررسی نتایج نظام های رتبه بندی بین المللی، به ارزیابی عملکرد دانشگاه ها و کشورهای جهان که در جداول رتبه بندی آکادمیک قرار دارند، منجر می شود. بنابراین پاسخ به این سؤال برای سیاستگذاران آموزشی و پژوهشی کشور حائز اهمیت خواهد بود که کدام کشورها و قاره ها بیشترین سهم از دانشگاه های برتر در نظام های رتبه بندی بین المللی را دارا بوده و دانشگاه های ایرانی در این جداول در چه وضعیتی قرار دارند؟ پاسخ به این سؤال به سیاستگذاران آموزش عالی کشورمان، این امکان را فراهم می آورد تا با شناخت کشورهای برتر از لحاظ آموزش عالی در سطح جهانی به مقایسه و بازنگری در شیوه های آموزشی و پژوهشی دانشگاه های داخل کشور در مقایسه با کشورهای برتر داشته باشند و سیاست ها و برنامه های مناسبی را جهت ارتقاء دانشگاه های کشور تدوین نمایند.

خلاصه روش شناسی

روش پژوهش حاضر کاربردی با رویکرد توصیفی از نوع مطالعه ی موردی است. جامعه ی این پژوهش شامل ده نظام رتبه بندی دانشگاهی بین المللی است که از بیشترین شهرت در سطح جهانی برخوردار بوده و در مطالعات پیشین نیز توسط پژوهشگران مختلف مورد مطالعه قرار گرفته اند. نظام های مذکور عبارتند از:

رتبه بندی آکادمیک دانشگاه های جهان (رتبه بندی شانگهای)؛

رتبه بندی دانشگاهی جهانی کیو.اس.؛

رتبه بندی دانشگاهی جهان آموزش عالی تایمز؛

رتبه بندی دانشگاه لایدن؛

رتبه بندی موسسات سایمگو؛

مرکز رتبه بندی دانشگاهی جهان؛

رتبه بندی دانشگاهی عملکرد آکادمیک؛

رتبه بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه های جهان (رتبه بندی تایوان)؛

رتبه بندی بهترین دانشگاه جهان یو.اس. نیوز اند ورلدریپورت؛ و

1. The Academic Ranking Of World Universities (ARWU) <http://www.shanghairanking.com/>

2. Times Higher Education World University Rankings (THEWUR) <https://www.timeshighereducation.com>

رتبه‌بندی نیچرایندکس

در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۰۰ دانشگاه نخست در هر یک از ده نظام رتبه‌بندی در سال ۲۰۱۶ بررسی شده است. لازم به ذکر است؛ به علت عدم دسترسی به نتایج نظام رتبه‌بندی یو.اس. نیوز اند ورلدریپورت در سال ۲۰۱۶، نتایج رتبه‌بندی سال ۲۰۱۷ برای این نظام گردآوری شده است. برای گردآوری داده‌های این پژوهش، به صفحه‌ی وب هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی مراجعه شده و نام ۱۰۰ دانشگاه نخست به همراه نام کشورشان گردآوری و به نرم‌افزار مایکروسافت اکسل^۱ وارد شد. سپس محاسبه‌ی تعداد کشورهای موجود در هر یک از نظام‌ها با واحد درصد، محاسبه شد. علاوه بر ۱۰۰ دانشگاه نخست، تعداد دانشگاه‌های ایرانی موجود در هر یک از نظام‌های رتبه‌بندی نیز به شیوه‌ی ذکرشده، گردآوری و محاسبه شدند.

۳. خلاصه یافته‌ها و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد؛ از میان ۱۰۰۰ دانشگاه بررسی شده در مجموع ده نظام رتبه‌بندی، ۲۵ کشور از پنج قاره‌ی جهان حضور داشته‌اند. آمریکای شمالی با دو کشور آمریکا و کانادا در مجموع با (۴۶٪/۹)، بیش‌ترین سهم را در میان سایر قاره‌ها داشته است. دانشگاه‌های آمریکایی بیش‌ترین میزان حضور را در نظام مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان (۵۶٪) و کم‌ترین سهم را در نظام رتبه‌بندی کیو.اس (۳۲٪) داشته‌اند. کشور کانادا نیز با پنج دانشگاه، بیش‌ترین سهم را در رتبه‌بندی تایوان و رتبه‌بندی دانشگاهی عملکرد آکادمیک و کم‌ترین سهم را با سه دانشگاه به‌طور مشابه در نظام رتبه‌بندی یو.اس. نیوز اند ورلدریپورت و مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان داشته است. این کشور با چهار دانشگاه به‌طور مشابه در نظام‌های رتبه‌بندی شانگهای، لایدن، کیو.اس، تایمز و نیچرایندکس، حضور داشته است. مطالعه کشورهای قاره اروپا نشان می‌دهد که ۱۵ کشور این قاره شامل انگلستان، سوئیس، فرانسه، آلمان، سوئد، هلند، دانمارک، بلژیک، فنلاند، اسپانیا، ایرلند، ایتالیا، روسیه، نروژ و گرجستان دارای دانشگاه‌هایی در میان ۱۰۰ موسسه برتر در ده نظام رتبه‌بندی مورد مطالعه در این پژوهش بوده‌اند. این دانشگاه‌ها در مجموع ۳۳٪/۳ درصد از دانشگاه‌های برتر جهان را تشکیل می‌دهند. از میان این کشورها، انگلستان با (۹٪/۴)، هلند (۵٪/۲)، آلمان (۴٪/۸) به ترتیب دارای بیش‌ترین و کشورهای روسیه (۰٪/۲)، ایرلند و گرجستان (۰٪/۱) به ترتیب کم‌ترین سهم از دانشگاه‌های برتر در این قاره را دارا بوده‌اند. کشور انگلستان بیش‌ترین سهم را به ترتیب در نظام‌های رتبه‌بندی کیو.اس (۱۸٪) و تایمز (۱۶٪) داشته است. این کشور با هفت دانشگاه کم‌ترین سهم را به‌طور مشابه در نظام‌های مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان، لایدن، رتبه‌بندی دانشگاهی عملکرد آکادمیک، سایمگو و تایوان دارا بوده است.

قاره‌ی آسیا با شش کشور شامل تایوان، کره جنوبی، چین، ژاپن، سنگاپور و رژیم اشغالگر قدس و روسیه با مجموع (۱۴٪/۲)، در جایگاه سوم از نظر دارا بودن دانشگاه‌های برتر در نظام‌های رتبه‌بندی قرار گرفته است. در این قاره، کشورهای دارای بیش‌ترین دانشگاه در نظام‌های رتبه‌بندی به ترتیب کشورهای چین (۵٪/۹)، ژاپن (۳٪/۷) و سنگاپور (۱٪/۸) بوده‌اند. قاره اقیانوسیه با حضور کشور استرالیا با امتیاز (۴٪/۲) و قاره‌ی آمریکای شمالی با حضور کشور برزیل و امتیاز (۰٪/۴) کم‌ترین سهم را از دانشگاه‌های برتر در میان سایر قاره‌ها، در ۱۰ نظام رتبه‌بندی به دست آورده‌اند. به طور کلی کشورهای ایرلند و گرجستان تنها با دارا بودن یک دانشگاه در نظام‌های رتبه‌بندی کیو.اس و تایوان توانسته‌اند به جمع ۲۵ کشور برتر در ده نظام رتبه‌بندی بپیوندند.

مرور یافته‌های پژوهش گویای این مساله است که حضور موسسات یک کشور الزاما در نظام‌های رتبه‌بندی متعلق به آن کشور، در سطح بیش‌تری در مقایسه با نظام‌های متعلق به کشورهای دیگر قرار ندارد. به عنوان مثال از یک سو از ده نظام مورد بررسی در این پژوهش، دو نظام متعلق به کشور انگلستان قرار دارد (کیو.اس. و تایمز) و بیش‌ترین حضور دانشگاه‌های انگلیسی نیز در این دو نظام به ترتیب با ۱۸ و ۱۶ دانشگاه مشاهده می‌شود. در سوی مقابل به عنوان مثال حضور دانشگاه‌های چینی در دو نظام شانگهای و تایوان در مقایسه با

¹. Microsoft Excel

نظام های غربی در سطح بسیار پایین تری قرار دارد و به ترتیب تنها ۲ و ۵ دانشگاه این کشور در نظام های مذکور رتبه های برتر را به دست آورده اند (جدول ۱).

جدول ۱. سهم قاره ها و کشورهای جهان از دانشگاه های برتر در ده نظام رتبه بندی دانشگاهی بین المللی ۲۰۱۶

رتبه	نام کشور	شانگهای	پیاس نیوز	لایدن	مرکز رتبه بندی دانشگاهی جهان	رتبه بندی تایوان	کیواس	سایمگو	فایمز	رتبه بندی عملکرد	نمبر ایندکس	سهم کشور (درصد)	سهم قاره (درصد)	نام قاره
۱	آمریکا	۵۰	۵۱	۳۹	۵۶	۴۱	۳۲	۳۸	۳۹	۳۹	۴۵	۴۲/۹	۴۶/۹	آمریکای شمالی
۲	کانادا	۴	۳	۴	۳	۵	۴	۴	۴	۵	۴	۴		
۳	انگلستان	۸	۹	۷	۷	۷	۱۸	۷	۱۶	۷	۸	۹/۴	۳۳/۳	اروپا
۴	هلند	۳	۷	۴	۲	۷	۲	۷	۸	۷	۲	۵/۲		
۵	آلمان	۳	۴	۴	۲	۵	۳	۶	۹	۵	۶	۴/۸		
۶	سوئیس	۴	۴	۲	۴	۳	۴	۳	۲	۲	۵	۳/۳		
۷	فرانسه	۳	۳	۱	۴	۳	۲	۳	۱	۴	۱	۲/۶		
۸	سوئد	۳	۲	۲	۱	۲	۳	۳	۳	۳	—	۲/۳		
۹	بلژیک	۲	۲	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۲	—	۱/۵		
۱۰	دانمارک	۲	۱	۱	۱	۲	۱	۲	۱	۲	۱	۱/۴		
۱۱	ایتالیا	—	—	۱	۱	۳	—	۱	—	۲	—	۰/۹		
۱۲	فنلاند	۱	۱	۱	—	۱	۱	۱	۱	۱	—	۰/۸		
۱۳	نروژ	۱	—	۱	—	۱	—	—	—	۱	—	۰/۴		
۱۴	اسپانیا	—	۱	—	—	۱	—	—	—	۱	—	۰/۳		
۱۵	روسیه	۱	—	—	۱	—	—	—	—	—	—	۰/۲		

		۰/۱	—	—	—	—	۱	—	—	—	—	—	ایرلند	۱۶
		۰/۱	—	—	—	—	—	۱	—	—	—	—	گرجست ان	۱۷
آسیا	۱۴/۲	۵/۹	۱۲	۷	۴	۷	۸	۵	۲	۱۵	۲	۲	چین	۱۸
		۳/۷	۷	۲	۲	۴	۵	۲	۶	۴	۱	۴	ژاپن	۱۹
		۱/۸	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۱	۲	۲	۱	سنگاپور	۲۰
		۱/۳	۲	۱	۱	۱	۴	۱	۱	۲	—	—	کره جنو بی	۲۱
		۱	۳	—	—	۲	—	—	۳	۱	—	۲	رژیم اشغالگر	۲۲
		۰/۵	—	۱	—	۱	۱	—	۱	۱	—	—	تایوان	۲۳
اقیانوسیه	۵/۲	۵/۲	۲	۵	۶	۵	۸	۵	۳	۵	۷	۶	استرالیا	۲۴
آمریکای جنوبی	۰/۴	۰/۴	—	۱	—	۱	—	۱	—	۱	—	—	برزیل	۲۵

اگرچه دانشگاه های جمهوری اسلامی ایران تاکنون در میان ۱۰۰ دانشگاه برتر در هیچ یک از نظام های مورد بررسی در این پژوهش قرار نداشته اند، اما در سال ۲۰۱۶ شاهد حضور دانشگاه های ایرانی در رتبه های دیگر این نظام ها بوده ایم. در ادامه دانشگاه های ایرانی حاضر در هر یک از این نظام ها به همراه رتبه کسب شده توسط آن ها مورد اشاره قرار می گیرد:

- رتبه بندی آکادمیک دانشگاه های جهان: در سال ۲۰۱۶ دو دانشگاه تهران با رتبه ۳۰۱-۴۰۰ و دانشگاه صنعتی امیرکبیر با رتبه ۴۰۱-۵۰۰ در نظام رتبه بندی شانکهای قرار داشته اند.

- رتبه بندی دانشگاهی جهانی کیواس: در سال ۲۰۱۶ شاهد حضور پنج دانشگاه ایرانی در نظام رتبه بندی کیواس. بوده ایم. بر این اساس دانشگاه های صنعتی شریف (۴۳۱-۴۴۰)، علم و صنعت (۴۹۱-۵۰۰)، صنعتی امیرکبیر (۵۰۱-۵۵۰)، تهران (۵۵۱-۶۰۰) و شهید بهشتی (۷۰۱+) دانشگاه های حاضر در این نظام رتبه بندی هستند.

- رتبه بندی دانشگاهی جهان آموزش عالی تایمز: هشت دانشگاه علم و صنعت و صنعتی شریف (۴۰۱-۵۰۰)، صنعتی امیرکبیر، صنعتی اصفهان و علوم پزشکی تهران (۶۰۰-۵۰۱)، تهران، خواجه نصیر طوسی و شهید بهشتی (۸۰۰-۶۰۱) در رتبه بندی سال ۲۰۱۶ این نظام حضور داشته اند.

- رتبه بندی دانشگاه لایدن: در سال ۲۰۱۶ میلادی شاهد حضور ۱۴ دانشگاه ایرانی در نظام رتبه بندی لایدن بوده ایم که به ترتیب عبارتند از: تهران (۲۵۷)، علوم پزشکی تهران (۳۶۲)، صنعتی امیرکبیر (۴۱۶)، صنعتی شریف (۴۲۵)، تربیت مدرس (۴۵۷)، صنعتی

اصفهان (۵۴۰)، علم و صنعت (۵۶۶)، شیراز (۶۲۱)، فردوسی مشهد (۶۴۵)، علوم پزشکی شهید بهشتی (۷۰۶)، تبریز (۷۲۱)، شهید بهشتی (۷۴۸)، خواجه نصیر طوسی (۸۱۶) و اصفهان (۸۴۰).

- رتبه‌بندی موسسات سایمگو: بیش‌ترین میزان حضور دانشگاه‌های ایرانی در نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی در نظام سایمگو مشاهده می‌شود. در سال ۲۰۱۶ میلادی ۹۰ دانشگاه ایرانی در این نظام حضور داشته‌اند که بالاترین جایگاه به ترتیب به دانشگاه‌های تهران (۴۱۴)، علوم پزشکی تهران (۴۷۰) و صنعتی امیرکبیر (۵۸۴) تعلق داشته است.

- مرکز رتبه‌بندی دانشگاهی جهان: هشت دانشگاه صنعتی شریف (۶۷۹)، تهران (۷۲۷)، علوم پزشکی تهران (۸۲۰)، صنعتی اصفهان (۸۴۴)، تربیت مدرس (۸۹۶)، صنعتی امیرکبیر (۹۱۶)، علوم پزشکی شهید بهشتی (۹۲۷) و شیراز (۹۴۳) در رتبه‌بندی مذکور در سال ۲۰۱۶ میلادی قرار داشته‌اند.

- رتبه‌بندی دانشگاهی عملکرد آکادمیک: با یازده دانشگاه ایرانی شامل: دانشگاه‌های تهران (۳۰۵)، علوم پزشکی تهران (۴۲۶)، صنعتی شریف (۴۶۸)، صنعتی امیرکبیر (۴۷۰)، علوم پزشکی شهید بهشتی (۵۳۶)، تربیت مدرس (۵۴۰)، صنعتی اصفهان (۵۴۸)، علم و صنعت (۶۴۷)، فردوسی مشهد (۷۱۵)، تبریز (۷۷۹) و علوم پزشکی ایران (۱۶۹۹) در نظام مذکور قرار داشته‌اند.

- رتبه‌بندی عملکرد مقالات علمی دانشگاه‌های جهان: چهار دانشگاه تهران، صنعتی شریف، صنعتی اصفهان و صنعتی امیرکبیر در نظام مذکور قرار دارند که در این میان دانشگاه تهران دارای رتبه ۴۶۶ و سایر دانشگاه‌ها در رتبه‌های بالاتر از ۵۰۰ قرار دارند.

- رتبه‌بندی بهترین دانشگاه جهان یو.اس. نیوز اند ورلدریپورت: یازده دانشگاه ایرانی در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۷ این نظام قرار دارند که به ترتیب عبارتند از: صنعتی شریف (۴۰۵)، تهران (۴۴۸)، صنعتی اصفهان (۵۲۳)، صنعتی امیرکبیر (۶۰۱)، آزاد اسلامی واحد کرج (۶۲۹)، علم و صنعت (۷۲۴)، علوم پزشکی تهران (۷۴۵)، تربیت مدرس (۷۵۷)، تبریز (۷۷۷)، فردوسی مشهد (۸۲۰) و علوم پزشکی شهید بهشتی (۹۱۱).

- رتبه‌بندی نیچرایندکس: در رتبه‌بندی سال ۲۰۱۶ این نظام، دانشگاهی از جمهوری اسلامی ایران حضور نداشته است.

در پژوهش حاضر با مطالعه ۱۰ نظام برجسته رتبه‌بندی بین‌المللی، توزیع جغرافیایی دانشگاه‌های برتر مورد مطالعه قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ موسساتی از ۲۵ کشور جهان در میان ۱۰۰ دانشگاه برتر در نظام‌های رتبه‌بندی مورد مطالعه قرار داشته‌اند. بیش‌ترین سهم از دانشگاه‌های برتر جهانی به ترتیب به کشورهای ایالات متحده (۴۲٪/۹)، انگلستان (۹٪/۴)، چین (۵٪/۹)، هلند و استرالیا (۵٪/۲)، آلمان (۴٪/۸) و کانادا (۴٪) تعلق داشته است. هم‌چنین دو کشور ایرلند و گرجستان تنها با دارا بودن یک دانشگاه در نظام‌های مورد بررسی، از کم‌ترین سهم در دانشگاه‌های برتر میان ۲۵ کشور بوده‌اند. اگرچه جمهوری اسلامی ایران دارای دانشگاه‌هایی در نه نظام از ده نظام بررسی شده در این پژوهش بود، اما جایگاه این دانشگاه‌ها فاصله نسبتاً زیادی با ۱۰۰ دانشگاه برتر هر نظام دارد. در سال‌های اخیر، توجه دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی کشور به رتبه‌بندی‌های جهانی پررنگ‌تر شده است. دانشگاه‌های کشور تلاش می‌کنند تا با قرارگیری در نظام‌های رتبه‌بندی، قدرت علمی و پژوهشی خود را در عرصه بین‌المللی به نمایش گذارند و از سود حاصله آن بهره‌مند شوند. در این راستا توجه به نکات زیر می‌تواند در ارتقاء رتبه دانشگاه‌های ایرانی در نظام‌های بین‌المللی موثر باشد:

- درستی و شفافیت داده‌های ارائه شده از سوی دانشگاه‌ها به نظام‌های رتبه‌بندی.

- تلاش در راستای ارتقاء کیفیت آموزش از طریق جذب اعضای هیات علمی و دانشجویان بین‌المللی، اشتغال دانش‌آموختگان و نسبت اعضای هیات علمی به دانشجویان.

- تلاش در راستای ارتقاء کمی و کیفی فعالیتهای پژوهشی از طریق انتشار مقاله در مجلات معتبر بین المللی، میزان استنادهای دریافتی، سهم مقاله های پراستناد، دریافت اعتبارات پژوهشی بین المللی، توجه بیش تر به پروانه های ثبت اختراع و همکاری پژوهشی با دانشگاه های برجسته جهانی.

۵. منابع و مراجع

بازرگان، عباس. (۱۳۷۶). آموزش و پژوهش، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی. رهیافت، (۱۵)، ۶۰-۷۱.

نژادسلیمی، محمدحسین. (۱۳۷۶). دانشگاه ۲۰۵۰: سازمانی برای پرورش خلاقیت و نوآوری. رهیافت، (۱۶)، ۹۹-۱۰۷.

Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality , league tables and public policy: A crossnational analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4). 495-533.

Law. R. Fong L. H. N. & Fong, D. K. C. (2015). How useful are university_rankings in tourism? *Annals of Tourism Research*, 54, 219-221.

Sadlak, J. Cai. L. N. & Ali. S. (2009). *The 1 world-class university as part of a new higher education paradigm: From institutional qualities to systemic excellence*. Unesco-CEPES.

Sanoff, A. P. Usher, A. Savino. M. & Clarke, M. (2007). College and University Ranking Systems: *Global Perspectives and American Challenges*. Institute for Higher Education Policy. ERIC.

Xu, W. (2012). *Worldwide university ranking and its underlying basis: a perspective of university orientation towards excellence*. School of Education University of Iceland. Retrieved from [http://skemman.is/stream/get/1946/14137/33_414/1/S6253S5370\\$7248-Final-version-3101.pdf](http://skemman.is/stream/get/1946/14137/33_414/1/S6253S5370$7248-Final-version-3101.pdf)

تحلیل استراتژیک دانشگاه پیام نور با استفاده از مدل AHP-SWOT به منظور تدوین استراتژی مناسب

فریدین عبدالحی^۱، ستاره جهینی^۲

چکیده

مراکز آموزش عالی در دنیا باید با دیدگاهی استراتژیک وضعیت موجود خود را مورد بررسی دقیق قرار دهند و با ترسیم بصیرت ها و رسالت ها بر اساس قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و نگرانی ها، اهداف خود را تعیین کنند تا در قالب برنامه های عملیاتی مرتبط به وظایف خود به نحوی مؤثرتر بتوانند پاسخگوی نیازهای جامعه و مشکلات جهانی شدن برآیند. هدف از اجرای تحقیق حاضر، بررسی و شناسایی وضع موجود دانشگاه پیام نور مرکز مهاباد، از نظر نقاط قوت و ضعف، فرصت ها و تهدیدها، ارائه راهکارها و استراتژی های مناسب برای برون رفت از وضع موجود، با استفاده از الگوی تجزیه و تحلیل (SWOT) بوده است. جامعه مورد پژوهش شامل کلیه کارکنان اداری و اعضای هیئت علمی دانشگاه می باشد که تعداد آن ها ۶۱ نفر می باشد و با روش سرشماری کامل مورد مطالعه قرار گرفته شد. ابزار مورد استفاده پرسشنامه محقق ساخته بود و برای تحلیل اطلاعات از تجزیه و تحلیل SWOT استفاده شد. و به منظور مرتفع ساختن نقایص این تجزیه و تحلیل از فرایند سلسله مراتبی (AHP) استفاده شد. نتایج نشان می دهد که مجموع نمره نهایی نقاط قوت و ضعف (مجموع عوامل درونی) برابر با ۲/۶۲۷۴ شده است که این عدد بیشتر از ۲/۵ بوده و به معنای قوت دانشگاه پیام نور است. مجموع نمره نهایی فرصت ها و تهدیدها (مجموع عوامل بیرونی) برابر با ۲/۱۴۴۵ شده است که این عدد کمتر از ۲/۵ بوده، بایستی سیستم برای احتراز از تهدیدات از نقاط قوت موجود استفاده نماید. همچنین از وزن های به دست آمده بر اساس مدل AHP نتیجه می گیریم استراتژی ST با اولویت ترین استراتژی برای اجرا است.

کلیدواژه: برنامه ریزی استراتژیک، تجزیه و تحلیل AHP-SWOT، نقاط قوت، ضعف ها، فرصت ها و تهدیدها

مقدمه

روند جهانی شدن از یک سو و ظهور تکنولوژی های جدید و حرکت جامعه از اقتصاد محوری به دانش محوری از سوی دیگر در کنار پدیده هایی چون پیچیدگی ابزار فنی و ساختارهای اقتصادی، نقش ویژه تحصیلات در کسب جایگاه اجتماعی، ورود آحاد جامعه به عرصه علم اندوزی، ابزار کار متنوع، تحول نیروی کار و توجه بیشتر به افزایش کیفیت نیروی انسانی، سطح تقاضای اجتماعی برای ورود به دانشگاه ها را افزایش داده است. دانشگاه پیام نور با نظام آموزشی از راه دور باهدف ترویج علم در همه جا و همه زمان و ایجاد برابری فرصت ها، نظام آموزشی انعطاف پذیری را برای متقاضیان علم و دانش به وجود آورده است که در کنار دانشگاه های سنتی به ترویج و گسترش علم و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه می پردازد. تعداد فراوان دانشجویان از گروه های سنی مختلف، جلب رضایت آنان، بهبود کیفیت آموزشی، در کنار عوامل داخلی چون رضایت کارکنان و اعضای هیئت علمی، تأمین اعتبارات هزینه ها، بهبود فرایندهای کاری، شیوهی منحصر به فرد آموزش و غیره؛ همچنین عوامل خارجی مانند رشد تقاضای ورود به آموزش عالی، وضعیت اشتغال، بالا رفتن سطح سواد جامعه، ارزشمند شدن علم آموزی و سایر موارد؛ بایدها، نبایدها و چالش های بسیاری را برای این دانشگاه فراهم آورده است. از این رو تنظیم اهداف مناسب و تعیین راه های دستیابی به این اهداف ظرفیت دانشگاه را برای مواجهه شدن با این چالش ها، بالاتر می برد (جعفری ویشکایی، ۸۸). آموزش عالی به دلیل ارائه نوع خدمات و تربیت نیروی انسانی متخصص و تولید و اشاعه دانش های جدید و توسعه و تقویت بنیادهای فرهنگی و اجتماعی از اهمیت ویژه برخوردار است و مسلماً مدیران دانشگاهی به عنوان سکان داران آموزش عالی باید با قوه خلاقیت و توانایی خود بتوانند از این پیچیدگی ها و پویایی های محیطی درمان بمانند. یکی از مراحل اساسی، فراهم آوردن اطلاعات درباره نقاط قوت و ضعف (داخلی) فرصت ها و تهدیدهای (خارجی) است که دانشگاه با آن ها مواجه است.

^۱ دانشگاه آزاد اسلامی، گروه علوم تربیتی، سمنج، ایران
^۲ دانشگاه آزاد اسلامی، گروه علوم تربیتی، سمنج، ایران، sjaheny@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

چراکه هر استراتژی کارساز از فایده‌های نقاط قوت و موقعیت‌ها بهره‌مندی گردد و هم‌زمان نقاط ضعف و تهدیدها را به حداقل کاهش داده یا بر آن‌ها فائق می‌آید. اجرای برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی موجب ایجاد نگرش بلندمدت در مدیر شده و به تحقق آینده‌ای مطلوب و آرمانی کمک می‌کند. بدون برنامه‌ریزی استراتژیک و توجه به مسائل داخلی و خارجی سازمان برنامه‌ریزی از حالت واقع‌بینانه بودن خارج می‌شود و عملاً کارساز نخواهد بود. قبل از این که سازمان در جهت تبیین آینده خود تلاش کند، باید جایگاه فعلی خود را مشخص نماید. مکانیسم مورد استفاده جهت سنجش شرایط داخلی و خارجی سازمان و پاسخ به این سؤال که «ما اکنون در کجا هستیم؟» ارزیابی محیط داخلی و خارجی سازمان نامیده می‌شود. ارزیابی محیط داخلی و خارجی سازمان یک ابزار مدیریتی اساسی است که علاوه بر برنامه‌ریزی استراتژیک در سیاست‌گذاری و حل‌وفصل مشکلات نیز از آن استفاده می‌شود. با این کار جهت‌گیری‌های آینده مشخص می‌شود، اولویت‌ها تعیین می‌گردد، تصمیم‌گیری‌های اساسی با توجه به تمامی سطوح و کنش‌ها انجام می‌گیرد، عملکرد سازمانی بهبود می‌یابد و با توجه به اوضاع و احوال به سرعت در حال تغییر، به شیوه کارساز برخورد می‌شود (انصاری؛ رحیمی؛ یار محمدیان؛ یعقوبی، ۸۸). برنامه -ریزی استراتژیک با در نظر گرفتن عوامل محیطی راه‌های رسیدن به اهداف سازمان را تسهیل می‌کند و به‌عنوان ابزاری جهت تصمیم‌گیری در رسیدن سازمان به آرمان‌ها و اهدافش یاری می‌رساند. «منطق اصولی برنامه‌ریزی استراتژیک ایجاد تطابق بین عوامل داخلی و محیطی سازمان است و بدین ترتیب با پیش‌بینی روند عوامل محیطی، مناسب‌ترین جهت‌گیری برای سازمان مشخص می‌شود.» غفاریان (۱۳۸۳) به نقل از جعفری ویشکایی، (۸۸)

مدیریت استراتژیک

می‌توان مدیریت استراتژیک را بدین گونه تعریف کرد: هنر و علم تدوین، اجرا و ارزیابی تصمیمات وظیفه‌ای چندگانه که سازمان را قادر می‌سازد به هدف‌های بلندمدت خود دست یابد. همان‌گونه که از این تعریف استنباط می‌شود، در مدیریت استراتژیک برای کسب موفقیت سازمانی بر چندین عامل تأکید می‌شود: هماهنگ کردن مدیریت، بازاریابی، امور مالی (حسابداری)، تولید (عملیات)، تحقیق و توسعه و سیستم‌های اطلاعات رایانه‌ای (ملکی، ۱۳۸۹). فرآیند مدیریت استراتژیک دربرگیرنده سه مرحله می‌شود: تدوین استراتژی‌ها، اجرای استراتژی‌ها و ارزیابی استراتژی‌ها. مقصود از تدوین استراتژی این است که مأموریت شرکت تعیین شود، شناسایی عواملی که در محیط خارجی، سازمان را تهدید می‌کنند یا فرصت‌هایی را به وجود می‌آورند، شناسایی نقاط قوت و ضعف داخلی سازمان، تعیین هدف‌های بلندمدت، در نظر گرفتن استراتژی‌های گوناگون و انتخاب استراتژی‌های خاص جهت ادامه فعالیت (ملکی، محقر، دستجردی ۱۳۸۹). برنامه‌ریزی راهبردی فرایندی برای افراد ذینفع دانشگاه (کارکنان، هیئت‌مدیره، مراجعین، بودجه دهندگان) به‌منظور به دست آوردن توصیفی از اهداف دانشگاه است. همچنین بررسی و شناخت محیط بیرونی و درونی دانشگاه، توسعه چشم‌انداز دانشگاه و تعریف اهداف کلی و عینی و برنامه‌های عملی برای رسیدن به آن چشم‌انداز می‌باشد. (انتشارات انجمن تبادل منبع ۱۹۹۵ به نقل از احمدی ده قطب‌الدینی؛ مطهری نژاد، ۸۶). امروزه بسیاری از سازمان‌ها به برنامه‌ریزی استراتژیک به‌عنوان وظیفه مدیریت ارشد نگاه می‌کنند، متأسفانه، علی‌رغم بهترین تلاش‌ها از سوی مسئولین، نتایج اغلب رضایت‌بخش نیست. گوودنوویشیز و همکاران (۲۰۰۹) اظهار کردند تدوین استراتژی می‌تواند با استفاده از ابزارهای برنامه‌ریزی استراتژیک بهبود قابل‌توجهی پیدا کند. موفقیت سازمان‌ها به انتخاب موفق یک استراتژی نظارت بستگی دارد و تجزیه و تحلیل SWOT به‌عنوان ابزاری برای تشکیل استراتژی‌های مدیریت توصیه می‌شود (زاوادسکاس و همکاران، ۲۰۱۱). تجزیه و تحلیل SWOT ریشه در سال ۱۹۶۰ دارد. علاوه بر این ابزار کلیدی مورد استفاده در حال حاضر در برنامه‌ریزی توسعه پایدار ملی، قوت‌ها (Strength)، ضعف‌ها (Weakness)، فرصت‌ها (Opportunity) و تهدیدها (Threat) می‌باشد که از ادبیات مدیریت کسب‌وکار سرچشمه می‌گیرد و در سال ۱۹۸۰ توسط مدیریت عمومی اتخاذ شد (سالاروسالار، ۲۰۱۴) اگرچه برخی از نشریات به قبل از این تاریخ اشاره کرده‌اند مانند نشان دادن اهمیت و ماهیت استراتژی توسط نیومن در ۱۹۵۱ در کتاب عمل مدیریت (ساربا و اتونیارکو، ۲۰۱۴). SWOT یک ابزار تجزیه و تحلیل وضعیت است؛ که عمدتاً نه منحصراً در یک محیط سازمانی استفاده می‌شود. هدف تجزیه و تحلیل SWOT شناسایی نقاط قوت و ضعف یک سازمان و فرصت‌ها و تهدیدها در محیط می‌باشد (دایسون، ۲۰۰۴). تجزیه و تحلیل SWOT از برنامه‌های آموزشی یا هر برنامه دیگر، می‌تواند نیروی محرکه برای اجرای تغییر باشد. این ابزار برای کمک به

دانشگاه در آغاز تغییر معنی دار در یک برنامه و استفاده از داده ها برای بهبود برنامه است. اصلاح برنامه درسی، کارآموزی، فعالیت های یادگیری، سیاست های آموزشی و غیره اگر بر اساس تجزیه و تحلیل SWOT از برنامه باشند قابل توجه هستند (اور، ۲۰۱۳). دانکا (۲۰۰۶) توصیف کرد "چگونه تجزیه و تحلیل SWOT کار می کند" این کار توسط ارزیابی نقاط قوت (آنچه سازمان می تواند انجام دهد) ضعف ها (آنچه نمی تواند انجام دهد). علاوه بر این فرصت ها (شرایط بالقوه مطلوب برای سازمان) و تهدیدها (شرایط بالقوه نامطلوب برای سازمان) انجام می گیرد. تجزیه و تحلیل SWOT یک گام مهم در برنامه ریزی است و ارزش آن با وجود سادگی آن در عمل اغلب دست کم گرفته می شود (اور، ۲۰۱۳). این تجزیه و تحلیل به سازمان ها، پروژه ها یا حتی افراد درباره تفکر سیستماتیک و تشخیص جامع عوامل کمک می کند. علاوه بر این، سازمان ها می توانند عوامل مثبت و منفی شان را شناسایی کنند و سپس یک نتیجه استراتژی مناسب از این عوامل اتخاذ کنند (گاو، ۲۰۱۱). به عقیده داگر و بلامورالیکریشنا (۱۹۹۵) یک SWOT باید محیط داخلی یک مؤسسه (به عنوان مثال، استادان، کارکنان، محیط یادگیری، دانشجویان، بودجه عملیاتی، کمیته های مختلف و برنامه های تحقیقاتی) و محیط خارجی مؤسسه (به عنوان مثال، کارفرمایان آینده نگر، والدین و خانواده دانشجویان، دموگرافیک جمعیتی و بودجه نمایندگی ها) را پوشش دهد (اور، ۲۰۱۳). محیط داخلی و عوامل آن برخلاف عوامل خارجی تا حدود زیادی در کنترل مدیریت دانشگاه هستند. در این میان عواملی قوت تلقی می شوند که نسبت به گذشته دانشگاه یا نسبت به رقبای آن برای دانشگاه مزیت به حساب می آید. نقاط قوت دانشگاه مهارت ها و توانایی هایی است که دانشگاه را قادر می سازد برنامه هایش را طراحی و اجرا کند در مقابل، عواملی ضعف تلقی می شوند که دانشگاه توانایی انجام آن ها را ندارد، در حالی که رقبای اصلی این توانایی را دارند. نقاط ضعف مهارت ها و توانایی هایی است که مانع انتخاب اجرای آن دسته از برنامه هایی می شود که از اهداف دانشگاه حمایت می کند (دیوید، ترجمه اعرابی و پارسائیان، ۱۳۸۰).

در این تحلیل پرسش های زیر مطرح می شود:

- ۱ - چه فرصت های محیطی عمده ای برای دانشگاه پیام نور مرکز مهاباد وجود دارد؟
- ۲ - دانشگاه پیام نور مرکز مهاباد با چه تهدیدهای عمده خارجی مواجه است؟
- ۳ - نقاط قوت عمده داخلی دانشگاه پیام نور مرکز مهاباد چه مواردی است؟
- ۴ - ضعف های عمده داخلی دانشگاه پیام نور مرکز مهاباد چه هستند؟
- ۵ - مهم ترین استراتژی دانشگاه پیام نور مرکز مهاباد به منظور ایجاد تعادل بین محیط داخلی و خارجی در راستای بقاء و تداوم فعالیت هایش چه مواردی هستند؟

روش شناسی تحقیق

در پژوهش حاضر، چون هدف بررسی وضع موجود در دانشگاه پیام نور می باشد از روش پیمایشی استفاده شد که اطلاعات از طریق روش دلفی جمع آوری گردید. جامعه آماری تحقیق کلیه کارکنان اداری، اعضای هیئت علمی دانشگاه پیام نور می باشد که جمعاً ۶۱ نفر می باشند که به دلیل پایین بودن حجم جامعه از سرشماری کامل برای نمونه گیری استفاده شد. کارکنان اداری ۳۱ نفر (۲۱ نفر مرد، ۱۰ نفر زن) که از این تعداد ۷۴٪ دارای مدرک کارشناسی ارشد، ۱۲٪ کارشناسی و ۱۲٪ کاردانی و دیپلم می باشند و ۲/۳٪ از کارکنان اداری در وضعیت شرکتی، ۶۱،۳٪ قراردادی و ۳۵،۵٪ رسمی می باشند. اعضای هیئت علمی نیز ۳۰ نفر (۲۰ نفر مرد، ۱۰ نفر زن) که ۶۰٪ آن ها کارشناسی ارشد و ۴۰٪ مدرک دکتری دارند. ۱۰٪ از این افراد قراردادی، ۸۶،۷٪ پیمانی و ۳،۳٪ رسمی می باشند. به منظور تعیین وضع موجود دانشگاه پیام نور مهاباد، مدل ترکیبی SWOT - AHP مورد استفاده قرار گرفت. با استفاده از SWOT، ماتریس SWOT و استراتژی های جایگزین تشکیل می شود. جدول زیر نشان می دهد که سازمان دارای چهار استراتژی می باشد. استراتژی SO، مطلوب ترین

¹ Gao

و مناسب‌ترین حالت برای سازمان است، این دسته از راهبردها چگونگی به‌کارگیری توان موجود سازمان در جهت بهره‌برداری حداکثر از فرصت‌های مغتنم محیطی را بیان می‌دارد. در استراتژی WO سازمان باید نهایت تلاش خود را برای جبران ضعف‌ها و ناتوانی‌های خود با استفاده از فرصت‌های محیطی به کار بندد. استراتژی ST چگونگی بهره‌گیری از حداکثر توان موجود برای مقابله بهینه با فشارها، چالش‌ها و تهدیدهای محیطی را ترسیم می‌کند و درنهایت WT، دشوارترین و مخاطره‌آمیزترین شرایط را برای فعالیت سازمان ترسیم می‌کند. با استفاده از این راهبرد با در نظر گرفتن نقاط ضعف سازمان اثرات تهدیدهای محیطی را کاهش می‌دهد. هدف پژوهش حاضر، تعیین و انتخاب بهترین استراتژی سازمان می‌باشد.

جدول شماره ۱. ماتریس SWOT

عوامل داخلي عوامل خارجي	نقاط قوت	نقاط ضعف
	۱- کیفیت آموزشی بالا ۲- نزدیکی به محل زندگی و در نتیجه نداشتن مشکلات تحصیل دور از خانواده ۳- امکان اشتغال هم‌زمان با تحصیل ۴- اساتید و هیئت علمی متخصص ۵- اجباری نبودن حضور در کلاس‌ها ۶- استاندارد بودن سیستم سنجش آزمون ۷- کم بودن شهریه نسبت به سایر دانشگاه‌ها ۸- معتبر بودن مدرک دانشگاه پیام نور نسبت به دانشگاه‌های غیردولتی ۹- قبولی آسان ۱۰- استاندارد بودن منابع درسی و سؤالات امتحانی	۱- سخت‌گیری در کسب نمره قبولی ۲- کمبود رشته‌های تحصیلات تکمیلی ۳- عدم اختیار اساتید در تعیین تاریخ امتحانات و انتخاب منابع درسی ۴- تمرکزگرایی ۵- گسترش رشته‌ها بدون توجه به فراهم آوردن امکانات ۶- تعداد کم کلاس‌های تئوری و عملی نسبت به دیگر دانشگاه‌ها ۷- کمبود اعضای هیئت علمی در بعضی از رشته‌ها ۸- محدود بودن نمره در اختیار اساتید ۹- فقدان تبلیغات ۱۰- حجم بسیار زیاد منابع بابت هر واحد درسی و در نتیجه پایین بودن معدل دانشجویان
فرصت‌ها	SO تهاجمی	WO محافظه کارانه

۱- برگزاری همایش های علمی و کارگاه های آموزشی ۲- توسعه رشته های فنی ۳- همکاری با صداوسیما (برگزاری برنامه های آموزشی توسط اساتید دانشگاه) ۴- همکاری با آموزش و پرورش جهت مشاوره به دانش آموزان. ۵- جذب دانشجویان خارجی (به ویژه دانشجویان عراقی) ۶- ارتباط با مراکز صنعتی ۷- حمایت نماینده، مسئولین و امام جمعه شهر	۱- تقویت رابطه با نماینده، مسئولین و امام جمعه شهر. ۲- برگزاری کنفرانس ها و همایش های ملی و بین المللی و کارگاه های آموزشی توسط اعضای هیئت علمی. ۳- دادن مشاوره تحصیلی و انتخاب رشته رایگان به دانش آموزان هنگام انتخاب رشته تحصیلی کنکور سراسر. ۴- تبلیغات جهت جذب دانشجویان خارجی با توجه به نزدیکی به کردستان عراق و هم زبانی با آنها. ۵- ارتباط با پتروشیمی مهاباد و ایجاد رشته های جدید متناسب با پتانسیل موجود. ۶- تفویض اختیار به رؤسای مراکز جهت تسهیل و تسریع امور.	۱- تجهیز آزمایشگاه ها و کارگاه ها متناسب با رشته های موجود و رشته هایی که قصد راه اندازی دارد. ۲- نیمه متمرکز کردن برنامه ریزی و تصمیم گیری در دانشگاه. ۳- تقویت اعضای علمی با برگزاری کلاس های روش تحقیق و تدریس. ۴- جذب دانشجویان فاقد مدرک پیش دانشگاهی رشته های فنی و حرفه ای. ۵-
۱- محدود بودن تحصیلات تکمیلی ۲- وجود مراکز آموزش عالی دیگر ۳- نبود رشته های فنی ۴- عدم ساماندهی نیروهای علمی	۱- همکاری با دانشگاه های رقیب در برگزاری دوره تحصیلات تکمیلی ۲- انجام مطالعات نیازسنجی توسط اعضای علمی متخصص جهت تأسیس رشته های تحصیلی جدید. ۳- تأسیس رشته هایی که متناسب با نیازهای شغلی و رشد و توسعه ای منطقه باشند ۴- حذف واحدهای کم بازده	دفاعی WT ۱- نمره بیشتری در اختیار اساتید باشد. ۲- جذب اساتید دانشگاه های رقیب در رشته های پرطرفدار که در دانشگاه اعضای هیئت علمی ندارد. ۳- اصلاح روش ها و فرآیندهای موجود ۴- تقویت ارتباط اساتید و دانشجویان و تشویق و ترغیب آنها به تحقیقات مرتبط با مراکز صنعتی موجود در منطقه مانند پتروشیمی.
تهدیدها	رقابتی ST	رقابتی ST

۵-سپردن کار و مسئولیت به افراد بر اساس توانایی ویژگی های شخصیتی.	۵-تبلیغات کافی جهت جذب شاغلین. ۶-تقویت روابط عمومی دانشگاه با استفاده از افراد مجرب. ۷-ارتباط با مراکز کارآفرینی و کارایی جهت جذب فارغ التحصیلان دانشگاه. ۸-تشویق و تکریم دانش آموختگان راه یافته به تحصیلات تکمیلی.	۵-عدم اشتغال به کار بعد از فارغ التحصیلی ۶-کمبود دانشجو ۷-رشد بی رویه مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور

یافته ها

مسائل تصمیم گیری چند معیاره نوعاً در ارتباط با معیارهایی قرار دارند که از اهمیت متفاوتی برای تصمیم گیران برخوردارند. در نتیجه لازم است که در رابطه با اهمیت نسبی معیارها اطلاعاتی وجود داشته باشد. این مهم با تعیین یک وزن برای هر معیار قابل حصول خواهد بود. استخراج وزن ها به عنوان یک اقدام کلیدی در درک اولویت های تصمیم گیران به حساب می آید. یک وزن را می توان به صورت ارزشی تعریف کرد که به یک معیار ارزیابی تخصیص یافته، بیانگر اهمیت آن نسبت به دیگر معیارهای مورد نظر است. هر چه وزن معیار بیشتر باشد، می توان گفت که معیار با اهمیت بیشتری در حصول به هدف مورد نظر همراه است. در این مرحله برای وزن دهی به عوامل مختلف فرصت ها، تهدیدها، نقاط قوت و ضعف از روش فرایند تحلیل سلسله مراتبی (AHP) استفاده شده است که برای این کار ابتدا از طریق پرسشنامه نظرات خبرگان در ارتباط با اهمیت عوامل مورد نظر نسبت به هم جمع آوری گردید، سپس از طریق نرم افزار *Expert Choice* وزن معیارها تعیین گردید. جدول های (۱ تا ۴) نتایج حاصل از نظرات کارشناسان جهت وزن دهی به معیارها را نشان می دهد. در ادامه وزن های حاصل از مدل فرایند تحلیل سلسله مراتبی در دو بخش نقاط قوت و ضعف، فرصت ها و تهدیدها نرمال گردید.

جدول شماره ۲. فهرست قوت های دانشگاه پیام نور

عامل	وزن AHP	نرمال شده	رتبه	نمره نهایی
کیفیت آموزشی بالا	۰/۰۵۸	۰/۰۲۹	۳	۰/۰۸۷
نزدیکی به محل زندگی و در نتیجه نداشتن مشکلات تحصیل دور از خانواده	۰/۰۴۴	۰/۰۲۲	۳	۰/۰۶۶
امکان اشتغال هم زمان با تحصیل	۰/۰۳	۰/۰۱۵	۳	۰/۰۴۵
اساتید و هیئت علمی متخصص	۰/۰۲	۰/۰۱	۳	۰/۰۳
اجباری نبودن حضور در کلاس ها	۰/۰۸۵	۰/۰۴۲۵	۴	۰/۱۷

عامل	وزن AHP	نرمال شده	رتبه	نمره نهایی
استاندارد بودن سیستم سنجش آزمون	۰/۱۴۵	۰/۰۷۲۵	۴	۰/۲۹
کم بودن شهریه نسبت به سایر دانشگاه ها	۰/۲۶۹	۰/۱۳۴۵	۴	۰/۵۳۸
معتبر بودن مدرک دانشگاه پیام نور نسبت به دانشگاه های غیردولتی	۰/۱۱۶	۰/۰۵۸	۴	۰/۲۳۲
قبولی آسان	۰/۰۱۸	۰/۰۰۹	۳	۰/۰۲۷
استاندارد بودن منابع درسی و سؤالات امتحانی	۰/۲۱۵	۰/۱۰۷۵	۴	۰/۴۳
جمع	۱	۰/۵		۰/۹۱۵ ۱

جدول شماره ۳. فهرست ضعف های دانشگاه پیام نور

عامل	وزن AHP	نرمال شده	رتبه	نمره نهایی
سخت گیری در کسب نمره قبولی	۰/۰۵۸	۰/۰۲۹	۱	۰/۰۲۹
کمبود رشته های تحصیلات تکمیلی	۰/۰۴۴	۰/۰۲۲	۱	۰/۰۲۲
عدم اختیار اساتید در تعیین تاریخ امتحانات و انتخاب منابع درسی	۰/۰۳	۰/۰۱۵	۱	۰/۰۱۵
تمرکزگرایی	۰/۰۲۳	۰/۰۱۱۵	۱	۰/۰۱۱۵
گسترش رشته ها بدون توجه به فراهم آوردن امکانات	۰/۰۸۵	۰/۰۴۲۵	۲	۰/۰۸۵
تعداد کم کلاس های تئوری و عملی نسبت به دیگر دانشگاه ها	۰/۱۴۹	۰/۰۷۴۵	۲	۰/۲۹
کمبود اعضای هیئت علمی در بعضی از رشته ها	۰/۲۶۵	۰/۱۳۲۵	۲	۰/۰۲۶۵
محدود بودن نمره در اختیار اساتید	۰/۱۱۴	۰/۰۵۷	۲	۰/۰۱۱۴
فقدان تبلیغات	۰/۰۲	۰/۰۱	۱	۰/۰۱

عامل	وزن AHP	نرمال شده	رتبه	نمره نهایی
حجم بسیار زیاد منابع بابت هر واحد درسی و در نتیجه پایین بودن معدل دانشجویان	۰/۲۱۲	۰/۱۰۶	۲	۰/۲۱۲
جمع	۱	۰/۵		۰/۷۱۲۴

جدول شماره ۴. فهرست فرصت های دانشگاه پیام نور

عامل	وزن AHP	نرمال شده	رتبه	نمره نهایی
برگزاری همایش های علمی و کارگاه های آموزشی	۰/۰۵۱	۰/۲۵۵	۲	۰/۰۵۱
توسعه رشته های فنی	۰/۲۵۹	۰/۱۲۹۵	۴	۰/۵۱۸
همکاری با صداوسیما (برگزاری برنامه های آموزشی توسط اساتید دانشگاه)	۰/۱۱۴	۰/۰۵۷	۲	۰/۱۱۴
همکاری با آموزش و پرورش جهت مشاوره به دانش آموزان	۰/۰۳۶	۰/۰۱۸	۲	۰/۰۳۶
جذب دانشجویان خارجی (به ویژه دانشجویان عراقی)	۰/۱۵۶	۰/۰۷۸	۳	۰/۲۳۴
ارتباط با مراکز صنعتی	۰/۰۷۹	۰/۰۳۹۵	۲	۰/۰۷۹
حمایت نماینده، مسئولین و امام جمعه شهر	۰/۳۰۵	۰/۱۵۲۵	۴	۰/۴۹
جمع	۱	۰/۵		۱/۵۲۲

جدول شماره ۵- فهرست تهدیدهای دانشگاه پیام نور

عامل	وزن AHP	نرمال شده	رتبه	نمره نهایی
محدود بودن تحصیلات تکمیلی	۰/۰۵۱	۰/۰۲۵۵	۱	۰/۰۲۵۵
وجود مراکز آموزش عالی دیگر	۰/۲۵۹	۰/۱۲۹۵	۱	۰/۱۲۹۵
نبود رشته های فنی	۰/۱۱۴	۰/۰۵۷	۱	۰/۰۵۷
عدم ساماندهی نیروهای علمی	۰/۰۳۶	۰/۰۱۸	۱	۰/۰۱۸
عدم اشتغال به کار بعد از فارغ التحصیلی	۰/۱۵۶	۰/۰۷۸	۱	۰/۰۷۸
کمبود دانشجو	۰/۰۷۹	۰/۰۳۹۵	۱	۰/۰۳۹۵
رشد بی رویه مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور	۰/۳۰۵	۰/۱۵۲۵	۲	۰/۳۰۵
جمع	۱	۰/۵		۰/۶۲۲۵

نتایج حاکی از آن است، که مجموع نمره نهایی نقاط قوت و ضعف (مجموع عوامل درونی) برابر با ۲/۶۲۷۴ شده است که این عدد بیشتر از ۲/۵ بوده و به معنای قوت دانشگاه پیام نور است. مجموع نمره نهایی فرصت ها و تهدیدها (مجموع عوامل بیرونی) برابر با ۲/۱۴۴۵ شده است که این عدد کمتر از ۲/۵ بوده، بایستی سیستم برای احتراز از تهدیدات از نقاط قوت موجود استفاده نماید. همچنین وزن های به دست آمده بر اساس مدل *AHP* و سوات برای نقاط قوت ۳/۸۳، نقاط ضعف ۱/۷۸۲، فرصت ها ۱/۳۰۵ و تهدیدها ۲/۸۷۳ به دست آمد که نتیجه حاصل از آن شکل به دست آمده زیر است؛ که مشاهده می شود بیشترین محدوده مربوط به استراتژی *ST* است.

تحلیل ماتریس داخلی و خارجی

پس از شناسایی قوت ها، ضعف ها، فرصت ها و تهدیدها و پس از اینکه ماتریس های *EFE* (عوامل بیرونی) و *IFE* (عوامل درونی) انجام گرفت، اکنون به تحلیل ماتریس عوامل داخلی و خارجی می پردازیم. پاسخی که این ماتریس می دهد، پاسخی است درخور این پرسش که، اولویت با کدام گروه از استراتژی های (*WT, ST, WO, SO*) می باشد. در ماتریس *IFE*، نمره نهایی برابر با ۲/۶۲۷۴ و در ماتریس *EFE*، نمره نهایی برابر با ۲/۱۴۴۵ به دست آمد. که محل تقاطع به دست آمده مربوط به استراتژی *ST* است.

بحث و نتیجه گیری

برنامه ریزی استراتژیک می تواند نقش مهمی در دسترسی دانشگاه ها به مقاصدشان ایفاء کند. برنامه ریزی استراتژیک، از یک دانشگاه به دانشگاه دیگر متفاوت است زیرا شرایط و فرصت های هر کدام از دانشگاه ها با یکدیگر فرق می کند پس لازم است برای هر کدام، از مدل ها و روش ها و فنون استراتژیک خاصی استفاده شود (Farrant & Afonso, 1997) به نقل از کیکاجوری (۱۳۹۰). در تجزیه و تحلیل *SWOT*، جایگزین های استراتژیک با توجه به نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت های سازمان مشخص می شوند، با این حال، تجزیه و تحلیل *SWOT* از نظر کمی قابلیت تعیین وزن ها و اثرات عوامل استراتژیک بر روی جایگزین ها را ندارد لذا از روش *AHP* استفاده کردیم. نتایج نشان داد که نقاط قوت دانشگاه پیام نور مهاباد با وزن ۳/۸۳ بهتر از نقاط ضعف ۱/۷۸۲ و تهدیدها با وزن ۲/۸۷۳ بیشتر از فرصت ها با

وزن ۱/۳۰۵ می باشد که با نتایج تحقیقی که توسط منصور جنگی زهی (۱۳۹۴) در دانشگاه پیام نور خاش انجام گرفته هم خوانی دارد. همچنین از میان نقاط قوت، کم بودن شهریه نسبت به سایر دانشگاه ها با وزن ۰/۲۶۹ و استاندارد بودن منابع درسی و سؤالات امتحانی با وزن ۰/۲۱۵ از مهم ترین نقاط قوت دانشگاه می باشد. همچنین استاندارد بودن سیستم سنجش آزمون، معتبر بودن مدرک دانشگاه پیام نور نسبت به دانشگاه های غیردولتی، اجباری نبودن حضور در کلاس ها، کیفیت آموزشی بالا، نزدیکی به محل زندگی، امکان اشتغال هم زمان با تحصیل، اساتید و هیئت علمی متخصص و قبولی آسان به ترتیب اهمیت از دیگر نقاط قوت دانشگاه می باشند که با یافته های دانشگاه ایالت آیوا (۲۰۰۵) که نقاط قوت خود را در وجود هیئت علمی نامور، کیفیت بالای آموزش و تدریس در تمام مقاطع، برنامه های ملی و بین المللی، ارتباط قوی با موضوعات علمی و حرفه ای روز می دانند و همچنین دانشگاه ایلینویز (۲۰۰۵) که قوت خود را در شهرت جهانی، سطح علمی بالای اعضای هیئت علمی، کیفیت بالای آموزش و رشد آموزش مجازی می دانند تا حدودی هم خوانی دارد. همچنین بررسی علل پیشرفت های صنعتی و اقتصادی ژاپن نشان می دهد که علت اصلی این پیشرفت کیفیت برتر آموزشی این کشور می باشد و در کشورهای جهان سوم حاکی از ناتوانی دانشگاه ها در ارائه مطلوب آموزشی می باشد. هارپر (۲۰۰۴) در دانشگاه تگزاس، دریافت که مهم ترین نقاط قوت دانشگاه توانایی افزایش ثبت نام، برنامه تحصیلی با کیفیت و گسترش تحقیقات می باشد.

کمبود اعضای هیئت علمی در بعضی از رشته ها با وزن ۰/۲۶۵، حجم بسیار زیاد منابع با وزن ۰/۲۱۲، تعداد کم کلاس های تئوری و عملی با وزن ۰/۱۴۹، محدود بودن نمره در اختیار اساتید با وزن ۰/۱۱۴ از مهم ترین نقاط ضعف می باشد. از دیگر نقاط قابل بهبود می توان به گسترش رشته ها بدون توجه به فراهم آوردن امکانات، سخت گیری در کسب نمره قبولی، کمبود رشته های تحصیلات تکمیلی، عدم اختیار اساتید در تعیین تاریخ امتحانات و انتخاب منابع درسی، تمرکزگرایی و فقدان تبلیغات می توان اشاره کرد. که تقریباً با نتایج دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی اصفهان، که متمرکز بودن نظام مدیریتی، فقدان تفکر و نگرش سرمایه ای بودن به رشته های دانشکده است هم خوانی دارد. مهم ترین ضعف دانشگاه تگزاس در محدودیت فضا، اختلاف در تغییر شیوه اداره مؤسسه، محدودیت منابع، ارتباط ضعیف بین آموزش و بخش های دیگر می باشد.

در محیط خارجی نیز دانشگاه با فرصت ها و تهدیدهایی روبرو است. حمایت نماینده، مسئولین و امام جمعه شهر با وزن ۰/۳۰۵، توسعه رشته های فنی با وزن ۰/۲۵۹، جذب دانشجویان خارجی با وزن ۰/۱۵۶، برگزاری برنامه های آموزشی با وزن ۰/۱۱۴، ارتباط با مراکز صنعتی، برگزاری همایش های علمی و کارگاه های آموزشی و همکاری با آموزش و پرورش از فرصت های پیش روی دانشگاه پیام نور مهاباد می باشند. از مهم ترین فرصت های دانشگاه تگزاس نیز ارتباط با بخش صنعت، تأکید روی تحقیقات دانشجویی می باشد. و فرصت های پیش روی دانشگاه خوراسگان، روی آوردن به دوره های تحصیلات تکمیلی و دوره های آموزش مجازی می باشد. دانشگاه هوستون (۲۰۰۴) تغییر و تنوع محیط های یادگیری، تغییر نقش ها و مسئولیت ها و اعتبار توسعه را فرصت می دانند. و تهدیدهایی مانند رشد بی رویه مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور با وزن ۰/۳۰۵، وجود مراکز آموزش عالی دیگر با وزن ۰/۲۵۹، عدم اشتغال به کار بعد از فارغ التحصیلی با وزن ۰/۱۵۶، نبود رشته های فنی، کمبود دانشجو، محدود بودن تحصیلات تکمیلی، عدم ساماندهی نیروهای علمی به ترتیب از با اهمیت ترین تهدیدها می باشند. که با یافته های دانشگاه خوراسگان (۱۳۸۶) و دانشگاه کالیفرنیا (۲۰۰۴) هم خوانی دارد. تهدیدات پیش روی دانشگاه اصفهان نیز وضعیت اقتصادی جامعه و مسائل مالی، پیشرفت روزافزون تکنولوژی و جوابگو نبودن دانشگاه به دانشجویان و حداقل آشنایی مردم با خدمات دانشگاه معرفی شده اند.

همچنین وزن های به دست آمده بر اساس مدل AHP و سوات برای نقاط قوت ۳/۸۳، نقاط ضعف ۱/۷۸۲، فرصت ها ۱/۳۰۵ و تهدیدها ۲/۸۷۳ به دست آمد که نشان می دهد که نقاط قوت دانشگاه پیام نور مهاباد بهتر از نقاط ضعف و تهدیدهای دانشگاه بیشتر از فرصت های پیش روی دانشگاه می باشد در نتیجه دانشگاه باید از نقاط قوت خود برای کاهش تهدیدات استفاده کند. دانشگاه اسکاتلند (۲۰۰۲) استراتژی دانشگاه را بر چهار اولویت قرار داده است که شامل رهبری و مدیریت، یادگیری، مهارت های تدریس و انتقال علم می باشد. دانشگاه کالیفرنیا جنوبی (۱۹۹۹) استراتژی های خود را شناخته شدن دانشگاه، محیط مناسب، برآوردن نیازهای آموزشی کارکنان و

اثربخشی سیستم آموزشی و پژوهشی معرفی کرده است. در تحقیقی که کیاکجوری در دانشگاه آزاد چالوس انجام داد نتیجه گیری شده است که در مجموع به منظور برون رفت دانشگاه از وضعیت موجود به سمت وضعیت مطلوب باید از استراتژی ها و راهکارهای ترکیبی محافظه کارانه، دفاعی و رقابتی استفاده کرد.

با توجه به نتایج به دست آمده می توان راهکارهایی را پیشنهاد داد از جمله همکاری با دانشگاه های رقیب در برگزاری دوره تحصیلات تکمیلی، انجام مطالعات نیازسنجی توسط اعضای علمی متخصص جهت تأسیس رشته های تحصیلی جدید، تأسیس رشته هایی که متناسب با نیازهای شغلی و رشد و توسعه ای منطقه باشند، حذف واحدهای کم بازده، تبلیغات کافی جهت جذب شاغلین، تقویت روابط عمومی دانشگاه با استفاده از افراد مجرب، ارتباط با مراکز کارآفرینی و کارایی جهت جذب فارغ التحصیلان دانشگاه، تشویق و تکریم دانش آموختگان راه یافته به تحصیلات تکمیلی. البته با مشخص شدن استراتژی کار تمام نمی شود کار اصلی مدیران عالی عملیاتی کردن راهکارهای تدوین شده و پیاده سازی آنها به منظور استفاده از نقاط قوت جهت برطرف کردن ضعف ها و بهره گیری از فرصت ها اجتناب از تهدیدات است.

پیشنهادهای محدودیت های تحقیق

پیشنهاد می شود که با توجه به متمرکز بودن دانشگاه پیام نور، تحقیق مشابه جامعی در کلیه مراکز و واحدهای دانشگاه پیام نور انجام گیرد تا راهکارها و استراتژی جایگزین مشخص شود. همچنین دانشگاه پیام نور با دانشگاه های باز و از راه دور در کشورهای دیگر مقایسه شود چون مقایسه نقاط قوت و ضعف و فرصت ها و تهدیدات دانشگاه پیام نور با دیگر دانشگاه های دولتی و آزاد به دلیل ساختار مختص به خود قابل مقایسه نیست. از محدودیت های این تحقیق می توان به عدم آگاهی کلیه کارکنان و اعضای هیئت علمی از تجزیه و تحلیل سوات می توان اشاره کرد.

منابع و مراجع

- احمدی ده قطب الدینی، محمد؛ مطهری نژاد، حسین (۱۳۸۶). تجزیه تحلیل (SWOT) کارکردهای دانشگاه های ایران در عصر تکنولوژی، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره شانزدهم، صص ۷۲-۵۷. WWW.SID.IR
- انصاری، مریم؛ رحیمی، علیرضا؛ یار محمدیان، محمدحسین؛ یعقوبی، مریم (۱۳۸۸). تحلیل استراتژیک درونی و بیرونی (SWOT Analysis) دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، مدیریت سلامت، ۱۲(۳۶).
- جعفری ویشکایی، فاطمه (۱۳۸۸). ارائه مدل مناسب برنامه ریزی راهبردی دانشگاه پیام نور استان تهران. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران.
- جهانی، مقصود (۱۳۸۶). کاربرد مدل SWOT در شناخت مسائل دانشگاهی (نمونه موردی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر)، فضای جغرافیایی، شماره ۱۸. <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage>
- دیوید، آر. فرد. مدیریت استراتژیک. ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی (۱۳۸۱). تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی، چاپ سوم.
- ملکی، محمدحسن؛ محقر، فاطمه؛ کریمی دستجردی، داوود (۱۳۸۹). تدوین و ارزیابی استراتژی های سازمانی با به کارگیری مدل های SWOT و فرآیند تحلیل شبکه ای ANP، مدیریت فرهنگ سازمانی، سال هشتم، شماره بیست و یکم، صفحات ۱۵۹-۱۷۶.
- منصور جنگی زهی (۱۳۹۴). تدوین برنامه ریزی استراتژیک دانشگاه پیام نور مرکز خاش، اولین کنفرانس بین المللی یافته های نوین علوم و تکنولوژی، <http://www.civilica.com/Paper-dsconf01-dsconf01032.html>

کیاکجوری، داود؛ محمد مصطفی قدوسی و سیما حسین زاده (۱۳۸۹). تدوین استراتژی های رقابتی دانشگاه با استفاده از ماتریس SWOT شاهد تجربی: دانشگاه آزاد اسلامی چالوس، پنجمین کنفرانس بین المللی مدیریت استراتژیک، تهران، گروه ناب، گروه پرتوبینا، http://www.civilica.com/Paper-ICSM05-ICSM05_061.html

Danca, C. (2006). SWOT analysis. Retrieved April 12, 2006, from <http://www.stfrancis.edu/ba/ghkickul/stuwebs/btopics/works/swot.htm>

Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of warwick. European Journal of Operational Research, 152(3), 631–640. doi: 10.1016/S0377-2217(03)00062-6[CrossRef], [Web of Science ®]

Gao, C-Y, and Peng, D-H(2011).Consolidating Swot Analysis with Non homegeneous Uncertain Preference Information, Knowledge-Based Systems Volume 24, Issue 6, pp. 796-808.

Harper, Sandra(2004).Academic Program Planning Texas A&M University Corpous Chirsti,<http://falcon.tamucc.edu/fsenate/momentum> 2015.

Gutierrez, Miguel Romero; Liso, M. Rut Jimenez; Chico, Maria Martinez(2016). SWOT analysis to evaluate the programme of a joint online/onsite master's degree in environmental education through the students ' perceptions, Evaluation and Program Planning 54 (2016) 41–49.

Orr, Betsy(2013). Conducting a SWOT Analysis for Program Improvement, US-China Education Review A, ISSN 2161-623X, Vol. 3, No. 6, 381-384.

Results of Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats (SWOT)Analysis 2015-2016 Strategic Planning Process Committee members.uncw.edu/planning/.../2016.01SWOT.pdf University of North Carolina at Wilmington...

Salar, Menekse; Salar, Orkide(2014). Determining pros and cons of franchising by using swot analysis. 2nd World Conference on Design, Arts and Education DAE-2013, Procedia - Social and Behavioral Sciences 122, 515 – 519.

Sarbah Alfred; Otu-Nyarko, Doris(2014). An Overview of the Design School of Strategic Management (Strategy Formulation as a Process of Conception). Open Journal of Business and Management, 2, 231-249...

SHEFC (Scottish Higher Education Funding Council).New Moves to development strategic planning in higher education.2002. Available from: URL: <http://www.shefc.ac.uk>

The California State University, Strategic Planning–SWOT Analysis. 2004. Available from: URL: www.csustan.edu/strategicplanning/pdf-publications/strategicplanning2010/

swot-analysis.pdf

The Iowa State University's Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats (SWOT), Strategic Plan: 2005-2010. Available from: URL: <http://www.iastate.edu/strategicplan/swot.shtml>

The South Carolina State University. Racing toward future, Na-YGN Carolina. 2007. Available from: URL: <http://www.naygn.org/professionaldevelopment/workshops/2007/Carolina.pdf>

University of Houston-Victoria–SWOT. 2004-2005. Available from: URL: [www.uhv.edu/pro / planning 04-05/plan/swot.pdf](http://www.uhv.edu/pro/plan/swot.pdf)

University of Illinois, Strategic Plan, SWOT Analysis(Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats). 2006. Available from: URL: [www.uis.edu/strategicplan/plan/sectiontwo /Strength.html](http://www.uis.edu/strategicplan/plan/sectiontwo/Strength.html)

Zavadskas, Edmundas Kazimieras; Tamosaitiene, Jolanta; Turskis, Zenonas(2011). Selection of construction enterprises management strategy based on the SWOT and multi-criteria analysis, Archives of Civil and Mechanical Engineering, Vol. XI, No. 4

ارزیابی فاکتورهای مدیریت کیفیت جامع مالکوم بالدريج در مرکز آموزش ایران خودرو خراسان و طراحی الگوی آسیب شناختی آن

علی ایمان زاده^۱، علی اصغر ایمان زاده^۲، مریم مرندی حیدرلو^۳

چکیده

معیارهای آموزش مدل تعالی بالدريج چارچوب ارزشمندی است که می تواند در ارزیابی عملکرد به مدیران کمک کند و امکان برنامه ریزی را در یک محیط نامطمئن فراهم آورد. این معیار ها به مدیران کمک می کنند منابع خود را در راستای بهبود دستاوردهای کارکنان، بهره وری، اثر بخشی و دستیابی به اهداف استراتژیک قرار دهند. روش این پژوهش بر حسب هدف تحقیق از نوع تحقیق و توسعه است. بر حسب نحوه گردآوری داده ها، این تحقیق از نوع تحقیق توصیفی-پیمایشی است. حجم نمونه ۲۷۸ نفر بوده و برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه های محقق ساخته استفاده شد. از روشهای امار استنباطی برای آزمون فرضیه ها استفاده شد و در نهایت ماتریس آسیب شناختی برای این مرکز طراحی شد. با بررسی وضعیت مرکز آموزش نسبت به تک تک عوامل هفت گانه بالدريج مشخص شد که مرکز آموزش نسبت به کل عوامل هفت گانه بالدريج در وضعیت "متوسط" ارزیابی شده و وضعیت مطلوب (میزان اهمیت کل عوامل بالدريج) در مرکز آموزش در سطح "زیاد" ارزیابی شده است. برخی راهکارها نظیر تدوین فرایند برنامه ریزی استراتژیک، برنامه های ارزیابی به صورت دوره ای و مداوم، رهبری اثربخش، برقراری ارتباط و تداوم روابط هماهنگ کنندگان آموزش با مرکز آموزش، اندازه گیری و تجزیه و تحلیل عملکرد آموزش با استفاده از روش های صحیح، محیط کاری مناسب، به کار گیری روش های تدریس مناسب توسط مدرسان می تواند در بهبود کیفیت آموزش مرکز آموزش نقش اساسی ایفا کند.

کلمات کلیدی: مدیریت، مدیریت کیفیت جامع، ایران خودرو خراسان، بالدريج

- مقدمه و خلاصه مبانی نظری

صاحب نظران کیفیت اتفاق نظر دارند که آموزش جزء اساسی مدیریت کیفیت جامع می باشد. بنابراین، آموزش در موفقیت برنامه های مدیریت کیفیت جامع نقش اساسی ایفا می کند. آلن بیج یکی از این صاحب نظران در این باره می نویسد: «اگر شما ۱۰ سال پیش در حرفه آموزش بودید، ممکن است به خاطر داشته باشید که واحد آموزش در سازمان ها چندان مورد احترام نبود. و هنگام رکود مالی اولین جایی که بودجه آنرا کم می کردند، واحد آموزش بود. امروزه سازمان ها تشخیص می دهند که برای اجرای موفقیت آمیز تلاش های ارتقاء کیفیت باید فرهنگ خود را تغییر دهند. مدیر ارشد اجرایی امروز نقش مهم واحد آموزش را در تحقق ارتقاء کیفیت، به خوبی درک کرده است (بیج، ۱۳۷۹، ص ۲۶۷). از آنجایی که مدیریت کیفیت جامع کاربرد گسترده ای در بخشهای مختلف دارد، در چند سال اخیر توجه نظامهای آموزشی نیز به مدیریت کیفیت جامع جلب شده و استفاده از این رویکرد، با استقبال فراوان روبرو شده است. (بازرگان، ۱۳۷۲ ص ۵۵-۶۸).

در رابطه با آموزش و کیفیت جامع دو جنبه اصلی مطرح است؛ اولین جنبه نشان می دهد که چگونه آموزش می تواند به معرفی، توسعه و حمایت فرآیند جریان مدیریت کیفیت جامع کمک کند (کاربرد مدیریت کیفیت جامع در یک واحد تولیدی و آموزش چگونگی اجرای

۱. دانشگاه ملایر، گروه علوم تربیتی، ملایر، ایران. aliimanzadeh@yahoo.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شهید بهشتی، فارغ التحصیل رشته مدیریت آموزشی گروه علوم تربیتی، تبریز، ایران.
aliasgarimanzadeh@gmail.com

۳. دانشگاه تبریز، دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، تبریز، ایران. marndim@yahoo.com

آن) و جنبه دوم نشان می دهد که چگونه کیفیت می تواند فرایند آموزش را بهبود بخشد و آموزشی کیفی فراهم آورد. (کاربرد مدیریت کیفیت جامع در آموزش) (چاپمن و ویلسون، ۱۹۹۹، ص ۳۹۳). با روچ مدیریت کیفیت جامع را تئوری تغییر می داند. از دیدگاه ایشان توجه به تغییر در سازمانها بیش از هر زمان دیگر ضروری است. در دیدگاه ایشان سازمانها همیشه در حال شدن مداوم هستند و این ویژگی پست مدرنیستی آنها را از سازمان های دوران مدرنیته که بر ثبات عمدتا تاکید داشتند متمایز می کند. (باروچ، ۲۰۱۱، ص ۳۴). از دیدگاه بیره TQM فلسفه مدیریتی است که با استفاده از روش های بهبود مستمر سعی در استفاده از فرصت های موجود و منابع در دسترس برای افزایش کیفیت با محوریت قرار دادن مشتری دارد. (بری، ۱۹۹۱، ص ۳۳). از دیدگاه بستر فایلد مدیریت کیفیت جامع هنر یا روش مدیریت، کنترل، و هدایت کل سازمان و واحدهای مرتبط به آن به سمت موفقیت در تولید محصولات/ خدمات با کیفیت از طریق مشارکت کارکنان، بهبود مستمر و جلب رضایت مشتری است (بستر فایلد، ۱۹۹۵، ص ۱). افراد دیگری مدیریت کیفیت جامع را صرفا به مفهوم رضایت مشتری از طریق کار گروهی و بهبود مداوم تعریف کرده اند. (باون و دین به نقل از چان و چین، ۲۰۰۲، ص ۷۰۷).

در سال ۱۹۸۷، قانون مربوط به اعطای جایزه کیفیت به عنوان یکی از تدابیری که در افزایش کیفیت، نقش تعیین کننده ای ایفا می کند، به تصویب کنگره آمریکا رسید. برای نگهداشت خاطره، مالکوم بالدريج، وزیر بازرگانی متوفی آمریکا که توجه خاصی به احیاء صنایع آمریکا ابراز می کرد، جایزه بالدريج نام گرفت این جایزه به منظور افزایش آگاهی در باره کیفیت، شناخت ویژگی های مورد نیاز جهت تحقق کیفیت برتر و اشاعه اطلاعات درباره استراتژی های موفق مربوط به کیفیت به وجود آمد. (نیست، ۲۰۰۹) اهداف اساسی این جایزه شناسایی افراد و سازمان های موفق نوآور در زمینه اعتلای سطح کیفیت، انتشار و ترویج اطلاعات مربوط به نوآوری ها در سطح گسترده برای سایر سازمان ها و ترغیب آنها به تفکر در زمینه اعتلای سطح کیفیت و افزایش آگاهی در زمینه روش های مبتکرانه جدید و به طور کلی در زمینه تحقق کیفیت عالی بود (نیست، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر ملاک های رهبری، برنامه ریزی استراتژیک، تاکیدی و کارکنان، فراگیران و یاران آموزشی اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن، تا کید روی مدرسان و کارکنان و مرکز آموزش، مدیریت فرایند و نتایج عملکرد واحد آموزش به عنوان ابعاد مدل بالدريج به عنوان چهارچوب نظری در نظر گرفته شده است.

معیار های آموزش مدل تعالی بالدريج چارچوب ارزشمندی است که می تواند در ارزیابی عملکرد به مدیران کمک کند و امکان برنامه ریزی را در یک محیط نامطمئن فراهم آورد. این معیار ها به مدیران کمک می کنند منابع خود را در راستای بهبود دستاورد های کارکنان، بهره وری، اثر بخشی و دستیابی به اهداف استراتژیک قرار دهند. بنابراین معیار های آموزش برای اهداف تعالی عملکرد عبارتند از:

۱- ارزش دائما در حال بهبود را برای افراد و کارکنان فراهم می آورد و بر کیفیت آموزش و پایداری سازمان کمک می کند. ۲- تواناییها و اثربخشی سازمان های آموزشی را افزایش می دهد. ۳- بر یادگیری فردی و سازمانی کمک می کند. در نتیجه جایزه ملی تعالی عملکرد بالدريج در بخش آموزش را می توان به عنوان معیاری برای سنجش مدیریت کیفیت جامع در آموزش (TQM) به کار برد.

در ارتباط با ارزیابی کیفیت جامع و کیفیت در آموزش پژوهش هایی انجام شده است اما بایستی گفت که در زمینه ارزیابی نظام آموزش بر اساس مدل بالدريج تا آنجا که پژوهشگر مطالعه نموده بطور مستقیم پژوهشی تحت این عنوان انجام نشده است. با این وجود برخی پژوهش ها به بررسی کیفیت در آموزش پرداخته اند. میر فندرسکی (۱۳۷۸)، محمدی (۱۳۷۹)، عساری و صحت (۱۳۷۹) از منظرهای متفاوت به پژوهشهایی در باب مدیریت کیفیت جامع پرداخته اند.

با توجه به آنچه ذکر شد این پژوهش درصدد بررسی این مساله هست که:

۱- وضعیت موجود و مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان نسبت به تک تک عوامل هفت گانه بالدريج چگونه است؟

ضعیت مرکز آموزش ایران خودرو خراسان نسبت به کل عوامل هفت گانه بالدريج چگونه است؟

۲. خلاصه روش شناسی

روش این پژوهش بر حسب هدف تحقیق از نوع تحقیق و توسعه است. بر حسب نحوه گردآوری داده ها، این تحقیق از نوع تحقیق توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل ۳ زیر مجموعه جامعه کارگزاران: مدیران و روسای آموزش و کارفرمایان (سرپرستان مستقیم آموزش دیدگان)، جامعه مسئولان و مجریان آموزش: کارشناسان مرکز آموزش، مدرسان، هماهنگ کنندگان آموزشی و جامعه شرکت کنندگان: فراگیران (کارکنان در حال آموزش)، آموزش دیدگان (افراد) که در دوره های آموزشی شرکت کرده اند. برای جمع آوری داده ها از پرسش نامه های محقق ساخته استفاده شده که در مقیاس لیکرت تنظیم شده اند. برای ارزیابی وضع موجود و وضع مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان به طور همزمان از مقیاس لیکرت در دو سوی شاخص ها استفاده شده است که در سمت راست، مقیاس لیکرت برای سنجش نظر پاسخگویان درباره میزان کاربرد هر یک از شاخص ها در شرکت مذکور استفاده شده است و در سمت چپ پرسشنامه از مقیاس لیکرت برای سنجش نظر افراد درباره میزان اهمیت هر یک از این شاخص ها در مرکز خود استفاده شده است. بنابراین، با توجه به ماهیت این پرسشنامه، مخصوصاً هنگام تحلیل شکاف برای طراحی ماتریس آسیب شناسی مرکز آموزش، و بررسی وضعیت هریک از عوامل بالدریج از روش آماری ویلکاکسون که از روش های آماری استنباطی ناپارامتریک می باشد و زمانی که تعداد نمونه های کمتر باشد از آن استفاده می شود. همچنین از روش آماری میانگین نمونه های جفت (PAIRED T-Test) استفاده گردید تا فرضیه های تدوین شده برای آموزش دیدگان (با حجم نمونه ۲۷۸ نفر) آزمون گردد.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

با بررسی وضعیت مرکز آموزش نسبت به تک تک عوامل هفت گانه بالدریج مشخص شد که مرکز آموزش فقط در بعد عامل اول بالدریج در ماتریس آسیب شناختی در وضعیت "تعادل" قرار داشته است و نسبت به شش عامل دیگر در ماتریس آسیب شناسی در وضعیت "کمبود" قرار داشته است اما در بررسی وضعیت نهایی مرکز آموزش نسبت به مجموع عوامل هفت گانه بالدریج در بخش آموزش در ماتریس آسیب شناختی، وضعیت نهایی مرکز آموزش ایران خودرو خراسان با توجه به عوامل هفت گانه مدل بالدریج در وضعیت "کمبود" قرار گرفته است. یعنی وضعیت موجود مرکز آموزش ایران خودرو خراسان (گستره کاربرد عوامل هفت گانه بالدریج) نسبت به کل عوامل هفت گانه بالدریج در وضعیت "متوسط" ارزیابی شده و وضعیت مطلوب (میزان اهمیت کل عوامل بالدریج) در مرکز آموزش در سطح "زیاد" ارزیابی شده است.

بعد(عامل)	گره پاسخ دهنده	فراوانی	میانگین وضع مطلوب(بعد)	میانگین وضع موجود(بعد)	میانگین وضع مطلوب(گروه)	میانگین وضع موجود(گروه)
رهبری	مدیران و روسای آموزش	۷	۴,۷۱۴	۴,۰۴۱۷	-	-
برنامه ریزی استراتژیک	مدیران و روسای آموزش	۷	۳,۹۶۱۰	۳,۳۶۳۶	-	-
تاکید روی کارکنان	هماهنگ کنندگان	۱۰	۴,۰۲۴۰	۲,۸۵۲۰	-	-

اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها	کارشناسان	۷	۴,۱۸۱۰	۳,۰۳۸۱	-	-
تاکید بر مدرسان و کارشناسان	مدرسان	۱۲	۴,۲۳۷۰	۲,۹۵۱۱	۴,۲۳۶۱	۲,۸۷۵۰
	کارشناسان	۷			۴,۲۳۸	۳,۰۲۷۲
مدیریت فرایند	مدرسان	۱۲	۴,۲۰۱	۳,۳۱۸	۴,۴۱۶۷	۳,۲۱۹۷
	کارشناسان	۷			۴,۰۱۶۸	۳,۲۶۸۹
	فراگیران	۱۵			۴,۱۶۹۷	۳,۴۶۶۷
نتایج عملکرد	مدرسان	۱۲	۴,۱۳۹	۲,۸۹۳۵	۴,۰۰۰	۳,۲۴۲۴
	کارشناسان	۷			۴,۲۳۲۱	۳,۰۵۳۶
	فراگیران	۱۵			۴,۰۱۸۲	۲,۹۸۱۸
	آموزش دیدگان	۲۷۸			۴,۱۷۲۲	۲,۹۳۳۵
	هماهنگ کنندگان	۱۰			۴,۲۰۰۰	۳,۰۳۳۳
	کارفرمایان	۱۱			۴,۲۱۴۳	۲,۱۱۶۹
میانگین کل وضعیت موجود و مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان	میانگین کل وضعیت موجود و مطلوب مرکز آموزش ایران خودرو خراسان	۴,۲۰۸	۳,۲۰۸			

برای بهبود کیفیت آموزش در مرکز آموزش شرکت ایران خودرو خراسان بر اساس یافته های پژوهش پیشنهادهای زیر به مسئولین مرکز آموزش ارائه می شود:

اولین پیشنهادی که ارائه می شود این است که برنامه های ارزیابی را به صورت دوره ای و مداوم، نه برای یک بار، انجام داده و شک مابین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب را بدست آورده و میزان پیشرفت خود را در وضعیت موجود نسبت به وضعیت مطلوب ارزی کنند در واقع ارائه برنامه های بهبود کیفیت در مرکز آموزش بدون ارزیابی های چرخه ای بی معناست.

در عامل رهبری، مرکز آموزش در وضعیت تعادل قرار داشته هست لازم است مسئولین مرکز آموزش نسبت به دلایل موفقیت این اقدام کرده و از نتایج حاصله از آن در بخش های دیگر استفاده کنند در واقع مدیران آموزش اذعان دارند که در مرکز آموزش مس رهبری روشن بوده و عملکرد آموزش به طور مداوم بررسی شده و نسبت به کل شرکت احساس مسئولیت داشته و از بخش های اص مرکز و شرکت حمایت می کنند. از آنجایی که کیفیت آموزش و ارائه آموزش کیفی در سازمان ها به رهبران آن بستگی دارد مدیران مسئولین ایران خودرو خراسان بایستی این وضعیت تعادل را تقویت کنند

در بعد برنامه ریزی استراتژیک فرایند برنامه ریزی استراتژیک مرکز آموزش تدوین شود و هدف های استراتژیک مشخص گردد و برد های اجرایی آموزش به طور مناسب طراحی شوند .

-در زمینه تاکید روی مشاغل و کارکنان از روش های مختلفی جهت تعیین رضایت هماهنگ کنندگان به کار گرفته شود، نیاز های آموزش آنها به طور دقیق تعیین گردد و زمینه لازم برای برقراری ارتباط و تداوم روابط هماهنگ کنندگان آموزش با مرکز آموزش فراهم گردد .

-در ارتباط با اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن باید عملکرد آموزش با استفاده از روش های صحیح مورد اندازه گیری و تجزیه و تحلیل قرار گیرند و داده های لازم از کارشناسان جمع آوری و به نظرات آنها ترتیب اثر داده شود و همچنین کیفیت سخت افزار و نرم افزار مرکز آموزش بهبود داده شود.

-در زمینه تاکید روی مدرسان و کارشناسان آموزش، عوامل تاثیر گذار روی رضایت و انگیزش مدرسان و کارشناسان شناسایی گردد و محیط کاری مناسبی برای آنها فراهم گردد و مورد حمایت قرار گیرند نسبت به آموزش و توسعه مدرسان و کارشناسان اقدام گردد -فرایند های طراحی و ارائه آموزش به طور دقیق مشخص و به کار گرفته شوند، و خدمات اصلی که مرکز آموزش ارائه می دهد و فرایند های حمایتی آن به طور صحیح طراحی و ارائه شوند

-در رابطه با عامل هفتم درمورد فراگیران و آموزش دیدگان بایستی مدرسان روش های تدریسی را بکار ببندند که زمینه های تفکر انتقادی و ابتکاری را در فراگیران فراهم آورد و از روش های ارزیابی پیشرفت مناسب توسط مدرسان استفاده شود موضوعات و محتوای دوره های آموزشی با نوع کار فراگیران پیوند داده شود و دوره های آموزشی مرتبط با شغل آنها طراحی و ارائه شود

در مورد هماهنگ کنندگان سعی شود فعالیت های مرکز آموزش با نتایج سایر بخش ها همسو گردد و سعی شود آموزش های ارائه شده در راستای اهداف استراتژیک مرکز آموزش باشد، روحیه کارگروهی بین کارکنان مرکز ایجاد شود و فراهم کردن زمینه رضایت شغلی آنها مخصوصا در زمینه حقوق پرداختی

در مورد مدرسان سعی شود زمینه های رضایت شغلی آنان مخصوصا از لحاظ حقوق پرداختی فراهم گردد و سعی شود مدرسان مرکز را با اهداف و مأموریت های مرکز آموزش و اهمیت کیفیت و نتایج ناشی از عدم کیفیت در تدریس در آموزش آشنا ساخت. سعی شود روش های تدریس با نیاز های یادگیری فراگیران تناسب داشته باشد

اما در مورد کارفرمایان که در وضعیت "نقصان" قرار گرفته اند بایستی بین محتوای دوره های آموزشی و مشاغل مربوطه حتما هماهنگی به وجود آید در مورد فراهم کردن زمینه های رضایت شغلی کارفرمایان اقدام شود دوره های آموزشی برای کارفرمایان طراحی شود که بتواند پاسخگوی نیاز های آنها باشد. نسبت به ایجاد رغبت و تمایل در فرستادن این افراد به دوره های آموزشی و بالا بردن توان عملی و حرفه ای این افراد در شرکت تلاش شود زمینه هایی را برای سازکاری بیشتر این افراد با محیط کاری خودشان تلاش شود تا وضعیت این گروه از حالت " نقصان" بیرون آمده و به وضعیت تعادل برسند

- اگر بنا باشد مدیران تقاضای کیفیت را جدی بگیرند، آنها باید دلایل عدم موفقیت آن را درک نمایند. اگر بخواهیم به مشکلات کیفیت به طور موفقیت آمیز غلبه کنیم لازم است علل مشکلات را در یابیم که می توانیم از (FMEA) تجزیه و تحلیل شرایط شکست و اثرات آن استفاده کنیم.

- بالدریج مدلی است که دارای نگرش سیستماتیک می باشد به خاطر این امتیاز، این مدل برای ارزیابی بخش آموزش در ایران خودرو انتخاب شده است داشتن نگرش سیستماتیک این کمک را به ما می کند که از تاکید بر یک بخش برای ارتقای کیفیت در آموزش اجتناب کنیم نکته ای که از این مدل می توان برای مسوولین آموزش ارائه کرد این است که برای بهبود کیفیت به جای تاکید بر یک بخش بایستی بر کلیه عوامل دخیل در نظام آموزشی تاکید شود همانطوری که در ماتریس آسیب شناختی هم مشاهده شد رهبری با این که

در وضعیت "تعادل" قرار داشت اما وضعیت کلی مرکز آموزش در وضعیت "کمبود" قرار دارد بنابراین تنها زمانی وضعیت نهایی مرکز آموزش ایران خودرو خراسان می تواند در وضعیت "تعادل" قرار گیرد که همه عوامل بالدریج در وضعیت تعادل قرار گیرند.

۵. منابع و مراجع

- بازرگان، عباس (۱۳۷۲) آموزش با کیفیت جامع: رهیافتی برای ایجاد تحول در نظام های پیش دانشگاهی و دانشگاهی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۳، ۵۵-۶۸.
- عصای، محمد حسین؛ صحت، خسرو (۱۳۷۹). ارزیابی میزان اثربخشی مدیریت کیفیت فراگیر با استفاده از روش مناسب در دفتر برنامه ریزی جهد سازندگی، پایان نامه کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت صنعتی.
- بیج، آلن. مدیریت جامع کیفیت برای آموزش، ترجمه ابوالفتح لامعی (۱۳۷۹)، تهران: کمیته کشوری ارتقای کیفیت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
- میر فندرسکی، محمود (۱۳۸۷). بررسی نظرات کارکنان و مدیران آموزش فنی شرکت صنایع هواپیمایی ایران درباره اصول اساسی (TQM) به منظور بهبود فعالیت های آموزشی آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه صنعتی مالک اشتر.
- Barouch, Pr. (2011). Total Quality Management as a Theory of Change , International Journal of Total Quality Management & Excellence, Vol. 39, No. 2.
- Chapman and Willson. P. (1991). Total Quality Training and Human Resource Development , Kogon - Page.
- Chin , k. s. Pun, k, f. Chan, j, s, f. (2002). An AHP based study of critical factors for TQM implementation in shanghai manufacturing industries
- National Institute of Standards and Technology (NIST), Baldrige National Quality Program. 2009-- Education Criteria for Performance Excellence. 2009, Gaithersburgh, MD. 2010

شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر طراحی الگوی برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال «از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت»

روزیتا مصطفی پور؛ نسرين اسدنژاد؛ طيحه نعمتي^۳

چکیده

بی‌کاری در کشورهای در حال توسعه معضلی مهم است که آثار و پی‌آمدهای بسیاری را در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بر جای می‌گذارد؛ هدف از بررسی پیش رو شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر و طراحی الگوی برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال از دیدگاه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت می‌باشد که در پی این هدف اعضا هیئت علمی رشته علوم تربیتی استان آذربایجان غربی ۲۵ نفر با روش تحقیق از نوع زمینه‌یابی و توصیفی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. شناسایی عوامل از دیدگاه اساتید با پرسشنامه‌ای باز و محقق ساخته به عمل آمده و سپس با تبدیل عوامل شناسایی شده، به دریافت مجدد ارزش‌ها از دیدگاه اساتید پرداخته شده، نتایج به دست آمده از پرسشنامه‌ها با نرم‌افزارهای SPSS 23 و Lisrel مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است؛ در نتیجه مدل اصلی شامل عواملی چون، محیط، اهداف دانشگاه، تعیین فعالیت‌ها، شاخص‌ها، روش‌ها و برون داده‌ها و استفاده از نتایج ارزشیابی‌ها و خدمات حمایتی و بررسی و ارزشیابی بین داده‌های قصد شده و بازخورد گیری مورد اجرا قرار گیرد؛ و الگوی طراحی شده طبق نظر اساتید شامل، نیازهای جامعه و شرایط روز و پیشرفت‌ها و کیفیت نتایج و تولید دانش و آماده‌سازی حرفه‌ای افراد و پرورش نخبگان متخصص و صلاحیت عمرانی شغلی مدنظر قرار گرفته و اهداف کوتاه‌مدت و میان‌مدت و بلندمدت مدنظر قرار گیرد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی اشتغال‌زا، طراحی الگوی برنامه درسی دانشگاهی، اشتغال.

- مقدمه و مبانی نظری

امروزه بی‌کاری در کشورهای در حال توسعه معضلی مهم تلقی می‌شود که آثار و پی‌آمدهای بسیاری را در حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بر جای می‌گذارد. در این میان، بی‌کاری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مراکزهای آموزش عالی که به عنوان قشر متخصص و فرهیخته جامعه محسوب می‌شوند، از اهمیت به سزایی برخوردار است (پورکریمی، ۱۳۸۸، ۲).

در شرایط کنونی در کشورهای نظیر ایران، ایجاد فرصت‌های شغلی برای جمعیت بزرگ بی‌کاران، به‌ویژه دانش‌آموختگان نظام آموزشی، اصلی‌ترین و مهم‌ترین مشغله تصمیم‌گیران و برنامه‌ریزان کلان کشور است و رفع معضل بی‌کاری، ایجاد و تقویت راهکارهای اشتغال‌زایی و خوداشتغالی و حرکت به سمت توسعه جامعه، نیاز به تربیت و آموزش افراد کارآفرین، کارآمد و خلاق را دوچندان کرده است. از سوی دیگر، دولت‌ها، کارفرمایان و سیاست‌گذاران با توجه به سطح مهارت و شایستگی که دانش‌آموختگان در آموزش عالی کسب می‌کنند و با در نظر گرفتن استانداردهای خاص اقدام به استخدام آنان می‌کنند (پی دلیو سی، ۲۰۱۴).

افراد با جهت‌گیری انگیزشی بیرونی، افراد جهت‌گیری انگیزشی درونی و افراد بدون انگیزه. رفتار افرادی که دارای انگیزش درونی هستند، از درون نظم می‌یابد یعنی آن‌ها اجازه نمی‌دهند که دیگران و عوامل بیرونی بر عملکردشان تأثیر گذارند. آن‌ها برای خود اهدافی دارند و در جهت رسیدن به این اهداف می‌کوشند و اگر احساس کنند که در انجام فعالیت‌هایشان تحت فشار هستند سطح خود تعیینی ادراک شده‌شان کاهش می‌یابد و به دنبال آن سطح انگیزش و علاقه درونی آن‌ها هم کاهش می‌یابد. در مقابل افراد با انگیزش بیرونی خود

۱. دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه طباطبایی، گروه علوم تربیتی، ارومیه، ایران. rozitamostafapur@yahoo.com

۲. دانشگاه آزاد، گروه علوم تربیتی، ارومیه، ایران. Asadnejad_nasrin@yahoo.com

۳. دانشگاه فرهنگیان پردیس علامه طباطبایی، گروه علوم تربیتی، ارومیه، ایران. T.nemati52@gmail.com

را شایسته یا خود تعیین قلمداد نمی کنند و رفتار آن ها توسط دیگران دیکته می شود. این افراد به وقایع بیرونی و دیگران توجه بی شتری دارند تا به رضایت شخصی و احساس لذت خود، به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت از انجام خوب آن در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی در مقابل انجام یا عدم انجام تکلیف هستند. درواقع کسب رضایت از فعالیت های روزمره زندگی خود تابعی از افقی است که برای آینده می توان ترسیم نمود که به نوبه خود محرکی درونی برای بهتر بودن است (اریکو^۱ و همکاران، ۲۰۱۵).

از این روست که افراد بدون انگیزه، مانند افراد با انگیزه بیرونی، خود را شایسته نمی دانند با این تفاوت که ادراک شایستگی در آن ها چنان پایین است که حتی در موقعیت ها احساس درماندگی می کنند. کوشش برای این افراد یک عمل بیهوده است. نظریه خود تعیینی بر این است که باید برای افراد جهت تصمیم گیری درباره ی نحوه رفتار و تفکر فرصت داد تا پیش در آمدی بر کنترل ادراک شده باشد. چنانکه آموخته های فرد متناسب با توان و استعداد های بالقوه اش باشد یا فاصله ی بین توان بالقوه و توان بالفعل فراگیر باشد، می توان گفت پیشرفت تحصیلی اتفاق افتاده است. درواقع، انگیزش پیش نیاز یادگیری به حساب می آید و تأثیر آن بر یادگیری، یکی از امور بدیهی است. یادگیری معلول انگیزه های متفاوت است بهترین راه ایجاد علاقه در یادگیرندگان بهبود شرایط یادگیری و افزایش سطح کیفی روش های آموزشی است (فردیج^۲ و همکاران، ۲۰۱۵).

درواقع دانشجویان با این انگیزه وارد دانشگاه می شوند که دانش، مهارت ها و توانایی لازم برای اشتغال را به دست آورند و از دانش آموختگان نیز انتظار می رود که مهارت های لازم برای انجام شغل خود و سابقه کاری خود را در طول دوره تحصیل کسب کنند. از این رو، آموزش عالی بایستی بتواند به گونه ای انگیزه تحصیل را در فراگیران افزایش دهد و فرآیندی را طی کند که دانش آموختگان خود را از افراد هم رده خود متمایز گردانند و آن ها را در فرآیند رقابت موفق کند. این مهم زمانی میسر است که قابلیت اشتغال در دانشجویان نهادینه شود. به وسیله رهیافت قابلیت اشتغال می توان در پی تربیت دانشجویانی بود که فارغ از فشارهای بازار کار و سازمان های مطبوع خود افرادی توانمند باشند، به نحوی که در زمان دانش - آموختگی این احساس را داشته باشند که توانایی کار در بازار کار را دارند و می توانند، در هر سازمان یا مکانی از تخصص و رشته خود به نحو احسن بهره ببرند (نایک و یورک، ۲۰۰۴).

۲. روش شناسی

هدف از بررسی پیش رو شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر و طراحی الگوی برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت می باشد که در پی این هدف کلی سؤالاتی چون «عوامل مؤثر در برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت کدامند، اولویت بندی عوامل مؤثر در برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت چگونه است، الگوی مطلوب برنامه درسی دانشگاهی موفق در اشتغال از دیدگاه صاحب نظران تعلیم و تربیت چیست» می باشد.

جامعه مورد بررسی کلیه اعضا هیئت علمی رشته علوم تربیتی استان آذربایجان غربی که تعداد آن ۳۸ نفر تعیین گردیده است می باشد، نمونه مورد بررسی به علت دسترسی و مشغولیت کاری و زمانی اساتید محترم ۲۵ نفر از اساتید شاغل در دانشگاه های مختلف کلان شهر ارومیه می باشد، روش تحقیق از نوع زمینه یابی و توصیفی می باشد، در اولویت اول شناسایی عوامل از دیدگاه اساتید با پرسشنامه ای باز و محقق ساخته به عمل آمده و سپس با تبدیل عوامل شناسایی شده، به دریافت مجدد ارزش ها از دیدگاه اساتید پرداخته شده که برای اولویت بندی و طراحی الگوی مطلوب بکار برده شد، نتایج به دست آمده از پرسشنامه ها با نرم افزارهای SPSS 23 جهت تحلیل شاخص های مرکزی و Lisrel جهت تحلیل عاملی اکتشافی و میزان برازش ماتریکس، پرداخته شده است.

^۱Eurico

^۲Friederichs

۳. یافته ها و نتیجه گیری

برای تفسیر دقیق یافته از آزمون های توصیفی و استنباطی استفاده شد که طبق آمار توصیفی، ۱۷ نفر آقایان و ۸ نفر خانم ها را تشکیل داده و از بابت درجه علمی ۱۹ نفر استادیار و ۶ نفر دانشیار بوده اند، در تفسیر یافته ها از آزمون کومولوگروف و اسمیرنوف برای تحلیل توزیع نرمال داده استفاده گردید و بعد از نتیجه نرمالی داده ها، با توجه به مسیر کار که می بایست با لیزرل مورد تجزیه تحلیل مدل اکتشافی قرار می گرفت جهت اطمینان از کفایت نمونه گیری از آزمون KMO بارتلت استفاده گردیده (جدول ۱)، که شاخص کومو شاخصی از کفایت نمونه گیری است که کوچک بودن همبستگی جزئی بین متغیرها را بررسی می کند، با توجه به بالا بودن ضریب همبستگی فی مابین که در آزمون کایرز، مایر، اولکین و آزمون (کرویت بارتلت) نشان داده شده است، می توان نتیجه گرفت که انجام تحلیل عاملی بر روی این پرسشنامه قابل توجیه است. سپس آزمون تحلیل عاملی مرتبه اول با مشخص سازی متغیرهای درونزا و برونزا به عمل آمده (جدول ۲ و ۳) و تأثیر ابعاد آشکار و پنهان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نهایتاً مدل اصلی آماری مورد اجرا قرار گرفت که با توجه به مدل نهایی برای طراحی الگوی برنامه ریزی درسی می بایست عوامل، محیط، اهداف دانشگاه، تعیین فعالیت ها، شاخص ها، روش ها و برون داده ها و استفاده از نتایج ارزشیابی ها و خدمات حمایتی و بررسی و ارزشیابی بین داده های قصد شده و بازخورد گیری مورد اجرا قرار گیرد؛ و الگوی طراحی شده طبق نظر اساتید محترم رشته مستلزم می داند، نیازهای جامعه و شرایط روز و پیشرفت ها و کیفیت نتایج و تولید دانش و آماده سازی حرفه ای افراد و پرورش نخبگان متخصص و صلاحیت عمرانی شغلی مدنظر قرار گرفته و اهداف کوتاه مدت و میان مدت و بلندمدت مدنظر قرار گرفته و نیاز بازار و کار، طبق این اهداف شناسایی و مورد اجرا در اهداف قرار گیرد و ارزشیابی هایی مورد اجرا قرار گرفته و نهایتاً بازخورد گیری و بازنگری سیستم به عمل آید.

جدول ۱: آزمون (کایرز، مایر اولکین و کرویت بارتلت)

آزمون کایرز، مایر، اولکین ^۱ (KMO)		۰/۸۱۷
کرویت	میزان خی ۲	۳۱۰۶/۳۷۶
	میزان درجه آزادی	۲۵
	میزان سطح معنی داری	۰/۰۰۰

جدول ۲: اثر کل متغیرهای تحقیق

مسیر	برآورد پارامتر	پارامتر استاندارد شده B	T میزان
عوامل موثر	۰/۹۷	۱/۱۵	۷/۳۷

جدول ۳: اثر متغیرهای درونزا بر متغیرهای مشاهده Y (LAMBDA-Y, yλ)

پارامتر	برآورد پارامتر b	خطای معیار	پارامتر استاندارد شده T
گویه و عامل ها			

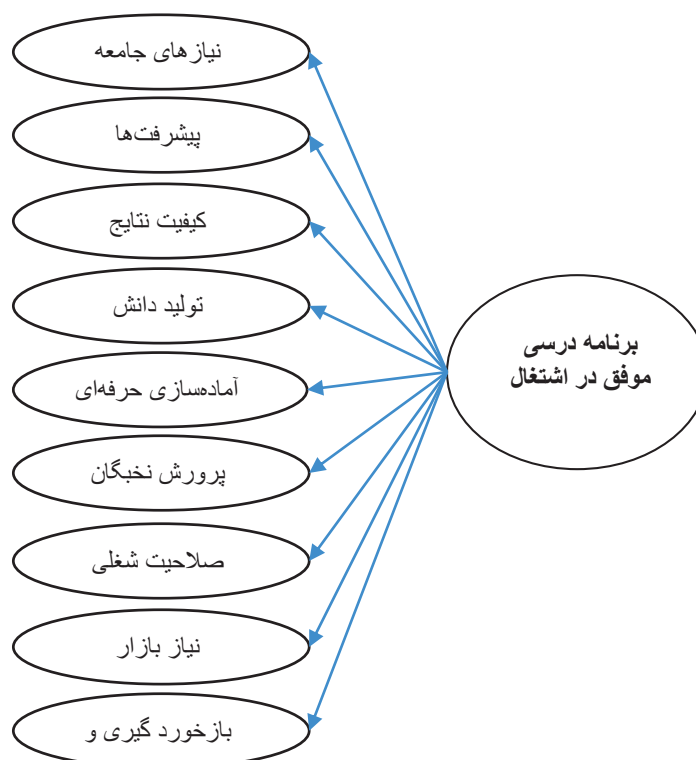
^۱Kaiser-Meyer-Olkin

^۲Bartlett's test of sphericity

۷/۷۲	۰/۵۲	۰/۷۲	۰/۴۱	بعد محیط
۱۲/۸۵	۰/۵۶	۰/۸۵	۰/۴۰	بعد اهداف دانشگاه
۱۰/۲۵	۰/۵۵	۰/۶۵	۰/۴۸	بعد تعیین فعالیت ها
۱۳/۳۸	۰/۶۰	۰/۶۲	۰/۲۵	بعد روش ها و برون داده ها
۱۳/۹۷	۰/۵۸	۰/۹۷	۰/۲۳	بعد استفاده از نتایج ارزشیابی ها
۴۷/۰۰	۰/۸۶	۰/۶۳	۰/۳۸	بعد بازخورد گیری

جدول ۴: تجزیه و تحلیل میزان برازش مدل اصلی تحقیق

میزان شاخص اصلی	میزان شاخص بدست آمده	داده عنوان شاخص به فارسی
زیر ۰/۸	۰/۰۰۰	خطا در ریشه میانگین مربعات
نزدیک به ۱	۱	شاخص هنجار شده
نزدیک به ۱	۱	شاخص هنجار نشده
نزدیک به ۱	۰/۳۳	شاخص برازش مقتصد هنجار شده
نزدیک به ۱	۱	شاخص برازش تطبیقی
نزدیک به ۱	۱	شاخص برازش افزایشی
نزدیک به ۱	۱	شاخص برازش نسبی
کمتر از ۰/۵	۰/۰۰۶۸	شاخص میزان مربعات باقیمانده
نزدیک به ۱	۱	میزان خوبی برازش
کمتر از ۰/۵	۰/۹۹	میزان خوبی تعدیل برازش
کمتر از ۰/۵	۰/۱۷	خوبی و قابل صرفه بودن شاخص برازش



۵. منابع و مراجع

پورکریمی، ج. (۱۳۸۸). مقایسه رضایت شغلی و انگیزش پیشرفت در دانش‌آموختگان کشاورزی خود اشتغال و غیر خود اشتغال، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، (۱) ۵۱، ۱۷۵-۱۵۵.

Friederichs, S. A, Oenema, A. Bolman, C. and Lechner, L. (2015). Long term effects of self-determination theory and motivational interviewing in a web-based physical activity intervention: randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, (12), 101.

Eurico, S. T. da Silva, J. M. and do Valle, P. O. (2015). A model of graduates' satisfaction and loyalty in tourism higher education: The role of employability. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 16 (1): 30-42.

PwC (2014) Talent – new challenges ahead, 17 Annual Global CEO Survey, [online] last accessed at: <http://www.pwc.com/gx/en/ceosurvey/2014/hrs-talent-perspective.jhtml>. WT. mc_id=email_5-14_GMH_talent-challenge.

Knight, P, & York, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education* (First Published). Routledge Falmer: Taylor and Francis e-Library

بازی وار سازی: جذابیت بخشی به کلاس های درسی در آموزش عالی

حسین دهقانزاده^۱، حجت دهقانزاده^۲

چکیده

در رویکرد بازی وار سازی عناصری از بازی ها در فعالیت های جدی بکاربرده می شود. بازی وار سازی روشی است که برای ایجاد انگیزه در افراد جهت انجام فعالیتی که انگیزه ای برای انجام آن ندارند. مقاله حاضر از نوع مقالات مروری گردآوری است که با روش توصیفی تحلیلی انجام شده است. از طریق این تحلیل، ضمن تبیین مفهوم بازی وار سازی و نظریه های پشتیبان آن به بیان فنونی که بازی وار سازی را در کلاس های درسی دانشگاهی می توان بکار گرفت پرداخته شده است. بررسی ادبیات پژوهشی مربوط به بازی وار سازی بیان می کند برای اینکه بازی وار سازی کار کرده و اثربخش باشد باید از عناصری که در بازی ها وجود دارند و موجب جذب بازیکنان می شوند استفاده کرد. نمایش پیشرفت، امتیاز، چالش، پاداش یا جایزه، صفحه مدیریتی و مراحل از جمله عناصر رایجی است که اثربخش آن ها در ادبیات پژوهشی مورد تأیید قرار گرفته است.

کلمات کلیدی: بازی، بازی وار سازی، آموزش عالی، بازی وار سازی آموزشی

مقدمه و خلاصه مبانی نظری

بازی وار سازی عبارت است از بکارگیری عناصر بازی (گیم) در زمینه های غیر از بازی (دتردینگ و همکاران، ۲۰۱۱). به عبارتی در رویکرد بازی وار سازی عناصری از بازی ها در فعالیت های جدی بکاربرده می شود. بازی وار سازی روشی است که برای ایجاد انگیزه در افراد جهت انجام فعالیتی که انگیزه درونی برای انجام آن ندارند بکاربرده می شود. برای نمونه زمانی که معلمی می خواهد از عناصر بازی در فرایند تدریس خود استفاده کند هدف این معلم افزایش انگیزه و درگیری بیشتر یادگیرندگان در فرایند یادگیری است. افزایش اثربخشی، کارایی آموزشی، انگیزه یادگیری و همچنین درگیری بیشتر یادگیرندگان در فرایند یادگیری می تواند از طریق بکارگیری بازی وار سازی در آموزش عالی فراهم شود. (کین جف، ۲۰۱۵).

متخصصین بازی ها با استفاده از نظریه انگیزشی خود تعیین گری توضیح می دهند که چرا بازی وار سازی در آموزش موثر واقع می شود. نظریه انگیزشی خودتعیین گری دارای سه عنصر کلیدی خود مختاری، شایستگی و مرتبط بودن می باشد (ریان دسی، ۲۰۰۰؛ ورباخ و هانتز، ۲۰۱۲).

انگیزش حرکت و تمایل برای انجام چیزی تعریف شده است (ریان دسی، ۲۰۰۰) بنابراین کسی که برای روبه جلو حرکت کردن یا پیشرفت کردن تلاش نمی کند گفته می شود که وی انگیزه پیشرفت ندارد. کسی که برای دست یافتن به پیامدی کاری را انجام می دهد این کار را بخاطر انگیزه بیرونی انجام می دهد و کسی که کاری را فقط برای لذت بردن از آن انجام می دهد با انگیزه درونی این کار را انجام میدهد (چن و همکاران، ۲۰۱۵). بازی وار سازی از طریق فراهم کردن بازخورد فوری، فراهم کردن کنترل بر فرایند بازی و تحریک کنجکاوی نیازهای درونی یادگیرندگان را مورد ملاحظه قرار می دهد (کاپ، ۲۰۱۲) بسیاری از پژوهشگران بیان می کنند که کیفیت فعالیت و تجربه به این بستگی دارد که فرد دارای انگیزه بیرونی است یا انگیزه درونی (ریان و دسی، ۲۰۰۰).

بازی وار سازی به افراد کمک می کند تا از طریق انجام دادن یاد بگیرند که این روش هم فرایند و هم پیامد یادگیری را بهبود می بخشد (شوت و ونچرا، ۲۰۱۳). بازی وار سازی زمینه را فراهم می کند تا یادگیرندگان متناسب با سرعت و توانایی خود به یادگیری مشغول

^۱ دانش آموخته دکتری تکنولوژی آموزشی

^۲ دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه تربیت مدرس

شوند. بازی وارسازی به یادگیرندگان اجازه می دهد میزان نحوه پیشرفت خود را پیگیری و کنترل کنند. بازی وارسازی زمینه یادگیری خودمختاری و کنترل داشتن بر فرایند یادگیری را فراهم میکند (کلوفر و همکاران، ۲۰۰۹). بازی وارسازی همچنین زمینه تجربه کردن احساسات و عواطفی در مواردی از جمله شکست در بازی، شگفت زده شدن، مواجه شدن با پیامدهای نامطمئن و تفریح را فراهم می کند. این موارد می تواند در فضای مجازی و دیجیتالی و یا در فضای فیزیکی و اجتماعی اتفاق بیافتند (لازارو، ۲۰۰۴).

بررسی ادبیات پژوهشی مربوط به بازی وارسازی بیان می کند برای اینکه بازی وارسازی کارکرده و اثربخش باشد باید از عناصری که در بازی ها وجود دارند و موجب جذب بازیکنان می شوند استفاده کرد. نمایش پیشرفت، امتیاز، چالش، پاداش یا جایزه، صفحه مدیریتی و مراحل از جمله عناصر رایجی است که اثربخش آنها در ادبیات پژوهشی مورد تأیید قرار گرفته است (هنوس و فاکس، ۲۰۱۵). استفاده از این عناصر موجب می شود که یادگیرندگان در یک فعالیت درگیر شده و به روش جذابی آن را انجام دهند (برودر، ۲۰۱۵). پژوهشگران به اساتید دانشگاهها و معلمان مدارس توصیه می کنند که برای اثربخشی بیشتر به این عناصر اکتفا نکرده و آنها را با اهداف قابل دسترس (در بازی وارسازی، اهداف کلی به اهداف و فعالیت های کوچک تقسیم شده و هر یک از آنها یک مرحله محسوب می شود)، قواعد و قوانین انجام فعالیت، مشارکت داوطلبانه و از روی علاقه و بازخوردهای روشن و فوری ترکیب کنند (مک گونیگال، ۲۰۱۱).

۲. خلاصه روش شناسی

مقاله حاضر از نوع مقالات مروری گردآوری است که با روش توصیفی تحلیلی انجام شده است. از طریق این تحلیل، ضمن تبیین مفهوم بازی وارسازی و نظریه های پشتیبان آن به بیان فئونی که بازی وارسازی را در کلاس های درسی دانشگاهی می توان بکار گرفت پرداخته شده است.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

در بخش بعدی به توضیح مختصر عناصر رایج ادبیات پژوهشی در بازی وارسازی پرداخته می شود:

امتیازها^۱

از امتیازها می توان به روش های متنوعی برای درگیر کردن بیشتر یادگیرندگان در فرایند یادگیری استفاده کرد. امتیازها می توانند بازخوردهای فوری را فوری فراهم کنند. و از طریق نمایش آنها در کلاس درس یادگیرندگان می توانند میزان پیشرفت و امتیازهای دیگران (رقیب یا همگروه) را نیز دنبال کنند (ورباخ و هانتز، ۲۰۱۲). امتیازها همچنین میزان یادگیری دانشجو را به استاد کلاس نشان می دهند.

صفحه نمایشی^۲

صفحه نمایشی میزان پیشرفت در انجام تکالیف، دست یابی پاداش یا جایزه ها و یا دست یابی به چیزی را برای خود افراد نمایش می دهد (برودر، ۲۰۱۵) برای نمونه به یادگیرندگان کلاس نشان می دهد که پنج مرحله از فعالیتشان را انجام داده اند. ده ستاره بدست آورده اند.

مرحله بندی^۳

¹ Points

² Badges

³ Leveling

استفاده از مرحله بندی در بازی وارسازی آموزشی به دانشجویان کمک می کند تا از نحوه پیشرفت خود در فعالیت یا محتوای مورد نظر آگاه باشند (برودر، ۲۰۱۵، ورباخ و هانتر، ۲۰۱۲). اساتید از مرحله بندی برای تحریک دانشجویان جهت پیشرفت در فعالیت های یادگیری از طریق تکمیل کردن تکالیف، بدست آوردن امتیازها، جمع کردن آیتم های مورد نظر استفاده می کنند. عنصر مرحله بندی بیشتر در کلاس هایی که از گروه بندی استفاده می کنند بکارگرفته می شوند تا گروهها با همدیگر رقابت جذابی داشته باشند.

صفحه راهنما^۱

صفحه راهنما تعداد بازیکنانی که مشغول انجام بازی بوده و نحوه و میزان پیشرفت بازیکنان را در حالت مقایسه ای و رقابتی نشان می دهد. اکثر صفحه های راهنما وضعیت بازیکنان فعال و پیشرفته را نشان می دهد. صفحه راهنما جو رقابت را نشان داده و از این طریق بازیکنان را نسبت به ادامه فعالیت های یادگیری برانگیخته می کنند تا در صفحه مقام بالاتری را بدست بیاورند (برول و همکاران، ۲۰۱۶).

چالش / ماموریت^۲

چالش فعالیتی است که انجام دادن آن به تلاش زیادی نیاز دارد. در بازی چالش به فعالیت هایی که برای رسیدن به پاداشی انجام می شوند اشاره دارد (دهقانزاده و مینایی، ۱۳۹۵). ماموریت نیز به چالش های کوچک یک چالش بزرگ که بازیکن در بازی انجام می دهد اشاره می کند. برای نمونه رفتن به بالای درخت، دفاع کردن، حل پازل. چالش را می توان براحتی در کلاس درس بکار گرفت. انجام انواع فعالیت ها یا تکالیف از جمله انجام پژوهش، آزمون ها و پروژه ها می توانند به عنوان چالش در یک دوره آموزشی در نظر گرفته شوند. در کلاس های درسی چالش ها می توانند بصورت گروه بندی نیز انجام شوند و رقابت بین گروهها و همکاری و مشارکت بیشتر بین همگروهها می تواند از این طریق فراهم شده و بر جذابیت کلاس درسی افزوده شود.

بازی ها بدلیل جذابیت و لذت بخشی که دارند روش مرجع یادگیرندگان امروزی است. ولی پیاده کردن کامل بازی در کلاس های دانشگاهی سخت و زمانبر است از این رو می توان از برخی از ویژگی ها و عناصر بازی ها استفاده کرد که در این صورت به این روش بازی وارسازی گفته می شود. رایجترین عناصر بازی وار سازی عبارتند از: امتیازها، صفحه نمایشی، صفحه رهبری، مرحله بندی و چالش. عناصری که کلاس درس را جذاب کرده و یادگیرندگان را بیشتر در فرایند یادگیری درگیر می کند.

۴. منابع و مراجع

دهقانزاده، حسین، بهروز، مینائی. (۱۳۹۵). آموزش مبتنی بر بازی های دیجیتالی، تهران، آوای نور

Boyle E, Connolly TM, Hainey T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertain Comput.* 2(2).

Bruder, P. (2015). Game on: Gamification in the classroom. *The Education Digest*, 3, 56-60.

Brull, Stacey et al. (2016). Importance of Gamification in Increasing Learning, the journal of continuing education in nursing, 47, 8.

Cain, Jeff, EdD, Peggy Piascik, RPh. (2015). Are Serious Games a Good Strategy for Pharmacy Education? *American Journal of Pharmaceutical Education*;

Connolly TM, Boyle EA, MacArthur E, Hainey T, Boyle JM. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Comput Educ.* 59(2)

¹ Leaderboards

² Challenges/Quests

- Deterding, S., (2011). Situated motivational affordances of game elements: A conceptual model, in: Presented at Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts, a workshop at CHI.
- Hanus, M.D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80,152-161
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game based method and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Klopfer, E., Osterweil, S., Groff, J., & Haas, J. (2009). Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them, Retrieved from http://education.mit.edu/wp_content/uploads/2015/01/GamesSimsSocNets_EdArcade.pdf
- Lazzaro, N. (2004). Why we play games: Four keys to more emotion without story. Retrieved from http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. New York, NY: Penguin.
- Morris BJ, Croker S, Zimmerman C, Gill D, Romig C.(2013). Gaming science: the “gamification” of scientific thinking. *Front Psychol*.4
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shute, V.J., & Ventura, M. (2013). Stealth assessment: Measuring and supporting learning in games. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press Books.
- Van Eck R. Digital game-based learning: It’s not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Rev.*2006;41(2):16-30.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the win: How game thinking can revolutionize your business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Zepeda, J. (2014). Gamification manual version 1.0. Retrieved from http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en_US.

شناسایی عوامل موثر در تقلب پایان نامه ها و ارائه راهکارها برای جلوگیری از تقلب^۱

احمد هدایت پناه^۲، محرم درویشی^۳، جواد حاتمی^۴

چکیده

هدف اصلی این پژوهش شناسایی عوامل موثر در تقلب پایان نامه ها و ارائه راهکارها برای جلوگیری از تقلب پایان نامه ها می باشد. نمونه آماری ۷۲ نفره، شامل ۳۸ نفر زن و ۳۴ نفر مرد بودند که در ۲۶ رشته تحصیلی از دانشگاههای مختلف به پرسشنامه محقق ساخته مشتمل بر ۴۰ پرسش که ترکیبی از پرسشهای بازپاسخ و بسته پاسخ بود پاسخ گفتند. نمونه گیری به صورت گلوله برفی انجام شد. پرسشهای بسته پاسخ با آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت. مهمترین نتایج حاصله این است که ۴۵/۰۷ درصد پاسخگویان، خیلی زیاد و زیاد معتقد بودند که تقلب در نگارش پایان نامه در دانشگاه ها صورت می گیرد. مهمترین عوامل تاثیر گذار در تقلب، فراوانی زیاد دانشجو، کمبود وقت اساتید راهنما و مشاوران، ضعف علمی برخی اساتید، احساس مسوولیت نکردن برخی اساتید، نفوذ عوامل درون سازمانی نظیر برخی کارمندان یا مسوولین دانشگاه به اساتید راهنما، نفوذ عوامل برون سازمانی نظیر برخی کارمندان یا مسوولین شهرستانی است که توسط پاسخگویان ابراز شده است، مهمترین راهکارها را ایجاد یک مرکز یا نهاد مستقل نظارتی درون دانشگاهی یا نهاد مستقل خارج دانشگاهی بیان نموده اند، پیشنهاد استفاده از نرم افزار مربوط برای کنترل متن پایان نامه، پیشنهاد محقق است.

کلمات کلیدی: پایان نامه، تقلب.

مقدمه و خلاصه مبانی نظری

آیات آغازین وحی با امر به خواندن آغاز گردید «اقرأ باسم ربك الذي خلق» و این مساله آن چنان مهم است که خداوند به قلم ونوشت سوگند یاد می فرماید «ن والقلم وما يسطرون». لذا اسلام دین علم و علم آموزی و تعقل است. امام درمباحث علمی، آنچه مهمترین مساله پژوهش است یافتن پاسخ سوالات و ابهامات است. روایات فراوانی از پیشوایان دینی ما در بیان ضرورت پژوهش به ماریسیده که تقدس و اهمیت این مساله را بیشتر روشن می نماید. به طوری که امام علی علیه السلام می فرماید: «لا ينفع اجتهاد بغير تحقيق» هرتلاشی که در آن تحقیق نیست، بهره ای ندارد. (تمیمی، ۱۳۸۱، ص ۲۴۹). هکذا رهبر انقلاب خاطرنشان کردند: «پژوهشها باید تابع نیازهای واقعی کشور باشد» (خامنه ای، ۱۳۹۱). لذا پژوهش باید در حوزه ودانشگاه نهادینه شود. از این روی برای دانشجویان کارشناسی ارشد رشته های مختلف تحصیلی، بعد از گذراندن واحدهای دروس آموزشی بویژه روش تحقیق و آمار، به منظور ورود به تحقیقات، واحدهای عملی پژوهشی با عنوان پایان نامه پیش بینی شده که در پایان تحصیلات، به نگارش آن اقدام می کنند. پایان نامه استدلال موضوعی، ارائه پژوهشی تجربی، حاصل کارآموزی و یا احتمالاً مهم ترین نوشته ای است که توسط دانشجومنتشر می شود. درواقع پایان نامه اساس بسیاری از تحقیقات علمی و اکتشافات محققین می باشد. (فقیه، ۱۳۹۱). باین نگاه، دانشجو متناسب با رشته تحصیلی، موضوعی را که به آن علاقه مند است با همکاری استاد راهنما و مشاوران (مشاور) انتخاب نموده و پس از تصویب و طی مراحل قانونی واداری، اقدام به انجام کارپژوهشی می نماید، تا برای ورود به جامعه در اجرای تحقیقات بویژه کاربردی آماده شود و بتواند مشکلی از جامعه یا دستگاهی را برطرف سازد یا به دانش جدیدی دست پیدا کند. در این رهگذر، دانشجویانی هستند که شاید ارزش و معنای تحقیق، پایان نامه، فرضیه و روش تحقیق را می دانند و زحمت نوشتن یک پایان نامه پرمحتوای کاملاً علمی را به دوش می کشند

^۱ این نظرسنجی با استفاده از حمایت مالی بسیج علمی سپاه گیلان انجام شده است.

^۲ پژوهشگر برتر وزارت علوم در سال ۱۳۹۰ (نویسنده مسوول)

^۳ بسیج علمی سپاه قدس گیلان

^۴ بسیج علمی سپاه قدس گیلان

^۵ - سوره علق / آیه ۵۱

^۶ - قلم/ ۶۱

^۷ - معجم الفاظ غرر الحکم، ص ۷۲۴۹

(<http://www.migna.ir>). « واین مصداق گفتار رهبرکبیر(ره) ایران است که فرمودند: « کوشش نمائید هرروز بردقتها وبحث ها وابتکار وتحقیق ها افزوده شود» (امام خمینی ، ۱۳۶۸ ، ج ۲۱ ، ص ۳۹۳) . به گفته رهبر انقلاب: « پژوهش درنظام های آموزشی دنیا رکن اساسی ومایه بقای آن است ، وشاخص رشد یاعقب ماندگی هرمجموعه آموزش وتحقیق ، به چگونگی وجایگاه پژوهش آن برمی گردد.» (خامنه ای، ۱۳۷۴) که اینها مصداق فرمایش امیرالمومنین علیه السلام نیزهستند که فرمود: عَلَیْكُمْ بِالذِّیَارَاتِ لِیَالِیَّاتٍ «برشما باد به فهمیدن نه نقل کردن» (محمدری شهری ۱۳۷۵ ، حدیث ۳۳۵۵) . متأسفانه عده ای به جای استفاده مطلوب از این فرصت به دست آمده، وبه جای یادگیری وتحقیق ، دست به کپی برداری از پایان نامه های دیگران می زنند، البته این معضل مختص به ایران نیست ودر سراسر دنیا درحال شکل گیری است از جمله اینکه: « مجله خبری "اچ وی جی" ادعا کرده که ۹۰ درصد پایان نامه ۲۱۵ صفحه ای پال اشمیت^۱، رئیس جمهور وقت مجارستان، ترجمه ای مستقیم از مقاله ی نیکولای گریوف^۲، مورخ تربیت بدنی بلغاری است. همچنین، موضوع تقلب برای وزیر سابق دفاع آلمان یعنی "کارل تنودور گوتنبرگ"^۳ هم پیش آمد که بعداًکناره گیری کرد) (<http://aftabnews.ir>). گفتنی است، تقلب پایان نامه درایران هم چندسالی است که مشاهده می شود. (<http://life.shafaqna.com/FA/>). برخی پایان نامه ها تنها حاصل کپی برداری هستند و دانشجو عملاً هیچ زحمتی برای نوشتن پایان نامه ای را بر خود تحمیل نمی کند. کپی پایان نامه از منابع اینترنتی نیز امروز به معضلی بزرگ برای دانشگاهها و راهکاری فریبکارانه برای دانشجویان تبدیل شده است. ومی توان به این ، دستبرد علمی یا انتحال^۴ گفت .یکی از موارد سرقت علمی در عصر اینترنت، کپی برداری یا اصطلاح "کپی/پیست"^۵ پایان نامه ها از روی وب است (<http://www.entekhab.ir/fa/news/>). برای مبارزه با کپی پست ، بسیاری از دانشگاههای دنیا از سیستمهای نرم افزاری ویژه ای برای شناسایی اینگونه تقلبها استفاده می کنند. ، مثلاً سیاستگذاریهای ضد تقلب در دانشگاه آرید پاکستان^۶ که کپی برداری و سرقت علمی در مورد پایان نامه های کارشناسی ارشد راتصویب کرد. درکشورچین هم نرم افزارPMLC (سیستم کنترل پایان نامه های سوء استفاده علمی) را برای کنترل سرقت علمی و تقلب در پایان نامه ها توسعه دادند . کشور های ژاپن وایتالیا هم از سال ۲۰۰۹ نیز. همینطور (www.mehrnews.com/1391) . درهرصورت چنانچه جلوی اینگونه تقلب ها گرفته نشود ممکن است پیامدهای منفی آن در پیکره دیگر اجتماع سرایت کرده وبه پایان نامه های دکتری ویا درمراکز پژوهشی دیگر نیز تسری یابد وجامعه را آلوده کند . لذا این پژوهش ضمن شناسایی عوامل موثر در تقلب پایان نامه ها، به راهکارهای لازم برای جلوگیری از آن پرداخته است.

۲. خلاصه روش شناسی

اهداف

شناسایی عوامل موثر در تقلب پایان نامه ها ازطریق بسیج علمی

شناسایی بیشترین تقلب پایان نامه ها برحسب رشته های درسی

ارائه راهکارها برای جلوگیری از تقلب پایان نامه ها

سوالها

^۱ - "HP VGA

^۲ - Pal Schmitt

^۳ - Nikolai Grgyvf

^۴ - Karl-Theodor Guttenberg

^۵ - Plagiarism

^۶ - copy&paste

^۷ - University Syndicate ye in Pakistan

چه اندازه دانشجویان در تدوین پایان نامه های کارشناسی ارشد مرتکب تقلب می شوند؟

مهمترین عوامل تقلب در پایان نامه های کارشناسی ارشد کدامند؟

بیشترین تقلب پایان نامه ها در چه رشته های درسی صورت می گیرد؟

مهمترین راهکارها برای جلوگیری از تقلب در پایان نامه های کارشناسی ارشد کدامند؟

نمونه آماری

۷۲ نفر دانشجویانی که پرسشنامه را تکمیل کردند، ۵۴ نفر آنها ۳ سال بود که فارغ التحصیل شده بودند، و ۱۸ نفر دانشجویان در حال تکمیل پایان نامه و درگیر نگارش آن بودند. توزیع پاسخگویان برحسب دانشگاه به شرح ذیل است. در مجموع ۱۹ نفر از ۸ دانشگاه دولتی و ۲۸ نفر از ۶ دانشگاه آزاد، ۱ نفر پیام نور و ۱ نفر غیر انتفاعی بودند و مابقی اسامی دانشگاه را ذکر نکرده بودند. ۳۸ نفر پاسخگویان زن ۳۴ نفر مرد بودند. در مجموع ۲۶ رشته تحصیلی متنوع از همه گروههای درسی را شامل می شد.

ابزار تحقیق

پرسشنامه محقق ساخته مشتمل بر ۴۰ پرسش درحول سوالات تحقیق است. ۶ پرسش به صورت باز پاسخ و ۳۴ تا بسته پاسخ که ۲۰ تای آنها دوارزشی و ۱۴ تاچند ارزشی بودند.

روش نمونه گیری

نمونه گیری گلوله برفی (باترکیبی از نوع نمونه گیری های مطلوب عادی و استثنایی یا کرانه ای).

روشهای آماری

چون تحقیق از نوع کمی - کیفی است به مباحث آزمون پرداخته نشده، تنها به استفاده از آمار توصیفی بسنده شده است.

۳. خلاصه یافته ها و نتیجه گیری

پاسخ سوال (۱)

در بین نظریاتی که ابراز نموده اند، ۴۵/۰۷ درصد آنان اظهار داشته اند که خیلی زیاد و زیاد در تدوین پایان نامه های کارشناسی ارشد تقلب صورت می گیرد. ۳۸/۰۳ در صد آنان به گزینه تاحدودی و ۱۴/۰۸ درصد به گزینه های کم و خیلی کم باور داشتند. فقط ۲/۸۲ درصد اظهار کردند که اطلاع ندارند.

پاسخ سوال (۲)

۱- درانتخاب عناوین پایان نامه ها ۵۴/۲۳ پاسخگویان معتقد بودند چنانچه، استاد راهنما و دانشجو به صورت توأم عناوین را انتخاب کنند زمینه تقلب فراهم می شود. ولی درانتخاب عناوین اگر مستقلاً توسط دانشجو یا استاد هر کدام جداگانه صورت گیرد، این درصد به میزان ۲۲/۰۳ درصد زمینه ساز عوامل تقلب در پایان نامه مبدل می شود.

۲- ۶۵/۱۵ پاسخگویان خیلی زیاد و زیاد معتقد بودند «مسوولینی که به ادامه تحصیل می پردازند فضا برای تقلب در پایان نامه فراهم می شود» ۲۷/۰۳ در صد آنان به گزینه تا حدودی اشاره کرده اند.

۳- نظریات ۷۵ درصد پاسخگویان بیانگر آن است که «متمکن بودن دانشجویان می تواند زمینه ساز عوامل تقلب در پایان نامه باشد»

۴- ۸۴/۰۶ درصد پاسخگویان معتقد بودند که فراوانی زیاد دانشجو(خارج از استاندارد تعداد دانشجویان در کلاس) می تواند زمینه رابرای تقلب فراهم سازد.

۵- ۹۱/۳۰ درصد پاسخگویان معتقد بودند که کمبود وقت اساتید راهنما و مشاوران که منجر به بی دقتی در کنترل و نظارت پایان نامه ها می شود می تواند زمینه ساز تقلب باشد.

۱۲- ۹۴/۶ درصد پاسخگویان اظهار داشتند که ضعف علمی برخی اساتید می تواند عوامل ایجاد تقلب پایان نامه ها باشد.

۷۱- ۹۵/۷ درصد پاسخگویان معتقد بودند که احساس مسوولیت نکردن برخی اساتید، به زمینه سازی عوامل تقلب در پایان نامه منجر می شود.

۸- ۷۹/۱۷ درصد پاسخگویان معتقد بودند که تیپ شخصیتی برخی اساتید می تواند زمینه ساز تقلب در پایان نامه باشد.

۱۸- ۹۱/۹ درصد آنان معتقد بودند، بی توجهی مسوولان می تواند زمینه ساز عوامل تقلب در پایان نامه باشد، به عبارتی فضای تقلب را در تدوین پایان نامه های کارشناسی ارشد فراهم می کند.

۱۰- ۵۲/۹۵ درصد آنان اظهار داشتند که نفوذ عوامل درون سازمانی نظیر برخی کارمندان یا مسوولین دانشگاه به اساتید راهنما، فضای تقلب را خیلی زیاد و زیاد در تدوین پایان نامه های کارشناسی ارشد فراهم می کند ۲۹/۴۱ در صد آنان به گزینه تاحدودی اشاره داشته اند.

۱۱- ۷۱/۸۳ درصد پاسخگویان معتقد بودند که اساتیدی وجود دارند که خودشان به نوعی در کپی برداری و تقلب دانشجویان در نوشتن پایان نامه نقش دارند.

۱۳- ۵۳/۱۲ درصد آنان اظهار داشته اند که نفوذ عوامل برون سازمانی نظیر برخی کارمندان یا مسوولین شهرستانی یا استانی به اساتید راهنما، فضای تقلب را خیلی زیاد و زیاد در تدوین پایان نامه های کارشناسی ارشد فراهم می کنند ۲۹/۶۹ در صد آنان به گزینه تاحدودی اشاره داشته اند.

پاسخ سوال (۳)

۶۶/۶۷ درصد پاسخگویان اظهار داشتند که در تدوین پایان نامه های کارشناسی ارشد، گروه علوم انسانی بیشترین نقش را در تقلب پایان نامه ها دارند. ۱۳/۰۴ در صد آنان به گزینه گروه علوم پایه، ۱۱/۵۹ درصد به گزینه گروه فنی مهندسی، ۷/۲۵ درصد به گروه هنر، بقیه هم به سایر گروهها اشاره داشته اند. همچنین رشته های مدیریت، روانشناسی و علوم تربیتی، ادبیات فارسی، هنر و جغرافیا مهمترین دروسی هستند که بیشترین تقلب در آنها صورت می گیرد.

پاسخ سوال (۴)

جدول (۱) مهمترین راهکارها برای جلوگیری از تقلب و میزان درصد آنها

درصد موافق	مهمترین راهکارها برای جلوگیری از تقلب در پایان نامه ها
۸۱/۶۹	ایجاد یک مرکز یا نهاد مستقل درون دانشگاهی برای نظارت عناوین پایان نامه ها

۵۹/۷۲	ایجاد یک مرکز یا نهاد مستقل خارج دانشگاهی برای نظارت عناوین پایان نامه
۸۵ / ۷۱	ایجاد یک نهاد نظارتی برای کنترل
۹۴/۳۷	دانشجو پایان نامه خود را درباره نیاز یک دستگاه اجرایی انتخاب کند تا بتواند نیاز یا مشکل آن دستگاه را مرتفع سازد.
۸۷/۱۴	به دانشجو یک اولویت پژوهشی کاربردی از دستگاه اجرایی داده شود و پایان نامه زیر نظر ناظرین دانشگاه و دستگاه انجام شود؟ فقط استاد راهنما از دانشگاه انتخاب شود.
۸۸/۶۹	تحلیل آماری پایان نامه ها توسط اساتید ماهر با تایید دانشگاه و مجوز رسمی در نهادهای مستقل انجام شود.
۹۱/۰۴	اساتید در جلوگیری از تقلب در پایان نامه می توانند نقشی داشته باشند.

پیشنهادهای

۱- علاوه بر راهکارهایی که ارائه شده ، پیشنهاد بهره گیری از یک نرم افزار مطابق آنچه که در برخی دانشگاههای دنیا تهیه شده برای کنترل پایان نامه هادر برخی از دانشگاههای ایران ، احساس می شود.

۲- انتظار براین است که تحقیقات دیگری برای استخراج نتایج مطلوب توسط دستگاههای ذیربط با حجم نمونه بیشتر صورت پذیرد

منابع و مراجع

قرآن مجید ترجمه الهی قمشه ای (۱۳۸۹) انتشارات همگرا

آیت الله خامنه ای، (۱۳۶۸) سخنرانی در جمع فضلا و نخبگان حوزه، ۶۸/۹/۷.

امام خمینی، (۱۳۶۸)، صحیفه نور ج ۲۱ ص ۳۹۳، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموز

طاهر زاده، (۱۳۹۰). آیین تدوین پایان نامه تحصیلا تکمیلی

تمیمی (۱۳۸۱) معجم الفاظ غرر الحکم، ص ۲۴۹. پایگاه اطلاع رسانی حوزه ۱۳۸۲ شماره ۳۳ (Hawzah.net)

محمدی ری شهری، محمد (۱۳۷۵)، نشر دارالحديث، حدیث ۳۳۵۵

هدایت پناه، احمد (۱۳۹۴) پژوهش "شناسایی عوامل موثر در تقلب پایان نامه ها و ارائه راهکارها برای جلوگیری از تقلب"

پایگاه اطلاع رسانی دفتر مقام معظم رهبری ۲۲/ مرداد/ ۱۳۹۱ رهبر معظم انقلاب در دیدار اساتید دانشگاه

روزنامه عصر ایران در اول آبان ۱۳۸۸ با کد ۸۹۰۴۹

روزنامه صبح ابتکار نسخه شماره ۱۶۰۹ - ۱۱/۰۸/۱۳۸۸ - دوشنبه ۱۱ آبان ماه ۱۳۸۸ پنجشنبه، ۱۴ دی ۱۳۹۱

شفقتا(پایگاه بین المللی شیعه)

(۱۳۹۱) <http://fann-e-bayan.blogfa.com/tag>



www.leader.ircod:1081(1391)

<http://aftabnews.ir/fa/news/383544>

<http://www.iranbalkan.net/m> cod :۱۳۹۱ :۹۵۴۳)

<http://life.shafaqna.com/FA>

[http://www.entekhab.ir/fa/news/cod:31966\(1390\)](http://www.entekhab.ir/fa/news/cod:31966(1390))

[http://www.entekhab.ir/fa/newscod:/51229\(1389\)](http://www.entekhab.ir/fa/newscod:/51229(1389))

<http://www.migna.ir>:cod :4134۱۳۹۰)

www.mehrnews.com).cod:1362911۱۳۹۱

<http://www.migna.ir>

سواد رسانه‌ای: برنامه درسی مغفول در آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه بجنورد)

حسین اسکندری^۱؛ عباس تقی‌زاده^۲

چکیده

سواد رسانه‌ای، توانایی دسترسی و استفاده، تحلیل، تولید و ارتباط با پیام‌های رسانه‌ای در اشکال متنوع و همچنین برخورداری از تفکر انتقادی در قبال محتوای رسانه‌هاست. سواد رسانه‌ای در برنامه درسی رسمی بسیاری از کشورها گنجانده شده است؛ در حالی که در نظام آموزشی کشور، جزء برنامه‌های درسی مغفول محسوب می‌شود. تحقیق حاضر با هدف بررسی وضعیت سواد رسانه‌ای دانشجویان در دانشگاه بجنورد به انجام رسیده است. این پژوهش به روش پیمایشی و با استفاده از ابزار پرسشنامه محقق ساخته و انتخاب یک نمونه ۳۶۳ نفری از بین حدود ۳۰۰۰ دانشجو، به انجام رسیده است. اعتبار این پرسشنامه بر اساس نظر متخصصان و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۷۰ مورد تأیید قرار گرفت. نتایج نشان داد که سطح سواد رسانه‌ای ۹۹/۴٪ از دانشجویان در سطح متوسط رو به پایین قرار دارد و تنها ۲ نفر یعنی ۰/۶٪ از سطح سواد رسانه‌ای بالا برخوردارند. سطح سواد رسانه‌ای پسران به طور معناداری بالاتر از دختران است. بین پایگاه اقتصادی-اجتماعی و سطح سواد رسانه‌ای، میزان استفاده از اینترنت و همچنین میزان استفاده از رسانه‌های اجتماعی رابطه مثبت معنادار برقرار است. باتوجه به افزایش نرخ نفوذ رسانه‌های جدید و اهمیت رسانه‌ها در شکل‌دهی به جریان‌های فرهنگی، ارزشی، دینی و سیاسی و همچنین سطح پایین بودن سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان، انتظار می‌رود که نظام آموزشی، این مهم را از ذیل برنامه درسی مغفول خارج کرده و در ذیل صریح و یا حداقل ضمنی بگنجانند.

کلمات کلیدی: سواد رسانه‌ای، دانشجویان، آموزش عالی، برنامه درسی مغفول

مقدمه

موضوع «انسان و فناوری» و تعامل آدمی و ابزاری که خود ساخته است، از صدها و بلکه هزاران سال پیش در رشته‌های مختلفی چون فلسفه و الهیات مطرح بوده است. از قدیمی‌ترین آنها می‌توان به دیدگاه ارسطو در باب ابزار و فناوری اشاره کرد. او فعالیت آدمی را به سه صورت نظری، عملی و ابداعی و شعرگونه تقسیم می‌کند. از نظر او تخته^۳ یا فن^۴ ناظر به فعالیت ابداعی و شعرگونه آدمی است. تخته به دو صورت نمایان می‌شود: به صورت تولید ابزار و به صورت هنرهای زیبا (مثل نقاشی) (کاپلستون، ترجمه مجتبی، ۱۳۶۸)، به نقل از زرغامی، ۱۳۸۸، ص ۱۷). داستان توجه به فناوری و نقش آن در زندگی آدمی تا به امروز ادامه یافته است. برای نمونه هایدگر^۵ (۱۹۵۴) در کتاب «پرسش در باب فناوری» در ادامه دیدگاه ارسطو، معتقد است که شیوه آشکارشدگی فناوری نوین تعرض به طبیعت است و اساسی‌ترین تفاوت فناوری نوین با نوع کهن آن نیز همین است. به اعتقاد هایدگر نسبت آدمی و فناوری به گونه‌ای تغییر کرده است که آدمی دیگر نمی‌تواند در برابر گسترش فناوری مقاومت کند.

رسانه‌های جدید یکی از مصادیق فناوری است که همه ابعاد زندگی آدمی را تحت تأثیر قرار داده است. به جرأت می‌توان گفت که هیچ عصری تا این زمان و به این میزان، به رسانه‌ها وابسته نبوده است؛ به گونه‌ای که امروزه آدمی در یک جهان رسانه‌ای شده زندگی می‌کند. در چند دهه اخیر رسانه‌ها و به طور ویژه رسانه‌های تعاملی، جایگاه مهمی را به خود اختصاص داده‌اند. این رسانه‌ها در بین جوانان، جذابیت خاصی داشته و از ضریب نفوذ بالایی برخوردارند؛ به گونه‌ای که بر اساس برخی آمارها، تعداد استفاده کنندگان از یک شبکه اجتماعی

^۱ عضو هیات علمی دانشگاه بجنورد، دکترای تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی و مشاوره، eskandari3@yahoo.com

^۲ مدرس دانشگاه فرهنگیان کرمان، دکترای علوم ارتباطات، taghizadeh319@yahoo.com

چون تلگرام به بیش از بیست میلیون نفر رسیده است. در کنار این، سایر رسانه‌ها مانند تلویزیون، مطبوعات و سایت‌های خبری نیز در میان جوانان دارای محبوبیت هستند؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت: رسانه‌ها جزیی تفکیک‌ناپذیر از زندگی، به‌ویژه در نزد جوانان به شمار می‌روند. در کنار دسترسی و استفاده روزافزون از رسانه‌ها، جوانان و در اینجا دانشجویان به سواد و مهارت جدیدی نیازمندند که در این طرح پژوهشی با عنوان «سواد رسانه‌ای» مورد اشاره قرار گرفته است. استفاده از رسانه‌ها بدون داشتن سواد رسانه‌ای، نمی‌تواند مفید و مطلوب باشد و چه بسا اثرات نامطلوبی هم در پی داشته باشد.

در سال‌های اخیر تحقیقات مختلفی در زمینه آسیب‌شناسی رسانه‌ها به‌ویژه رسانه‌های اجتماعی، از ابعاد مختلف به انجام رسیده است. برای نمونه گل‌محمدی (۱۳۸۶) در حوزه فرهنگ؛ نجاتی حسینی (۱۳۹۱)، عاملی و حاجی جعفری (۱۳۹۱)، شرف‌الدین، علم‌الهدی و نوروزی (۱۳۹۳) در حوزه دین؛ معمار، عدلی‌پور، خاکساری (۱۳۹۱)، عدلی‌پور، قاسمی و کیانپور (۱۳۹۲)، عدلی‌پور، قاسمی و میرمحمدتبار (۱۳۹۳)، نجف‌زاده، انتظاری، و فتاحی (۱۳۹۴)، حاجیانی و محمدزاده (۱۳۹۴)، تیلر (۲۰۱۲) در حوزه هویت؛ گودرزی (۱۳۸۹)، اسکندری، و کاظمی (۱۳۹۳) در حوزه ارزش‌ها؛ محسنی و همکاران (۱۳۸۵)، ربیعی و شاقاسمی (۱۳۸۸)، رسول‌زاده اقدم و همکاران (۱۳۹۳)، عبداللہیان و شیخ انصاری (۱۳۹۳) در رابطه با انزوای اجتماعی؛ بایم^۱ و همکاران (۲۰۰۷)، ویتی^۲، کیوگلی^۳ (۲۰۰۸)، شارلوسکا^۴ (۲۰۱۲)، روجوی^۵ (۲۰۱۲)، فاروجیا^۶ (۲۰۱۳)، بلو^۷ (۲۰۱۳)، کلایتون^۸، ناگارونی^۹ و اسمیت^{۱۰} (۲۰۱۳)، لنهارت^{۱۱}، دوگان^{۱۲} و اسمیت (۲۰۱۴)، والنزوللا^{۱۳}، هالپرن^{۱۴} و کتز^{۱۵} (۲۰۱۴)، دیو^{۱۶} و تولان^{۱۷} (۲۰۱۵)، صالح، مختار (۲۰۱۵)، صداقت و عبداللہی (۲۰۱۵)، گنجی (۱۳۹۲)، و سفیری، ذاکری هامانه (۱۳۹۳) در رابطه با حوزه خانواده، به آسیب‌شناسی پرداخته‌اند.

فصل مشترک همه تحقیقات فوق، سواد رسانه‌ای است. نتیجه غالب آنها حاکی از ضعف یا فقدان توانایی جامعه به‌ویژه نسل جوان در استفاده بهینه از رسانه هاست. در یک نمونه اخیر و در قالب یک طرح پژوهشی استانی، پژوهشگران دانشگاه بجنورد ارتباط بین استفاده از رسانه‌های مجازی و افزایش طلاق را در بین جوانان قویاً مورد تأکید و تأیید قرار دادند (اسکندری، و درودی، ۱۳۹۵). پیش از ظهور رسانه‌های جدید نیز بارها تأثیرات رسانه‌های سنتی‌تر مانند تلویزیون و ماهواره مورد بررسی قرار گرفته است (رفیع‌پور، ۱۳۷۵، گنجی، ۱۳۹۲، ملک‌پور شهرکی، ۱۳۹۲). یافته‌های همه آنها نیز حاکی از ناآگاهی و ناتوانی جامعه در قبال تعامل صحیح با رسانه‌ها به‌طور کل و رسانه‌های تعاملی جدید به‌طور ویژه است. با فراگیرتر شدن و افزایش نفوذ رسانه‌های جدید، این امر می‌تواند میزان آسیب رسانی رسانه‌ها را تشدید کند.

یکی از راه‌های مؤثر برای استفاده بهینه از رسانه‌ها و کاهش آسیب‌های احتمالی آن ارتقا سواد رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است. سواد رسانه‌ای ابزار قدرتمندی است که مخاطبان را قادر می‌سازد فعالانه دست به گزینش‌گری و پالایش بزنند و مصرف رسانه‌ای خود را تنظیم و کنترل کنند. سواد رسانه‌ای از جمله مهارت‌های لازم برای زیستن در عصر کنونی است که توانایی دسترسی و دستیابی،

-
1 Baym	
2 Whitty	
3 Quigley	
4 Sharalevska	
5 Rujoiu	
6 Farrugia	
7 Bellou	
8 Clayton	
9 Nagurney	
1 Smith	0
1 Lanhart	1
1 Duggan	2
1 Valenzuela	3
1 Halpern	4
1 Kitz	5
1 Daw	6
1 Tilane	7

تجزیه و تحلیل، ایجاد ارتباط با گونه های مختلف رسانه ای و ارزیابی انتقادی محتوای رسانه ها را شامل می شود. فرد دارای این مهارت از توانایی رمزگشایی پیام های رسانه ای برخوردار می گردد. آنگونه که مارگینسون (۲۰۰۶) معتقد است، اهمیت آموزش سواد رسانه ای هم زمان با ورود به قرن بیست و یکم، نظام های اطلاعاتی و ارتباطی به طور فزاینده ای دچار پیچیدگی و همه جانبه گرایی شده اند. این پیچیدگی ها موجب شده تا پیام های تولید شده رسانه ها، مخاطبان خود را درگوشه و کنار جهان دچار نوعی سردرگمی و تردید در انتخاب پیام ها کنند. همچنین به اعتقاد دیوید باکینگهام (۱۳۸۹، ص ۳۱) در دنیای مدرن، این سواد برای جوانان به اندازه سواد خواندن و نوشتن سنتی با ارزش است. به عبارتی سواد رسانه ای جزئی از سواد همگانی به شمار می رود. عصر جدید نیازمند مخاطبان فعال و انتخابگر است؛ شهروندان کنونی باید بتوانند در یک جامعه رسانه ای شده، عملکرد مطلوب و مناسبی داشته و اشکال مختلف رسانه ها را از هم تشخیص دهند و برای ارتباط با رسانه ها، بتوانند سوالات اساسی و مفاهیم اصولی را به شکل صحیحی مطرح کنند تا به مخاطبین بی سواد، بی هویت، تک ساحت، ناتوان و مصرف کننده صرف اطلاعات و تبلیغات تبدیل نگردند. سواد رسانه ای به زبان ساده از نظر برخی کارشناسان مانند هابز (۲۰۰۳) به معنای یادگیری چگونگی تولید پیام با استفاده از رسانه های چاپی، سمعی و بصری و دیگر رسانه هاست. طی نیم قرن گذشته، سواد رسانه ای شمول بیشتری یافته است و توانایی تحلیل محصولات انواع رسانه ها از جمله روزنامه، سینما، رادیو، تلویزیون و رایانه و اینترنت را نیز شامل می شود (براون، ۲۰۰۶، ص ۵۲). تفکر انتقادی بخش مهم سواد رسانه ای را تشکیل می دهد به گونه ای که کلنر^۱ (۲۰۰۷) معتقد است در قرن بیست و یکم، سواد انتقادی رسانه ای، یک ضرورت برای مردم سالاری مبتنی بر مشارکت است؛ چراکه اطلاعات جدید فناوری های ارتباطی و فرهنگ رسانه ای بازار محور، مرتبط، همگرا، متنوع و همگن، گسترش یافته است و جهان را از نو شکل داده است. این سواد مجموعه ای از شایستگی های ارتباطی شامل توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و تعامل اطلاعاتی در اشکال متفاوت پیام های چاپی و غیر چاپی را شامل می شود (بیکر، ۲۰۱۰، ص ۵۰). همچنین از دید شکرخواه (۱۳۸۵) سواد رسانه ای یک نوع درک متکی بر مهارت است که می توان براساس آن انواع رسانه ها را از یکدیگر تمیز داد و انواع تولیدات رسانه ای را از یکدیگر تفکیک و شناسایی کرد.

در مجموع اندیشمندان و سازمان ها و موسساتی که در زمینه سواد رسانه ای فعالیت می کنند مانند سازمان آموزشی، علمی، فرهنگی ملل متحد (یونسکو، ۲۰۱۱)، اتحادیه ملی سواد رسانه ای آمریکا، انجمن سواد رسانه ای کانادا و منشور اروپایی سواد رسانه ای درباره چهار زمینه در خصوص مهارت های رسانه ای توافق دارند؛ که عبارتند از: توانایی دسترسی و استفاده از رسانه ها، تحلیل و ارزیابی، تولید و ارتباط با پیام های رسانه ای و تفکر انتقادی (آکستراند^۲، ۲۰۰۹، ص ۱۸). یونسکو (۲۰۱۱) هدف آموزش سواد رسانه ای را دسترسی به رسانه ها به عنوان ابزارهای درک جامعه برای مشارکت مردم سالار، تحلیل و خلق پیام های رسانه ای و تعامل در حوزه های مختلف ارتباطات رسانه ای و ارتقای مهارت های تحلیل انتقادی پیام های رسانه ای می داند.

با این وصف، برخی پژوهش ها حاکی از عدم مطلوبیت سطح سواد رسانه ای دانشجویان است. برای نمونه هافمن^۳ (۱۹۹۹) در تحقیقی با عنوان مطالعه سواد رسانه ای نشان داد دانشجویان درباره عوامل شکل دهنده برنامه هایی که تماشا می کنند آگاه نیستند. و دانشجویان اندکی درخصوص عوامل و فاکتورهای شکل دهنده گزارش های خبری، آگاهی دارند. از دیگر سو، تحلیل و نقد پیام های رسانه ای مانند تبلیغات، نشانه مراحل بالاتر سواد رسانه ای است. همچنین در کشور سنگاپور، آناپانگ^۴ از مدرسه رسانه و فناوری ارتباطات، در سال ۲۰۰۵، مطالعه ای را با روش پیمایشی روی ۲۶۲ جوان بین ۱۷ تا ۲۳ ساله، انجام داد. نتایج تحقیق نشان داد افرادی که در دوره های آموزش سواد رسانه ای شرکت کرده بودند، میزان آگاهی بیشتر و تفکر انتقادی بالاتری نسبت به افراد شرکت نکرده در دوره ها داشتند.

¹ Kllner
² Ostrand
³ Hoffmann
⁴ Pang

فرانک بیکر^۱ در نتایج تحقیق خود، گزارش داد بیشتر رسانه‌هایی که جوانان استفاده می‌کنند بالاتر از سطح تحصیلی آنهاست. او معتقد است امروزه جوانان شیفته رسانه‌هایشان [که از آنها استفاده می‌کنند] هستند، به این معنا که دائما با آنها (رایانه، تلفن همراه و ...) به سر می‌برند (بیکر، ۲۰۱۰، ص ۱۸-۸). نتایج پژوهش سینگ^۲ (۲۰۱۲) نشان داد که دانشجویان در حال دور شدن از کتابخانه‌ها و استفاده از گوگل به عنوان مرجعی برای یادگیری و آموزش هستند. کالور^۳ و جاکوبسون^۴ (۲۰۱۲) در پژوهش خود با عنوان سواد رسانه‌ای و استفاده از آن به عنوان یک روش تشویق انتخاب شهروندی، نشان دادند که فناوری‌ها، هدف نهایی نیستند. با این وجود استفاده از فناوری‌های جدید، در بین همه افراد جامعه آموزش داده شود و استفاده موثر از این رسانه‌ها نیازمند داشتن سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی است.

عمران (۲۰۱۴) در تحقیقی، به بررسی پردازش پیام‌های رسانه‌های اجتماعی در مواقع اضطراری پرداخته است. بر اساس نتایج وی، در مواقع بحرانی و خطرناک، رسانه‌های اجتماعی مبادرت به انتقال اطلاعات می‌کنند اما مدیریت اطلاعات فزاینده، فیلتر کردن اطلاعات معتبر و اولویت‌بندی اطلاعات مختلف، از چالش‌های پردازش پیام‌ها در رسانه‌های اجتماعی است. نتایج تحقیق شاهرخ اسکویی (۱۳۸۵) نشان داد که دانشجویان رشته‌های علوم پایه و فنی، سواد رسانه‌ای بالاتری نسبت به دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دارند.

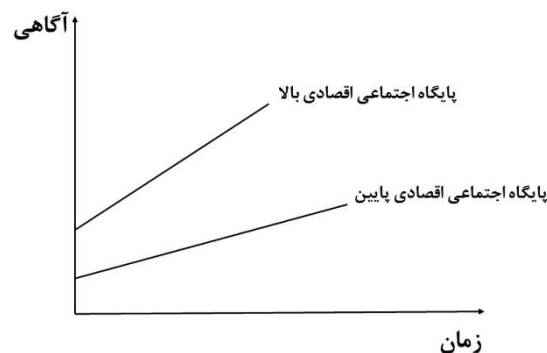
همچنین، براساس نتایج پایان‌نامه ایران‌پور (۱۳۸۹) دانشجویان تحصیلات تکمیلی از لحاظ سطح سواد رسانه‌ای در حد متوسط هستند. براساس نتایج دیگر این تحقیق میان پایگاه اقتصادی - اجتماعی دانشجویان و وضعیت سواد رسانه‌ای آنها رابطه معناداری وجود دارد. بدین ترتیب که دانشجویان با پایگاه بالاتر، سواد رسانه‌ای بهتری نسبت به دانشجویان با پایگاه پایین‌تر دارند. سلیمان، خسروی و حداد (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود با عنوان ارزیابی سواد رسانه‌ای دانشجویان و دانش‌آموزان شهر تهران نشان دادند: با ضعف بعد ادراکی سواد رسانه‌ای دانشجویان و دانش‌آموزان تهرانی، آنها قادر به انتخاب آگاهانه از میان فرستنده‌های متعدد، عمل مستقل و کنترل در مرحله مصرف نبوده و نیازمند آموزش هستند تا به ابزار تحلیل و ارزیابی تولیدات رسانه‌ای مجهز شوند. همچنین پژوهش شریفی و همکاران (۲۰۱۶) نشان می‌دهد معلمان و والدین قادر به آموزش دانش‌آموزان برای استفاده از منابع اطلاعاتی و رسانه‌ها نیستند. از محدود تحقیقات - یا تنها تحقیق - داخلی که سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان را بالاتر از سطح متوسط ارزیابی کردند می‌توان به اشرفی‌ریزی و همکاران (۱۳۹۲) اشاره کرد. آنها در پژوهشی با عنوان بررسی میزان سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، نشان دادند که میانگین سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی دانشجویان مورد مطالعه بالاتر از حد متوسط و مطلوب است. آنها نشان دادند: بین جنس و سواد رسانه‌ای دانشجویان، رابطه معناداری وجود ندارد اما بین مقطع تحصیلی، دانشکده و پایگاه اقتصادی-اجتماعی با سواد رسانه‌ای رابطه معناداری وجود دارد. شاید دلیل مطلوبیت نسبی سطح سواد دانشجویان این دانشگاه، به پایگاه اجتماعی-اقتصادی خانواده‌های دانشجویان مربوط باشد؛ چراکه بر اساس یافته‌های تحقیق مذکور و همچنین نظریه شکاف آگاهی (شکل ۱) بین پایگاه اجتماعی-اقتصادی و سطح سواد رسانه‌ای رابطه مستقیم برقرار است.

¹ Baker

² Singh

³ Gilver

⁴ Jacobson



شکل ۱: شکاف آگاهی (سورین، تانکار، ترجمه دهقان، ۱۳۸۶، ص ۳۶۴)

شکاف آگاهی که یکی از نظریه‌های شناخته شده در خصوص تأثیر رسانه‌های جمعی است، معتقد است که ارتباط جمعی نابرابری‌های اطلاعاتی موجود را تقویت می‌کند یا افزایش می‌دهد؛ بنابراین، این نظریه قائل نیست که جمعیت دارای طبقه پائین، کاملاً بی‌خبر باقی می‌مانند، بلکه مدعی است که رشد دانایی به‌طور نسبی در میان گروه‌های دارای منزلت بالا بیشتر است (مک‌کویل، ترجمه اجلائی ۱۳۸۵، ص ۳۸۹).

با عنایت به آنچه درباره اهمیت سواد رسانه‌ای از یک سو و نتایج برخی پژوهش‌ها درباره سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان از سوی دیگر مورد اشاره قرار گرفت، پژوهش حاضر با هدف بررسی وضعیت سواد رسانه‌ای دانشجویان دانشگاه بجنورد به انجام رسیده است. بررسی اجمالی سرفصل‌های وزارت علوم در درس‌های عمومی و معارف، حاکی از مغفول ماندن سواد رسانه‌ای در بین دورس عمومی است. اگر برنامه درسی را ناظر به محتوای رسمی و غیررسمی، فرایند، محتوا، آموزش‌های آشکار و پنهانی بدانیم (ملکی، ۱۳۹۱، ص ۳۴)، انتظار می‌رود که سواد رسانه‌ای در ذیل یکی از انواع برنامه درسی گنجانده شود. بدیهی است که هرگونه اقدامی در این زمینه مستلزم نیازسنجی و سنجش وضعیت اولیه است. یافته‌های پژوهش حاضر ضمن روشن‌سازی وضعیت سواد رسانه‌ای دانشجویان، می‌تواند داده‌های اولیه را در اختیار برنامه‌ریزان درسی، فرهنگی و اجتماعی مرتبط با آموزش عالی قرار دهد.

روش

همان‌طور که در ذیل مقدمه اشاره شد هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی وضعیت سواد رسانه‌ای و اجزای سازنده آن در دانشجویان دختر و پسر دانشگاه بجنورد است. به‌طور جزئی‌تر این پژوهش به دنبال پاسخ به سوالات زیر است: آیا بین وضعیت سواد رسانه‌ای دانشجویان از یک سو و جنسیت، پایگاه اقتصادی-اجتماعی، و رشته تحصیلی آنها از سوی دیگر رابطه معناداری برقرار است؟ همچنین آیا بین پایگاه اقتصادی-اجتماعی دانشجویان و استفاده از رسانه‌های مکتوب و غیرمکتوب (مانند اینترنت و رسانه‌های اجتماعی) رابطه معناداری وجود دارد؟

برای یافتن پاسخ سوالات فوق، پژوهشگران در ذیل روش‌های توصیفی-پیمایشی، از یک پرسشنامه محقق ساخته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کردند. در این زمینه تا کنون دو پرسشنامه در ایران ساخته شده است. نمونه نخست در سال ۱۳۸۹ توسط تقی‌زاده، دانشجوی دکتری علوم ارتباطات دانشگاه علامه طباطبائی و در طی انجام رساله دکتری، ساخته شده است. محتوای این پرسشنامه ۴۰ سالی، بیشتر ناظر به سنجش سواد رسانه‌ای در بین دانش‌آموزان است. نمونه دوم توسط اشرفی‌ریزی عضو هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال ۱۳۹۱ ساخته شده است. نمونه دوم اگرچه جامعه دانشجویی را مخاطب قرار داده است، اما به نظر می‌رسد که با عنایت به پرتنگ‌تر شدن استفاده از رسانه‌های تعاملی جدید، چون فیس‌بوک، تویتر، تلگرام و مانند آن، نیازمند بازنگری و اصلاح است.

به هر روی، بعد از بررسی ها و مشاوره ها، پرسشنامه نخست با ضریب پایایی ۰/۷۰ و با همکاری سازنده آن مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت و برای جامعه دانشجویی مناسب سازی و روزآمد شد.

این پرسشنامه، سواد رسانه ای را با ابعاد توانایی دسترسی، تحلیل، ارزیابی و برقراری ارتباط با پیام های رسانه ای در اشکال مختلف و همچنین تفکر انتقادی مورد سنجش قرار می دهد. برای هر مولفه سازنده سواد رسانه ای تعدادی گویه و سوال طراحی شد. پاسخ ها براساس طیف پنج تایی لیکرت طراحی و از ۱ تا ۵ کدگذاری شدند. در این پرسشنامه حداقل سواد رسانه ای ۵۰ و حداکثر ۲۵۰ خواهد بود. با توجه به دامنه این تغییرات، دانشجویان در ۳ سطح سواد رسانه ای دسته بندی می شوند: پایین (۵۰ تا ۱۱۶،۶۶)، متوسط (۱۱۶،۶۷ تا ۱۸۳،۳۲۷)، بالا (۱۸۳،۳۳ تا ۲۵۰).

توضیح بیشتر ابعاد سواد رسانه ای که از طریق پرسشنامه مورد سوال قرار گرفت در ادامه آمده است:

توانایی دسترسی و استفاده از رسانه ها: این توانایی با میزان دسترسی و استفاده از رسانه های مختلف به ویژه استفاده از رسانه های تعاملی سنجیده می شود.

توانایی تحلیل و ارزیابی پیام های رسانه ای: این توانایی معادل میزان آگاهی دانشجویان از تولیدکنندگان پیام ها، دامنه سایت ها، مالکیت رسانه ها، تشخیص محتوا و تحلیل پیام ها است.

توانایی تولید و برقراری ارتباط با پیام های رسانه ای: منظور از این توانایی، آن دسته از توانمندی های افراد است که به کمک آن افراد می توانند پیامی را در رسانه ها ایجاد و با رسانه ها ارتباط برقرار کنند.

تفکر انتقادی نسبت به محتوای رسانه ها: منظور از تفکر انتقادی داشتن نگرش انتقادی نسبت به رسانه ها و به ویژه کیفیت و صحت محتوای آنهاست. تفکر انتقادی مرتبه بالاتر تحلیل و ارزیابی است و با تفکر، داوری و قضاوت همراه است.

پایگاه اقتصادی - اجتماعی: متغیر پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده، از ترکیب معرف های درآمد، تحصیلات، شغل پدر و مادر حاصل می شود که در سطح سنجش ترتیبی واقع می گردد.

جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه بجنورد در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ می باشند که قریب به ۳۰۰۰ دانشجو را تشکیل می دهند. برای به دست آوردن حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. بر اساس این جدول، برای جامعه آماری ۳۵۰۰ نفر، حجم نمونه ۳۴۶ کافی است. با وجود کمتر بودن جامعه آماری، جهت اطمینان حدود ۴۰۰ پرسشنامه با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای^۱ در بین دانشجویان چهار دانشکده علوم انسانی، فنی و مهندسی، هنر و علوم پایه توزیع شد. با کنار گذاشتن پرسشنامه های مخدوش، داده های تعداد ۳۶۳ پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت.

یافته ها:

یافته های پژوهش به ترتیب در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه شده است. ویژگی جمعیت شناختی حجم نمونه در جدول ۱ مشاهده می شود.

جدول ۱- ویژگی های جمعیت شناختی شرکت کنندگان در پژوهش

ویژگی های جمعیت شناختی	تعداد	درصد (۳۶۳=تعداد کل)

¹ multi-phase cluster sampling

جنس	دختر	۱۹۸	۵۴,۵
	پسر	۱۶۴	۴۵,۲
	بدون پاسخ	۱	۰,۳
پایگاه اقتصادی اجتماعی	پایین	۱۱۳	۳۱,۱
	متوسط	۱۹۲	۵۲,۹
	بالا	۵۸	۱۶
رشته تحصیلی	هنر	۵۰	۱۳,۸
	علوم پایه	۶۳	۱۷,۴
	انسانی	۱۴۲	۳۹,۱
	فنی	۱۰۵	۲۸,۹
	بدون پاسخ	۳	۰,۸
	کل	۳۶۳	۱۰۰

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول، از نظر جنس، دانشجویان دختر با ۵۴,۵٪ (۱۹۸ نفر)، و دانشجویان پسر با ۴۵,۲٪ (۱۶۴ نفر) حجم نمونه را تشکیل می‌دهند. همچنین از نظر رشته‌های تحصیلی، بیشترین درصد ۳۹,۱٪ (۱۴۲ نفر)، در دانشکده علوم انسانی و کمترین درصد، ۳۹,۱٪ (۵۰ نفر) در دانشکده هنر مشغول به تحصیل هستند. همچنین از مجموع ۳۶۳ دانشجوی شرکت کننده، بیشترین درصد، ۵۲,۹٪ (۱۹۲ نفر) در پایگاه اقتصادی- اجتماعی متوسط و کمترین درصد، ۳۱,۱٪ (۱۱۳ نفر) در پایگاه بالا قرار دارند.

جدول ۲- مقایسه سواد رسانه‌ای و اجزای سازنده سواد رسانه‌ای در بین دانشجویان دختر و پسر براساس اختلاف میانگین‌ها

عناصر سازنده سواد رسانه‌ای	گروه‌های دانشجویی	میانگین از ۵	انحراف استاندارد	سطح	اختلاف میانگین	معناداری
توانایی دسترسی و استفاده از رسانه‌ها	دختر ۱۹۸	۲,۰۱	۰,۴۴	پایین	-۰/۱۷	۰,۰۱۵
	پسر ۱۶۴	۲,۱۸	۰,۵۱	پایین		
توانایی تحلیل و ارزیابی	دختر ۱۹۸	۲,۴۸	۰,۵۰	متوسط	-۰/۱۴	۰,۰۰۹
	پسر ۱۶۴	۲,۶۲	۰,۵۱	متوسط		
توانایی تولید و ارتباط با پیام‌های رسانه‌ای	دختر ۱۹۸	۲,۴۴	۰,۵۶۰	متوسط	-۰/۲۴	۰,۰۰۰
	پسر ۱۶۴	۲,۶۸	۰,۶۲	متوسط		

تفکر انتقادی	۱۹۸ دختر	۲,۶۱	۰,۴۹	متوسط	۰/۲۱	۰,۰۰۱
	۱۶۴ پسر	۲,۸۰	۰,۵۱	متوسط		
سواد رسانه‌ای (کل)	۱۹۸ دختر	۲,۴۳	۰,۴۰	متوسط	۰/۱۷	۰,۰۰۰
	۱۶۴ پسر	۲,۶۰	۰,۴۳	متوسط		

جدول ۲ وضعیت سواد رسانه‌ای دانشجویان دختر و پسر و موقعیت آنها را در قبال مولفه‌های سازنده سواد رسانه‌ای نشان می‌دهد. با توجه به داده‌های جدول ۲، میانگین سواد رسانه‌ای دانشجویان پسر، ۲/۶۰ و دانشجویان دختر ۲/۴۳ است. به عبارتی میانگین سواد رسانه‌ای دانشجویان پسر از دختر بالاتر است هرچند که از لحاظ سطح سواد رسانه‌ای، هر دو گروه، در سطح متوسط رو به پایین قرار دارند. همچنین در خصوص مولفه‌های سازنده سواد رسانه‌ای نیز، در هر ۴ مولفه دانشجویان پسر از میانگین بالاتری برخوردارند. البته در همه مولفه‌ها، سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان، در حد متوسط قرار دارد به جز، مولفه دسترسی و استفاده از رسانه‌ها، که هم دختران و هم پسران در سطح پایین قرار دارند.

جدول ۳، سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان را نشان می‌دهد. یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که میانگین سواد رسانه‌ای دانشجویان برابر با ۲,۵۱ از ۵ است. همچنین پایین‌ترین نمره سواد رسانه‌ای کسب شده ۱ و بالاترین نمره ۳,۸۲ است. میانگین سواد رسانه‌ای دانشجویان در طیف متوسط قرار دارد اما به سطح پایین و ضعیف نزدیک‌تر است تا سطح بالا. طیف پایین از ۱ تا ۲,۳۳ را شامل می‌شود و از ۲,۳۴ تا ۳,۶۴ سطح متوسط را. جدول ۱۰ سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان را نشان می‌دهد.

جدول ۳- میانگین سواد رسانه‌ای دانشجویان

شاخص	تعداد	کمترین	بالاترین	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
سواد رسانه‌ای	۳۶۳	۱,۰۰	۳,۸۲	۲,۵۰۶۲	۰,۴۱۹۳۹	۰,۱۷۶

اطلاعات جدول بعدی یعنی جدول ۴ نشان می‌دهد از ۳۶۳ دانشجوی مورد بررسی، بیشترین درصد، ۶۶,۴٪ (۲۴۱ نفر) در سطح سواد رسانه‌ای متوسط، و کمترین درصد، یعنی ۰,۶ درصد (۲ نفر) در سطح سواد رسانه‌ای بالا قرار دارند. در مجموع سطح سواد رسانه‌ای ۹۹,۴٪ دانشجویان دانشگاه بجنورد در حد متوسط و پایین ارزیابی می‌شود.

جدول ۴- سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان

معیار	فراوانی	درصد	درصد تجمیعی
کم	۱۲۰	۳۳,۱	۳۳,۱
متوسط	۲۴۱	۶۶,۴	۹۹,۴
بالا	۲	۰,۶	۱۰۰,۰
کل	۳۶۳	۱۰۰,۰	

نخستین سوالی که در بخش استنباطی مورد بررسی قرار گرفته، سطح سواد رسانه‌ای در بین دانشجویان دختر و پسر است. جدول ۵، اطلاعات مربوط به این سوال را نشان می‌دهد.

جدول ۵- مقایسه میانگین سواد رسانه‌ای در دختران و پسران دانشجو و نتایج آزمون تی

جنس	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	سطح معناداری
میانگین سواد دختر	۱۹۸	۲,۴۲۷۷	۰,۳۹۶۸۴		۰,۰۰۰ - ۴,۰۲۹
رسانه‌ای پسر	۱۶۴	۲,۶۰۲۶	۰,۴۲۷۷۵		

با توجه به نتایج آزمون آماری، فرض عدم تفاوت واریانس‌ها تایید می‌شود. بنابراین، با مقدار تی برابر با ۴,۰۲۹- و سطح معناداری ۰,۰۰۰ می‌توان گفت: بین پسران و دختران دانشجو از نظر سواد رسانه‌ای، در سطح خطای ۱٪ و با اطمینان ۹۹٪ رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت: که سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان پسر با میانگین ۲,۶۰۲۶ از دختران با میانگین ۲,۴۲۷۷ به‌طور معناداری بیشتر است.

جدول ۶، نتایج آزمون مربوط به سوال بعدی پژوهش را نشان می‌دهد: آیا میان پایگاه اقتصادی - اجتماعی دانشجویان و وضعیت سواد رسانه‌ای آنها رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۶- گزارش آزمون کروسکال-والیس در خصوص ارتباط بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی با سواد رسانه‌ای و نتایج آزمون خی دو

پایگاه اقتصادی - اجتماعی	فراوانی	میانگین رتبه	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
سواد رسانه‌ای پایین	۱۱۳	۱۴۹,۹۶	۱۵,۷۲۸	۲	۰,۰۰۰
متوسط	۱۹۲	۱۹۴,۰۸			
بالا	۵۸	۲۰۴,۴۳			
کل	۳۶۳				

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ۶، از بین دانشجویان شرکت کننده، ۱۱۳، ۱۹۲ و ۵۸ دانشجو به ترتیب متعلق به سه پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین، متوسط و بالا هستند. میانگین رتبه سواد رسانه‌ای دانشجویان پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا ۲۰۴,۴۳ و دانشجویان پایگاه اقتصادی - اجتماعی متوسط ۱۹۴,۰۸ و دانشجویان پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین ۱۴۹,۹۶ است. طبق نتایج آزمون آماری چند نمونه‌ای کروسکال والیس، مقدار خی دو به دست آمده برابر با ۱۵,۷۲۸ سطح معناداری تفاوت میانگین رتبه‌ها با درجه آزادی ۲ برابر با ۰/۰۰۰ است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که به احتمال ۹۹٪ ($P \geq 0.01$)، سطح معناداری = ۰,۰۰۰) رابطه بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی دانشجویان و وضعیت سواد رسانه‌ای آنها معنادار است.

جدول ۷، نتایج آزمون مربوط به این سوال پژوهش را نشان می‌دهد: آیا بین سطح سواد رسانه‌ای دانشجویان در رشته‌های مختلف تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد؟

جدول ۷- گزارش آزمون کروسکال والیس سواد رسانه‌ای برحسب رشته و نتایج آزمون خی دو

رشته	فراوانی	میانگین رتبه ها	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
سواد رسانه ای هنر	۵۰	۱۸۹,۳۳	۴,۲۸۶	۳	۰,۲۳۲
علوم پایه	۶۳	۱۷۰,۷۷			
فنی	۱۴۲	۱۹۱,۶۴			
علوم انسانی	۱۰۵	۱۶۷,۰۷			
کل	۳۶۰				

با توجه به داده های جدول ۷، نتایج آزمون آماری چند نمونه ای کروسکال والیس، ضریب خی دو برابر ۴,۲۸۶ است و سطح معناداری تفاوت میانگین رتبه ها با درجه آزادی ۲، برابر ۰,۲۳۲ می باشد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که رابطه بین دانشکده و رشته های تحصیلی دانشجویان و وضعیت سواد رسانه ای آنها، معنادار نیست. اما در توصیف نتایج باید گفت: سطح سواد رسانه ای دانشجویان دانشکده فنی با میانگین رتبه ۱۹۱,۶۴ از سایر دانشجویان بالاتر است. و در رده های بعدی دانشجویان دانشکده های هنر با میانگین رتبه ۱۸۹,۳۳ و سپس دانشجویان رشته علوم پایه با میانگین رتبه ۱۷۰,۷۷ و در نهایت دانشجویان دانشکده علوم انسانی با میانگین رتبه ۱۶۷,۰۷ قرار دارند. البته این اختلاف معنادار و قابل تعمیم به جامعه آماری نیست.

جدول ۸، نتایج آزمون های مربوط به این سوال پژوهش را نشان می دهد: آیا بین میزان استفاده دانشجویان از رسانه های مکتوب برحسب پایگاه اقتصادی - اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می شود؟

جدول ۸ - جدول توافقی (کروسکال والیس) پایگاه اقتصادی - اجتماعی و میزان استفاده از رسانه های مکتوب در دانشجویان و نتایج آزمون خی دو

پایگاه اقتصادی - اجتماعی	فراوانی	میانگین رتبه ها	خی دو	درجه آزادی	سطح معناداری
میزان استفاده از پایین	۱۱۲	۱۷۴,۰۱	۱,۲۸۷	۲	۰,۵۲۵
رسانه های مکتوب متوسط	۱۹۰	۱۸۰,۹۷			
بالا	۵۷	۱۸۸,۵۲			
کل	۳۵۹				

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ۸، ۳۵۹ دانشجو مورد مطالعه که میزان استفاده از رسانه های مکتوب را اعلام کرده اند، در سه پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین (۱۱۲ نفر)، متوسط (۱۹۰ نفر) و بالا (۵۷ نفر) قرار دارند. میانگین رتبه میزان استفاده از رسانه های مکتوب در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا ۱۸۸,۵۲، و در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی متوسط ۱۸۰,۹۷ و در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین ۱۷۴,۰۱ است. بر اساس نتایج آماری چند نمونه ای کروسکال والیس، سطح معناداری تفاوت میانگین ها ۰,۵۲۵ است که از ۰/۰۵ بزرگتر است. بنابراین رابطه میان پایگاه اقتصادی - اجتماعی و میزان استفاده از رسانه های مکتوب، معنادار نیست.

جدول ۹، نتایج آزمون های مربوط به این سوال پژوهش را نشان می دهد: آیا بین میزان استفاده دانشجویان از اینترنت برحسب پایگاه اقتصادی - اجتماعی تفاوت معناداری مشاهده می شود؟

جدول ۹- جدول توافقی (کروسکال والیس) پایگاه اقتصادی - اجتماعی و میزان استفاده از اینترنت در دانشجویان و نتایج آزمون خی دو

پایگاه اقتصادی - اجتماعی فراوانی میانگین رتبه ها خی دو درجه آزادی سطح معناداری					
پایین	۱۱۳	۱۴۹,۸۱	۱۸,۳۳۴	۲	۰,۰۰۰
میزان استفاده از متوسط	۱۹۲	۱۹۴,۵۶			
اینترنت بالا	۵۸	۲۰۲,۸۴			
کل	۳۶۳				

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ۹، ۳۶۳ دانشجو مورد مطالعه، در سه پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین (۱۱۳ نفر)، متوسط (۱۹۲ نفر) و بالا (۵۸ نفر) قرار دارند. میانگین رتبه میزان استفاده از اینترنت در دانشجویان پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا ۲۰۲,۸۴ و در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی متوسط ۱۹۴,۵۶ و در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین ۱۴۹,۸۱ است. بر اساس نتایج آزمون آماری چند نمونه ای کروسکال والیس، با خی دو ۱۸,۳۳۴ سطح معناداری تفاوت میانگین رتبه ها با درجه آزادی ۲ برابر با ۰/۰۰۰ است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که به احتمال ۹۹٪ ($P \geq 0.01$)، سطح معناداری = ۰,۰۰۰ رابطه بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی دانشجویان و میزان استفاده از اینترنت، معنادار است و دانشجویان متعلق به پایگاه بالاتر از اینترنت بیشتر استفاده می کنند.

جدول ۱۰، نتایج آزمون های مربوط به این سوال پژوهش را نشان می دهد: آیا بین میزان استفاده دانشجویان از شبکه های اجتماعی برحسب پایگاه اجتماعی - اقتصادی رابطه معناداری برقرار است؟

جدول ۱۰- جدول توافقی (کروسکال والیس) پایگاه اقتصادی - اجتماعی و میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی در دانشجویان و نتایج آزمون تی

پایگاه اقتصادی - اجتماعی فراوانی میانگین رتبه ها خی دو درجه آزادی سطح معناداری					
میزان استفاده از پایین	۱۱۳	۱۵۸,۹۸	۱۰,۲۶۸	۲	۰,۰۰۶
اینترنت متوسط	۱۹۲	۱۸۹,۴۹			
بالا	۵۸	۲۰۸,۶۷			
کل	۳۶۳				

با توجه به اطلاعات ارائه شده در جدول ۱۰، ۳۶۳ دانشجو در سه پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین (۱۱۳ نفر)، متوسط (۱۹۲ نفر) و بالا (۵۸ نفر) قرار دارند. میانگین رتبه میزان استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی بالا ۲۰۲,۸۴ و در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی متوسط ۱۹۴,۵۶ و در دانشجویان با پایگاه اقتصادی - اجتماعی پایین ۱۴۹,۸۱ است. بر اساس نتایج آزمون آماری چند نمونه ای کروسکال والیس، با خی دو ۱۰,۲۶۸ سطح معناداری تفاوت میانگین رتبه ها با درجه آزادی ۲ برابر با ۰,۰۰۶ است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که به احتمال ۹۹٪ ($P \leq 0.006$)، سطح معناداری = ۰,۰۰۶ رابطه بین پایگاه اقتصادی -

اجتماعی دانشجویان و میزان استفاده از اینترنت آنها، معنادار است و دانشجویان متعلق به پایگاه بالاتر در سطح خطای ۵٪ و با ۹۵٪ اطمینان از شبکه های اجتماعی مجازی بیشتر استفاده می کنند.

بحث و نتیجه گیری

همان طور که قبلاً اشاره شد، بحث سواد رسانه ای به نسبت سابقه آن در دنیا، در کشور ایران مهجور بوده است. نتایج به دست آمده از این تحقیق به طور کلی مؤید این مطلب است. نتایج نشان داد که سطح سواد رسانه ای اکثر قریب به اتفاق دانشجویان (۹۹,۴٪) در سطح متوسط رو به پایین قرار دارد و تنها ۲ نفر یعنی ۰,۶٪ از سطح سواد رسانه ای بالا برخوردارند. از دیگر یافته ها اینکه، در همه ابعاد سواد رسانه ای یعنی میزان دسترسی، توانایی تولید پیام و ارتباط با رسانه ها، تحلیل و ارزیابی و تفکر انتقادی، نمره پسران از دختران بالاتر است. همچنین مشخص شد که بین پایگاه اقتصادی-اجتماعی و سطح سواد رسانه ای دانشجویان، میزان استفاده از اینترنت و همچنین میزان استفاده از شبکه های اجتماعی رابطه مثبت معنادار برقرار است.

از حیث پایین بودن میزان سواد رسانه ای دانشجویان، نتایج این تحقیق، با نتایج ایرانپور (۱۳۸۹)، تقی زاده (۱۳۹۰، ۱۳۹۳)، سلیمان، خسروی و حداد (۱۳۹۲) و پانگ^۱ (۲۰۰۵) مطابقت دارد. اما با نتایج تحقیق اشرفی ریزی و همکاران (۱۳۹۲) که جامعه دانشجویان پزشکی را مورد بررسی قرار داده است همخوانی ندارد. البته ناهمخوانی اخیر را می توان به نظریه شکاف آگاهی و اختلاف طبقات اجتماعی-اقتصادی نسبت داد؛ چراکه استان خراسان شمالی به نسبت اصفهان از محرومیت بیشتری برخوردار است. همچنین می توان حدس زد که دانشجویان دانشگاه های علوم پزشکی از وضعیت اجتماعی-اقتصادی بهتری برخوردار باشند، از اینرو اختلاف مشاهده شده در میانگین سواد رسانه ای بین دو استان و دو دانشگاه قابل درک و تبیین است.

نتایج تحقیق نشان می دهد که میزان استفاده دانشجویان با پایگاه اقتصادی-اجتماعی بالا نسبت به دانشجویان با پایگاه پایین از اینترنت و شبکه های اجتماعی مجازی متفاوت است و دانشجویانی که پایگاه بالاتری دارند، از اینترنت و شبکه های اجتماعی مجازی بیشتر استفاده می کنند. این یافته نیز، با نتایج تحقیق شاهرخ اسکویی (۱۳۸۵)، ایرانپور (۱۳۸۹)، تقی زاده (۱۳۹۰، ۱۳۹۱) و سینگ (۲۰۱۲) برای می کند. البته در سطح سواد رسانه ای بالا، تعدادی از افراد پایگاه اقتصادی-اجتماعی پایین نیز حضور دارند و این نشان دهنده آن است که منحصر همه کسانی که در سطح بالایی از سواد رسانه ای هستند متعلق به پایگاه بالا نیستند موضوعی که نظریه شکاف آگاهی نیز آن را می پذیرد. براساس این نظریه، ارتباط جمعی، نابرابری های اطلاعاتی موجود را تقویت می کند؛ یا افزایش می دهد، بنابراین قائل نیست که جمعیت دارای طبقه پائین، کاملاً بی خبر باقی می ماند؛ بلکه مدعی است که رشد دانش بطور نسبی در میان گروه های دارای منزلت بالا بیشتر است. یافته های آماری نیز این نوع رفتار ارتباطی را تأیید می کند که از هر سه پایگاه افرادی در سطوح مختلف سواد رسانه ای وجود دارند.

نتایج پژوهش در زمینه تفاوت معنادار بین سواد رسانه ای دانشجویان دختر و پسر نیز با نتایج تحقیق تقی زاده (۱۳۹۰، ۱۳۹۳)، ایرانپور (۱۳۸۹) و سلیمان، خسروی و حداد (۱۳۹۲) مطابقت دارد اما با نتایج تحقیق اشرفی ریزی و همکاران (۱۳۹۲) برای نمی کند. همچنین نتایج تحقیق در خصوص نبود تفاوت معنادار بین سطح سواد رسانه ای دانشجویان دانشکده های مختلف، و همچنین در پایگاه اقتصادی-اجتماعی مختلف با نتایج تحقیق اشرفی ریزی و همکاران (۱۳۹۲)، ایرانپور (۱۳۸۹) و تقی زاده (۱۳۹۰، ۱۳۹۳) مطابق نیست.

مرور یافته های توصیفی نشان می دهد که بیش از ۹۰٪ دانشجویان اهل استفاده از برنامه های رادیویی و تلویزیونی خارجی (برون مرزی) نیستند. دلیل این امر می تواند سبک خاص زندگی دانشجویی باشد. زندگی جمعی در خانه ها و خوابگاه های دانشجویی، عدم دسترسی به تلویزیون و بشقاب های ماهواره و همچنین علاقمندی و وابستگی نسبی به رسانه ها یا شبکه های اجتماعی، و سهولت دسترسی به اینترنت

¹ Pang

از طریق تلفن های هوشمند باعث شده است که دانشجویان مجالی و امکانی برای استفاده از شبکه های ماهواره ای فارسی زبان برون مرزی و همچنین رادیو های خارجی پیدا نکنند. عدم توجه یا عدم استفاده از شبکه های تلویزیونی و رادیویی برون مرزی را به سختی بتوان به دلایل ارزشی-اعتقادی نسبت داد؛ چراکه اگر این طور بود، برنامه های صدا و سیما جمهوری اسلامی می بایست تا حد زیادی مورد توجه و استفاده باشد؛ و این در حالی است که دانشجویان چندان اهل استفاده از شبکه های تلویزیونی داخلی نیز نیستند (۹۲٪ و ۶۰٪ دانشجویان کمتر از یک ساعت به ترتیب از شبکه های تلویزیونی خارجی و داخلی استفاده می کنند).

به طور کلی برنامه های فارسی رادیویی چه داخلی و چه خارجی محبوبیتی در بین دانشجویان ندارد (۸۰٪ و ۹۵٪). دانشجویان به ترتیب اصلاً از رادیو های خارجی و داخلی استفاده نمی کنند. در مقابل ۹۰٪ دانشجویان از کاربران شبکه های اجتماعی و به تعبیر جدیدتر از کاربران رسانه های اجتماعی (فیس بوک، تلگرام، توئیتر، و ..) به شمار می روند و اخبار را از این طریق و از طریق سایت های خبری دنبال می کنند. همانطور که یافته ها نشان می دهد دانشجویان از روزنامه های مکتوب استفاده نمی کنند (۷۲٪). دانشجویان-چه پسر و چه دختر- اصلاً روزنامه مکتوب نمی خوانند و در این رابطه بین دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با مطالعات هافمن (۱۹۹۹) در زمینه میزان مطالعه اندک روزنامه در میان دانشجویان آمریکایی، همخوانی دارد. با وجود این، دسترسی آنها به فضای مجازی (به ویژه از طریق تلفن های هوشمند) آنها را به سمت استفاده از سایت های خبری اینترنتی سوق داده است. به طور کلی رسانه های اجتماعی و سایت های خبری اینترنتی از بالاترین نرخ نفوذ در بین دانشجویان برخوردارند (۷۷٪). دانشجویان از سایت های خبری اینترنتی استفاده می کنند. و همچنین ۹۰٪ دانشجویان کاربر شبکه ها یا رسانه های اجتماعی هستند که بیش از ۷۱٪ درصد از آنها بیش از یک ساعت در روز از این رسانه ها استفاده می کنند، جالب آنکه در میزان استفاده و میزان دسترسی به اینترنت و رسانه های اجتماعی تفاوتی بین دختران و پسران وجود ندارد).

نتایج این تحقیق در کنار دیگر شواهد حاکی از نامطلوب بودن سطح سواد رسانه ای دانشجویان است. اگر متولیان به ویژه آنها که در حوزه تربیت دینی، فرهنگی، اخلاقی و ارزشی فعالیت می کنند، به تأثیر رسانه ها و قدرت جریان سازی آنها در عصر اطلاعات و ارتباطات باور داشته باشند، ارتقاء سواد رسانه ای را در یکی از اولویت های مهم برنامه ریزی قرار می دهند. دانشگاه ها، موضوع سواد رسانه ای را می توانند در ذیل دروس اختیاری از جمله «مهارت های زندگی» بگنجانند و در قالب کلاس های رسمی به دانشجویان آموزش دهند. با وجود این، ظرفیت برنامه درسی صریح در نظام های آموزشی محدود بوده و امکان پرداختن به همه مسائل مهم از جمله محیط زیست، کارآفرینی، بهداشت، سواد رسانه ای و مانند آن فراهم نیست، اما انتظار حداقلی این است که سواد رسانه ای از ذیل برنامه درسی مغفول^۱ خارج شده و در زمره برنامه های درسی ضمنی یا پنهان^۲ قرار گیرد؛ به گونه ای که برنامه ریزان و مدیران در قالب کارگاه ها، دوره ها، کلاس های آموزشی، جلسات نقد، مناظره ها، کرسی های آزاداندیشی، جلسات فرهنگی، حلقه های صالحین و مانند آن به طور مستقیم و غیرمستقیم به این مهم بپردازند.

سپاسگزاری:

مقاله پیش رو حاصل یک طرح پژوهشی مصوب دانشگاه بجنورد است که در سال ۱۳۹۵ به اجرا درآمده است. مولفان بر خود فرض می دانند که مراتب سپاس خود را از کلیه همکاران و داورانی که آنها را در این خصوص یاری رسانده اند، به ویژه معاونت محترم آموزشی و پژوهشی ابراز دارند. خداوند یاورشان باد.

منابع:

(به تعبیر آیزنر برنامه ای است که باید آموخته شود اما تدریس نمی شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). null/omitted/neglected curriculum. برنامه درسی مغفول / پوچ/محذوف)
(برنامه ای است که نظام آموزشی قصد آموزش آن را ندارد ولی عملاً و به طور ضمنی توسط شاگردان یادگرفته می شود. implicit curriculum. برنامه درسی پنهان یا ضمنی)

- اسکندری، حسین، و درودی، حمید (۱۳۹۵). بررسی میزان رابطه استفاده از فضای مجازی با افزایش طلاق در بین جوانان استان خراسان شمالی، طرح پژوهشی مصوب اداره کل ورزش و جوانان استان خراسان شمالی.
- اسکندری، حسین، و کاظمی، کاظم (۱۳۹۳). بررسی جهت گیری های ارزشی جوانان و عوامل مؤثر بر آن. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۲۲، ص. ۸۱-۹۸.
- اشرفی ریزی، حسن و همکاران (۱۳۹۲). بررسی میزان سواد رسانه ای و اطلاعاتی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، فصلنامه نظام ها و خدمات اطلاعاتی، سال دوم، شماره ۲، پیاپی ۶، صص ۳۴-۱۷.
- ایرانپور، پرستو (۱۳۸۹). میزان سواد رسانه ای و نقش آن در استفاده از رسانه های تعاملی، بررسی رفتار ارتباطی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان و دانشگاه صنعتی اصفهان، پایان نامه کارشناسی ارشد، به راهنمایی دکتر علیرضا حسینی پاکدهی، تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی.
- اکینگهام، دیوید (۱۳۸۹). آموزش رسانه ای، ترجمه حسین سرفراز، تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- تقی زاده، عباس (۱۳۹۳). نقش دوره آموزش سواد رسانه ای بر پردازش پیام های رسانه ای، رساله دکتری به راهنمایی دکتر علی اصغر کیا، تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی.
- تقی زاده، عباس (۱۳۹۰). مطالعه عوامل مؤثر بر رژیم مصرف رسانه ای دانش آموزان دبیرستانی شهر کرمان. پژوهشگران فرهنگ شماره ۲۸، صص ۱۶۳-۱۸۶.
- حاجیانی، ابراهیم، و محمدزاده، حمیدرضا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر فضای مجازی (اینترنت) بر هویت ملی دانشجویان، فصلنامه مطالعات ملی، ۶۱، سال شانزدهم، شماره ۱، صص ۸۴-۶۷.
- ربیعی، علی، و شاقاسمی، احسان (۱۳۸۸). آسیب شناسی فردی و اجتماعی روابط مجازی در ایران: یک رویکرد کیفی، رفاه اجتماعی، سال نهم، شماره ۳۴، صص ۳۱-۱۱.
- رسول زاده اقدم، صمد، احیایی، پویان، عدلی پور، صمد، و سهرابی، مریم (۱۳۹۳). تحلیل رابطه حضور در شبکه اجتماعی فیس بوک و انزوای اجتماعی در بین جوانان شهر تبریز، فصلنامه توسعه اجتماعی، دوره هشتم، شماره ۴، صص ۱۵۴-۱۳۳.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۵). وسایل ارتباط جمعی و تغییر ارزش های اجتماعی: پژوهشی در مورد چند فیلم سینمایی و سریال تلویزیونی، ویدئو، روزنامه و تبلیغات، تهران، معاونت پژوهشی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- سلیمان، سفر، خسروی، فریبرز و حداد، زهرا (۱۳۹۲). ارزیابی سواد رسانه ای دانشجویان و دانش آموزان شهر تهران، مجله جهانی رسانه، شماره ۱۶.
- سورین، ورنر و تانکارد، جیمز (۱۳۸۶). نظریه های ارتباط جمعی، ترجمه، علیرضا دهقان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شاهرخ اسکویی، زهره (۱۳۸۵). بررسی سواد رسانه ای دانشجویان فنی و علوم انسانی دانشگاه تهران در مقطع تحصیلات تکمیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- شرف الدین، سیدحسین، علم الهدی، سیدعبدالرسول، و نوروزی، محمدجواد (۱۳۹۳). ارتباط عقیقانه در شبکه های اجتماعی سایبری، مطالعات فرهنگ-ارتباطات، سال پانزدهم، شماره بیست و هفتم، صص ۳۵-۷.

- شکرخواه، یونس (۱۳۸۵). سواد رسانه ای، یک مقاله عقیده ای، فصلنامه رسانه، شماره ۶۸: ۲۷-۲۸.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۸). فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت، تهران: مبنای خرد.
- عاملی، سعیدرضا، و حاجی جعفری، مجتبی (۱۳۹۱). رویکرد دوفضایی به آسیب های مجازی و دین: نگرشها و تجربه ها، دوفصلنامه دین و ارتباطات، سال نوزدهم، شماره اول (پیاپی ۴۱)، صص ۹۵-۱۲۷.
- عبداللهمیان، حمید، و شیخ انصاری، مهین (۱۳۹۳). تحلیل نقش فیس بوک در تحول زندگی روزمره در میان کاربران ایرانی، مطالعات ملی، شماره ۶۰، ص ۱۶۰-۱۳۷.
- عدلی پور، صمد، قاسمی، وحید، و میرمحمدتبار، سیداحمد (۱۳۹۳). تأثیر شبکه اجتماعی فیس بوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، دوره هفتم، شماره ۱، صص ۲۸-۱.
- عدلی پور، صمد، قاسمی، وحید، و کیانپور، مسعود (۱۳۹۲). شبکه اجتماعی فیس بوک و هویت ملی جوانان، فصلنامه مطالعات ملی، ۵۶، سال چهاردهم، شماره ۴، صص ۱۴۱-۱۶۴.
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۶). گفت و گو در دنیای مجازی: تأثیر فناوری های ارتباطی اطلاعاتی بر گفت و گو میان فرهنگ ها. پژوهش علوم سیاسی، شماره در چهارم، صص ۱۶۵-۱۷۷.
- گنجی، محمد (۱۳۹۲). بررسی نقش فناوری های نوین (اینترنت و ماهواره) در از هم گسیختگی خانوادگی در استان چهارمحال و بختیاری- شهرستان شهرکرد در سال ۱۳۹۲. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
- گودرزی، سعید (۱۳۸۹). تغییر ارزش های جوانان و عوامل مرتبط بر آن، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال دهم، شماره ۳۹.
- محسنی، منوچهر، دوران، بهزاد، و سهرابی، محمدهادی (۱۳۸۵). بررسی اثرات استفاده از اینترنت بر انزوای اجتماعی کاربران اینترنت (در میان کاربران کافی نت های تهران). مجله جامعه شناسی ایران، سال هفتم، شماره ۴ (پیاپی ۱۶).
- معمار، ثریا، عدلی پور، صمد، و خاکساری، فائزه (۱۳۹۱). شبکه های اجتماعی مجازی و بحران هویت: با تأکید بر بحران هویتی ایران، فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، دوره اول، شماره ۴، صص ۱۵۵-۱۷۶.
- مک کوایل، دنیس (۱۳۸۵). نظریه ارتباطات جمعی، ترجمه، پرویز اجلائی، تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه ها.
- ملک پور شهرکی (۱۳۹۲). بررسی نقش فناوری های نوین (اینترنت و ماهواره) در از هم گسیختگی خانوادگی در استان چهارمحال و بختیاری- شهرستان شهرکرد در سال ۱۳۹۲، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم اجتماعی دانشگاه کاشان.
- ملکی، حسن (۱۳۹۱). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: به نشر.
- نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۹۱). بازنمایی خدا در بلاگ های فارسی: تحلیل الهیات مردم پسند مجازی اینترنتی در ایران، دو فصلنامه دین و ارتباطات، سال نوزدهم، شماره اول (پیاپی ۴۱)، صص ۱۹۴-۱۵۷.
- نجف زاده، مهدی، انتظاری، مهدیه، و فتحی، ابراهیم (۱۳۹۴). بررسی نگره هویتی کاربران ایرانی شبکه اجتماعی فیس بوک، دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه مطالعات ملی، ۶۳، سال شانزدهم، شماره ۳، صص ۸۲-۶۳.

- Baker, Frank (2010). Critical Thinking Information Age. A Report from The 2010 Midwest Educational Technology Conference. Media In The Young People Ages 8-18.
- Baym, N. K., Zhang, Y. B., Kunkel, A., Ledbetter, A., & Lin, M. C. (2007). Relational quality and media use in interpersonal relationships. *New Media and Society*, 9, 735–752.
- Bellou, A. (2013). The Impact of Internet Diffusion on Marriage Rates: Evidence from the Broadband Market. The Institute for the Study of Labor (IZA), Discussion Paper, No. 7316.
- Brown. James E (2006). Media literacy perspectives, *E Journal of Communication* Volume 48 Issue 1, pages 44-57. www.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1998.tb02736.x
- Clayton .R.B., Nagurney A, & Smith J. (2013). Cheating, breakup, and divorce: is Facebook use to blame? *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*, 16:717–720.
- Culver Sherri H; Jacobson Thomas (2012). Media literacy and its method to encourage civic engagement 2012;XX(39): 73-80
- Dew, J., & Tulane, S. (2015). The Association Between Time Spent Using Entertainment Media and Marital Quality in a Contemporary Dyadic National Sample. *J Fam Econ Iss*, 36:621–632.
- Farrugia, Rianne C. (2013). Facebook and Relationships: A Study of How Social Media Use is Affecting Long-Term Relationships. (M.S Thesis), Rochester Institute of Technology, College of Liberal Arts.
- Heidegger, M. (1954). The question concerning technology. Germany: Garland Science.
- Hobbs, Renee (2003). A Canadian Definition, www.generalsemantics.org/edu/tcu-2007/61-1-hobbs.pdf.
- Hoffmann, Gregg (1999). A Review Of General Semantics, Vol.59/1999, <http://www.freepatentsonline.com/article/ETC-Review-General-Semantics/55577158.html>
- Imran, Muhammad et al (2014). Processing Social Media Messages in Mass Emergency: A Survey, from:
http://mimran.me/papers/processing_social_media_messages_in_mass_emergency_survey.pdf
- Kellner, Douglas (2007). Critical Media is not a option, www.gseis.ucla.edu/faculty/Kellner/Kellner.html.
- Lanhart, A., Duggan, M., & Smith, A. (2014). Couples, the internet, and Social Media: How American couples use digital technology to manage life, logistics, and emotional intimacy within their relationships. PewResearch Center, Available at: <http://pewinternet.org/Reports/2014/Couples-and-the-internet.aspx>.
- Marginson, David** (2006). Information processing and management control: A note exploring the role played by information media in reducing role ambiguity, *Management Accounting Research* Volume 17, Issue 2, June 2006, Pages 187-197.
- Oxstrand, Barbro (2009). Media Literacy Education- A discussion about Media, education in the Western countries, Europe and Sweden, Paper presented at the Nordmedia09 conference in Karlstad University, Sweden, August 13-15, Autumn 2009,

www.amlainfo.org/uploads/r4/cE/r4cEZukacxNYaFFxlMONdQ/NAMLE-questions.pdf

CPMLE-w-

Phang, Anna (2005). Add a dose of media literacy in the media diplomas curriculum and syllabus. www.esd.sp.edu.sg/eetc/eetc07/docs/JTP/Medialiteracy_annaphang.pdf

Rujoiu, M. (2012). The influence of social network on attitude toward conflict in couple. (PhD Thesis) Babeş-Bolyai University.

Saleh, M. and Mukhtar, J. I. (2015). Social Media and Divorce Case Study of Dutse L.G.A. Jigawa State. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, Issue 5, Ver. II, PP 54-59.

Sedaghat, N. & Abdullahi, I. (2015). The impact of media and social networking on the divorce in Bushehr city during the years of 2011 till 2014. Journal UMP Social Sciences and Technology Management, 3,3 P. 642-647.

Sharalevska, I. (2012). Family and marital satisfaction and the use of social network technologies. (PhD Tesis) university of Illinois at Urbana-Champaign.

Singh, Jagtar (2012). Placing information literacy skills at the core of instruction, retrieved from ifapcom.ru/files/images/2012/mil/singh.pdf.

Sharifi. Seyyed Mahdi & others (2016). Identification of Solutions to Strengthen and Equip Teachers of Ministry of Education to Media and Information Literacy: International Journal of Management sciences and Education ISSN: 2345-6396 Vol.4 (5), September (2016) Pages: 131-138.

Tyler, T. (2012). Social networking and Globalization, Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 4, No. 6, PP 32- 45.

UNESCO (2011). Media and information Literacy Curriculum for Teacher, Edited: Alton Grizzle and Carolyn Wilson, UNESCO Publication.

Valenzuela, S., Halpern, D., & Katz, J.E. (2014). Social network sites, marriage well-being and divorce: Survey and state-level evidence from the United States. Computers in Human Behavior, 36 (2014) 94–101.

Whitty, M.T. & Quigley, L. (2008). Emotional and sexual infidelity offline and in cyberspace. Journal of Marital and Family Therapy, 34(4), 461-468.

استفاده از شبکه‌های اجتماعی و نظام ارزشی دانشجویان

حسین اسکندری^۱، عاطفه سنجری^۲

چکیده

فناوری‌ها به‌طور عام و رسانه‌ها به‌طور خاص، از دو طریق قالب و محتوا بر مخاطبان اثر می‌گذارند. پیش از این، مطالعات فراوانی درباره نقش و تأثیر رسانه‌های سنتی (یک سویه) چون رادیو، تلویزیون و ماهواره در زمینه تغییرات ارزشی جوامع به انجام رسیده است؛ اما درباره رسانه‌های نوظهور (دوسویه) از جمله شبکه‌ها (یا رسانه‌های) اجتماعی مطالعات کمتری به انجام رسیده است. هدف پژوهش حاضر که از نوع توصیفی-پیمایشی به شمار می‌رود، بررسی رابطه بین میزان استفاده از رسانه‌های اجتماعی و همچنین اعتیاد به آن‌ها از یک سو و نظام ارزشی دانشجویان از سوی دیگر بود. جامعه آماری پژوهش، عبارت بودند از کلیه دانشجویانی که در سال ۹۴ در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شهر بجنورد، مشغول به تحصیل بودند. از این میان ۲۲۹ نفر دو پرسشنامه نظام ارزشی و مقیاس اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی را به درستی تکمیل کردند. داده‌ها با نرم‌افزار اس پی اس اس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بود که بین نمره کلی نظام ارزشی دانشجویان از یک سو و میزان استفاده از شبکه‌ها (یا رسانه‌های) اجتماعی و اعتیاد به آن‌ها از سوی دیگر، رابطه منفی معنادار برقرار است. در بررسی مولفه‌های نظام ارزشی نیز مشخص شد که به غیر از ارزشهای اقتصادی، بین ارزشهای دینی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی و میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی رابطه منفی معنادار برقرار است. با عنایت به اینکه نظام آموزشی رسمی نسبت به استفاده صحیح و هدفمند از رسانه‌ها به‌طور کلی و رسانه‌های نوظهور چون شبکه‌های اجتماعی، بی‌توجه یا کم‌توجه است، به نظر می‌رسد که با فراگیرتر شدن استفاده از شبکه‌های اجتماعی، و فقدان سواد رسانه‌ای در بین دانشجویان، باید شاهد تغییرات ارزشی بیشتری در این قشر باشیم.

کلمات کلیدی: شبکه‌های اجتماعی، رسانه‌های اجتماعی، نظام ارزشی، دانشجویان، سواد رسانه‌ای.

مقدمه

جوامع بشری، در قرون اخیر به‌طور کلی و دهه‌های اخیر به‌طور ویژه، تغییرات عمده‌ای را در زمینه ارزش‌ها تجربه کرده‌اند. بسته به بسترهای فکری و فرهنگی، این تغییرات می‌تواند مطلوب یا نامطلوب ارزیابی شود. بررسی، تحلیل و رصد روند تغییرات ارزشی جامعه از ضروریات اولیه در جهت شناسایی و حل مسائل در حوزه‌های مختلف دینی، تربیتی، اجتماعی، فرهنگی و رسانه‌ای است.

به اعتقاد اینگلهارت و ولزل^۳ (۲۰۰۷) «ارزش‌ها و اعتقادات بنیادین مردم در حال تغییر است. تغییری که بر رفتار سیاسی، جنسی، اقتصادی و مذهبی‌شان تأثیر می‌گذارد» (به نقل از وثوقی، اکبری، ۱۳۸۹: ۱۲). در زمینه تغییرات ارزشی جامعه ایرانی، بویژه جوانان تحقیقات متعددی صورت گرفته است که به طور کلی نظر اینگلهارت و ولزل را تأیید می‌کند. از آن جمله می‌توان به یافته‌های گودرزی (۱۳۸۹)، منادی (۱۳۸۶)، شریفی (۱۳۸۵) و نصرتی و ذوالفقاری (۱۳۹۱) در زمینه تغییر ارزش‌های جوانان و عوامل مرتبط با آن، رفیع‌پور (۱۳۷۵) در خصوص تغییر ارزش‌های جوانان، مسعودی‌فر (۱۳۷۲)، در خصوص افکار اعتقادی نوجوانان و والدین آنها و گرایش نوجوانان به فرهنگ بیگانه، مردان‌پور (۱۳۸۱)، و اسکندری و کاظمی (۱۳۹۳) در زمینه عوامل انسانی و غیرانسانی مؤثر بر تغییر ارزش‌ها اشاره کرد.

^۱ استادیار دانشگاه بجنورد، eskandari3@yahoo.com

^۲ کارشناس مشاوره دانشگاه بجنورد، atefe.sanjari@yahoo.com

چه عواملی این تغییرات ارزشی را موجب شده است؟ سوال ساده‌ای که پاسخ آن دشوار می‌نماید. عوامل زنجیروار، پیچیده و درهم بافته زیادی نظام ارزشی جوامع را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در این زمینه، فناوری‌ها به طور عام و رسانه‌ها به عنوان یکی از مصادیق آن به طور خاص، از مهمترین عوامل تأثیرگذار به شمار می‌روند. اینگلهارت با طرح مفهوم «انقلاب خاموش»، بر این نظر است که ورود سریع ارزشها و ایده‌های جدید از طریق تکنولوژی‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی می‌تواند گسست‌های جدی در مبانی هویتی جامعه ایجاد کند. هم چنان که کاستلز بیان کرده است ماهواره و اینترنت با دگرگون ساختن بنیادین ماهیت ارتباطات، نقش تعیین کننده ای در تغییر و شکل دهی فرهنگ‌ها و هویت ملی شهروندان ایفا می‌کند (کاستلز، ۱۳۸۹، ۳۸۴-۳۸۳، به نقل از عدلی پور، قاسمی، میرمحمدتبار، ۱۳۹۳، ص ۲۴).

بعد از رسانه‌های سنتی‌تر چون رادیو، تلویزیون و ماهواره اینک اینترنت و فضای مجازی به طور کلی و شبکه‌های اجتماعی (و به تعبیر جدیدتر رسانه‌های اجتماعی) به طور ویژه مورد توجه پژوهش‌های تربیتی، جامعه‌شناختی و فرهنگی قرار گرفته‌اند. شبکه‌های اجتماعی در حالی که هنوز هیچ کس تصور نمی‌کرد که روزی جنبه اجتماعی اینترنت به صورت کاربرد اصلی آن درآید، پای به عرصه ی وجود گذاشتند. این موضوع در بین کاربران اینترنتی چنان مورد استقبال قرار گرفته است که به جرأت می‌توان گفت یکی از تأثیرگذارترین سرویس‌های ارائه شده در اینترنت و وب که در سال‌های اخیر تحول شگرفی در نظام اجتماعی کشورهای مختلف بوجود آورد، شبکه‌های اجتماعی بود (رسولی و بندگی منفرد، ۱۳۹۳).

شبکه‌های اجتماعی (چون فیس‌بوک، توئیتر، واتس‌آپ، تلگرام ...) مکان هایی هستند که در آن‌ها افراد فرصت پیدا می‌کنند تا خود را معرفی کنند و ویژگی‌های شخصیتی خود را بروز دهند و با سایرین ارتباط برقرار کنند و در این محیط‌ها این ارتباطات را حفظ کرده. این سایت‌ها بطور بالقوه ای چه در سطح روابط بین فردی و چه در سطح روابط اجتماعی توانایی ایجاد تغییرات اساسی در زمینه اجتماعی هر فرد را دارا می‌باشند (جوادی نیا و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۴۰).

شبکه‌ها یا رسانه‌های اجتماعی -مثل هر فناوری دیگری- به‌طور کلی از طریق فرم^۱ و محتوا^۲ بر مخاطب اثر می‌گذارند. یافته‌های پژوهشی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که این تأثیرگذاری بر نسل جوان بیش از دیگران است (ربیعی، ۱۳۸۸، ص. ۱۶۶-۱۶۵، به نقل از معمار، عدلی‌پور، خاکساری، ۱۳۹۱، ص ۱۶۹، حاجیانی و محمدزاده، ۱۳۹۴). همانطور که در ادامه خواهد آمد، فرض این پژوهش این است که صرف از نظر از محتوایی که در شبکه‌ها یا رسانه‌های اجتماعی تبادل می‌شود، خود استفاده طولانی مدت از این فناوری می‌تواند نظام ارزشی مخاطبان را تحت تأثیر قرار دهد. در واقع، این پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین استفاده زیاد از شبکه‌های اجتماعی از یک سو و نظام ارزشی دانشجویان از سوی دیگر است. قبل از پرداختن به یافته‌های پژوهش مبانی نظر آن به اختصار مورد اشاره قرار گرفته است.

ارزش و فناوری

از جمله بحث‌های مطرح در رابطه با فناوری، بحث بی‌طرفی فناوری یا خنثی بودن یا نبودن آن از لحاظ ارزشی است؛ چراکه در درون نقطه نظرات ما درباره فناوری‌ها، نگرش ما درباره بی‌طرفی آنها نیز نهفته است. بحث بی‌طرفی فناوری به این بحث ختم می‌شود که آیا خنثی بودن و سوگیر بودن فناوری به شیوه‌های استفاده از آن توسط آدمی باز می‌گردد یا به خود فناوری. یعنی انسان به فناوری جهت می‌دهد یا خود فناوری نیز می‌تواند جهت‌دار باشد. پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان در این زمینه دو دیدگاه عمده را در دو قطب متضاد ارائه کرده‌اند:

- فناوری خنثی است و به مثابه ابزار [توسط انسان] مورد استفاده قرار می‌گیرد؛

- فناوری خنثی نیست و در دل خود فلسفه‌ها و ایدئولوژی‌هایی را نهفته دارد (زیمنس و تیتنبرگر، ۲۰۰۹).

در دیدگاه نخست، که مبتنی بر مدرنیسم است، فناوری خنثی است و دارای بار ارزشی و فرهنگی نیست (باقری، ۱۳۸۱) و این ما هستیم که به عنوان کاربر، تأثیرات فناوری‌ها را تعیین کرده و در رابطه با آن ارزش‌گذاری می‌کنیم. خوب و بد بودن فناوری، به خود فناوری مربوط نیست بلکه به کاربرانی که از آن استفاده می‌کنند باز می‌گردد. برای نمونه ما نمی‌توانیم درباره خوب و بد یا ارزشی بودن و ضدارزشی بودن یک ابزار مانند چاقو سخن بگوییم. چاقو به صرف چاقو بودن، نه دارای ارزش مثبت است و نه منفی. خوب و بد بودن این ابزار بستگی دارد که توسط چه کسی و برای چه منظوری مورد استفاده قرار گرفته باشد. پژوهش‌گرانی چون فیسک^۱ (۱۹۸۷)، هاریسون و استفان^۲ (۱۹۹۹)، کاتز و رایس^۳ (۲۰۰۲)، سادیوکس، مک لافلین و رافلی^۴ (۱۹۹۸)، گارامون، هاریس و اندرسون^۵ (۱۹۸۶)، ابرسول^۶ (۲۰۰۰) و ولچمن^۷ (۱۹۹۷) (به نقل از کانوکا، ۲۰۰۸، ص ۹۶) و هم‌چنین جاناسن^۸ و همکاران (۱۹۹۸) و کلارک^۹ (۱۹۹۴) از این گروه به شمار می‌روند.

در قطب مقابل نظریه‌پردازانی در حوزه‌های مختلف از جمله مک لوهان^{۱۰} (۱۹۶۷) در حوزه رسانه و ارتباطات و زیمنس (۲۰۰۶) در حوزه تعلیم و تربیت، قرار دارند که بر این اعتقادند که فناوری‌ها خنثی نبوده و قبل از آنکه به کار گرفته شوند، در دل خود ارزشهایی را نهفته دارند. برای نمونه مک لوهان، معتقد است که رسانه‌ها به عنوان یک فناوری، می‌توانند عمیقاً جامعه و روان بشر را دگرگون سازند. مک لوهان در این زمینه کلمه قصاری دارد و آن این که "رسانه پیام است" و با این گفته با هرگونه فرض‌های بی‌طرفی و خنثی‌انگاره از فناوری مخالفت می‌ورزد. بر اساس پیش‌فرض خنثی نبودن فناوری‌ها، چندلر^{۱۱} (۱۹۹۶) بحث می‌کند که فناوری‌ها به واسطه انتخاب‌پذیریشان به تجارب ما شکل می‌دهند. به عبارت دیگر سخن چندلر این است که وقتی ما با رسانه‌ها تعامل می‌کنیم، بر روی یکدیگر کنش و واکنش دوسویه داریم، استفاده می‌کنیم و استفاده می‌شویم (به نقل از کانوکا^{۱۲}، ۲۰۰۸). در این دیدگاه «در هر ابزاری یک گرایش ایدئولوژیکی نهفته است، یک تمایل پیشینی برای ساخت جهان که نوعی از آن را بر نوعی دیگر رجحان می‌دهد، و ارزشهایی را بر ارزش‌های دیگر؛ و آشکارا به تقویت یک برداشت، مهارت، یا گرایش نسبت به دیگر انواع آن اقدام می‌کند» (پستمن^{۱۳}، ۱۹۹۳؛ ص ۱۳).

در این دیدگاه به تعبیر ولگار^{۱۴} (۱۹۹۶) فناوری‌ها به مثابه مصنوعات فرهنگی^{۱۵} نگریسته می‌شوند. برای نمونه، فناوری اینترنت به عنوان یک مصنوع بشری دارای بار ارزشی و فرهنگی خاصی است که باعث می‌شود - به تعبیر معصومی^{۱۶} (۲۰۱۰، ص ۳۴) - برخی دروازه‌بانان سیاسی به خاطر آن که فناوری را بیشتر تهدید می‌دانند تا فرصت، استفاده از آن را ممنوع یا محدود کنند. مثال روشن‌تر و دقیق‌تر

¹Tittenberger

²Fiske

³Harrison and Stephen

⁴Katz and Rice

⁵Sudweeks, McLaughlin and Rafaeli

⁶Garramone, Harris and Anderson

⁷Ebersole

⁸Welchman

⁹Jonassen, David

¹⁰Clark

¹¹McLuhan

¹²Chandler

¹³Kanuka, Heather

¹⁴Postman

¹⁵Woolgar, Steve

¹⁶Technologies as cultural artefacts

¹⁷Masoumi, Davoud

می تواند فناوری تویتر^۱ یا فیس بوک^۲ باشد. این فناوری ها پیش از آن که محتوایی در درون آنها جریان یابد، ذاتاً دارای ساختار اجتماعی بوده (چراکه نرم افزارهای اجتماعی و ساخت شبکه هستند که استفاده انفرادی از آنها بی معناست) و بار فرهنگی و ارزشی خاصی را نیز با خود حمل می کنند. بسته به همین ارزشهاست که توسط برخی جوامع مورد استقبال قرار می گیرند و توسط برخی طرد (فیلتر) می شوند (اسکندری، ۱۳۹۱، ص ۵۴).

شبکه های اجتماعی و تغییر ارزش ها

همانطور که اشاره شد، فناوری ها و به طور ویژه رسانه ها، خنثی نبوده و صرف نظر از محتوایی که منتقل می کنند، از طریق محتوا و قالب (فرم)، پیامدهایی را به دنبال دارند. خنثی نبودن رسانه و تأثیر قالب رسانه بر ارزش ها، نگرش ها و حتی هویت کاربران، یکی از دستاوردهای مهم مارشال مک لوهان است. به نظر مک لوهان مهم ترین اثر رسانه ها این است که بر عادات درک و تفکر ما اثر می گذارند و از اینرو، آثار پراهمیت رسانه ها، از شکل آنها ناشی می شود، نه از محتوای آنها (سورین و تانکار، ترجمه دهقان، ۱۳۸۸).

گاهی از این نوع اثرات، به «اثرات زمینه ای» یاد می شود. یکی از اثرات زمینه ای اینترنت و شبکه های اجتماعی مجازی گسترش فضای عام گرایی^۴ در مقابل خاص گرایی^۵ است. بدین معنا که شبکه های اجتماعی بستری را فراهم کرده اند که همه می توانند در هر زمینه ای اظهار نظر کنند و ایده همه نیز قابل احترام و ارج نهادن است. در این فضا، ارزشهای قدسی و برتر وجود ندارد و اگر هم وجود داشته باشد، هم ردیف دیگر دیدگاه ها باید به ابراز وجود بپردازد. افقی شدن ارزشها، معادل همسطح شدن ارزشهاست. به این معنی که به علت عدم تعین حقیقت، همه ارزشها و مفاهیم و رویکردها بدون برتری نسبت به یکدیگر مورد بررسی و مشاهده قرار می گیرند (شایگان، ۱۳۸۸، ص ۱۴۹ - ۱۴۷، به نقل از حبیبی فهیم، ۱۳۹۳).

از این منظر اینترنت و به تبع آن شبکه های اجتماعی، می توانند یکی از حاملان نگاه پست مدرن به جهان باشند؛ به گونه ای که بتوانند کاربران خود را - آگاهانه یا ناآگاهانه - به طرز فکر و عادات ذهنی پست مدرن سوق بدهند. ویژگی هایی مثل بی مرکزی، افقی بودن ارزشها و فقدان مبدأ و معاد برای حقیقت، نگاه تفسیری به جهان و پدیده های آن، و مانند آن از ویژگی های معرفت شناسی پست مدرنیسم است که در شبکه های اجتماعی بروز و ظهور فراوان دارد.

مفهوم دیگری که به عام گرایی فضاهای شبکه ای نزدیک است، مفهوم فضای «ریزوماتیک»^۶ است که از سوی دو فیلسوف معروف پست مدرن، ژیل دلوز^۷ و فلیکس گوتاری^۸ ارائه شده است. ریزوم به معنی ریشه های گیاهی است که به صورت افقی رشد می کند، برخلاف درخت که شامل ساقه و شاخه است (دلوز، گوتاری، و ماسومی^۹، ۱۹۸۷). دیدگاه ریزوماتیک، معتقد است که یک مذاکره توزیع شده دانش می تواند به یک جامعه امکان دهد که به کاری که در بین خودشان و برای هر یک از اعضای گروه انجام می دهند مشروعیت دهند، مدل ریزوماتیک نیاز به اعتبار بخشی بیرونی دانش را که معمولاً توسط یک متخصص انجام می شود را رد می کند. اگر تشخیص داده شد که یک قطعه اطلاعات برای جامعه مفید تشخیص داده شد یا اثبات شد که توان انجام کاری را دارد، می توان آن را به عنوان دانش به شمار

¹Twitter

²Facebook

³Context effect

⁴Generalism

⁵Particularism

⁶- rhizomatic

⁷- Gilles Deleuze

⁸- Felix Guattari

⁹ Massumi, Brian

آورد. سپس جامعه از نیروی لازم برای خلق دانش در محدوده یک زمینه یا سطح خاص برخوردار خواهد بود به طوری که آن دانش به مثابه یک گره جدید به بقیه شبکه متصل خواهد شد (اسکندری، ۱۳۸۹).

روش پژوهش

در پژوهش حاضر دو پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. نخست، پرسشنامه سنجش گرایش های ارزشی جوانان و دیگری مقیاس اعتیاد به شبکه های اجتماعی برگن که در ادامه با توضیحات بیشتری معرفی شده اند. پرسشنامه نخست، با کمک چند تن از اعضای هیات علمی دانشگاه بجنورد و دانشگاه شهید باهنر کرمان ساخته شده است و پیش از این در یک طرح استانی مورد استفاده قرار گرفته است (اسکندری، ۱۳۹۲، اسکندری و کاظمی، ۱۳۹۳). پرسشنامه مورد نظر به نوعی اصلاح شده پرسشنامه گودرزی (۱۳۸۹) می باشد. پژوهشگران بر اساس پیشینه پژوهشی پنج مقوله ارزشی «دینی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، و اقتصادی» را مبنای ساخت پرسشنامه قرار دادند و برای هر یک از مقوله ها ۳ عبارت و در مجموع ۱۵ عبارت طراحی کردند. هر عبارت دارای چهار گویه است که از ۱ تا ۴ نمره گذاری شده است. نمره ۴ یعنی فرد ارزشهای مطلوب را در بالاترین حد آن پذیرفته است (مبنای مطلوبیت ارزشها در پنج مقوله مورد نظر، آموزه های دینی است). اعتبار پرسشنامه فوق با محاسبه آلفای کرونباخ و ضریب دو نیمه کردن اسپیرمن براون مورد بررسی قرار گرفت که به ترتیب برابر است با ۰,۷۹ و ۰,۸۰.

پرسشنامه دوم توسط سیسیلی اندرسون در دانشگاه برگن نروژ طراحی شده و تحت عنوان BFAS (مقیاس اعتیاد به فیس بوک برگن) شناخته می شود. این پرسشنامه که از پایایی بالای ۰,۸۲ برخوردار است با اندک تغییراتی تحت عنوان پرسشنامه اعتیاد به شبکه های اجتماعی (نه صرفاً فیس بوک) مورد استفاده قرار گرفت. در کنار این پرسشنامه که میزان وابستگی به شبکه های اجتماعی را می سنجد، در قالب یک مقیاس لیکرتی، میزان استفاده از شبکه های اجتماعی بر حسب ساعت نیز مورد پرسش قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانشجویان دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی شهر بجنورد در سال ۹۵-۹۴ تشکیل می دادند که تلاش پژوهشگران برای یافتن آمار دقیق آنها به نتیجه نرسید. با وجود این، تعداد دانشجویان مورد نظر حدود ۱۵ هزار نفر می باشد که شرکت کنندگان با روش نمونه گیری مرحله ای خوشه ای انتخاب شدند. به این صورت که با هماهنگی قبلی تعدادی پرسشنامه در اختیار یکی از اساتید مرکز مورد نظر قرار می گرفت تا در شرایط مناسب و به شکل مقتضی پرسشنامه ها را در اختیار تعدادی از دانشجویان دختر و پسر قرار دهد. به این ترتیب ۴۰۰ پرسشنامه تکمیل شده جمع آوری شد که از این میان تنها ۲۲۹ نفر اظهار کرده بودند که از شبکه های اجتماعی استفاده می کنند و از اینرو پرسشنامه مقیاس اعتیاد به شبکه های اجتماعی را پر نکرده بودند. با این وصف، تنها داده های حاصل از ۲۲۹ پرسشنامه با کمک نرم افزار اس پی اس اس نسخه ۱۹، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

یافته های توصیفی این پژوهش شامل جنسیت، وضعیت تحصیلی و رشته تحصیلی شرکت کنندگان در قالب جدول های ۱ و ۲ نشان داده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی جنسیت و وضعیت تاهل افراد شرکت کننده

	مجرد		متاهل		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
زن	۸۵	۴۶٪/۲	۱۵	۳۳٪/۳	۱۰۰	۴۳٪/۷

مرد	۹۹	۵۳٪/۸	۳۰	۶۶٪/۷	۱۲۹	۵۶٪/۳
کل	۱۸۴	۱۰۰٪	۴۵	۱۰۰٪	۲۲۹	۱۰۰٪

در جدول ۲: توزیع فراوانی رشته تحصیل افراد شرکت کننده

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
علوم انسانی	۸۰	۳۴٪/۹
فنی	۱۱۶	۵۰٪/۷
علوم پایه	۷	۳٪/۱
هنر	۲۲	۹٪/۶
کل	۲۲۹	۱۰۰٪

علاوه بر موارد فوق، یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد که تنها ۱۰٪ از شرکت‌کنندگان از شبکه‌های داخلی، مثل هم‌میهن و فیس‌نما و ۸۷٪ از شبکه‌های خارجی مثل، فیس‌بوک، لاین، وایبر و مانند آن استفاده می‌کنند.

جدول ۳: مقادیر میانگین و انحراف استاندارد به تفکیک متغیرهای ارزشی

متغیر (مؤلفه‌ها)	میانگین	انحراف	Z.ks	مقدار احتمال
ارزش‌های دینی	۸/۸۴	۲/۱۳	۱/۹۷	۰/۰۰۱
ارزش‌های فرهنگی	۸/۳۸	۱/۵۳	۱/۹۱	۰/۰۰۱
ارزش‌های اقتصادی	۷/۵۶	۲/۳۴	۱/۵۸	۰/۰۱
ارزش‌های اجتماعی	۹/۷۴	۱/۹۲	۲/۲۳	۰/۰۰۰۱
ارزش‌های سیاسی	۶/۹۳	۲/۶۴	۱/۵۳	۰/۰۱۸
نظام ارزش‌ها	۴۱/۳۰	۶/۶۰	۱/۳۱	۰/۰۶۲
اعتیاد	۱۴/۸۵	۵/۱۱	۱/۱۹	۰/۱۱

در جدول ۳، میانگین و انحراف استاندارد متغیر ارزش‌ها (به تفکیک و به صورت کلی) و همچنین اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نشان داده شده است. همانگونه که مقدار احتمال آزمون کلموگروف – اسمیرنوف نشان می‌دهد توزیع متغیر ارزش‌های دینی غیرنرمال ($P < ۰/۰۰۱$) و $Z = ۱/۹۷$ ، متغیر ارزش‌های فرهنگی، غیرنرمال ($P < ۰/۰۰۱$ و $Z = ۱/۹۱$)، متغیر ارزش‌های اقتصادی، غیرنرمال ($P < ۰/۰۱$ و $Z = ۱/۵۸$)، متغیر ارزش‌های اجتماعی، غیرنرمال ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $Z = ۲/۲۳$)، متغیر ارزش‌های سیاسی، غیرنرمال ($P < ۰/۰۱۸$ و $Z = ۱/۵۳$)، و ارزش‌ها به صورت کلی، نرمال ($P > ۰/۰۶$ و $Z = ۱/۳۱$)، و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی نیز نرمال ($P > ۰/۱۱$ و $Z = ۱/۱۹$)، می‌باشد.

برای پاسخ به این سوال که «آیا بین نظام ارزشی فرد بر حسب میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد؟» توزیع نرمال و غیرنرمال بودن متغیرها مد نظر قرار گرفت. از آنجا که توزیع مولفه‌های نظام ارزشی - دینی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی - غیرنرمال و توزیع نظام ارزشها، نرمال می‌باشد، برای مقایسه مولفه‌های نظام ارزشی از آزمون کروسکال والیس و جهت مقایسه نظام ارزشها از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون کروسکال والیس و تحلیل واریانس یک‌راهه

متغیر	میزان استفاده به	میانگین	انحراف استاندارد	F	سطح معناداری	آماره والیس	سطح معناداری
ارزش‌های سیاسی	نیم	۷/۹۱	۲/۷۵	-	-	۱۱/۳۱	۰/۰۴
	۱	۶/۸۸	۲/۷۷				
	۲-۱	۶/۰۸	۲/۷۷				
	۳-۲	۶/۶۲	۲/۳۲				
	بیش از ۳	۶/۶۳	۲/۱۴				
ارزش‌های دینی	نمی دانم	۲/۴۲	۲/۵۳				
	نیم	۹/۸۶	۱/۹۷	-	-	۱۳/۵۳	۰/۰۱
	۱	۸/۸۲	۱/۹۸				
	۲-۱	۸/۲۳	۲/۳۶				
	۳-۲	۸/۶۰	۲/۱۷				
ارزش‌های اقتصادی	بیش از ۳	۸/۳۶	۲/۲۶				
	نمی دانم	۱/۷۱	۸/۹۷				
	نیم	۸/۳۰	۱/۸۶	-	-	۹/۴۸	۰/۰۹
	۱	۷/۸۶	۲/۱۴				
	۲-۱	۷/۶۱	۲/۹۳				
	۳-۲	۷/۰۸	۲/۲۲				
	بیش از ۳	۶/۸۳	۲/۴۵				
	نمی دانم	۷/۳۵	۱/۹۱				
	نیم	۱۰/۴۶	۱/۴۸	-	-	۱۱/۶۱	۰/۰۴

					۱	۱۰/۰۲	۱/۶۵	ارزش های اجتماعی
					۲-۱	۹/۵۶	۲/۲۰	
					۳-۲	۹/۶۸	۲/۰۷	
					بیش از ۳	۹/۸۲	۱/۷۰	
					نمی دانم	۹/۰۹	۲/۰۱	
					نیم	۹/۰۵	۱/۵۵	ارزش های فرهنگی
					۱	۸/۵۷	۱/۲۶	
					۲-۱	۸/۱۰	۱/۴۰	
					۳-۲	۸/۴۰	۱/۷۷	
					بیش از ۳	۸/۲۰	۱/۵۸	
					نمی دانم	۷/۹۷	۱/۵۱	
					نیم	۴۵/۴۸	۵/۵۳	نظام ارزش ها
					۱	۴۱/۹۰	۶/۴۴	
					۲-۱	۳۹/۳۰	۸/۰۷	
					۳-۲	۴۰/۷۸	۶/۴۸	
					بیش از ۳	۳۹/۷۱	۵/۲۴	
					نمی دانم	۴۰/۷۸	۵/۳۲	

همان گونه که نتایج جدول ۴ نشان می دهد و با توجه به مقدار احتمال آزمون کروسکال والیس، بین نمره ارزش های سیاسی و میزان استفاده از شبکه های اجتماعی بر حسب ساعت، تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($Z=11,31$ و $p<0,04$). به دلیل استفاده از آزمون های ناپارامتری امکان استفاده از آزمون تعقیبی وجود ندارد، اما نتایج بررسی میانگین رتبه ها بیانگر این است که افرادی که کمتر از شبکه های اجتماعی استفاده می کنند دارای ارزش های سیاسی مطلوب تری هستند.

با توجه به نتایج جدول ۴، (به علت اختصار) همین نوع استدلال دقیقاً در مورد ارزش های دینی، اجتماعی و فرهنگی نیز صادق است؛ بدین معنا که افرادی که کمتر از شبکه های اجتماعی استفاده می کنند، به شکل معنادارتری از ارزش های دینی، اجتماعی و فرهنگی مطلوب تری برخوردارند. اما در مورد ارزش های اقتصادی نتایج آزمون کروسکال والیس بیانگر آن است که در میزان ارزش های اقتصادی بر حسب ساعات استفاده از شبکه های اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد ($Z=9,48$ و $p>0,09$).

در خصوص نمره نظام ارزش ها از یک سو و میزان استفاده از شبکه های اجتماعی بر حسب ساعت، نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نشان می دهد که بین نمره این دو تفاوت آماری معناداری وجود دارد ($F=3,90$ و $p<0,02$). همچنین نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان

می دهد که نمره نظام ارزشی دانشجویانی که حدود نیم ساعت از شبکه های اجتماعی استفاده می کنند (نه بیشتر) به طور معناداری بالاتر از سایرین است. از طرف دیگر، نمره نظام ارزشی افرادی که به طور میانگین بیش از یک ساعت در روز از شبکه های اجتماعی استفاده می کنند، به طور معناداری پایین تر است.

برای پاسخ به این سوال که «آیا بین نمره نظام ارزشی و مولفه های آن با اعتیاد به شبکه های اجتماعی ارتباط معناداری وجود دارد؟» غیرنرمال بودن توزیع مولفه های نظام ارزشی - دینی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی - و از طرف دیگر نرمال بودن توزیع نظام ارزشها و اعتیاد به شبکه های اجتماعی، باعث می شود که جهت بررسی ارتباط بین مؤلفه ها و اعتیاد به شبکه های اجتماعی، از آزمون همبستگی اسپیرمن و جهت بررسی رابطه بین نمره نظام ارزشی و اعتیاد به شبکه های اجتماعی از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شود که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن و پیرسون

متغیر	اعتیاد به شبکه های اجتماعی	ضریب همبستگی	سطح معناداری
ارزشهای دینی	-۰/۱۲	۰/۰۵	
ارزشهای اجتماعی	-۰/۱۸	۰/۰۰۸	
ارزشهای اقتصادی	-۰/۱۳	۰/۰۵	
ارزشهای فرهنگی	-۰/۰۶	۰/۳۵	
ارزشهای سیاسی	-۰/۰۴	۰/۵۱	
نظام ارزشها	-۰/۲۲	۰/۰۰۲	

بر اساس داده های جدول ۵، بین اعتیاد به شبکه های اجتماعی با نمره نظام ارزشها رابطه منفی معناداری وجود دارد ($r = -0.22$) و $p < 0.002$). همچنین بین اعتیاد به شبکه های اجتماعی با نمره ارزشهای اجتماعی نیز رابطه منفی معناداری مشاهده می شود ($r = -0.18$) و $p < 0.008$). اما بین اعتیاد به شبکه های اجتماعی با نمره ارزشهای دینی ($r = -0.12$) و $p > 0.05$)، نمره ارزشهای اقتصادی ($r = -0.13$) و $p > 0.05$)، نمره ارزشهای فرهنگی ($r = -0.06$) و $p > 0.35$) و نمره ارزشهای سیاسی ($r = -0.04$) و $p > 0.51$)، رابطه منفی ولی غیرمعنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج کلی پژوهش حاضر نشان داد که بین نمره نظام ارزشی دانشجویان، با میزان ساعات استفاده آنها از شبکه های اجتماعی و همچنین اعتیاد آنها به شبکه های اجتماعی رابطه منفی معنادار برقرار است. در این تحقیق، نوع و کیفیت استفاده از فناوری شبکه های اجتماعی مد نظر نبوده و صرف استفاده کمی از آن مورد سوال قرار گرفت. بر اساس دیدگاه نظریه پردازانی چون مکلوهان (۱۹۶۷)، پستمن (۱۹۹۳)، دلوژ (۱۹۸۷)، چندلر (۱۹۹۶)، ولگار (۱۹۹۶) و شایگان (۱۳۸۸)، فناوری ها و رسانه ها قائم به ذات خود بدون آنکه به مطلوبیت محتوایی آنها توجه شود، می توانند بر مخاطب تأثیر داشته باشند. نتایج پژوهش با این فرض بنیادین کاملاً هماهنگ و هم راستاست.

بدیهی است که این امر به معنای انکار یا تضعیف تأثیر محتوایی فناوری ها و رسانه ها و در اینجا محتوای شبکه های اجتماعی نیست، بلکه می توان این طور استدلال کرد که اگر قالب، شکل و فرم ظاهری فناوری ها بتواند حامل پیام ها و ارزش هایی برای مخاطب باشد، محتوا به طریق اولی می تواند تأثیرگذاری بیشتر و عمیق تری داشته باشد. شاید از همین رو باشد که در بین مؤلفه های نظام ارزشی، تنها ارزش های اقتصادی است که با میزان ساعات استفاده از شبکه های اجتماعی رابطه منفی معنادار ندارد. چراکه ممکن است محتوای جاری در شبکه های اجتماعی تا آن اندازه که رنگ و بوی دینی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی دارند، صبغه اقتصادی نداشته باشند.

باوجود مبانی نظری که از اثرگذاری فناوری ها و رسانه ها پشتیبانی می کنند، بر اساس نتایج این پژوهش دقیقاً مشخص نیست که آیا این شبکه های اجتماعی هستند که بر نظام ارزشی دانشجویان تأثیر گذاشته و آن را به سمت عدم مطلوبیت سوق می دهند یا اینکه دانشجویانی که از قبل نظام ارزشی ضعیف تری داشته اند، بیشتر به سوی این شبکه ها کشیده می شوند. در هر دو حالت، می توان چرخه تقویت دوجانبه بین نظام ارزشی و شبکه های اجتماعی را متصور شد. بدین معنا که اگر شبکه های اجتماعی نتوانند ابتدا به ساکن در تغییرات نظام ارزشی مؤثر باشند، در تقویت و تعمیق نظام ارزشی اولیه افراد می توانند تأثیر داشته باشند.

نتایج این تحقیق با یافته های پژوهشی بسیاری از جمله تیلر^۱ (۲۰۱۲، ص ۵) هماهنگ است. او نشان داد که شبکه های اجتماعی مجازی در ترکیب با نفوذ قدرتهای غربی، حرکتی را به سوی همگن سازی جهان آغاز کرده اند که این حرکت سبب ایجاد تضاد و ستیز در جهان و حرکت برخی ملت ها به سوی شکست و تضعیف هویت ملی و سنت هایشان شده است. هم چنان که کاستلز بیان کرده است ماهواره و اینترنت با دگرگون ساختن بنیادین ماهیت ارتباطات، نقش تعیین کننده ای در تغییر و شکل دهی فرهنگ ها و هویت ملی شهروندان ایفا می کند (کاستلز، ۱۳۸۹، ص ۳۸۴-۳۸۳، به نقل از عدلی پور، قاسمی، میرمحمدتبار، ۱۳۹۳، ص ۲۴).

نتایج کلی این تحقیق با یافته های کلی جوادی نیا و همکاران (۱۳۹۲)، گل محمدی (۱۳۸۶)، نجاتی حسینی (۱۳۹۱)، عاملی و حاجی جعفری (۱۳۹۱)، شفیع (۱۳۹۴) هماهنگ است. به طور مشخص تر پیش از این اسکندری و کاظمی (۱۳۹۳) نشان دادند که نمره جهت گیری ارزشی جوانان ساکن مناطق روستایی که به ماهواره و اینترنت دسترسی کمتری داشتند، به طور معناداری از مناطق شهری بهتر بود. آنها همچنین نشان دادند که استفاده از ماهواره و اینترنت قویاً با اتخاذ ارزشهای منفی از سوی نسل جوان رابطه مستقیم دارد.

در کنار این، می توان تحقیقاتی را سراغ گرفت که تأثیر نامطلوب اینترنت، فضای مجازی و شبکه های اجتماعی را بر هویت جوانان مورد تأیید قرار داده اند. برای نمونه حاجیانی و محمدزاده (۱۳۹۴) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی تأثیر فضای مجازی (اینترنت) بر هویت ملی دانشجویان»، نشان دادند که بین مدت استفاده از اینترنت با بعد رفتاری و شناختی هویت ملی کاربران همبستگی مثبت وجود دارد. معمار، عدلی پور و خاکسار (۱۳۹۱) در تحقیقی تحت عنوان «شبکه های اجتماعی مجازی و بحران هویت» اظهار می کنند که افراد در مواجهه با این فضا و تکرر منابع در ساخت هویت، دچار تعلیق سردرگمی می شوند. عدلی پور، قاسمی و کیانپور (۱۳۹۲) در پژوهشی دیگری تحت عنوان «شبکه اجتماعی فیس بوک و هویت ملی جوانان»، اظهار کرده اند که در تحلیل نقش شبکه های اجتماعی مجازی همچون فیس بوک در تضعیف هویت ملی کاربران باید گفت که این رسانه ها می توانند در نگرش ها و رفتار شهروندان تأثیر گذارده و باعث کاهش همدلی، احساس تعلق ملی و انسجام اجتماعی شوند. عدلی پور، قاسمی و میرمحمدتبار (۱۳۹۳) در تحقیق مشابهی تحت عنوان «تأثیر شبکه اجتماعی فیس بوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان» نتایج قبلی را تقریباً تکرار کردند.

با استناد به یافته های پژوهش حاضر و مشابه نمی توان به انکار و عدم استفاده از فناوری ها و رسانه های نوین رأی داد. این رأی با توجه به اقتضائات زمان نه ممکن است و نه مطلوب. تجربه ناموفق طرد فناوری هایی چون نوارهای ویدئویی و ماهواره در دهه های گذشته صاحب نظران را به سمت «سواد رسانه ای» سوق داده است. هدف سواد رسانه ای هوشیار کردن، اختیاربخشی و آزادسازی مخاطب است.

یکی از پیامدهای تحلیل و درک صحیح پیام های رسانه ای، بالا رفتن سطح آگاهی است که می تواند منجر به ایجاد ارتباطات اجتماعی سالم تر با رسانه ها شود (صالح امیری، ۱۳۸۷، ص ۹).

یافته های پژوهش حاضر نشان داد که حتی قشر دانشجو نیز از سواد لازم برای تعامل درست با فناوری شبکه های اجتماعی برخوردار نیست. ارتقاء سواد رسانه ای و آگاهی بخشی در زمینه اثرات مستقیم و غیرمستقیم (زمینه ای) شبکه های اجتماعی راهی مطمئن در جهت کاهش پیامدهای نامطلوب رسانه های جدید است.

منابع

اسکندری، حسین (۱۳۸۹). نقد و بررسی نظریه ارتباط گرایی بر اساس واقع گرایی اسلامی و تبیین دلالت های تربیتی آن. رساله دکتری دانشگاه تربیت مدرس تهران.

اسکندری، حسین (۱۳۹۱). نظریه و عمل رسانه های آموزشی در عصر دیجیتال، تهران: انتشارات سمت.

اسکندری، حسین (۱۳۹۲). بررسی عوامل جامعه شناختی موثر بر تغییر ارزشها در بین جوانان استان. طرح پژوهشی استانی، استان خراسان شمالی.

اسکندری، حسین، و کاظم، کاظمی (۱۳۹۳). بررسی جهت گیری های ارزشی جوانان و عوامل مؤثر بر آن. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و دوم، دوره جدید، شماره ۲۲، ص. ۸۱-۹۸.

اینگلهارت، رونالد، آبرامسون، پل، آر. (۱۳۷۸). امنیت اقتصادی و دگرگونی ارزشی، مترجم، شهناز شفیعی خانی، نامه پژوهش، شماره چهاردهم و پانزدهم.

باقری، خسرو (۱۳۸۱). فلسفه فناوری و آموزش فناوری. مجله روانشناسی و علوم تربیتی. سال سی و دوم، شماره ۱. ۷۵-۹۸.

جوادی نیا، سیدعلیرضا و همکاران (۱۳۹۲). الگوی استفاده از شبکه های اجتماعی مجازی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بیرجند، فصلنامه طب و تزکیه، دوره ۲۲، شماره ۲، ص ۴۴-۳۹.

حاجیان، ابراهیم، و محمدزاده، حمیدرضا (۱۳۹۴). بررسی تأثیر فضای مجازی (اینترنت) بر هویت ملی دانشجویان، فصلنامه مطالعات ملی، ۶۱، سال شانزدهم، شماره ۱، ص ۸۴-۶۷.

حبیبی فیهیم، حبیباله (۱۳۹۳). اثر پس زمینه ای شبکه بر عام گرایی کاربران اینترنت. دانش ارتباطات، برگرفته از <http://www.hamshahrtraining.ir/news-3721.aspx>

رسولی، محمدرضا، و بندگی منفرد، سعیده (۱۳۹۳). تحلیل محتوای مضامین فرهنگی و اجتماعی در شبکه های اجتماعی (مورد پژوهش: فیس بوک و جوانان شهر تهران). سال پانزدهم، شماره ۵۹ ص ۸۶-۶۷.

رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۵). وسایل ارتباط جمعی و تغییر ارزش های اجتماعی: پژوهشی در مورد چند فیلم سینمایی و سریال تلویزیونی، ویدئو، روزنامه و تبلیغات، تهران، معاونت پژوهشی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

سورین، ورنر، تانکارد، جیمز (۱۳۸۸). نظریه های ارتباطات، ترجمه: علیرضا دهقان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ چهارم.

شفیعی، مصطفی (۱۳۹۴). پیش بینی عملکرد خانواده بر اساس ارتباطات مجازی (شبکه های اجتماعی) نوجوانان دبیرستانی شهرستان نیشابور. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بجنورد.

- صالحی امیری، سیدرضا (۱۳۸۷). سواد رسانه ای، پژوهش نامه شماره ۲۲، پژوهشکده تحقیقات استراتژیک.
- عاملی، سعیدرضا، و حاجی جعفری، مجتبی (۱۳۹۱). رویکرد دوفضایی به آسیب های مجازی و دین: نگرشها و تجربه ها، دوفصلنامه دین و ارتباطات، سال نوزدهم، شماره اول (پیاپی ۴۱)، صص ۹۵-۱۲۷.
- عدلی پور، صمد، قاسمی، وحید، و کیانپور، مسعود (۱۳۹۲). شبکه اجتماعی فیس بوک و هویت ملی جوانان، فصلنامه مطالعات ملی، ۵۶، سال چهاردهم، شماره ۴، صص ۱۴۱-۱۶۴.
- عدلی پور، صمد، قاسمی، وحید، و میرمحمدتبار، سیداحمد (۱۳۹۳). تأثیر شبکه اجتماعی فی سبوک بر هویت فرهنگی جوانان شهر اصفهان، فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، دوره هفتم، شماره ۱، صص ۲۸-۱.
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۶). گفت و گو در دنیای مجازی: تأثیر فناوری های ارتباطاتی اطلاعاتی بر گفت و گو میان فرهنگ ها. پژوهش علوم سیاسی، شماره چهارم، صص ۱۶۵-۱۷۷.
- گودرزی، سعید (۱۳۸۹). تغییر ارزش های جوانان و عوامل مرتبط بر آن، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال دهم، شماره ۳۹.
- مردانپور، ناصر (۱۳۸۱). بحران هویت و انقطاع فرهنگی، پژوهشکده تحقیقات اسلامی، قم، ۱۳۸۱.
- مسعودی فر، احمدرضا (۱۳۷۲). بررسی گرایش نوجوانان ۱۵-۱۸ ساله دبیرستانهای مشهد به فرهنگ بیگانه، تهران دانشگاه تربیت معلم، مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- معمار، ثریا، عدلی پور، صمد و خاکسار، فائزه (۱۳۹۱). شبکه های اجتماعی مجازی و بحران هویت: با تأکید بر بحران هویتی ایران، فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، دوره اول، شماره ۴، صص ۱۵۵-۱۷۶.
- منادی، مرتضی (۱۳۸۶). اوقات فراغت و چالش های جهانی شدن مقایسه دو نسل، مطالعات فرهنگی و ارتباطات، بهار، ۳(۸): ۱۶۵-۱۳۱.
- نجاتی حسینی، سید محمود (۱۳۹۱). بازنمایی خدا در بلاگهای فارسی: تحلیل الهیات مردم پسند مجازی اینترنتی در ایران، دو فصلنامه دین و ارتباطات، سال نوزدهم، شماره اول (پیاپی ۴۱)، صص ۱۹۴-۱۵۷.
- نصرتی، شیما، و ابوالفضل، ذوالفقاری (۱۳۹۱). تاثیر میزان دینداری بر سبک زندگی جوانان تهرانی، پژوهش اجتماعی، بهار ۵(۱۴): ۱۰۱-۱۱۷.
- وثوقی، منصور، و اکبری، حسین (۱۳۸۹). روندها و عوامل موثر بر تغییر ارزش ها، یک مطالعه تطبیقی، مجله علمی-پژوهشی علوم اجتماعی، تحلیل اجتماعی نظم و نابرابری اجتماعی، پاییز و زمستان ۱۳۸۹ شماره ۴/۵۹، صص ۹۳-۱۲۸.
- Chandler, D. (1996). Engagement with media: Shaping and being shaped. Computer-Mediated Communication Magazine. Retrieved September 27, 2007 from: <http://users.aber.ac.uk/dgc/determ.html>.
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. Educational Technology Research and Development, 42(2), 21-30.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Felix; Massumi, Brian (1987). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. University of Minnesota Press.

- Jonassen, David, H.; Carr, Chad; Yueh, Hsiu-Ping (1998). Computers as Mindtools for Engaging Critical Thinking. TECHTRENDS. Retrieved 23th March 2010 from: http://frank.itlab.us/IT/learning_mindtools.pdf
- Kanuka, Heather (2008). Understanding E-Learning technologies-in-practice through philosophies-in-practice. In Theory and Practice of Online Learning. Terry Andeson
- Masoumi, Davoud (2010). Quality in E-learning Within a Cultural Context: The Case of Iran. University of Gothenburg.
- McLuhan, M. (1967). The medium is the message: An inventory of effects. Corte Madera, CA: Gingko Press.
- Postman, N. (1993). Technopoly: The surrender of culture to technology. New York: Vintage Books.
- Siemens, George (2006). Knowledge and Our Structures of Learning. Retrieved February 17, 2009 from: <http://www.elearnspace.org/Articles/educa.htm>.
- Siemens, George; Tittenberger, Peter (2009). Handbook of Emerging Technologies for Learning. University of Manitoba.
- Tyler, T. (2012). Social networking and Globalization, Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 4, No. 6, PP 32- 45.
- Woolgar, Steve (1996). Technologies as cultural artefacts. In: Dutton, W H, (ed.) Information and Communication Technologies: Visions and Realities. Oxford University Press, Oxford.