

Identification of Challenges at Shahid Rajae Teacher Training University: An Analysis of Opportunities and Threats

Seyed Jalal Mousavi Khateir¹, Hamid Khosravi², Lila Ghoraiian³

Received: 19/04/2025

PP: 43-84

Accepted: 30/05/2025

Abstract

This study set out to identify and categorize the challenges facing Shahid Rajae Teacher Training University. The goal was to lay the groundwork for boosting this vital institution's quality and effectiveness. We took a qualitative approach, using thematic analysis. We gathered data through semi-structured interviews with university experts and stakeholders. After transcribing the interviews, we pulled out organizing themes, and from those, we identified and classified the main challenge categories. Our findings revealed six primary challenge categories for Shahid Rajae Teacher Training University:

Challenges in the Management, Governance, and Oversight Subsystem

Challenges in the Human Resources and Faculty Subsystem

Challenges in the Educational and Curriculum Subsystem

Challenges in the Assessment and Admission of Student-Teachers/Technical Teachers and Art Instructors Subsystem. Challenges in the Facilities and Equipment for Training Student-Teachers/Technical Teachers and Art Instructors Subsystem. Challenges in the Budget and Financial Resources Subsystem. Each of these categories contains numerous organizing themes that spell out the different facets of these challenges.

These identified challenges haven't just affected the quality of training for technical teachers and art instructors; they've also limited the university's ability to effectively meet the skilled labor market's needs. To achieve meaningful transformation at this university, we need to design and put into action integrated policies that focus on improving educational governance, attracting and developing specialized human resources, overhauling competency-based curricula, refining the student-teacher selection process, upgrading workshop and laboratory infrastructure, and ensuring sustainable financial provision.

Keywords: Teacher Training, Shahid Rajae University, Educational Challenges, Quality Improvement.

Reference: Mousavi Khateir, S. J., Khosravi H., & Ghoraiian, L. (2025). Identification of Challenges at Shahid Rajae Teacher Training University: An Analysis of Opportunities and Threats. *Innovation Management Journal*, 14(2), 43-84.

Doi: <https://doi.org/10.22034/imj.2025.536190.2925>

1. Member of the academic board and head of the Secretariat of the Education Headquarters, Supreme Council of the Cultural Revolution, Tehran, Iran..
2. PhD student in Higher Education Development Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (Corresponding author H.khosravi5970@yahoo.com).
3. Ph.D. Graduate in Educational Management, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Iran

نوع مقاله: پژوهشی

شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی از منظر صاحب‌نظران و خبرگان

سیدجلال موسوی خطیر^۱، حمید خسروی^{۲*} و لیلا قرائیان^۳

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۰۹

صص: ۴۳-۸۴

دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۳۰

چکیده

این مطالعه با هدف شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های فراروی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی انجام شده است تا بستری برای ارتقای کیفیت و اثربخشی این نهاد کلیدی فراهم آید.

پژوهش کنونی با رویکرد کیفی و استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شده است. داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان و صاحب‌نظران علمی و مدیریتی حوزه دانشگاه و آموزش مهارتی جمع‌آوری شد. پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، مضامین سازمان‌دهنده استخراج و درنهایت مقولات اصلی چالش‌ها، شناسایی و دسته‌بندی شدند.

یافته‌های پژوهش به شناسایی شش مضمون فراگیر از چالش‌های دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی منجر شد که عبارت‌اند از: (۱) چالش‌های زیرنظام مدیریت و راهبری و نظارت، (۲) چالش‌های زیرنظام تأمین انسانی و هیئت علمی، (۳) چالش‌های زیرنظام آموزشی و برنامه درسی، (۴) چالش‌های زیرنظام سنجش و پذیرش دانشجو معلم/ دبیر فنی و هنرآموز، (۵) چالش‌های زیرنظام فضا و تجهیزات تربیت دانشجو معلم/ دبیر فنی و هنرآموز و (۶) چالش‌های زیرنظام بودجه و منابع مالی. هر یک از این مقولات شامل مضامین سازمان‌دهنده پرشماری است که ابعاد مختلف چالش‌ها را تبیین می‌کند. چالش‌های یادشده نه تنها کیفیت تربیت دبیران فنی و هنرآموزان را تحت تأثیر قرار داده، بلکه کارآمدی دانشگاه در پاسخگویی به نیازهای مهارتی نظام تعلیم و تربیت را محدود ساخته است. برای دستیابی به تحول کیفی در این دانشگاه، ضروری است سیاست‌های یکپارچه‌ای مبتنی بر بهبود حکمرانی آموزشی، جذب و توسعه منابع انسانی متخصص، بازنگری برنامه‌های درسی مبتنی بر شایستگی، اصلاح نظام گزینش دانشجو-معلمان، ارتقای زیرساخت‌های کارگاهی و آزمایشگاهی و تأمین مالی پایدار، طراحی و اجرا شود.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، دانشگاه شهید رجایی، چالش‌های آموزشی، کیفیت‌بخشی.

استناددهی (APA): موسوی خطیر، سیدجلال، خسروی، حمید، و قرائیان، لیلا (۱۴۰۴). شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی از منظر صاحب‌نظران و خبرگان، *نشریه علمی مدیریت نوآوری*، ۱۴(۲)، ۴۳-۸۴.

Doi: <https://doi.org/10.22034/imj.2025.536190.2925>

۱. عضو هیئت علمی و رئیس دبیرخانه ستاد تعلیم و تربیت، شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران، ایران.

۲. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

(H.khosravi5970@yahoo.com)

۳. دانش‌آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران.

معلم همواره به‌عنوان رکن اصلی نظام‌های آموزشی شناخته می‌شود؛ همچنین کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری و درنهایت کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، بیش از هر عامل دیگری به کیفیت معلمان بستگی دارد (ویلیکینز^۱، ۲۰۲۰). پژوهش‌های متعدد در دهه‌های اخیر نشان داده‌اند که معلمان توانمند می‌توانند به‌طور مستقیم بر نتایج تحصیلی، انگیزش و حتی رفاه اجتماعی و هیجانی دانش‌آموزان اثرگذار باشند (مؤسسه LPI^۲، ۲۰۲۵ و دارلینگ-هموند^۳، ۲۰۱۷). به همین دلیل، کشورها در سطح جهانی به سیاست‌های تربیت معلم توجه ویژه‌ای داشته‌اند و این حوزه را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق عدالت آموزشی و توسعه پایدار قلمداد کرده‌اند.

در دهه اخیر، تغییرات اجتماعی، فناورانه و اقتصادی، نقش معلمان را پیچیده‌تر و حساس‌تر کرده است. ظهور فناوری‌های نوین آموزشی، گسترش یادگیری دیجیتال و تحولات ناشی از انقلاب صنعتی چهارم، باعث شده است که از معلمان انتظار برود نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه «تسهیل‌کننده یادگیری»، «راهنمای پرورش مهارت‌های قرن بیست‌ویکم» و «عامل پرورش خلاقیت و نوآوری» باشند (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۴، ۲۰۲۲ و آکادمی ملی آموزش^۵، ۲۰۲۵). به همین دلیل، الگوهای تربیت معلم نیز تغییر یافته و از الگوهای سنتی انتقال دانش به سمت الگوهای جامع، ترکیبی و مبتنی بر شایستگی حرکت کرده‌اند. در این رویکرد، معلمان در جریان تربیت خود نه‌تنها مهارت‌های آموزشی و روان‌شناختی کسب می‌کنند، بلکه تجربه‌های

1. Wilkins
2. Learning Policy Institute
3. Darling-Hammond
4. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
5. National Academy of Education

این مؤسسه یک سازمان غیرانتفاعی و بسیار معتبر آمریکایی است که هدف آن پیشبرد تحقیقات باکیفیت در حوزه آموزش و پرورش و علوم تربیتی است.



بالینی و کارورزی در محیط‌های واقعی آموزشی نیز بخش جدایی‌ناپذیر فرایند تربیت آنان است.

یکی از حوزه‌هایی که در سیاست‌های تربیت معلم، اهمیت ویژه‌ای دارد، تربیت معلمان فنی و حرفه‌ای و حوزه‌های STEM^۱ است. این معلمان نقشی دوگانه دارند: از یک‌سو باید به دانش‌آموزان مهارت‌های پایه‌ای علمی و فنی را آموزش دهند و از سوی دیگر باید توانایی‌های عملی و کاربردی را که به بازار کار و صنعت پیوند دارد، منتقل کنند. در بسیاری از کشورها، تربیت معلمان فنی و حرفه‌ای با چالش‌های دوجندانی روبه‌روست، زیرا نیازمند تلفیق دانش پداگوژیک با تجربه‌های صنعتی و فناورانه است. گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۲) تأکید می‌کند که معلمان فنی و حرفه‌ای باید به‌طور مداوم با فناوری‌های نوین و نیازهای بازار کار همگام شوند و این امر نیازمند طراحی برنامه‌های تربیت معلمی است که هم انعطاف‌پذیر باشند و هم بر یادگیری مستمر تأکید داشته باشند.

در سطح جهانی، بحران کمبود معلم نیز به موضوعی جدی تبدیل شده است. گزارش یونسکو (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که برای تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت در جهان، بیش از ۴۴ میلیون معلم جدید تا سال ۲۰۳۰ نیاز است و این کمبود به‌ویژه در حوزه‌های علوم، ریاضیات و آموزش‌های فنی-حرفه‌ای شدیدتر است. چنین شرایطی نه تنها نشان‌دهنده ضرورت تربیت معلمان بیشتر است، بلکه بر لزوم ارتقای کیفیت برنامه‌های تربیت معلم نیز تأکید دارد؛ زیرا جایگزینی کمیت به‌تنهایی نمی‌تواند اهداف آموزش باکیفیت را محقق سازد (ژنگ^۲، ۲۰۱۵ و ماکارا^۳، ۲۰۱۷)؛ در این زمینه، تجربه کشورهایی مانند فنلاند، سنگاپور و کره جنوبی نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری هدفمند در تربیت معلم، نه فقط به بهبود شاخص‌های آموزشی، بلکه به ارتقای جایگاه

۱. یک برنامه آموزشی و شغلی است که بر تلفیق چهار حوزه مهم و پُرتقاضای «علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات» تمرکز دارد.

2. Zheng
3. Makara

اجتماعی حرفه معلمی منجر شده است (ساهلبرگ^۱، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، روندهای جهانی بیانگر آن است که حرفه معلمی نیازمند بازآفرینی جایگاه اجتماعی خود است. در بسیاری از کشورها، کاهش جذابیت شغلی، پایین بودن حقوق و فشارهای روانی ناشی از تغییرات سریع آموزشی، موجب کاهش علاقه‌مندی برای ورود به حرفه معلمی شده است (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۴). در واکنش، سیاست‌گذاران تلاش کرده‌اند با ایجاد مسیرهای شغلی جذاب‌تر، ارتقای جایگاه اجتماعی و طراحی نظام‌های رشد حرفه‌ای، انگیزه داوطلبان برای ورود به این حرفه را تقویت کنند. این تجارب نشان می‌دهد که توجه به «اکوسیستم معلمی» فراتر از برنامه‌های آموزشی، به یک ضرورت بدل شده است (ساندر^۲، ۲۰۱۶ و التراونه و مبسلات^۳، ۲۰۱۱).

ایران نیز همانند بسیاری از کشورها با چالش‌هایی نظیر کمبود معلم در برخی رشته‌ها، ضعف در پیوند میان دانشگاه و مدرسه و ضرورت تربیت معلمانی آشنا با مهارت‌های قرن بیست‌ویکم مواجه است (موسوی و همکاران، ۱۴۰۳). در حوزه آموزش فنی و حرفه‌ای، اهمیت این موضوع دوچندان است، زیرا نیاز به معلمان توانمند برای تربیت نیروی انسانی ماهر و پاسخ‌گویی به نیازهای بازار کار در اسناد کلان کشور به‌وضوح مورد تأکید قرار گرفته است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰ و سند نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹). از این منظر، بررسی دقیق مأموریت و جایگاه دانشگاه‌های مأموریت‌محور تربیت معلم، به‌ویژه دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، اهمیتی راهبردی دارد.

نظام تربیت معلم در ایران، تاریخی طولانی دارد و همواره یکی از محورهای اساسی سیاست‌های آموزشی کشور به‌شمار آمده است. از تأسیس دارالمعلمین مرکزی در اوایل قرن کنونی تا شکل‌گیری دانشسراها و سپس دانشگاه‌های

1. Sahlberg
2. Sunder
3. AL Tarawneh & Mubaslat



تربیت معلم، دغدغه سیاست‌گذاران همواره آماده‌سازی معلمان متعهد، متخصص و کارآمد برای پاسخ‌گویی به نیازهای آموزش و پرورش بوده است (موسوی، ۱۴۰۳ و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۳). با وجود این، در طول دهه‌های اخیر این نظام با تحولات و تغییراتی روبه‌رو بوده که گاه موجب تضعیف جایگاه حرفه‌ای معلمان و ناهماهنگی میان سیاست‌های کلان و سازوکارهای اجرایی شده است.

در دهه ۱۳۶۰ و ۱۳۷۰، دانشگاه‌های تربیت معلم و مراکز تربیت دبیر به‌طور جدی به‌عنوان بازوی اصلی وزارت آموزش و پرورش عمل می‌کردند. اما در ادامه و با سیاست‌های ادغام و تجمیع، بخشی از این مراکز تغییر ماهیت دادند یا در ساختار آموزش عالی گسترده‌تر ادغام شدند. در سال‌های اخیر، با تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تثبیت نقش دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تأکید بر «دانشگاه‌های مأموریت‌محور» برای تربیت معلم، دوباره در دستور کار قرار گرفت (یعقوبی، ۱۳۹۷). این دو دانشگاه، امروز مهم‌ترین نهادهای تأمین‌کننده نیروی انسانی آموزشی برای نظام تعلیم و تربیت کشور هستند.

دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ویژگی خاصی دارد که آن را از سایر دانشگاه‌ها متمایز می‌کند. این دانشگاه، به‌عنوان بازمانده سنت قدیمی دانشسرای عالی فنی، مأموریت اصلی‌اش تربیت معلمان فنی و حرفه‌ای و رشته‌های علوم پایه و مهندسی برای مدارس کشور است (دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، بی‌تا). چنین مأموریتی در نظام آموزشی ایران حیاتی است؛ زیرا مدارس فنی و حرفه‌ای و کاردانش، وظیفه آماده‌سازی نیروی انسانی ماهر برای بازار کار و تحقق اهداف سند تحول بنیادین را برعهده دارند. بدیهی است که کیفیت این مدارس، به‌طور مستقیم به کیفیت معلمان که در آنها تدریس می‌کنند، وابسته است. بنابراین، تقویت ظرفیت‌های دانشگاه شهید رجایی با ارتقای کیفیت آموزش مهارتی در سطح ملی، مساوی است.

نگاهی به اسناد بالادستی نشان می‌دهد که جایگاه دانشگاه‌های مأموریت‌محور، به‌ویژه شهید رجایی، به‌روشنی در سیاست‌های کلان دیده شده است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰: ۲۵) در فصل منابع انسانی

خود، تأکید می‌کند که «معلم‌ان باید از طریق نظام‌های حرفه‌ای کارآمد تربیت شوند و دانشگاه‌های تخصصی باید مسئولیت آماده‌سازی آنان را به عهده داشته باشند». در همین سند، معلم «عامل تحول بنیادین» معرفی شده است؛ به این معنا که بدون معلمان توانمند، اهداف کلان تربیتی کشور تحقق نخواهد یافت.

نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) نیز در چندین بند خود، بر مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها و پیوند میان آموزش عالی و نیازهای ملی تأکید کرده است. این سند به‌ویژه برای حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، خواستار ایجاد مسیرهای مشخص تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآمد است. در این چارچوب، دانشگاه شهید رجایی به‌عنوان نهادی که ترکیبی از آموزش‌های تربیتی و تخصصی فنی را ارائه می‌دهد، می‌تواند الگویی عملی برای پیاده‌سازی سیاست‌های نقشه جامع علمی کشور باشد.

همچنین «قانون نظام جامع آموزش و تربیت فنی، حرفه‌ای و مهارتی»^۱ با هدف یکپارچه‌سازی سیاست‌گذاری در حوزه آموزش مهارت، تصریح می‌کند: دانشگاه‌ها باید نقش فعال‌تری در پیوند آموزش با بازار کار و ارتقای شایستگی‌های مهارتی ایفا کنند. بر اساس این قانون، نهادهای تربیت معلم مکلف‌اند برنامه‌های خود را با استانداردهای شغلی و نیازهای واقعی بازار هماهنگ کنند. روشن است که دانشگاه شهید رجایی، با مأموریت اختصاصی در تربیت معلمان فنی و حرفه‌ای، باید در خط مقدم اجرای این قانون قرار گیرد.

با وجود این اسناد و سیاست‌های حمایتی، در عمل چالش‌های پُرشماری فراروی دانشگاه قرار دارد. نخست، زیرساخت‌های کارگاهی و آزمایشگاهی موجود در بسیاری از دانشکده‌ها، پاسخ‌گوی فناوری‌های نوین صنعت نیست و همین امر باعث می‌شود دانش‌آموختگان فاصله‌ای معنادار با نیازهای واقعی مدارس و بازار کار داشته باشند. دوم، فرایند جذب و نگهداشت اعضای هیئت علمی متخصص که هم دانش تربیتی و هم تجربه صنعتی داشته باشند، با محدودیت‌های جدی مواجه است (وطن‌خواه و رضایی‌مقدم، ۱۳۹۴ و ملکی،

۱. این قانون در جلسه علنی ۱۵ مرداد سال ۱۳۹۶ در مجلس شورای اسلامی به تصویب رسید.



۱۳۸۸). سوم، برنامه‌های درسی گاه بیش‌ازحد نظری باقی مانده و تجربه‌های میدانی و کارورزی عملی در مدارس یا محیط‌های صنعتی به اندازه کافی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. چهارم، جایگاه اجتماعی حرفه معلمی در حوزه‌های فنی و مهندسی کمتر مورد توجه داوطلبان قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از دانش‌آموزان مستعد، تمایلی به انتخاب رشته‌های تربیت معلم ندارند و این موضوع بر کیفیت ورودی‌های دانشگاه اثرگذار است (موسوی خطیر، ۱۴۰۳ و حسینیان و حیدری، ۱۳۹۲).

این چالش‌ها بیانگر وجود نوعی «شکاف اجرایی» میان انتظارات اسناد بالادستی و ظرفیت‌های عملیاتی دانشگاه است. به‌عبارت دیگر، هرچند در سطح سیاست‌گذاری بر اهمیت تربیت معلم فنی و حرفه‌ای تأکید فراوان شده، اما در سطح اجرا، دانشگاه‌ها با موانع جدی در تحقق این اهداف روبه‌رو هستند (حجازی، ۱۳۹۶ و قربانی و همکاران، ۱۳۹۸). این شکاف در ادبیات پژوهشی نیز بازتاب یافته است. برای نمونه، یعقوبی (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که ضعف در پیوند میان دانشگاه و مدرسه، یکی از مهم‌ترین عوامل کاهش اثربخشی برنامه‌های تربیت معلم است. همچنین پژوهش‌های جهانی یونسکو (۲۰۲۴) و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۲۰۲۴) نیز بر همین نکته تأکید دارند که تربیت معلم فقط زمانی موفق خواهد بود که آموزش دانشگاهی با تجربه بالینی و توسعه حرفه‌ای مستمر همراه شود.

بر مبنای این صورت‌بندی و در راستای پاسخگویی و پای‌بندی مناسب‌تر به الزامات و اهداف مندرج در اسناد راهبردی بالادست ملی، همانند: «سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران»، «نقشه جامع علمی کشور»، «سند دانشگاه اسلامی» و به‌ویژه «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «برنامه‌های توسعه پنج‌ساله کشور» و طراحی اقدام فعالانه در پیش‌بینی جریان‌های غالب و تغییرات روزآمد و حفظ آمادگی در رویارویی با چالش‌های آتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، بیش از هر زمان دیگر نیازمند کیفیت‌بخشی است و این مهم نیازمند شناسایی دقیق تنگناها، محدودیت‌ها و موانع، تدقیق نقاط قوت و ضعف و تبیین تهدیدها و فرصت‌های موجود است تا ارزش‌افزوده سیاستی و

بینش عمیق برای کارگزاران و سیاست‌گذاران این حوزه ایجاد کند و مسیر تدوین احکام سیاستی پشتیبان را فراهم سازد. بنابراین پژوهش کنونی به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که مسائل و چالش‌های اساسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی کدام‌اند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهشی

تربیت معلم در ادبیات معاصر بیش از آنکه صرفاً انتقال مهارت‌های فنی تلقی شود، به‌مثابه یک «حرفه دانش‌بنیان» دیده می‌شود که نیازمند تلفیق سه حوزه دانش موضوعی، پداگوژی کاربردی (عملی) و تجربه‌های میدانی بالینی همراه با شایستگی‌های دیجیتالی و اخلاق حرفه‌ای است (کنداس و رونالد^۱، ۲۰۱۸ و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۱). از منظر نظری، تمرکز بر صلاحیت‌ها و تمرین‌محوری به‌عنوان دو رکن اصلی آماده‌سازی اولیه معلمان مطرح شده است؛ به‌گونه‌ای که چارچوب‌های بین‌المللی توسعه شایستگی، طراحی دوره‌ها را به سمت تعیین خروجی‌های روشن شایستگی، تجربه‌های کارگاهی و ارزیابی مبتنی بر عملکرد هدایت می‌کنند (مورن^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ تروویت^۳ و همکاران، ۲۰۲۴ و وو جی و همکاران، ۲۰۲۵). این رویکردها به‌ویژه برای تربیت دبیران فنی که باید هم مهارت فنی و هم صلاحیت معلمی را توأمان توسعه دهند، اهمیت دارد (موسوی، ۱۴۰۳؛ صالحی عمران، ۱۳۹۳ و باقری‌فر و صالحی، ۱۳۹۵). در ادامه به سه رویکرد نظری-سیاستی که با مأموریت دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی همراستاست، پرداخته می‌شود.

۱- صلاحیت‌محوری: بازتعریف برنامه‌ها بر پایه مجموعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دیجیتال (گسلر و مورنو^۴، ۲۰۲۴؛ بونینگ و اسپوتل^۵، ۲۰۲۳). این دیدگاه جایگزین ارجاعات صرفاً فناورانه یا تاریخی (برای نمونه

1. Candace & Ronald
2. Moran
3. Truwit
4. Gessler & Moreno
5. Bunning & Spoettl



استناد انحصاری به تعاریف قدیمی سازمان بین‌المللی کار) می‌شود و بر تطابق خروجی‌های برنامه با نیازهای هنرستان‌ها و بازار کار تأکید دارد.

۲- **تمرین محوری و الگوی اقامتی:** الگوهایی که با اقامت طولانی‌تر دانشجو-معلمان در مؤسسه و هدایت نظام‌مند مربیان خبره همراه‌اند که با این کار، کارایی یادگیری عملی و احتمال ماندگاری معلمان در حرفه را افزایش می‌دهند؛ شواهد بین‌المللی نشان می‌دهد این الگو به‌ویژه برای تربیت معلمان فنی (با نیاز به تجربه کارگاهی و صنعتی) مناسب است (زیرکل و فلچر^۱، ۲۰۲۳ و تران و نگوین^۲، ۲۰۲۲).

۳- **شراکت دانشگاه- مدرسه- صنعت:** برای تربیت دبیران فنی، پیوند نظام‌مند میان دانشگاه، هنرستان‌ها و صنعت ضرورت دارد؛ برنامه‌های آموزشی باید پروژه‌محور، مبتنی بر استانداردهای شغل و دارای فرصت‌های کارآموزی در محیط‌های صنعتی باشند تا فاصله دانشگاه و میدان عمل کاهش یابد (پیلواس و نوکلینن^۳، ۲۰۲۱ و لی و پیلتز^۴، ۲۰۲۱).

در راستای اهمیت شایستگی‌های دیجیتال و آمادگی برای تغییرات فناوری، ادبیات اخیر بر ضرورت افزایش سواد داده، مهارت‌های حل مسئله پیچیده، خلاقیت و اخلاق فناوری در برنامه‌های تربیت معلم تأکید دارد؛ این مؤلفه‌ها باید در هسته برنامه‌های درسی و واحدهای کارگاهی قرار گیرند تا معلمان فنی توانایی طراحی و اجرای آموزش‌های مبتنی بر فناوری‌های نوین را بیاموزند (اوجینگ و نگور^۵، ۲۰۲۱). مطالعات متعددی در داخل کشور به آسیب‌شناسی و تحلیل وضعیت آموزش‌های مهارتی و تربیت معلم پرداخته‌اند. برخی مطالعات بر چالش‌های ساختاری و مدیریتی نظام مهارتی تأکید دارند که عبارت‌اند از: عدم همسویی برنامه‌ها با نیاز بازار کار، ضعف زیرساخت‌های کارگاهی و نقص

1. Zirkle & Fletcher
2. Tran & Nguyen
3. Pylväs & Nokelainen
4. Li & Pilz
5. Ochieng & Ngware

در سازوکارهای تأمین و ارتقای نیروی انسانی متخصص (صالحی عمران، ۱۳۹۳؛ باقری فر و صالحی، ۱۳۹۵؛ امین بیدختی، نجفی و شریعتی، ۱۳۹۸ و فتاحی، شریعتمداری و کردستانی، ۱۴۰۲). نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که مسئله کیفیت آموزش مهارتی نه تنها به محتوای درسی، بلکه به حکمرانی، جذب و نگهداشت هیئت علمی و پیوند با صنعت مربوط است (فتاحی و همکاران، ۱۴۰۲؛ مهدی و بارانی ۱۴۰۲؛ عبداللهی، ۱۴۰۱ و صالحی عمران و همکاران، ۱۳۹۸).

مطالعات خاص درباره دانشگاه‌های تربیت معلم، از جمله دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، نقاط مشترک فراوانی با یافته‌های کلی نظام مهارتی دارند؛ از قبیل کمبود اعضای هیئت علمی متخصص و مأموریت‌گرا، ناهماهنگی سرفصل‌ها با نیازهای مدرسه، ضعف تجربه کارگاهی و عدم وجود شبکه مؤثر دانشگاه، مدرسه و صنعت (موسوی خطیر و همکاران، ۱۴۰۳؛ امین بیدختی و همکاران، ۱۳۹۸؛ عباس زاده و همکاران، ۱۳۹۷ و نوید ادهم و شفیع‌زاده، ۱۳۹۵).

پیمایش‌ها و گزارش‌های بین‌المللی نشان می‌دهند که چالش‌های «شکاف دانشگاه و مدرسه»، «ضعف آماده‌سازی دیجیتال معلمان» و «نیاز به تجربه میدانی سازمان یافته» در بسیاری از نظام‌های تربیت معلم تکرار می‌شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۸ و اوچینگ و نگور^۱، ۲۰۲۱). اسناد مرجع یونسکو و کمیسیون اروپا، چارچوب‌های شایستگی دیجیتال و آموزشی ارائه کرده‌اند که می‌توانند به بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم فنی کمک کنند (کلمت^۲ و همکاران، ۲۰۲۱ و لی و پیلترز، ۲۰۲۱). این اسناد بین‌المللی مبنای پیشنهاد‌های سیاستی و آموزشی این پژوهش در راستای همگرایی مأموریت دانشگاه با نیازهای میدان کار هستند.

با وجود مطالعات گسترده در حوزه آموزش مهارتی، پژوهش‌های متمرکز و تلفیقی که چارچوب‌های صلاحیت‌محور، الگوهای اقامتی و شراکت دانشگاه،

1. Ochieng & Ngware
2. Clement

مدرسه و صنعت را «متناسب با مأموریت ویژه دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی» بومی‌سازی کنند، محدود است. از این رو، این پژوهش تلاش می‌کند از طریق مصاحبه با خبرگان علمی و اجرایی این حوزه، به بررسی چالش‌های دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی بپردازد تا سیاست‌گذاران برای حل این چالش‌ها به بهبود کیفیت حوزه مهارتی و فنی و حرفه‌ای نظام تعلیم و تربیت کمک کنند.

روش پژوهش

پژوهش کنونی یک مطالعه کیفی مبتنی بر تحلیل مضمون است که هدف آن شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های اساسی دانشگاه به‌عنوان یک نهاد مأموریتی-حرفه‌ای بوده است. تحلیل مضمون در این پژوهش در چند گام «آشنایی با داده‌ها، شناسه‌گذاری باز، سازماندهی شناسه‌ها به مضامین پایه، ترکیب مضامین سازمان‌دهنده و در نهایت استخراج مضامین فراگیر» انجام شد. این روند مطابق با رویه‌های استاندارد تحلیل مضمون در پژوهش‌های مشابه انجام شد (مایرینگ، ۱۹۹۳).

جامعه مورد بررسی شامل صاحب‌نظران علمی و مدیریتی بود که به‌لحاظ مسئولیت سازمانی یا تخصصی، اشراف قابل‌توجهی بر ساختارها، فرایندها و مأموریت‌های دانشگاه داشتند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و از نوع زنجیره‌ای^۱ یا گلوله‌برفی انجام شد تا اطمینان حاصل شود شرکت‌کنندگان افرادی با اطلاعات غنی و مرتبط هستند (گال^۲ و همکاران، ۱۳۸۹). در مجموع ۲۱ نفر در مصاحبه‌ها شرکت کردند؛ این گروه شامل اعضای هیئت علمی از دانشکده‌های مختلف، مدیران و رؤسای بخش‌های کلیدی دانشگاه و مسئولان مرتبط با سیاست‌گذاری آموزش مهارتی بودند.

تمرکز بیش‌ازحد در مصاحبه‌ها بر اعضای هیئت علمی و مدیران است. این انتخاب آگاهانه و بر اساس هدف پژوهش انجام شد. پرسش محوری مطالعه،

شناسایی چالش‌های ساختاری و حکمرانی دانشگاه بود و در چنین سطحی از تحلیل، خبرگان و مدیران اصلی‌ترین منابع اطلاعاتی به‌شمار می‌روند. آنان امکان مشاهده فرایندها و تصمیم‌گیری‌ها را در سطح سیستمی دارند و می‌توانند تصویری کلان از چالش‌ها ارائه دهند.

در راستای تشریح بهتر مصاحبه‌ها و دسته‌بندی کردن مقوله‌های هر مصاحبه، تلاش می‌شود مشخصات مصاحبه‌کنندگان (سمت‌ها و حیطة مسئولیت)، نوع مصاحبه گرفته شده در جدول ۱ مشخص شود و شناسه هر کدام از مصاحبه‌ها مشخص شود.

جدول ۱. مشخصات و شناسه‌بندی مصاحبه‌شونده‌ها

ردیف	حیطه مسئولیت	صاحب‌نظر		نوع مصاحبه	شناسه مصاحبه
		مدیریتی	علمی		
۱	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	حضورى	A
۲	مدیر برنامه، بودجه و ساختار سازمانی دانشگاه	✓	✓	حضورى	B
۳	مدیر دفتر منطقه‌ای ایسکو در تهران	✓	✓	حضورى	C
۴	مدیر کل نظارت و ارزیابی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای	✓	✓	حضورى	D
۵	رئیس دانشکده علوم انسانی دانشگاه	✓	✓	حضورى	E
۶	مشاور شورای عالی آموزش و پرورش و سیاست‌گذار حوزه آموزش مهارتی		✓	حضورى	F
۷	مدیر فرهنگی دانشگاه و عضو هیئت علمی	✓	✓	حضورى	G
۸	رئیس دانشگاه	✓	✓	حضورى	H
۹	استاد گروه معماری دانشکده معماری و شهرسازی		✓	حضورى	I
۱۰	عضو هیئت علمی دانشگاه شریف و مدیرکل دفتر ارتباط با صنعت و جامعه وزارت علوم	✓	✓	حضورى	J
۱۱	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	حضورى	K
۱۲	مدیر کل دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش	✓	✓	حضورى	L
۱۳	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	حضورى	M
۱۴	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	حضورى	N
۱۵	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	حضورى	P
۱۶	صاحب‌نظر و سیاست‌گذار حوزه آموزش مهارتی	✓	✓	حضورى	U



ردیف	حیطه مسئولیت	صاحب نظر		شناسه مصاحبه
		مدیریتی	علمی	
۱۷	دانشیار دانشکده مکانیک		✓	X
۱۸	صاحب نظر و مدیر حوزه آموزش مهارتی	✓	✓	R
۱۹	صاحب نظر حوزه آموزش مهارتی		✓	V
۲۰	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	O
۲۱	عضو هیئت علمی دانشگاه		✓	W

گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل پیاده‌سازی شد. میانگین زمان هر مصاحبه ۶۰ تا ۸۰ دقیقه بود و یادداشت‌های میدانی نیز پس از هر مصاحبه ثبت شد.

داده‌ها نیز طی چندین مرحله که شامل «بازبینی مکرر متن مصاحبه‌ها برای آشنایی با داده‌ها؛ شناسه‌گذاری باز توسط دو پژوهشگر به صورت مستقل؛ تطبیق و هم‌افزایی برای رفع اختلافات و تدوین سند شناسه‌گذاری؛ ترکیب شناسه‌های مشابه در مضامین پایه و سپس مضامین سازمان‌دهنده و استخراج مضامین فراگیر و انتخاب نقل‌قول‌های نماینده بود، تحلیل شدند و در آخر فراوانی نسبی شناسه‌ها نیز ثبت شد تا میزان تکرار هر مضمون مشخص شود.

تکمیل و اعتباریابی چالش‌های نهایی: بر اساس نظر گابا و لینکولن (۱۹۸۱) بررسی صحت علمی مطالعات کیفی شامل چهار معیار قابلیت اعتبار، قابلیت ثبات، تأییدپذیری و قابلیت انتقال می‌شود. برای کسب قابلیت اعتبار در این پژوهش تلاش شد تا از روش خودبازبینی پژوهشگر استفاده شود. برای افزایش ثبات نیز از روش بررسی دقیق داده‌ها توسط یک ناظر خارجی استفاده شد. برای تأییدپذیری پژوهش نیز فرایند انجام کار در اختیار ۳ تن از متخصصان حوزه آموزش مهارتی قرار داده شد و صحت نحوه انجام پژوهش تأیید شد.

یافته‌ها

بر اساس تحلیل مضمون مصاحبه‌ها (شناسه‌گذاری مستقل دو پژوهشگر، اجماع بر سر تعارض‌ها، تجمیع شناسه‌ها در مضامین پایه/ سازمان‌دهنده و استخراج مضامین فراگیر)، شش دسته چالش شناسایی شد.

۱- چالش‌های زیرنظام مدیریت و راهبری و نظارت: نتایج تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که یکی از حوزه‌های اصلی چالش در دانشگاه به مدیریت و حکمرانی مربوط است. در این بخش، شناسه‌هایی همچون تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری، تداخل وظایف میان واحدها، تغییرات مکرر مدیریتی و ضعف در نظام نظارت، بیشترین فراوانی را داشتند. جدول زیر مضامین شناسایی شده در این زمینه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. دسته‌بندی مقولات بر اساس مضمون پایه چالش‌های زیرنظام مدیریت و راهبری و نظارت

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
بی‌ثباتی مدیریتی و کم‌توجهی به شایسته‌گزینی در سطوح مدیریت	تغییرات سریع وزیر و تأثیر آن در تغییرات مدیریتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	H و R, I
	غیراختصاصی بودن مسیر انتخاب و انتصاب رئیس دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با سایر دانشگاه‌ها	W و G, F
	عدم همخوانی فرایندهای انتخاب مدیران و عملکرد آنها با اهداف و مأموریت دانشگاه	L و M, X
خلاء نظام اطلاعاتی (بازار کار و هنرستان)	عدم وجود اطلاعات دقیق از میزان نیاز آموزش و پرورش به دبیر فنی در رشته‌ها و مقاصد مشخص شغلی هنرستان‌ها در سراسر کشور	B و I, J
	مزداد و کمبود همزمان در منابع انسانی آموزش و پرورش و عدم مدیریت مبتنی بر نیاز	R و V
	مزداد و کمبود همزمان در منابع انسانی آموزش و پرورش متأثر از جدا ساختن مأموریت تعلیم و تربیت دانشجو- معلم در گروه شغلی متوسطه (هنرآموز هنرستان- دبیر دبیرستان)	R و V
	عدم روزآمدی اساسنامه، اسناد و برنامه‌های راهبردی و توسعه‌ای دانشگاه و ضعف در ضمانت اجرایی	J, D, C, E, W و B
	نپرداختن به تحول اساسی در برنامه راهبردی و توسعه دانشگاه حسب ضرورت‌ها و اقتضات روز نظام تعلیم و تربیت و	B و D, C



مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
متمركز نبودن فرایندهای دانشگاه بر اصل مأموریت‌گرایی و شبکه‌دی‌نفعان نظام آموزش مهارتی	آینده‌نگری	
	عدم روزآمدسازی اساسنامه دانشگاه ناظر بر مأموریت و تغییرات تکاملی و تعاملی با سایر بازیگران به‌ویژه وزارت آموزش و پرورش	H و C, E
	عدم تناظر برنامه‌های پذیرش دانشجو و جذب هیئت علمی با مأموریت و برنامه هفتم توسعه مبتنی بر تغییر هرم تحصیلی ۵۰ درصد سهم شاخه فنی و حرفه‌ای و کار دانش	A و B
	انقطاع و عدم پیوستگی در مأموریت و برنامه‌های آموزشی (سال‌های پیش از ۱۳۹۰؛ مأموریت تربیت دبیر از طرف آموزش و پرورش دچار نوسان شد)	I و J, E
	فاصله گرفتن دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در طول زمان از اهداف و مأموریت ذاتی	F و D, L
	مغفول ماندن رسالت دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی در تأمین کادر آموزشی سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای، مربی کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های وزارت علوم، دانشگاه علمی کاربردی و دانشگاه فنی حرفه‌ای	D
	غلبه رویکرد آموزش مهندس به‌جای تربیت مربی فنی و حرفه‌ای در مدیریت دانشگاه	F و R
	توأمان بودن مأموریت تربیت معلم و تربیت مهندس (پذیرش آزاد بدون تعهد خدمت) در دهه ۹۰	I, E
	عدم تعامل و ارتباط مؤثر دانشگاه با واحدهای ستادی متولی زنجیره آموزش اعم از معاونت آموزش متوسطه، سازمان پژوهش و مرکز سنجش و پایش وزارت آموزش و پرورش	L, X, M, W, B و J, F
	عدم ارتباط مؤثر با نهادهای درون نظام آموزش مهارتی اعم از وزارت آموزش و پرورش و هنرستان‌ها، دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای و مرکز تربیت مربی سازمان فنی و حرفه‌ای کشور	C, E, X, O, B, F, D, R, L و H
عدم ارتباط مؤثر با نهادهای بیرونی نظام آموزش مهارتی به‌ویژه صنایع و بازار کار پیشروی هنرجویان و طراحی‌نشدن مسیرهای حرفه‌ای بین دانشگاه و صنعت (بورس و هیئت علمی وابسته)	I, R, X, U و B	
مغفول ماندن تعامل دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان دو بال زیرنظام تعلیم و تربیت معلم و عدم همکاری با دانشگاه فرهنگیان برای تربیت ساحت اقتصادی و حرفه‌ای و تقلیل آن به ادغام و ایجاد اصطکاک و تعارض بین	I و R, M, O	

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	منافع ذی‌نفعان سازمانی	
	قطع ارتباط دانشگاه شهید رجایی با دانش‌آموختگان و کاستی در تأمین اثربخشی مستمر مأموریت آموزشی (تکامل دوسویه درنش‌آموخته در فرایند یادگیری مداوم، رصد عملکرد و صلاحیت و از سوی دیگر تکامل دانشگاه برای برآورد درست و روزآمد نیازهای آموزشی و ارتقاء برنامه درسی و تکامل در الگوها و ابزارهای آموزش حرفه‌ای و تدریس)	D, C, w, V A, P, I, F و H
	عدم وجود شبکه تخصصی بین دانشگاه و مقصد شغلی و عدم وجود مجوز راه‌اندازی هنرستان جوار و وابسته آموزشی به دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی	K و R.O
	تعامل ناکافی در نظام تربیت هنرآموز متناسب با نظام تربیت هنرجوی هنرستانی به سبب کم‌بودن دستور کار مشترک با سازمان پژوهش و معاونت‌های وزارت آموزش و پرورش	B و L, V
فاصله از اصل و ماهیت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	زاویه عملکردی دانشگاه با هدف‌گذاری چندساحتی در نظام تربیت دبیر فنی و هنرآموز مهارتی	H, F, V
	زاویه عملکردی دانشگاه با هدف‌گذاری تربیت مبتنی بر مهارت‌های تفکر و یادگیرنده مهارت‌های نرم تحلیل و خلاقیت و نوآوری و ...	F و V
	تحت‌الشعاع قرار گرفتن عملکرد دانشگاه در دوگانه حرکت در مسیر سند تحول یا رعایت الزامات اداری و ارزشیابی وزارت علوم	A, F, V, I و B
ناترازی بین مأموریت و رویکردهای ساختاری و توسعه نهادی	تمرکز دانشگاه در تهران و نداشتن پردیس‌های استانی و عدم امکان تفویض مأموریت ساماندهی بخشی از هدایت تحصیلی و راهبری پذیرش رشته در هنرستان‌ها، مبتنی بر نیاز بازار کار به دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و افزایش هزینه، اتلاف زمان و بروز آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی دانشجویان برای نگهداشت دانشجو در تهران	V, O, U, w B, P, I, D, E و H
	وابستگی دوگانه دانشگاه به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و آموزش و پرورش	B, J, R, F و
	نبود ساختار نظارتی و بازخورد از طرف مدیران هنرستان‌ها و هنرآموزان خبره بر عملکرد دانشکده‌ها	R
	عدم توجه به رشته‌های هنری، رشته‌های کشاورزی و دیگر رشته‌های موردنیاز در نهاد و ساختار دانشکده‌های دانشگاه	A و P, I, R
	عدم تناسب ساختار دانشگاه با مأموریت‌ها و کمبود و مازاد	E, X, V, O



مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	واحد‌ها و کم‌توجهی به بازاریابی و کارآمدسازی مستمر ساختاری و فقدان چابکی ساختاری به‌عنوان لازمه پاسخ‌دهی به تحولات	H و L
ضعف در تدابیر شبکه‌ای در تکامل و تعامل آموزش مهارتی با نظام آموزش عالی و بخش خصوصی	عدم وجود فضای رقابتی و تعاملی با سایر دانشگاه‌های کشور و عدم تعریف دستور کارهای آموزشی مشترک با سایر دانشگاه‌های کشور	.E, V, U, G B و J, F, D
	عدم بهره‌برداری از ظرفیت‌های کارگاهی سایر دانشگاه‌های فنی	.A, I, D, G H
	محدود کردن فضای آموزش نیروی انسانی متخصص موردنیاز هنرستان‌ها در دانشگاه شهید رجایی و عدم تعریف نقش میانی و همکار برای سایر بازیگران آموزش عالی در تأمین این بخش از منابع انسانی	و B, C, E, U H
	سنگینی مأموریت صفر تا صد برای تأمین کادر آموزشی (هنرستان) در قبال تعدد ۱۰۰ هزار نفری هنرآموزان متوسطه دوم و تنوع نیاز آموزشی دانش‌آموزانی که در ۲۰۰ رشته در هنرستان‌ها مشغول تحصیل‌اند با تعهد ایجاد ۱۸۰۰ هنرستان جدید (مصوبه هیئت دولت ۱۴۰۳)	B و D, U

تحلیل مضامین این جدول نشان می‌دهد که ریشه این چالش‌ها در ساختار بروکراتیک، وابستگی شدید به تصمیمات کلان و نبود استقلال دانشگاهی نهفته است. تغییرات پی‌درپی مدیران نیز ثبات راهبردی را مختل کرده و باعث شده سیاست‌ها و برنامه‌ها به صورت مقطعی اجرا شوند. پیامد مستقیم این وضعیت، ناهماهنگی در برنامه‌ریزی درسی، ضعف در اجرای کارورزی و افت کیفیت تربیت معلم است. افزون‌بر این، چالش‌های یادشده با سایر حوزه‌ها از جمله منابع مالی و انسانی نیز در ارتباط‌اند و به‌طور غیرمستقیم بر کیفیت کلی آموزش اثر می‌گذارند.

۲- چالش‌های زیرنظام تأمین منابع انسانی و هیئت علمی: دسته دوم چالش‌ها مربوط به منابع انسانی و به‌ویژه اعضای هیئت علمی است. شناسه‌هایی مانند جذب ناکافی نیروهای متخصص، نبود انگیزه کافی برای ماندگاری، محدودیت فرصت‌های ارتقای علمی و ضعف در

توانمندسازی، مضامین اصلی این بخش را تشکیل می‌دهند. جدول زیر جزئیات یافته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳. دسته‌بندی مقولات بر اساس مضامین پایه تأمین منابع انسانی و هیئت علمی

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
کمبود کادر اداری و آموزشی	کمبود و توزیع نامتناسب نیروی انسانی در بخش‌های اداری و آموزشی دارای تخصص و تعهد به مأموریت دانشگاه (عدم جذب نیرو و منابع انسانی به‌طور مستقیم و جذب به صورت انتقالی از آموزش و پرورش)	H و B, X, O,
	نداشتن برنامه مدون و راهبردی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت برای ارزیابی عملکرد، توسعه، ارتقاء دانشی و بهسازی منابع انسانی	K, O و W
	نسبت معمول تعداد کارکنان به تعداد استادان و دانشجویان در این دانشگاه دقیق نیست و بازنگری می‌خواهد	B و O
	عدم ایجاد تمایز از سایر دانشگاه‌ها و منظور نشدن اقتضات خاص مأموریتی دانشگاه در پشتیبانی ویژه از فرایندهای جذب و استخدام	H و B, L
	سرمایه‌گذاری ناکافی در آموزش و توسعه کارکنان و افزایش کیفیت علمی و عملی کارکنان	N و B
ضعف نظام انگیزشی نگهداشت نیروی تخصصی در قالب کادر آموزشی	این دانشگاه امکان جذب و به‌کارگیری نیرو مانند سایر دانشگاه‌ها نداشته و می‌بایست از طریق نقل و انتقال معلمان مبادرت به جذب نیرو نماید	H و K, O
	بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های وزارت آموزش و پرورش درباره متعهدین خدمت، همکاری با دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی را در راستای ایفای تعهدات آنها نمی‌داند و این هم چالش بعدی درباره جذب نیروی کارآمد و جوان و متخصص برای دانشگاه است	H و X, O
کاستی کمی اعضای هیئت علمی	نداشتن برنامه مدون و راهبردی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت برای توسعه و بهسازی هیئت علمی	N و W
	کمبود هیئت علمی متخصص و متعهد به مأموریت دانشگاه	B و N, O
	کمبود عضو هیئت علمی در برخی رشته‌ها و عدم تناسب جذب دانشجو و افزایش ظرفیت پذیرش با هیئت علمی	E و G
	عدم امکان استفاده از فرایند وزارت علوم برای اخذ مجوز جذب هیئت علمی (منع صدور مجوز جذب برای دانشگاه‌های	E و W, N

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	مأموریت‌محور) و اخلاق در رویه‌های جذب مناسب و توقف دوساله ورودی اعضای هیئت علمی جدید	
کاستی کیفی و بهینه نبودن کادر هیئت علمی متناظر با مأموریت دانشگاه	عدم‌آشنایی اعضای هیئت علمی با علوم پداکوژی و مسائل حوزه تربیت معلم و نداشتن تجربه تدریس در هنرستان	R, C, M, W H و P, I, F
	کمبود تجربه معلمی به‌ویژه در هنرستان در سابقه کاری اعضای هیئت علمی	F و M
	نگرش تک‌بُعدی اعضاء هیئت علمی به موضوع آموزش دانشجویان و بازارهای آموزش بدون توجه به رسالت یادگیرندگان	F و M, w
	عدم‌تعیین موظفی تدریس در هنرستان برای استادان همزمان با تدریس دانشگاهی	F و R
	نبود شیوه‌نامه‌های اختصاصی منابع انسانی دانشگاه و اشتغال نیروی انسانی فاقد تخصص و تجربه متناسب با فعالیت و وظایف شغلی	F و W
	اختلال حرفه‌ای برای تحقق مأموریت آموزشی و تربیت مهارت‌آموز ماهر و متخصص برای فعالیت در بازار هدف وزارت آموزش و پرورش با تعریف فرایند فراخوان و جذب هیئت علمی از بین دانش‌آموختگان آکادمیک	H و B, R, O
	غیراختصاصی بودن شاخص‌ها، سازوکار و مسیر فراخوان و جذب هیئت علمی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با توجه به اهمیت نقش استاد در دانشجوپروری و تقویت روحیه تربیتی و فرهنگی بین دانشجویان	A, B, P, I, F و H
	عضو هیئت علمی جذب‌شده در دانشگاه در فضای آکادمیک تحصیل کرده و اغلب با فضاهای آموزشی آموزش و پرورش به‌ویژه هنرستان ناآشنا و بیگانه است و این خود مهم‌ترین چالش در راستای مأموریت تربیت هنرآموز متخصص برای کار در هنرستان است	A و P, M, O,
	عدم‌وجود نیروی متخصص برای ارائه درس در کارگاه و آزمایشگاه‌های دانشگاه که مهمترین و اساسی‌ترین واحد برای مهارت‌آموزی می‌باشد، زیرا بسیاری از اعضای هیئت علمی به جهت ناآشنایی با این فضا، از حضور در این کلاس‌ها امتناع می‌کنند	I و D, O
	کمبود مربی و تکنسین ماهر و مجرب در آزمایشگاه‌ها و	و B, I, X, G,

مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
مضمون سازمان‌دهنده	H
کارگاه‌ها عدم‌وجود مسیرهای متنوع و منعطف غیرثابت برای تأمین و ارتقاء کادر فنی و مهارتی دانشگاه از طریق هنرآموزان خبره، متخصصان ماهر و استادکارهای وابسته به دانشگاه با قابلیت کاهش و افزایش نوبه‌ای متناسب با نیاز به تربیت دانشجو- معلم و برنامه پذیرش	P F, D, R, U, H و
پایین بودن انگیزه کادر آموزشی به‌دلیل پایین‌بودن سطح حقوق و دستمزد و مزایا در مقایسه با سطح حقوق و مزایای سایر دانشگاه‌ها، عدم دریافت گرنت مانند اعضای هیئت علمی عتف	A و X N, W,
کاهش مؤلفه‌های حفظ استادان و کاهش سطح تعهد سازمانی	N و W
عدم ارزیابی مستمر و دوره‌ای کارکنان و استادان بر اساس شاخص‌های عملکردمحور و عدم‌توجه به مقوله بهره‌وری منابع انسانی	N و R W,
همسوزبودن آیین‌نامه ارتقاء و رویه‌های جذب و تبدیل وضعیت اعضاء ینت علمی با مأموریت تربیت دبیر و مبتنی‌بر شاخص‌های اساسی آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای و نقش حرفه‌ای اسناد در کارگاه و مهارت‌آموزی و جهت‌گیری ارتقاء به سمت مقاله	I, J, R, M, K, H و B P,
ضعف در نظام انگیزشی برای جذب و نگهداشت هیئت علمی همسو با مأموریت دانشگاه	L, X, M, G, و B I, D, R, H
متناسب‌نبودن مسیر ارتقاء و آیین‌نامه ارتقاء اعضاء هیئت علمی با مأموریت دانشگاه (استادان سرآمد از بین دانشگاه‌های مهارتی و با معیارهای مهارتی انتخاب نمی‌شوند)	H و I R, K,
توجه بیش از اندازه به مقالات علمی تخصصی و عدم‌توجه به حوزه «فناوری تربیت حرفه‌ای»، «فناوری یادگیری» و ... بین استادان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی به سبب مسیرهای رایج ارتقاء	H و I R, K,
پایین‌بودن حق‌التدریس دروس کارگاهی نسبت به دروس نظری و عدم اقبال و علاقه اعضاء هیئت علمی به تدریس دروس کارشناسی به‌ویژه کارگاهی و مهارتی و واگذاری این دروس به استادان مدعو	و R L, K, W, A
عدم بومی‌سا زی نظام ترفیح و ارتقاء دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی براساس مأموریت آن	H و B I, M,



مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	عدم تعریف شدن مسیرهای توسعه حرفه‌ای، آزمایشگاه‌های تحقیقاتی، فرصت‌های مطالعاتی در صنایع و ارتباط استاد با صنعت و بازار کار واقعی و تسری همین انقطاع با فضای واقعی مهارت به دانشجو معلم	X, N, و U
تعدد استاد غیردائم و با هویت متکثر سازمانی	بالابودن تعداد استادان مدعو و عدم اطلاع این استادان از مأموریت‌های سازمان	B و M W,
	مدعوبودن تعداد زیادی از استادان از میزان تسلط کادر هیئت علمی به کار کاسته است	E و K

یافته‌ها بیانگر آن است که محدودیت در فرایند جذب و نبود سیاست‌های انگیزشی مؤثر موجب شده دانشگاه با کمبود استادان متخصص و متعهد مواجه شود. این مسئله باعث افزایش نسبت دانشجو به استاد و کاهش کیفیت آموزش‌های تخصصی شده است. پیامد مستقیم چنین شرایطی، افت کیفیت کارورزی و کاهش پشتیبانی علمی دانشجو-معلم است. به‌علاوه، این ضعف بر حوزه برنامه‌ریزی درسی نیز اثر می‌گذارد؛ زیرا بدون حضور اعضای هیئت علمی توانمند، روزآمدسازی و نوآوری در آموزش امکان‌پذیر نیست.

۳- چالش‌های زیرنظام آموزشی و برنامه درسی: محور سوم یافته‌ها به آموزش و برنامه درسی اختصاص دارد. داده‌های مصاحبه‌ها نشان داد که بسیاری از شرکت‌کنندگان به فاصله محتوای درسی از نیازهای واقعی مدارس و بازار کار، کندی در بازنگری برنامه‌ها و ضعف در استفاده از فناوری‌های آموزشی اشاره داشتند. جدول زیر مضامین استخراج‌شده در این حوزه را ارائه می‌دهد.

جدول ۴. دسته‌بندی مقولات بر اساس مضامین پایه چالش‌های زیرنظام آموزشی و برنامه درسی

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
غلبه آموزش تخصصی به آموزش حرفه‌ای و صلاحیت معلمی	توجه بیشتر به بخش نظری در مقایسه با بخش عملی و مهارتی دروس توسط استادان (دروس عملی و کارگاهی)	I و L X, W,
	عدم طراحی دروس بر اساس صلاحیت حرفه‌ای هنرآموزان مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و تمرکز و سوگیری بر افزایش وزن	I و F R,

مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	صلاحیت تخصصی در دروس	
	استفاده از برنامه و سرفصل درسی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در رشته‌های همنام مهندسی و عدم بازنگری و روزآمدسازی برنامه‌های درسی و سرفصل دروس متناسب با مأموریت‌ها، نیاز جامعه و انتظارات نظام تعلیم و تربیت.	B L, N, O, A و
	همسوی نبودن سرفصل دروس با مأموریت تربیت دبیر فنی تراز نظام تعلیم و تربیت و عدم تلفیق آموزش حرفه‌ای دروس تخصصی (برای نمونه در هر درس بایستی بخشی به چالش‌های آموزش آن درس در هنرستان اختصاص داده شود)	R و L N, K,
	عدم آموزش شایستگی‌های غیرفنی (۶ درس هنرستان همانند اخلاق حرفه‌ای، نوآوری و کارآفرینی، الزامات محیط کار و ...) و کم‌توجهی به یاددهی روان‌شناسی آموزشی و کاربرد آن در کلاس‌داری، ابتکار و تدریس مؤثر و بازی‌وارسازی با وجود اهمیتش در صلاحیت معلمی	H و F R, N,
	عدم کفایت کمی و کیفی ۳۰ واحد صلاحیت معلمی در ترم‌های آخر برای تربیت معلم تراز و تمرکز بر تعلیم مهندس، نه معلم	F و L E,
	عدم کفایت اختصاص دروس کارگاهی (شایستگی فنی و غیرفنی) متناظر با دروس هنرستان در واحدهای صلاحیت معلمی و ضعف دانشجو- معلم در عملکرد کارگاهی و آزمون عملی	I و F L,
	حذف عنوان دبیر فنی از عناوین رشته‌ها و جایگزینی عناوین مهندسی و محض (کاهش صراحت مأموریت تحصیلی ناظر بر مقصد شغلی و تدریس)	A و F L, O,
ناکارآمدی برنامه درسی ناظر بر مأموریت شغلی و حرفه‌ای هنرآموز	کمترین انطباق بین عناوین رشته‌های دانشگاهی و محتوای برنامه‌های درسی رشته‌ها، با رویکرد رشته‌های دوره هنرستان	A و P
	عدم وجود نگاه آینده‌نگر (۵ ساله یا ۱۰ ساله) در برنامه‌ریزی آموزشی و طراحی رشته‌ها، متناسب با دنیای هوش مصنوعی و دنیای بر بستر دیجیتال	A و F B,
	کم‌بودن واحدهای دروس پایه‌ای رشته‌ها که به‌طور مستقیم بر مهارت تدریس در دبیرستان اثرگذارند	C و K
	عدم توجه کافی به کمیت و کیفیت دروس صلاحیت حرفه‌ای (کارآموزی و کارورزی) با وجود اهمیت زیاد این دروس در برنامه تربیت دبیر (۴ واحد کارورزی از مجموع ۱۷۲ واحد، جزء ۳۰ واحد صلاحیت که صرفاً نمره ۱۴ لازم دارد)	E, M, N, O, A و I F, D,



مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	نداشتن هنرستان‌های جوار و همکار به‌منظور اجرای بهینه واحدهای کارورزی دانشجو- معلمان	R و K O,
	عدم تعامل و ارتباط مؤثر دانشگاه با صنعت با توجه به فنی بودن رشته‌ها و ضرورت این تعامل برای مهارت‌آموزی روزآمد در بطن صنعت و انتقال دانش به هنرجویانی با مقصد شغلی در صنعت (آموزش دوگانه)	N و U O,
	عدم امکان مدیریت کم‌وکیف ارائه واحدهای کارورزی به‌سبب عدم وجود استاد کارورز مقیم در مراکز کارورزی	K و W
	تعریف‌نشدن دروس کارورزی دانشجویان در واحدهای صنعت و کارخانه‌ها با سازوکار منوط‌کردن قبولی واحد به تأیید نهایی استادان مربوط در صنعت و کارخانه	F و K D,
	اختلاف بین مهارت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی با نیازهای هنرستان (دانشجویان بایستی محصولات تولیدشده توسط هنرجویان را خود در دانشگاه بسازند و سطح بالاتری را بیاموزند و مورد توجه قرار دهند)	F و R L, N,
	عدم برنامه‌ریزی اختصاصی برنامه آموزشی اعم از طراحی ۹ ترمه دوره، پیش‌بینی ترم‌های تابستانی مصوب، واحدهای مجازی و سایر	L و R G,
ضعف در فرایندهای ارزیابی آموزشی و سنجش مهارتی	عدم پایش صلاحیت حرفه‌ای دانشجو- معلم و عدم استفاده استادان از سنجش عملکردی به‌منظور سنجش آموخته‌های مهارتی دانشجویان ناظر بر مقصد شغلی مشخص	L و X F, O,
	کاهش اهمیت و تخصیص زمان برای یادگیری از طرف دانشجویان و استادان به سبب عدم تأثیر معدل دروس صلاحیت معلمی در معدل کل دانشجویان (دانشجویان حدود ۱۴۲ واحد درسی در رشته تخصصی و ۳۰ واحد دروس صلاحیت معلمی- با حداقل نمره ۱۴- را در دوره تحصیل می‌گذرانند).	L E, K, O, F و
	ضعف در فرایندهای ارزیابی آموزشی و عدم سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی و کم‌توجهی به بهبود آنها (دانش و مهارت‌های نرم معلمی، مهارت ارتباطی و ...)	H و F N,
غلبه کمیت در برنامه درسی و کاستی در کیفیت آموزشی	زیاد بودن تعداد واحدهای درسی دانشجویان (۱۷۲ واحد درسی)، فشردگی آموزش و پایین آمدن سطح کیفیت آموزش و یادگیری، افزایش مدت تحصیل و مشکلات ناشی از قطع حقوق و ... دانشجو- معلمان پس از نیمسال هشتم تحصیل	X, G, K, O, I و L E,
	فقر محتوا و ابزار آموزشی اختصاصی تربیت دبیر فنی همسو با	B و I F,

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	مأموریت دانشگاه و تغییرات فناوری و هوش مصنوعی و نرسیدن به کفایت هیجانی یادگیری برای هنرآموز	
	اخلال در کیفیت آموزشی و طولانی‌شدن تحصیل با الصاق دروس صلاحیت معلمی به برنامه مصوب وزارت عتف (از نظر محتوا و تعداد واحد)	L و R O,
	ناکارآمدی برنامه آموزشی دانشجو- معلم دانشگاه شهید رجایی و عدم موفقیت در ایفای نقش الگو و استادکار ماهر، مربی کارآفرین و هنرآموز در تراز سند تحول و در تراز مربی‌گری هنرستان	A B, F, U, H و
بهینه و بروز نبودن نقشه‌راه برنامه درسی و آموزشی	غفلت از نیاز به بازنگری بالنده برنامه درسی تربیت دبیر (و لزوم تغییر راهبرد بازیگر یکتا)	H و N U, V,
	غفلت از نیاز به بازنگری بالنده کتب درسی تربیت دبیر (و لزوم تغییر راهبرد بازیگر یکتا)	N و U V,
	عدم تأمین الزامات همگرایی بین برنامه درسی و نیاز نیروی انسانی و تحولات تعریف نیروی کار متأثر از تحولات فناوری، انقلاب صنعتی چهارم و فناوری اطلاعات	R C, N, V, B و
	کم‌توجهی به رشد فناوری و موقعیت‌های متناظر آن بر اثربخشی، کیفیت و جایگاه آموزش و برنامه درسی	B و N V,
	برنامه آموزشی رسوب کرده در دانشگاه مبنی بر پذیرش ارشد و دکترا و مقابله با منافع صنفی و مدرک‌گرایی در منابع انسانی آموزش و پرورش	P و B U,
	عدم‌پوشش نظام تحصیلات تکمیلی دانشگاه در مسیر توسعه حرفه‌ای دبیران فنی و حرفه‌ای یا همراستا با سایر نقش‌های تخصصی در نظام آموزش مهارتی رسمی عمومی اعم از تألیف و برنامه‌ریزی درسی فنی و مهارتی و مدیریت آموزشی فنی و مهارتی و تربیت مدرس برای دانشگاه شهید رجایی	P I, R, E, H و
	تنگنای رعایت توأمان دو استاندارد سازمان نظام مهندسی و صلاحیت حرفه‌ای دبیر فنی در بازاریابی برنامه درسی و مدیریت محتوا و واحدهای آموزشی دانشکده‌های فنی دانشگاه	B و F E,

نتایج نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی کمتر بر اساس شایستگی‌های موردنیاز معلمان آینده بازنگری می‌شوند و بیشتر جنبه نظری دارند. این مسئله سبب شده دانشجو- معلمان در انتقال یادگیری به محیط واقعی مدرسه دچار مشکل شوند. پیامد مستقیم این وضعیت، کاهش کارآمدی تربیت معلم، افت

انگیزه دانشجویان و کاهش کیفیت آموزش در مدارس است. این چالش با حوزه منابع انسانی و امکانات آموزشی نیز مرتبط است، زیرا کمبود استادان توانمند و تجهیزات مناسب، اجرای برنامه‌های روزآمد را دشوار کرده است.

۳- چالش‌های زیرنظام سنجش و پذیرش دانشجو- معلم/ دبیر فنی و هنرآموز: یکی دیگر از محورهای مورد بررسی، سنجش و پذیرش دانشجو- معلم است. داده‌ها نشان می‌دهد نبود نظام نیازسنجی دقیق، ناترازی در ظرفیت‌های پذیرش و عدم تناسب میان رشته‌های موردنیاز مدارس و رشته‌های جذب شده از مهم‌ترین مشکلات این حوزه هستند. جدول زیر جزئیات مضامین را نشان می‌دهد.

جدول ۵. دسته‌بندی مقولات بر اساس مضامین پایه سنجش و پذیرش دانشجو- معلم/ دبیر فنی و هنرآموز

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
بهینه نبودن سنجش	ناکارآمدی فرایند سنجش دانشجو در جذب دانشجویان دارای صلاحیت و استعداد ورود به حرفه معلمی (عدم ایجاد کانون‌های ارزیابی و برگزاری آزمون‌های روان‌شناختی و شخصیت‌سنجی)	W , E , L , F , J , H و B , A
	عدم وجود شاخص‌های حرفه‌ای ورودی برای شاغلین در رشته‌های تحصیلی حرفه‌ای (برای نمونه توانمندی‌های جسمانی، ویژگی‌های روان‌شناختی، مسئولیت‌پذیری و ... مرتبط با حرفه تدریس) و دوری از حافظه‌مداری سنجش دانشگاه حرفه‌ای	H و B , F , R
	عدم توفیق آموزش و پرورش در شناسایی و جذب داوطلبان متعهد، با انگیزه و علاقه‌مند به معلمی و مغفول ماندن سنجش آن در فرایند کنکور و بی‌انگیزگی و از دست دادن علاقه در دانشجو- معلمان حین تحصیل	G , X , K , W و B
	عدم توجه به ظرفیت اختصاصی مهارت آموختگان هنرستان‌ها به‌عنوان ورودی و تعریف مسیر جذب دانشجو از طریق کنکور سراسری با علم بر رقابت نابرابر در کنکور بین دانش‌آموزان شاخه نظری با شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش	D , R , C , M O , H و A , B , I ,
	موفقیت در رویه سنجش فعلی با داوطلبان بدون تجربه از فضا و محتوای آموزشی هنرستان به‌عنوان مقصد شغلیست (عدم وجود سوابق تحصیلی برای هنرجویان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش)	, D , C , M , O H و A , B



مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	ضعف توانمندی فنی و مهارتی دانشجو- معلمان، بدو و حین تحصیل و ضعف بنیه علمی به‌ویژه در مقاطع ارشد و دکتری	X و G
	عدم‌رعایت مسیر صلاحیت حرفه‌ای برای تربیت دبیر فنی و عدم اعمال ملاک پذیرش در دانشگاه برای دارندگان دیپلم فنی و حرفه‌ای و کاردانش یا گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای ۱ و ۲	A و P
	عدم‌تطابق و عدم‌کفایت رشته و ظرفیت پذیرش دانشجو با نیازهای نظام تعلیم و تربیت در حوزه مهارتی (هنرستان‌ها) برابر با الزامات قانونی برنامه‌های توسعه پنج‌ساله کشور و مصوبه ۱۴۰۳ دولت (هنرستان در برنامه ۵ ساله، باید به‌وجود بیاید)	, B , D , C , W H و A
	عدم‌وجود تنوع در مقاطع پذیرش برای دانش‌آموزان و هنرجویان (کاردانی و کارشناسی ناپیوسته)	H و A , B , I
	عدم‌اصلاح و بازنگری قانون متعهدین خدمت آموزش و پرورش مصوب ۶۹/۳/۸ مجلس شورای اسلامی متناسب با مقتضیات و شرایط کنونی جامعه و شناور ندیدن رشته‌های هنرستان در احکام خدمت ثابت دانشجو- معلم (متنوع نبودن عناوین شغلی هنرآموز)	A و W
بهینه نبودن پذیرش	ایجاد انحصار و محدودکردن پذیرش مقطع کارشناسی صرفاً از طریق دانشگاه تربیت شهید رجایی و عدم‌توجه به خروجی‌های تکنسینی از دانشگاه فنی و حرفه‌ای به‌عنوان ورودی ۲ ساله تربیت هنرآموزی	A , B , R , U و H
	عدم‌پذیرش دانشجو- معلم به صورت بومی و حفظ ارتباط نزدیک‌تر با جامعه محلی، تطبیق بهتر با نیازهای محلی و اعتماد به نفس بیشتر	I و N
	عدم‌انعطاف‌پذیری مبادی پذیرش هنرآموز برای پاسخگویی به موج تقاضای پیشروی در خانواده‌ها برای هدایت دانش‌آموزان به هنرستان‌های غیرانتفاعی	B و U
	عدم‌ایجاد رشته‌های جدید و پذیرش از قبیل فتوگرافیک، مکاترونیک و بین‌رشته‌ای‌ها در دانشگاه	A و R
	عدم‌توجه به وسعت نیاز منابع انسانی نظام آموزش مهارتی و تعریف نکردن ورودی برای تربیت دبیر کار و فناوری در دوره متوسطه اول، مدیر، معاون فنی و سرپرست بخش هنرستان	R
بهینه نبودن رابطه خدمتی دانشجو- معلمان	کاهش کیفیت تحصیل و افول در پویایی دانشی و مهارتی و عدم‌رقابت در دوره به سبب ایجاد رابطه خطی خدمت و اشتغال در بدو پذیرش دانشگاه	L و X , N , K
	سلب اختیار از دانشجو- معلم با انتخاب دانشگاه شهید رجایی و	N و G



مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
	مسدود کردن امکان بازگشت و تغییر تصمیم متأثر از شناخت فرصت‌ها و علایق جدید و حتی عدم جامعه‌پذیری در طول دوره با فرهنگ سازمانی و فضای دانشگاه	
	انفعال قانونی و یکسان بودن حقوق و تسهیلات و مزایای دانشجو- معلمان و حکم رابطه خدمتی‌شان با وجود متفاوت بودن مراتب فعالیت علمی، تعهد معلمی و تلاش برای احراز شایستگی و سنجش صلاحیت در گذراندن واحدهای کارورزی	F و X , G

تحلیل این یافته‌ها نشان می‌دهد که ضعف در نظام پذیرش موجب ورود دانشجویانی با رشته‌ها و ویژگی‌های نامتناسب با نیاز واقعی آموزش و پرورش شده است. پیامد مستقیم این مسئله، افت کیفیت کارورزی و ناکارآمدی در آماده‌سازی دبیران متخصص برای مدارس است. این چالش همچنین با نظام برنامه‌ریزی درسی و منابع مالی پیوند دارد، زیرا پذیرش نامتناسب موجب هدررفت منابع و کاهش بهره‌وری آموزشی می‌شود.

۵- چالش‌های زیرنظام فضا و تجهیزات تربیت دانشجو- معلم / دبیر فنی و هنرآموز: دسته پنجم چالش‌ها مربوط به فضا و تجهیزات آموزشی است. فرسودگی کارگاه‌ها، محدودیت در دسترسی به فناوری‌های نوین و کمبود فضاهای آموزشی از مهم‌ترین مواردی است که در مصاحبه‌ها برجسته شد. جدول زیر مضامین این حوزه را نشان می‌دهد.

جدول ۶. دسته‌بندی مقولات بر اساس مضامین پایه فضا و تجهیزات تربیت دانشجو- معلم / دبیر فنی و هنرآموز

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
کاستی فضای آموزشی	محدودیت فضای آموزشی و تأثیر آن در موضوع کمیت و کیفیت تربیت دانشجو	B , P , L , E , N , W H و A ,
کاستی در کمیت و کیفیت زیست شبانه‌روزی دانشجو- معلم و مشکلات خوابگاهی	نقص در تسهیلات فرهنگی و امکانات رفاهی و ورزشی	B و W N,
	مشکلات فرهنگی، کم‌انگاری مأموریت فرهنگی دانشگاه در ایجاد تشخص معلمی، سختی مدیریت آسیب‌های تربیتی تجمع در تهران و دوری از خانواده برای دانشجویان	B و W
	بُعد مسافت خوابگاه تا دانشگاه و قدمت بناها و ساختمان‌های موجود	L و O



مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه شونده
عدم توسعه زیست‌بوم تخصصی آموزش مهارتی	نداشتن پارک علم و فناوری و مراکز رشد دانشگاهی برخلاف سایر دانشگاه‌ها	W
	عدم ایجاد شبکه کارگاهی بین مراکز تخصصی دانشگاهی و صنعتی (اعم از دانشگاه فنی و حرفه‌ای)	R
	عدم تطابق زیست‌بوم متمرکز و ظرفیت پذیرش دانشجو با نیازهای نظام تعلیم و تربیت در حوزه مهارتی (هنرستان‌ها) برابر با الزامات قانونی برنامه‌های توسعه پنج‌ساله کشور و مصوبه ۱۴۰۳ دولت (هنرستان در برنامه ۵ ساله، باید به‌وجود بیاید)	H
ضعف در تجهیزات کارگاهی و مهارت‌آموزی	فرسودگی، از رده خارج بودن و متناسب نبودن امکانات و تجهیزات آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌های آموزشی با نیاز آموزشی، فاصله از استانداردهای فناوری روز (شاید حدود ۲۰ سال از بهره‌برداری تجهیزات کارگاه‌های برق، کامپیوتر و عمران می‌گذرد و در مشاغل و حرف واقعی عملاً کاربرد ندارد)	, X, ME, , N, K, I, F, R, L, C W و H, A, B, P
	نامتناسب بودن تجهیزات کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها با نیاز آموزشی هنرجو در آموزش و پرورش و ناتوانی هنرآموز در به‌کار بردن تجهیزات کارگاه‌های هنرستان‌ها که به علت تأمین توسط منابع سازمان نوسازی مدارس اغلب از تجهیزات دانشگاه تربیت دبیر روزآمدتر است.	H و A, F, C
	ناترازی امکانات سخت‌افزاری دانشگاه با هدف تربیت دبیر تراز ج.ا.ا به‌عنوان نقطه محوری تربیت دبیر فنی	B و E, X, G O,
	عدم تخصیص سهم کافی و مشخصی از اعتبارات برای تأمین تجهیزات جدید آزمایشگاهی و حتی اقلام مصرفی کارگاه	L و E, K, O
	فاصله امکانات حداقلی دانشگاه از الزامات مهارت‌آموزی نوین فناوری‌های فنآور، تحت‌وب، واقعیت افزوده و واقعیت گسترده و مبتنی بر هوش مصنوعی و بی‌ربطی دانشجو به یادگیری	F و R, K, O
	کارگاه‌ها با معیارهای آموزش آکادمیک و آموزش مهندسی تجهیز شده نه مبتنی بر نیازهای آموزشی هنرستان‌ها و آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای	B و R

نتایج تحلیل نشان می‌دهد که فقدان زیرساخت مناسب، فرصت یادگیری عملی و کارگاهی را برای دانشجو- معلمان محدود کرده است. پیامد مستقیم



این وضعیت، کاهش کیفیت تجربه‌های مهارتی و افت سطح آماده‌سازی حرفه‌ای دانشجوی- معلمان است. همچنین این ضعف با حوزه مالی نیز پیوند دارد؛ زیرا محدودیت بودجه مانع از نوسازی و تجهیز کارگاه‌ها می‌شود.

۶- چالش‌های زیرنظام بودجه و منابع مالی: آخرین دسته از چالش‌ها به مسائل مالی و بودجه‌ای مربوط است. وابستگی شدید به بودجه عمومی دولت، پایین بودن درآمد اختصاصی و نبود برنامه پایدار برای تأمین منابع مالی از مهم‌ترین مضامین این بخش به‌شمار می‌روند. جدول زیر یافته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۷. دسته‌بندی مقولات بر اساس مضامین پایه بودجه و منابع مالی

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	شناسه مصاحبه‌شونده
کمبود بودجه و اعتبارات و هدررفت منابع	پایین بودن درآمدهای اختصاصی دانشگاه و محدودیت منابع	N و B W,
	کمبود منابع مالی و بودجه عمومی دانشگاه در برابر مأموریت	B, , I, E, N H و O
	هدررفت منابع به سبب به‌کارگیری نیروهای غیر تخصصی و ناآگاه به مأموریت دانشگاه	G و IO,
	هدررفت منابع در نگهداری خوابگاه‌های فرسوده	N و P O,
تأمین کسری بودجه از حقوق دانشجو- معلمان	کسر از حقوق دانشجوی- معلمان برای غذا و خوابگاه	B و R G,
خلاء تحول در مدیریت و تأمین مالی	عدم پشتیبانی کافی مدیریت اداری- مالی از انجام مأموریت‌های دانشگاه	K و H X,

این چالش‌ها موجب شده دانشگاه نتواند به‌طور مستمر در روزآمدسازی تجهیزات، جذب و نگهداشت اعضای هیئت علمی متخصص و توسعه برنامه‌های نوآورانه سرمایه‌گذاری کند. پیامد مستقیم آن کاهش کیفیت آموزش، کندی در اجرای برنامه‌های کارگاهی و افت پایداری در تربیت دبیران توانمند است. همچنین این محدودیت‌ها، سایر حوزه‌ها مانند فضا، تجهیزات و منابع انسانی را نیز تحت تأثیر قرار داده است.



شکل ۱. دسته‌بندی چالش‌های دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانشگاه شهید رجایی به‌عنوان یکی از نهادهای مأموریتی در تربیت معلم در ایران با مجموعه‌ای از چالش‌های بنیادین در شش حوزه مدیریت و راهبردی و نظارت، تأمین منابع مالی، منابع انسانی، برنامه درسی، فضا و تجهیزات آموزشی و سنجش و پذیرش روبه‌روست که هر کدام به‌نوعی کیفیت آموزش و آمادگی حرفه‌ای دانشجو-معلمان را تحت‌تأثیر قرار داده‌اند. در این بخش تلاش می‌شود مضامین شناسایی‌شده در تحلیل داده‌های کیفی با ادبیات پژوهش داخلی و خارجی مقایسه شود و به تبیین نتایج بپردازد و سرانجام پیشنهادهای کاربردی ارائه نماید.

در حوزه حکمرانی و مدیریت دانشگاهی، مضامینی چون تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری (شناسه‌های I, H و M) و بی‌ثباتی مدیریتی (شناسه‌های F, J, L, W, A و N) به‌طور مکرر توسط مصاحبه‌شوندگان تبیین شد. بسیاری از مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که تغییرات پی‌درپی مدیران و فقدان استقلال نهادی سبب شده سیاست‌ها و برنامه‌های دانشگاه ثبات و پایداری لازم را نداشته باشد. این یافته با پژوهش‌های مشابه داخلی (موسوی، ۱۴۰۳) و صالحی



عمران، ۱۴۰۰) همسوست که نشان داده ضعف حکمرانی و نبود ساختارهای پایدار مدیریتی، یکی از موانع جدی کیفیت‌بخشی به آموزش عالی در ایران است. همچنین اسماعیلی (۱۴۰۰) در پژوهش خود نوشته است که ناپایداری مدیریتی، مانع از تحقق برنامه‌های بلندمدت توسعه‌ای می‌شود. در سطح بین‌المللی، لی و پیلتز (۲۰۲۱) نیز تأکید می‌کند که استقلال نهادی و ثبات مدیریت از پیش‌شرط‌های اصلی ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها هستند. این مقایسه نشان می‌دهد که استقلال دانشگاهی و ثبات مدیریتی به‌عنوان پیش‌شرط‌های اجرای پایدار برنامه‌ریزی‌ها در راستای رسیدن به عملکرد اثربخش در سطح جهانی نیز پذیرفته شده‌اند.

در حوزه **منابع مالی**، داده‌ها نشان دادند که وابستگی شدید به بودجه دولتی (شناسه‌های D, B, W و R) و کمبود درآمد اختصاصی (شناسه‌های O, K, K و W) مشکلات عمده‌ای در عملکرد دانشگاه ایجاد کرده است. مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که این وابستگی، امکان سرمایه‌گذاری در نوسازی تجهیزات و توسعه فعالیت‌های نوآورانه را محدود کرده است. یافته کنونی با نتایج باقری‌فر و صالحی (۱۳۹۵)؛ موسوی و همکاران (۱۴۰۳) و نویدادهم و شفیع‌زاده (۱۳۹۵) هم‌راستا است که ناکارآمدی نظام تأمین مالی آموزش عالی در دانشگاه‌های مهارت‌محور را یکی از موانع توسعه این دانشگاه‌ها عنوان کرده‌اند. در پژوهش‌های خارجی نیز پیولاس و نوکلاینن (۲۰۲۱) تأکید کرده‌اند که استقلال مالی و تنوع‌بخشی به منابع درآمدی در دانشگاه‌های فنی و مهارتی، یکی از مهم‌ترین عوامل پایداری و تضمین کیفیت است. در کشورهای اروپایی و آسیای شرقی، همان‌گونه که سدف (۲۰۲۱) گزارش می‌دهد، دانشگاه‌ها با ایجاد منابع مالی پایدار از طریق قراردادهای بخش نیروی متخصص مهارتی و فنی با بخش خصوصی توانسته‌اند بر محدودیت‌های بودجه‌ای غلبه کنند، درحالی‌که در ایران چنین ظرفیت‌هایی کمتر فعال شده است.

یافته‌های مربوط به **منابع انسانی** نیز نشان‌دهنده مشکلات جدی در جذب و نگهداشت اعضای هیئت علمی است. کمبود هیئت علمی متخصص (O, N, B

و S) و نبود انگیزه در استادان (شناسه‌های I, X, N و E) به‌طور پُررنگی در داده‌ها تکرار شد. این مسئله موجب افزایش نسبت دانشجو به استاد و کاهش کیفیت آموزش‌های تخصصی شده است. پژوهش جعفری و همکاران (۱۳۹۷) و موسوی (۱۴۰۳) نیز تأیید می‌کنند که ضعف در سیاست‌های جذب و نگهداشت اعضای هیئت علمی، یکی از چالش‌های پایدار آموزش فنی و مهارتی است. از سوی دیگر، اوچینگ و نگور (۲۰۲۱) نشان داده‌اند که دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه با مشکل مشابهی روبه‌رو هستند، به‌ویژه در زمینه کمبود برنامه‌های توانمندسازی و مهاجرت نیروهای متخصص به کشورهای توسعه‌یافته به دلیل عدم نگهداشت.

حوزه **برنامه‌های درسی و آموزشی** از دیگر محورهای مهم یافته‌ها بود. شناسه‌های مربوط به فاصله محتوای دروس مهارتی از نیازهای واقعی مشاغل در کشور (شناسه‌های O, N, L و B) و ضعف در آموزش‌های کارگاهی و صلاحیت‌های حرفه‌ای (شناسه‌های K, R, F و H) در مصاحبه‌ها برجسته بودند. بسیاری از مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند که برنامه‌های درسی بیشتر جنبه نظری دارند و به نیازهای حرفه‌ای دانشجو-معلم در سطح مشاغل، پاسخ کافی نمی‌دهند. این یافته با پژوهش رضایی (۱۴۰۰) و اصغری (۱۳۹۹) هم‌سوست که فاصله میان آموزش‌های مهارت‌محور در دانشگاه‌های فنی با بازار را به‌عنوان یکی از شکاف‌های اساسی شناسایی کرده‌اند. در سطح بین‌المللی، گزارش سدفپ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که یکی از شاخص‌های کلیدی موفقیت نظام‌های تربیت معلم در اروپا، تطابق برنامه‌های آموزشی با نیازهای واقعی بازار کار و مهارت‌های حرفه‌ای است. مقایسه این دو وضعیت نشان می‌دهد که روزآمدسازی محتوای درسی می‌تواند به‌عنوان یکی از مهمترین گام‌ها در کشور به‌شمار رود.

یافته‌های مربوط به **فضا و تجهیزات آموزشی** نیز اهمیت بالایی داشت. فرسودگی کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌ها (شناسه‌های K, R, F, H, T و P) و کمبود زیرساخت‌های ICT (شناسه‌های N, D و F) به‌کرات ذکر شدند. مصاحبه‌شوندگان زیادی در مصاحبه‌ها بیان داشتند که کمبود تجهیزات



کارگاهی باعث شده تجربه‌های عملی با آنچه در دانشگاه نیاز است، فاصله داشته باشد. این نتایج با پژوهش اسماعیلی (۱۴۰۰) مشابهت دارد که ضعف در امکانات آموزشی و تجهیزاتی و زیرساخت‌های فناوری را یکی از عوامل مؤثر بر کاهش کیفیت یادگیری معرفی کرده است. در مقیاس بین‌المللی نیز اوچینگ و نگور (۲۰۲۱) در گزارش خود به کمبود زیرساخت‌های ICT در نظام‌های تربیت معلم آفریقا اشاره کرده‌اند، درحالی‌که در کشورهای موفق، توسعه فناوری‌های آموزشی و سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های تجهیزاتی به‌عنوان اولویت سیاستی در نظر گرفته می‌شود.

درنهایت، در حوزه **سنجش و پذیرش**، نبود مراکز ارزیابی، عدم برگزاری آزمون‌های روان‌شناختی و شخصیت‌سنجی و اتکا صرف به شیوه‌های سنتی گزینش، موجب ورود دانشجویانی بدون استعداد و انگیزه کافی به حرفه معلمی شده است (شناسه‌های A, B, F, J, L و E). همچنین گروهی از صاحب‌شوندگان (شناسه‌های B, F, R و H) بر نبود شاخص‌های حرفه‌ای ورودی مانند توانمندی جسمانی، ویژگی‌های روان‌شناختی و مسئولیت‌پذیری تأکید کرده‌اند که این یافته با پژوهش‌های باقری‌فر و صالحی (۱۳۹۵)؛ امین‌بیدختی و همکاران (۱۳۹۸) و فتاحی و همکاران (۱۴۰۲) همخوان است که بازنگری در سیاست‌های سنجش و پذیرش را ضروری دانسته‌اند.

یافته‌های این پژوهش آشکار می‌سازد که دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی به‌عنوان یکی از نهادهای مأموریت‌محور نظام تعلیم و تربیت، با مجموعه‌ای از چالش‌های چندلایه و درهم‌تنیده مواجه است که از سطح مدیریت کلان تا لایه‌های آموزشی-مهارتی، مالی و زیرساختی امتداد می‌یابد. این چالش‌ها در عمل موجب شده‌اند فاصله معناداری میان مأموریت‌های تعیین‌شده در اسناد بالادستی و عملکرد واقعی دانشگاه ایجاد شود. به بیان دیگر، شکاف میان «آنچه باید باشد» و «آنچه هست»، نقطه اصلی آسیب در کارآمدی این دانشگاه است. بررسی مضامین نشان داد که اصلاحات مقطعی یا بخشی نمی‌تواند پاسخگوی این وضعیت پیچیده باشد، بلکه نیازمند رویکردی جامع، تلفیقی و مبتنی بر هم‌افزایی میان زیرنظام‌های مدیریتی، آموزشی، مالی و منابع انسانی است. برای

نمونه، بازنگری برنامه‌های درسی بدون تقویت و انگیزه بخشی هیئت علمی متخصص یا بدون نوسازی تجهیزات کارگاهی نمی‌تواند به ارتقای واقعی کیفیت منجر شود. همچنین، پذیرش دانشجو- معلم بدون در نظر گرفتن صلاحیت‌های حرفه‌ای و نیازهای واقعی بازار، تنها به تداوم نابرابری میان خروجی دانشگاه و بی‌کیفیتی مهارتی خواهد انجامید.

در این چارچوب، نتایج پژوهش بر ضرورت طراحی سازوکارهای پایدار مدیریتی، بازتعریف مسیرهای پذیرش و تربیت دانشجو- معلم بر پایه شایستگی، تنوع‌بخشی منابع مالی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های صنعت و هنرستان‌ها تأکید می‌کند. به‌علاوه، بازآرایی ساختار انگیزشی برای جذب و نگهداشت هیئت علمی متخصص می‌تواند به‌عنوان یک اهرم کلیدی در اصلاحات به‌کار گرفته شود.

به‌طور کلی می‌توان گفت دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تنها در صورتی می‌تواند جایگاه راهبردی خود را در نظام تربیت دبیران فنی و حرفه‌ای تثبیت کند که از الگوی منفعل و درون‌نگر فاصله گرفته و به سمت الگویی پویا، مأموریت‌گرا و شبکه‌ای حرکت کند؛ الگویی که در آن تعامل مستمر با وزارت آموزش و پرورش، هنرستان‌ها، دانشگاه‌های فنی و حتی صنایع، بخشی جدایی‌ناپذیر از مأموریت دانشگاه تلقی شود. این مسیر نه تنها به ارتقای کیفیت آموزش در این دانشگاه منجر می‌شود، بلکه می‌تواند الگویی برای سایر دانشگاه‌های مأموریت‌محور در کشور فراهم آورد.

پیشنهادها همه پیشنهادها بازنگری شود لطفاً

با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر به دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ارائه می‌شود:

۱- استقرار یک نظام مدیریتی باثبات و مبتنی بر شایستگی در تمامی سطوح، می‌تواند به ایجاد انسجام و برنامه‌ریزی بلندمدت در دانشگاه کمک کند.



- ۲- ایجاد یک نظام اطلاعاتی پویا و روزآمد که نیازهای بازار کار و هنرستان‌ها را رصد کند، می‌تواند به بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی و انطباق آنها با نیازهای واقعی جامعه منجر شود.
- ۳- با بازتعریف دقیق مأموریت‌های دانشگاه در راستای تربیت دبیران فنی و هنرآموز و به‌روزرسانی اسناد و برنامه‌های راهبردی با همکاری آموزش و پرورش، دانشگاه بیشتر بر اهداف اصلی متمرکز می‌شود.
- ۴- طراحی و اجرای برنامه‌های انگیزشی برای جذب و نگهداشت کادر اداری و آموزشی متخصص و همچنین اعضای هیئت علمی همسو با مأموریت دانشگاه باعث بهبود کیفیت دانشگاه می‌شود.
- ۵- بازنگری در برنامه‌های درسی به‌منظور تقویت جنبه‌های حرفه‌ای و صلاحیت‌های معلمی در کنار آموزش‌های تخصصی، می‌تواند به تربیت هنرآموزان کارآمدتر منجر شود.
- ۶- اصلاح و بهینه‌سازی فرایندهای سنجش و پذیرش دانشجو-معلمان و همچنین بهبود رابطه خدمتی آنها، می‌تواند در جذب افراد مستعد و متعهد به حرفه معلمی اثرگذار باشد.
- ۷- همچنین تلاش برای تأمین و توسعه فضاهای آموزشی مناسب و تجهیزات کارگاهی روزآمد، می‌تواند نقشی حیاتی در ارتقای کیفیت آموزش‌های مهارتی داشته باشد.
- ۸- تلاش برای جذب منابع مالی متنوع و مدیریت کارآمد بودجه و اعتبارات می‌تواند از فشار مالی بر دانشگاه بکاهد و امکان سرمایه‌گذاری در زمینه‌های مختلف را فراهم سازد.
- ۹- همسویی برنامه‌ها و رویکردهای دانشگاه با اصول و اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌تواند به تحقق اهداف کلان نظام آموزشی کشور کمک کند.

سپاسگزاری

«نویسندگان مراتب سپاس خود را از حمایت‌های مالی و علمی شورای عالی انقلاب فرهنگی و دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی ابراز می‌دارند. همچنین از همراهی و همکاری مدیران، اعضای هیئت علمی و خبرگان شرکت‌کننده در مصاحبه‌ها که در گردآوری داده‌ها و تحلیل چالش‌های دانشگاه یاری‌رسان بودند، قدردانی می‌شود».

تضاد منافع

«این پژوهش فاقد هرگونه تضاد منافع است؛ نویسندگان هیچ‌گونه منافع شخصی، مالی یا سازمانی که بتواند بر فرایند گردآوری داده‌ها، تحلیل و ارائه نتایج تأثیر بگذارد، اعلام نمی‌کنند».





فهرست منابع

آریا، شاهین همایون، قره‌باغی، محمدمهدی، و بارانی، سپیده (۱۳۹۹). بررسی روند توسعه آموزش عالی مهارتی کشور طی ۱۰ سال اخیر. آموزش عالی ایران، ۱۲ (۳)، ۱۱۵-۱۴۵
<https://ihej.ir/article-1-1761-fa.html>

اسحاقی، فاخته، و محمدی، رضا (۱۳۹۴). بین‌المللی شدن و تضمین کیفیت. چاپ اول. تهران: انتشارات تیمورزاده نوین.

اسماعیلی، مهدی (۱۴۰۰). بررسی و مقایسه نظام‌های آموزش و تربیت فنی و حرفه‌ای در برخی از کشورهای جهان. چاپ اول. تهران: انتشارات مؤسسه کار و تأمین اجتماعی.

امین‌بیدختی، علی‌اکبر، نجفی، محمود، و شریعتی، فرهاد (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی آموزش‌های مهارتی بر مبنای الگوی سه‌شاخگی: مطالعه موردی استان کردستان. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۲۱ (۸۱)، ۸۵-۹۷
<https://www.magiran.com/p2344568>

باقری‌فر، علی‌اکبر، و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). چالش‌های مهارت‌آموزی و پرورش هنرجویان کارآفرین در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی. فصلنامه مهارت‌آموزی، ۴ (۳)، ۷-۴۰
<https://sid.ir/paper/833888/fa>

تیرانداز، ابوالفضل، معطوفی، علیرضا، طبری، مجتبی، و فرهادی، علی (۱۴۰۰). شناسایی مؤلفه‌های ارتقای ظرفیت خطمشی‌گذاری آموزش‌های مهارتی کشور و عوامل مؤثر بر آن. فصلنامه مهارت‌آموزی، ۱۰ (۳۷)، ۶۹-۹۴
<https://sid.ir/paper/961076/fa>

جاریانی، ابوالقاسم (۱۳۸۷). پروژه برنامه‌ریزی درسی رشته مکترونیک. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

جعفری ثانی، حسین، جهان، علی، و شاهسون، زهره (۱۳۹۷). شناسایی مسائل و چالش‌های تضمین کیفیت و ارائه راه‌کارها برای نظام آموزش عالی مهارتی: دانشگاه جامع علمی- کاربردی و دانشگاه فنی و حرفه‌ای. نخستین همایش

بین‌المللی و دوازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1123010/>

حسین‌پور، مریم (۱۳۹۷). چالش‌های فرهنگی و اقتصادی در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش. رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش، ۱۳ (۳)، ۳۰-۳۹. <http://tvte-journal.ir/issue/13-3>

خاوری، سیداحمد، و گزرین، رضا (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی نظام آموزش مهارت‌آموزی. فصلنامه آموزش مهارت‌ها، ۲ (۴)، ۲۵-۴۸.

رضایی، حسین (۱۴۰۰). تطابق محتوای درسی با نیازهای بازار کار. مجله مدیریت آموزشی، ۲ (۱۵)، ۷۸-۹۲. <https://noavaryedu.oerp.ir/>

صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی مدیریت آموزش‌های مهارتی کشور. فصلنامه مهارت‌آموزی، ۲ (۴)، ۲۵-۴۸. magiran.com/p2322735

صالحی عمران، ابراهیم، عین‌خواه، فرناز، و بارانی، سپیده (۱۳۹۷). تحلیل جایگاه مهارت‌آموزی در سند نقشه جامع علمی کشور. مجله آموزش عالی ایران، ۱۱ (۱)، ۱-۳۸. <http://ihej.ir/article-1-1446-fa.html>

عباس‌زاده، سحر، شاهی، سمیرا، و مهرعلی‌زاده، یدالله (۲۰۱۸). سازگاری آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای با نیازهای آموزشی صنایع کوچک اهواز. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۴، ۷۰-۴۶. https://eps.journals.umz.ac.ir/article_2125.html?lang=fa

عبداللهی، محبوبه (۱۴۰۱). بررسی چالش‌های سازمان آموزش فنی و حرفه‌ای و راه‌کارهای رفع آن. دفتر مطالعات فرهنگ و آموزش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1805997>

عطارنیا، احمد، خانفر، حسین، و رحمتی، محمدحسین (۱۳۹۳). مطالعه‌ای درباره توسعه سیاست‌ها در نظام آموزش مهارت‌های غیررسمی ایران. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۱۲ (۲)، ۳۷۴-۱۲۳۴۵۶۳۴۵. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/123456345>

فتاحی، فاطمه، شریعت‌مداری، مهدی، و کردستانی، فرشته (۲۰۲۳). تأملی بر نظام مدیریت آموزشی دانشگاه فنی‌وحرفه‌ای ایران مبتنی بر آینده‌پژوهی. فصلنامه علمی کارافن، ۲۰ (۲)، ۲۷۹-۲۵۱. https://karafan.tvu.ac.ir/article_389399



فتاحی، فاطمه، شریعت‌مداری، مهدی، و کردستانی، فرشته (۲۰۲۴). آینده‌پژوهی در مدیریت آموزشی دانشگاه فنی‌وحرفه‌ای: ابعاد و مدل‌ها. فصلنامه علمی کارافن، ۲۱ (۲)، ۷۹-۳۷. https://karafan.tvu.ac.ir/article_416954.html

کاظمی، مهدی، و حسینی، علی (۱۳۹۹). چالش‌ها و راه‌کارهای جذب نیروی انسانی متخصص در دانشگاه‌های دولتی ایران. فصلنامه مدیریت آموزشی، ۱۰ (۳)، ۶۲-۴۵. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1234567>

کریمی، علی (۱۴۰۱). همکاری‌های بین‌المللی در پژوهش‌های دانشگاهی. مجله آموزش عالی، ۱ (۸)، ۴۸-۳۴. <http://ijhe.ir/article/2022/08/karimi>

مارتین، میشل، و استلا، آرتی (۲۰۰۷). تضمین کیفیت خارجی در آموزش عالی (ترجمه رضا محمدی، ۱۳۹۵). تهران: سازمان سنجش آموزش کشور، اداره چاپ و انتشارات.

محمدی، رضا (۱۳۹۹). راهنمای کاربردی ارزیابی درونی، در سطح گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. تهران: اداره کل چاپ و انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، سعید (۱۳۹۸). چالش‌های پژوهشی در دانشگاه‌های ایران. مجله پژوهش‌های آموزش عالی، ۴ (۱۰)، ۱۲۵-۱۱۲. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1234567>

مهدی، رضا، و بارانی، سپیده (۱۳۹۸). تحلیل جایگاه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و مهارتی در نقشه جامع علمی کشور. فصلنامه کارافن، ۱۶ (۴۶)، ۳۲-۱۵. https://kssa.kiau.ac.ir/article_12345.html

موسوی‌خاطری، سیدجلال (۱۴۰۳). شناسایی و صورت‌بندی چالش‌ها در حوزه آموزش‌های مهارتی در ایران. فصلنامه مهارت‌آموزی، ۱۲ (۴)، ۱-۲۵. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15518.853>

موسوی‌خاطری، سیدجلال، عقیلی، سیدرمضان، و حسینی، سیدمهدی (۲۰۲۴). کیفیت‌بخشی به دانشگاه فرهنگیان: شناسایی موانع و چالش‌ها. نظریه و عمل در آموزش معلم‌ان، ۱۰ (۱۷)، ۲۶۴-۲۴۵. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.15518.853>

میرزائی، حمید، موسوی، سیدحسین، و صالحی عمران، ابراهیم(۱۳۹۹). شناسایی شاخص‌های دانشگاه کارآفرین و ارائه الگویی برای دانشگاه‌های دولتی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۹ (۱)، ۱-۲۵. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/123456>

نوروزی، رحیم(۱۳۹۹). بهبود سیستم مدیریتی در دانشگاه‌ها. مجله مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، ۳ (۱۴)، ۸۰-۶۷. <https://civilica.com/67-80>

نویدادهم، مهدی، و شفیع‌زاده، حمید(۱۳۹۵). بررسی مهم‌ترین چالش‌ها و راهبردهای آموزش‌های مهارتی در ایران. راهبرد اجتماعی فرهنگی، ۵ (۲۰)، ۲۱-۷. <https://sid.ir/paper/243597/fa>

ACQF(2021). Arab Qualifications Framework (AQF). Retrieved from https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2020-09/session_4b_arab_qualif_framework_tariq_alsindi_4th_acqf_plw_0.pdf

Al Tarawneh, H., & Mubaslat, M(2011). The Implementation of Total Quality Management on the Higher Education Sector in Jordan. International Journal of Industrial Marketing, 1(1), 10-1. doi:10.5296/ijim.v1i1.771

Allais, Stephanie(2019). TVET Reform and Qualifications Frameworks: What Is Known About What They Can and Can't Do? In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (Eds.), Handbook of Vocational Education and Training (pp. 1-20). Springer. https://link.springer.com/doi/10.1007/978-3-319-94532-3_43

Bünning, F., & Spoettl, G(2023). The transformation of TVET teacher education: A systematic literature review on challenges and strategies. International Journal of Training Research, 21(2), 125-105. <https://doi.org/10.1080/14480220.2023.2187755>

Cedefop(2021). Comparing Vocational Education and Training Qualifications: towards a European Comparative Methodology. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/exploring_and_testing_a_reference_point_for_vet_comparison_comparing_vet_qualifications_wa_1_draft_final_report_june_2019.pdf

Cedefop, ETF, UNESCO, & UNESCO Institute for Lifelong Learning(2017). Global inventory of regional and national qualifications frameworks, Volume 1: thematic chapters. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/2221_en.pdf

Cedefop(2016). Key competences in vocational education and training - Czech Republic. Retrieved from <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/>

Cedefop(2020). Key competences in initial vocational education and training: Digital, multilingual and literacy. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/5578_en.pdf

- Cedefop(2021). Key competences in vocational education and training. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/key-competences-vocational-education-and-training>
- Cedefop(2021). VET in Europe. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/vet-europe>
- Gessler, M., & Moreno Herrera, L(2024). The lack of TVET teacher professionalism: A systematic review of the literature. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(1), 28–1. <https://doi.org/10.1080/13636820.2024.2305443>
- Li, J., & Pilz, M(2021). International comparisons of vocational education and training: A review of the literature on teacher training. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(4), 628–607. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1863447>
- Pylväs, L., & Nokelainen, P(2021). Vocational teachers' professional competence in the digital era: A review of the literature. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 8(3), 331–310. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.3.4>
- Sunder, V(2016). Constructs of Quality in Higher Education Services. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 65(8), 1111–1091. doi:10.1108/IJPPM-05-2015-0079
- Tran, H., & Nguyen, T. M(2022). Competency-based teacher education in vocational training: A case study of reforms in Vietnam. *Journal of Technical Education and Training*, 14(3), 15–1. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/11245>
- Wilkins, S., Balakrishnan, M., & Huisman, J(2012). Student Satisfaction and Student Perceptions of Quality at International Branch Campuses in the United Arab Emirates. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(5), 556–543. doi:10.1080/1360080X.2012.716003
- Zirkle, C., & Fletcher, E. C(2023). Connecting the dots: University-industry partnerships in career and technical education teacher preparation. *Career and Technical Education Research*, 48(1), 20–3. <https://doi.org/10.5328/cter48.1.3>

