

بررسی نرخ رشد جمعیت دانشجویی و ظرفیت کالبدی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز

معصومه جعفرزاده^۱

^۱ کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز رشته علوم تربیتی - برنامه ریزی

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نرخ رشد جمعیت دانشجویی و ظرفیت کالبدی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تبریز بوده است. روش انجام پژوهش، پیمایشی و مبتنی بر مطالعه اسنادی است. جامعه‌ی آماری آن شامل کلیه اسناد مربوط به ظرفیت کالبدی و تعداد دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی و دوره های مختلف دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تا ۱۳۹۶-۱۳۹۵ می باشد. حجم نمونه تحقیق برابر با حجم جامعه و با استفاده از روش نمونه گیری تمام شماری انتخاب شد. برای گردآوری داده ها از مطالعه اسناد اداری استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که : رشد دانشجو در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در کل برابر با ۰,۰۰۹ بوده است و پیش بینی می شود دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ تعداد ۱۱۳۳ نفر دانشجو داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: نرخ رشد، دانشجویی، کالبدی، علوم تربیتی و دانشگاه تبریز

۱- مقدمه

امروزه دانشگاه ها برای اثبات مشارکت شان در توسعه جوامع، تحت فشار فزاینده ای می باشند؛ به طوری که پاسخ گویی در قبال تحقق و یا عدم تحقق اهداف آموزشی تبدیل به یک ضرورت شده است (جانسون، ۲۰۰۴؛ وودهاوس و میل، ۲۰۰۰). بر همین اساس مسأله و چالشی که برنامه ریزان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی با آن مواجه هستند، اطمینان از این موضوع است که دانشجویان بعد از فارغ التحصیلی از دانش و توانمندی های لازم جهت اشتغال برخوردار هستند یا خیر؟ (کاراپتروویک، ۱۹۹۸؛ به نقل از پزشکی رآد و همکاران، ۱۳۸۶). بازارگادی (۱۳۷۷) معتقد است که پاسخ این سؤال و سئوالاتی از این قبیل را باید در کیفیت حاکم بر دانشگاه ها، نظام ارزشیابی و اعتباربخشی جستجو نمود. وی در ادامه می افزاید که برای اصلاح مداوم نظام دانشگاهی، ارزیابی برنامه های آموزش و پژوهش ضروری است. دیل (۲۰۰۳) ارزیابی برنامه های آموزشی را مبحث اصلی و ضروری آموزش عالی بیان کرده است و اعتقاد دارد که بدون پرداختن به آن نگرانی راجع به هزینه ها و امکان دستیابی افراد جامعه به آموزش عالی بیهوده خواهد بود (به نقل از همان، ۱۳۸۶).

متأسفانه نظام آموزش عالی کشور به دلایل گوناگون، به خصوص سیاست های اجرایی ناکارآمد و استفاده نکردن از فرصت ها و قابلیت های موجود، نتوانسته است نقش کلیدی و اساسی خود را در توسعه کشور آن چنان که مورد انتظار است، ایفا نماید. به دلیل نبود برنامه ریزی و در کنار آن نبود انگیزه لازم، پژوهشگران ایرانی خود را به طور جدی موظف به حل مسأله ای ندیده و از این رو نقش خود را تنها در آموزش بی هدف خلاصه و محدود کرده اند. تنها هدفی که شاید بتوان در سیاست گذاری های عمومی مسئولان مشاهده کرد، گسترش کمی آموزش است که آن هم چون بدون برنامه ریزی و استدلال است، تنها بخشی از توان متخصصان ما را به کار می گیرد (فریدون، ۱۳۸۳، ص ۲۱۷). چنین دانشگاه ایستایی که خود را به آموزش های یکنواخت رسمی و تکراری به سبک سنتی، و تولید انبوه فارغ التحصیلانی مدرک به دست، غیرماهر، غیرحرفه ای و جویای کار حاضر و آماده، دل خوش کند، چگونه می تواند نقش خود را در نیل به توسعه پایدار ایفا نماید (فراستخواه، کبریایی، ۱۳۷۷، ص ۱۲۷). از طرفی افزایش بی رویه جمعیت، نبود زمینه های اشتغال برای جوانان و .. باعث افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی شده و این مسأله به همراه عوامل متعدد دیگری که در بالا بدان اشاره شد، منجر به افت کیفیت در نظام دانشگاهی شده است.

اگر با دیدی منطقی و ژرف نگری خاص، موضوع را مورد بررسی قرار دهیم، متوجه می شویم اقدامات صورت گرفته هر چند در نوع خود قابل تقدیر است، ولی نوعی رفوگری و ترمیم به حساب می آید و بنابراین نمی تواند نقش چندانی در پویایی نظام آموزش عالی و در نتیجه پاسخگویی آن داشته باشد. چنانکه با چالش های متعددی در زمینه عدم تناسب لازم در نسبت بین تعداد دانشجو و استاد و افزایش ساعات تدریس اساتید در دانشگاه ها به دلیل افزایش روزبه روز دانشجو و از طرف دیگر کمبود اعضای هیأت علمی که همه منجر به افت کیفیت فرایند مذکور می شود.

از طرفی دانشگاه تبریز با دارا بودن دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی زیاد، سالانه چندین هزار فارغ التحصیل در مقاطع مختلف تحصیلی تحویل جامعه می دهد و به عنوان یکی از قطب های مهم آموزشی و پژوهشی در شمال غرب

^۱ - Johnson

^۲ - Woodhouse & Meal

^۳ - Karapetrovic

^۴ - Dill

کشور محسوب می شود (سازمان مدیریت و برنامه ریزی آ.ش، ۱۳۸۰؛ به نقل از فتحی آذر، ۱۳۸۵، ص ۳) لذا ضرورت دارد برنامه ریزی آموزشی آن از لحاظ کمی و کیفی بررسی شود تا بتوان بخشی از مسیر تحقق اهداف را از طریق آینده نگری جمعیت دانشجویی در آینده و نیز پیش بینی فضای کالبدی مناسب روشن نمود.

پژوهش حاضر در صدد این است که با بررسی نرخ رشد جمعیت دانشجویی در طول پنج سال گذشته، برآورد مناسبی از تعداد دانشجویان و ظرفیت کالبدی مناسب در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز برای سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ ارائه نموده و گامی کوچک در جهت تحقق هدفهای توسعه ای دانشگاه، بالاخص هدف-های برنامه چشم انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران برداشته باشد.

۲- مبانی نظری و پیشینه تحقیق

ارزشیابی کیفیت آموزش عالی در هزاره سوم

تحولات شگرف و شتابان ناشی از پدیده جهانی شدن در عصر حاضر به ویژه در عرصه های علوم و فناوری از یک سو، و تکیه بنیادین بر اقتصاد و توسعه دانش محور، از سوی دیگر، جایگاهی ویژه به آموزش عالی بخشیده (محمدنژاد عالی زمینی، ۱۳۸۳) و انتظارات جدید کمی و کیفی را برای آن ایجاد نموده است. قوام و دوام انتظارات کمی و کیفی بستری از بصیرت ها، تکنیک ها و تاکتیک ها را نصیب داده است که خواهان تضمین کمی و کیفی و ضریب اطمینان از تحقق رسالت ها و منشورهای آموزشی، پژوهشی، رشد حرفه ای، ارائه خدمات تخصصی (قورچیان، ۱۳۷۳)، نوآوری، نیازآفرینی و کارآفرینی است. تمامی این امور کشورها را برآن داشته تا به تعریف و تدوین راهبردها و سیاست های نوین در این زمینه بپردازند. در این راستا، دانشگاه ها نیز ملزم به این امر شده اند که مسئولیت اجتماعی بیشتری را در قبال ارزش فعالیت های پژوهشی و آموزشی شان تقبل نموده (سالمینن، ۲۰۰۳؛ مسین، ۲۰۰۳؛ میگ، ۲۰۰۳؛^۶ سانتیاگو؛ لایت؛ پالیدوری، ۲۰۰۶؛ به نقل از حسینی، ۱۳۸۸) و در جستجوی سیستم های کارآمدی باشند که بوسیله آن بتوانند ضعف عملکردشان را شناسایی کرده، و در اصلاح و بهبود آن بکوشند، تا بدین طریق، بتوانند پاسخگوی نیازهای متنوع و جدید جامعه باشند. در واکنش به ضرورت اصلاح سیستم آموزش عالی در جهتی که با نیازها و انتظارات جامعه و بخش صنعت هماهنگ باشد؛ رویکردها و عملکردهای جدیدی در مدیریت و صنعت برای سیاستگذاران آموزش عالی مطرح می شود. افزایش استفاده از سیستم های کنترل کیفیت در محیط های آموزش عالی تأثیرات اساسی در حوزه های مدیریت آموزش و پژوهش گذاشته است. ترکیب سیستم های اعتباربخشی و تضمین کیفیت با مفاهیمی چون جهانی شدن، فضای رقابتی، تحولات صورت گرفته در حوزه فناوری اطلاعات و ظهور جامعه دانش محور به مؤسسات آموزش عالی ابعاد تازه ای بخشیده (میزیکاسی، ۲۰۰۶) و همواره آنها را با چالش های جدیدی مواجه نموده است. نگرانی عمده بسیاری از کشورها در این رابطه، پاسخگویی، کیفیت و کارایی مؤسسات

^۶- Salminen

^۷- Massen

^۸- Meek

^۹- Santiago

^{۱۰}- Leite

^{۱۱}- Polidori

^{۱۲}- Mizikaci

آموزش عالی می باشد (نگ ، ۲۰۰۸، ص ۱۱۲). صاحب نظران آموزش عالی نیز ضمن^{۱۱} تأیید این امر اظهار می کنند که کاهش کیفیت آموزشی یکی از چالش های عمده ای است که در سال های اخیر مؤسسات آموزش عالی با آن دست به گریبانند. البته شایان ذکر است که در دو دهه اخیر، کوشش های قابل توجهی برای ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف های نظام دانشگاهی در بسیاری از کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به عمل آمده است- (کرافت، ۱۹۹۴ ؛ بازرگان، ۱۳۸۳) ولی واقعیات حاکی از آن است که تا وضعیت مطلوب راه درازی در پیش است. در این بخش ابتدا، ضمن تبیین مفهوم کیفیت و بیان ماهیت و اهمیت آن در آموزش عالی، اعتبارسنجی و انواع آن را مطرح نموده و سپس رویکرد کشورهای مختلف در نحوه استفاده از آن، هم چنین چالش های گریبان گیر نظام های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت فعلی مورد بررسی قرار می گیرد. سپس با استفاده از رویکردی تحلیلی و روش مطالعه اسنادی، اقدام به بررسی و تحلیل عناصر و ساختار الگوی فعلی اعتبارسنجی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی نموده و در آخر نیز با توجه به مبانی نظری و تحلیل صورت گرفته، الگوی پیشنهادی با رویکردی سیستماتیک و با محوریت برنامه درسی ارائه می شود.

مفهوم کیفیت^{۱۲} و ماهیت آن در آموزش عالی

به طور کلی، تعریف های گوناگونی از کیفیت ارائه شده است. کیفیت را می توان انجان دادن کارها به روش درست و مستمر در سازمان تعریف کرد. انجام دادن کار درست و به طور پیوسته، در صورت تأمین نیازها و خواسته های متقاضیان و مصرف کنندگان ممکن است (تنعمی، ۱۳۸۶). در تعریف سازمان جهانی استاندارد، کیفیت مجموع ویژگی ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمت است که بیانگر توانایی آن در برآورده کردن خواسته های بیان شده باشد- (اُکلند ، ۱۹۹۳). تعریفی که بانک جهانی از کیفیت آموزش ارائه داده در برگرفته ای دو مؤلفه است: محیط یادگیری و عملکرد یادگیرنده (بانک جهانی، ۱۹۹۵، به نقل از مشایخ، ۱۳۷۸)، و محیط یادگیری که خود ترکیبی از دروندادها و فرآیندهاست و بر عملکرد یادگیرنده تأثیر می گذارد.

جوزف جوران کیفیت را مناسب بودن تعریف می کند، ولی معتقد است هر چیزی را از نظر استفاده، مناسب و راحت باشد و رضایت مصرف کننده را تأمین کند، کیفیت بالایی دارد (به نقل از جلوداری ممقانی، ۱۳۷۶). پروفیسور کانو (۱۹۸۴) مفهوم جدیدی از کیفیت را بیان داشت. او کیفیت را بسط داد و آن را به کیفیت مورد انتظار، کیفیت ارزش افزوده و نوع بی تفاوت تقسیم کرد. کیفیت مورد انتظار، چیزی است که هر فرد (مشتري) وجود آن را در محصول خدمت حتمی می داند. کیفیت ارزش افزوده، علاوه بر موارد رایج محصول و خدمت عرضه شده ی بیشتر، ارزش افزون تری را برای مشتری قائل است. نوع بی تفاوت، مربوط به کیفیتی است که وجود آن در محصولات و خدمات برای برخی با اهمیت و برای برخی بی اهمیت است. کیفیت ارزش افزوده نیز به تدریج به نوع مورد انتظار تبدیل می شود- (الگارد و کریستنسن، به نقل از جلوداری ممقانی، ۱۳۷۶).

^{۱۱} Ng

^{۱۲} Quality

^{۱۳} Okland

^{۱۴} Joseph Juran

^{۱۵} Kano

امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، دولت‌ها بر این باور که داشتن افراد تحصیل کرده‌ی ماهر در موفقیت و کامیابی جوامع نقش دارد، بخش زیادی از بودجه‌های دولتی را صرف آموزش عالی می‌کنند تا از این رهگذر، جوانان و نیروی فعال خود را به دانش و صلاحیت‌های ضروری مجهز کنند (OECD، ۲۰۰۰؛ به نقل از فتحی‌اجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). با این همه، در کنار افزایش بودجه برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، این نگرانی نیز در نزد دولت-مردان در حال فزونی است که کیفیت عملکرد این مؤسسات در چه وضعیتی است. این نگرانی بیشتر حول محور سه مسئله اصلی متمرکز است:

۱. آیا دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای تربیت نیروی انسانی فرهیخته و مورد نیاز جامعه، از برنامه‌ریزی و سازماندهی مناسبی برخوردارند (آیا دارای هدف‌های درست و مناسب هستند)؟
۲. آیا پول و منابع در دسترس آنان به درستی هزینه می‌شود (منظور این است که این مؤسسات از کارایی لازم برخوردارند)؟
۳. آیا این مؤسسات آموزش عالی، دانش‌آموختگان مطلوب و مورد نیاز را تربیت می‌کنند (آیا این دانش‌آموختگان، اثربخشی لازم برخوردارند)؟ (۳۴۸، ۱۹۹۹، وودهاوس).

طبق تعریف شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت عبارت است از انطباق آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین‌شده، رسالت، هدف‌ها و انتظارات (زیگلر، ۱۹۹۴). از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به وضعیت محلی، نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزشی بستگی زیادی دارد (یونسکو، ۱۹۹۵). هاروی و گرین^۹ (به نقل از یارمحمدیان، ۱۳۸۳) نیز نظام کنترل کیفیت^۲ را دو گونه تعریف می‌کنند: ۱. کیفیت، همخوانی با هدف است. مهم‌ترین هدف دانشگاه‌ها، آموزش و پژوهش است که در این باره میزان دستیابی فراگیران به یادگیری مؤثر و هماهنگ با هدف‌های بیان شده در برنامه‌ریزی، شاخصی برای تضمین کنترل کیفیت است. ۲. کیفیت، عامل دگرگونی است. کیفیت آموزش، درک فراگیران از دنیای اطرافشان، شیوه‌های بکارگیری دانش برای حل مشکلات دنیای واقعی، درک معلمان از نقش‌شان، که اکنون در آموزش صرف تبیین شده، و به‌طور کلی فرهنگ سازمانی را دگرگون می‌کند. این تغییرات متوالی، زمانی پذیرفته است که به اصلاحات بیشتری بیانجامد.

رابرت تاکر ضمن اشاره به تعاریف نظری و عملیاتی کیفیت معتقد است کیفیت، یک مفهوم چندشکلی و چندبعدی است. تصورات، ارزش‌ها، مقاصد کلی و اهداف خاص هر فرد یا گروه ذینفع، پایه‌های تعریف کیفیت را تشکیل می‌دهد. تاکر، سپس مفهوم کیفیت به کار رفته در آموزش عالی را در هشت دسته یا هشت دیدگاه مطرح می‌کند که عبارت‌اند از: کیفیت توصیفی، کیفیت به شکل وفاداری به سنت، کیفیت به صورت وفاداری به رسالت (یا تناسب با مقاصد)، کیفیت به شکل وفاداری به استانداردهای کمال و ارتقاء، کیفیت به صورت رضایت یا خشنودی مصرف‌کننده، کیفیت به شکل تحقق اهداف مصرف‌کننده، کیفیت به صورت ارزش افزوده و در نهایت به شکل بهبود مستمر و مداوم. تاکر

^۹ Woodhouse^{۱۵} Ziegler^{۱۳} UNESCO^۲ - Harvey and Green^{۱۱} Robert W. Tucker

علاوه بر این‌ها، معتقد است در عالم واقع، کیفیت بسته به شرایط تعیین می‌شود و حتی ممکن است در جایی وجود کیفیت در آموزش عالی را ارائه و ابراز مهارت‌های تفکر انتقادی از سوی دانشجویان تعریف و توصیف کرد. وی همچنین دو دسته از ملاک‌های ارزیابی و قضاوت در مورد تعریف کیفیت را به دو صورت زیر معرفی می‌کند: ۱. ملاک‌های مفهومی، مانند روشنی، ثبات و همخوانی، جامعیت، قابلیت‌آدرک^۴، اهمیت^۵ و ارزش نمایندگی^۶ یا معرف‌بودن^۷؛ ۲. ملاک‌های تجربی، نظیر مفید بودن، توافق^۸، قابلیت تعمیم، دقت، دوام یا عینیت^۹.

فعالیت‌های انجام‌شده در زمینه‌ی تبیین مفهوم کیفیت در مؤسسات گوناگون، به تمیز بین دو بعد یا نوع متفاوت از آن منجر شده است که از آن‌ها با عنوان ارزشیابی کیفیت درونی (IQE) و ارزشیابی کیفیت بیرونی (EQR) نام برده می‌شود. منظور از ارزشیابی کیفیت درونی، بررسی مطلوبیت و وضعیت عناصر و مؤلفه‌های نظام آموزشی در جهت تحقق اهداف مفروض و معین و در عین حال منظور از ارزشیابی کیفیت بیرونی، میزان دستیابی به هدف‌های معین با توجه به منابع (انسانی، مادی و مالی) در دسترس برای مؤسسات آموزش عالی است (OECD، ۲۰۰۳)؛ به‌نقل از فتحی‌واجارگاه و شفیع‌ی، (۱۳۸۶). به عبارت روشن‌تر، میزان رضایت‌مندی استفاده‌کننده از محصولات در وجهه درونی، بیانگر مطلوبیت عناصر نظام آموزشی برای استفاده‌کنندگان درونی و نیز رضایت‌مندی و مقبولیت محصول نظام آموزشی برای استفاده‌کنندگان بیرونی یا نهایی است.

بر این اساس نمی‌توان تعریف جامع و کاملی از کیفیت به دست داد، چرا که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست نمی‌آید، بلکه حالت ویژه‌ای از نظام آموزش عالی و نتیجه‌ی یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی در یک زمان خاص باشد. اما آنچه مسلم است، اینکه؛ کیفیت در بطن خود به نوعی به تحقق نیازها، درک شرایط و تغییرها و برنامه‌ریزی برای بهبود و اصلاح اشاره دارد (یارمحمدیان،

^{۱۱} Conceptual Criteria^{۱۲} Clarity^{۱۳} Consistency^{۱۴} Comprehensiveness^{۱۵} Scrutability^{۱۶} Importance^{۱۸} Proxy Value^{۱۹} Empirical Criteria^{۲۰} Usefulness^{۲۱} Congruence^{۲۲} Generalizability^{۲۳} Precision^{۲۴} Durability

11- Internal Quality Review

12- External Quality Review

۱۳۸۳، ص ۷۱۲). در زمینه مفهوم «کیفیت» در آموزش عالی و سیر تحول و تکامل آن، آثار متعددی چاپ و منتشر شده است (هاروی و گرین، ۱۹۹۳؛ به نقل از فتحی واجارگاه و شفیعی، ۱۳۸۶). اما آنچه امروزه بسیاری از صاحب نظران از آن به عنوان تعریفی نسبتاً جامع از مفهوم کیفیت نام می برند؛ تولید کالاها و عرضه آن دسته از خدماتی است که بوسیله آن بتوان هدف های تعیین شده را محقق ساخت (دیویس ۱۹۹۱؛ میلر ۲۰۰۲؛ لنین ۲۰۰۳؛^۸ وایتیلی ۲۰۰۵؛ به نقل از ساندرز ش. ۲۰۰۷). همچنان که بیک فورد (۱۹۹۸) می گوید: کیفیت^۲ یک جنبه ی ضروری و قابل اندازه گیری از تولیدات و خدمات است تا بدین وسیله بتوان نیازها و انتظارات متنوع و جدید ذینفعان و ذیربطان را برآورده کرد (به نقل از کاسلوسکی ۲۰۰۵).^۴

کنترل کیفیت در آموزش عالی

تحقق یک نظام آموزشی مؤثر و کارآمد، نیازمند بکارگیری اصول و نظام های مدیریت کیفیت و استفاده از استانداردهای معین است. اصول کیفیت، که یک چارچوب نظری مدیریتی برای بهبود اثربخشی مدیریت و کارایی مؤسسه ارائه می کنند، عبارت اند از:

۱. رسالت (مقاصد کلی سازمانی)، درون نگری و پی آیند یا بازده؛

۲. نقش مدیر در ایجاد فرهنگ و توسعه ی یک برنامه ی آگاهی دهنده درباره ی استانداردها؛

۳. مدیریت از لحاظ حمایت و پشتیبانی کامل از اجرای نظام کیفیت و فراهم کردن منابع؛

۴. تفویض اختیار در تصمیم گیری ها؛

۵. برنامه ریزی برای ایجاد تغییرات لازم؛

۶. تشریک مساعی (مشارکت) اداره کنندگان و تصمیم گیرندگان مؤسسه؛

۷. تحول نظام مند؛

۸. رویکرد سیستمی وابسته (یارمحمّدیان، ۱۳۸۳، ص ۷۱۴).

در آموزش، فراگیرندگان عموماً به عنوان خروجی مطرح اند، لیکن بسیار دشوار است که دانشجویانی را با استانداردهای تضمین شده ای به وجود آورد. قضاوت در مورد کیفیت با کنترل و بازرسی خروجی یک محصول فرق دارد. هدف از یادگیرنده به عنوان محصول، از بین بردن پیچیدگی فرآیند یادگیری و یکنواختی و برابری برای هر یادگیرنده است. چگونگی تضمین کیفیت در تولید محصولات با ارائه خدمات تفاوت های اساسی دارد. بنابراین بهتر است تا به آموزش از دید خدمت نگریست تا یک فرآیند تولید محصول. از آنجا که مفاهیم غیرمشهود، نگرشی و رفتاری در امر خدمات دخیل هستند، بنابراین علت کیفیت پایین برای خدمت و محصول یکسان نخواهد بود. معمولاً

^۷ - Davies

^۸ - Miller

^۹ - Lenn

^{۱۰} - Whiteley

^{۱۱} - Saunders, Sh

^{۱۲} - Beck Ford

^{۱۳} Koslowski

بین ارائه دهندگان خدمت و دریافت کنندگان نهایی ارتباط مستقیمی وجود دارد و کیفیت خدمات را هر دو طرف تعیین می کنند. ارزیابی نتایج موفقیت در خدمات نیز مشکل است. دریافت کنندگان، کیفیت را مبتنی بر یافته ها و انتظارات خویش می سنجند. هر چند که شهرت داشتن و معتبر بودن یک دانشگاه یا یک مؤسسه آموزش عالی در موفقیت آن مؤثر است، این ارزش با توجه نمودن و داشتن احساس مسئولیت نسبت به دانشجویان و دیگر مشتریان ارتباط نزدیکی دارد.

در نظر گرفتن آموزش به عنوان ارائه دهنده خدمات کیفی آموزشی، پژوهشی و دیگر خدمات به افراد و گروه هایی که از آنها استفاده می کنند، نیازمند شناخت، درک، نظر، انتظارات، نیازها و خواسته های گوناگون از نظام آموزشی است. بر حسب تعریف، کیفیت آموزشی حالت ویژه ای از یک فعالیت است که پاسخگوی نیاز ویژه ای در یک نقطه زمانی و مکانی ویژه باشد. بر اساس نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی چند بعد را شامل می شود که وابستگی زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی دارد. بنابر تعریف شبکه بین-المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت نظام آموزشی به دو طریق ارزیابی می شود:

۱. مقایسه وضع موجود نظام با معیارهای از قبل مشخص شده،

۲. مقایسه وضع موجود نظام با رسالت، هدف و انتظارات.

بدین ترتیب کیفیت هر نظام آموزشی با سطح انتظارات مسئولان، مدرسان، یادگیرندگان، خانواده ها و دیگر افراد و گروه های ذی ربط در جامعه رابطه داشته، هزینه خاص خود را دارد. اگر به کیفیت به عنوان ارزش افزوده نگریسته شود، یک نظام آموزشی در صورتی ارزش افزوده خواهد داشت که دانش، نگرش و توانایی های کسب شده دانش-آموختگان آن به منظور به دست آوردن تجربه در فرآیند تحصیل در آن نظام حاصل شده باشد. در خدمات آموزشی با کیفیت فراگیر، کیفیت طراحی نظام، درونداد، برونداد واسطه ای، برونداد نهایی و پیامد به صورت منسجم در نظر گرفته می شوند (تنعمی، ۱۳۸۶، صص ۲۳-۲۱).

۲-۲- پیشینه ی پژوهش

لوئیز و کاریجو (۲۰۱۵) در مطالعه ای با عنوان انطباق و استفاده از مدل سرو کوال در آموزش عالی در دانشگاه ایالتی ساو پائوتو در کشور برزیل به بررسی کیفیت برنامه های اجرایی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان پرداخته اند. پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که بین ادراک دانشجویان و انتظارات آنها شکاف وجود.

آربونی و همکاران (۱۳۹۴) به بررسی انتظارات و خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان پرداخته اند سرانجام نتایج نشان داد که در هر پنج بعد کیفیت خدمات شکاف وجود دارد. بیشترین میانگین شکاف در بعد همدلی (۱/۶۷-) و بعد از آن در بعد پاسخگویی (۱/۶۲-) مشاهده شد و کمترین میانگین شکاف مربوط به بعد اطمینان (۱/۴۶-) بود. در تمام ابعاد خدمات بین واقعیها و انتظارات تفاوت معناداری مشاهده شد. دانشجویان مقاطع بالاتر به طور معناداری شکاف خدمات در تمام ابعاد رابیشتر ارزیابی کردند. (به نقل از عنایتی نوین فر و همکاران ۱۳۹۶)

قمشی و همکاران (۱۴۰۰) به اولویت بندی عامل های اصلی و فرعی مؤثر بر تضمین کیفیت یادگیری در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در مطالعه موردی دانشگاه نفت پرداختند. جامعه آماری پژوهش شامل خبرگان (استادان و اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان) و دانشجویان دانشگاه صنعت نفت بود. برای تعیین عناصر اصلی و فرعی درون

^۴ Luiz and carrigo

^۵ Arbooni et al

و برون دانشگاهی مؤثر بر تضمین کیفیت یادگیری، تعداد ۲۱ نفر از خبرگان، شناسایی و مورد مصاحبه قرار گرفتند که با استفاده از روش گلوله برفی از کفایت یافته‌های کیفی اطمینان حاصل شد. از بین دانشجویان نیز به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از رابطه کوکران در جامعه محدود، تعداد ۳۸۶ نفر انتخاب و پرسش‌نامه میان آنها توزیع گردید. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش به شناسایی و تبیین عوامل اصلی و اولویت‌بندی عوامل فرعی درون و برون دانشگاهی تأثیرگذار بر تضمین کیفیت یادگیری در دانشگاه صنعت نفت منتهی گردید. بر اساس این نتایج، عوامل اصلی عبارت‌اند از: عوامل مدیریتی، فن‌آورانه و آموزشی؛ عوامل فرعی مرتبط با هر عامل اصلی نیز شناسایی و اولویت‌بندی گردید.

یزدانی و همکاران (۱۴۰۰) به شناسایی و ارزیابی روش‌های تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان رشته مهندسی عمران یکی از دانشگاه‌های جامع کشور پرداختند رویکرد تحقیق، ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزارسازی است. روش تحقیق کیفی در این مطالعه، پدیدارشناسی و در بخش کمی پیمایشی بوده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و ابزار بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته بوده است. جامعه آماری بخش کیفی، اعضای هیات علمی رشته مهندسی عمران دانشگاه مربوطه و بخش کمی دانشجویان سال سوم و چهارم رشته کارشناسی مهندسی عمران به تعداد ۸۰ نفر بوده است. در بخش کیفی به منظور بررسی عمیق موضوع با همه اعضای جامعه (۱۲ نفر) مصاحبه صورت گرفت و در بخش کمی حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۶۸ نفر تعیین شد. به منظور تحلیل یافته‌های کیفی از مقوله‌بندی و برای تحلیل اطلاعات کمی نیز از نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد از نظر اعضای هیئت علمی، روش‌های تدریس در رشته مهندسی عمران باید دارای ویژگی‌هایی همچون: تاکید بر یادگیری عملی و تدارک فرصت‌های یادگیری در محیط‌های واقعی و تقویت دید مهندسی باشد و در زمینه ارزشیابی، اعضای هیئت علمی معتقد بودند ارزشیابی در رشته مهندسی عمران باید شامل ویژگی‌هایی همچون استفاده از روش‌های متنوع، مستمر و عملکردی باشد. از نظر دانشجویان در زمینه تدریس به ارائه دروس به صورت برنامه‌ریزی شده بیشتر از موارد دیگر توجه شده و در زمینه ارزشیابی، در نظر گرفتن کارهای عملی، تکالیف و پروژه‌های دانشجویی در ارزشیابی پایانی میانگین بالاتری داشته است، اما در مجموع دانشجویان روش‌های تدریس و ارزشیابی فعلی را چندان مطلوب ارزیابی نکرده‌اند. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که بین وضعیت مطلوبی که اساتید مصاحبه‌شونده از تدریس و ارزشیابی در نظر داشته‌اند و وضعیت موجود از نظر دانشجویان، تفاوت وجود دارد.

فاتح راد و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مبتنی بر یادگیری مغزمحور پرداختند. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی است و از نظر نوع داده‌ها، این پژوهش دارای رویکرد کیفی بوده و از روش نظریه داده‌بنیاد به عنوان روش پژوهش استفاده شده است. در بخش کیفی، داده‌های گرد آوری شده از طریق مصاحبه، با استفاده از شیوه‌های کدگذاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و نتایج بصورت ابعاد مفاهیم اصلی و فرعی و مقوله‌ها مشخص شده‌اند. جامعه-آماري شامل ۱۰ نفر خبرگان مطلع به موضوع که با نمونه‌گیری به روش گلوله‌برفی انتخاب شدند. پس از مطالعه مبانی نظری موجود و مصاحبه با افراد صاحب نظر در زمینه یادگیری مغزمحور، مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به پدیده یادگیری مغز محور احصا و عوامل علی مؤثر بر این پدیده شامل فیزیولوژی مغز، جستجوی معنا، ادراکات، عوامل محیطی، نقش معلم و فعالیت‌های بدنی شناسایی شدند. همچنین عوامل زمینه‌ای شامل دیدگاه سازمان‌های آموزشی و پشتیبانی از سبک یادگیری مغزمحور که در کیفیت آموزشی مؤثر بودند. با توجه به نظرات خبرگان راهبردهایی چون تغییر نگرش از طریق آموزش، ایجاد محیط آموزشی مناسب

و آموزش یادگیری مغزمحور به معلمان می‌تواند در زمینه بالابردن کیفیت آموزشی موثر باشد. الگوهای دارای بار هیجانی و عاطفی به درک مفاهیم و یادسپاری بهتر تجارب یادگیری و هدایت توجه افراد کمک می‌کنند. مطالعه ابعاد هیجانی-فیزیولوژیکی مغز از دیدگاه زیست شناختی علمی جدید و بسیار مهم به شمار می‌روند

۳- روش تحقیق

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه اسناد مربوط به تعداد دانشجویان در مقاطع مختلف تحصیلی و دوره های مختلف روزانه، شبانه و نیمه حضوری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ می باشد. که جهت محاسبه نرخ رشد جمعیت دانشجویی در طول این سالها و نیز تعیین تعداد دانشجویان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به کار گرفته شد.

برای گردآوری داده ها از ابزار مطالعه اسناد استفاده شد. به این ترتیب که محقق از طریق درج اطلاعات موجود در فیشهای یادداشت مخصوص با مطالعه اسناد اداری و انجام محاسبات مربوطه وضعیت هر یک از شاخصها را مشخص نمود.

با توجه به اینکه پرسشنامه یا ابزار خاصی تدوین نشده است برآورد روایی و پایایی ابزار لازم نمی باشد. برای تجزیه و تحلیل داده ها با توجه به اینکه نرم افزار SPSS قادر به محاسبه روند نیست و نرم افزار مشخصی هم برای محاسبه روند وجود ندارد و همچنین با توجه به نمونه گیری تمام شماری و مطالعه همه اسناد اداری از آزمونهای آمار استنباطی استفاده نشد و از شاخصهای کمی و نستها و نرخ روند به شکل توصیفی استفاده شد.

۴- تحلیل یافته های تحقیق

سوال کلی تحقیق

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ چه می باشد؟

نتایج جدول زیر وضعیت رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ را نشان میدهد. با توجه به اینکه در آزمون این فرضیه همه اسناد مرتبط بررسی شده اند و نمونه ای از بین آنها انتخاب نشده است، از آزمون آماری خاصی استفاده نشده و صرفا شاخصهای مربوط به رشد جمعیت دانشجویی آمده است.

جدول ۴-۱: نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای تحصیلی ۹۶-۱۳۹۱

سال	۱۳۹۰	۱۳۹۱	۱۳۹۲	۱۳۹۳	۱۳۹۴	۱۳۹۵	۱۳۹۶
مقطع							
کارشناسی	۱۹۸	۲۲۶	۲۰۶	۱۸۴	۲۰۱	۲۱۱	۲۰۶
کارشناسی ارشد	۱۰۶	۱۱۷	۱۲۶	۱۱۳	۱۳۱	۱۱۹	۱۲۸
دکترا	۲۸	۲۸	۳۸	۲۴	۲۷	۱۱	۲۷
کل	۳۳۲	۳۷۱	۳۷۰	۳۲۱	۳۵۹	۳۴۱	۳۶۱

رشد	-	٪۱۱/۷۴	٪-۰/۲۶	-٪۱۳/۲۴	٪۱۱/۸۳	٪-۵/۰۱	٪۵/۸۶
-----	---	--------	--------	---------	--------	--------	-------

منبع: نتایج تحقیق

با توجه به نتایج جدول فوق علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی مثبت بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ٪۱/۸۲ می باشد.

سوال اول

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در مقطع کارشناسی در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ چه می باشد؟

جدول ۲: نرخ رشد جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای تحصیلی ۹۶-۱۳۹۱

سال	۱۳۹۰	۱۳۹۱	۱۳۹۲	۱۳۹۳	۱۳۹۴	۱۳۹۵	۱۳۹۶
مقطع							
کارشناسی	۱۹۸	۲۲۶	۲۰۶	۱۸۴	۲۰۱	۲۱۱	۲۰۶
رشد	-	٪۱۴	٪-۹	-٪۱۱	٪۹	٪۵/۵	٪۳

با توجه به نتایج جدول فوق علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی مثبت بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ٪۱/۹۱ می باشد.

سوال دوم:

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در مقطع کارشناسی ارشد در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ چه می باشد؟

جدول ۳: نرخ رشد جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول

سالهای تحصیلی ۹۶-۱۳۹۱

سال	۱۳۹۰	۱۳۹۱	۱۳۹۲	۱۳۹۳	۱۳۹۴	۱۳۹۵	۱۳۹۶
مقطع							
کارشناسی ارشد	۱۰۶	۱۱۷	۱۲۶	۱۱۳	۱۳۱	۱۱۹	۱۲۸
رشد	-	٪۱۰	٪۷/۶	-٪۱۴	٪۱۶	٪-۱۷	٪۷/۵

با توجه به نتایج جدول فوق علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی مثبت بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی ارشد در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ۱/۷٪ می باشد.

سوال سوم

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در مقطع دکترای تخصصی در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۶-۱۳۹۵ چه می باشد؟

جدول ۴: نرخ رشد جمعیت دانشجویی مقطع دکترای تخصصی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول

سالهای تحصیلی ۹۶-۱۳۹۱

سال	۱۳۹۰	۱۳۹۱	۱۳۹۲	۱۳۹۳	۱۳۹۴	۱۳۹۵	۱۳۹۶
مقطع							
دکترای	۲۸	۲۸	۳۸	۲۴	۲۷	۱۱	۲۷
رشد	-	٪۰	٪۳۵/۷	-٪۳۷	٪۱۲/۵	٪-۵۹/۳	٪۴۰/۷

با توجه به نتایج، علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی منفی بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی در مقطع دکترای تخصصی در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ۰/۲٪ - می باشد.

سوال چهارم

جمعیت دانشجویی سال ۱۴۰۲ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز چه خواهد بود؟

جدول ۵: پیش بینی جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در سال ۱۴۰۲

سال	۱۴۰۲	۱۳۹۶	طول متوسط تحصیلات
مقطع			
کارشناسی	۸۱۸	۸۰۲	۴ سال
کارشناسی ارشد	۲۵۱	۲۴۷	۲ سال
دکترای	۶۴	۶۵	۳ و نیم سال
کل	۱۱۳۳	۱۱۱۴	-

با توجه به نتایج جدول فوق علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی برای سال ۱۴۰۲ مثبت بوده و جمعیت دانشجویی برای سال ۱۴۰۲ بر اساس سال پایه ۱۳۹۶ و با محاسبه متوسط طول تحصیلات برابر با ۱۱۳۳ نفر پیش بینی می شود.

۵- نتیجه گیری و پیشنه‌ها‌ی تحقیق

۵-۱ یافته های اصلی پژوهش

سوال اصلی:

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تا ۱۳۹۶-۱۳۹۵ چه می باشد؟

با توجه به نتایج، علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی مثبت بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ۱/۸۲٪ می باشد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای لویز و کاریجو (۲۰۱۵)، آربونی و همکاران (۱۳۹۴)، موکوندلی (۲۰۱۴)، دلوان استیل (۲۰۱۵)، ساندرز (۲۰۰۷)، ونگ (۲۰۱۲)، مرتاض هجری و جلیلی (۱۳۹۵)، هجرتی (۱۳۹۵)، قهرمانی (۱۳۹۳)، دارابی و نیستانی (۱۳۹۳)، همسو می باشد.

برنامه ریزی آموزشی از جمله فرآیندهای مؤثر در کارآیی و اثربخشی نظامهای آموزشی می باشد که از طریق پیش بینی منابع و امکانات متناسب با موانع و محدودیتهای، تلاشهای مفید و مؤثر در تحقق اهداف را ساماندهی و پیش بینی می نماید و می تواند از بروز انحراف در مسیر تحقق اهداف پیشگیری نموده و به یکپارچگی بیشتر در نظام آموزشی بینجامد.

در تبیین این یافته می توان گفت نظام آموزش عالی با رشد بی رویه ای در توسعه دانشگاهها ی پیام نور و آزاد اسلامی و مراکز علمی - کاربردی و در برخی موارد در دانشگاههای دولتی نیز بوده است و این توسعه بی رویه منجر به خالی ماندن برخی از ظرفیتهای بویژه در دوره کارشناسی شده است.

سوال اول:

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در مقطع کارشناسی در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ تا ۱۳۹۶-۱۳۹۵ چه می باشد؟

با توجه به نتایج، علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی مثبت بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ۱/۹۱٪ می باشد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای لویز و کاریجو (۲۰۱۵)، آربونی و همکاران (۱۳۹۴)، موکوندلی (۲۰۱۴)، دلوان استیل (۲۰۱۵)، ساندرز (۲۰۰۷)، ونگ (۲۰۱۲)، مرتاض هجری و جلیلی (۱۳۹۵)، هجرتی (۱۳۹۵)، قهرمانی (۱۳۹۳)، دارابی و نیستانی (۱۳۹۳)، همسو می باشد.

در تبیین این یافته می توان گفت: رشد جمعیت دانشجویی در این دانشکده تابعی از سیاستهای وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری می باشد.

سوال دوم:

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در مقطع کارشناسی ارشد در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ چه می باشد؟

با توجه به نتایج، علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی مثبت بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی مقطع کارشناسی ارشد در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ۱/۷٪ می باشد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای لویز و کاریجو (۲۰۱۵)، آربونی و همکاران (۱۳۹۴)، موکوندلی (۲۰۱۴)، دلوان استیل (۲۰۱۵)، ساندرز (۲۰۰۷)، ونگ (۲۰۱۲)، مرتاض هجری و جلیلی (۱۳۹۵)، هجرتی (۱۳۹۵)، قهرمانی (۱۳۹۳)، دارابی و نیستانی (۱۳۹۳)، همسو می باشد.

سوال سوم:

نرخ رشد جمعیت دانشجویی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز در مقطع دکترای تخصصی در طول سالهای تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵-۱۳۹۶ چه می باشد؟

با توجه به نتایج، علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی منفی بوده و میانگین رشد جمعیت دانشجویی در مقطع دکترای تخصصی در طول سالهای ۹۱ تا ۹۶ برابر با ۰/۲٪ - می باشد.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای لویز و کاریجو (۲۰۱۵)، آربونی و همکاران (۱۳۹۴)، موکوندلی (۲۰۱۴)، دلوان استیل (۲۰۱۵)، ساندرز (۲۰۰۷)، ونگ (۲۰۱۲)، مرتاض هجری و جلیلی (۱۳۹۵)، هجرتی (۱۳۹۵)، قهرمانی (۱۳۹۳)، دارابی و نیستانی (۱۳۹۳)، همسو می باشد.

سوال چهارم:

جمعیت دانشجویی سال ۱۴۰۲ دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز چه خواهد بود؟

با توجه به نتایج جدول فوق علیرغم برخورداری رشد جمعیت دانشجویی از روند افزایشی و کاهشی، به طور کلی روند رشد جمعیت دانشجویی برای سال ۱۴۰۲ مثبت بوده و جمعیت دانشجویی برای سال ۱۴۰۲ بر اساس سال پایه ۱۳۹۶ و با محاسبه متوسط طول تحصیلات برابر با ۱۱۳۳ نفر پیش بینی می شود.

نتایج این پژوهش با نتایج پژوهشهای لویز و کاریجو (۲۰۱۵)، آربونی و همکاران (۱۳۹۴)، موکوندلی (۲۰۱۴)، دلوان استیل (۲۰۱۵)، ساندرز (۲۰۰۷)، ونگ (۲۰۱۲)، مرتاض هجری و جلیلی (۱۳۹۵)، هجرتی (۱۳۹۵)، قهرمانی (۱۳۹۳)، دارابی و نیستانی (۱۳۹۳)، همسو می باشد. در تبیین این یافته می توان گفت دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی دانشگاه تبریز روند تقریباً ثابت و یا رشد کند و نامحسوسی را از لحاظ رشد جمعیت دانشجویی تجربه خواهد نمود.

در ادامه به پیشنهادهای تحقیق پرداخته شده است

۱- با توجه به اینکه نرخ رشد جمعیت دانشجویی چندان سریع نبوده و بر اساس روند یابی در آینده نیز سرعت چندان ناخواهد داشت، پیشنهاد می شود به توسعه کیفی دانشکده توجه بیشتری شود.

۲- همچنین با توجه به اینکه تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی قابل توجه و نیازمند تدارک امکانات خاص آموزشی و پژوهشی می باشد، توصیه می شود این موضوع مورد توجه بیشتری قرار گیرد.

۳- علیرغم ورود فناوریهایی نوین و فناوری اطلاعات و ارتباطات به آموزش می تواند بخشی از نیازها به فضای فیزیکی را مرتفع نماید، پیشنهاد می شود زمینه مناسبتری برای استفاده از این فناوریها بویژه در دروس تخصصی فراهم گردد.

۴- پژوهشگران بعدی می توانند علل و عوامل موثر بر رشد جمعیت دانشجویی را مورد بررسی قرار دهند.

۵- محققان آینده می توانند علاوه بر ابعاد یاد شده در خصوص برنامه ریزی آموزشی، ابعاد دیگری را نیز برای سنجش در نظر بگیرند.

۶- پژوهشگران بعدی می توانند تحقیقات آتی را با همین عنوان در گستره جغرافیایی وسیعی پیگیری کرده و صحت و سقم نتایج حاصل از این پژوهش را قوت بخشند.

۷- پژوهشگران بعدی میتوانند از ابزار دیگر گردآوری داده ها نظیر مصاحبه و پرسشنامه و... نیز استفاده نمایند.

منابع

بازرگان ع. ۱۳۸۳. ارزشیابی آموزش عالی. مندرج در: دایره المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۹۸-۹۴.

پزشکی راد غ، محتشم ح، فعلی س. ۱۳۸۶. ارزیابی کیفیت رشته ترویج و آموزش کشاورزی از دیدگاه دانش آموختگان دانشگاه تربیت مدرس. علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، جلد ۳، ۱: ۱۴۰-۱۳۱.

پی ای ام میسن، اف ای ون وت. ۱۳۷۶. برنامه ریزی راهبردی. برگزیده مقالات دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی تهران.

تنعمی م. ۱۳۸۶. مدیریت دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، شناخت و اجرای کیفیت فراگیر. تهران: انتشارات سمت. حسینی م. ۱۳۸۸. کیفیت سنجی برنامه های درسی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

فتحی آذر ا. ۱۳۸۵. بررسی وضعیت آموزش عالی در استان آذربایجان شرقی. سازمان مدیریت و برنامه ریزی آ. شرقی..

- فتحی و اجارگاه ک، شفیع ن. ۱۳۸۶. ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (آموزش بزرگسالان). فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ۵: ۱-۲۷.
- فرستخواه م، بازرگان ع، قاضی طباطبائی م. ۱۳۸۶. تحلیل مقایسه‌ای نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان: وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۴: ۱۹-۱.
- فرستخواه م، بازرگان ع، لوکس ک. ۱۳۸۶. رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی «نقشه‌ای شناختی» با تأکید بر مورد ایران. نامه علوم اجتماعی، ۳۱: پائیز ۱۳.
- فریدون ع. ۱۳۸۳. آموزش عالی و توسعه ملی. مندرج در: مجموعه مقالات آموزش عالی و توسعه پایدار، ۲۲۷-۲۱۳.
- قورچیان ن. ۱۳۷۳. تحلیلی بر مکعب کیفیت در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۳: ۳.
- قورچیان ن. ۱۳۸۳. اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۱۶۳-۱۵۹.
- محمدنژادعالی‌زمینی ی. ۱۳۸۳. گزارش ملی آموزش عالی در ایران در سال ۱۳۸۲. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مشایخ ف. ۱۳۷۸. دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی. تهران: سمت.
- یارمحمدیان م، بهرامی س. ۱۳۸۴. نیازسنجی در آموزش عالی. مندرج در: دایره‌المعارف آموزش عالی، ن قورچیان و همکاران، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۱۲۵۵-۱۲۴۳.
- یونسکو. ۱۹۹۷. یادگیری گنج‌دورن. ترجمه دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش. تهران: تزکیه.
- Madson, M. B; Melchert, p. t and whipp, L. J. 2004. Assessing student exposure to and use of computer technologies through an examination of course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher education*. V29, 5.549-561.
- Ng, P. T. 2008. The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore system, *Quality Assurance in Education*. 16, 112-125.
- Okland, J. S. 1993. *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*. 2nd ed. London: Butterworth Heinemann.
- Woodhouse, D. 1999. Quality Assurance, International Trends, Preoccupatinos and features. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. (1).
- Woodhouse, E, & Meal, J. 2000. Evaluation the effectiveness of the New Zealand academic adult unit. *Quallity of Higher Education*, 8 (1): 19- 30.
- Ziegler, H. 1994. International Development in Assuring Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*. Vol. 4, n. 2.