

Research Paper

Educational Pathology of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Tehran from the Students Perspective

Zeinab Sadeghmoghadam Taghipour^{*1}  Raheleh Haddadi Marandi[†] 

¹ Master's student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.

[†] Master's student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.



10.22080/eps.2026.31968.2424

Received:

May 31, 2026

Accepted:

August 25, 2026

Available

online:

March 6, 2027

Keywords:

Educational pathology, educational quality, Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Abstract

Aim: Identifying educational challenges through students' learning experiences is a prerequisite for improving the quality of higher education and enhancing educational planning. Accordingly, this study aimed to investigate the educational challenges of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Tehran from students' perspectives based on their lived experiences.

Methodology: This study employed a qualitative approach using phenomenology. The participants consisted of 20 undergraduate and graduate students from the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Tehran, who were selected through purposive sampling using snowball and convenience sampling techniques. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method.

Results: The analysis revealed that students' educational experiences were organized into five main themes: educational quality and teaching, assessment, faculty members, educational resources and facilities, and academic support and educational structure. The findings indicated that students' educational experiences were shaped by the simultaneous interaction of strengths and challenges across these domains. Alongside positive experiences, such as participatory teaching practices, major challenges included inconsistency in teaching quality, misalignment between assessment practices and professional competencies, inadequate educational resources and facilities, insufficient academic feedback and guidance, and limited access to scholarly resources.

Conclusions and suggestions: The findings suggest that the quality of students' educational experiences results from the interaction of educational, curricular, structural, and support-related factors, and therefore cannot be improved through isolated or individual-level interventions. Improving educational quality requires an integrated approach encompassing educational planning, curriculum revision, assessment reform, enhancement of faculty professional competencies, and strengthening academic support systems. It is therefore recommended that the findings of this study be used as evidence to inform educational policy-making and planning aimed at improving the quality of education within the faculty.

Innovation and originality: The novelty of this study lies in providing an integrated understanding of the faculty's educational challenges based on students' lived

***Corresponding Author:** Zeinab Sadeghmoghadam Taghipour

Address: Department of Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: z.sadeghmoghadam@ut.ac.ir

Tel: +989105009459

experiences and translating these experiences into practical evidence to support educational planning, policy-making, and quality enhancement.

Extended Abstract

Introduction

Universities play a pivotal role in knowledge production, professional training, and social development. The quality of higher education not only reflects the scientific standing of a country, but also influences the formation of future researchers, professionals, and policymakers. Despite the growing debate about quality and accountability in higher education, systematic analyses of internal educational challenges, especially from the perspective of students, remain limited. As the main stakeholders of the higher education system, students have direct experience of teaching, learning, and academic structures, and this experience puts them in a unique position to identify structural challenges, educational deficiencies, and resource constraints. The Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Tehran, with the mission of training specialists in the fields of psychology and education, plays a special role in evaluating educational processes and ensuring the quality of education and professional preparation of students. Understanding the educational experience from the perspective of students can improve curriculum design, assessment practices, and faculty empowerment, while simultaneously strengthening students' motivation, responsibility, and sense of belonging. Aiming to fill this gap, this study conducts an educational evaluation of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, from the perspective of students' lived experience and within the framework of the phenomenological method.

Methodology

The present study employed a qualitative research design grounded in phenomenological methodology to explore the lived experiences of students regarding the educational environment at the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran. Twenty students from undergraduate, master's, and doctoral programs were purposefully selected using a combination of purposive, snowball, and convenience sampling to capture diverse perspectives and ensure comprehensive representation. Data were collected through in-depth semi-structured interviews, guided by a protocol informed by existing literature on higher education quality, curriculum, teaching practices, assessment, faculty-student interactions, and access to educational resources. Interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using Colaizzi's seven-step method, which included extraction of significant statements, formulation of meanings, thematic clustering, and identification of the fundamental structure of the phenomenon. This approach allowed for a detailed and systematic understanding of students' educational experiences while maintaining methodological rigor. Ethical considerations, including informed consent, voluntary participation, and confidentiality, were strictly observed throughout the research process.

Findings

The findings revealed that students' educational experiences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Tehran are shaped by a complex and interconnected set of

instructional, evaluative, structural, and relational factors. Students' narratives reflected the simultaneous presence of strengths and weaknesses within the educational system, resulting in a heterogeneous and, at times, inconsistent learning experience. On the one hand, elements such as interactive teaching practices, opportunities for collaborative learning, relative flexibility in assessment approaches, and supportive interactions with some faculty members contributed to positive learning experiences and academic engagement. On the other hand, participants reported challenges including inconsistency in teaching quality, misalignment between assessment practices and professional standards, limited integration of theory with practical and professional contexts, and structural constraints related to educational resources and academic support. Overall, the findings indicate that students' educational experiences are not determined by isolated factors but emerge from the dynamic interaction between pedagogical practices, institutional structures, and interpersonal relationships, which together shape students' perceptions of learning quality, academic credibility, and preparedness for future professional roles.

Conclusion

The findings of the present study indicate that students' educational experiences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Tehran result from a complex interaction of curricular, pedagogical, structural, and relational factors, rather than solely from the individual quality of instructors or physical resources. The coexistence of strengths and weaknesses across the domains of "teaching quality and instruction," "assessment," "faculty roles and performance," "educational resources and facilities," and "academic support and organizational structure" suggests that the faculty possesses substantial potential to achieve learner-centered, high-quality education; however, these potentials are not systematically or coherently utilized. Gaps between effective educational practices—such as participatory teaching, process-based assessment, and faculty flexibility—and formal structures in curriculum design, assessment systems, and resource management have resulted in student experiences that are heterogeneous, individually dependent, and occasionally contradictory. This heterogeneity affects not only classroom experiences but also students' perceptions of grade validity, content efficacy, alignment of education with career prospects, and sense of belonging to the faculty. Practically, the study highlights that optimizing educational quality requires a comprehensive, multi-level approach, simultaneously targeting classroom cohesion, alignment of curricula and assessment with professional competencies and contemporary scientific standards, redesign of academic support and guidance structures, and management of resources and facilities. Therefore, structural, evidence-based interventions—beyond short-term, individual-focused adjustments—are essential to enhance the educational experience and learning outcomes of students.

Funding

There is no funding support.

Authors' Contribution

First Author Conceptualization and Formulation of the main research problem, development of research questions, drafting the article title, abstract/keywords, introduction, methodology, categorization and writing of the findings, and conclusion. Second Author Conducting interviews, preparing the literature review, coding the findings, formatting according to journal guidelines, submitting the manuscript to the journal, and responding to the journal's requests.

Conflict of Interest

Author declared no conflict of interest.

Acknowledgments

The authors would like to express their sincere gratitude to all the students of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Tehran who generously devoted their time, voluntarily participated in the interviews, and openly shared their lived experiences, making this study

possible. The authors also sincerely appreciate everyone who contributed to the coordination, planning, and implementation of the interview process. This research would not have been possible without the participants' responsible involvement, trust, and valuable cooperation. The authors gratefully acknowledge that the findings of this study are indebted to the participants' honest reflections, meaningful contributions, and generous collaboration throughout the research process.

مقاله پژوهشی

آسیب‌شناسی آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از منظر دانشجویان

زینب صادق‌مقدم تقی‌پور^{۱*}  راحله حدادی مرندی^۲ 

۱ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۲ دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.



10.22080/eps.2026.31968.2424

چکیده

هدف: شناسایی آسیب‌های آموزشی و تجربه‌های دانشجویان، یکی از پیش‌نیازهای ارتقای کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و بهبود برنامه‌های آموزشی است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی وضعیت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از منظر دانشجویان بر اساس تجربه زیسته آنان بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و در چارچوب روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۰ نفر از دانشجویان مقاطع مختلف دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بودند که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و از طریق روش‌های گلوله‌برفی و در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و با بهره‌گیری از روش هفت‌مرحله‌ای کلازی تحلیل شد.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که تجربه آموزشی دانشجویان در پنج مضمون اصلی «کیفیت آموزشی و تدریس»، «ارزشیابی»، «اساتید»، «منابع و امکانات آموزشی» و «پشتیبانی علمی و ساختار آموزشی» سازمان می‌یابد. یافته‌ها بیانگر آن بود که کیفیت تجربه آموزشی دانشجویان از برهم‌کنش هم‌زمان ظرفیت‌ها و آسیب‌های موجود در این حوزه‌ها شکل می‌گیرد؛ به‌طوری‌که در کنار تجربه برخی رویه‌های مطلوب آموزشی، چالش‌هایی همچون ناهمگونی کیفیت تدریس، گسست میان ارزشیابی و شایستگی‌های حرفه‌ای، محدودیت منابع و امکانات آموزشی، ضعف بازخورد و هدایت تحصیلی و دسترسی ناکافی به منابع علمی، به‌عنوان مهم‌ترین آسیب‌های تجربه‌شده توسط دانشجویان شناسایی شد.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که کیفیت تجربه آموزشی دانشجویان حاصل برهم‌کنش عوامل آموزشی، برنامه‌ای، ساختاری و پشتیبانی است و بهبود آن با مداخلات مقطعی و فردمحور امکان‌پذیر نیست. ازاین‌رو، ارتقای کیفیت آموزشی مستلزم اتخاذ رویکردی یکپارچه در برنامه‌ریزی آموزشی، بازنگری برنامه‌های درسی، بهبود نظام ارزشیابی، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و تقویت نظام‌های پشتیبانی آموزشی است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود یافته‌های پژوهش به‌عنوان مبنایی برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی در فرایندهای بهبود کیفیت دانشکده مورد استفاده قرار گیرد.

نوآوری و اصالت: نوآوری پژوهش حاضر، ارائه تصویری یکپارچه از آسیب‌های آموزشی دانشکده بر پایه تجربه زیسته دانشجویان و تبدیل این تجربه‌ها به شواهدی کاربردی برای برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و بهبود کیفیت آموزشی است.

تاریخ دریافت:

۱۴۰۵/۰۳/۱۰

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۵/۰۶/۰۳

تاریخ انتشار:

۱۴۰۵/۱۲/۱۵

کلیدواژه‌ها:

آسیب‌شناسی
آموزشی، کیفیت
آموزشی، برنامه‌ریزی
آموزشی، دانشکده
روان‌شناسی و
علوم تربیتی.

* نویسنده مسئول: زینب صادق‌مقدم تقی‌پور

آدرس: گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و
علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ایمیل: z.sadeghmoghadam@ut.ac.ir
تلفن: ۰۹۱۰۵۰۰۹۴۵۹

مقدمه

بازاندیشی در وضعیت آموزشی دانشگاه‌ها، شرطی ضروری برای حفظ و ارتقای جایگاه علمی آن‌ها در سطوح ملی و بین‌المللی است. در دهه‌های اخیر، هم‌زمان با پررنگ‌تر شدن نقش دانشگاه به‌عنوان نهاد محوری تولید، انتقال و بازتولید دانش، پرسش‌های جدی‌تری درباره کارآمدی آموزشی، پاسخ‌گویی و کیفیت عملکرد دانشگاه‌ها مطرح شده است (Sadria & Miralimoretezaei, 2020). در چنین بستری، ارزیابی و آسیب‌شناسی نظام‌مند عناصر مختلف نظام آموزشی، از جمله برنامه‌های درسی، شیوه‌های تدریس، ارزشیابی آموخته‌ها و امکانات آموزشی، به یکی از محورهای اصلی پژوهش‌های آموزش عالی تبدیل شده و ضرورت شناسایی ساختاری چالش‌ها و موانع تحقق کیفیت آموزشی را بیش از پیش مورد تأکید قرار داده است.

گرچه واژه «آسیب‌شناسی» نخست در علوم پزشکی و به‌عنوان شاخه‌ای تخصصی مطرح شد، امروزه کاربرد آن به حوزه‌های مختلفی از جمله علوم انسانی، علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم تربیتی گسترش یافته و به‌عنوان رویکردی برای شناسایی، تحلیل و تبیین مسائل و نارسایی‌های موجود در نظام‌های گوناگون شناخته می‌شود. این واژه از دو بخش «آسیب^۱» به معنای بیماری و «شناسی^۲» به معنای شناخت تشکیل شده است (Asadi, 2019). آسیب‌شناسی، فرایندی نظام‌مند برای گردآوری داده‌ها به‌منظور تعامل اثربخش و سودمند در جهت شناسایی و رفع مشکلات، چالش‌ها، فشارها و محدودیت‌های محیطی است. افزون بر این، آسیب‌شناسی به تشخیص علل آسیب‌های واردشده بر یک نظام یا پدیده مورد مطالعه اشاره دارد. ازاین‌رو، تمامی پژوهش‌هایی که با هدف آشکارسازی کاستی‌ها، نارسایی‌ها و عوامل آسیب‌زا انجام می‌شوند، در قلمرو آسیب‌شناسی قرار می‌گیرند (Karimizadeh et al, 2017).

در پژوهش حاضر، کیفیت آموزشی با اتکا به دیدگاه Harvey and Green (1993) و با تلفیق دو برداشت «تناسب با هدف» و «تحول‌آفرینی» مفهوم‌پردازی شده است. بر این اساس، کیفیت آموزشی صرفاً به رضایت دانشجویان، شهرت دانشگاه یا برتری ظاهری برنامه‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه به میزان تناسب اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، منابع و خدمات پشتیبان با مأموریت برنامه آموزشی و نیز توانایی آن‌ها در ایجاد رشد علمی، فکری، پژوهشی و حرفه‌ای دانشجویان اشاره دارد. هاروی و گرین، کیفیت آموزش عالی را مفهومی نسبی و چندبعدی می‌دانند که می‌تواند در قالب برتری، کمال، تناسب با هدف، ارزش در برابر هزینه و تحول تعریف شود. بنابراین، کیفیت آموزشی پدیده‌ای تک‌بعدی نیست و ارزیابی آن نیز نمی‌تواند صرفاً بر یک مؤلفه یا شاخص منفرد استوار باشد، بلکه مستلزم بهره‌گیری از چارچوبی است که ابعاد مختلف کیفیت را به‌صورت نظام‌مند تبیین کرده و میان آن‌ها ارتباط برقرار سازد. به‌منظور عملیاتی‌سازی ابعاد این مفهوم، از استانداردها و رهنمودهای تضمین کیفیت در منطقه آموزش عالی اروپا (ESG, 2015)، به‌عنوان چارچوب مفهومی و ارزیابی استفاده شده است. ESG چارچوبی بین‌المللی برای تضمین کیفیت داخلی و خارجی آموزش عالی است که کیفیت یادگیری و تدریس، محیط یادگیری و سازوکارهای نهادی پشتیبان را به‌عنوان محورهای اصلی خود در نظر می‌گیرد و در بخش تضمین کیفیت داخلی، ده استاندارد را از سیاست‌گذاری کیفیت تا ارزیابی ادواری

^۱ patho^۲ logy

برنامه‌ها دربر می‌گیرد. در این چارچوب، تضمین کیفیت صرفاً به کنترل نهایی عملکرد یا سنجش میزان رضایت محدود نمی‌شود، بلکه فرایندی مستمر برای طراحی، اجرا، پایش، بازنگری و بهبود برنامه‌های آموزشی تلقی می‌شود که در آن، مؤسسه آموزش عالی مسئول فراهم کردن شرایط مناسب برای مشارکت فعال دانشجویان، ارتقای شایستگی اعضای هیئت علمی، اعتباربخشی به شیوه‌های ارزشیابی و تأمین منابع و حمایت‌های آموزشی کافی است. بااین‌حال، پژوهش حاضر درصدد سنجش میزان انطباق کامل دانشکده با تمامی استانداردهای ESG نبوده، بلکه متناسب با تمرکز پژوهش بر تجربه آموزشی دانشجویان، استانداردهای طراحی و تصویب برنامه‌ها (۱،۲)، یادگیری، تدریس و ارزشیابی دانشجوی محور (۱،۳)، اعضای هیئت علمی (۱،۵)، منابع یادگیری و حمایت از دانشجویان (۱،۶) و پایش و بازنگری مستمر برنامه‌ها (۱،۹) به‌عنوان مفاهیم حساس‌کننده برای تعیین قلمرو مطالعه و تفسیر یافته‌ها انتخاب شده‌اند. از این منظر، آسیب‌شناسی آموزشی به فاصله‌ای اطلاق می‌شود که دانشجویان میان وضعیت تجربه‌شده و الزامات کیفیت آموزشی در این حوزه‌ها ادراک می‌کنند.

دانشجویان، به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی نظام آموزش عالی، از رهگذر تجربه زیسته و تعاملات روزمره خود با محیط آموزشی، در موقعیتی ممتاز برای شناسایی دقیق‌تر چالش‌ها، کاستی‌ها و نیازهای آموزشی قرار دارند (Asaadi et al, 2023). بااین‌حال، در بسیاری از نظام‌های آموزشی، ساختارها و رویه‌های تصمیم‌گیری به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که تجربه و ادراک دانشجویان از فرایندهای آموزشی، به‌صورت نظام‌مند در کانون تحلیل و برنامه‌ریزی قرار نمی‌گیرد. این غفلت می‌تواند پیامدهای بلندمدتی برای رشد تحصیلی، حرفه‌ای و فردی دانشجویان به همراه داشته باشد و به تداوم ناکارآمدی‌ها در حوزه‌هایی نظیر محتوای درسی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و فضای یادگیری بینجامد؛ امری که در نهایت، اثربخشی نظام آموزش عالی را کاهش خواهد داد. از سوی دیگر، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که مشارکت معنادار دانشجویان در فرایندهای آموزشی نه‌تنها به ارتقای کیفیت و کارایی فرایند یاددهی - یادگیری منجر می‌شود، بلکه احساس تعلق، مسئولیت‌پذیری و انگیزش آنان را نیز تقویت می‌کند (Matthews & Dollinger, 2022). ازاین‌رو، شناسایی مسائل آموزشی بر پایه دیدگاه‌ها و تجربه‌های دانشجویان، می‌تواند گامی مؤثر در جهت ارتقای کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه باشد.

کیفیت نظام آموزش عالی نه‌تنها بازتاب‌دهنده وضعیت علمی کشور است، بلکه نقشی تعیین‌کننده در پرورش نسل آینده پژوهشگران، متخصصان و سیاست‌گذاران ایفا می‌کند (Trinh, 2023). در این میان، دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، با توجه به مأموریت خود در تربیت متخصصانی برای ارتقای سلامت روان، بهبود نظام‌های آموزشی و توسعه انسانی، از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. عملکرد مطلوب این دانشکده‌ها مستلزم ارزیابی مستمر، شناسایی دقیق چالش‌ها و آسیب‌های موجود و اتخاذ راهکارهای علمی و مبتنی بر شواهد است. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، به‌عنوان یکی از پیشروترین مراکز علمی کشور، طی دهه‌های اخیر نقش برجسته‌ای در تولید دانش و تربیت نیروی انسانی متخصص ایفا کرده است. با وجود این، همانند هر نهاد دانشگاهی دیگر، از چالش‌ها و آسیب‌های احتمالی مصون نیست. ازاین‌رو، بررسی علمی و دقیق مسائل و موانعی که بر فرایند آموزش و تولید دانش در این دانشکده تأثیر می‌گذارند، ضرورتی انکارناپذیر است؛ به‌ویژه هنگامی که این بررسی از منظر دانشجویان، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ذی‌نفعان نظام آموزش عالی، انجام شود؛ زیرا آنان

با اتکا به تجربه مستقیم و نگاه نقادانه خود، می‌توانند شناختی عمیق‌تر، واقع‌بینانه‌تر و کاربردی‌تر از آسیب‌های موجود ارائه دهند.

در ادبیات پژوهشی، شواهد متعددی بر چندبعدی بودن آسیب‌های آموزشی در آموزش عالی دلالت دارد. Maarefvand et al (2018)، با تمرکز بر فرهنگ یادگیری دانشجویان رشته‌های علوم انسانی و Dehghan Ghahfarrokhi and Goudarzi (2019)، با سنجش کیفیت خدمات دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نشان داده‌اند که کیفیت تجربه آموزشی دانشجویان صرفاً به فرایند تدریس در کلاس درس محدود نمی‌شود، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل آموزشی، پژوهشی، اداری و فرهنگی قرار دارد. همچنین، یافته‌های Torkzadeh et al (2017)، حاکی از آن است که آسیب‌های نظام آموزشی مراکز دانشگاهی فنی و حرفه‌ای در چهار حوزه استادان، دانشجویان، امکانات و تجهیزات، و مدیریت بروز می‌یابد؛ به گونه‌ای که ضعف روش‌ها و مهارت‌های تدریس، کم‌رغبتی برخی استادان، ضعف تعامل با دانشجویان، ناآشنایی با فناوری‌های نوین، ضعف علمی و انگیزشی دانشجویان، نامتناسب بودن محتوای آموزشی با نیازهای آنان، کارآفرینانه نبودن آموزش و فقدان نظام جامع ارزشیابی، به صورت هم‌زمان کیفیت آموزش دانشگاهی را تضعیف می‌کنند.

در همین راستا Rezaeian et al (2018)، در مطالعه‌ای پیمایشی درباره دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی - غیرانتفاعی، نشان داده‌اند که غلبه انتقال صرف دانش به جای پرورش تفکر انتقادی، حاشیه‌ای بودن فعالیت‌های پژوهشی، دشواری برقراری ارتباط با محیط حرفه‌ای و محدودیت امکانات آموزشی، کارکرد آموزشی دانشگاه را به ارائه واحدهای درسی تقلیل داده و پیوند آن را با نیازهای واقعی جامعه و بازار کار تضعیف می‌کند. همچنین Sadria and Miralimoretezaei (2020)، در آسیب‌شناسی نظام آموزشی دانشگاه جامع علمی - کاربردی، ناهماهنگی برنامه‌های درسی با ماهیت مهارتی رشته‌ها، کاستی‌های موجود در ارزشیابی آموخته‌ها، محدودیت در به کارگیری روش‌های فعال تدریس و ناکافی بودن امکانات آموزشی را از مهم‌ترین چالش‌های کیفیت آموزشی معرفی کرده‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تحقق کیفیت آموزشی، افزون بر بازنگری در روش‌های تدریس، مستلزم ایجاد هماهنگی میان برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی، امکانات آموزشی و نیازهای حرفه‌ای دانشجویان است.

در پژوهش‌هایی که در سطح دانشکده و کلاس درس انجام شده‌اند، تمرکز بر کیفیت فرایند تدریس و تجربه آموزشی دانشجویان پررنگ‌تر بوده است. Naghiyeh et al (2019)، در آسیب‌شناسی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر فرایند تدریس، به ضعف مهارت‌های حرفه‌ای برخی استادان، تدریس مبتنی بر متن کتاب، اتکای بیش از حد به روش سخنرانی و کنفرانس، کم‌توجهی به روش‌های فعال تدریس، بسنده کردن به آزمون‌های پایانی و فقدان بازخورد مؤثر اشاره کرده‌اند. آنان همچنین محدودیت فضاهای مطالعه و تعامل علمی را از عوامل ساختاری تضعیف‌کننده تجربه آموزشی دانشجومعلم‌ان دانسته‌اند. Salar et al (2024)، نیز در آسیب‌شناسی دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، ضمن شناسایی سه مضمون فراگیر «عدم توجه به سطوح اهداف آموزش»، «ضعف آموزش» و «ضعف توانمندسازی»، به آسیب‌هایی همچون ایجاد نشدن تغییرات رفتاری، استفاده نکردن از روش‌های پیشرفته و تعاملی تدریس، کمبود اعضای هیئت علمی متخصص و ضعف مهارت‌آموزی اشاره کرده‌اند. همچنین Abdollahi et al (2019)، با واکاوی تجربه‌های زیسته دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته مدیریت

آموزشی، نشان داده‌اند که کیفیت تدریس در آموزش عالی پدیده‌ای چندبعدی است که در تعامل میان طراحی محتوای درسی، انتخاب روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و کیفیت تعامل استاد - دانشجو معنا می‌یابد. یافته‌های آنان بیانگر آن است که ناهماهنگی میان این مؤلفه‌ها می‌تواند به تجربه‌ای گسسته و گاه ناکارآمد از فرایند یاددهی - یادگیری منجر شود. در مجموع، برآیند پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که آسیب‌های آموزشی از یک عامل منفرد ناشی نمی‌شوند، بلکه در بستر تعامل میان برنامه درسی، فرایند تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، عملکرد استادان، ویژگی‌های دانشجویان، منابع و امکانات، و ساختارهای مدیریتی و پشتیبان شکل می‌گیرند.

با وجود شواهد موجود درباره ابعاد مختلف آسیب‌های آموزشی در آموزش عالی، بررسی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که شناخت وضعیت آموزشی در سطح دانشکده، به‌هیچ‌وجه فرایندی ساده نبوده و به ارزیابی روش تدریس استادان یا میزان برخورداری از امکانات محدود نمی‌شود. بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های پیشین در دانشگاه‌ها و مؤسساتی با مأموریت‌های خاص، از جمله مراکز فنی و حرفه‌ای، دانشگاه جامع علمی - کاربردی، دانشگاه فرهنگیان، نهضت سوادآموزی، دانشگاه‌های نظامی و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی - غیرانتفاعی انجام شده‌اند؛ ازاین‌رو، یافته‌های آن‌ها متأثر از ویژگی‌ها و اقتضائات همان زمینه‌های نهادی است. افزون بر این، مطالعات موجود غالباً بر ابعاد مشخصی همچون فرهنگ یادگیری، کیفیت خدمات، برنامه درسی، فرایند تدریس یا ارزشیابی تمرکز داشته‌اند و تعامل هم‌زمان عوامل کلاسی، انسانی، ساختاری و پشتیبان در شکل‌گیری تجربه آموزشی دانشجویان کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از سوی دیگر، تمرکز اغلب این پژوهش‌ها بر کیفیت تدریس یا تجربه دانشجویان یک رشته یا مقطع تحصیلی مشخص بوده است؛ بنابراین، تجربه زیسته دانشجویان رشته‌ها و مقاطع مختلف از کلیت وضعیت آموزشی در سطح یک دانشکده، کمتر به‌صورت یکپارچه مورد واکاوی قرار گرفته است.

بنابراین، با توجه به مرور پژوهش‌های انجام‌شده و با در نظر گرفتن نقش تعیین‌کننده تجربه آموزشی در رشد علمی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، نادیده‌گرفتن آسیب‌های موجود در این فرایند نه‌تنها بر کیفیت خروجی‌های علمی دانشگاه تأثیرگذار خواهد بود، بلکه می‌تواند به فرسایش انگیزشی، کاهش اعتماد به نظام آموزش عالی و حتی افت سرمایه اجتماعی در میان دانشجویان بینجامد. ازاین‌رو، پرداختن به این موضوع، ضرورتی دوچندان دارد؛ ضرورتی که هم از منظر بهبود عملکرد درون‌دانشگاهی و هم در راستای پاسخ‌گویی به رسالت اجتماعی دانشگاه قابل تبیین است. بر این اساس، مطالعه حاضر می‌کوشد با شناسایی مسائل و چالش‌های آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از منظر دانشجویان و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت موجود، گامی مؤثر در جهت ارتقای کیفیت آموزش و بهبود تجربه علمی دانشجویان بردارد.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر رویکرد، کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی انجام شد. هدف پژوهش، واکاوی و تبیین ابعاد مختلف آسیب‌های آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران بر پایه تجربه زیسته دانشجویان بود؛ ازاین‌رو، رویکرد پدیدارشناسی به‌عنوان مناسب‌ترین روش برای دستیابی به این تجربه‌ها انتخاب شد. جامعه پژوهش را تمامی دانشجویان شاغل به تحصیل در این دانشکده تشکیل می‌دادند. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با بهره‌گیری از روش گلوله‌برفی انجام شد. بدین‌ترتیب، ابتدا دانشجویانی از رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف به‌صورت هدفمند انتخاب شدند و سپس از آنان

درخواست شد دانشجویان دیگری را که دارای تجربه‌های مرتبط با موضوع پژوهش بودند، معرفی کنند. این شیوه امکان دسترسی به مشارکت‌کنندگانی با اطلاعات غنی و نیز پوشش نسبتاً متنوعی از رشته‌ها و مقاطع تحصیلی را فراهم ساخت.

گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان و با فرایندی رفت‌و برگشتی انجام گرفت. پس از هر مصاحبه، فایل صوتی آن به طور کامل پیاده‌سازی و متن حاصل چندین بار مطالعه شد. سپس گزاره‌های معنادار، معانی صورت‌بندی‌شده، کدها و زیرمضامین استخراج‌شده با داده‌های حاصل از مصاحبه‌های پیشین مقایسه شدند. در این پژوهش، اشباع داده‌ها زمانی حاصل‌شده تلقی شد که مصاحبه‌های جدید به ظهور هیچ گزاره معنادار، معنای صورت‌بندی‌شده یا زیرمضمون تازه‌ای در ارتباط با تجربه آسیب‌های آموزشی منجر نشوند، داده‌های جدید عمده‌تاً در راستای تأیید یا غنی‌سازی مقوله‌های پیشین قرار گیرند و مضامین شکل‌گرفته از تنوع و غنای توصیفی کافی برخوردار باشند. اشباع اولیه پس از انجام ۱۸ مصاحبه حاصل شد؛ با این حال، به منظور اطمینان از پایداری اشباع و بررسی تجربه دانشجویان در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی متفاوت، دو مصاحبه تکمیلی نیز انجام شد. از آنجاکه در این مصاحبه‌ها نیز کد یا زیرمضمون جدیدی به دست نیامد و داده‌های حاصل صرفاً در تأیید و تکمیل مضامین پیشین بودند، فرایند گردآوری داده‌ها با انجام ۲۰ مصاحبه خاتمه یافت. مشخصات مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

بزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. راهنمای مصاحبه بر اساس اهداف پژوهش و با اتکا به مرور نقادانه ادبیات آسیب‌شناسی آموزش عالی تدوین شد و شامل پرسش‌های باز در محورهای همچون کیفیت تدریس، فرایند یادگیری و ارزشیابی، رابطه استاد - دانشجو، دسترسی به منابع و امکانات آموزشی و کارکرد ساختارهای پشتیبان آموزشی دانشکده بود. مصاحبه‌ها در زمان مورد توافق و به صورت حضوری انجام شدند و هر مصاحبه به طور میانگین بین ۲۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید. پیش از آغاز هر مصاحبه، رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان اخذ شد و بر محرمانه بودن اطلاعات و حق انصراف از پژوهش در هر مرحله تأکید گردید. همچنین، با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، تمامی مصاحبه‌ها ضبط و سپس به صورت دقیق رونویسی شدند تا مبنای تحلیل داده‌ها قرار گیرند.

تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی انجام شد. در این فرایند، ابتدا متن هر مصاحبه چندین بار به صورت دقیق مطالعه شد تا پژوهشگر در کلیت تجربه مشارکت‌کننده غوطه‌ور شود. سپس جملات و گزاره‌های معنادار مرتبط با تجربه آسیب‌های آموزشی استخراج و برای هر یک، معانی صریح و ضمنی صورت‌بندی شد. در گام بعد، معانی مشابه در قالب خوشه‌های معنایی سازمان‌دهی شدند و این خوشه‌ها در سطوح بالاتر به زیرمضامین و مضامین اصلی پدیدارشناختی جمع‌شدند تا ساختاری منسجم از ابعاد مختلف پدیده شکل گیرد. در مرحله پایانی، توصیف جامع و ساختار اساسی پدیده تدوین شد و بخش‌هایی از آن برای تعدادی از مشارکت‌کنندگان ارسال گردید تا در قالب بازبینی اعضا، میزان انطباق تفسیر پژوهشگر با تجربه زیسته آنان ارزیابی و در صورت لزوم اصلاح شود.

به منظور ارتقای اعتمادپذیری یافته‌ها، معیارهای پیشنهادی Lincoln and Guba (1975)، شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، اتکاپذیری و تأییدپذیری، مدنظر قرار گرفت. برای افزایش اعتبارپذیری، از راهبردهایی همچون

درگیری طولانی‌مدت با داده‌ها از طریق مطالعه مکرر متون و بازگشت مستمر میان داده‌ها و مضامین، بازبینی اعضا، بازبینی همتایان و ثبت فرایند پژوهش در قالب یادداشت‌های میدانی و تحلیلی استفاده شد. همچنین، به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری، زمینه پژوهش و ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان با جزئیات کافی توصیف شد. افزون بر این، برای تقویت اتکاپذیری و تأییدپذیری، تمامی مراحل گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها به‌صورت شفاف مستندسازی شد تا امکان پیگیری و ارزیابی فرایند پژوهش برای خوانندگان فراهم باشد.

جدول ۱- مشخصات مصاحبه‌شوندگان

کد	گرایش تحصیلی	مقطع تحصیلی	جنسیت
۱	روان‌شناسی	کارشناسی	آقا
۲	تحقیقات آموزشی	کارشناسی ارشد	خانم
۳	مشاوره	کارشناسی	خانم
۴	برنامه‌درسی	دکتری	آقا
۵	روان‌شناسی تربیتی	کارشناسی ارشد	خانم
۶	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	خانم
۷	روان‌شناسی تربیتی	دکتری	خانم
۸	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	آقا
۹	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	خانم
۱۰	روان‌سنجی	دکتری	خانم
۱۱	مدیریت آموزشی	کارشناسی ارشد	آقا
۱۲	علوم‌شناختی	کارشناسی ارشد	آقا
۱۳	علوم‌شناختی	کارشناسی ارشد	خانم
۱۴	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	خانم
۱۵	علوم‌تربیتی	کارشناسی	آقا
۱۶	علوم‌تربیتی	کارشناسی	خانم
۱۷	علوم‌تربیتی	کارشناسی	خانم
۱۸	علوم‌تربیتی	کارشناسی	خانم
۱۹	روان‌شناسی بالینی	کارشناسی ارشد	خانم
۲۰	مدیریت آموزشی	کارشناسی	خانم

یافته‌های پژوهش

در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه چالش‌های آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران از منظر دانشجویان چیست، تحلیل داده‌ها از متن خام مصاحبه‌ها آغاز شد. در گام نخست، گزاره‌ها و واحدهای معنایی مرتبط با تجربه آموزشی دانشجویان استخراج و برای هر یک، معنای صریح یا ضمنی صورت‌بندی شد. سپس، بر اساس معانی استخراج‌شده، کدهای اولیه شکل گرفت. در ادامه، با بهره‌گیری از مقایسه مستمر کدها، کدهای مشابه در قالب خوشه‌های معنایی سازمان‌دهی شدند و خوشه‌های دارای پیوند مفهومی، در قالب زیرمضامین طبقه‌بندی گردیدند. در نهایت، زیرمضامین حاصل در پنج مضمون اصلی شامل «کیفیت آموزشی و تدریس»، «ارزشیابی»، «اساتید»، «منابع و امکانات آموزشی» و «پشتیبانی علمی و ساختار آموزشی» جمع‌شدند.

در ادامه، یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها، ابتدا در قالب مضامین اصلی و زیرمضامین متناظر آن‌ها در جدول ۲ ارائه می‌شود تا تصویری منسجم و ساختاری از ابعاد مختلف آسیب‌های آموزشی به دست آید. سپس، هر یک از زیرمضامین به صورت جداگانه تبیین شده و برای هر مورد، ضمن ارائه توضیحی تحلیلی، نمونه‌هایی از اظهارات مشارکت‌کنندگان نیز آورده می‌شود تا چگونگی تجربه دانشجویان از هر یک از ابعاد آسیب‌های آموزشی، با دقت و عمق بیشتری تفسیر شود.

جدول ۲- آسیب‌های آموزشی

مضمون	جهت‌گیری دانشجویان	زیرمضمون
کیفیت آموزشی و تدریس	قوت‌ها	مشارکتی بودن فرایند تدریس استفاده نظام‌مند از یادگیری گروهی در کلاس درس
	ضعف‌ها	عدم انسجام در تدریس و پراکنده‌گویی اساتید ارائه مطالب نامرتب با درس در کلاس کمبود انگیزه و تمایل به اتمام سریع‌تر کلاس واگذاری افراطی نقش تدریس به ارائه‌های دانشجویی ناهمگونی در کیفیت علمی و آموزشی اساتید
	دیدگاه‌های ناهمسو	تجربه‌ی ناهمگون از روزآمدی منابع درسی تجربه دوگانه از غلبه بعد نظری یا ترکیب متوازن نظریه-عمل در آموزش درک دوگانه از میزان کاربردی بودن دروس تجربه متفاوت از به کارگیری رویکردهای سنتی یا نوین اساتید در تدریس
	ارزشیابی	به کارگیری ارزشیابی پروژه‌محور تمرکز بر ارزشیابی فرایندی یادگیری غلبه هدف یادگیری بر نمره‌محوری تنوع مسیرهای ارزشیابی عملکرد دانشجو بیان طرح درس و ارزشیابی متناسب با آن
اساتید	ضعف‌ها	گسست ارزشیابی از استانداردهای جهانی و پیامدهای شغلی نزدیک بودن طیف نمرات و دست بالا نمره دادن
	دیدگاه‌های ناهمسو	تجربه دوگانه از عدالت‌محوری و جهت‌گیری شخصی در ارزشیابی
	قوت‌ها	دسترسی‌پذیری خارج از ساعات رسمی کلاس درس تعامل مثبت استاد و دانشجو به اشتراک گذاشتن تجربیات زیسته راهنمایی برای معرفی منابع تکمیلی انعطاف و پذیرش شرایط دانشجو
	ضعف‌ها	عدم پیوند دادن دانشجویان با افراد و فضاهای حرفه‌ای خارج دانشگاه عدم پاسخگویی به ایمیل عدم ارائه بازخورد آموزشی مؤثر

ناتوانی برخی اساتید در استفاده از بستر الکترونیک	
دیدگاه‌های ناهمسو	تجربه‌ی دوگانه از میزان انتقادپذیری اساتید تجربه‌ی دوگانه از رعایت اخلاق حرفه‌ای توسط اساتید
قوت‌ها	دسترسی به پایان‌نامه‌های فیزیکی تامین حداقلی منابع در کتابخانه کیفیت مطلوب سامانه مدیریت یادگیری الکترونیک
منابع و امکانات	موجود نبودن برخی از کتاب‌ها در کتابخانه قدیمی بودن برخی کتاب‌های کتابخانه نابسامانی در سازمان‌دهی و رده‌بندی موضوعی کتابخانه محدودیت فضای مطالعه در کتابخانه زمان ناکافی خدمات امانت کتاب در کتابخانه کمبود تجهیزات آزمایشگاهی عدم دسترسی کافی به سایت‌ها و پایگاه‌های مهم بین‌المللی
ضعف‌ها	همراهی مدیران گروه با دانشجویان در فرآیند انتخاب واحد برگزاری نشست‌های علمی آزادی عمل در انتخاب موضوعات پژوهشی امکان مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی با اساتید
قوت‌ها	اساتید ارائه شده محدود در انتخاب واحد اجباری بودن دروس اختیاری عدم امکان جبران سریع دروس اخذ نشده بدون افزایش مدت تحصیل الزام به انتخاب استاد راهنما بر اساس نقش دستیار آموزشی ظرفیت کم اساتید برای راهنمایی پایان‌نامه عدم وجود دستیار درکنار اکثر اساتید جابجا شدن اساتید منتخب و یا حضور دستیار آن‌ها در کلاس درس کمبود برخی آموزش‌ها در ساعات غیردرسی هزینه بالای کارگاه‌های آموزشی عدم هدایت تحصیلی دانشجویان برخورد نامناسب کارکنان با دانشجویان نبود سازوکار مؤثر برای دریافت و پیگیری انتقاد دانشجویان
پشتیبانی علمی و ساختار آموزشی	
ضعف‌ها	

۱. کیفیت آموزشی و تدریس

۱.۱. قوت‌ها

۱.۱.۱. مشارکتی بودن فرایند تدریس: یافته‌ها نشان داد که بخشی از دانشجویان، فرایند تدریس را به‌طور مشارکتی تجربه کرده‌اند. از منظر آنان، کلاس در این وضعیت صرفاً محل انتقال یک‌سویه اطلاعات نیست، بلکه فضایی برای تعامل، بحث و درگیر شدن فعال دانشجو در ساختن معنا و یادگیری به شمار می‌آید.

دانشجوی نهم: «اساتید ما به این سمت هول دادن که مشارکت کنیم و به صورت مشارکتی کلاس ارائه بشه».

۱،۲/۱. استفاده نظام‌مند از یادگیری گروهی در کلاس درس: دانشجویان اشاره کردند که کار گروهی ساختارمند، امکان تبادل نظر، تمرین مهارت‌های ارتباطی و یادگیری از همتایان را تقویت کرده و به تعمیق فهم آنها از مباحث کمک کرده است.

دانشجوی اول: «بیشتر کارهای ما سر کلاس گروهی هست یعنی اون گروهی بودند خیلی حس خوبی داره».

۱،۲/۲. ضعف‌ها

۱،۲/۱. عدم انسجام در تدریس و پراکنده‌گویی اساتید: بخشی از دانشجویان تدریس برخی اساتید را فاقد انسجام مفهومی و ساختاری توصیف کردند. در تجربه آنان، پراکنده‌گویی، جابه‌جایی‌های ناگهانی بین موضوعات و فقدان خط سیر روشن در ارائه مطالب، فهم نظام‌مند محتوا را دشوار کرده است.

دانشجوی اول: «اساتیدی داریم که تدریس‌شون به گونه‌ای بوده که من گیج شدم یعنی به جای اینکه کمک‌کننده باشه پراکنده بوده».

۱،۲/۲. ارائه مطالب نامرتب با درس در کلاس: مشارکت‌کنندگان بیان کردند، بخشی از زمان به طرح مباحثی اختصاص می‌یابد که ارتباط مستقیمی با اهداف آموزشی ندارد. این تجربه موجب شده است که آنان احساس کنند بخشی از ظرفیت آموزشی کلاس به موضوعات حاشیه‌ای اختصاص می‌یابد و تمرکز بر هسته اصلی محتوا کاهش می‌یابد.

دانشجوی پنجم: «اصلاً مباحثی که مطرح می‌کنه مرتبط با درس نیستش و بیشتر جنبه داستان‌سرایی داره».

۱،۲/۳. کمبود انگیزه و تمایل به اتمام سریع‌تر کلاس: گروهی از مشارکت‌کنندگان گزارش کردند که در برخی موارد، نحوه اداره کلاس نشان‌دهنده کاهش انگیزه آموزشی و تمایل به اتمام هرچه سریع‌تر جلسات است.

دانشجوی چهارم: «اکثراً تمایل داشتند که سریع محتوا و کتاب‌ها و جلسه تموم بشه».

۱،۲/۴. واگذاری افراطی نقش تدریس به ارائه‌های دانشجویی: در روایت برخی دانشجویان، سهم ارائه‌های دانشجویی در کلاس‌ها به گونه‌ای گسترده شده که گاه جایگزین نقش تدریس و هدایت فعال استاد شده است.

دانشجوی دوم: «اینکه صرفاً ارائه دانشجویها باشه و از اول تا آخر ترم به عهده دانشجو باشه هم خوب نیست».

۱،۲/۵. ناهمگونی در کیفیت علمی و آموزشی اساتید: دانشجویان، کیفیت علمی و آموزشی اساتید را به شدت ناهمگون تجربه می‌کنند. این ناهمگونی، مانع شکل‌گیری تصویر روشن و یکپارچه از استاندارد آموزشی دانشکده در ذهن دانشجویان شده و کیفیت تجربه‌ی تحصیل را به شدت وابسته به شخص استاد می‌سازد.

دانشجوی هفتم: «بخشی از اساتید ما شاید بخش علمی‌شون ضعیف باشند یعنی از نظر آکادمیک شاید پاسخگوی نیازهای من نباشه».

۱،۳. دیدگاه‌های ناهمسو

۱/۳/۱. تجربه‌ی ناهمگون از روزآمدی منابع درسی: در تجربه دانشجویان، روزآمدی منابع درسی یکسان و نظام‌مند نیست، بلکه به استاد، گروه آموزشی و نوع درس بستگی دارد. بعضی از آنان از دسترسی به منابع جدید و هم‌سو با ادبیات علمی روز سخن گفتند، در حالی که گروهی دیگر منابع را قدیمی و نیازمند بازنگری اساسی ارزیابی کردند.

دانشجوی دوم: «بنظرم منابع در کل آره به‌روز هستش».

دانشجوی نهم: «تقریباً نه میشه گفت منابع به‌روز نیست یا خیلی کمه».

۱/۳/۲. تجربه دوگانه از غلبه بعد نظری یا ترکیب متوازن نظریه-عمل در آموزش: یافته‌ها نشان داد که دانشجویان تجربه‌ای ناهمگون از نسبت میان آموزش نظری و عملی دارند؛ برخی دروس را عمدتاً نظری و فاقد پیوند با موقعیت‌های عملی می‌دانند، در حالی که برخی دیگر از تلفیق مناسب نظریه و عمل در فرایند آموزش گزارش کردند. این امر بیانگر نبود رویکردی یکپارچه در طراحی و اجرای دروس است.

دانشجوی دوازدهم: «الان ترم ۲ ارشدم و واحد عملی نداشتم کاملاً نظری هست».

دانشجوی سوم: «ترکیبی از نظریه و عمل هست؛ یعنی ما هر جلسه یک سری مطالب و نظریه رو به صورت تحلیلی و کاربردی می‌خوندیم و در راستای همون یک تکلیف دیگه هم انجام می‌دادیم».

۱/۳/۳. درک دوگانه از میزان کاربردی بودن دروس: یافته‌ها نشان می‌دهد که ارزیابی میزان کاربردی بودن دروس، در میان دانشجویان ناهمسان است. برخی دانشجویان، با تکیه بر تجربه خود در یک رشته یا گرایش، محتوای درسی را عموماً مرتبط با نیازهای حرفه‌ای و قابل انتقال به موقعیت‌های واقعی کار می‌دانند؛ در مقابل، گروهی دیگر در همان دانشکده، با استناد به تجربه‌ی رشته یا گرایش خود، همان ساختار آموزشی را عمدتاً فاقد کارآمدی در آینده کاری توصیف می‌کنند.

دانشجوی اول: «به سری آموزش‌ها واقعاً کاربردی بوده».

دانشجوی هشتم: «توقع میره که کاربردی باشند و نیستند متأسفانه و خیلی نیستند».

۱/۳/۴. تجربه متفاوت از به‌کارگیری رویکردهای سنتی یا نوین اساتید در تدریس: از منظر مشارکت‌کنندگان، روش‌های تدریس اساتید در طیفی از رویکردهای فعال تا شیوه‌های سنتی قرار دارد.

دانشجوی دوم: «فقط از شیوه سخنرانی استفاده میشه».

دانشجوی هفدهم: «اساتید به شیوه‌های نوین تدریس می‌کنند».

۲. ارزشیابی

۲/۱. قوت‌ها

۲/۱/۱. به‌کارگیری ارزشیابی پروژه‌محور: دانشجویان در روایت خود به استفاده از ارزشیابی پروژه‌محور در برخی دروس اشاره کردند و آن را تجربه‌ای مثبت ارزیابی نمودند.

دانشجوی اول: «ما امتحانمون یه پروژه است و این خیلی کمک می‌کنه».

۲/۱/۲. تمرکز بر ارزشیابی فرایندی یادگیری: یافته‌ها نشان می‌دهد که ارزشیابی نه صرفاً در پایان دوره، بلکه در طول فرایند یادگیری و بر اساس فعالیت‌های مستمر دانشجو انجام می‌شود. این رویکرد از دید دانشجویان، با فلسفه یادگیری عمیق‌تر سازگارتر است و به تعدیل فشار آزمون نهایی کمک می‌کند.

دانشجوی چهاردهم: «در طول ترم باید فعالیت‌هایی بکنیم که نمره بگیریم و همه بارم نمره امتحان پایان‌ترم نبود».

۲/۱/۳. غلبه هدف یادگیری بر نمره‌محوری: دانشجویان گزارش کردند که برخی اساتید هدف اصلی را یادگیری می‌دانند و اهمیت نمره را در درجه دوم قرار می‌دهند. این نگرش در نحوه بیان انتظارات، شیوه بازخورددهی و انعطاف در نمره‌دهی بازتاب یافته و به شکل‌گیری فضایی کمتر اضطراب‌آور کمک کرده است.

دانشجوی سوم: «اساتید بیشتر بحثشون یادگیری بود تا امتحان».

۲/۱/۴. تنوع مسیرهای ارزشیابی عملکرد دانشجو: در برخی دروس، دانشجویان از وجود مسیرهای متنوع برای کسب نمره و نشان دادن توانمندی‌های خود سخن گفتند؛ شامل ترکیبی از پروژه، ارائه، مشارکت کلاسی، تکلیف و آزمون.

دانشجوی هشتم: «اساتید پروژه و ارائه و امتحان می‌خوان و خوبه اگر تو یک بخش کم بیارم میشه جبران کرد».

۲/۱/۵. بیان طرح درس و ارزشیابی متناسب با آن: یافته‌ها نشان داد که شفاف‌سازی طرح درس و توضیح سازوکار ارزشیابی در آغاز نیم‌سال، در کلاس‌ها به نحو مناسبی صورت می‌گیرد. دانشجویان این امر را سبب کاهش ابهام و ایجاد درک مشترک از انتظارات آموزشی و ملاک‌های سنجش می‌دانند.

دانشجوی پنجم: «معمولاً جلسه اول هر ترم اساتید طرح درس میدن و ارزشیابی هم آره طبق همونه».

۲/۲. ضعف‌ها

۲/۲/۱. گسست ارزشیابی از استانداردهای جهانی و پیامدهای شغلی: برخی دانشجویان بر این باور بودند که نظام ارزشیابی موجود نه با استانداردهای جهانی سنجش هم‌خوان است و نه پیوند روشنی با نیازهای شغلی و حرفه‌ای بعد از فراغت از تحصیل دارد. از نگاه آنان، نمرات بیش از آن‌که نمایانگر شایستگی‌های واقعی و قابل انتقال به محیط کار باشند، محصول منطق درون‌دانشگاهی‌اند.

دانشجوی هفتم: «اما صحبت سر اینه که ما باید کیفیت جهانی رو در نظر بگیریم یعنی مثلاً من دانشجوییم بله راضیم نمره‌ام خوب می‌شه ولی واقعاً آیا مهارت داشتم؟ آیا من بعد از فارغ التحصیلی می‌تونم تو بازار کار به خوبی فعالیت کنم؟».

۲/۲/۲. نزدیک بودن طیف نمرات و دست‌بالا نمره دادن: در روایت بخشی از دانشجویان، نمره‌دهی سهل‌گیرانه و تمرکز نمرات در محدوده نسبتاً بالا به‌عنوان یکی از ویژگی‌های ارزشیابی مطرح شد. این وضعیت، تمایزگذاری واقعی بین سطوح عملکرد را دشوار کرده و ارزش تشخیصی نمرات را کاهش داده است.

دانشجوی هجدهم: «وقتی شما اصلاً تصمیمت اینه که نمره دانشجویها رو بین ۱۸ تا ۲۰ بدی این واریانسی که بین این دو نمره هست خیلی زیاد نیست که نشان دهنده تفاوت توانایی بین این افراد باشه».

۲،۳. دیدگاه‌های ناهمسو

۲،۳،۱. تجربه دوگانه از عدالت‌محوری و جهت‌گیری شخصی در ارزشیابی: دانشجویان در خصوص عدالت ارزشیابی، تصویر یک‌دستی ارائه نمی‌کنند؛ برخی اساتید از نظر آنان دقیق، منصف و بر معیارهای حرفه‌ای متکی‌اند، در حالی که در مواردی نیز جهت‌گیری‌های شخصی و سلیقه‌ای بودن نمره‌دهی گزارش شده است.

دانشجوی پانزدهم: «این اصطلاح بین بچه‌ها زیاده که میگن خب دیمی نمره میدن».

دانشجوی یازدهم: «بعضی اساتید واقعاً به ریز ریز فعالیت‌ها اهمیت میدن و ارزیابی‌شون عادلانه هست».

۳. اساتید

۳،۱. قوت‌ها

۳،۱،۱. دسترسی‌پذیری خارج از ساعات رسمی کلاس درس: دسترسی‌پذیری به استاد خارج از زمان رسمی کلاس در قالب جلسات مشاوره، پاسخ‌گویی به پرسش‌ها و همراهی در فرایندهای علمی و تحصیلی به صورت مثبت تجربه شده است.

دانشجوی ششم: «اساتید حتی خارج از ساعت کلاس هم در دسترس هستن».

۳،۱،۲. تعامل مثبت استاد و دانشجو: تعامل استاد و دانشجو محترمانه، حمایتی و مبتنی بر اعتماد توصیف شده است. این نوع رابطه، فضای مناسبی برای طرح سؤال، بیان نگرانی‌ها و مشارکت در فعالیت‌های کلاسی فراهم کرده و به تقویت احساس تعلق به محیط آموزشی انجامیده است.

دانشجوی هشتم: «تعامل اساتید با دانشجویها خیلی خوبه».

۳،۱،۳. به اشتراک گذاشتن تجربیات زیسته: دانشجویان اشاره کردند که اساتید تجربیات حرفه‌ای و زیسته خود را با آنان به اشتراک می‌گذارند. این امر به فهم ملموس‌تر مفاهیم نظری و ایجاد پیوندی میان آموزش دانشگاهی و واقعیت میدان عمل کمک کرده است.

دانشجوی دوم: «اساتید از تجربه خودشون میگن درباره کار تو جاهای باحال و تجربه خارج تحصیل کردن».

۳،۱،۴. راهنمایی برای معرفی منابع تکمیلی: یافته‌ها نشان می‌دهد که در برخی موارد، اساتید نقش فعالی در هدایت دانشجویان به سوی منابع تکمیلی، گسترش افق مطالعاتی و توانمندسازی پژوهشی، ایفا کرده‌اند.

دانشجوی اول: «اساتید خیلی راهنمایی‌های خوبی می‌کنن برای اینکه بریم سایت‌های مختلف را چک کنیم و بتونیم مطالب رو در بیاریم».

۳/۱/۵. انعطاف و پذیرش شرایط دانشجو: از منظر مشارکت‌کنندگان، بخشی از اساتید با لحاظ کردن شرایط فردی، شغلی و خانوادگی دانشجویان، انعطاف قابل‌توجهی در زمان‌بندی، تکالیف و حضور و غیاب نشان داده‌اند. این رویکرد، فضای انسانی‌تر و کم‌فشارتر برای ادامه تحصیل فراهم کرده است.

دانشجوی ششم: «از نظر اخلاقی فوق‌العاده انعطاف‌پذیر هستند».

۳/۲. ضعف‌ها

۳/۲/۱. عدم پیوند دادن دانشجویان با فضای حرفه‌ای خارج دانشگاه: دانشجویان از کمبود نقش‌آفرینی اساتید و دانشکده در برقراری ارتباط با نهادهای حرفه‌ای خارج دانشگاه سخن گفتند. از نگاه آنان، فرصت‌های نظام‌مند برای آشنایی با محیط‌های کاری، کارورزی و شبکه‌سازی حرفه‌ای محدود یا نامشخص است.

دانشجوی بیستم: «باید بریم تو سازمان‌های دولتی صنعتی و بازرگانی کارآموزی کنیم ولی اصلاً هیچ مسئولیتی قبول نمی‌کنن برای معرفی و شبکه‌سازی».

۳/۲/۲. عدم پاسخگویی به ایمیل: مشارکت‌کنندگان گزارش کرده‌اند که بسیاری از ایمیل‌ها بی‌پاسخ می‌ماند یا با تأخیرهای طولانی پاسخ داده می‌شود.

دانشجوی هفتم: «استادها معمولاً اصلاً ایمیل رو جواب نمی‌دن».

۳/۲/۳. عدم ارائه بازخورد آموزشی مؤثر: یافته‌ها نشان داد که در مواردی، بازخوردهای اساتید نسبت به تکالیف، پروژه‌ها و عملکرد کلاسی، کلی، کوتاه و فاقد جهت‌دهی آموزشی ملموس بوده است.

دانشجوی چهارم: «بازخوردها خیلی کلیه و در نهایت به کار نهایی‌مون بازخورد میدن نه به جزئیاتش».

۳/۲/۴. ناتوانی برخی اساتید در استفاده از بستر الکترونیک: گزارش‌هایی از سوی دانشجویان در خصوص دشواری برخی اساتید در بهره‌گیری از امکانات سامانه‌های مجازی و فناوری‌های آموزشی مطرح شده است.

دانشجوی یازدهم: «بعضی از اساتید اونجور که باید نمی‌تونن از همه قابلیت‌های کلاس‌های مجازی استفاده کنن».

۳/۳. دیدگاه‌های ناهمسو

۳/۳/۱. تجربه‌ی دوگانه از میزان انتقادپذیری اساتید: برخی دانشجویان، امکان طرح نقد و گفت‌وگوی سازنده را تجربه کرده‌اند، در حالی‌که گروهی دیگر از نبود فضای امن برای بیان نقد و بیم از پیامدهای احتمالی آن سخن گفته‌اند.

دانشجوی اول: «بعضی از اساتید که ما درباره شیوه تدریس‌شون صحبت کردیم کاملاً انتقاد را پذیرفتن و شیوه را تغییر دادند».

دانشجوی پنجم: «از روش استاد خیلی کم پیش میاد که ما بتونیم نقد انجام بدیم. بعضی وقتاً مثلاً جای انتقاد نیست تا ما شروع می‌کنیم میگن همینی که هست».

۳،۳،۲. تجربه‌ی دوگانه از رعایت اخلاق حرفه‌ای توسط اساتید: بخشی از اساتید، از منظر دانشجویان، نسبت به مسئولیت‌های آموزشی خود متعهد، منظم، پاسخ‌گو و پایبند به وظایف توصیف شده‌اند؛ در مقابل، گزارش‌هایی نیز از سهل‌انگاری در انجام تعهدات، بی‌نظمی در برگزاری کلاس‌ها، تأخیر یا لغو مکرر جلسات و کم‌توجهی به مسئولیت‌های مقرر آموزشی مطرح شده است.

دانشجوی هفتم: «بعضی اساتید اخلاق حرفه‌ای ندارند».

دانشجوی ششم: «از خوبی‌های اساتید این هست که بسیار اخلاق مدار هستن».

۴. منابع و امکانات

۴،۱. قوت‌ها

۴،۱،۱. دسترسی به پایان‌نامه‌های فیزیکی: دانشجویان، امکان دسترسی به پایان‌نامه‌های پیشین را یکی از امکانات مفید کتابخانه دانسته‌اند.

دانشجوی هشتم: «تو کتابخونه می‌تونیم از پایان‌نامه‌ها استفاده کنیم».

۴،۱،۲. تأمین حداقلی منابع در کتابخانه: برخی مشارکت‌کنندگان بر این نکته تأکید کردند که اگرچه کتابخانه از نظر تنوع و روزآمدی منابع با استانداردهای مطلوب فاصله دارد، اما حداقل نیازهای آموزشی و برخی عناوین اصلی در آن در دسترس است.

دانشجوی سوم: «کتابخونه خوبه همون حداقل منابع را کتابخانه کامل پوشش داده».

۴،۱،۳. کیفیت مطلوب سامانه مدیریت یادگیری الکترونیک: در تجربه دانشجویان، سامانه‌های مجازی مورد استفاده دانشکده از نظر پایداری، دسترسی و امکانات پایه، در بسیاری از موارد قابل قبول و کارآمد بوده است. این سامانه‌ها بستر مناسبی برای دریافت محتوا، ارسال تکالیف و پیگیری فعالیت‌های درسی فراهم کرده‌اند.

دانشجوی هشتم: «سامانه‌ها مون نسبتاً مطلوبه».

۴،۲. ضعف‌ها

۴،۲،۱. موجود نبودن برخی از کتاب‌ها در کتابخانه: در عین حال، دانشجویان به فقدان شمار قابل توجهی از کتاب‌ها و منابع مورد نیاز در کتابخانه اشاره کرده‌اند. این کمبود، به‌ویژه در دروس تخصصی و در مراحل انجام پایان‌نامه، آنان را ناچار به جست‌وجو در خارج از کتابخانه دانشکده کرده است.

دانشجوی ششم: «کتابخونه دو سه بار کتاب می‌خواستیم متأسفانه نداشت».

۴،۲،۲. قدیمی بودن برخی کتاب‌های کتابخانه: یافته‌ها نشان می‌دهد بخشی از مجموعه کتابخانه از منابع قدیمی تشکیل شده که با تحولات علمی سال‌های اخیر هم‌خوانی کامل ندارد.

دانشجوی یازدهم: «خیلی به‌روز نیستن کتاب‌های کتابخونه؛ خیلی قدیمیه و فقط همون منابع کلاسیک رو دارن».

۴،۲،۳. نابسامانی در سازمان‌دهی و رده‌بندی موضوعی کتابخانه: مشارکت‌کنندگان از نبود رده‌بندی روشن موضوعی و برچسب‌گذاری دقیق در کتابخانه انتقاد کردند.

دانشجوی دوم: «بخش‌ها مشخص نیست؛ یعنی چند باری که من رفتم مشخص نشده که هر جا مربوط به چیه».

۴،۲،۴. محدودیت فضای مطالعه در کتابخانه: در تجربه دانشجویان، فضای فیزیکی کتابخانه برای مطالعه فردی و گروهی محدود و در ساعات شلوغی ناکافی است. این محدودیت، به‌ویژه در ایام امتحانات و تحویل پروژه‌ها، استفاده از کتابخانه را با چالش مواجه کرده است.

دانشجوی هشتم: «خیلی فضای مناسبی نداره و جاش محدوده برای مطالعه به ویژه زمان‌هایی مثل امتحانات».

۴،۲،۵. زمان ناکافی خدمات امانت کتاب در کتابخانه: مشارکت‌کنندگان گزارش کرده‌اند که باز بودن بخش امانت عمده‌تاً به بازه‌های زمانی محدودی منحصر است؛ در نتیجه، ممکن است بسیاری از دانشجویان عملاً فرصت مراجعه به کتابخانه و تحویل یا دریافت کتاب در ساعات تعریف‌شده را پیدا نمی‌کنند.

دانشجوی هشتم: «ساعت امانت کتاب محدوده و ممکنه نرسیم تا اون موقع بیایم کتاب بگیریم».

۴،۲،۶. کمبود تجهیزات آزمایشگاهی: دانشجویان به کمبود یا ناکارآمدی برخی تجهیزات آزمایشگاهی اشاره کرده‌اند. این کمبودها، به‌ویژه در حوزه‌های نیازمند ابزارهای تخصصی، امکان اجرای تمرین‌های عملی و پژوهش‌های تجربی را محدود ساخته است.

دانشجوی نوزدهم: «آزمایشگاه ما در مقایسه با آزمایشگاه سایر دانشگاه‌های خوب یک مقدار ضعف‌هایی رو داره».

۴،۲،۷. عدم دسترسی کافی به سایت‌ها و پایگاه‌های مهم بین‌المللی: در روایت مشارکت‌کنندگان، دسترسی به بسیاری از پایگاه‌های علمی بین‌المللی معتبر فراهم نیست. محدودیت در اشتراک‌ها و دسترسی به متون کامل مقالات، از دید آنان مانعی جدی در مسیر انجام پژوهش‌های با کیفیت و به‌روز محسوب می‌شود.

دانشجوی سیزدهم: «بعضی پایگاه‌ها دسترسی بهش فراهم شده اما دسترسی به خیلی از پایگاه‌ها نداریم و برای دانلود مقالات به مشکل می‌خوریم».

۵. پشتیبانی علمی و ساختار آموزشی

۵،۱. قوت‌ها

۵،۱،۱. همراهی مدیران گروه با دانشجویان در فرآیند انتخاب واحد: دانشجویان از همراهی نسبی مدیران گروه در فرایند انتخاب واحد و تنظیم برنامه درسی خود، در قالب انعطاف در انتخاب دروس، مشورت‌دهی و توجه به شرایط دانشجویان به‌عنوان یک نقطه قوت یاد کرده‌اند.

دانشجوی سوم: «مدیر گروهمون اساتیدی که خواستیم باهاشون کلاس داشته باشیم رو قبول کردند».

۵،۱،۲. برگزاری نشست‌های علمی: در دانشکده نشست‌ها و برنامه‌هایی با محوریت موضوعات علمی برگزار می‌شود که برای بخشی از دانشجویان فرصت مشارکت و مواجهه با بحث‌های روز را فراهم کرده است.

دانشجوی ششم: «اساتید ما خیلی نشست‌های علمی دارن و این نشست علمی خیلی کمک‌کننده بوده».

۵/۱/۳. آزادی عمل در انتخاب موضوعات پژوهشی: دانشجویان اشاره کردند که در انتخاب موضوع پروژه‌ها و پایان‌نامه‌ها، آزادی نسبی دارند و می‌توانند علایق خود را دنبال کنند.

دانشجوی هفتم: «وقتی استاد می‌گفتش که برید سر یه موضوعی که دوست دارید کار کنید من اونجا آزادی عمل رو می‌دیدم».

۵/۱/۴. امکان مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی با اساتید: در روایت مشارکت‌کنندگان، فراهم بودن امکان مشارکت در طرح‌های پژوهشی اساتید، یکی از ظرفیت‌های ارزشمند دانشکده ارزیابی شده است.

دانشجوی سیزدهم: «طرح‌هایی که خود اساتید دارند پیشنهاد میدن به دانشجویها و به صورت مشارکتی فعالیت می‌کنند».

۵/۲. ضعف‌ها

۵/۲/۱. اساتید ارائه شده محدود در انتخاب واحد: محدود بودن تعداد اساتید در دسترس برای برخی دروس، انتخاب دانشجو را در انتخاب واحد مضیق کرده است.

دانشجوی هشتم: «وقتی دروس ارائه می‌شه استاد خیلی نیست و مجبوری که با همون استاد برداری».

۵/۲/۲. اجباری بودن دروس اختیاری: یافته‌ها نشان داد که در مواردی، دروس عنوان‌شده به‌عنوان اختیاری، در عمل به‌صورت اجباری ارائه شده و حق انتخاب دانشجویان را محدود کرده است.

دانشجوی هجدهم: «دانشگاه اجبار می‌کنه که اون درس‌هایی که اختیاری هست رو هر چی ارائه کرده برداریم».

۵/۲/۳. عدم امکان جبران سریع دروس اخذ نشده بدون افزایش مدت تحصیل: دانشجویان گزارش کردند که اگر درسی را در یک نیم‌سال اخذ نکنند، امکان جبران آن در کوتاه‌مدت فراهم نیست و این امر گاه به طولانی شدن دوره تحصیل می‌انجامد. از منظر آنان، انعطاف‌پذیری ساختار درسی برای مدیریت چنین موقعیت‌هایی ناکافی است.

دانشجوی هشتم: «کسی که از چارت ورودی عقب می‌مونه راهی برای جبران نداره مگر اینکه ترمش خیلی طولانی‌تر بشه».

۵/۲/۴. الزام به انتخاب استاد راهنما بر اساس نقش دستیار آموزشی: برخی مشارکت‌کنندگان اشاره کردند که در انتخاب استاد راهنما برای رساله، عملاً ناگزیر به تبعیت از نقش دستیار آموزشی خود بوده‌اند. این الزام، امکان انتخاب آزادانه استاد بر اساس تناسب علمی و موضوعی را تا حدی محدود ساخته است.

دانشجوی هفتم: «قانون نانوشته‌ای که تو مقطع دکترا هست که وقتی شما دستیار یک استاد هستی حتما باید باهاش رساله برداری».

۵/۲/۵. ظرفیت کم اساتید برای راهنمایی پایان‌نامه: یافته‌ها نشان داد که ظرفیت محدود اساتید برای پذیرش دانشجو در پایان‌نامه، یکی از موانع اصلی در مسیر پژوهشی دانشجویان است.

دانشجوی هفدهم: «ظرفیت اساتید خوب برای پایان‌نامه خیلی کم هست».

۵/۲/۶. عدم وجود دستیار در کنار اکثر اساتید: دانشجویان به نبود یا کمبود دستیاران آموزشی در کنار بسیاری از اساتید اشاره کردند.

دانشجوی چهارم: «هر استاد باید به دستیار داشته باشد تا به ما بازخورد بده و ما آگه سوالی داشتیم بپرسیم».

۵/۲/۷. جابجا شدن اساتید منتخب و یا حضور دستیار آن‌ها در کلاس درس: در برخی موارد، جابه‌جایی اساتید منتخب یا حضور صرف دستیار به جای استاد اصلی در کلاس گزارش شده است.

دانشجوی چهاردهم: «تو سایت زده با فلان استاد بعد میری سر کلاس می‌بینی اصلاً دستیارش میاد خودش نمیاد».

۵/۲/۸. کمبود برخی آموزش‌ها در ساعات غیردرسی: در روایت مشارکت‌کنندگان، برنامه‌های آموزشی تکمیلی در خارج از ساعات رسمی کلاس، مانند کارگاه‌ها و دوره‌ها و جلسات مهارتی، محدود و پراکنده توصیف شده است. آنان این نوع برنامه‌ها را برای تعمیق یادگیری و تقویت مهارت‌های عملی ضروری می‌دانند.

دانشجوی اول: «جای خالی یک سری از آموزش‌ها وجود داره مثلاً آموزش غیر از تدریسی که استاد سر کلاس انجام میده».

۵/۲/۹. هزینه بالای کارگاه‌های آموزشی: دانشجویان اشاره کردند که هزینه بالای برخی کارگاه‌ها مانعی برای مشارکت گسترده در این برنامه‌هاست.

دانشجوی چهارم: «آموزش‌های خارج کلاس درس اکثراً رایگان نیست و باید برای هر کدام از کارگاه‌هایی که برگزار می‌شه هزینه بدی که خب بالاست بعضاً برای دانشجو».

۵/۲/۱۰. عدم هدایت تحصیلی دانشجویان: یافته‌ها نشان داد که ساختار منسجم و نظام‌مندی برای هدایت تحصیلی در دانشکده وجود ندارد یا به‌خوبی تجربه نشده است. بسیاری از دانشجویان در تصمیم‌گیری در مورد مسیر تحصیلی، گرایش و برنامه‌ریزی درسی خود با وجود سردرگمی و چالش، خود را عمدتاً تنها دانسته‌اند.

دانشجوی هشتم: «مشاور تحصیلی جاش خیلی خالیه در دانشکده ما چون بچه‌ها نسبت به رشته‌های ارشد آگاهی خوبی ندارن».

۵/۲/۱۱. برخورد نامناسب کارکنان با دانشجویان: مشارکت‌کنندگان به تجربه برخوردهای غیرحرفه‌ای یا کم‌حوصله از سوی برخی کارکنان اشاره کردند.

دانشجوی چهاردهم: «کادر آموزشی باید یک دوره‌ای یا مشاوره‌ای بگذرونه چون اصلاً برخورد خوبی ندارن».

۵/۲/۱۲. نبود سازوکار مؤثر برای دریافت و پیگیری انتقاد دانشجویان: دانشجویان گزارش کردند که کانال‌های مشخص، رسمی و اثرگذاری برای طرح و پیگیری انتقادات خود نسبت به وضعیت آموزشی و اداری در اختیار ندارند. در نتیجه، حتی زمانی که نقدها مطرح می‌شود، اطمینان نسبت به شنیده شدن و ترجمه شدن این بازخوردها به تغییرات عینی، ضعیف است.

دانشجوی اول: «بستر فراهم نیست که من به عنوان یه دانشجوی برم و نقدم رو بگم و بعد جدی پیگیری بشه و تغییرات و بازخورد ببینم».

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که تجربه آموزشی دانشجویان در پنج حوزه «کیفیت آموزشی و تدریس»، «ارزشیابی»، «نقش و عملکرد اساتید»، «منابع و امکانات آموزشی» و «پشتیبانی علمی و ساختار آموزشی» شکل می‌گیرد. تحلیل این حوزه‌ها بیانگر آن است که وضعیت آموزشی دانشکده را نمی‌توان به‌طور مطلق مطلوب یا نامطلوب ارزیابی کرد؛ بلکه در هر یک از این حوزه‌ها، نقاط قوت و آسیب‌ها به‌صورت هم‌زمان وجود دارند. هم‌زیستی این دو وضعیت موجب شده است کیفیت تجربه آموزشی دانشجویان از انسجام و ثبات کافی برخوردار نباشد و تا حد زیادی به استاد، درس، گروه آموزشی و میزان دسترسی به منابع و حمایت‌های علمی وابسته باشد.

در تبیین مضمون نخست، یافته‌های مرتبط با کیفیت آموزشی و تدریس نشان داد که دانشجویان، از یک‌سو، مشارکتی‌بودن تدریس و استفاده از راهبردهای یادگیری گروهی را از تجربه‌های مثبت آموزشی خود دانسته‌اند و از سوی دیگر، به مسائلی همچون پراکنده‌گویی، ارائه مطالب نامرتب، واگذاری افراطی تدریس به ارائه‌های دانشجویی، ناهمگونی کیفیت علمی و آموزشی استادان، روزآمدنبودن برخی منابع و ضعف پیوند میان نظریه و عمل اشاره کرده‌اند. این یافته با نتایج Abdollahi et al (2019)، همسو است؛ آنان نیز نشان دادند که کیفیت تدریس برخی استادان نتوانسته است انتظارات دانشجویان را برآورده سازد و عواملی همچون استفاده‌نکردن از روش‌های تدریس کارآمد، روزآمدنبودن منابع، اتکای استادان به کتاب‌های تألیفی خود و کم‌توجهی به روش‌های نوین تدریس، کیفیت آموزش را کاهش می‌دهد. همچنین، نتایج این پژوهش با یافته‌های Maarefvand et al (2018)، درباره کهنگی محتوا، غلبه تدریس کتاب‌محور و ضرورت بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی و نیز با یافته‌های Naghiyeh et al (2019)، درباره ضعف مهارت‌های حرفه‌ای تدریس، تدریس مبتنی بر متن کتاب و بسنده‌کردن برخی کلاس‌ها به روش سخنرانی و کنفرانس همخوانی دارد.

تکرار این مسائل در بسترهای دانشگاهی متفاوت نشان می‌دهد که بخشی از چالش‌های مرتبط با کیفیت تدریس را نمی‌توان صرفاً به ضعف عملکرد فردی برخی استادان نسبت داد؛ بلکه این وضعیت احتمالاً با فقدان معیارهای مشترک برای طراحی و اجرای تدریس، ناکافی‌بودن برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و نظارت محدود بر کیفیت اجرای برنامه‌های درسی ارتباط دارد. بااین‌حال، پژوهش حاضر، برخلاف برخی مطالعات پیشین که عمدتاً بر نارسایی‌های تدریس تأکید داشته‌اند، وجود نمونه‌های موفق تدریس مشارکتی و یادگیری گروهی را نیز آشکار ساخت. این تفاوت را می‌توان ناشی از ناهمگونی عملکرد استادان و نبود الگویی نهادینه و مشترک برای تدریس دانست؛ به‌گونه‌ای که تجربه مطلوب آموزشی، بیش از آنکه حاصل سیاستی فراگیر در سطح دانشکده باشد، به توانایی، نگرش و ابتکار عمل برخی استادان وابسته است. از منظر برنامه‌ریزی آموزشی، این یافته بر ضرورت تبدیل تجربه‌های موفق فردی به رویه‌هایی سازمان‌یافته، از طریق تدوین انتظارات آموزشی روشن، توانمندسازی اعضای هیئت علمی، تسهیل تبادل تجربه‌های تدریس و پایش مستمر کیفیت اجرای برنامه‌های درسی دلالت دارد.

در تبیین مضمون دوم، یافته‌های مرتبط با ارزشیابی نشان داد که در برخی درس‌ها، از شیوه‌های ارزشیابی پروژه‌محور، فرایندی و متنوع استفاده می‌شود و در این موارد، هدف یادگیری بر نمره‌محوری غلبه دارد. بااین‌حال، دانشجویان به گسست میان ارزشیابی و شایستگی‌های حرفه‌ای، نزدیک‌بودن دامنه نمرات، نمره‌دهی بالا، ضعف

در ارائه بازخورد و تجربه‌های متفاوت از عدالت در ارزشیابی نیز اشاره کرده‌اند. این یافته با نتایج Maarefvand et al (2018)، همخوان است که تأکید بیش از حد بر امتحان پایان‌ترم را عاملی در کاهش حضور مؤثر دانشجویان و بی‌توجهی آنان به مباحث کلاس معرفی کرده‌اند. همچنین، Naghiyeh et al (2019)، بسنده کردن استادان به آزمون‌های پایانی را یکی از آسیب‌های فرایند آموزشی دانسته‌اند. یافته حاضر همچنین با نتایج Torkzadeh et al (2017)، درباره نبود نظام جامع ارزشیابی ارتباط دارد؛ زیرا فقدان معیارها و سازوکارهای مشترک می‌تواند فرایند ارزشیابی را بیش از اندازه به تصمیم‌های فردی و متفاوت استادان وابسته سازد.

وجه تمایز پژوهش حاضر آن است که مسئله ارزشیابی صرفاً به غلبه آزمون‌های پایانی یا فقدان روش‌های نوین سنجش محدود نمی‌شود؛ زیرا نمونه‌هایی از ارزشیابی فرایندی و پروژه‌محور نیز در تجربه دانشجویان گزارش شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئله اساسی‌تر، نبود انسجام و هم‌راستایی میان اهداف درس، روش‌های تدریس، شایستگی‌های مورد انتظار و شیوه‌های ارزشیابی است. به بیان دیگر، تنوع روش‌های ارزشیابی، به‌تنهایی تضمین‌کننده کیفیت سنجش نیست، مگر آنکه این روش‌ها بر اساس پیامدهای یادگیری، معیارهای شفاف و بازخوردهای اثربخش طراحی و اجرا شوند. از منظر برنامه‌ریزی آموزشی، این یافته بر ضرورت تدوین چارچوبی مشترک برای ارزشیابی، تعیین معیارهای عملکرد، استفاده از سنجش‌های روشن، تقویت بازخوردهای تکوینی و بازنگری در تناسب فعالیت‌های ارزشیابی با شایستگی‌های علمی و حرفه‌ای هر رشته تأکید دارد.

در تبیین مضمون سوم، یافته‌های مرتبط با نقش و عملکرد اساتید نشان داد که برخی استادان، از طریق دسترس‌پذیری، تعامل مثبت، معرفی منابع، انتقال تجربه‌های زیسته و انعطاف در مواجهه با شرایط دانشجویان، نقش حمایتی مؤثری ایفا می‌کنند. در مقابل، ضعف در پاسخ‌گویی، ارائه نکردن بازخورد آموزشی، ناتوانی برخی استادان در بهره‌گیری از بسترهای الکترونیکی و کم‌توجهی به ایجاد پیوند میان دانشجویان و افراد یا محیط‌های حرفه‌ای، از جمله مسائل مطرح‌شده توسط مشارکت‌کنندگان بود. این یافته‌ها با نتایج Torkzadeh et al (2017)، درباره ضعف تعامل برخی استادان با دانشجویان، کم‌رغبتی نسبت به فعالیت آموزشی و ناآشنایی با فناوری‌های نوین همخوانی دارد. همچنین Maarefvand et al (2018)، اشتغال استادان به فعالیت‌های خارج از دانشگاه و کاهش فرصت تعامل علمی با دانشجویان را از دغدغه‌های اصلی دانشجویان گزارش کرده‌اند.

همخوانی این نتایج نشان می‌دهد که نقش استاد در تجربه آموزشی دانشجویان، فراتر از انتقال محتوای درسی است و مؤلفه‌هایی همچون دسترس‌پذیری، ارائه بازخورد، هدایت علمی، شایستگی فناورانه و ایجاد ارتباط با محیط حرفه‌ای را نیز دربر می‌گیرد. درعین حال، وجود تجربه‌های مثبت در پژوهش حاضر بیانگر آن است که دانشکده از ظرفیت انسانی مناسبی برای شکل‌گیری روابط آموزشی حمایتگر برخوردار است؛ اما این ظرفیت به‌صورت یکسان در میان اعضای هیئت علمی توزیع و نهادینه نشده است. ازاین‌رو، تفاوت تجربه‌های آموزشی دانشجویان را می‌توان تا حد زیادی ناشی از نبود تعریف مشترک و سازوکارهای سازمان‌یافته برای ایفای نقش آموزشی و حمایتی اعضای هیئت علمی دانست. از منظر برنامه‌ریزی آموزشی، ضروری است در کنار توجه به صلاحیت‌های علمی استادان، شایستگی‌های مرتبط با تدریس، ارائه بازخورد، راهنمایی تحصیلی، ارتباط حرفه‌ای و سواد فناورانه نیز در برنامه‌های توانمندسازی و نظام ارزیابی عملکرد آموزشی آنان مورد توجه قرار گیرد.

در تبیین مضمون چهارم، یافته‌های مرتبط با منابع و امکانات آموزشی نشان داد که دسترسی به پایان‌نامه‌های چاپی، تأمین حداقلی برخی منابع و کیفیت نسبتاً مطلوب سامانه مدیریت یادگیری، از نقاط قوت دانشکده به‌شمار می‌روند. بااین حال، مشارکت‌کنندگان به کاستی‌هایی همچون موجود نبودن یا قدیمی بودن برخی کتاب‌ها،

نابسامانی در سازمان‌دهی منابع، محدودیت فضای مطالعه، ناکافی بودن ساعات ارائه خدمات امانت، کمبود تجهیزات آزمایشگاهی و دسترسی محدود به پایگاه‌های علمی بین‌المللی اشاره کرده‌اند. این نتایج با یافته‌های Maarefvand et al (2018)، درباره کمبود بودجه و امکانات لازم برای تأمین تجهیزات و رسانه‌های آموزشی و نیز روزآمد نبودن محتوای آموزشی همسو است. همچنین، Naghiyeh et al (2019)، فقدان فضای مناسب مطالعه و تعامل علمی و کمبود فرصت‌های علمی را از آسیب‌های منابع کالبدی دانشگاه فرهنگیان دانسته‌اند و Torkzadeh et al (2017)، نیز محدودیت امکانات و تجهیزات را از حوزه‌های اصلی آسیب در نظام آموزشی معرفی کرده‌اند. افزون بر این Dehghani and Fakhar (2025)، در ارزیابی مراکز یادگیری محلی آموزش بزرگسالان نشان دادند که محدودیت‌های مالی، کمبود تجهیزات و منابع آموزشی و ناکافی بودن آموزش‌های تخصصی آموزش‌دهندگان، کیفیت یادگیری و میزان مشارکت فراگیران را تضعیف می‌کند.

بااین‌حال، ارزیابی مثبت دانشجویان از سامانه مدیریت یادگیری نشان می‌دهد که مسئله منابع آموزشی در دانشکده صرفاً «کمبود مطلق امکانات» نیست، بلکه نوعی عدم توازن میان توسعه برخی زیرساخت‌های الکترونیکی و کاستی در منابع کتابخانه‌ای، پایگاه‌های علمی، فضاهای مطالعه و تجهیزات تخصصی وجود دارد. این یافته بیانگر آن است که برنامه‌ریزی منابع باید از تأمین پراکنده امکانات فراتر رود و بر تناسب منابع با نیازهای واقعی رشته‌ها و دانشجویان استوار شود. ازاین‌رو، انجام نیازسنجی‌های دوره‌ای، روزآمدسازی مجموعه کتابخانه، توسعه دسترسی به پایگاه‌های علمی، سامان‌دهی فضاهای مطالعه و تخصیص هدفمند تجهیزات بر اساس اولویت‌های آموزشی و پژوهشی، از مهم‌ترین دلالت‌های این بخش برای برنامه‌ریزی آموزشی به‌شمار می‌رود.

در تبیین مضمون پنجم، یافته‌های مربوط به پشتیبانی علمی و ساختار آموزشی نشان داد که همراهی برخی مدیران گروه در فرایند انتخاب واحد، برگزاری نشست‌های علمی، آزادی در انتخاب موضوعات پژوهشی و فراهم‌بودن امکان مشارکت در فعالیت‌های پژوهشی، از ظرفیت‌های حمایتی دانشکده محسوب می‌شود. در مقابل، محدودیت در انتخاب استاد و درس، اجباری شدن برخی دروس اختیاری، ظرفیت ناکافی استادان برای راهنمایی پایان‌نامه، ضعف هدایت تحصیلی، ابهام در نقش دستیاران آموزشی، نبود سازوکار مؤثر برای دریافت و پیگیری انتقادهای دانشجویان و ضعف ارتباط با محیط‌های حرفه‌ای، تجربه دانشجویان از ساختار آموزشی را تحت تأثیر قرار داده است. این یافته با نتایج Torkzadeh et al (2017)، درباره ضعف سازمانی و مدیریتی، نبود نظام ارزیابی جامع و فقدان ارتباط مؤثر میان دانشگاه و محیط حرفه‌ای همخوان است. همچنین Hosseini et al (2024)، در شناسایی موانع تحقق برنامه راهبردی دانشگاه تربیت مدرس، شرایط مالی نامساعد، ضعف منابع انسانی، ضعف فناوری و اطلاعات و ضعف مدیریتی را از مهم‌ترین موانع اجرای برنامه معرفی کردند و یادگیری سازمانی، مدیریت مالی توانمند، مدیریت فرایندها، عملگرایی برنامه و توسعه فرهنگ سازمانی را از راهکارهای تحقق آن برشمردند. مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهد که شناسایی مسائل و تدوین اهداف اصلاحی، بدون پیش‌بینی منابع، توانمندسازی عوامل اجرایی، انتظام‌بخشی به فرایندها، جلب مشارکت سازمانی و تبدیل اهداف به اقدامات عملیاتی، الزاماً به بهبود عملکرد منجر نخواهد شد.

بااین‌حال، پژوهش حاضر، در مقایسه با مطالعات پیشین، سازوکارهای عینی‌تری را آشکار می‌سازد که ضعف مدیریت و پشتیبانی آموزشی از طریق آن‌ها در تجربه روزمره دانشجویان نمود می‌یابد؛ از جمله فرایند انتخاب واحد، انتخاب استاد راهنما، توزیع ظرفیت پایان‌نامه، هدایت تحصیلی و دریافت بازخورد. بر این اساس، مسئله صرفاً به عملکرد نامناسب یک واحد اداری محدود نمی‌شود، بلکه به محدود بودن دامنه برنامه‌ریزی آموزشی به

تنظیم دروس و انجام امور اجرایی نیز مربوط است. از این رو، برنامه‌ریزی آموزشی در سطح دانشکده باید کل مسیر تحصیلی دانشجو، از ورود و انتخاب درس تا انجام فعالیت‌های پژوهشی، آمادگی حرفه‌ای و فارغ‌التحصیلی را دربر گیرد. طراحی نظام هدایت تحصیلی، توزیع شفاف ظرفیت استادان، تعریف دقیق نقش دستیاران آموزشی، ایجاد سازوکار پاسخ‌گویی به بازخوردهای دانشجویان و توسعه ارتباطات حرفه‌ای، می‌تواند ساختار پشتیبانی دانشکده را از وضعیتی واکنشی و موردی، به نظامی پیشگیرانه، منسجم و برنامه‌ریزی‌شده ارتقا دهد.

برآیند یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئله محوری دانشکده، نه فقدان کامل ظرفیت‌ها و نه غلبه مطلق ضعف‌های آموزشی، بلکه ناهمگونی، فردمحوری و نهادینه‌نشدن رویه‌های مطلوب آموزشی است. در بخش‌هایی از دانشکده، نمونه‌هایی از تدریس مشارکتی، ارزشیابی فرایندی، تعامل حمایت‌گرانه استادان، استفاده مناسب از زیرساخت‌های مجازی و همراهی مدیران گروه مشاهده می‌شود؛ اما این ظرفیت‌ها هنوز به استانداردها و رویه‌هایی فراگیر، پایدار و قابل‌پیش‌بینی تبدیل نشده‌اند. در نتیجه، کیفیت تجربه آموزشی دانشجویان، به جای آنکه محصول یک نظام منسجم و برنامه‌ریزی‌شده باشد، تا حد زیادی به استاد، درس، گروه آموزشی و موقعیت خاص هر دانشجو وابسته است. در همین راستا Sanati et al (2023)، با شناسایی عوامل مؤثر بر اجرای برنامه‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی نشان دادند که تحقق کیفیت دانشگاهی به یک مؤلفه منفرد محدود نمی‌شود، بلکه از تعامل چهار حوزه منابع انسانی، فرایندها، زیرساخت‌ها و عوامل محیطی تأثیر می‌پذیرد. آنان، بر پایه تجارب استادان، مدیران، کارکنان دانشگاهی و دانشجویان دکتری، عوامل مؤثر بر اجرای تضمین کیفیت را در چهار مضمون اصلی و پانزده مضمون فرعی طبقه‌بندی کردند. این نتیجه بیانگر آن است که ارزیابی کیفیت آموزشی نباید صرفاً به سنجش عملکرد تدریس یا نتایج آموزشی محدود شود، بلکه لازم است هماهنگی میان شایستگی و عملکرد عوامل انسانی، فرایندهای آموزشی و ارزشیابی، منابع و زیرساخت‌های یادگیری و شرایط پشتیبان سازمانی نیز مورد توجه قرار گیرد. بر این اساس، در ادامه، با اتکا به یافته‌های پژوهش، مجموعه‌ای از پیشنهادها کاربردی متناسب با هر یک از آسیب‌های شناسایی‌شده ارائه می‌شود.

_در ارتباط با یافته ناهمگونی کیفیت تدریس، پراکنده‌گویی و استفاده نامتوازن از روش‌های آموزشی، پیشنهاد می‌شود چارچوبی مشترک برای طراحی و اجرای درس تدوین شود و توانمندسازی استادان بر اساس نیازسنجی و بازبینی همتایان صورت گیرد.

_در ارتباط با یافته ضعف پیوند آموزش نظری با مسائل واقعی و محیط‌های حرفه‌ای، پیشنهاد می‌شود در دروس تخصصی از پروژه‌های واقعی، مطالعات موردی و همکاری رسمی با مراکز آموزشی، مشاوره‌ای و سازمانی استفاده شود.

_در ارتباط با یافته ناهمگونی کیفیت علمی استادان و محدودیت بهره‌گیری از ظرفیت‌های تخصصی موجود، پیشنهاد می‌شود تدریس مشترک و استفاده هدفمند از استادان مجرب سایر گروه‌ها و دانشکده‌ها توسعه یابد. _در ارتباط با یافته گسست ارزشیابی از اهداف یادگیری و شایستگی‌های حرفه‌ای و نزدیک‌بودن دامنه نمرات، پیشنهاد می‌شود شیوه‌های سنجش با پیامدهای یادگیری هم‌تراز شود و از تکالیف عملکردی، معیارهای شفاف و جلسات تعدیل نمرات استفاده شود.

_در ارتباط با یافته ضعف بازخورد آموزشی و پاسخ‌گونبودن برخی استادان، پیشنهاد می‌شود حداقل استانداردهای پاسخ‌گویی، ساعات مشاوره و زمان ارائه بازخورد در منشور آموزشی اعضای هیئت علمی تعیین شود.

_در ارتباط با یافته ناهمگونی کیفیت تدریس و ناکارآمدی نسبی ارزشیابی استادان، پیشنهاد می‌شود ابزار ارزشیابی دانشجویان بازطراحی شود و نتایج آن به برنامه‌های قابل‌پیگیری بهبود آموزشی برای هر استاد و گروه آموزشی پیوند یابد.

_در ارتباط با یافته نبود سازوکار امن و مؤثر برای طرح و پیگیری انتقادهای دانشجویان، پیشنهاد می‌شود سامانه‌ای محرمانه و رهگیری‌پذیر برای دریافت بازخورد، همراه با زمان پاسخ‌گویی مشخص و گزارش‌های دوره‌ای اقدامات اصلاحی، ایجاد شود.

_در ارتباط با یافته محدودبودن نشست‌های علمی و فرصت‌های مشارکت دانشجویان، پیشنهاد می‌شود انجمن‌های علمی از طریق اختصاص بودجه، تعیین استاد مشاور و تعریف نقش رسمی در برگزاری برنامه‌های علمی و مهارتی تقویت شوند.

_در ارتباط با یافته کمبود آموزش‌های تکمیلی و هزینه بالای کارگاه‌ها، پیشنهاد می‌شود تقویم سالانه دوره‌های مهارتی بر اساس نیازسنجی رشته‌ها تدوین شود و دوره‌های ضروری با حمایت دانشکده به‌صورت رایگان یا کم‌هزینه برگزار گردد.

_در ارتباط با یافته محدودیت در انتخاب دروس و استادان و اجباری‌شدن برخی دروس اختیاری، پیشنهاد می‌شود برنامه ارائه دروس بر اساس تقاضای دانشجویان بازتنظیم شود و از ظرفیت استادان مدعو و همکاری‌های بین‌گروهی برای افزایش حق انتخاب استفاده شود.

_در ارتباط با یافته فقدان هدایت تحصیلی و ضعف ارتباط آموزش با آینده شغلی، پیشنهاد می‌شود نظام مشاوره تحصیلی - شغلی با تعیین استاد مشاور و برگزاری جلسات الزامی در مراحل کلیدی تحصیل طراحی و اجرا شود.

_در ارتباط با یافته ظرفیت محدود و نامتوازن استادان برای راهنمایی پایان‌نامه، پیشنهاد می‌شود حوزه تخصصی، ظرفیت و تعداد دانشجویان فعال هر استاد، پیش از انتخاب استاد راهنما، به‌صورت شفاف اعلام شود.

_در ارتباط با یافته ابهام در نقش دستیاران آموزشی و واگذاری بخشی از تدریس به آنان، پیشنهاد می‌شود شرح وظایف و حدود اختیارات دستیاران آموزشی تدوین و مسئولیت مستقیم استاد اصلی در تدریس و ارزشیابی حفظ شود.

_در ارتباط با یافته قدیمی‌بودن منابع، ضعف رده‌بندی، محدودیت ساعات امانت و کمبود فضای مطالعه، پیشنهاد می‌شود برنامه سالانه نوسازی کتابخانه، توسعه منابع الکترونیکی و بازطراحی خدمات و فضاهای مطالعه اجرا شود.

_در ارتباط با یافته محدودیت دسترسی به پایگاه‌ها و جریان‌های علمی بین‌المللی، پیشنهاد می‌شود دسترسی سازمانی به منابع علمی موردنیاز و برگزاری نشست‌های مشترک مجازی با دانشگاه‌ها و متخصصان بین‌المللی توسعه یابد.

_در ارتباط با یافته برخورد نامناسب برخی کارکنان با دانشجویان، پیشنهاد می‌شود آموزش ارتباط حرفه‌ای و پاسخ‌گویی دانشجوی‌محور برگزار شود و نتایج آن در نظام ارزیابی عملکرد کارکنان مورد توجه قرار گیرد.

_در ارتباط با یافته کلی فردمحوربودن و نهادینه‌نشدن کیفیت آموزشی، پیشنهاد می‌شود برنامه سالانه بهبود آموزشی، همراه با تعیین مسئول اجرا، زمان‌بندی مشخص و شاخص‌های ارزیابی برای پنج حوزه اصلی پژوهش، تدوین و به‌صورت مستمر پایش شود.

منابع

- Abdollahi, H., Taghizadeh, S., & Haji, J. (2019). Lived experiences of graduate students in educational management and higher education regarding the quality of professors' teaching (A phenomenological study). *Journal of Modern Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 2(17), 53-75. <https://civilica.com/doc/1353031>. [In Persian].
- Asaadi, Y., Salimi, J., Azizi, N., & Shirbagi, N. (2023). Evaluation of international students' experience of studying in Kurdistan University. *Educational Planning Studies*, 12(23), 226-242. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.26592.2241>

- Asadi, M. M. (2019). Indexing the characteristics of the Holy Qur'an's perspective in cultural pathology with emphasis on the culture of the revelation era. *Qur'anic Studies Research Journal (Afaq-e Din)*, 10(38), 169-198. <https://civilica.com/doc/1016091>. [In Persian].
- Dehghan Ghahfarrokhi, A., & Goudarzi, M. (2019). Assessing the service quality of the Faculty of Physical Education at the University of Tehran from the perspective of graduate students. *Research in Physiology and Management in Sport*, 11(3), 9-21. <https://sid.ir/paper/222240/fa>. [In Persian].
- Dehghani, M., & Fakhar, N. (2025). Evaluation of the status of local learning centers for adult education in Mazandaran Province and providing strategies for their quantitative and qualitative improvement. *Educational Planning Studies*, 13(26), 127-149. <https://doi.org/10.22080/eps.2025.28222.2296>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hosseini, T., Hasani, M., & Mohajeran, B. (2024). Identifying the obstacles of not realizing the strategic plan of the university and providing appropriate solutions: A case study of Tarbiat Modares University. *Educational Planning Studies*, 12(24), 92-123. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.24613.2154>
- Karimizadeh, E., Abbasi, E., & Kian, M. (2017). Pathology of educational and programs and activities in preschool centers: A mixed-method study. *Allameh Tabataba'i Journal*, 2(7), 1-36. <https://civilica.com/doc/1222302>. [In Persian].
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1975). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maarefvand, Z., Shams, G., & Sabbaghian, Z. (2018). Pathology of learning culture among students in the humanities. *Journal of Studies in Teaching and Learning*, 10(1), 130-165. <https://sid.ir/paper/375207/fa>. [In Persian].
- Matthews, K. E., & Dollinger, M. (2022). Student voice in higher education: The importance of distinguishing student representation and student partnership. *Higher Education*, 85(3), 555-570. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00851-7>.
- Naghiyeh, M., Koshtiarai, N., & Rahmani, J. (2019). Pathology of Farhangian University with emphasis on the teaching process from students' perspectives (Isfahan Province). *Jundishapur Education Development Quarterly*, 10, 141-153. <https://civilica.com/doc/1739581>. [In Persian]
- Rezaeian, M., Tavakol, M., & Noue Ebrahim, A. (2018). Pathology of non-governmental and non-profit universities and higher education institutions. *Management and Planning in Educational Systems*, 11(2), 9-26. <https://civilica.com/doc/1268965>. [In Persian].
- Sadria, N., & Miralimorezaei, S. S. (2020). Pathology of the educational system of the University of Applied Science and Technology, Qazvin Province. In *Proceedings of the 14th Conference on Evaluation and Quality Assurance in Educational Systems (Vol. 14, pp. 89-101)*. [In Persian].
- Salar, R., Jafarinejad, H., & Jafarinejad, H. (2024). Pathology of the master's program in educational management (Case study: A military university). *Quarterly Journal of Curriculum and Learner-Centered Education*, 3(2), 52-65. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2239731>. [In Persian].
- Sanati, Z., Pashaei, A., Hassani, M., & Nejad Mohammad, V. (2023). Factors affecting the implementation of quality assurance programs in higher education. *Educational Planning Studies*, 12(23), 210-225. <https://doi.org/10.22080/eps.2024.26466.2234>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Torkzadeh, J., Sha'banifard, M., Mo'amarhour, J., & Sinaei, S. A. (2017). Pathology of the educational system in technical and vocational university centers. *Iranian Journal of Higher Education*, 9(4), 57-77. <https://civilica.com/doc/2572114>. [In Persian]. JR_IHEJ-9-4_003
- Trinh, N. T. H. (2023). Higher education and its role for national development: A research agenda with bibliometric analysis. *Higher Education (Springer)*, 54, 125-143.