



Generational Gap or Convergence of Experience? Faculty Members' 'Knowledge, Attitudes, and Behavior' Towards Non-Traditional Students

Sima Modaresgorji¹, Naser Shirbagi², Jamal Salimi³

1. MA of Educational Management, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: modaresgorjisima@gmail.com

2. Professor of Educational Management, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran ; (Corresponding Author), Email : nshirbagi@uok.ac.ir

3. Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email : j.salimi@uok.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Received:2024.04.01

Received in revised form:2024.08.17

Accepted:2024.09.11

Published online:
2024.09.27

ABSTRACT

Objective: The term "non-traditional students" generally refers to learners with specific socio-demographic characteristics who differ from traditional students in higher education. The increasing presence of non-traditional students in university classrooms presents unique challenges and opportunities. This research aimed to investigate the level of knowledge, attitudes, and behavior of faculty members at the University of Kurdistan towards non-traditional students.

Methods: The present study was conducted using a quantitative and descriptive-survey approach. The sample included 164 faculties selected through proportional stratified random sampling. Data were collected using a 42-item questionnaire. The factor analysis model of the questionnaire indicated desirable reliability and validity.

Results: The results showed that the demographic variables of professors were not correlated with the knowledge, attitudes, and behavior of faculties towards non-traditional students. However, there was a positive and significant correlation between faculties' knowledge about non-traditional students and their attitudes and behavior towards them. That is, faculties who had a better understanding of the characteristics of non-traditional students also had more positive attitudes and more flexible behavior towards them. The results indicated that most faculties have adjusted their teaching methods to respond to the diverse learning needs of students.

Conclusion: The findings highlight a duality in faculty members' experiences with non-traditional students. While non-traditional students bring more richness to the classroom environment, their needs require professors to change traditional teaching methods. This flexibility, while beneficial, can create pressure for professors who do not have sufficient institutional support. The results emphasize the importance of increasing professional development programs in the field of adult learning and non-traditional students

Keywords: Non-Traditional Students, Adult Learners, Andragogy

Cite this article: Modaresgorji, Sima; Shirbagi, Naser; Salimi, Jamal (2024). Generational Gap or Convergence of Experience? Faculty Members' 'Knowledge, Attitudes, and Behavior' Towards Non- Traditional Students., pages. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14(47),110-131. DOI: 10.22034/emes.2025.2054699.2638



© The Author(s).

Publisher: National Organization of Educational Testing (NOET)



سازمان سنجش آموزش کشور

مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۲۸۶۵ شاپا الکترونیکی: ۲۷۸۴-۰۹۴۲

شکاف نسلی یا تلاقی تجربه؟ شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی نسبت به دانش‌جویان غیر سنتی

سیما مدرس گرچی^۱، ناصر شیربگی^۲، جمال سلیمی^۳

۱. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: modaresgorjisima@gmail.com

۲. استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: nshirbagi@uok.ac.ir

۳. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: j.salimi@uok.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله:	هدف: اصطلاح «دانشجویان غیرسنتی» معمولاً به فراگیرانی با ویژگی‌های اجتماعی- جمعیت‌شناختی خاص که با دانشجویان سنتی در آموزش عالی متفاوت هستند گفته می‌شود. حضور فزاینده دانشجویان غیرسنتی در کلاس‌های دانشگاهی چالش‌ها و فرصت‌های منحصر به فردی را به همراه دارد. با وجود افزایش تعداد دانشجویان غیرسنتی تحقیقات اندکی در سطح بین‌المللی به نحوه تعامل استادان با این دانشجویان پرداخته‌اند. هدف این پژوهش بررسی سطح شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نسبت به دانشجویان غیرسنتی بود.
مقاله پژوهشی	روش پژوهش: پژوهش حاضر با رویکردی کمی و به شیوه توصیفی- پیمایشی انجام گرفت. نمونه ۱۶۴ نفر از اعضای هیأت علمی تمام‌وقت بودند که با شیوه نمونه‌گیری تصادفی متناسب با حجم انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه ۴۲ گویه‌ای اقتباس شده خارجی بود. مدل تحلیل عاملی حاکی از پایداری و روایی مطلوب پرسش‌نامه بود.
دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۳	یافته‌ها: مدل تحلیل عاملی پرسش‌نامه حاکی از پایداری و روایی مطلوبی بود. نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که متغیرهای جمعیت‌شناختی استادان با میزان شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیرسنتی همبستگی نداشتند. اما بین سطح شناخت استادان از دانشجویان غیرسنتی با نگرش و رفتار نسبت به آنان همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود داشت. یعنی، استادانی که شناخت بهتری از ویژگی‌های دانشجویان غیرسنتی داشتند نگرش مثبت‌تر و رفتار منعطف‌تری نیز با آنان داشتند. نتایج آزمون تی گویای آن بود که بیشتر استادان روش‌های تدریس خود را برای پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری دانشجویان متنوع تعدیل کرده‌اند.
اصلاح: ۱۴۰۳/۰۵/۲۷	نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر از اشارات کاربردی مفیدی برخوردار بود. نخست اینکه یافته‌ها نوعی دوگانگی در تجربیات اعضای هیئت علمی با دانشجویان غیرسنتی را برجسته می‌سازد. در حالی که دانشجویان غیرسنتی غنای بیشتری به محیط کلاس می‌آورند، نیازهای آن‌ها استادان را ملزم به تغییر روش‌های سنتی آموزش می‌کند. این انعطاف‌پذیری، اگرچه مفید است اما می‌تواند برای استادانی که از حمایت کافی نهادی برخوردار نیستند، فشار ایجاد کنند. دوم، نتایج پژوهش بر اهمیت ترویج و افزایش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در زمینه یادگیری بزرگسالان و دانشجویان غیرسنتی تأکید دارد.
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۲۱	واژه‌های کلیدی: دانشجویان غیرمتعارف، یادگیرندگان بزرگسال، آندراگوژی
انتشار: ۱۴۰۳/۰۷/۰۶	

استاد: مدرس گرچی، سیما؛ شیربگی، ناصر؛ سلیمی، جمال (۱۴۰۳). شکاف نسلی یا تلاقی تجربه؟ «شناخت، نگرش و رفتار» اعضای هیأت علمی نسبت به دانشجویان

غیرسنتی. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۴(۴۷)، ۱۱۰-۱۳۱. DOI: 10.22034/emes.2025.2054699.2638

حق مؤلف © نویسندگان.

ناشر: سازمان سنجش آموزش کشور



مقدمه

برای سال‌های متمادی دانشجویان معمولاً با ورود مستقیم از دبیرستان، با زمینه‌های اجتماعی و اقتصادی بالا وارد دانشگاه می‌شدند و به‌صورت تمام‌وقت در محوطه دانشگاه‌ها تحصیل می‌کردند (برادلی و همکاران^۱، ۲۰۰۸). با این حال، در دو دهه گذشته در بسیاری از کشورها آموزش عالی تحول دسترسی صرف نخبگان به دسترسی انبوه مردم را پشت سر گذاشته است که مشخصه آن افزایش قابل توجه تعداد دانشجویان و تنوع آنان است (دولین^۲، ۲۰۱۰). افرادی که با تصویر ایده‌آل دانشجویان مطابقت ندارند به‌طور فزاینده‌ای عادی می‌شوند (آلتباخ و همکاران^۳، ۲۰۰۹؛ شورای تأمین مالی آموزش عالی انگلستان^۴، ۲۰۱۳).

در حالی که تعداد بیشتری از دانشجویان غیر سنتی در حال ثبت‌نام در مؤسسات آموزش عالی هستند آنان با موانع مختلف نهادی، ساختاری، مالی و فرهنگی مواجه هستند (کلونین، ۲۰۱۳؛ تامپسون-ای بنکس^۵، ۲۰۱۵). علاوه بر این، پیشینه شخصی آن‌ها نیز ممکن است بر وضعیت تحصیلی‌شان تأثیر بگذارد. دانشجویان غیر سنتی اغلب نیازهای تحصیلی خود را در پیوند با شغل یا زندگی شخصی خود می‌دانند و هر یک از طرفین خواستار اولویت‌دهی هستند (پالتیر^۶، ۲۰۱۰). در حالی که دانشجویان غیر سنتی ممکن است برای ایجاد تعادل بین نقش‌های مختلف در زندگی خود به کمک نیاز داشته باشند، بخش خدمات دانشجویی مانند مشاوره تحصیلی و شغلی، وام و کمک مالی نیز باید به آن‌ها کمک کنند. با این حال، این بخش‌ها اغلب با این فرض کار می‌کنند که بیشتر دانشجویان سنتی هستند (شورای آموزش بزرگسالان و یادگیری تجربی^۷، ۲۰۰۰؛ فیلیبرت، آلن و آلون^۸، ۲۰۰۸). آن‌ها اغلب فقط در ساعات کاری معمولی در روزهای هفته باز هستند و معمولاً خدمات آنلاین ارائه نمی‌دهند (فیرچیلد^۹، ۲۰۰۳). این فرض که دانشجویان بیرون از دانشگاه مسئولیت اندکی دارند را می‌توان در سیاست‌ها و عملکرد سازمانی مشاهده کرد. بیشتر کلاس‌ها در طول روز برگزار می‌شوند و استادان انتظار دارند که دانشجویان کارهای درسی خود را در اولویت قرار دهند (تای سون^{۱۰}، ۲۰۱۲). این شیوه‌ها و انتظارات برای دانشجویان سنتی قابل درک است اما آن‌ها فاقد انعطاف‌پذیری، حمایت و درک مورد نیاز دانشجویان غیر سنتی از مؤسسه خود هستند. به این ترتیب، دانشجویان غیر سنتی ممکن است احساس بیگانگی، تبعیض و یا به حاشیه رانده شدن داشته باشند (ویتکوفسکی، مندز، اوگونبو، کلایتون و هرماندز^{۱۱}، ۲۰۱۶). بنابراین، بررسی نیازهای دانشجویان غیر سنتی که در دانشگاه موفق بوده‌اند ممکن است مفید باشد. جمعیت دانشجویان امروزی به‌طور فزاینده‌ای در حال تبدیل به غیر سنتی شدن هستند. در برخی موارد، دو برابر سریع‌تر از جمعیت دانشجویان سنتی است. دانشجویان غیر سنتی در مسیر تبدیل به اکثریت جدید در میان دانشجویان دانشگاه هستند. اصطلاح دانشجو دیگر منحصر به افراد ۱۸ تا ۲۴ ساله سنتی نیست که مستقیماً پس از فارغ‌التحصیلی از دبیرستان در دانشگاه ثبت‌نام می‌کنند. دانشجویان امروزی والدین، مراقبین، کارمندان تمام‌وقت و حتی بازنشستگان هستند. در حقیقت، برآوردها حاکی از آن است که ۴۰٪ از جمعیت فعلی در مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های آمریکا دانشجویان غیر سنتی هستند (مرکز قانون گذاری و خط مشی اجتماعی^{۱۲}، ۲۰۱۵). برخی از مؤسسات هر دانشجویی را که: ورود به دانشگاه را به تأخیر انداخته است، یک والد مجرد است، به‌طور تمام‌وقت مشغول به کار است، به‌صورت پاره‌وقت در یک مؤسسه تحصیلات تکمیلی تحصیل می‌کند، سرپرستی بستگانش را به عهده دارد و از نظر مالی مستقل است غیر سنتی می‌نامند (چوی^{۱۳}، ۲۰۰۲). با این حال، برخی آیین نامه‌های مدیران ارشد دانشگاهی، دانشجوی غیر سنتی را به‌عنوان هر دانشجوی ۲۵ ساله یا بالاتر تعریف می‌کنند زیرا این معیار درج شده ویژگی‌های ذکر شده در بالا و بیشتر داده‌ها و تحقیقات موجود در مورد دانشجویان غیر سنتی را در برمی‌گیرد. با وجود حضور رو به رشد آن‌ها در مؤسسات آموزش عالی،

1. Bradely et al
2. Devlin
3. Altbach et al
4. Higher Education Funding Council for England
5. Colvin
6. Thompson- Ebanks
7. Pelletier
8. Coucil for Adult and Experiential Learning
9. Philibert, Allen & Elleven
10. Fairchild
11. Tyson
12. Witkowsky, Mendez, Ogunbowo, Clayton, Hernandez
13. Center for low and social policy
14. Choy

دانشگاه‌ها همچنان مراقب نیازهای دانشجویان سنتی هستند. اعضای هیأت علمی در خدمت به دانشجویان غیرسنتی نیز مسئولیت دارند (مرکز قانون گذاری و خط مشی اجتماعی، ۲۰۱۵).

نقش اعضای هیأت علمی برای موفقیت دانشجویان غیرسنتی بسیار حیاتی است. درحالی که این دانشجویان نیاز به انعطاف و درک استادان دارند یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که تعاملات مثبت با اعضای هیأت علمی تأثیر قابل توجهی بر موفقیت آنان دارد (گونکالوس و ترانک^۱، ۲۰۱۴). استادان همچنین این فرصت را دارند که شکاف‌های فرهنگی و اجتماعی را برای دانشجویان غیرسنتی پر کنند که شامل ارزش گذاری برای تجربه زندگی، داستان‌ها و سرمایه فرهنگی دانشجویان غیرسنتی است. استادان با فراهم کردن فضایی برای همه دانشجویان برای به اشتراک گذاری روایت‌ها و سرمایه فرهنگی خود قدرت باورنکردنی برای ایجاد یک محیط آموزشی فراگیر برای دانشجویان غیرسنتی را دارند (ایکسپوزیتو و برنهایمر^۲، ۲۰۱۲).

مؤسسات آموزش عالی باید برای پاسخ‌گویی به نیازهای ویژه جمعیت دانشجویان غیرسنتی آماده باشند. موفقیت دانشجویان غیرسنتی نه تنها برای مؤسسات آموزش عالی ضروری است بلکه برای آینده اقتصاد نیز ضروری است. غیرقابل قبول است که دانشجویان غیرسنتی کمتر از همتایان سنی خود فارغ التحصیل شوند. مؤسسات آموزش عالی به طور کلی بدون خدمات حمایتی از دانشجویان غیرسنتی بخش قابل توجهی از دانشجویان را شکست می‌دهند به طوری که آنان اغلب احساس تعلق به مؤسسه خود ندارند. باین حال، هر دانشگاه و مؤسسه‌ای قدرت تغییر این وضعیت را نخست با درک نیازها و چالش‌های خاص دانشجویان غیرسنتی و به دنبال آن با ارائه خدمات پشتیبانی تخصصی دارد (هیتپل^۳، ۲۰۲۳).

موانع موفقیت دانشجویان غیرسنتی با جمعیت دانشجویان سنتی متفاوت است. موانع مذکور شامل انزوای اجتماعی، تعارض بین نقشی، عدم انعطاف تحصیلی و چالش‌های مربوط به تداوم و تکمیل تحصیلات است که هر کدام نیازمند راه‌حل‌های پیچیده برای تضمین موفقیت است. مدیران ارشد آموزشی و امور دانشجویی باید در دفاع از نیازهای دانشجویان غیرسنتی، آموزش اعضای هیأت علمی برای تجهیز ایجاد جو مثبت کلاس درس، طراحی فضایی برای گروه‌های وابسته، ایجاد انعطاف در برنامه تحصیلی و ارزش گذاری به مهارت‌ها و استعدادهایی که دانشجویان را به آموزش عالی می‌آورند پیشرو باشند. با نگاه به آینده اگر دانشگاه‌ها قصد ایجاد محیطی را داشته باشند که موفقیت دانشجویان را تقویت و درعین حال نیازهای اقتصاد کشور را نیز برآورده کند. درک بیشتر چالش‌های منحصربه‌فرد دانشجویان غیرسنتی و خدمات حمایتی دانشجویان غیرقابل مذاکره است (هیتپل^۳، ۲۰۲۳).

بسیاری از دانشجویان غیرسنتی به دلیل زمان مورد نیاز برای دریافت مدرک یا کمبود اعتبارات مرتبط با شغلشان توانایی دسترسی به فرصت‌ها را نداشته‌اند. مؤسسات آموزش عالی باید راهکارهایی را برای تکمیل تحصیلات به دانشجویانشان ارائه دهند. دانشجوی غیرسنتی به دنبال انعطاف‌پذیری و گزینه‌های یادگیری سریع است. آموزش عالی باید بتواند با این شرایط سازگار شود. دانشگاه‌ها باید بتوانند به فراگیران غیرسنتی خدمت کنند تا سریعاً با نیروی کار ادغام شوند (مورالس^۴، ۲۰۱۸). از آنجایی که تعداد دانشجویان سنتی رو به کاهش و به بدتر شدن وضعیت ثبت نام منجر می‌شود دانشگاه‌ها تلاش‌های خود را برای ثبت نام مجدد کسانی که قبلاً مدرک دریافت کرده‌اند دو برابر می‌کنند. نیکلاس وات^۵ (۲۰۲۳) در مورد دانشجویان غیر سنتی گفته است: آن‌ها دانشجویانی هستند که به هر دلیلی مجبور به ترک تحصیل شده‌اند، شاید بچه‌دار شده‌اند یا از والدینشان مراقبت می‌کنند یا تمام وقت کار می‌کنند. در حالی که آن‌ها ممکن است به توانایی‌های خودشان در ادامه تحصیل شک کنند اما به آنان به عنوان شکست خورده نمی‌نگریم. درک این واقعیت برای آنان که اعتبارات دانشگاهی را فراهم آورده‌اند باعث موفقیت آن‌ها می‌شود (منگان^۶، ۲۰۲۳).

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اصطلاح دانشجوی غیرسنتی معمولاً در تحقیقات آموزش عالی استفاده می‌شود. در تعاریف ارائه شده ترکیبات مختلفی از ۱۳ مقوله استفاده شده است که عبارتند از: سن، نقش‌های متعدد، شیوه مطالعه، فاصله تحصیلی، وضعیت رفت و آمد، هنجارهای متفاوت با جمعیت دانشجویان، جنسیت، شیوه پذیرش، ثبت نام در برنامه‌های غیرسنتی، محروم بودن، ناتوانی جسمی و روانی و ضربه روحی، قومیت، داشتن مدرک تحصیلی قبلی. درون هر

1. Gonclaves, Trunk
2. Exposito, Bernheimer
3. Hittepole
4. Morales
5. Nicholas vaught
6. Mangan

دسته از این مؤلفه‌ها تنوع گسترده‌ای وجود داد (چانگ، ترنبول، چور-هانسن^۱، ۲۰۱۴). در تحقیقات آموزشی و سیاست‌گذاری اصطلاح «دانشجویان غیر سنتی» معمولاً برای اشاره به افرادی با ویژگی‌های اجتماعی-جمعیت‌شناختی خاص که با شرکت‌کنندگان سنتی در آموزش عالی متفاوت هستند استفاده می‌شود. در عصری که تنوع دانشجویان در حال افزایش است چنین اصطلاحاتی ممکن است معلومات و داده‌ها را برای استفاده محققان افزایش دهد تا موضوعاتی را که به‌طور خاص مربوط به تعداد فزاینده‌ای از دانشجویان است که از طریق سهمیه‌ها و طرح‌های مشارکت گسترده وارد دانشگاه می‌شوند را بررسی کنند. این کار به اتخاذ سیاست‌ها و شیوه‌های مبتنی بر شواهد منجر می‌شود که از رفاه و سلامت دانشجویان حمایت می‌کند (کیم و همکاران^۲، ۲۰۱۰).

محققین آموزش عالی از سن بالای ۲۴ سال استفاده می‌کنند تا دانشجویان غیر سنتی را از کسانی که بلافاصله بعد از دبیرستان در دانشگاه ثبت‌نام می‌کنند متمایز کنند (یعنی دانشجویانی که سنتی می‌نامند). اما این مرزبندی سنتی هم مفید و هم مشکل‌ساز است. برای مثال، بسیاری از دانشجویان جوان‌تر را که در چالش‌های بزرگسالی مانند مراقبت از کودکان یا کار تمام‌وقت سهیم هستند مستثنی می‌کند. همان‌طور که کاسورم^۳ (۲۰۱۰) می‌گوید: تعریف دانشجویان غیر سنتی باید بر استقلال مالی، تعهد به خانواده و کار و هویت شخصی «که عمدتاً در نقش سنتی دانشجویان دانشگاهی تثبیت نشده است» متمرکز باشد. این شناسه‌ها می‌تواند به مؤسسات کمک کنند تا برنامه‌ها و خط‌مشی‌ها را برای سازگاری با نیازهای بزرگسالان و افراد با تعهدات مختلف شکل دهند. در همین حال، بسیاری از رهبران دانشگاهی یا سیاست‌گذاران اصطلاح غیر سنتی یا پسا سنتی را برای اشاره به دانشجویانی که مسن‌تر هستند یا تمام‌وقت کار می‌کنند که ممکن است پدر و مادر، معلول یا اعضای فعال خدمات باشند اتخاذ کرده‌اند که با الگوی دانشجوی دوره کارشناسی ۱۸ تا ۲۴ ساله مقیم در داخل پردیس یا ساکن اطراف دانشگاه تناسب دارد.

اگرچه امروزه دانشجویان غیر سنتی جمعیت رو به رشدی را در دانشگاه‌ها تشکیل می‌دهند اما حضور آنان در طول زمان نیز قابل‌مشاهده است. بررسی‌های وزارت آموزش ایالات متحده نشان داده است که دانشجویان غیر سنتی روند رو به رشدی دارند. در سال ۱۹۸۶ حدود ۶٪ از دانشجویان مقطع کارشناسی غیر سنتی بودند، پس‌از آن در ۱۹۹۲ به ۷۰٪ (هورن و کارول^۴، ۱۹۹۶) و در ۲۰۱۲ به ۷۴٪ درصد رسید (رادفورد، کومینول و سکامزولد^۵، ۲۰۱۵). این نشان می‌دهد که تنها یک‌چهارم از جمعیت دانشجویان سنتی هستند. یعنی افرادی که معمولاً بین ۱۸ تا ۲۴ سال سن دارند، در محوطه دانشگاه زندگی می‌کنند و تمام‌وقت در کلاس‌ها شرکت می‌جویند و از نظر مالی به والدین خود وابسته هستند (پالتیر، ۲۰۱۰). درحالی‌که بیشتر مطالعات دانشجویان غیر سنتی را بر اساس سنشان تعریف می‌کنند (چانگ، ترنبول و چور-هانسن، ۲۰۱۴؛ لنگر، فیلیس، ملویل و ایوم^۶، ۲۰۱۵) وزارت آموزش ایالات متحده دانشجویان غیر سنتی را با هفت ویژگی زیر تعریف می‌کند: تأخیر در ثبت‌نام در دانشگاه پس از دبیرستان، ثبت‌نام در دوره‌های پاره‌وقت، پذیرش مسئولیت مالی خود یا خانواده‌هایشان که وابستگی به‌غیراز همسر دارند، والدین اصلی بودن، کار تمام‌وقت، عدم دریافت دیپلم در زمان ثبت‌نام در دانشگاه (رادفورد، کومینول و سکامزولد، ۲۰۱۵).

ادبیات پژوهشی نشان می‌دهند که دانشجویان سنتی و غیر سنتی در انگیزه‌ها، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری و مهارت‌های مطالعه متفاوت هستند (جاستیک، دورنان^۷، ۲۰۰۱؛ راس^۸، ۱۹۸۸). دانشجویان غیر سنتی یا یادگیرندگان بزرگسال سطوح بالاتری از انگیزه درونی برای یادگیری را نسبت به دانشجویان سنتی گزارش می‌کنند (بای، پوشکار و کانوی^۹، ۲۰۰۷).

وایت^{۱۰} (۲۰۱۱) خاطرنشان کرده که دانشجویان غیر سنتی از به‌رسمیت شناختن و تصدیق وضعیت خود به‌عنوان یادگیرنده بزرگسال (مانند ابراز احترام از طرف اعضای هیأت علمی) برای پذیرش و حمایت‌قردانی می‌کنند. شواهدی وجود دارد که استادان باید رویکردهای کلاسی خود را به‌منظور سازگاری یا تکمیل ویژگی‌های یادگیرندگان بزرگسال هماهنگ کنند. صاحب‌نظران توصیه‌های مختلفی برای آموزش دانشجویان غیر سنتی ارائه می‌دهند (کاسورم، پولسون و فیش بک^۲، ۲۰۰۲؛ پاپاس و جرمن^۲، ۲۰۰۴).

1. Chung, Turnbull, Chur-Hansen

2. Kim et al

3. Kasworm

4. Horn & Carroll

5. Radford, Cominole, Skomsvold

6. Langrehr, Phillips, Melville & Eum

7. Justice, Dorman

8. Ross

9. Bye, Pushkar & Conway

10. Wyatt

1. Kasworm, Palson, Fishback

2. Pappas, Jerman

بوو^۳ (۲۰۰۰) از بکارگیری اصول طراحی جهانی به‌عنوان راهی برای مقابله با چالش‌های مختلف تنوع دانشجویان غیرسنتی حمایت می‌کند. آلن^۴ (۲۰۰۰) چند رهنمود را برای شیوه متناسب‌سازی تدریس خود با دانشجویان غیرسنتی ارائه کرده است از جمله: ارائه دروس تکمیلی اختیاری، ایجاد تکالیفی برای پیوند دانشجویان به جامعه خود، نیاز به تعامل دانشجو با دانشجو. به‌منظور ایجاد یک محیط فراخوان و فراگیر گروور^۵ (۲۰۰۶) توصیه کرد که استادان نگرانی خود را نسبت به رفاه علمی و شخصی دانشجویان غیرسنتی خود ابراز کنند و انتظارات خود را به‌وضوح به آن دانشجویان منتقل نمایند. ادبیات تحقیقی شواهد اندکی در مورد میزان مشارکت استادان در این نوع فعالیت‌ها ارائه می‌کند. باورهای آموزشی استادان عامل مهمی در پرداختن به رویکردهای آموزش به دانشجویان غیرسنتی است (کونینگ^۶، ۲۰۱۲ و پاجارس^۷، ۱۹۹۲). به عبارت دیگر، باورهای کلی درباره فرایند یاددهی-یادگیری به‌احتمال بر رفتارهای آموزشی استادان تأثیر می‌گذارد. برای مثال، استادانی که رویکردهای آموزشی مدرس-محور را بر یادگیرنده-محور ترجیح می‌دهند بعید است که نیاز به محتوا یا فعالیت‌های متفاوت را بر اساس وضعیت سنتی/ غیرسنتی بودن دانشجویان ببینند (کالدرهد^۸، ۱۹۹۶). در بحث ادغام فناوری در فرایند یاددهی-یادگیری ارتمر^۹ (۲۰۰۵) بیان داشته است که باورهای استادان باید موردتوجه و در صورت لزوم تغییر کند تا تغییرات مؤثر کلاس درس با توجه به فناوری‌های آموزشی تسهیل شود. وضعیت مشابهی مانند تغییرات برنامه درسی باتوجه به آموزش دانشجویان غیرسنتی وجود دارد. توجه به نیازها و ترجیحات دانشجویان غیرسنتی احتمالاً مستلزم زمان، تلاش و تعهد است. اینکه استادان مایل به انجام چنین سازگاری‌های باشند ممکن است به ماهیت دانشجویانشان مانند درصد دانشجویان غیرسنتی در کلاس‌ها و مؤسسه آن‌ها بستگی داشته باشد.

یادگیری بزرگسالان: آندراگوژی به‌معنای علم‌و‌هنر کمک به یادگیری بزرگسالان به‌عنوان اصطلاحی مرتبط با پداگوژی بکار می‌رود. نظریه یادگیری بزرگسالان خارج از نیاز به وجود نظریه‌ای خاص در مورد یادگیری بزرگسالان تدوین شد. بیشتر نظریه‌های آموزشی همچون آموزش‌های رسمی تنها برای آموزش کودکان و نوجوانان تدوین شده‌اند. پداگوژی که علم‌و‌هنر تعلیم به کودکان است به مربی بیشترین مسئولیت را برای تصمیم‌گیری در مورد محتوا، روش و ارزشیابی آموزشی می‌دهد. دانش‌آموزان اغلب به‌عنوان افرادی دیده می‌شوند که دریافت‌کنندگان منفعل دروس و محتوا هستند و تجارب اندکی نسبت به منابع و محیط آموزشی دارند. روان‌شناسان تربیتی محدودیت‌های نظریه‌های آموزش رسمی را تشخیص داده و آندراگوژی را تدوین نمودند. نولز^{۱۰} (۱۹۸۰) بیشترین ارتباط را با نظریه یادگیری بزرگسالان دارد. الگوی او مبتنی بر مفروضات زیر است: (۱) بزرگسالان نیاز روان‌شناختی به خودگردانی دارند. (۲) بزرگسالان مخزن وسیعی از تجربه را به ارمغان می‌آورند که می‌توان و باید در موقعیت‌های یادگیری از آن بهره برد. (۳) آمادگی برای یادگیری تحت‌تأثیر نیاز به حل مشکلات زندگی واقعی مرتبط با وظایف رشد بزرگسالان است. (۴) بزرگسالان در جهت‌گیری خود به یادگیری متمرکز بر عملکرد و متمایل به استفاده فوری از دانش هستند. بعدها نولز (۲۰۱۴) مفروضه پنجم را تحت‌عنوان اینکه یادگیری بزرگسالان در درجه نخست انگیزه ذاتی دارد را اضافه کرد.

در تدوین برنامه‌های آموزشی دانشجویان غیرسنتی باید نظریه یادگیری بزرگسالان در نظر گرفته شود. چراکه بسیاری از آنان بر این باورند که از طریق تجربه یاد می‌گیرند. درنتیجه، استادان باید فرصت‌هایی برای تجربه چیزهای جدید و بحث در مورد آن‌ها یا مرور مواد آموزشی مبتنی بر تجاربشان فراهم آورند. مضمون مشترک این رهنمودها، ارتباط دو جانبه است. یعنی دانشجو و استاد در ایجاد تجربه یادگیری و اطمینان از وقوع یادگیری درگیر می‌شوند. البته نظریه آندراگوژی را دیگر آن‌طور که قبلاً موردپذیرش غیرانتقادی قرار می‌گرفت نمی‌پذیرند، زیرا سؤالاتی در مورد میزان صدق این مفروضات منحصراً در مورد بزرگسالان مطرح می‌شود (تنت^{۱۱}، ۱۹۸۶)، میزانی که خود-راهبری یک اولویت مطلوب فراگیران بزرگسال است (بروکفیلد^۱، ۱۹۸۶) و شرایطی که تحت آن آندراگوژی ممکن است اعمال شود یا نشود (پرت^۲، ۱۹۸۸). البته نولز (۲۰۱۲) تصدیق

3. Bowe

4. Allen

5. Grover

6. Konig

7. Pajares

8. Calderhead

9. Ertmer

10. Knowles

11. Tennant

1. Brookfield

2. Pratt

3. Mezirow

4. Johnson, Nussbaum

کرده که تفاوت‌های بین بزرگسالان و کودکان به‌عنوان یادگیرنده، ممکن است به‌جای یک موضوع، درجه و موقعیت باشد تا یک دوگانگی سفت‌وسخت. بااین‌وجود، آندراگوژی هنوز به‌عنوان یک راهنمای جامع تفکر درباره یادگیری بزرگسالان پذیرفته می‌شود. یکی دیگر از نظریه‌های یادگیری بزرگسالان که موردتوجه قرار گرفته است نظریه تحول دیدگاه مزبرو^۳ (۱۹۸۱) است. او بر مبنای آثار برخی صاحب‌نظران دیگر، بر تغییر دیدگاهی که اغلب با یادگیری بزرگسالان همراه است تأکید کرده است. یادگیری تحول‌آفرین اغلب به‌دنبال نوعی معضل دوراهی سرگردان است؛ رویداد یا مجموعه‌ای از رویدادها که جریان روتین زندگی را تغییر می‌دهد. تأمل و عمل ترکیبی که «رویه» نامیده می‌شود، بزرگسال را قادر می‌سازد تا از مفروضاتی که زندگی او را هدایت می‌کنند آگاه شود و بر اساس آن دانش عمل کند. چنین نظریه‌ای نشان می‌دهد که تفکر بازتابی و انتقادی باید به‌عنوان بخش مهمی از یادگیری استاد و همچنین تلاش‌های بهبود آموزشی تشویق شود (مزبرو، ۱۹۹۰). به باور برخی صاحب‌نظران تعاریف مورد استفاده در تحقیقات به توافق اندکی درباره دانشجویان غیرسنتی منجر شده است (جانسون و نوسام^۴، ۲۰۱۲). این وضعیت ممکن است که به دلیل استفاده از یک اصطلاح چتری برای اشاره به گروه‌های متنوعی باشد که به‌طور بالقوه نیازهای بسیار متفاوتی دارند و این باعث تعمیم ویژگی‌های برخی از گروه‌های دانشجویان به دیگران شود. بررسی طیف وسیعی از تعاریف مورد استفاده در تحقیقات می‌تواند به درک واضح‌تری از این اصطلاح و نحوه کاربرد آن منجر شود چراکه بسیاری از دانشگاه‌ها در جستجوی راهی برای جذب دانشجویان بیشتری هستند که با مشخصات دانشجویان سنتی سازگاری ندارند (اسمیت^۵، ۲۰۱۲). در حال حاضر، اطلاعات بسیار اندکی از اینکه استادان ایرانی درباره دانشجویان غیرسنتی چه شناخت، نگرش و رفتاری دارند وجود دارد. همچنین، اینکه استادان تا چه حد فعالیت‌های آموزشی خود را با وضعیت دانشجویان غیرسنتی تطبیق می‌دهند نیز پرسش بی‌پاسخی باقی مانده است. از این‌رو، هدف کلی این پژوهش بررسی میزان شناخت و ارزیابی سطح نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نسبت به دانشجویان غیرسنتی است. در راستای هدف مذکور پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح شد:

- ۱) اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان تا چه حد از ویژگی‌های خاص دانشجویان غیرسنتی آگاهند؟
- ۲) نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان چه نگرشی نسبت به دانشجویان غیرسنتی در چه سطحی است؟
- ۳) رفتار و تعامل اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان با دانشجویان غیرسنتی در چه سطحی است؟
- ۴) چه تفاوت‌های در سطح شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نسبت به دانشجویان غیرسنتی بر اساس متغیرهای جمعیتی شناختی آنان (جنسیت، مرتبه علمی، سابقه و دانشکده محل خدمت) وجود دارد؟

روش پژوهش

الف- رویکرد و راهبرد: از آنجاکه پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش حاضر مستلزم اندازه‌گیری‌های عینی، معرف‌بودن نمونه و کاربرد فنون آماری دقیق در تحلیل بود یک رویکرد پسااثبات‌گرایانه (کمی) اتخاذ شد. راهبرد مورد استفاده نیز توصیفی-پیمایشی بود.

ب- جامعه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه اعضای هیأت علمی شاغل در دانشگاه کردستان در سال ۱۴۰۳ تشکیل می‌دادند. با توجه به تنوع اعضای هیأت علمی بر اساس جنسیت، مرتبه علمی، سابقه و دانشکده محل اشتغال، نمونه‌گیری به روش تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم انجام گردید. با توجه به مشخص بودن حجم جامعه از جدول کرجسی-مورگان (۱۹۷۰) برای تعیین حجم نمونه استفاده شد. بر اساس جدول مذکور با توجه به اشتغال حدود ۴۰۰ نفر هیأت علمی تعداد ۱۹۶ نفر به‌عنوان نمونه آماری مورد نیاز بود. پس از پخش ۲۰۰ فقره پرسشنامه در نهایت ۱۶۴ عضو هیأت علمی پرسش‌نامه را کامل و دقیق تکمیل و عودت دادند که نرخ پاسخ‌گویی و برگشت به ۸۳/۷ درصد رسید.

ج- ابزار گردآوری داده‌ها: جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اقتباس‌شده از برینتاپت و ادی^۱ (۲۰۱۴) تحت عنوان «شناخت، نگرش و رفتار استادان با دانشجویان غیرسنتی» استفاده شد. این پرسشنامه حاوی ۴۲ گویه و ۳ مؤلفه اصلی است که شناخت (۲۰ گویه)، نگرش (۹ گویه) و رفتار (۱۳ گویه) اعضای هیأت علمی را نسبت به دانشجویان غیرسنتی در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱: به شدت مخالف، ۵: به شدت موافق) می‌سنجد. گویه‌های ردیف ۱۶، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۴، ۴۵، ۴۶، ۴۷، ۴۸، ۴۹، ۵۰، ۵۱، ۵۲، ۵۳، ۵۴، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۰، ۶۱، ۶۲، ۶۳، ۶۴، ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۸، ۶۹، ۷۰، ۷۱، ۷۲، ۷۳، ۷۴، ۷۵، ۷۶، ۷۷، ۷۸، ۷۹، ۸۰، ۸۱، ۸۲، ۸۳، ۸۴، ۸۵، ۸۶، ۸۷، ۸۸، ۸۹، ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۴، ۹۵، ۹۶، ۹۷، ۹۸، ۹۹، ۱۰۰، ۱۰۱، ۱۰۲، ۱۰۳، ۱۰۴، ۱۰۵، ۱۰۶، ۱۰۷، ۱۰۸، ۱۰۹، ۱۱۰، ۱۱۱، ۱۱۲، ۱۱۳، ۱۱۴، ۱۱۵، ۱۱۶، ۱۱۷، ۱۱۸، ۱۱۹، ۱۲۰، ۱۲۱، ۱۲۲، ۱۲۳، ۱۲۴، ۱۲۵، ۱۲۶، ۱۲۷، ۱۲۸، ۱۲۹، ۱۳۰، ۱۳۱، ۱۳۲، ۱۳۳، ۱۳۴، ۱۳۵، ۱۳۶، ۱۳۷، ۱۳۸، ۱۳۹، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۲، ۱۴۳، ۱۴۴، ۱۴۵، ۱۴۶، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۴۹، ۱۵۰، ۱۵۱، ۱۵۲، ۱۵۳، ۱۵۴، ۱۵۵، ۱۵۶، ۱۵۷، ۱۵۸، ۱۵۹، ۱۶۰، ۱۶۱، ۱۶۲، ۱۶۳، ۱۶۴، ۱۶۵، ۱۶۶، ۱۶۷، ۱۶۸، ۱۶۹، ۱۷۰، ۱۷۱، ۱۷۲، ۱۷۳، ۱۷۴، ۱۷۵، ۱۷۶، ۱۷۷، ۱۷۸، ۱۷۹، ۱۸۰، ۱۸۱، ۱۸۲، ۱۸۳، ۱۸۴، ۱۸۵، ۱۸۶، ۱۸۷، ۱۸۸، ۱۸۹، ۱۹۰، ۱۹۱، ۱۹۲، ۱۹۳، ۱۹۴، ۱۹۵، ۱۹۶، ۱۹۷، ۱۹۸، ۱۹۹، ۲۰۰، ۲۰۱، ۲۰۲، ۲۰۳، ۲۰۴، ۲۰۵، ۲۰۶، ۲۰۷، ۲۰۸، ۲۰۹، ۲۱۰، ۲۱۱، ۲۱۲، ۲۱۳، ۲۱۴، ۲۱۵، ۲۱۶، ۲۱۷، ۲۱۸، ۲۱۹، ۲۲۰، ۲۲۱، ۲۲۲، ۲۲۳، ۲۲۴، ۲۲۵، ۲۲۶، ۲۲۷، ۲۲۸، ۲۲۹، ۲۳۰، ۲۳۱، ۲۳۲، ۲۳۳، ۲۳۴، ۲۳۵، ۲۳۶، ۲۳۷، ۲۳۸، ۲۳۹، ۲۴۰، ۲۴۱، ۲۴۲، ۲۴۳، ۲۴۴، ۲۴۵، ۲۴۶، ۲۴۷، ۲۴۸، ۲۴۹، ۲۵۰، ۲۵۱، ۲۵۲، ۲۵۳، ۲۵۴، ۲۵۵، ۲۵۶، ۲۵۷، ۲۵۸، ۲۵۹، ۲۶۰، ۲۶۱، ۲۶۲، ۲۶۳، ۲۶۴، ۲۶۵، ۲۶۶، ۲۶۷، ۲۶۸، ۲۶۹، ۲۷۰، ۲۷۱، ۲۷۲، ۲۷۳، ۲۷۴، ۲۷۵، ۲۷۶، ۲۷۷، ۲۷۸، ۲۷۹، ۲۸۰، ۲۸۱، ۲۸۲، ۲۸۳، ۲۸۴، ۲۸۵، ۲۸۶، ۲۸۷، ۲۸۸، ۲۸۹، ۲۹۰، ۲۹۱، ۲۹۲، ۲۹۳، ۲۹۴، ۲۹۵، ۲۹۶، ۲۹۷، ۲۹۸، ۲۹۹، ۳۰۰، ۳۰۱، ۳۰۲، ۳۰۳، ۳۰۴، ۳۰۵، ۳۰۶، ۳۰۷، ۳۰۸، ۳۰۹، ۳۱۰، ۳۱۱، ۳۱۲، ۳۱۳، ۳۱۴، ۳۱۵، ۳۱۶، ۳۱۷، ۳۱۸، ۳۱۹، ۳۲۰، ۳۲۱، ۳۲۲، ۳۲۳، ۳۲۴، ۳۲۵، ۳۲۶، ۳۲۷، ۳۲۸، ۳۲۹، ۳۳۰، ۳۳۱، ۳۳۲، ۳۳۳، ۳۳۴، ۳۳۵، ۳۳۶، ۳۳۷، ۳۳۸، ۳۳۹، ۳۴۰، ۳۴۱، ۳۴۲، ۳۴۳، ۳۴۴، ۳۴۵، ۳۴۶، ۳۴۷، ۳۴۸، ۳۴۹، ۳۵۰، ۳۵۱، ۳۵۲، ۳۵۳، ۳۵۴، ۳۵۵، ۳۵۶، ۳۵۷، ۳۵۸، ۳۵۹، ۳۶۰، ۳۶۱، ۳۶۲، ۳۶۳، ۳۶۴، ۳۶۵، ۳۶۶، ۳۶۷، ۳۶۸، ۳۶۹، ۳۷۰، ۳۷۱، ۳۷۲، ۳۷۳، ۳۷۴، ۳۷۵، ۳۷۶، ۳۷۷، ۳۷۸، ۳۷۹، ۳۸۰، ۳۸۱، ۳۸۲، ۳۸۳، ۳۸۴، ۳۸۵، ۳۸۶، ۳۸۷، ۳۸۸، ۳۸۹، ۳۹۰، ۳۹۱، ۳۹۲، ۳۹۳، ۳۹۴، ۳۹۵، ۳۹۶، ۳۹۷، ۳۹۸، ۳۹۹، ۴۰۰، ۴۰۱، ۴۰۲، ۴۰۳، ۴۰۴، ۴۰۵، ۴۰۶، ۴۰۷، ۴۰۸، ۴۰۹، ۴۱۰، ۴۱۱، ۴۱۲، ۴۱۳، ۴۱۴، ۴۱۵، ۴۱۶، ۴۱۷، ۴۱۸، ۴۱۹، ۴۲۰، ۴۲۱، ۴۲۲، ۴۲۳، ۴۲۴، ۴۲۵، ۴۲۶، ۴۲۷، ۴۲۸، ۴۲۹، ۴۳۰، ۴۳۱، ۴۳۲، ۴۳۳، ۴۳۴، ۴۳۵، ۴۳۶، ۴۳۷، ۴۳۸، ۴۳۹، ۴۴۰، ۴۴۱، ۴۴۲، ۴۴۳، ۴۴۴، ۴۴۵، ۴۴۶، ۴۴۷، ۴۴۸، ۴۴۹، ۴۵۰، ۴۵۱، ۴۵۲، ۴۵۳، ۴۵۴، ۴۵۵، ۴۵۶، ۴۵۷، ۴۵۸، ۴۵۹، ۴۶۰، ۴۶۱، ۴۶۲، ۴۶۳، ۴۶۴، ۴۶۵، ۴۶۶، ۴۶۷، ۴۶۸، ۴۶۹، ۴۷۰، ۴۷۱، ۴۷۲، ۴۷۳، ۴۷۴، ۴۷۵، ۴۷۶، ۴۷۷، ۴۷۸، ۴۷۹، ۴۸۰، ۴۸۱، ۴۸۲، ۴۸۳، ۴۸۴، ۴۸۵، ۴۸۶، ۴۸۷، ۴۸۸، ۴۸۹، ۴۹۰، ۴۹۱، ۴۹۲، ۴۹۳، ۴۹۴، ۴۹۵، ۴۹۶، ۴۹۷، ۴۹۸، ۴۹۹، ۵۰۰، ۵۰۱، ۵۰۲، ۵۰۳، ۵۰۴، ۵۰۵، ۵۰۶، ۵۰۷، ۵۰۸، ۵۰۹، ۵۱۰، ۵۱۱، ۵۱۲، ۵۱۳، ۵۱۴، ۵۱۵، ۵۱۶، ۵۱۷، ۵۱۸، ۵۱۹، ۵۲۰، ۵۲۱، ۵۲۲، ۵۲۳، ۵۲۴، ۵۲۵، ۵۲۶، ۵۲۷، ۵۲۸، ۵۲۹، ۵۳۰، ۵۳۱، ۵۳۲، ۵۳۳، ۵۳۴، ۵۳۵، ۵۳۶، ۵۳۷، ۵۳۸، ۵۳۹، ۵۴۰، ۵۴۱، ۵۴۲، ۵۴۳، ۵۴۴، ۵۴۵، ۵۴۶، ۵۴۷، ۵۴۸، ۵۴۹، ۵۵۰، ۵۵۱، ۵۵۲، ۵۵۳، ۵۵۴، ۵۵۵، ۵۵۶، ۵۵۷، ۵۵۸، ۵۵۹، ۵۶۰، ۵۶۱، ۵۶۲، ۵۶۳، ۵۶۴، ۵۶۵، ۵۶۶، ۵۶۷، ۵۶۸، ۵۶۹، ۵۷۰، ۵۷۱، ۵۷۲، ۵۷۳، ۵۷۴، ۵۷۵، ۵۷۶، ۵۷۷، ۵۷۸، ۵۷۹، ۵۸۰، ۵۸۱، ۵۸۲، ۵۸۳، ۵۸۴، ۵۸۵، ۵۸۶، ۵۸۷، ۵۸۸، ۵۸۹، ۵۹۰، ۵۹۱، ۵۹۲، ۵۹۳، ۵۹۴، ۵۹۵، ۵۹۶، ۵۹۷، ۵۹۸، ۵۹۹، ۶۰۰، ۶۰۱، ۶۰۲، ۶۰۳، ۶۰۴، ۶۰۵، ۶۰۶، ۶۰۷، ۶۰۸، ۶۰۹، ۶۱۰، ۶۱۱، ۶۱۲، ۶۱۳، ۶۱۴، ۶۱۵، ۶۱۶، ۶۱۷، ۶۱۸، ۶۱۹، ۶۲۰، ۶۲۱، ۶۲۲، ۶۲۳، ۶۲۴، ۶۲۵، ۶۲۶، ۶۲۷، ۶۲۸، ۶۲۹، ۶۳۰، ۶۳۱، ۶۳۲، ۶۳۳، ۶۳۴، ۶۳۵، ۶۳۶، ۶۳۷، ۶۳۸، ۶۳۹، ۶۴۰، ۶۴۱، ۶۴۲، ۶۴۳، ۶۴۴، ۶۴۵، ۶۴۶، ۶۴۷، ۶۴۸، ۶۴۹، ۶۵۰، ۶۵۱، ۶۵۲، ۶۵۳، ۶۵۴، ۶۵۵، ۶۵۶، ۶۵۷، ۶۵۸، ۶۵۹، ۶۶۰، ۶۶۱، ۶۶۲، ۶۶۳، ۶۶۴، ۶۶۵، ۶۶۶، ۶۶۷، ۶۶۸، ۶۶۹، ۶۷۰، ۶۷۱، ۶۷۲، ۶۷۳، ۶۷۴، ۶۷۵، ۶۷۶، ۶۷۷، ۶۷۸، ۶۷۹، ۶۸۰، ۶۸۱، ۶۸۲، ۶۸۳، ۶۸۴، ۶۸۵، ۶۸۶، ۶۸۷، ۶۸۸، ۶۸۹، ۶۹۰، ۶۹۱، ۶۹۲، ۶۹۳، ۶۹۴، ۶۹۵، ۶۹۶، ۶۹۷، ۶۹۸، ۶۹۹، ۷۰۰، ۷۰۱، ۷۰۲، ۷۰۳، ۷۰۴، ۷۰۵، ۷۰۶، ۷۰۷، ۷۰۸، ۷۰۹، ۷۱۰، ۷۱۱، ۷۱۲، ۷۱۳، ۷۱۴، ۷۱۵، ۷۱۶، ۷۱۷، ۷۱۸، ۷۱۹، ۷۲۰، ۷۲۱، ۷۲۲، ۷۲۳، ۷۲۴، ۷۲۵، ۷۲۶، ۷۲۷، ۷۲۸، ۷۲۹، ۷۳۰، ۷۳۱، ۷۳۲، ۷۳۳، ۷۳۴، ۷۳۵، ۷۳۶، ۷۳۷، ۷۳۸، ۷۳۹، ۷۴۰، ۷۴۱، ۷۴۲، ۷۴۳، ۷۴۴، ۷۴۵، ۷۴۶، ۷۴۷، ۷۴۸، ۷۴۹، ۷۵۰، ۷۵۱، ۷۵۲، ۷۵۳، ۷۵۴، ۷۵۵، ۷۵۶، ۷۵۷، ۷۵۸، ۷۵۹، ۷۶۰، ۷۶۱، ۷۶۲، ۷۶۳، ۷۶۴، ۷۶۵، ۷۶۶، ۷۶۷، ۷۶۸، ۷۶۹، ۷۷۰، ۷۷۱، ۷۷۲، ۷۷۳، ۷۷۴، ۷۷۵، ۷۷۶، ۷۷۷، ۷۷۸، ۷۷۹، ۷۸۰، ۷۸۱، ۷۸۲، ۷۸۳، ۷۸۴، ۷۸۵، ۷۸۶، ۷۸۷، ۷۸۸، ۷۸۹، ۷۹۰، ۷۹۱، ۷۹۲، ۷۹۳، ۷۹۴، ۷۹۵، ۷۹۶، ۷۹۷، ۷۹۸، ۷۹۹، ۸۰۰، ۸۰۱، ۸۰۲، ۸۰۳، ۸۰۴، ۸۰۵، ۸۰۶، ۸۰۷، ۸۰۸، ۸۰۹، ۸۱۰، ۸۱۱، ۸۱۲، ۸۱۳، ۸۱۴، ۸۱۵، ۸۱۶، ۸۱۷، ۸۱۸، ۸۱۹، ۸۲۰، ۸۲۱، ۸۲۲، ۸۲۳، ۸۲۴، ۸۲۵، ۸۲۶، ۸۲۷، ۸۲۸، ۸۲۹، ۸۳۰، ۸۳۱، ۸۳۲، ۸۳۳، ۸۳۴، ۸۳۵، ۸۳۶، ۸۳۷، ۸۳۸، ۸۳۹، ۸۴۰، ۸۴۱، ۸۴۲، ۸۴۳، ۸۴۴، ۸۴۵، ۸۴۶، ۸۴۷، ۸۴۸، ۸۴۹، ۸۵۰، ۸۵۱، ۸۵۲، ۸۵۳، ۸۵۴، ۸۵۵، ۸۵۶، ۸۵۷، ۸۵۸، ۸۵۹، ۸۶۰، ۸۶۱، ۸۶۲، ۸۶۳، ۸۶۴، ۸۶۵، ۸۶۶، ۸۶۷، ۸۶۸، ۸۶۹، ۸۷۰، ۸۷۱، ۸۷۲، ۸۷۳، ۸۷۴، ۸۷۵، ۸۷۶، ۸۷۷، ۸۷۸، ۸۷۹، ۸۸۰، ۸۸۱، ۸۸۲، ۸۸۳، ۸۸۴، ۸۸۵، ۸۸۶، ۸۸۷، ۸۸۸، ۸۸۹، ۸۹۰، ۸۹۱، ۸۹۲، ۸۹۳، ۸۹۴، ۸۹۵، ۸۹۶، ۸۹۷، ۸۹۸، ۸۹۹، ۹۰۰، ۹۰۱، ۹۰۲، ۹۰۳، ۹۰۴، ۹۰۵، ۹۰۶، ۹۰۷، ۹۰۸، ۹۰۹، ۹۱۰، ۹۱۱، ۹۱۲، ۹۱۳، ۹۱۴، ۹۱۵، ۹۱۶، ۹۱۷، ۹۱۸، ۹۱۹، ۹۲۰، ۹۲۱، ۹۲۲، ۹۲۳، ۹۲۴، ۹۲۵، ۹۲۶، ۹۲۷، ۹۲۸، ۹۲۹، ۹۳۰، ۹۳۱، ۹۳۲، ۹۳۳، ۹۳۴، ۹۳۵، ۹۳۶، ۹۳۷، ۹۳۸، ۹۳۹، ۹۴۰، ۹۴۱، ۹۴۲، ۹۴۳، ۹۴۴، ۹۴۵، ۹۴۶، ۹۴۷، ۹۴۸، ۹۴۹، ۹۵۰، ۹۵۱، ۹۵۲، ۹۵۳، ۹۵۴، ۹۵۵، ۹۵۶، ۹۵۷، ۹۵۸، ۹۵۹، ۹۶۰، ۹۶۱، ۹۶۲، ۹۶۳، ۹۶۴، ۹۶۵، ۹۶۶، ۹۶۷، ۹۶۸، ۹۶۹، ۹۷۰، ۹۷۱، ۹۷۲، ۹۷۳، ۹۷۴، ۹۷۵، ۹۷۶، ۹۷۷، ۹۷۸، ۹۷۹، ۹۸۰، ۹۸۱، ۹۸۲، ۹۸۳، ۹۸۴، ۹۸۵، ۹۸۶، ۹۸۷، ۹۸۸، ۹۸۹، ۹۹۰، ۹۹۱، ۹۹۲، ۹۹۳، ۹۹۴، ۹۹۵، ۹۹۶، ۹۹۷، ۹۹۸، ۹۹۹، ۱۰۰۰، ۱۰۰۱، ۱۰۰۲، ۱۰۰۳، ۱۰۰۴، ۱۰۰۵، ۱۰۰۶، ۱۰۰۷، ۱۰۰۸، ۱۰۰۹، ۱۰۱۰، ۱۰۱۱، ۱۰۱۲، ۱۰۱۳، ۱۰۱۴، ۱۰۱۵، ۱۰۱۶، ۱۰۱۷، ۱۰۱۸، ۱۰۱۹، ۱۰۲۰، ۱۰۲۱، ۱۰۲۲، ۱۰۲۳، ۱۰۲۴، ۱۰۲۵، ۱۰۲۶، ۱۰۲۷، ۱۰۲۸، ۱۰۲۹، ۱۰۳۰، ۱۰۳۱، ۱۰۳۲، ۱۰۳۳، ۱۰۳۴، ۱۰۳۵، ۱۰۳۶، ۱۰۳۷، ۱۰۳۸، ۱۰۳۹، ۱۰۴۰، ۱۰۴۱، ۱۰۴۲، ۱۰۴۳، ۱۰۴۴، ۱۰۴۵، ۱۰۴۶، ۱۰۴۷، ۱۰۴۸، ۱۰۴۹، ۱۰۵۰، ۱۰۵۱، ۱۰۵۲، ۱۰۵۳، ۱۰۵۴، ۱۰۵۵، ۱۰۵۶، ۱۰۵۷، ۱۰۵۸، ۱۰۵۹، ۱۰۶۰، ۱۰۶۱، ۱۰۶۲، ۱۰۶۳، ۱۰۶۴، ۱۰۶۵، ۱۰۶۶، ۱۰۶۷، ۱۰۶۸، ۱۰۶۹، ۱۰۷۰، ۱۰۷۱، ۱۰۷۲، ۱۰۷۳، ۱۰۷۴، ۱۰۷۵، ۱۰۷۶، ۱۰۷۷، ۱۰۷۸، ۱۰۷۹، ۱۰۸۰، ۱۰۸۱، ۱۰۸۲، ۱۰۸۳، ۱۰۸۴، ۱۰۸۵، ۱۰۸۶، ۱۰۸۷، ۱۰۸۸، ۱۰۸۹، ۱۰۹۰، ۱۰۹۱، ۱۰۹۲، ۱۰۹۳، ۱۰۹۴، ۱۰۹۵، ۱۰۹۶، ۱۰۹۷، ۱۰۹۸، ۱۰۹۹، ۱۱۰۰، ۱۱۰۱، ۱۱۰۲، ۱۱۰۳، ۱۱۰۴، ۱۱۰۵، ۱۱۰۶، ۱۱۰۷، ۱۱۰۸، ۱۱۰۹، ۱۱۱۰، ۱۱۱۱، ۱۱۱۲، ۱۱۱۳، ۱۱۱۴، ۱۱۱۵، ۱۱۱۶، ۱۱۱۷، ۱۱۱۸، ۱۱۱۹، ۱۱۲۰، ۱۱۲۱، ۱۱۲۲، ۱۱۲۳، ۱۱۲۴، ۱۱۲۵، ۱۱۲۶، ۱۱۲۷، ۱۱۲۸، ۱۱۲۹، ۱۱۳۰، ۱۱۳۱، ۱۱۳۲، ۱۱۳۳، ۱۱۳۴، ۱۱۳۵، ۱۱۳۶، ۱۱۳۷، ۱۱۳۸، ۱۱۳۹، ۱۱۴۰، ۱۱۴۱، ۱۱۴۲، ۱۱۴۳، ۱۱۴۴، ۱۱۴۵، ۱۱۴۶، ۱۱۴۷، ۱۱۴۸، ۱۱۴۹، ۱۱۵۰، ۱۱۵۱، ۱۱۵۲، ۱۱۵۳، ۱۱۵۴، ۱۱۵۵، ۱۱۵۶، ۱۱۵۷، ۱۱۵۸، ۱۱۵۹، ۱۱۶۰، ۱۱۶۱، ۱۱۶۲، ۱۱۶۳، ۱۱۶۴، ۱۱۶۵، ۱۱۶۶، ۱۱۶۷، ۱۱۶۸، ۱۱۶۹، ۱۱۷۰، ۱۱۷۱، ۱۱۷۲، ۱۱۷۳، ۱۱۷۴، ۱۱۷۵، ۱۱۷۶، ۱۱۷۷، ۱۱۷۸، ۱۱۷۹، ۱۱۸۰، ۱۱۸۱، ۱۱۸۲، ۱۱۸۳، ۱۱۸۴، ۱۱۸۵، ۱۱۸۶، ۱۱۸۷، ۱۱۸۸، ۱۱۸۹، ۱۱۹۰، ۱۱۹۱، ۱۱۹۲، ۱۱۹۳، ۱۱۹۴، ۱۱۹۵، ۱۱۹۶، ۱۱۹۷، ۱۱۹۸، ۱۱۹۹، ۱۲۰۰، ۱۲۰۱، ۱۲۰۲، ۱۲۰۳، ۱۲۰۴، ۱۲۰۵، ۱۲۰۶، ۱۲۰۷، ۱۲۰۸، ۱۲۰۹، ۱۲۱۰، ۱۲۱۱، ۱۲۱۲، ۱۲۱۳، ۱۲۱۴، ۱۲۱۵، ۱۲۱۶، ۱۲۱۷، ۱۲۱۸، ۱۲۱۹، ۱۲۲۰، ۱۲۲۱، ۱۲۲۲، ۱۲۲۳، ۱۲۲۴، ۱۲۲۵، ۱۲۲۶، ۱۲۲۷، ۱۲۲۸، ۱۲۲۹، ۱۲۳۰، ۱۲۳۱، ۱۲۳۲، ۱۲۳۳، ۱۲۳۴، ۱۲۳۵، ۱۲۳۶، ۱۲۳۷، ۱۲۳۸، ۱۲۳۹، ۱۲۴۰، ۱۲۴۱، ۱۲۴۲، ۱۲۴۳، ۱۲۴۴، ۱۲۴۵، ۱۲۴۶، ۱۲۴۷، ۱۲۴۸، ۱۲۴۹، ۱۲۵۰، ۱۲۵۱، ۱۲۵۲، ۱۲۵۳، ۱۲۵۴، ۱۲۵۵، ۱۲۵۶، ۱۲۵۷، ۱۲۵۸، ۱۲۵۹، ۱۲۶۰، ۱۲۶۱، ۱۲۶۲، ۱۲۶۳، ۱۲۶۴، ۱۲۶۵، ۱۲۶۶، ۱۲۶۷، ۱۲۶۸، ۱۲۶۹، ۱۲۷۰، ۱۲۷۱، ۱۲۷۲، ۱۲۷۳، ۱۲۷۴، ۱۲۷۵، ۱۲۷۶، ۱۲۷۷، ۱۲۷۸، ۱۲۷۹، ۱۲۸۰، ۱۲۸۱، ۱۲۸۲، ۱۲۸۳، ۱۲۸۴، ۱۲۸۵، ۱۲۸۶، ۱۲۸۷، ۱۲۸۸، ۱۲۸۹، ۱۲۹۰، ۱۲۹۱، ۱۲۹۲، ۱۲۹۳، ۱۲۹۴، ۱۲۹۵، ۱۲۹۶، ۱۲۹۷، ۱۲۹۸، ۱۲۹۹، ۱۳۰۰، ۱۳۰۱، ۱۳۰۲، ۱۳۰۳، ۱

بخش الف- تحلیل توصیفی: در این بخش از تحلیل نخست مشخصات پاسخ‌گویان در این مطالعه با استفاده از ۴ متغیر کیفی جمعیت‌شناختی یعنی: جنسیت، مرتبه علمی، دانشکده و سابقه خدمت مورد بررسی قرار گرفت که نتایج تجمیعی آن در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱: توزیع فراوانی نمونه اعضای هیأت علمی مشارکت‌کننده در تحقیق بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیر	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	۱۳۴
	زن	۳۰
	مجموع	۱۶۴
دانشکده محل اشتغال	زبان و ادبیات	۱۷
	علوم انسانی و اجتماعی	۳۹
	علوم پایه	۲۸
	فنی مهندسی	۲۲
	کشاورزی	۳۱
	منابع طبیعی	۱۶
	هنر و معماری	۱۱
	مجموع	۱۶۴
مرتبه علمی	استادیار	۸۰
	دانشیار	۷۲
	استاد	۱۲
	مجموع	۱۶۴
سنوات خدمت	کمتر از ۱۰ سال	۵۵
	۱۰ الی ۲۰ سال	۸۰
	بیشتر از ۲۱ سال	۲۹
	مجموع	۱۶۴

همان‌گونه که مشاهده می‌شود که فراوانی مشارکت‌کنندگان در بین اعضای هیأت علمی مرد بیشتر از همتایان زن بود، از جنبه مرتبه علمی آنان بیشتر پاسخ‌دهندگان استادیار بود. علاوه بر این، بالاترین درصد فراوانی پاسخ‌دهندگان در دانشکده علوم انسانی و اجتماعی به میزان ۲۳/۸ درصد و کمترین آن در دانشکده هنر و معماری به میزان ۶/۷ درصد بود. در نهایت، از لحاظ سنوات خدمتی بیشتر پاسخ‌دهندگان در دامنه ۱۰ الی ۲۰ سال بودند. این توزیع فراوانی نمونه تحقیق با وضعیت جامعه آماری تحقیق تناسب دارد از جمله درصد اندک اعضای هیأت علمی زن و تعداد اندک اعضای هیأت علمی در دو دانشکده کوچک‌تر «زبان و ادبیات» و «هنر و معماری». ضمناً با توجه به قدمت اندک تأسیس دانشگاه کردستان درصد بالای مشارکت استادان جوان و دارای رتبه استادیار در نمونه آماری با وضعیت واقعی جامعه آماری هماهنگی دارد بویژه اینکه روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم جامعه و زیرگروه‌های تشکیل‌دهنده آن بود.

ب- تحلیل‌های استنباطی: در این بخش نخست از شاخص‌های چولگی و کشیدگی به منظور سنجش وضعیت نرمال بودن توزیع داده‌ها استفاده گردید تا مشخص گردد که از کدام دسته آزمون‌ها باید استفاده شود.

جدول ۲: نتایج آزمون چولگی و کشیدگی برای بررسی توزیع داده‌های گردآوری شده

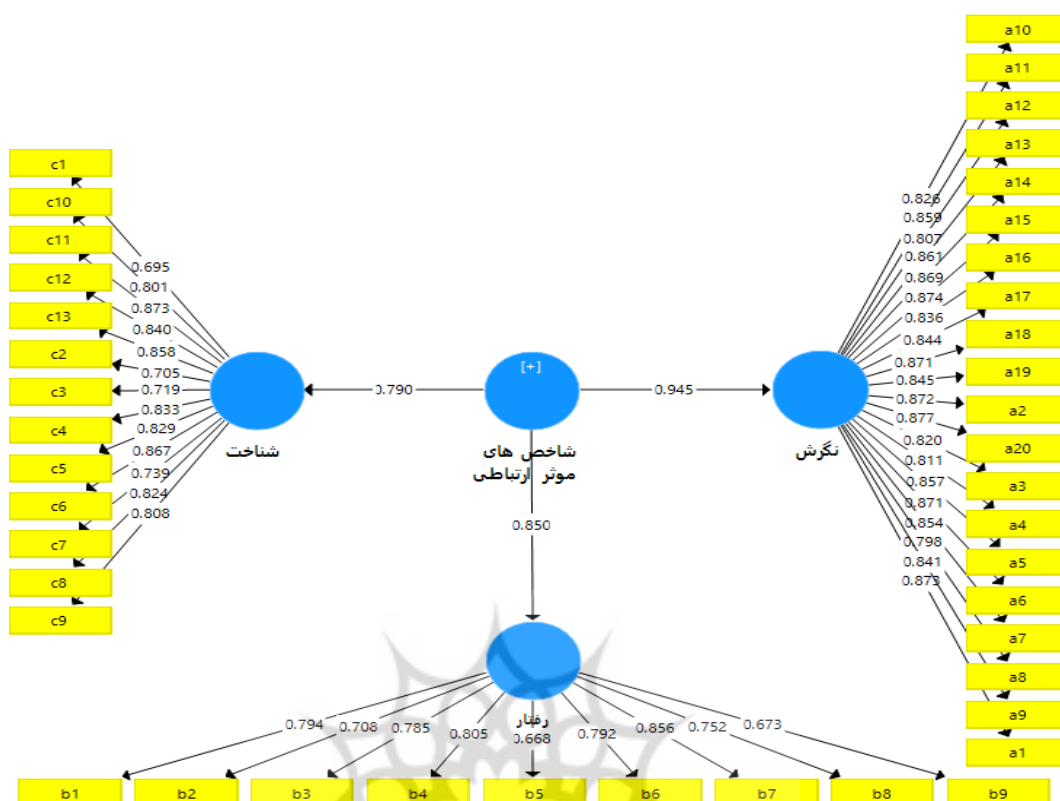
ردیف	مؤلفه	چولگی	کشیدگی	ضریب آلفا
۱	شناخت	-۰/۸۷۹	-۰/۴۳۷	۰/۹۸۱
۲	نگرش	-۰/۴۲۱	-۰/۷۴۴	۰/۹۲۴
۳	رفتار	-۰/۷۴۸	-۰/۳۷۶	۰/۹۵۸
	کل	-۰/۶۹۶	-۰/۲۹۸	۰/۹۷۵

همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار چولگی برای متغیرها در سطح خطای ۰/۱۹۰، کمتر از قدر مطلق ۲ و مقدار کشیدگی نیز برای متغیرها در سطح خطای ۰/۳۷۷ کمتر از قدر مطلق ۲ قرار داشت که به معنی نرمال بودن توزیع داده‌های گردآوری شده است. بنابراین، از آزمون‌های پارامتریک می‌توان استفاده کرد. در ادامه از آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی میزان همبستگی بین سه مؤلفه اصلی پرسشنامه و همچنین بین هر سه مؤلفه با میانگین کلی پرسشنامه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

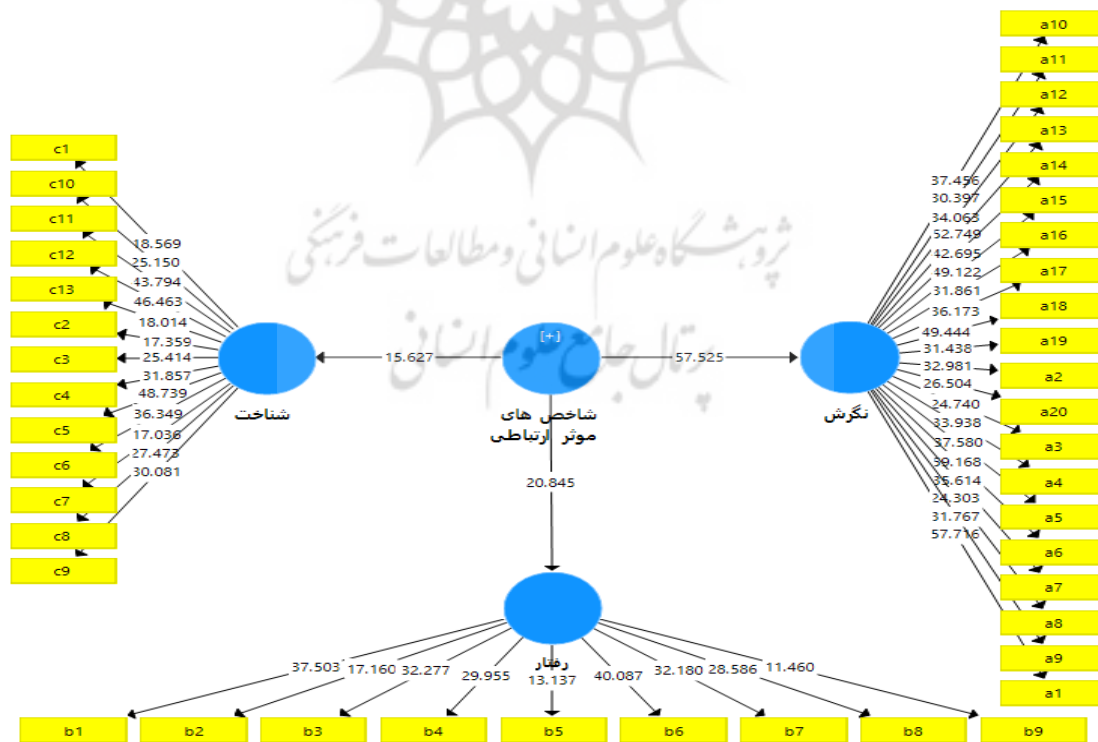
جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های اصلی پرسشنامه

ردیف	مؤلفه	۱	۲	۳	۴
۱	شناخت	۱			
۲	نگرش	۰/۷۵۴*	۱		
۳	رفتار	۰/۶۰۷*	۰/۶۴۸*	۱	
۴	کل	۰/۹۰۲*	۰/۸۱۹*	۰/۷۹۳*	۱

در جدول ۳ با تأکید بر مقادیر ضرایب همبستگی‌های پیرسون به دست آمده می‌توان دریافت که بین میانگین نمرات کل پرسشنامه با میانگین‌های مؤلفه شناخت دانشجویان غیررستنی ($r=0.902$)، مؤلفه نگرش به دانشجویان غیررستنی ($r=0.819$) و نهایتاً با مؤلفه رفتار با دانشجویان غیررستنی ($r=0.793$) همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود داشت. همچنین بین سه مؤلفه شاخصه‌های ارتباطی یعنی: شناخت، نگرش و رفتار نیز روابط قوی مثبت و معنی‌داری مشاهده گردید. به عبارت دیگر، آن دسته از اعضای هیأت علمی که شناخت بالاتری نسبت به اصول آموزش بزرگسالان و دانشجویان غیررستنی داشتند نگرش مثبت‌تر و رفتار صمیمانه‌تر و منعطفی با دانشجویان غیررستنی داشتند. در ادامه تحلیل استنباطی به منظور ارزیابی مدل اندازه‌گیری اولیه از پژوهش، تحلیل عاملی تأییدی اجرا شد. مدل اندازه‌گیری اولیه در حالت بار عاملی شکل ۱ و سطح معناداری گویه‌ها شکل ۲ آورده شده است؛



شکل (۱): مدل اندازه‌گیری شاخص‌های مؤثر ارتباطی اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیرستنی (ضرایب استاندارد)



شکل ۲: مدل اندازه‌گیری شاخص‌های مؤثر ارتباطی اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیرستنی (مقادیر t)

با توجه به یافته‌های ارایه شده در شکل‌های ۱ و ۲ و داده‌های جدول ۴، بارهای عاملی و مقادیر آماره t برای تمامی گویه‌ها در سطح (۰/۰۱) معنادار هستند، بنابراین، می‌توان ادعا کرد که مدل تحلیل عاملی پرسش‌نامه شاخصه‌های ارتباطی با دانشجویان غیرسنتی از روایی قابل قبولی برخوردار بود.

جدول ۴: خلاصه اطلاعات مدل اندازه‌گیری اولیه متغیر شاخصه‌های ارتباطی استادان با دانشجویان غیر سنتی

متغیر	اصطلاح	بارعاملی	t^*	اصطلاح	بارعاملی	t^*
نگرش	A1	۰/۸۷۳	۵۱/۷۱۶	A11	۰/۸۵۹	۳۰/۳۹۷
	A2	۰/۸۷۲	۳۲/۹۸۱	A12	۰/۸۰۷	۳۴/۰۶۳
	A3	۰/۸۲۰	۲۴/۷۴۰	A13	۰/۸۶۱	۵۲/۷۴۹
	A4	۰/۸۱۱	۳۳/۹۳۸	A14	۰/۸۶۹	۴۲/۶۹۵
	A5	۰/۸۵۷	۳۷/۵۸۰	A15	۰/۸۷۴	۴۹/۱۲۲
	A6	۰/۸۷۱	۵۹/۱۶۸	A16	۰/۸۳۶	۳۱/۸۶۱
	A7	۰/۸۵۴	۳۵/۶۱۴	A17	۰/۸۴۴	۳۶/۱۷۳
	A8	۰/۷۹۸	۲۴/۳۰۳	A18	۰/۸۷۱	۴۹/۴۴۴
	A9	۰/۸۴۱	۳۱/۷۶۷	A19	۰/۸۴۵	۳۱/۴۳۸
	A10	۰/۸۲۶	۳۷/۴۵۶	A20	۰/۸۷۲	۲۶/۵۰۴
رفتار	B1	۰/۷۹۴	۳۷/۵۰۳	B6	۰/۷۹۲	۴۰/۰۸۷
	B2	۰/۷۰۸	۱۷/۱۶۰	B7	۰/۸۵۶	۳۲/۱۸۰
	B3	۰/۷۸۵	۳۲/۲۷۷	B8	۰/۷۵۲	۲۸/۵۸۶
	B4	۰/۸۰۵	۲۹/۹۵۵	B9	۰/۶۷۳	۱۱/۴۶۰
	B5	۰/۶۶۸	۱۳/۱۳۷	-	-	-
شناخت	C1	۰/۶۹۵	۱۸/۵۶۹	C8	۰/۸۲۴	۲۷/۴۷۳
	C2	۰/۷۰۵	۱۷/۳۵۹	C9	۰/۸۰۸	۳۰/۰۸۱
	C3	۰/۷۱۹	۲۵/۴۱۴	C10	۰/۸۰۱	۲۵/۱۵۰
	C4	۰/۸۳۳	۳۱/۸۵۷	C11	۰/۸۷۳	۴۳/۷۹۴
	C5	۰/۸۲۹	۴۸/۷۳۹	C12	۰/۸۴۰	۴۶/۴۶۳
	C6	۰/۸۶۷	۳۶/۳۴۹	C13	۰/۸۵۸	۱۸/۰۱۴
	C7	۰/۷۳۹	۱۷/۰۳۸	-	-	-

در ادامه به بررسی روایی همگرا پرسش‌نامه نیز پرداخته شد که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۵: نتایج بررسی روایی همگرایی پرسش‌نامه (AVE و CR)

مؤلفه	AVE	پایایی ترکیبی
نگرش	۰/۷۲۱	۰/۹۸۱
رفتار	۰/۵۸۰	۰/۹۲۵

شناخت	۰/۶۴۳	۰/۹۵۹
کل	۰/۵۹۵	۰/۹۷۶

با توجه به نتایج جدول ۵ ملاحظه می‌شود: تمامی مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) برای متغیرهای مکنون از ۰/۵ بیشتر است؛ برای متغیرهای مکنون مقدار پایایی ترکیبی (CR) از AVE بیشتر است؛ بارهای عاملی برای تمام گویه‌ها معنادار است؛ ضرایب معناداری یعنی (مقادیر t-values) برای تمام گویه‌ها معنادار است، می‌توان بیان نمود که مدل اندازه‌گیری از روایی همگرایی مناسبی برخوردار است. با توجه به مطلوب بودن شاخص‌های روان‌سنجی ابزار پژوهش در ادامه سئوالات پژوهشی پاسخ داده می‌شود.

پرسش ۱- اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان تا چه حد از ویژگی‌های خاص دانشجویان غیرسنتی آگاهند؟
برای پاسخ به این پرسش از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی شناخت اعضای هیأت علمی از دانشجویان غیرسنتی

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
شناخت	۳/۲۳۶	۰/۹۰۵	۳/۳۵۱	۱۶۳	۰/۰۰۱

با توجه مقیاس لیکرت میانگین نظری در پژوهش حاضر عدد ۳ در نظر گرفته شد. نتایج مندرج در جدول ۶ گویای آن است که در مؤلفه شناخت اعضای هیأت علمی از دانشجویان غیر سنتی میانگین تجربی بدست آمده بیشتر از میانگین نظری بود و به‌طور معناداری ($p < 0/001$) بالاتر از وضعیت متوسط قرار دارد. بنابراین، می‌توان بیان کرد که اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان بیشتر از سطح متوسط از ویژگی‌های خاص دانشجویان غیرسنتی آگاهند.

۲- نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نسبت به دانشجویان غیرسنتی در چه سطحی است؟

جدول ۷- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی نگرش اعضای هیأت علمی نسبت به دانشجویان غیرسنتی

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
نگرش	۳/۳۶۸	۰/۸۴۶	۵/۵۷۵	۱۶۳	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که میانگین تجربی بدست‌آمده از نگرش استادان به دانشجویان غیر سنتی بیشتر از میانگین نظری بود و به‌طور معناداری ($p < 0/001$) بالاتر از وضعیت متوسط قرار داشت. بنابراین، می‌توان بیان کرد که اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نگرش مثبتی به دانشجویان غیرسنتی دارند.

۵) ۳- رفتار و تعامل اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان با دانشجویان غیرسنتی در چه سطحی است؟

جدول ۸- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی رفتار اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیرسنتی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
رفتار	۳/۰۷۶	۰/۸۹۳	۱/۱۲۶	۱۶۳	۰/۲۶۲

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که میانگین تجربی بدست‌آمده از سطح رفتار استادان با دانشجویان غیرسنتی با میانگین نظری دارای اختلاف معنی‌داری نیست، بنابراین، می‌توان گفت، رفتار و تعامل اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان با دانشجویان غیرسنتی در سطح متوسطی است.

۴- چه تفاوت در میانگین شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نسبت دانشجویان غیررستنی بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنسیت، مرتبه علمی، سابقه و دانشکده محل خدمت) وجود دارد؟

الف - جنسیت

جدول ۹- نتایج آزمون t با دو گروه مستقل برای مقایسه میانگین نمرات استادان بر حسب جنسیت

Sig.	df	T	انحراف معیار		میانگین		تعداد		مؤلفه
			زن	مرد	زن	مرد	زن	مرد	
۰/۲۰۹	۱۶۲	-۱/۲۶۲	۰/۸۳۳	۰/۹۱۸	۳/۰۴۸	۳/۲۷۹	۳۰	۱۳۴	شناخت
۰/۸۲۹	۱۶۲	-۰/۲۱۶	۰/۷۸۷	۰/۸۶۲	۳/۳۳۸	۳/۳۷۵	۳۰	۱۳۴	نگرش
۰/۴۲۰	۱۶۲	-۰/۸۰۸	۰/۹۴۱	۰/۸۸۴	۲/۹۵۹	۳/۱۰۵	۳۰	۱۳۴	رفتار

نتایج آزمون t با دو گروه مستقل پیرامون میانگین نمرات اعضای هیأت علمی متغیرهای اصلی پژوهش بر اساس جنسیت آنان مندرج در جدول ۹ نشان می‌دهد که مؤلفه‌های شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی مشارکت‌کننده در تحقیق بر اساس جنسیت دارای اختلاف معنی‌داری نیستند. بنابراین، می‌توان گفت جنسیت اثر معناداری بر میزان شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان نسبت دانشجویان غیررستنی نداشته است.

ب- مرتبه علمی

جدول ۱۰. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیأت علمی بر حسب مرتبه علمی

متغیر	شاخص‌ها	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	F	Sig.
شناخت	بین گروهی	۳/۳۳۰	۲	۱/۶۶۵	۲/۰۵۸	۰/۱۳۱
	درون گروهی	۱۳۰/۲۲۱	۱۶۱	۰/۸۰۹		
	کل	۱۳۳/۵۵۰	۱۶۳			
نگرش	بین گروهی	۰/۲۳۸	۲	۰/۱۱۹	۰/۱۶۴	۰/۸۴۹
	درون گروهی	۱۱۶/۶۰۳	۱۶۱	۰/۷۲۴		
	کل	۱۱۶/۸۴۱	۱۶۳			
رفتار	بین گروهی	۲/۶۱۶	۲	۱/۳۰۸	۱/۶۵۱	۰/۱۹۵
	درون گروهی	۱۲۷/۵۳۱	۱۶۱	۰/۷۹۲		
	کل	۱۳۰/۱۴۸	۱۶۳			

نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه مندرج در جدول ۱۰ نشان داد که تأثیر مرتبه علمی اعضای هیأت علمی بر متغیرهای سه‌گانه پژوهش: شناخت، نگرش و رفتار در سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ بود که نتیجه به برابر بودن میانگین متغیرهای مذکور حکایت داشت. بدین معنا که اعضای هیأت علمی مشارکت‌کننده در تحقیق با مرتبه‌های علمی استادیار، دانشیار و استاد تمام شناخت، نگرش و رفتار تقریباً یکسانی را با دانشجویان غیررستنی داشته‌اند.

ج - دانشکده محل خدمت

جدول ۱۱. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیأت علمی در شاخصه‌های ارتباطی بر حسب دانشکده

متغیر	شاخص‌ها	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	F	Sig.
شناخت	بین گروهی	۳/۰۸۳	۶	۰/۵۱۴	۰/۶۱۸	۰/۷۱۵
	درون گروهی	۱۳۰/۴۶۷	۱۵۷	۰/۸۳۱		
	کل	۱۳۳/۵۵۰	۱۶۳			
نگرش	بین گروهی	۷/۸۶۶	۶	۱/۳۱۱	۱/۸۸۹	۰/۰۸۶
	درون گروهی	۱۰۸/۹۷۵	۱۵۷	۰/۶۹۴		
	کل	۱۱۶/۸۴۱	۱۶۳			
رفتار	بین گروهی	۷/۲۱۹	۶	۱/۲۰۳	۱/۵۳۷	۰/۱۷۰
	درون گروهی	۱۲۲/۹۲۹	۱۵۷	۰/۷۸۳		
	کل	۱۳۰/۱۴۸	۱۶۳			

با توجه به نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه مندرج در جدول ۱۱ می‌توان دریافت که متغیر دانشکده محل خدمت اعضای هیأت علمی بر متغیرهای سه‌گانه پژوهش یعنی: شناخت، نگرش و رفتار با دانشجویان غیرسنتی پژوهش تأثیری نداشت.

د- سابقه خدمت

جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین نمرات اعضای هیأت علمی بر حسب سابقه خدمت

متغیر	شاخص‌ها	مجموع مربعات	df	میانگین مربعات	F	Sig.
شناخت	بین گروهی	۴/۰۷۲	۲	۲/۰۳۶	۲/۵۳۲	۰/۰۵۴
	درون گروهی	۱۲۹/۴۷۸	۱۶۱	۰/۸۰۴		
	کل	۱۳۳/۵۵۰	۱۶۳			
نگرش	بین گروهی	۱/۲۲۲	۲	۰/۶۱۱	۰/۸۵۱	۰/۴۲۹
	درون گروهی	۱۱۵/۶۱۹	۱۶۱	۰/۷۱۸		
	کل	۱۱۶/۸۴۱	۱۶۳			
رفتار	بین گروهی	۱/۴۱۶	۲	۰/۷۰۸	۰/۸۸۵	۰/۴۱۵
	درون گروهی	۱۲۲/۹۲۹	۱۶۱	۰/۸۰۰		
	کل	۱۳۰/۱۴۸	۱۶۳			

با توجه به نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه مندرج در جدول ۱۲ می‌توان دریافت که متغیر جمعیت‌شناختی سابقه خدمت اعضای هیأت علمی بر متغیرهای سه‌گانه پژوهش یعنی: شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیرسنتی تأثیری نداشت.

بحث و نتیجه گیری

نخستین یافته گویای آن بود که مدل تحلیل عاملی پرسش نامه پژوهش از پایایی و روایی قابل قبولی برخوردار است. این موضوع نشان می دهد که شاخصه های روان سنجی پرسش نامه از نظر آماری تأیید شده و گویا به درستی مؤلفه های شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی را اندازه گیری می کنند. پایایی و روایی مطلوب پرسش نامه گویای آن بود که می توان به نتایج آن اعتماد کرد و از آن برای تحقیقات در نظام آموزش عالی ایران استفاده کرد. این یافته مؤید آن است که پایایی و روایی این پرسش نامه به زبان اصلی هم قبلاً توسط (بریتاپت و ادی، ۲۰۱۴) مورد تأیید قرار گرفته بود به طور خلاصه، پرسش نامه مذکور ابزاری مناسب برای سنجش کیفیت مؤلفه های شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیرسنتی است.

دومین یافته گویای آن بود که بین سه مؤلفه شناخت، نگرش و رفتار دانشجویان غیرسنتی همبستگی مثبت و معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، آن دسته از اعضای هیأت علمی که شناخت بالاتری نسبت به اصول آموزش بزرگسالان و دانشجویان غیرسنتی داشتند نگرش مثبت تر، رفتار صمیمانه تر و منعطفی با دانشجویان غیرسنتی داشتند. این همبستگی می تواند از چند جنبه مختلف تفسیر شود: نخست اهمیت شناخت و تأثیر آن بر نوع نگرش است. یعنی، اعضای هیأت علمی که دارای شناخت بالاتری از اصول آموزش بزرگسالان و ویژگی های خاص دانشجویان غیرسنتی هستند، می توانند نیازها، چالش ها و شرایط یادگیری این دانشجویان را بهتر درک کنند. این شناخت کمک می کند تا نگرش آنها نسبت به این دانشجویان مثبت تر شود. زیرا با درک بهتر از شرایط و نیازهای آنها، اعضای هیأت علمی می توانند احساس همدلی بیشتری نسبت به دانشجویان داشته باشند. نگرش مثبت به نوبه خود بر نحوه تعامل با دانشجویان تأثیرگذار است. وقتی نگرش نسبت به یک گروه مثبت باشد، رفتارها نیز به سمت رفتارهای حمایتی تر، صمیمانه تر و منعطف تر متمایل می شود. دوم، انعطاف پذیری رفتار می تواند به ایجاد یک محیط آموزشی مثبت و تشویق کننده بینجامد که در آن دانشجویان احساس راحتی بیشتری در بیان نیازها و چالش های خود کنند. رابطه مثبت و معنی دار بین شناخت، نگرش و رفتار نشان می دهد که مؤلفه های مذکور همزمان و به شکلی متقابل بر یکدیگر تأثیر می گذارند. یعنی، نه تنها شناخت می تواند نگرش را تحت تأثیر قرار دهد، بلکه بهبود نگرش نیز می تواند به رفتارهای مثبت منجر شود. سوم، این یافته ها بر اهمیت فراهم آوردن فرصت های آموزشی برای اعضای هیأت علمی تأکید می کند که به آنها کمک می کند تا شناخت و درک بهتری از اصول آموزش بزرگسالان و نیازهای دانشجویان غیرسنتی داشته باشند. این موضوع می تواند بینش بیشتری درباره ایجاد روابط مؤثر و پذیرش بیشتر دانشجویان غیر سنتی را در فضای آموزشی فراهم کند. بهبود شناخت اعضای هیأت علمی از ویژگی های دانشجویان غیرسنتی می تواند به بهبود نگرش و رفتار آنها نسبت به این دانشجویان منجر شود و در نتیجه شرایط یادگیری بهتری را برای هر دو طرف فراهم کند. این اشارات با یافته های پژوهش (بریتاپت و ادی، ۲۰۱۴) همخوانی دارد.

یافته ها نشان داد که جنسیت اعضای هیأت علمی در دانشگاه کردستان تأثیر معناداری بر میزان شناخت، نگرش و رفتار آنان نسبت به دانشجویان غیرسنتی ندارد. این وضعیت می تواند به چند دلیل تبیین شود: نخست، اعضای هیأت علمی ممکن است به طور مستقل از جنسیت شان به اهداف و ارزش های حرفه ای توجه داشته باشند و این موضوع باعث شده تا عملکرد آنها در زمینه های مختلف یکسان باشد. دوم، در محیط دانشگاه ممکن است تأکید بیشتری بر شایستگی های علمی و حرفه ای به جای جنسیت باشد که این امر به تساوی در شناخت و رفتار در بین اعضای هیأت علمی منجر شده است. سوم، اعضای هیأت علمی، فارغ از جنسیت، ممکن است تجربیات مشترکی را در مواجهه با دانشجویان غیر سنتی داشته باشند که این امر تأثیر مستقیمی بر شناخت و نگرش آنان می گذارد. و نهایتاً فرهنگ سازمانی و سیاست های دانشگاهی می تواند بر روی تعاملات اعضای هیأت علمی با دانشجویان تأثیرگذار باشد و کارکردهای اثرگذار در یک بستر برابر را ایجاد کند، در نتیجه تفاوت های جنسیتی کمرنگ شوند. بنابراین، جنسیت به عنوان یک عامل تأثیرگذار در مؤلفه های شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی در مواجهه با دانشجویان غیرسنتی نقش چندانی ندارد و این می تواند نشان دهنده روند مثبت در جهت برابری جنسیتی در دنیای آکادمیک باشد. این یافته با گزارش پژوهش مارکل^۱ (۲۰۱۸) همسویی زیادی دارد.

یافته ها حاکی از آن بود که میانگین سه مؤلفه اصلی تحقیق یعنی شناخت، نگرش و رفتار اعضای هیأت علمی با درجات مختلف علمی (استادیار، دانشیار و استاد تمام) نسبت به دانشجویان غیرسنتی تفاوت معناداری نداشت. این یافته نشان دهنده آن است که تمامی اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان، بدون توجه به مرتبه علمی شان، به طور مشابهی در زمینه های شناختی، نگرشی و رفتاری با دانشجویان غیرسنتی برخورد می کنند. این موضوع می تواند به نوعی حکایت از یکپارچگی و هم راستایی در رویکردهای آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی داشته باشد و این نکته

1. Markle

را به چالش بکشد که مرتبه علمی لزوماً منجر به تفاوت‌های قابل توجه در تعاملات و تجربیات آموزشی نمی‌شود. این وضعیت می‌تواند به چند دلیل باشد: نخست اینکه، اعضای هیأت علمی ممکن است تحت تأثیر استانداردها و رویه‌های آموزشی یکسانی قرار داشته باشند که از سوی دانشگاه یا مؤسسه برای همه سطوح آموزشی تعریف شده است. این مسئله می‌تواند منجر به ایجاد شناخت و رفتارهای مشابه در تعامل با دانشجویان غیر سنتی شود. دوم، اعضا ممکن است تجربیات تدریسی و پژوهشی مشابهی داشته باشند که باعث شکل‌گیری نگرش و رفتار یکسان در ارتباط با دانشجویان شود. سوم، تأثیرات فرهنگی و محیطی که در آن اعضای هیأت علمی فعالیت می‌کنند ممکن است بر روی شناخت و رفتار آن‌ها تأثیر گذاشته و در نهایت منجر به یکسانی نگرش‌ها شود. و نهایتاً اعضای هیأت علمی ممکن است به اصول و ملاحظات اخلاقی خاصی در تدریس و تعامل با دانشجویان پایبند باشند و این مسئله بر روی رفتارها و نگرش‌های آن‌ها تأثیر گذاشته باشد. این دلایل احتمالی می‌توانند توضیح دهند که چرا تأثیر مرتبه علمی اعضا بر شناخت، نگرش و رفتار تقریباً یکسانی با دانشجویان غیرسنتی مشاهده شده است و به روش‌های آموزشی و تعاملات اعضای هیأت علمی در سطح عمومی اشاره می‌کنند. این یافته با نتایج یافته (هیپتل، ۲۰۲۳) هماهنگی دارد.

نتایج همچنین نشان داد که سابقه خدمت اعضای هیأت علمی بر متغیرهای شناخت، نگرش و رفتار با دانشجویان غیرسنتی تأثیر معناداری نداشته است. استادان با سابقه و کم سابقه، در تعامل با دانشجویان غیر سنتی، رفتار و نگرش مشابهی را از خود نشان داده‌اند. این یافته ممکن است به چند دلیل رخ داده باشد: نخست، یکدست بودن سیاست‌های آموزشی؛ یعنی، اعضای هیأت علمی، به‌رغم تفاوت در سابقه خدمت، از رویکردهای آموزشی و پژوهشی یکسانی پیروی کرده باشند که به کاهش تفاوت‌ها منجر شده است. دوم، تنوع در زمینه‌های تخصصی: اعضای هیأت علمی ممکن است از تخصص‌های مختلفی برخوردار باشند که لزوماً به تفاوت در تعاملات و رفتار با دانشجویان غیر سنتی منجر نشود. سوم، تجربه‌های مشابه در تدریس: اعضای هیأت علمی با سابقه‌های مختلف ممکن است در سطوح مشابهی از تجربه‌های آموزشی و تدریس در مسائلی چون دانشجویان غیر سنتی بوده و این تجربه‌های مشابه باعث شده تا کیفیت و نوع تعاملات آن‌ها یکسان باشد. و نهایتاً عوامل خارج از بحث سابقه خدمت، مانند نگرش شخصی، مهارت‌های ارتباطی و سبک تدریس اعضای هیأت علمی تأثیر بیشتری بر روند تعاملات با دانشجویان غیرسنتی داشته است. این نتایج می‌تواند نشان‌دهنده این موضوع باشد که می‌توان به توانمندی‌های آموزشی و پژوهشی اعضای هیأت علمی، فراتر از سال‌های خدمتی آنان، توجه کرد و به دنبال تقویت جنبه‌های مختلف آموزشی بود تا به بهبود تعاملات با گروه‌های مختلف دانشجویی بیانجامد. این وضعیت توسط ارتمر (۲۰۰۵) نیز مورد تأکید قرار گرفته است.

یافته‌ها نشان داد که متغیر جمعیت‌شناختی دانشکده محل خدمت اعضای هیأت علمی تأثیری بر متغیرهای شناخت، نگرش و رفتار آنان با دانشجویان غیرسنتی نداشته است، این یافته نیز به چند نکته مهم اشاره می‌کند: نخست، مجدداً یکپارچگی در رویکردهای آموزشی اعضای هیأت علمی در دانشکده‌های مختلف، که می‌تواند ناشی از دستورالعمل‌ها و سیاست‌های آموزشی استاندارد باشد که در سطح کلی دانشگاه اعمال می‌شود. دوم، احساس مسئولیت مشترک اعضای هیأت علمی نسبت به تمامی دانشجویان غیرسنتی که سبب شده صرف نظر از دانشکده‌ای که در آن فعالیت می‌کنند رفتار و نگرش مشابهی را به‌کار گیرند. سوم، ممکن است اعضای هیأت علمی با پیشینه‌های تحصیلی و تجربی مشابه، حتی در دانشکده‌های مختلف، با دانشجویان غیر سنتی به‌طور مشابهی رفتار کنند، که باعث نزدیک شدن به یکدیگر در شناخت و نگرش می‌شود. چهارم، عدم تنوع در دانشجویان غیرسنتی، یعنی، ویژگی‌های مشترک یا چالش‌های مشابه دانشجویان غیرسنتی می‌تواند منجر به یک نوع فرایند یادگیری مشابه برای اعضای هیأت علمی در برخورد با این دانشجویان شود. و نهایتاً به احتمال ساختارهای آموزشی و فرهنگی در همه دانشکده‌ها به گونه‌ای باشد که اعضای هیأت علمی را به برقراری ارتباطاتی مشابه با دانشجویان غیرسنتی وادار کند. بنابراین، می‌توان اینگونه استنباط کرد که متغیر دانشکده به‌تنهایی نمی‌تواند عامل مؤثری در تفاوت رفتارها و نگرش‌های آنان با دانشجویان غیرسنتی باشد و به عوامل دیگری وابسته است که بر روی روش‌های تدریس و تعاملات آنها تأثیر می‌گذارد.

دانشگاه‌ها شاهد افزایش قابل توجهی در تعداد دانشجویان غیرسنتی بوده‌اند. همانگونه که پیشتر گفته شد این دانشجویان ممکن است مسن‌تر باشند، شاغل باشند، والد/والده باشند یا پس از یک وقفه طولانی به آموزش بازگشته باشند. اعضای هیأت علمی در خط مقدم انطباق با این تغییر قرار دارند و با پویایی‌ها و انتظارات ویژه کلاس‌ها مواجه می‌شوند. تحقیقات در مورد دانشجویان غیرسنتی بر مشارکت‌ها و چالش‌های منحصربه‌فرد آنها در محیط‌های دانشگاهی تأکید دارد. این دانشجویان اغلب انگیزه بالایی نشان می‌دهند و تجربیات دنیای واقعی را که موجب غنی‌سازی بحث‌های کلاسی می‌شود، به همراه می‌آورند. با این حال، آنها با موانع قابل توجهی مانند برقراری توازن میان تحصیل، کار و مسئولیت‌های خانوادگی مواجه‌اند که می‌تواند به غیبت از کلاس، استرس و عدم مشارکت منجر شود. نگرش‌های مدرسان نقش مهمی در ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر و حمایتی برای دانشجویان غیرسنتی دارد. اعضای هیأت علمی بیان داشتند که دانشجویان غیرسنتی با بینش‌های منحصربه‌فرد خود، بحث‌های

کلاسی را غنی می‌کنند و تجربیات زندگی و حرفه‌ای خود را به اشتراک می‌گذارند. بلوغ و تعهد آن‌ها می‌تواند تأثیر مثبتی بر هم‌کلاسی‌های جوان‌تر داشته باشد. اعضای هیئت علمی بر چالش‌های حفظ تعامل با دانشجویان غیر سنتی تأکید کردند، به‌ویژه کسانی که با مسئولیت‌های متعدد دست‌وپنجه نرم می‌کنند. مسایل مربوط به حضور در کلاس، تکمیل تکالیف و مشارکت اغلب از دغدغه‌های استادان بود. این وضعیت در یافته‌های پژوهش (منگان، ۲۰۲۳) نیز مورد برجسته شده بود.

بیشتر اعضای هیأت علمی مشارکت‌کننده در تحقیق گزارش دادند که روش‌های تدریس خود را برای پاسخگویی به نیازهای یادگیری متنوع تعدیل کرده‌اند که شامل ارائه مهلت‌های انعطاف‌پذیر، گنجاندن مواد آموزشی غیرهمزمان و ارائه پشتیبانی بیشتر به صورت فردی بود. اعضای هیأت علمی به کمبود منابع نهادی ویژه دانشجویان غیر سنتی نیز اشاره کردند. بسیاری از آنها خواستار آموزش بیشتر در روش‌های تدریس فراگیر و دسترسی بهتر به خدمات مشاوره‌ای و پشتیبانی آکادمیک برای دانشجویان بودند. این یافته تأکیدی بر نتایج پژوهش (گیلاردی و گوگلیمتی، ۲۰۱۱) است. این وضعیت بیان شده دوگانگی موجود در تجربیات اعضای هیأت علمی با دانشجویان غیر سنتی را نشان می‌دهد. در حالی که این دانشجویان غیر سنتی غنای بیشتری به محیط کلاس می‌آورند، نیازهای اعضای هیأت علمی را ملزم به فراتر رفتن از روش‌های سنتی آموزش می‌کند. این انعطاف‌پذیری‌ها، اگرچه مفید هستند، می‌توانند برای اعضای هیأت علمی که از حمایت کافی نهادی برخوردار نیستند، فشار ایجاد کنند.

نتایج این مطالعه از اشارات کاربردی جالبی برخوردار بود:

- نخست بر اهمیت آن دسته از برنامه‌های توسعه حرفه‌ای بویژه در زمینه یادگیری بزرگسالان تأکید داشت که اعضای هیئت علمی را به راهبردهایی برای تعامل با جمعیت‌های متنوع دانشجویی مجهز می‌کند.
 - علاوه بر این، دانشگاه‌ها باید سیاست‌هایی را که از دانشجویان غیر سنتی حمایت می‌کند، مانند برنامه‌های زمانی منعطف برای کلاس‌ها و مشاوره آکادمیک قوی، در اولویت قرار دهند.
 - سوم، اگرچه دانشجویان غیر سنتی کلاس‌های دانشگاهی را غنی می‌کنند اما همچنین چالش‌های خاصی را ایجاد می‌کنند که نیازمند شیوه‌های آموزشی تطبیقی و حمایت نهادی از استادان است.
 - و نهایتاً اینکه بیشتر اعضای هیئت علمی عموماً دیدگاه مثبتی نسبت به این دانشجویان داشتند و از مشارکت‌های آن‌ها قدردانی می‌کردند، در حالی که بر لزوم تغییرات سیستمی در نظام آموزش عالی برای حمایت از موفقیت آنها تأکید داشتند.
- پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیشتری تأثیر مداخلات خاص، مانند مدل‌های یادگیری ترکیبی و آموزش اعضای هیئت علمی، بر نتایج عملکرد دانشجویان غیر سنتی را مورد بررسی قرار دهند.

References

- Adebayo, Do. (2006). Workload, social support, and work-school conflict among Nigerian nontraditional students. *J. Career Devel.* 33(2): 125-141.
- Adebayo, Do., Sunmola, AM., & Udegbe, IB. (2008). Subjective wellbeing, work-school conflict and proactive coping among Nigerian nontraditional students. *Career Devel. Int.* 13(5):440-455.
- Allen, M. J. (2000, September). Teaching non-traditional students. *APS Observer*, 13 (7), 16-17, 21, 23.
- Altbach P. Reisberg L, Rumbley L. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Blumenstyk, G. (2023). Strategies to serve the Adult Population in *Serving Nontraditional Students Strategies for a changing enrollment pool*. in The Chronicle of Higher Education, 2023.
- Bowe, F.G. (2000). Universal design in education: *Teaching nontraditional students*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Bradley D, Noonan P, Nugent H, Scales B. (2008). Review of Australian Higher Education- Final Report. The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.

- Brinthaupt, T. M., & Eady, E. (2014). Faculty members' attitudes, perceptions, and behaviors toward their nontraditional students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 131-140.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, NY: Macmillan Library Reference.
- Chao, R., & Good, G. E. (2004). Nontraditional students' perspectives on college education: A qualitative study. *Journal of College Counseling*, 7(1), 5-12.
- Choy, S. (2002). Findings on the Condition of Education: Nontraditional Undergraduates. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/programs/coe/2002/analyses/nontraditional/index.asp>
- Chung, E., Turnbull, D., & Chur-Hansen, A. (2014). Who are non-traditional students? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Educational Research and Review*, 9(23), 1224-1238.
- CLASP (2015). Yesterday's Non-Traditional student is Today's Traditional Student']. *Center for Postsecondary and Economic Success*. Retrieved from http://www.Clasp.Org/_resources-and-publications/publication-1/CPES-Nontraditional-students-pdf.pdf
- Colvin, B. B. (2013). Where is Merlin when I need him? The barriers to higher education are still in place: Recent re-entry experience. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 25(2), 19-32.
- Council for Adult and Experiential Learning. (2000). *Serving adult learners in higher education*. Retrieved from <http://www.carrollcc.edu/assets/forms/PTA/Summary%20of%20Alfi%20Principles%20of%20Effectiveness.pdf>
- Cranton, p. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, B. W., Lovato, S., Tull, C., & Ross-Gordon, J. (2011). Faculty perceptions of adult learners in college classroom. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 77-84.
- Devlin M. (2010). Non-traditional university student achievement: Theory, policy and practice in Australia. Paper presented at the 13th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference 2010.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Exposito, S. & Bernheimer, S. (2012). Nontraditional Students and Institutions of Higher Education: A Conceptual Framework. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(2), 178-189.
- Fairchild, E. (2023). *Multiple roles of adult learners*. In D. Kilgore and P. Rice (Eds.), *Meeting the special needs of adult student*, 11-16 San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gilardi, S., & Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *J. Higher Educ.* 82(1):33-53.
- Gonclaves, S. A., & Trunk, D. (2014). Obstacles to Success for the Nontraditional Student in Higher Education. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 19, 164-172.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49, 147-162.
- Grover, C, A. (2006). Teaching and mentoring nontraditional students. In W. Buskist & S. F. Davis (Eds.), *Handbook of the teaching of psychology* (pp. 149-152). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Higher Education Funding Council for England. (2013). Trends in young participation in higher education. HEFCE.
- Hittepole, C. (2023). Nontraditional students: Supporting changing student Populations A guide for chief academic officers & chief student affairs officers. University of Denver. Retrieved 07.10.2024 From: https://www.naspa.org/image/uploads/main/hittepole_naspa_memo.pdf
- Horn, L. J. & Carroll, C, D. (1996). Nontraditional undergraduates: Trends in enrollment from 1986 to 1992 and persistence and attainment among 1989-90 beginning postsecondary students (NCES 97-578).

- Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs/web/97578.asp>
- Johnson, ML., & Nussbaum, E. (2012). Achievement goals and coping strategies: Identifying the traditional/nontraditional students who use them. *J. College Student Devel.* 53(1): 41-54.
- Justice, E. M., & Dornan, T. M. (2001). Metacognitive differences between traditional-age and nontraditional-age college students. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 236-249.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult learners in a research university: Negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 143-160. doi: 10.1177/0741713609336110
- Kasworm, C. E., Palson, C. J., & Fishback, S. J. (2002). *Responding to adult learners in higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- Kim KA, Sax LJ, Lee JJ, Hagedorn LS. (2010). Redefining nontraditional students: Exploring the self-perceptions of community college student. *Community College J. Res. Practice*. 34(5):402-422.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Chicago: Association/Follett.
- Knowles, M. S. (2012). *Informal adult education, self-direction, and andragogy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York, Routledge.
- Konig, J (Ed.). (2012). *Teachers' pedagogical beliefs*. Munich, Germany: Waxmann Verlag.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970) Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Landrum, R. E., Hood, J. T., & McAdams, J. M. (2001). Satisfaction with college by traditional and nontraditional college students. *Psychological Reports*, 89(3), 740-746.
- Langrehr, K. J., Phillips, J. C., Melville, A., & Eum, K. (2015). Determinants of nontraditional student status: A methodological review of the research. *Journal of College Student Development*, 56(8). 876-881.
- Mangan, K. (2023). Finishing what they started adults with some credits but no degree Hold the keys to enrollment and equity in The Chronicle of Higher Education, (2023). *Serving Nontraditional Students Strategies for a changing enrollment pool*.
- Markle, G. (2015). Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students. *Adult Education Quarterly*, 65(3), 267-285.
- McGregor, L., Miller, H. R., Mayleben, M. A., & Buzzanga, V. L. (1991). Similarities and differences between "traditional" and "nontraditional" college students in selected personality characteristics. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29(2), 128-130.
- Mezirow, J. D. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32(1): 3-24.
- Mezirow, J. D., & associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morales, C. (2018). Leadership, change management, and the nontraditional student. *Educause review, creative commons*. Attribution p 8-9.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pappas, J. P., & Jerman, J. (Eds.). (2004). *Developing and delivering adult degree programs* (New Directions in Adults and Continuing Education No. 103). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pelletier, S. G. (2010). Success for adult students. *Public Purpose*, 12, 2-6.
- Philibert, N., Allen, J., & Elleven, R. (2008). Nontraditional students in community colleges and the model of college outcomes for adults. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(8), 582-596.
- Pratt, D. D. (1988). Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly* 38(3): 160-172.

- Radford, A. W., Cominole, M., & Skomsvold, P. (2015). *Demographic and enrollment characteristics of nontraditional undergraduates: 2011-12*. Web Tables. NCES 2015-025. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Remenick, L. (2019). Services and support for nontraditional students in higher education: A historical literature review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 113-130.
- Rosenthal, G. T., Folse, E. J., Allenman, N. W., Boudreaux, D., Soper, B., & Von Bergen, C. (2000). The one-to-one survey: Traditional versus non-traditional student satisfaction with professors during one-to-one contacts. *College Student Journal*, 34(2), 315-320.
- Ross, J. M. (1988). Transitions, triggers, and the return to college: No simple decision. *Journal of College Student Development*, 29, 112-118.
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematizing deficit thinking. *Higher Educ. Res. Devel.* 31(3): 369-380.
- Tennant, M. (1986). An evaluation of Knowles' theory of adult learning. *International Journal of lifelong Education* 5(2): 113-122.
- The Chronicle of Higher Education Inc. (2023). *Serving Nontraditional Students Strategies for a changing enrollment pool*.
- Thompson-Ebanks, V. (2015). Leaving college prematurely the experiences of nontraditional-age college students with depression. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 18(4), 474-495.
- Tyson, W. (2012). Negative impact of employment on engineering student time management, time to degree, and retention: Faculty, administrator, and staff perspectives. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13(4), 479-498.
- Witkowsky, P., Mendez, S., Ogunbowo, O., Clayton, G., & Hernandez, N. (2016). Nontraditional student perceptions of collegiate inclusion. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 30-41.
- Wyatt, L. G. (2011). Nontraditional student engagement: Increasing adult student success and retention. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(1), 10-20.

پيوست: پرسشنامه شناخت، نگرش و رفتار استادان با دانشجویان غیرسنتی

جملات زیر از شما می‌خواهد که سطح شناخت، نگرش و تعامل خود را نسبت به دانش‌جویان غیرسنتی اعلام فرمایید. لطفاً ابتدا هر گویه را با دقت مطالعه و میزان موافقت/مخالفت را با گویه بیان‌شده با علامت × روی گزینه‌های روبرو مشخص فرمایید.

در کلاس‌های من	
۱	حضور دانشجویان غیرسنتی در کلاس کار تدریس را سخت‌تر می‌کند.*
۲	از تنوع (فکری، فرهنگی و...) که دانشجویان غیرسنتی به همراه خود می‌آورند خوشم می‌آید.
۳	دانشجویان غیرسنتی از متفاوت‌بودن و غیرسنتی بودن خود بسیار آگاه هستند.
۴	نسبت به دانشجویان سنتی، دانشجویان غیرسنتی عموماً انگیزه کمتری برای انجام کارهای خوب دارند.*
۵	نسبت به دانشجویان سنتی، دانشجویان غیرسنتی هوشیارتر هستند.
۶	دانشجویان غیرسنتی اغلب فکر می‌کنند که باید بیشتر از آنچه معمول است درباره محتوای دوره‌های تحصیلی بدانند.
۷	من معمولاً می‌دانم که کدام یک از دانشجویان غیرسنتی هستند.
۸	برایم دشوار است که بدانم دانشجویان من به‌عنوان سنتی یا غیرسنتی دسته‌بندی می‌شوند.
۹	دانشجویان غیرسنتی معمولاً از من می‌خواهند بدانم که آن‌ها دانشجویانی غیرسنتی هستند.
۱۰	دانشجویان غیرسنتی نسبت به یادگیرندگان سنتی زمان بیشتر و آزادتری برای یادگیری مطالب در اختیار دارند.
۱۱	نسبت به دانشجویان سنتی، دانشجویان غیرسنتی مهارت‌های تفکر انتقادی ضعیف‌تری دارند.*

۱۲	در مقایسه با دانشجویان سنتی، دانشجویان غیرسنتی اغلب فکر می‌کنند که مهارت‌های یادگیری کمتری دارند.*.
۱۳	دانشجویان غیرسنتی به‌طور کلی در مدیریت زمان بهتر از دانشجویان سنتی هستند.
۱۴	دانشجویان غیرسنتی بیشتر از دانشجویان سنتی به دنبال کاربردهای واقعی مواد درسی هستند.
۱۵	بیشتر از دانشجویان سنتی شکایت می‌کنم تا از دانشجویان غیرسنتی.
۱۶	در مجموع، دانشجویان غیرسنتی نسبت به دانشجویان سنتی مسئولیت کمتری می‌پذیرند.*.
۱۷	دانشجویان غیرسنتی انگیزه بیشتری برای یادگیری و تحصیل نسبت به دانشجویان سنتی دارند.
۱۸	دانشجویان غیرسنتی معمولاً به‌خوبی با دانشجویان سنتی تعامل دارند.
۱۹	دانشجویان غیرسنتی می‌توانند مستقل‌تر از یادگیرندگان سنتی کار کنند.
۲۰	دانش و تجربیات قبلی دانشجویان غیرسنتی تفاوت زیادی با دانشجویان سنتی دارد.

من در کلاس‌هایم ...	
۲۱	سبک تدریس خود را تغییر داده‌ام تا نیازهای دانشجویان غیرسنتی در کلاس‌هایم را برآورده سازم.
۲۲	تعمداً با دانشجویان غیرسنتی مشابه سایر دانشجویان سنتی رفتار می‌کنم.
۲۳	معمولاً آن محتوای درسی را تدریس می‌کنم که احساس می‌کنم به‌طور خاص با نیازهای دانشجویان غیرسنتی مرتبط است.
۲۴	تلاش ویژه‌ای می‌کنم تا دانشجویان غیرسنتی را تشویق کنم در بحث‌های کلاسی شرکت کنند.
۲۵	بین دانشجویان سنتی و غیرسنتی تفاوتی قائل نمی‌شوم.
۲۶	نسبت به دانشجویان عادی وقتی با دانشجویان غیرسنتی سروکار دارم میل دارم در تعیین مهلت و ضرب‌الاجل‌ها منعطف‌تر باشم.
۲۷	احتمال صمیمیت با یک دانشجوی غیرسنتی بعد از خارج از کلاس از یک دانشجوی سنتی بیشتر است.
۲۸	به‌طور کلی در مقایسه با دانشجویان سنتی، نیاز به بازخوردهای کمتری در مورد تکالیف درسی و آزمون‌های دانشجویان غیرسنتی دارم.
۲۹	به‌طور کلی، در مقایسه با به دانشجویان غیرسنتی، اطمینان بیشتری در مورد پیشرفت عملکرد کلاسی دانشجویان سنتی دارم.

در خلال سال‌های گذشته

۳۰	در سخنرانی‌ها و کارگاه‌های آموزشی مربوط به یادگیرندگان بزرگسال شرکت کرده‌ام.
۳۱	در همایش‌های مربوط به یادگیرندگان بزرگسال مقاله ارائه داده‌ام.
۳۲	کتاب و مقاله‌هایی را که به مسائل یادگیرندگان بزرگسال اختصاص داشت مطالعه کرده‌ام.
۳۳	مواد و محتوای درسی کلاس‌هایم را برای دانشجویان غیرسنتی متناسب‌سازی کرده‌ام.
۳۴	کوشیده‌ام تجارب و دانش دانشجویان غیرسنتی را در کلاس‌هایم بهتر و بیشتر بگنجانم.
۳۵	به دانشجویان غیرسنتی در کلاس‌هایم کمک کرده‌ام تا از نظر تحصیلی موفق‌تر باشند.
۳۶	با دانشجویان غیرسنتی از نظر تجربه و دانش به‌طور یکسان رفتار کرده‌ام.
۳۷	دانشجویان غیرسنتی را به یک محیط یادگیری منعطف‌تر و متمرکز بر دانشجو سوق می‌دادم.
۳۸	به دنبال درک این بودم که چه چیزی دانشجویان غیرسنتی را برای تحصیل رشته‌ای خاص در این مقطع از زندگی آماده کرده است.
۳۹	تجربه دانشجویان غیرسنتی را در مورد مسائل زندگی و محل کار تصدیق می‌کردم.
۴۰	دانشجویان غیرسنتی را تشویق می‌کردم که تفاوت‌های تجربیات خود را در مقایسه با تمرکز فعلی یادگیری درک کنند.
۴۱	از جهت‌گیری دانشجویان غیرسنتی نسبت به یادگیری‌شان آگاه بودم تا آنچه امروز آموخته می‌شود فردا در تجربه زندگی‌شان بکار رود.
۴۲	به دانشجویان غیرسنتی اجازه می‌دادم که نظرات خود را آزادانه در کلاس بیان کنند.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی