

# طراحی و اعتباربخشی الگوی مدیریت کیفیت برای فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاهها

مجید دارابی<sup>۱</sup>، خدایار ایلی<sup>۲\*</sup>، جواد پور کریمی<sup>۳</sup>، محسن فرمهینی فراهانی<sup>۴</sup>

۱. دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۲. استاد گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. استادیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباربخشی الگوی مدیریت کیفیت برای فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاهها، انجام شده است تا براساس آن ابعاد و مؤلفه‌هایی مدیریت کیفیت فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاهها، به دست آید. روش پژوهش، آمیخته اکتشافی است. در بخش کیفی ۱۲ نفر از صاحب نظران حوزه کیفیت آموزشی به صورت هدفمند انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. در بخش کمی ۱۱ نفر از مصاحبه‌شوندگان به پرسشنامه پاسخ دادند. در تحلیل داده‌ها در بخش کیفی از تکنیک تحلیل موضوعی (تم) و در بخش کمی از روش آماری تی تک نمونه‌ای، استفاده شد. برای اطمینان از روایی پژوهش، از بررسی توسط اعضاء (مصاحبه‌شوندگان) و روش چندسویه‌نگری منابع داده‌ها و برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از روش‌های پایایی بازآزمون و پایایی توافق درون موضوعی، استفاده شد. در بخش کیفی برای مدیریت کیفیت فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاهها مهم‌ترین ابعاد شناسایی شده شامل؛ بستر و زمینه (مؤلفه‌های رسالت و مأموریت، فرهنگ و زمینه، قوانین و مقررات و ساختار)، برنامه‌ریزی (مؤلفه‌های شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات، تدوین اهداف، تدوین برنامه، طرح درس، تدارک محیط آموزشی و تجهیزات و تعیین وظایف استاد)، اجرا (مؤلفه‌های تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده‌سازی) و ارزیابی و بهبود (مؤلفه‌های ارزیابی از یادگیری دانشجویان، ارزیابی دانشجویان از استاد، ارزیابی همکاران و متخصصین از استاد، ارزیابی برنامه و اجرای آن توسط استاد، بازخورد و بهره‌گیری از آن و برنامه بهبود) بودند. نتایج آزمون تی نشان داد؛ الگوی مورد نظر از اعتبار کافی و مناسب برخوردار است.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۶، شماره ۲، پیاپی ۳۰  
پاییز و زمستان ۱۳۹۸  
صص: ۱۶۷-۱۴۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۰۳

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol. 16, No. 2, Serial 30

Autumn & Winter  
2019-2020

pp.: 147-167

**کلیدواژه‌ها:** آموزش، مدیریت کیفیت، اعضای هیات علمی، الگو.

\*Email: abili@ut.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است

## مقدمه

سطح فرایند های عملیاتی، با عوامل چالش برانگیزی دست به گریبان شده [۵] و این امر دانشگاه‌ها را با موضوعاتی از قبیل؛ کارآمد بودن، حرفه ای شدن، کنترل کیفیت، مناسب بودن، همکاری‌های بین‌المللی، عدالت آموزشی [۳] مواجه نموده است؛ از طرف دیگر نظام آموزش عالی خود با مسائلی زیادی مواجه هستند از جمله؛ کثرت مؤسسات آموزشی، افزایش تعداد دانشجویان، وجود خیل عظیم دانش‌آموختگان بی‌کار [۶]؛ نارضایتی دانشجویان و دانش‌آموختگان از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت شکل دهی یادگیری مستقل و فعال {در دانشجویان}، عدم مشارکت {دانشجویان} در فرایند یادگیری، استانداردهای غیر شفاف [۷]؛ کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه جهت مسئولیت پذیری و پاسخگویی [۸]؛ ناتوانی در تولید دانش نظری، کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی، فقدان رابطه مناسب دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی، بی توجهی به برخی کارکردهای مهم دانشگاه‌ها، تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد [۳] و... بدون شک مسائلی از این قبیل در کارکرد بهینه دانشگاه‌ها تأثیر گذاشته و باعث می‌شود انتظارات و توقعات از عملکرد آن‌ها به خصوص در زمینه کیفیت برآورده نشود.

در جهت ارتقاء کیفیت فعالیت‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، موضوع مدیریت کیفیت، به طور جدی در دستور جدی کار دولت، مؤسسات، گروه‌های علمی و برنامه‌های فردی قرار گرفته [۷] و اجرای آن، به یکی از چالش‌های اصلی پیش روی نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده [۹] چرا که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای کارایی بیشتر و ارتقاء کیفیت [۱۰] و اطمینان از اینکه نیروی کار متخصص و ماهر تربیت می‌کنند [۱۱] به مدیریت کیفیت نیاز دارند. البته به واسطه‌ی تحقیقات و مباحثات انجام شده در این زمینه، پیشرفت‌هایی صورت گرفته، اما هنوز اجماعی بر روی اینکه چگونه می‌توان کیفیت را در درون نظام آموزش عالی مدیریت کرد، وجود ندارد؛ شاید یکی از دلایل اصلی این امر این است که خود مقوله کیفیت، یک مفهوم پیچیده و چند وجهی (بکت و بروکز<sup>۵</sup> [۱۲]؛ به عقیده رابرت برن بام<sup>۶</sup>؛ چند ارزشی [۱۳] به عقیده هاروی و

دانشگاه به عنوان یک سازمان پیچیده، فرهنگی و یک کانون هنجار مدار به انتظام بخشی اخلاقی و اجتماعی جامعه کمک کرده و مسئولیت‌هایی برای خود، در جهت بهبود کیفیت زندگی و حفظ پویایی و نشاط در جامعه قائل است. این نهاد بزرگ اجتماعی همچنین به عنوان هسته پیشتاز تحولات عمل نموده، از طریق رصد کردن تغییرات اجتماعی و فرهنگی به ویژه در عرصه علم و فناوری، جامعه را برای تسلط بر رویدادهای مبهم آینده توانمند و مهیا می‌کند. بر این اساس در ادبیات آموزش عالی، برای دانشگاه‌ها، نقش‌ها و کارکردهایی بر شمرده می‌شود؛ [۱]. در کنار نقش‌ها و کارکردهای ذکر شده، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مانند دیگر نظام‌های اجتماعی بر اساس سطح پیشرفت و نیازهای جامعه، مأموریت‌های<sup>۱</sup> مختلفی بر عهده دارند که می‌توان آن‌ها را در پنج مأموریت یا وظیفه ترسیم کرد که عبارتند از:

۱- آموزش

۲- پژوهش

۳- خدمات

۴- تولید و نشر علم و

۵- رشد حرفه ای [۲]؛

اگر چه این مأموریت‌ها ممکن است از جامعه‌ای به جامعه ای دیگر یا دانشگاهی به دانشگاه دیگر متفاوت باشد، ولی غالب صاحب‌نظران سه مأموریت اصلی دانشگاه‌ها را شامل آموزش<sup>۲</sup>، پژوهش<sup>۳</sup> و خدمات<sup>۴</sup> می‌دانند. [۳]؛ از سه مأموریت یا کارکرد ذکر شده؛ مأموریت یا کارکرد آموزش، به‌طور خاص، مسئله ای است که همواره برای دانشگاه‌ها مطرح می‌باشد [۲]. آموزش فرایندی است که در آن فراگیر و آموزشگر درگیر فعالیت‌های متقابل هستند و در یک محیط صمیمی و با تفاهم سعی می‌کنند که پدیده‌های عالم را بشناسند و بر دانایی‌ها و آگاهی‌های خویش بیفزایند. [۴]

طی ربع قرن گذشته شرایط کارکردی و ساختاری مؤسسات آموزش به طور ریشه ای تغییر کرده؛ نظام‌های نخبه پرور، جای خود را به نظام‌های فراگیر داده؛ محیط‌های یاددهی - یادگیری عمیقاً در حال دگرگونی بوده است؛ فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات به عرصه آمده و آموزش عالی هم در سطح ساختار سازمانی و هم در

<sup>1</sup> Missions

<sup>2</sup> Instruction

<sup>3</sup> Research

<sup>4</sup> Services

<sup>5</sup> Becket & Brookes

<sup>6</sup> Robert Born Bom

موضوعات بسیار مهم و چالش برانگیز و پر مجادله [۲۳]؛ باقی مانده که با وجود سازوکارهای گوناگونی که برای بررسی و هدایت آن‌ها وجود دارد، توافق جمعی برای این سازوکارها وجود ندارد و اقدامات انجام شده سطحی و پراکنده بوده و جامعیت لازم را ندارند؛ به عبارت دیگر علی‌رغم اهمیت مدیریت کیفیت برای فعالیت کلیدی آموزشی اعضای هیئت علمی، در کشور ما و در غالب پژوهش‌ها و فعالیت‌های انجام شده، تنها بر ارزشیابی کیفیت در سطح کلان دانشگاهی یا سطح دانشکده و گروه های آموزشی متمرکز شده و از داده های کمی و شاخص‌های مقداری مانند نرخ استاد به دانشجو، تعداد ساعات تدریس استاد در هفته و... استفاده کرده‌اند [۳].

در مجموع می‌توان گفت که سازوکارهای مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌های کشور، سطحی و تک بعدی بوده و همه عناصر و ابعاد موضوع، مورد توجه و مدیریت قرار نمی‌گیرد؛ در زمینه فعالیت آموزشی، توجه به نیازها و انتظارات افراد ذی‌نفع، دارای ارزش آنچنانی نیست؛ اساتید و دانشجویان، مرجعی برای مراجعه و اخذ مشاوره و راهنمایی و حتی پیگیری در زمینه کیفیت ندارند، سازوکار مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی نامشخص می‌باشد و عملاً این فعالیت‌ها به شکل یکسان و ساده ای و بر اساس تجربه و علائق افراد دنبال می‌شود؛ اعضای هیات علمی به تدریس دروس به همان شکلی که قبلاً خود آموزش دیده‌اند، و تقریباً در یک شکل مشخص و یکسان، به تدریس، می‌پردازند؛ این روش آموزش و تدریس غالباً در طول سال‌ها و در دروس مختلف یکسان باقی می‌ماند؛ دانشجویان، اساتید خود را در پایان ترم بر اساس فرمی که تقریباً تنها ملاک برای ارزشیابی عملکرد استادان دانشگاه‌هاست [۲۴] ارزیابی می‌کنند و داده های این فرم‌ها به ندرت به منظور پژوهش‌های نظام‌دار جهت بازنمایی عملکرد اعضای هیات علمی به ویژه برنامه ریزی ارتقاء کیفیت آموزش دانشگاهی و توسعه حرفه ای آنان مورد استفاده قرار می‌گیرند [۲۳]. در واقع می‌توان گفت در حال حاضر عمده‌ترین مشکل در دانشگاه های کشور در زمینه فعالیت آموزشی، مبهم و نامشخص بودن نحوه مدیریت و هدایت کیفیت این فعالیت‌ها می‌باشد؛ یکی از دلایل در این زمینه عدم طراحی و نیز عدم بهره گیری از الگوهای مناسب و متناسب در زمینه مدیریت و هدایت این فعالیت‌ها می‌باشد؛ هر چند در این زمینه و در دانشگاه های مطرح دنیا، الگوهای طراحی و مورد استفاده قرار گرفته‌اند، اما بررسی این مدل‌ها و الگوها نشان

گرین<sup>۱</sup> [۱۴] مفهومی ذینفع مدار و مفهومی غیر واحد، اغفال کننده، بی ثبات و چند وجهی؛ به عقیده دوهیرتی<sup>۲</sup> [۱۵] دارای معانی متناقضی از جمله؛ هم مفهومی استراتژیک و هم مفهومی عملیاتی؛ هم ایده ای عملی و هم ایده ای الهامی؛ هم مفهومی نسبی و هم مفهومی مطلق؛ تعریف آن هم توسط سازمان و هم توسط مشتریان؛ هم درباره وسیله و هم درباره نتیجه؛ هم درباره سیستم‌ها و هم درباره افراد و... است، دوهیرتی، ۲۰۰۵؛ به نقل از [۱۵].

متأسفانه در دانشگاه های کشور، موضوع برنامه ریزی، کنترل و بهبود کیفیت به صورت پیوسته مد نظر قرار نگرفته؛ سازوکارهای نهادینه و کافی برای بهبود کیفیت و تأمین انتظارات ذی‌نفعان وجود ندارد [۱۶]، شواهد و نتایج پژوهشی هم موید آنست که ناکارآمدی و ضعف اثربخشی در سازوکارهای بررسی و ارتقاء کیفیت [۱۷، ۱۸] و [۱۹] تحقق اهداف و مأموریت‌های دانشگاه‌ها را تحت شعاع قرار داده به گونه ای که امروزه کیفیت دانشگاه‌ها به خصوص در مأموریت آموزشی، به عنوان دغدغه و نگرانی مسئولان در سطوح مختلف شده؛ برخی پژوهش‌ها نیز ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در فرایندهای یاددهی یادگیری در دانشگاه‌های کشور را تایید کرده و آن را نشانی از نبود سازوکارهای مناسب برای مدیریت و تضمین کیفیت آموزش عالی دانسته‌اند [۱۹].

تحقق مأموریت‌های نظام آموزش عالی هم متأثر از عوامل زیاد و متنوعی است؛ از بین این عوامل بی شمار و متنوع؛ عامل آموزشگر (هیئت علمی)، مهم‌ترین آن‌ها بوده تا حدی که برخی اعضای هیات علمی یک دانشگاه را قلب آن دانشگاه یا موسسه آموزش عالی می‌دانند و یک دانشگاه یا دانشکده را دقیقاً به دلیل نوع اعضای هیات علمی آن، خوب یا بد و اثر بخش یا غیر اثر بخش به شمار می‌آورند؛ بنابراین ماهیت و کیفیت یک دانشگاه یا موسسه آموزش عالی در گرو کیفیت و توان علمی اعضای هیات علمی آن است [۲۰] چراکه اعضای هیات علمی قادرند عملکرد و موقعیت سایر موقعیت‌ها را تحت شعاع خود قرار دهند [۲۱].

با وجود اینکه اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها به عنوان رکن اساسی و مرکز ثقل دانشگاه‌ها و کلید پویایی مراکز علمی محسوب می‌شوند [۲۲]، کیفیت فعالیت‌های آن‌ها برای مدیران مراکز دانشگاهی به عنوان یکی از

<sup>1</sup> Harvey, L., & Green,

<sup>2</sup> Doherty

برون‌دادها و نتایج تعریف کرده است. ویدویچ و پرتز<sup>۴</sup> [۳۴] در بررسی خود از زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف کشورها و به اصطلاح تم غالب در آن‌ها، به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت بسیار مرتبط با زمینه است و باید به صورت محلی و با در نظر گرفتن فرهنگ و زمینه و شرایط خاص تعریف شود. وودهاوس<sup>۵</sup> [۳۵] نیز، با مرور معانی مختلف کیفیت، به این نتیجه رسیده که تعریف کیفیت، بر حسب زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف جوامع است و در نتیجه تعریف کیفیت نیز از تنوع لازم برخوردار است. ایوانسویچ<sup>۶</sup> معتقد است آنچه در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، نظرات مخاطبان است، بر این اساس کیفیت تابع نظر مشاهده‌گر است [۳۶]. فیلیپ گوو<sup>۷</sup>، مفاهیم و معانی زیر را برای کیفیت به نقل از پژوهشگران علوم تربیتی آورده است: درجه تعالی، درجه انطباق با استانداردها، نوع و ویژگی درونی و ذاتی، برتری در نوع، تعالی در ارتباط با استاندارد، خصوصیات و صفات مطلوب در روش و عمل [۱۳]. همان‌گونه که از مطالب فوق بر می‌آید تعریف کیفیت اساساً به خاطر نوع نگاه افراد متعدد، متفاوت و چالش برانگیز است [۳۷] ولی در کل می‌توان گفت که کیفیت یعنی مجموعه ویژگی‌ها، مختصات و مشخصه‌های ویژه یک محصول یا خدمت که قادر به برآورده کردن نیازها و انتظارات و یا خواسته‌های مدنظر مشتریان مختلف باشد.

**کیفیت در آموزش عالی:** مفهوم کیفیت در آموزش عالی، یکی از مفاهیم پیچیده، بحث برانگیز و مبهم است که به سادگی قابل تعریف نمی‌باشد؛ شاید یکی از دلایل اینکه هیچ‌گونه توافقی در مورد کیفیت و تعریف آن در نظام آموزش عالی وجود ندارد این امر است که اکثر تعاریف کیفیت در آموزش عالی برگرفته از تعاریف کیفیت در عرصه‌های دیگر باشد. به همین دلیل امروزه با وجود ادبیات قابل ملاحظه‌ای که در این زمینه وجود دارد، هنوز هم در مورد اینکه کیفیت چگونه باید در نظام آموزش عالی مدیریت بشود، اجماع کلی و جهانی وجود ندارد [۶]. تعاریف گوناگونی از کیفیت در نظام آموزش عالی بیان شده است که در ذیل به برخی از آن‌ها اشاره می‌نمایم: بانک جهانی کیفیت آموزش عالی را در بر گیرنده دو مؤلفه ذکر کرده: محیط یادگیری و عملکرد یادگیرنده. از نظر یونسکو؛ کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند

می‌دهد که مدل‌ها و الگوهای موجود، بیشتر مبتنی بر مبانی، اصول و روش‌هایی است که برخاسته و متناسب با شرایط و وضعیت سازمان‌ها و دانشگاه‌ها و روح نظام آموزشی و تحصیلی آن‌ها می‌باشد و با توجه به وضعیت و شرایط کمی و کیفی دانشگاه‌های ما قابلیت کاربرد به صورت مناسب را ندارد و تنها می‌توان در کلیات از آن استفاده کرد [۲۵]. لذا فقدان الگوی مناسب و جامع، مدیریت عملکرد فعالیت‌های کلیدی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها را با مشکل مواجه ساخته [۲۴] و تحقق مأموریت دانشگاه به خصوص در این بخش را که بر دوش اعضای هیات علمی دانشگاه‌هاست را با مشکل مواجه کرده است؛ بنابراین در جامعه دانش که کیفیت، مسئله راهبردی است [۵] شایسته نیست که اقدامات و فعالیت‌های مختلف به خصوص فعالیت کلیدی آموزشی اعضای هیات علمی، بدون برنامه و چارچوب مشخصی انجام شود.

وقتی صحبت از کیفیت می‌شود و یا در مورد آن سؤال می‌شود، اصطلاحاتی از قبیل خوب بودن یا تجملی بودن به عنوان معادل به کار برده می‌شود [۲۶]. تعریف کیفیت- به دلیل ذهنی بودن- اغلب پیچیده است و سنجش آن دشوار می‌باشد [۲۷]. در همین راستا ابدوس<sup>۱</sup> [۲۸] می‌نویسد: چالش‌های تعریفی مربوط به مفهوم کیفیت و مشتقات آن سبب ایجاد ابهام مفهومی در تعریف کیفیت شده است؛ فرستخواه [۲۹] معتقد است این امر ناشی از اهداف و رویکردهای مختلف کیفیت، تفاوت‌های فرهنگی و ساختاری و شرایط ملی می‌باشد که بر نظام تضمین کیفیت اثر مستقیم دارند [۳۰]. فرز<sup>۲</sup>، بیان می‌کند که نیمرخی از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت افراد حرکت می‌کند؛ بنابراین تعاریف هنجار مدار و معیار مدار در مورد کیفیت می‌تواند صحیح و معتبر باشد [۳۱]. سازمان استانداردهای بین‌المللی (ISO) کیفیت را کلیتی از سیمای یک محصول یا خدمت تلقی کرده که بتواند نیازها و انتظارات بیان شده یا ضمنی ذی‌نفعان را ارضا بکند [۲۹]؛ استاندارد صنعتی ژاپن<sup>۳</sup> کیفیت را مجموع مشخصه‌ها یا عملکردهایی می‌داند که روشن می‌سازد تولید یا خدمت کاربرد معین خود را دارد یا نه؟ [۳۲]، بازگان [۳۳] کیفیت را بر اساس دیدگاه سیستمی و بر مبنای تناسب با اهداف و انتظارات یا استانداردها، در عناصر پنج‌گانه درون داده‌ها، فرایندها، محصولات،

<sup>4</sup> Vidovich Lesley & Porter

<sup>5</sup> Woodhouse

<sup>6</sup> Ivancevich

<sup>7</sup> Philip Gove

<sup>1</sup> Abdous

<sup>2</sup> Ferez

<sup>3</sup> JISZ

می‌باشد. تمایل رو به رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی، منعکس کننده این رویکرد است

**دیدگاه تبدیلی:** این دیدگاه بیانگر یک دیدگاه سنتی نسبت به کیفیت است، که کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر ببیند این رویکردها، به طور برجسته ای متناظر بر ایجاد رویه های نظارت و ارزشیابی کیفیت هستند و مقاصد متنوعی را پوشش می‌دهند که می‌توان آن را تحت سه عنوان دسته بندی کرد؛ الف: پاسخگویی. ب: بهبود. ج: تدارک اطلاعات [۴۰].

بکر<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) نیز کیفیت نظام آموزشی را حالت ویژه ای از نظام آموزشی می‌داند که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص است، [۴۱] در این تعریف، کیفیت نظام آموزشی عبارت است از میزان تطابق وضع موجود با الف) استانداردها؛ (معیارهای از قبل تعیین شده). ب) رسالت، هدف و انتظارات. با توجه به این تعریف، کیفیت نظام آموزشی را می‌توان با استفاده از الگوی عناصر سازمانی (عوامل تشکیل دهنده نظام) تعریف کرد، یعنی چنانچه عناصر نظام آموزشی را (درون داد، فرایند، محصول، برون داد و پیامد) در نظر بگیریم می‌توان بر اساس هر یک از آنها کیفیت نظام آموزشی را تعریف کرد:

**الف- کیفیت درون داده:** عبارتست از میزان تطابق درون دادهای نظام (یادگیرندگان، مدرسان، برنامه درسی و...) با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدفها(انتظارات).

**ب- کیفیت فرایند:** عبارتست از میزان رضایت بخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری و سایر فرایندها(ساختی-سازمانی و فرایند پشتیبانی).

**ج- کیفیت محصول:** عبارتست از اینکه تا چه اندازه برون داد های واسطه ای نظام (نتایج امتحانات نیمسال تحصیلی، ارتقا و... ) رضایت بخش هستند.

**د- کیفیت بروندادها:** عبارت از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (فارغ‌التحصیلان، نتایج تحقیق، خدمات تخصصی عرضه شده) در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده (یا هدفها و انتظارات) رضایت بخش هستند.

**ه- کیفیت پیامد:** عبارتست از اینکه وضعیت اشتغال به کار فارغ‌التحصیلان (از دیدگاه خودشان، استخدام کنندگان و به طور کلی جامعه استفاده کننده از آن) تا چه

بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد؛

شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی، کیفیت در آموزش عالی را الف) تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده، و ب) نیل به هدفهای تصریح شده تعریف کرده است [۳۸].

هاروی و گرین<sup>۱</sup> [۱۴] پنج رویکرد یا دیدگاه را در خصوص کیفیت در آموزش عالی مطرح می‌کنند که در واقع اشاره به ابعاد مختلف کیفیت دارد. آنها معتقدند که هیچ یک از این تعاریف با هم در تقابل نیستند، کیفیت اغلب به عنوان ترکیبی از دو یا تعداد بیشتری از این تعاریف در نظر گرفته می‌شود. این دیدگاهها عبارتند از:

**دیدگاه استثنایی:** در این دیدگاه، کیفیت اشاره به چیز مشخص، ویژه و برگزیده دارد و در موقعیت‌های آموزشی، مفهوم آن با تعالی پیوند می‌خورد، در واقع کیفیت در آموزش عالی در این دیدگاه، خدماتی است با استانداردهای بسیار بالا و دائماً بی عیب و نقص [۳۹] کیفیت در این دیدگاه با متخصصان قابل حصول است. این رویکرد، اهدافی را برای دانشگاه‌ها و موسسه های علمی تعیین می‌کند که همیشه بهترین هستند، متعلق به سرآمدان و موجب کسب بروندادهای بهتر نسب به دیگر دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی می‌شوند.

**دیدگاه کمال‌گرایی:** در این دیدگاه کیفیت به عنوان یک پیامد یا نتیجه بی عیب، مورد توجه قرار گرفته و معتقدند که کیفیت زمانی به دست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت. در این صورت می‌توان انتظار داشت که همه به کیفیت دست یابند.

**دیدگاه تناسب با اهداف:** این دیدگاه کیفیت را به عنوان برآوردن کامل الزامات، نیازها یا مطلوب‌های مصرف کنندگان می‌داند و از لحاظ نظری، مصرف کننده، الزامات را تعیین می‌کند. این رویکرد به طور فراوان درباره آموزش عالی استفاده شده است، بر طبق این رویکرد، تصمیم می‌گیریم تا چه حد خدمات یا محصولات اهداف معین را تحقق می‌بخشد. چنین تعریفی مؤسسات را قادر می‌سازد در بیانیه مأموریت، اهداف را تعیین کنند.

**دیدگاه ارزشی برای پول:** کیفیت در این رویکرد بر مبنای بازگشت سرمایه گذاری مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر حصول کیفیت به معنای کسب پیامدهای یکسان با هزینه کمتر یا پیامدهای بهتر با هزینه یکسان

<sup>2</sup> Baker

<sup>1</sup> Harvey, L. , & Green, D

جی کوب و هلشتروم<sup>۳</sup> چهار مأموریت اصلی دانشگاه‌ها را پژوهش، تدریس، کاربرد دانش (خدمات) و تلفیق و پیوند دانشگاه با جامعه از طریق پژوهش‌های کاربردی؛ مشارکت در تحقق آرمان‌های اجتماعی و ارائه مشاوره به نهادهای سیاسی و دولتی، می‌دانند؛ آنان معتقدند بر حسب نوع دانشگاه و زمان و مکانی که در آن واقع شده ممکن است اولویت این مأموریت‌ها تغییر یابد.

کار و هانی<sup>۴</sup> معتقدند پنج وظیفه اصلی دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی در سطح بین‌المللی که باعث شده نقش آن‌ها از تک بعدی و تک مأموریتی به چند مأموریتی تبدیل شود عبارتند از: وظایف آموزشی، پژوهشی، خدماتی، انتشاراتی و رشد حرفه‌ای؛ نقش چند بعدی دانشگاه معطوف به این حقیقت است که دانشگاه، سازمانی به شدت کثرت‌گرا است، زیرا با آرمان‌ها، مراجع و ارباب رجوع‌های متعددی مواجه است.

سانتیگو و همکاران (۲۰۰۸) کارکردهای آموزش عالی را که منجر به توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورها می‌شود را شامل؛

- ۱- تربیت نیروی انسانی از طریق آموزش)
- ۲- ساخت پایه‌های دانش (از طریق پژوهش)
- ۳- اشاعه و کاربرد دانش (از طریق تعامل با کاربران دانش) و
- ۴- حفظ دانش (حفظ در بین نسل‌ها و انتقال دانش) می‌دانند.

در بیانیه جهانی آموزش عالی، وظایف آموزش عالی در قرن حاضر، این‌گونه مطرح گردیده است:

الف - تربیت فارغ‌التحصیلان با تخصص بالا و شهروندانی مسئول که با عرضه کیفیت‌های خاص قادر به شرکت در تمام فعالیت‌های بشری‌اند

ب - ایجاد فضای آزاد برای آموزش عالی و فراگیری در تمام طول زندگی

ج - ارتقا و نشر دانش از طریق پژوهش و ایجاد تخصص‌های ویژه برای کمک به توسعه در جوامع

د - کمک به فهم، تفسیر، حفظ، تقویت و ارتقای فرهنگ‌های ملی و ارزش‌های اساسی شهروندی مبتنی بر مردم‌سالاری به جوانان

ه - مشارکت در توسعه و بهبود آموزش در همه سطوح [۴۷].

سازمان یونسکو وظایف زیر را برای آموزش عالی

اندازه رضایت بخش است [۳۸].

اونیل و پالمرا<sup>۱</sup> کیفیت خدمات آموزش عالی را بر اساس تفاوت بین آنچه دانشجوی انتظار دارد با آنچه وی در عمل دریافت می‌کند تعیین می‌نمایند. [۴۲].

علاوه بر تعاریف فوق برخی از صاحب نظران، کیفیت را به عنوان ارزش افزوده تعریف می‌نمایند که بر اساس این تعریف، کیفیت یک نظام آموزشی عبارت است از فارغ‌التحصیلان این نظام از نظر دانش، نگرش، توانایی‌های کسب شده، به طوری که بتوان سطح موجود این قابلیت‌ها، توانایی‌ها و نگرش اکتسابی را به نظام آموزشی نسبت داد. به عبارت دیگر یک نظام آموزشی از نظر ارزش افزوده در صورتی دارای کیفیت است که بتوان گفت صلاحیت‌های علمی، عملی و نگرش فارغ‌التحصیلان آن بر اثر کسب تجربه در فرایند تحصیل در این نظام حاصل شده است [۳۸].

همچنین اخیراً در ادبیات کیفیت آموزش عالی، بحث‌هایی بر سر موضوع کیفیت به عنوان فرهنگ به وجود آمده [۴۳] [۴۴]، چنین دیدگاهی (کیفیت به عنوان فرهنگ) بر اهمیت رویکرد سازمانی کیفیت تاکید می‌کند، و در آن فرهنگ کیفیت، شامل: الف- یک مؤلفه روان شناختی شامل: ارزش‌ها، باورها، انتظارات و تعهدات مشترک در قبال کیفیت ب- یک مؤلفه ساختاری یا مدیریتی: که کیفیت را افزایش می‌دهند و تلاش‌های مربوطه را هماهنگ می‌سازد [۴۳].

از مجموع تعاریف فوق می‌توان نتیجه گرفت که: کیفیت آموزش دانشگاهی، امری اتفاقی نیست و به عنوان یکی از اجزای نظام آموزشی تحت تأثیر سایر ارکان اجتماعی قرار می‌گیرد، از این رو نیاز به بررسی و شناخت عوامل درونی و بیرونی دارد. و به موازات شناسایی این عوامل، مفهوم کیفیت نیز ابعاد وسیع‌تری به خود گرفته و نیاز به دقت و درک عمیق‌تر پدیده‌های آموزشی توسط مدیران و برنامه‌ریزان دارد [۴۵].

**رسالت‌ها و مأموریت آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز**

**آموزش عالی:** از نظر اسکات<sup>۲</sup> [۴۶] مأموریت‌های آموزش عالی، غالباً به انتظارات و آرزوهایی گفته می‌شود که جامعه برای مؤسسات آموزش عالی بیان می‌کند. به رغم آنکه در مورد رسالت‌ها و مأموریت‌های آموزش عالی تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود، اما در مورد چند رسالت، اتفاق نظر عام وجود دارد:

<sup>3</sup> Jacob and Hellstrom

<sup>4</sup> Carl and Honey

<sup>1</sup> Oneill & Palmer

<sup>2</sup> Scat

برشمرده است:

الف - تربیت متخصصان تراز اول،

ب - تربیت استاد و معلم کارآموز برای دوره های عالی، متوسطه و در بسیاری از کشورها حتی برای دوره های ابتدایی،

ج - پژوهش کارآموزی پژوهشگران

د - فراهم آوردن دوره های تکمیلی و بازآموزی برای کادر مدیریت و - اشاعه فرهنگ علمی، ادبی و هنری (و ارزش‌های فرهنگی جامعه)؛ چنین وظایفی در بسیاری از کشورها یافت می‌شود ولی ترتیب اولویت آن‌ها با توجه به موقعیت هر کشوری متفاوت است [۴۸].

از بررسی مجموعه دیدگاه‌ها چنین استنباط می‌شود که رسالت‌های اصلی و سنتی آموزش عالی همانا تولید دانش یا پژوهش، انتقال دانش یا آموزش و اشاعه دانش یا خدمات است [۴۹] و در این بین، رسالت آموزشی به خاطر با توجه به انتظارات جامعه از دانشگاه‌ها در این زمینه در اولویت قرار دارد؛ البته رسالت آموزشی دانشگاه، تنها شامل روش‌های سنتی یاد دادن از قبیل سخنرانی کلاس نیست، بلکه روش‌های آزمایشگاهی، کلینیکی و عملی را نیز در بر می‌گیرد، در بعضی موارد هم راهنمایی پایان نامه های ارشد و دکتری، مورد نقد قرار دادن عملکرد دانشجوی و هدایت نمودن او را نیز شامل می‌شود؛ موفقیت در هر یک از این اشکال، جزء ضروری از فرایند آموزش و امیدی به آینده بهتر است برای افرادی که وظیفه آموزش را بر عهده دارند، صرف نظر از اینکه چه رتبه یا سمتی داشته باشند (دانشگاه ویرجینیا غربی<sup>۱</sup>، [۵۰] به زعم اسکات [۴۶]، مهم‌ترین ابزار تحقق رسالت آموزشی، تدریس است و استادان به عنوان مراجع دانش، دانشجویان را تحت تعلیم و تربیت قرار می‌دادند.

در مجموع باید گفت که آموزش هم اکنون نیز به منزله یکی از اساسی‌ترین رسالت‌های آموزش دانشگاهی محسوب می‌شود که در بین فلسفه های آموزش عالی، تحت عنوان یادگیری آزادمنشانه از آن نام برده می‌شود و هسته اصلی برنامه های درسی دانشگاه‌ها را تشکیل می‌دهد [۵۱] هر چند این رویکرد در غالب موارد، تنها به مهارت‌های عقلانی و استدلالی دانشجویان تأکید نموده و از سایر مهارت‌ها غفلت می‌کند اما همچنان به عنوان رسالتی اصیل در آموزش عالی جهان شناخته می‌شود.

در خصوص کیفیت آموزش، پژوهش‌های زیادی صورت گرفته که در ادامه برخی از آنها اشاره می‌شود؛

شریفیان و همکاران [۵۲] در تحقیق خود نشانگر های تدریس اثربخش را در پنج مقوله طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان بررسی کردند. احمدی و قلیچ لی [۵۳] مدل تحقیق خود را در پنج بعد ثبات و پایداری، پاسخگویی، اطمینان، همدلی و عوامل ظاهری را بر اساس مدل تجزیه و تحلیل شکاف از دیدگاه دانشجویان دانشگاه پیام نور طراحی کردند. در تحقیق معروفی و همکاران [۵۴]، توجه به ابعاد و جنبه های مختلف تدریس در ارزشیابی کیفیت آن، استفاده از منابع و ابزارهای مناسب دیگری برای جمع آوری اطلاعات در کنار پرسشنامه ارزیابی دانشجو، از جمله راهکارهای مورد توجه در اهمیت کارکرد آموزش، مد نظر قرار گرفته است. محمد زاده و همکاران [۵۵] در تحقیق خود اشاره می‌کند که رویه های داوطلبانه- تشویقی، مشارکتی و نرم به جای رویه های کاملاً اجباری-تنبیهی، متمرکز، قضاوتی و سخت استفاده شود تا فرهنگ کیفیت در آموزش عالی ایران رایج شود. جعفری کاکلکی [۵۶] در تحقیق خود عامل‌های تأثیرگذار را در پنج مقوله راهبردهای نوین یاددهی، ارزیابی مستمر، حمایت از فعالیت‌های آموزشی پژوهشی دانشجویان، نگاه کارآفرینانه داشتن به فعالیت‌های آموزشی پژوهشی دانشجویان و استفاده از فناوری اطلاعات طبقه بندی می‌کند. میرزایی [۵۷] در تحقیق خود با بهره گیری از گراند تئوری به طراحی مدل سنجش کیفیت نظام آموزش از دور در ایران اقدام کرد. در تحقیق محمدی و همکاران [۵۸] و در طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران، عوامل مدیریت کیفیت تدریس- یادگیری، مدیریت کیفیت پژوهش، مأموریت، اهداف سازمانی و مدیریت نهادی، مدیریت کیفیت تعامل با جامعه (مشارکت اجتماعی) پشتیبانی، مدیریت کیفیت نظام ارزیابی و تضمین کیفیت از اهمیت بسیاری برخوردارند؛ در تحقیق شمس مورکانی و همکاران [۵۹] او در طراحی الگوی ارزیابی عملکرد اعضای هیات علمی، چهار عامل آموزش، پژوهش، مدیریتی و شایستگی‌های فردی بدست آمد. در تحقیق خدیوی و همکاران [۲۴] هفت مؤلفه تعهد حرفه‌ای، فعالیت‌های پژوهشی، توسعه حرفه ای، تدریس و فعالیت‌های آموزشی، مشاوره، خدمات اجرایی و علمی و فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی، در الگویی برای ارزشیابی اثربخشی و عملکرد اعضای هیات علمی مورد تأیید هستند. در تحقیق فطرت و همکاران [۲۵] و در مدل مدیریت عملکرد اعضای هیات

<sup>1</sup> West Virginia University

هال<sup>۳</sup> [۶۸] در تحقیق خود اشاره می‌کنند که رشد دانشجویان باید شاخص اصلی کیفیت در آموزش عالی باشد. او ۲۴ مانع مشخصی که مانع پیش برد معنی دار فعالیت‌های مدیریت کیفیت اعضای هیات علمی می‌شود را مشخص کرد. اریلماز<sup>۴</sup> و همکاران [۶۹] در تحقیق خود اشاره می‌کنند که مطالعاتی که بر مدیریت کیفیت در مؤسسات آموزش عالی متمرکز باشند، ناکافی هستند. کوستا روسو<sup>۵</sup> [۷] در مقاله خود نشان داد که رقابت پذیری دانشگاه‌ها در شرایط جهانی سازی و درجه بندی آن‌ها بیشتر و بیشتر به کیفیت مدیریت دانشگاهی بستگی دارد.

در جمع بندی مبانی نظری و پژوهشی می‌توان گفت که در خصوص بحث مدیریت کیفیت، پژوهش‌های پراکنده‌ای صورت گرفته که عمدتاً بخشی از فرایند و به خصوص بخش ارزشیابی را مورد بررسی قرار داده و الگویی که برای مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه باشد، ارائه نشده است. از این رو یکی از مباحث مهم که بیش از پیش در طراحی الگوی مدیریت کیفیت در این زمینه، لازم است مورد توجه قرار گیرد، طراحی نظام مدیریت کیفیت با عنایت به همه ابعاد فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی می‌باشد.

هدف این پژوهش آن است که با بررسی الگوهای مدیریت کیفیت در نظام‌های دانشگاهی و نیز دریافت نظرات و دیدگاه‌های اعضای هیات علمی صاحب‌نظر در این زمینه، ابعاد و مؤلفه‌های ضروری جهت مدیریت کیفیت فرآیندهای آموزش را تعیین کند و بر اساس آن الگوی مدیریت کیفیت آموزش را برای نظام دانشگاهی طراحی و اعتباریابی کند. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر؛ طراحی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها می‌باشد. به منظور تحقق هدف مورد نظر هدف‌های جزئی زیر مد نظر قرار می‌گیرد:

### سوال‌های پژوهش

- ۱) ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها چیست؟
- ۲) طراحی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها چگونه است؟
- ۳) اعتباریابی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های

علمی دانشگاه کابل، پنج مؤلفه و مقوله کلی در قالب مدل پارادایمی از جمله شرایط و عوامل تأثیر گذار فردی، شرایط و عوامل سازمانی (دانشگاه) در مورد کار و فعالیت هیئت علمی، ابعاد و جنبه‌های فعالیت و عملکرد اعضای هیات علمی، شرایط و عملکرد مسئولان وزارت و دانشگاه، استراتژی بهبود عملکرد اعضای هیئت علمی و استراتژی سخت‌افزاری، نتایج و پیامدها، چگونگی و فرایند مدیریت عملکرد اعضای هیات علمی دانشگاه کابل و روابط میان ابعاد و مؤلفه‌های مختلف آن منعکس شد. در تحقیق عباس پور و همکاران [۶۰] به شیوه‌ی نظریه‌ی زمینه‌ای به طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران اقدام شد. در تحقیق مجتبی زاده و همکاران [۶۱] به طراحی و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش کیفیت دانشگاه‌های کشور پرداخته شد. در تحقیق ابیلی و جباری [۶۲] به طراحی الگوی ممیزی فرایندهای آموزشی و پژوهشی پرداخته شد؛ در تحقیق زمانی [۶۳] مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازماندهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات دانشکده، وضعیت دانشجوی، صلاحیت حرفه‌ای استاد و تکنولوژی‌های نوین از جمله عوامل تأثیر گذار بر کیفیت آموزش در آموزش عالی هستند. در تحقیق خدیوی و همکاران [۶۴] هفت عامل درون ساختاری، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان و عوامل برون ساختاری بالاترین نقش را در کیفیت آموزش و تدریس از دیدگاه اساتید داشته‌اند؛ در تحقیق مجتبی زاده و همکاران [۶۵] به طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان پرداخته شد و کاترمان<sup>۱</sup> [۶۶] مدل خود را بر شش محور زیر ارائه داد

- ۱- رهبری و فرهنگ کیفیت
- ۲- پیشرفت و نوآوری مستمر در فرایندهای آموزشی
- ۳- مشارکت و بهسازی کارکنان
- ۴- پاسخگویی سریع و مدیریت اطلاعات
- ۵- کیفیت مشتری محور
- ۶- توسعه همکاری بین عوامل درونی و بیرونی دانشگاه؛ رزینو<sup>۲</sup> [۶۷] در تحقیق خود اشاره می‌کنند که سیستم کیفیت، ترکیبی از ساختارهای سازمانی، مسئولیت‌ها، رویه‌ها و مدیریت است. اجرای مناسب مدیریت کیفیت جامع، روشی است که می‌تواند به مدرسان کمک کند تا با تغییرات محیطی سازگار شوند.

<sup>3</sup> Molly Reas Hall

<sup>4</sup> Eryilmaza et al.

<sup>5</sup> Costache Rusu

<sup>1</sup> Venkatraman

<sup>2</sup> Oana Maria Rezeanu



آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها چگونه است؟

## روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و راهبرد اصلی آن هم استفاده از روش‌های ترکیبی کیفی و کمی و طرح اکتشافی است؛ از ویژگی‌های روش اکتشافی آن است که گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو رویکرد کمی و کیفی به صورت غیر هم‌زمان و ترتیبی اتفاق خواهد افتاد، در این روش اولویت با رویکرد کیفی است، تجزیه و تحلیل داده در هر کدام از رویکردها به صورت مستقل و ترتیبی انجام می‌شود، و از نتایج کیفی در بخش بعدی (کمی) استفاده خواهد شد. با توجه به اینکه در بخش ابتدایی پژوهش (کیفی) شناسایی مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها؛ می‌باشد، دستیابی به این مؤلفه‌ها مستلزم استفاده از روش پژوهش کیفی و روش گردآوری داده‌های کیفی می‌باشد و در بخش بعدی (کمی) محققین به دنبال اعتباربخشی الگوی به دست آمده از بخش کیفی به واسطه طراحی پرسشنامه اعتباربخشی مدل و نظرخواهی مجدد از مصاحبه شونده‌ها هستند. به عبارتی از در قالب سؤالات کمی از مصاحبه شونده‌ها پرسیده شد که به چه میزان با مؤلفه‌های شناسایی شده در الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی موافق می‌باشند. لذا می‌توان گفت که پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های آمیخته اکتشافی می‌باشد.

قلمرو تحقیق در این پژوهش شامل تمامی خبرگان کیفیت آموزش دانشگاهی است که با استفاده از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی و هدفمند، افرادی که آگاهی و دانش بیشتری نسبت به موضوع پژوهش داشته‌اند، شناسایی و انتخاب گردیده‌اند. معیار و شاخص‌های انتخاب خبرگان کیفیت آموزش دانشگاهی عواملی مانند تخصص عضو هیات علمی، داشتن مسئولیت در زمینه کیفیت آموزش، تدریس دروس روش تدریس، ارزشیابی کیفیت آموزش، چاپ مقاله‌های مرتبط با موضوع پژوهش، راهنمایی رساله دکتری و ارشد دانشجویان در زمینه موضوع پژوهش بوده است؛ در جهت رسیدن به سطح اشباع یافته‌ها در این پژوهش، با ۱۲ نفر از خبرگان آموزش دانشگاهی مصاحبه به عمل آمد که مشخصات کلی آن‌ها در جدول ۱ ارائه گردیده است؛

فرایند گردآوری داده‌ها به وسیله مصاحبه تا رسیدن به این درک که نتایج مصاحبه‌ها تکراری و فاقد اطلاعات جدید است دنبال شد. برای اطمینان از روایی پژوهش، از

بررسی توسط اعضاء (مصاحبه شونده‌ها) و روش چندسویه نگری منابع داده‌ها (اعضای هیات علمی) استفاده و برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده، از روش‌های پایایی توافق درون موضوعی (توافق بین دو کدگذار) و با استفاده از فرمول توافق کندانال استفاده شد و نتیجه آن ۰.۸۱ بدست آمد که در حد مطلوب است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه از روش تحلیل موضوعی<sup>۱</sup> استفاده شد و این مراحل دنبال گردید

(۱) آشنایی با داده‌ها

(۲) ایجاد کدهای اولیه

(۳) جستجوی تم‌ها

(۴) بازبینی تم‌ها

(۵) تعریف و نام گذاری تم‌ها،

(۶) تهیه گزارش.

به منظور تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها، ابتدا متن مصاحبه‌ها به صورت مکرر مورد مطالعه قرار گرفت به طوری که محقق به تمام مصاحبه‌ها تسلط نسبی پیدا کرد و با مفاهیم و معانی مستتر در متون مصاحبه آشنایی پیدا کرد. سپس به صورت دستی و مرور مصاحبه‌ها کدهای اولیه شناسایی شد. این فرایند به شکل کشیدن خط زیر کلماتی بود که محقق آن‌ها را به عنوان کدهای اولیه شناسایی می‌کرد. این کار مستمراً صورت گرفت تا کدهای نادیده گرفته شده در مراحل اولیه نیز شناسایی شود. در ادامه کدها و مفاهیم مشابه که به یک حوزه یا موضوع خاصی اشاره داشتند در یک طبقه قرار گرفتند. در این مرحله محقق به صورت رفت و برگشتی کدهایی که به یک مضمون مشترک اشاره داشتند را دسته‌بندی می‌کرد و در یک طبقه قرار داد. در مرحله بعدی محقق طبقات مختلف را مورد بازبینی مجدد قرار داد و به وسیله تعریف و بازبینی کردن ماهیت مشترکی که در داخل طبقات وجود داشت، نامی مناسب را برای طبقات در نظر گرفت که به عنوان تم شناخته می‌شود. در واقع در این مرحله محقق بر اساس معانی مشترکی که بین کدهای یک طبقه وجود داشت یک نام مشخص و جامع برای آن تعریف کرد. در نهایت محقق با توجه به تم‌های شناسایی شده چهارچوب مفهومی پژوهش را در قالب ابعاد و مولفه‌ها الگو ترسیم کرد. در ادامه و در بخش دوم پژوهش محققین بر اساس یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کیفی، پرسشنامه‌ای مشتمل بر تمامی مؤلفه‌های الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها طراحی و به منظور بررسی و اعتباربخشی الگوی طراحی شده در اختیار صاحب نظران شرکت کننده در مصاحبه قرار دادند. بدین منظور پرسشنامه طراحی شده برای تمامی ۱۲ نفر شرکت کننده در بخش کیفی ارسال گردید که تعداد ۱۱ نفر از آن‌ها پرسشنامه مورد نظر را به محققین برگشت دادند. هدف

<sup>۱</sup> Thematic Analysis



صاحب نظران	مقوله اصلی	مقوله های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
		ساختار	مدیر گروه به عنوان متولی مدیریت کیفیت آموزش؛ اعلام ابلاغ اساتید توسط مدیر گروه در اختیار اساتید گذاشتن سرفصلها توسط مدیر گروه؛ کنترل فعالیتهای آموزشی استاد توسط گروه های آموزشی، دانشکده و دانشگاه؛ مشخص کردن ساختار مدیریت کیفیت (وظیفه مدیر گروه، دانشکده و دانشگاه)؛ برنامه ریزی ها، شناسایی استاد، بررسی فضای آموزشی، امکانات، هماهنگی زمان توسط گروه امضا به موقع ابلاغها، قراردادهای، تأمین منابع انسانی، مالی، گرفتن مجوزهای لازم مثل حق التدریس، صدور به موقع ابلاغها، طراحی نظام نگهداشت و توسعه اعضای هیات علمی در دانشکده؛ ارائه اطلاعات لازم در زمینه آموزش از مراجع متولی مثل گروه، دانشکده و دانشگاه؛ دادن نتایج ارزیابی به مدیر گروه که در آن درباره کیفیت تدریس و انتقال مطالب استاد، نحوه رفتار و تعامل و اداره کلاس و رعایت اصول و هنجارهای اخلاقی و رفتاری بحث می شود؛ بیشترین نقش از لحاظ مدیریتی، برنامه ریزی، نظارتی، حمایتی، بازخوردی در بحث کیفیت اساتید با گروه؛ در جریان کار اساتید بودن و نظارت گروه از نظر رعایت ضوابط و قوانین، تعهد و مسئولیت پذیری، رضایت دانشجویان از اساتید؛ نقش مهم گروه آموزشی و مدیر آن در تدریس و آموزش اساتید انجام کارکردهای مدیریتی (برنامه ریزی، سازماندهی، هدایت، کنترل) در تدریس و آموزش اساتید توسط مدیر گروه آموزشی مدیر گروه پشتیبان تدریس اساتید در ابعاد تجهیزاتی، فکری، مشورتی و...؛ هدایت اساتید توسط مدیر گروه بر اساس ارزیابی و بازخورد به آنها؛ پی گیری عملکرد استاد توسط گروه (به روش های مثل نمرات دروس، رضایت دانشجویان از استاد و روش و منش او، مسئولیت پذیری در قبال فعالیتهایش و روشی که برای بهتر کردن کارش دنبال می کند و...)؛ انتخاب صحیح اساتید برای تدریس دروس متناسب با تخصص آنها توسط گروه؛ مشخص کردن و تصریح اهداف گروه؛ کاستن از کارهای اجرایی اساتید برای ارتقاء کیفیت آموزش آنها؛ شناسایی کردن اساتید موفق و برجسته و تشویق و معرفی آنها؛ توجه به نقاط ضعف و قوت، علاقه مندی به آموزش، تعهد به اصولی و هنجارها، رضایت دانشجویان از او در گروه؛ هدایت اساتید بر اساس ارزیابی و بازخورد به آنها؛
		شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات	مشخص شدن مخاطب و نیازهای مخاطب؛ مخاطب شناسی در ارائه درس؛ شناسی نیاز مخاطب؛ مشخص کردن و انتشار شایستگی های فراغ التحصیل از قبل (در سطح مهارت، نگرش و دانش)؛ تشخیص نیازهای آموزشی دانشجویان؛ توجه به علایق دانشجویان؛ شناسایی مخاطب و نیازهای مخاطب؛ شناسایی مخاطب و نیازهایش؛ نیازسنجی و نیاز آفرینی آموزشی؛ شناخت مشتری یا مخاطب؛ تربیت دانشجو برای رفع نیازهای جامعه؛ تشخیص نیاز مخاطب؛ درگیری استاد با نیازهای مخاطب؛ شناخت خوب نیازها و انتظارات دانشجویان؛ شناسایی مخاطب از تمام جوانب مثل عاطفی، دانشی و...؛ شناسایی مخاطب و نیازهایش؛ آگاهی از شرایط سنی، ویژگی های رشدی مخاطبان؛ در نظر داشتن کیفیت صلاحیت های لازم برای دانشجویان و فارغ التحصیلان؛ استاد در جریان نیازها و انتظارات و مسائلی که دانشجو با آن مواجه هست باشد توجه استاد به نیاز جامعه در تربیت دانشجو برای پاسخ به نیازهای جامعه؛ شناخت استاد از درد و نیاز جامعه پژوهشگری استاد در زمینه شناخت نیازهای جامعه، درد جامعه؛ جامعه هم مشتری آموزش دانشگاه؛ مشتری آموزش دانشگاه، سازمان هایی هستند که بعداً از خدمات دانشجویانی که از دانشگاه دانش آموخته می شوند استفاده می کنند؛ آشنایی با نیازهای مشتریان (نیازهای جامعه) در برنامه ریزی کیفیت؛ توجه به نیازها و انتظارات مشتری (پان)
		تدوین اهداف	مشخص شدن اهداف درس؛ تعیین اهداف؛ هدف گذاری آموزشی؛ ارائه آموزش هدفمند؛ دانستن هدف و چشم انداز درس؛ حرکت در جهت اهداف تعیین شده
		تدوین برنامه / طرح درس	یکی از گام های مدیریت کیفیت آموزش طرح درس است، برنامه ریزی و تدوین برنامه مبتنی بر اصول علمی؛ نوشتن طرح درس (تعیین اهداف آن درس، تعیین محتوا و پیش بینی روش، زمان مورد نیاز و پیش بینی روش های ارزشیابی که متناسب با اهداف درس باشد و پیش بینی امکانات و تجهیزات)؛ نیاز استاد به طراحی و تدوین طرح درس؛ تدوین برنامه و طرح درس پیش بینی و فراهم کردن طرح درس ها و استانداردهای لازم برای آموزش؛ داشتن برنامه و طرح درس؛ تدوین طرح درس؛ نقش نقشه آموزشی؛ اهمیت بخش طراحی نقشه کار استاد طرح درس است تدوین طرح درس جامع بر اساس مطالعه منابع اساسی؛ تدوین طرح درس؛ طرح درس راهنمای اقدامات تاکید و تمرکز اصلی روی طرح درس باشد طرح درس در معنای اصلی آن و کامل آن استاد در طرح درس هدفها، زمان مورد نیاز، روش های آموزش را تا روش های ارزشیابی پیش بینی می کند طرح درس عمده ترین نرم افزاری در اختیار استاد؛ طرح درس به خصوص برای اساتید جوان و تازه کار؛ داشتن برنامه و طرح درس و عمل بر اساس؛ تعیین چارچوب و ساختار مطالب برای دانشجویان تا آن ها با ساختار دانش مربوطه آشنا شوند؛
		تدارک محیط آموزشی و تجهیزات	شناخت محیط و شرایط و ملزومات و امکانات مورد نیاز آموزشی آن؛ پیش بینی و فراهم کردن امکانات و شرایط لازم برای اجرای برنامه تأمین و فراهم کردن شرایط و امکانات و منابع لازم برای آموزش؛ پیش بینی منابع و شرایط لازم برای آموزش و تدریس استاد، تمهید آمادگی های لازم در ابعاد تجهیزات، منابع و...؛ برنامه ریزی و تدارک همه شرایط و ملزومات و امکانات برای یک تدریس خوب؛ تدارک و هماهنگ کردن محیط و شرایط مناسب و امکانات و تجهیزات لازم برای تدریس اساتید توسط گروه؛
		تعیین وظایف استاد	مشخص کردن کارهایی که اساتید باید انجام دهند، مشخص نمودن وظیفه استاد؛ مشخص کردن کارهایی که استاد باید انجام بدهد، مشخص کردن وظیفه استاد در زمینه کیفیت آموزش؛ مشخص کردن و احصاء وظایف و انتظارات آموزشی
		تعیین نقطه شروع تدریس	انجام ارزیابی آغازین از دانشجویان در کلاس درس؛ دانستن سطوح دانسته های قبلی دانشجویان و نقطه شروع تدریس؛ ارزشیابی تشخیصی برای شروع تدریس؛ رصد سطح توان دانشجویان برای تعیین نقطه شروع تدریس؛ ارزیابی آغازین و شروع آموزش متناسب با نیاز مخاطب؛ اجرای ارزیابی اولیه از دانشجویان بررسی گذراندن پیش نیازهای درس؛ بررسی نیاز به دروس جبرانی؛ شروع تدریس با ارزیابی آغازین؛ انجام ارزیابی اولیه؛ ارزیابی برای شروع تدریس؛ ارزیابی اولیه شناخت نقطه شروع کار با هدف؛
۱۳۰۱/۰۱/۰۱	۱۳۰۱/۰۱/۰۱	۱۳۰۱/۰۱/۰۱	۱۳۰۱/۰۱/۰۱



صاحب‌نظران	مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
		استاد	کند؛ ارزیابی دانشجو از استاد؛
		ارزیابی همکاران و متخصصین از استاد	ارزیابی روش‌های تدریس اساتید توسط همکاران بررسی نتیجه ارزیابی همکاران از اساتید؛ ارزیابی از کیفیت ارائه درس توسط همکاران؛ ارزیابی همتایان، ارزیابی متخصصین آموزش و یادگیری، ارزیابی از اساتید توسط همتایان؛ سنجش رضایت از استاد از طریق همکاران استاد؛ ارزیابی همکاران از تدریس استاد؛ ارزیابی همکاران، همتایان، هم رده‌ها؛ انجام نظرات بر آموزش اساتید هم توسط گروه احساس استاد از تحت نظارت بودن توسط گروه؛ سنجش رضایت از استاد از طریق همکاران استاد؛ نظارت کردن گروه بر تدریس استادان
		ارزیابی برنامه و اجرای آن توسط استاد	یکی از گام‌های مدیریت کیفیت آموزش ارزیابی موفقیت برنامه استاد است؛ ارزیابی روش‌های تدریس با خود ارزیابی اساتید؛ خود ارزیابی استاد؛ ارزشیابی از تدریس؛ خود ارزیابی و خود سنجی، توجه به نقاط ضعف و قوت خود؛ بازبینی مستمر آموزش توسط استاد؛ ارزیابی برنامه اجرا شده؛ ارزیابی همه گام‌ها یعنی برنامه ریزی و اجرا و نتیجه؛ ارزیابی از ورودی‌ها منابع، تجهیزات و...، از مکان و زمان آموزش از محتوا و روش تدریس، تعامل، ارزیابی از یادگیری؛ خودارزیابی استاد از برنامه و طرح تدوین شده و اجرای آن؛
		بازخورد و بهره‌گیری از آن	گرفتن بازخورد در تدریس؛ استفاده از بازخورد نتایج ارزیابی؛ یکی از گام‌های مدیریت کیفیت آموزش اخذ بازخورد است؛ بازخورد بیرونی گرفتن استاد؛ بازخورد گیری استاد برای بهبود بخشیدن به کارش؛ ارائه بازخورد ارزیابی‌ها به اساتید؛ بهره‌گیری از بازخورد ارزیابی‌ها برای بهبود کار؛ ارزیابی گامی است که نتایجش و بازخوردش به چرخه برای اصلاح بر می‌گردد؛ هدایت اساتید بر اساس بازخورد به آن‌ها؛ استفاده از بازخوردها برای ارتقا کیفیت آموزش و یادگیری؛
		برنامه بهبود	داشتن برنامه بهبود در گروه بر اساس نتایج ارزیابی‌ها گرفتن برنامه بهبود از استاد در گروه؛ داشتن برنامه بهبود توسط استاد بر اساس نتایج ارزیابی

تحلیل تم مصاحبه با صاحب‌نظران، خبرگان و مطلعین کلیدی که در جدول بالا گزارش گردیده است، الگوی پیشنهادی مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی در شکل ۱ به صورت شماتیک ارائه شده است.

اعتباربخشی الگوی مدیریت کیفیت برای فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها؛ در راستای بررسی اعتبار الگوی به دست آمده، پرسشنامه ای مشتمل بر ابعاد و مؤلفه‌های اصلی طراحی و به منظور اعتباریابی در اختیار صاحب‌نظران شرکت کننده در مصاحبه قرار داده شد. با توجه به اینکه محققیندر این مرحله به دنبال اعتباریابی الگوی طراحی شده از طریق بررسی مجدد دیدگاه‌ها و نظرات مصاحبه شوندگان بودند، از آزمون تی تک نمونه‌ای برای این منظور استفاده گردید. لذا در این مرحله محققین به بررسی میزان موافقت هر یک از افراد شرکت کننده در مصاحبه‌ها در مورد ابعاد و مؤلفه‌های به دست آمده از یافته‌های کیفی پرداختند که نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای در جدول ۳ گزارش شده است.

بر اساس یافته‌های جدول ۲ مهم‌ترین ابعاد مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی شامل ابعاد بستر و زمینه، برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی و بهبود به دست آمد. لازم ذکر است بعد بستر و زمینه شامل مؤلفه‌های؛ رسالت مأموریت، فرهنگ و زمینه، قوانین و مقررات و ساختار، بعد ر برنامه ریزی شامل مؤلفه‌های؛ شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات، تدوین اهداف، تدوین برنامه / طرح درس، تدارک محیط آموزشی و تجهیزات و تعیین وظایف استاد، بعد اجرا شامل مؤلفه‌های؛ تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل یادگیری، ارتباط، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس و همکاری اساتید با هم و بعد ارزیابی شامل مؤلفه‌های ارزیابی از یادگیری دانشجویان، ارزیابی دانشجویان از استاد، ارزیابی همکاران و متخصصین از استاد، ارزیابی برنامه و اجرای آن توسط استاد، بازخورد و بهره‌گیری از آن و برنامه بهبود می‌باشد بنابراین بر اساس یافته‌های کیفی به دست آمده از

جدول شماره ۳. آزمون بررسی دیدگاه صاحب‌نظران در خصوص اعتبارسنجی ابعاد الگوی اکتشافی برخاسته از یافته‌های کیفی

ابعاد مدیریت کیفیت	تعداد صاحب‌نظران	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری
بستر و زمینه	۱۱	۴/۴۵	۰/۵۲۲	۱/۴۵۵	۹/۲۲۸	۱۰	۰/۰۰۰
برنامه ریزی	۱۱	۴/۲۶	۰/۵۰۵	۱/۳۶۴	۸/۹۶۴	۱۰	۰/۰۰۰
اجرا	۱۱	۴/۳۶	۰/۸۰۹	۱/۳۶۴	۵/۵۹۰	۱۰	۰/۰۰۰
ارزیابی و بهبود	۱۱	۴/۷۳	۰/۴۶۷	۱/۷۲۷	۱۲/۲۶۴	۱۰	۰/۰۰۰



شکل ۱. الگوی مفهومی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها

همان‌گونه که یافته‌های جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، نتایج آزمون تی تک نمونه ای حاکی از معنادار بودن مؤلفه‌های هر یک از ابعاد الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ بود. میانگین به دست آمده در این آزمون در هر یک از مؤلفه‌ها، بزرگ‌تر از نقطه برش در نظر گرفته شده (۳) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که مؤلفه‌های الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی دارای اعتبار کافی و مناسبی برای سنجش سازه مرتبط با خود می‌باشند.

همان‌گونه که یافته‌های جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، نتایج آزمون تی تک نمونه ای حاکی از معنادار بودن ابعاد الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی در سطح معنی داری ۰/۰۰۱ بود. میانگین به دست آمده در این آزمون در هر یک از ابعاد، بزرگ‌تر از نقطه برش در نظر گرفته شده (۳) می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که ابعاد الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیات علمی دارای اعتبار کافی و مناسبی برای سنجش سازه مرتبط با خود می‌باشند.

جدول ۴. آزمون بررسی دیدگاه صاحب نظران در خصوص اعتبارسنجی مؤلفه های الگوی اکتشافی برخاسته از یافته های کیفی

ابعاد	مؤلفه های مدیریت کیفیت فعالیت های آموزشی	تعداد صاحب نظران	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین	آماره t	درجه آزادی	سطح معنی داری
بستر و زمینه	رسالت و مأموریت	۱۱	۴/۱۸	۰/۷۵۱	۱/۱۸۲	۵/۲۲۱	۱۰	۰/۰۰۰
	فرهنگ و زمینه	۱۱	۴/۱۸	۰/۷۵۱	۱/۱۸۲	۵/۲۲۱	۱۰	۰/۰۰۰
	قوانین و مقررات	۱۱	۴/۲۷	۰/۹۰۵	۱/۲۷۳	۴/۶۶۷	۱۰	۰/۰۰۱
	ساختار	۱۱	۴/۲۷	۰/۹۰۵	۱/۲۷۳	۴/۶۶۷	۱۰	۰/۰۰۱
برنامه ریزی	شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات	۱۱	۴/۶۴	۰/۶۷۴	۱/۶۳۶	۸/۰۵۰	۱۰	۰/۰۰۰
	تدوین اهداف	۱۱	۴/۵۵	۰/۶۸۸	۱/۵۴۵	۷/۴۵۵	۱۰	۰/۰۰۰
	تدوین برنامه / طرح درس	۱۱	۴/۳۶	۰/۶۷۴	۱/۳۶۴	۶/۷۰۸	۱۰	۰/۰۰۰
	تدارک محیط آموزشی و تجهیزات	۱۱	۴/۲۷	۰/۷۸۶	۱/۲۷۳	۵/۳۶۹	۱۰	۰/۰۰۰
اجرا	تعیین وظایف استاد	۱۱	۴/۳۶	۰/۸۰۹	۱/۳۶۴	۵/۵۹۰	۱۰	۰/۰۰۰
	تعیین نقطه شروع تدریس	۱۱	۴/۰۹	۰/۸۳۱	۱/۰۹۱	۴/۳۵۳	۱۰	۰/۰۰۱
	روش های تدریس	۱۱	۴/۳۶	۰/۶۷۴	۱/۳۶۴	۶/۷۰۸	۱۰	۰/۰۰۰
	رهبری و مدیریت کلاس	۱۱	۴/۵۵	۰/۶۸۸	۱/۵۴۵	۷/۴۵۵	۱۰	۰/۰۰۰
	پایه سازی طرح درس	۱۱	۴/۲۷	۰/۹۰۵	۱/۲۷۳	۴/۶۶۷	۱۰	۰/۰۰۱
	مدیریت زمان	۱۱	۴/۳۶	۰/۶۷۴	۱/۳۶۴	۶/۷۰۸	۱۰	۰/۰۰۰
	ابتکار و نوآوری در کلاس	۱۱	۴/۲۷	۰/۷۸۹	۱/۲۷۳	۵/۳۶۹	۱۰	۰/۰۰۰
	مدیریت تفاوت ها	۱۱	۴/۱۸	۰/۸۷۴	۱/۱۸۲	۴/۴۸۵	۱۰	۰/۰۰۱
	تحریک و تسهیل یادگیری	۱۱	۴/۳۶	۰/۸۰۹	۱/۳۶۴	۵/۵۹۰	۱۰	۰/۰۰۰
	ارتباط	۱۱	۴/۵۵	۰/۵۲۲	۱/۵۴۵	۹/۸۱۵	۱۰	۰/۰۰۰
	بهره گیری از تجهیزات و امکانات	۱۱	۴/۳۶	۰/۵۰۵	۱/۳۶۴	۸/۹۶۴	۱۰	۰/۰۰۰
	ارزیابی و بهبود	همکاری اساتید با هم	۱۱	۴/۱۸	۰/۸۷۴	۱/۱۸۲	۴/۴۸۵	۱۰
ارزیابی از یادگیری دانشجویان		۱۱	۴/۶۴	۰/۵۰۵	۱/۶۳۶	۱۰/۷۵۷	۱۰	۰/۰۰۰
ارزیابی دانشجویان از استاد		۱۱	۴/۳۶	۰/۶۷۴	۱/۳۶۴	۶/۷۰۸	۱۰	۰/۰۰۰
ارزیابی برنامه و اجرای آن توسط استاد		۱۱	۴/۵۵	۰/۵۲۲	۱/۵۴۵	۹/۸۱۵	۱۰	۰/۰۰۰
بازخورد و بهره گیری از آن		۱۱	۴/۸۲	۰/۴۰۵	۱/۸۱۸	۱۴/۹۰۷	۱۰	۰/۰۰۰
	توانمند سازی مستمر	۱۱	۴/۷۳	۰/۴۶۷	۱/۷۲۷	۱۲/۲۶۴	۱۰	۰/۰۰۰

## بحث و نتیجه گیری

سیاست های کیفیت بخشی به آموزش دانشگاهی تاکید و تقویت مأموریت آموزشی دانشگاه مورد توجه باشد، بستر لازم برای ارائه آموزش با کیفیت فراهم شود؛ نگرش مثبت نسبت به آموزشگری و ارزشمندی آموزش شکل گیرد؛ فضای رقابت مثبت بین اساتید برای ارائه آموزش با کیفیت ایجاد شود؛ آیین نامه ارتقاء در جهت توجه بیشتر به آموزش اصلاح و بازنگری شود؛ پایه های تشویقی در آیین نامه ارتقاء برای کسانی که ابتکار عمل و موفقیت آموزشی داشته اند پیش بینی شود؛ فرصت مطالعاتی آموزشی در آیین نامه ارتقاء به رسمیت شناخته شود؛ ساختار مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیات علمی در دانشگاه (وظیفه مدیر گروه، دانشکده و دانشگاه) مشخص شود؛ گروه، دانشکده و دانشگاه در قبال کیفیت آموزش اعضای هیات علمی احساس مسئولیت و انجام وظیفه کنند؛ اعضای هیات علمی در زمینه آموزش شان به گروه دانشکده و دانشگاه پاسخگو باشند و کنترل و نظارت بر فعالیتهای آموزشی استاد در سطوح گروه، دانشکده و

در پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه های مدیریت کیفیت برای فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاهها و طراحی الگوی برای این منظور مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد برای مدیریت کیفیت فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاهها، مهم ترین ابعاد مورد توجه شامل ابعاد؛ بستر و زمینه، برنامه ریزی، اجرا و ارزیابی و بهبود می باشد و مسیر بهبود مستمر فعالیتهای آموزشی اعضای هیات علمی از این ابعاد عبور می کند. هر یک از این ابعاد خود شامل مؤلفه هایی هستند؛ در بُعد بستر و زمینه مؤلفه های؛ رسالت و مأموریت، فرهنگ و زمینه، قوانین و مقررات و ساختار شناسایی شدند، بر اساس بررسی های صورت گرفته برای مدیریت کیفیت در این بعد باید طراحی و جهت دهی سیاست های دانشگاه در راستای ارتقاء کیفیت آموزش اعضای هیات علمی باشد، حمایت و اجرای

آگاهی داشته باشد و بر این اساس اهداف و چشم انداز درس مشخص کند؛ و در طول دوره آموزشی در جهت اهداف و چشم انداز تعیین شده درس حرکت کند و برنامه ریزی و تدوین برنامه آموزشی درس مبتنی بر اهداف درس باشد، استاد طرح درس (تعیین اهداف درس، محتوا و پیش بینی روش، زمان مورد نیاز، روش‌های ارزشیابی و...) داشته باشد؛ محیط و شرایط و ملزومات و امکانات مورد نیاز برای آموزش را بشناسد و آن‌ها را برای تدریس هماهنگ کند، در این زمینه لازم است هم وظایف و انتظارات از استاد در زمینه کیفیت آموزش احصاء و مشخص شود و هم به استاد در زمینه مسئولیتش در قبال کیفیت آموزش اطلاع رسانی و آگاهی بخشی لازم صورت گیرد. این موضوع در تحقیقات مختلف هم بررسی شده از جمله حسینی [۱۶] در طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش به، اهداف و تدوین برنامه های درسی؛ فطرت و همکاران [۲۵] در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیات علمی به برنامه‌ها و پاسخگویی به نیازهای جامعه معصومی فر [۶] در ارزیابی کیفیت و تعالی کیفی در دانشگاه های مجازی، به اهداف، شریفیان و همکاران [۵۲] در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها، به مقوله طراحی و تدوین درس اشاره می‌کنند.

بعد اجرا شامل مؤلفه‌های؛ تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل یادگیری، ارتباط، بهره گیری از تجهیزات و امکانات، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس و همکاری اساتید با هم می‌باشد، بر اساس بررسی‌های صورت گرفته برای مدیریت کیفیت در این بعد باید استاد از سطوح دانسته های قبلی دانشجویان برای تعیین نقطه شروع تدریس آگاهی داشته باشد؛ بررسی کند که آیا دانشجویان پیش نیازهای درس یا دروس جبرانی مورد نیاز را گذراندند یا نه؛ استاد از روش‌های مختلف تدریس اطلاع داشته باشد و بهترین روش تعامل و تدریس برای ارائه مطالب درس توسط استاد انتخاب کند، استاد تلاش کند درس را با روشی متناسب و مناسب ارائه دهد؛ همچنین استاد توانایی مدیریت و کنترل شرایط برای ارائه درس را داشته باشد و بتواند جوی مثبت، امن و سرشار از اعتماد برای یادگیری و آموزش در کلاس ایجاد کند؛ استاد باید حضور هدفمند و با برنامه در کلاس درس داشته باشد تا بتواند اثر بخش تر تدریس کند این موضوع با داشتن طرح درس توسط استاد تا حدی رفع می‌شود به شرطی که استاد پی گیر

دانشگاه انجام گیرد با این شرایط است که می‌توان انتظار داشت بستر و زمینه برای مدیریت کیفیت فراهم می‌باشد؛ این موضوع در تحقیقات مختلف هم بررسی شده از جمله تحقیق جمشیدی کوهساری [۷۱] در بررسی الزامات استقرار نظام مدیریت کیفیت؛ زیرساخت‌های کیفیت، ایجاد فرهنگ کیفیت و تناسب ساختارهای سازمانی؛ فطرت و همکاران [۲۵] در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی، قوانین و مقررات، ساختار و فرهنگ سازمانی؛ مجتبی زاده و همکاران [۶۵] در الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی، مقوله گفتمان کیفیت؛ ابیلی و جباری [۶۲] در طراحی الگوی ممیزی فرایندهای آموزشی و پژوهشی، الزامات ساختاری؛ خدیوی و همکاران [۶۴] در بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس، عوامل درون ساختاری و عوامل برون ساختاری؛ محمد زاده و همکاران [۵۵] تعیین ساختار تضمین کیفیت و بیان رویه‌هایی برای اینکه فرهنگ کیفیت در آموزش عالی رایج شود؛ محمدی و همکاران [۵۸] در طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی؛ مأموریت، اهداف سازمانی؛ معصومی فر [۶] در ارزیابی کیفیت و تعالی کیفی در دانشگاه های مجازی، به شاخص‌های راهبردها، سیاست‌ها و اهداف کلی، که اثری معنی دار بر کیفیت دانشگاه دارند؛ رزینو<sup>۱</sup> [۶۷] در پیاده سازی مدیریت کیفیت در آموزش عالی؛ ساختارهای سازمانی، مسئولیت‌ها، رویه‌ها؛ وکاترمان [۶۶] در چهارچوبی که برای اجرای مدیریت کیفیت فراگیر در برنامه های آموزش عالی در دانشگاه ولینکتون ارائه می‌دهد، به رهبری و فرهنگ کیفیت و توسعه همکاری بین عوامل درونی و بیرونی دانشگاه؛ اشاره شده است.

در بُعد برنامه‌ریزی شامل مؤلفه‌های؛ شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات، تدوین اهداف، تدوین برنامه / طرح درس، تدارک محیط آموزشی و تجهیزات و تعیین وظایف استاد می‌باشد. بر اساس بررسی‌های صورت گرفته برای مدیریت کیفیت در این بعد باید استاد در ارائه درس، مخاطب شناسی کند؛ نیازها و انتظارات آموزشی و علائق دانشجویان توسط استاد مشخص شود؛ استاد از شرایط سنی، روانی، اجتماعی و ... دانشجویان و از انتظارات و نیازهای جامعه برای تربیت دانشجو متناسب با نیاز جامعه

<sup>1</sup> Oana Maria Rezeanu



تکنولوژی‌های نوین مورد بررسی قرار گرفته است. بعد ارزیابی شامل مؤلفه‌های ارزیابی و بهبود از یادگیری دانشجویان، ارزیابی دانشجویان از استاد، ارزیابی همکاران و متخصصین از استاد، ارزیابی برنامه و اجرای آن توسط استاد، بازخورد و بهره‌گیری از آن و برنامه بهبود می‌باشد، بر اساس بررسی‌های صورت گرفته برای مدیریت کیفیت در این بعد باید ملاک‌ها و انتظارات و منابع در ارزیابی‌ها از قبل و برای همه دانشجویان مشخص شود؛ از روش‌های مختلف ارزیابی دانشجویان استفاده شود؛ با ارائه بازخورد مناسب و به موقع، فرصت رفع ضعف‌ها و اشتباهات یادگیری دانشجویان برای آن‌ها فراهم شود، دانشجویان از نحوه تدریس و تعامل استاد ارزیابی کنند و بازخورد این ارزیابی‌ها به اساتید ارائه گردد و این بازخوردها برای ارتقا کیفیت آموزش و یادگیری استفاده شود، استاد زمینه‌ای برای نقد کلاسش توسط دانشجویان فراهم کند، اساتید دیگر می‌توانند بر تدریس همکاران نظارت کنند و با ارائه بازخورد از کیفیت ارائه درس کیفیت تدریس اساتید ارتقاء یابد. خود استاد هم باید با خود ارزیابی و خود سنجی از تدریس خود بازبینی مستمر فعالیت‌های خود در بهبود کیفیت تدریسش کوشا باشد. این موضوع در تحقیقات مختلف هم بررسی شده از جمله جعفری کاکلکی [۵۶] در مقیاس‌های میزان کاربرد عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی، ارزیابی مستمر؛ محمدی و همکاران [۵۸] در طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران، به مدیریت کیفیت نظام ارزیابی و تضمین کیفیت؛ شریفیان و همکاران [۵۲] در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش، به ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان؛ معروفی و همکاران [۵۴] در ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، به ابعاد و جنبه‌های مختلف در ارزشیابی کیفیت تدریس، استفاده از منابع و ابزارهای مناسب دیگری برای جمع‌آوری اطلاعات در کنار پرسشنامه ارزیابی دانشجویان؛ جمشیدی کوهساری [۷۱] در بررسی الزامات استقرار نظام مدیریت کیفیت به بهبود مستمر فرایندها؛ و هال [۶۸] در بررسی و تبیین ادراک اعضای هیات علمی در ارتباط با مدیریت کیفیت و کیفیت در آموزش عالی، به اثر بخشی فعالیت‌های اعضای هیات علمی و ذوالفقار و مهرمحمدی [۷۲] در ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های شهر تهران، به اهمیت نقطه نظر دانشجویان در مورد استاد و کیفیت تدریس او و دخالت دادن آن در فرایند اتخاذ تصمیمات اشاره کرده‌اند.

پیاده‌سازی طرح درس خود باشد فعالیت‌های جلسات درس را در طول ترم زمانبندی کند و انجام و اجرای هر فعالیت در مدت زمان پیش بینی شده خود صورت گیرد به این ترتیب استاد از زمان به بهترین شکل و برای تحقق اهداف آموزشی استفاده می‌کند البته داشتن خلاقیت و ابتکار در تدریس و ترغیب ابتکار و خلاقیت در دانشجویان توسط استاد هم موضوع مهمی است که در تدریس باید مد نظر استاد باشد. نکته مهم دیگر احترام و تحمل تنوع‌ها و تفاوت‌ها در دانشجویان و مدیریت و اداره تفاوت‌ها و تنوع‌های نگرشی، قومیتی و... در کلاس توسط استاد است که باید مد نظر باشد. در جهت زمینه‌سازی و تسهیل یادگیری دانشجویان استاد باید با ارائه تکلیف، مطالب کاربردی و بیان مصادیق، یادگیری دانشجویان را تسهیل کند و با برقراری ارتباط موثر با دانشجو و در جریان بودن از اشتغال علمی دانشجویان، زمینه ارتباط موثر را فراهم کند. همچنین شناخت و آگاهی استاد از رسانه‌ها و وسایل کمک آموزشی مختلف و متناسب با درس و استفاده از آن‌ها در تدریس برای بهبود کیفیت مهم می‌باشد. نکته آخر در بعد اجرا استفاده استاد از راهبردهای مشارکتی در تدریس و هدایت و تشویق فعالیت‌های گروهی دانشجویان و حتی مشارکت استاد با اساتید دیگر در زمینه آموزش و تدریس بهتر و کاربردی‌تر و حتی بازرگری و به روز رسانی برنامه درسی می‌باشد و این مشارکت می‌تواند حتی ارتقا پیدا کند و برخی از استادان برجسته برای اساتید جوان به عنوان استاد ناظر یا مربی وظیفه انتقال تجربه را عهده دار شوند و حتی می‌توان فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن تجربیات و نتایج ابتکارات عمل استادان در همایش‌ها در مجلات خبرنامه‌ها و... را در این زمینه فراهم نمود. این موضوع در تحقیقات مختلف هم بررسی شده از جمله شریفیان و همکاران [۵۲] در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی؛ جعفری کاکلکی [۵۶] در بررسی عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی، راهبردهای نوین یاددهی، ارزیابی مستمر، حمایت از فعالیت‌های آموزشی دانشجویان، استفاده از فناوری اطلاعات، فطرت و همکاران [۲۵] در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی، ابعاد و جنبه‌های فعالیت اعضای هیات علمی مثل بعد آموزشی، حرفه‌ای و فرایند یاددهی - یادگیری زمانی [۶۳] در شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل موثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی، مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازماندهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات و

- paper for the Office of Chancellor of Swedish Universities, Stockholm US and international universities. *Total Quality Management*, 15(4), 423-438.
- 11- Csizmadia, tabor (2006): Quality management in Hungarian Higher Education: Organization Responses to Governmental Policy. Enschede: CHEPS
- 12- Becket, N., & Brookes, M. (2006). Evaluating Quality Management in University Departments. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 123 – 142.
- ۱۳- قورچیان، نادر قلی (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳ و ۴؛ صص ۲۰-۱۳
- 14- Harvev, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18, 9-34.
- ۱۵- فتحی‌واجارگاه، کوروش و محمدهادی، فریبرز (۱۳۹۲). مبانی مدیریت کیفیت در آموزش و بهسازی منابع انسانی، انتشارات آبیژ
- ۱۶- حسینی، معصومه (۱۳۹۲). طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش تربیت بدنی در نظام آموزش از راه دور. پایان نامه دکتری تخصصی در رشته تربیت بدنی و علوم ورزشی. مدیریت ورزشی. دانشگاه پیام نور مرکز، دانشکده علوم انسانی و تربیت بدنی
- ۱۷- عطافر، علی و صالح نیا، منیره (۱۳۸۶). بهبود سازمانی مفاهیم، اهداف و چالش‌های پیاده سازی، ارائه شده در هفته پژوهش دانشگاه اصفهان سال ۱۳۸۶ قابل دستیابی در: <https://skhiec.blogspot.com/1388/06/09/>
- ۱۸- ترک زاده، جعفر صباى ان، زهرا و یمنی، محمد (۱۳۸۸). بررسی تحلیلی تجارب موفق توسعه سازمانی برخی دانشگاه‌های خارج از کشور، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، شماره ۳. صص ۱۱۳-۸۹
- ۱۹- شاه رضایی، سید رسول (۱۳۸۹) بررسی وضعیت ارزیابی در آموزش عالی کشور به منظور ارائه چارچوب ادراکی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی. آموزش عالی، شماره ۵۶؛ صص ۶۰-۴۱
- ۲۰- قلی فر، احسان، حجازی، یوسف، حسینی محمود (۱۳۸۹) تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه های لازم برای ارتقای
- منابع**
- ۱- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۳). دانشگاه های آینده بررسی ابعاد تحول در آموزش عالی. مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- ۲- جباری، لطفعلی (۱۳۹۳). طراحی الگوی ممیزی فرایندهای آموزشی و پژوهشی در دانشگاه شاهد، پایان نامه دکتری تخصصی دانشگاه تهران دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی
- ۳- معروفی، یحیی (۱۳۸۶). تبیین عوامل موثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها و طراحی الگوی مناسب برای ارزشیابی آن. پایان نامه دکتری تخصصی در رشته علوم تربیتی - برنامه ریزی درسی؛ دانشگاه تربیت معلم - تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی
- ۴- زمانی پور، اسد... (۱۳۸۷) ترویج کشاورزی در فرایند توسعه. موسسه انتشارات دانشگاه فردوسی. ص ۴۱۲
- ۵- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی کیفیت و اعتبار بخشی آموزش عالی ایران بر اساس تجارت جهانی و ایرانی. پایان نامه دکتری تخصصی در رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی؛ دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- ۶- معصومی فرد، مرجان (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت و تعالی کیفی در دانشگاه های مجازی. پایان نامه دکتری تخصصی در رشته برنامه‌ریزی آموزش از راه دور؛ دانشگاه پیام نور مرکز، دانشکده علوم تربیتی
- ۷- خوران، عبدالله (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین کار بست مؤلفه های مدیریت کیفیت فراگیر و بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه پیام نور استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور دانشکده علوم انسانی - مرکز تهران جنوب
- ۸- محمدی، رضا (۱۳۸۳). راهنمای عملی ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، تجارب ملی و بین‌المللی، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور
- ۹- رحمانی، رمضان؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه بقیه... (عج) سال اول، شماره ۱ صص ۳۹-۲۸
- 10- Trow, M. (1994), *Academic Reviews and the Culture of Excellence*. Unpublished seminar

- کیفیت تهران، نشر آگاه
- ۳۰- سیادت، سید علی؛ جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۸۵). ارزیابی درونی، استراتژی مقابله با چالش‌های آموزش عالی در هزاره سوم، مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، سال دوم، شماره اول؛ صص ۲۳-۱
- 31- Richardson, K. (1998), The Quantifiable feedback: Can it really measure? Quality assurance in education. Vol. 6. No. 4. pp 212-219
- ۳۲- رجب بیگی، مجتبی؛ سلیمی، محمدحسین (۱۳۷۴). مدیریت کیفیت فراگیر، TQM تهران: مرکز اطلاع رسانی وزارت جهاد سازندگی، مرکز نشر دانشگاه صنعتی امیرکبیر پلی تکنیک تهران
- ۳۳- بازرگان، عباس (۱۳۸۴). ارزیابی در آموزش عالی، مفاهیم، تعاریف، نظریه‌ها و الگوها، ارائه شده در میزگرد تخصصی ارزیابی در آموزش عالی، تهران، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- 34- Vidovich, L & Porter, P. (1999), Quality policy in Australian higher education of the 1990s: University perspectives. Education policy. Vol. 14. No. 6. pp 567-586
- 35- Woodhouse, D. (2006), Quality as fitness for purpose. A presentation to Asia-Pacific quality Network (APQN)
- 36- Ivancevich, J. M. (2001), Human resource management. Eight editions, MC Grawhill Companie
- ۳۷- مهدیون، روح الله، قهرمانی، محمد؛ فراستخواه، مقصود؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۰). کیفیت یادگیری در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاهی؛ مطالعه ای کیفی. نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاهی، سال چهل و پنجم شماره ۵۸؛ صص ۹۹-۷۷
- ۳۸- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). ارزشیابی آموزش مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- 39- Lomas, L. (2002). Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? Quality in higher education. Vol. 8. No. 1. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538320220127461?journalCode=cqhe20preview>
- ۴۰- زرین آبادی، حسن رضا (۱۳۸۳). ارزیابی درونی گروه توانمندی اعضای هیات علمی دانشکده های کشاورزی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۷ صص ۱۴۱-۱۲۵
- ۲۱- وثوقی فرد، رقیه (۱۳۹۳). نیازسنجی آموزشی اعضای هیئت علمی جدیدالورود دانشگاه مازندران. پایان نامه جهت دریافت درجه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی؛ دانشکده علوم انسانی دانشگاه مازندران
- ۲۲- حیدری، سربیه (۱۳۸۷). بررسی عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیات علمی دانشگاه تربیت معلم تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی
- ۲۳- عبدالمهی، حسین (۱۳۹۲) تحلیل سازوکار ارزشیابی عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی: مطالعه موردی دانشگاه علامه طباطبائی. فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی سال سوم شماره ۳ پاییز ۱۳۹۲ صص ۱۲۶-۱۰۱
- ۲۴- خدیوی، اسدالله؛ الهوردی خان وزیری، آیدا (۱۳۹۴). طراحی و تدوین الگویی برای ارزشیابی اثربخشی و عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه های آزاد اسلامی استان آذربایجان شرقی. مدیریت بهره‌وری. سال نهم شماره ۳۴ پاییز ۱۳۹۴ صص ۱۷۴-۱۶۱
- ۲۵- فطرت، محمدعلی، خراسانی، اباصلت؛ ابوالقاسمی، محمود و قهرمانی، محمد (۱۳۹۴). طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه کابل. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران. سال هفتم شماره چهارم؛ صص ۳۴۸-۳۱۱
- ۲۶- بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد و صادقی، محمد رضا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد. شماره بیست و ششم. صص ۵۰-۲۹
- 27- Swedish National Agency for Higher Education (2008), E-Learning quality aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education (Publication No: 2008:11R). Retrieved from <http://www.eadtu.nl/e-excellence-label/files/0811R.pdf>
- 28- Abdous, M. (2009). E-Learning Quality Assurance: A Process-Oriented Lifecycle Model. Quality Assurance in Education 17(3) · January 2009
- ۲۹- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله

- ۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثر بخش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۷؛ صص ۲۵-۵۲
- ۵۳- احمدی، سید علی اکبر؛ قلیچ لی، بهروز (۱۳۸۴). طراحی مدل مدیریت کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه پیام نور. پیک نور شماره ۱۱ -صص ۷۹ تا ۱۰۰.
- ۵۴- معروفی، یحیی، کیامنش، علیرضا، مهرمحمدی، محمود، علی عسکری، علی (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. فصلنامه مطالعات برنامه درسی سال اول شماره ۵ تابستان ۱۳۸۶ صص ۱۱۲-۸۱
- ۵۵- محمد زاده سعید، حجازی یوسف، بازرگان عباس (۱۳۸۶). الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ۱۳ (۳) صص ۱۰۷-۸۵
- ۵۶- جعفری کاکلیکی، معصومه (۱۳۸۹). بررسی مقیاس‌های میزان کاربرد عامل‌های تأثیرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه های اصفهان و شهرکرد سال تحصیلی ۸۹-۸۸. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان
- ۵۷- میرزایی، اردوان (۱۳۹۱). طراحی مدل سنجش کیفیت نظام آموزش از دور در ایران. پایان نامه دکتری تخصصی در رشته علوم تربیتی - برنامه‌ریزی آموزش از راه دور؛ دانشگاه پیام نور مرکز، دانشکده علوم تربیتی
- ۵۸- محمدی رضا، عارفی محبوبه، بازرگان عباس، اسحاقی فاخته (۱۳۹۳). طراحی الگوی مطلوب ممیز کیفیت آموزش عالی ایران. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی: بهار ۱۳۹۳، دوره ۴، شماره ۵ صص ۱۸-۱
- ۵۹- شمس مورکانی، غلامرضا؛ فتح آبادی، جلیل و زنگنه، فاطمه (۱۳۹۳). طراحی الگوی ارزیابی عملکرد اعضای هیات علمی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران. دانشگاه شریف. شماره مقاله - ۱۱۵۲
- ۶۰- عباسپور، عباس؛ محمد مجتبی زاده؛ حسن ملکی و مقصود فراستخواه، (۱۳۹۴)، طراحی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران به شیوه‌ی مشاوره و راهنمایی تحصیلی دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد
- ۴۱- مختار زاده، خدیجه (۱۳۹۰). طراحی الگویی جهت ارزیابی درونی و برونی - درون دانشگاهی گروه‌های آموزشی دانشگاه هرات)مورد دانشگاه اقتصاد(، دانشگاه الزهراء، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی
- 42- Bou-Llusar, J. & Escrig-Tena, A. & Roca-Puig, V. (2009), Beltrán-Martín, I.: An empirical assessment of the EFQM, Excellence Model: evaluation as a TQM framework relative to the MBNQA Model. *Int. J. Qual. Reliab. Manag.* 27, 1-22
- 43- EUA – European University Association (2006). *Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006.* Brussels.
- 44- Harvey, L. and Stensaker, B. (2008), *Quality culture: understandings, boundaries and linkages. European Journal of Education*, 43(4): 427-42.
- ۴۵- یمنی، محمد (۱۳۸۰). تحلیلی از مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش عمومی ایران، پژوهش‌های علوم انسانی
- 46- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval postmodern transformation. *The Journal of Higher Education*, 77 (1), 1 36.
- ۴۷- پرداختچی، محمدحسن (۱۳۸۱). چالش‌های مدیریت در آموزش عالی، میزگرد چالش‌های آموزش عالی در ایران، تهران، دانشگاه شهید بهشتی
- 48- UNESCO. (1996). *World science report.* UNESCO publication
- ۴۹- نیلی، محمدرضا (۱۳۸۸). برنامه درسی پاسخگو در آموزش عالی (مطالعه موردی دانشگاه اصفهان)، پایان نامه دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان
- 50- West Virginia University: <https://www.wvstateu.edu/>
- ۵۱- فرمان، باربارا (۱۳۸۳). فلسفه‌های آموزش عالی. ترجمه حمیدرضا آراسته، مندرج در دایره‌المعارف آموزش عالی: نادر قلی قورچیان و همکاران ( ویراستاران). تهران. بنیاد دانشنامه فارسی.
- ۵۲- شریفیان، فریدون؛ نصر، احمد رضا و عابدی، لطفعلی

- Management. Procedia - Social and Behavioral Sciences 229 (2016) 60 – 69
- 70- Rusu, C. (2016). From Quality Management to Managing Quality. SIM 2015 / 13th International Symposium in Management. Procedia - Social and Behavioral Sciences 221 (2016) 287 – 293
- ۷۱- جمشیدی کوهساری، محبوبه (۱۳۸۸). بررسی الزامات استقرار نظام مدیریت کیفیت در حوزه پژوهشی دانشگاه اصفهان پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان
- ۷۲- ذوالفقار، محسن؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اعضای هیات علمی رشته‌های علوم انسانی دانشگاه های شهر تهران، پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱ (۶)؛ صص ۲۸-۱۷.
- نظریه‌ی زمینه‌ای، فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، شماره ۴، صص ۵۳-۲۱
- ۶۱- مجتبی زاده محمد، عباس پور عباس، ملکی حسن، فراست خواه مقصود، رحیمیان حمید. طراحی و اعتبار یابی مقیاسی برای سنجش کیفیت دانشگاه های کشور. دو ماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. (۱۳۹۵)؛ ۹ (۱) صص ۶۲-۴۲
- ۶۲- ابیلی، خدایار؛ جباری، لطفعلی (۱۳۹۵). طراحی الگوی ممیزی فرایندهای آموزشی و پژوهشی. دو فصلنامه علمی-پژوهشی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری دوره ۳۱، شماره ۲، پیاپی ۲۲
- ۶۳- زمانی اصغر (۱۳۹۶). شناسایی، تحلیل و اولویت بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی. فصلنامه نوآوری و ارزش آفرینی: ۱؛ ۶ (۱۱) صص ۲۳-۳۶
- ۶۴- خدیوی، اسداله؛ سیدکلان، سیدمحمد؛ حسن پور، توفیق؛ احمدی، حسن؛ تره‌باری، حافظ (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل). آموزش و ارزشیابی؛ شماره ۴۲ صص ۱۸۶-۱۶۱
- ۶۵- مجتبی زاده، محمد؛ عباس پور، عباس؛ ملکی، حسن، فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه خبرگان. پژوهش در نظام‌های آموزشی دوره ۱۲، شماره ۴۲، پاییز ۱۳۹۷.
- 66- Sitalakshmi Venkatraman, (2007) "A framework for implementing TQM in higher education programs". Quality Assurance in Education, Vol. 15 Issue: 1, pp.92-112, <https://doi.org/10.1108/09684880710723052>
- 67- Rezeanu, O.M. (2011). The implementation of quality management in higher education. Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011) 1046–1050.
- 68- Hall, M.R. (2015). ). Quality in Higher Education: Perspectives from Front-Line Faculty in the United States. (Doctoral dissertation). Retrieved from: [https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/73292/Hall\\_M\\_D\\_2015.pdf?sequence=1](https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/73292/Hall_M_D_2015.pdf?sequence=1)
- 69- Eryılmaz, E.E., Karaa, E., Aydoğan, E., Bektaş, O., Erdur, D.A. (2016). Quality Management in the Turkish Higher Education Institutions: Preliminary Findings. 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business