

Investigate of the Teachers' Education Culture in the Narrations of Graduates at Farhangian University, Imam Sajjad Campus in Birjand

واکاوی فرهنگ آموزش اساتید در روایت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام‌سجاد (ع) بیرجند

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۲۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۱)

Sadegh Hamedinasab Farrokhtro Jalili

*صادق حامدی نسبا، فرخ رو جلیلی

Abstract

The purpose of this study was to investigate the teachers' education culture in the narrations of graduates at Farhangian University, Imam Sajjad Campus in Birjand. The approach of this research was qualitative and its method was phenomenology. Data analysis was performed using thematic analysis method and in addition, the narratives of professors in the projects of 15 graduates of primary education of Imam Sajjad Campus in Birjand city in 1398-1399 were analyzed. In order to obtain the validity and reliability of the data, the methods of review by the participants and review of the narrations by non-participating experts in the research were used. The findings of this study showed that some professors used active teaching methods, group discussion and collaborative learning, and some used only passive methods of lecture and slide reading. The attitude, knowledge and scientific mastery of professors were also different. University professors use the necessary teaching skills such as communication skills, classroom management and time management, but do not have the necessary research skills, considering the morality, some are flexible, justice-oriented, and law-abiding, and possess moral competencies and enduring personality traits, but some lack these qualities. The research findings also showed the continuous and final evaluation method; Therefore, there is a diversity of education culture in its various dimensions and professors do not adopt a relatively uniform style in dealing with teacher-students.

Keywords: Education Culture, Farhangiyani University, Narrations of graduates, phenomenology

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی فرهنگ آموزش اساتید در روایت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام‌سجاد (ع) شهرستان بیرجند بود. رویکرد این پژوهش کیفی و روش آن، پدیدارشناسی بوده است. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد و ضمن آن، روایت‌های مربوط به اساتید در پروژه‌های ۱۵ نفر از دانش‌آموختگان رشته آموزش ابتدایی پردیس امام‌سجاد (ع) شهرستان بیرجند در سال ۱۳۹۸ - ۱۳۹۹ تحلیل گردید. برای به دست آوردن اعتبار و روایی داده‌ها، روش‌های بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور روایت‌ها توسط خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش، مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که برخی اساتید از روش‌های تدریس فعال، بحث گروهی و یادگیری همکارانه استفاده می‌کردند و برخی صرفاً روش‌های منفعل سخنرانی و روخوانی از روی اسلاید را به کار می‌گرفتند. نگرش، دانش و تسلط علمی اساتید نیز متفاوت بود. اساتید دانشگاه، مهارت‌های لازم در تدریس مانند مهارت‌های ارتباطی، مدیریت کلاس و مدیریت زمان را به کار می‌گیرند اما از مهارت پژوهشی لازم برخوردار نیستند. در ارتباط با اخلاق، برخی معطوف، عدالت‌محور و قانون‌مدار هستند و از شایستگی‌های اخلاقی و صفات پایدار شخصیتی برخوردار می‌باشند اما بعضی، فاقد این ویژگی‌ها هستند. همچنین یافته‌های پژوهش، شیوه ارزشیابی مستمر و پایانی را نشان داد؛ بنابراین تنوع فرهنگ آموزش در ابعاد مختلف آن وجود دارد و اساتید، سبک نسبتاً واحدی در مواجهه با دانشجو-معلمان در پیش نمی‌گیرند.

واژگان کلیدی: فرهنگ آموزش اساتید، روایت‌های دانش‌آموختگان، دانشگاه فرهنگیان، پدیدارشناسی.

۱- دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران. (نویسنده مسئول)

Hamedinasab_s@birjand.ac.ir

۲- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

فرهنگ از جمله مفاهیم مهم و مطرح در حوزه‌های علوم اجتماعی، انسانی و روان‌شناسی و به‌خصوص در سال‌های اخیر در حوزه تعلیم و تربیت است که با وجود کاربرد بسیار فراوان، اتفاق‌نظر چندانی بر سر تعریف آن وجود ندارد. گیدنز^۱ فرهنگ را از ارزش‌های اعضای یک گروه معین و هنجارهایی که از آن پیروی می‌کنند، می‌داند (۱۳۷۶/۱۹۹۸). «ژان برگ»^۲، فرهنگ را عصاره زندگی اجتماعی معرفی نموده که در تمامی افکار، اهداف، معیارها، ارزش‌ها و فعالیت‌های فردی و اجتماعی انسان انعکاس می‌یابد (پاول مارک^۳، ۱۳۷۶/۱۹۹۱). با توجه به این که دانشگاه یک سازمان علمی، تخصصی و حرفه‌ای است، در ابتدا ضرورت دارد که فرهنگ سازمانی توضیح داده شود. از نظر بلور و داوسون^۴ فرهنگ سازمانی عبارت است از: «نظام الگومندی از ادراکات، معانی و باورها درباره سازمان خاصی که معناسازی در میان یک گروه دارای انتظارات مشترک را میسر و تسهیل می‌سازد و رفتار کاری افراد آن سازمان را هدایت می‌کند» (۱۹۹۴، ص. ۲۷۶). فرهنگ سازمانی الگویی از مفروضات بنیادی است که اعضای گروه برای حل مسائل مربوط به تطابق با محیط خارجی و تکامل داخلی، آن را یاد می‌گیرند (نیازآذری و تقوایی‌بزدی، ۱۳۸۹، ص. ۲۱).

ریبیر^۵ در زمینه اهمیت فرهنگ سازمانی معتقد است که فرهنگ سازمانی، اساسی برای بهره‌وری سازمان، تعیین‌کننده عملکرد اثربخش و غیراثربخش و تعیین‌کننده الگوهای روابط درونی افراد است (امین‌بیدختی و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۱۹۵). شاین نیز در این زمینه می‌نویسد: تا زمانی که سازمانی در انجام وظایف بنیادی خود موفق است، فرهنگ موجودش خوب است، همین که نشانه‌های شکست در سازمان بروز کرد، گمان می‌رود عناصری از فرهنگ ناکارا هستند و باید دگرگون شوند (شاین^۶، ۱۳۸۳/۱۹۹۲، ص. ۸).

همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد با توجه به این که دانشگاه یک سازمان علمی، تخصصی و حرفه‌ای است و با بهره‌گیری از تعریف فرهنگ سازمانی، می‌توان فرهنگ دانشگاهی^۷ را تعریف نمود (امیری و همکاران، ۱۳۸۹). فرهنگ دانشگاهی، «به نظام باورها، انتظارات و اعمال فرهنگی درباره این که چگونه باید به نحو دانشگاهی عمل کرد، گفته می‌شود.» (کرتازی و جین^۸، ۱۹۹۷، ص. ۷۷). فاضلی (۱۳۸۲) با اشاره به تعریف گیرتز از فرهنگ، فرهنگ دانشگاهی را الگوی معانی نهفته در صور نمادین از جمله کنش‌ها، گفته‌ها و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و

1- Giddens

2- Zhang Berg

3- Paul Mark

4- Bloor & Dawson

5- Ribiere

6- Schein

7- Academic Culture

8- Cortazzi & Jin

در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با هم سهیم می‌شوند. تونی بچر^۱ (۱۹۸۷) معتقد است فرهنگ دانشگاهی، قلمروها و مرزهای اجتماع علمی را مانند یک قبیله مشخص می‌سازد و «در اجتماعات دانشگاهی نیز مانند یک قبیله، می‌توان الگوهای فرهنگی، زبان، قلمرو و سرحدات، باورها و ارزش‌های متمایز از دیگری شناسایی کرد.» (فاضلی، ۱۳۸۲، ص. ۹۹).

گالتونگ (۱۹۸۱) معتقد به وجود فرهنگ دانشگاهی متناسب با سبک‌های فکری هر جامعه‌ای است و بر این اساس، چهار نوع فرهنگ دانشگاهی را نام می‌برد: فرهنگ ساکسونیک^۲، فرهنگ تیوتونیک^۳، فرهنگ گالیک^۴ و در نهایت فرهنگ نیپونیک^۵ (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). برگ کوئیست^۶ نیز شش فرهنگ کلیدی مؤسسات آموزش عالی را چنین برمی‌شمارد: فرهنگ دانشکده‌ای^۷، فرهنگ مدیریتی^۸، فرهنگ توسعه‌ای^۹، فرهنگ وکالتی^{۱۰}، فرهنگ مجازی^{۱۱} و فرهنگ ملموس^{۱۲} (برگ کوئیست^{۱۳}، ۲۰۰۸، ص. ۵). سریع‌القلم چهار ویژگی فرهنگ دانشگاهی در جامعه ایران را تفکر فردی، تئوری حجم، غرور فردی و ورود افراد ناآشنا و کم‌ظرفیت به حوزه علم ذکر می‌کند (سریع‌القلم، ۱۳۷۵).

اوستین^{۱۴} معتقد است، دانشگاه‌ها باید بدانند که فرهنگ دانشگاه، بر ارزش‌ها و رفتارهای اعضا تأثیرگذار است و خود آن‌ها، فرهنگ مطلوب را ایجاد می‌کنند (اوستین، ۱۹۹۰، ص. ۶۱). رابطه بین فرهنگ و دانشگاه به‌عنوان یک سازمان تولید علم، یک رابطه تنگاتنگ و دوسویه است. فرهنگ، از مهم‌ترین عناصر تولید غیرمستقیم علم است و دانشگاه‌ها نیز از عوامل مهم حافظ و انتقال‌دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه‌اند (فضل‌الهی و ملکی‌توانا، ۱۳۹۰، ص. ۱۱۶).

پس از بیان رابطه فرهنگ و دانشگاه، به‌طور خاص به بیان رابطه دوجانبه فرهنگ و آموزش پرداخته می‌شود. با توجه به این‌که فرهنگ اکتسابی است بنابراین امری آموزشی محسوب می‌شود و این نشان‌دهنده رابطه ناگسستنی فرهنگ و آموزش است (فاضلی، ۱۳۹۰، ص. ۳۳). ویگوتسکی^{۱۵} در اوایل دهه ۱۹۲۰، در مقابل رویکرد فردگرایانه پیاژه اظهار داشت که موضع مطالعات یادگیری باید در زمینه تاریخی و فرهنگی یادگیرنده باشد نه در حوزه جهان طبیعی او (کامپولاینن و رنشاو^{۱۶}، ۲۰۰۷، ص. ۱۱۱). برنر^{۱۷} (۱۹۹۶)،

1- Becher
2- Saxonic
3- Teutonic
4- Galic
5- Nipponic
6- Bergquist
7- The Collegial Culture
8- The Managorial Culture
9- The Developmental Culture
10- The Advocacy Culture
11- The Virtual Culture
12- The Tangible Culture
13- Bergquist
14- Austin
15- Vygotsky
16- Kumpulainen & Renshaw
17- Bruner

نقل در فاضلی، ۱۳۹۰، ص. ۳۹) بر این نکته تأکید دارد که یادگیری و اندیشیدن همواره در موقعیت‌های فرهنگی روی داده و بر استفاده از منابع فرهنگی متکی است. طرفداران نظریه «شناخت موقعیتی»^۱ نیز معتقدند که یادگیری در خلأ اتفاق نمی‌افتد، بلکه تابع بافت و فرهنگ است (محبت و صفایی موحد، ۱۳۹۱، ص. ۹۱)

فرهنگ آموزش و یادگیری^۲، یکی از مولفه‌های فرهنگ دانشگاهی است و شامل نگرش‌ها، هنجارها و رفتارهایی است که در مورد آموزش و یادگیری وجود دارد و دارای ابعاد متعددی است که برخی از آن‌ها مربوط به اهداف آموزش، موقعیت آموزش، محور آموزش، تلقی از علم و آموزش، روش آموزش و نقش استاد است (بقایی سرابی و اسماعیلی، ۱۳۸۸، ص. ۱۸۲) تحقیقات مختلفی در حوزه فرهنگ دانشگاهی انجام شده است که در این جا به تعدادی از این تحقیقات که به نوعی با فرهنگ آموزش ارتباط دارد، اشاره می‌شود. قاضی طباطبایی و دادهر (۱۳۸۰) در مطالعه‌ای با عنوان «سوگیری همکاری در علم و تحقیقات دانشگاهی ایران» نتیجه گرفتند که از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به نظر می‌رسد که اساتید در رفتار واقعی‌شان در گروه آموزشی و در ارتباط با دانشجویان، بیشتر پایبند ضدهنجارهای علم هستند و کمتر به هنجارهای علم اقتدا می‌کنند.

طایفی (۱۳۷۸) هم در پژوهش خود دریافت که نقاط ضعف فرهنگ دانشگاهی عبارتند از: تقلیدگرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسشگرانه، تفرد و بی‌اعتمادی افراد دانشگاهی به یکدیگر، بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق اجتماعی، آماده‌خوری فرهنگی و علمی، ضعف منطق علمی و شک سازمان‌یافته (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). در تایید نتایج پژوهش فوق، فاضلی (۱۳۸۲) برخی از ویژگی‌های فرهنگ دانشگاهی ایران را چنین ذکر می‌کند: استاد محور، دولت‌محور، نخبه‌پرور، برنامه‌ریزی از بالا به پایین، اقتدارگرایانه، غیرمشارکتی، تک‌صدایی، منفعل، توصیفی و ستایش‌گرایانه. ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۴) دریافتند که مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی شامل استقلال آکادمیک، آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، مدیریت، ارتباطات، مشارکت و انجام دادن کارگروهی، فرهنگ یادگیری، اعتماد بین اعضا، سیستم پاداش و ارزیابی است. همچنین کومار^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی با هدف مقایسه فرهنگ آموزش در مدارس دولتی و غیردولتی به این نتیجه رسید که در مدارس دولتی تمرکز بر نظم و یادگیری روزانه و استفاده ناکارآمد از زمان است اما در مدارس غیردولتی معلمان از سبک‌های تدریس خلاقانه استفاده می‌کنند و از زمان به‌طور بهینه استفاده می‌کنند.

در خصوص عوامل مؤثر بر ارتقای فرهنگ تولید علم، باقری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود به دو دسته عامل پی بردند. نخست دسته عوامل ساختاری که عبارتند از: ایجاد هماهنگی بین بخش‌های

1- Situated cognition

2- Learning and Education Culture

3- Kumar

مختلف علمی و پژوهشی دانشگاه‌ها، پرهیز از سیاست‌زدگی، اصلاح مستمر محتواهای آموزشی، ثبات مدیران، برنامه‌ریزی هدفمند راجع به ارتقای توجه به کیفیت و کاربرد، ارتباط مستمر بین مراکز آموزشی و پژوهشی در داخل و خارج از کشور، توجه به کیفیت و کاربرد پژوهش‌ها در حل مشکلات جامعه، تدوین و استقرار نظام یکپارچه مدیریت استعداد در نظام آموزش عالی، تأمین و توسعه امکانات پژوهش. دسته دوم یعنی عوامل رفتاری مشتمل بر این موارد است: ایجاد فرهنگ صحیح نقد و انتقادپذیری، ایجاد فرهنگ مطالبه‌گری در دانشگاه، رواج آزاداندیشی در دانشگاه، هم‌راستایی آموزش و پژوهش، رعایت استانداردهای آموزشی و پژوهشی. آن‌ها در نهایت نتیجه گرفتند که دانشگاه‌ها، جهت ارتقای فرهنگ تولید علم می‌بایست به این عوامل توجه نموده و آن را اجرایی سازند.

به‌طور ویژه و در ذیل فرهنگ آموزش، نیک‌نشان و همکاران (۱۳۸۹) دریافتند که هم دانشجویان عادی و هم دانشجویان استعداد درخشان از وضعیت آموزش ناراضی هستند. این دانشجویان در مورد ویژگی اساتید بر چهار مقوله هماهنگ بودن دانش اساتید با دانش روز، داشتن تفکر انتقادی، خلاق بودن و آشنا بودن اساتید با شخصیت منحصر به فرد فراگیران تأکید نموده‌اند. در همین رابطه، عابدینی و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهشی با هدف بررسی معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان دریافتند که مهم‌ترین ویژگی‌های استاد به ترتیب شیوایی بیان، خوش‌رویی و تسلط به موضوع تدریس است. نتایج پژوهش طاهری‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) هم نشان داد که بین مهارت‌های ارتباطی اساتید و مهارت‌های تدریس آنان از دیدگاه دانشجویان رابطه مثبت معناداری وجود دارد. عباسی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که مفهوم اخلاق حرفه‌ای اساتید، شامل سه بعد خصیصه‌های فردی، خصیصه‌های تعاملی و کیفیت کار حرفه‌ای و هشت شاخص ضابطه‌مندی، عدالت‌مداری، اعتدال، بردباری، جوانمردی، انگیزه‌بخشی، تدریس اثربخش و هدایت‌گری علمی می‌شود.

در ارتباط با نسبت آموزش با پژوهش و میزان تبادل دانش در میان اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها، احمدی و همکاران (۱۳۹۴) به این نتیجه رسیدند که محیط آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های مورد مطالعه، محیطی «ترغیب‌کننده» و «طالب» یادگیری و آموزش و پژوهش نیست. یافته‌های پژوهش ممنون و همکاران (۱۳۹۶) هم نشان داد که فعالیت‌های سهیم‌سازی میان اعضای هیئت علمی دانشگاه الزهراء (س) ضعیف است. این در حالی است که رمضان‌زاده و پورشافعی (۱۳۹۵) در مطالعه خود نتیجه گرفتند که تبادل دانش بین اساتید وضعیت مطلوبی دارد. باید توجه داشت که برای تقویت فرهنگ تبادل دانش، باید به تمام عوامل تأثیرگذار نظیر فراهم آوردن زیرساخت‌های مدیریت دانش، شناخت موانع تبادل دانش و اقدام برای رفع آن و تبیین سیاست‌های مدیریتی در راستای تقویت کارگروهی و تشویق اساتید

به تبادل دانش اقدام شود. همچنین نینگی و همکاران^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشی شبه آزمایشی دریافتند که آموزش مبتنی بر فرهنگ، میزان تعاملات بین گروهی را افزایش می‌دهد.

به عقیده گالتونگ^۲، هر دانشگاهی فرهنگی خاص خود را دارد زیرا فرهنگ دانشگاه، برخاسته از دل جامعه است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). در این میان، دانشگاه فرهنگیان نسبت به سایر مؤسسات آموزش عالی، خاص تلقی می‌شود زیرا دانشگاهی مأموریت‌گرا است که به تربیت معلم می‌پردازد. معلم، خود فرهنگ‌ساز است و علاوه بر آن، زمینه فرهنگی اجتماعی در انجام وظیفه معلمی، نمود ویژه‌ای دارد؛ بنابراین، ضروری به نظر می‌رسد که فرهنگ دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان یک دانشگاه با وظیفه ویژه تربیت معلم، مورد بررسی قرار گیرد. در نتیجه با توجه به خلأ پژوهشی موجود در این زمینه و نیز نقش معلمی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در آینده‌ای نزدیک، از میان مؤلفه‌های متفاوت فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ آموزش در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت. لذا پژوهش حاضر بر آن است تا فرهنگ آموزش اساتید دانشگاه فرهنگیان را در روایت‌های دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام سجاد(ع) بیرجند جستجو کند.

روش پژوهش

یکی از روش‌های ساده و کارآمد تحلیل کیفی در روش پدیدارشناسی، تحلیل مضمون است. این روش، مهارت‌های اساسی مورد نیاز برای بسیاری از تحلیل‌های کیفی را فراهم می‌کند. تحلیل مضمون، یکی از مهارت‌های عام و مشترک در تحلیل‌های کیفی است (هالووی و تدرس^۳، ۲۰۰۳؛ نقل در عابدی‌جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). ریان و برنارد^۴ (۲۰۰۰)، نقل در عابدی‌جعفری و همکاران، ۱۳۹۰) کدگذاری مضامین را فرآیند پیش‌نیاز تحلیل‌های اصلی و رایج کیفی معرفی می‌کنند تا روشی منحصر به فرد و خاص. شبکه مضامین^۵، روشی مناسب در تحلیل مضمون است که آتراید- استیرلینگ^۶ (۲۰۰۱)، آن را توسعه داده است. آنچه شبکه مضامین عرضه می‌کند نقشه‌ای شبیه تارنما به‌مثابه اصل سازمان‌دهنده و روش نمایش است. شبکه مضامین، بر اساس روندی مشخص، مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازمان‌دهنده (مضامین به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به‌مثابه کل) را نظام‌بندی می‌کند؛ سپس این مضامین به‌صورت نقشه‌های شبکه تارنما، رسم می‌شود و مضامین برجسته هر یک از این سه سطح همراه با روابط میان آن‌ها نشان داده می‌شود (عابدی‌جعفری و همکاران، ۱۳۹۰).

1- Ningsih et al

2- Galung

3- Holloway & Todres

4- Ryan & Bernard

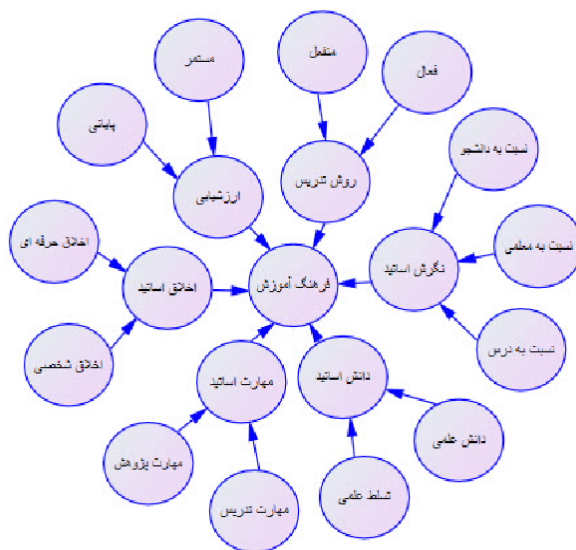
5- Thematic Network

6- Atride-Stirling

در این پژوهش، کلیه روایت‌های مربوط به اساتید در کارنامه‌ی معلمی (پروژه) ۱۵ دانش‌آموخته رشته آموزش ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام سجاد(ع) شهر بیرجند مورد تحلیل قرار گرفت. به این منظور، در روایت‌های مکتوب دانشجویان، نخست بر مبنای کدگذاری باز مضامین پایه مشخص شد و پس از آن با طبقه‌بندی، ترکیب و خلاصه‌سازی این کدها، مضامین سازمان‌دهنده مشخص گردید و در مرحله بعدی با مفهوم‌سازی و تلخیص مضامین سازمان‌دهنده، مضامین فراگیر تعیین شد. منابع پژوهش عبارت بودند از کلیه پروژه‌های (کارنامه) فارغ‌التحصیلان دختر دوره کارشناسی رشته آموزش ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام سجاد(ع) بیرجند. براساس نمونه‌گیری هدفمند، ۱۵ پروژه از کارنامه‌های دانش‌آموختگان که در آن دانشجویان روایت‌هایی از اساتید خود را نوشته بودند انتخاب شد. لازم به ذکر است که تعداد نمونه بر اساس اشباع نظری انتخاب شد که طبق این روش تا زمانی نمونه‌گیری متوقف می‌شود. برای به دست آوردن اعتبار و روایی داده‌ها از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و مرور خبرگان غیرشرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. بدین منظور، علاوه بر این که یافته‌ها به وسیله مشارکت‌کنندگان مورد بازبینی قرار گرفت، یافته‌ها در اختیار پنج تن از افراد متخصص و خبره قرار گرفت و پس از انجام اصلاحاتی، تایید شد.

یافته‌ها

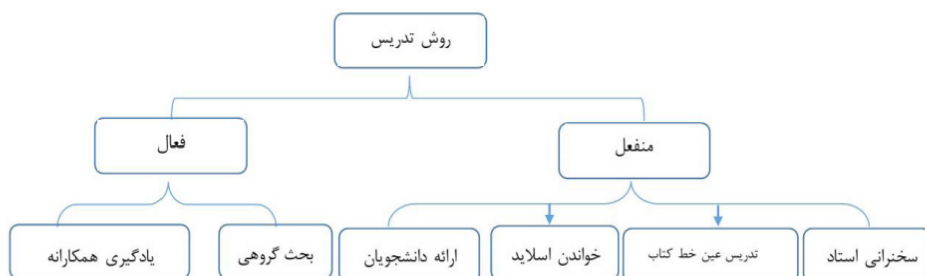
یافته‌های حاصل از این پژوهش، پس از تحلیل روایت‌های دانش‌آموختگان، ۶ مضمون فراگیر و ۳۶ مضمون سازمان‌دهنده را نشان داد. شکل زیر، نشان‌دهنده شبکه مضامین است.



شکل ۱. شبکه مضامین فرهنگ آموزش اساتید بر اساس روایت‌های دانشجویان

• روش تدریس

نمودار ۱، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به روش تدریس اساتید را از نگاه دانشجویان نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به روش تدریس اساتید

شعبانی (۱۳۸۵) روش‌های تدریس را به دو دسته سنتی و متداول و روش‌های جدید تقسیم کرده است. روش‌های متداول شامل، روش حفظ و تکرار، سخنرانی، پرسش و پاسخ، نمایشی، ایفای نقش، گردش علمی، بحث گروهی، روش آزمایش یا آزمایشگاهی است و روش‌های جدید تدریس شامل آموزش برنامه‌ای، آموزش به‌وسیله رایانه، آموزش انفرادی تجویز شده و آموزش انفرادی هدایت شده می‌باشد. در این راستا، فیشر^۱ (۱۳۸۵/۱۹۴۳) برای روش‌های تدریس فعال، ویژگی‌هایی مانند فعال بودن شاگرد، پرسش و پاسخ، سؤال-محور بودن، مفهومی بودن تدریس، مرتبط با واقعیت‌های زندگی، تعاملی و همگانی را برمی‌شمرد و برای تدریس منفعل، خصلت‌هایی مانند کلیشه‌ای بودن، پاسخ-مدار بودن، مبتنی بر کتاب و جزوه بودن و حفظ اطلاعات و آموخته‌ها را بیان می‌کند.

به‌عنوان مثال در خصوص روش‌های تدریس فعال و روش یادگیری همکارانه که شامل کلیه فعالیت‌های گروهی جهت تسهیل یادگیری در کلاس درس است یکی از دانشجویان این‌گونه روایت می‌کند:

«یک روز استاد محترم درس آموزش ریاضی مان هنگامی که وارد کلاس شدند از دانشجویان خواستند که به گروه‌های ۴ یا ۵ نفره تقسیم شوند و به‌صورت گروهی کار کنند، وقتی گروه‌بندی انجام شد و استاد به هر یک از اعضا شماره ۱ تا ۵ را دادند، از هر یک از گروه‌ها خواستند تا مسئله ریاضی که به آن‌ها داده می‌شود را با هم‌فکری یکدیگر حل کنند.»

همچنین در مورد بحث گروهی که استاد موضوعی جهت بحث مطرح می‌کند و دانشجویان در مورد آن اظهارنظر می‌نمایند و استاد در مقام مخالف پاسخ می‌دهد تا زمانی که دانشجویان متقاعد گردند؛ یکی از دانشجویان می‌گوید:

«استاد مقاله‌ای را در اختیار ما قرار داد که حاوی نظریه‌ای جنجالی بود. در این مقاله یکی از نظریه‌پردازان معتقد بود که معلم یک رسانه است و نه چیزی بیش‌تر! استاد هنرمندانه از این نظریه جانب‌داری نمود و از ما خواست که با دلیل و تفسیر این نظریه را تحلیل و تفسیر نماییم. من همانند سایر دوستانم مخالف این نظر بودم اما پس از بحث فراوان به این نتیجه رسیدیم که تقدس بیش‌ازحد قائل شدن برای معلم و انتظارات بیش‌ازحد داشتن از او نه‌تنها به ما کمک نمی‌کند که گمراه‌کننده نیز هست.»

علاوه بر این، در مورد روش‌های تدریس منفعل و روش تدریس سخنرانی یکی از دانشجویان می‌گوید:

«در یکی از واحدهای درسی عمومی، استادی داشتیم که در تمام مدت زمان کلاس، با سرعت یکنواخت شروع به صحبت و سخنرانی می‌نمود و همین یکنواخت بودن در صحبت موجب خستگی دانشجویان می‌گردید، به‌طوری‌که تقریباً از اواسط کلاس به بعد کم‌تر فردی به حرف‌های استاد توجه می‌نمود. هنگامی که ما دانشجویان از استاد چند دقیقه‌ای فرصت جهت استراحت طلب می‌نمودیم با پاسخ منفی استاد مواجه می‌شدیم و هرچقدر که توضیح می‌دادیم که نمی‌توانیم به سخنان ایشان توجه نماییم بازهم فایده‌ای نداشت.»

همچنین برخی از اساتید محتوای درس را به تعداد دانشجویان تقسیم می‌کنند و دانشجویان درس را ارائه می‌نمایند. یکی از دانشجویان در این باره می‌گوید:

«یکی از اساتید محترم که یک درس بسیار مهم با ایشان داشتیم، مطالب کتاب را بین دانشجویان تقسیم کردند و ما هم آن مطالب را پاور کرده و سر کلاس ارائه می‌دادیم و دانشجویان دیگر نیز اصلاً به مطالب توجه نداشتند و کلاس بسیار خسته‌کننده‌ای بود.»

همچنین برخی از تدریس‌ها از طریق خواندن متن اسلایدها توسط استاد انجام می‌شود. در این خصوص یکی از دانشجویان روایت می‌کند:

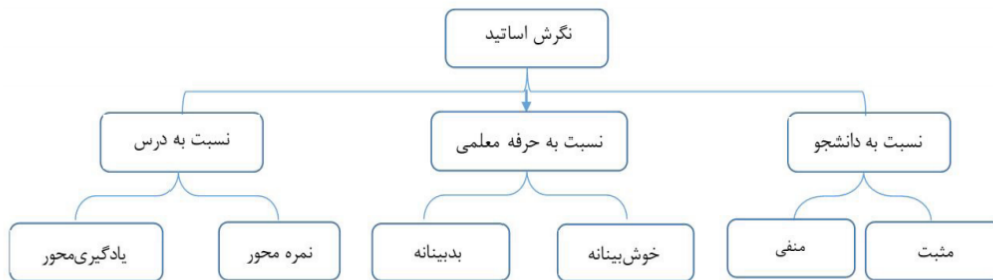
«در طی این دوران، استادی داشتیم که فقط درس را از روی پاور ارائه می‌داد و یک روز که پروژکتور خراب بود نمی‌توانست کلاس را به‌خوبی اداره نماید و درس بدهد. برای همین بچه‌ها به او استاد پاور می‌گفتند و اصلاً رغبتی به حضور در کلاسش نداشتند و از آنجایی که هیچ‌گونه تنوعی در کلاسش وجود نداشت، بسیار خسته‌کننده بود.»

علاوه بر این، گاهی استاد فقط متن کتاب را بیان می‌کند و توضیحات دیگری جهت فهم مطلب ارائه نمی‌دهد. به‌عنوان مثال، دانشجویی روایت می‌کرد:

«تدریس استاد عیناً خط کتاب بود و این باعث شده بود حس خوبی نسبت به این درس در دانشجویان به وجود نیاید؛ مثلاً در هر جلسه استاد برای تدریس درس چند صفحه از کتاب پیشنهادی را به‌طور دقیق و خط به خط روخوانی می‌کرد و هیچ‌گونه تعبیر و تفسیر و مثالی برای شفاف‌سازی موضوع ارائه نمی‌کرد.»

• نگرش اساتید

نمودار ۲، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به روش تدریس اساتید را از نگاه دانشجویان نشان می‌دهد.



نمودار ۲. مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به نگرش اساتید

فریزر و کلین^۱ (۲۰۰۳)، در این زمینه بیان می‌کنند که دیدگاه و نگرش اساتید در مورد عوامل مؤثر بر موفقیت و شکست، تأثیر زیادی بر عملکرد آن‌ها خواهد داشت و تفاوت زیادی در نگرش اساتید وجود دارد. در تعدادی از تحقیقات، تفاوت دیدگاه اساتید، ناشی از تجربیات متفاوت هر یک از آن‌ها در زمینه شکست و موفقیت (ژانگ و آشیم^۲، ۲۰۱۱) و در بعضی دیگر، ناشی از تفاوت درک و تفسیر دانشجویان از میزان کنترل آن‌ها بر موفقیت خودشان و همچنین تفاوت درک در میزان مسئولیتی که مدرسین در موفقیت دانشجو دارند، بیان شده است (فریزر و کلین، ۲۰۰۳). با عنایت به متفاوت بودن مدرسین، دانشجویان و سیستم آموزشی در هر واحد دانشگاهی؛ در کنار تفاوت‌های فرهنگی، نگرشی، منطقه‌ای و سایر عوامل در هر شهر و دانشگاه؛ و نیز تغییرات سریع عوامل در طول زمان، نمی‌توان علل خاصی را برای نگرش اساتید مختلف در مناطق گوناگون مطرح نمود، چراکه بافت فرهنگی، سنت هر جامعه، نگرش مردم به تحصیلات و غیره، از مواردی هستند که بر نگرش اساتید تأثیر دارند (صفدری ده‌چشمه و همکاران، ۱۳۸۶).

در این راستا، در خصوص نگرش اساتید نسبت به درس دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد، برخی از اساتید بر نمره تأکید دارند مثلاً یکی از دانشجویان می‌گوید:

«استاد بر نمره تأکید دارد و تمام تلاشش این است که در پایان‌ترم نمره کافی را در دروسش به دست

آوریم.»

بعضی از اساتید دیگر، یادگیری برایشان اهمیت دارد و نه نمره. به‌عنوان مثال یکی از دانشجویان بیان می‌کند:

1- Fraser & Killen
2- Zhang & Aasheim.

«درترم‌های اول برای درس تحلیل محتوا، اساتیدی داشتیم که همیشه از ما می‌خواستند تا نگران نمره نباشیم و به یادگیری در کلاس بپردازیم. در روز امتحان از ما خواستند تا جزوه‌ها و کتاب‌هایمان را نیز به سر جلسه بیاوریم و از آن‌ها کمک بگیریم اما خط جزوه یا کتاب را ننویسیم و آنچه را فهمیده‌ایم به زبان خود در برگه امتحان و در جواب سؤالات بنویسیم. امتحان خیلی خوبی داشتیم و واقعاً درس را یاد گرفتیم و از اضطراب‌مان برای نمره کم شده بود».

همچنین نگرش اساتید نسبت به حرفه معلمی متفاوت است. برخی از آن‌ها دیدگاه خوش‌بینانه‌ای نسبت به شغل معلمی و جایگاه معلم دارند. مثلاً دانشجویی روایت می‌کند:

«اساتیدی داشتیم که معتقد بودند حقوق معلمین را به دلیل اهمیت شغلی آن‌ها هیچ‌کس جز خدا نمی‌تواند بدهد».

برخی دیگر از اساتید، دیدگاه نامطلوب و بدبینانه‌ای نسبت به شغل معلمی و جایگاه معلم دارند. مثلاً دانشجویی روایت می‌کرد:

«در طول سال‌های تحصیل در دانشگاه، اساتیدی داشتیم که دانشجویان را به خروج از آموزش و پرورش تشویق می‌کردند و حضور در آموزش و پرورش را به دلیل حقوق کم آن، تلف کردن عمر می‌دانستند. هنوز آن جمله استادم را به‌خاطر دارم که در یکی از کلاس‌ها گفتند: اگر در آموزش و پرورش بمانید من از شما راضی نیستم».

نگرش اساتید به توانمندی دانشجویان نیز باهم فرق دارد، بعضی از اساتید دانشجویان را توانمند و مستعد می‌بینند. مثلاً دانشجویی می‌گفت:

«ترم یک، واحدی با عنوان روان‌شناسی عمومی داشتم که استاد برای این درس کتاب روان‌شناسی هیلگارد را معرفی کردند. به یاد دارم که در یکی از جلسه‌ها که من و دوستان هم‌کلاسی نسبت به سختی این درس اعتراض می‌کردیم و می‌گفتیم که بیشتر ما از رشته‌های تجربی و ریاضی وارد این رشته شده‌ایم و توان خواندن این درس‌ها را نداریم و زمینه آن را هم نداریم. ایشان گفتند من به شما ایمان دارم، شما با رتبه‌های عالی وارد این دانشگاه شده‌اید؛ بنابراین با تلاش می‌توانید».

برخی دیگر از اساتید توانایی دانشجویان را کمتر از آنچه هستند، تخمین می‌زنند. مثلاً دانشجویی عنوان می‌کرد:

«روز تحویل پوشه کار را هیچ‌وقت یادم نمی‌رود. استادم به کلاس آمد. اولین نفر من و دوستم را صدا زد. ما به جلوی میز رفتیم. روی میز از کیف و موبایل و پوشه کارها و کاغذهای زیادی پر شده بود. پوشه کارم را باز کردم تا می‌خواستم لب به سخن بازکنم، به من گفت: «به نظرم کسی برایتان درستش کرده، از شما هم‌چنین کاری بر نمی‌آید. از شدت ناراحتی دوست داشتم پوشه کار را پرت کنم تو آشغالی، با دلی پردرد و گلویی که بغض کرده بود و آماده اشک ریختن بود، سکوت کردم».

• دانش اساتید

نمودار ۳، مضامین سازمان‌دهنده و پایه مربوط به دانش اساتید را از نگاه دانشجویان نشان می‌دهد.



نمودار ۳. مضامین سازمان‌دهنده و پایه مربوط به دانش اساتید

امروزه دانش به‌عنوان سرمایه سازمانی تلقی می‌شود و سازمان‌ها دریافته‌اند که بیشتر از هر زمان دیگری می‌بایست از سرمایه‌های فکری خود مراقبت نمایند. در آموزش عالی، هیئت‌علمی دانشگاه‌ها یکی از مهم‌ترین عناصر موسسه آموزشی را تشکیل می‌دهند، زیرا آن‌ها در تولید، خلق و تغییر دانش بین افراد نقش مؤثری ایفا می‌کنند (رمضان‌زاده و پورشافعی، ۱۳۹۵). لذا لازم است اساتید در جهت توسعه حرفه‌ای خود گام‌های اساسی بردارند در این راستا، یونسکو در تعریفی (۱۹۸۴) توسعه اعضای هیئت‌علمی را به کلیه فعالیت‌هایی نسبت داد که منجر به افزایش توانش اعضای هیئت‌علمی برای انجام وظایف خود می‌شود. این افزایش توانش، در پنج عامل مطرح می‌شود که شامل: دانش و فهم علمی، مهارت در طراحی، روش‌ها و کاربرد پژوهش، تدریس، مدیریت و خدمات به اجتماع است (حسینی‌نسب، ۱۳۷۳).

درخصوص تسلط علمی اساتید، یکی از دانشجویان چنین روایت می‌کند:

«استاد، بر تمام مباحث ریاضی دوره ابتدایی تسلط کامل داشتند، ایشان هم‌پای ما دانشجویان مشتاق یادگیری بودند و همیشه این جمله را بیان می‌کردند که تاکنون آموزش در دوره ابتدایی را تجربه نکرده‌اند و سعی دارند در این ترم و واحد درسی از ما و با مطالعه کتاب‌ها و مشورت با معلمان نمونه اطلاعاتی را کسب کنند».

در مقابل، در خصوص تسلط ناکافی برخی از اساتید بر محتوای آموزشی، یکی از دانشجویان روایت می‌کند:

«در خصوص تدریس استاد به این نتیجه رسیده بودم که استاد به مطالب کتاب احاطه کامل ندارند و این باعث شده است که بیان‌گیری نداشته باشد».

درباره دانش اساتید که برخی از اساتید دانش نظری را تبدیل به دانش کاربردی می‌کنند، دانشجویی روایت می‌کند:

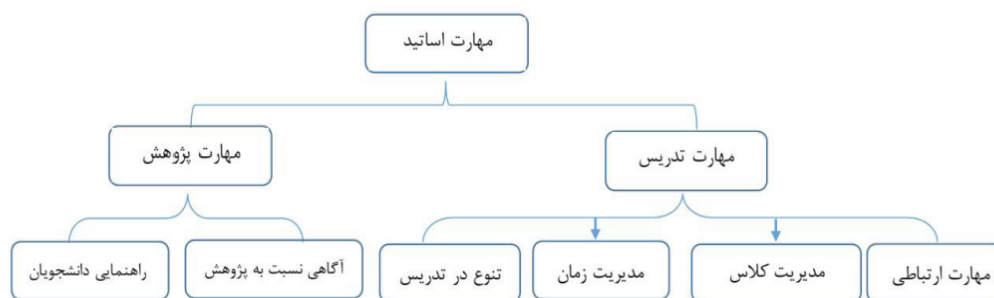
«یک روز استاد تصمیم گرفتند روند کلاس را تغییر دهند و ارزشیابی کیفی را ما در کلاس درس تجربه می‌کردیم. استاد تقریباً تمام روش‌های دخیل در ارزشیابی کیفی- توصیفی را در مورد دانشجویان به کار گرفتند، از روش مشاهده و سنجش عملکردی گرفته تا فهرست وارسی و پوشه کار».

به روایت یکی از دانشجویان، بعضی از اساتید نیز بیشتر از دانش نظری استفاده می‌کنند:

«درس دانش خانواده و جمعیت را با استادی داشتیم که تنها به محتوای نظری درس توجه داشتند و به قسمت عملی درس توجه نمی‌کردند».

• مهارت اساتید

نمودار ۴، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به مهارت اساتید را از نگاه دانشجویان نشان می‌دهد.



نمودار ۴، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به مهارت اساتید

آگاهی و شناخت اساتید از اصول و روش‌های علمی می‌تواند آن‌ها را در کار خود موفق سازد. امروزه کار تدریس نیز همچون مشاغل دیگر، به تخصص‌های متعددی نیاز دارد. استاد و معلم‌دهنده امروز بدون آگاهی از دانش مدیریت و روش‌های پژوهش و فنون تدریس هرگز نمی‌تواند وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته انجام دهد (طاهری‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). مهارت‌های تدریس از ابتدا تا انتهای تدریس شامل: مهارت آغاز، مهارت شروع درس، مهارت صدا، مهارت ارتباط کلامی، مهارت تشویق و تنبیه، مهارت توضیح دادن، مهارت پرسش، مهارت اختتام، مهارت ارزیابی انتهای کلاس و مهارت تکلیف خارج کلاس است (هنسون، ۲۰۰۳).

در ارتباط با مهارت تدریس و مهارت ارتباطی مناسب اساتید یکی از دانشجویان روایت می‌کند:

«ارتباط این استاد با دانشجویان بسیار صمیمی بود. می‌توان در کلاس‌های درس نیز، هم جو صمیمیت ایجاد کنیم و هم این‌که به اندازه لازم به درس خود اهمیت دهیم که بازدهی خوبی داشته باشد».

همچنین در مورد ارتباط نامطلوب اساتید، یکی از دانشجویان روایت می‌کند:

«ساعت هشت و با نیم ساعت تأخیر به کلاس رسیدم، استاد اجازه ورود به کلاس را به من دادند اما گفتند چون دیر آمده‌ام برایم غیبت زده است و با وجود توضیحاتی که به ایشان در خصوص تأخیرم دادم ایشان قبول نکردند و با عصبانیت حرف‌هایم را رد کردند و گفتند از کجا باید مطمئن باشم تو راست می‌گویی و من هم در جواب استاد حرفی نزدم و تا پایان کلاس حضور داشتم اما ایشان غیبتم را پاک نکردند».

در مورد مدیریت کلاس، دانشجویی روایت می‌کرد:

«یکی دیگر هم از قوانین استاد این بود که اگر دانشجویی جلسه‌ای غیبت کند جلسه آینده اولین نفر باید از او سؤال شود، کسی جرات غیبت کردن هم نداشت».

همچنین در خصوص مدیریت زمان، بعضی از اساتید با طرح درس و با برنامه‌ای مشخص وارد کلاس می‌شدند، مثلاً دانشجویی بیان می‌کرد:

«شیوه تدریس این استاد به این صورت بود که برای هر جلسه، برنامه کامل مشخصی داشتند و می‌دانستند قرار است هر جلسه چه مطالبی را آموزش دهند».

در رابطه با تنوع در تدریس برخی از اساتید از روش‌های تدریس متنوعی در خلال یاددهی دروس استفاده می‌کنند. به عنوان مثال دانشجویی می‌گوید:

«یکی از اساتید واقعاً کلاس جذابی داشت و با این که روی حضور غیاب حساس نبود اما همیشه دوست داشتم در کلاسش حاضر باشم. روش تدریس این استاد به گونه‌ای بود که نکات و درس‌ها را در خلال آهنگ و نمایش و بازی به ما یاد می‌داد».

برخی از اساتید در زمینه روش‌های پژوهش و اصول مقاله‌نویسی از تخصص برخوردار هستند. مثلاً دانشجویی بیان می‌کرد:

«ایشان همیشه دانشجویان را به تحقیق و پژوهش فرامی‌خواندند و خود هم اهل تحقیق و پژوهش بودند و مقالات بسیاری داشتند که در انجام آن نیز، خیلی با دانشجویان تعامل داشتند».

اما بعضی از اساتید نسبت به روش‌های پژوهش از تخصص کافی برخوردار نیستند. به عنوان مثال دانشجویی روایت می‌کند:

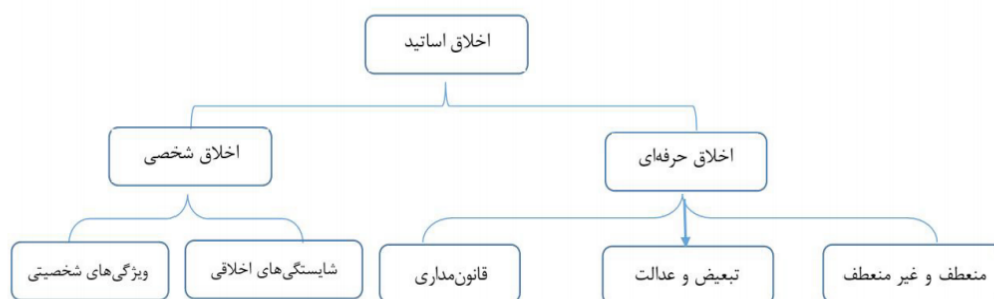
«بسیاری از اساتید مقاله و کار پژوهشی از ما می‌خواستند اما متأسفانه توانایی راهنمایی ما را نداشتند و آخرترم، مقاله را کامل تحویل می‌گرفتند بدون کوچک‌ترین راهنمایی».

برخی از اساتید برای انجام پژوهش‌های علمی و نگارش مقالات، دانشجویان را راهنمایی می‌کنند، اما بعضی از اساتید خودباوری دانشجویان را کاهش داده و انگیزه آن‌ها را برای انجام پژوهش علمی سلب می‌نمایند. در این زمینه، دانشجویی بیان می‌کند:

«هنگامی که از سختی یک کار پژوهشی می‌گفتی با کمک و راهنمایی‌هایشان تمام سختی‌ها را فراموش می‌کردی و با اشتیاق به ادامه پژوهش خود می‌پرداختی. دقیقاً نقطه مقابل دو تا از اساتید دیگر که در ترم ۷، دانشجویی‌شان بودم. هر وقت در کلاس این دو بزرگوار صحبت از پژوهش و یا هر چیز دیگری که نیاز به توان بالایی داشت می‌شد این دو استاد می‌گفتند شما نمی‌توانید. حتی یکی از اساتید به من گفت شما از سختی مقاله علمی- پژوهشی آگاه نیستی و نمی‌توانی بنویسی.»

• اخلاق اساتید

نمودار ۵، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به اخلاق اساتید را از نگاه دانشجویان نشان می‌دهد.



نمودار ۵. مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به اخلاق اساتید

اخلاق، اشاره به قضاوت اخلاقی فرد درباره درست و نادرست بودن رفتار دارد و اخلاق حرفه‌ای، مجموعه قواعدی است که افراد باید بر اساس ندای وجدان و فطرت خویش، به طور داوطلبانه در انجام کار حرفه‌ای رعایت کنند، بدون آن‌که الزام خارجی داشته باشند. در حقیقت هدف اخلاق حرفه‌ای این است که بایستی در سازمان، چه ارزش‌هایی را چه موقع حفظ و اشاعه نمود (مورگ و سیرایت، ۲۰۰۰). در محیط دانشگاه، توسعه اخلاقی نه با پند و اندرز و نه با فرهنگ‌سازی بیرونی، بلکه از طریق کنش‌های ارتباطی ذینفعان جامعه علمی دانشگاهی و به‌صورت شیوع و انتشار درون‌زا میسر می‌شود. اساتید در توسعه بینش، مهارت‌ها و توسعه اخلاقی دانشجویان مسئولیت خطیری دارند. اخلاق اساتید، به‌طور صریح، باعث تغییرات رفتاری دانشجویان شده و در بهبود اخلاقی آنان مؤثر است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۶).

در ارتباط با اخلاق حرفه‌ای، استاد منعطف، نیازها و علائق دانشجویان را مدنظر قرار می‌دهد، اما استاد غیرمنعطف توجهی به خواسته‌ها و نیازهای دانشجویان نشان نمی‌دهد. به‌عنوان مثال دانشجویی روایت می‌کرد:

«در کارورزی‌های ۱ و ۲، استاد بسیار خوبی داشتیم. یکی از ویژگی‌های بارز ایشان آن بود که استاد به‌خوبی دانشجویان را درک می‌کرد و بسیار منعطف بود. به‌طور مثال اگر برای دانشجویان مشکلی پیش می‌آمد با استاد صحبت می‌کرد و کارورزی خود را در روز دیگری می‌رفت. با وجود نبود سخت‌گیری، دانشجویان اکثراً کلاس‌های کارورزی را به‌طور مرتب شرکت می‌کردند و کارهای خود را کامل انجام می‌دادند؛ اما درترم بعد استاد کارورزی تغییر کرد. این استاد برخلاف استاد قبلی غیرمنعطف بود و سخت‌گیری‌های بی‌موردی داشت به‌گونه‌ای که یکی از دانشجویان در روز کارورزی عمل داشت، ولی استاد گفته بود حتماً باید به کارورزی بروی. این سخت‌گیری‌های بی‌مورد و تفاوت رویه کار این استاد با اساتید دیگر این درس باعث شده بود دانشجویان از کارورزی زده شوند و فقط در انتظار پایان آن باشند».

در مورد تبعیض در توجه استاد به دانشجویان و نمره دادن به آن‌ها، دانشجویی بیان می‌کرد:

«پایان ترم وقتی استاد نمرات را وارد کرده بودند، نمره‌ام از نمره بعضی از دانشجویانی که خود معتقد بودند کارشان ضعیف‌تر از کار من است، کمتر شد. عجیب دلم گرفت و با خود می‌گفتم حیف آن‌همه زحمت که کشیدیم».

اما برخی از اساتید در برخورد با دانشجویان عدالت را رعایت می‌کنند و برقراری عدالت، برای دانشجویان هم خوشایند است. دانشجویی در این باره روایت می‌کرد:

«بعد از شکست در آزمون والیبال، از استاد خواستم که یک فرصت دیگر به من بدهد. تا دوباره آزمون بدهم ولی ایشان موافقت نکردند و هر چه اصرار کردم، تأثیری نداشت. البته، ایشان می‌دانستند که من در سرویس زدن مهارت خوبی دارم و این را هم به زبان آوردند، اما گفتند که اگر به تو فرصت دوباره بدهم عدالت رعایت نمی‌شود. من هم پذیرفتم چون از تبعیض و سوگیری معلم و استاد اصلاً خوشم نمی‌آید».

در ارتباط با قانون‌مداری؛ حضور به‌موقع استاد در کلاس، پایبندی به قوانین دانشگاه، وظیفه‌شناسی و داشتن وجدان کاری مهم است. دانشجویی در خصوص قانون‌مداری روایت می‌کرد:

«در دوران دانشگاه، در یکی از دروس استادی داشتیم که بار اول که به کلاس آمد به همه اعلام کرد که حق ندارند بعد از او به کلاس بیایند و این را یکی از قوانین کلاسش بیان کرد و خود او با توجه به تجربه بیش از سی سالش نشده که حتی نیم ساعت دیرتر به کلاسش و یا محل کارش برسد و باعث شد از آن روز به بعد همه دانشجویان قبل آمدن استاد حاضر باشند».

در ارتباط با شایستگی‌های اخلاقی، برخی از اساتید از صفات اخلاقی نیکویی مانند خوش‌رویی، اهمیت دادن به نماز اول وقت و شرکت در نماز جماعت برخوردار هستند. دانشجویی بیان می‌کرد:

«من هیچ‌گاه توجه یکی از اساتیدم به واجبات دینی را از یاد نمی‌برم، زیرا استاد ذکر شده در همه حال به فریضه نماز توجه می‌نمود و اگر ساعت کلاسی با اذان تداخل داشت، زمان استراحت را به نحوی تنظیم می‌نمود تا افرادی که مایل به اقامه نماز سر موقع بودند بتوانند از این زمان استفاده نمایند. خود استاد هم

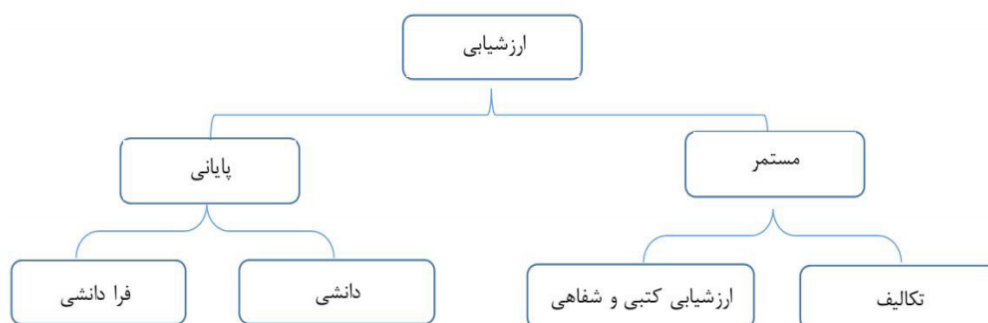
همیشه در نماز جماعت شرکت می نمود. اثرات این توجه استاد هم کاملاً مشهود بود و روزهایی که ما با این استاد درس داشتیم، صف نماز جماعت بسیار شلوغ تر بود».

در ارتباط با ویژگی های شخصیتی: برخی از اساتید، از صفات پایدار شخصیتی برخوردار هستند. آن ها ظاهری ساده و بی آرایش دارند و مصمم، باتقوی، مؤمن، متواضع، آرام، بانشاط، پراثرژی، شوخ طبع، متین، دقیق و فعال هستند. در این رابطه، دانشجویی روایت می کرد:

«درس مبانی آموزش ریاضی داشتیم. اولین برخورد ما با استاد در کلاس درس بود. منتظر ورود استاد بودیم که بعد از چند لحظه انتظار استادی با سر و وضع بسیار مرتب و اتوکشیده وارد کلاس شدند. از دیدن ظاهر ایشان بسیار لذت بردم. از اساتیدی که به آراستگی ظاهر خود اهمیت می دهند خیلی خوشم می آید. آدم این گونه حسی دارد که استاد برای مخاطبانش ارزش قائل شده است و وضع ظاهر خود را به خاطر آن ها آراسته است».

• ارزشیابی اساتید

نمودار ۶، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به ارزشیابی اساتید را از نگاه دانشجویان نشان می دهد.



نمودار ۶، مضامین سازمان دهنده و پایه مربوط به ارزشیابی اساتید

ارزشیابی دانشجو به عنوان یکی از مهم ترین ارکان تدریس و آموزش دانشگاهی قلمداد می گردد. ارزشیابی مؤثر نه تنها در غربالگری دانشجویان نقش بسزایی دارد، بلکه باعث افزایش انگیزه در دانشجویان شده و نیز مدرس را در ارزیابی فعالیت های خود کمک می کند (امینی نیک، ۱۳۷۹). ارزشیابی، اهداف متعددی را دنبال می کند که از آن جمله می توان به رتبه بندی دانشجویان، پی بردن به مشکلات آموزشی آنان، ارزیابی روش های آموزشی به کار گرفته شده و میزان موفقیت در دروس یا دوره مربوطه اشاره نمود. سنجش، بخش جدانشدنی آموزش است و روش های ارزشیابی باید با اهداف آموزشی هماهنگ باشد. ارزشیابی باید پدیده ای مستمر بوده و با بازخورد به دانشجو همراه باشد. روش های متداول ارزیابی عبارت اند از: معیارهای سنجش کلی، مشاهده مستقیم، آزمون شفاهی، امتحان کتبی، آزمون های چندگزینه ای و غیره که

طبعاً هرکدام مزایا و معایبی دارند. ارزیابی از نظر زمانی نیز مهم است زیرا با انجام آن در پایان ترم، دانشجو فرصتی برای تشخیص اشتباهات خود و یا تلاش در جهت بهبود آن‌ها پیدا نخواهد کرد؛ بنابراین، در راستای ارزیابی مستمر می‌توان از انواع مختلفی از آزمون‌ها مانند پیش‌آزمون، آزمون فوری، خودسنجی، سنجش پیش‌رونده و آزمون نهایی استفاده نمود (کمیلی و رضایی، ۱۳۸۱).

در ارتباط با ارزیابی مستمر، استاد پس از ارزیابی تکالیف عملی در کلاس، اشکالات را بیان می‌کند و رهنمود اصلاحی می‌دهد یا در صورت عدم وجود اشکال، دانشجو را تشویق می‌کند. یکی از دانشجویان چنین روایت می‌کرد:

«در یکی از کلاس‌ها، شرایط به گونه‌ای پیش رفت که مجبور شدم به عنوان اولین نفر تدریس کنم. رفتم در مقابل جمع ایستادم و سعی کردم استرسم را پنهان کنم و شروع به تدریس کردم. هر مرحله استاد خیلی سریع بازخورد می‌دادند و نقاط قوت و ضعف را می‌گفتند و ما هم خیلی خوب متوجه ایرادات کار خود می‌شدیم.»

همچنین استاد فرایند-محور، به تلاش و همکاری دانشجویان در طول انجام کار اهمیت می‌دهد و برای استاد فرآورده-محور، فقط نتیجه کار مهم است نه نحوه دستیابی به نتیجه. در این رابطه دانشجویی بیان می‌کند:

«در پایان ترم، با وجود این که امتحان بسیار دشوار بود و کسی از آن نمره کامل نگرفت ولی نمرات پایانی نیمی از کلاس ۲۰ بود به این دلیل که عملکرد دانشجو در طول ترم برای استاد و یادگیری کیفی او مهم بود نه نمرات کتبی. این روش استاد باعث شد حتی در ترم بعد هم تعداد زیادی از دانشجویان خواهان کلاس داشتن با ایشان باشند.»

در مقابل، در مورد اساتید فرآورده-محور، دانشجویی این چنین روایت می‌کند:

«در یکی از ترم‌ها، یکی از اساتید محترم یک کار تحقیقی گفتند که باید آن را به صورت گروهی انجام می‌دادیم. در کتاب درسی در مورد آن موضوع توضیح داده شده منتها توضیحات کتاب کامل نبود. من و دوستم دو هفته از وقت خود را برای فراگیری آن موضوع گذاشتیم و از اساتید دیگر نیز راهنمایی گرفتیم و از کتاب‌های مختلف استفاده کردیم. یک گروه نیز نتیجه کارمان را از ما گرفت و آن‌ها نیز همان کار ما را کپی کردند و تحویل استاد دادند و برای استاد هیچ فرقی نداشت.»

برخی از اساتید برای ارزیابی مستمر از پرسش شفاهی استفاده می‌کردند. به عنوان مثال دانشجویی روایت می‌کرد:

«اولین ترم و حضور در کلاس روان‌شناسی که دانشجویان استاد آن را با نام هیلگارد می‌شناسند پرونده‌ای دیگر را گشود. اولین دقایق حضور در کلاس هیلگارد، درس جلسه گذشته با پرسش‌هایی که دانشجویان تعیین شده از سوی استاد بایستی به آن‌ها پاسخ می‌دادند شروع می‌شد.»

برخی از اساتید دیگر، برای ارزشیابی مستمر از آزمون میان‌ترم استفاده می‌کردند. مثلاً دانشجویی روایت می‌کرد:

«استاد در پایان آن هفته‌ای که دانشجویان دیگر تعطیلات زودهنگام خود را از آن زمان آغاز کرده بودند برای ما تاریخ امتحان میان‌ترم تعیین کرده بودند و در زمانی که سایرین در دوران استراحت به سر می‌بردند ما در حال گذر از مانع امتحان بودیم».

استاد در ارزیابی، سوال‌هایی جهت سنجش حفظیات از جزوه کلاسی طرح می‌کند و به آموختن در حد توانایی توصیف قناعت می‌کند. مثلاً دانشجویی بیان می‌کند:

«از کارهایی که استاد انجام می‌دادند و حس می‌کردی نشانه این است که به فکر دانشجویست، این بود که از کتاب‌های مختلف خلاصه‌برداری کرده بودند و علاوه بر کتاب‌ها، فیش‌ها را به کلاس می‌آوردند و از روی آن برایمان جزوه می‌گفتند، از این لحاظ که احساس می‌کردی چکیده‌ای از کتب را با این جزوه در اختیار داری و در پایان ترم از همان جزوه امتحان می‌گرفتند».

برخی از اساتید دیگر سؤالات فراتر از حد دانش و دربردارنده سطوح درک و فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی را استفاده می‌کنند و دانشجو باید توانایی تحلیل داشته باشد. به‌عنوان مثال دانشجویی روایت می‌کند:

«درس مدیریت ما با استادی ارائه شد که اطلاعات و تجربه زیادی داشتند و بسیار ریزبین و دقیق بودند همچنین ایشان مطالب را به زبان خیلی ساده و با مثال بیان می‌کردند و چند بار تکرار می‌کردند که باعث می‌شد ما خیلی خوب یاد بگیریم. همچنین در امتحان‌شان معمولاً سؤالاتی که باید فکر می‌کردی و جواب می‌دادی وجود داشت.»

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به‌منظور بررسی فرهنگ آموزش اساتید در میان روایت‌های دانش‌آموختگان آموزش ابتدایی انجام شد. تحلیل مضمون روایت‌های دانشجویان، شش مضمون فراگیر شامل روش تدریس، نگرش، دانش، مهارت، اخلاق و شیوه ارزشیابی اساتید را نشان داد. در این راستا، بقایای سرابی و اسماعیلی (۱۳۸۸) بیان می‌کنند که فرهنگ آموزش دارای ابعاد متعددی است که برخی از آن‌ها مربوط به اهداف آموزش، موقعیت آموزش، محور آموزش، تلقی از علم و آموزش، روش آموزش، نقش استاد، شیوه‌ها و اسلوب فکری دانشجویان است.

یافته‌ها نشان داد که بعضی اساتید، از روش‌های تدریس فعال مانند بحث گروهی و یادگیری همکارانه استفاده می‌کنند و برخی از استادان، از روش‌های منفعل مانند تدریس عین خط کتاب، ارائه درس توسط دانشجویان، سخنرانی و خواندن اسلاید استفاده می‌کنند. در این خصوص نیک‌نشان و همکاران (۱۳۸۹)

نشان دادند که دانشجویان عادی و استعداد درخشان، از روش تدریس اساتید ناراضی بودند و همچنین یافته‌های آن‌ها مبین این بود که متخصصان نیز بر کاربرد روش تدریس فعال و روش‌های تدریس خلاق و مشارکتی تأکید کرده‌اند.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که نگرش‌های اساتید نسبت به درس، نسبت به دانشجو و نسبت به حرفه معلمی متفاوت است. برخی از اساتید نمرات دانشجویان در پایان‌ترم برایشان اهمیت دارد و برخی دیگر یادگیری محتوای آموزشی را ترجیح می‌دهند. بعضی از اساتید توانایی‌های دانشجویان را باور دارند و انگیزه آنان را برای انجام کارهای علمی تقویت می‌کنند؛ اما در عوض، برخی از اساتید دیگر، فعل «نمی‌توانید» را در گوش دانشجویان نجوا می‌کنند. در خصوص حرفه معلمی، بعضی از اساتید نگرش مثبتی به این حرفه دارند و این شغل را شغل پیامبرگونه می‌دانند اما برخی دیگر، امید دانشجویان را از ادامه راه این حرفه منحرف می‌کنند. به‌طورکلی بافت فرهنگی، سنت هر جامعه، نگرش مردم به تحصیلات و امثال آن، از مواردی هستند که بر نگرش اساتید در این موارد تأثیرگذار است. این یافته‌ها همسو با یافته‌های ژانگ و آشیم (۲۰۱۱) و صفدری ده چشمه و همکاران (۱۳۸۶) است.

در خصوص دانش اساتید، برخی از اساتید صرفاً بر انتقال دانش نظری تأکید دارند اما بعضی از اساتید، از دانشجویان می‌خواهند که کارهای کلاسی را به‌صورت عملی انجام دهند. به‌طورکلی برخی از اساتید بر دانش نظری مربوط به رشته خود تسلط کافی دارند اما برخی دیگر، از توانایی لازم برای تدریس دروس مرتبط برخوردار نیستند. با توجه به این که اساتید در تولید، خلق و تغییر دانش بین افراد نقش مؤثری ایفا می‌کنند (رمضان‌زاده و پورشافعی، ۱۳۹۵)، لازم است که اساتید دانشگاه، گام‌های لازم را در جهت توسعه حرفه‌ای خود بردارند.

همچنین یافته‌ها نشان داد که شماری از اساتید دانشگاه، مهارت‌های لازم در تدریس مانند مهارت‌های ارتباطی، مدیریت کلاس، مدیریت زمان و تنوع در تدریس را به‌کار می‌گیرند و برخی از اساتید، نه تنها مهارت لازم در نگارش مقالات علمی را دارا نیستند بلکه دانشجویان را نیز جهت انجام پژوهش‌های علمی ترغیب نمی‌کنند و شناخت لازم را نیز نسبت به پژوهش‌های علمی ندارند. این یافته در راستای پژوهش طاهری‌زاده و همکاران (۱۳۹۰) است.

همچنین یافته‌ها، دو نوع اخلاق یعنی اخلاق شخصی و حرفه‌ای اساتید را نشان داد. در ارتباط با اخلاق حرفه‌ای، استاد منعطف، نیازها و علائق دانشجویان را مدنظر قرار می‌دهد اما استاد غیرمنعطف، توجهی به خواسته‌ها و نیازهای دانشجویان نشان نمی‌دهد. برخی از استادان، در توجه به دانشجویان و نمره دادن تبعیض قائل می‌شود اما برخی از اساتید دیگر، عدالت را رعایت می‌کنند. در ارتباط با قانون‌مداری، حضور به‌موقع در کلاس، پایبندی به قوانین دانشگاه، وظیفه‌شناسی و داشتن وجدان کاری، برای اکثریت اساتید اهمیت دارد. همچنین در ارتباط با شایستگی‌های اخلاقی، برخی از اساتید از صفات اخلاقی

نیکویی مانند خوش‌رویی، اهمیت دادن به نماز اول وقت و شرکت در نماز جماعت برخوردار بودند و بعضی از آن‌ها، از صفات پایدار شخصیتی برخوردار هستند. با توجه به این‌که اخلاق اساتید به‌طور صریح باعث تغییرات رفتاری دانشجویان شده و در بهبود اخلاقی آنان مؤثر است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۶)، لازم است که اساتید الگوی مناسب اخلاقی و رفتاری برای دانشجویان باشند.

علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش نشان داد که استادان از شیوه‌های ارزشیابی مستمر و پایانی استفاده می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش کمیلی و رضایی (۱۳۸۱) همسو است. در ارتباط با ارزشیابی مستمر، برخی استادان، پس از ارزیابی تکالیف دانشجویان، رهنمودهای اصلاحی به آن‌ها می‌دهند. بعضی اساتید دیگر، برای ارزشیابی مستمر از پرسش شفاهی و برخی از پرسش کتبی استفاده می‌کنند. در حالی که برخی از اساتید، سوال‌های فراتر از حد دانش و دربردارنده سطوح درک و فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی را استفاده می‌کنند، بعضی دیگر از استادان در ارزیابی، سوال‌هایی جهت سنجش حفظیات از جزوه کلاسی طرح می‌کنند و به آموختن در حد توانایی توصیف قناعت می‌کنند.

به‌طور کلی، با توجه به این‌که مدرسین این دانشگاه به‌صورت متفرقه و شامل نیروهای حق‌التدریسی، مأمور به خدمت از آموزش و پرورش و اساتید مدعو هستند و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان در اقلیت می‌باشند، لذا تنوع فرهنگ آموزش در ابعاد مختلف آن وجود دارد و سبک نسبتاً واحدی در مواجهه با دانشجو حاکم نمی‌باشد. بر این اساس و با توجه به این‌که دانشجو معلمان در آینده شغلی خود، سنگ‌گذار شغل خطیر معلمی در آموزش و پرورش هستند، لازم است که اساتید دانشگاه فرهنگیان، به‌طور خاص و ویژه، به عنوان الگوی رفتاری، اخلاقی و علمی در ابعاد مختلف آموزش خود باشند و به‌گونه‌ای بدرخشند که آینه تمام‌نمای معلمی را در ابعاد مختلف به نمایش بگذارند.

منابع

- ابراهیمی، روناک؛ عدلی، فریبا؛ و مهران، گلنار (۱۳۹۴). نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۱ (۱)، ۱۲۷ - ۱۵۱.
- احمدی، غلامعلی؛ پسندیده، جواد؛ و دهقان‌زاده، احد (۱۳۹۴). فرهنگ دانشگاهی و تغییرات آن در ایران. *مجله مطالعات آموزشی نما*، ۴ (۱)، ۲۲ - ۳۴.
- امیری، علی‌نقی؛ حسن‌زارعی، متین؛ و ذوالفقارزاده، محمد مهدی (۱۳۸۹). پیچیدگی‌های فرهنگ و گونه‌شناسی مطالعات آن در آموزش عالی. *نشریه راهبرد فرهنگ*، ۱۱ (۱۰-۱۱)، ۷ - ۴۰.
- امین‌بیدختی، علی‌اکبر؛ مکوندحسینی، شاهرخ؛ و احسانی، زهرا (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش در سازمان آموزش و پرورش شهرستان سمنان. *فصلنامه راهبرد*، ۲۰ (۵۹)، ۱۹۱ - ۲۱۶.
- امینی‌نیک، سارا (۱۳۷۹). *بررسی روند ارزشیابی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر توسط اعضای هیئت علمی*. مجموعه مقالات چهارمین همایش کشوری آموزش پزشکی تهران.
- باقری، مسلم؛ سلیمی، قاسم؛ محمدی، مهدی؛ طیبی‌خرمی، مریم. (۱۳۹۴). *تحلیلی بر عوامل ساختاری و رفتاری مؤثر بر*

- ارتقای فرهنگ تولید علم در دانشگاه‌های کشور؛ مورد مطالعه: دانشگاه شیراز. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۲ (۱۰)، ۱۸۱-۲۰۶.
- بقائی سرابی، علی؛ و اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۸۸). عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. فصلنامه پژوهش‌نامه علوم اجتماعی، ۳ (۴)، ۱۷۵-۲۰۲.
- پاول مارک، هنری (۱۳۷۶) فقر، پیشرفت و توسعه. مجموعه مقالات نری بارتلی، (م. احدی، ترجمه)، وزارت امور خارجه. (سال اصلی چاپ ۱۹۹۱).
- حسینی نسب، داود (۱۳۷۳). مراکز توسعه کارآیی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- رمضان‌زاده، خیرالنساء؛ و پورشافعی، هادی (۱۳۹۵). بررسی فرهنگ تبادل دانش در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۵)، ۴۰۰-۴۰۵.
- سریع‌القلم، محمود (۱۳۷۵). توسعه جهان سوم و نظام بین‌الملل. نشر سفیر.
- شاین، ادگارد (۱۳۸۳). فرهنگ‌سازمانی. (م. ا. محبوب، ترجمه) تهران: نشر فرا، چاپ اول. (سال اصلی چاپ ۱۹۹۲).
- شعبانی، حسن (۱۳۸۵). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). سمت.
- صغدی ده‌چشمه، فرانک؛ دل‌آرام، معصومه؛ پروین، ندا؛ خیری، سلیمان؛ فروزنده، نسرین؛ و کاظمیان، افسانه (۱۳۸۶). عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان از نظر دانشجویان و اساتید دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد در سال ۱۳۸۳. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، ۹ (۳)، ۷۱-۷۷.
- طاهری‌زاده، زینب؛ سلیمی، قربان‌علی؛ و صالحی‌زاده، سعید (۱۳۹۰). رابطه مهارت‌های ارتباطی اساتید دانشگاه با مهارت تدریس آنان از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۵ (۱۶)، ۹۵-۱۱۶.
- عابدی‌جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ و شیخ‌زاده، محمد (۱۳۹۰). تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی. دوفصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی (اندیشه مدیریت)، ۵ (۲)، ۱۵۱-۱۹۸.
- عابدینی، سمیرا؛ کمال‌زاده؛ کمال‌زاده، حسام‌الدین؛ و عابدینی، صدیقه (۱۳۸۹). معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی هرمزگان. دوماهنامه مجله پزشکی هرمزگان، ۳ (۱۴)، ۲۴۲-۲۴۶.
- عباسی، رسول؛ طاهری، غزاله؛ و باباشاهی، جبار (۱۳۹۶). وضعیت اخلاق حرفه‌ای اساتید دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۴ (۱۲)، ۱-۱۰.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). مردم‌نگاری آموزش، نشر علم.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا، مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران. نامه انسان‌شناسی، ۱ (۳)، ۹۳-۱۳۲.
- فضل‌الهی، سیف‌اله؛ و ملکی‌توانا، منصوره (۱۳۹۰). راهکارهای برون‌رفت از موانع فرهنگی تولید علم در دانشگاه‌ها. ماهنامه معرفت، ۲۰ (۱۷۱)، ۱۱۱-۱۲۴.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). آموزش و تفکر. (ف. کیان‌زاده، ترجمه). رسش. (سال اصلی چاپ ۱۹۴۳)
- قاضی طباطبایی، سید محمود؛ و دادهیر، ابوعلی (۱۳۸۰). سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۴۴ (۱۸۰-۱۸۱)، ۱۸۷-۲۲۶.
- کمیلی، غلامرضا؛ و رضایی، قربانعلی (۱۳۸۱). نحوه ارزشیابی دانشجویان توسط اعضای هیئت علمی علوم پایه دانشگاه

- علوم پزشکی زاهدان. *مجله ایرانی آموزش پزشکی*، ۴، ۴۹-۵۳.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶). *مبانی جامعه‌شناسی*، (م. صبوری، ترجمه)، تهران: نشر نی. (سال اصلی چاپ ۱۹۹۸)
- محبت، هدیه؛ و صفایی‌موحد، سعید (۱۳۹۱). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. نشر آبیژ.
- ممنون، میتا؛ عدلی، فریبا؛ و صمدی، پروین (۱۳۹۶). نقش فرهنگ دانشگاهی بر سهیم‌سازی اعضای هیئت‌علمی مطالعه موردی دانشگاه الزهراء (س). *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱ (۱۳)، ۲۹-۴۹.
- نیازآذری، کیومرث؛ و تقوایی‌یزدی، مریم (۱۳۸۱). *فرهنگ‌سازمانی در هزاره سوم*. نشر شیوه.
- نیک‌نشان، شقایق؛ نصرافهانی، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، ابراهیم؛ و فاتحی‌زاده، مریم (۱۳۸۹). میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس خلاق و بررسی ویژگی‌های خلاقانه مدرسان دانشگاه از نظر دانشجویان استعداد درخشان. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۱ (۲)، ۱۴۵-۱۶۴.
- Austin, A. E. (1990). Faculty Cultures, Faculty Values. *New Directions For Institutional Research*, 17(68), 61-74.
- Bergquist, W.H. (2008). *Engaging The six Cultures of the Academy*. Jossey, BASS.
- Bloor, G., & Dowson, P. (1994). Understanding professional culture in organizational Context. *Organization Studies*, 15(2), 275-295.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1997). *Communication for learning across culture*. In McNamara, D. & Harris, R. (Eds). Overseas students in higher education: London: Routledge, 76-90.
- Fraser, W. J., & Killen, R. (2003). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently?. *South African Journal of Education*, 23(4), 254-263.
- Hanson, J. (2003). Encouraging lecturers to engage with new technologies in learning and teaching in a vocational University. *Higher Education Management and Policy*, 15(3), 135-149.
- Kumar, A. (2019). Cultures of learning in developing education systems: Government and NGO classrooms in India. *International Journal of Educational Research*, 95, 76-89.
- Kumpulainen, K., & Renshaw, P. (2007). Cultures of learning. *International Journal of Educational Research*, 46(3-4), 109-115.
- Moberg, D. J., & Seabright, M. A. (2000). The development of moral imagination. *Business ethics quarterly*, 10(4), 845-884.
- Ningsih, A. P., Nurdin, N., Puspitha, A., Malasari, S., & Kadar, K. (2020). The effect of culture-based education in improving knowledge of hypertension patients in Makassar community in Indonesia. *Enfermeria Clinica*, 30, 55-59.
- Zhang, A., & Aasheim, C. (2011). Academic success factors: An IT student perspective. *Journal of Information Technology Education*, 10, 309-331.