

بررسی پدیدارشناسانه تجربه‌زیسته دانشجویان از تحصیل در کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

مهری محمدی دلچه^۱، علی خلخالی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی پدیدارشناسانه تجربه‌زیسته دانشجویان از تحصیل در کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن بود. برای درک تجربه‌زیسته دانشجویان از روش نمودشناسی تفسیری از رویکردهای پژوهش کیفی بهره گرفته شد. جامعه پژوهش شامل آن دسته از دانشجویان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در سال تحصیلی ۹۵ - ۱۳۹۴ بود که دست‌کم سه نیمسال تحصیلی را پشت سر گذارده‌اند. نمونه پژوهش از میان این دانشجویان به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. فرایند نمونه‌گیری به گونه‌ای بود که تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه ژرف نیمه‌ساختاریافته و مشاهده هدفمند جمع‌آوری و سپس نگاشته و به روش ون‌منن تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تجربه این دانشجویان را می‌توان در سه بخش تجربه درباره رشته، برنامه درسی و اساتید دسته‌بندی و توصیف کرد. تجربه درباره رشته دربردارنده علاقه‌مندی نخستین، رضایتمندی واپسین، بازار کار و آگاهی درباره چిستی، اهمیت و جایگاه رشته بود. تجربه درباره برنامه درسی، ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و موضوع‌های مورد نیاز و پایان‌نامه را دربرگرفت. تجربه درباره اساتید شامل منش، میزان دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی بود. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن بود که دانشجویان از برخی مؤلفه‌ها مانند علاقه‌مندی نخستین، روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و منش اساتید رضایت داشتند ولی در مورد برخی مؤلفه‌ها مانند رضایتمندی واپسین و میزان دانش اساتید، رضایت نسبی داشتند. همچنین، دانشجویان نارضایتی نسبی خود را از برخی مؤلفه‌ها مانند ناآگاهی درباره چيستی رشته، کم‌اهمیتی آن، بازار کار نامناسب، نبود پیوند و انسجام میان واحدها و موضوع‌های درسی، ناکارآمدی برخی واحدها و خلأ برخی دیگر از واحدها و موضوع‌های درسی، ابهام در انتخاب موضوع پایان‌نامه و روش‌های تدریس و ارزشیابی برخی اساتید ابراز داشتند. بنابراین، بر لزوم بازنگری اساسی و ساختاری در رشته مدیریت آموزشی و اهمیت، جایگاه و واحدهای درسی آن و روش‌های تدریس و ارزشیابی اساتید در این رشته تأکید می‌شود.

کلیدواژه‌ها: پدیدارشناسی، تجربه‌زیسته، تحصیل، کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن

۱. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران Mojgan_mohammadi1185@yahoo.com

۲. عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران (نویسنده مسئول) Khalkhali_ali@yahoo.com

* این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است.

مقدمه

علم مدیریت^۱ یکی از مهم‌ترین علوم عصر حاضر است که اهمیت روزافزون می‌یابد. مدیریت آموزشی یکی از جدیدترین شاخه‌های علمی - پژوهشی مدیریت است که اصول و مبانی آن عمدتاً ناشی از مطالعات و پژوهش‌های صاحب‌نظران مدیریت در زمینه صنعت، تجارت و به‌ویژه آموزش و پرورش است (عبداللهی، سعیدی و عینی، ۱۳۹۴). مدیریت آموزشی، فراگردی اجتماعی است که مستلزم ایجاد، نگه‌داشتن، برانگیختن، کنترل کردن و وحدت بخشیدن نیروهای انسانی و مادی است که به‌طور رسمی و غیررسمی در درون یک نظام واحد شکل می‌یابند تا هدف‌ها و مقاصد آموزشی را تحقق بخشند. مدیریت آموزشی بیشتر به انسان‌ها، تأثیرات آنها بر یکدیگر و روابط بین آنها مربوط می‌شود تا به عناصر فیزیکی (بوریس^۲، ۲۰۰۳).

نظام آموزشی هر کشوری دربرگیرنده مجموعه‌ای از نیازهای سازمان‌های رسمی آن کشور است و عملکرد نظام آموزش و پرورش که مدیران آموزشی اداره آن را برعهده دارند، نه‌تنها از نظر پیشرفت اقتصادی و اجتماعی، بلکه از نظر تأثیری که بر تحرک شغلی و انتظارات دارد، از اهمیت تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. به‌عبارتی، مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش در پاسخ به نیازهای آموزشی نقش حساسی را ایفا می‌کند؛ چرا که کیفیت هر کشوری به کیفیت نظام آموزشی آن بستگی دارد (ایوانز^۳، ۲۰۰۴). لذا به‌منظور بهبود کیفیت در آموزش و پرورش کشور به تنظیم برنامه مدیریت آموزشی در سطح کارشناسی ارشد اقدام گردید تا از این طریق مدیرانی با بینش‌ها، شناخت‌ها و مهارت‌های لازم برای آموزش و پرورش کشور تربیت شوند.

تاریخچه مدیریت آموزشی به‌عنوان زمینه و شیوه‌ای از مطالعه، دارای شباهت زیادی است، اما به‌طورکلی می‌توان گفت که این رشته با تمرکز بر سیستم‌های «سازمان مدرسه» بنا نهاده شده است (تیاک^۴ و هنسات^۵، ۱۹۸۲). دانشگاه میشیگان^۶ نخستین دانشگاهی بود که در سال ۱۸۸۱ رشته مدیریت آموزشی در آن تأسیس شد. در این دانشگاه ویلیام هارولد پین^۷ دوره‌های مدیریت آموزشی را برای مدیران طراحی و اجرا نمود. اولین دوره دکتری مدیریت آموزشی نیز در سال ۱۹۰۵ توسط دانشگاه کلمبیا برگزار گردید و هشت نفر در این رشته درجه دکتری مدیریت آموزشی دریافت کردند که دو نفر از آنها، الوود پاترسون کابری^۸ و جورج درایتون استرایر^۹ به‌ترتیب در دانشگاه استنفورد و دانشگاه کلمبیا مشغول به‌کار شدند و در توسعه آموزش رشته مدیریت آموزشی خدمات ارزشمندی ارائه نمودند. سابقه این رشته در ایران همچون رشته‌ای آکادمیک بس کوتاه‌تر است؛ به‌گونه‌ای که رشته مدیریت آموزشی برای اولین بار در ایران در سال ۱۳۴۶ در دانش‌سرای عالی تهران به‌همت دکتر محمدعلی طوسی (پدر علم مدیریت آموزشی ایران) تأسیس شد و به‌تدریج در سایر دانشگاه‌های کشور توسعه یافت. در واقع، در ایران تا قبل از دهه ۴۰ هجری شمسی، مدیریت آموزشی صرفاً به‌عنوان یک واحد درسی در دانش‌سراهای تربیت معلم عرضه می‌شد. در دهه ۴۰، دوره کارشناسی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان یکی از گرایش‌های رشته علوم تربیتی تأسیس شد و در دهه پنجاه نیز دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی راه‌اندازی گردید (خلخالی، ۱۳۹۴). در این راستا، دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در سال تحصیلی ۸۴ - ۱۳۸۳ با پذیرش ۲۸ دانشجو فعالیت خود

1 . Management Science

2 . Boris

3 . Evans

4 . Tyack

5 . Hansot

6 . University of Michigan

7 . William H. Payne

8 . Ellwood Patterson Cubberley

9 . George Drayton Strayer

را آغاز نمود و تا پایان سال تحصیلی ۹۲ - ۱۳۹۱ مجموعاً ۶۰۰ دانش‌آموخته در کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی داشته است (درویش، ۱۳۹۱).

دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی به صورت ناپیوسته ارائه می‌شود. تعداد کل واحدهای دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی ۳۲ واحد (۱۱ واحد دروس اصلی، ۱۵ واحد دروس تخصصی و ۶ واحد پایان) می‌باشد. مواد درسی کنونی شامل: ۱. کاربرد آمار استنباطی در مدیریت آموزشی ۲. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ۳. اصول برنامه‌ریزی آموزشی ۴. تئوری‌های سازمانی مدیریت ۵. روش‌های تحقیق در مدیریت آموزشی ۶. اصول مدیریت آموزشی ۷. نظارت و راهنمایی آموزشی ۸. مدیریت نیروی انسانی ۹. رفتار و روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی ۱۰. تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و کاربرد آن در مدیریت و ۱۱. پایان‌نامه می‌شود.

علی‌رغم اهمیت و کاربردی که رشته مدیریت آموزشی دارد، در برابر چالش‌های نظام آموزشی متحمل صدمات فراوانی شده است. از جمله مهم‌ترین این چالش‌ها و آسیب‌ها در رشته مدیریت آموزشی در بخش فرایندها، یعنی کیفیت برنامه‌های اجرا شده، خدمات پشتیبانی ارائه شده، کیفیت تجهیزات آموزشی، کیفیت فضاهای آموزشی و کارگاه‌های آموزشی برگزار شده، کیفیت سطح علمی استادان و دانشجویان و کیفیت فعالیت‌های علمی - پژوهشی دانشجویان این رشته می‌باشد (دانستن^۱ و گری^۲، ۲۰۰۱؛ میلستین^۳ و ترهال^۴، ۲۰۰۰). همچنین، بخش عظیمی از آسیب‌های فرایندها در رشته مدیریت آموزشی به کیفیت سطح علمی دانش‌آموختگان این رشته تحصیلی مربوط می‌شود؛ چرا که اغلب فارغ‌التحصیلان این رشته، تخصص و مهارت کافی را کسب نمی‌کنند (دنیل^۵ و شوگر^۶، ۲۰۰۱). پژوهش‌هایی که درباره رشته مدیریت آموزشی و به‌ویژه برنامه درسی آن انجام شده‌اند، همگی به ناکارآمدی برنامه درسی این رشته اذعان داشته‌اند. برای مثال، نورآبادی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود با عنوان «ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی دوره کارشناسی)» به این نتیجه رسیدند که استادان و دانشجویان گرایش مدیریت آموزشی از برنامه درسی فعلی ناراضی هستند. همچنین، عدم کارایی برنامه درسی کنونی در این رشته موجب عدم کارایی فرد فارغ‌التحصیل و ایجاد معضل بیکاری در این حوزه شده است. عارفی (۱۳۸۳) نیز در پژوهش خود، عدم تحقق اهداف رشته مدیریت آموزشی را از نظر استادان و صاحب‌نظران و دانشجویان این رشته در سه دوره کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری و نیز از منظر کارفرمایان مورد تأیید قرار داده است. علوی لنگرودی، خادمی و مرزوقی (۱۳۸۸) در پژوهشی که با هدف بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی اجرا شده کارورزی مدیریت آموزشی با برنامه درسی مطلوب آن از نظر استادان رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی در ۲۰ دانشگاه دولتی ایران انجام دادند، دریافتند که بین عناصر نه‌گانه (هدف، محتوا، تجربیات یادگیری، روش تدریس، دانشجو، استاد، ارزشیابی، محیط و زمان یادگیری) در برنامه درسی اجرا شده کارورزی و برنامه درسی مطلوب تفاوت وجود دارد؛ به طوری که جایگاه و میزان توجه به این عناصر در برنامه درسی اجرا شده مطلوب نیست و باید پیش از این مورد توجه برنامه‌ریزان درسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی قرار گیرند. درویش (۱۳۹۱) نیز در ارزیابی

-
- 1 . Dansten
 - 2 . Gray
 - 3 . Milstein
 - 4 . Wetterhall
 - 5 . Daniel
 - 6 . Sugar

کارایی بیرونی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن به این نتیجه رسید که بیشتر دانش‌آموختگان گروه علوم تربیتی در مشاغلی مرتبط با رشته تحصیلی خود به‌کار مشغولند و همچنین، بیشتر این شاغلین از شغل خود راضی هستند.

تقوی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «پدیدارشناسی تجربیات دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه تبریز در خصوص شیوه‌های ارزشیابی اساتید» به ۹ مضمون اصلی شامل برداشت‌های متفاوت از ضرورت ارزشیابی، نقاط ضعف اساتید در ارزشیابی، نقاط قوت اساتید در ارزشیابی، مشکلات فنی و اخلاقی در ارزشیابی، مناسب‌ترین شیوه ارزشیابی، عوامل مؤثر بر عملکرد افراد در ارزشیابی، تقلب و مشروط شدن در سیستم آموزشی، روند ارزشیابی در دانشگاه و چگونگی رسیدگی به اعتراض‌ها دست یافت. عبدالمی و همکاران (۱۳۹۴) به ارزشیابی کیفیت فرایندهای مدیریت آموزشی در مقطع کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان ترم سوم و چهارم دانشگاه‌های دولتی شهر تهران پرداخت. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که کیفیت برنامه‌ها و خدمات ارائه شده، کیفیت خدمات پشتیبانی، کیفیت سطح علمی اعضای هیأت علمی از نظر دانشجویان و کیفیت سطح علمی دانشجویان از نظر اعضای هیأت علمی در سطح نسبتاً مطلوب و کیفیت روند رو به رشد رشته مدیریت آموزشی از وضع موجود به وضع مطلوب، در سطح مطلوب قرار دارد. فراستخواه (۱۳۹۴) در بررسی تجربه‌های زیسته و ادراک شده دانشجویان درباره یک دانشگاه ایرانی دریافت که مقررات خشک حداکثری و روال‌های بوروکراتیک دانشگاه در ادراک زیسته دانشجویان، بازتاب بسیار ناراحت‌کننده داشته است؛ دانشجویان مشارکت‌کننده در تحقیق از بیشتر درس‌های عمومی زده شدند و حس تبعیض به‌وضوح در دانشجویان دیده می‌شد. تیوتل^۱ (۲۰۱۲) در بررسی تجربه زیسته اعضای هیأت علمی در دانشگاه میدوسترن^۲ دریافت که اکثر اساتید در این دانشگاه از فناوری‌ها در تدریس استفاده می‌کنند، زیرا معتقدند که استفاده از فناوری‌های آموزشی سبب بهبود تجارب یادگیری دانشجویانشان می‌شود. این در حالی است که ولتسیانوس^۳ و کیمونز^۴ (۲۰۱۳) دریافتند که اعضای هیأت علمی در مقابل استفاده از شبکه‌های اجتماعی آنلاین از خود مقاومت نشان می‌دهند، چرا که احساس می‌کنند استفاده از این روش‌ها می‌تواند بر تدریس و تحقیق آنها اثر بگذارد.

چنان‌که گفت شد، مدیریت آموزشی از رشته‌هایی است که به‌طور قابل توجهی در سطح تحصیلات تکمیلی مورد استقبال داوطلبانی با زمینه‌های تحصیلی متفاوت قرار گرفته است. در این میان، گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن با تعداد قابل توجهی دانشجوی در حال تحصیل و فارغ‌التحصیل، دارای سابقه‌ای نسبتاً طولانی در تربیت مدیران آموزشی است (خلخالی، ۱۳۹۴)؛ لیکن تاکنون تجربه دانشجویان این رشته به‌طور علمی مورد مطالعه قرار نگرفته است. بدین منظور، باید به بعد زندگی تحصیلی دانشجویان نزدیک شد تا داده‌های واقعی‌تری برای قضاوت حاصل آید. این‌گونه مطالعات دارای ماهیتی پدیدارشناسانه^۵ است. پدیدارشناسی، مطالعه تجربه‌زیسته^۶ یا مطالعه جهان زندگی است. پدیدارشناسی به جهان، آن‌گونه توجه دارد که به‌وسیله فرد، زیسته می‌شود؛ یعنی پدیدارشناسی می‌کوشد معانی را آن‌چنان‌که در زندگی روزمره زیسته می‌شوند، آشکار نماید (امامی سیگارودی و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، در پژوهش حاضر تلاش شده است که تجربه تحصیل در رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) توصیف و تفسیر شود. چنین بررسی با نظر به عنصرهایی چون تجربه هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مکان، زمان و ارزشیابی انجام شده است، زیرا تجربه دانشجویان از اجرای برنامه درسی هر

-
1. Tuttle
 2. Midwestern
 3. Veletsianos
 4. Kimmons
 5. Phenomenology
 6. Lived Experience

رشته نه فقط تجربه محتوا و مواد درسی، بلکه تجربه همه عناصر برنامه درسی است. بررسی چنین تجربه‌ای، بررسی اندیشه و احساس دانشجویانی است که در این رشته تحصیل می‌کنند و از همین رو می‌تواند روشنگر بخشی از موفقیت‌ها و کاستی‌های احتمالی رشته مدیریت آموزشی باشد. همچنین، هرگونه بازنگری و اصلاح عملی و اجرایی رشته در ایران می‌تواند براساس چنین روشنگری باشد، زیرا معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بهره‌گیری از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی را یکی از روش‌های اجرایی تغییر برنامه درسی رشته‌ها دانسته است (عطاران، ۱۳۸۵). علاوه بر این، چنین روشنگری برای رشته نوپای مدیریت آموزشی در ایران ضروری است؛ چرا که می‌تواند اهمیت و جایگاه این رشته را در نظام آموزش و پرورش و نیز آموزش عالی کشور، بیش از پیش نمایان سازد و زمینه‌های تغییر و اصلاح برنامه رشته مدیریت آموزشی را به‌ویژه در بخش محتوا فراهم آورد، زیرا با توجه به گذشت چندین سال از اجرای برنامه و تحولاتی که در قلمرو مدیریت آموزشی و مبانی نظری آن رخ داده است، لزوم اصلاح در این رشته احساس می‌شود. بر همین اساس، هدف پژوهش حاضر پدیدارشناسی تجربه‌زیسته دانشجویان از تحصیل در کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن بوده است.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر که در زمره تحقیقات کاربردی جای دارد، از روش پژوهش کیفی «پدیدارشناسی تفسیری»^۱ با تأکید بر رویکرد ون‌منن^۲ برای کشف تجربه‌های زیسته دانشجویان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن درباره تحصیل در این رشته استفاده شده است. پدیدارشناسی تفسیری، رویکردی نظام‌مند برای مطالعه و تفسیر پدیده‌ها است و فرصتی فراهم می‌کند تا پدیده مورد نظر با رویکردی تفسیری، تحلیل شود تا محقق در فرایند تفسیر، تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان را درک کند (ون‌منن، ۲۰۰۱). ون‌منن سه مرحله را برای هدایت پژوهش پدیدارشناسی تفسیری پیشنهاد کرده است. گام اول، گردآوری داده‌های مربوط به «زیست جهان» مشارکت‌کنندگان و خود محقق است. تجربه‌های زیسته محقق از آن‌رو لازم است که از سویی خود او درباره مسأله پژوهش، تجربه‌هایی دارد و از سوی دیگر، او است که تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان را تفسیر می‌کند. گام دوم، آشکار ساختن موضوع‌های زیربنایی است؛ یعنی در این گام، ساختار زیربنایی داده‌ها آشکار می‌شوند. گام سوم، سازماندهی پیشنهادها و جهت‌گیری‌ها برای اقدام عملی بر مبنای یافته‌های حاصل از برداشتن گام‌های پیشین است. بدین ترتیب، این گام‌ها، چارچوبی برای اندیشه‌ورزی درباره پدیده مورد مطالعه و تفسیر آن فراهم می‌کنند (ضرغامی و بازقندی، ۱۳۹۱). با نظر به هدف پژوهش حاضر، جامعه پژوهش شامل آن دسته از دانشجویان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در سال تحصیلی ۹۵ - ۱۳۹۴ بود که دست‌کم سه نیمسال تحصیلی را گذرانده بودند و هنوز تحصیل آنها در دوره کارشناسی ارشد ادامه داشت. با توجه به آن‌که در پژوهش‌های پدیدارشناسی، محقق باید نمونه مورد نظر را از میان افرادی انتخاب کند که دارای تجارب کافی در مورد پدیده مورد مطالعه هستند (قلتاش و همکاران، ۱۳۹۰؛ شاهوی و همکاران، ۱۳۹۲)، روش نمونه‌گیری در این پژوهش، هدفمند^۳ بوده است. همچنین وقتی که محقق در تحقیقات کیفی برای ایجاد و توسعه نظریه، به جمع‌آوری، رمزگردانی و تحلیل داده‌ها در طی یک فرایند پیوسته اقدام می‌کند، به‌طور تدریجی در مورد حجم نمونه تصمیم‌گیری خواهد کرد (حسن‌زاده، ۱۳۹۳). لذا حجم نمونه در این پژوهش با

1 . Interpretive Phenomenology

2 . Van Manen

3 . Purposive

استفاده از معیار اشباع داده‌ها تعیین شد؛ یعنی انتخاب نمونه‌ها تا جایی ادامه یافت که محقق دریافت داده‌های جدیدی به دست نمی‌آید و داده‌ها به اشباع رسیده‌اند. بدین ترتیب، ۱۰ دانشجوی (۸ زن و ۲ مرد) که هم ورودی و هم کلاس بودند، در این پژوهش شرکت داشتند.

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه ژرف نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. برگه مصاحبه که از قبل توسط محقق آماده شده بود، شامل ۱۲ سؤال بازپاسخ بود. مصاحبه با پرسشی کلی درباره تجربه تحصیل دانشجویان دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی آغاز شد. سپس از پرسش‌های اکتشافی برای دسترسی به داده‌های ژرف‌تر درباره تجربه‌زیسته دانشجویان از تحصیل پرسیده شد. زمان مصاحبه‌ها حدود یک ساعت بود. از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا زمان و مکان مصاحبه را به دلخواه خود تعیین کنند. برای رعایت اخلاق، پیش از شروع مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از هدف‌ها و اهمیت پژوهش آگاه شدند و با رضایت در پژوهش شرکت کردند. برای ضبط صدا و رفتار آنها، اجازه گرفته شد و به آنها اطمینان داده شد که از داده‌ها فقط در راستای هدف‌های پژوهش بهره گرفته می‌شود و همواره محرمانه باقی خواهند ماند. بنابراین، مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از تلفن همراه ضبط شد و نیز پژوهشگر، هنگام مصاحبه همه حالت‌های مشارکت‌کنندگان (مانند حالت‌های چهره، حرکت‌های دست، اشاره‌های دیداری و امثال آن) را در حالی نامحسوس یادداشت می‌نمود.

پس از پایان هر مصاحبه، مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و به متن تبدیل شدند و با سایر یادداشت‌های به دست آمده از رفتارهای غیرکفتری مشارکت‌کنندگان آمیخته شدند. به منظور اطمینان از روایی و دقت پژوهش، اعتبار^۱ و تأییدپذیری^۲ داده‌ها، از تکنیک کنترل از سوی اعضا استفاده شده است؛ بدین معنی که نتایج حاصل از متن مصاحبه هر کدام از مصاحبه‌شوندگان، پس از پیاده‌سازی بر کاغذ، به خود آنان بازگشت داده شد تا بررسی شود که آیا آنچه محقق از متن مصاحبه‌ها برداشت کرده با آنچه که مصاحبه‌شوندگان بیان کرده‌اند، تطابق و هم‌خوانی دارد یا خیر. بدین ترتیب از آنها خواسته شد تا هرگونه اصلاح، تغییر یا نظر جدیدی که دارند، اعلام فرمایند. در نهایت، آنها هماهنگی یافته‌ها با تجربه‌های زیسته تحصیلی خود در مقطع کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی را پذیرفتند.

سپس، متنی که با گوش فرا دادن چندین باره به مصاحبه‌های ضبط شده و آمیزش با رفتارهای غیرکفتری فراهم شد، مورد تحلیل موضوعی^۳ قرار گرفت. برای جداکردن گزاره‌های موضوعی و تحلیل آنها، از رویکرد کل‌نگر^۴ و گزینشی^۵ استفاده شد. برای این کار، نخست با اتخاذ رویکردی کلی، معنی بنیادی متن هر مصاحبه در یک یا چند پاراگراف توصیف شد. بدین ترتیب، ۱۰ توصیف کلی با ۱۰ دانشجوی به دست آمد. سپس گزاره‌ها یا پاراگراف‌هایی که توصیف‌کننده پدیده مورد مطالعه (تجربه تحصیلی دانشجویان) بودند، انتخاب شدند. جداسازی و نگارش گزاره‌های موضوعی، برای هر مصاحبه به‌طور جداگانه انجام شد. بدین ترتیب، دسته‌بندی‌های نخستین شکل گرفت و موضوع‌های مربوطه در آنها جای گرفتند. با تغییر و جابه‌جایی موضوع‌ها، تلفیق موضوع‌های مشترک و حذف موضوع‌های نامربوط، موضوع‌های بنیادی مشترک پدیدار شدند. به عبارت دیگر، گزاره‌ها و پاراگراف‌های هر مصاحبه جدا از یکدیگر و با نظر به جنبه‌های مشترک، همچون موضوع‌ها و زیرموضوع‌هایی سازمان داده شدند. همچنین در مراحل گوناگون، با استفاده از نظر استاد راهنما در جهت بررسی و تأیید موضوع‌ها، تحلیل ژرف‌تر تجربه‌های مشارکت‌کنندگان ممکن گردید. سرانجام با تحلیل موضوعی داده‌ها که شامل ۱۶۵ گزاره یا پاراگراف

-
- 1 . Credibility
 - 2 . Conformability
 - 3 . Thematic Analysis
 - 4 . Holistic Approach
 - 5 . Selective Approach

همچون واحدهای معنایی بود، چندین موضوع اولیه به دست آمد که در مرحله‌های بعدی تحلیل و با حذف موضوع‌های مشابه و همپوشان، ۳ موضوع و ۱۱ زیرموضوع باقی ماند.

یافته‌های پژوهش

چنان‌که گفته شد، تحلیل موضوعی داده‌ها نشان داد که مضامین به دست آمده از متن مصاحبه‌ها را می‌توان در ۳ قلمرو اصلی و ۱۱ زیرموضوع طبقه‌بندی نمود که در جدول (۱) ارائه شده‌اند.

جدول ۱: طبقه‌بندی تجربه‌های حاصل از مصاحبه با دانشجویان

تجربه درباره رشته	تجربه درباره برنامه درسی	تجربه درباره اساتید
۱. علاقه‌مندی نخستین	۱. ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها	۱. منش
۲. رضایتمندی واپسین	۲. روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و موضوع‌های مورد نیاز	۲. میزان دانش
۳. آگاهی درباره چిستی، اهمیت و جایگاه رشته	۳. پایان‌نامه	۳. روش تدریس
۴. بازار کار		۴. روش ارزشیابی

در این جا به منظور تشریح چگونگی دستیابی به موضوع‌ها و زیر موضوع‌ها که در جدول (۱) ارائه شدند و نیز برای دستیابی به تجربه دانشجویان در هر یک از این موارد، به طور مختصر به بخش‌هایی از متن حاصل از مصاحبه با ۱۰ دانشجوی مشارکت‌کننده در این پژوهش اشاره شده است:

الف) تجربه دانشجویان درباره رشته

این تجربه‌ها دربردارنده علاقه‌مندی نخستین، رضایتمندی واپسین، آگاهی درباره چيستی، اهمیت و جایگاه رشته و بازار کار به ترتیب زیر بوده است:

۱. علاقه‌مندی نخستین

دانشجویان بیشتر از روی علاقه این رشته را برگزیده‌اند که این علاقه به علاقه‌مندی آنها به مباحث مدیریتی در آموزش و پرورش برمی‌گردد.

«... مدیریت آموزشی یکی از رشته‌های علوم تربیتی هست و من با آگاهی، این رشته رو انتخاب کردم» (دانشجوی ۱).

«بله، چون شاخه دوره کاشناسی‌ام بوده» (دانشجوی ۲).

«... من با علاقه فراوان این رشته رو انتخاب کردم، چون شغلم معلمی هست» (دانشجوی ۳).

«... علاقه داشتم و طبق راهنمایی یکی از استادام انتخابش کردم» (دانشجوی ۵).

«من به رشته آموزش ابتدایی علاقه داشتم و فکر کردم که این دو رشته با هم مرتبط هستن» (دانشجوی ۷).

«... با این رشته آشنایی نداشتم و فقط برای این که مدرک کارشناسی ارشد بگیرم و به نظرم رشته آسونی اومد، انتخابش کردم» (دانشجوی ۸).

۲. رضایتمندی واپسین

بیشتر دانشجویان حتی آنهایی که با تئوریک بودن، حفظ مطالب و عدم وجود بازار کار برای این رشته مشکل داشتند، از تجربه تحصیل در رشته مدیریت آموزشی راضی بودند.

«... رضایت دارم، چون با آگاهی وارد این رشته شدم» (دانشجوی ۲).

«... با ورود به این رشته، متوجه شدم با اون چیزی که در ذهنم بود، خیلی متفاوت هست؛ اون چیزی که می‌خواستم، نیست» (دانشجوی ۳).

«... راضی هستم ولی خب نه ۱۰۰ درصد» (دانشجوی ۴).

«... فکر می‌کنم انتخاب درستی کردم، هرچند که چیزی به علمم اضافه نکرد» (دانشجوی ۶).

«... بله، به معلوماتم اضافه شده و رضایت دارم» (دانشجوی ۹).

«... بله، راضی هستم، چون همون‌طوری که فکر می‌کردم، رشته آسونی هست و استادها هم سخت‌گیر نیستن» (دانشجوی ۱۰).

۳. آگاهی درباره چِستی، اهمیت و جایگاه رشته

یافته‌ها نشان داد که بیشتر دانشجویان حس می‌کنند که حداقل پس از گذشت سه نیمسال از تحصیل در رشته مدیریت آموزشی، به‌طور دقیق نمی‌دانند که این رشته چیست و فقط به ارتباط آن با نظام آموزش و پرورش اشاره می‌کردند. «... تعریف دقیقی از این رشته ندارم، فقط این‌که آموزش و پرورش‌ام و به‌نظر اومد که این رشته به‌کارم مرتبطه» (دانشجوی ۱).

«... خب! بیشتر معلما این رشته رو انتخاب می‌کنن. تعریفش هم مدیریت سازمان‌هاست» (دانشجوی ۲).

«... با روش‌های تدریس و یادگیری ارتباط داره و اونا رو مدیریت می‌کنه و بیشتر به‌کار معلما مربوط میشه» (دانشجوی ۳).

«... خب! مدیریت آموزشی به ما می‌گه که در آموزش و برای بهبود نظام آموزشی چی کار کنیم» (دانشجوی ۴).

«... خب! همه سازمان‌ها و نهادها به دانش سازمانی نیاز دارن و ما به عنوان مدیر آموزشی باید ببینیم چه دانشی رو سازمان نیاز داره که در اختیارش بذاریم. طبق تعریف استادمون از این رشته، مدیریت آموزشی به رشته میان رشته‌ای هست که بیشترین علوم رو دربرمی‌گیره ولی متأسفانه خوب اجرایی نشده. مدیریت هم که همون هنر انجام دادن کار توسط دیگرانه» (دانشجوی ۷).

«... اون‌طوری که من متوجه شدم، یعنی شیوه صحیح اداره مدرسه و آموزش در مدارس و کلاً به مدیریت مدرسه مربوط میشه» (دانشجوی ۸).

سرانجام، دانشجوی دهم با حرکت دستش به‌طرف بالا گفت: «مدیریت آموزشی یعنی کارو باید بدیم به دیگران که برامون انجام بدن».

۴. بازار کار

یافته‌ها نشان داد که درباره کار این رشته دو دیدگاه وجود دارد. دیدگاه نخست از آن کسانی بود که در زمان انجام پژوهش شاغل و به‌ویژه معلم بودند که گرچه تحصیل در این رشته و مقطع به‌لحاظ مزایای مادی تأثیر چشمگیری برایشان نداشته، اما درباره وضعیت کاری خود نگران نبودند و تحصیل در این رشته را در راستای تقویت موقعیت شغلی خود همچون معلمی می‌دانستند. دیدگاه دوم نیز از آن کسانی بود که در زمان انجام پژوهش شاغل نبودند و در مورد وضعیت بازار کار این رشته نگران بودند. به‌عبارت دیگر، هر دو گروه شاغل و غیرشاغل، بازار کار این رشته را نامناسب توصیف نمودند.

«... درباره بازار کار این رشته نگران نیستم، چون من معلم و احساس می‌کنم که این رشته با شغل فعلی من مرتبطه و اونو تقویت هم می‌کنه» (دانشجوی ۱).

«... خب! در کل بازار کارش در محیط‌های آموزشی خوبه» (دانشجوی ۷).

«... منم معلم هستم و نگرانی بابت شغل ندارم ولی در این رشته باید تغییراتی داده بشه؛ هرچند که من همین الان هم خیلی چیزا یاد گرفتم و به کار بردم» (دانشجوی ۳).

دانشجویانی هم که شاغل نبودند، وضعیت کاری این رشته را ناامیدکننده دانستند و گفتند: «متأسفانه بازار کار نداره. بعضی‌ها به امید این‌که وارد دانشگاه‌ها بشن و تدریس کنن، دکتری این رشته رو هم می‌گیرن ولی خارج از محیط دانشگاهی و آموزشی، هیچ کاربردی نداره و متأسفانه با این واحدهایی که ما می‌گذرونیم و کتاب‌هایی که بهمون معرفی میشه، به کاری نمی‌آد» (دانشجوی ۹).

ب) تجربه درباره برنامه درسی

این تجربه‌ها دربردارنده ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و موضوع‌های مورد نیاز و پایان‌نامه به‌ترتیب زیر بوده است:

۱. ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها

یافته‌ها نشان داد که دانشجویان احساس می‌کردند که بخشی از واحدهای درسی با رشته ارتباط ندارد و به همین دلیل، واحدهای درسی ارائه شده را منسجم نمی‌دانستند.

«... پراکندگی مطالب زیاد بود و درس‌هایی که داده می‌شد با رشته ارتباطی نداشتن. برخی واحدها بی‌ارتباط بودن؛ مثلاً مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. بعضی واحدا هم با هم همپوشانی داشتن» (دانشجوی ۱).

«... ما هرچی که در این رشته خوندم راجع به مدیریت بود، نه مدیریت آموزشی. پس اگر نگیم بی‌ربط بودن، لااقل خیلی کم‌ربط با خود رشته مدیریت آموزشی بودن» (دانشجوی ۲).

«... مطالبی که ارائه می‌شدن، تکرار مکررات بودن؛ مخصوصاً درس‌هایی مثل روش‌ها و فنون تدریس و مدیریت سازمان‌ها که هر ترم تکرار می‌شدن» (دانشجوی ۶).

«... ارتباط که داشتن ولی خب تکراری بودن و کار عملی نداشتیم. یه مدیر باید بتونه یه مدرسه یا سازمان رو مدیریت کنه. بهتره که در درس‌های تئوریک تغییراتی داده بشه تا دانشجو بتونه مثل یه کارآموز در داخل سازمان‌ها از نزدیک با چالش‌ها مواجه بشه» (دانشجوی ۷).

«... بله، واحدها همدیگه رو پوشش می‌دن و باهم ارتباط دارن ولی منابع به‌روز نیستن» (دانشجوی ۸).

۲. روزآمدی واحدها و کتاب‌ها و موضوع‌های مورد نیاز

یافته‌ها حاکی از آن بود که از نظر دانشجویان، بخش قابل توجهی از واحدهای درسی و کتاب‌ها به‌روز نبودند، اما کتاب یا منبعی به‌نام «مدیریت آموزشی» وجود نداشت و آنها هرچه در طول این سه نیمسال تحصیلی خواندند، یا در مورد مدیریت بوده یا در مورد آموزش. همچنین، دانشجویان از ارائه نشدن واحدهای عملی یا موضوع‌های اجرایی که موجب تسهیل یادگیری می‌شوند، گله داشتند.

«... کتابی که بگه مدیریت آموزشی چیه و به چه کاری می‌آد، به ما معرفی نشد» (دانشجوی ۱).

«... منابع که به روز بودن ولی یادم نمیاد کتابی با عنوان «مدیریت آموزشی» به ما معرفی شده باشد و ما هم خونده باشیم. جای یه کتاب با این عنوان در این رشته خالیه» (دانشجوی ۳).

«... نه، زیاد به روز نبودن، بیشترشون تئوری‌های قدیمی رو مطرح می‌کردن» (دانشجوی ۴).

«... بله، به روز بودن، اما کاش منبعی با عنوان «مدیریت آموزشی» هم داشتیم» (دانشجوی ۸).

۳. پایان‌نامه

دیدگاه دانشجویان درباره پایان‌نامه متفاوت بود؛ به طوری که برخی اظهار کردند در مراحل مختلف انجام پایان‌نامه به‌ویژه انتخاب موضوع با مشکلاتی مواجه شدند، اما عده‌ای دیگر، درباره انتخاب موضوع پایان‌نامه و مراحل انجام آن مشکلی نداشتند.

«... در مورد پایان‌نامه که خیلی مشکل داشتم، چون اونقدری که باید رشته رو نمی‌شناختم و همین موضوع باعث سردرگمی من در انتخاب موضوع پایان‌نامه شد» (دانشجوی ۱).

«... استاد بهم کمک کرد و یه موضوع انتخاب کردم، وگرنه گیج بودم» (دانشجوی ۲).

«... در مورد پایان‌نامه بهمون خوب آموزش ندادن و واسه همین در انتخاب موضوع و بقیه مراحل خیلی به مشکل برخوردیم» (دانشجوی ۴).

«... بله، واحد روش تحقیق خیلی به من کمک کرد که بتونم پروپوزالم رو بنویسم ولی هنوز خود پایان‌نامه رو شروع نکردم که ببینم توش مشکل دارم یا نه» (دانشجوی ۷).

«... پایان‌نامه نتیجه تحصیلات تکمیلی دانشجو هست ولی استاد خیلی کمک نمی‌کنن. من الآن روی یه قسمت‌هایی از پایان‌نامه‌ام مشکل دارم» (دانشجوی ۸).

ج) تجربه دوباره اساتید

تجربه دوباره اساتید شامل منش، میزان دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی به‌ترتیب زیر بود:

۱. منش

یافته‌ها بیانگر آن بود که بیشتر دانشجویان از منش استادان خود راضی بودند؛ هرچند که تعداد اندکی از آنها در این باره اظهار نظر نکردند.

«... در کل راضی هستم؛ خصوصاً منش برخی از استادان خوب و اثرگذار است» (دانشجوی ۲).

«... استادای خوب و با ارزشی داشتیم که باعث می‌شن اگر دوباره بخوام دانشگاهی رو برای تحصیل انتخاب کنم، همین دانشگاه باشه» (دانشجوی ۷).

۲. میزان دانش

یافته‌ها نشان داد که بیشتر دانشجویان معتقد بودند که اساتیدشان از دانش کافی برخوردار بودند؛ هرچند که به نظر برخی از دانشجویان، اساتید یا دانش کافی در زمینه مدیریت آموزشی را نداشتند یا این‌که نمی‌خواستند دانش خود را در اختیار دیگران بگذارند.

«... همه که دانش کافی نداشتن، چون مطالب تکراری بیان می‌کردن و حرف‌های تکراری می‌زدن» (دانشجوی ۲).

«... بله، خدا رو شکر ما از استادامون چیزای زیادی یاد گرفتیم» (دانشجوی ۳).

«... بله، به جز یکی دو تا از استاد، بقیه از دانش کافی برخوردار بودن» (دانشجوی ۵).
«... دانش بعضی از استاد یا کم بوده یا این که دیگه حوصله تدریس نداشتن و به خاطر حجم بالای کلاس‌ها، مطالب رو تکراری می‌گفتن. من از بعضی از استادها رضایت کامل نداشتم» (دانشجوی ۶).
«... دانش اساتید! خب سه یا چهار تا استاد بودن که واقعاً دانش کافی و لازم رو داشتن ولی مابقی نه؛ شاید هم نمی‌خواستن دانششون رو در اختیار دانشجویانشون بذارن» (دانشجوی ۸).

۳. روش تدریس

یافته‌ها حکایت از آن داشت که در مورد روش تدریس استادان نظرات متفاوتی وجود داشت. البته بیشتر دانشجویان اظهار کردند که از روش‌های تدریس اساتید راضی نبودند و چون اساتید در تحصیلات تکمیلی، دانشجو را مسئول یادگیری خودش می‌دانند، آموزش را هم به دانشجویان واگذار کرده و بدین ترتیب از کار اصلی خود که تدریس بوده، شانه خالی می‌کردند.
«... بیشتر از روش سخنرانی استفاده می‌شد و حتی بعضی از اساتید از خودشان رفع تکلیف می‌کردن و از طریق واگذار کردن کنفرانس، آموزش رو هم در کلاس به‌عهده دانشجو می‌گذاشتن» (دانشجوی ۳).
«... روش ارائه درس‌ها به صورت کنفرانس بود یا این که مطالب در کلاس توسط یکی از دانشجویان روخوانی می‌شد» (دانشجوی ۵).

«... روش تدریس بعضی از استادها خوب بود ولی بعضی تدریس رو هم به‌عهده دانشجو می‌گذاشتن که اصلاً روش خوب و درستی نیست» (دانشجوی ۹).

۴. روش‌های ارزشیابی

یافته‌ها نشان داد که بیشتر دانشجویان معتقد بودند که روش‌های ارزشیابی دارای اشکالاتی هستند که باید در آنها تغییراتی داد و اصلاحشان کرد. در مجموع، دانشجویان از نحوه ارزشیابی راضی نبودند.
«... بعضی از استادها در آخر ترم چندتا سؤال می‌دادن و چون حوصله بررسی جواب‌ها رو نداشتن، صرفاً به شناختی که از قبل در طول سال تحصیلی از دانشجو به‌دست آوردن اهمیت میدادن و اصلاً براشون مهم نبود که آیا جواب‌هایی که دانشجو به سؤال‌ها در امتحان داده درست هستن یا نه. من از این شیوه ارزشیابی راضی نیستم» (دانشجوی ۲).
«... نحوه نمره دادن استادها به امتحان‌های پایان ترم رو درک نمی‌کنم؛ چون از یه طرف می‌گن سؤال‌ها رو تحلیل کنید و خودتون جواب بدید ولی از طرف دیگه به جواب‌هایی که عیناً مثل کتاب نوشته شدن، نمره کامل میدن» (دانشجوی ۴).
«... کاش ارزشیابی در طول سال تحصیلی انجام می‌شد و ملاک آن، نمره امتحان پایان ترم نبود. باید در طول ترم از دانشجو بخوان که فعالیت‌ها یا تکالیفی رو انجام بده و در طول ترم دانشجو رو محک بزنین، نه در جلسه امتحان پایان ترم. چون به‌نظرم امتحان پایان ترم اصلاً مشخص نمی‌کنه که دانشجو چقدر درس رو یاد گرفته» (دانشجوی ۷).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان دادند که تجربه دانشجویان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن در سه قلمرو موضوعی اصلی شامل تجربه درباره رشته، تجربه درباره واحدهای درسی و تجربه درباره اساتید جای می‌گیرد که هر کدام از چندین زیرموضوع تشکیل شده‌اند. تجربه این دانشجویان درباره رشته شامل چهار مضمون علاقه‌مندی نخستین، رضایتمندی و اسپین، آگاهی درباره چیرستی، اهمیت و جایگاه رشته و بازار کار است؛ بدین‌صورت که بیشتر

دانشجویان، رشته مدیریت آموزشی را با علاقه انتخاب کرده و به تحصیل در این رشته پرداخته‌اند و علی‌رغم کم‌وکاستی‌هایی که در مورد این رشته وجود دارد، از تحصیل در این رشته رضایت داشتند. با این وجود، این دانشجویان پس از پشت سر نهادن سه نیمسال تحصیلی نمی‌توانستند تعریف دقیقی از این رشته ارائه دهند که نشان‌دهنده عدم شناخت کافی آنها نسبت به ماهیت و اهداف اصلی این رشته بود. در مورد وضعیت بازار کار این رشته نیز، بیشتر دانشجویان وضعیت آن را نامطلوب دانسته‌اند. این یافته با نتایج پژوهش ضرغامی و بازقندی (۱۳۸۹) از این جهت که دانشجویان کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت که از گرایش‌های علوم تربیتی است، آن را با علاقه‌مندی انتخاب کرده‌اند ولی در مورد چిستی، اهمیت و جایگاه این رشته اطلاع دقیقی نداشتند و بازار کار آن را نامناسب دانسته‌اند، هم‌خوانی دارد. همچنین، این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که به نامناسب بودن جایگاه رشته مدیریت آموزشی، عدم تحقق اهداف آن، عدم وجود بازار کار مناسب و مرتبط با این رشته و عدم شناخت دقیق و صحیح دانشجویان از این رشته و هدف‌های آن اشاره کرده‌اند (نورآبادی و همکاران، ۱۳۹۳؛ عارفی، ۱۳۸۳؛ درویش ۱۳۹۱؛ علوی لنگرودی و همکاران، ۱۳۸۸)، مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ماهیت رشته مدیریت آموزشی چنان است که بیشتر کارکنان آموزش و پرورش برای تحصیل در آن علاقه نشان می‌دهند و همین وجود ارتباط بین رشته با شغل آنها سبب شده که پس از گذشت سه نیمسال تحصیلی از انتخاب رشته خود راضی باشند. دانشجویانی هم که از این رشته راضی نبودند، علت عدم رضایت خود را به وجود آمدن تفاوت بین تصور اولیه آنها از این رشته و واقعیت آن می‌دانستند. بیشتر دانشجویان پس از گذراندن واحدهای درسی این رشته نمی‌توانستند تعریف دقیقی از آن ارائه دهند که با توجه به صحبت‌های آنان می‌تواند ناشی از نبود منبعی دقیق و مرتبط با مدیریت آموزشی باشد. بازار کار این رشته نیز نامناسب دانسته شده، زیرا این رشته به‌گونه‌ای است که محیط کار آن فقط در نظام آموزش عالی و آموزش و پرورش است که آن هم به دلیل حجم بالای فارغ‌التحصیلان این رشته و اشباع فرصت‌های شغلی، وضعیت امیدوارکننده‌ای ندارد.

تجربه دانشجویان درباره برنامه درسی شامل سه مضمون ارتباط واحدهای درسی با رشته و انسجام واحدها، روزآمدی واحدها و کتاب‌ها یا موضوع‌های مورد نیاز و پایان‌نامه است؛ بدین صورت که بیشتر دانشجویان معتقد بودند که برخی از واحدهای درسی ارائه شده با رشته مدیریت آموزشی ارتباط و همپوشانی ندارد و دارای انسجام نیستند؛ کتاب‌ها و منابع این رشته را به‌روز می‌دانستند، هرچند که اعلام داشتند کتابی تحت عنوان «مدیریت آموزشی» نداشتند و بیشتر کتاب‌ها و منابعی که با آنها سروکار داشتند درباره مدیریت سازمان‌ها یا مدیریت منابع انسانی بودند. در مورد پایان‌نامه نیز بیشتر دانشجویان اظهار نمودند که در انتخاب موضوع پایان‌نامه، نوشتن پروپوزال و سایر مراحل پایان‌نامه با مشکلاتی مواجه بودند که با نتایج پژوهش ضرغامی و بازقندی (۱۳۸۹) هم‌سو و هماهنگ است. همچنین، این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که عدم کارایی برنامه درسی علوم تربیتی در نظام آموزش عالی (نورآبادی و همکاران، ۱۳۹۳)، عدم تحقق اهداف گرایش مدیریت آموزشی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد (عارفی، ۱۳۸۳)، عدم مطلوب عناصر نه‌گانه برنامه درسی مدیریت آموزشی (علوی لنگرودی و همکاران، ۱۳۹۴) و وضعیت نسبتاً مطلوب کیفیت برنامه‌ها و خدمات ارائه شده در رشته مدیریت آموزشی (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۴) را گزارش نموده‌اند، مطابقت و هم‌خوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که در لیست دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی واحدهای درسی همچون مکاتب فلسفی و آراء تربیتی گنجانده شده که از نظر بیشتر دانشجویان به رشته مدیریت آموزشی ارتباطی ندارد؛ ضمن آن‌که این واحد درسی برای دانشجویان تکراری بوده و اکثر آنها در دوره کارشناسی آن را گذرانده بودند. به اعتقاد دانشجویان با آن‌که نام واحدهای درسی ارائه شده با هم تفاوت داشتند، اما عملاً محتوا و موضوعاتی که در کلاس تدریس می‌شدند، تکراری بودند و به مدیریت آموزشی آن‌چنان‌که باید نمی‌پرداختند، بلکه موضوعات مدیریت سازمان‌ها و امثال آن را پوشش می‌دادند. با این که

کتاب‌ها و منابع به‌روز در این رشته به دانشجویان معرفی می‌شدند؛ اما این منابع در راستای اهداف رشته مدیریت آموزشی نبوده و صرفاً جنبه نظری داشتند. همین عدم ارائه واحدهای عملی در این رشته و جدی نگرفتن واحدهای درسی همچون روش‌های تحقیق موجب آن شدند که برخی از دانشجویان در پیشبرد واحد پایان‌نامه که واحد عملی این رشته و دوره تحصیلی محسوب می‌شود، با مشکلاتی مواجه شوند که عدم ارائه راهنمایی مناسب از سوی استادان مزید بر علت معرفی شد. تجربه دانشجویان درباره اساتید شامل چهار مضمون منش، دانش، روش تدریس و روش ارزشیابی است. تجربه دانشجویان درباره اساتید گواه آن بود که بیشتر آنها از رفتار و منش اساتید خود راضی بودند، اما در مورد دانش اساتید نظرات متفاوت بود؛ به طوری که برخی از دانشجویان از میزان دانش اساتید راضی بودند و برخی دیگر نه که علت را در مسلط نبودن اساتید به موضوع درس یا عدم تمایل اساتید برای در اختیار نهادن دانش خود، بیان نمودند. در مورد روش‌های تدریس و ارزشیابی نیز تجربه دانشجویان حاکی از آن بود که از استادان خود در این زمینه‌ها راضی نیستند؛ چرا که به اعتقاد آنها، استادان از تدریس کردن شانه خالی می‌کنند و به ارائه کنفرانس توسط دانشجویان بسنده می‌کنند و در مورد ارزشیابی نیز سلیقه‌ای عمل می‌کنند و نمراتی که به دانشجویان داده می‌شود براساس معیارهای صحیح استوار نیست و به طور کلی عادلانه نمی‌باشد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌هایی که به رضایت دانشجویان از منش استادان خود و نارضایتی آنها از میزان دانش و شیوه‌های تدریس و ارزشیابی (ضرغامی و بازقندی، ۱۳۸۹)، نامناسب بودن روش‌های تدریس و ارزشیابی در مدیریت آموزشی (علوی لنگرودی و همکاران، ۱۳۸۸؛ تقوی، ۱۳۹۴)، سطح علمی نسبتاً مطلوب اساتید مدیریت آموزشی (عبداللهی و همکاران، ۱۳۹۴) و حس تبعیض در بین دانشجویان (فراستخواه، ۱۳۹۴) اشاره نموده‌اند، هم‌سو و هم‌راستا است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اساتید به دلیل حضور در محیط فرهنگی و آموزشی همچون دانشگاه و سروکار داشتن با اقلشار فرهنگی جامعه (به ویژه معلمان و مدیران مدارس) می‌کوشند تا رفتار و منشی شایسته از خود بروز دهند. در مورد میزان دانش اساتید نیز تجربه دانشجویان نمایانگر آن بود که برخی اساتید علی‌رغم دانش مکفی، به دلیل حجم زیاد کاری و دانش کلاس‌های متعدد بدون در نظر گرفتن اهداف هر واحد درسی به ارائه مطالب تکراری می‌پردازند و حتی وظیفه تدریس در کلاس را هم با در نظر گرفتن نمره برای دانشجویان، به‌عهده آنها می‌گذارند تا آنها به جمع‌آوری و ارائه مطالب در کلاس بپردازند. از سوی دیگر، همین مشغله زیاد اساتید و زیاد بودن تعداد دانشجویان در هر کلاس سبب شده تا آنها به تصحیح اوراق امتحانی به‌طور صحیح و دقیق نپردازند و ارزشیابی‌هایی که از دانشجویان خود به‌عمل می‌آورند، سلیقه‌ای و ناعادلانه باشد که موجب نارضایتی بیشتر دانشجویان شده است.

براساس یافته‌های این پژوهش، یکی از چالش‌هایی که دانشجویان با آن روبه‌رو بودند، ناآگاهی درباره ماهیت رشته، اهمیت و جایگاه آن و نبود بازار کار مناسب برای این رشته پس از فارغ‌التحصیلی بود که پیشنهاد می‌شود تا از ورود بی‌رویه داوطلبان به این رشته جلوگیری شود و با برگزاری کارگاه و سمینارهایی پیرامون این رشته، ضمن بالا بردن سطح شناخت و آگاهی دانشجویان از این رشته، بر کیفیت آموزش‌های دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی افزود.

چالش اساسی دوم، نبود انسجام و ارتباط کافی میان واحدهای درسی، خلأ برخی واحدها و منابع و ناتوانی بعضی از دانشجویان در انتخاب موضوع‌های مهم و مفید برای پایان‌نامه و انجام درست آن بود که پیشنهاد می‌شود تا با نظرسنجی از متخصصان برجسته رشته مدیریت آموزشی در کشور و با تأکید بر بنیادهای تعلیم و تربیت در این رشته، واحدها و منابع بیشتر و مرتبط‌تری برای این رشته ارائه شود و فرایند انجام پایان‌نامه از انتخاب موضوع تا انتهای آن تحت هدایت و راهنمایی جدی و دقیق استادان صورت پذیرد.

چالش اساسی سوم، دانش کم برخی از اساتید و به‌کارگیری روش‌های نامناسب تدریس و ارزشیابی استادان بود که پیشنهاد می‌شود تا با جذب هیأت علمی مسلط به این رشته و بارنگری در شیوه‌های تدریس و ارزشیابی بتوان به افزایش کیفیت دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن کمک شود.

منابع

- امامی سیگارودی، عبدالحسین؛ دهقان‌نیری، ناهید؛ رهنورد، زهرا؛ علی‌نوری، سعید. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. فصلنامه پرستاری و مامایی جامع‌نگر، ۲۲ (۶۸): ۵۶ - ۶۳.
- تقوی، سمیه. (۱۳۹۴). پدیدارشناسی تجربیات دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه تبریز درخصوص شیوه‌های ارزشیابی اساتید. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز.
- حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. چاپ ۱۶، تهران: ساوالان.
- خلخال، علی. (۱۳۹۴). مدیریت آموزشی تعمیم‌یافته (بازخوانی و بازسازی نقش رشته). چاپ اول، تنکابن: مرکز انتشارات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.
- درویش، لاله. (۱۳۹۱). ارزیابی کارایی بیرونی گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن.
- شاهوی، روناک؛ حسامی، کژال؛ ظاهری، فرزانه؛ هاشمی‌نسب، لیلا. (۱۳۹۲). تجارب آموزش بالینی دانشجویان فارغ‌التحصیل مامایی: یک مطالعه پدیدارشناسی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۸ (۱): ۲ - ۱۳.
- ضرغامی، سعید؛ بازقندی، پروین. (۱۳۸۹). نمودشناسی تجربه تحصیل در کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه تربیت معلم. دوفصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱ (۱): ۱۱۹ - ۱۴۱.
- عارفی، محبوبه. (۱۳۸۳). بررسی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهایی برای بهبود آن. رساله دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- عبداللهی، بیژن؛ سعیدی، یاسین؛ عینی، مریم. (۱۳۹۴). ارزشیابی کیفیت فرایندهای رشته مدیریت آموزشی. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، ۴ (۲): ۱۲۷ - ۱۴۷.
- عطاران، محمد. (۱۳۸۵). تغییر برنامه درسی رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش (گرایش تعلیم و تربیت اسلامی) کارشناسی ارشد. گزارش پژوهی، تهران: دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- علوی لنگرودی، سیدکاظم؛ خادمی، محسن؛ مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۸۸). بررسی مقایسه‌ای برنامه درسی اجرا شده و مطلوب کارورزی مدیریت آموزشی از دیدگاه اعضای هیأت علمی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های دولتی کشور. فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری (علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز)، ۱ (۱): ۱۶۷ - ۱۹۲.

فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۴). تجربه‌های زیسته و ادراک شده دانشجویان؛ مطالعه موردی یک دانشگاه ایرانی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۷ (۲): ۲۵ - ۷۰.

قلناش، عباس؛ صالحی، مسلم؛ مرادی، اطهر. (۱۳۹۰). تجارب زیسته متخصصان علوم تربیتی از برنامه درسی تربیت شهروندی فعال برای دوره راهنمایی تحصیلی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲ (۴): ۵۵ - ۷۵.

نورآبادی، سولماز؛ احمدی، پروین؛ دبیری اصفهانی، عذرا؛ فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳). ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی). فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۷ (۲۵): ۱۰۱ - ۱۲۲.

- Boris, H. (2003). Anthony Herrington. Mathematics Teachers' Beliefs and Curriculum Reform. *Journal of Mathematics Education Research*, 15(1): 59-69.
- Daniel, J., & Sugar, D.E. (2001). *The Graduate Quality of University Experience (G-QUE), Report Based on the Research, Discussions, and Findings of the G-QUE Committee*. A Joint Project of the Council of Graduate and the Graduate School at the Ohio State University.
- Densten, L.L., & Gray J.H. (2001). Leadership development and reflection: What is the connection?, *International Conference of Educational Management*, 15(3): 119-12.
- Evans, M.D. (2004). Evaluation Of Training For Building- Based Data Managers A Scientifically-Based Reading Research Program. Dissertation presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
- Milstein, B., & Wetterhall, S. (2000). A Framework Featuring Steps and Standards for Program Evaluation. *Health Promotion Practice*, 1(3): 221-228.
- Tuttle, H.V. (2012). The lived experiences of faculty who use instructional technology: A phenomenological study. A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Educational Administration, University of Nebraska-Lincoln.
- Tyack, D., & Hansot, E. (1982). *Managers of Virtue: Public School Leadership in America. 1820-1980*, New York: Basic Books.
- Van Manen, M. (2001). *Researching lived experience human science for an action sensitive pedagogy*. 3rd Ed., Ontario: Althouse Press.
- Veletsianos, G., & Kimmons, R. (2013). Scholars and faculty members' lived experience in online social networks. *The Internet and Higher Education*, 16: 43-50.

A Phenomenological Study of Lived Experience of Students Studying at the Master Degree in Educational Management at Islamic Azad University, Tonekabon Branch

Mehri Mohammadi Delche¹, Ali Khalkhali²

Abstract

The purpose of this research was to phenomenological study of lived experience of students studying at the master degree in educational management at Islamic Azad University, Tonekabon Branch. It has been used an interpretation method of qualitative research approaches to understand the lived experience of the students. Statistical population involved all students studying at the master degree in educational management at Islamic Azad University, Tonekabon Branch in academic year 2015-16 who at least three semesters have passed. Sampling was targeted and its process in this research has continued until data saturation. Data was gathered through semi-structured interviews and targeted observation. Then, data were analyzed using Van Manen method. Findings showed that students' lived experience can be divided in three categories such as: experience about field, experience about curriculum and experience about professors. Experience about the field included initial interest, subsequent satisfaction, the labor market and knowledge of the nature, importance and status of the field. Experience about the curriculum included the relationship between courses and field and unit cohesion, updated units and books and topics required and thesis. Experience about professors included the professors' character, knowledge, teaching and evaluation methods. The results showed that students were satisfied from components such as: initial interest, updating courses and books, and professors' character, but they were relatively satisfied from components such as: the subsequent satisfaction and professors' knowledge. Also, the results indicated that students were relatively unsatisfied from some other factors such as: ignorance about the nature of the course, its less importance, poor labor market, lack of links and coherence between the units and instructional topics, ineffectiveness of some units and some vacuum units and instructional topics, the ambiguity in the choice of thesis topic, and professors' teaching and evaluation methods. Therefore, it is necessary a structural review in the field of educational management and the importance, status and modules of study and its teaching and evaluation methods.

Keywords: phenomenology, lived experience, schooling, master degree, educational management, Islamic Azad University- Tonekabon Branch

1. Graduated M.A Student of Educational Management, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran.

2. Faculty Member of Educational Science, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran.
(Corresponding Author)