

تجارب معلمان از تحصیل در دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی

جواد شیرکرمی^۱

سید علی موسوی^۲

چکیده

آموزش، خصوصاً در سطوح دانشگاهی، از مهمترین عوامل مؤثر بر توسعه در ابعاد مختلف انسانی، اجتماعی و اقتصادی است، بنابراین مطالعه مسائل، عوامل و وضعیت آن نیز بسیار مفید و دارای اهمیت است؛ اما بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، پژوهش‌هایی مبتنی بر آمار و ارقام و یا صرفاً نظری بوده‌اند، این در حالی است که پژوهش‌های مبتنی بر تجارب افرادی که در یک پدیده یا مسأله حضور داشته‌اند، و بنابراین بهترین مشارکت‌کنندگان در یک پژوهش هستند، آنچنان که باید مورد توجه قرار نگرفته است. از دیدگاه پدیدارشناسی آنچه که اهمیت دارد، ویژگی‌های اختصاصی، تجارب زیستی و چگونگی درک و تجربه افراد است. پژوهش حاضر با هدف مطالعه پدیدارشناختی تجارب معلمان از تحصیل در دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی انجام شده است. نتایج نشان داد که با توجه به زمان و هزینه صرف شده برای تحصیل، ابعاد و نتایج این آموزش‌ها دارای کارایی لازم و کافی نیست. تجارب معلمان فارغ‌التحصیل رشته آموزش ابتدایی را می‌توان در سه طبقه اصلی شامل عوامل، موانع و مشکلات و راه‌کارها، دسته‌بندی کرد. عوامل مثبت در برگیرنده مضامینی نظیر انگیزه و هدف، توانمندی علمی، مهارت و عدالت استاد و برنامه‌ریزی ارائه آموزش بود. موانع شامل مسائل آموزشی (محتوای نامناسب و غیرمنعطف، زمان‌بندی فشرده کلاسها، سهل‌انگاری آموزشی) و همچنین عوامل محیطی (تکنولوژیکی، اطلاع‌رسانی) بود.

واژه‌های کلیدی: تحصیلات دانشگاهی، معلمان، آموزش ابتدایی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک. ایمیل:

j.shirkarami@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک.

مقدمه

همچنان که نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است، چالش‌ها و مشکلات نظام‌های آموزشی (خصوصاً در مراکز آموزش عالی) در راستای تحقق آموزش و یادگیری مؤثر و سودمند، بسیار قابل توجه می‌باشد؛ تعداد زیادی از فراگیران دانشگاه‌ها بازدهی و کارایی لازم را دارا نیستند، این در حالی است که افت تحصیلی و مشکلات و پیامدهای ناشی از آن، تهدیدی جدی برای هر جامعه محسوب می‌گردد، که ابعاد و گستره آن در حوزه‌های مختلف قابل بررسی است. مسائل مذکور از مهمترین عواملی هستند که عدم پیگیری آنها موجب اتلاف امکانات، منابع و استعداد‌های انسانی و اقتصادی شده و تبعات جبران‌ناپذیر فراوانی را در ابعاد فردی و اجتماعی بر جای می‌گذارد؛ از این رو اهتمام و پیگیری موفقیت تحصیلی جامعه فراگیران به عنوان یکی از شاخص‌های کارآمدی نظام‌های آموزشی، بسیار حائز اهمیت است.

اخیراً شاهد تلاش‌های فراوانی جهت گسترش آموزش عالی، از سوی مجریان دولتی و مراکز و مؤسسات دانشگاهی هستیم، به طوری که گاهی از مواقع اخباری مبنی بر بیشتر بودن تعداد صندلی‌های دانشگاهی نسبت به تعداد متقاضیان این آموزش‌ها شنیده می‌شود. ضرورت و نیاز به تحصیلات دانشگاهی بر کسی پوشیده نیست، اما آیا صرفاً به جذب دانشجو و تحقق سیاست‌های گسترش آموزش عالی توجه می‌شود؟ و یا به موازات گسترش کمی، بعد کیفیت آموزش و تحصیلات دانشگاهی نیز مورد توجه است؟ آیا متقاضیان این کالای ارزشمند، از روند موجود تحصیل خود و پیامدهای فردی، اجتماعی و اقتصادی آن رضایت دارند؟ این‌ها نمونه سؤالاتی هستند که معمولاً در مطالعه وضعیت آموزش‌های دانشگاهی قابل طرح و بررسی هستند.

کیفیت دانشگاهی به مطلوبیت یادگیری دانشجویان، کیفیت پژوهش‌های انجام شده و کیفیت خدمات تخصصی که اعضای دانشگاه برای حل مسائل جامعه عرضه می‌کنند و نیز کوششی که در راستای گسترش مرزهای دانش به انجام می‌رسانند، بستگی دارد (مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران؛ به نقل از مهدیون و همکاران، ۱۳۹۰: ۸۲). از طرفی، پژوهش‌های انجام شده در ایران نشان می‌دهد که طی دو دهه اخیر به جای درونی کردن ارزش‌ها و نگرش‌ها و هنجارهای متناسب با فرهنگ دانشگاهی مطلوب و مؤثر، متأسفانه شاهد بیگانگی دانشجویان از ساختارها و فرآیندهای مطلوب علوم اجتماعی و انسانی هستیم (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰: ۲).

بنابراین با توجه به هزینه‌های مادی، عاطفی، اجتماعی و زمان صرف شده، پژوهش در حوزه تحصیلات دانشگاهی اهمیت فراوان دارد. هدف ما در این پژوهش، مطالعه کیفی تجارب معلمان از تحصیل در دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی است.

مبانی نظری و پیشینه

اگر چه ادراکات ما از جهان خارج متأثر می‌شوند ولی درونی و خود گردانند. انسان تنها موجودی است که می‌تواند به نحوی کامل تجربه‌های خود را تجربه کند. انسان می‌تواند در باب معنای دریافت‌های خویش بیندیشد و راه‌های بدیل عمل را ارزیابی کند. تجربه انسانی ناظر بر ارتباط درونی و مداوم میان فرایندهای ادراک، تفکر و عمل است که پالایش هر کدام به عمق و پالایش دیگری منتهی می‌شود. اینها همان مسائلی هستند که موضوع بررسی پژوهش پدیدارشناختی قرار می‌گیرند. نکته‌ای که باید مورد توجه واقع شود این است که هر چه شرح و بسط و تحلیل بیشتری انجام گیرد، توصیف‌های پدیدارشناختی بیشتر جنبه تفسیری پیدا می‌کند (مصطفی‌زاده، ۱۳۹۱). پدیدارشناسی در حقیقت نوعی علم به ذات است، زیرا اگر قرار است همه چیز بر بدهت یقینی و امور ضروری استوار باشد تنها باید بر ذات و حیث ماهوی اشیاء اعتماد کرد، اما چگونه می‌توان به شهود ذات رسید؟ و شهود ذات چه نسبتی با شهود حسی دارد؟ در تاریخ فلسفه، پیروان اصالت عقل و اصالت تجربه هر کدام در باب امکان شهود حسی و عقلی، نظری ابراز کرده‌اند. اصحاب مذهب اصالت تجربه (آمیریست‌ها) شهود را حسی گرفتند، اما هوسرل معتقد شد که هر دو قسم شهود ممکن است، و بین این دو شهود فاصله نیست (ریخته‌گران، ۱۳۸۰: ۱۹۶). ویلیس مطرح نموده است که اگر چه پدیدارشناسی ریشه در جهان واقعی دارد، اما در واقع نوعی فعالیت شاعرانه و زیباشناسانه از تجربه است (ویلیس، ۱۹۸۱؛ فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۲۹).

پژوهش‌های کیفی مبتنی بر پدیدارشناسی، سهم ناچیزی از پژوهش‌های حوزه علوم انسانی را تشکیل می‌دهند. پدیدارشناسی بر تجارب زیستی افراد و چگونگی درک و تجربه آنها تأکید دارد. پدیدارشناسی، هم منطقی‌گرایی^۱ و هم تجربه‌گرایی^۲ را رد می‌کند، زیرا آنها را ناتوان از درک و به حساب آوردن دنیا بدان سان که توسط نوع بشر تجربه شده می‌داند (فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۲: ۲۲۸). در دنیای جدید، سرمایه فکری به صورت گروهی از دارایی‌های دانشی تعریف می‌شود که به یک سازمان اختصاص دارد و جزء ویژگی‌های یک سازمان محسوب می‌شوند و بنابراین افزودن بر ارزش ذینفعان در سازمان‌ها، به شکل قابل ملاحظه‌ای، به بهبود وضع رقابتی منجر خواهد شد (مار، ۲۰۰۴؛ به نقل از قزل و همکاران، ۱۳۹۲).

مسائل بسیاری ممکن است که آموزش را به مسأله‌ی پیچیده‌ای تبدیل کنند و بر روند یادگیری و نتیجه آن تأثیر بگذارند. طیف این مسائل از انتقال یادگیری (از تئوری تا عمل)، ارزیابی معلم یا استاد از آموزش و یادگیری و پیچیدگی‌ها و متغیرهای ایجاد شده توسط عوامل متعدد، گسترده شده است. امروزه

^۱- Rationalism

^۲- Empiricism

مواردی نظیر تأکید بر مشارکت فعال و مسئولیت‌پذیری فراگیران، تمرکز بر فرآیندها (و نه تنها محصولات)، کسب دانش و توسعه آن، تغییر در نقش آموزش‌دهنده به مربی و تغییر رویه از تمرکز ارزیابی توسط معلم / استاد به نتایج ارزیابی همکاران و خودارزیابی فراگیر از یادگیری، اموری اجتناب‌ناپذیرند (ماهارگ، ۲۰۱۵: ۱۰۴). از نگاه صاحب‌نظران، اولین راه‌کار برای شناخت موانع موجود بر سر راه موفقیت در حوزه آموزش با کیفیت، و نیز نوآوری آموزشی، دستیابی به نتایج پژوهشی لازم جهت شناخت موانع است (منطقی، ۱۳۸۵: ۲۵).

از میان تحقیقات مرتبط با پژوهش حاضر می‌توان به پژوهش رضویان‌شاد و سلطان‌القزایی (۱۳۸۹)، مهدیون و همکاران (۱۳۹۰)، صدوقی و همکاران (۱۳۹۰)، شاهوی و همکاران (۱۳۹۱)، صالحی و رستمی‌مسنی (۱۳۹۲)، یارقلی (۱۳۹۳)، محمدزاده و صالحی (۱۳۹۴)، خصالی و همکاران (۱۳۹۴)، بشیری‌حدادان و همکاران (۱۳۹۴)، فاضلی و کرمی (۱۳۹۴)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۵)، اشاره کرد؛ که نتایج این تحقیقات را می‌توان در حیطه نقاط قوت و ضعف، عوامل آموزشی، درسی و محیطی مورد مطالعه و بررسی قرار داد. در اینجا به اختصار به تشریح یافته‌های این تحقیقات می‌پردازیم.

مهدیون و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای که با رویکرد پدیدارشناسی، کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی را مورد بررسی قرار دادند، در نهایت طی این پژوهش، ۱۱۷ گزاره مفهومی اولیه، ۱۷ مقوله فرعی و ۳ گزاره مقوله‌ای اصلی و تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری در قالب عوامل علی بی‌واسطه، زمینه و شرایط محیطی شناسایی و روابط بین آنها در قالب الگوی ساختاری، ترسیم و ارائه گردید. در پژوهشی که توسط خصالی و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی - کیفی که بر اساس روش پدیدارشناسی صورت گرفت، نتایج نشان داد که معلمان نسبت به اهداف، شیوه اجرا، کارکرد، تجویز و تعمیم این برنامه، نقدها و گلایه‌های فراوانی دارند که تمایل دارند شنیده شود. آنها همچنین ابراز نمودند که تدارک سازوکارهای منسجم و با ضمانت اجرایی بالا و پیگیری، پاسخگویی به نقدها و نگرانی‌های آنان در این خصوص و همچنین ارتقای شرایط موجود، می‌تواند به بهبود کیفیت نظام ارزشیابی در مدارس ابتدایی کمک شایانی کند. بشیری‌حدادان و همکاران (۱۳۹۴) پژوهشی تحت عنوان توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چند پایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلیر، انجام دادند. یافته‌های این پژوهش در ده مضمون اصلی شامل؛ علت تشکیل کلاس‌ها، مشکلات کلاس‌ها، عوامل مؤثر در بازدهی کلاسی، شیوه‌های کنترل نظم، مشکلات مربوط به دانش‌آموزان و معلمان و خانواده، مشکلات مربوط به عدم مطابقت با ساختار نظام آموزشی، محاسن کلاس‌ها و پیشنهادهای جهت کاهش مشکلات کلاس‌ها، مطرح

شدند. رضویان‌شاد و سلطان‌القزایی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی، چهار زمینه اصلی از مصاحبه‌ها استخراج شد که می‌توانند مشخص‌کننده ادراک معلمان از تفکر انتقادی باشند. این زمینه‌ها عبارتند از: تعریف تفکر انتقادی، پیش‌نیازهای آموزش تفکر انتقادی، شیوه‌های آموزش تفکر انتقادی و نتایج استفاده از تفکر انتقادی. همچنین یافته‌های این پژوهش تصویر روشنی از ادراک معلمان نسبت به تفکر انتقادی ارائه نموده است، که در نتیجه لزوم آشنایی بیشتر آنها با پیش‌نیازهای آموزش تفکر انتقادی و روش‌های آموزش این تفکرات مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهش محمدزاده و صالحی (۱۳۹۴) با عنوان آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی، از طریق مقایسه وضعیت موجود نشاط و پویایی علمی با وضعیت مطلوب ترسیم شده، موجب بازنمایی فاصله قابل توجه نشاط و پویایی حاکم بر مراکز علمی فعلی کشور با نشاط و پویایی علمی ممکن و مطلوب گردید. در نهایت ضمن شناسایی علل احتمالی بروز افت در نشاط و پویایی علمی مراکز علمی و دانشگاهی، راه‌کارهایی عملیاتی برای برون رفت از این وضعیت و زمینه‌سازی حرکت در مسیر مرجعیت علمی ارائه شد. شاهوی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی که تحت عنوان تجارب آموزش بالینی دانشجویان فارغ‌التحصیل مامایی، نتایج نشان داد که مفاهیم منتخب و درونمایه‌های اصلی شامل عوامل تسهیل‌کننده و عوامل بازدارنده است. عوامل تسهیل‌کننده شامل درونمایه‌های فرعی عملکرد مریبان، احساس رضایت دانشجویان و آموزش‌های پیش‌بالینی بود. همچنین عوامل بازدارنده شامل درونمایه‌های فرعی فقدان امکانات محیطی، عدم هماهنگی برنامه‌ریزی آموزشی و نحوه برخورد پرسنل بهداشتی بود. ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی که با عنوان پدیدارشناسی آموزش‌های سازمانی (تجربه زیسته کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد) صورت گرفت، نتایج نشان داد که کارکنان، آموزش را به عنوان یک حق بشری و در تعامل تنگاتنگ با جوانب دیگر مدیریت منابع انسانی تجربه کرده‌اند. همچنین تجارب کارکنان نشان داد که آموزش سازمانی به تجارب حرفه‌ای محدود نمی‌شود و آموزش‌های مربوط به نیازهای فردی و جمعی رضایت بیشتری در پی خواهد داشت. نتایج پژوهش یارقلی (۱۳۹۳) در زمینه تجربه دانشجویان از عدالت اساتید، منجر به استخراج چهار درونمایه اصلی و ده درونمایه فرعی شد. درونمایه‌های اصلی شامل ساختار روابط استاد و دانشجو، رابطه عدالت استاد و شخصیت او، ذهنیت قبلی در مورد دانشجو و تأثیرات روانی بودند. درونمایه‌های فرعی نیز شامل مواردی نظیر اداره مشارکتی کلاس، جایگاه دانشجویان با استعداد متفاوت، ثبات رفتاری، پذیرش مسئولیت در قبال دانشجویان، پیش‌داوری در مورد جنسیت و قومیت، بوده است. طی پژوهش قلتاش و همکاران (۱۳۹۰) با عنوان تجارب زیسته متخصصان علوم تربیتی از برنامه درسی تربیت شهروندی فعال، مهمترین یافته‌ها عبارت بود از تدوین چهارچوب برنامه درسی با استفاده از مدل کلایزی، که حداقل چهار عنصر اهداف، روش، محتوا و شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی تربیت شهروندی را پوشش می‌دهد. رؤس اهداف در سه حیطه شناختی، عاطفی و روان حرکتی، در عنصر محتوا بر در نظر گرفتن موضوعاتی که به دانش، نگرش و توانش منجر شوند و در حیطه روش بر شیوه‌های فعال و مشارکتی

و در نهایت ارزشیابی تلفیقی (کمی-کیفی) تأکید شده است. صالحی و رستمی‌مسنی (۱۳۹۲) در پژوهش آسیب‌شناسی روش تدریس درس تعلیم و تربیت اسلامی از منظر اساتید علوم تربیتی و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه‌های تهران، مهمترین آسیب‌های شناسایی شده در این پژوهش، شامل نبود محتوا و کتب درسی متناسب، عدم تناسب میان محتوا و زندگی دانشجویان، عدم ورود اساتید به هر دو حوزه دین و تعلیم و تربیت، ضعف شایستگی علمی و اعتقادی برخی اساتید، نداشتن طرح درس و برنامه‌ریزی برای تدریس، بوده است. صدوقی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی که با عنوان رویکرد کیفی در آموزش نظری معماری؛ مفهوم مکان در کلاس درس سیر اندیشه‌ها، انجام شد، هدف اصلی فهم تجربه به منزله ارتباط مستقیم و زنده دانشجویان با محیط معماری بود. مسأله‌ای که مطرح گردید عبارت بود از جایگاه مفهوم مکان و چگونگی درک آن، بنابراین قرارگیری دانشجویان در مکانی که برای آنها تازگی داشت، موجب برقراری ارتباط متفاوت دانشجویان با مکان شد. نتایج نشان داد که درک جایگاه مفهوم مکان به ارتباط استفاده‌کننده و معماری وابسته است. همچنین نتایج پژوهش ثناگو و همکاران (۱۳۹۱) در زمینه جو سازمانی و محیط دانشگاهی، نشان داد که نیاز به تغییر، مضمون اصلی و موارد تغییر در محیط فیزیکی، تغییر نیروی انسانی دانشگاه و تغییر در برخی از قوانین آموزشی، از مضامین فرعی بوده است. یافته‌های کلی این پژوهش مؤید درجاتی از دوگانگی بین خواسته‌ها و آرزوهای آموزشی می‌باشد. فاضلی و کرمی (۱۳۹۴) در پژوهشی که تحت عنوان تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی انجام شد، نتایج استفاده از الگوی جانسون در کلاس درس، تجارب ارزنده‌ای برای دانشجویان داشته است و مهمترین نتایج مستخرج از مصاحبه‌ها عبارت بود از استقلال، خودگردانی یا خودکفایی، توسعه توانایی حل مسأله، تسلط در جستجو، بازیابی و ذخیره اطلاعات، تعاملات و یادگیری عمیق و اثربخش.

سؤالات پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب معلمان از تحصیل در دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی انجام شده است؛ بنابراین پرسش اساسی پژوهش عبارت است از تجارب و درک کلی دانشجویان از تحصیل در دوره آموزش ابتدایی چیست؟ متعاقب دستیابی به پرسش اساسی فوق، در پی یافتن پاسخ سؤالات فرعی زیر هستیم:

- درک شما از آموزش دانشگاهی (وضعیت عدالت، رفتار، تعامل و روش استاد) چیست؟
- نظر شما در زمینه محتوای آموزش دانشگاهی رشته آموزش ابتدایی چیست؟

- تحصیل در دوره کارشناسی آموزش ابتدایی برای شما چه پیامدهایی دارد؟
- راه کارهای پیشنهادی شما برای بهبود وضعیت موجود آموزش‌های دانشگاهی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه کیفی است که با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی و مبتنی بر روش تفسیری انجام شد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل معلمان فارغ‌التحصیلان دوره کارشناسی ناپیوسته رشته آموزش ابتدایی دانشگاه آزاد اسلامی ایلام واحد دهلران بود، که به روش نمونه‌گیری در دسترس و گلوله برفی پانزده نفر انتخاب شدند.

پژوهش پدیدارشناختی، یک نوع روش تحقیق کیفی محسوب می‌شود که هر چند نقطه شروع آن فلسفه است، اما خیلی زود به سایر رشته‌ها رسید. این روش تحقیق به جلوه‌گری و نمایاندن ادراکات و تجربه انسانی در مورد انواع پدیده‌ها می‌پردازد (امامی‌سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۶). این روش دقیقاً و شدیداً در تضاد با پارادایم اثبات‌گرایی^۱ در علم، که مبتنی بر کارکرد الگوهای روشمند علوم طبیعی و علوم انسانی است، ایجاد شده است و نگاهی انسان‌گرایانه به پدیده‌ها دارد (محمدپور، ۱۳۸۹: ۳۹۹).

پدیدارشناسی با توجه به نوع پدیده مورد بررسی، به دو روش توصیفی و تفسیری قابل تقسیم است، که این روش‌ها تفاوت‌ها و شباهت‌هایی به هم دارند. پژوهش پدیدارشناختی متمرکز بر این سؤال اساسی است که ما چگونه دنیا را تجربه می‌کنیم؟ (سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۸). بنابراین برداشت‌های انسانی افراد مختلف را به طور مجزا بررسی می‌کند و نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها را به شکلی که در برداشت‌های سایر افراد ظاهر می‌شود، بررسی می‌کند (ویلیس، ۱۹۹۱؛ به نقل از پاینار و همکاران، ۱۹۹۵).

به طور کلی هدف روش‌شناسی پدیدارشناسی، ورود کامل، بی‌واسطه و بدون پیش‌فرض به درون ذات پدیده‌ها، برای درک و شناسایی آنها به اتکای ویژگی‌های خود پدیده‌هاست. در این روش محقق تلاش می‌کند با ابزار مصاحبه عمیق (و در مواردی مشاهده مشارکتی) به درک تجربه زیسته سوژه‌ها دست یافته و جهان را از منظر آنها درک و بازنمایی کند (کناک^۲، ۱۹۸۴؛ محمدپور، ۱۳۹۱؛ بک و همکاران، ۱۹۹۴). در زمینه مبانی نظری و چارچوب پژوهش حاضر، مراحل جمع‌آوری اطلاعات و مباحث پژوهش حاضر عبارت است از: مطالعه نشریات، مقالات و کتب مرتبط، ترجمه پاره‌ای از متون خارجی مرتبط با موضوع تحقیق، و در نهایت، عنوان‌بندی و طبقه‌بندی مطالب، طرح مسأله و مبانی نظری و پژوهشی. اما

^۱- Positivism

^۲- Knaack

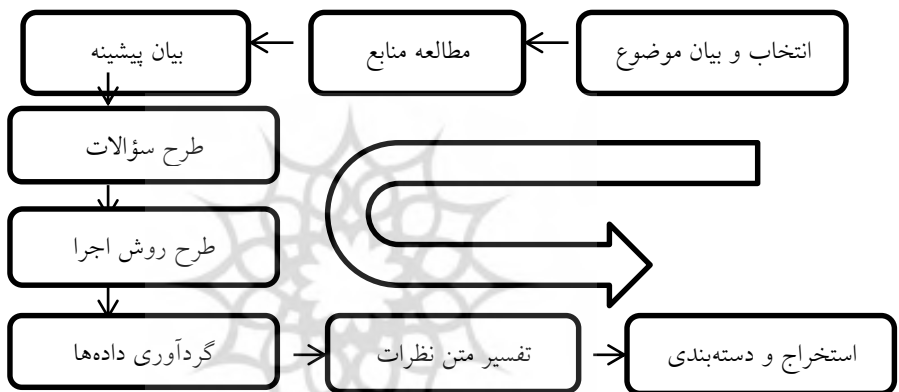
در زمینه اجرای پژوهش و جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها، با مراجعه به مشارکت‌کنندگان مورد مطالعه، و پس از تشریح موضوع و هدف تحقیق و رفع ابهامات احتمالی و بیان برخی فواید و ضرورت پژوهش، نظر مساعد اکثریت افراد نمونه (جهت همکاری سازنده و مؤثر) جلب گردید و در نهایت در جهت انجام کار و تعیین تاریخ و مدت زمان مصاحبه و گردآوری اطلاعات اقدام شد. پس از ثبت و ضبط داده‌ها، محقق به مطالعه و بررسی متون پرداخته و همه مضمون‌های جزئی مطرح شده، نام‌گذاری و سپس به استخراج مضامین (مشخصه‌های) کلی پرداخته شد. پس از تفسیر داده‌ها، به تجزیه و تحلیل و رسیدن به درک مشترک اقدام و در نهایت داده‌ها و اطلاعات در قالب مشخصه و زیرمجموعه‌ها مطرح شدند.

برای بررسی مقبولیت یا قابلیت پذیرش^۱ دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، متن تفسیر نتایج به طور تصادفی در اختیار تعدادی از نمونه‌ها گذاشته شد تا مشخص شود که مشابه نظر ایشان است. در موارد متناقض، برای رفع ابهام دوباره سؤالاتی پرسیده و پس از کدگذاری مجدداً نتایج به فرد مورد نظر ارائه می‌شود (گروسی و محمدی، ۱۳۹۰: ۶۳). برای قابلیت اعتماد داده‌ها^۲ از حسابرسی پژوهش استفاده می‌شود و داده‌ها و مدارک توسط داور خارجی مورد بازبینی قرار می‌گیرد (طهماسبی و همکاران، ۱۳۹۰: ۴۲). برای کسب مقبولیت داده‌های پژوهش حاضر، پس از استخراج کدهای (مضمون‌های) اولیه جهت تعیین صحت اطلاعات مستخرج، داده‌ها و تفاسیر آنها در اختیار مشارکت‌کنندگان گذاشته شد تا مورد بازبینی قرار گیرند. در برخی موارد که مورد ابهام بود، کدها و تفاسیر اصلاحی مجدداً برای مشارکت‌کنندگان ارسال و در برخی موارد به دلیل اختلاف عمیق، مجدداً مصاحبه و سؤالات مطرح شد. همچنین برای تعیین قابلیت اعتماد، داده‌ها و اطلاعات توسط افراد دیگری غیر از مشارکت‌کنندگان، مورد بررسی و داوری قرار گرفت. در بررسی مسائلی نظیر رضایت یا کیفیت‌ها، با توجه به حساسیت مشارکت‌کنندگان؛ احتمالاً در مطالعه دقیق، عمیق و جامع (آن‌طور که شاید و باید) مشکلاتی بروز می‌کند، اما با توجه به ارتباط مناسب پژوهشگر با مشارکت‌کنندگان و در نظر گرفتن تمایل آنان به شرکت در پژوهش و هماهنگی با ایشان برای تعیین زمان مناسب جهت انجام مصاحبه، خوشبختانه با کمترین محدودیت‌ها مواجه بودیم. در زمینه اخلاق پژوهشی، محقق پس از معرفی خود و توضیح اهداف برای مشارکت‌کنندگان، در ابتدای مصاحبه

^۱- Credibility

^۲- Dependability

جهت یادداشت‌برداری و یا ضبط صدا از مشارکت‌کنندگان کسب اجازه نمود و به آنها در خصوص محرمانه بودن اطلاعات و نام آنها، اطمینان داده شد.



نمودار ۱. مراحل انجام پژوهش

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. خلاصه نتایج تحلیل داده‌ها در زمینه تجارب تحصیل در رشته آموزش ابتدایی

<p>از اساتید مجرب و با تجربه و بومی استان جهت تدریس استفاده می‌شد، که از همان آغاز تحصیل، به تقویت انگیزه در دانشجویان می‌پرداختند و اهداف متعالی علمی را گوشزد می‌کردند، همین امر احساس مسئولیت دانشجویان را بیش از پیش با اهمیت می‌کرد و باعث تلاش بیشتر دانشجویان می‌شد (شرکت‌کننده شماره ۱).</p>	<p>الف) انگیزه و هدف</p>	
<p>من با انگیزه ارتقای سواد علمی و پیشرفت و ارتقای سطح تحصیل و رسیدن به وضعیت مناسب شغلی و به جهت علاقمندی به کار آموزگاری تصمیم به</p>		<p>عوامل</p>

تجارب معلمان از تحصیل در دوره کارشناسی ناپوسته آموزش ابتدایی ■ ۵۱

<p>ادامه تحصیل در دانشگاه گرفتم تا با مسائل و مطالب مفید و لازم برای تربیت مفید کودکان به طوری که آنها برای اجتماع مؤثر و سودمند باشند، آشنا شوم (شرکت کننده شماره ۴).</p>	<p>ب) توانمندی علمی</p>	<p>مثبت</p>
<p>اساتید و مدرسان از نظر علمی در سطح بالایی بودند و تعدادی از آنها سال ها سابقه تدریس در آموزش و پرورش داشتند (شرکت کننده شماره ۳).</p>	<p>ج) مهارت اساتید</p>	<p>عوامل مثبت</p>
<p>رفتار و اخلاق اغلب اساتید مناسب است و با همه در یک سطح رفتار می کنند (شرکت کننده شماره ۷).</p>	<p>د) عدالت استاد</p>	
<p>بیشتر واحدها در چند روز انتهای هفته زمان بندی شده بود. این کار باعث فراهم شدن زمینه برای حضور راحت تر دانشجویان شاغل در کلاس ها شده بود (شرکت کننده شماره ۳).</p>	<p>ه) زمانبندی مناسب</p>	
<p>بعضی سرفصل های آموزشی با رشته تحصیلی همخوانی نداشت و همچنین برخی از مضامین ضروری نیز در محتوای آموزشی گنجانده نشده بود (شرکت کننده شماره ۳).</p>	<p>الف) محتوای نامناسب</p>	<p>موانع و مشکلات</p>
<p>دانشجویان در انتخاب واحدهای درسی آزادی عمل ندارند و بیشتر واحدها در حقیقت به دانشجو تحمیل می شود (شرکت کننده شماره ۱۴).</p>	<p>ب) انعطاف ناپذیری</p>	<p>موانع آموزشی</p>
<p>زمانبندی ارائه تعداد زیادی از واحدهای درسی در مقطع زمانی دو روز در هفته و به صورت دو شیفت در هر روز، موجب خستگی و کسالت دانشجویان شده بود که این امر کیفیت و بازدهی آموزشی را کاهش می داد (شرکت کننده شماره ۱۰).</p>	<p>ج) فشردگی کلاس ها</p>	

<p>با توجه به اینکه من تغییر رشته داده بودم، رفتار بعضی اساتید، خصوصاً اساتید مسن‌تر سخت-گیرانه و تا حدودی ناصبورانه بود. آنها بیشتر بر تجارب کلاسی و روش‌های قدیمی زمان تحصیل خودشان تأکید می‌کردند (شرکت‌کننده شماره ۲).</p>	<p>د) تعامل آموزشی مدرس</p>		<p>موانع و مشکلات</p>
<p>بعضی اساتید با وجود توانمندی، اما خیلی کم به تشکیل کلاس اقدام می‌کردند و سعی می‌کردند در نهایت هم با یک نمره خوب دانشجو را راضی کنند اما این مسأله موجب پایین آمدن توان علمی دانشجو می‌شد (شرکت‌کننده شماره ۶).</p>	<p>ه) سهل‌انگاری آموزشی</p>		
<p>به دلیل تجربه دانشجویان، معمولاً در دروس تخصصی تبحر دارند ولی در دروس مرتبط دیگر مثل آمار و ریاضی تا حدودی افت دارند، که این مسأله ناشی از ساخت‌شناختی ضعیف دانشجویان در این دروس است (شرکت‌کننده شماره ۷).</p>	<p>و) ضعف علمی دانشجو</p>		
<p>بسیاری از دانشجویان معلمانی هستند که همزمان با تحصیل شاغل هم هستند. گاهی متوجه می‌شدم که خیلی از دانشجویان معتقدند که در آموزش و پرورش، ارزش علمی مدارک تحصیلی ملاک نیست، که این یک واقعیت تلخ است و بیشتر دانشجویان تنها به خاطر رتبه شغلی تصمیم به ادامه تحصیل می‌گیرند (شرکت‌کننده شماره ۳).</p>	<p>ی) مدرک‌گرایی</p>	<p>موانع آموزشی</p>	<p>موانع و مشکلات</p>
<p>سایت رایانه دانشگاه با کمبودهایی مواجه بود، اما با وجود اینکه به شبکه اینترنت مجهز بود، خدمات اینترنتی به دانشجویان ارائه نمی‌شد (شرکت‌کننده شماره ۵).</p>	<p>الف) عوامل تکنولوژیکی</p>	<p>عوامل محیطی</p>	
<p>از نظر برخورد و رفتار کارکنان دانشگاه، متأسفانه جوی رسمی و خشک حاکم است (شرکت‌کننده شماره ۳).</p>	<p>ب) جو غیرمنعطف</p>		

		(ج) اطلاع رسانی ضعیف	بسیاری از کارکنان دانشگاه، آنگونه که باید همکاری نمی‌کنند و اطلاعات و آگاهی‌های مورد نیاز دانشجویان را در اختیار آنها قرار نمی‌دهند (شرکت‌کننده شماره ۷).
راه کارهای پیشنهادی	الف) محتوای آموزشی		به نظر باید واحدهای عملی و کارورزی بیشتر در برنامه درسی گنجانده شوند. متأسفانه بیشتر بر مباحث تئوری تأکید می‌شود (شرکت‌کننده شماره ۱۵).
	ب) استعدادیابی نخبگان		من احساس می‌کنم که اگر از فارغ‌التحصیلان تازه نفس که در زمینه پژوهش علمی هم فعالیت دارند و علم آنها منطبق بر نیازهای روز است جهت تدریس و آموزش استفاده کنند، نتایج بهتری به بار خواهد آمد. همچنین این مسأله اقدامی در جهت رفع بیکاری تحصیل‌کردگان هم هست (شرکت‌کننده شماره ۶).
راه کارهای پیشنهادی	ج) کاربردی سازی آموزش		با توجه به اینکه بسیاری از دانشجویان دارای سوابق آموزشی و تجارب بالایی در زمینه آموزش و پرورش هستند، به دلیل آگاهی دانشجویان از نیازها و کمبودهای امروز آموزش و پرورش، احساس می‌کنم اگر از نظرات دانشجویان در تدوین محتوای آموزشی استفاده شود، بیشتر جنبه کاربردی پیدا می‌کند (شرکت‌کننده شماره ۱۳).

همچنان که در جدول مشاهده شد، تجارب معلمان فارغ‌التحصیل رشته آموزش ابتدایی را می‌توان در سه طبقه اصلی شامل عوامل مثبت، موانع و مشکلات و راه‌کارها، دسته‌بندی کرد. عوامل مثبت در برگیرنده مضامینی نظیر انگیزه و هدف، توانمندی علمی، مهارت و عدالت استاد و برنامه‌ریزی ارائه آموزش بود. موانع شامل مسائل آموزشی (محتوای نامناسب، انعطاف‌ناپذیری، فشردگی کلاس‌ها، تعامل آموزشی، سهل‌انگاری آموزشی، ضعف علمی دانشجو و مدرک‌گرایی) و همچنین عوامل محیطی (تکنولوژیکی، ساختار غیرمنعطف و ضعف در اطلاع‌رسانی) بود. همچنین راه‌کارهای پیشنهادی در حیطه محتوای آموزشی و کاربردی‌سازی آن و گزینش صحیح اساتید، دسته‌بندی شدند.

بحث و جمع‌بندی

در هر جامعه‌ای هدف نهایی آموزش عالی، تدارک فرصت‌های مناسب به منظور کسب دانش، مهارت و نگرش در قالب شایستگی‌هایی خاص برای دانشجویان است، به گونه‌ای که آنان را در اثربخشی فعالیت‌هایشان و نیز ثمربخشی برای جامعه یاری رساند (آبولمات، ۲۰۰۲؛ به نقل از جوادی و عرب‌بافرانی، ۱۳۹۳). مقوله اهتمام و پیگیری وضعیت آموزش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی، در دهه‌های اخیر مورد توجه بیشتری قرار گرفته است، به طوری که در سال ۲۰۰۵، بیش از هفتاد سازمان تخصصی در چهل و هشت کشور دنیا برای این منظور ایجاد شده است (هاشمی و پور امین‌زاد، ۱۳۹۰).

پژوهش حاضر با هدف مطالعه کیفی تجارب معلمان از تحصیل در دوره کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی صورت گرفت. بیشتر این دانشجویان، رفتار و اخلاق اساتید را مناسب می‌دانند، اما برخی نیز کلاس درس را مانند دوره مدرسه توصیف و معتقدند که برخی اساتید به طور مداوم نظر دانشجویان را می‌پرسند و در این مورد بعضی دانشجویان بیشتر از دیگران مشارکت دارند و در مرکز جو کلاسی قرار می‌گیرند و بنابراین راحت‌تر از بقیه در کلاس حضور می‌یابند و در برخورد با استاد اعتماد به نفس بیشتری دارند. نتایج پژوهش بیگ و مولر (۲۰۰۶) نشان داد که در صورت ناعدالتی استاد، فراگیران بی‌انگیزه شده و مطالب را به شکل مطلوب یاد نمی‌گیرند و رفتارهای غیر ساختارمند از خود نشان می‌دهند.

معمولاً دانشجویان با انگیزه ارتقای سواد علمی و پیشرفت و ارتقای سطح تحصیل و ارتقای شغلی، تصمیم به ادامه تحصیل در دانشگاه می‌گیرند. با وجود اینکه برخی اساتید مجرب و با تجربه، به تقویت انگیزه در دانشجویان می‌پردازند که همین امر احساس مسئولیت دانشجویان را بیش از پیش افزایش می‌دهد، اما برخی اساتید با وجود توانمندی، به تشکیل مرتب کلاس اقدام نمی‌کنند و تلاش آنها در جهت ارتقای نمره دانشجویان، نتیجه‌ای جز پایین آمدن کیفیت آموزش ندارد. شعبانی (۱۳۷۰) خصوصیات استاد را موجب تسهیل فرآیند آموزش دانسته است. توانمندی استاد می‌تواند مکمل مطالب آموزشی باشد و حتی کمبودهای احتمالی در این زمینه را نیز جبران کند. اما اگر توانایی استاد پایین باشد و قادر به برقراری ارتباط مطلوب با فراگیر نباشد، حتی محتوای مطلوب نیز اثرات و نتایج مفیدی در بر ندارد (به نقل از شاهی و همکاران، ۱۳۹۲).

به دلیل اینکه بیشتر دانشجویان معلم هستند، معمولاً در دروس تخصصی تبحر دارند، اما مسأله افت در دروس مرتبط دیگر نظیر آمار، زبان و ریاضی که معمولاً این مسأله ریشه در اطلاعات و ساخت‌شناختی ضعیف دانشجویان در این دروس دارد بسیاری از دانشجویان را با مشکل مواجه ساخته است. مسأله مدرک‌گرایی و غفلت از ارزش علمی و توانمندی دارندگان مدارج علمی، یک واقعیت تلخ است و متأسفانه بیشتر دانشجویان تنها به خاطر رتبه شغلی تصمیم به ادامه تحصیل می‌گیرند. یافته‌های دالستروم و همکاران نشان داد که علل انگیزشی در ارائه آموزش به دانشجویان شامل تلاش برای ایجاد توانمندی در دانشجو برای انجام وظایف آینده شغلی خود، حس نوع دوستی، علاقه‌مندی به آموزش و احساس مسئولیت

حرفه‌ای در برابر فراگیران است (گندم‌کار و صلصالی، ۱۳۹۰). یکی از استراتژی‌های انگیزه‌ساز، الگوی تدریس استاد است. شیوه تدریس غیر فعال نمی‌تواند دانش‌آموختگانی تربیت کند که در آینده بتوانند به عنوان صاحب‌نظر، به تجزیه و تحلیل و جستجوی راه‌حل برای مشکلات باشند. همچنین تسلط استاد بر محتوا و شیوه‌های تدریس، می‌تواند این امر را تسهیل کند (فراهانی و احمدی؛ به نقل از صیدی و همکاران، ۱۳۹۲).

بعضی سر فصل‌های آموزشی با رشته تحصیلی همخوانی ندارد و از طرفی برخی از مضامین ضروری نیز در محتوای آموزشی گنجانده نمی‌شود. این در حالی است که بیشتر واحدها در مدت کوتاهی و در زمان‌بندی فشرده ارائه می‌شوند. صالحی و رستمی‌مسنی (۱۳۹۲) عدم تناسب مباحث تدریس شده را ناشی از عدم توجه به ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان و مسائل و نیازهای امروزی، نبود کتب و محتوای درسی مناسب، عدم تناسب محتوا با زندگی دانشجویان و به روز نبودن و عدم جذابیت مفاهیم و مباحث آموزشی برای دانشجویان ذکر کرده‌اند. به نظر باید واحدهای عملی و کارورزی بیشتری در برنامه‌های درسی گنجانده شود، اما متأسفانه بیشتر بر مباحث تئوریک تأکید می‌شود. با توجه به اینکه بسیاری از دانشجویان دارای تجربیات کاری ارزشمندی در زمینه آموزش و پرورش هستند و بنابراین به دلیل آگاهی دانشجویان از نیازها و کمبودهای امروزی محیط‌های آموزشی، اگر از نظرات آنها در تدوین محتوای آموزشی استفاده شود، بر جنبه‌های کاربردی تحصیلات دانشگاهی افزوده خواهد شد. واعظی و همکاران (۱۳۹۳) معتقدند که بهسازی و روزآمد نمودن مجریان و مدیران آموزش به منظور ایجاد زمینه برای آموزش متناسب، ایجاد انگیزه آموزشی، داشتن نظارت مؤثر و مستمر بر به‌کارگیری یادگیری‌ها در عمل سودمند است.

اساسی‌ترین صرفه اقتصادی آموزش خصوصاً در سطوح عالی در این است که ظرفیت علمی و بازدهی کاری فرد افزایش می‌یابد. در حقیقت هر اندازه فرد و جامعه به میزان بیشتری در آموزش سرمایه‌گذاری نمایند، در حقیقت بیش از پیش در جهت رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی کوشیده‌اند. در عمل مهمترین عاملی که موجب شده تا دولت‌ها در این حوزه سرمایه‌گذاری نمایند این است که آموزش، نیروی انسانی جامعه را توانمند و آگاه می‌سازد (عمادزاده، ۱۳۸۶). از فواید دیگر اقتصادی آموزش و پرورش در آثار جانبی آن نهفته است؛ علاوه بر افزایش قدرت تولید افراد آموزش دیده، ضمن افزایش بهره‌وری و درآمد شخصی خود، بهره‌وری و ثروت ملی جامعه را نیز افزایش می‌دهند (سروش، ۱۳۹۰). در اینجا از میان نتایج و پیامدهای مستقیم فردی و اجتماعی می‌توان به افزایش دستمزد و افزایش کارایی کارگران اشاره نمود و همچنین از میان منافع غیر مستقیم، می‌توان به کاهش میزان جرایم در میان افراد تحصیل کرده، ارتقای سواد ارتباطی و ارتقای سطح بهداشت جسمی و روانی اشاره کرد.

فهرست منابع

- ۱) ابراهیمی کوشک مهدی، سمیه؛ فاضل، رقیه؛ آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۰). پدیدارشناسی آموزش‌های سازمانی: تجربه زیسته کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد، فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، سال سوم، شماره نهم، ص ۶۶-۴۷.
- ۲) امامی‌سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان‌نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا؛ نوری‌سعید، علی (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی؛ پدیدارشناسی، مجله پرستاری و مامایی جامع‌نگر، سال بیست و دوم، شماره ۶۸، ص ۶۳-۵۶.
- ۳) بشیری‌حدادان، گلثوم؛ محمدی، فیروز؛ رضاپور، یوسف؛ ادیب، یوسف (۱۳۹۴). توصیف تجارب و ادراک معلمان و کارشناسان از آموزش در کلاس‌های چندپایه دوره ابتدایی مناطق روستایی کلبر، دوفصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال بیست و دوم، شماره ۷، ص ۱۲۰-۱۰۷.
- ۴) ثناگو، اکرم؛ جویباری، لیلیا؛ مهرآور، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی دیدگاه گروهی از دانشجویان علوم پزشکی در خصوص جو سازمانی و محیط دانشگاهی، فصلنامه جنتا شاپیر، دوره سوم، شماره ۲، ص ۳۰۹-۳۰۳.
- ۵) ذکایی، محمدسعید؛ اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره چهارم، شماره ۴، ص ۹۰-۵۵.
- ۶) ریخته‌گران، محمدرضا (۱۳۸۰). معنای پدیدارشناسی، فصلنامه فلسفی، شماره ۲ و ۳، صفحه ۲۰۰-۱۹۵.
- ۷) مصطفی‌زاده، اسماعیل (۱۳۹۱). منظور از پژوهش پدیدارشناختی چیست؟، برگرفته از <http://mahabadu.blogfa.com> در تاریخ ۱۳۹۱/۶/۱۵.
- ۸) رضویان‌شاد، مرتضی؛ سلطان‌القرایی، خلیل (۱۳۸۹). بررسی ادراک معلمان از تفکر انتقادی، مجله علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۱۱، ص ۴۶-۲۹.
- ۹) جوادی، علی؛ عرب‌بافرانی، محمدرضا (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های ارزیابی کیفیت تدریس اساتید از طریق دانشجویان با رویکرد بومی، اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران، دانشگاه صنعتی شریف، اردیبهشت ۱۳۹۳.
- ۱۰) خصالی، آزاده؛ صالحی، کیوان؛ بهرامی، مسعود (۱۳۹۴). تحلیل ادراک و تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دلایل ناکارآمدی برنامه ارزشیابی توصیفی- کیفی: مطالعه به روش پدیدارشناسی، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۲، ص ۱۵۲-۱۲۱.
- ۱۱) شعبانی، حسن (۱۳۸۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران: انتشارات سمت.

۱۲) فاضلی، احمدرضا؛ کرمی، مرتضی (۱۳۹۴). تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دوازدهم، دوره دوم، شماره هجدهم (پیاپی ۴۵)، ص ۱۵۰-۱۴۰.

۱۳) فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۲). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. چاپ دوم، تهران: انتشارات آبیژ.

۱۴) قلتاش، عباس؛ صالحی، مسلم؛ مرادی، اطهر (۱۳۹۰). تجارب زیسته متخصصان علوم تربیتی از برنامه درسی تربیت شهروندی فعال برای دوره راهنمایی تحصیلی، فصلنامه رهیافتی در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره چهارم (پیاپی ۸)، ص ۷۵-۵۵.

۱۵) قزل، علیرضا؛ رمضان، مجید؛ زاهدی، محمدرضا (۱۳۹۲). ارائه چهارچوب مفهومی برای اندازه‌گیری سرمایه ساختاری در دانشگاه، رشد و فناوری (فصلنامه تخصصی پارک‌ها و مراکز رشد)، سال دهم، شماره ۳۷، ص ۶۳-۵۳.

۱۶) هاشمی، سید حامد؛ پور امین‌زاد، سعیده (۱۳۹۰). تحلیل الگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، اردیبهشت ۱۳۹۰.

۱۷) عمادزاده، مصطفی (۱۳۸۶). اقتصاد آموزش و پرورش، چاپ بیست و ششم، اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.

۱۸) صالحی، اکبر؛ رستمی مسنی، کورش (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی روش تدریس درس تعلیم و تربیت اسلامی با رویکرد پژوهش کیفی از منظر اساتید علوم تربیتی و دانشجویان کارشناسی‌ارشد دانشگاه‌های تهران، فصلنامه پژوهش‌نامه تربیت تبلیغی، سال اول، شماره دوم، ص ۸۲-۶۱.

۱۹) صدوقی، آرزو؛ معماریان، غلامحسین؛ فاطمی، سیدمحسن؛ کمالی پور، حسام (۱۳۹۰). رویکرد کیفی در آموزش نظری معماری، مفهوم مکان در کلاس درس سیر اندیشه‌ها، نشریه فناوری آموزش، سال پنجم، جلد پنجم، شماره چهارم، ص ۲۴۹-۲۳۹.

۲۰) صیدی، جمال؛ الحانی، فاطمه؛ انوشه، منیره (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در برنامه درسی دکتری آموزش پرستاری: مطالعه کیفی، مجله آموزش پرستاری، دوره دوم، شماره ۳، ص ۴۸-۳۶.

۲۱) سروش، سمیرا (۱۳۹۵). اقتصاد آموزش و پرورش، بر گرفته از: <http://samira->

soroush.blogfa.com/post-15.asp در تاریخ ۱۳۹۵/۷/۱۵.

۲۲) شاهوی، روناک؛ حسامی، کژال؛ ظاهری، فرزانه؛ هاشمی‌نسب، لیلیا (۱۳۹۲). تجارب آموزش بالینی دانشجویان فارغ‌التحصیل مامایی: یک مطالعه پدیدارشناسی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره ششم، شماره اول، ص ۱۳-۲.

۲۳) طهماسبی، سیمین؛ اشک تراب، طاهره؛ عبادی، عباس؛ علوی‌مجد، حمید (۱۳۹۲). اجتماعی شدن حرفه‌ای در پرستاران بالینی: یک مطالعه پدیدارشناسی، مجله بالینی پرستاری و مامایی، دوره دوم، شماره ۳، ص ۵۲-۳۹.

۲۴) گندم‌کار، رقیه؛ صلصالی، مهوش؛ میرزازاده، عظیم (۱۳۹۰). عوامل مؤثر بر آموزش پزشکی در محیط بالینی: تجارب اعضای هیئت علمی بالینی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال یازدهم، شماره ۳، ص ۲۹۰-۲۷۹.

۲۵) گروسی، سعیده؛ محمدی دولت‌آباد، خدیجه (۱۳۹۰). تبیین تجربه زیسته زنان وابسته به مواد مخدر از پدیده‌ی اعتیاد، فصلنامه جامعه‌شناسی زنان، سال دوم، شماره ۱، ص ۷۴-۵۵.

۲۶) محمدپور، احمد (۱۳۹۱). بسترها، پیامدها و سازگاری زنان مطلقه شهر تهران (یک مطالعه پدیدارشناسانه)، فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی خانواده، سال چهارم، شماره ۱، ص ۱۷۲-۱۳۵.

۲۷) محمدزاده، زینب؛ صالحی، کیوان (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی، فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، سال سوم، شماره ۱۱، ص ۲۵-۱.

۲۸) مهدیون، روح‌الله؛ قهرمانی، محمد؛ فراستخواه، مقصود؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی؛ مطالعه‌ای کیفی. نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی، سال چهل و پنجم، شماره ۵۸، ص ۱۰۰-۷۷.

۲۸) منطقی، مرتضی (۱۳۸۵). بررسی چالش‌های فراروی نوآوری آموزشی، اولین همایش ملی نوآوری آموزشی، تهران، ص ۳۸-۲۴.

۲۹) واعظی، علی‌اکبر؛ توانگر، حسین؛ جوادی، مصطفی (۱۳۹۳). تبیین عوامل مؤثر بر اجرای فرآیند موفق پرستاری بر اساس تجارب پرستاران: یک مطالعه کیفی، مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی (مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی)، دوره یازدهم، شماره ۴، ص ۵۲۲-۵۰۸.

۳۰) یارقلی، بهبود (۱۳۹۳). تجربه دانشجویان از عدالت اساتید: مطالعه پدیدارشناسی، دو ماهنامه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره هفتم، شماره ۴، ص ۲۷۲-۲۶۵.

31) Begue, L., Muller, D., (2006). Belief in a just word as Moderator of hostile attributional bias. *Br J Soc Psychol*, 45 (1) 26-117.

32) Maharg, P., (2015). *Democracy Begins in Converzation: the Phenomenology of Problem-Based Learning and Legal Education: 1 SESS: 8 OUTPUT*. hling/journals/notts/132/00279.

- 33) Pinar, W.F. Reynolds, W. Slattery, p. and Taubman, P., (1995). Understanding curriculum, New York: Peter lang, 1995.
- 34) Willis, P., (1977). Learning to Labour, Aldershot: Gower, reprinted 1978, 80, 81,

