آسیب‌شناسی نظام آموزشی در مراکز دانشگاهی فنی و حرفه‌ای[1]

جعفر ترک‌زاده[2]
مجید شعبانی فرد[3]
جمال معمرحور[4]
سید عطاءالله سینائی[5]

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، آسیب‌شناسی نظام آموزشی دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران با رویکرد ترکیبی[6] بود. روش پژوهش در بخش کمی، توصیفی از نوع پیمایشی و در بخش کیفی، فرایند چرخه‌ای تحلیل بود. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، دانشجویان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران به تعداد ۱۷٤۳۷ نفر بود که با استفاده از فرمول کوکران تعداد نمونه برابر با ۳۷٦ نفر و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب گردیدند. مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش شامل ۱۱ نفر از اعضای هیئت‌علمی و ۱۱ نفر از دانشجویان نیم سال آخر بودند و از نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک معیار استفاده شد. برای جمع‌آوری اطلاعات در بخش

---

[1]. این پژوهش برگرفته از پایان نامه دکتری با عنوان «آسیب‌شناسی نظام یاددهی- یادگیری در مراکز دانشگاهی فنی و حرفه‌ای تهران با رویکرد ترکیبی» است که سال ۱۳۹۷ در دانشگاه شیراز انجام گرفته است.

[2]. دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، پست الکترونیک: Djt۲۸۹۱@gmail.com

[2]. دانش آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران، پست الکترونیک: Dr_shabanifard@yahoo.om

[3]. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، پست الکترونیک: Jamal.moammer@gmail.com

[5]. استادیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، مسئول مکاتبه، پست الکترونیک: Sinaee_sa@yahoo.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

کمی از مقیاس نظام جامع یاددهی– یادگیری استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون t تک متغیره و از نرم‌افزار SPSS استفاده گردید. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختمند بود و با استفاده از فرایند چرخه‌ای تحلیل مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج تحلیل کمی نشان داد که در هر سه بعد مفهومی، ساختاری و عملکردی در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران آسیب وجود دارد. نتایج حاصل از بخش کیفی پژوهش منجر به شناسایی علل و عوامل بروز آسیب‌های شناسایی‌شده، مشتمل بر ۱۴ عامل گردید که در چهار حوزه اساتید (ضعف در روش‌ها و مهارت‌ها، کم رغبتی نسبت به کار، ضعف در تعامل با دانشجویان، عدم آشنایی با فن‌آوری‌های نوین و نگاه سنتی به آموزش)، دانشجویان (ضعف علمی، بی‌انگیزگی و تعداد زیاد دانشجویان)، امکانات و تجهیزات دانشگاه (حجم زیاد سرفصل‌ها، عدم تناسب محتوای آموزش با نیازهای دانشجویان، کارآفرینانه نبودن آموزش) و مدیریت (نبود سیستم ارزیابی جامع در دانشگاه، ضعف سازمانی و مدیریتی دانشگاه و نبود ارتباط بین صنعت و دانشگاه) دسته‌بندی گردیدند. درمجموع نظام یاددهی – یادگیری در قلمرو پژوهش وضعیت مطلوبی قرار ندارد و در اکثریت قریب به‌اتفاق زمینه‌های مربوطه واجد آسیب و ضعف‌های قابل‌ملاحظه است.

واژگان کلیدی: یاددهی- یادگیری، آموزش عالی، فنی و حرفه‌ای، آسیب‌شناسی

مقدمه و بیان مسئله

توسعه کیفی هر دانشگاه و تبدیل آن به یک دانشگاه پیشرو تلاشی است که می‌توان در قلمروی مفهوم توسعه‌سازمانی تعریف شود. تحقق این مهم مستلزم آن است که تلاش برنامه‌ریزی و مدیریت‌شده‌ای در گستره سازمان به‌قصد توسعه راه‌حل‌های جدید و خلاقانه و توسعه ظرفیت خود نوسازی سازمان (دانشگاه) صورت گیرد (ترک‌زاده، ۱۳۸۸). این تلاش می‌باید در جهت تناسب بهتر میان قابلیت‌های دانشگاه و تقاضاهای محیطی در حال و آینده آن به عمل آید (ترک‌زاده، ۱۳۸۸). بر این اساس توجه به مقتضیات محیطی و پاسخگویی ازجمله عامل‌هایی هستند که امروزه باید در نظام آموزش عالی موردتوجه قرار گیرند (هوگ، اوشنر و دانیل[۱]، ۲۰۱۳). در این مسیر، نقش اصلی هدایت فنی و پیشبرد امور بر عهده‌ی اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان هسته‌ی اصلی سرمایه‌ی انسانی نظام آموزش عالی است که البته این نقش نوعاً در تعامل نزدیک با وجه مهم دیگر سرمایه‌ی انسانی نظام آموزش عالی یعنی دانشجویان ایفا می‌شود. ازاین‌رو فعالیت و همکاری مؤثر در محیط آموزشی و پژوهشی آموزش عالی، مستلزم روابط انسانی توأم با ارتباط متقابل میان استاد و دانشجو از یک‌سو و از سوی دیگر آگاهی و اشراف و توانمندی اعضای هیئت‌علمی درزمینه‌ی ابعاد فنی و روش‌شناختی کار خود می‌باشد.

۱. Hug, Ochsner & Daniel

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

بر این مبنا مطالعه آموزش عالی و ابعاد مختلف آن ضرورتی انکارناپذیر است که همچنان شایسته توجه و تلاش بیشتری است (ایکس یونگ، دووان، چنج ای و وانگ[۱]، ۲۰۱۳). با عنایت به لزوم توجه به دانشگاه برای آن ابعاد آموزشی، پژوهشی و خدماتی خاصی تعریف می‌شود (جاودانی و پرداختچی، ۱۳۸٦) که آموزش معطوف به کسب دانش، مهارت، صلاحیت روانی و اجتماعی است، پژوهش معطوف به گسترش نتایج دانش، درک نوآوری‌های تکنولوژیک و آفرینش‌های هنری بوده و خدمات دانشگاه نیز غالباً علمی و اجتماعی و معطوف به رفع نیازهای جامعه و پویایی و پیشرفت آن است. به‌منظور توسعه یک چشم‌انداز پایدار در دانشگاه ضروری است ارتباط بین این ابعاد به‌خوبی برقرارشده تا همکاری و مشارکت بین آن‌ها در جهت یک تغییر و تحول بسیار مهم افزایش یابد (دیسترهفت، سیلوا، روزاریو، راموس و آزیتیرو[۲]، ۲۰۱۲).

فعالیت دانشگاه‌ها در عصر جهانی‌شدن، مأموریت‌های انحصاری تولید دانش را تحت‌الشعاع قرار داده و دانشگاه‌ها را به بنگاه‌هایی برای حل مشکلات منطقه‌ای، ملی و جهانی تبدیل کرده است، به‌گونه‌ای که مطالعه فرآیند توسعه در جهان، حکایت از این واقعیت دارد که نظام‌های آموزش عالی، همواره عامل بنیادی تکامل و توسعه اقتصادی اجتماعی و فرهنگی جوامع بوده‌اند. ثابت‌شده است که جامعه کنونی وظایف منحصربه‌فرد، ضروری و مهمی را بر عهده دانشگاه گذاشته است. به‌گونه‌ای که اکثر صاحب‌نظران (استالی و ترینکل[۳]، ۲۰۱۱)، اذعان کرده‌اند که این‌گونه انتظارات وظایف و مسئولیت‌ها برای دانشگاه‌ها ممکن است غیره منتظره و چالشی باشند که از آن جمله: دانشگاه مدرن آموزش و تحقیق (دیویدسون و هانینگ[٤]، ۲۰۱۲)، دانشگاه چندکاره و متکثّر (دیز[٥]، ۱۹۹۸)، دانشگاه‌های کارآفرین (برنت[٦]،۲۰۱۰) دانشگاه‌های مهارت آموز و کارآفرین (لایت[۷]، ۲۰۰۹) می‌باشد.

در راستای تحقق دانشگاه‌های کارآمد نسل سومی در نظام آموزش عالی ایران، تلاش‌هایی به‌ویژه دریکی دو دهه اخیر انجام‌شده است. این تلاش‌ها و تغییرات، به‌ویژه درعصرکنونی که شاهد رشد سریع و انفجارگونهٔ دانش و شکل‌گیری جوامع دانش ازیک‌طرف و از طرف دیگر محدودیت‌ها و تحریم‌ها در حوزه‌های مختلف، نیازمند بازکاوی و ژرف‌نگری بیشتری می‌باشند زیرا عدم توجه به این مهم می‌تواند سطح پاسخگویی دانشگاه‌های کشور را در عرصه‌های محلی و ملی و حتی جهانی که برای رشد و توسعه بدان نیازمندند به مخاطره بیندازد

۱. Xiong, Duan,Chang'E, & Wang
۲. Disterheft, Silva, Rosario Ramos and Azeiteiro
۳. Staley & Trinkle
٤. Davidson & Honing
٥. Dess
٦. Brent
۷. Light

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

(جاودانی، ١٣٩٤). بر این اساس دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مانند هر نظام اجتماعی دیگر بر اساس سطح پیشرفت و نیازهای جامعه می‌توانند کارکردهای مختلفی بر عهده داشته باشد (بل و فدرمن[١]، ٢٠١٣؛ آدامز[٢]، ٢٠٠٩). در این میان، اعضای هیئت‌علمی، دانشجو و محیط آموزشی ارکان اساسی آموزش در آموزش عالی و موسسه و مراکز مربوطه را تشکیل می‌دهند (صمد، وهب، اوتمن و علی[٤]، ٢٠١٦؛ رامیرز، مندز و گارسیا[٣]، ٢٠١٥).

تحقیقات انجام‌شده در زمینه نظام آموزشی اغلب بر چارچوب‌ها، سبک‌ها، مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری متمرکز بوده است. در این زمینه کلب و کلب[٤] چهار وجه همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق یابنده را برای یادگیری بیان می‌کند (کلب و کلب، ٢٠٠٥). وین اشتاین و پالمر[٥] (١٩٩٠) چارچوبی برای راهبردهای مطالعه و یادگیری٦ طرح می‌کند که با استفاده از آن می‌توان نقاط قوت و ضعف مطالعه و یادگیری دانشجویان را در ده بعد (نگرش، انگیزش، کنترل وقت، اضطراب، تمرکز، پردازش اطلاعات، انتخاب ایده اصلی، راهنمای مطالعه، خودآزمایی و راهبردهای آزمون) موردبررسی قرارداد (خدیوزاده، سیف و ولایی، ١٣٨١). کانو[٧] (٢٠٠٦) نیز در مطالعه‌ای راهبردهای یاددهی – یادگیری را در سه مؤلفه مهارت[٨]، خواستن[٩] و خودتنظیمی[١٠] جای می‌دهد.

همچنین تحقیقات متعددی نیز درزمینه عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی – یادگیری انجام‌شده است که ازجمله آن‌ها می‌توان به تأثیر فضا و جو آموزشی در یادگیری (ویلسون و فولر[١١]،٢٠٠٥)، تأثیر شیوه‌های ارزشیابی در یادگیری (لیونگ، موک و ونگ[١٢]، ٢٠٠٨)، بررسی سبک‌های یادگیری در آموزش عالی (کاپیتا[١٣]، ٢٠١٥)، معرفی فنّاوری‌های آموزشی برای معلمان (توتا و نگریوس[١٤]، ٢٠١٥) اشاره کرد و همچنین دجینی[١٥] (٢٠١٥)، به ارزیابی یادگیری کلاسی و یادگیری در آموزش عالی پرداختند. بررسی میزان استفاده دانشجویان از مهارت‌های مطالعه و

١. Bell & Federman
٢. Adams
٣. Samad, Wahab, Othman & Ali
٤. Kolb & Kolb
٥. Weinstein & Palmer
٦. Learning and study strategies
٧. Cano
٨. Skill
٩. Will
١٠. Self-regulation
١١. Wilson& Fowler
١٢. Leung, Mok & Wong
١٣. Capita
١٤. Thota & Negreiros
١٥. Dogini

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

یادگیری و رابطه آن با وضعیت تحصیلی آنان (عبدخدائی و غفاری، ۱۳۸۹)، رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی و راهبردهای یادگیری در تبیین موفقیت تحصیلی (صمدی، ۱۳۹۱)، آمادگی خود راهبری در یادگیری و سبک‌های یادگیری (صفوی، شوشتری‌زاده، محمودی و یارمحمدیان، ۱۳۸۹)، نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در تحول فرایند یاددهی - یادگیری (نجفی ۱۳۸۹)، آسیب‌شناسی نظام آموزش‌وپرورش در تأملی بر فرایند یاددهی - یادگیری (صادقیان، قیصری، محمدی و نجفی، ۱۳۹۳)، آسیب‌شناسی مدیریت نظام آموزشی عالی در ایران (حبیبی و صمدی، ۱۳۹۳) قابل‌ذکرند.

بااین‌حال هنوز به‌طور دقیق مشخص نیست که نظام یاددهی - یادگیری مشتمل بر چه ویژگی‌هایی است. تا آنجا که محقق جستجو نموده است تنها در مطالعه‌ی ترک‌زاده و ستوده (۱۳۹۳) و ترک‌زاده، محمدی و ستوده (۱۳۹٤) فرایند یاددهی - یادگیری به‌صورت یک نظام رفتاری منسجم موردمطالعه و بررسی قرارگرفته است. این در حالی است که به دلیل تغییر ساختار دانشگاه‌ها به سمت ساختار توانمند ساز[۱] (ترک‌زاده، ۱۳۹٤) و حرکت به سمت پاسخگویی[۲] هرچه بیشتر به محیط (عطافر و همکاران، ۱۳۹۳؛ ترک‌زاده و عبده شریفی،۱۳۹٤؛ هامرفلت[۳]، ۲۰۱٤ و پنی و کارملی[٤]، ۲۰۱۰) و تحولات مرتبط با دانشگاه‌های نسل سوم (جاودانی و پرداختچی، پرداختچی، ۱۳۸٦)، ضروری است یاددهی - یادگیری در آموزش عالی، با نگرشی جدید در قالب یک نظام جامع رفتاری موردتوجه قرار گیرد و کاستی‌های این نظام رفتاری به شک دقیق‌تری مورد مداقه قرار گیرد. نظر به این‌که اساساً کیفیت عملکرد یاددهی - یادگیری در آموزش عالی مبتنی بر ابعاد ساختاری و مفهومی شکل می‌گیرد و درواقع بعد مفهومی زیربنای اولیه شکل‌دهی به نظام یاددهی - یادگیری است و نظر به حساسیت و نسبت این بعد، به نظر می‌رسد اتخاذ چارچوبی با عنایت به سه بعد (مفهومی[٥]، ساختاری[٦] و عملکردی[۷]) ذکرشده (ترک‌زاده و عبد شریفی، ۱۳۹٤) در نظام یاددهی - یادگیری می‌تواند منجر به تغییر در زیربنای مفهومی درباره موضوع شود. طبعاً تغییر در زیربنای مفهومی موجب تغییر در ابعاد ساختاری و عملکردی نظام یاددهی - یادگیری می‌شود. این تغییر می‌تواند موجب تغییر در کیفیت و نتایج یاددهی - یادگیری در آموزش عالی گردد.

با توجه به آنچه بیان شد وجود یک چارچوب منسجم از یاددهی - یادگیری می‌تواند این امکان را فراهم سازد تا با استفاده از آن بتوانند کلیه عوامل تأثیرگذار بر فرایند یاددهی - یادگیری را به‌صورت سیستمی در یک نظام

۱. Hoy & Miskel
۲. Responsibility
۳. Hammarfelt
٤. Penini, & Carmeli
٥. Conceptual
٦. Structural
۷. Functional

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.4.3.5]

جامع رفتاری موردبررسی قرار داده و اطلاعات لازم را در ارتباط عوامل تأثیرگذار بر یاددهی – یادگیری، مدیریت و اجرای یاددهی – یادگیری کسب نمود. با توجه به موارد اشاره‌شده، این پژوهش به دنبال آن بوده است که با استفاده از چارچوب سه وجهی نظام یاددهی – یادگیری (ترک‌زاده، ١٣٨٨؛ ترک‌زاده و ستوده، ١٣٩٣ و ترک‌زاده، همکاران، ١٣٩٤) به بررسی کاستی‌های نظام یاددهی – یادگیری و به دنبال آن توجه دقیق‌تر و عمیق به این کاستی‌ها در ابعاد، اجزا و ارکان کلیدی بنماید.

روش شناسی پژوهش

بخش کمی

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس نظام جامع یاددهی – یادگیری (ترک‌زاده و ستوده‌فر، ١٣٩٣) استفاده شده است. این مقیاس دارای سه بعد عملکردی، مفهومی و ساختاری است که نظام جامع یاددهی – یادگیری را در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران موردبررسی قرارداد. این مقیاس توسط ترک‌زاده و ستوده فر (١٣٩٣) برای اساتید اعتبار یابی شده که در این پژوهش با توجه به جامعه آماری و برای سهولت و درک بهتر آنان تغییراتی در جمله‌بندی مقیاس اندازه‌گیری داده شد. لذا ابزار پژوهش پرسشنامه بسته پاسخ بوده که به‌صورت طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم= نمره ١، کم= نمره ٢ تا حدودی= نمره ٣، زیاد= نمره ٤ و بسیار زیاد= نمره ٥) اندازه‌گیری شده است.

جدول ١: جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

نام دانشکده	تعداد جامعه	تعداد نمونه	درصد
دانشکده فنی و حرفه‌ای شریعتی	٥٥٩٤	١٢١	٠/٣٢
دانشکده فنی و حرفه‌ای انقلاب اسلامی	٥١٩٣	١١٢	٠/٣٠
دانشکده فنی و حرفه‌ای شهید شمسی‌پور	٣٨٥٠	٨٣	٠/٢٢
دانشکده فنی و حرفه‌ای ولیعصر (عج)	٢٨٠٠	٦٠	٠/١٦
جمع	١٧٤٣٧	٣٧٦	٠/١٠٠

نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با توجه به سهم دانشجویان دانشکده‌ها در قلمرو پژوهش و با استفاده از فرمول کوکران برای تعیین حجم نمونه و به‌صورت تصادفی انتخاب‌شده است، بر این مبنا تعداد ٣٧٦ نفر از دانشجویان دانشکده‌های مختلف به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. همچنین روایی ابزار اندازه‌گیری با روش‌های تحلیل عامل مرتبه اول و تحلیل گویه موردبررسی و تأیید شد و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ٠/٨٣ به دست آمد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

بخش کیفی

در این بخش با استفاده از مطالعه موردی کیفی، به مطالعه عمیق تجارب دانشجویان و اساتید از چگونگی بروز آسیب‌ها در مؤلفه‌های مختلف نظام جامع یاددهی - یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای پرداخته شد. مشارکت‌کنندگان در این بخش شامل تعدادی از دانشجویان شرکت‌کنندگان در بخش کمی و اعضای هیئت‌علمی بود که از چهار دانشکده فنی و حرفه‌ای تهران در رشته‌های مختلف انتخاب شدند (جدول شماره ۲).

جدول ۲: مشخصات مصاحبه‌شوندگان

نام دانشکده	جنسیت		رشته تحصیلی و مرتبه علمی	
	زن	مرد	دانشجو	اساتید
دانشکده فنی و حرفه‌ای شریعتی	۱	۱	نقاشی	دکترای ریاضی
دانشکده فنی و حرفه‌ای شریعتی	۱	۱	صنایع شیمیایی	دکترای ادبیات
دانشکده فنی و حرفه‌ای شریعتی	۱	۱	جوشکاری	دکترای کامپیوتر
دانشکده فنی و حرفه‌ای انقلاب اسلامی	۰	۱	ساختمان	ارشد فیزیک
دانشکده فنی و حرفه‌ای انقلاب اسلامی	۱	۱	صنایع فلزی	دکترای معارف
دانشکده فنی و حرفه‌ای انقلاب اسلامی	۱	۱	معماری	ارشد الکترونیک
دانشکده فنی و حرفه‌ای شهید شمسی‌پور	۱	۱	الکترونیک	ارشد نقاشی
دانشکده فنی و حرفه‌ای انقلاب اسلامی	۱	۱	مکانیک خودرو	ارشد پژوهش هنر
دانشکده فنی و حرفه‌ای انقلاب اسلامی	۱	۱	تأسیسات	ارشد تغذیه
دانشکده فنی و حرفه‌ای ولیعصر (عج)	۱	۱	نقاشی	دکترای کارآفرینی
دانشکده فنی و حرفه‌ای ولیعصر (عج)	۰	۱	-	ارشد مکانیک
دانشکده فنی و حرفه‌ای ولیعصر (عج)	۱	۱	صنایع فلزی	-

برای نمونه‌گیری، از روش نمونه‌گیری هدفمند و تکنیک معیار (دانشجویان نیم سال آخر به دلیل کسب تجربه‌های تحصیلی و آشنایی با سیستم آموزشی دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای و تخصص و تبحر اعضای هیئت‌علمی در رشته‌های تحصیلی و آشنایی کامل با سیستم آموزشی دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای) استفاده‌شده است. پایان نمونه‌گیری با استفاده از تکنیک اشباع نظری[۱] داده‌ها تعیین‌شده است. بر اساس تکنیک مذکور، انتخاب افراد نمونه تا جایی ادامه یافت که مصاحبه با افراد جدید اطلاعات تازه‌تری را در

۱. Theoretical saturation

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.4.3.5]

اختیار محقق قرار ندهد و تقریباً تکراری باشند. بر این مبنا، پژوهشگر پس از مصاحبه با ١١ نفر از اعضای هیئت‌علمی و نیز ١١ نفر از دانشجویان به اشباع نظری رسید (جدول شماره ٢). ابزار مورداستفاده در این بخش مصاحبه نیمه ساختمند به‌صورت باز پاسخ بود که با توجه به سؤالات کیفی پژوهش و متمرکز بر آسیب‌های شناسایی‌شده در نظام آموزشی (در بخش کمی پژوهش) طرح‌ریزی و اجرا گردید.

در این پژوهش روش جمع‌آوری اطلاعات بر اساس روش کیفی فرایند چرخه‌ای[١] تحلیل بوده است. علل شکاف و آسیب‌ها از طریق مصاحبه با اساتید و دانشجویان شناسایی شدند. اطلاعات حاصل بر اساس مراحل روش فرایند چرخه‌ای تحلیل، پردازش‌شده‌اند و بر آن اساس علل شکاف و آسیب در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران شناسایی گردیده‌اند.

به‌منظور دستیابی به صحت و اعتبار مطالعه معیارهای اعتبار پذیری[٢] و اعتمادپذیری موردتوجه و استفاده قرار گرفت. با تأکید بر انتخاب بستر مناسب، همسوسازی[٣] داده‌های حاصل از نتایج مصاحبه، تحقیقات انجام‌شده در حوزه فرایند یاددهی – یادگیری و نظرات مشارکت‌کنندگان و همچنین مشارکت و تعامل نزدیک و مستمر و درگیر نمودن مشارکت‌کنندگان در امر تفسیر، مراجعه مجدد به آنان و نیز مشخص نمودن هرچه واضح‌تر مراحل و چگونگی فرایندها به‌منظور سهولت در بررسی و درک آن توسط دیگران به این مهم پرداخته شد تا از اعتبار و صحت مطالعه، هر چه بیشتر اطمینان حاصل گردد. این بخش از پژوهش به روش فرایند چرخه‌ای تحلیل (ترک‌زاده، ١٣٨٨) به شرح زیر انجام گردیده است:

١. **گردآوری داده‌ها و اطلاعات:** در این مرحله، اطلاعات مرتبط با موضوع یا پرسش‌های پژوهش گردآوری می‌شوند. فرایند گردآوری داده‌ها خود مشتمل بر چهار مرحله شناسایی زمینه‌ها و منابع اطلاعات مرتبط، جستجو و کشف اطلاعات، استخراج و گردآوری اطلاعات، کدگذاری و دسته‌بندی اطلاعات در حال گردآوری است.

٢. **تقلیل احیاگرانه داده‌ها:** این مفهوم به فرایند دست‌کاری، یکپارچه‌سازی، انتقال و نمایان‌سازی داده گردآوری‌شده اشاره دارد. فرایند تقلیل احیاگرانه داده‌ها مشتمل بر سه مرحله مطالعه دقیق مواد و محتوای گردآوری‌شده، شناسایی موضوعات یا جوانب اصلی موضوع موردمطالعه و طبقه‌بندی داده‌های به‌دست‌آمده از آن‌ها می‌باشد.

٣. **سازمان‌دهی و تحلیل اطلاعات:** سازمان‌دهی اطلاعات، جمع‌بندی و طبقه‌بندی نهایی اطلاعات و ارائه نتایج به‌صورت سازمان‌یافته است. زمینه این مهم عمدتاً از ترکیب اطلاعات و شناخت حاصل از مراحل پیش

١. Cyclical process Analysis
٢. Credibility
٣. Triangulation

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

(گردآوری اطلاعات و تقلیل احیاگرانه داده‌ها) و بازاندیشی در زمینه موضوع و مهارت و توان او در استنتاج از اطلاعات کیفی فراهم می‌شود.

٤. **تفسیر و نتیجه‌گیری**: این مرحله شامل استنباط و استنتاج نتایج مرتبط با ابعاد موضوع و در صورت لزوم اتخاذ تصمیماتی در خصوص تکرار چرخه فرایند و هر یک از مراحل آن برای توسعه یا تکمیل نتایج و تولید یا توسعه دانش درزمینه موضوع موردنظر است.

یافته‌های پژوهش

بخش کمی

نتایج آسیب‌شناسی نظام جامع یاددهی -یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران مؤید وجود آسیب و کاستی در هر سه بعد مفهومی، ساختاری و عملکردی نظام مذکور است. در بعد مفهومی آسیب در مؤلفه‌های «چگونگی یاددهی - یادگیری و اصول یاددهی - یادگیری»، شناسایی گردیده است بروز آسیب در این مؤلفه‌های زیربنایی، قاعدتاً بسترسازی بروز آسیب در ابعاد ساختاری به‌ویژه عملکردی یاددهی - یادگیری در قلمرو پژوهش است. خطر ناشی از آسیب‌های مذکور، در تعامل با آسیب‌های مشاهده‌شده در بعد ساختاری نظام یاددهی - یادگیری تشدید می‌شود. خصوصاً اینکه که در این پژوهش آشکار گردیده است که هر سه مؤلفه بعد ساختاری یعنی «جهت‌گیری راهبردی، طرح سیستم یاددهی - یادگیری و فرهنگ یاددهی - یادگیری» و همچنین در بعد عملکردی «اجرای فرایند یاددهی - یادگیری، رهبری و مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری و ارزیابی اثربخشی یاددهی - یادگیری» نیز واجد آسیب جدی در نظام یاددهی -یادگیری رایج در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران هستند. بر این اساس می‌توان گفت ابعاد زیربنایی جریان یاددهی -یادگیری در قلمرو پژوهش یعنی ابعاد مفهومی و ساختاری نیز باوجود نقش بسیار تأثیرگذاری که در جریان یافتن عملکرد یاددهی -یادگیری در قلمرو مذکور دارند، به دلیل آسیب‌های جدی که درگیر آن هستند عملاً نقش جهت دهنده و قابلیت ساز خود را به نحو مطلوب ایفا نمی‌کنند.

متأسفانه در هر سه مؤلفه بعد عملکردی نظام جامعه یاددهی – یادگیری در قلمرو پژوهش نیز واجد آسیب بوده‌اند. این بدان معنا است که در اجرا، رهبری و ارزیابی جریان یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای در قلمرو پژوهش وضعیت مطلوبی ندارند، فلذا انتظار نتایج و پیامدهای مطلوب، بیهوده خواهد بود. برخی شواهد میدانی و تجربی و نگرش‌های موجود در میان اساتید، دانشجویان نیز مؤید آن است که وضعیت و موقعیت نظام یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای چندان مطلوب نیست. به نظر می‌رسد آسیب‌های شناسایی‌شده می‌تواند علت بروز چنین وضعیتی و تبیین‌کننده آن باشد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.4.3.5]

درمجموع می‌توان گفت نظام یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای قلمرو پژوهش از مطلوبیت و انسجام لازم برخوردار نیست. این وضعیت به‌نوبه خود اثربخشی دانشکده‌های مذکور و توان یادگیری محیطی آن‌ها را متأثر و مخدوش می‌سازد. نمود چنین وضعیتی در تصویر بیرونی سیستم بروز می‌نماید، تصویری که نشانگر هویت، کارآمدی و اعتبار سیستم در انظار عمومی است. این تصویر تعیین‌کننده رفتار محیط نسبت به سیستم دانشکده‌های فنی و حرفه آن خواهد بود. از این حیث توجه به توسعه و کارآمد سازی نظام یاددهی – یادگیری در قلمرو پژوهش و اقدام نظام‌مند برای رفع نقایص و آسیب‌های موجود در آن ضرورت و اهمیت می‌یابد.

جدول ٣: آسیب‌های شناسایی‌شده نظام یاددهی – یادگیری

ابعاد	مؤلفه‌ها	آسیب‌ها
مفهومی	چگونگی یاددهی – یادگیری	١–ندانستن اساتید در استفاده از تکنیک‌ها و روش‌های یاددهی – یادگیری در کلاس
		٢–عدم‌تشخیص اساتید در استفاده از تکنولوژی آموزشی در کلاس
	اصول یاددهی – یادگیری	٣- عدم احساس مسئولیت اساتید و دانشجویان در قبال موفقیت جریان یاددهی – یادگیری
		٤–عدم تقویت اساتید به علاقه‌مندی و مشارکت دانشجویان کلاس
		٥–عدم ارزشیابی‌های دقیق و به‌موقع از یادگیری در کلاس توسط اساتید
		٦–عدم انتخاب فعالیت‌های تدریس و یادگیری به‌صورت دقیق از سوی اساتید
ساختاری	جهت‌گیری راهبردی	٧- عدم ترسیم چشم‌اندازها و وضعیت مطلوب در زمینه یاددهی – یادگیری توسط اساتید برای دانشجویان
		٨- عدم مشخص کردن اهداف وظایف جریان یاددهی -یادگیری توسط اساتید برای دانشجویان
		٩- عدم استفاده اساتید از روش‌های تدریس مناسب بر اساس نقاط قوت و ضعف دانشجویان
	طرح سیستم یاددهی - یادگیری	١٠–عدم انتخاب محتوای یاددهی - یادگیری متناسب با اهداف پیش‌گفته شده توسط اساتید با توجه به مضمون درس و نیازهای بازار کار و صنعت
		١١–عدم انتخاب روش‌ها و فعالیت‌های تدریس و یادگیری طوری در راستای رسیدن دانشجویان به اهداف آموزشی
		١٢–عدم مدیریت و ارزیابی جریان یاددهی - یادگیری توسط دانشجویان و اساتید
		١٣–عدم ارزیابی فرایندها و نتایج یاددهی -یادگیری به‌طور مستمر
		١٤- عدم اشتراک نظر بین اساتید و دانشجویان در جریان یاددهی -یادگیری

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

	فرهنگ یاددهی - یادگیری	۱۵-عدم ایجاد پندارها و دیدگاه‌های مشترکی بین اساتید و دانشجویان در جریان فعالیت کلاسی
		١٦- عدم وجود مطلوبیت‌های مشترک در جریان یاددهی – یادگیری
		۱۷-عدم شکل‌گیری راه و روش رفتاری صحیح در برخورد اساتید و دانشجویان در جریان کلاس
عملکردی	اجرای فرایند یاددهی - یادگیری	۱۸-عدم توافق بین اساتید و دانشجویان در مورد اهداف یادگیری
		۱۹- عدم تطابق بین فعالیت‌های دانشجویان و محیط یادگیری طراحی‌شده توسط استاد
		۲۰- عدم دریافت بازخورد از فعالیت‌های دانشجویان کاربست آن توسط اساتید
		۲۱-عدم تعامل بین اساتید و دانشجویان در جریان فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در کلاس درس و خارج آن
		۲۲- عدم بازنگری اساتید و دانشجویان از فعالیت‌های کلاسی و نیازهای یادگیری دانشجویان
	رهبری و مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری	۲۳. عدم ارتباط خوب بین دانشگاه و صنعت و عدم ارتباطات صمیمانه انسانی و جو مطلوب بین آن دو
		٢٤- عدم جلب صاحبان صنایع و مشارکت آنان از طریق آگاه‌سازی و ارائه توانمندی‌ها
		۲۵- عدم افزایش انگیزه دانشجویان با آگاه‌سازی و جلب تعهد آنان در فرایند یاددهی – یادگیری
		٢٦- عدم بهبود نظام یاددهی - یادگیری در دانشگاه و توانمندسازی دانشجویان در دوره آموزشی
		۲۷-عدم سازمان‌دهی، هدایت و نظارت تلاش‌ها و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری در راستای تحقق اهداف و مطلوبیت‌های آموزشی
	ارزیابی اثربخشی یاددهی – یادگیری	۲۸- عدم دستیابی و موفقیت دانشجویان در راستای تلاش‌های یاددهی - یادگیری
		۲۹- عدم تحویل افراد کارآمد و توانمند به بازار در راستای فعالیت‌های جامع نظام آموزشی دانشگاه
		۳۰- عدم تحقق رسالت آموزشی دانشگاه فنی و حرفه‌ای در راستای تلاش‌ها و فعالیت‌های آموزشی
		۳۱- عدم تأثیر مثبت و مطلوبی درروند حرفه‌ای و بهبود کیفیت زندگی دانشجویان در راستای تلاش‌ها و فعالیت‌های آموزشی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.4.3.5]

بخش کیفی

در این بخش از پژوهش، بر اساس روش کیفی فرایند چرخه‌ای تحلیل صورت گرفت براین مبنا، علل و زمینه‌های بروز آسیب‌ها از طریق مصاحبه با اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان نیم سال آخر که در بخش کمی پژوهش مشارکت داشته‌اند شناسایی گردید. اطلاعات حاصل بر اساس مراحل روش فرایند چرخه‌ای تحلیل، پردازش‌شده‌اند و بر آن اساس علل بروز آسیب در نظام یاددهی - یادگیری دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران شناسایی شدند.

از تحلیل محتوای مجموع مصاحبه‌های مذکور تعداد ٢٣٣ کد اولیه استخراج گردید که مبنای تحلیل و شناسایی علل و زمینه‌های بروز آسیب‌های شناسایی‌شده قرار گرفت. کدهای استخراج‌شده از مصاحبه‌های به‌عمل‌آمده، بر اساس روش فرآیند چرخه‌ای تحلیل، مورد پردازش قرار گرفتند بر این مبنا، تعداد ٢٣٣ کد اولیه احصا شد، در مرحله اول به ١٩٥ کد معنادار تبدیل گردید. سپس در مرحله تقلیل احیا گرانه داده‌ها، کدهای معنادار مذکور در قالب ١٤ کد گویای جدید دسته‌بندی گردید و تقلیل یافت (جدول شماره ٤).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

جدول ٤: علل و عوامل بروز آسیب‌های نظام یاددهی - یادگیری در ابعاد سه‌گانه و کل ابعاد

ابعاد واجد آسیب / علل و عوامل آسیب‌های شناسایی‌شده در قلمرو پژوهش (١٤ کد)	بعد مفهومی				بعد ساختاری				بعد عملکردی							
	تعداد ارجاع (استاد)	تعداد ارجاع (دانشجو)	جمع	رتبه	تعداد ارجاع (استاد)	تعداد ارجاع (دانشجو)	جمع	رتبه	تعداد ارجاع (استاد)	تعداد ارجاع (دانشجو)	جمع	رتبه	جمع ارجاع اساتید	جمع ارجاع (دانشجو)	جمع ارجاع	رتبه کل
ع) بی‌انگیزگی و کم رغبتی دانشجویان	٦	١	٧	٢	٨	٤	١٢	٢	٧	٢	٩	٢	٢١	٧	٢٨	١
الف) ضعف اساتید در روش‌ها و مهارت‌های تخصصی آموزش	٧	١	٨	١	١٠	٣	١٣	١	٤	–	٤	٦	٢١	٤	٢٥	٢
ت) کم رغبتی اساتید نسبت به کار و مسئولیت خود	٨	–	٨	١	١٠	٢	١٢	٢	٣	–	٣	٧	٢١	٢	٢٣	٣
پ) عدم تناسب محتوای آموزش با نیازها و توانمندی‌های دانشجویان	٣	–	٣	٥	٧	٣	١٠	٣	٤	١	٥	٥	١٤	٤	١٨	٤
خ) کارآفرینانه نبودن آموزش	١	١	٢	٦	٥	٣	٨	٤	٧	١	٨	٣	١٣	٥	١٨	٤

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

ه) نبود ارتباط بین صنعت و دانشگاه	–	–	–	–	–	–	–	۱۵	۱	۱۶	۱	۱۵	۱	۱۶	۵
ز) ضعف علمی – شناختی و تحصیلی دانشجویان	۶	۲	۸	۱	۳	–	۳	۷	۲	–	۲	۱۱	۸	۱۳	۶
ط) کثرت دانشجویان در کلاس‌ها	۳	۱	۴	۴	۴	۱	۵	۵	۳	–	۳	۱۳	۷	۱۲	۷
ظ) کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی	۷	۱	۸	۱	–	–	–	–	۴	–	۴	۱۰	۶	۱۲	۷
ح) حجم زیاد سرفصل‌ها	۴	۱	۵	۳	۳	۱	۴	۶	۱	–	۱	۸	۹	۱۰	۸
ث) شیوع نگاه سنتی به آموزش	۳	–	۳	۵	۲	–	۲	۸	۲	–	۲	۷	۸	۷	۹
ر) نبود یک سیستم ارزیابی جامع در دانشگاه	۲	–	۲	۶	۴	–	۴	۶	۱	–	۱	۷	۹	۷	۹
ذ) بی‌رغبتی اساتید و دانشجویان برای تعامل	–	–	–	–	–	–	–	–	۴	۲	۶	۴	۴	۶	۱۰
ک) ضعف سازمانی و مدیریتی دانشگاه	–	–	–	–	–	–	–	–	۳	۱	۴	۳	۶	۴	۱۱

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی این پژوهش ترکیبی دومرحله‌ای، آسیب‌شناسی نظام یاددهی - یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای در استان تهران بود. لذا در بخش کمی با استفاده از مقیاس نظام جامع یاددهی – یادگیری (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) و اندکی اصلاح در آن (به‌منظور متناسب‌سازی) اقدام به آسیب‌شناسی نظام جامع یاددهی - یادگیری دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران در سه بعد مفهومی، ساختاری و عملکردی شد. نتایج حاصل از انجام مصاحبه و همچنین انجام فرایند چرخه‌ای تحلیل منجر به شناسایی علل و عوامل بروز آسیب‌های شناسایی‌شده در ابعاد مفهومی، ساختاری و عملکردی به شرح ذیل گردید.

در **بعد** مفهومی آسیب‌های شناسایی‌شده عمدتاً ناشی از بروز آسیب در مؤلفه‌های «چگونگی یاددهی– یادگیری» و «اصول یاددهی– یادگیری» است. بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش، علل بروز آسیب در این بعد، در وهله نخست ناشی از ضعف اساتید در روش‌های و مهارت‌های تخصصی و آموزشی، ضعف علمی- شناختی و تحصیلی دانشجویان، کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی و کم رغبتی اساتید نسبت به کار و مسئولیت خود است، از طرف دیگر «بی‌انگیزگی و کم رغبتی دانشجویان، حجم زیاد سرفصل‌ها، کثرت دانشجویان در کلاس‌ها، عدم تناسب حجم و محتوای سرفصل‌ها و عدم توجه به نیازهای دانشجویان» در قلمرو پژوهش (به‌عنوان علل مراتب بعدی بروز آسیب در بعد مفهومی) در تعامل با ضعف یادشده اساتید منجر به بروز زمینه ظهور و تبعات ناشی از آن می‌شود و درنتیجه آسیب بعد مفهومی نظام یاددهی – یادگیری بیشتر رخ می‌نماید.

وجود مجموعه مشکلات فوق‌الذکر زمینه‌ساز تقویت کارکرد معضلات دیگر از قبیل «شیوع نگاه سنتی، کارآفرینانه نبودن آموزش و نبود سیستم جامع ارزیابی در دانشگاه» می‌شود. خصوصاً اینکه کثرت دانشجویان در کلاس‌ها و حجم زیاد سرفصل‌های درسی هم مزید علت می‌شوند. در چنین شرایطی و درنتیجه تعامل موارد مذکور و تبعات مستقیم و غیرمستقیم آن‌ها، کیفیت و کارکرد بعد مفهومی نظام جامع یاددهی – یادگیری در قلمرو پژوهش مطلوب نبوده است.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان با یافته‌های وولفیت (۲۰۱۵) مبنی بر این‌که استفاده از ویدئو و وسایل کمک‌آموزشی در تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری برای دانشجویان مؤثر است و همچنین با یافته‌های ایوریا و همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر این‌که استفاده از روش‌ها و راهبردهای تدریس، سمینارها و فعالیت‌های عملی معلمان و دانش‌آموزان نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی عملکرد آنان در دست‌یابی به تحصیلات دانشگاهی دارد، همسو دانست. همچنین ضعف اساتید در روش‌ها و مهارت‌های تخصصی آموزش، کم رغبتی اساتید نسبت به کار و مسئولیت خود و ضعف علمی- شناختی و تحصیلی دانشجویان از یک‌سو، بی‌انگیزگی و کم رغبتی دانشجویان، حجم زیاد سرفصل‌ها و عدم تناسب حجم و محتوای سرفصل‌ها و عدم توجه به نیازهای دانشجویان از سوی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.4.3.5]

دیگر موجب بروز آسیب و سردرگمی و ابهام ناشی از چگونگی یاددهی - یادگیری در سیستم یاددهی - یادگیری دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران شده است. نتیجه این پژوهش با نتایج بمبوتی (۲۰۰۸) مبنی بر دانشجویانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم کنند، به‌عنوان یادگیرنده موفق هستند. اروجلو (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی سطح پایین امکانات و تجهیزات آموزشی را مهم‌ترین مانع در استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری فعال دانسته که همسو با نتایج این پژوهش است.

نتایج پژوهش نیز حاکی از وجود آسیب در **بعد ساختاری** است. یافته‌های بخش کیفی پژوهش نیز حاکی از آن است که در بروز این آسیب نیز ضعف اساتید در روش‌ها و مهارت‌های تخصصی آموزش، بی‌انگیزگی و کم رغبتی دانشجویان و اساتید نسبت به کار مسئولیت خود (یاددهی - یادگیری) به‌عنوان عوامل عمده نقش داشته‌اند. از طرفی، عدم تناسب محتوای آموزشی با نیازها و توانمندی‌های دانشجویان، کارآفرینانه نبودن آموزش، کثرت دانشجویان در کلاس‌ها و حجم زیاد سرفصل‌های آموزش دروس به‌عنوان علل و زمینه‌های برنامه‌ای بروز این آسیب و درنتیجه عدم کارکرد این بعد اساسی از نظام یاددهی– یادگیری در قلمرو پژوهش گردیده است. درعین‌حال کارآفرینانه نبود یک سیستم ارزیابی جامع در دانشگاه و شیوع نگاه سنتی به آموزش به‌عنوان سایر علل و زمینه‌ای بروز چنین آسیبی دریکی از ارکان نظام یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های قلمرو پژوهش شناسایی‌شده است. آسیب یادشده منجر به ناکارآمدی رکن (بعد) ساختاری، نظام یاددهی – یادگیری و درنتیجه بروز اختلال در تولید و توسعه قابلیت‌های کارکردی در زمینه موضوع در قلمرو پژوهش می‌شود. رخداد چنین وضعیتی منجر به ضعف پویایی و بارآوری و درنتیجه عدم یا ضعف اثربخش یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای می‌گردد.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان با نتایج بردبار (۱۳۹٤) مبنی بر این‌که نوآوری دانشگاهی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار گرایش دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر بوده و همچنین نوآوری دانشگاهی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار مهارت اعضای هیئت‌علمی در فرایند یاددهی – یادگیری و مهارت اعضای هیئت‌علمی در فرایند یاددهی – یادگیری واسطه‌ی معنادار و مکمل در رابطه‌ی بین نوآوری دانشگاهی و گرایش دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر بوده، همسو دانست. همچنین می‌توان با نتایج یافته‌های اوسطی و همکاران (۱۳۹٤) و بردبار (۱۳۹٤) مبنی بر این‌که عامل‌های تناسب برنامه آموزشی و درسی، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی، منابع مالی، اهداف، فرآیند تدریس- یادگیری، پژوهش، کیفیت تدریس، رضایت دانشجویان، آثار علمی تولیدشده و دانش‌آموختگان از عوامل اصلی تأثیرگذار بر کار آیی آموزش بوده، همسو و منطبق دانست.

یافته‌های بخش کمی پژوهش، حاکی از وجود آسیب قابل‌توجه در بعد عملکردی نظام یاددهی – یادگیری دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران است. مطلوبیت این بعد نیز همچون دو بعد مفهومی و ساختاری پایین‌تر از

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

سطح متوسط است که البته طبیعی است که باوجود آسیب‌های قابل‌توجه در دو بعد مذکور، بعد عملکردی به‌عنوان بعدی که مبتنی بر ابعاد مفهومی و ساختاری شکل می‌گیرد نیز واجد آسیب باشد. مشاهده آسیب در هر سه مؤلفه بعد عملکردی «اجرای فرایند یاددهی - یادگیری، رهبری و مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری و ارزیابی اثربخشی یاددهی - یادگیری» مبین آن است که مشکلات و آسیب‌های یاددهی– یادگیری در ابعاد مفهومی و ساختاری به بعد عملکردی نیز واردشده و بنابراین طبیعی است که اثربخشی جریان یاددهی – یادگیری در قلمرو پژوهش تحقق و استمرار نیافته باشد. محدثی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که از دیدگاه اساتید، اجرای فرایند یاددهی- یادگیری و از دیدگاه دانشجویان توانایی در ایجاد ارتباط دوستانه با دانشجویان و مشاوره مهم‌ترین حیطه‌های تأثیرگذار در اجرای موفقیت یادگیری می‌باشند.

ترک‌زاده و همکاران (۱۳۹٤) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کیفیت مدیریت کلاس درس تحت تأثیر نگاه سیستمی مدرسان به کلاس درس و نحوه مدیریت آن است. به‌گونه‌ای که اتخاذ هرکدام از رویکردهای سیستمی عقلایی، طبیعی یا باز به دلیل اینکه تعیین‌کننده شیوه اندیشیدن و عمل متفاوت راجع به مدیریت کلاس درس است، منجر به بروز رویکردهای مفهومی و توسعه ساختارهای ذهنی و عملیاتی متفاوتی در قبال کلاس درس، فعالیت‌ها و محتوای آن می‌شود. آیتهل و کومار (۲۰۱٦) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که استراتژی‌هایی مانند برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی فرایند یاددهی - یادگیری، ارزیابی برنامه‌ها، پشتیبانی از برنامه‌ها در توسعه مهارت‌های یادگیری تعاملی، یادگیری مشارکتی و یادگیری مستقل در میان دانشجویان مؤثر است. همچنین بردبار (۱۳۹٤) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مهم‌ترین آسیب‌های آموزشی در سه بعد؛ تدریس، ارتباطی و ارزشیابی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند که به ترتیب با شاخص‌هایی همچون تأکید بر حفظ مطالب به‌جای فهم آن، ضعف معلم در ایجاد محیط عاطفی مناسب و ضعف در تجزیه‌وتحلیل امتحان و دادن بازخورد در طول جریان تدریس از بالاترین اثرات برخوردارند.

درمجموع با بررسی علل آسیب‌ها و شکاف در نظام جامع یاددهی - یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران مشخص شد که می‌توان آن‌ها را به چهار دسته اساتید، دانشجویان، محتوا و امکانات و مدیریت تقسیم‌بندی کرد. در حوزه مرتبط با اساتید، ضعف در روش‌ها و مهارت‌های تخصصی در آموزش، کم رغبتی نسبت به کار و مسئولیت خود، بی‌رغبتی برای تعامل با دانشجویان، عدم آشنایی با فن‌آوری‌های نوین و نگاه سنتی به آموزش؛ در حوزه مرتبط با دانشجویان، ضعف علمی و شناختی دانشجویان، بی‌انگیزگی و کم رغبتی و تعداد زیاد آن‌ها؛ در حوزه محتوا و امکانات نیز با دارا بودن حجم زیاد سرفصل‌ها، عدم تناسب محتوای آموزش با نیازهای و توانمندی‌های دانشجویان، کارآفرینانه نبودن آموزش و کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی؛ ون نهایتاً در حوزه مدیریت به دلیل نبود یک سیستم ارزیابی جامع در دانشگاه، ضعف سازمانی و مدیریتی دانشگاه

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

و نبود ارتباط بین صنعت و دانشگاه باعث به وجود آمدن آسیب و شکاف در نظام جامع یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران شده است.

با بررسی علل و عوامل وجود آسیب و شکاف در نظام جامع یاددهی – یادگیری دانشگاه فنی و حرفه‌ای تهران، می‌توان همه علل را به‌صورت سیستمی و مجموعی در ارتباط باهم (طبق شکل ۱) دسته‌بندی کرد. همچنان که در مباحث قبلی گفته شد، آسیب‌های موجود در نظام یاددهی – یادگیری مراکز و دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای تهران را می‌توان در سه حوزه مفهومی، ساختاری و عملکردی خلاصه کرد، علل و زمینه‌های بروز آسیب‌ها را نیز را می‌توان در چهار حوزه در ارتباط باهم قرارداد. لذا پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر مراکز آموزشی دانشگاهی دولتی و غیردولتی موردپژوهش و بررسی قرارگرفته، تکرار شود و نتایج آن‌ها باهم مقایسه شود. همچنین راه‌کارهای استقرار نظام جامع یاددهی – یادگیری در دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای و سایر مؤسسات دانشگاهی دولتی و غیردولتی موردپژوهش و بررسی قرار گیرد؛ و چارچوب راهنمایی در این رابطه تهیه و تدوین شود و به‌منظور کاهش آسیب‌های موجود، به ارزیابی کیفیت دانشگاه و نیز استانداردسازی آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی در قلمرو پژوهش پرداخته شود.

شکل ۱: دسته‌بندی علل آسیب‌ها در نظام آموزشی دانشکده‌های فنی حرفه‌ای تهران

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

منابع

_ترک‌زاده جعفر، عبد شریفی فاطمه (۱۳۹٤) پیش‌بینی آمادگی برای تغییر سازمانی بر اساس ادراک کارکنان بانک از نوع ساختار سازمانی با نقش واسطه‌گری انسجام سازمانی. مطالعات مدیریت بهبود و تحول، ۲٤(۷۸)، ٦٤-۳۳.

_ترک‌زاده جعفر، معصومه محترم، نهاوندی رضا (۱۳۹٤) مروری بر مفهوم و چارچوب‌های ارزیابی و بهسازی عملکرد سازمانی: ارائه یک چارچوب تحلیلی. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۲٤(۱۸)، ۸٦-٦۹.

_ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸). رهبری راهبردی در آموزش عالی: رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، ۳(۲)، ۱۷۵-۱۳۹.

_ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸). شناسایی و تحلیل چالش‌های توسعه مدیریت اسلامی یک الگوی سیستمی. راهبرد یاس، ۲(۱۹)، ۱٤٦-۱۳۱.

_ترک‌زاده، جعفر و ستوده فر، سلیمه (۱۳۹۳). ارائه چارچوبی تبیینی برای بعد شناسی فرایند یاددهی - یادگیری به‌عنوان یک نظام جامع رفتاری. مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، ۷(٤)، ۱۱۱-۹۰.

_ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی و ستوده فر، سلیمه (۱۳۹۳). تدوین و اعتبار یابی نظام جامع یاددهی - یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، ٤(۲)، ۱۱٦-۹۳.

_جاودانی، حمید (۱۳۹٤) نقش‌آفرینی دانشگاه در فرآیند توسعه پایدار، از رهگذر تولید سرمایه اجتماعی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ٦(۱)، ۸۸-۵۵.

_جاودانی، حمید؛ پرداختچی، محمدحسن (۱۳۸٦). بررسی وضعیت توسعه‌سازمانی در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۳(٤)، ٤٦-۲۱.

_حبیبی، نوید و معصومه صمدی (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی مدیریت نظام آموزشی عالی در ایران، اولین سمپوزیوم بین‌المللی علوم مدیریت با محوریت توسعه پایدار، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

_خدیوزاده، طلعت؛ سیف، علی‌اکبر و ولایی، ناصر (۱۳۸۱). راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد و ارتباط آن با ویژگی‌های فردی و سوابق تحصیلی آن‌ها. مجله پژوهنده دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۷(۱)، ۳۵-٤۲.

_سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. تهران: نشر دوران.

_صادقیان سورکی، مهدی؛ پیمان قیصری کرستانی؛ ارسلان محمدی گمیک و آیت اله نجفی (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی نظام آموزش‌وپرورش در تأملی بر فرایند یاددهی یادگیری، اولین سمپوزیوم بین‌المللی علوم مدیریت با محوریت توسعه پایدار، تهران، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.2008000.1396.9.4.3.5]

_صفوی، محبوبه؛ شوشتری‌زاده، شهناز؛ محمودی محمود و یار محمدیان، محمدحسین (۱۳۸۹). آمادگی خود راهبری در یادگیری و سبک‌های یادگیری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۱)، ۳۶-۲۷.

_عبدخدائی، محمدسعید؛ غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۹). بررسی میزان استفاده دانشجویان از مهارت‌های مطالعه و یادگیری و رابطه آن با وضعیت و سوابق تحصیلی آن‌ها. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۲)، ۲۲۶-۲۱۱.

_عطافر، علی؛ رضایی دولت‌آبادی، حسین؛ مهدیه نجف‌آبادی، نرگس (۱۳۹۳). سنجش اثربخش فرایند مدیریت راهبردی شرکت فولاد مبارکه اصفهان و تأثیر آن بر پاسخگویی سازمان به تغییرات محیطی. فصلنامه پژوهش‌های راهبردی مدیریت، ۲۰(۵۵)، ۱۵۶-۱۳۳.

_نجفی، حسین (۱۳۸۹). نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در تحول فرایند یاددهی – یادگیری. نشریه پیک نور، ۹(۱)، ۵۹-۵۱.

_Adams, D. J. (۲۰۰۹). Current trends in laboratory class teaching in university bioscience programmes. Bioscience Education, ۱۳(۱), ۱-۱٤.

_Barnett, E. (۲۰۱۰). Dual enrollment: A strategy for educational advancement of all students.

_Bell, B. S. & Federman, J. E. (۲۰۱۳). E-learning in postsecondary education. The Future of Children, ۲۳(۱), ۱٦٥-۱۸٥

_Capita Carol. (۲۰۱٥). Learning styles in Higher Education. A case study in History training, Procedia - Social and Behavioral Sciences ۱۸۰ (۲۰۱٥) ۲٥٦ – ۲٦۱.

_Davidson-S, G. V. Honing, W. C. (۲۰۱۲). Higher Education and Technology: Future Forecasts and Best Practices. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (pp. ۲٦۱۷-۲٦۲۲).

_Dess, G. (۱۹۹۸). Strategic management: Mission and the general environment. Leading organizations: Perspectives for a new era, ۲٦۱-۲۷۸.

Disterheft, A, S. Silva Caeiro, M. Rosario Ramos and M. Azeiteiro. (۲۰۱۲), Environmental Management System (EMS) implemention process and practices in European higher education institution – top down versus participatory approaches, Journal of Cleaner production, ۳۱, ۸۰-۹۰.

_Druteikeine, G & .Marclnskas, A. (۲۰۱۰). University image: new approach and perspective theoretical and practical decisions, ISSN ۱۳۹۲-۱۲٥۸. Ekonomika, ۲۰۱۰, vol. ۹۰ ۲.

_Hammarfelt, B. (۲۰۱٤). Using altmetrics for assessing research impact in the humanities. Scientometrics,doi:۱۰.۱۰۰۷/s۱۱۱۹۲-۰۱٤-۱۲٦۱-۳.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]

_Hug, S. E. Ochsner, M. & Daniel, H.D. (۲۰۱۳). Criteria for assessing research quality in the humanities—A Delphi study among scholars of English literature, German literature and art history. Research Evaluation, ۲۲(۵), ۳٦۹–۳۸۳.

_Kolb AY, Kolb DA. (۲۰۰۵) the kolb learning style inventory-version ۳.۱ technical specifications. Experience based learning system; pp ۱۸-۲۰.

_Leung SF, Mok E, Wong D. (۲۰۰۸) the impact of assessment methods on the learning of nursing students. Nurse Educ. Today; ۲۸(٦).pp ۷۱۱-۷۲٤.

_Light, G. (۲۰۰۹) Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London: Sage.

_Mackelo, O & .Druteikeine, C. (۲۰۱۰). The image of a higher education institution, its structure and hierarchical level: the case study of the Vilnius university faculty of economics. ISSN ۱۳۹۲- ۱۲۸۵. Ekonomika, ۲۰۱۰, Vol. ۸۹ (۳).

_Penini, G. &Carmeli, A. (۲۰۱۰).“Auditing in Organizations: A Theoretical Concept and Empirical Evidence”.Journal of Systems Research and Behavioral Science, ۲(۲۷), ۳۷-۵۹.

_Ramirez, C. T. Mendez, M. A. G. & García, L. F. T. (۲۰۱۵). The importance of using models in the teaching and learning process of the nature of light. Momentos de Ciencia, ۹(۲).

_Samad, R. S. A. Wahab, H. A. Othman, A. J. & Ali, S. K. S. (۲۰۱٦). Teachers’ Skill and Information and Communication Technology Integration in Teaching and Learning Process. Advanced Science Letters, ۲۲(۸), ۲۰٦٦-۲۰٦۹.

_Staley, D. J. & Trinkle, D. A. (۲۰۱۱). The changing landscape of higher education. FormaMente: Rivista internazionale di ricerca sul futuro digitale, (۱-۲۰۱۱), ۱۵

_Thota, N & .Negreiros, J. G. (۲۰۱۵). Introducing educational technologies to teachers: Experience report. Journal of University Teaching & Learning Practice, ۱۲(۱), ۵.

_Wilson K, Fowler J. (۲۰۰۵) Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: Comparing conventional and action learning designs. Assessment and Evaluation in Higher Education; ۳۰(۱).pp ۸۷-۱۰۱.

_Xiong, H. Fu, D. Duan, C. Chang'E, L. Yang, X. & Wang, R. (۲۰۱۳). Current status of green curriculum in higher education of Mainland China. Journal of Cleaner Production, ٦۱, ۱۰۰-۱۰۵.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1396.9.4.3.5]