

واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته

فارغ‌التحصیلان: پژوهشی کیفی^۱

امینه محبی امین^۲، امیر بهرادفر^۳، میثم خوش‌سیما^۴، محمد مقیمی‌راد^۵

چکیده

دانشگاه فرهنگیان یکی از مراکز اصلی تربیت معلم در ایران است. کیفیت تربیت معلم در این دانشگاه به کیفیت عناصر و زیرساخت‌های اساسی آن بستگی دارد. بررسی وضعیت آموزشی و کارکردی دانشگاه فرهنگیان یکی از موضوعات مهم در زمینه کمک به بهبود فرایندهای اساسی تدریس و یادگیری در این دانشگاه است. هدف اصلی این پژوهش، واکاوی وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته فارغ‌التحصیلان است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۰ نفر از فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان شهر سبزوار هستند. روش این پژوهش روش کیفی نظریه زمینه‌ای است. نمونه‌های پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب گردیدند. برای

جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته استفاده شد. یافته‌ها با استفاده از سه مرحله کدگذاری استراوس و کوربین تحلیل گردید. یافته‌های پژوهش در ۷ مقوله اصلی و یک مقوله هسته ترسیم شد. نتایج پژوهش نشان داد که کمبود امکانات و تجهیزات، سوءمدیریت، ناهماهنگی در تدوین برنامه درسی، ناکارآمدی کارورزی، تجربه ناکافی اساتید و برخورد ناصحیح کارکنان دانشگاه و ناکافی بودن آمادگی برای مدیریت کلاس از جمله عواملی است که در بررسی وضعیت دانشگاه فرهنگیان قابل‌ذکر است. از این‌رو بازناندیشی و بازنگری در مدیریت و برنامه‌ریزی برای آماده‌سازی و تربیت دانشجو معلم توانمند یکی از الزامات در این دانشگاه است.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، روش کیفی، دانشگاه فرهنگیان، فارغ‌التحصیلان.

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۰۹/۲۱

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۰۹/۲۱

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. (نویسنده مسئول)

a.mohebiamin@hsu.ac.ir

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد پژوهش علوم اجتماعی دانشگاه حکیم سبزواری

۴. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۵. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی سبزوار

مقدمه

اهمیت معلمان در مقام معماران نسل آینده جامعه، ایجاب می‌کند تا فضایی فراهم شود که خردمندترین و کاردان‌ترین افراد جامعه در این شغل به کار گرفته شوند. در آموزش و پرورش هیچ تحولی به موفقیت ختم نمی‌شود مگر اینکه پیشاپیش در شیوه‌های کاری معلمان تحولی صورت گیرد. رمز بالندگی نظام‌های تعلیم و تربیت را باید در رشد و بالندگی معلم جست‌وجو کرد (Samiinejad, 2015). کیفیت در تربیت معلم به سبب تأثیرگذاری در پیشبرد اهداف متعالی کشور خواست‌های عمومی به جاست. زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است (فرزادینیا، ۱۳۹۱)؛ بنابراین بسیاری معتقد هستند که اگر در برنامه‌های تدوین شده مراکز تربیت معلم، دقت کافی اعمال نشود، ملاک و معیارهای مناسب در نظر گرفته نشود، این مراکز نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای جامعه در تربیت معلمان کارآمد و ماهر باشند (لیو^۱، ۲۰۱۳).

برای بهبود وضعیت دانش‌جو معلمان و در نتیجه پیشرفت تحصیلی و ارتقای اثربخشی مدارس و آموزش و پرورش باید به حل مشکلات دانش‌آموختگان و رفع چالش‌ها توجه کرد. به عبارت دیگر برای برخورداری از کیفیت بهتر، ساختارهای کارآمدتر و قابلیت‌های بیشتر برای گسترش یادگیری، ترویج دانش، توسعه پژوهش، تولید علم و ارتباط مؤثر با جامعه برای بهسازی مداوم فرایند آموزش دانشگاهی، توجه به نقاط چالش‌زا و تلاش در جهت رفع آن لازم می‌نماید (جعفری و عبد شریفی، ۱۳۹۳). برای تربیت مؤثر معلمان ابتدا باید ماهیت شغلی آنها و سپس نیازمندی‌های متناسب با این ماهیت را درک کرد تا بتوان برنامه‌های آموزشی لازم را در این زمینه طراحی و اجرا کرد (سالاری و توان، ۱۳۹۷). مرشا و همکاران^۲ (۲۰۱۳) معتقدند کیفیت نیروی آموزش یا کیفیت دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان در حکم جزئی اثرگذار در مناسبات مربوط به آموزش و پرورش در پرتو شناسایی چالش‌ها و مشکلات دانش‌آموختگان از تجارب دانشگاهی و تلاش در جهت

1 . Lew

2 . Mersha & et al

بهبود و رفع آنها نهفته است. احداث و بهسازی فضاهای کالبدی و روزآمدسازی امکانات و تجهیزات دانشگاه برابر استانداردهای آموزش عالی در تربیت حرفه معلمان و معماری اسلامی و کسب جایگاه ویژه در توانمندسازی و ارتقای سطح تربیتی، دانشی و مهارتی منابع انسانی آموزشی و پرورش جزء اهداف دانشگاه فرهنگیان در برنامه راهبردی دانشگاه ذکر شده است (برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴). تعامل مشترک دانشگاه و مدرسه راهی برای ایجاد بصیرت‌های تازه در دانشجو معلمان در محیط‌های واقعی کلاس درس با معلمان راهنما است که دانش و مهارت لازم را برای حل مشکلات، در موقعیت‌های معین کلاس درس فراهم می‌آورد (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۲۰۱۷). محمدی پویا و همکاران (۲۰۱۹) معتقدند دانشجو معلمان به دلیل قرابت با دو نهاد آموزش عالی و آموزش و پرورش می‌توانند نظریه‌های مطرح در سطح آموزش عالی را در سطح آموزش و پرورش عملیاتی نمایند. در واقع این قابلیت را دارند که نظریات تربیتی را به خوبی در عمل پیاده کنند و از سوی دیگر با بازخورد گرفتن از نتایج عمل تربیتی، مقدمات اصلاح و تکمیل نظریات تربیتی را فراهم سازند.

شناسایی چالش‌ها و مشکلات دانش‌آموختگان دانشگاه شاخصی روا و دسترس‌پذیر از اثربخشی آموزش است. البته در مورد دانشگاه فرهنگیان با توجه به اینکه دانش‌آموختگان دانشگاه مذکور معلمان شاغل در مدارس خواهند بود مفهوم پاسخگویی آموزش‌ها مهم‌تر خواهد بود (پربل و همکاران^۱، ۲۰۰۴). به این منظور مشکل شناسی مرتبط با فرایندهای مربوط به امری ضروری در پاسخگویی به محیط تعاملی و به تبع آن بهبود کیفیت عملکرد و آموزش در دانشگاه است. مشکل شناسی ماهیتاً با یک کاوش اکتشافی است (باونز^۲، ۲۰۱۰).

در بررسی پیشینه پژوهش مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه‌های مختلف مانند شیوه‌های فعال تدریس، روش حل مسئله، عدم بهره‌گیری از رویکرد سازنده‌گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی یادگیری و دستیابی به هدف‌های مهارتی (نعمتی، ۱۳۹۰) و عدم پوشش شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی

1 . Prebble & et al

2 . Bovens

(کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲) اشاره دارند. مصلح و خسروی (۱۳۹۴)، نیز کیفیت پایین و ضعف سیستمی در کیفیت آموزش مؤسسات آموزشی کشور بر اساس ارزیابی‌های خویش را بیان داشته‌اند.

سنگری و اکاش (۲۰۱۷) پژوهشگران فعال در حوزه تربیت معلم در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که نیاز به اصلاح و بهبود در نظام تربیت معلم و برنامه‌های درسی آن احساس می‌شود تا از این رهگذر، معلمانی توانمند و مجهز به صلاحیت‌های عمومی و تخصصی به چرخه آموزش کشور وارد شوند. مشهودی و همکاران (۲۰۱۷) نیز معتقدند که وضعیت محتوای برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلمان فن آور چندان مطلوب نیست. باس و سنتراک^۱ (۲۰۱۸) نیز معتقدند که برای توسعه درک دانش تربیتی محتوایی و فنی معلمان در حین خدمت، به‌منظور ادغام فن آوری به‌طور مؤثر در فرایند تدریس و یادگیری در کلاس درس، تلاش‌های بیش‌تری لازم است. موضوع تدریس نیز در پژوهش بصیری و همکاران (۲۰۱۶) با عنوان تبیین و اولویت‌بندی مهارت‌های موردنیاز برای تدریس در دانشگاه فرهنگیان از نظر استادان و صاحب‌نظران و به شیوه‌های آمیخته انجام شد و نتیجه گرفتند تدریس در دانشگاه فرهنگیان مستلزم نگاهی ویژه است. در این راستا مهم‌ترین نیازهای آموزشی اعضای علمی در مهارت‌های تدریس عبارت‌اند از امکان انتقال دانش و مفاهیم به دانشجو معلمان، آشنایی با تجارب - عملی اساتید با کیفیت بالا از آموزش، قابلیت انتخاب روش‌های تدریس مناسب برای افراد دوره و نوع کلاس، و آشنایی با اصول روانی آموزش. در پیاده‌سازی این مهم نقش اساتید دانشگاه فرهنگیان کلیدی است، صاحب‌نظران نیز بر این باورند که کیفیت و میزان شایستگی اعضای هیئت‌علمی یکی از عوامل مهم در موفقیت دانشجویان است؛ لذا نداشتن مهارت و شایستگی‌های لازم از سوی اساتید می‌تواند بر عملکرد اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان تأثیر داشته باشد (رمپای و سوپراک^۲، ۲۰۱۱). باید در دانشگاه‌ها به مؤلفه نیازهای علمی و شخصی دانشجویان توجه شود تا دانش‌آموزان و

1 . Bas & Senturk

2. Rampai & Sopeerak

دانشجویان در محیط سالم و بدون دغدغه فکری و استرس و فشار روحی به یادگیری و علم‌آموزی مشغول باشند (بلود^۱، ۲۰۱۶).

باتوجه به اهمیت مطالبی که ذکر آن رفت، مسئله پیش رو این است که نگاه و تجربه فارغ‌التحصیلان نسبت به پدیده دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟ فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان را چگونه می‌بینند؟ و در نهایت وضعیت فعلی دانشگاه فرهنگیان از نظر اهداف، برنامه‌های درسی، محتوا، آموزش و تدریس، وضعیت اساتید و مدرسان، وضعیت دانشجو معلمان چگونه است؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش نظریه زمینه‌ای که یک روش کیفی است استفاده شده است. گلیرز و اشتروس معتقدند، نظریه زمینه‌ای یک روش استقرایی است که از داده‌هایی که به طور منظم از پژوهشی اجتماعی به دست می‌آید، نظریه تولید می‌کند (Glaser & et al, 1965). علت به‌کارگیری این روش، روشن نمودن فرایند تجربه‌های زیسته است که به‌عنوان فعالیت‌های کاری فارغ‌التحصیلان و بر اساس تجارب واقعی آنها در محیط طبیعی کارشان صورت گرفته است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش ۲۰ نفر از دانشجو معلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان سبزوار می‌باشند. شیوه نمونه‌گیری، نمونه‌گیری هدفمند^۲ از نوع قضاوتی^۳ بود. این روش انتخاب آگاهانه شرکت‌کننده‌های خاص توسط پژوهشگر است. در این روش، شرکت‌کننده‌ها توسط پژوهشگر دست‌چین می‌شوند، چرا که یا به‌صورت مشخص دارای ویژگی یا پدیده مورد نظر هستند یا غنی از اطلاعات در موردی خاص هستند (جلالی، ۱۳۹۱). جهت انتخاب معلمان ابتدا طی تماس‌های تلفنی و حضوری با مدیران مدارس در خصوص آشنایی با معلمان هماهنگ شد. نمونه‌گیری تا اشباع اطلاعات یعنی زمانی که ادامه مصاحبه هیچ داده جدیدی را به داده‌های پیشین اضافه نکرد، ادامه یافت. از ۲۰ مشارکت‌کننده پژوهش، سابقه تدریس ۱۰ نفر بین ۱-۵ سال، ۶ نفر بین ۳-۱ سال و ۴ نفر بین ۷-۵ سال بود. ۱۵ نفر از آنها دارای

1 . Blood

2. Purposive Sampling

3. Judgmental samplin

مدرک لیسانس و ۵ نفر فوق‌لیسانس بودند. همچنین هر ۲۰ نفر مرد بودند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها با روش نظام‌دار منسوب به استراوس و کوربین^۱ در سه مرحله کدگذاری باز و محوری و گزینشی تحلیل شد. بر اساس این رویکرد تحلیل مصاحبه‌ها در چند سطح انجام گرفت. در مرحله کدگذاری آزاد، متون موردنظر (متن مکتوب مصاحبه‌ها) به‌دقت از سوی پژوهشگر، خوانده و به اجزای کوچک‌تری تقسیم شد. این اجزا در یک فرایند دائمی مقایسه مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی شدند. در کدگذاری محوری، مقوله‌هایی که در مرحله پیشین شناسایی شده بودند، نظم بیشتری یافته و با ترکیب جدیدی به یکدیگر مرتبط شدند. این فرایند به این شکل صورت پذیرفت که مقوله‌های کلی‌تر شناسایی شده و ارتباط آنها با هم روشن شد. در نهایت، یک کد گزینشی که در واقع روایتی از جمع‌بندی یافته‌های پژوهش است با عنوان بازاندیشی و بازنگری در مدیریت و برنامه‌ریزی برای آماده‌سازی و تربیت دانشجو معلم توانمند ارائه شد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به لینکلن و گابا^۲ (۱۹۸۵) استفاده شد. آنها در این رابطه با عنوان قابلیت اعتماد^۳ از رعایت چهار معیار شامل: باورپذیری (اعتبار^۴)، انتقال‌پذیری^۵، اطمینان‌پذیری^۶ و تأییدپذیری^۷ در پژوهش‌های کیفی نام برده‌اند. در این پژوهش برای دستیابی به اعتبار پژوهش از تکنیک کنترل از سوی اعضا^۸ استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، موجه‌ترین افراد برای تعیین قابلیت اعتماد هستند. در این پژوهش، رونوشت مصاحبه و گزارشی از پرسش‌های مطرح شده و پاسخ‌های مطلعان در اختیار آنان قرار می‌گرفت. سپس اصلاحاتی که آنان در متن مصاحبه انجام داده بودند در نظر گرفته می‌شد. رسیدن به قابلیت انتقال با استفاده از تکنیک‌هایی مثل توصیف غنی^۹ از مجموعه داده‌های

1. Straus & Corbin
2. Lincoln & Guba
3. Trustworthiness
4. credibility
5. transferability
6. dependability
7. confirmability
8. Member check
9. thick description.

مطالعه شده در طول گردآوری داده‌ها، استفاده از رویه‌های ویژه کدگذاری و تحلیل نمادها، نشانه‌ها و سایر موارد در مرحله تحلیل داده که به اطمینان از قابلیت انتقال کمک می‌کند (آندریاس^۱، ۲۰۰۳) صورت می‌پذیرد. در این پژوهش برای قابل انتقال بودن از توصیف فربه استفاده شد. از این رو تلاش شد تمام جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها به طور کامل شرح داده شود. برای دستیابی به قابلیت اطمینان از روش توصیف توسط همتایان^۲ استفاده شد. بدین منظور یافته‌ها در مراحل مختلف در اختیار یک نفر از مطلعان تعلیم و تربیت قرار گرفت.

یافته‌ها

همان گونه که در بخش روش توضیح داده شد یافته‌ها بر اساس روش کدگذاری منسوب به اشتراوس و کوربین در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل گردید که به طور کامل در بخش روش مراحل و گام‌های آن توضیح داده شده است. تمامی مفاهیم به دست آمده تحت پوشش ۷ مقوله قرار گرفتند. با یکپارچه شدن و مقایسه و تعمق پیرامون این مقولات، یک مقوله هسته به نام بازاندیشی و بازنگری در مدیریت و برنامه‌ریزی برای آماده‌سازی و تربیت دانش‌جو معلم توانمند حاصل گردید که مقولات و مفاهیم جزئی را پوشش می‌دهد. در جدول شماره ۱ نمونه‌ای از مراحل کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی ذکر شده است.

جدول ۱: نتایج مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، محوری و انتخابی

ردیف	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کد انتخابی
۱	کافی نبودن فضای آموزشی دانشگاه، تجهیز نبودن آزمایشگاه و کتابخانه دانشگاه، کافی نبودن امکانات رفاهی، کمبود بودجه، عدم تهیه کتب درسی، امکانات کم در مدارس روستایی، مسیرهای تردد نامناسب در روستاها	کمبود امکانات و تجهیزات	بازاندیشی و بازنگری

1. Andreas

2. peer debriefing

سوءمدیریت	دریافت هزینه‌های نامتعارف، بی‌ثباتی در برنامه‌ها، عدم دریافت بازخورد از دانشجومعلم‌ان پس از فارغ‌التحصیلی.	۲
ناهماهنگی در تدوین برنامه درسی	عدم تطابق برخی از واحدهای درسی با رشته، حذف برخی از واحدهای درسی، تطبیق نادرست برخی از دروس، مشخص نبودن تعداد واحدهای درسی، نبود منبع مرتبط با عنوان واحد درسی، تکراری بودن برخی از سرفصل‌ها، توجه کم به آموزش تدریس در کلاس‌های چندپایه.	۳
ناکارآمدی کارورزی	کارورزی در مدارس برخوردار سطح شهر، عدم حضور برخی از معلمان راهنما در کلاس، ناکافی بودن ساعات و جلسات کارورزی، تأخیر در شروع کلاس‌های کارورزی، عدم توجه کارورزان و معلمان راهنما در کلاس‌های کارورزی، توجه نبودن برخی از دانش‌آموزان در پذیرش دانشجومعلم‌ان به‌عنوان معلم، عدم برگزاری کلاس‌های کارورزی در مدارس روستایی، عدم توجه به شرایط مدارس روستایی.	۴
تجربه ناکافی اساتید	تجربه ناکافی برخی از اساتید از مقطع ابتدایی، توجه ناکافی برخی از اساتید از سرفصل‌ها، کافی نبودن رزومه علمی برخی از اساتید، عدم برخورد صحیح با دانشجویان (نگاه عامدانه یا غیرعامدانه به‌عنوان دانش‌آموز).	۵
برخورد ناصحیح برخی	مشخص نبودن حوزه کاری برخی از کارکنان دانشگاه، عدم برخورد صحیح برخی از کارکنان با دانشجویان	۶

کارکنان دانشگاه		
آماده نبودن برای مدیریت کلاس	عدم آمادگی لازم برای تدریس در کلاس‌های چندپایه، انتظار زیاد برخی از والدین از دانشجو معلمان، تفاوت‌های فردی بین دانش‌آموزان، مختلط بودن دانش‌آموزان، حجم زیاد کتاب‌های ابتدایی، عدم آشنایی با روند ثبت‌نام دانش‌آموزان، آشنایی کم با دفتر مدیریت کلاس	۷

در اینجا ابتدا به طور جداگانه مقولات ۷ گانه مندرج در جدول شماره ۱ همراه با نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان، مطرح و مورد کندوکاو قرار می‌گیرد. پس از طرح مقولات ۷ گانه، مقوله هسته مطرح و توضیح داده می‌شود و نهایتاً در بحث و نتیجه‌گیری، مدل پارادایمی پژوهش ارائه می‌شود.

۱- کمبود امکانات و تجهیزات

احسان: «یکی از مشکلاتی که در دانشگاه فرهنگیان با آن مواجه بودیم این بود که کتاب‌های ابتدایی که ابزار کارمون بودن رو اصلاً تهیه نکردند و حتی ما حاضر بودیم که هزینه کتاب‌ها رو خودمون تقبل کنیم. ولی با این وجود باز هم ما خودمان برخی از امکانات رو فراهم می‌کردیم». رضا: «کلاس‌های درس‌مون خیلی شلوغ بود. هر کلاس ۳۵ نفر دانشجو داشت و این تعداد زیاد خودش بازدهی رو میاره پایین، اما گویا در سال‌های بعد از فارغ‌التحصیل شدن ما تعداد دانشجویان در کلاس‌ها کم‌تر شدن، البته تعداد جذب دانشجویان نیز کم‌تر شده». میثم: «امکانات مدارس روستایی خیلی کمه و همین امر در تدریس خیلی تأثیر داره، چون که با روش نوین راحت‌تر می‌شه مطلبی را به دانش‌آموزان فهموند و حتی برای دانش‌آموزان جذاب تره». مهدی: «ما به عنوان دانش‌جوی دانشگاه فرهنگیان حداقل باید یک سری امکانات بیشتر از جاهای دیگه داشته باشیم. استادان با همان روش‌هایی که دانشگاه‌های دیگه دارند تدریس می‌کنند کار می‌کنند. ما باید تکنولوژی جدید رو یاد بگیریم. حداقل به ما یاد بدهند اگر مدرسه‌ای رفتیم که تخته هوشمند داشت باید

چطوری استفاده کنیم. واقعاً الان بچه‌ها خیلی از ما پیشرفته‌ترند. اگر معلمی این مهارت‌ها رو بلد نباشه تو مدرسه مسخره‌اش می‌کنن. ما باید یک‌سروگردن از بچه‌ها بالاتر باشیم و گرنه نمی‌تونیم ارتباط مفیدی با اونها برقرار کنیم. چون هنوز تو جامعه ما این تصور وجود داره که باید معلم همه چیز رو بلد باشه».

۲- سوءمدیریت

یکی از مهم‌ترین ارکان هر جامعه‌ای، اجتماع مردم در کنار یکدیگر و تعامل آنان جهت نیل به هدفی مشترک است. باتوجه‌به این موضوع، در مقیاسی کوچک‌تر، یک مجموعه اداری به‌عنوان یک سازمان اجتماعی قابل‌تصور است که پرسنل آن، مردم جامعه و خود مجموعه نیز نقش جامعه را ایفا می‌نماید. اما اگر همین مجموعه به‌عنوان سازمان نتواند به‌خوبی کنترل شود، می‌تواند مشکلات زیادی به همراه داشته باشد. به دیگر سخن، رمز موفقیت یا عدم موفقیت این سازمان، وابسته به شیوه مدیریت حاکم بر آن است. اغلب مشارکت‌کنندگان به این مقوله سوءمدیریت اشاره کرده‌اند که به چند مورد آن اشاره شده است. احمد: «تو این مدتی که از سال تحصیلی گذشته، از طرف دانشگاه فرهنگیان حتی یک نفر هم نیومد ببینه ما اصلاً چه جوری کلاس رو مدیریت می‌کنیم و باز خورد نگرفتن. ولی چند صبحی است که دانشگاه فرهنگیان کارورها رو به روستاها می‌فرسته و اونها رو برای آشناسدن با تدریس در کلاس‌های درس چندپایه آماده می‌کنند». علی: «منطقه آموزش و پرورش ما هم مقصر بود، آخه تا دوم مهر مشخص نشده بود که کدوم روستا هستیم و باید چه پایه‌ای تدریس کنیم تا بتونیم خودمون رو آماده‌تر کنیم. البته این مشکل در سال‌های بعد نیز برطرف شده بود. دانشجویان قبل از ورود به دانشگاه مکان خدمت آن‌ها مشخص می‌شه». رضا: «برخی از مدیران مدارس هم برخورد خوبی با ماها ندارند. مثلاً فکر می‌کنند دانشجو معلم آمده تا در مدرسه جاسوسی اونها را بکنه درحالی‌که ما هدفمون یادگیریه. خودمون احساس می‌کنیم که برخورد مصنوعی و از روی اجبار با ماها دارند. خیلی وقت‌ها تو ساعات زنگ تفریح معلم‌ها به‌راحتی با هم حرف نمی‌زنند. ما متوجه نگاه‌هاشون میشیم». ابراهیم: «بی‌ثباتی در برنامه‌ها معمولاً به‌راحتی به چشم می‌خوره. وقتی برای کارورزی می‌رفتیم عدم هماهنگی استادان با مدیران مدارس باعث می‌شد که ما خیلی جدی گرفته نشیم. یک دستورالعمل

مشخص برای کارورزی ما باید مشخص باشد. باید مشخص باشد که مهارت‌ها رو چه طوری و توسط چه کسی باید یاد بگیریم. متأسفانه تو کارورزی‌ها بعضی از بچه‌ها به‌خاطر اینکه روابط عمومی پایینی دارند نمی‌تونند با کادر مدیریت و معلمان رابطه خوبی رو برقرار کنن. معمولاً هم این جور دانشجوها از کارورزی چیز زیادی عایدشون نمیشه. اگر یک رویه مشخص باشه خیلی بهتره. یک برنامه برای توجیه مدیران، دانشجو معلمان و استادان راهنما».

این موارد بیان‌کننده بازاندیشی در مدیریت است تا دانش‌جو معلمان با آمادگی بیشتری بتوانند مدیریت کلاس را بر عهده بگیرند.

۳- ناهماهنگی در تدوین برنامه درسی

در دنیای امروز، دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی عالی سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و ارائه خدمات را بر عهده دارند. با عنایت به نقش مهم این نهادها در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آن‌ها، به‌منظور جلوگیری از هدررفتن سرمایه‌های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم‌ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر است (معروفی، ۲۰۰۷). در حقیقت برنامه درسی دانشگاهی تجربیات آکادمیک رسمی شده‌ای است که به‌صورت دوره‌ها یا برنامه‌های مطالعاتی تدوین شده‌اند و شامل کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، دانش‌های نظری، سخنرانی‌ها و تجربیات عملی است که معمولاً به شکل سه نوع درس عمومی، اختیاری و تخصصی ارائه می‌شوند. در نتیجه می‌توان گفت یکی از مقوله‌هایی که در حوزه برنامه درسی بیشترین کاربرد را دارد مقوله تدوین برنامه درسی است (فتحی و اجارگاه، ۲۰۰۷). اغلب مشارکت‌کنندگان به ناهماهنگی برنامه درسی اشاره کرده‌اند. مصطفی: «توی دانشگاه بعد از اینکه دو سه ترم خونده بودیم یهویی گفتن که نزدیک ۲۰ واحد شما حذف شده، این اثر بدی تو روحیه ما داشت، آخه ۴ ماه تلاش ما بی‌فایده بوده. در حال حاضر تمامی واحدهای درسی به‌صورت منسجم و برنامه‌ریزی‌شده تکمیل شده و میشه گفت که دیگه شاهد این مشکلات نخواهیم بود». محمد: «یکی از مشکلاتی که دانشگاه فرهنگیان داشت باتوجه‌به اینکه می‌خواستن معلم پژوهشگر تربیت کنند، این بود که ما واحد درسی به نام

روش تحقیق نداشتیم». مهدی: «دقیقاً ما تو ۳ ترم واحد درسی داشتیم که تکراری بود و تو هر سه تاش اقدام‌پژوهی کار کردیم، به نظر من این باعث تلف‌شدن وقت می‌شه. خیلی از وقت‌ها دانشجویان به این مسئله اعتراض داشتند؛ ولی کسی پاس‌خگو نبود». حامد: «اکثر ماها معلوم بود که تو روستا میفتیم و کلاس‌مونم چندپایه است، ولی اصلاً ما رو برای یه همچین کلاسایی نتونستن آماده کنن و ما همیشه این دغدغه رو داشتیم که چه جوری کلاس رو اداره کنیم. خیلی از مشکلات ما در کلاس‌های چندپایه به جهت آماده نبودن دانشجوها بود».

نبود منبع مرتبط با عنوان واحد درسی

علی: «بعضی از درس‌ها که به ما ارائه می‌شد اصلاً منبع مشخص وجود نداشت و بعضی وقت‌ها یه سری جزوه‌ها بود و بعضی وقت‌ها هم بچه‌ها یه سری موضوعات رو ارائه می‌کردند. اینکه یک کتاب مشخص داشته باشیم خیلی میتونه کمک کنه. حتی معرفی کتاب‌هایی در این زمینه‌ها هم میتونه مهم باشه. بعضی استادها هم می‌گفتن برای فلان موضوع اصلاً کتاب خوبی نداریم. مثلاً باید برای مدیریت کلاس برای بچه‌های دارای اختلالات یادگیری کتاب خوبی نداشتیم».

احمد: «مشکل اینه که تو حیطه تعلیم و تربیت تعداد کتاب‌هایی که خوب نوشته شده‌اند و اساتید به اونها اشراف دارند کمه. معمولاً استادان کتاب‌هایی رو معرفی می‌کردند که خودشون داشتند و یا در دوره‌های تحصیلی خودشون اون رو خواندند. اینکه مثلاً دنبال منابع خارجی و به‌روز باشیم و اونها رو بخونیم معمولاً نه از طرف دانشجو و نه از طرف استاد استقبال میشه. معمولاً سعی می‌کنیم با حداقل‌ها کار رو پیش ببریم».

تکراری بودن برخی از سرفصل‌ها

رضا: «خیلی وقت‌ها مطالبی که در واحدهای مختلف می‌خوندیم تکرار همون چیزهایی بود که ترم‌های قبل خونده بودیم. یعنی بعضی وقت‌ها فکر می‌کردیم میشه این درس‌های تکراری رو حذف کرد. در واقع احساس می‌کردیم، بعضی از درس‌ها بینش جدیدی بهمون نمیده. همون چیزهایی که قبلاً خونده بودیم رو دوباره با رنگ و لعاب بیشتری تکرار می‌کردند. بعضی از کتاب‌ها هم گزینشی تدریس می‌شد و

همه سرفصل‌ها رو پوشش نمی‌دادند. استاد خودش انتخاب می‌کرد که کدوم بخش مهمتره».

توجه کم به آموزش تدریس در کلاس‌های چندپایه

حسین: «مواجهه با دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه آمادگی‌های خاصی رو لازم داره. معمولاً وقتی بحث در مورد این مسائل می‌شد خیلی مباحث باز نمی‌شد. شاید به نظر من انگار خود استادان هم در این زمینه تجربه خاصی نداشتند. بعضی وقت‌ها بچه‌ها یک سری تجارب جسته‌وگریخته رو سر کلاس، از تجربه هاشون و کارورزی‌ها می‌گفتند که اون هم خیلی کاربردی نبود. البته تا خودمون وارد میدون نشیم و مشکلات را از نزدیک لمس نکنیم نمی‌تونیم برای این جور کلاس‌ها آماده باشیم». مهدی: «دانش‌آموزان کلاس‌های چندپایه خیلی از لحاظ شخصیتی متفاوت‌اند. مثلاً یک دختر کلاس پنجم با یک پسر کلاس پنجم در یک کلاس شرایط خاصی رو به وجود می‌آوردند که ما واقعاً آمادگی لازم رو برای مواجهه با اونها نداشتیم. یکبار یکی از والدین تو منطقه روستایی اومد و گفت فلان پسر کلاس برای دخترم نامه نوشته. خوب ما برای این مسئله و حل اون اصلاً آماده نبودیم. این آموزش‌ها رو مدرسی میتونه بده که واقعاً خودش علم و تجربه لازم رو تو این زمینه داشته باشه. ما اونجا بود که احساس می‌کردیم که چقدر خالی هستیم. شاید البته بخشی تقصیر خودمونه که کتاب‌هایی تو این زمینه‌ها مطالعه نکردیم». این موارد بیانگر آن است که در تدوین برنامه درسی باید نوعی بازنگری صورت بگیرد و دروس کاربردی‌تری در آن قرار بگیرد.

۴- ناکارآمدی کارورزی

تنظیم و اجرای برنامه‌های کارورزی، یکی از روش‌های جدید و موفق است که از سال ۱۹۹۱ در نظام آموزشی کشور انگلستان برای آماده‌سازی معلمان آینده به کار گرفته می‌شود و به نام «آموزش مدرسه‌محور» شناخته شده است. در این روش که بر اساس فلسفه مدیریت مشارکتی پایه‌گذاری شده، مدارسی که در آنها کارورزی انجام می‌گیرد به‌عنوان شرکا و همکاران اصلی در تربیت معلمان آینده تلقی می‌شوند و معلمان مدرسه در طراحی و اجرای برنامه کارورزی و همچنین در آموزش ارزشیابی دانشجوی معلمان نقش عمده‌ای به عهده دارند. از طرف دیگر، در آموزش

مدرسه‌محور به اثرات این همکاری با مدرسه توجه می‌شود و کارورزی دانشجویان به‌عنوان وسیله‌ای مؤثر برای ایجاد تغییر و تحول در مدرسه و نوعی آموزش ضمن خدمت برای معلمان محسوب می‌گردد. کارورزی در تربیت معلم، عملی کردن مطالب نظری همراه با تمرین‌های متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت‌های عملی تدریس است. فعالیت کارورزی از این جهت حایز اهمیت است که وسیله‌ای برای تلفیق تئوری و عمل است و کارایی دانشجویان را در کاربرد اطلاعات و دانش کسب‌شده در محیطی واقعی افزایش می‌دهد. اغلب مشارکت‌کنندگان به مسئله کارورزی اشاره ویژه‌ای داشته‌اند و به آن تأکید کرده‌اند. حسین: «در دوران کارورزی به مدارس بالای شهر رفتیم و با دانش‌آموزانی مواجه بودیم که از همه امکانات بهره‌مند بودن و برای خودمون یه مدینه فاضله در نظر گرفته بودیم. ولی وقتی وارد مدارس روستایی شدیم تصورمون با واقعیت خیلی فاصله داشت. ای کاش در مدارس روستایی نیز کارورزی می‌رفتیم». سجاد: «توی دوران کارورزی بعضی از معلم‌ها فکر می‌کردن که وقتی ما سرکلاسشون هستیم میتونن کلاس رو بپیچونن و ما رو تنها می‌داشتن با کلاسی که اصلاً نمی‌دونستیم باید چکار کنیم». اسماعیل: «کلاس‌ها کارورزی خیلی دیر شروع می‌شد، مثلاً ما تازه آبان‌ماه محل کارورزی مون مشخص می‌شد، در صورتی که یک ماه از سال تحصیلی گذشته بود». مجید: «برای کارورزی ما رو اصلاً به مدارس روستایی نبردن تا از نزدیک با این کلاس‌ها آشنا بشیم تا حداقل بتونیم خودمون رو آماده کنیم که چه جوری و با چه روشی این کلاس‌ها رو اداره کنیم». عباس: «تو دوران کارورزی بعضی از معلم‌ها بودن که کلاً از شرایطشون ناراضی بودن و به ما هم انرژی منفی می‌دادن، مثلاً تو این کار اصلاً درآمد نیست و باید به فکر شغل دوم باشی. البته اساتید می‌گفتن که به صحبت این افراد گوش ندید و کار خودتونو بکنید». موارد بیان شده نشان‌دهنده این است که باید در پیاده‌سازی طرح کارورزی برای دانشجو معلمان بازاندیشی صورت بگیرد و زمینه‌هایی فراهم شود تا بتوان مهارت کافی در دانشجو معلمان به وجود آورد.

عدم توجه کارورزان و معلمان راهنما در کلاس‌های کارورزی

رضا: «اصلاً کارورزی در دانشگاه فرهنگیان نباید جزء مهمی از فرایند یاددهی یادگیری باشه. نگرشی که به این واحد میشه نباید مثل واحدهای نظری باشه. الان

وقتی می‌گن کارورزی، بعضی دانشجوها خوشحالند که دیگه کنترل همه چیز بیشتر دست خودشونه. اما ما به‌عنوان دانشجو معلم باید توجه می‌شدیم که فلسفه کارورزی چی هست. در واقع کارورزی عرصه‌ای بود که ما در اون تمامی مفاهیم تئوری رو که خونده بودیم عملی اجرا می‌کردیم. ولی متأسفانه این نگاه علمی به کارورزی وجود نداره. در کارورزی ما باید اصولی که تئوری خوندم رو در عمل پیاده می‌کردیم. در واقع نگاه به کارورزی به‌عنوان میدان تجربه و آزمایش لزوماً وجود نداره. بیشترین نگرشی که در بین دانشجویان هست اینکه این هم باید گذرونده بشه و نمره‌ای گرفته بشه. معلمان راهنما و درواقع تیمی که باید کار راهنمایی دانشجومعلم رو در نظر بگیرند هم دقیقاً توجه نشدن. یعنی بر اساس دستورالعمل خاصی حرکت نمی‌کنند. اینکه مثلاً جلسات توجیهی وجود داشته باشه. جلسات مباحثه در مورد اتفاقاتی که توی مدرسه می‌افته و دانشجو مشکلاتی رو که براش پیش می‌یاد بتونه مطرح کنه. منظورم اینه که یادگیری همراه با لذت ایجاد بشه».

توجیه نبودن برخی از دانش‌آموزان در پذیرش دانشجو معلم به‌عنوان

معلم

جواد: «کارکردن در مدرسه خیلی وقت‌ها به خصوصیات اون دانشجو معلم برمی‌گرده. همه که مثل هم نیستند. بعضی از دانشجوها به‌خاطر جذابیت در ظاهر و یا صدا و حتی بعضی تبحر در نقاشی و ورزش راحت‌تر می‌تونستند با بچه‌ها ارتباط برقرار کنند. خیلی وقت‌ها بچه‌ها سربه‌سر ما می‌گذاشتن و می‌گفتند اینها معلم نیستند و خوب در اوایل برای ماها که مدیریت کلاس واقعی رو از نزدیک تجربه نکرده بودیم خیلی سخت بود و وقت و انرژی زیادی از ما می‌برد. اگر در اول کلاس معلم یا معلم راهنما به توجیه بچه‌ها بپردازه و از اونها بخواد که مقررات و نظم کلاس رو رعایت کنند خستگی ما کمتر میشه و لازم نیست در این زمینه انرژی زیادی صرف کنیم. در واقع حمایتی که مدیریت و معلمان مدرسه از دانشجو معلم دارند در نظر دانش‌آموزان هم مهم جلوه می‌کنه و روی رفتار اونها هم تأثیر داره».

عدم برگزاری کلاس‌های کارورزی در مدارس روستایی

مجید: «خیلی از ماها دانشجوها در اوایل خدمت‌مون به مدارس روستایی فرستاده میشیم. اما در برنامه درسی ما آموزش متفاوتی برای کار در این مدارس در نظر

گرفته نشده است. معمولاً در کارورزی هم ما رو به مناطق روستایی نمی‌فرستند؛ بنابراین آمادگی لازم رو برای کار در این مدارس نداریم. کار در مدارس روستایی از نظر آشنایی با وضعیت فرهنگی و اجتماعی و ویژگی‌های بچه‌ها و حتی طرز برخورد با خانواده‌ها متفاوت از مناطق شهری است؛ بنابراین باید در برنامه درسی ما و یا در دوره‌های کارورزی باید مهارت‌هایی رو در این رابطه‌ها یاد می‌گرفتیم تا با خطا و آزمایش کار نکنیم».

۵ - تجربه ناکافی اساتید

در دانشگاه‌های کشور اساتید به‌عنوان عناصر اصلی در آموزش و پژوهش محسوب می‌شوند. یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر کیفیت یادگیری دانشجویان، استفاده مناسب اساتید از مهارت‌های ارتباطی است بستر ارتباطی مناسب، زمینه را برای انتقال بهتر مفاهیم و اطلاعات به دانشجویان فراهم می‌کند. در مراکز علمی ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی اساتید از راه‌های گوناگونی انجام می‌گیرد. رفتار اساتید و کارکنان دانشگاه تأثیر بسزایی بر رفتار و عملکرد دانشجویان خواهد گذاشت. برخی از مشارکت‌کنندگان به این موضوع پرداخته بودند که تعدادی از آن‌ها در ذیل آورده شده است.

حسن: «بعضی از اساتید دانشگاه تسلط کافی به سرفصل‌ها نداشتند و حتی برای خود اساتید نیز گنگ و نامفهوم بود. شایسته است که بعضی از دانشجویان دانشگاه فرهنگیان که فارغ‌التحصیل شدند به دانشگاه ورود پیدا کنند، به نظرم این بزرگواران بهترین نمونه‌های تدریس برای دانشجو معلمان هستند، زیرا از نظر سنی به دانشجویان نزدیک هستند و تجربه آن‌ها به‌روزتر است».

ابوالفضل: «بعضی از اساتید در مدارس ابتدایی و متوسطه تدریس می‌کردند و شیوه رفتار با دانش‌آموزانشان را به دانشگاه انتقال می‌دادند و با دانشجو معلمان همانند دانش‌آموزانشان رفتار می‌کردند، البته به نظر من بعضی از دانشجویان خودشان باعث شدند این اتفاق بیفتد، زیرا هنوز جو دانشگاه را درک نکرده بودند».

علیرضا: «برخی از اساتید از روش‌های فعال تدریس اصلاً بهره‌ای نمی‌بردند و تأکید به سخنرانی داشتند و همین امر باعث کسالت زیاد در کلاس درس می‌شد. ما لذت می‌بردیم هنگامی که برخی از اساتید از روش‌های فعال استفاده می‌کردند حتی

برخی از اساتید دانشجویان را به اردوهای علمی می‌بردند که این اتفاق خیلی مورد قبول واقع شده بود و تجربه گردانی خوبی بود». سجاد: «با وجود این که برخی از اساتید رزومه علمی خوبی داشتند و دانشجویان را به بهترین روش راهنمایی می‌کردند؛ ولی اساتیدی هم بودند که اصلاً رزومه علمی آن‌ها زیاد خوب نبود و به نظرم باتوجه به اهمیت دانشگاه فرهنگیان، شایسته تدریس در این دانشگاه نبودند». همان‌طور که برمی‌آید دانشجویان خواستار نوعی بازنگری در آموزش هستند تا کیفیت تدریس و برخورد اساتید و همچنین برخورد کارکنان بهبود یابد.

تجربه ناکافی برخی از اساتید از مقطع ابتدایی

مهدی: «هر پایه‌ای روان‌شناسی خاص خودش رو داره. یعنی شیوه رفتار با دانش‌آموز دوره متوسطه و ابتدایی متفاوته. کسی که داره معلمان رو برای دوره ابتدایی آماده می‌کنه باید اطلاعاتی رو در زمینه نحوه برخورد با دانش‌آموزان ابتدایی، تکنیک‌های دوست‌شدن با بچه‌ها، روش‌های تشویق و تنبیه، روش‌های یاددهی - یادگیری ویژه این دوره، اختلالات یادگیری و نحوه تشخیص و برخورد با آن به دانشجو بده. البته استادی که از دانشگاه اومده و اصلاً با فضای مدرسه و دانش‌آموز بیگانه است نمی‌تونه این دانش‌ها و مهارت‌ها رو به ما یاد بده. در انواع دانش‌های معلمی ما دانش تربیتی محتوا هم داریم که این دانش رو استادان ما کمتر دارند و ما که تربیت شده اونها هستیم به‌ندرت به دست می‌یاریم».

توجیه ناکافی برخی از اساتید از سرفصل‌ها

احمد: «در دانشگاه به‌عنوان یک سیستم باید یک نوع هماهنگی بین محتوایی که استادان تدریس می‌کنند وجود داشته باشد. مثلاً معلوم باشه دانشجو در ترم یک کدوم محتواها رو می‌خونه و در ترم‌های بعد همون‌ها تکرار نشه. خیلی از محتواها برای ما تکراریه. بعضی از سرفصل‌های موردنیاز و بااهمیت کمتر تدریس میشن و بعضی از محتوا هم تکرار زیادی میشن. معمولاً لازمه محتواها عمق پیدا کنن. مثلاً در روش‌های تدریس، معمولاً همون سبک‌های قدیمی رو آموزش می‌بینیم بدون کمترین خلاقیتی. یا در مورد شناسایی انواع اختلالات و نحوه مواجهه با اونها اساتید سرفصل‌های مشخصی ندارند. البته در برخی از زمینه‌ها مثل اقدام‌پژوهی و تدریس پژوهی واقعاً خیلی کار کردیم».

کافی نبودن رزومه علمی برخی از اساتید

مهدی: «استادان باید یک‌سری صلاحیت‌های علمی و تربیتی داشته باشند. در واقع صلاحیت‌های علمی و دانشی را می‌توان در معلمان راحت‌تر ایجاد کرد؛ اما صلاحیت‌هایی که مربوط به دانش تربیتی موضوعات است را به‌راحتی همیشه برای معلم‌ها آموزش داد. در دانش تربیتی موضوعات درسی معلم ریاضی باید بلد باشد که چطور ریاضی رو با یک شیوه خلاق و برانگیزاننده به دانش‌آموز آموزش بده. اما استادان ما هم این آموزش‌ها رو ندیدند. مثلاً مثل متخصص‌ها که انواع مختلفی دارند و یکی متخصص قلب، یکی گوش و..... در کار معلمی هم باید متخصص در آموزش هر حوزه علمی وجود داشته باشه. دانش بیشتر ما معلم‌ها دانش عمومی است و یکی سری اطلاعات کلی در حوزه روش تدریس، نیاز دانش‌آموزان، تکنولوژی آموزشی داریم و اینها لازمه اما برای یک معلم کفایت نمی‌کنه؛ بنابراین استادی که برای دانشگاه فرهنگیان انتخاب میشه باید تو این زمینه‌ها قوی باشه و حرفی برای گفتن داشته باشه».

عدم برخورد صحیح با دانشجویان و تلقی از آنان به‌عنوان دانش‌آموز

احمد: «بعضی وقت‌ها شأن و احترامی که دانشجوی فرهنگیان باید داشته باشه رو واقعاً نداریم. در کشورهای دیگه معلمی جزو شغل‌های رده اولی است که معمولاً نخبه‌های جامعه با علاقه خودشون انتخاب می‌کنند و از جایگاه و وجهه بالایی بین مردم برخوردارند. اما خیلی وقت‌ها با دانشجویان فرهنگیان آن‌چنان که باید با احترام برخورد نمیشه. وقتی به معلم یک جامعه اهمیت داده بشه و احساس کنه که مورد توجه و احترامه، همین توجه برای معلم انگیزه ایجاد می‌کنه و باعث میشه بهتر کار کنه».

۶- برخورد ناصحیح کارکنان دانشگاه

یوسف: «با وجود برخی از کارکنان و اساتید خیلی خوب در دانشگاه، بعضی هم بودن که اصلاً برخورد صحیحی با دانشجویان نمی‌کردند و رفتارشان در برابر یک دانشجو معلم صحیح نبود».

علی: «یک بحثی که وجود داره اینه که روی رفتار دانشجویان خیلی حساس هستند و در واقع بچه‌ها احساس می‌کنند زیر ذره‌بین هستند و فکر می‌کنند باید در یک

چارچوب خاص و یک دیسیپلین مشخص عمل کنند. خوب اینکه از یک چارچوب مشخص پیروی کنند خوبه اما نباید باعث ریاکاری بچه‌ها بشه. مثلاً در داخل دانشگاه یک‌جوری رفتار کنند و در بیرون طور دیگه ای باشند. درسته که معمولاً در گزینش سخت می‌گیرند و معمولاً کسانی که قبول میشن یک‌سری آمادگی‌های لازم برای رعایت چارچوب‌های اصولی رو دارن؛ اما خوب همه که مثل هم نیستند. اگر به بچه‌ها اعتماد کنند و اجازه بدهند خودشون با تشخیص عقلانی مسیر درست رو انتخاب کنند فکر می‌کنم ارزش‌ها درونی بشه و به مرحله تبلور ارزش‌ها برسیم و این میتونه آثار پایدارتری داشته باشه».

۷- آماده نبودن برای مدیریت کلاس

آموزش مؤثر یکی از مهم‌ترین موضوع‌های روان‌شناسی تربیتی است. بسیاری از مطالعات تمایل دارند که عوامل مرتبط با آموزش مؤثر را مشخص نمایند. مطالعات متعدد نشان می‌دهند که اقدامات معلم در کلاس درس در مقایسه با هرآنچه مسئولان آموزش مدرسه لنجام می‌دهند، مهم‌تر است (Marzano, 2003). از زیرمجموعه‌های مدیریت آموزشی می‌توان به مدیریت کلاس اشاره کرد. مدیریت کلاس درس به محیطی امن و تحریک‌کننده یادگیری اشاره دارد. این اصطلاح ترکیبی از شخصیت معلم، رفتار حرفه‌ای و توانایی‌های اوست و طراحی شده تا تمام نقش‌های حرفه‌ای معلم انجام شود و هم چنین شامل فرایندهایی است که بر روی گروهی از دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد (Djigic, 2011). اغلب مشارکت‌کنندگان به این که آمادگی کافی برای مدیریت کلاس نداشته‌اند اذعان داشته‌اند. محمدرضا: «روزهای اول طبیعتاً روزهای سختی برای دانشجویان بود، چون که آن‌طور که شایسته و بایسته بود مقدمات را برای دانشجویان آماده نکرده بودند و استرس همراه ما بود. زیرا نمی‌دانستیم چگونه به صورت عملی شروع به تدریس کنیم و همچنین محیط روستا برای ما بسیار ناآشنا بود». سعید: «من خودم به شخصه با بعضی از وسایل کمک‌آموزشی آشنا نبودم و از سایر همکاران سؤال می‌کردم که روش تدریس چه طوری باشه».

حمید: «یکی از مشکلاتی که من خیلی باهش دست‌وپنجه نرم کردم، بحث کلاس‌های چندپایه بود و برام سخت بود مدیریت چنین کلاسی و همیشه با خودم

می‌گفتم که هرگز نمی‌رسم کتاب‌ها رو تموم کنم و هر لحظه فکر می‌کردم که درس من نسبت به سایر همکارانم عقبه». محسن: «بعضی از دانش‌آموزان پایه تحصیلی خیلی ضعیفی داشتند و برای من سخت بود تا مطلبی رو بهشون بفهمونم و کل انرژی من رو گرفت و باعث می‌شد که از بقیه کارها باز بمونم».

جواد: «یکی از معضلات بزرگ کلاس مختلط بودن بود، نوع رفتار با پسران با نوع رفتار با دختران فرق می‌کرد و تفاوت‌های فردی زیادی داشتند. واقعاً اداره همچنین کلاسی ساخته.» به‌طور کلی همان‌طور که مشاهده می‌شود دانش‌جو معلمان به آمادگی کم خود برای اداره کلاس اشاره می‌کنند و به بازاندیشی و بازنگری کلی جهت ارتقای توان معلمی دانش‌جو معلمان اشاره می‌کنند.

عدم آمادگی لازم برای تدریس در کلاس‌های چندپایه

مهدی: «کلاس‌های چندپایه به‌خاطر اینکه باید هم‌زمان پایه‌های مختلفی رو آموزش می‌دادیم واقعاً سخت بود. بچه‌های کلاس اول در کنار کلاس سوم خوب خیلی شرایط رو سخت می‌کرد. کلاس اولی‌ها هنوز تمرکز ندارند و تازه‌وارد یک محیط تازه شدند و سر کلاس نمی‌تونن یک جا دوام بیارند و معلم مجبوره مرتب حواسش به اونها باشه و اینکه یادگیری الفبا خیلی مهمه. معمولاً بیشتر وقت‌ها حواس بچه‌های کلاس سوم به اولی‌ها پرت می‌شد و من نمی‌دونستم واقعاً چه کار کنم. تازه این کارورزی بود اگر کلاس بود چه اتفاقی می‌افتاد. معلم کلاس چندپایه از نظر صبر و حوصله باید از بقیه جلوتر باشه. معلمی که تمرکز کمی داره و یا در مدیریت کلاس ضعیفه واقعاً نمی‌تونه درست کارش رو انجام بده».

انتظار زیاد برخی از والدین از دانش‌جو معلمان

علیرضا: «خیلی وقت‌ها والدین از ما انتظارات نامعقولی دارند. همه مشکلات بچه‌ها رو که ما نمی‌تونیم حل کنیم. بچه‌ها با هم دعوا می‌کردند و روز بعد والدین با سروصدا ما رو شماتت می‌کردند. یا اگر به دانش‌آموزش تذکر می‌دادیم روز بعد والدینش می‌اومدن و می‌گفتن چرا با بچه ما این جور رفتار کردید. تربیت فقط تو مدرسه که اتفاق نمی‌افته. خیلی از مشکلات بچه‌ها مربوط به مشکلات خانوادگیه. روابط همسران با هم، رسیدگی به تکالیف بچه‌ها، اینها همه مواردی است که روی

وضعیت تحصیلی و فکری بچه‌ها تأثیر داره. همه چیز رو نباید از معلم انتظار داشت. بالاخره ما هم ظرفیتی داریم».

حجم زیاد کتاب‌های ابتدایی

حسن: «واقعاً حجم زیاده کتاب‌ها یکی از مشکلاتی است که معلمان دوره ابتدایی باهاش مواجه هستند. حالا این موضوع برای ما خیلی چالش ایجاد کرده. همیشه نگرانیم که نکنه عقب بفتیم. این روی کیفیت آموزش ما و یادگیری بچه‌ها تأثیر داره. یعنی یک‌وقت‌هایی ما شرایطی رو فراهم می‌کنیم که باعث میشه فشار کاری روی معلم‌ها بیشتر باشه. واقعاً این حجم از محتوا برای دوره ابتدایی خیلی لازم نیست و مهم کیفیت یادگیریه».

عدم آشنایی با روند ثبت‌نام دانش‌آموزان و آشنایی کم با دفتر مدیریت

رضا: «یکی از مهارت‌هایی که به‌عنوان مهارت‌های موردنیاز برای معلمان باید در سرفصل‌های برنامه‌های درسی دوره فرهنگیان گنجانده بشه بحث آموزش یک‌سری مهارت‌های عملی و کاربردی است که معلم در موقعیت‌های واقعی کلاس درس با اون مواجه میشه. مثلاً کارهای دفتری و امور اداری رو میشه در بخش‌هایی از کارروزی به دانشجو معلم‌ها آموزش داد». این ادعای معلمان درست است که معتقدند به آنها اصول اساسی آموزش را می‌آموزند، اما چنین آموزشی به آنها در خصوص مدیریت کلاس و فعالیت‌های آموزشی کمک چندانی را نمی‌کند. به نظر می‌رشد تأکید صرف بر آموزش نظری باعث تربیت‌معلمانی می‌شود که نه‌تنها قادر به اداره آکادمیک کلاس نیستند؛ بلکه به‌خوبی از عهده اجرای فعالیت‌های آموزشی که به‌صورت نظری آموخته‌اند نیز بر نمی‌آیند. زیرا فرصت لازم برای دانشجو معلمان در دوران تحصیل فراهم نمی‌شود که بتوانند آنچه را که آموخته‌اند در عمل پیاده کنند (Beyer & Zeichner, 1982).

در بحث تجربه زیسته فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان سبزواری به‌طور کلی ۷ مقوله به دست آمد. پس از اتصال، ترکیب، مقایسه و یکپارچه‌سازی مقولات ۷گانه فوق، مقوله هسته با عنوان بازاندیشی و بازنگری در مدیریت و برنامه‌ریزی برای آماده‌سازی و تربیت دانشجو معلم توانمند به‌دست آمده است. مقوله هسته در فرایند کدگذاری انتخابی خلق می‌شود. این نوع کدگذاری فرایند یکپارچه‌سازی و پالایش

مقوله‌ها در جهت خلق نظریه است. محقق باید در داده‌ها خلق شود و به تعمق بپردازد تا بتواند پیوند بین مقوله‌ها را یافته، آن‌ها را پالایش داده، با هم یکپارچه کرده و نهایتاً نظریه استخراج کند. مقوله هسته دربردارنده مضمون اصلی پژوهش است و از تمامی مقولات تحقیق منتزع می‌شود و می‌تواند در چند کلمه خلاصه شود، به طوری که تمام مقوله‌ها و مفاهیم به‌دست‌آمده را در برگیرد (Strauss, & Corbin, 1998). این مقوله نشان‌دهنده این است که مشارکت‌کنندگان با توجه به تجربه‌ای که در دانشگاه و کلاس درس داشته‌اند، معتقدند که باید مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه فرهنگیان بازنگاری شود. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نظریه زمینه‌ای تجارب فارغ‌التحصیلان از وضعیت دانشگاه فرهنگیان را در قالب شکل شماره ۱ ترسیم کرد.



شکل ۱: مدل پارادایمی تجربه زیسته فارغ التحصیلان براساس نظریه

زمینه‌ای

نتیجه‌گیری

مسئله اصلی در این پژوهش بررسی تجارب فارغ التحصیلان از وضعیت دانشگاه فرهنگیان بود. برای گردآوری داده‌ها از روش نظریه زمینه‌ای استفاده شد و برای تحلیل یافته‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، یافته‌ها بر اساس دیدگاه استراوس و کوربین تحلیل گردید. اعتبار یافته‌های پژوهش نیز با استفاده از تکنیک‌هایی که در بخش روش توضیح داده شد بررسی و تعیین گردید. نتایج پژوهش ضعف‌هایی را در قالب موارد ۷ گانه ای در دانشگاه فرهنگیان نشان داد که در ادامه هر یک از این بخش‌ها تبیین و توضیح داده می‌شود. جنبه نوآوری این پژوهش بهره‌گیری از روش نظریه زمینه‌ای جهت استخراج مفاهیم مستتر در دیدگاه نمونه‌های پژوهش بوده است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که بازلندیشی و بازننگری در مدیریت و برنامه‌ریزی موردنظر مشارکت‌کنندگان بوده است. مدل پارادایمی استخراج شده، روند تعاملی بین فارغ التحصیلان و تجربه آن‌ها را نمایش می‌دهد. مدل یاد شده ۵ بخش دارد که عبارت‌اند از شرایط علی، پدیده یا پدیده‌ها، زمینه، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش/کنش متقابل و پیامدها. شرایط علی به‌مثابه بستر مشکلات موجود بر اساس تجربیات دانشجومعلم‌ان است که عبارت است از نوپا بودن دانشگاه فرهنگیان، کمبود بودجه برای تخصیص امکانات، عدم برنامه‌ریزی دقیق برای پیشبرد اهداف. پدیده‌های موردبحث نیز شامل استقرار، تعامل و تأمل افراد در این زمینه‌هاست. اینکه فرد تا چه حد از شرایط علی تأثیر می‌پذیرد و پدیده‌ها نهایتاً به چه شکلی ظاهر می‌شوند، بستگی به زمینه و شرایط مداخله‌گر و همچنین راهبردهایی دارد که مشارکت‌کننده اتخاذ می‌کند. پدیده‌ها در زمینه‌های مختلف، شکل‌های خاصی به خود می‌گیرند. در این مطالعه بافت و بستری که مشارکت‌کنندگان در آن قرار داشتند باعث می‌شد که بسیاری از ناهماهنگی‌ها و سوءمدیریت‌ها حاصل شود. شرایط مداخله‌گر به‌مثابه بستری عمل می‌کند که باعث تخفیف و تشدید پدیده‌ها می‌شود. برای مثال راهبردهای مدیریتی تأثیر بسزایی در انتخاب راهبردهای شرکت‌کنندگان داشت.

برای مثال با تغییر چارت درسی تعداد ۲۰ واحدی که دانشجویان پاس کرده بودند، عملاً بی‌فایده می‌شد. ابلاغ‌نشدن شرح وظایف دانشجومعلم‌ان به مدارس کارورزی آن‌ها که این ناهماهنگی سبب شده تا برخی از مدیران مدارس از دانشجو-معلم‌ان در کلاس‌های بدون معلم و یا در امور مربوط به دفتر و ثبت نمرات استفاده کنند که این فعالیت‌ها در حیطه حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان نیست. خاستگاه اجتماعی-اقتصادی اساتید و کارکنان دانشگاه تأثیر بسیاری بر عملکرد دانشجویان داشت و از نظر علمی و رفتاری، کردار و رفتار دانشجویان را دچار تغییر می‌کرد. قرارگرفتن مشارکت‌کنندگان در این بسترها و شرایط علمی، مداخله‌گر و زمینه‌ای مستلزم اتخاذ راهبردهای خاصی است. این راهبردها شامل تلاش برای تهیه امکانات هرچند محدود، بالا بردن بنیه علمی از طریق مطالعه، ارائه برنامه‌های پیشنهادی برای پیشبرد اهداف، اجرای برنامه‌های علمی و تفریحی است. از پیامدهایی که حاصل می‌شود می‌توان به بازنگری برنامه‌ها، تدوین برنامه‌ای جامع‌تر و کامل‌تر، تغییر در سبک‌های مدیریتی، ارتقای مهارت‌های معلمی اشاره کرد. دانشجویان مشکلات دانشگاه را ناکارآمدی واحدهای درسی، کمبود امکانات، ناکارآمدی برخی اساتید برشمردند. چالش‌های آینده دانشگاه از دید دانشجویان کمبود امکانات، برنامه‌ریزی و مدیریت ناکارآمد، کیفیت پایین آموزشی و کمبود بودجه بود (اناری نژاد و همکاران، ۱۳۹۹).

یافته‌های پژوهش نشان داد که در دانشگاه فرهنگیان کمبود امکانات وجود دارد. کمبود امکانات موجود در دانشگاه و عدم توجه مسئولین به برآورده‌نکردن امکانات موجود سبب می‌شود که دانشجویانی که خود به دلیل سایر عوامل مرتبط با بی‌انگیزگی تحصیلی تمایلی به توجه به مطالب درسی خود ندارند بی‌انگیزگی‌شان بیشتر گردد و در نتیجه افت تحصیلی بیشتری داشته باشند (ترهینی، هون و لئو، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش ناهماهنگی در تدوین برنامه درسی است. نتایج پژوهش کمانگر و تیلیمی (۱۳۹۹) نشان داد که سرفصل‌های موجود برنامه درسی متناسب با نیاز دانشجویان دانشگاه فرهنگیان نیست و مهم‌ترین اولویت‌های مطرح شده از دید دانش‌آموختگان موضوع نیازسنجی، سرفصل دروس و اثربخشی آموزش‌های دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان است. یکی از راهبردهای اثربخش در

ارتقای مدیریت کیفیت فراگیر، برنامه‌ریزی درسی اثربخش است که متأسفانه کمتر مورد توجه قرار گرفته است و در دانشگاه فرهنگیان به سبب تمرکز شدیدی که حاکم است غالباً مورد غفلت قرار می‌گیرد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۹).

ناکارآمدی کارورزی نیز یکی دیگر از یافته‌های پژوهش است. نتایج پژوهش بینش (۱۳۹۸) نیز که همخوان با یافته پژوهش حاضر است نشان داد که هدف درس‌های کارورزی که قرار بوده هر کدام، به وجه خاصی از آموزش‌های قبل از خدمت دانشجو - معلمان بپردازد و آنان را برای ورود به حرفه معلمی، آماده کند، در حد مورد انتظار محقق نشده‌اند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش گویا و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که برنامه کارورزی‌های دانشگاه فرهنگیان، نیازمند دوباره نگری اساسی است. مرتضوی زاده و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) نیز که به واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در زمینه مشکلات درس کارورزی پرداختند، ضعف دانشی معلمان راهنما را از جمله مهم‌ترین ابعاد می‌دانستند که به ضعف کارورزی دامن می‌زند. در پژوهش قنبری، نیکخواه و نیک‌بخت (۱۳۹۶) نیز یکی از مؤلفه‌هایی که از مشکلات و آسیب‌های برنامه کارورزی دانسته شده، ضعف کارورزی و عدم حضور و ارتباط استاد راهنما با دانشجویان دانسته‌اند؛ پژوهش‌های نام‌برده در این بعد با پژوهش حاضر همسو هستند. علم، علم و درویشی (۱۳۹۶) نیز یکی از عمده‌ترین دلایل ضعف کارورزی را عدم حضور و ارتباط استاد راهنما با دانشجویان دانسته‌اند؛ پژوهش‌های نام‌برده در این بعد با پژوهش حاضر همسو هستند. تجربه ناکافی اساتید نیز یکی دیگر از یافته‌های پژوهش است. رومانی و همکاران (۱۳۹۸) نیز عوامل مربوط به اساتید شامل؛ استفاده از روش‌های نامناسب تدریس، سطح پایین سواد اساتید، سهیم نکردن دانشجو در فرایند تدریس، کم‌انرژی بودن و لحن نامناسب بیان اساتید در کلاس درس را از جمله عواملی دانستند که بیشترین تأثیر را در بی‌انگیزی تحصیلی دانشجویان دارد.

برخورد ناصحیح کارکنان نیز یکی دیگر از یافته‌های پژوهش است. نتایج پژوهش رومانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که مسئولین مشغول به خدمت در بخش آموزش دانشگاه و همچنین اساتید بیشترین نقش را در بی‌انگیزی تحصیلی دانشجویان دارد، دانشجویان رفتارهای مسئولین آموزشی را از جمله؛ برخورد

نامناسب آنها با دانشجویها، عدم برقراری روابط صمیمانه با دانشجو، سخت‌گیری بیش از اندازه آنها نسبت به دانشجویها ذکر کرده‌اند. آماده نبودن برای مدیریت کلاس نیز آخرین مقوله در یافته‌های پژوهش است. عدم پرورش مهارت‌های مدیریت کلاس که دانشجو معلمان بخش مهمی از عدم رضایت و کسب‌نکردن تجربه را نشئت‌گرفته از این موضوع می‌دانستند از نواقص کارورزی مجازی در دوران کرونا دانسته‌لند (حمیدی زاده و امیری، ۱۴۰۰). همان گونه که اشاره شد وضعیت دانشگاه فرهنگیان از ابعاد مختلف از نگاه دانشجویان دارای ضعف‌هایی است و در جهت بهبود کیفیت وضعیت یاددهی یادگیری می‌بایست بازاندیشی در این دانشگاه انجام گیرد.

پیشنهادها

باتوجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود در زمینه توجه به دانش تدریس و نیز برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان توجه ویژه‌ای در جهت بهبود آن صورت بگیرد. همچنین در نظر گرفتن اهمیت کارورزی و تدارک زیرساخت‌های لازم برای انجام بهتر کارورزی می‌تولند نتایج بهتری را به عمل آورد. بهبود فرایندهای مدیریتی و ارتباطی با دانشجویان دانشگاه نیز از دیگر پیشنهادها در این پژوهش است.

از محدودیت‌های این تحقیق عدم امکان تعمیم یافته‌ها به موارد مشابه در دانشگاه فرهنگیان است. همچنین در صورت امکان انجام تحقیق در نمونه‌ای بزرگ‌تر امکان فهم بهتر تجارب دانشجو معلمان وجود داشت.

Analysis of the situation of Farhangian University based on the lived experiences of graduates: Qualitative research

Abstract

Farhangian University is one of the main teacher training centers in Iran. The quality of teacher training in this university depends on the quality of its basic elements and infrastructures. Assessing the educational and functional status of Farhangian University is an important issue in helping one of the basic teaching methods and education in this university. The main purpose of this study is to analyze the situation of Farhangian University in terms of lived experiences of graduates of Sabzevar Farhangian University. Participants in this study include 20 graduates of Farhangian University in Sabzevar. The method of this research is the qualitative method of grounded theory. Research samples were selected using purposive sampling method. Semi-organized interviews were used to collect data. Findings were analyzed using three stages of Strauss and Corbin coding. The research findings were drawn in 7 main categories and one core category. The results showed that lack of facilities and equipment, mismanagement, inconsistency in curriculum development, internship inefficiency, insufficient experience of professors and incorrect of treatment university staff and insufficient readiness for class room management are among the factors that can be mentioned in the study of Farhangian University. Therefore, rethinking and planning regarding management and for the preparation and training of capable teacher students is one of the requirements in this university.

Key words: Lived experience, qualitative method, Farhangian University, graduates

منابع

- اناری نژاد، ع؛ راسخی پور، م؛ و صالحی، ن. (۱۳۹۹). *حال و آینده دانشگاه فرهنگیان؛ فرصت‌ها و چالش‌ها*، پنجمین همایش ملی تربیت معلم، تهران.
- برنامه راهبردی دانشگاه فرهنگیان در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴-۳۹۵، دانشگاه فرهنگیان.
- بینش، م. (۱۳۹۸). *توسعه حرفه‌ای دانش‌جومعلمان ریاضی*. پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. دانشکده علوم ریاضی، دانشگاه شهید بهشتی.
- جعفری کمانگر، ف؛ و احسانی تیلیمی، س (۱۳۹۹). ارزیابی کیفیت اجرای برنامه کارورزی در دانشگاه فرهنگیان استان مازندران. *فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۹(۴). ۲۶۱-۲۸۹.
- جعفری، سکینه؛ و عبد شریفی، ف. (۱۳۹۳). ارائه مدل ساختاری از رابطه بین شایستگی‌های تدریس ادراک شده اعضای هیئت‌علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶(۱): ۴۷-۶۶.
- جلالی، ر. (۱۳۹۱). *نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی*. تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۱(۴): ۳۲۰-۳۱۰.
- حمیدی زاده، ک؛ و امیری چرمهینی، ز. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته دانش‌جومعلمان دانشگاه فرهنگیان از کارورزی در دوران کرونا. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*. ۴(۴).
- رومانی، س؛ عالی‌پور، ک؛ و فرخی، ص. (۱۳۹۸). شناسایی عوامل بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌جومعلمان دانشگاه فرهنگیان: رویکرد پدیدارشناسی. *روان‌شناسی تربیتی*، سال پانزدهم، شماره ۲۰۶: ۲۴-۱۷۹.
- سالاری، پ؛ و توان، ع. (۱۳۹۷). بررسی نیازهای حرفه‌ای نو معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان در زمینه آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی. *مجله علوم روان‌شناختی*، ۱۷(۷۲): ۹۴۵-۹۵۰.
- علم، ر؛ علم، م؛ و درویشی، ن. (۱۳۹۶). بررسی نظام کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. *تحقیقات جدید در علوم انسانی*، ۶۴، ۳۹-۵۵.

فرزادنیا، ف. (۱۳۹۱). بررسی نقش معلمان در مدیریت کارآمد مدارس. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید رجایی بابل.

قنبری، م؛ نیکخواه، م؛ و نیک‌بخت، ب (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، یک مطالعه آمیخته. نظریه و عمل در برنامه‌داری، ۵(۱۰): ۶۴-۳۳. کیان، م؛ و مهرمحمدی، م. (۱۳۹۲). نقد و ارزیابی برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۸(۳۰): ۱۴۲-۱۱۹.

گویا، ز؛ بینش، م؛ و غلام‌آزاد، س. (۱۴۰۰). کارورزی‌ها: بستری برای ایجاد خرد حرفه‌ای در دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴. سال سی و هفتم. پیاپی ۱۴۸.

محمدی میرعزیزی؛ م. ر؛ کمالی، ن؛ و داودی، ر. (۱۳۹۹). جایگاه و نقش مدیریت کیفیت فراگیر در دانشگاه فرهنگیان: ابعاد، راهبردها و پیامدها. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی ۴۱، ویژه‌نامه، تابستان ۹۹، ۵۸۴-۵۶۷.

مرتضوی زاده، ح؛ و نصر اصفهانی، ا.ر. (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی. پژوهش‌های تربیتی، -۶۰، ۷۴، ۳۰.

نعمتی، ع. (۱۳۹۰). بررسی میزان تأثیر دوره تحصیلی دوساله کاردانی در مراکز تربیت معلم بر معلمان دوره ابتدایی شهرستان بجنورد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.

Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability tests in case study research: A literature review with "hands-on" applications for each research phase. *Qualitative market research: An international journal*, 6 (2), 75 – 86.

Bas, G., & Senturk, C. (2018). An evaluation of technological pedagogical content knowledge of in-service teachers: A study in Turkish public schools. *International Journal of Educational Technology*, 5(2), 46-58.

- Basiri, B., Nasr, A., Mirshahjafari, S., & Mehrmohammadi, M. (2016). Explanation and Prioritization of Required Skills for Teaching in Farhangian University from Authorities and Professors' Point of View. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3):221-230.
- Beyer, L. E. (2001). The Value of Critical Perspective in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52 (2), 151-163.
- Blood, G, W. (2016). *What Educators Need to Know about Bullying in Students: Especially Students with Special Needs?* World Congress on Education (WCE2015). October 10-13.
- Bovens, M. (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue & as a mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946-967.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29:819 – 828.
- Fathivajargah, k., & shafiei, N. (2007). Evaluation of the quality of the university curriculum the case of the adult education curriculum. *Journal of curriculum studies*, 5:1-26. [Persian].
- Glaser, B. G., & Strauss, Anselm L. (1965), *Awareness of Dying*. Id. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: The Strategies for Qualitative Research*. Chicago.: Aldine.
- Jafari Kamangar, F., & Ehsani Tilami, S. (2021). Assessment of the Quality of Practicum Implementation at Farhangian University of Mazandaran. *Educational and Scholastic Studies*. 9(4).
- Jamshidi Tavana, A., & Imam Jomeh M.R (2017). The Effectiveness of reflective practicum in the curriculum of teacher training in competences development of teacher students. *Journal of curriculum research*, 6(1):1-159 [Persian]
- Lew, L. Y. (2013). National Science Education standards and preservice programs in the USA. *Journal of Curriculum studies (J.C.S.)* 7 (27), 21-44.
- Lincoln, Y. Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: New bury park, SAGE Publication.
- Marofi, Y., keyamanesh, A., Mehrmohamadi, M., & Aliasghari, M. (2007). Evaluating the Quality of Teaching in Higher

- Education: Some Views. *Journal of Curriculum Studies*, 1(5):81-112. [Persian]
- Marzano, R.J., & Marzano, J.S. (2003). The key to Classroom Management. *Educational leadership*, 9: 6-13.
- Mashhadi, H. R., Sharifian, F., Laghatdar, M. J., & Rastegarpour, H. (2017). Investigating the Desired and Existing Content Element Status of Technology Educators From the Perspective of Academicians, Faculty Members and Students. *Iranian Curriculum Studies Journal*, 47(6), Winter 1396, 37-68. (in Persian).
- Mersha, Y., Bishaw, A., & Tegegne, F. (2013). Factors affecting female students' academic achievement at Bahir Dar University, Ethiopia. *Journal of International Cooperation in Education*, 15(3), 135 -148.
- Mohammadi Pouya, F., & Mohammadi Pouya, S. (2019). The Relationship between Epistemological Beliefs and Educational Philosophies with Teacher/Students' Teaching Approaches. *Journal of Teaching research*, 7(3), 51-29. [Persian]
- Mosleh, H., & Khosravi, M. (2015). *Assessing the Quality Assessment Methods of Academic Teachers through Students*. Proceedings of the 2nd National Conference and 9th Quality Assessment Conference in Academic Systems, Tehran, Farhangian University [In Persian]
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., & Zepke, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programs on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*. New Zealand: Ministry of Education.
- Rampai, N., & Sopeerak, S. (2011). The development model of knowledge management via Web based learning to enhance pre-service teacher's competence. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3): 249-254.
- Samiinejad, B. (2015). *Designing a Model for Supplying and Training Teachers in the Islamic Republic of Iran in the Primary School and the Implications of Its Implementation*. PhD Thesis, Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.

- Sangari, M., & Akash, S. (2017). A comparative investigation of student recruitment and preparation in teacher training centers in Japan, Australia and Iran. *Journal of Higher Education Journal*, (37), 1-32. (in Persian).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage.
- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2015). A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 739-755.