

Investigating Methods to Increase the Participation of Farhangian University Students' in Socio-Cultural Activities

Sonia Zare Bazqaleh (Ph. D.)¹

Mahdi Namdari Pejman (Ph. D.)²

Seyedeh Fatemeh Mousavi Tazehabadi³

Borzoo Marvat (Ph. D.)⁴

Abstract

The main purpose of this study was to identify strategies to increase the participation of Farhangian University students in cultural and social activities. For this purpose, sequential mixed exploratory research method was used. In the qualitative part, the data theory approach and Glaser emerging design were used. Semi-structured interviews were conducted using the focal interview method of two focus groups consisting of the student-teacher focus group and the focus group of administrators and experts. Data were analyzed by content analysis. In the first part, 11 main components were extracted, which were policy-making, need-centeredness, atmosphere and culture, methods, reward system, structure, awareness-raising, partner activism, process optimization, student studies and content creation. Another finding of the qualitative section was the extraction of policies and actions related to each of the components, in which 40 policies and actions were identified. The model of attracting student-teachers to cultural activities was developed and presented after selective coding. In order to validate the template, the quantitative method (questionnaire) was used and after the suggestions, the template was presented as a hypothesis. According to the stated components and policies, a questionnaire consisting of 117 items was developed, the reliability of which was obtained by preliminary implementation and Cronbach's alpha method of 0.98. This questionnaire was presented to the sample and 383 student-teachers, 105 administrators and 260 faculty members completed it. The second-order factor analysis also showed that the policies and actions of each component significantly predict the components.

Keywords: *Cultural Activity, Students' Cultural Activity, Participation in Social-Cultural Activities.*

-
- 1.
 2. Correspondent Author:
 - 3.
 - 4.

بررسی راهکارهای افزایش مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در فعالیتهای فرهنگی - اجتماعی

صونیا زارع بازقلعه*، مهدی نامداری پژمان**
سیده فاطمه موسوی تازه آبادی***، برزو مروت****

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۰۷

چکیده

هدف اصلی از انجام این پژوهش شناسایی راهکارهایی برای افزایش مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در فعالیتهای فرهنگی و اجتماعی بود. برای این منظور، از روش پژوهش آمیخته اکتشافی متوالی استفاده شد. در بخش کیفی از رویکرد نظریه برخاسته از دادهها و طرح نواخته گلیز استفاده شد. با کاربرد روش مصاحبه کانونی دو گروه کانونی متشکل از گروه کانونی دانشجومعلمان و گروه کانونی مدیران و خبرگان، مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت. دادهها به شیوه تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شدند. در بخش اول، ۱۱ مؤلفه اصلی استخراج شدند که عبارت بودند از سیاست گذاری، نیازمحوری، جو و فرهنگ، روشها، سیستم پاداش دهی، ساختار، آگاهی بخشی، کنشگری همیاران، بهینه سازی فرایندها، دانشجوشناسی و محتواسازی. از دیگر یافتههای بخش کیفی، استخراج سیاستها و اقدامات مرتبط با هر یک از مؤلفهها بود که در این قسمت، ۴۰ سیاست و اقدام تعیین شدند. الگوی جذب دانشجومعلمان به فعالیتهای فرهنگی، پس از گذار از انتخابی تدوین و ارائه شد. به منظور اعتباربخشی به الگو، از روش کمی (پرسشنامه) بهره گرفته شد و پس از پیشنهادها، الگو به صورت مفروض ارائه شد. با توجه به مؤلفهها و سیاستهای بیان شده، پرسشنامه ای مشتمل بر ۱۱۷ گویه تدوین شد که پایایی آن با اجرای مقدماتی و به روش آلفای کرونباخ ۰٫۹۸، به دست آمد. این پرسشنامه برای تکمیل به افراد نمونه ارائه شد و تعداد ۳۸۳ دانشجومعلم، ۱۰۵ مدیر و ۲۶۰ هیأت علمی آن را تکمیل کردند. تحلیل عاملی مرتبه دوم نیز حاکی از آن بود سیاستها و اقدامات هریک از مؤلفهها به طور معناداری مؤلفهها را پیش بینی می کنند.

کلیدواژهها: فعالیت فرهنگی، فعالیت فرهنگی دانشجویان، مشارکت در فعالیتهای فرهنگی - اجتماعی.

*. گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، گیلان، ایران

** نویسنده مسئول: مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

*** کارشناسی ارشد، مطالعات زنان، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

**** گروه آموزش مطالعات اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

مقدمه

هر ساله بخش قابل توجهی از بودجه فرهنگی کشور به سازمان‌ها و نهادهای فرهنگی اختصاص می‌یابد و عدم موفقیت آنها در دستیابی به اهداف، نشانگر اتلاف منابع، به هدر رفتن امکانات فیزیکی و انسانی و به ویژه فرصت‌های موجود برای نظام اسلامی است (قائده‌علی، لطیفی و سرو، ۱۳۹۵) و دانشگاه‌ها نیز از این وضعیت مستثنی نیستند. بسیاری از فعالیت‌های فرهنگی در دانشگاه در راستای اهداف و وظایف نیست، بلکه دانشگاهیان سرگرم آنها می‌شوند و گمان می‌کنند در حال عمل به وظیفه هستند و ریشه این حاشیه پردازی، نشناختن اولویت‌ها و عدم رعایت آن در عمل است. ایجاد بستری مناسب برای توسعه فرهنگ اسلامی در دانشگاه، امری ضروری می‌نماید که فعالیت‌های فرهنگی رایج، کافی به این مقصود مهم نیست. فعالیت فرهنگی - ای اثر بخش است که از طریق فعالیتی برنامه‌ریزی شده باورهای عمومی، ارزش‌ها، هنجارها، و آداب ناصواب را در جهت فرهنگ اسلامی اصلاح کند. پس هدف از تأثیرگذاری فرهنگی، اصلاح امور عینی اجتماعی از قبیل اندیشه‌ها و افکار رایج، ارزش‌های مقبول جامعه، آداب و رسوم، هنجارها و نمادها برای رفع موانع رشد مادی و معنوی افراد جامعه و ساختن فضایی مطلوب برای پیشرفت می‌باشد (قائده‌علی، عاشوری و کرمی، ۱۳۹۳). از این رو در فضای دانشگاه، آن فعالیت فرهنگی اثر بخش است که بتواند وضعیت فرهنگی فعلی را بهبود بخشد و موجب حرکت به سمت دانشگاه اسلامی شود.

ساماندهی و سازمان‌دهی مجدد امور فرهنگی معاونت‌ها و نهادهای فرهنگی دانشگاه با توجه به مسائل و مشکلات حادی که در زمینه‌های عملکردی این بخش‌ها از قبیل تعدد، پراکندگی، ناهمگنی و بعضاً غیرکارآمدی وجود دارد، امری حائز اهمیت و مورد توجه و جدی کشور است. با عنایت به تغییرات و دگرگونی‌های حوزه یاددهی - یادگیری طی سال‌های اخیر، شیوه‌های سنتی آموزش در دانشگاه‌ها که استاد و کلاس درس را عامل اصلی یادگیری و رشد تلقی می‌نمودند، اینک متحول شده است. امروزه، چالش اساسی پیش روی مدیران دانشگاه‌ها در راستای ارتقای کیفیت آموزش عالی، تلفیق یادگیری‌های کلاسی و خارج از کلاس دانشجویان است. در دهه های اخیر، محققان تامل بیشتری بر ابعاد اجتماعی یادگیری، به خصوص فعالیت‌های فوق برنامه و فرهنگی شامل فعالیت‌های اجتماعی و مشارکتی، برای حمایت از یادگیری و ارتقای شناخت

دانشجویان داشته‌اند. در حال حاضر، بسیاری از آنچه یاد گرفته می‌شود؛ چه در داخل و چه در خارج از کلاس و حتی محیط کار، از طریق یادگیری غیر رسمی اتفاق می‌افتد (کامرون و هریسون^۱، ۲۰۱۲). یادگیری خارج از کلاس، بسیار حائز اهمیت و اکثر قریب به اتفاق متخصصان معتقدند که کمتر از یادگیری دانشجویان در کلاس درس حاصل می‌شود. به تعبیر دیگر، یادگیری غیر رسمی بیش از ۷۵ درصد از یادگیری را محقق می‌سازد که در سازمان‌های امروزی به وقوع می‌پیوندد؛ با این حال، بسیاری از دانشگاه‌ها و سازمان‌ها، تنها بر برنامه‌های یادگیری رسمی تمرکز نموده و فرصت‌ها و برآیندهای با ارزشی را نادیده گرفته‌اند (ملنیک و بوتز^۲، ۲۰۱۵).

با عنایت به تأکیدات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر تربیت چندساحتی و دستیابی به حیات طیبه، فعالیتهای فرهنگی و اجتماعی، سهم عمده‌ای در این زمینه ایفا می‌کنند. نظر به اینکه غایت تربیت در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی و در راستای غایت زندگی انسان «قرب الی الله و حرکت به سوی خدا» عنوان شده است، لذا نیل آدمیان به قرب الی الله نیز مستلزم تحقق اختیاری نوعی زندگانی شایسته انسان بر اساس نظام معیار دینی است که «حیات طیبه» نام دارد. بر همین اساس، دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، آرمان جامعه بشری است و دستیابی به آن برای متریبان و مریبان، محور اساسی مبانی نظری تحول بنیادین در نظر گرفته شده است (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۵). مطابق مبانی نظری سند تحول بنیادین، تحقق حیات طیبه به شکوفایی فطرت و رشد همه جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل عواطف و تمایلات و در نتیجه تکوین هویت افراد منجر می‌شود و مقدمات شکل‌گیری و پیشرفت پیوسته جامعه صالح را فراهم می‌کند. بر اساس این مبانی، تعاملی بودن، پیوسته و تدریجی بودن، یکپارچگی و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه بر اساس آگاهی و اختیار، ویژگی‌های تربیت به معنای عام آن است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

نظام تربیت معلم، به عنوان بنیادی‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی کشور، برای دستیابی به رسالت عظیم تربیت چندساحتی بایستی در حوزه‌های برنامه‌های درسی و فرهنگی به صورت یکپارچه عمل نماید تا دستیابی به حیات طیبه را رقم بزند. بدین منظور، تربیت معلم فعالیتی مداوم و شبانه‌روزی تعریف شده است و در آن فعالیتهای فرهنگی نقشی به مراتب مهم‌تر نسبت به سایر

1. Cameron & Harrison
2. Melnic & Botez

برنامه‌ها دارند. آن چه در بررسی روند مشارکت دانشجویان در اینگونه از برنامه‌ها مشهود است، چیزی جدای از سایر دانشگاه‌ها نیست. وضعیت کنونی فعالیت‌ها نشان می‌دهد تعدد و تنوع جشنواره‌ها بدون توجه به فلسفه و یکپارچگی هویتی، سلیقه‌ای بودن و فقدان سند جامع تحول فرهنگی است. از این رو، چون فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی با سرشت و زیرساخت‌های هویتی دانشجو-معلمان هم‌راستا نیست، میزان مشارکت ایشان نیز در سطح مطلوبی نیست (مختاریان‌پور و دهقانی، ۱۳۹۷؛ صادقی‌نیا و حاجیانی، ۱۳۹۶؛ قائدعلی و همکاران، ۱۳۹۳؛ رشیدی و همکاران، ۱۳۸۴؛ نیک‌کار، فرزین و احمدی لاری، ۱۳۸۴). هم چنین پژوهش‌های دیگر به نقش عوامل اجتماعی- فرهنگی (عنایت، حسن زاده و البرزی، ۱۳۹۸)، برنامه‌ریزی فعالیت‌های فرهنگی (توسلی و تقی‌پور، ۱۳۹۵؛ حمیدزاده، ۱۳۹۰)، و شناسایی و تعیین شاخص‌های مشارکت جوانان در فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی (جمعه‌پور و خاکساری، ۱۳۸۸) پرداختند.

با توجه به ماهیت فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی، مشتمل بر انتخابی بودن، پیوستگی و جامعیت، می‌توان آن‌ها را مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان در نظر گرفت. پژوهش‌های متعددی در سایر دانشگاه‌ها صورت گرفته است (عنایت و همکاران، ۱۳۹۸؛ مختاریان‌پور و دهقانی، ۱۳۹۷؛ صادقی‌نیا و حاجیانی، ۱۳۹۶؛ توسلی و تقی‌پور، ۱۳۹۵؛ قائدعلی و همکاران، ۱۳۹۳) و بررسی این پژوهش‌ها حاکی از آن است که مواردی مانند عدم تناسب برنامه‌ها با علایق دانشجویان، تک بعدی بودن برنامه‌ها و کلیشه‌ای بودن آن‌ها، ارائه به صورت برنامه مجزا از برنامه‌های درسی و عدم برنامه‌ریزی برای پوشش کلیه دانشجویان از جمله موانع تحقق اهداف برنامه‌های فرهنگی است. با عنایت به فلسفه شبانه‌روزی بودن دانشگاه فرهنگیان از یک سو، و از سوی دیگر مطالبات اسنادی از دانشگاه فرهنگیان، ضرورت دارد درباره نحوه جذب دانشجو-معلمان به فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی پژوهش حاضر صورت گیرد. سوالات اصلی این پژوهش عبارتند از:

۱- مؤلفه‌های اصلی در ارتقای مشارکت دانشجو-معلمان در فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی کدامند؟

۲- راهبردها و سیاست‌های مربوط به مؤلفه‌های ارتقای مشارکت دانشجو-معلمان در فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی کدامند؟

- ۳- الگوی مطلوب مشارکت دانشجو معلمان در فعالیت‌های فرهنگی - اجتماعی چیست؟
- ۴- آیا الگوی مشارکت دانشجو معلمان در فعالیت‌های فرهنگی - اجتماعی از اعتبار کافی برخوردار است؟

روش تحقیق

از منظر روش گردآوری اطلاعات، از رویکرد آمیخته استفاده شد و آن روشی برای گردآوری، تجزیه و تحلیل، و ترکیب یا یکپارچه‌سازی داده‌های کمی و کیفی در یک مطالعه واحد است. بر اساس هدف، روش پژوهش حاضر، کاربردی است، زیرا هدف این است که راهکارهای افزایش مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های فرهنگی را شناسایی و الگوی متناسب با آن ارائه شود؛ از این رو ارائه الگویی بدیع در این زمینه می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌ها و اقدامات بعدی باشد.

طرح تحقیق کیفی

در بخش کیفی از روش نظریه برخاسته از داده‌ها و از طرح نوخاسته گلیرز^۱ استفاده شد. در این طرح، با این پیش فرض که باید امکان داد تا نظریه از داده تکوین یابد، نه اینکه مقوله‌های ویژه‌ای را مورد تأکید قرار داد (بازرگان، ۱۳۹۶)، سعی شد راهکارهای افزایش مشارکت دانشجو معلمان در فعالیت‌های فرهنگی از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شود.

جامعه مورد بررسی بخش کیفی شامل دو بخش دانشجو-معلمان خیره (دانشجو-معلمانی که از سال ۱۳۹۷ در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل بوده‌اند و در جشنواره‌ها و مسابقات فرهنگی و فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی دارای رتبه‌های برتر بوده‌اند) و خبرگان دانشگاهی (افرادی که در زمینه فعالیت‌های فرهنگی دارای مسئولیت کلان و یا دارای طرح‌ها و مقالات مرتبط با فعالیت‌های فرهنگی طی پنج سال اخیر بودند). روش نمونه‌گیری در این بخش، هدف‌مند بود، زیرا باید اطلاعات از افرادی به دست می‌آمد که با اهداف، مأموریت‌ها، ساختار و وظایف فرهنگی و اجتماعی دانشگاه آشنایی داشتند و در این زمینه فعالیت فکری و عملی انجام داده یا تجربه زیسته داشتند.

1. Glaser emerging design

ابزار گردآوری داده‌ها در این بخش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. در این نوع مصاحبه، سؤال‌ها از قبل طراحی شده‌اند و هدف، کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه شونده است و در آن هر پاسخ با سؤال‌های پی‌گیر مورد بررسی بیشتر قرار می‌گیرد. هر مصاحبه در گروه کانونی حدود ۱۵۰ دقیقه طول کشید. روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل مضمون^۱ بود که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. علت استفاده از این روش آن است که باید ابتدا مضامین و مقوله‌های مربوط به راهکارهای مشارکت شناسایی می‌شد. شناسایی این مضامین، در تدوین الگوی مورد نظر ضروری بود. به عبارتی بر پایه این مضامین، الگوی نهایی تدوین و طراحی شد. برای تحلیل مضمون از روش دپوی و گیتلین^۲ (۲۰۰۵) استفاده شد.

یکی از فرایندهایی که در هر پژوهش کیفی باید صورت گیرد، اطمینان از پایایی ابزارهای گردآوری اطلاعات است. ابزار اصلی در بخش کیفی این پژوهش، مصاحبه در گروه کانونی بود. پایایی این ابزار در دو حالت باز کدگذاری پژوهشگر (با ضریب توافق ۹۶,۹) و باز کدگذاری توسط کدگذار دیگر (با ضریب توافق ۷۵,۶) انجام شد. ضریب توافق درصدی است که مقادیر بالای ۰,۷۰، مطلوبیت پایایی را نشان می‌دهد (خواستار، ۱۳۸۸). در تأیید روایی از سه روش درگیری طولانی مدت، پرسش و جستجوگری از همکاران و تأیید به وسیله افراد مطالعه استفاده شد.

طرح تحقیق کمی

روش پژوهش مورد استفاده در این بخش، توصیفی بود. از آن‌جا که مسئله اصلی، ارائه راهکارهای مشارکت دانشجو معلمان در فعالیتهای فرهنگی بود، از این رو برای تعمیم‌پذیری و ارائه الگوی جامع، نیاز بود که الگوی حاصله آزمون شود که این امر از طریق روش همبستگی و تحلیل عاملی تأییدی انجام شد.

جامعه آماری این بخش شامل کلیه اعضای هیأت علمی و مدیران (رئیس دانشگاه، معاونان رئیس دانشگاه، مدیران کل ستادی، مدیران استانی، رؤسای پردیس‌ها و واحدهای تابعه) و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود که آخرین آمار ایشان تا اردیبهشت ۱۴۰۰ عبارت است از

1. Thematic analysis
2. Depoy & Gitlin

۱۴۵ نفر مدیر، ۶۸۵۰۰ دانشجو معلم و ۸۰۶ نفر عضو هیئت علمی. به منظور اجرای پرسشنامه‌ها از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. علت استفاده از این روش پراکندگی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در سطح کشور بود. برای این منظور ابتدا کل کشور به پنج منطقه تقسیم شد و از هر منطقه به طور تصادفی سی درصد از پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان انتخاب شدند. بر اساس حجم جامعه آن منطقه، واریانس و اشتباه مجاز و بر اساس فرمول کوکران، نمونه مورد نظر برای مدیران ۱۰۵ نفر، اعضای هیئت علمی ۲۶۰ نفر و دانشجو معلمان ۳۸۳ نفر تعیین شد.

ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته با سؤالات بسته پاسخ بود. این پرسشنامه با بهره‌گیری از نتایج بخش کیفی و بر مبنای الگوی پیشنهادی پژوهش ساخته شد. نتایج حاصل از گردآوری و تحلیل داده‌های مصاحبه با اعضای هیئت علمی، دانشجو معلمان و مدیران و نیز بحث در گروه کانونی، چارچوب اصلی و محتوای پرسشنامه را فراهم کرد. برای این منظور، با توجه به مولفه‌های مربوط به راهکارهای مشارکت و متناسب با هر یک، پرسشنامه ساخته شد.

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نوع تأییدی تحلیل عاملی، برای برازاندن هرچه دقیق‌تر بارهای ماتریس هدف به کار می‌رود (کلاین، ۱۳۹۳). به عبارتی، در این روش پژوهشگر به دنبال تهیه مدلی است که فرض می‌شود داده‌های تجربی را بر پایه چند پارامتر نسبتاً اندک، توصیف تبیین یا توجیه می‌کند. این مدل مبتنی بر اطلاعات پیش‌تجربی درباره ساختار داده‌ها است که می‌تواند به شکل یک تئوری یا فرضیه، یک طرح طبقه‌بندی کننده معین برای گویه‌ها در انطباق با ویژگی‌های عینی شکل و محتوا، شرایط معلوم تجربی و یا دانش حاصل از مطالعات قبلی درباره داده‌های وسیع باشد. تحلیل عاملی دارای مراتبی است که به تناسب نوع و هدف پژوهش، می‌توان از یک یا چند مرتبه از آن استفاده نمود. در این پژوهش از آزمون تحلیل عاملی مرتبه اول برای ساختار اندازه‌گیری هر عامل و از آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای بررسی اعتبار الگو استفاده شد.

یافته‌ها و تحلیل

تحلیل مصاحبه‌ها در سؤال اول (مولفه‌های اصلی ارتقای مشارکت دانشجو معلمان در

فعالیت‌های فرهنگی - اجتماعی)

در پاسخ به سؤال اول از مصاحبه با گروه کانونی دانشجومعلمان، ۱۳۲ و گروه کانونی خبرگان، ۱۰۲ کد باز کد باز به دست آمد (جدول ۱). با استفاده از روش تحلیل مضمون، ادغام و طبقه‌بندی کدهای باز انجام شد. پس از کدگذاری محوری داده‌ها، ۳۹ مقوله به دست آمد که در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. مقوله‌های شناسایی شده از مصاحبه در گروه‌های کانونی در سؤال اول پژوهش

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
استعدایابی	تأثیر مسئول فرهنگی در مشارکت عدم شناخت استعدادها (ک-د-۲)، غفلت از استعدایابی فرهنگی (ک-د-۲)، کشف استعدادها (ک-د-۳)، استعدادسنجی بدو ورود (ک-خ-۱)، حرکت بر مبنای استعداد (ک-خ-۱)، استعدادشناسی دانشجویان (ک-خ-۱)، استعدادشناسی دانشجویان (ک-خ-۲)، استقبال و حمایت از انواع استعدادها (ک-خ-۲)، شناسایی و هدایت استعدادها برتر فرهنگی (ک-خ-۵)، ایجاد کارگروه‌های شناسایی دانشجومعلمان خلاق (ک-خ-۴)، پیشینه‌یابی دانشجویان ورودی (ک-خ-۱)، شناسایی افراد در حین اردو (ک-خ-۱)
کارگزاران شایسته	فعال بودن کارشناس فرهنگی (ک-د-۱)، اجبار کارشناسان فرهنگی برای شرکت دانشجومعلمان (ک-د-۱)، منفعل بودن کارشناسان فرهنگی (ک-د-۲)، برنامه‌مدار کردن کارشناسان فرهنگی (ک-خ-۲)، ضعف نیروی انسانی (ک-خ-۲)، جذب منابع انسانی فرهنگی شایسته (ک-خ-۲)، استقرار نظام شایستگی در کارشناسان فرهنگی (ک-خ-۲)، سیستم نگهداشت مبتنی بر شایستگی (ک-خ-۲)، استقرار نیروهای فرهنگی شایسته (ک-خ-۳)، ارتقای نیروی انسانی فرهنگی (ک-خ-۳)
هدفمندی بودجه	عدم توزیع عادلانه و هدفمند بودجه‌های فرهنگی (ک-د-۱)، تخصیص هدفمند بودجه (ک-خ-۱)، تخصیص بودجه بر اساس میزان فعالیت‌ها (ک-خ-۴)، تخصیص بودجه بر اساس کاربردی بودن فعالیت‌ها (ک-خ-۴)
تنوع‌بخشی فعالیت‌ها	محدود بودن فعالیت‌ها (ک-د-۱)، محدود بودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۲)، تکراری بودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۲)، محدود بودن دایره فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۳)، رفع محدودیت‌ها در فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۴)، گسترش دایره مسابقات فرهنگی و هنری (ک-خ-۳)، تنوع‌بخشی به فعالیت‌های فرهنگی (ک-خ-۵)
نیازسنجی	توجه به نیازهای دانشجومعلمان (ک-د-۱)، نیازسنجی (ک-د-۱)، نیازسنجی از فارغ‌التحصیلان (ک-د-۱)، نیازسنجی (ک-د-۳)، نیازسنجی بر اساس ساحت‌های تربیتی (ک-د-۳)، نیازسنجی (ک-د-۴)

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
حمایت مالی	تأمین مالی دانشجومعلم برای اجرای فعالیت‌ها (ک-د-۲)، حمایت مالی از دانشجویان توانمند (ک-خ-۱)، ضعف منابع مالی (ک-خ-۲)، مشکلات و دست‌اندازی‌های مالی (ک-خ-۵)، تأمین امکانات برای دانشجومعلم در اجرای فعالیت‌ها (ک-د-۲)
توجه به علائق	عدم توجه به علائق دانشجومعلم (ک-د-۱)، عدم توجه به علائق دانشجومعلم (ک-د-۴)، نزدیک شدن به سلايق و علائق دانشجویان (ک-خ-۲)، علاقه شخصی (ک-د-۱)، عدم توجه به علائق دانشجومعلم (ک-د-۲)، تناسب فعالیت‌ها با شخصیت دانشجومعلم (ک-د-۴)
جو حمایتی	عدم حمایت از دانشجومعلم (ک-د-۱)، حمایت از انجمن‌ها و کانون‌ها (ک-د-۲)، حمایت‌گری از دانشجو (ک-خ-۱)، تغییر فضای دانشگاهی به فضای حمایتی (ک-خ-۴)، حمایت‌گری (ک-خ-۵)، برخورد قهری با گروه‌های داوطلبانه دانشجومعلم (ک-د-۱)، تکریم شخصیت دانشجو (ک-خ-۱)، ارتباط نزدیک مسئولین با دانشجویان (ک-خ-۴)
ساحت محوری	عدم تطابق فعالیت‌ها با ساحت‌های تربیتی (ک-د-۱)، نگاه تک ساحتی در جشنواره‌ها (ک-د-۲)، نیازسنجی بر اساس ساحت‌های تربیتی (ک-د-۳)، تمرکز بر ساحت‌های تربیتی در دوره کارشناسی (ک-د-۴)
چتر حمایتی	رهاشدگی پس از جشنواره نگاه ابزاری به دانشجویان مستعد (ک-د-۲)، رهاشدگی دانشجویان (ک-د-۲)، رهاشدگی پس از جشنواره‌ها (ک-د-۳)، رهاشدگی بعد از جشنواره‌ها (ک-خ-۵)
توجیه و اقناع-گری	تبیین جایگاه فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی (ک-د-۱)، جلسات توجیهی ابتدای ترم (ک-د-۱)، اقناع سازی دانشجومعلم (ک-د-۱)، مشخص نبودن هدف (ک-د-۲)، آموزش مجریان طرح‌های فرهنگی (ک-د-۳)، آموزش مخاطبین طرح‌های فرهنگی (ک-د-۳)، عدم آگاهی دانشجومعلم در راستای شرکت در جشنواره‌ها (ک-د-۴)، توجیه نکردن دانشجومعلم نسبت به فعالیت‌ها (ک-د-۴)، عدم توجیه اهداف فعالیت‌های فرهنگی به دانشجومعلم (ک-د-۴)، توجیه دانشجویان مبنی بر رشد محور بودن جشنواره (ک-د-۵)، جلسات توجیهی برای دانشجویان بدو ورود (ک-خ-۲)، معارفه بدو ورود (ک-خ-۵)، ایجاد انگاشت مثبت اولیه (ک-خ-۵)، آشناسازی دانشجویان بدو ورود با شرح وظایف و حقوق (ک-خ-۵)، آگاهی بخشی فعالیت‌های تربیتی (ک-د-۳)، انباشته فرهنگی پایین ورودی‌ها (ک-د-۱)، ضعف فرهنگی دانشجویان بدو ورود (ک-خ-۵)
هدف‌مداری	مشخص نبودن هدف (ک-د-۲)، بی‌هدفی در جشنواره‌ها (ک-د-۳)، تبیین دلایل و اهداف فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۱)، جابجایی اهداف در جشنواره‌ها (ک-د-۱)، واضح نبودن

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
	اهداف دانشگاه (ک-خ-۱)، نمایشی شدن فعالیت‌ها (ک-د-۲)، نمایشی شدن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۲)، فقدان محتوا (ک-د-۴)، نمایشی بودن فعالیت‌ها (ک-د-۴)، شرکت در جهت کسب امتیاز (ک-د-۴)، شرطی شدن دانشجویان (ک-د-۴)، کمیت گرایی صرف (ک-د-۴)
الگو سازی	فقدان الگو و سازو کار مشخص در فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۴)، الگوپذیری (ک-خ-۱)، نقش الگوی کار گزاران فرهنگی (ک-خ-۱)
کارآمدی ساختار	اصلاح ساختار دانشگاه (ک-خ-۱)، اصلاح ساختار (ک-خ-۲)، ضعف ساختاری (ک-خ-۲)، اصلاح ساختار کانون‌ها و انجمن‌ها (ک-خ-۳)
مسئولیت- سپاری	مسئولیت سپاری به دانشجو معلمان (ک-د-۱)، واسپاری مسئولیت به دانشجو معلمان (ک-د-۴)، مسئولیت سپاری به دانشجویان (ک-خ-۱)، دادن مسئولیت و اختیار به دانشجو معلمان (ک-خ-۴)، تفویض اختیار به دانشجو معلمان (ک-د-۵)
وارونگی سیاستگذاری	سیاستگذاری از پایین به بالا (ک-خ-۲)، عدم تناسب سیاستگذاری‌ها با شرایط و مقتضیات (ک-خ-۴)، سیاستگذاری توسط دانشجویان (ک-خ-۵)
بهبود سازی زمان	تطویل برنامه‌های تدوین شده (ک-د-۱)، طولانی بودن فرایندها (ک-د-۱)، فرایندهای طولانی و پیچیده (ک-د-۱)، طولانی بودن صدور مجوز فعالیت‌ها (ک-خ-۴)، طولانی بودن فرایندها (ک-خ-۳)، زمان بر بودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۵)، زمان داشتن (ک-د-۱)، زمان بر بودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۵)، زمان شناسی در اجرای فعالیت‌ها (ک-د-۴)
تناسب پاداش	فوریت در پاداش دهی (ک-د-۵)، میزان پاداش دهی (ک-د-۵)، تاثیر پاداش بر شغل و حرفه (ک-د-۵)، اقناعی بودن جوایز (ک-خ-۵)
انگیزه درونی	بی انگیزه سازی توسط دانشجویان سال بالایی (ک-د-۱)، تمرکز بر انگیزه‌های درونی دانشجو معلمان (ک-د-۱)، حرکت مطابق میل و فطرت دانشجو معلم (ک-د-۱)، عدم توجه به انگیزه درونی (ک-د-۲)، ایجاد انگیزه (ک-د-۳)، توجه به انگیزه‌های درونی (ک-د-۵)، ایجاد علاقه و رغبت (ک-د-۵)، درونی سازی کار فرهنگی (ک-خ-۱)، نگاه لاجبر و لاتفویض در فعالیت‌های فرهنگی (ک-خ-۲)، اجباری نبودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۴)
برنامه راهبردی	وجود برنامه راهبردی برای فعالیت‌ها (ک-د-۳)، نگاه راهبردی به فعالیت‌های فرهنگی (ک-خ-۱)، فقدان نقشه برای ترسیم مسیر دانشجو (ک-خ-۲)، تولید سند برنامه‌های فرهنگی (ک-خ-۲)، نظام‌بندی صحیح مسائل فرهنگی (ک-خ-۳)، داشتن برنامه راهبردی در مسائل فرهنگی (ک-خ-۴)

بررسی راهکارهای افزایش مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در فعالیت‌های فرهنگی - اجتماعی

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
ارزیابی مستمر	عدم وجود هزینه-فایده طرح‌ها (ک-د-۱)، ارزشیابی مستمر فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۳)، نظارت در ارزیابی‌های فرهنگی (ک-د-۵)، ارزیابی مداوم فعالیت‌های فرهنگی (ک-خ-۴)
کنشگری کانون‌ها	فقدان مسئول کانون و انجمن (ک-د-۱)، کنشگری کانون‌ها (ک-خ-۲)، تعامل نامتوازن میان تشکل‌ها و کانون‌های فرهنگی (ک-خ-۴)، کاهش تعداد کانون‌های فرهنگی و بهبود کیفیت آن‌ها (ک-خ-۴)
آثار پس‌اندی	فقدان آثار پس‌اندی فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۱)، شرکت در جهت کسب امتیاز (ک-د-۴)، شرطی شدن دانشجویان (ک-د-۴)، تاثیر برنامه‌های فرهنگی در دانش آموختگی (ک-د-۵)
تلفیقی بودن	تلفیق فعالیت‌های فرهنگی با آموزش پژوهش (ک-د-۳)، تلفیق فعالیت‌ها با زندگی واقعی (ک-د-۳)، اهمیت بودن درس نسبت به برنامه‌های فرهنگی (ک-د-۵)، هم‌راستایی برنامه‌های فرهنگی با برنامه‌های درسی (ک-د-۵)، غلبه آموزش بر مسائل فرهنگی (ک-خ-۲)، درج واحد درسی برای آشنایی با فرهنگ‌ها (ک-خ-۳)، تلفیق شدن فعالیت‌های فرهنگی با آموزش (ک-خ-۴)، جانی بودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-خ-۵)
یکپارچگی تصمیم‌گیری	ورود نهادهای حراستی و ممانعت‌ها (ک-د-۱)، تمرکززدایی فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۳)، تنوع مراکز فرهنگی (ک-خ-۱)، تکثر بخشنامه‌ها (ک-خ-۱)، تعدد تصمیم‌گیری و کنشگری مراکز فرهنگی (ک-خ-۲)، اعمال نظر حوزه‌های غیر تخصصی (ک-خ-۵)
هماهنگی بین-بخشی	همکاری مسئولین فرهنگی (ک-د-۱)، رعایت اخلاق تشکیلاتی (ک-د-۵)، مشخص نبودن وظایف در حوزه فرهنگی (ک-خ-۲)، تعامل در بین واحدهای فرهنگی (ک-خ-۲)، فضای تربیتی در معاونت فرهنگی (ک-خ-۲)، هماهنگی بین واحدهای تصمیم‌گیر (ک-خ-۳)، جلسات مستمر واحد فرهنگی با سایر واحدها (ک-خ-۴)
عمل موقعیتی	موقعیتی عمل کردن (پردیسی)، (ک-د-۱)، تناسب محتواها (ک-د-۳)، موقعیتی بودن فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۳)، سپردن جذب به محیط‌های دانشجویی (ک-د-۵)، کاهش فاصله بین دانشگاه و محیط واقعی مدرسه (ک-د-۵)
فردی‌سازی	اجرای طرح مورد به مورد برای جذب دانشجوی معلمان (ک-د-۱)، برنامه‌ریزی یکپارچه دانشجویان (ک-خ-۱)
کنشگری همسالان	جذب دانشجو توسط دانشجو معلم (ک-د-۱)، تأثیر یادگیری مشاهده‌ای در جذب (ک-د-۱)، بهره‌گیری از مدل ذغالی [باریکو مدل] (ک-د-۱)، جذب از طریق گروه همسالان (ک-د-۵)، استفاده از ظرفیت دانشجویان فعال فرهنگی (ک-خ-۴)، کاربست مدل ذغالی (ترغیب دانشجو با دانشجو)، (ک-خ-۵)

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
کنشگری استادی	بهره‌گیری از اساتید توانمند و متعهد (ک-د-۱)، هدایتگری استادان (ک-د-۳)، پیدا کردن استادان مطرح (ک-د-۴)، برگزاری جلسات با اساتید به نام (ک-د-۴)، اجرای طرح استاد مشاور فرهنگی (ک-د-۵)، فقدان سیستم هدایت‌گری (ک-د-۵)، ارتقای سطح علمی استادان (ک-خ-۳)، فقدان سیستم هدایتگری (ک-د-۳)
تیم‌سازی و شبکه‌سازی	تیم‌سازی (ک-د-۵)، تیم‌سازی دانشجویان برتر فرهنگی (ک-خ-۵)، شبکه‌ای عمل کردن (ک-د-۵)، تشکیلاتی عمل کردن (ک-د-۵)
کنشگری نومعلمان	برگزاری جلسات اشتراک‌گذاری تجربیات زیسته نومعلمان (ک-د-۴)، ارتباط دانشگاه با نومعلمان (ک-د-۴)، ارتباط با نومعلمان (ک-د-۵)
توسعه برون-دانشگاهی	گسترش فعالیت‌های فرهنگی برون دانشگاهی (ک-خ-۴)، ایجاد مراکز نوآوری و رشد فعالیت‌های علمی، فرهنگی (ک-خ-۴)، برگزاری نمایشگاه‌های اقوام ایرانی و صنایع دستی (ک-خ-۴)
فرهنگ مشارکتی	فرهنگ آکادمیک (ک-خ-۱)، تقویت فرهنگ مشارکت (ک-خ-۴)، فقدان فضا و جو برای فعالیت‌های فرهنگی (ک-د-۳)، ایجاد فضای رقابتی (ک-د-۵)، ایجاد فضای مشارکتی (ک-د-۵)، جو احترام آمیز (ک-خ-۱)
فعال‌سازی سرای دانشجویی	کنشگری سرپرستان شبانه‌روزی (ک-خ-۲)، فعالیت فرهنگی در سرای دانشجویی (ک-خ-۲)
مخاطب شناسی	شخصیت‌شناسی دانشجومعلمان (ک-د-۴)، مخاطب‌شناسی (ک-خ-۲)
کارآمدی اطلاع‌رسانی	برگزاری نشست‌های دانشجویی (ک-د-۱)، بهبود روش‌ها (ک-د-۳)، اصلاح سیستم اطلاع-رسانی (ک-د-۵)، تبلیغات گسترده و موثر (ک-د-۵)، کنشگری فعالانه در فضای مجازی (ک-خ-۲)، پوشش سراسری شرکت دانشجومعلمان (ک-خ-۳)، تدوین بسته‌های تشویقی (ک-د-۵)، تشویق و توجه (ک-خ-۱)، ایجاد نشاط و پویایی در دانشجویان (ک-خ-۲)
ارتقای استانداردهای محتوایی	پایین بودن کیفیت جشنواره‌ها (ک-د-۳)، تدوین چارچوب برای فعالیت‌ها (ک-د-۳)، فقدان محتوا (ک-د-۴)، عدم توجه به مسائل تاریخی ایران (ک-د-۴)، ارتقای استانداردها (ک-خ-۳)، مشخص کردن چارچوب‌ها (ک-خ-۳)، کارآمد ساختن دوره‌های آموزشی (ک-خ-۳)، ارائه فعالیت‌های کاربردی (ک-خ-۴)، تناسب بین زمان آموزش فعالیت‌ها و محتوای آن (ک-خ-۴)

مقوله‌های اصلی	کدهای استخراج شده
پویندگی قوانین	بروزرسانی قوانین فرهنگی (ک-خ-۲)، اجرای کارپوشه فرهنگی (ک-خ-۲)، طراحی نظام‌نامه فرهنگی (ک-خ-۳)، در اولویت قرار دادن موضوع فرهنگی (ک-خ-۳)، ضمانت‌های شغلی بی‌حد و حصر (ک-د-۱)

تحلیل مصاحبه‌ها در سؤال دوم (راهبردها و سیاست‌های مربوط به مؤلفه‌های ارتقای

مشارکت دانشجو معلمان در فعالیت‌های فرهنگی-اجتماعی)

مرحله دوم کدگذاری محوری با هدف شناسایی مفاهیم اساسی و بنیادین و سیاست‌ها و اقدامات مرتبط با هر یک از مفاهیم، با کنار هم گذاشتن کدهای محوری مرحله اول و ادغام برخی کدهای دیگر، انجام شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲. مفاهیم اساسی و سیاست‌ها و اقدامات مرتبط در قالب کدگذاری محوری ثانویه

مفاهیم اصلی	کدهای استخراج شده
سیاست‌گذاری	هدف‌مداری، برنامه راهبردی، پویندگی قوانین، وارونگی سیاست‌گذاری
نیازمحوری	نیازسنجی، علاقه‌مند محوری، ساحت‌محوری، تنوع‌بخشی فعالیت‌ها
جو و فرهنگ	فرهنگ مشارکتی، جو حمایتی، حمایت مالی، چتر حمایتی
روش‌ها	عمل موقعیتی، مسئولیت‌سپاری، فردی‌سازی، کنشگری همسالان، تیم‌سازی و شبکه‌سازی، کنشگری نومعلم‌ان، توسعه برون‌دانشگاهی
سیستم پاداش‌دهی	تناسب پاداش، انگیزه درونی، آثار پسایندی
ساختار	یکپارچگی تصمیم‌گیری، هماهنگی بین‌بخشی، کارآمدی ساختار، کارگزاران شایسته
آگاهی بخشی	کارآمدی اطلاع‌رسانی، توجیه و اقناع‌گری (انگاشت مثبت اولیه)، الگوسازی
کنشگری همیاران	کنشگری استادی، کنشگری کانون‌ها، فعال‌سازی سرای دانشجویی
بهینه‌سازی فرایند	بهینه‌سازی زمان، هدفمندی بودجه، ارزیابی مستمر
مخاطب‌شناسی	استعدادیابی، مخاطب‌شناسی
محتواسازی	ارتقای استانداردهای محتوایی، تلفیقی بودن

یافته‌های مرتبط با سؤال سوم (الگوی مطلوب مشارکت دانشجومعلم‌ان در فعالیت‌های

فرهنگی - اجتماعی)

پس از شناسایی عناصر و مؤلفه‌های جذب دانشجویان به فعالیت‌های فرهنگی، سیاست‌ها و اقدامات متناسب با هر مؤلفه تعیین و استخراج شدند. در گام بعد، کدگذاری انتخابی انجام گرفت. عناصر و مؤلفه‌های استخراج شده بر اساس فعالیت‌های ذیل بازسازمان‌دهی و کدهای انتخابی استخراج شد:

۱- روند مصاحبه‌های انجام شده با هر یک از مصاحبه‌شوندگان مورد بازبینی قرار گرفت. فرایند جذب دانشجومعلم‌ان به فعالیت‌های فرهنگی به صورت آشکار و نهفته در گفتمان ایجاد شده تشخیص و یادداشت‌برداری شد.

۲- روال منطقی حاکم بر هر نظام تربیتی به ویژه فعالیت‌های فرهنگی در بافت نظام تربیت معلم شامل سه مرحله ورودی، فرایند و خروجی است. این موضوع در تدوین الگو مد نظر قرار گرفت.

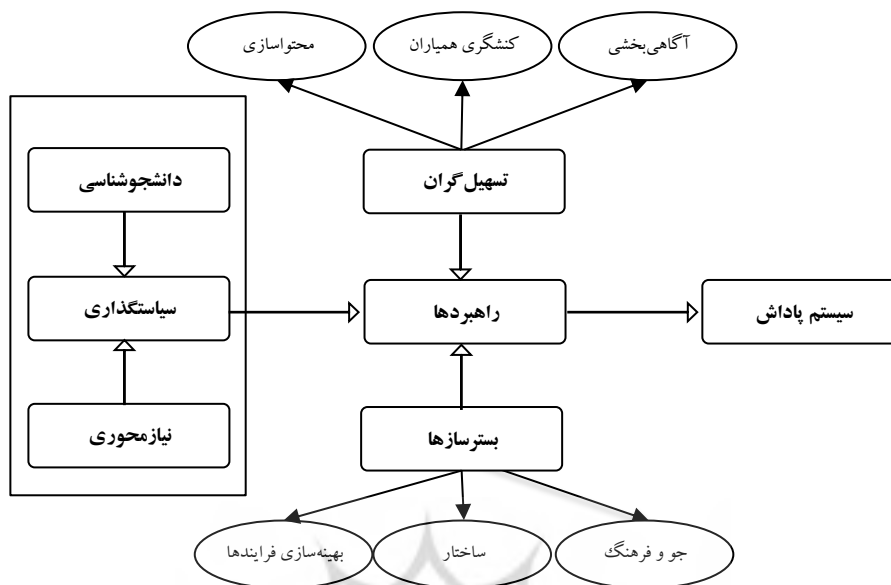
۳- در این فرایند تجربیات زیسته پژوهشگر از فعالیت در تربیت معلم و نیز صداها ضبط شده مصاحبه‌ها که چندین بار گوش داده شده بود نیز بهره گرفته شد.

۴- الگوی نهایی بخش بررسی پژوهش‌های پیشین، خلاصه دانش و تجربه انباشته در زمینه جذب دانشجومعلم‌ان به فعالیت‌های فرهنگی مد نظر قرار داده شد. بر این اساس، الگوی نهایی در قالب شکل (۱) ارائه شد.

یافته‌های مرتبط با سؤال چهارم (اعتباریابی الگوی مشارکت دانشجومعلم‌ان در

فعالیت‌های فرهنگی - اجتماعی)

پس از تدوین پرسشنامه، بحث و بررسی توسط استاد ناظر و دوستان منتقد برای ارزیابی ابزار صورت گرفت و در نهایت مورد تأیید قرار گرفت. بر اساس تأییدیه استادان، ابزار لازم برای سنجش مؤلفه‌ها تهیه و تدوین شد. برای هر مؤلفه اصلی، ۳ سوال و در مجموع ۱۱۷ سوال در نظر گرفته شد. برای تعیین روایی صوری پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد. نظرات متخصصان حاکی از آن بود که پرسشنامه در کل به صورت مطلوبی طراحی شده است. برخی گویه‌ها از لحاظ جمله‌بندی اصلاح شد و برخی دیگر نیز ادغام شد. به منظور تعیین روایی محتوایی از شاخص نسبت



شکل ۲. الگوی نهایی پژوهش (الگوی جذب دانشجویان به فعالیت‌های فرهنگی)

روایی محتوایی^۱ استفاده شد. جهت محاسبه این شاخص از نظرات مطلعان کلیدی در زمینه محتوای آزمون مورد نظر استفاده شد و با توضیح اهداف آزمون برای آن‌ها و ارائه تعاریف عملیاتی مربوط به محتوای سؤالات، از ایشان خواسته شد تا هر یک از سؤالات را بر اساس طیف سه‌بخشی لیکرت «گویه ضروری است»، «گویه مفید است ولی ضروری نیست» و «گویه ضرورتی ندارد» طبقه‌بندی کنند. بر اساس محاسبات صورت گرفته است، برای تعداد ۲۵ نفر، مقادیر بالای ۰,۳۳ مورد قبول است (آی‌ره و اسکالی^۲، ۲۰۱۴). با توجه به داده‌های موجود، تمامی مقادیر بالای ۰,۳۳ است که حاکی از مناسب بودن تمامی گویه‌های پرسشنامه است. در گویه‌های ۳۰، ۸۴، ۸۹، ۹۳، ۱۰۲ و ۱۱۳ تمامی ۲۵ نفر موافق قرار گرفتن در پرسشنامه نهایی بودند. برای تعیین پایایی از همسانی درونی آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج اجرای مقدماتی پرسشنامه روی ۳۰ نفر از افراد در قالب جدول (۳) ارائه شده است.

1. Content Validity Ratio (CVR)
2. Ayre & Scally

جدول ۳. پایایی پرسشنامه در مرحله اجرای مقدماتی

مؤلفه‌ها	مقدار آلفای کرونباخ	مؤلفه‌ها	مقدار آلفا
دانشجو شناسی	۰,۷۹	آگاهی بخشی	۰,۸۷
سیاست گذاری	۹۰,۰	کنشگری همیاران	۰,۹۰
نیاز محوری	۰,۸۸	بهبود سازی فرایند	۰,۸۷
جو و فرهنگ	۰,۹۱	محتواسازی	۰,۸۸
روش‌ها	۰,۹۳	سیستم پاداش دهی	۰,۸۳
ساختار	۰,۸۹		
پایایی کل			۰,۹۵

بر اساس اطلاعات جدول (۳) میزان پایایی کل پرسشنامه بر اساس رویه آلفای کرونباخ ۰,۹۵ به دست آمد که مقدار مطلوبی است. هم چنین پایایی مؤلفه‌ها همگی بالای ۰,۷۹ به دست آمد. بالاترین پایایی مربوط به مؤلفه‌های فرایند روش‌ها (۰,۹۳) و جو و فرهنگ (۰,۹۱) بود. کم‌ترین پایایی مربوط به مؤلفه‌های دانشجو شناسی (۰,۷۹) و سیستم پاداش دهی (۰,۸۳) به دست آمد. بدین ترتیب پرسشنامه با ۱۱۷ گویه برای گردآوری نهایی داده‌ها آماده توزیع شد. در بخش تحلیل کمی، به منظور بررسی و اعتبارسنجی الگوی تدوین شده از روش تحلیل عاملی تأییدی مرحله دوم استفاده شد.

تحلیل عاملی تأییدی سازه «عوامل پیشایندی»

جدول (۴) مقادیر برآورد شده، نمرات استاندارد شده و مقادیر آزمون t را در سازه عوامل پیشایندی نشان می‌دهد.

جدول ۴. پارامترهای اندازه‌گیری شده تحلیل عامل تأییدی سازه عوامل پیشاینده

مؤلفه‌ها	برآورد پارامتر	برآورد استاندارد شده	خطای معیار	مقدار t	واریانس تبیین شده
دانشجو شناسی	۰,۸۱	۰,۸۱	-	۱۵,۴۰**	۰,۶۶
استعدادیابی	۱,۹۵	۰,۶۵	۰,۵۸	۱۴,۳۵**	۰,۴۲
مخاطب-شناسی	۲,۶۳	۰,۸۴	۰,۳۰	۱۷,۷۱**	۰,۷۱
سیاست-گذاری	۰,۹۹	۰,۹۹	-	۲۱,۹۳**	۰,۹۸
هدف‌مداری	۲,۴۱	۰,۷۴	۰,۴۵	۲۳,۱۲**	۰,۵۵
برنامه راهبردی	۲,۲۲	۰,۷۷	۰,۴۱	۲۴,۳۱**	۰,۵۹
پویندگی قوانین	۲,۶۲	۰,۸۴	۰,۳۰	۲۸,۲۲**	۰,۷۱
وارونگی سیاست‌گذاری	۲,۵۱	۰,۸۱	۰,۳۴	۲۶,۳۹**	۰,۶۵
نیازمحوری	۰,۸۴	۰,۸۴	-	۱۵,۰۳**	۰,۷۱
نیازسنجی	۲,۰۲	۰,۵۸	۰,۶۶	۱۴,۷۸**	۰,۳۴
توجه به علائق	۲,۶۸	۰,۷۶	۰,۴۳	۱۵,۶۷**	۰,۵۸
ساحت-محوری	۲,۵۹	۰,۷۵	۰,۴۴	۱۶,۳۸**	۰,۵۶
تنوع‌بخشی فعالیت‌ها	۲,۲۱	۰,۶۵	۰,۵۸	۱۴,۸۸**	۰,۴۲
* معناداری در سطح $p < ۰,۰۵$		** معناداری در سطح $p < ۰,۰۱$			

با توجه به اطلاعات جدول (۴)، ضرایب استاندارد شده در سازه عوامل پیشاینده، برای مؤلفه‌های دانشجو شناسی ۰,۸۱، سیاست گذاری ۰,۹۹، نیازمحوری ۰,۸۴ به دست آمد. بر اساس مقدار واریانس تبیین شده می‌توان گفت، مؤلفه سیاست گذاری بیشترین واریانس پیش‌بینی شده

سازه عوامل پیشایندی (۰,۹۸) را داراست. در مؤلفه دانشجویشناسی، ضرایب استاندارد شده زیرمؤلفه‌های مخاطب‌شناسی (۰,۶۵)، و استعدادیابی (۰,۶۵) از لحاظ آماری معنادار است. در مؤلفه سیاست‌گذاری نیز ضرایب مذکور برای زیرمؤلفه‌های هدف‌مداری (۰,۷۴)، برنامه‌راهبردی (۰,۷۷)، پویندگی قوانین (۰,۸۴) و وارونگی سیاست‌گذاری (۰,۸۱) معنادار بودند. در مؤلفه نیازمحوری، ضرایب استاندارد شده زیرمؤلفه‌های نیازسنجی (۰,۵۸)، توجه به علائق (۰,۷۶)، ساحت‌محوری (۰,۷۵) و تنوع‌بخشی به فعالیت‌ها (۰,۶۵) نیز معنادار بودند.

با توجه به نتایج تحلیل‌ها، شاخص RAMSEA با مقدار ۰,۰۴۶ و RMR با مقدار ۰,۰۲۱ به عنوان شاخص‌های خطا مناسب، شاخص GFI با مقدار ۰,۹۴، شاخص AGFI با مقدار ۰,۹۲ و شاخص NFI با مقدار ۰,۹۸ انطباق خوب مدل با داده‌های مشاهده شده را نشان می‌دهد.

تحلیل عاملی تأییدی سازه «بستر سازها»

جدول (۵) نمرات برآورد شده، استاندارد شده و t را در تحلیل عاملی تأییدی این سازه نشان

می‌دهد.

جدول ۵. پارامترهای اندازه‌گیری شده تحلیل عاملی تأییدی سازه بستر سازها

مؤلفه‌ها	برآورد پارامتر	برآورد استاندارد شده	خطای معیار	مقدار t	واریانس تبیین شده
جو و فرهنگ	۰,۸۲	۰,۸۲	-	۱۵,۷۳ ^{**}	۰,۶۷
فرهنگ مشارکتی	۲,۱۷	۰,۶۵	۰,۵۸	۱۶,۱۲ ^{**}	۰,۴۲
جو حمایتی	۲,۶۵	۰,۸۰	۰,۳۶	۱۸,۲۲ ^{**}	۰,۶۴
حمایت مالی	۲,۷۲	۰,۸۵	۰,۲۷	۱۹,۱۲ ^{**}	۰,۷۲
چتر حمایتی	۲,۷۸	۰,۸۲	۰,۳۳	۱۸,۵۸ ^{**}	۰,۶۷
ساختار	۰,۹۸	۰,۹۸	-	۱۷,۹۰ ^{**}	۰,۹۶
یکپارچگی تصمیم‌گیری	۲,۲۵	۰,۶۸	۰,۵۴	۱۶,۸۵ ^{**}	۰,۴۶
هماهنگی بین-بخشی	۲,۳۸	۰,۷۵	۰,۴۴	۱۷,۶۲ ^{**}	۰,۵۶

مؤلفه‌ها	برآورد پارامتر	برآورد استاندارد شده	خطای معیار	مقدار t	واریانس تبیین شده
کارآمدی ساختار	۲,۶۵	۰,۷۹	۰,۳۸	۱۸,۳۳**	۰,۶۲
کارگزاران شایسته	۲,۴۲	۰,۷۱	۰,۴۹	۱۶,۹۲**	۰,۵۰
بهینه‌سازی فرایندها	۰,۷۰	۰,۷۰	-	۱۶,۴۲**	۰,۴۹
بهینه‌سازی زمان	۲,۶۱	۰,۸۳	۰,۳۰	۱۸,۹۸**	۰,۶۹
هدفمندی بودجه	۲,۴۲	۰,۸۲	۰,۳۲	۲۱,۵۵**	۰,۶۷
ارزیابی مستمر	۱,۹۶	۰,۶۱	۰,۶۳	۱۶,۳۸**	۰,۳۷
* معناداری در سطح $p < ۰,۰۵$			** معناداری در سطح $p < ۰,۰۱$		

با توجه به اطلاعات جدول (۵)، در سازه بسترسازها، به ترتیب ضرایب استاندارد شده مؤلفه‌های جو و فرهنگ (۰,۸۲)، ساختار (۰,۹۸) و بهینه‌سازها (۰,۷۰) به دست آمد. به عبارتی بر اساس واریانس تبیین شده می‌توان گفت ساختار ۰,۹۶ از واریانس بسترسازها، جو و فرهنگ، ۰,۷۰ و بهینه‌سازی فرایندها، ۰,۴۹ از واریانس را پیش‌بینی می‌کنند. در مؤلفه جو و فرهنگ، ضرایب استاندارد شده فرهنگ مشارکتی ۰,۶۵، جو حمایتی ۰,۸۰، حمایت مالی ۰,۸۵ و چتر حمایتی ۰,۸۲ از لحاظ آماری معنادار است. در مؤلفه ساختار، ضرایب استاندارد شده یکپارچگی تصمیم‌گیری ۰,۶۸، هماهنگی بین‌بخشی ۰,۷۵، کارآمدی ساختار ۰,۷۹ و کارگزاران شایسته ۰,۷۱ به دست آمد. در مؤلفه بهینه‌سازی فرایندها، ضرایب استاندارد شده زیرمؤلفه‌ها برای بهینه‌سازی زمان ۰,۸۳، هدفمندی بودجه ۰,۸۲ و ارزیابی مستمر ۰,۶۱ به دست آمد. مقادیر بارهای عاملی گویه‌ها به عنوان متغیرهای مشاهده شده، روی زیرمؤلفه‌ها به عنوان متغیرهای مکنون قابل مشاهده است و می‌توان گفت تمامی گویه‌ها به طور معناداری زیرمؤلفه‌ها را تبیین می‌کنند. بر اساس مقادیر واریانس تبیین شده در مؤلفه جو و فرهنگ بیشترین مقدار مربوط به حمایت مالی (۰,۷۲)، در مؤلفه ساختار مربوط به کارآمدی ساختار (۰,۶۲) و در مؤلفه بهینه‌سازی فرایندها مربوط به بهینه‌سازی زمان (۰,۶۹) بود. به عبارتی این زیرمؤلفه‌ها بخش عمده‌ای از سازه جو و فرهنگ را تشکیل می‌دهند.

خروجی برنامه لیزرل، شاخص RMSEA با مقدار ۰,۰۰۶ و شاخص RMR با مقدار ۰,۰۰۱ مناسب، شاخص GFI با مقدار ۰,۹۸، و شاخص NFI با مقدار ۰,۹۶ مناسب و شاخص AGFI با مقدار ۰,۹۷، انطباق خوب مدل با داده‌های مشاهده شده را نشان می‌دهد.

تحلیل عاملی تأییدی سازه «تسهیل‌گران»

جدول (۶) نمرات برآوردشده، استانداردشده و t را در تحلیل عاملی تأییدی این سازه را نشان می‌دهد.

جدول ۶. پارامترهای اندازه‌گیری شده تحلیل عاملی تأییدی سازه تسهیل‌گران

مؤلفه‌ها	برآورد پارامتر	برآورد استانداردشده	خطای معیار	مقدار t	واریانس تبیین شده
آگاهی بخشی	۰,۹۱	۰,۹۱	-	۱۶,۸۰ ^{**}	۰,۸۳
کارآمدی اطلاع‌رسانی	۲,۲۴	۰,۶۴	۰,۵۹	۱۵,۱۱ ^{**}	۰,۴۱
توجیه و اقناع‌گری	۲,۵۶	۰,۷۸	۰,۳۹	۱۸,۱۹ ^{**}	۰,۶۱
الگوسازی	۲,۵۹	۰,۸۰	۰,۳۶	۱۸,۶۳ ^{**}	۰,۶۴
کنشگری همیاران	۰,۹۶	۰,۹۶	-	۹,۹۵ ^{**}	۰,۹۲
کنشگری استادی	۱,۲۱	۰,۴۰	۰,۸۴	۵,۸۰ ^{**}	۰,۱۶
کنشگری کانون- ها و سراها	۲,۵۱	۰,۷۵	۰,۴۴	۱۰,۵۳ ^{**}	۰,۵۶
محتواسازی	۰,۷۴	۰,۷۴	-	۱۵,۹۲ ^{**}	۰,۵۵
ارتقای استانداردهای محتوایی	۲,۷۶	۰,۸۵	۰,۲۸	۲۳,۵۹ ^{**}	۰,۷۲
تلفیقی بودن	۲,۹۱	۰,۸۷	۰,۲۵	۲۴,۵۲ ^{**}	۰,۷۶۶
* معناداری در سطح $p < 0,05$			** معناداری در سطح $p < 0,01$		

با توجه به اطلاعات جدول (۶)، در سازه تسهیل‌گران، به ترتیب ضرایب استاندارد شده زیرمؤلفه‌های کنشگری همیاران ۰,۹۶، آگاهی‌بخشی ۰,۹۱ و محتواسازی ۰,۷۴ به دست آمد. با توجه به میزان واریانس تبیین شده، کنشگری همیاران ۰,۹۲ از واریانس تسهیل‌گران را پیش‌بینی و پس از آن آگاهی‌بخشی ۰,۸۳ و محتواسازی ۰,۵۵ را پیش‌بینی کردند. در مؤلفه آگاهی‌بخشی، ضرایب استاندارد شده برای زیرمؤلفه‌ها به ترتیب بیشترین مربوط به الگوسازی (۰,۸۰)، توجیه و اقناع‌گری (۰,۷۸) و کارآمدی اطلاع‌رسانی (۰,۶۴) به دست آمد. بر اساس این مقدار و با توجه به مقدار واریانس پیش‌بینی شده، می‌توان گفت الگوسازی ۰,۶۴ و پس از آن توجیه و اقناع‌گری ۰,۶۱ از واریانس آگاهی‌بخشی را پیش‌بینی می‌کنند. در مؤلفه کنشگری همیاران نیز ضرایب استاندارد شده برای زیرمؤلفه‌های کنشگری استادان ۰,۴۰ و کانون‌ها و سراهای دانشجویی ۰,۷۵ به دست آمد و این ضرایب برای هر یک از گویه‌ها نیز معنادار بود. در مؤلفه محتواسازی، ضرایب استاندارد شده زیرمؤلفه‌های ارتقای استانداردهای محتوایی ۰,۸۵ و تلفیقی بودن ۰,۸۷ به دست آمد که این مقادیر معنادار شدند.

با توجه به خروجی برنامه، شاخص RMSEA با مقدار ۰,۰۲۱ و شاخص RMR با مقدار ۰,۰۱۱ مناسب، شاخص GFI با مقدار ۰,۹۶، شاخص AGFI با مقدار ۰,۹۴ و شاخص NFI با مقدار ۰,۹۵ انطباق خوب مدل با داده‌های مشاهده شده را نشان می‌دهد.

تحلیل مسیر الگوی کلی (سازه «جذب دانشجویان به فعالیت‌ها»)

جدول (۷) نمرات برآورد شده، استاندارد شده و t را در تحلیل عاملی تأییدی این سازه را نشان می‌دهد.

جدول ۷. پارامترهای اندازه‌گیری شده تحلیل مسیر سازه کلی پژوهش

از به	برآورد پارامتر	برآورد استاندارد شده	مقدار t
عوامل پیش‌بینی به راهبردها	۰,۴۸	۰,۲۲	۷,۲۹**
بسترسازها به راهبردها	۰,۲۳	۰,۶۵	۱۱۴,۲۸**
تسهیل‌گران به راهبردها	۰,۴۲	۰,۱۸	۴,۷۲*
راهبردها به سیستم پاداش‌دهی	۰,۶۷	۰,۶۶	۲۱,۲۷**

بر اساس داده‌های جدول (۷)، برآورد استاندارد شده مسیرهای ترسیم شده در مدل نشان می‌دهد مسیر عوامل پیش‌بینی با برآورد استاندارد شده ۰,۲۲، بسترها با مقدار ۰,۶۵، تسهیل‌گران با مقدار ۰,۱۸، و راهبردها به سیستم پاداش‌دهی با مقدار ۰,۶۶ معنادار به دست آمده است. بر این اساس، مقادیر بارهای عاملی زیرمؤلفه‌ها به عنوان متغیرهای مشاهده شده، روی مؤلفه‌ها به عنوان متغیرهای مکنون قابل مشاهده است و می‌توان گفت تمامی زیرمؤلفه‌ها به طور معناداری مؤلفه‌ها را تبیین می‌کنند.

نتایج خروجی برنامه شاخص RMSEA با مقدار ۰,۰۲۱ و RMR با مقدار ۰,۰۴۵ مطلوب، شاخص GFI با مقدار ۰,۹۲، شاخص AGFI با مقدار ۰,۹۰ و شاخص NFI با مقدار ۰,۹۳ در حد مطلوب، انطباق خوب مدل با داده‌های مشاهده شده را نشان می‌دهد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هدف کلی این پژوهش «بررسی راهکارهای افزایش مشارکت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در فعالیت‌های فرهنگی - اجتماعی» بود. نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد پنج دسته اصلی «عوامل پیش‌بینی»، «بسترها»، «تسهیل‌گران»، «راهبردها» و «سیستم پاداش‌دهی» ظاهر شدند که به ترتیب هر مرحله و مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های هر کدام تبیین خواهد شد.

عوامل پیش‌بینی

در این مؤلفه، سه زیرمفهوم اصلی «دانشجو‌شناسی»، «سیاست‌گذاری» و «نیازمحوری» پدیدار شد. دانشجو معلم به عنوان عنصر اساسی سیستم تربیت معلم به شمار می‌رود و تمامی فعالیت‌ها، اقدامات و سیاست‌ها در راستای دستیابی دانشجو معلم به شایستگی‌های مورد انتظار تدارک دیده شده‌اند. شناخت دانشجو از ابعاد مختلف زمینه را برای دستیابی به برنامه متناسب با ویژگی‌های رشدی، اخلاقی، سیاسی، و سایر ساحت‌های وی فراهم می‌کند. اساساً آگاهی از فرایندهای شناختی فراگیران، از ضروری‌ترین وظایف هر نهاد تربیتی است؛ چرا که فرایند رشد فراگیر، علائق، میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق اجتماعی و تجارب گذشته او از عواملی هستند که همواره بر روش کار تربیت اثر می‌گذارند. لذا هرگاه نهادی تصور کند بدون آگاهی از فرایند

رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی فراگیران می‌تواند در انجام وظایف آموزشی خویش موفق باشد دچار اشتباه شده است (شعبانی، ۱۳۹۸). یکی از شاخه‌های مهم علم روان‌شناسی، ارتباط مؤثر با فراگیر و یادگیرنده را آسان می‌سازد و از دشواری‌های آموزش و یادگیری می‌کاهد (سیف، ۱۳۹۴). مخاطب‌شناسی در کار فرهنگی بسیار حائز اهمیت است، چرا که بر اساس مفهوم محیط‌شناسی و فرهنگ‌شناسی بومی، مدیر فرهنگی بایستی قشربندی‌های اجتماعی را بشناسد و بر اساس هر قشر (مخاطب) باید رفتار متناسب و اخبار و مواجهه مناسب داشته باشد. مخاطب‌پردازی در مباحث فرهنگی تمامی سازمان‌ها اهمیت دارد اما در تربیت معلم اهمیتی فزاینده دارد، زیرا این نهاد، با مؤثرترین عنصر اجتماعی یعنی معلم ارتباط دارند. در این زمینه مصاحبه‌شوندگان به مفاهیمی مانند «شخصیت‌شناسی دانشجویان معلمان» (ک-د-۴) و «مخاطب‌شناسی قشرهای دانشجویان معلمان» (ک-خ-۲) اشاره داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های مختاریان‌پور و دهقانی (۱۳۹۷)، توسلی و تقی‌پور (۱۳۹۵) و نوابخش و اسمی جوشقانی (۱۳۹۱) هم‌سوئی داشت.

در زیر مؤلفه «استعدادیابی»، باید اذعان کرد بسیاری از اندیشمندان علم مدیریت، مدیریت استعداد را عامل مهم و تأثیرگذار در موفقیت سازمانی دانسته‌اند که می‌تواند با شناسایی، توسعه و جذب نیروی انسانی مستعد، برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد کند. مدیریت استعداد عبارت است از مدیریت راهبردی جریانی از استعدادها در سازمان و هدف آن است که یک منبع در دسترس از استعداد برای تطبیق افراد مناسب برای شغل‌های مناسب در زمانی مناسب بر اساس اهداف راهبردی ایجاد شود (حسینی، ۱۳۸۹). آن چه در پیشینه مدیریت استعداد به چشم می‌خورد یافتن افراد مناسب برای حرفه و اشتغال مناسب است. این فرایند در سازمان‌های صنعتی به طور ویژه‌ای مورد توجه بوده است اما در تربیت معلم تا کنون توجهی را به خود جلب نکرده است. نظام تربیت معلم به لحاظ گستردگی اثرگذاری بر بخش‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و نیز تربیت نسل‌های آتی جامعه بشری، نیازمند شناسایی نیروهای مستعد و الگو است. این هدف مستلزم استقرار استعدادیابی است. «غفلت از استعدادیابی فرهنگی» (ک-د-۲، ک-خ-۵) مستلزم آن است که «مسئولین فرهنگی استعدادهای دانشجویان فقدان امکانات را بشناسند» (ک-د-۲) و بر مبنای آن حرکت کنند (ک-خ-۱). این یافته با نتایج تحقیقات رشیدی و همکاران (۱۳۸۴)، نیک‌کار و همکاران (۱۳۸۴) و شعاع و همکاران (۱۳۹۶) هم‌سوئی دارد. نامداری‌پژمان و همکاران (۱۳۹۸) نیز

در پژوهشی با اشاره به موضوع «مدیریت استعداد» در دو صورت ورودی‌ها و فرایندها، آن را در عرصه تربیت معلم حیاتی خوانده است.

سیاستگذاری فرهنگی عبارت است از تعیین خطومشی‌ها و راهبردهای کلان فرهنگی برای رسیدن به اهداف همکاری‌های فرهنگی، مشارکت فرهنگی، میراث فرهنگی و هویت فرهنگی که یونسکو با ارائه مفهوم توسعه فرهنگی آن را برای اولین بار مطرح کرد (همایون و جعفری، ۱۳۸۷). همچنین سیاستگذاری فرهنگی به اراده دولت در ایجاد یا تحکیم و یا تغییر مقررات و تنظیمات در عرصه فرهنگ معطوف است که چنین اراده‌ای می‌تواند سلبی یا ایجاد باشد (وحید، ۱۳۸۶) از دیدگاه علم سیاستگذاری سیاست فرهنگی مقوله‌ای است دارای اهمیت راهبردی که بر توسعه پایدار اثر می‌گذارد و در واقع بخش اساسی آن است (اشتریان، ۱۳۸۱). بافتار دانشگاه فرهنگیان منبعث از مأموریت‌ها، اهداف، و اصولی است که اسناد فرادستی از آن انتظار دارند. مقوله سیاستگذاری از چهار مؤلفه «هدف‌مداری»، «برنامه راهبردی»، «پویندگی قوانین» و «وارونگی سیاستگذاری» تشکیل شده است. اهداف، مقاصد نهایی هستند که یک سازمان در صدد دستیابی به آن است (حسینی، ۱۳۸۹). اهداف، در واقع جهت‌دهنده فعالیت‌ها، روش‌ها و سیاست‌های سازمانی هستند و بدون آن‌ها یا ابهام در آن‌ها، سازمان را با آشفتگی روبرو خواهد کرد. هر ساله بخش قابل توجهی از بودجه فرهنگی کشور به سازمان‌ها و نهادهای فرهنگی اختصاص می‌یابد و عدم موفقیت آن‌ها در دستیابی به اهداف، نشان‌دهنده ائتلاف منابع، به هدر رفتن امکانات فیزیکی و انسانی و به ویژه فرصت‌های موجود برای نظام اسلامی است (مظاهری، کاووسی و موسوی، ۱۳۸۸) که دانشگاه‌ها نیز از این وضعیت مستثنی نیستند. بنا بر یافته‌های پژوهش شاعلی‌زاده و هاشمی (۱۳۹۴) شناخت کارشناسان فرهنگی از اهداف فرهنگی در حد متوسطی است و برای دستیابی به اهداف فرهنگی سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ این میزان شناخت مطلوب نیست. از آن جا که تمامی فعالیت‌های سازمان باید در راستای اهداف ترسیم شده باشد. لازم است تمامی افراد و عناصر سازمان و نظام تربیت معلم اهداف را بشناسند. این یافته با نتایج پژوهش‌های مختاریان‌پور و دهقانی (۱۳۹۷)، صادقی‌نیا و حاجیانی (۱۳۹۶) و قاندهلی و همکاران (۱۳۹۳) هم‌سوئی داشت. جایی که به نظر می‌رسد داشتن اهداف کافی نیست؛ بلکه بایستی این اهداف به شیوه‌های مختلف تبیین شود و تمامی دست‌اندرکاران امر فرهنگ به آن اشراف داشته باشند.

زیرمؤلفه دیگر سیاستگذاری، داشتن «برنامه راهبردی» است. در دانشگاه فرهنگیان، دو بعد برنامه‌های درسی و غیر درسی بایستی در راستای هم و مکمل هم، زمینه‌ساز تحقق شایستگی‌ها باشند. دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۴ اقدام به تدوین معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم یا برنامه درسی تربیت معلم نمود از آن تاریخ به بعد، بر مبنای این معماری برنامه‌های درسی بازننگری و اجرا شدند؛ اما تاکنون سند راهبردی مشخصی برای برنامه‌های غیر درسی یا فرهنگی نگاشته نشده است. برنامه راهبردی فرهنگی با نگاه به حال و آینده و احصای فرصت‌ها و تهدیدها و با تأکید بر نیازهای فراگیران و جامعه، مسیری روشن در پیش روی مسائل فرهنگی قرار می‌دهد و ساختار فرهنگی دانشگاه می‌تواند بر اساس آن به اهداف تصریح شده دست پیدا کند. در این سند باید مشخص شود که هر برنامه و سیاست چه نسبتی با اهداف کلان و عملیاتی و راهبردهای متناسب با آن دارد فلذا امکان عدول از برنامه راهبردی به حداقل می‌رسد. در این زمینه مصاحبه‌شوندگان به ضرورت این برنامه تأکید داشتند (ک-د-۳، ک-خ-۱، ک-خ-۲). همان‌طور که ملاحظه می‌شود گروه خبرگان تأکید بیشتری بر تدوین برنامه فرهنگی داشتند زیرا میزان اطلاع ایشان از فقدان چنین برنامه‌ای بیشتر از دانشجویان بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های مختاریان پور و دهقانی (۱۳۹۷) و صادقی‌نیا و حاجیانی (۱۳۹۶) هم‌سو بود.

«پویندگی قوانین» مؤلفه دیگری در بعد سیاستگذاری بود. وبر^۱، قوانین و مقررات را سیستمی منسجم از قوانین انتزاعی که به طور عادی ارادی مستقر شده، تعریف کرده است (هوی و میسکل^۲، ۲۰۱۳). محیط قانونی بر عملکرد تربیت معلم و نحوه آموزش و آماده‌سازی دانشجویان معلمان اثرگذار است. برخی قوانین وضع شده در زمینه تربیت معلم در ایران اثرات نامطلوبی بر کیفیت آماده‌سازی دانشجویان معلمان داشته است. قانون متعهدین خدمت در آموزش و پرورش، قانون تربیت معلم به صورت دوره یکساله (ماده ۲۸ اساس‌نامه دانشگاه فرهنگیان) از جمله قوانین ضد کیفیت به شمار می‌رود. قوانین در عرصه تربیت معلم باید دارای دو بعد رشد دهنده و هم‌سوگرایی باشند (نامداری‌پژمان، ۱۳۹۷). بعد رشددهندگی اشاره به وضع قوانینی دارد که منجر به توسعه و تعالی تربیت معلم شود مانند تصویب اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم در سال ۱۳۸۱

1. Weber
2. Hoy & Miskel

و تأسیس دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۱ در ایران از جمله قوانین رشددهنده در آماده‌سازی دانشجومعلمان هستند. این رشددهندگی از آنجا ناشی می‌شود که این قوانین، پایگاه تربیت معلم و سیمای آن را در نظر جامعه علمی و خانواده‌ها ارتقا می‌دهد. بعد دیگر در این زمینه تصویب قوانین هم‌سو و هم‌راستا با تربیت معلم است. نتایج مصاحبه با مشارکت کنندگان در پژوهش نشان داد برخی قوانین مانند استخدام در بدو ورود (ک-د-۱) اثر معکوس روی خودجوشی دانشجومعلمان دارد و در این زمینه بایستی قوانین بروز شوند (ک-خ-۲). روش‌هایی مانند «اجرای کارپوشه فرهنگی» (ک-خ-۲) و «اصلاح نظام‌نامه فرهنگی» (ک-خ-۳) می‌تواند موجب استقبال دانشجویان از فعالیت‌های فرهنگی می‌شود.

مؤلفه دیگر در زمینه سیاست‌گذاری، «وارونگی» است. در الگوهای سیاست‌گذاری به دو صورت می‌توان عمل کرد: سیاست‌گذاری از بالا به پایین و سیاست‌گذاری از پایین به بالا، که نوع دوم را سیاست‌گذاری وارونه می‌نامند. در این حالت، از گروه هدف که برنامه‌های فرهنگی برای آنها تدارک و برنامه‌ریزی می‌شود برای سیاست‌گذاری استفاده می‌شود. از آنجا که برنامه‌های فرهنگی متناسب با ویژگی‌ها، شرایط و اقتضائات گروه دانشجو معلمان باید طراحی و برنامه‌ریزی شود، ضرورت دارد از نظرات دانشجویان به‌طور مستقیم و غیر مستقیم استفاده شود. نتایج بخش مصاحبه نشان داد سیاست‌گذاری‌ها با شرایط و مقتضیات تناسب ندارد (ک-خ-۴) و در حال حاضر این سیاست‌گذاری از پایین به بالا انجام می‌شود (ک-خ-۲) و برای استقبال بیشتر دانشجویان از برنامه‌های فرهنگی بایستی سیاست‌گذاری توسط دانشجویان (ک-خ-۵) صورت گیرد و مشارکت آن‌ها را بیشتر کرد.

نیاز، اساسی‌ترین عامل حرکت انسانی است تا زمانی که انسان به چیزی نیاز نداشته باشد به سمت آن حرکت نخواهد کرد. به ویژه آن‌که برنامه‌های فرهنگی عمدتاً در سطوح بالای نیازهای انسانی قرار می‌گیرند (سطح خودشکوفایی در نظریه مازلو). بر این اساس، نیاز محور کردن فعالیت‌های فرهنگی جزو ضروریات کار فرهنگی است. نیازسنجی از دانشجو معلمان و کارشناسان فرهنگی به عنوان کارگزاران در صف می‌تواند در جهت‌دهی برنامه‌های فرهنگی موثر باشد به طوری که دانشجو حس کند این برنامه‌ها متناسب با نیاز او طراحی شده است و به صورت خودجوش در این برنامه‌ها مشارکت نماید. اگر تاریخچه اجرای برنامه‌های فرهنگی را نگاه کنیم

نیک درمی‌یابیم که بعضی از برنامه‌های فرهنگی بالغ بر سی سال انجام شده و هنوز هم در حال انجام است؛ بی‌آن‌که توجه کنیم آیا این برنامه متناسب با نیاز دانشجوی امروز هست یا خیر. این مولفه از چهار زیرمولفه «نیازسنجی»، «توجه به علایق»، «ساحت‌محوری» و «تنوع‌بخشی به فعالیت‌ها» تشکیل شده است. اولین و اساسی‌ترین گام در تدوین و اجرای برنامه‌های فرهنگی، و اجرای صحیح و مبتنی بر واقعیت، فرایند نیازسنجی است. نیازسنجی در حقیقت سنگ زیرین ساختمان فعالیت‌های فرهنگی است، که هر قدر این سنگ زیرین بنیانی‌تر و مستحکم‌تر باشد، بنای روی آن محکم‌تر و آسیب‌ناپذیرتر است. در قلمرو فرهنگ، نیازسنجی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی و ضروری فرایند برنامه‌ریزی در نظر گرفته می‌شود، و در هر قسمت مسئله تدوین طرح‌ها و اتخاذ مجموعه‌ای از تدابیر فرهنگی مطرح باشد، از نیازسنجی به‌طور مکرر یاد می‌شود و مبنای منطقی هر برنامه، وجود نیاز یا مجموعه‌ای از نیازها است. نیازسنجی فرهنگی، فعالیتی عملی است که با رعایت قواعد مربوط به فعالیت‌های عملی و انتخاب تکنیک‌های مناسب، به مطالعه نیازها و مسائل مبتلابه فرهنگ یک گروه می‌پردازد تا بر اساس یافته‌های آن ضمن شناخت مسائل، اقدام به اولویت‌بندی آن‌ها کرده تا در نتیجه آن، وضعیت فرهنگی گروه مورد مطالعه، بهبود یابد. نیازسنجی فرهنگی عمدتاً ناظر بر ارزیابی و بررسی کمبودهای فرهنگی است که هم می‌تواند از طریق بررسی خواسته‌های گروه انجام شود، که هم اکنون به آنها دسترسی ندارند، و هم میزان نیاز به آنچه در دسترس آنها قرار دارد (احمدی و افشانی، ۱۳۸۸). ابهام و تفسیرپذیری فرهنگ، تغییرپذیر و سیالیت فرهنگ به خصوص در قشر جوان و دانشجو، بعد انتزاعی فرهنگ، کمبود بودجه‌های فرهنگی، ضرورت پرهیز از اجرای فعالیت‌های فرهنگی به صورت سلیقه‌ای و ... از جمله ضرورت‌های انجام فعالیت‌های فرهنگی مبتنی بر نیازسنجی علمی، مستمر و منظم است. این موضوع از دید مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان یک تم اصلی مطرح شد (ک-د-۱، ک-د-۳، ک-د-۴). نتایج به دست آمده در این بخش با یافته‌های پژوهش‌های برقی و قصاب‌زاده (۱۳۹۹) و عرب‌هاشمی و همکاران (۱۳۹۲) همسو بود.

مولفه دیگر نیازمحوری، «توجه به علایق» دانشجومعلم‌ان در طراحی برنامه‌های فرهنگی بود. مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند در برگزاری و اجرای فعالیت‌های فرهنگی به علایق آن‌ها توجهی نمی‌شود (ک-د-۱، ک-د-۴، ک-د-۲) و ضرورت دارد که این برنامه‌ها بر اساس علایق و

سلايق دانشجويان بازنگري شوند (ک-خ-۲، ک-د-۴). علاقه ناشی از نوعی نگرش است؛ یعنی در انسان ابتدا نگرش و بعد علاقه به وجود می آید و سپس این علاقه به گرایش و گرایش به عمل تبدیل می شود. در مطالعات اجتماعی از این نظر به نگرش توجه بسیار شده است که پژوهشگران آن را زمینه ساز رفتار می دانند. بنا بر عقیده کولتز، نگرش ها را می توان گونه ای از نظام های پیچیده و منظم عقیدتی دانست که انسان ها را آماده بروز واکنش های رفتاری خاص می کند (نیک کار و همکاران، ۱۳۸۴). بر این اساس، در صورتی می توان به استقبال دانشجومعلمان در فعالیت های فرهنگی امیدوار بود که علایق آن ها مد نظر قرار گیرد. این یافته با نتایج پژوهش های توسلی و تقی پور (۱۳۹۵)، نوابخش و اسمی جوشقانی (۱۳۹۱)، حمیدزاده (۱۳۹۰)،

رجالی و همکاران (۱۳۸۹)، ملکی (۱۳۸۸)، جمعه پور و خاکساری (۱۳۸۸) و نیک کار و همکاران (۱۳۸۴) هم سو بود و در این پژوهش ها نیز بر این نکته تأکید شده که فعالیت های فرهنگی بایستی متناسب با علایق دانشجويان و مخاطبین باشد.

زیرمؤلفه دیگر «ساحت محوری» بود. مقصود از ساحت در حوزه تعلیم و تربیت، محدوده و دامنه خاصی است که مجموعه ای از رفتارها و فعالیت های تعلیم و تربیت در آن حوزه و دامنه قرار می گیرد. هنگامی که از تعلیم و تربیت سخن می گوئیم، در واقع از نوعی از قابلیت ها و ظرفیت هایی سخن می گوئیم که در ابعاد مختلف روح و بدن انسان قرار دارند و انسان برای رسیدن به کمال مطلوب خود نیازمند آن است که با یاری دیگران آن ها را به فعلیت برساند یا آن ها را تصحیح، تعدیل، تقویت و هدایت کند. بنابراین تعلیم و تربیت دارای حوزه های مختلفی است، حوزه هایی که در آن نیازهای مشترک هم عرض انسان ها قرار گرفته است اصطلاح «ساحت های تربیتی» به کار گرفته می شود. «عدم تطابق فعالیت ها با ساحت های تربیتی» (ک-د-۱)، «نگاه تک ساحتی در جشنواره ها» (ک-د-۲)، «نیازسنجی بر اساس ساحت های تربیتی» (ک-د-۳)، «تمرکز بر ساحت های تربیتی در دوره کارشناسی» (ک-د-۴) از جمله مضامینی بود که مصاحبه شوندگان بر آن تأکید داشتند.

عنصر مهم دیگر که مورد تأکید بود «تنوع بخشی به فعالیت ها» است. محدود بودن دایره فعالیت های فرهنگی، نمی تواند پوشش دهنده سلیقه ها و علایق دانشجومعلمان باشد و گروه مصاحبه دانشجويان نیز موید این موضوع بود (ک-د-۱، ک-د-۲، ک-د-۳، ک-د-۴، ک-خ-۳).

۳، ک-خ-۵). این یافته با نتایج پژوهش‌های گنجی و همکاران (۱۳۹۷)، مختاریان‌پور و دهقانی (۱۳۹۷) شعاع و همکاران (۱۳۹۶)، دلبری و رمضانی (۱۳۹۴)، قائدعلی و همکاران (۱۳۹۳)، نیستانی و رامشگر (۱۳۹۲)، نوابخش و اسمی جوشقانی (۱۳۹۱) و رجالی و همکاران (۱۳۸۹) همسو بود.

بستر سازها

در این مؤلفه، سه زیرمفهوم اصلی «جو و فرهنگ»، «ساختار» و «بهینه‌سازی فرایندها» پدیدار شد. فرهنگ الگویی از مفروضات مشترک است که گروه فرا می‌گیرد، به طوری که مشکلات انطباق‌پذیری خارجی و هماهنگی داخلی گروه را حل می‌کند. فرهنگ حاکم بر یک سازمان، فرهنگ سازمانی^۱ است که به عنوان سیستمی از جهت‌گیری‌های ارزشی، هنجاری و مفروضات ضمنی مشترک تعریف شده است که یک واحد را به طور یکپارچه نگه می‌دارد و هویت متمایزی به آن می‌بخشد (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). فرهنگ سازمانی در دو طیف سطحی و عمیق یا انتزاعی و ملموس قرار دارد. در بخش سطحی و ملموس هنجارها و رفتارها قرار دارد و در بخش عمیق و انتزاعی مفروضات ضمنی و ارزش‌ها قرار می‌گیرند. برای ایجاد فرهنگ سازمانی باید از سطحی و ملموس شروع کرد و به مفروضات ضمنی و ارزش‌ها رسید. فرهنگ سازمانی عنصر و بستری اثرگذار بر کیفیت عملکرد افراد سازمانی است. فرهنگ خودکارآمدی، فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ تربیتی و انواع دیگر آن حاصل رفتار و هنجارهای وضع شده توسط افراد به ویژه مدیران است. مفهوم «جو و فرهنگ» از چهار مؤلفه «فرهنگ مشارکتی»، «جو حمایتی»، «حمایت مالی» و «چتر حمایتی» تشکیل شد. در تربیت معلم و فرایند آماده‌سازی دانشجو-معلمان، حمایت‌گری جایگاه ویژه‌ای دارد. دانشجو-معلمان در حال تکوین شخصیت معلمی و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای هستند. در این مرحله ایجاد جو حمایت‌گرا نه و پشتیبان می‌تواند در آن‌ها احساس امنیت و آرامش کند و افرادی متعلق به سازمان ایجاد کند. دالک^۲ (۲۰۰۶) ویژگی‌های فرهنگ حمایت‌گر را توانمندساز، پرورش دهنده تفکر حل مسئله و پرورش جمعی معرفی کرده است. دانشجو معلم

1. organizational culture
2. Dahlke

به عنوان هسته اصلی تربیت معلم برای دستیابی به شایستگی های مورد نظر و شکل گیری هویت حرفه ای معلمی نیازمند محیطی امن و حمایت گر است. این محیط شامل رفتارهای تمامی عوامل انسانی و در دسترس بودن امکانات مورد نیاز است. تمامی آن چه در محیط کلاسی، خوابگاهی و سیاست گذاری اتفاق می افتد بر ایجاد این جو اثر گذارند. فرهنگ حمایت گری با ایجاد تعلق سازمانی دانشجومعلمان به تربیت معلم و تلاش برای یادگیری بیشتر، در ارتقای تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمان سهیم است. این یافته در بخش کمی نیز تأیید شد و نتایج نشان دادند فرهنگ حمایت گری یکی از سیاست هایی است که سازه فرهنگ را به خوبی تبیین می کند. از دیگر مقوله های مرتبط با بستر سازها، ساختار است. چارچوب و الگوهای تعیین شده برای روابط میان اعضای یک سازمان که مدیران و مسؤولان ارشد سازمان، به صورت قانونی و رسمی، برای تقسیم وظایف و هماهنگی فعالیت های اعضای سازمانی، آن را تصویب می کنند، ساختار تعریف شده است (عابدینی، ۱۳۹۳). در این زمینه گروه کانونی دانشجومعلمان به «تعدد تصمیم گیری و کنشگری مراکز فرهنگی» (ک-خ-۲) و «اعمال نظر حوزه های غیر تخصصی» (ک-د-۱، ک-خ-۵) اشاره داشتند. به نظر می رسد وجود وحدت رویه و یکپارچگی در تصمیم سازی ها و تصمیم گیری ها موجب می شود که از تعدد و تکثر بخشنامه ها و اظهار نظرهای غیر مرتبط جلوگیری شود. در دانشگاه فرهنگیان نهادهای مختلفی در امر فرهنگ دخالت و فعالیت می کنند و این باعث می شود تداخل در برنامه ها و وظایف به وجود آید. ضعف های جدی در مباحث مالی همواره بخش فرهنگی دانشگاه را با چالش مواجه کرده است و انرژی زیادی را از صف تا ستاد مستهلک می سازد. در این زمینه هم نیاز به اصلاح ساختار دانشگاه (ک-خ-۱، ک-خ-۲، ک-د-۲، ک-د-۳) دارد و هم نیاز به تفویض اختیار. دانشگاه فرهنگیان با ۶۴ پردیس و بالغ بر ۳۰ مرکز آموزش عالی به صورت گسترده در سطح کشور گسترش یافته و لایه های مدیریتی چندوجهی دارد. نظرات مصاحبه شوندگان نیز بر مفاهیم تفویض اختیار و تمرکززدایی ساختاری تأکید داشت. تفویض اختیار را واگذاری اختیارات رسمی و مسؤولیت عملیاتی در رابطه با انجام کار خاص تعریف کرده اند (حقیقی، ۱۳۹۱). در این فرایند اجزای گوناگون یک فعالیت عمده به مدیران و سرپرستان سطوح پایین محول می شود و مسؤولیت نظارت بر عهده سرپرست است. در این زمینه برخی نظرات مصاحبه شوندگان حاکی از رویکرد و نگرش مثبت به بحث تفویض اختیار بود. نتایج به دست آمده در بخش کیفی در بخش

کمی نیز تأیید شدند و یافته‌ها حاکی از آن بود که سیاست تمرکززدایی در بخش ساختار اهمیت دارد. یکی دیگر از مؤلفه‌ها کارگزاران شایسته بود. عاملان تغییر سازمانی و اجرا کننده برنامه‌های سازمانی، نیروی انسانی است. کارکنان اعم از بخش اداری و غیر اداری یکی از مقولات بحث نیروی انسانی هستند. مقوله شایستگی به انتخاب افراد شایسته اشاره دارد. به کارگیری سازوکارهایی برای انتخاب افراد واجد صلاحیت در سازمان‌های امروزی به یکی از راهبردهای اساسی سازمان‌ها تبدیل شده است و در واقع غفلت از این اصل، اقدامی ضد کیفیت به شمار می‌رود؛ چرا که تمامی برنامه‌ها و سیاست‌های مد نظر باید توسط نیروی انسانی به کار گرفته شود (ابوالعلائی، ۱۳۹۳). سیاست دیگر مرتبط با کارکنان، نگهداشت مبتنی بر شایستگی است. در این زمینه مصاحبه‌شوندگان گروه کانونی تأکید داشتند. سنجش شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان، برنامه‌ریزی برای توسعه شایستگی‌های کارکنان و ارائه بازخوردهای به موقع و منظم مبتنی بر عملکرد مبتنی بر شواهد از عوامل اصلی در ارتقای عملکرد منابع انسانی به شمار می‌رود.

فرایندهایی که در عرصه سیاستگذاری تا اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های فرهنگی رخ می‌دهد، مستلزم بهبود مستمر هستند. ابزار اصلی بهبود مستمر، نظارت و ارزیابی سیستم است که در پژوهش عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۵) نیز به عنوان یکی از مؤلفه‌های تضمین کیفیت دانشگاهی معرفی شده است. در سال‌های اخیر به منظور طراحی و اجرای فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزشی مرتبط با نیازهای فردی و اجتماعی، ضرورت استفاده از ارزیابی در نظام‌های آموزشی در جهت شفافیت و کارایی این نظام‌ها، بیش از پیش احساس شده است. ارزیابی آموزشی را می‌توان به مفهوم جستجوی نظام-یافته برای قضاوت یا توافق درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی، برنامه یا فعالیت به منظور بهبودی آن در جهت کاهش فاصله میان نتایج جاری و مطلوب تعریف کرد (بازرگان، ۱۳۹۵). پایه و اساس تضمین کیفیت، داشتن نظام ارزیابی کارآمد است. اطلاعات حاصل از ارزیابی تعیین کننده نقطه فعلی سیستم است. روش‌ها و رویکردهای متعددی برای ارزیابی سیستم‌های دانشگاهی و به تبع آن تربیت معلم ابداع و به کار گرفته شده است. آن چه مهم است، صرف نظر از روش‌ها، تأثیر و پیامدهای حاصل از ارزیابی است. دامنه و شمول ارزیابی می‌تواند قبل از ورود دانشجو-معلم، حین ورود، طی فرایند آموزش و آماده‌سازی، هنگام خروج، مرحله نومعلمی و یا پس از آن باشد. نکته اساسی در این بخش سیستمی بودن ارزشیابی است. هر نظامی از جمله نظام آموزش و

آماده‌سازی معلم دارای ابعاد و عناصر متعددی است که در یک دیدگاه سیستمی در تعامل با هم کار می‌کنند و وجود عارضه یا کمبود در هر یک از این عناصر بر کل سیستم اثرگذار است. از این رو در رویکرد نظارت و ارزیابی سیستمی (رویکرد ۳۶۰ درجه) تمامی این ابعاد مورد بررسی و پایش قرار می‌گیرد. مداومت در ارزیابی‌ها، شمایی کلی و پیوسته از وضعیت بخش‌های مختلف یک سیستم ارائه می‌کند و می‌توان میزان و نحوه پیشرفت را مورد قضاوت قرار داد.

تسهیل‌گران

در این مؤلفه، سه زیرمفهوم اصلی «آگاهی‌بخشی»، «کنشگری همیاران» و «محتواسازی» پدیدار شد. آگاهی‌بخشی از سه عنصر «کارآمدی اطلاع‌رسانی»، «توجیه و اقناع‌گری» و «الگوسازی» تشکیل شده است. از آن‌جا که دانشگاه فرهنگیان، گستره وسیع کشوری را در بر می‌گیرد، شیوه‌های اطلاع‌رسانی بایستی کارآمدی لازم را داشته باشد. اکتفا کردن به ارسال بخشنامه یا تهیه یک پوستر نمی‌تواند تضمین‌کننده این باشد که تمامی دانشجویان به برنامه‌ها آشنایی لازم را پیدا کرده‌اند. «برگزاری نشست‌های دانشجویی» (ک-د-۱)، «تبلیغات گسترده و موثر» (ک-د-۵)، «کنشگری فعالانه در فضای مجازی» (ک-خ-۲)، «تدوین بسته‌های تشویقی» (ک-د-۵، ک-خ-۱)، و «ایجاد نشاط و پویایی در دانشجویان» (ک-خ-۲) از جمله روش‌های کارآمد اطلاع‌رسانی است. این یافته با نتایج پژوهش‌های قائدعلی و همکاران (۱۳۹۳)، حمیدزاده (۱۳۹۰)، رجالی و همکاران (۱۳۸۹)، ملکی (۱۳۸۸) و جمعه‌پور و خاکساری (۱۳۸۸) همسویی داشت. بعد بعدی این مؤلفه «توجیه و اقناع‌گری» بود. یکی از ملزومات کار فرهنگی این است که بایستی به مخاطب آگاهی لازم ارائه شود. دانشجوی هر فعالیتی را نمی‌پذیرد انجام دهد. در این زمینه نیازمند «اقناع‌سازی» هستیم. ارتباط موفق و موثر، آن‌گونه ارتباطی است که نتیجه دلخواه یعنی اقناع را به دنبال داشته باشد. در این صورت می‌توانیم به آن ارتباط متعالی نیز بگوییم، اگر در تبلیغات با استفاده از ابزار ترغیب، به آن جلوه می‌بخشند و مخاطبان را هر چند موقت همگام می‌سازند، در ارتباط‌های متعالی که می‌تواند حتی یک اطلاع‌رسانی ساده، تبلیغات سفید و یا ارتباط‌هایی معقول باشند، که نمونه‌هایی از همه آن‌ها را می‌توانیم در فعالیت‌های روابط عمومی مشاهده کنیم، این دغدغه اقناع است که محور فعالیت‌ها است. جلسات ابتدایی جهت معارفه و

آشناسازی دانشجومعلم با حقوق و تکالیف خود به «ایجاد انگاشت مثبت اولیه» منجر می‌شود. در واقع در این جلسات دانشجومعلم یاد می‌گیرد که نظام تربیت معلم از دو بعد مکمل هم یعنی برنامه‌های درسی و غیردرسی تشکیل شده و برای دستیابی به شایستگی‌های مورد انتظار باید در هر دو زمینه فعالیت کند. با عنایت به این که انباشته فرهنگی ورودی‌های تربیت معلم به دلایل متعدد پایین است این جلسات می‌تواند منجر به تفکر مثبت در آن‌ها شود. بعد دیگر اقناع‌گری، در فرایند کار تربیت معلم اتفاق می‌افتد؛ جایی که هم باید به آموزش مجریان و کارشناسان فرهنگی پرداخت و هم برای هر برنامه فرهنگی دانشجومعلم را توجیه کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های عنایت و همکاران (۱۳۹۸)، شعاع و همکاران (۱۳۹۶) و نیک‌کار و همکاران (۱۳۸۴) همسویی داشت.

«کنشگری همیاران» بعد بعدی عامل بسترسازها بود. متولی اصلی کار فرهنگی، معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه است؛ اما این بدان معنا نیست که کسی نباید در این زمینه ورود نداشته باشد. در این زمینه سه زیرمؤلفه «کنشگری استادی»، «کنشگری کانون‌ها»، و «فعال‌سازی سرای دانشجویی» پدیدار شد. استادان و اعضای هیئت علمی، عنصری بسیار اثرگذار در این زمینه هستند. طرح استاد مشاور فرهنگی (ک-د-۵) دارای ضعف‌های جدی از منظر حقوق و تکالیف اعضای هیئت علمی، عدم پایش مستمر و حاشیه‌ای بودن این نقش از کارآمدی لازم برخوردار نیست. در این زمینه نیازمند بازنگری آیین‌نامه ارتقای مرتبه و ترفیع اعضای هیئت علمی و جانمایی وظایف فرهنگی استادان هستیم. جانمایی نقش هدایتگری استادان (ک-د-۳)، بهره‌گیری از استادان توانمند و خوشنام (ک-د-۱، ک-د-۴) از جمله تقویت‌کننده‌های این بعد هستند. بخش بعدی که بسیار اثرگذار است، کنشگری کانون‌ها، انجمن‌ها و تشکل‌هاست. این مجامع با عنایت به اینکه توسط خود دانشجومعلم اداره می‌شود می‌تواند محملی برای ارائه پیشنهادها، برنامه‌ریزی، اجرا و جذب مخاطب باشد. خروجی این کانون‌ها می‌تواند ورودی جشنواره‌ها باشد و هم‌چنین خروجی جشنواره‌ها بایستی ورودی کانون‌ها را تشکیل دهد.

هر فعالیت فرهنگی دارای هسته اساسی است که از آن به «محتوا» یاد می‌شود. تولید محتوا برای هر فعالیت فرهنگی بایستی از اصولی خاص پیروی کند که ملکی (۱۳۸۸) ویژگی‌های منعطف بودن، انضمامی و تجربی بودن، انتخابی بودن، خصلت‌ساز بودن و مشارکتی بودن را برای

آن برشمرده است. در این مولفه دو زیرمولفه «ارتقای استانداردهای محتوایی» و «تلفیقی بودن» پدیدار شد. استانداردسازی فرایندی است که در درازمدت استفاده می‌شود و به مرور دستیابی به کیفیت‌های برتر آموزشی و پرورشی را ممکن می‌سازد. برای رسیدن به چنین کیفیتی باید این فرایند، روند تکاملی خود را ببیماید. می‌توان گفت که تمام ابعاد نظام آموزشی اعم از تجهیزات و امکانات آموزشی، فضای آموزشی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی، میزان یادگیری، چگونگی ارزیابی کارکنان و آموزگاران، رفاه آن‌ها، میزان حقوق و دستمزد، نحوه به‌کارگیری علاقمندان به استخدام و غیره، همه و همه جزء حیطه فعالیت‌های استانداردسازی نظام آموزشی قرار می‌گیرند (عباسی و وقور کاشانی، ۱۳۹۴). استانداردهای نظام آموزشی در جنبه‌های گوناگون تدوین می‌شوند. بخشی از این استانداردها مربوط به محتوای مطالب آموزشی و بخشی نیز مربوط به فرایندهای گوناگونی است که درون این نظام انجام می‌شود. آن چه از وضعیت فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه بر می‌آید، حاکی از آن است که در درجه اول استانداردهای مشخصی وجود ندارد و نمود این موضوع را می‌توان در «پایین بودن کیفیت جشنواره‌ها» (ک-د-۳)، «عدم توجه به مسائل تاریخی ایران» (ک-د-۴)، «فقدان محتوای مشخص» (ک-د-۴) و «فقدان چارچوب مشخص» (ک-خ-۳) مشاهده کرد. این یافته با نتایج تحقیقات مختاریان‌پور و دهقانی (۱۳۹۷) قائده‌علی و همکاران (۱۳۹۳)، حمیدزاده (۱۳۹۰)، رجالی و همکاران (۱۳۸۹) و جمعه‌پور و خاکساری (۱۳۸۸) هم‌سو بود.

بعد دیگر محتواسازی مربوط به «تلفیقی بودن» بود. تلفیق فعالیت‌های فرهنگی با آموزش و پژوهش (ک-د-۳، ک-خ-۴)، تلفیق فعالیت‌های فرهنگی با زندگی واقعی (ک-د-۳) و هم-راستایی برنامه‌های فرهنگی با برنامه‌های درسی (ک-د-۵) نمونه مضامینی بود که مصاحبه‌شوندگان بر آن‌ها تأکید داشتند. از آن جا که جریان تربیت، جریانی یکپارچه و درهم تنیده است، تجزیه این فرایند به دو بخش درسی و غیر درسی آسیب‌زا است. سپردن مسئولیت فرهنگی به بخش دیگر و جدا کردن آن از آموزش، باعث می‌شود که تفکر جداسازی در افراد به وجود آید و نقش فرهنگی خود را فراموش کنند. بنا بر بیان بناری (۱۳۹۰) رابطه تعلیم و تربیت، رابطه‌ای مجاورتی و موازی، مقدمه و ذی‌المقدمه‌ای، کل و جزء، یا عام و خاص، تعاملی و در نهایت آمیختگی و در هم تنیدگی است. بر این اساس جدایی این دو به نفع سیستم دانشگاهی نیست، به‌ویژه در دانشگاه

فرهنگیان که هدف آن دستیابی دانشجومعلمان به مراتبی از حیات طیبه است. فلذا اتخاذ رویکرد تلفیقی در دروس، و برنامه‌های فرهنگی از ضروریات کار تربیت معلم است.

راهبردها و روش‌ها

این مفهوم، اشاره به روش‌ها و راهبردهای جذب دانشجومعلمان به فعالیتهای فرهنگی دارد و در واقع هسته اساسی الگوی پژوهش را تشکیل می‌دهد. راهبردها و روش‌ها به خودی خود نمی‌توانند اثربخش باشند، بلکه آن‌ها در موقعیتی که در آن قرار دارند و با اثرپذیری از عوامل پیش‌بینی، بسترسازها و تسهیل‌کننده‌ها عمل می‌کنند. از آن‌جا که عمل تربیتی، عملی موقعیتی است، قاعدتاً رویکرد حاکم بر روش‌های جذب نیز «موقعیتی» خواهد بود. نظریه‌های نوین رشد حرفه‌ای، بر اساس دیدگاه سازنده‌گرایانه در مورد دانش بنا شده‌اند. طبق دیدگاه سازنده‌گرایانه دانش به منزله معنایی است که در ذهن هر شخص ساخته می‌شود. بر این اساس، پردیس‌ها و مراکز به منزله محیط فعالیت دانشجومعلمان، موقعیتی هستند که فرآیند تربیت در آن رخ می‌دهد و دانش مورد نیاز برای تخصص حرفه‌ای در آن ساخته می‌شود. بنابراین چنین محیطی فراهم آورنده فرصت‌های غنی برای یادگیری است. با عنایت به این موضوع موقعیتی عمل کردن (ک-د-۱)، ک-د-۳، ک-د-۵ و تناسب محتواها (ک-د-۳) با موقعیت‌ها و مناطق مختلف مضامینی هستند که مورد تأکید بوده‌اند. راهبرد دیگر واسپاری مسئولیت به خود دانشجومعلمان است. کنشگری فعال دانشجویان، زمینه را برای تعهد به عمل و فراکشی عمل کردن فراهم می‌کند. تفویض اختیار به دیگران یکی از اصول مدیریت و یکی از اجزای مدیریت و رهبری موفق بوده است. این روند بیانگر مسطح شدن ساختار سازمانی و محدود شدن سلسله مراتب و بالارفتن توانایی کنترل بیشتر مدیران نسبت به گذشته است. در چنین شرایطی، مسئولیت‌سپاری حیاتی است و ضرورت دارد از طریق توانمندسازی این اقدام پذیرد (ک-د-۱، ک-د-۴، ک-خ-۱، ک-خ-۴، ک-د-۵). تفویض اختیار به مدیر کمک می‌کند تا تمام هم‌خود را صرف اموری کند که واقعاً اهمیت دارد. در هر سازمانی استعدادهای زیادی وجود دارد که در انتظار فرصت بروز هستند. هر چه تفویض اختیار و عدم تمرکز بیشتر باشد امکان بروز به کار گرفتن این استعداد بیشتر می‌شود. در خصوص اندیشه تفویض اختیار پیترو دراکر معتقد است که یک مدیر کارآمد باید امور را به گونه‌ای سازمان

دهد که خودش فقط به موضوعات عمده بپردازد و بتواند نتایج درخشانی بوجود آورد و یک مدیر خوب باید نخست کارهایی را انجام دهد که در درجه اول اهمیت قرار دارد (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). راهبرد دیگر، «فردی سازی» بود (ک-د-۱، ک-خ-۱). یکی از پدیده‌های طبیعی مشهود در تمام ساختارهای جوامع انسانی وجود تفاوت است. یک نظام آموزشی سالم، انسانی و کارآمد این تفاوت‌ها را به شکل طبیعی از توانایی‌ها و قابلیت‌ها دریافت و ادراک می‌کند. وجود تفاوت‌های فردی در میان دانشجومعلم‌ان از نظر هوش، شخصیت، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی، علاقه‌مندی‌ها و قدرت یادگیری یکی از مهم‌ترین مسائلی است که در محیط‌های تربیتی با آن مواجه هستیم، و به مرور در می‌یابیم که یک روش خاص نمی‌تواند پاسخگوی نیازها باشد و بایستی تنوعی از روش‌ها را به کار گرفت. نتایج پژوهش‌های مرتبط با مغز، نظریه‌های مربوط به سبک‌های یادگیری، هوش‌های چندگانه، نظریه‌های مربوط به نحوه یادگیری و استراتژی‌های متنوع آموزشی سبب شده «برنامه درسی مبتنی بر تفاوت‌های فردی» توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت سراسر دنیا را به خود جلب می‌کند، زیرا با متمایزسازی برنامه درسی، اهداف تعلیم و تربیت بیشتر محقق خواهد شد.

امروزه بسیاری از سازمان‌ها برای انعطاف‌پذیری لازم و تطبیق خود با محیط به گروه‌های توانمند نیازمندند. تیم‌های کاری، بخش ضروری از جامعه و سازمان‌های امروزی محسوب می‌شوند و وفاداری، نوآوری، انعطاف‌پذیری و کارایی را برای سازمان به ارمغان می‌آورد. تأثیرات کار تیمی هم در سطح سازمانی، هم در سطح گروهی و هم در سطح فردی مشهود است. از جمله این تأثیرات، تضمین کیفیت، تسریع امور، نوآوری، رفتار کارآمدتر، گسترش ظرفیت‌های کاری، توسعه شخصیت، توسعه حساسیت اجتماعی و... می‌باشد (ماروسی و بنسیک^۱، ۲۰۰۹). در این زمینه مصاحبه‌شوندگان به اهمیت تیم‌سازی (ک-د-۵، ک-خ-۵) اشاره داشتند و در این زمینه بایستی مسئولیت را به دانشجومعلم‌ان واگذار کرد. فرایند آماده‌سازی و آموزش طی سال‌های اولیه تدریس یا سال اول در یک مدرسه خاص است. به عبارتی ۳ تا ۵ سال اولیه بعد از دانش‌آموختگی که نومعلم در مدرسه و در موقعیت عملی به ایفای نقش حرفه‌ای خود می‌پردازد تحت عنوان دوره نومعلمی شناخته می‌شود (سانیا^۲، ۲۰۱۳). دانشجو-معلم‌ان پس از فارغ‌التحصیلی نیازمند حمایت-

1. Marosi & Bencsik
2. Sanyal

های حرفه‌ای هستند، زیرا موقعیت عملی واقعی را تجربه می‌کنند و مسئولیت اصلی کلاس را بر عهده می‌گیرند. نومعلمان با کسب تجربه از موقعیتهای واقعی می‌توانند نسبت به انتقال تجربیات و نیز نیازهای فرهنگی در دوران پس از دانشجویی اطلاعات مفیدی را در اختیار دانشجومعلمان قرار دهند. فلذا ایجاد و بسترسازی فضاها و زمینه‌هایی برای بیان تجربیات نومعلمان می‌تواند دانشجومعلمان را ترغیب کند در فعالیتهای مشارکت‌جدی داشته باشند.

هم‌چنین توسعه فعالیتهای فرهنگی به محیط پیرامون دانشگاه، می‌تواند دانشجویان را نسبت به انجام فعالیتهای ترغیب‌کننده دانشجویان به طور طبیعی علاقه‌مند هستند در محیط خارج از دانشگاه، کنشگری داشته باشند و خود را مطرح کنند. بنابراین ایجاد محیطی که بتواند این هدف را محقق سازد، ضروری به نظر می‌رسد. جشنواره‌های برون‌دانشگاهی و بین‌دانشگاهی، حضور در سازمان‌های مردم‌نهاد و اردوهای جهادی از جمله این فعالیتهای هستند.

سیستم پاداش‌دهی

این مفهوم از سه مولفه «تناسب پاداش»، «انگیزه درونی» و «آثار پس‌اندی» تشکیل شده است. یافته‌های پژوهش فروزانفر و نجفی‌پور (۱۳۹۸) نشان داد که کم‌ارزش بودن پاداش، عدم تناسب پاداش پرداختی با نیاز فرد، عدم تناسب پاداش پرداختی با عملکرد فرد، تفاوت داشتن پاداش‌های دریافتی فرد با دیگر همکارانش در سازمان، احساس منصفانه نبودن پاداش، و ایجاد فاصله زمانی بین عملکرد و دریافت پاداش در ناکارآمدی پاداش‌ها موثر است. به اعتقاد لپر و کوردوا^۱ (۱۹۹۲)، تشویق و ترغیب از مهم‌ترین ارکان روانشناسی تربیتی و عامل مؤثر در تحریک انگیزش‌های پیشرفت و تقویت رفتارهای مطلوب افراد است. هلریگل و همکاران^۲ (۱۹۹۵) نیز پاداش را ارائه پیامدی خوشایند برای انجام رفتاری مطلوب از فرد به منظور افزایش احتمال تکرار آن می‌دانند. فوریت در پاداش‌دهی (ک-د-۵)، میزان پاداش‌دهی (ک-د-۵)، تاثیر پاداش بر شغل و حرفه (ک-د-۵)، اقناعی بودن جوایز (ک-خ-۵) مضامینی بودند که مصاحبه‌شوندگان در این زمینه بیان کردند. بعد بعدی این مولفه، انگیزه درونی بود. فرآیند انگیزش به نیروهای پیچیده، سائق‌ها،

1. Lepper & Cordova
2. Hellriegel et al.

نیازها، شرایط تنش‌زا یا سازوکارهای دیگری اطلاق می‌شود که فعالیت فرد را برای تحقق هدف‌های وی آغاز کرده و به آن تداوم می‌بخشد (همتی و مهداد، ۱۳۹۷). تعریف انگیزش به مفاهیم نظری روانشناسی بستگی دارد. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان انگیزش را میل به کوشش فراوان برای تامین یک هدف تعریف کرد به گونه‌ای که این تلاش در جهت ارضای برخی از نیازهای فردی سوق داده شود. بنابراین، انگیزش را میتوان یک فرایند ارضای نیاز به حساب آورد. انگیزش را به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم‌بندی کرده‌اند (سیف، ۱۴۰۰). انگیزش بیرونی به آن دسته از انگیزه‌هایی گفته می‌شود که منبع و کانون اثربخش آن‌ها در محیط فرد قرار دارد و به‌عنوان یک عامل بیرونی فرد را ترغیب به انجام فعالیتی خاص می‌کند. به عبارت دیگر، انگیزش بیرونی حالتی است که در نتیجه محرک‌های بیرونی در فرد شکل می‌گیرد و موجب تقویت رفتار می‌شود. پاداش‌هایی که فرد در قبال انجام فعالیت‌های مبتنی بر این انگیزه‌ها دریافت می‌دارد، پاداش‌های بیرونی هستند. این پاداش‌ها اغلب عینی، ملموس و همگانی هستند. فرد با پیش‌بینی و آگاهی از احتمال دریافت این پاداش‌ها، رفتارهای شغلی خود را سازمان می‌بخشد و بسته به شدت تمایلی که این پاداش‌ها در وی ایجاد می‌کند، فعالیت خود را تا رسیدن به آن تداوم می‌بخشد. در انگیزش درونی فرد، خود فعالیت را ارزشمند تلقی می‌کند و از انجام، رضایت خاطر می‌کسب خواهد کرد که به‌عنوان یک پاداش برای وی محسوب می‌شود. در این حالت انگیزه‌ها مستقیماً از درون فرد نشأت می‌گیرند و اعمال فشارهای بیرونی لزومی ندارد. آنچه انجام کار را ضروری و لذت‌بخش می‌کند، خود آن است نه چیز دیگر (همتی و مهداد، ۱۳۹۷). تمرکز بر انگیزه‌های درونی (ک-د-۱، ک-د-۲، ک-د-۳، ک-د-۴، ک-د-۵، ک-د-۱) مستلزم آن است که سیستم پاداش‌دهی از حالت بیرونی به سمت درونی تغییر یابد و برای نیل به این مقصود لازم است برنامه‌ریزی جدی با حضور متخصصین امر صورت گیرد. مولفه بعدی وجود آثار پسایندی است. اگر پاداش‌ها تأثیری بر آینده حرفه‌ای نداشته باشد، و نتواند مسیرهای جدیدی برای ارتقاء و اعتلای دانشجو-معلمان فراهم کند، عملاً تأثیر بلندمدت نخواهند داشت. در نظر گرفتن تأثیر مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی بر رتبه‌بندی، ادامه تحصیل و نیز فرصت‌های مطالعاتی و پژوهشی در این زمینه اثرگذارند.

برای اعتباریابی و تبیین الگوی پیشنهادی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. این روش برای بررسی روابط بین متغیرهای اندازه‌گیری شده یا نشانگرها و متغیرهای مکنون را که

برای برآورد تقریبی آن‌هاست، استفاده می‌شود (هومن، ۱۳۹۳). نتایج نشان دادند در بین عوامل پیشیندی، سیاستگذاری از اهمیت بالایی برخوردار است. در بین بستر سازها، ساختار نقش مهمی در الگو ایفا می‌کند. مولفه کنشگری همیاران در بخش تسهیل‌گران اهمیت زیادی داشت. هم-چنین تمامی مؤلفه‌ها در تحلیل باقی ماندند و هیچ مؤلفه‌ای حذف نشد. بدین ترتیب این مؤلفه‌ها به عنوان اجزای الگو تأیید شدند.

پیشنهادها

- ۱- الگوی حاضر بر اساس روندی علمی و حاصل تجربیات زیسته ذی‌نفعان و ذی‌ربطان تدوین شده است و نتایج بخش کیفی نیز اعتبار بالایی آن را مورد تأیید قرار داد. به دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود برای استقرار جذب دانشجویان به فعالیت‌های فرهنگی با تشکیل کارگروه تخصصی اقدام نمایند و الگوی حاضر را در عمل به کار بندند.
- ۲- موضوع رشد فرهنگی دانشجویان باید به گفت‌وگو ملی در تربیت معلم تبدیل شود. این موضوع برای بالا بردن سطح حساسیت جامعه نسبت به اهمیت مسائل فرهنگی و نگاه سیاست‌مداران برای انجام حمایت‌های مالی، فکری و انسانی پیشنهاد می‌شود.
- ۳- یکی از ویژگی‌های دانشگاه فرهنگیان در فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجویان، توجه به اصل شبانه‌روزی بودن و تعطیل ناپذیر بودن تربیت است. موضوع برنامه‌های غیررسمی و پنهان، مستلزم سند کلان و برنامه‌ریزی برای اجرای منویات سند مذکور است. پیشنهاد می‌شود در این زمینه نسبت به طراحی و معماری کلان برنامه‌های غیررسمی همت نمایند.
- ۴- الگوی ارائه شده در این پژوهش، به شناسایی مؤلفه‌ها و سیاست‌ها و اقدامات پرداخت. به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود با به‌کارگیری روش‌های آماری مانند رگرسیون چندمتغیری و مدل معادلات ساختاری روابط بین متغیرها را بررسی و سهم دقیق هر مؤلفه مشخص شود.
- ۵- تدوین الگوی برنامه راهبردی فرهنگی یکی از نیازهای اساسی بود که در این تحقیق به آن پرداخته شد. این الگو می‌تواند در پژوهشی جداگانه تدوین و ارائه شود.

فهرست منابع

۱. ابوالعلائی، بهزاد (۱۳۹۳)، مدیریت عملکرد: راهنمای مدیران برای ارزیابی و بهبود عملکرد کارکنان. تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.
۲. احمدی، اصغر و افشانی، سید علی رضا (۱۳۸۸)، نیازهای فرهنگی دانشجویان. پژوهشنامه، ۴۶، ۳۳-۶۴.
۳. اشتریان، کیومرث (۱۳۸۱)، روش سیاستگذاری فرهنگی. تهران: کتاب آشنا.
۴. بازرگان، عباس (۱۳۹۵)، ارزشیابی آموزشی (ویراست سوم)، تهران: سمت.
۵. بازرگان، عباس (۱۳۹۶)، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: نشر دیدار.
۶. برقی، عیسی و قصاب‌زاده، جواد (۱۳۹۹)، بررسی نیازسنجی فرهنگی دانشجویان دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. نشریه فرهنگ و ارتقای سلامت فرهنگستان علوم پزشکی، ۴(۴)، ۵۳۲-۵۳۹.
۷. بناری، علی‌همت (۱۳۹۰)، رابطه تعلیم و تربیت با تأکید بر دیدگاه اسلام. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۳(۲)، ۳۷-۵۶.
۸. توسلی، الهام و تقی‌پور، فائزه (۱۳۹۵)، شناسایی عوامل فرهنگی موثر در جهت بهبود فعالیت‌های فرهنگی مدرسه عالی شهید مطهری از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه مطالعات علوم اجتماعی، دوره ۲، شماره ۳، ۲۵-۶۵.
۹. جمعه‌پور، محمود و خاکساری، علی (۱۳۸۸)، شناسایی و تعیین شاخص‌های مشارکت جوانان در فعالیت‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی. پژوهش اجتماعی، ۲(۲)، ۱۳-۳۴.
۱۰. حسینی، ابوالحسن (۱۳۸۹)، نقش مدیریت استعداد در تأمین و حفظ منابع انسانی مستعد. فصلنامه اقتصاد و تجارت نوین، ۲۳-۲۴، ۱۸۱-۲۰۵.
۱۱. حقیقی، مسعود (۱۳۹۱)، نقش تمرکززدایی و تفویض اختیار در ساختار آموزش و پرورش. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۳(۳)، ۵۷-۷۴.
۱۲. حمیدزاده، بهرام (۱۳۹۰) شیوه‌های موثر در فعالیت‌های فرهنگی. مجله حصون، ۳۲، مهر و آبان ۱۳۹۰.

۱۳. خواستار، حمزه (۱۳۸۸)، ارزیابی روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی. فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌شناسی علوم انسانی، ۱۵ (۵۸)، ۱۶۱-۱۷۴.
۱۴. دلبری، سید مهدی و رضائی، ولی‌اله (۱۳۹۴)، مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد انگیزه و پویایی در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشجویان. فصلنامه مهندسی فرهنگی، ۸۴، ۲۲-۴۲.
۱۵. رجالی، مهربی؛ مستأجران، مهناز؛ معمارزاده، زهرا و عزیزی، ناهید (۱۳۸۹)، فعالیت‌های فرهنگی - تحصیلی دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله تحقیقات نظام سلامت، ۶(۱)، ۵۰-۵۶.
۱۶. رشیدی، حمیدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و شریف خلیفه سلطانی، مصطفی (۱۳۸۴)، بررسی روند برنامه‌ریزی فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه‌های دولتی اصفهان طی برنامه دوم و سوم توسعه کشور. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۵(۱)، ۱۹۹-۲۲۰.
۱۷. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴)، اندازه‌گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. تهران: دوران.
۱۸. سیف، علی‌اکبر (۱۴۰۰)، روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، ویراست هفتم. تهران: دوران.
۱۹. شاهعلی‌زاده، سوره و هاشمی، شهناز (۱۳۹۴)، بررسی میزان شناخت کارشناسان فرهنگی از اهداف فرهنگی سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ و رابطه آن با احتمال تحقق اهداف فرهنگی سند راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۵(۱۷)، ۲۰۵-۲۱۹.
۲۰. شعاع، صدیقه؛ سهراب‌زاده، مهران؛ محمدی‌نیا، طیبه (۱۳۹۶)، تبیین جامعه‌شناختی الگوهای گذران اوقات فراغت جوانان با تأکید بر مفهوم سبک زندگی. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، دانشگاه شیراز.
۲۱. شعبانی، حسن (۱۳۹۸)، مهارت‌های آموزشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران: سمت.
۲۲. صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰)، مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲۳. صادقی‌نیا، ابوالفضل؛ حاجیانی، ابراهیم؛ (۱۳۹۶): تحلیل اثربخشی فعالیت‌های فرهنگی؛ مطالعه موردی سازمان فرهنگی تفریحی شهرداری مشهد، فصلنامه راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۶(۲۴)، ۳۱-۵۶.

۲۴. عابدینی، احمد (۱۳۹۳)، *واژه‌نامه تخصصی آموزش و پرورش*. تهران: نشر سادس.
۲۵. عباس‌پور، عباس؛ مجتبی‌زاده، محمد و اکرادی، احسان (۱۳۹۵)، *ساخت، پایاسازی و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۶(۲۴)، ۲۰۱-۲۲۸.
۲۶. عباسی، عفت و وقور کاشانی، مهدیه سادات (۱۳۹۴)، *تبیین جایگاه استانداردهای در ارتقاء کیفیت نظام آموزشی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۷(۶۵)، ۱۳۳-۱۵۳.
۲۷. عرب هاشمی، ملیحه؛ صباغ حسن‌زاده، طلعت؛ سیدی، محبوبه و صباغ حسن‌زاده، آسیه (۱۳۹۲)، *نیازسنجی فرهنگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شمال خراسان، چهارمین همایش ملی نقش و جایگاه مؤسسات فرهنگی هنری در توسعه فرهنگی کشور، اصفهان*.
۲۸. عنایت، حلیمه؛ حسن‌زاده، لیلا؛ البرزی، صدیقه؛ (۱۳۹۸)، *عوامل اجتماعی- فرهنگی مرتبط با فعالیت‌های ورزشی زنان در شیراز. فصلنامه علمی پژوهشی زن و جامعه*، ۱۰(۳)، ۸۱-۹۸.
۲۹. فروزانفر، محمدحسین و نجفی‌پور، امیرعباس (۱۳۹۸)، *سنجش اثربخشی پاداش‌های بیرونی به نیروی انسانی. نخستین کنفرانس ملی مدیریت بازرگانی، کارآفرینی و حسابداری، تهران*.
۳۰. قاندرلی، حمیدرضا؛ عاشوری، مهدی و کرمی، رضاعلی (۱۳۹۳)، *هدف‌گذاری فرهنگی و مدل مطلوب فعالیت فرهنگی در دانشگاه. دوفصلنامه علمی- پژوهشی پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی*، ۵(۱۱)، ۲۶۱-۲۸۰.
۳۱. قاندرلی، حمیدرضا؛ لطیفی، میثم و سرو، محمدسهیل (۱۳۹۵)، *شناسایی و تبیین نقطه اهرمی فرهنگی در مدیریت یادمان‌های دفاع مقدس. پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی*، ۶(۱۳)، ۸۱-۱۰۰.
۳۲. کلاین، پل (۱۳۹۳)، *راهنمای آسان تحلیل عاملی*، ترجمه سید جلال صدرالسادات و اصغر مینایی. تهران: سمت.
۳۳. گنجی، محمد؛ نیازی، محسن و حیدریان، امین (۱۳۹۷)، *مطالعه عوامل اجتماعی مؤثر بر مشارکت فرهنگی در فضای دانشگاه، جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۹(۳)، ۱۹-۴۰.
۳۴. مختاریان‌پور، مجید و دهقانی، حمید (۱۳۹۷)، *طراحی الگوی آسیب‌شناسی اجرای فعالیت‌های فرهنگی. فصلنامه علمی، بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۵(۴۶)، ۳۵-۶۵.

۳۵. مظاهری، محمد مهدی؛ کاوسی، اسماعیل و موسوی، سیدرضا (۱۳۸۸)، ارائه الگوی مناسب جهت تعیین اولویت‌های مراکز فرهنگی و تحول آن‌ها بر اساس رویکرد اسلامی - ایرانی. فصلنامه بصیرت، ۴۴(۱۶)، ۷-۲۶.
۳۶. ملکی، سعید (۱۳۸۸)، فرهنگ و برنامه‌ریزی فرهنگی در ایران. مجله فرهنگ ایلام، ۲۵، ۱۳-۲۶.
۳۷. مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود و عباسپور، عباس (۱۳۹۵)، حیات طیبه، چشم‌اندازی برای تربیت کودکان: ارائه چارچوب مفهومی برای تبیین ویژگی‌های معلم دوره ابتدایی. مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۳۰)، ۱۳۹-۱۶۷.
۳۸. نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۷)، طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
۳۹. نامداری پژمان، مهدی؛ میرکمالی، سیدمحمد؛ پورکریمی، جواد و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸)، شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی. دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۳۸)، ۱-۳۴.
۴۰. نوابخش، مهرداد و اسمی جوشقانی، زهرا (۱۳۹۱)، عوامل اجتماعی و فرهنگی موثر بر میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های دانش‌آموزی. مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران، ۴(۴)، ۱۰۵-۱۲۲.
۴۱. نیستانی، محمدرضا و رامشگر، ریحانه (۱۳۹۲)، نقش فعالیت‌های فرهنگی دانشگاه‌ها در توسعه فرهنگی جامعه. مهندسی فرهنگی، ۷۶، ۱۴۶-۱۶۹.
۴۲. نیک‌کار، ملیحه؛ فرزین، فرزانه و احمدی لاری، رکن‌الدین (۱۳۸۴) بررسی نگرش دانشجویان دانشگاه شیراز نسبت به برنامه‌های فرهنگی و هنری و عوامل موثر بر شرکت آنها در این گونه فعالیت‌ها. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۴۵، ۱-۱۴.

۴۳. همایون، محمدهادی و جعفری، نادر (۱۳۸۷)، درآمدی بر مفهوم و روش سیاستگذاری فرهنگی. فصلنامه اندیشه مدیریت، ۲(۲)، ۵-۳۶.
۴۴. همتی، فاطمه و مهداد، علی (۱۳۹۷)، رابطه رهبری اخلاقی با عملکرد انطباقی: نقش میانجیگرانه انگیزش درونی. اخلاق در علوم و فناوری، ۱۳(۴)، ۳۸-۴۴.
۴۵. هومن، حیدرعلی (۱۳۹۳)، مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.
۴۶. وحید، مجید (۱۳۸۶)، بحثی در سیاستگذاری فرهنگی. فصلنامه سیاست، ۳۷(۳)، ۲۸۷-۳۰۶.
47. Ayre, C., & Scally, A. J. (2014), Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
48. Cameron, R; Harrison, J. L. (2012), The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labor market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 277-288.
49. Dahlke, A. (2006), Strategic Planning In A Supportive Organizational Culture. Riterived at site: http://www.arniedahlke.com/00_Strategic_Planning_in_an_Organizational_Context.pdf
50. Depoy, E., & Gitlin, L. (2005), *Introduction to research: Understanding and applying multiple strategies* (3rd Ed), Mosboy Press.
51. Hellriegel, D., Slocum, J. W., Woodman, R. W. (1995), *Organizational behavior*. New York: West Publishing Company
52. Hooper, D., Coghlan, J., & Muller, M. R. (2008), Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
53. Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013), *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th Edition), New York: McGraw-Hill.
54. Lepper M. R., & Cordova, D. A. (1992), Desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3): 187-208.
55. Marosi, I., & Bencsik, A. (2009), Teamwork in Higher Education: Teamwork as Chance of Success. *The International Journal of Learning*, 16(5), 166-174.
56. Melnic, A., & Botez, N. (2014), Formal, Non-Formal and Informal Interdependence in Education. George Bacovia University, Bacau, Romania.
57. Sanyal, B. C. (2013), Quality assurance of teacher education in Africa. *Quality assurance of teacher education in Africa*.