

A Systematic Analysis of Challenges to Effective Education in University: A Study at Azarbaijan Shahid Madani University

Zahra Mohammadi*, Sirous Asadian**

* Master's Graduate in Curriculum Studies, Azarbaijan Shahid Madani University

Email: zahramohammadiiii74@gmail.com

**Associate Professor in Curriculum Studies, Azarbaijan Shahid Madani University (Corresponding Author).

Email: dr.sasadian@gmail.com

Article Info

Abstract

Article type:

Research Article

Key words:

Effective Education,
Performance
Evaluation, Quality Assurance in
Education, Higher Education Challenges.

Article history:

Received : 26 October 2025

Accepted : 21 September 2026

The present study aimed to identify the underlying barriers and challenges to effective education at the university level. This research employed a mixed-methods exploratory design. The statistical population consisted of 284 faculty members of Azarbaijan Shahid Madani University. The sample size was determined as 162 individuals using Cochran's formula, and participants were selected through proportional stratified random sampling. Data were collected using a researcher-developed questionnaire, which consisted of two parts. In the first part, an open-ended questionnaire was designed and distributed to a panel of 32 experienced specialists using the Delphi approach to derive a list of prevailing challenges. This list was further refined by consulting theoretical foundations and previous research. In the second part, based on the factors identified from the open-ended questionnaire, a closed-ended questionnaire was developed. The face and content validity of the questionnaire were confirmed by a panel of specialists. The overall reliability of the questionnaire, estimated using Cronbach's alpha, was 0.939. Data analysis was performed using descriptive statistics (frequency, percentage, mean, standard deviation, etc.), and to address the research questions, exploratory factor analysis and analysis of variance were employed. The findings indicated that the challenges to effective education at the university level can be examined and analyzed across four distinct levels: macro-national, institutional, curriculum, and individual. Accordingly, six challenges to effective education at the university level were identified, in order of significance: emotional and psychological barriers related to students, economic and livelihood factors affecting faculty members, factors related to upstream regulations, human barriers within the organization, communication barriers, and executive barriers. Furthermore, part of the findings revealed that among the identified challenges, only human barriers within the organization showed a significant difference based on years of service. This difference was significant solely between faculty members with less than ten years of experience and those with sixteen years or more. Additionally, among the barriers to effective education, only economic and livelihood factors showed a significant difference based on academic rank, observed specifically between instructors and associate professors. Thus, economic and livelihood barriers had a more pronounced impact on the teaching activities of instructors. Finally, the conclusion of the study indicated that the challenges to effective education constitute a system of intertwined problems at all levels. Therefore, developing specific standards for each level, establishing monitoring mechanisms such as accreditation, and particularly the need to revise micro and macro policies for supporting faculty members are strategic necessities for moving from the scattered identification of challenges towards designing an integrated quality assurance system in higher education.

Cite this Article:

Z.Mohammadi, S.Asadian (2026) A Systematic Analysis of Challenges to Effective Education in University: A Study at Azarbaijan Shahid Madani University .Journal of Higher Education Curriculum Studies, *16*(32), 7–32. <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.555540.2038>

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:



Iranian Curriculum Association Press

DOI: <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.555540.2038>

Extended Abstract

Introduction

Higher education has continuously faced change, making the quality of education and teaching an increasingly important issue. Historically, until the late nineteenth century, education and teaching were the primary tasks of universities. However, the development and export of the German model of research and teaching to Britain and the United States made research a central element of the university in the twentieth century, often relegating teaching to a secondary position. Previously, the dominant image of education was the professor's lecture at the podium, with students passively receiving information (Asadian, Piri & Saadatfar, 2017). Today, international reports indicate that higher education institutions must redefine themselves to maintain their value and relevance, while public understanding of the value of higher education has been declining. Consequently, the necessity of rethinking education and teaching is felt more than ever (Pelletier et al., 2024). UNESCO reports also show that the unprecedented growth of higher education has turned questions about its quality and relevance to real needs into a more serious dilemma (UNESCO-IESALC, 2026).

Changes in the budget structure of many universities have increased the focus on teaching quality. Quality determines the social importance of education and encompasses economic, social, cognitive, and cultural aspects (Jamoliddinovich, 2022). Government concerns about the quantity and quality of public budget distribution, along with expectations of effectiveness, have pushed higher education institutions toward accountability regarding educational quality and financial management (Neave, 1998). Higher education is increasingly viewed as an investment that must contribute to national prosperity, making the return on capital a constant consideration for governments (Yorke, 2000). Simultaneously, students have become more sensitive to teaching quality. As higher education culture has become more market-oriented (Green, 2001), external demands for improving education and teaching have increased.

The demographic composition of students has also changed significantly, altering expectations about educational quality. In most developed countries, increasing social

diversity has transformed student populations, which have expanded socially and geographically. Today's students expect quality education combined with new teaching methods. Modern technologies have entered the classroom and changed interactions between students and professors. Governments, students, families, employers, and other stakeholders increasingly demand greater productivity through effective education. This shift has been described as the "student as consumer" concept, tied to the commercialization of higher education and students' growing financial share of costs (Azevedo, 2025).

The expansion of the internet has globalized the education market, and institutions increasingly compete to attract the best students nationally and internationally. Many professors now teach international students and must adopt new teaching strategies. International rankings such as Times Higher Education allocate teaching and learning as one of their five main criteria, accounting for a significant percentage of the total evaluation weight (Times Higher Education, 2023). Teaching and learning methods have also transformed. Professors with past approaches and knowledge cannot effectively manage today's classrooms. A new generation of professors, raised with the internet and social networks, will bring new perspectives to education. Consequently, blended learning is receiving more attention. Recent research shows that the quality of educational services and ease of technology use play a determining role in students' positive attitudes toward blended learning (Tan et al., 2024). Moreover, vocational and professional education institutions have started activities addressing practical and skill-based teaching; universities should not fall behind in this competition (Marginson & Van der Wende, 2007).

In response to these changes, active higher education systems have adopted structural approaches relying on quality assurance and standards. A main challenge is the systematic and multidimensional nature of quality at different institutional levels (management and resources) and curriculum levels (objectives, content, and evaluation) (Henard & Leprince-Ringuet, 2008). A key mechanism for continuous improvement is the use of independent and specialized accreditation bodies. For example, the European Quality Assurance Register for Higher Education (ENQA) and the Council for Higher Education Accreditation (CHEA) oblige universities to provide objective evidence of teaching quality, student support, and learning outcomes (QAA, 2023). Engineering and technology accreditation standards

emphasize that curricula must demonstrate effectiveness in practice (ABET, 2023). These frameworks have turned quality from an abstract concept into an evaluable and actionable culture (Harvey & Stensaker, 2007). The shift in quality paradigms has led to a new framework in which curricula are explicitly defined in line with students' diverse learning needs and twenty-first-century skills (OECD, 2021).

These changes raise important questions: "Does having a PhD guarantee the necessary qualifications for effective university teaching?" (Ryan et al., 2004). One can refer to a "quality culture" in higher education that supports improvement and defines how educational quality can be enhanced. Fundamentally, what is "good" and "appropriate" education? Answering these questions requires reflection on the duties of faculty members.

One of the most important duties of faculty members is teaching and leading the teaching-learning process. Universities must provide the ground for the flourishing of scientific and educational activities and strengthen faculty creativity and motivation. Nushi, Momeni, and Roshanbin (2022), studying Iranian students at Shahid Beheshti University, showed that mastery of content, use of diverse and appropriate teaching methods, and a suitable personality are key factors of academic effectiveness. Qvist and Malmstrom (2016) identify the following characteristics of an effective faculty member:

Scientific and specialized characteristics: Main competencies, ability to teach and master specialized knowledge, a coherent cognitive system, correct understanding of educational issues, and appropriate responses to students' needs.

Use of appropriate teaching methods: Knowledge and experience to select effective methods and techniques for an efficient class.

Clear transfer of material: Eloquence, expressive and coherent language, clear examples, and structured presentation.

Having a specific lesson plan: Teaching is not random. Faculty members must know and adhere to their work rules. Lesson planning is essential. Sofyan et al. (2023) showed that

mastery of instructional design and management of the teaching-learning process is a main determinant of teaching effectiveness.

Use of appropriate evaluation methods: Abilities and skills used to evaluate students' knowledge, skills, and attitudes in the learning process.

The quality of education in universities directly relates to the quality of professors; an institution's credibility can never exceed the quality of its professors' education (Boyer, 1990). Educational competencies can be categorized into distinct areas. The first is mastery of subject knowledge and the ability to convey it. Shulman (1987) emphasizes "pedagogical content knowledge"—the ability to transform specialized knowledge into an understandable form. Moradi (2025), analyzing teaching evaluation data from two Iranian universities, showed that "mastery of the subject matter" has the highest weight in teaching effectiveness. Nushi et al. (2022) found that students consider "professor's mastery of the subject" and "appropriate evaluation methods" as the most important characteristics of an effective professor.

The second area is communication skills and effective interaction with students. Feldman (1976) listed "understandable explanations" and "respect for learners" as main characteristics of a good professor. Marsh (1987) emphasized "clear explanations" and "empathy." Alshare et al. (2024), in a cross-cultural study, showed that professors in American and Qatari contexts consider "respect for the student," "clarity in expressing course expectations," and "clear and concise explanation" as most important. Stephenson (2001) believes extraordinary professors establish effective personal relationships with students and help them set aside uncertainty and distrust.

The third area is individual characteristics and intrinsic motivation for teaching. Yair (2008) found that respondents in 54 percent of cases emphasized "extraordinary individual characteristics of professors," while only 25 percent mentioned "teaching strategies." This indicates that individual characteristics play a determining role in educational quality. Recent research confirms that "interest and passion for teaching" is among the highest-ranking

components of academic effectiveness. Yair (2008) also emphasizes that creative professors are often not limited by rules and enjoy academic freedom for innovation.

From this categorization, it can be concluded that effective education in university is a multidimensional phenomenon. Rather than focusing solely on scientific mastery, communication skills, and individual characteristics, effectiveness is formed through interaction among these dimensions and shapes students' learning experiences. Nevertheless, as Yair (2008) notes, focusing merely on individual and motivational characteristics should not lead to neglecting structural factors that can reduce educational effectiveness and university quality.

Despite attention to effective teaching and learning in Iranian higher education, existing research suffers from two main limitations. First, a significant portion of domestic studies has focused on only one specific level (e.g., Allahyari et al., 2022), identifying strategies such as scientific-research capabilities, professional-ethical skills, educational-individual skills, and teaching-learning strategies. Second, at the structural level, evidence shows that Iranian higher education faces fundamental challenges directly affecting educational quality. According to the Islamic Parliament Research Center (2025), 90 percent of universities suffer from cost avoidance such as non-implementation of laws, and credit for major issues such as faculty livelihood is severely affected by legal restrictions, spatial constraints, and research and technology budgets. These pressures directly weaken the quality of faculty educational performance (Assefa, 2025). Therefore, the current research has two important aspects: first, the lack of a systematic and multi-level study examining challenges of effective education in Iranian universities (macro-national, institutional, curriculum, and individual levels); second, the use of a combined exploratory approach providing deep understanding (through Delphi and open-ended questions) and generalizability (through survey and factor analysis). The present research aims to identify hidden challenges of effective education at Azarbaijan Shahid Madani University.

Most faculty members seek effective teaching and face multiple challenges. However, existing research has either focused on one specific dimension or does not provide a comprehensive, multi-level picture. Accordingly, this research aims to identify hidden

barriers and challenges to effective education at Azarbaijan Shahid Madani University and classify them at different levels. Specifically, it seeks to answer: 1. What are the hidden challenges to effective education among faculty members of Azarbaijan Shahid Madani University and at what levels are they categorized? 2. Is there a difference between faculty views regarding these challenges based on years of service? 3. Is there a difference based on academic rank?

Methodology

This research is quantitative in approach, applied in purpose, and mixed-exploratory in nature. The statistical population consisted of all 284 faculty members (by gender and academic rank) of Azarbaijan Shahid Madani University in the 2022-2023 academic year. Using Cochran's formula with $N = 284$, confidence level = 95%, permissible error = 5%, $p = 0.5$, and $q = 0.5$, the initial sample size was calculated as 162, consistent with the Krejcie and Morgan (1970) table. Proportional stratified random sampling was used to reflect population characteristics (gender and academic rank ratio), reducing sampling error and increasing generalizability.

A researcher-made questionnaire was designed and implemented in two stages. First, an open-ended questionnaire was provided to 32 experienced informants using the Delphi approach. The Delphi process had two stages. In the first stage, experts expressed challenges in open and unrestricted answers. After analysis, an initial list was extracted. In the second stage, the list was provided to the same experts to determine importance and priority and to announce opinions on deletion, merging, or modification. The stopping criterion was at least 70 percent consensus. All remaining items reached above 70 percent agreement, and the Delphi process stopped. Theoretical foundations and previous research were also used. Based on discovered factors, a closed-ended questionnaire was designed on a five-point Likert scale with 24 questions. Face and content validity were confirmed by 5 experts in educational sciences. Overall reliability was estimated using Cronbach's alpha coefficient of 0.939. Descriptive and inferential statistics, including exploratory factor analysis and analysis of variance, were used.

Findings

Before using parametric statistics, normality was checked using the Kolmogorov-Smirnov test. The Sig value of 0.200 is greater than 0.05, so the data distribution is normal and parametric tests are appropriate.

First Research Question: What are the hidden challenges to effective education among faculty members of Azarbaijan Shahid Madani University and at what level are they categorized? Exploratory factor analysis was used. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index and Bartlett's test of sphericity were used to ensure sample adequacy. The KMO value is 0.855, greater than 0.6, and Bartlett's test significance level is 0.000, less than 0.05, indicating adequacy.

All 24 items had extraction communalities higher than 0.4 and remained in the research. According to Table 3, items were divided into 6 main factors explaining 66.484 percent of the variance. The most important factor is factor 1, constituting 13.383 percent of the variance. Factors 2 to 6 constitute 11.492, 11.490, 10.917, 10.962, and 9.240 percent, respectively. Table 4 reports the rotated matrix, and Table 5 provides complete factor information.

Findings show that challenges to effective education can be analyzed at four distinct levels: macro-national, institutional, curriculum, and individual. This classification is based on a systematic approach (ENQA, 2015 & CHEA, 2015) in which quality is defined and monitored in separate structural layers from national policy-making to classroom implementation. The macro level includes policies, laws, and socio-economic conditions imposed from above; the institutional level relates to internal structures, organizational culture, and support mechanisms; the curriculum level deals with design, implementation, and evaluation in the classroom; and the individual level deals with psychological and motivational factors of students and the professor-student relationship. "Students' emotional and psychological barriers" and "communication barriers" are at the individual level because they are rooted in beliefs, motivations, and mutual interactions. "Economic and livelihood barriers" and "upstream regulations" are at the macro-national level because they are influenced by budgeting policies, inflation, and legislative systems. "Human barriers within

the organization," including unfair evaluation and unhealthy competition, relate to the institutional level because they indicate weakness in university governance and organizational culture. "Executive barriers," including lack of equipment, inappropriate educational space, and lack of mastery of teaching methods, are at the curriculum level because they directly affect education implementation and learning quality. Figure 1 presents the conceptual model.

Second Research Question: Is there a difference between faculty views regarding challenges to effective education based on years of service? One-way analysis of variance was used. Years of service was classified into three groups: less than 10 years (76 individuals), 11 to 15 years (39 individuals), and 16 years and above (47 individuals). Levene's test showed homogeneity of variances. Among the challenges, only in human barriers within the organization is there a difference by years of service ($F = 3.530$, $P = 0.032 < 0.05$). Tukey's post-hoc test showed a significant difference between professors with less than 10 years of service and those with 16 years and above ($P = 0.024$). Professors with less experience perceived these barriers more intensely.

Third Research Question: Is there a difference between faculty views based on academic rank? Academic rank was divided into instructor (7 individuals, 4.3%), assistant professor (75, 46.3%), associate professor (65, 40.1%), and professor (15, 9.3%). Among challenges, only in "economic and livelihood barriers" is there a significant difference by academic rank ($F = 4.169$, $P = 0.007$). The difference in emotional-psychological barriers ($F = 2.605$, $P = 0.054$) was not significant at alpha 0.05, though close. Tukey's test showed a significant difference between instructors and associate professors ($P = 0.008$). Instructors perceived economic and livelihood barriers more intensely than associate professors. Other differences were not statistically significant.

Discussion and Conclusion

Findings show that challenges to effective education are not only directed at the professor or student but are a system of intertwined problems at all levels. For example, economic barriers are mainly rooted at the macro level, while communication barriers require individual-level intervention. This comprehensive view confirms that improving educational

quality requires developing specific standards for each level and establishing monitoring mechanisms such as accreditation, similar to successful global models. This analysis is an initial step toward designing an integrated quality assurance system. The four-level classification, consistent with the systematic approach of quality assurance (ENQA, 2015; CHEA, 2015), emphasizes that quality is multi-layered and requires attention to all structural layers. Cooperation among professors and support for educational innovations distinguish this culture (Darling-Hammond et al., 2017).

At the macro-national level, two important challenges were identified: economic-livelihood barriers and incompatible upstream regulations. Faculty reported that mismatch between income and education level, inflation, and lack of financial support weakened teaching motivation. Findings indicated a significant difference in economic and livelihood barriers between instructors and associate professors. This can be explained by structural inequality in payment structure, teaching workload, and access to research opportunities. Different salary coefficients create a stable income gap. Instructors' weekly mandatory teaching hours are higher, leaving less time for research and income generation from grants. Studies show academic rank significantly affects scientific-research activities, with higher ranks producing more (Shahbazi, 2020 & Dona et al., 2025). These mechanisms place instructors in a cycle of delayed promotion and continued economic deprivation. This finding is consistent with Khan & Golder (2021) and Rahman et al. (2023), showing economic pressures directly affect job satisfaction and teaching quality. On the other hand, successive directives, ambiguity in laws, and insignificant impact of educational activities on academic promotion indicate the absence of a stable policy framework. In contrast, developed countries formulate higher education policies in long-term frameworks monitored through independent mechanisms such as QAA in England (QAA, 2023).

At the institutional level, findings indicate weakness in governance and organizational culture. Human barriers within the organization, including unfair evaluation, unhealthy competition, and lack of training workshops, were identified. Professors with less than ten years of service perceive these barriers more intensely than those with sixteen years or more. This can be explained by job vulnerability and lack of professional stabilization in early years. Black et al. (2024) acknowledge that early-career professors struggle with lack of

mentoring, lack of preparation, and difficulty balancing teaching and research. Gong & Zhang (2024) found this group highly vulnerable, facing job insecurity, constant pressure to publish, and conflict in academic values. This is consistent with Sowmya Erappa et al. (2023), stating unfair evaluation reduces teaching commitment. In advanced systems, universities monitor teaching performance through institutionalized quality culture (Harvey & Stensaker, 2007) and multi-source evaluation systems. Cooperation and support for educational innovations are inseparable parts of this culture (Darling-Hammond et al., 2017).

At the curriculum level, executive barriers were identified, including lack of equipment, inappropriate educational space, and lack of mastery of teaching methods. Based on Van den Akker (2003), the curriculum encompasses ten interconnected elements, including "resources and materials" and "learning space." These challenges are directly related to curriculum implementation and indicate gaps between design and actual implementation. In ESG standards, this level includes learning objectives, teaching methods, evaluation, and resources (ENQA, 2015). The lack of these elements in Iranian universities has seriously challenged effective curriculum implementation.

At the individual level, findings showed that students' disinterest and demotivation, on one hand, and communication barriers between professors and students, on the other, have challenged educational quality through emotional-psychological and communication barriers. These indicate a gap between students' expectations and educational realities. Current-generation students seek education aligned with 21st-century skills (OECD, 2018), but old syllabi and traditional methods do not meet these expectations. This gap leads to demotivation and confusion about the future, as reported by Yair (2008) and Stephenson (2001).

Students, as the main audience and focus of university formation, face emotional and psychological barriers. Faculty experience shows students have little interest in scientific-educational activities, with evident demotivation, negative attitudes, and significant ambiguity about the future. These factors cause faculty members to also suffer from disruption and demotivation in providing effective education. To ensure quality, students and their beliefs must always be considered. Williams and Cappuccini-Ansfield (2007) point out that

obtaining student feedback has become a main pillar of quality processes. Brennan and Williams (2004) consider two main reasons: increasing students' teaching and learning experience, and helping monitor and review quality and standards.

Ambiguity in students' future careers, inattention of curricula to their interests, lack of necessary infrastructure, and traditional teaching styles have caused such views. Students, as main beneficiaries, play a motivating role for faculty; if students are interested and motivated, professors will try to update their knowledge and motivation for quality education will increase.

Faculty members, due to their important role in national development, need special motivations distinct from other social groups. Adequacy of salary and benefits is among the most important factors. Economic pressure can affect work-life balance. Research indicates people with financial problems are more likely to face stress, fatigue, and job dissatisfaction (Khan & Golder, 2021). Lack of financial resources can limit access to professional development programs. Research shows financial support for training faculty skills plays a vital role in improving educational quality (Rahman et al., 2023). Therefore, economic and livelihood factors act as important barriers, especially severe in developing countries and regions with economic inequalities.

Barriers related to upstream laws and regulations have become a major challenge. Successive and ineffective directives, ambiguity in educational laws, lack of significant impact of educational activities on faculty promotion, outdated syllabi, and grade-oriented and degree-oriented nature of the education system have caused a decline in quality.

Laws and regulations that unfairly pressure faculty can lead to inefficiency. Research shows restrictions limiting faculty freedom lead to dissatisfaction and demotivation (Khan & Golder, 2021). Unplanned managerial changes have caused masses of unnecessary, repetitive, and even harmful laws with every managerial change. Managers, instead of focusing on predetermined goals, focus on producing as many directives as possible. Lack of reliance on planning and absence of real medium- and long-term strategic plans have caused new policies to replace previous ones with every managerial change, leading to organizational confusion.

Despite Ministry attention to revising curricula, some fields' curricula and syllabi remain very old and sometimes ineffective. Coady (2004) points out that in some fields, objectives are unclear, with disagreements among faculty unable to reach consensus on needs and main objectives. Cook (2010) notes some curricula lack coherence and proper organization. Morcke et al. (2006) and Rudland & Rennie (2003) state many faculty members are unaware of curriculum objectives and do not advance teaching based on intended objectives, rarely holding meetings to exchange views on implementation and evaluation quality. Also, strict laws in higher education cause demotivation: if laws are irrational and overly strict, professors become tired and lose motivation (Soltani Arab Shahi et al., 2019).

Regarding organizational resources, if human resources are not valued, faculty will lack motivation for educational duties. If the competitive atmosphere is unhealthy and fair evaluation is not carried out, demotivation increases. Lack of fair and comprehensive evaluation systems can lead to neglect of effective professors and weaken cooperation. Research indicates when faculty feel unfairly evaluated, they likely neglect teaching and research quality (Sowmya et al., 2023).

Competition among faculty, especially unhealthy, can seriously negatively affect educational quality. Competitions based on earning points instead of cooperation weaken teamwork and reduce sharing of educational experiences. Research shows a collaborative and supportive environment greatly improves learning quality (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Lack of independence and freedom in education is also a serious obstacle. When professors cannot choose and design appropriate teaching methods, learning quality decreases, negatively affecting motivation and commitment (Mishra & Koehler, 2006).

Communication in the university is another factor; if unfavorable, it leads to demotivation. Faculty without good communication with officials and colleagues lack motivation for quality education, performing duties merely as formality. Unfriendly student-professor relations and lack of mutual understanding also cause demotivation. Reduced communication among faculty can lead to unhealthy competition, lack of cooperation, harm exchange of ideas and experiences, and disrupt educational innovations and teaching skill development. Asadian, Piri & Saadatfar (2017) emphasize that university professors pay less attention to the

communication component. Cooperation workshops can improve educational quality (Boud, Cohen & Sampson, 2013). Incorrect or insufficient communication with students negatively affects learning quality and creates distance, reducing motivation and academic performance. Research shows positive and effective communication through interactive teaching methods and supportive environments increases student satisfaction and improves academic results (Freeman et al., 2014).

Regarding executive barriers, effective education requires standard facilities, equipment, and educational space. If not provided, faculty motivation for teaching will not be created. Motivated faculty try to update knowledge according to temporal, spatial, and student conditions and use new teaching and evaluation methods. Appropriate educational equipment is a basic requirement. Lack of appropriate equipment decreases teaching quality because professors need technologies and resources to present material effectively and attractively. Research emphasizes appropriate and up-to-date equipment directly impacts student satisfaction and academic performance (Barkley, 2010). Inappropriate and non-standard educational space affects motivation and concentration. Spaces lacking proper light, sound, arrangement, and access to resources reduce efficiency and effectiveness; favorable and standard environments improve performance (Barrett et al., 2013). Lack of mastery over teaching methods is a serious obstacle. Despite technological advancements, some professors cannot update themselves and guide students effectively. Continuous training helps improve quality (Darling-Hammond et al., 2017). Unfamiliarity with appropriate evaluation methods negatively affects quality. Effective evaluation should be based on diverse methods including projects, various tests, and project-based learning. Unfamiliarity may lead to incorrect identification of strengths and weaknesses, overshadowing university education quality (McMillan, 2013).

In conclusion, many important barriers to effective and quality education by university faculty exist. Until these fundamental barriers are identified, no important and effective action can be taken to eliminate them. With knowledge of these barriers, the following suggestions are presented at four levels: macro-national, institutional, curriculum, and individual.

At the macro-national level, responsible institutions such as the Ministry of Science, Research and Technology, universities, and the Research Center of the Islamic Consultative Assembly should continuously monitor students' attitudes and academic motivation, identifying barriers and improving their outlook, participation, and view of their field and future career. Economic and livelihood barriers of faculty and their impact on education and research quality are undeniable; in most advanced systems, sufficient attention has been paid (Mafiz, Ismail & Bhuyan, 2013). However, this segment, which plays an important role in scientific elevation and comprehensive progress, faces serious challenges, worsened by increasing inflation. The government and Islamic Consultative Assembly should take fundamental steps by monitoring and examining faculty livelihood and salary status, comparing with other universities globally and regionally, to reduce elite and faculty exit and provide grounds for effective and quality education and research. To organize existing laws and reduce complexities, a working group should be formed in the Ministry of Science to identify repetitive, contradictory, ambiguous, and unenforceable laws and improve the situation. The share of education in faculty promotion should be improved in proportion to university missions and visions, establishing a real and logical balance between education and research. The quality assurance system should be implemented and institutionalized at the Ministry and university levels. In the University of Ostrava, Czech Republic, this system has been implemented since 2006 (Smutna & Farana, 2010). In England, the Higher Education Quality Assurance Agency was formed for this purpose (Smutna & Farana, 2010). Boyer (1990) states education and teaching should regain their original position in the university.

At the institutional level, to remove human barriers, the Supervision and Evaluation Center of the Ministry of Science and universities should evaluate the real and logical quality of education with more scientific mechanisms, avoiding sole reliance on end-of-semester student surveys and putting multiple evaluations on the agenda. Continuous analysis of evaluations should identify strengths and weaknesses in each educational dimension, with timely scientific interventions to reduce weaknesses and encourage strengths. Training workshops should be regularly held, and a mechanism should identify and encourage more successful professors, introduce their models to others, and provide necessary support for professors facing problems, providing grounds for scientific and professional promotion.

At the curriculum level, the Development Office of the Ministry of Science and universities should conduct comprehensive monitoring to identify obsolete, weak, and unrelated curricula and continuously update them. Supervision of correct implementation should be pursued more seriously by educational groups and faculties. Attention to standards in designing and equipping educational spaces should always be considered. Today, educational systems worldwide pay special attention to standard educational spaces, addressing physical, emotional, and social dimensions.

تحلیل نظام‌مند چالش‌های آموزش مؤثر در دانشگاه: مطالعه‌ای در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

زهره محمدی*، سیروس اسدیان**

*کارشناس ارشد رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. رایانامه:

zahramohammadiii74@gmail.com

**دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول). رایانامه: dr.sasadian@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر شناسایی موانع و چالش‌های نهفته پیش روی آموزش مؤثر در سطح دانشگاه بود. این پژوهش با روش ترکیبی از نوع تحقیق آمیخته اکتشافی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش ۲۸۴ نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان بودند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۱۶۲ نفر محاسبه شد و نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق-ساخته استفاده شد که در دو بخش بود. در بخش اول پرسشنامه باز- پاسخ طراحی شد و با رویکرد دلفی در اختیار ۳۲ نفر از خبرگان باسابقه و متخصص قرار گرفت تا به تبع آن فهرستی از چالش‌های پیش رو کشف گردد. در ادامه جهت تکمیل این فهرست از مبانی نظری و تحقیقات گذشته نیز کمک گرفته شد و در بخش دوم با تعدادی از متخصصان رسید. پایایی کل پرسشنامه نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳۹ برآورد شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد و...) و همچنین برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل واریانس قابل‌بررسی و تحلیل هستند: سطح کلان- ملی، سطح مؤسسه‌ای، سطح برنامه درسی و سطح فردی. در این راستا شش چالش در مسیر آموزش مؤثر در سطح دانشگاه به دست آمد که به ترتیب عبارت‌اند از: موانع عاطفی و روانی مرتبط با دانشجویان، عوامل اقتصادی و معیشتی اعضای هیئت‌علمی، عوامل مرتبط با قوانین بالادستی، موانع انسانی در سازمان، موانع ارتباطی و موانع اجرایی. همچنین بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که از بین چالش‌های به‌دست‌آمده پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه، صرفاً در موانع انسانی در سازمان از لحاظ سنوات خدمت تفاوت وجود داشت و این تفاوت، فقط بین استادان دارای سابقه کمتر از ده سال و شانزده سال به بالا معنادار بود. علاوه بر این؛ از بین موانع پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه، تنها در عامل عوامل اقتصادی و معیشتی از لحاظ مرتبه علمی تفاوت وجود داشت و این تفاوت بین اعضای هیئت‌علمی با مرتبه علمی مربی و دانشیار مشاهده شد. بدین‌صورت که موانع اقتصادی و معیشتی در فعالیت‌های آموزشی استادان با مرتبه مربی بیشتر نمود عملیاتی پیدا کرده بود. در نهایت، پژوهش به این نتیجه رسید که چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر، نظامی از مشکلات درهم‌تنیده در تمام سطوح است. لذا تدوین استانداردهای خاص برای هر سطح، ایجاد سازوکارهای نظارتی مانند اعتباربخشی، و به‌ویژه لزوم بازنگری در سیاست‌های خرد و کلان حمایت از اعضای هیئت علمی، از ضرورت‌های راهبردی برای حرکت از شناسایی پراکنده چالش‌ها به سمت طراحی یک نظام یکپارچه تضمین کیفیت در آموزش عالی است.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: آموزش

مؤثر، ارزشیابی عملکرد،

تضمین کیفیت آموزش،

چالش‌های آموزش عالی.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

استناد به این مقاله:

زهره محمدی، سیروس اسدیان (۱۴۰۵). تحلیل نظام‌مند چالش‌های آموزش مؤثر در دانشگاه: مطالعه‌ای در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۱۶(۳۲)، ۷-۳۲.

doi: 10.22034/hecs.2026.555540.2038/



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

همواره چشم‌انداز آموزش عالی با تغییرات مستمر روبرو بوده است و به تبع آن کیفیت آموزش و تدریس نیز به موضوعی مهم بدل شده است. بررسی سیر تاریخی تغییر و تحول در دانشگاه‌ها نشان می‌دهد که تا اواخر قرن نوزدهم، آموزش و تدریس وظیفه اصلی دانشگاه‌ها بوده است؛ اما توسعه و صدور مدل آلمانی تحقیق و تدریس به بریتانیا و ایالات متحده آمریکا موجب شد که پژوهش در قرن بیستم به یکی از عناصر مهم و تأثیرگذار دانشگاه تبدیل شود. این موضوع باعث شد که در دانشگاه‌ها غالباً فعالیت آموزش به عنوان یک عنصر درجه دوم تلقی شود. در گذشته تصویری که از آموزش و تدریس در دانشگاه بیشتر خودنمایی می‌کرد، سخنرانی استاد در پیشخوان کلاس برای دانشجویان بود که در این شیوه دانشجویان به شکلی منفعلانه مشغول دریافت اطلاعات و رمزگشایی از آن بودند. (Asadisin, piri&Saadatfar, 2017) امروزه با توجه به اینکه گزارش‌های بین‌المللی اخیر نشان می‌دهند نهادهای آموزش عالی باید خود را برای حفظ ارزش و تناسب با شرایط متغیر بازتعریف کنند و از سوی دیگر، درک عمومی از ارزش آموزش عالی رو به کاهش گذاشته است، ضرورت بازاندیشی در فرایند آموزش و تدریس بیش از پیش احساس می‌شود (Pelletier et al., 2024) همچنین داده‌های یونسکو نشان می‌دهد رشد بی‌سابقه کمی آموزش عالی، پرسش‌های مربوط به کیفیت و تناسب آن با نیازهای واقعی را به مسئله‌ای جدی‌تر از گذشته تبدیل کرده است. (UNESCO-IESALC, 2026)

همچنین؛ تغییرات در ساختار بودجه بسیاری از دانشگاه‌ها نیز تمرکز بر کیفیت تدریس را بیش‌ازپیش افزایش داده است. کیفیت یک عنصر کلیدی است که اهمیت اجتماعی آموزش را تعیین می‌کند. مفهوم کیفیت، جنبه‌های اقتصادی، اجتماعی، شناختی و فرهنگی آموزش را در برمی‌گیرد و از آن می‌توان به عنوان ویژگی جدایی‌ناپذیر نتایج فعالیت‌های آموزشی یاد کرد. (Jamoliddinovich, 2022) نگرانی‌ها و مسئولیت‌پذیری دولت‌ها در باب توجه به کم و کیف توزیع بودجه عمومی در سطح دانشگاه‌ها و انتظار اثربخش بودن از آن‌ها، موجب شده که مؤسسات آموزش عالی به دنبال پاسخگویی به این نگرانی‌ها در مورد کیفیت آموزش و نحوه مدیریت مسائل مالی باشند. (Neave, 1998) علاوه بر این، آموزش عالی به طور فزاینده‌ای به عنوان سرمایه‌ای تلقی می‌شود که باید در بلندمدت به رونق ملی در بخش‌های مختلف جامعه کمک کند. بنابراین بدیهی است که بازگشت سرمایه همواره مدنظر دولت‌ها باشد. (Yorke, 2000) از طرف دیگر نیز امروزه دانشجویان نسبت به کیفیت تدریس در دانشگاه‌ها حساسیت بیشتری دارند. همان‌طور که «فرهنگ آموزش عالی» به طور فزاینده‌ای بازار-محور شده است. (Green, 2001) تقاضاهای بیرونی برای ارتقای کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه‌ها نیز افزایش یافته است.

در سال‌های اخیر ترکیب جمعیتی دانشجویی نیز به طور قابل توجهی تغییر کرده است و از این رو انتظارات در مورد کیفیت آموزش را نیز تغییر داده است. در اکثر کشورهای توسعه‌یافته، افزایش تنوع اجتماعی، منجر به تغییر ترکیب دانشجویی در سطح دانشگاه‌ها شده است. جمعیت دانشجویی هم از نظر اجتماعی و هم از نظر جغرافیایی به طور قابل توجهی گسترش پیدا کرده است. دانشجویان امروزی انتظار دارند آموزشی باکیفیت توأم با روش‌های جدید تدریس به آن‌ها ارائه گردد. بر این اساس، در بسیاری از کشورها فن‌آوری‌های مدرن وارد بافت کلاس شده‌اند و به نوعی ماهیت تعاملات بین دانشجویان و اساتید را تغییر داده‌اند. دولت‌ها، دانشجویان و خانواده‌هایشان، کارفرمایان و سایر ذینفعان به طور فزاینده‌ای به تبع هزینه‌هایی که متحمل می‌شوند، خواهان بهره‌وری بیشتر به واسطه آموزش مؤثر هستند. این تغییر در انتظارات، در ادبیات آموزش عالی با مفهوم «دانشجو به عنوان مصرف‌کننده» توصیف شده است، مفهومی که با تجاری شدن آموزش عالی و افزایش سهم مالی دانشجویان از هزینه‌های تحصیل گره خورده است. (Azevedo, 2025)

از طرف دیگر، گسترش اینترنت نیز بازار آموزش را جهانی کرده است و مؤسسات آموزشی به طور فزاینده‌ای برای جذب بهترین دانشجویان در سطح ملی و بین‌المللی رقابت می‌کنند. در حال حاضر بسیاری از استادان به دانشجویان بین‌المللی آموزش می‌دهند و در نتیجه ناگزیرند که استراتژی‌های آموزشی جدیدی را در دستور کار خود قرار دهند. رتبه‌بندی‌های بین‌المللی دانشگاهی نظیر

تایمز آموزش عالی، آموزش و تدریس را به‌عنوان یکی از پنج معیار اصلی خود تعریف کرده‌اند که ۳۰ درصد از وزن کل ارزیابی را به خود اختصاص می‌دهد. (Times Higher Education, 2023) روش‌های آموزش و تدریس نیز امروزه دچار تحول و دگرگونی شده‌اند. استادان با همان رویکردها و دانش گذشته، قادر به حضور در کلاس و اداره آن نیستند. نسلی از استادان جدید جایگزین استادان بازنشسته خواهند شد. این استادان جدید با اینترنت و شبکه‌های اجتماعی و سایر فناوری‌های نوین پرورش یافته‌اند و بی‌شک نگاه جدیدی به آموزش و تدریس را وارد چرخه یادگیری خواهند کرد. به‌تبع شرایط حاضر، آموزش‌های ترکیبی (آنلاین و مرسوم) نیز هرروز بیش از گذشته موردتوجه دانشگاه‌ها قرار می‌گیرد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند کیفیت خدمات آموزشی و سهولت استفاده از فناوری، نقش تعیین‌کننده‌ای در نگرش مثبت دانشجویان نسبت به آموزش ترکیبی دارد. (Tan et al., 2024) علاوه بر این‌ها، مؤسسات آموزش شغلی و حرفه‌ای در اکثر کشورها فعالیت خود را آغاز کرده‌اند و به آموزش شغل‌هایی می‌پردازند که جنبه عملی و مهارتی دارند لذا دانشگاه‌ها نباید از گردونه رقابت با این مؤسسات عقب بیفتند. (Marginson & Van der Wende, 2007)

در مواجهه با این دگرگونی‌های گسترده، نظام‌های آموزش عالی پیشرو، رویکردی فعال و ساختاریافته در پیش گرفته‌اند که بر تضمین کیفیت و استانداردسازی تکیه دارد. در این شرایط، یک چارچوب سیستماتیک چند سطحی مبنای کار قرار می‌گیرد و به‌جای پرداختن واکنشی به چالش‌های پراکنده، کیفیت آموزش در سطوح مختلف مؤسسه (نظیر مدیریت و منابع دانشگاه) و برنامه درسی (نظیر اهداف، محتوا و ارزشیابی) تعریف و استانداردسازی می‌شود. (Henard & Leprince-Ringuet, 2008) سازوکار کلیدی برای پایش مستمر این استانداردها، اعتباربخشی توسط نهادهای مستقل و تخصصی است. به‌عنوان مثال، آژانس تضمین کیفیت آموزش عالی انگلستان با انتشار چارچوب‌های کیفی دقیق، دانشگاه‌ها را ملزم به ارائه شواهد عینی از کیفیت تدریس، پشتیبانی از دانشجویان و دستیابی به نتایج یادگیری می‌کند. (QAA, 2023) به‌طور مشابه، استانداردهای بنیاد اعتباربخشی علوم مهندسی و فناوری بر شایستگی‌های خروجی دانشجویان مهندسی تأکید دارد و دانشگاه‌ها باید اثربخشی برنامه‌های درسی خود را در عمل نشان دهند. (ABET, 2023) این نگاه نظام‌مند، کیفیت را از یک مفهوم انتزاعی به یک فرهنگ نهادینه و قابل ارزشیابی تبدیل می‌کند. (Harvey & Stensaker, 2007) این نظام‌ها نه‌تنها به شناسایی چالش‌ها کمک می‌کنند، بلکه از طریق پاسخ‌های ساختاریافته، از تکرار یا تشدید آن‌ها جلوگیری می‌کنند. این فرهنگ کیفیت در نظام‌های پیشرفته تنها بر شایستگی‌های فردی اساتید متکی نیست، بلکه در یک چارچوب سازمانی جای دارد که در آن استانداردهای برنامه‌ریزی درسی به‌صورت شفاف تعریف شده و با نیازهای یادگیری نسل‌های مختلف دانشجویان و مهارت‌های قرن بیست‌ویک همسو شده‌اند. (OECD, 2021)

به دلیل همه این تغییرات، چندین سؤال باید موردتوجه قرار گیرد: «آیا داشتن مدرک PhD را می‌توان به‌عنوان تنها شاخص برای صلاحیت تدریس در نظر گرفت. (Ryan et al., 2004) چگونه می‌توان یک «فرهنگ کیفیت» در آموزش عالی که از آموزش باکیفیت حمایت می‌کند تعریف و به دست آورد؟ چگونه می‌توان کیفیت آموزش را به‌طور مشخص ارتقاء داد؟ اساساً، آموزش «خوب» و مناسب چیست؟ برای پاسخ به این سؤالات مهم باید تأملی در وظایف اعضای هیئت‌علمی در بعد آموزش، در دانشگاه‌ها داشته باشیم که در ادامه به‌اختصار به آن پرداخته می‌شود.

یکی از عمده‌ترین وظایف اعضای هیئت‌علمی در هر نظام آموزشی، تدریس و راهبری جریان یاددهی - یادگیری است. دانشگاه‌ها باید همواره فعالیت‌های چشمگیر آموزشی و خلاقیت‌های فردی در این حیطه را مورد تشویق قرار دهند و آن‌ها را در کل مؤسسه انعکاس دهند تا به‌تبع آن خلاقیت‌ها و انگیزه‌ها در حیطه آموزش و تدریس افزایش یابد. (Nushi, Momeni and Roshanbin, 2022) در مطالعه‌ای که بر روی دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی انجام شد نشان دادند که از دیدگاه دانشجویان ایرانی، ویژگی‌هایی نظیر تسلط بر موضوع، استفاده از روش‌های تدریس متنوع و برخورداری از شخصیت

مناسب، همچنان از عوامل کلیدی اثربخشی استاد محسوب می‌شوند. (Oqvist & Malmstrom, 2016) در این راستا اشاره می‌کند که یک عضو هیئت‌علمی در بعد آموزش باید دارای ویژگی‌های ذیل باشد:

ویژگی علمی و تخصصی: ازجمله شایستگی‌های اصلی آموزشی استادان، توانایی در مهارت‌های تدریس و تسلط بر دانش تخصصی رشته خود است. علاوه بر این، استادان باید از نظام معرفتی منسجم و دقیقی برخوردار باشند تا بتوانند مسائل آموزشی و تربیتی را به‌درستی درک کنند و به نیازهای دانشجویان پاسخ مناسب دهند.

استفاده از روش‌های تدریس مناسب: استاد حرفه‌ای در تدریس، کسی است که از دانش و تجربه لازم برخوردار است و می‌داند چه روش‌ها و فنونی را در کجا و چگونه به کار گیرد تا کلاس کارآمد و اثربخش داشته باشد.

انتقال واضح مطالب: فن بیان استاد یکی از شایستگی‌های حرفه‌ای وی می‌باشد. در این راستا می‌توان به بیان مطالب به زبان شیوا و رسا و منسجم، ارائه مثال‌های روشن، چهارچوب و ساختارمندی ارائه مطالب در کلاس اشاره کرد.

داشتن طرح درس مشخص: یکی از کارهای اصلی هر عضو هیئت‌علمی، مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری است. آموزش فعالیتی تصادفی و بی‌نظم نیست. یک عضو هیئت‌علمی باید از قواعد کار خود به‌خوبی آشنا و بدان پایبند باشد. داشتن طرح درس و برنامه‌ریزی قبلی عضو هیئت‌علمی برای آموزش ضروری است. (Sofyan & et al, 2023) در پژوهش خود نشان دادند که در بافت آموزش عالی، تسلط استاد بر طراحی آموزشی و مدیریت فرایند یاددهی-یادگیری، یکی از تعیین‌کننده‌های اصلی اثربخشی تدریس است.

استفاده از شیوه‌های مناسب ارزشیابی: این مقوله بیانگر توانایی و مهارت‌هایی است که اساتید برای ارزشیابی دانش، مهارت و نگرش فراگیران از اهداف آموزشی در فرایند و تجارب یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند.

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها نسبت مستقیمی با کیفیت استادان دارد؛ به‌گونه‌ای که اعتبار یک مؤسسه هرگز نمی‌تواند از کیفیت آموزش استادان آن فراتر رود. (Boyer, 1990) در همین راستا، شایستگی‌های آموزشی استادان را می‌توان در چند حوزه متمایز دسته‌بندی کرد. نخستین حوزه، تسلط بر دانش موضوعی و توانایی انتقال آن است. شولمن (Shulman, 1987) در این زمینه بر «دانش محتوایی-تربیتی» تأکید می‌کند؛ یعنی توانایی استاد در تبدیل دانش تخصصی خود به شکل قابل‌فهم برای دانشجویان. پژوهش‌های جدیدتر نیز این یافته را تأیید کرده‌اند (Moradi, 2025) با تحلیل داده‌های واقعی ارزشیابی تدریس در دو دانشگاه ایرانی نشان داد که «تسلط بر موضوع درس» از بالاترین وزن در اثربخشی آموزش برخوردار است (Nushi et al, 2022) نیز با بررسی دیدگاه دانشجویان دریافتند که آنان، «تسلط استاد بر موضوع» و «روش‌های ارزشیابی مناسب» را از مهم‌ترین ویژگی‌های استاد مؤثر می‌دانند.

دومین حوزه، مهارت‌های ارتباطی و توانایی ایجاد تعامل مؤثر با دانشجویان است. فلدمن (Feldman, 1976) در پژوهش خود، «توضیحات قابل‌درک» و «احترام به فراگیران» را از ویژگی‌های اصلی استاد خوب برشمرد. مارش (Marsh, 1987) نیز «توضیحات واضح» و «همدلی با دانشجویان» را مورد تأکید قرار داد. این یافته‌های قدیمی اما همچنان معتبر، در پژوهش‌های اخیر بازتولید شده‌اند. آلشیر و همکاران (Alshare et al., 2024) در یک مطالعه بین‌فرهنگی نشان دادند که استادان دانشگاه در هر دو بافت آمریکا و قطر، «احترام به دانشجو»، «وضوح در بیان انتظارات درسی» و «توضیح شفاف و مختصر مطالب» را مهم‌ترین ویژگی‌های استاد مؤثر می‌دانند. همچنین استفنسون (Stephenson, 2001) معتقد است استادان خارق‌العاده کسانی هستند که روابط فردی مؤثر و سازنده‌ای با دانشجویان برقرار می‌کنند و به آنان کمک می‌کنند تا عدم اطمینان و سوءظن خود را کنار بگذارند.

سومین حوزه، ویژگی‌های فردی و انگیزه درونی استاد برای آموزش است. یایر (Yair, 2008) در پژوهش خود دریافت که پاسخ‌دهندگان در ۵۴ درصد موارد بر «ویژگی‌های فردی فوق‌العاده استادان» تأکید کردند، در حالی که تنها ۲۵ درصد به «راهبردهای آموزشی» اشاره داشتند. این یافته حاکی از آن است که ویژگی‌های فردی مدرسان نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت

آموزش دارد. پژوهش‌های اخیر نیز این موضوع را تأیید می‌کنند. برای نمونه، یک مطالعه بر روی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های ایران نشان داد که «علاقه و اشتیاق به تدریس» بالاترین میانگین را در میان مؤلفه‌های اثربخشی آموزش دارد. همچنین یایر (Yair, 2008) تأکید می‌کند که استادان خارق‌العاده اغلب توسط قوانین دست‌وپاگیر محدود نمی‌شوند و از آزادی آکادمیک برای نوآوری برخوردارند.

آنچه از این دسته‌بندی می‌توان نتیجه گرفت این است که اثربخشی آموزش در دانشگاه، پدیده‌ای تک‌بعدی نیست. بلکه ترکیبی از تسلط علمی، مهارت‌های ارتباطی و ویژگی‌های فردی استاد است که در تعامل با یکدیگر، کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان را شکل می‌دهند. با این حال، همان‌گونه که یایر (Yair, 2008) هشدار می‌دهد، توجه صرف به ویژگی‌های فردی و تعالی استادان نباید موجب غفلت از سایر ابعاد و مؤلفه‌های ساختاری مؤثر بر کم و کیف آموزش در دانشگاه‌ها شود.

با وجود توجه فزاینده به اثربخشی آموزش و تدریس در آموزش عالی ایران، پژوهش‌های موجود از دو محدودیت اساسی رنج می‌برند. نخست، بخش قابل توجهی از مطالعات داخلی صرفاً بر یک بعد یا سطح خاص متمرکز شده‌اند. برای نمونه Allahyari et al (2022) شش بعد راهبردی برای تسهیل اثربخشی تدریس شناسایی کردند که شامل توانمندی علمی-پژوهشی، ویژگی‌های حرفه‌ای، مهارت‌های فردی-آموزشی و راهبردهای مربوط به استاد، آموزش و دانشگاه می‌شود. دوم، در سطح ساختاری، شواهد مستند نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی ایران با چالش‌های بنیادینی مواجه است که مستقیماً بر کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارد. بر اساس گزارش islamic parliament research center (2025) بیش از ۹۰ درصد اعتبارات دانشگاه‌ها صرف هزینه‌های اجتناب‌ناپذیر مانند حقوق و دستمزد می‌شود و اعتباری برای امور توسعه ای، پژوهشی و ارتقای کیفیت باقی نمی‌ماند. این محدودیت مالی ساختاری، فضای عملیاتی برای بهبود کیفیت آموزش را به شدت تحت تأثیر قرار داده است. پژوهش‌های بین‌المللی نیز نشان می‌دهند که کاهش قدرت خرید و فشارهای معیشتی اعضای هیئت علمی، مستقیماً بر انگیزه و کیفیت عملکرد آموزشی آنان تأثیر منفی می‌گذارد. (Assefa, 2025) بنابراین، شکاف پژوهشی حاضر دو وجه دارد: نخست، فقدان مطالعه‌ای که به صورت نظام‌مند و چندسطحی (کلان- ملی، مؤسسه‌ای، برنامه درسی و فردی) چالش‌های آموزش مؤثر را در یک دانشگاه ایرانی بررسی کند؛ دوم، عدم استفاده از رویکرد آمیخته اکتشافی که بتواند هم عمق کیفی (از طریق دلفی) و هم تعمیم‌پذیری کمی (از طریق پیمایش و تحلیل عاملی) را فراهم آورد. پژوهش حاضر با تمرکز بر دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، درصدد پر کردن این شکاف روش‌شناختی و زمینه ای است.

بنابر آنچه تاکنون به آن اشاره گردید غالب اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به دنبال این هستند که استادانی مؤثر و موفق باشند، اما مجموعه عوامل مختلف در بافت دانشگاه‌ها و حتی جامعه محدودیت‌هایی را برای آنان در زمینه تحقق اهدافشان به وجود می‌آورد. لذا بدیهی است شناسایی این چالش‌ها و موانع در بافت دانشگاه‌ها و تحلیل نظام‌مند آن‌ها تا حد زیادی می‌تواند موجبات ارتقای کیفی دانشگاه‌ها و اثربخش‌تر کردن آن‌ها را فراهم سازد و از طرف دیگر نیز زمینه مواجهه درست و منطقی دانشگاه‌ها با مسائل و مشکلات جامعه را فراهم می‌سازد و ارتباط جامعه و دانشگاه نیز بیش‌ازپیش تقویت می‌گردد. بر این اساس پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌های نهفته پیش روی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در زمینه ارائه آموزش مؤثر و باکیفیت صورت گرفته است و به دنبال این است تا با شناسایی آن‌ها، گامی در راستای مرتفع کردن آن‌ها و بهبود فرایند آموزش و یادگیری در سطح دانشگاه‌ها بردارد.

بنابراین آنچه تاکنون به آن اشاره گردید، غالب اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به دنبال این هستند که آموزش و تدریس مؤثری داشته باشند و در این مسیر با چالش‌ها و موانع متعددی مواجه‌اند. با این حال، مرور پیشینه نشان می‌دهد که پژوهش‌های موجود یا صرفاً بر یک بعد خاص متمرکز بوده‌اند و از این‌رو تصویری جامع و چندسطحی از چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر ارائه

نمی‌دهند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر شناسایی موانع و چالش‌های نهفته پیش روی آموزش مؤثر در سطح دانشگاه شهید مدنی آذربایجان و طبقه‌بندی آن‌ها در سطوح مختلف است. به‌طور مشخص، این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. موانع و چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه شهید مدنی آذربایجان کدام‌اند و در چه سطوحی قابل‌طبقه‌بندی هستند؟

۲. آیا بین دیدگاه اعضای هیئت علمی در خصوص چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر بر اساس سنوات خدمت تفاوت معناداری وجود دارد؟

۳. آیا بین دیدگاه اعضای هیئت علمی در خصوص چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر بر اساس مرتبه علمی تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر ماهیت پژوهشی آمیخته-اکتشافی است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی ۲۸۴ نفر از اعضای هیئت علمی (با تفکیک جنسیت و مرتبه علمی) پژوهشی توصیفی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تشکیل دادند. جهت انتخاب نمونه، از فرمول کوکران به‌عنوان یکی از روش‌های دقیق برآورد حجم نمونه بهره گرفته شد. در این راستا، با در نظر گرفتن حجم جامعه $N=284$ ، سطح اطمینان ۹۵٪، احتمال بروز صفت $p=0.5$ ، احتمال عدم بروز صفت $q=0.5$ خطای مجاز ۵٪ و حجم نمونه اولیه ۱۶۲ نفر محاسبه گردید. این تعداد با استناد به جدول Krejcie & Morgan (1970) نیز که برای جوامع کوچک طراحی شده است، همخوانی داشت و مورد تأیید قرار گرفت. به‌منظور افزایش دقت و اطمینان از انعکاس ویژگی‌های جامعه در نمونه (نسبت جنسیت و مرتبه علمی)، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی استفاده شد. بدین ترتیب، جامعه بر اساس دو متغیر «جنسیت» و «مرتبه علمی» به طبقات مختلف تقسیم و سپس از هر طبقه، نمونه‌ها به نسبت همان طبقه در جامعه انتخاب شدند. این روش باعث کاهش خطای نمونه‌گیری و افزایش قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها گردید. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق-ساخته استفاده شد که در دو مرحله طراحی و اجرا شد. در بخش اول، پرسشنامه باز-پاسخ طراحی شد و با رویکرد دلفی در اختیار ۳۲ نفر از خبرگان باسابقه و متخصص قرار گرفت تا فهرستی از چالش‌های پیش رو کشف گردد. فرایند دلفی در دو مرحله اجرا شد. در مرحله اول، از خبرگان خواسته شد تا چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر را در قالب پاسخ‌های باز و بدون محدودیت بیان کنند. پس از جمع‌آوری و تحلیل پاسخ‌ها، فهرست اولیه‌ای از چالش‌ها استخراج شد. در مرحله دوم، این فهرست مجدداً در اختیار همان خبرگان قرار گرفت تا میزان اهمیت و اولویت هر چالش را تعیین کنند و نظرات خود را در مورد حذف، ادغام یا اصلاح گویه‌ها اعلام نمایند. معیار توقف دلفی، دستیابی به اجماع حداقل ۷۰ درصدی خبرگان بر روی گویه‌های نهایی بود. در پایان مرحله دوم، تمامی گویه‌های باقی‌مانده به سطح توافق بالای ۷۰ درصد رسیدند و بنابراین فرایند دلفی متوقف شد. در ادامه جهت تکمیل این فهرست از مبانی نظری و تحقیقات گذشته نیز کمک گرفته شد. در ادامه با توجه به عوامل کشف‌شده از پرسشنامه باز-پاسخ، پرسشنامه بسته-پاسخ در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت طراحی شد که ۲۴ سؤال را در برمی‌گرفت. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه به تأیید ۵ نفر از متخصصان حوزه علوم تربیتی رسید. پایایی کل پرسشنامه نیز بر اساس محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳۹ برآورد شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پرسش‌نامه نیز از آمار توصیفی و استنباطی همچون تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش تلاش شده است تا تصویر جامعی از یافته‌های پژوهش پیرامون سؤال اول پژوهش ارائه گردد. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره گردید برای تحلیل داده‌های حاصله از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل واریانس استفاده شده است؛ اما قبل از

استفاده از آمار پارامتریک باید از نرمال بودن توزیع داده‌ها اطمینان حاصل نمود. بر این اساس، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که اطلاعات آن در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: آزمون کلموگروف-اسمیرنوف جهت اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها

متغیر	آزمون	سطح معنی‌داری
موانع پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه‌ها	۰/۰۵۹	۰/۲۰۰

با توجه به اینکه در آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، مقدار $\text{Sig} = ۰/۲۰۰$ بزرگ‌تر از سطح به دست آمده (۰/۰۵) است، توزیع داده‌ها نرمال ارزیابی شده و استفاده از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل آن‌ها بلامانع است.

سؤال اول پژوهش: چالش‌های نهفته پیش روی آموزش مؤثر در بین اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان کدام‌اند و در کدام سطح دسته‌بندی می‌شوند؟

برای پاسخ به این سؤال پژوهش، از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پیش از انجام تحلیل عاملی، به‌منظور اطمینان از کفایت حجم نمونه و تناسب داده‌ها، از شاخص کایزر-مایر-اولکین (KMO) و آزمون کرویت بارتلت استفاده گردید. این آزمون، نشان می‌دهد که آیا تعداد داده‌های نمونه برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ «مقدار شاخص KMO در محدوده صفر تا یک متغیر است.» اگر میزان آزمون نزدیک به یک باشد (حداقل ۰/۶) داده‌های موردنظر برای تحلیل عاملی مناسب هستند. در غیر این صورت (معمولاً کمتر از ۰/۶) نتایج تحلیل عاملی برای داده‌های در نظر گرفته‌شده مناسب نیستند. همچنین اگر سطح معناداری آزمون بارتلت پایین‌تر از ۰/۰۵ باشد، می‌توان از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده نمود.

جدول ۲: بررسی کفایت حجم نمونه برای استفاده از تحلیل عاملی

کایزر، مایر و اولکین	۰/۸۵۵
بارتلت	۱۸۲۱/۳۱۴
Df	۲۷۶
Sig	۰/۰۰۰

بر اساس اطلاعات موجود در جدول ۲، مقدار شاخص KMO ۰/۸۵۵ است که بیشتر از ۰/۰۶ می‌باشد، همچنین آزمون بارتلت نیز در سطح معنی‌داری برابر با ۰/۰۰۰ کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد که نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه می‌باشد.

در ادامه، با بررسی اشتراکات اولیه گویه‌های پرسشنامه مربوط به موانع پیش روی آموزش مؤثر، مشخص گردید که از میان ۲۴ گویه موجود، همگی دارای اشتراک استخراجی بالاتر از ۴/۰ هستند. در این بخش، اشتراک یک متغیر برابر مربع همبستگی چندگانه (R^2) برای متغیرهای مربوط با استفاده از عامل‌ها است. هر چه مقادیر اشتراک استخراجی بزرگ‌تر باشد، بدین معناست که عامل‌های استخراج‌شده درصد بیشتری از واریانس (تغییرات) متغیرها را تبیین می‌کنند. لذا گویه‌هایی که مقدار اشتراکی آن‌ها از عدد ۰/۴ کمتر باشد حذف می‌شوند. از آنجایی که تمام گویه‌ها دارای اشتراک بیشتر از ۰/۴ بودند، لذا همگی در تحقیق باقی ماندند.

طبق نتایج حاصله و بر اساس جدول ۳، گویه‌های پرسشنامه حاضر به ۶ عامل اصلی تقسیم شدند. رابطه بین عامل‌ها و متغیرها از طریق ماتریس چرخش‌یافته اجزا مشخص می‌شود به‌طوری‌که این ماتریس شامل بارهای عاملی هر یک از متغیرها در عامل‌های باقی‌مانده پس از چرخش است. هرچقدر مقدار قدر مطلق این ضرایب بیشتر باشد، عامل مربوطه نقش بیشتری در کل تغییرات (واریانس) متغیر موردنظر دارد. بر اساس جدول ۳ شش عامل در تحلیل باقی می‌مانند. این شش عامل می‌توانند ۶۶/۴۸۴ درصد از تغییرپذیری (واریانس) متغیرها را توضیح دهند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در مدل چرخش‌یافته عوامل نیز درصد

تجمعی توضیح تغییرات ۶۶/۴۸۴ درصد است. همه این شش عامل از مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک برخوردارند، ولی اهمیت همه آن‌ها برابر و به یک اندازه نیست. در این تحلیل، مهم‌ترین عامل، عامل شماره ۱ می‌باشد که این عامل به‌تنهایی ۱۳/۳۸۳ درصد از واریانس را تشکیل می‌دهد. عوامل دوم تا ششم به ترتیب مقادیر ۱۱/۴۹۲، ۱۱/۴۹۰، ۱۰/۹۱۷، ۱۰/۹۶۲ و ۹/۲۴۰ درصد از واریانس را تشکیل می‌دهند.

جدول شماره ۳: عامل‌های استخراج‌شده، مقادیر ویژه و درصد تبیین واریانس آن‌ها از مجموعه شاخص‌ها

عامل‌ها	مقادیر ویژه	مجموع بارهای مربعی استخراج‌شده						بارهای مربعی چرخش یافته	
		درصد تراکم	درصد واریانس	جمع	درصد تراکم	درصد واریانس	جمع	درصد تراکم	درصد واریانس
۱	۷/۴۰۵	۳۰/۸۵۵	۳۰/۸۵۵	۷/۴۰۵	۳۰/۸۵۵	۳۰/۸۵۵	۱۳/۳۸۳	۱۳/۳۸۳	۱۳/۳۸۳
۲	۲/۶۱۸	۱۰/۹۰۷	۴۱/۷۶۲	۲/۶۱۸	۱۰/۹۰۷	۴۱/۷۶۲	۲۴/۸۷۵	۱۱/۴۹۲	۲/۷۵۸
۳	۲/۱۷۶	۹/۰۶۸	۵۰/۸۲۹	۲/۱۷۶	۹/۰۶۸	۵۰/۸۲۹	۳۶/۳۶۴	۱۱/۴۹۰	۲/۷۵۸
۴	۱/۴۱۳	۵/۸۸۹	۵۶/۷۱۹	۱/۴۱۳	۵/۸۸۹	۵۶/۷۱۹	۴۷/۲۸۱	۱۰/۹۱۷	۲/۶۲۰
۵	۱/۲۵۰	۵/۲۱۰	۶۱/۹۲۹	۱/۲۵۰	۵/۲۱۰	۶۱/۹۲۹	۵۷/۲۴۳	۱۰/۹۶۲	۲/۳۹۱
۶	۱/۰۹۳	۴/۵۵۵	۶۶/۴۸۴	۱/۰۹۳	۴/۵۵۵	۶۶/۴۸۴	۶۶/۴۸۴	۹/۲۴۰	۲/۲۱۸
۷	۰/۸۶۸	۳/۶۱۵	۷۰/۰۹۹						
۸	۰/۷۷۹	۳/۲۴۷	۷۳/۳۴۶						
۹	۰/۶۸۰	۲/۸۳۵	۷۶/۱۸۱						
۱۰	۰/۶۵۳	۲/۷۲۰	۷۸/۹۰۱						

در ادامه ماتریس چرخش‌یافته موانع پیش روی آموزش مؤثر اعضای هیئت‌علمی دانشگاه جهت تعیین عوامل در قالب جدول ۴ گزارش شده است که بر اساس آن می‌توان مقادیر بازسازی‌شده و باقی‌مانده هر کدام از گویه‌ها را مشخص کرد.

جدول ۴: عوامل چرخش‌یافته چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر اعضای هیئت‌علمی دانشگاه

عوامل						
مؤلفه‌ها	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۱۹	۰/۸۶۶					
۲۰	۰/۸۴۷					
۱۸	۰/۸۱۸					
۲۱	۰/۷۵۸					
۲		۰/۸۱۰				
۳		۰/۷۷۱				
۱		۰/۷۶۰				
۴						۰/۵۴۴
۱۳			۰/۷۱۷			
۱۱			۰/۵۹۵			
۱۵					۰/۵۹۲	

عوامل						
مؤلفه‌ها	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۱۰			۰/۵۰۸			
۹				۰/۴۹۹		
۶				۰/۷۹۳		
۷				۰/۷۴۱		
۵					۰/۵۷۷	
۱۲			۰/۵۶۰			
۲۲					۰/۷۷۴	
۱۶					۰/۶۷۷	
۱۷					۰/۶۵۲	
۱۴			۰/۵۷۹			
۲۳						۰/۷۸۶
۲۴						۰/۷۴۷
۸				۰/۶۱۵		

این جدول ماتریس جزئی چرخیده شده را نشان می‌دهد؛ که هدف از چرخش تغییر تعداد عامل‌های استخراج شده نیست بلکه رسیدن به وضعیت جدیدی برای عامل‌ها است تا بتوان آن‌ها را تفسیر و از یکدیگر جدا کرد. با توجه به داده‌های به دست آمده در جدول مورد نظر می‌توان شش عامل را از یکدیگر تفکیک نمود. اطلاعات کامل این عوامل به همراه گویه‌های مربوطه در جدول ۵ آمده است:

جدول ۵: چالش‌ها پیش روی آموزش به همراه سطوح هر یک از آن‌ها

ردیف	چالش‌ها	سطوح چالش‌ها	مصادیق مربوطه
۱	موانع عاطفی و روانی مرتبط با دانشجویان	سطح فردی	عدم علاقه دانشجویان به شرکت فعال در فعالیت‌های علمی-آموزشی بی‌انگیزگی دانشجویان در امر تحصیل و مطالعه وجود نگرش منفی دانشجویان به تحصیل مشاهده ابهام و سردرگمی در دانشجویان نسبت به آینده
۲	موانع اقتصادی و معیشتی	سطح کلان و ملی	عدم تناسب درآمد با میزان تخصص و ایامی که صرف تحصیلات شده، نبود حمایت‌های مالی مناسب دانشگاه از اعضای هیئت علمی، تورم موجود در جامعه و به تبع آن کاهش قدرت خرید و کیفیت زندگی اعضای هیئت علمی

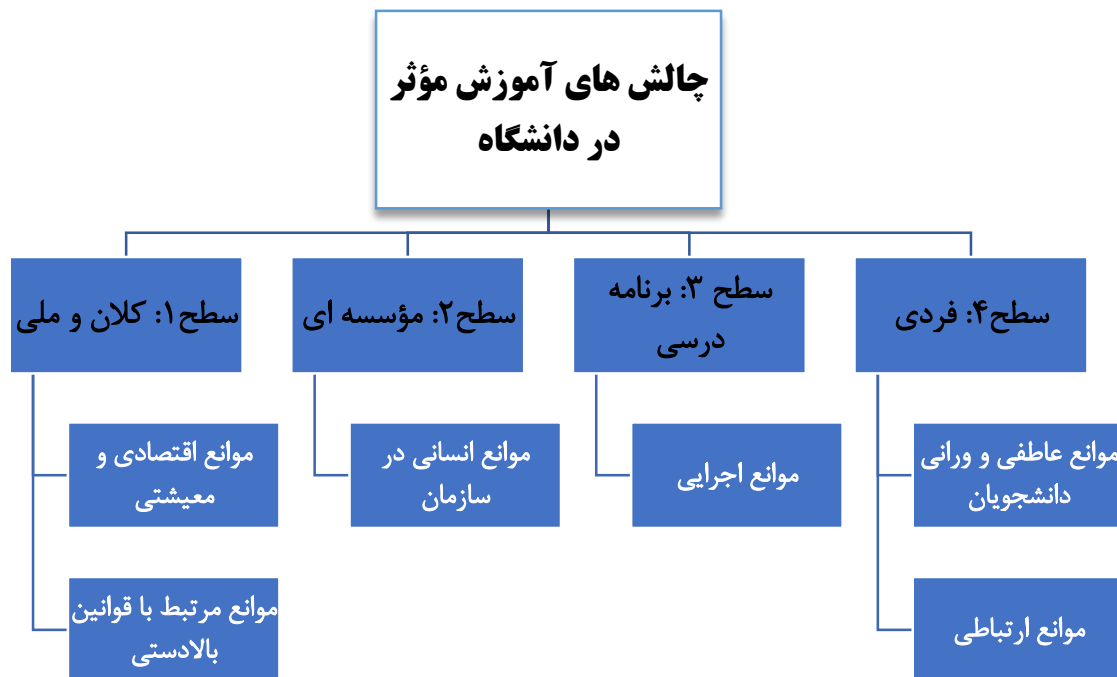
ردیف	چالش‌ها	سطوح چالش‌ها	مصادیق مربوطه
۳	موانع مرتبط با قوانین بالادستی	سطح کلان و ملی	صدور بخشنامه‌های پی‌درپی و غیر اثرگذار توسط دانشگاه یا وزارتخانه، ابهام در قوانین و مقررات آموزشی دانشگاه نبود تأثیر معنادار فعالیت‌های آموزشی در ارتقاء اعضای هیئت‌علمی، قدیمی بودن سرفصل رشته‌های درسی و کیفیت پایین آن‌ها، نمره محور بودن و مدرک‌گرایی سیستم آموزشی دانشگاه
۴	موانع انسانی در سازمان	سطح مؤسسه‌ای	نبود ارزیابی عادلانه مسئولین دانشگاه در نگاه به اساتید اثربخش و غیر اثربخش در امر آموزش، وجود فضای رقابتی ناسالم بین اساتید، نبود کارگاه‌های آموزشی مناسب جهت ارتقاء سطح دانش و اطلاعات اساتید، عدم وجود استقلال در حوزه آموزش و تدریس
۵	موانع ارتباطی	سطح فردی	وجود روابط غیردوستانه دانشجویان و استادان، تفاوت بسیار زیاد بین انتظارات استادان و دانشجویان از هم، عدم درک متقابل دانشجو-استاد
۶	موانع اجرایی	سطح برنامه درسی	ناکافی بودن تجهیزات و ابزار کار مناسب آموزشی در دانشگاه، فضای آموزشی نامناسب و غیراستاندارد، عدم تسلط برخی از ما استادان با روش‌های جدید تدریس و نحوه اجرای آن‌ها در کلاس، مدیریت نامناسب کلاس توسط برخی استادان، عدم آشنایی برخی از استادان با شیوه‌های مناسب ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان

یافته‌های به‌دست‌آمده در جدول ۵ نشان می‌دهد که چالش‌های پیش‌روی آموزش مؤثر در دانشگاه‌ها در چهار سطح متمایز قابل‌بررسی و تحلیل هستند: سطح کلان- ملی، سطح مؤسسه‌ای، سطح برنامه درسی و سطح فردی. این طبقه‌بندی بر اساس رویکرد نظام‌مند نظام‌های آموزش عالی در کشورهای پیشرفته شکل گرفته است. (ENQA^۱, 2015 & CHEA^۲, 2020) که در آن کیفیت آموزش عالی نه به‌صورت یکپارچه، بلکه در لایه‌های ساختاری مجزا از سیاست‌گذاری ملی تا اجرای کلاسی تعریف و پایش می‌شود. سطح کلان شامل سیاست‌ها، قوانین و شرایط اقتصادی- اجتماعی است که از بالا به سیستم آموزش عالی تحمیل می‌شوند؛ سطح مؤسسه‌ای به ساختارهای داخلی دانشگاه، فرهنگ‌سازمانی و سازوکارهای حمایتی مربوط می‌شود؛ سطح برنامه درسی به نحوه طراحی، اجرا و ارزشیابی آموزش در کلاس می‌پردازد؛ و سطح فردی به عوامل روانی و انگیزشی دانشجویان و همچنین ارتباط بین استاد و دانشجو می‌پردازد. در این چارچوب، «موانع عاطفی و روانی دانشجویان» و «موانع ارتباطی» در سطح فردی قرار می‌گیرند، چرا که ریشه در باورها، انگیزه‌ها و تعاملات دوطرفه دانشجو- استاد دارند. «موانع اقتصادی و معیشتی» و «قوانین بالادستی» به‌وضوح در سطح کلان- ملی جای دارند، زیرا تحت تأثیر سیاست‌های بودجه‌ریزی، تورم و نظام‌های قانون‌گذاری در سطح فرا مؤسسه‌ای و ملی هستند. «موانع انسانی در سازمان» ازجمله ارزیابی ناعادلانه و فضای رقابتی ناسالم مربوط به سطح مؤسسه‌ای است، چون نشان‌دهنده ضعف در حکمرانی دانشگاه و فرهنگ‌سازمانی آن است. درنهایت، «موانع اجرایی»، شامل کمبود تجهیزات، فضای آموزشی نامناسب و عدم تسلط بر روش‌های تدریس به‌طور مستقیم در سطح برنامه درسی

^۱. European Association for Quality Assurance in Higher Education

^۲. Council for Higher Education Accreditation

قرار می‌گیرند، چراکه این عوامل مستقیماً بر نحوه اجرای آموزش و کیفیت تجربه یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارند. در شکل ۱ یافته‌های این بخش از تحقیق در قالب مدل مفهومی ارائه شده است:



شکل ۱: مدل مفهومی یافته‌های تحقیق پیرامون انواع چالش‌های پیش روی آموزش در دانشگاه

در ادامه به مقایسه داده‌های حاصله بر اساس دو متغیر جمعیت‌شناسی سنوات خدمت و مرتبه علمی در بین اعضای هیئت‌علمی دانشگاه پرداخته شده است.

سؤال دوم پژوهش: آیا بین دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در خصوص چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر بر اساس سنوات خدمت تفاوتی وجود دارد؟

برای پاسخ به این سؤال از تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شد. متغیر «سنوات خدمت» در این پژوهش به سه گروه طبقه‌بندی شد: گروه اول شامل اعضای هیئت علمی با کمتر از ۱۰ سال سابقه خدمت (۷۶ نفر)، گروه دوم شامل ۱۱ تا ۱۵ سال سابقه خدمت (۳۹ نفر) و گروه سوم شامل ۱۶ سال به بالا سابقه خدمت (۴۷ نفر). لازم به ذکر است پیش از اجرای تحلیل واریانس یک‌طرفه، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین بررسی شد. نتایج نشان داد که برای هیچ‌یک از شش چالش مورد بررسی، واریانس گروه‌ها به‌طور معناداری ناهمگن نیست. بنابراین پیش‌فرض برابری واریانس‌ها برقرار است و استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس و آزمون توکی مجاز می‌باشد.

جدول ۶: آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه پیرامون تفاوت موانع آموزش مؤثر بر اساس سنوات خدمت

چالش‌ها	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی‌دار بودن
موانع عاطفی و روانی مرتبط با دانشجویان	بین گروهی	۸/۵۴۳	۲	۴/۲۷۲	۰/۳۸۳	۰/۶۸۲
	درون گروهی	۱۷۷۱/۲۳۵	۱۵۹	۱۱/۱۴۰		

			۱۶۱	۱۷۷۹/۷۷۸	جمع	
موانع اقتصادی و معیشتی	بین گروهی	۲/۵۲۲	۲	۱/۲۶۱	۰/۱۴۳	۰/۸۶۷
	درون گروهی	۱۴۰۰/۷۶۸	۱۵۹	۸/۸۱۰		
	جمع	۱۴۰۳/۲۹۰	۱۶۱			
موانع مرتبط با قوانین بالادستی	بین گروهی	۵/۳۱۴	۲	۲/۶۵۷	۰/۱۳۵	۰/۸۷۴
	درون گروهی	۳۱۳۱/۱۶۲	۱۵۹	۱۹/۶۹۳		
	جمع	۳۱۳۶/۴۷۵	۱۶۱			
موانع انسانی در سازمان	بین گروهی	۷۱/۷۰۲	۲	۳۵/۸۵۱	۳/۵۳۰	۰/۰۳۲
	درون گروهی	۱۶۱۴/۶۲۶	۱۵۹	۱۰/۱۵۵		
	جمع	۱۶۸۶/۳۲۷	۱۶۱			
موانع ارتباطی	بین گروهی	۲۳/۱۵۹	۲	۱۱/۵۸۰	۱/۴۵۸	۰/۲۳۶
	درون گروهی	۱۲۶۲/۸۴۱	۱۵۹	۷/۹۴۲		
	جمع	۱۲۸۶	۱۶۱			
موانع اجرایی	بین گروهی	۷۸/۰۵۲	۲	۳۹/۰۲۶	۱/۷۷۶	۰/۱۷۳
	درون گروهی	۳۴۹۴/۲۷۶	۱۵۹	۲۱/۹۷۷		
	جمع	۳۵۷۲/۳۲۷	۱۶۱			

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود از بین چالش‌ها و موانع پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه، صرفاً در موانع انسانی در سازمان از لحاظ سنوات خدمت تفاوت وجود دارد چون میزان F برابر ۳/۵۳۰ معنادار است و سطح معنی‌داری ۰/۰۳۲ از ۰/۰۵ کمتر می‌باشد. معنادار شدن آزمون F یا تحلیل واریانس مشخص نمی‌کند که تفاوت بین کدام جفت از میانگین‌ها معنادار است. برای بررسی معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌ها در تحقیق حاضر از آزمون توکی استفاده شده است. جدول ۷ نتایج آزمون توکی و جزئیات معناداری تفاوت میانگین‌های موانع پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه از لحاظ سنوات خدمت را نشان می‌دهد.

جدول ۷: آزمون توکی پیرامون بررسی تفاوت میانگین‌ها از لحاظ سنوات خدمت

مؤلفه	سنوات خدمت	تفاوت میانگین	سطح معناداری
موانع انسانی در سازمان	کمتر از ده سال/ یازده تا ۱۵ سال	۰/۷۲۵	۰/۴۸۱
	کمتر از ده سال/ شانزده سال به	۱/۵۶۶*	۰/۰۲۴
	یازده تا پانزده سال/ شانزده سال	۰/۸۴۰	۰/۴۴۴

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، نتایج پس‌آزمون توکی نشان داد که در مؤلفه «موانع انسانی در سازمان»، تفاوت معناداری بین استادان با سابقه کمتر از ۱۰ سال و استادان با سابقه ۱۶ سال به بالا وجود دارد $P = ۰/۰۲۴$ با توجه به تفاوت میانگین‌ها، مشخص می‌گردد که اساتید جوان‌تر (سابقه کمتر از ۱۰ سال) نسبت به اساتید با سابقه (۱۶ سال به بالا)، این موانع را با شدت بیشتری ادراک کرده‌اند.

سؤال سوم پژوهش: آیا بین دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان در خصوص چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر بر اساس متغیر مرتبه علمی تفاوتی وجود دارد؟

پیش از ارائه نتایج تحلیل واریانس، لازم است ترکیب گروه‌های مرتبه علمی مشخص گردد. در این پژوهش، اعضای هیئت علمی بر اساس مرتبه علمی به چهار گروه تقسیم شدند: مری ۷ نفر $۴/۳$ درصد، استادیار ۷۵ نفر، $۴۶/۳$ درصد، دانشیار، ۶۵ نفر و $۴۰/۱$ درصد) و استاد ۱۵ نفر و $۹/۳$ درصد.

جدول ۸: آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه پیرامون بررسی تفاوت چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر بر اساس مرتبه علمی

چالش‌ها	منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی‌دار بودن
موانع عاطفی و روانی مرتبط با دانشجویان	بین گروهی	۸۳/۸۷۵	۳	۲۷/۹۵۸		
	درون گروهی	۱۶۹۵/۹۰۲	۱۵۸	۱۰/۷۳۴	۲/۶۰۵	۰/۰۵۴
	جمع	۱۷۷۹/۷۷۸	۱۶۱			
موانع اقتصادی و معیشتی	بین گروهی	۱۰۲/۹۳۰	۳	۳۴/۳۱۰		
	درون گروهی	۱۳۰۰/۳۶۰	۱۵۸	۸/۲۳۰	۴/۱۶۹	۰/۰۰۷
	جمع	۱۴۰۳/۲۹۰	۱۶۱			
موانع مرتبط با قوانین بالادستی	بین گروهی	۳۲/۷۰۶	۳	۱۰/۹۰۲		
	درون گروهی	۳۱۰۳/۷۶۹	۱۵۸	۱۹/۶۴۴	۰/۵۵۵	۰/۶۴۶
	جمع	۳۱۳۶/۴۷۵	۱۶۱			
موانع انسانی در سازمان	بین گروهی	۵۵/۳۷۰	۳	۱۸/۴۵۷		
	درون گروهی	۱۶۳۰/۹۵۷	۱۵۸	۱۰/۳۲۳	۱/۷۸۸	۰/۱۵۲
	جمع	۱۶۸۶/۳۲۷	۱۶۱			
موانع ارتباطی	بین گروهی	۲۲/۵۴۲	۳	۷/۵۱۴		
	درون گروهی	۱۲۶۳/۴۵۸	۱۵۸	۷/۹۹۷	۰/۹۴۰	۰/۴۲۳
	جمع	۱۲۸۶	۱۶۱			
موانع اجرایی	بین گروهی	۱۶۸/۳۴۵	۳	۵۶/۱۱۵		
	درون گروهی	۳۴۰۳/۹۸۲	۱۵۸	۲۱/۵۴۴	۲/۶۰۵	۰/۰۵۴
	جمع					

نتایج جدول ۸ نشان می‌دهد که در میان چالش‌های بررسی‌شده، تنها در مؤلفه «موانع اقتصادی و معیشتی» تفاوت معناداری بر حسب مرتبه علمی اساتید وجود دارد ($F = ۴/۱۶۹$ $P = ۰/۰۰۷$)، با این حال، تفاوت در مؤلفه‌های موانع عاطفی-روانی ($P = ۰/۰۵۴$ $F = ۲/۶۰۵$)، در سطح آلفای ۰,۰۵ معنادار نشد، هرچند به مرز معناداری نزدیک بودند. برای بررسی معنادار بودن تفاوت بین میانگین‌ها در تحقیق حاضر از آزمون توکی استفاده شد. جدول ۹ نتایج این آزمون و جزئیات معناداری تفاوت میانگین‌های موانع پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه از لحاظ مرتبه علمی در عوامل اقتصادی و معیشتی را نشان می‌دهد.

جدول ۹: آزمون توکی پیرامون بررسی تفاوت میانگین‌ها از لحاظ مرتبه علمی

چالش‌ها	مرتبه علمی	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
موانع اقتصادی و معیشتی	مربی / استادیار	۲/۶۳۸	۰/۰۹۶
	مربی / دانشیار *	۳/۶۷۹	۰/۰۰۸
	مربی / استاد	۳/۱۰۴	۰/۰۸۸
	استادیار / دانشیار	۱/۰۴۱	۰/۱۴۵
	استادیار / استاد	۰/۴۶۶	۰/۹۳۹
	دانشیار / استاد	-۰/۵۷۴	۰/۸۹۷

* تفاوت در سطح ۰,۰۵ معنادار است.

همان‌طور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود، در مؤلفه «عوامل اقتصادی و معیشتی»، بین اعضای هیئت علمی با مرتبه علمی مربی و دانشیار تفاوت معناداری وجود دارد $P = ۰/۰۰۸$ با توجه به اینکه میانگین گروه مربی بالاتر از گروه دانشیار است، می‌توان نتیجه گرفت که اعضای هیئت علمی با مرتبه مربی، موانع اقتصادی و معیشتی را با شدت بیشتری نسبت به دانشیاران ادراک کرده‌اند. تفاوت بین سایر مراتب علمی از نظر آماری معنادار نبوده است.

بحث و تبیین یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان داد که چالش‌های پیش روی آموزش مؤثر در دانشگاه، تنها متوجه استاد یا دانشجو نیست، بلکه نظامی از مشکلات درهم‌تنیده در تمام سطوح است. برای نمونه، چالش موانع اقتصادی عمده‌تاً در سطح کلان ریشه دارد، درحالی‌که موانع ارتباطی نیازمند مداخله در سطح فردی است. این نگاه جامع تأیید می‌کند که برای ارتقای کیفیت آموزش، تدوین استانداردهای خاص برای هر سطح و ایجاد سازوکارهای نظارتی مانند اعتباربخشی، همانند الگوهای موفق جهانی، یک ضرورت راهبردی است. این تحلیل، گامی اولیه برای حرکت از شناسایی پراکنده چالش‌ها به سمت طراحی یک نظام یکپارچه تضمین کیفیت است. یافته‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های پیش‌روی آموزش مؤثر در دانشگاه‌ها در چهار سطح متمایز کلان- ملی، مؤسسه‌ای، برنامه درسی و فردی قابل تحلیل هستند. این طبقه‌بندی، همسو با چارچوب‌های بین‌المللی کیفیت آموزش عالی

همچون استانداردهای ESG^۱ اروپا و اصول CHEA در آمریکا است و امکان ارائه راهکارهای هدفمند و ساختاریافته را فراهم می‌کند.

در سطح کلان- ملی، دو چالش مهم شناسایی شد: موانع اقتصادی-معیشتی و قوانین بالادستی ناسازگار. اعضای هیئت‌علمی گزارش کردند که ناهماهنگی درآمد با سطح تحصیلات، تورم و فقدان حمایت‌های مالی، انگیزه آموزشی آنان را تضعیف کرده است. همچنین یافته‌ها حاکی از تفاوت معنادار موانع اقتصادی و معیشتی بین استادان با مرتبه علمی مربی و دانشیار بود. این تفاوت را می‌توان با نابرابری ساختاری در سه حوزه تبیین کرد: ساختار پرداخت، حجم موظفی آموزشی، و دسترسی به فرصت‌های پژوهشی. ضرایب حقوقی متفاوت بر اساس مرتبه علمی، شکاف درآمدی پایداری میان مربی و دانشیار ایجاد می‌کند. ساعت موظف تدریس هفتگی مربی نیز بیشتر از دانشیار است که زمان کمتری برای فعالیت‌های پژوهشی و درآمدزایی از محل گرنت باقی می‌گذارد. از نظر دسترسی به منابع پژوهشی نیز مطالعات نشان می‌دهد مرتبه علمی یکی از عوامل معنادار مؤثر بر میزان فعالیت‌های علمی-پژوهشی است و اساتید با مراتب بالاتر از تولیدات علمی بیشتری برخوردارند (Shahbazi, 2020 & Dona et al, 2025). این سه سازوکار، مربیان را در چرخه‌ای از تأخیر در ارتقا و تداوم محرومیت اقتصادی قرار می‌دهد. این یافته با یافته های Khan & Golder (2021) و Rahman et al (2023) همخوانی دارد که نشان می‌دهند فشارهای اقتصادی مستقیماً بر رضایت شغلی و کیفیت تدریس تأثیر می‌گذارند. از طرف دیگر، صدور بخشنامه‌های پی‌درپی، ابهام در قوانین و تأثیر نه‌چندان زیاد فعالیت‌های آموزشی در ارتقای علمی، نشان‌دهنده عدم وجود یک چارچوب سیاست‌گذاری پایدار در سطح ملی است. در مقابل، در کشورهای پیشرفته، سیاست‌های آموزش عالی در چارچوب‌های بلندمدت تدوین و از طریق سازوکارهای نظارتی مستقل مانند QAA در انگلستان پایش می‌شوند (QAA, 2023).

در سطح مؤسسه‌ای، یافته‌ها حاکی از ضعف در حکمرانی و فرهنگ سازمانی است. چالش موانع انسانی در سازمان ازجمله ارزشیابی ناعادلانه، فضای رقابتی ناسالم و فقدان کارگاه‌های آموزشی شناسایی شد. نتایج نشان داد که استادان با سابقه کمتر از ده سال، این موانع را با شدت بیشتری نسبت به استادان با سابقه شانزده سال به بالا ادراک می‌کنند. این تفاوت را می‌توان از منظر آسیب‌پذیری شغلی و عدم تثبیت حرفه‌ای در سال‌های اولیه ورود به دانشگاه تبیین کرد. (Black & et al (2024) اذعان می‌کنند که استادان تازه‌کار با چالش‌هایی نظیر فقدان منتورینگ، عدم آمادگی برای نقش و دشواری در ایجاد تعادل بین حجم کار آموزشی و الزامات پژوهشی دست‌وپنجه نرم می‌کنند. به‌طور مشابه، Gong&Zhang (2024) دریافتند که این گروه به‌شدت آسیب‌پذیر هستند و با ناامنی شغلی، فشار مداوم برای انتشار مقاله و تعارض در ارزش‌ها و باورهای دانشگاهی مواجه‌اند. این یافته با مطالعات Sowmya Erappa et al (2023) هم‌راستاست که بیان می‌کنند ارزشیابی ناعادلانه منجر به کاهش تعهد آموزشی استادان می‌شود. در نظام‌های پیشرفته، دانشگاه‌ها از طریق فرهنگ کیفیت نهادینه‌شده (Harvey & Stensaker, 2007) و سیستم‌های ارزشیابی چندمرجعی، عملکرد آموزشی را پایش می‌کنند. همچنین همکاری بین استادان و حمایت از نوآوری‌های آموزشی، بخشی جدایی‌ناپذیر از این فرهنگ است (Darling-Hammond et al, 2017).

در سطح برنامه درسی نیز چالشی تحت عنوان موانع اجرایی شناسایی شد که شامل کمبود تجهیزات، فضای آموزشی نامناسب و عدم تسلط استادان بر روش‌های تدریس بود. بر اساس چارچوب ون دن اکر (Van den Akker, 2003)، برنامه درسی صرفاً شامل چهار عنصر مرسوم (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) نیست، بلکه ده عنصر به‌هم‌پیوسته را در بر می‌گیرد که «منابع و مواد» و «فضای یادگیری» نیز از جمله آن‌ها هستند. بر این اساس، تجهیزات آموزشی و فضای یادگیری، به‌عنوان عناصر سازنده برنامه درسی در این پژوهش تلقی شده و تحلیل آن‌ها در سطح برنامه درسی، مبتنی بر این چارچوب نظری انجام شده است. بنابراین، این

¹. the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education

چالش‌ها مستقیماً به اجرای برنامه درسی مربوط می‌شوند و حاکی از شکاف بین طراحی برنامه‌های درسی و اجرای آن‌ها در محیط‌های واقعی هستند. در استانداردهای ESG، این سطح شامل اهداف یادگیری، روش‌های تدریس، ارزشیابی و منابع است. (ENQA, 2015) فقدان این عناصر در دانشگاه‌های ایران، اجرای مؤثر برنامه‌های درسی را با چالش‌هایی جدی مواجه نموده است. در سطح فردی، یافته‌ها نشان داد که بی‌انگیزگی دانشجویان از یک‌طرف و شکاف ارتباطی بین استادان و دانشجویان از طرف دیگر، کیفیت آموزش را با چالش‌هایی تحت عنوان موانع عاطفی-روانی دانشجویان و موانع ارتباطی مواجه نموده است. این چالش‌ها نشان‌دهنده شکاف بین انتظارات دانشجویان و واقعیت‌های آموزشی هستند. دانشجویان نسل فعلی به دنبال آموزشی هستند که با مهارت‌های قرن ۲۱ همسو باشد (OECD, 2018) اما سرفصل‌های قدیمی و روش‌های سنتی این انتظارات را برآورده نمی‌کنند. این شکاف منجر به بی‌انگیزگی و سردرگمی نسبت به آینده می‌شود؛ چالشی که در مطالعات (Yair, 2008) و Stephenson (2001) نیز گزارش شده است.

بخشی از یافته‌ها حاکی از آن بود که دانشجویان، به‌عنوان مخاطبان و محور اصلی شکل‌گیری دانشگاه‌ها، به لحاظ عاطفی و روانی با موانع و چالش‌هایی مواجه هستند. تجربه اعضای هیئت‌علمی از تعامل با دانشجویان نشان داد که آنان علاقه چندانی به شرکت فعال در فعالیت‌های علمی-آموزشی ندارند و بی‌انگیزگی در آن‌ها مشهود است. در برخی موارد نیز نگرش‌های منفی نسبت به تحصیل در دانشگاه دارند و ابهام و سردرگمی نسبت به آینده در آنان به شکل چشم‌گیری وجود دارد. مجموع این عوامل موجب شده است که اعضای هیئت‌علمی نیز در ارائه آموزش مؤثر دچار اختلال و بی‌انگیزگی گردند. بدیهی است که برای اطمینان از کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده، همواره باید دانشجویان و باورهای آنان موردتوجه قرار گیرد - Williams and Cappuccini (2007) اشاره می‌کنند که اخذ بازخورد از دانشجویان به یکی از ستون‌های اصلی فرآیند کیفیت آموزش تبدیل شده است. Brennan and Williams (2004) دو دلیل اصلی برای جمع‌آوری بازخورد از دانشجویان برمی‌شمارند: افزایش تجربه دانشجویان از تدریس و یادگیری، و کمک به نظارت و بازنگری کیفیت و استانداردها.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت ابهام در آینده شغلی دانشجویان، بی‌توجهی برنامه‌های درسی به علایق و ترجیحات آنان، کمبود زیرساخت‌های لازم برای یادگیری مؤثر و آموزش به سبک‌های سنتی موجب شده است که دانشجویان چنین نگاه و باوری داشته باشند. دانشجویان به‌عنوان یکی از ذی‌نفعان اصلی نظام آموزش عالی، نقش محرک و انگیزه‌بخشی به اعضای هیئت‌علمی را بر عهده‌دارند؛ اگر دانشجویان علاقه و انگیزه زیادی به تحصیل داشته باشند، استادان نیز در تلاش خواهند بود که دانش خود را به‌روز کنند و انگیزه برای ارائه آموزش باکیفیت افزایش خواهد یافت.

از طرف دیگر، اعضای هیئت‌علمی به دلیل نقش مهم خود در توسعه همه‌جانبه کشور، نیازمند انگیزه‌هایی متمایز از دیگر اقشار اجتماعی هستند. یکی از مهم‌ترین عوامل در ارتقای انگیزه آنان، کفایت حقوق و مزایا است. فشار اقتصادی می‌تواند بر تعادل کار و زندگی اعضای هیئت‌علمی تأثیر بگذارد. یافته‌های برخی تحقیقات حاکی از آن است که افراد با مشکلات مالی بیشتر با استرس، خستگی و عدم رضایت شغلی روبه‌رو می‌شوند. (Khan & Golder, 2021) کمبود منابع مالی نیز می‌تواند دسترسی اعضای هیئت‌علمی به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و آموزشی را محدود کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد حمایت‌های مالی برای آموزش و توسعه مهارت‌های اعضای هیئت‌علمی نقش حیاتی در ارتقای کیفیت آموزشی دارد. (Rahman & et al, 2023) بنابراین، عوامل اقتصادی و معیشتی به‌عنوان موانع مهمی بر سر راه آموزش مؤثر در دانشگاه‌ها عمل می‌کنند. این موانع به‌ویژه در کشورهای درحال توسعه و مناطقی که نابرابری‌های اقتصادی وجود دارد، شدت بیشتری می‌یابد.

در بخش دیگری از این پژوهش مشخص گردید که موانع مرتبط با قوانین و بخشنامه‌های بالادستی به چالشی بزرگ بر سر راه ارائه آموزش باکیفیت تبدیل شده است. صدور بخشنامه‌های پی‌درپی و غیراثربخش توسط دانشگاه یا وزارتخانه، ابهام در قوانین و مقررات آموزشی، نبود تأثیر معنادار فعالیت‌های آموزشی در ارتقای اعضای هیئت‌علمی، قدیمی بودن سرفصل رشته‌های درسی و

کیفیت پایین آن‌ها و درنهایت نمره‌محور بودن و مدرک‌گرایی نظام آموزشی، ازجمله عواملی بود که موجبات افت کیفیت آموزش را فراهم نموده است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان اشاره کرد که قوانین و مقرراتی که به‌طور غیرمنصفانه بر اعضای هیئت‌علمی فشار می‌آورند، می‌تواند به ناکارآمدی در ارائه آموزش مؤثر منجر شود. تحقیقات نشان می‌دهد محدودیت‌ها و قوانینی که آزادی عمل اعضای هیئت‌علمی را محدود می‌کنند، به نارضایتی و بی‌انگیزگی در فرایند تدریس می‌انجامد. (Khan & Golder, 2021)

تغییرات مدیریتی بی‌برنامه نیز موجب شده است که با تغییر وزیر یا مدیر در هر سطح، انبوهی از قوانین و بخشنامه‌های غیرضروری، تکراری و حتی آسیب‌رسان به دانشگاه‌ها گسیل گردد. در نتیجه، مدیران به‌جای تمرکز بر اهداف از پیش تعیین‌شده، بر تولید هرچه بیشتر این بخشنامه‌ها تمرکز نموده‌اند. عدم اتکای مسئولان به برنامه‌ریزی و نبود برنامه‌های راهبردی میان‌مدت و بلندمدت واقعی نیز موجب شده است که با تغییر مدیران، سیاست‌های جدیدی جایگزین سیاست‌های قبلی گردد و این امر به آشفتگی سازمانی منجر شود.

علی‌رغم توجه وزارت عتف به بازبینی برنامه‌های درسی در سال‌های اخیر، هنوز برنامه درسی برخی رشته‌ها و سرفصل‌های موجود قدیمی و بعضاً ناکارآمد است (Coady(2004 اشاره می‌کند که در برخی رشته‌ها اهداف برنامه‌های درسی چندان واضح نیست و اختلاف‌نظرهایی بین اعضای هیئت‌علمی وجود دارد و آنان نمی‌توانند در خصوص نیازها و اهداف اصلی برنامه‌ها به توافق جامعی دست یابند (Cook(2010 نیز اشاره می‌کند که ساختار برخی برنامه‌های درسی از انسجام و سازمان‌دهی مناسبی برخوردار نیست. (Rudland & Rennie(2003، Morcke & et al(2006 نیز بیان می‌کنند که بسیاری از اعضای هیئت‌علمی از اهداف برنامه‌های درسی اطلاع ندارند و تدریس خود را بر اساس اهداف قصدشده پیش نمی‌برند و به‌ندرت جلساتی برای تبادل نظر درباره کیفیت اجرا و ارزشیابی برنامه‌ها تشکیل می‌دهند. همچنین یکی از مهم‌ترین دلایل بی‌انگیزگی، وجود قوانین سخت‌گیرانه در نظام آموزش عالی است؛ اگر قوانین غیرمنطقی و بیش‌ازحد سخت‌گیرانه باشد، اساتید خسته می‌شوند و انگیزه‌شان را از دست می‌دهند (Soltani Arab Shahi & et al, 2019).

در مورد عوامل مرتبط با منابع سازمانی نیز می‌توان گفت اگر در سازمان به منابع انسانی ارزش لازم داده نشود، اعضای هیئت‌علمی نیز انگیزه لازم را برای انجام وظایف آموزشی نخواهند داشت. همچنین اگر فضای رقابتی ناسالم باشد و ارزشیابی عادلانه‌ای از عملکرد آموزشی اساتید صورت نگیرد، بی‌انگیزگی در حوزه آموزش افزایش خواهد یافت. یکی از چالش‌های اصلی در نظام‌های آموزشی، نبود دستگاه‌های ارزشیابی عادلانه و جامع از عملکرد اعضای هیئت‌علمی است. این مسئله می‌تواند به بی‌توجهی به اساتید مؤثر و تضعیف روحیه همکاری در میان اعضای هیئت‌علمی منجر شود. یافته‌های پژوهشی حاکی از این است، زمانی که اعضای هیئت‌علمی احساس می‌کنند عملکردشان عادلانه ارزشیابی نمی‌شود، احتمالاً به کیفیت تدریس و پژوهش خود بی‌توجهی خواهند کرد. (Sowmya & et al, 2023)

از طرف دیگر، رقابت بین اعضای هیئت‌علمی به‌ویژه زمانی که ناسالم بروز کند، می‌تواند تأثیرات منفی جدی بر کیفیت آموزش داشته باشد. رقابت‌هایی که بر مبنای کسب امتیاز به‌جای همکاری و بهبود کیفیت آموزشی شکل می‌گیرد، به کم‌رنگ شدن روحیه کار تیمی و کاهش اشتراک‌گذاری تجربیات آموزشی منجر می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند ایجاد یک محیط همکارانه و حمایت‌کننده برای اعضای هیئت‌علمی می‌تواند بهبود فراوانی در کیفیت یادگیری به همراه داشته باشد. (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017) علاوه بر این، نبود استقلال و آزادی عمل برای اعضای هیئت‌علمی در زمینه آموزش نیز می‌تواند مانعی جدی بر سر راه بهبود کیفیت آموزش باشد. وقتی اساتید قادر به انتخاب و طراحی روش‌های آموزشی مناسب خود نباشند، کیفیت یادگیری کاهش می‌یابد و این مسئله بر انگیزه و تعهد آن‌ها به آموزش تأثیر منفی می‌گذارد. (Mishra & Koehler, 2006)

ارتباط در دانشگاه نیز عامل دیگری است که اگر مطلوب نباشد، به بی‌انگیزگی استادان می‌انجامد. اعضای هیئت‌علمی که با مسئولین دانشگاه و همکاران خود ارتباط خوبی نداشته باشند، انگیزه لازم را برای آموزش باکیفیت نخواهند داشت و انجام وظایف صرفاً در حد رفع تکلیف خواهد بود. وجود روابط غیردوستانه بین دانشجویان و استادان و عدم درک متقابل نیز موجب می‌شود استادان انگیزه کافی برای آموزش نداشته باشند. کاهش ارتباطات بین اعضای هیئت‌علمی نیز می‌تواند به فضایی رقابتی و ناسالم و عدم همکاری متقابل منجر شود، به تبادل ایده‌ها و تجربیات آسیب بزند و در نوآوری‌های آموزشی و توسعه مهارت‌های تدریس اختلال ایجاد کند (Asadian, Piri & Saadatfar, 2017). نیز تأکید می‌کنند که استادان دانشگاه کمتر به مؤلفه ارتباطی در تدریس توجه می‌کنند. لذا برگزاری کارگاه‌های همکاری بین اعضای هیئت‌علمی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش منجر شود. (Boud, Cohen & Sampson, 2013)

از طرف دیگر، ارتباط نادرست یا ناکافی با دانشجویان نیز می‌تواند بر کیفیت یادگیری آنان تأثیر منفی بگذارد و احساس فاصله بین استاد و دانشجو ایجاد کند و به کاهش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانشجویان منجر شود. پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهد ارتباط مثبت و مؤثر بین استادان و دانشجویان از طریق روش‌های تدریس تعاملی و محیط‌های آموزشی حمایتگر می‌تواند به افزایش رضایت دانشجویان و بهبود نتایج تحصیلی منجر گردد. (Freeman et al, 2014)

در مورد عامل موانع اجرایی نیز می‌توان گفت آموزش مؤثر نیازمند بهره‌گیری از امکانات، تجهیزات و فضای آموزشی استاندارد است. اگر این امکانات برای استادان فراهم نباشد، انگیزه لازم برای آموزش در آنان ایجاد نخواهد شد. اعضای هیئت‌علمی با انگیزه در تلاش هستند دانش خود را متناسب با شرایط زمانی و مکانی و شرایط دانشجویان به‌روز کنند و از روش‌های تدریس و ارزشیابی جدید استفاده نمایند. وجود تجهیزات و ابزار مناسب آموزشی یکی از الزامات اساسی برای ارائه آموزش مؤثر است. کمبود تجهیزات مناسب می‌تواند به کاهش کیفیت تدریس منجر شود، زیرا استادان برای ارائه مؤثر و جذاب مطالب خود نیاز به فناوری‌های آموزشی و منابع درسی دارند. یافته‌های برخی پژوهش‌ها تأکید می‌کند که تجهیزات مناسب و به‌روز تأثیر مستقیمی بر رضایت و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. (Barkley, 2010)

فضای آموزشی نامناسب و غیراستاندارد نیز می‌تواند انگیزه و تمرکز دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. فضاهای آموزشی فاقد نور، صدا و چیدمان مناسب و دسترسی به منابع آموزشی، به کاهش کارایی و اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری منجر می‌شوند؛ در مقابل، محیط‌های یادگیری مطلوب و استاندارد می‌توانند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند. (Barrett et al, 2013)

عدم تسلط استادان بر روش‌های تدریس نیز یکی از موانع جدی در فرآیند آموزش است. با وجود پیشرفت‌های فناورانه و تغییرات جدید در شیوه‌های تدریس، برخی استادان ممکن است نتوانند خود را به‌روزرسانی کنند و دانشجویان را به‌نحو مؤثری راهنمایی نمایند. آموزش‌های مداوم برای اساتید می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش کمک کند. (Darling-Hammond et al, 2017) همچنین ناآشنایی برخی استادان با روش‌های مناسب ارزشیابی از عملکرد تحصیلی دانشجویان نیز می‌تواند تأثیرات منفی بر کیفیت آموزش داشته باشد. ارزشیابی مؤثر باید بر مبنای روش‌های متنوعی از جمله پروژه‌ها، آزمون‌های مختلف و یادگیری مبتنی بر پروژه باشد. عدم آشنایی با این روش‌ها ممکن است به عدم شناسایی صحیح نقاط قوت و ضعف دانشجویان منجر شود و در نهایت کیفیت ارائه آموزش‌های دانشگاه را تحت‌الشعاع قرار دهد. (McMillan, 2013)

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

درنهایت با لحاظ آنچه در این نوشتار به‌عنوان یافته‌های این پژوهش معرفی و ارائه شد حاکی از وجود عدیده موانع مهم بر سر راه ارائه آموزش‌های مؤثر و باکیفیت اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در دانشگاه بود. تا زمانی که این موانع مهم و اساسی شناسایی

نشوند، بی‌شک نمی‌توان برای برطرف کردن آن‌ها اقدام مهم و تأثیرگذاری انجام داد؛ اما اکنون با علم به وجود این موانع در بستر دانشگاه می‌توان پیشنهادهای زیر را در چهار سطح کلان- ملی، مؤسسه‌ای، برنامه درسی و فردی ارائه نمود:

در سطح کلان- ملی، پیشنهاد می‌گردد نهادهای مسئول همچون وزارت عتف، دانشگاه‌ها و مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی به‌طور مداوم به پایش نگرش‌ها و سطوح انگیزش تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌ها بپردازند و با شناسایی موانع موجود در این مسیر، نسبت به بهبود وضعیت نگاه آنان به تحصیل، مشارکت فزاینده آنان در فرایندهای آموزشی و اصلاح نگاه آنان به رشته تحصیلی و آینده شغلی خود اقدام نمایند. موانع اقتصادی و معیشتی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و تأثیر آن در کیفیت آموزش و پژوهش‌های دانشگاهی موضوعی غیرقابل کتمان است و در اکثر نظام‌های آموزشی پیشرفته به این مهم توجه کافی شده است. (Mafiz, Ismail & Bhuyan, 2013) اما این قشر از جامعه که نقش بسیار مهمی در اعتلای علمی و پیشرفت همه‌جانبه جامعه را عهده‌دار هستند با چالش‌هایی جدی مواجه می‌باشند و در سال‌های اخیر با افزایش تورم در کشور این وضعیت به‌مراتب دشوارتر شده است. لذا پیشنهاد می‌گردد دولت و مجلس شورای اسلامی با رصد و بررسی وضعیت معیشت و حقوق اعضای هیئت‌علمی در کشور و آگاهی نسبت به مشکلات اساسی این قشر از جامعه و مقایسه این وضعیت با سایر دانشگاه‌های جهان و حتی منطقه، نسبت به بهبود این وضعیت گام‌هایی اساسی بردارند تا هم از شیب خروج نخبگان و اعضای هیئت‌علمی در کشور کاسته شود و هم زمینه برای ارائه آموزش و پژوهش‌های مؤثر و باکیفیت در دانشگاه‌ها فراهم گردد. در راستای ساماندهی قوانین و بخشنامه‌های موجود در حوزه آموزش عالی و کاستن از پیچیدگی‌ها و سردرگمی‌های موجود در این بخش، پیشنهاد می‌گردد در وزارت عتف کارگروهی برای این موضوع تشکیل گردد و با رصد قوانین و بخشنامه‌های ابلاغی در طی سالیان گذشته، نسبت به شناسایی موارد تکراری، موارد متناقض، ابهام‌ها، قوانین غیرقابل اجرا و... اقدام گردد و نسبت به بهبود وضعیت در این بخش اقدام نمایند. همچنین باید سهم آموزش، از ترفیع پایه و ارتقای اعضای هیئت‌علمی متناسب با رسالت و چشم‌انداز دانشگاه‌های کشور بهبود یابد و تناسبی واقعی و منطقی بین توجه به آموزش و پژوهش برقرار گردد. همچنین نظام تضمین ارتقای کیفیت باید در سطح وزارت عتف و دانشگاه‌ها اجرا و نهادینه شود. در دانشگاه استراوا در جمهوری چک نظام تضمین‌کننده کیفیت آموزش از سال (۲۰۰۶) به مرحله اجرا رسیده است همچنین در انگلستان نیز آژانس تضمین کیفیت آموزش عالی با چنین هدفی تشکیل شده است. (Smutna & Farana, 2010) در این راستا Boyer (1990) در مطالعه خود اظهار می‌دارد که آموزش و تدریس باید جایگاه اصلی خود را در دانشگاه به دست آورد.

در سطح مؤسسه‌ای، در خصوص رفع موانع انسانی موجود بر سر راه آموزش مؤثر، پیشنهاد می‌گردد مرکز نظارت و ارزشیابی وزارت عتف و همچنین دانشگاه‌ها نسبت به ارزشیابی واقعی و منطقی کیفیت آموزش‌های ارائه‌شده در طی سال تحصیلی با سازوکارهای علمی‌تر اقدام نمایند و از تکیه صرف بر نظرسنجی از دانشجویان در پایان هر نیم سال تحصیلی اجتناب کرده و ارزشیابی‌های چندگانه را در دستور کار خود قرار دهند. علاوه بر این استفاده و تحلیل مداوم این ارزشیابی‌ها باید در دستور کار دانشگاه و گروه‌های آموزشی قرار گیرد و نسبت به شناسایی نقاط قوت و ضعف استادان در هر بعد از آموزش اقدام شود و به‌موقع مداخلات علمی در راستای کاهش این نقاط ضعف و تشویق نقاط قوت صورت پذیرد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای رفع نقاط ضعف

شناسایی شده می‌تواند به‌طور منظم در دستور کار دانشگاه‌ها قرار گیرد و درنهایت باید سازوکاری اندیشیده شود که در پایان هر سال تحصیلی، به‌واسطه انجام این ارزشیابی‌ها، استادان موفق‌تر در حوزه آموزش شناسایی و مورد تشویق قرار گیرند و الگو و رویکرد مورد استفاده آن‌ها به سایر استادان نیز معرفی گردد و همچنین حمایت‌های لازم از استادانی که در حوزه آموزش با مشکلاتی مواجه هستند، انجام شود تا زمینه برای ارتقای علمی و حرفه‌ای آنان نیز فراهم گردد.

در سطح برنامه درسی، در راستای تلاش‌های صورت گرفته در سال‌های اخیر، دفتر گسترش وزارت عتف و دانشگاه‌های کشور باید رصد جامعی را پیرامون شناسایی برنامه‌های درسی و سرفصل‌های رشته‌های تحصیلی منسوخ، برنامه‌های درسی ضعیف، برنامه‌های درسی غیر مرتبط انجام داده و نسبت به به‌روزرسانی مداوم این برنامه‌های درسی اقدام نمایند. از طرف دیگر نظارت بر اجرای صحیح این برنامه‌های درسی در دانشگاه باید توسط خود گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها جدی‌تر از قبل دنبال گردد. همچنین توجه به استانداردهای موجود در زمینه طراحی و تجهیز فضاهای آموزشی همواره مورد توجه دانشگاه‌ها قرار گیرد. امروزه نظام‌های آموزشی دنیا در کنار سایر عناصر و مؤلفه‌ها دخیل در امر آموزش و یادگیری، به فضاهای آموزشی استاندارد توجه ویژه دارند و در این راستا تلاش می‌کنند ابعاد فیزیکی، عاطفی و اجتماعی این فضاهای آموزشی مورد اهتمام ویژه‌ای قرار گیرد.

References

- ABET. (2023). *Criteria for accrediting engineering programs, 2023–2024*.
- Asadian, S., Piri, M., & Saadatfar, R. (2017). Effective teaching in higher education based on professional experiences of professors and its relationship with self-reported teaching. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8 (15), 113–134 <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1396.8.15.5.1> (In Persian).
- Allahyari, A., Arasteh, H. R., Ghorchian, N., & Reshadatjoo, H. (2022). Developing a model for facilitating the effectiveness of faculty members' teaching. *Applied Educational Leadership*, 3 (3), 35–48. doi: 10.22098/ael.2022.11394.1146 (In Persian).
- Alshare, K. A., Al-Sholi, H. Y., Shadid, O. R., & Moqbel, M. (2024). College professor perceptions of effective professor characteristics: A cross-cultural study. *Journal of Education for Business*, 99 (4), 237–252 <https://doi.org/10.1080/08832323.2024.2306245>
- Assefa, E. A. (2025). Struggling for survival: The impact of low salaries and high living costs on faculty members at Ethiopian universities. *Educational Planning*, 32(3), 28–46. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1481286.pdf>
- Azevedo, C. (2025). Students as (More Than) Consumers? An Exploration of Undergraduates' Discourses and Practices in Marketised Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 79(4). <https://doi.org/10.1111/hequ.70060>
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement in higher education: Theory and practice*. Routledge.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2013). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.
- Coady, D. A., Walker, D. J., & Kay, L. J. (2004). Teaching medical students musculoskeletal examination skills: Identifying barriers to learning and ways of overcoming them. *Scandinavian Journal of Rheumatology*, 33 (1), 47–51. <https://doi.org/10.1080/03009740310004108>
- Council for Higher Education Accreditation. (2015). *International quality principles*. CHEA International Quality Group. <https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/Quality%20Principles.pdf>.
- Crawford, F. (1991). Total quality management. *Committee of Vice-Chancellors and Principals Occasional Paper*.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Doan, T. P. A., Vu, B. L., Ta, T. M. A., & Vu, V. A. (2025). Determinants of publication output: Analyzing WoS journal contributions by university lecturers in Viet Nam. *CTU Journal of Innovation and Sustainable Development*, 17 (3), 23–30. <https://doi.org/10.22144/ctujoisd.2025.061>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*.

- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Green, L. (2001). *Practicing the art of leadership: A problem-based approach to implementing the ISLLC standards*. Prentice Hall.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43 (4), 427–442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>
- Khan, A. A., & Golder, P. (2020). Factors affecting the academic performance of students: A reality of higher education level in Bangladesh. *International Journal of Trade & Commerce-IIARTC*, 9 (2), 269–281. https://www.researchgate.net/publication/349114740_Factors_Affecting_the_Academic_Performance_of_Students_A_Reality_of_Higher_Education_Level_in_Bangladesh
- Mafiz, A. I., Ismail, I., & Bhuyan, M. A. H. (2013). Effects of socio-economic, demographic, and internet exposure factors on school performance among selected students of Nilkhet High School. *Bangladesh Journal of Nutrition*, 24, 107–120. <https://doi.org/10.3329/bjnut.v24i0.14041>
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and higher education* (OECD Education Working Papers No. 8). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/173831738240>
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3), 253–388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)
- McMillan, J. H. (2013). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson Higher Ed.
- Moradi, M. (2025). Assessment and Evaluation of University Faculty Teaching Methods and Techniques for Ensuring Educational Quality. *Quarterly Journal of University Management*, 4(11), 170-194. [10.22034/jam.2025.143971.1113](https://doi.org/10.22034/jam.2025.143971.1113)(In Persian).
- Nasiri, H, Yosefi, H. (2025). Review of the Second Part of the Budget Bill for the Year 1404 (21): Higher Education, Research, and Technology Sector. (e20440). *Reports*, 32(11), e20440 <https://doi.org/10.22034/report.mrc.2025.1403.32.11.20440>(In Persian).
- Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of Education*, 33 (3), 265–284. <https://eric.ed.gov/?id=EJ572057>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *the future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Nushi M, Momeni A and Roshanbin M (2022) Characteristics of an Effective University Professor From Students' Perspective: Are the Qualities Changing?. *Front. Educ.* 7:842640. Doi: 10.3389/feduc.2022.842640(In Persian).
- Pelletier, K., McCormack, M., Muscanell, N., Reeves, J., Robert, J., & Arbino, N. (2024). 2024 *EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2024/5/2024hrteachinglearning.pdf>

- Black S, Gratrix L, Mason R, Parkhouse T, Hogue T, Ortega M, Kane R. Developing the future academic workforce: A descriptive cross-sectional study of the experiences of early career academics from registered health and social care professions. *Nurse Educ Today*. 2024 Oct;141:106335. doi: 10.1016/j.nedt.2024.106335. Epub 2024 Aug 2. PMID: 39121691.
- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2024). *UK Quality Code for Higher Education*. QAA. <https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/2024/advice-and-guidance-2024>
- Rahman, S., Munam, A. M., Hossain, D., & Bhuiya, R. A. (2023). Socio-economic factors affecting the academic performance of private university students in Bangladesh: A cross-sectional bivariate and multivariate analysis. *SN Social Sciences*, 3(26), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00614-w>
- Ryan, Y., Fraser, K., & Dearn, J. (2004). Towards a profession of tertiary teaching: Academic attitudes in Australia. In K. Fraser (Ed.), *Education development and leadership in higher education: Developing an effective institutional strategy*. RoutledgeFalmer.
- Smutná, J., & Farana, R. (2010). Understanding the quality concept in the higher education. *Acta Montanistica Slovaca*, 15 (1), 54–57. <http://actamont.tuke.sk/pdf/2010/n1/11smutna.pdf>
- Shahbazi, M. (2020). An Investigation into Factors Affecting the Scientific Output of Faculty Members (A Case Study of Payame Noor University, Isfahan Province). *Social-Cultural Strategy Quarterly*, Issue 34, 5–36. https://rahbordfarhangi.csr.ir/article_115602.html (In Persian).
- Sofyan, M., Barnes, M., & Finefter-Rosenbluh, I. (2023). Teacher effectiveness in Asian higher education contexts: a systematic review. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2135–2159. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952567>
- Times Higher Education. (2023). *World University Rankings 2023: Methodology*.
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2026). *World report on higher education trends*. UNESCO.
- Sofyan, M., Barnes, M., & Finefter-Rosenbluh, I. (2023). Teacher effectiveness in Asian higher education contexts: A systematic review. *Teaching in Higher Education*, 28 (8), 2135–2159. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1952567>
- Sowmya Erappa, K., Balu, L., & Jayakrishna Udupa, H. (2023). Impact of performance appraisal on faculty satisfaction—A conceptual study. *European Economic Letters*, 13 (5), 1302–1310. <https://doi.org/10.52783/eel.v13i5.911>
- Stephenson, F. J. (2001). *Extraordinary teachers: The essence of excellent teaching*. Andrews McMeel Publishing.
- Tan, P. S. H., Seow, A. N., Choong, Y. O., Tan, C. H., Lam, S. Y., & Choong, C. K. (2024). University students' perceived service quality and attitude towards hybrid learning: Ease of use and usefulness as mediators. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16 (5), 1500–1514. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2023-0113>
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1–10). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_1

- Williams, J., & Cappuccini-Ansfield, G. (2007). Fitness for purpose? National and institutional approaches to publicising the student voice. *Quality in Higher Education*, 13 (2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/13538320701629186>.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55 (4), 447–459. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9066-4>
- Yorke, M. (2000). Developing a quality culture in higher education. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/13583883.2000.9967008>
- Zhang, L. E., & Gong, Y. F. (2024). A systematic review of research on early career academics' identity in neoliberal higher education from 2008 to 2022. *Higher Education Research & Development*, 43 (7), 1662–1678. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2354288>