

معیارها در مدل تعالی سازمانی EFQM

مدل تعالی EFQM یک مدل غیرتجویزی بوده که مجموعاً از ۹ معیار اصلی تشکیل شده است. این معیارها، هسته و قلب این مدل بوده و مبنای ارزیابی سازمانها قرار می گیرند.

همانطور که پیش از این اشاره شد. معیارهای مدل EFQM به دو دسته تقسیم می شوند:

الف- توانمندسازها^۱: شامل پنج معیار؛ الف) رهبری، ب) سیاست گذاری، ج) کارکنان، د) منابع، ه) فرآیندها می باشند که سازمان را برای رسیدن به نتایج عالی توانمند می نمایند.

ب- نتایج: نتایجی می باشند که سازمان متعالی، در حوزه های مختلف به آنها دست می یابد که بیان کننده دستاوردهای حاصل از اجرای مناسب توانمندسازها است (Faraji 2012).

رهبری^۲

سازمانهای متعالی و پیشرفته دارای راهبرانی هستند که آینده را شکل داده و آن را محقق می سازند و همانند الگوهایی برای ارزش و اخلاقیات آن عمل می نمایند و همواره الهام بخش اعتماد هستند.

در حوزه رهبری^۳، معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- تهیه مأموریت ها و ارزش های ایجاد کننده فرهنگ برتری جویی سازمانی؛

ب- مشارکت شخصی مدیریت جهت اطمینان از ایجاد، به کارگیری و بهبود مستمر سیستم های مدیریتی و مذاکرات مدیریت با مشتریان، شرکا و نمایندگان جامعه؛

ج- ایجاد انگیزه پشتیبانی و هویت بخشیدن به پرسنل سازمان؛

د- شناسایی تغییرات سازمانی و راهبری آنها (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

راهبرد^۴

سازمانهای متعالی و پیشرفته مأموریت و چشم انداز خود را از طریق توسعه یک راهبرد متمرکز بر ذی نفعان پیاده می کنند. خط مشی ها، برنامه ها، اهداف و فرآیندها برای تحقق راهبرد، توسعه داده شده و جاری می شوند. در حوزه خط مشی و راهبرد^۵، راهبرد^۶، معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- ایجاد خط مشی و راهبرد بر پایه نیازهای حال و آینده ذی نفعان سازمان؛

ب- ایجاد خط مشی بر پایه اطلاعات حاصل از اندازه گیری عملکرد، تحقیقات، آموخته ها و خلاقیت های کاری؛

ج- بازنگری و به روز کردن مستمر خط مشی و راهبرد؛

د- به کارگیری خط مشی و راهبرد در چارچوب فرآیندهای کلید؛

1. Enablers
2. Leadership
3. Leadership
4. Strategy
5. Strategies

هـ- به کارگیری خط مشی و راهبرد و مرتبط بودن آنها با هم (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

کارکنان^۱

سازمان‌های متعالی و پیشرفته، کارکنان‌شان را ارج می‌نهند و فرهنگی را ایجاد می‌نمایند که تحقق اهداف فردی و سازمانی همراه با منافع متقابل و دو طرفه را ممکن می‌سازد. آنها قابلیت‌های کارکنان خود را افزایش داده و عدالت و برابری را ترویج می‌دهند. در حوزه کارکنان^۲ معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- برنامه‌ریزی، مدیریت و بهبود منابع انسانی؛

ب- تعریف مهارت‌ها و شایستگی‌های پرسنل و توسعه و نگهداری آنها؛

ج- مشارکت و توان‌افزایی پرسنل؛

د- تبادل نظر و ارتباط دوطرفه بین سازمان و پرسنل؛

هـ- توجه داشتن به پرسنل و قدردانی از خدمات شایان آنها (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

شراکت‌ها و منابع^۳

سازمان‌های متعالی و پیشرفته شراکت‌های خارجی، تأمین‌کنندگان و منابع داخلی را به‌منظور پشتیبانی از راهبرد و خط‌مشی‌ها و عملیات اثربخش فرآیندها، برنامه‌ریزی و مدیریت می‌نمایند. در حوزه شراکت‌ها و منابع^۴ معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- مدیریت مشارکت‌های خارجی؛

ب- مدیریت؛

ت- منابع مالی؛

ج- مدیریت ساختمان‌ها، تجهیزات مواد؛

د- مدیریت تکنولوژی؛

هـ- مدیریت اطلاعات و دانش (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

فرآیندها، محصولات و خدمات^۵

سازمان‌های متعالی و پیشرفته فرآیندها، محصولات و خدمات را به منظور ایجاد ارزش افزوده برای مشتریان و سایر ذی‌نفعان‌شان طراحی و مدیریت کرده و بهبود می‌دهند. در حوزه فرآیندها^۶ معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- مدیریت سیستماتیک طراحی فرآیندها؛

1. People
2. People
3. Partnerships & Resources
4. Resources and Partnerships
5. Processes, Products & Services
6. Processes

- ب- بهبود فرآیندها در صورت نیاز و نوآوری جهت رضایت کامل و افزایش ارزش افزوده مشتریان و سایر ذی‌نفعان؛
- ج- طراحی و توسعه محصولات و خدمات بر پایه نیازها و توقعات مشتری؛
- د- حمل و سرویس مناسب محصولات و خدمات تولیدی سازمان؛
- ه- مدیریت روابط با مشتریان و تقویت آن (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

نتایج مشتریان^۱

سازمان‌های متعالی و پیشرفته مجموعه‌ای از شاخص‌های عملکردی و دستاوردهای مرتبط را بر مبنای نیازها به انتظارات مشتریان برای تعیین جاری‌سازی موفق راهبرد و خط‌مشی‌های پشتیبان، توسعه می‌دهند و در مورد آنها به توافق می‌رسند. در حوزه نتایج مشتریان، معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- مقیاس‌های ادراکی (تصور سازمان، ارتباطات، شفافیت، انعطاف‌پذیری و ...)

ب- شاخص‌های عملکرد، شامل: وفاداری، صداقت، رقابت‌پذیری، رسیدگی به شکایات، نرخ پاسخگویی و ... (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

نتایج کارکنان

سازمان‌های متعالی و پیشرفته مجموعه‌ای از شاخص‌های عملکردی و دستاوردهای مرتبط را بر مبنای نیازها به انتظارات کارکنانش برای تعیین جاری‌سازی موفق راهبرد و خط‌مشی‌های پشتیبان، توسعه می‌دهند و در مورد آنها به توافق می‌رسند.

نتایج جامعه^۲

سازمان‌های متعالی و پیشرفته مجموعه‌ای از شاخص‌های عملکردی و دستاوردهای مرتبط را بر مبنای نیازها به انتظارات ذی‌نفعان بیرونی برای تعیین جاری‌سازی موفق راهبرد مربوط به جامعه، محیط‌زیست و خط‌مشی‌های پشتیبان مرتبط، توسعه می‌دهند و در مورد آنها به توافق می‌رسند. در حوزه نتایج جامعه^۳، معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- مقیاس‌های ادراکی: بر اقتصاد، مشارکت در آموزش و ... تأثیر می‌گذارند؛

ب- شاخص‌های عملکردی: یک شهروند مسئول باید درصدد مشارکت با انجمن و گروه‌های محلی، کاهش یا جلوگیری از صدمات ناشی از فرآیندها یا چرخه عمر محصول، اعلام فعالیت‌های زیست محیطی و نگهداری منابع باشد (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

نتایج کلیدی^۴

سازمان‌های متعالی و پیشرفته مجموعه‌ای از نتایج کلیدی مالی و غیرمالی را بر مبنای نیازها و انتظارات ذی‌نفعان کلیدی‌شان

برای تعیین جاری سازی موفق راهبردی، توسعه داده و مورد آنها توافق می کنند (امیری و شیخ سجادیه ۱۳۸۹) در حوزه نتایج کسب و کار^۱، معیارهای مورد بررسی عبارتند از:

الف- دستاوردهای کلیدی عملکرد در ارتباط با دستاوردهای مالی و غیرمالی؛

ب- شاخص های سنجش عملکرد در ارتباط با فرایندها، منابع خارجی و شراکت ها، مالی، ساختمان ها، تجهیزات و مواد و تکنولوژی و اطلاعات (محمد پور، زرنندی، طباطبایی، مزدآبادی، & کریمی، ۱۳۹۲).

رهیافت های مختلف خودارزیابی در مدل EFQM

بنیاد اروپایی مدیریت کیفیت چهار رهیافت را برای انجام خودارزیابی ارائه کرده است. انتخاب هر کدام از این رهیافت ها برحسب و اساس این که سازمان می خواهد چه میزان منابعی برای آن صرف کند یا چه هدف هایی را از اجرای آن دنبال کند، متفاوت است. عناوین اصلی این رهیافت ها شامل:

۱- رهیافت پرسش نامه؛

۲- رهیافت کارگاه؛

۳- رهیافت پیش فاکتور؛

۴- رهیافت شبیه سازی جایزه.

این نکته بسیار مهم است که این چهار رهیافت تنها روش های خودارزیابی نبوده و هر سازمان می تواند براساس نیاز، شرایط و بلوغ سازمانی خود، رهیافت های خودارزیابی را با مقتضیات خود تطبیق دهند. برای این تطبیق لازم است سازمان ضمن تعیین هدف خودارزیابی، درک عمیق از مدل و تجربه به کارگیری آن داشته باشد و مشخص کند چگونه با اعمال تغییرات و تطبیق روش خودارزیابی با شرایط خود، این اطمینان را حاصل می نماید که تغییرات اعمال شده در روش خودارزیابی باعث اثربخشی آن می گردد.

سازمان ها بایستی از متناسب بودن و همخوانی روش انتخاب شده با سطح درک سازمان خود از مدل، اطمینان حاصل نمایند و آن را به طور منظم مورد ارزیابی قرار دهند. زیرا خودارزیابی براساس مدل تعالی، ابزاری ایستا و مکانیکی نبوده و بستگی به درک و مهارت افراد و تمایل سازمان به آزمودن روش های جدید دارد. البته باید توجه کرد که نتایج کسب شده توسط شرکت های برتر و برندگان جایزه، صرفاً با انجام خودارزیابی حاصل نشده است و تکرار خودارزیابی براساس مدل به عنوان یک استاندارد و چک لیست، به طور خودکار سازمان را به سمت مدیریت کیفیت فراگیر هدایت نخواهد کرد، بلکه خودارزیابی همراه با عزم، خواست و اراده سازمان از طریق بازنگری های نظام مند و مستمر همراه با یادگیری و نوآوری است که عامل اصلی بهبود سازمان است (امیری و شیخ سجادیه، ۱۳۸۹).

سازمان هایی که در مسیر استقرار قرار دارند با توجه به تازه وارد بودن یا قدیمی بودن و پیشینه تاریخی فعالیت های کیفی می توانند از جدول شماره ۱ برای انتخاب روش خودارزیابی استفاده نمایند:

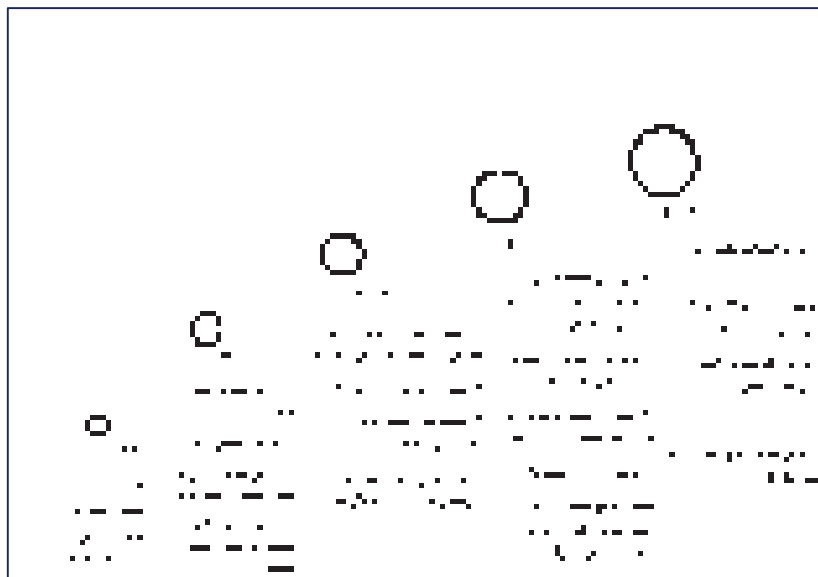
جدول ۱ راهنمای انتخاب روش ارزیابی

رشد تلاش	اندک	متوسط	زیاد
در ابتدای راه	پرسش نامه مقدماتی	پرسش نامه استاندارد	پرسشنامه بصورت تشریحی (با جزئیات زیاد)
در مسیر تعالی	پرسش نامه و کارگاه	پرسش نامه و کارگاه	روش شبیه سازی جایزه، پیش فاکتور و کارگاه
در مرحله بلوغ	پرسش نامه ابداعی	پیش فاکتور	روش شبیه سازی جایزه

همانگونه که در جدول بالا نشان داده شده، وقتی که سازمان هیچ سابقه اجرایی در استقرار مدل EFQM نداشته باشد، توصیه می گردد از روش پرسش نامه استفاده شود. اگر سازمان در سنوات قبل نسبت به خودارزیابی اقدام کرده و کارکنان و مدیران با مفاهیم آشنایی دارند در این صورت روش کارگاهی و در مراحل آتی روش پیش فاکتور و جایزه به کار گرفته می شود (جلوداری ممقانی، ۱۳۸۹).

سیر تکاملی مدل تعالی سازمانی از ۱۹۹۱ تا ۲۰۱۳

از جمله ویژگی های مدل تعالی سازمانی می توان به انعطاف پذیری قابل توجه مدل اشاره کرد که این مدل را از دیگر مدل های تعالی سازمانی متمایز می کند. انعطاف پذیری و پویایی مدل موجب شده است تا به فراخور نیاز و از پی تغییرات سازمان و محیط، تغییراتی نیز در مدل و عناصر مربوط به آن به وجود آید که سیر تکاملی مدل EFQM (۱۹۹۱ تا ۲۰۱۳) به خوبی این تغییرات را نمایان می کند. این سیر تکاملی در شکل (۲) به تصویر کشیده شده است.



شکل ۲ سیر تکاملی مدل تعالی سازمانی EFQM (دوانی، ۲۰۱۳)

مرور پیشینه ها

تاکنون تحقیقات نسبتاً گسترده‌ای در حوزه ارزیابی عملکرد سازمان‌ها با استفاده از مدل تعالی سازمانی انجام شده است که به برخی از مرتبط‌ترین جدیدترین آنها اشاره می‌شود:

شمس مورکانی و میرزا پور (۱۳۹۰) به بررسی معیارهای نه‌گانه مدل تعالی در دانشگاه آزاد واحد شهرکرد پرداخته‌اند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داده است که در این دانشگاه بین میزان کاربست شاخص‌های مدل تعالی سازمانی EFQM تفاوت معناداری وجود دارد و در دانشگاه مذکور (آگاهانه یا ناآگاهانه) به همه معیارهای مدل تعالی به یک اندازه توجه نمی‌شود، اما در مجموع این دانشگاه در اجرای نه معیار این مدل که مجموعاً ۱۰۰۰ امتیاز دارد نمره ۵۸۹ را کسب کرده است. در پژوهشی دیگر شمس مورکانی (۱۳۹۰) به منظور ارزیابی وضع موجود دانشگاه شهید بهشتی بر اساس مدل تعالی EFQM پژوهشی انجام داده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که بین میزان کاربست معیارهای مختلف مدل تعالی سازمانی EFQM در دانشگاه شهید بهشتی تفاوت معناداری وجود دارد. دیگر نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر آن است که معیار «نتایج جامعه» در دانشگاه شهید بهشتی بالاترین رتبه را داشته و پس از آن به ترتیب معیارهای «نتایج کلیدی عملکرد»، «خط مشی و راهبرد»، «شرکت‌ها و منابع»، «نتایج کارکنان»، «رهبری فرآیندها»، «نتایج مشتریان و کارکنان» قرار دارد. در مجموع دانشگاه شهید بهشتی در این پژوهش از ۱۰۰۰ امتیاز نمره ۵۳۹/۴ را حاصل کرده است.

اصغرزاده و همکاران (۱۳۹۳) پژوهشی با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات براساس مدل الگوی تعالی بنیاد مدیریت کیفیت اروپا EFQM در دانشکده‌ی پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی کاشان» منتشر نمودند. پژوهشگران اضافه نمودند نتایج حاصل از تحقیق استفاده از خودارزیابی براساس الگوی EFQM می‌تواند به عنوان ابزار بهبود کیفیت در مؤسسات آموزش عالی به کار رود. طی این پژوهش با توجه به بیگانگی مؤسسات آموزش عالی با مدیریت کیفیت و ایجاد بستر مناسب توصیه شد که اقدامات اصلاحی این مؤسسات بر روی فعالیت‌های زیرساختی شامل سیاست‌ها، رویه‌ها، فرآیندها و روش‌های انجام خدمات و منابع و تجهیزات تمرکز یابند سپس به فرآیندهای یاددهی-یادگیری تسری یابد. در نهایت پژوهشگران پیشنهاد می‌نمایند برای تداوم و تحقق بهبود کیفیت، استقرار کمیته‌ای با این عنوان در دانشگاه‌های علوم پزشکی ضروری به نظر می‌رسد.

در ادامه به برخی از مرتبط‌ترین و جدیدترین تحقیقات خارجی انجام شده در حوزه این پژوهش اشاره می‌شود:

شارما و تالوار^۱ (۲۰۰۷) در پژوهشی با استفاده از پرسشنامه و تحلیل، عامل آمیختگی مدل تعالی سازمان را با فلسفه ود^۲ نشان داده‌اند که تأکید اصلی رهبری باید مبتنی بر رهبری ارزش‌مدار جهت رشد پایدار باشد و کلید اصلی مدل تعالی، ارزش‌ها و جریان فرآیندهاست.

ماروویدیس^۳ و همکاران (۲۰۰۷) بر مبنای اطلاعات جمع‌آوری شده توسط سئوالات ساختاریافته و مصاحبه تلفنی با سازمان‌های نماینده جایزه ملی دریافتند که سیستم‌های تعالی سازمانی متفاوتی بر مبنای تفاوت‌های فرهنگی کشورهای اروپایی وجود دارند و توجه خاصی به توسعه مدل تعالی سازمانی در دهه‌های جدید توسط مشارکت احزاب و تشکلهای تجاری خارجی و اجتماعی برای تعالی سازمانی وجود دارد.

1. Sharma & Talvar

2. Vedic

3. Marvroidis

کلفسیو^۱ و همکاران (۲۰۰۸) در پژوهش خود با بررسی ادبیات و تحلیل روندهای موجود به مطالعه توسعه مدیریت کیفیت پرداختند و بر مفاهیم مدیریت ذی‌نفعان به عنوان مفاهیم اصلی سیستم‌های مدیریت کیفیت تأکید کرده‌اند. پژوهشگران در ادامه بیان داشتند تعالی باید مبنی بر اولویت مشتریان و ذی‌نفعان باشد. مفاهیمی مانند حقوق انسانی، توسعه جهانی و حفظ محیط می‌تواند در راستای همین انتظارات ذی‌نفعان در نظر گرفته شود.

بربلی^۲ (۲۰۱۱) طی مقاله‌ای که با عنوان «فاکتورهای مؤثر بر خود ارزیابی در تغییرات محیط کتابخانه» منتشر نمود به بررسی مقایسه‌ای دو دوره خود ارزیابی در کتابخانه‌های خاص پرداخت در این پژوهش بربلی دریافت که در اولین خودارزیابی، این کتابخانه دارای ساختمان‌های جدا از هم و در شرایط بدی قرار داشته و در دومین خودارزیابی، کتابخانه به ساختمان مدرن و جدیدی نقل مکان کرده بود. اما از نظر کارکنان معیارهای توانمندساز در سال ۲۰۰۷ میلادی نسبت به سال ۲۰۰۸ میلادی مثبت‌تر بوده‌اند، لذا عوامل انسانی به عنوان عامل اثرگذارتری نسبت به عوامل محیطی در این جامعه آماری شناخته شده است.

استاویردیز^۳ (۲۰۱۲) مقاله‌ای جهت ارزیابی کتابخانه‌های دانشگاهی قبرس بر اساس مدل EFQM دریافت کتابخانه‌های دانشگاه قبرس از نظر اجرای EFQM با یکدیگر تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارد.

فرضیه پژوهش

فرضیه پژوهش مبتنی بر معیارهای مدل EFQM طراحی شده است و اینگونه فرض شده است وضعیت پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله بر اساس مدل تعالی سازمانی EFQM در شرایط مناسبی است.

نوع، روش و جامعه پژوهش

این پژوهش از نظر روش، از نوع پیمایشی توصیفی با رویکرد کمی است و به لحاظ هدف، کاربردی است. جامعه پژوهش حاضر را کلیه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله که سال ۱۳۹۴ در این پژوهشگاه مشغول به فعالیت بوده‌اند تشکیل داده است. این جامعه در برگیرنده ۴۷ عضو هیأت علمی و ۶۵ نفر از کارشناسان سازمان بوده است.

در این پژوهش برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شده است. با توجه به جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه برآورد شده برای جامعه ۱۱۲ نفری، ۸۶ نفر است. از آنجایی که سمت، عامل مهمی در این پژوهش بود، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی استفاده شد و بنابراین نسبت اعضای هیأت علمی و کارشناسان را به همان نسبتی که در جامعه وجود دارد تعیین شد. بدین ترتیب، در جامعه ۴۷ نفری اعضای هیأت علمی ۳۲ نفر و از جامعه ۶۵ نفری کارشناسان ۵۶ نفر به عنوان اعضای نمونه انتخاب شده‌اند. پس از توزیع و عودت پرسشنامه‌های تکمیل شده، داده‌های به دست آمده از ۲۱ نفر از نمونه مربوط به اعضای هیأت علمی و ۵۵ نفر از نمونه مربوط به کارشناسان، مورد تجزیه تحلیل قرار گرفتند.

1. Klefsio
2. Berbeli
3. Estavaredes

جهت انجام این پژوهش، در گام اول سند راهبردی پژوهشگاه بین نمونه آماری انتخاب شده، توزیع شد تا این افراد با آگاهی از مأموریت‌ها و چشم‌اندازهای سازمان اقدام به خودارزیابی نمایند.

در گام بعد پیش از توزیع پرسشنامه، جهت آشنایی اجمالی کارشناسان، مدیران و اعضای هیأت علمی با مدل سرآمدی بنیاد مدیریت کیفیت اروپا و بیان اهمیت و ضرورت انجام خودارزیابی در سازمان، جلسه توجیهی با حضور معاون برنامه‌ریزی و پشتیبانی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله و با همکاری «ارزیاب جایزه ملی کیفیت» به تشریح کامل سوالات همراه با مثال پرداخته شد.

پس از برگزاری کارگاه آموزشی، پرسشنامه در بین تمامی نمونه آماری توزیع شد و از آنها خواسته شد ظرف مدت معینی به تکمیل آن اقدام نمایند. در ادامه داده‌های اولیه در نرم‌افزارهای آماری Excel ورود اطلاعات و توسط نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

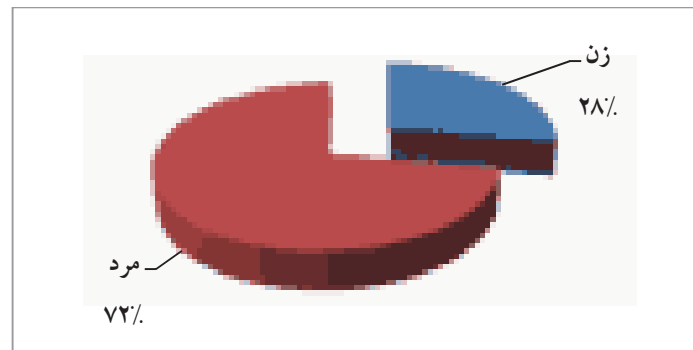
ابزار پژوهش

پرسشنامه این پژوهش با دو معیار روایی و پایایی مورد ارزیابی قرار گرفت. در پرسشنامه مذکور مقدار ضریب آلفا با توجه به داده‌های گردآوری شده محاسبه شد و عدد ۰/۹۸٪ به دست آمد که نشان دهنده‌ی پایایی مناسب است. پرسشنامه این پژوهش، براساس چهارچوب نظری پژوهش‌های پیشین و پرسش‌های به کار گرفته شده در آنها، تهیه شده و از روایی صوری و محتوایی برخوردار است. با این وجود، جهت اطمینان بیش‌تر از روایی صوری و محتوایی پرسشنامه، از نظر اساتید و متخصصان این حوزه (خبرگان) استفاده شده است و پس از تعدیل و اصلاحات لازم پرسشنامه توزیع شد. از این رو پس از اعمال نظرات اساتید راهنما و مشاور و چند بار اصلاح پیش‌نویس، پرسشنامه مقدماتی تدوین شد. پرسشنامه در بین ۷ نفر از صاحب نظران توزیع گردید؛ که در نهایت معرف بودن محتوای سوالات و ساختار کلی پرسشنامه به واسطه تأیید اساتید محترم راهنما و مشاور و دیگر متخصصان و ارزیابان جایزه ملی کیفیت آشنا با مدل، مورد تأیید قرار گرفت.

یافته‌ها

برای تشریح یافته‌های این پژوهش لازم است در ابتدا ابعاد جمعیت شناختی پژوهش تشریح شود و سپس یافته‌های برگرفته از روش پژوهش ارائه گردد. از این رو همان‌طور که داده‌های نمودار (۲) نشان می‌دهد، ۷۲/۴ درصد (۵۵ نفر) از کارکنان جامعه آماری پژوهش در پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی، مرد و ۲۷/۶ درصد (۲۱ نفر) زن هستند.

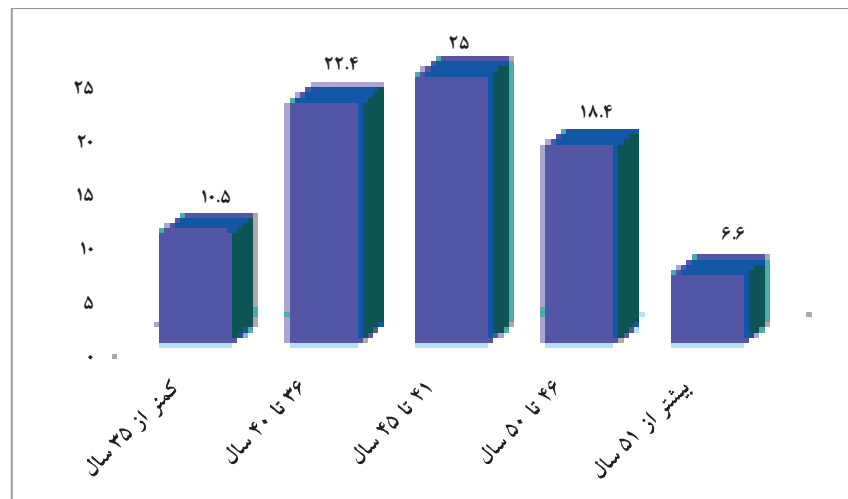
۴۴۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی



نمودار ۲ جنسیت نمونه جامعه آماری پژوهش

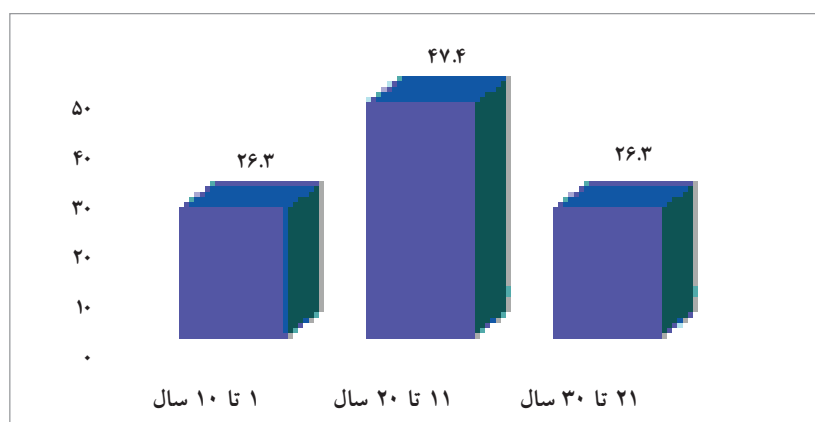
داده‌های

نمودار (۳) نشانگر آن است که ۲۵ درصد (۱۹ نفر) از کارکنان پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی، ۴۱ تا ۴۵ سال سن دارند. پس از آن بیشترین گروه سنی با ۲۲/۴ درصد (۱۷ نفر) متعلق به گروه سنی ۳۶ تا ۴۰ سال است. کمترین سن، ۳۱ سال و بیشترین ۵۸ سال است.



نمودار ۳ سن نمونه جامعه آماری پژوهش

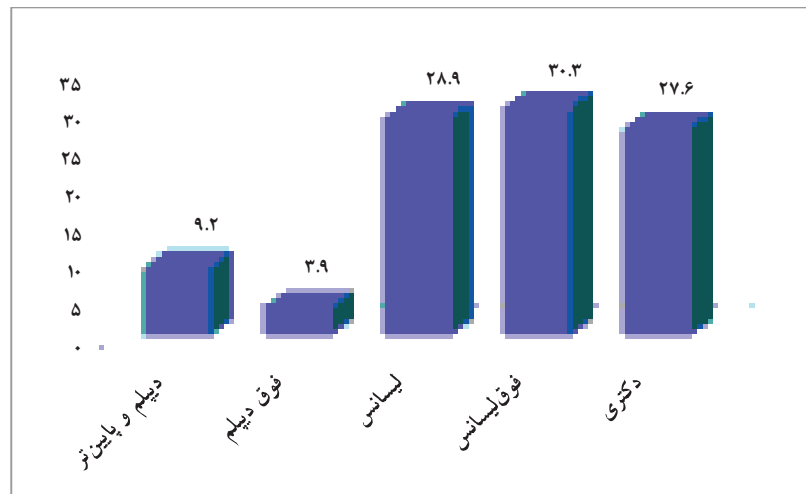
داده‌های نمودار (۴) نشانگر آن است که ۴۷/۴ درصد (۳۶ نفر) از کارکنان پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی، ۱۱ تا ۲۰ سال سابقه خدمت دارند. ۲۶/۳ درصد (۲۰ نفر) از کارکنان ۱ تا ۱۰ سال سابقه خدمت و ۲۶/۳ درصد (۲۰ نفر) از کارکنان ۱۱ تا ۳۰ سال سابقه خدمت دارند.



نمودار ۴ سابقه خدمت کارکنان پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی

داده های

نمودار (۵) نشان دهنده آن است که بیشتر کارکنان پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی با ۳۰/۳ درصد (۲۳ نفر)، مدرک تحصیلی فوق لیسانس دارند. پس از آن بیشترین مدرک تحصیلی با ۲۸/۹ درصد (۲۲ نفر) مربوط به لیسانس است.



نمودار ۵ مدرک تحصیلی کارکنان نمونه جامعه آماری پژوهش

داده های

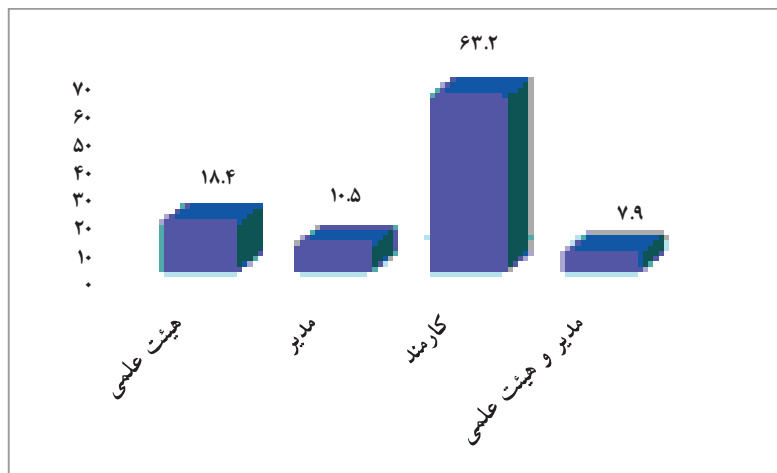
نمودار (۶) نشان می دهند که ۳۰/۳ درصد (۲۳ نفر) از جامعه آماری پژوهشگاه به صورت پیمانی و ۲۷/۶ درصد (۲۱ نفر) به صورت رسمی قطعی مشغول بکار هستند.

۴۴۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی



نمودار ۶ نوع استفاده نمونه جامعه آماری پژوهش

نمودار ۷ (۷) نشان‌دهنده آن است که ۶۳/۲ درصد (۴۸ نفر) جامعه آماری پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی مسئولیت سازمانی کارمندی دارند و پس از آن با ۱۸/۴ درصد (۱۴ نفر) هیئت علمی هستند.



نمودار ۷ مسئولیت سازمانی جامعه آماری پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی

جهت پاسخ به پرسش اساسی این پژوهش همانطور که در جدول (۲) مشهود است، میان هر یک از ۷۲ سوال طرح شده در ۹ بخش اصلی پرسشنامه نمایش داده شده است که نشان از آن دارد که بنا بر نظر کارشناسان، مدیران و اعضای هیات علمی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله، اکثر معیارها در شرایط متوسط رو به پایینی قرار دارند.

جدول ۲. میانه هر یک از سوالات پرسشنامه پژوهش

میان	میان	میان	میان	میان	میان	میان	میان	میان
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹

از آنجا که توزیع هر یک از داده ها در محورهای مختلف پرسشنامه متفاوت بوده است. در محورهایی که توزیع نرمال بوده از روش ناپارامتریک و با استفاده از کای اسکور به تحلیل داده ها پرداخته شد. در محورهایی که توزیع غیرنرمال بوده از روش پارامتریک و با استفاده از آزمون تی به تحلیل داده ها پرداخته شده است. نتایج کلیه تحلیل ها نشان داد، وضعیت پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی و مهندسی زلزله در هیچ یک از محورهای ارزیابی تعالی سازمانی در مدل EFQM در شرایط مناسبی قرار ندارد.

امتیاز کسب شده توسط این پژوهشگاه از دیدگاه کارشناسان و اعضای هیات علمی در جدول (۳) به تفکیک هر معیار و سمت افراد نشان داده شده است.

جدول ۳. مجموع امتیازهای معیارهای توانمندسازی و نتایج و EFQM به تفکیک کارمندان و اعضای هیات علمی

معیارهای EFQM	اعضای هیات علمی	کارمندان	مجموع جامعه پژوهش	درصد
رهبری	۴۸/۲۴	۳۶/۵۵	۴۹/۹۵۲	٪۴۹/۹۵
استراتژی	۴۶/۲۶	۳۶/۱۵	۴۷/۰۰۸	٪۴۷
کارکنان	۴۰/۸۶	۳۲/۲	۴۲/۴۶۴	٪۴۲
شراکت ها و منابع	۴۶/۰۸	۳۸/۱۵	۴۵/۱۸۴	٪۴۵/۱۸
فرایندها، محصولات و خدمات	۵۵/۰۸	۴۵/۱۵	۴۷/۰۷۲	٪۴۷/۰۷
مجموع توانمندسازها	۲۳۶/۵۲	۱۸۸/۲	۲۳۱/۶۸	
نتایج مشتریان	۸۱/۵۴	۶۵/۷۶	۵۶/۱۵	٪۳۷/۴۳
نتایج کارکنان	۵۰/۵۸	۳۴/۴	۳۷/۲۸	٪۳۷
نتایج جامعه	۴۷/۵۲	۳۷/۱۵	۴۰	٪۴۰
نتایج کسب و کار	۷۸/۰۳	۵۷/۸۷۶	۶۲/۳	٪۴۱
مجموع نتایج	۲۵۷/۶۷	۱۹۵/۱۸۶	۱۹۵/۷۳	
کلیه معیارهای EFQM	۴۹۴/۱۹	۳۸۳/۳۸۶	۴۲۷/۴۱	٪۱۰۰

نتیجه گیری

جمع بندی کلی از تمامی معیارهای EFQM در جدول (۳)، حاکی از آن است که مجموع امتیاز توانمندسازها (۲۳۱/۶۸) و نتایج (۱۹۵/۷۳) هر دو کمتر از نصف نمره معیار (۵۰۰) هستند. مجموع امتیاز EFQM (۴۲۷/۴۱) نیز کمتر از نصف نمره مدنظر (۱۰۰۰) است. نتایج کسب و کار، بین معیارهای نتایج و در بین تمامی معیارهای EFQM، بیشترین امتیاز را دارد. در بین معیارهای توانمندساز نیز بالاترین امتیاز برای معیار رهبری (۴۹/۹۵۲) است. در بین اعضای هیات علمی و کارمندان، نتایج مشتریان با ۸۱/۵۴ و ۶۵/۷۶ در بین تمامی معیارهای EFQM و معیارهای نتایج، بالاترین امتیاز را به خود اختصاص داده است. معیار فرایندها، محصولات و خدمات، نیز در بین هر دو گروه اعضای هیات علمی (۵۵/۰۸) و کارمندان (۴۵/۱۵) از میان معیارهای توانمندسازی بیشترین نمره را دارند.

همان طور که در جداول فوق مشاهده می شود بیشتر معیارهای نتایج EFQM، بین کارمندان، اعضای هیات علمی و درکل جامعه پژوهش کمتر از نصف نمره معیار را دارند. نتایج کسب شده از این معیارها و مؤلفه های آنها در پرسش ها و فرضیه های تحقیق، مؤید این نتیجه است. گفتنی است پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی در همه معیارهای نتایج EFQM، فاصله بسیار زیادی با یک سازمان سرآمد دارد.

از آنجا که امتیاز بخش نتایج از امتیاز بخش توانمندسازهای مدل در این پژوهشگاه کمتر به دست آمده است به نظر میرسد، نقصان های موجود در بخش توانمندسازی تأثیر خود را در بخش نتایج نشان داده است. از این رو به نظر می رسد، پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی، به نتایج برجسته ای که احتیاجات و انتظارات مشتریان، نیازها و انتظارات کارکنان و ذی نفعان خود در بیرون از سازمان و در محیط کسب و کار را برآورده می کند دست پیدا نکرده است.

پیشنهادهای

- برخی پیشنهاد های منتج از نتایج پژوهش برای کسب امتیاز بهتر این پژوهشگاه از مدل تعالی سازمانی EFQM به شرح زیر می باشد:
- مدیران باید قادر باشند تغییرات را به درستی مدیریت نمایند و کار تیمی در سازمان را ترغیب و از آن حمایت کنند.
 - ضعف ها و فرصت های پژوهشگاه به درستی مشخص شوند. قابلیت هایی که منجر به با ارزش شدن آن از منظر ذی نفعان می شود توسعه یابد و ضعف های موجود در این خصوص بهبود یابند.
 - از آنجا که کارکنان نقش مهمی در پیشبرد اهداف هر سازمانی دارند، پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی نیز لازم است در برنامه های استراتژیک خود، کارکنان را به عنوان منابع انسانی در نظر بگیرد.
 - پژوهشگاه بین المللی زلزله شناسی، از شرکا و تأمین کنندگان برای ایجاد منافع پایدار برای ذی نفعان خود استفاده کنند.
 - سازمان به طور مستمر و به صورت دوره ای، فرایندهای کلیدی خود را طراحی، مدیریت و اندازه گیری کند و بهبود دهد تا از کیفیت بالای آن ها، هزینه بهینه و به کارگیری کارایی کامل منابع اطمینان حاصل کند.
 - نتایج جامعه مربوط به تصویر سازمان در جامعه می شود؛ بنابراین در این خصوص لازم است، شاخص هایی برای ارزیابی تصویر سازمان از منظر مسئولیت پذیری، پیامدهای اجتماعی و زیست محیطی و تعهدات اجتماعی کارکنان در برنامه

استراتژی آن در نظر گرفته شود.

- در ارتباط با نتایج کسب و کار لازم است، شاخص‌هایی برای اندازه‌گیری سلامت سازمان از لحاظ مالی، ارزیابی عملکرد در بازار و فروش، اندازه‌گیری بهره‌وری سازمان و عملکرد نوآوری در برنامه استراتژیک سازمان تدوین شود.

در ادامه برخی پیشنهادها برای پژوهش‌های آتی ارائه می‌گردد:

- انجام پژوهش مشابه در سایر پژوهشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که EFQM در آنها انجام نشده است.
- انجام پژوهش مشابه در سایر دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که EFQM در آنها ارزیابی نشده است.
- امکان‌سنجی تبدیل شدن پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی به یک سازمان سرآمد و بررسی وضعیت شرایط و امکانات موجود آن در این خصوص.

سپاسگزاری

در پایان پژوهشگران بر خود فرض میدانند از حمایت‌های ریاست پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله (دکتر محمداکرم جعفری) و معاونت اداری و پشتیبانی پژوهشگاه (دکتر ابراهیم حق‌شناس) کمال تشکر را نمایند.

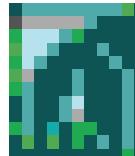
منابع

- امیری، م.، & شیخ سجادی، م. (۱۳۸۹). *مدل تعالی سازمانی EFQM*. تهران: انتشارات آتی نگر، چاپ اول، ویرایش ۲۰۱۰.
- جلوداری ممقانی، ب. (۱۳۸۹). *سازمان‌های متعالی*. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی تهران.
- خادمی کله‌لو، م. (۱۳۹۲). *ارزیابی دانشگاه آزاد واحد اقلید بر مبنای الگوی تعالی سازمانی EFQM*. تهران، استاد راهنما: محبوبه عارفی، استاد مشاور: غلامرضا شمس‌مورکانی: دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رئیس، پ.، & منصوری، ا. (۱۳۷۸). *ارزیابی عملکرد الگوی مدیریت کیفیت فراگیر در بیمارستان‌های تأمین اجتماعی استان تهران*. مدیریت اطلاعات سلامت، دوره ۶ (شماره ۲).
- روغنی، م.، حسین زاده، ا.، & حیدری، م. (۱۳۹۰). *مدل تعالی موسسه‌های پژوهشی*. تهران: انتشارات پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- سلیمی، م. (۱۳۷۷). *مدیریت کیفی جامع در عمل*. تهران: مرکز نشر دانشگاه صنعتی امیرکبیر.
- شمس‌مورکانی، غ. (۱۳۹۱). *ارزیابی دانشگاه شهید بهشتی بر مبنای مدل تعالی سازمانی EFQM*. طرح پژوهشی: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

محمد پور، زرنندی، ح.، طباطبایی، مزدآبادی، س.، & کریمی، س. (۱۳۹۲). مدیریت منابع انسانی در شهرداری ها. تهران: انتشارات کوهسار.

Faraji, R. (2012). *The Relationship Between Job Satisfaction And Organizational Excellence In Sport Organizations*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol 2, No6 .

EFQM. (2010). Belgium: Brussels representative office.



ارزیابی آموزش از راه دور: آنچه باید ارزیابی گردد

طاهره ظفری پور^۱، دکتر رضا محمدی^۲

چکیده

کاربرد ارزیابی به منظور آگاهی از وضعیت موجود و شناسایی نیازها و مشکلات نظام آموزش عالی و بررسی میزان تحقق هدف‌های آن گامی مؤثر در جهت برنامه‌ریزی برای بهبود کیفیت نظام آموزش عالی خواهد بود. از این رو آموزش از راه دور نیز به عنوان بخش جدید نظام‌های آموزشی فعلی باید از کیفیت مطلوب و قابل قبول برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد. به بیان دیگر اگر این زیرنظام آموزشی بخواهد در نظام آموزش عالی مقبول واقع شود و در زمینه‌های مربوط به یادگیری و تدریس موفقیت چشمگیری را به دست آورد، ناگزیر است که به جنبه کیفیت خود نیز توجه کند، زیرا مخاطبان و ذی‌نفعان مؤسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات مؤسسات ارائه دهنده این نوع آموزش دارند تا جایی که کیفیت آنها به یکی از مطالبه‌های کلیدی و اصلی تبدیل شده است. با توجه به موارد مذکور هدف اصلی از این مقاله بررسی ارزیابی آموزش از راه دور در سه سطح: (الف) سطح کلان، با اشاره به ارزیابی از برنامه‌های آموزش از راه دور. (ب) سطح میانی، با اشاره به ارزیابی دوره‌های آموزش از راه دور؛ و (ج) ارزیابی سطح خرد، با اشاره به ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان از راه دور می‌باشد. در هر سطح، ادبیات مرتبط با آموزش عالی از راه دور، مباحث مربوط به ارزیابی و مسائل و پرسش‌های مطرح در این سطح ارائه و مورد بررسی قرار خواهد گرفت و در نهایت با توجه به آنچه که بیان گردید پیشنهادات تئوری و کاربردی در این حوزه ارائه خواهد گردید.

کلمات کلیدی: آموزش عالی، آموزش از راه دور، سطوح ارزشیابی، اعتبارسنجی، تضمین کیفیت

۱. دانشجوی دکتری آموزش عالی دانشگاه شهیدبهشتی و کارشناس پژوهشی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور،

۲. استادیار و رئیس مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور

۱- مقدمه

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، مؤسساتی هستند که در راستای تعالی و سرآمدی به مأموریت و اهداف خود عمل نموده و در سطح وسیع‌تر، رهبری قشر فرهیخته جامعه را به عهده دارند (سینگ^۱، ۲۰۰۶: ۲۰) و به همین دلیل از ارکان توسعه و رفاه کشورها محسوب می‌شوند. در جوامع کنونی، ضرورت توجه به توسعه پایدار^۲ کشورها، اثربخشی و کارآمدی آموزش عالی را دستخوش دگرگونی کرده است (بازرگان، ۱۳۸۵: ۲۶). از آنجا که گسترش آموزش یکی از ارکان توسعه علمی، رشد اجتماعی، شکوفایی استعدادها و زمینه‌ساز خلاقیت‌های انسانی است که آموزش‌های متعارف و جاری به تنهایی برای برقراری این رکن مهم کافی نیست؛ توجه به روش‌های جدید آموزش و اجرای برنامه‌های آموزش از راه دور برای دستیابی به هدف‌های توسعه لازم و ضروری می‌باشد (دانشگاه پیام‌نور، ۱۳۹۳). گزارش‌های اخیر منطقه‌ای و ملی مجامع جهانی با توجه به جهانی شدن، رشد اقتصاد دانش‌محور، برنامه‌های یادگیری مادام‌العمر، توسعه کاربرد فن‌آوری ارتباطات و اطلاعات و رشد روزافزون تقاضای مردم برای دسترسی به آموزش عالی، اهمیت آموزش از راه دور را نشان می‌دهد. بر این اساس در طول دهه‌های ۱۹۸۰-۱۹۷۰، بسیاری از کشورهای سراسر جهان، مؤسسات یا برنامه‌های آموزش از راه دور را در سطح آموزش عالی به منظور برآوردن نیازهای گروه‌های مختلفی از مردم از قبیل بزرگسالان شاغل، فارغ‌التحصیلان، فراگیران، معلمان و زنان خانه‌دار ایجاد نمودند (یونگ^۳، ۲۰۰۲).

به طور کلی مفهوم آموزش از راه دور مفهومی جنجال برانگیز است که تمام سطوح تحصیلات رسمی، غیررسمی، مادام‌العمر، عمدی و غیرعمدی را در برمی‌گیرد (بت، ۲۰۰۳). نزدیک‌ترین مفهوم آموزش از راه دور، کاهش موانع زمانی و مکانی و محدودیت‌های مربوط به برخی از مقررات نظام آموزشی متعارف به منظور ایجاد زمینه‌های ارائه آموزش عالی به افرادی که به دلیل عدم دسترسی به مراکز آموزشی، نداشتن فرصت کافی و محدودیت‌های شغلی و اقلیمی، از امکان کمتری برای بهره‌مندی از آموزش متعارف برخوردارند، می‌باشد. این نوع آموزش به سه روش مکاتبه‌ای (کتب خودآموز-کلاس‌های رفع اشکال)، دیداری-شنیداری (رسانه‌های دیداری و شنیداری-رادیو-تلویزیون) و الکترونیکی (رایانه-نرم‌افزارهای آموزشی-شبکه اینترنت) صورت گرفته و امکان برخورداری از آموزش بیشتر، کاهش هزینه‌های آموزشی، افزایش دامنه مطالب ارائه شده، انعطاف‌پذیری آموزش‌ها و مزایای متعدد دیگر را به همراه دارد (مک وای لینچ، ۲۰۰۰؛ ترجمه عبادی: ۲۵). این برنامه‌ها می‌تواند پاسخگوی نیاز کسانی باشد که به علت مشکلاتی نظیر کمبود وقت، دوری مسافت، معلولیت و غیره شانس استفاده از دانشگاه‌ها را ندارند تا از این طریق به دانسته‌های خود بیفزایند (بقایی مقدم، ۱۳۸۲: ۲۷۶). همچنین با به‌کارگیری این نوع آموزش و با بهره‌مندی از فناوری‌های جدید در ارائه خدمات آموزشی، فرایند یادگیری با مشارکت یادگیرندگان

1. Singh
2. Sustainable development
3. Yeung

تسهیل می‌شود (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۶). به عنوان نمونه (مور و اندرسون^۱، ۲۰۰۳) آموزش از راه دور را نوعی یادگیری طراحی شده که معمولاً در مکانی متفاوت از محل تدریس رخ می‌دهد و مستلزم تکنیک‌های خاص طراحی درسی و آموزشی و روش‌های خاص ارتباطی با ابزارهای الکترونیکی به همراه تدارکات خاص سازمانی و مدیریتی می‌باشد. هم چنین (کیگان^۲، ۱۹۹۳ به نقل از فرج‌اللهی و همکاران، ۱۳۹۰) آموزش از راه دور را نظام آموزش برنامه‌ریزی شده برای سازماندهی فرایند یاددهی- یادگیری به وسیله یک سازمان نه یک معلم، که هدف آن گزینش و کاربرد راهکارهای مناسب برای استفاده از فناوری‌های جدید در آموزش، تسهیل ارتباط دوسویه میان معلم و شاگرد، فراهم کردن زمینه‌های یادگیری مستقیم و ارزشیابی نتایج دانش توسط خود یادگیرندگان، تعریف می‌کنند.

بطور کلی آموزش از راه دور پدیده‌ای است که در پی تمایل فراگیران به دسترسی غیر حضوری به مطالب درسی، محدودیت‌های زمانی، مکانی و مشکلات حضور به موقع اجباری در کلاس‌های درسی به وجود آمد (آنانیموس^۳، ۲۰۰۱).

آموزش از راه دور نظام آموزشی نسبتاً جدیدی است که در کنار نظام آموزش سنتی، کارایی خود را در بسیاری از کشورها نشان داده است. اتخاذ شیوه ارائه آموزش از راه دور با شرایط جمعیتی و ویژگی‌های اقلیمی هر کشور انطباقی خاص داشته، با توجه به ضرورت‌های آموزشی در کشورها شکل گرفته و با عنوان‌ها و منظوره‌های گوناگونی در کشورهای مختلف بکار رفته است. مثلاً در انگلستان به عنوان اصطلاحی کلی که در بردارنده گسترده‌ای از استراتژی‌های تدریس و یادگیری مرتبط با آموزش یا تحصیل مکاتبه‌ای بعد از آموزش دوره متوسطه، در ایالات متحده روشی برای تحصیل در خانه بعد از دوره متوسطه و مطالعه مستقلی در آموزش سطح بالاتر و در استرالیا به عنوان مطالعات بیرونی مطرح است (کیگان ۱۹۹۰: ۹ و ۲۸).

در سال ۱۸۳۶ میلادی، دانشگاه هاوایی انگلستان به عنوان یکی از نخستین آکادمی‌های توسعه آموزش‌های مکاتبه‌ای شکل گرفت. در ایالت متحده آمریکا در دهه ۱۸۷۰ گام‌های آغازین این راه برداشته شد. آموزش از راه دور به عنوان وسیله‌ای برای ارائه محتوای دوره و نیز تکمیل برنامه‌های آموزشی، روند رو به رشد سریعی را در آموزش عالی آمریکا داشته است. تأسیس دانشگاه آزاد بریتانیای کبیر^۴ در سال ۱۹۶۹ سبب شد که دانشگاه‌های آموزش از راه دور در چندین کشور به ویژه کشورهای اروپایی و آسیایی تأسیس شود. این دانشگاه‌ها شامل دانشگاه ملی آموزش از راه دور در اسپانیا^۵ (۱۹۷۲) دانشگاه آزاد علامه اقبال^۶ در پاکستان (۱۹۷۴)، دانشگاه آزاد^۷ در تایلند (۱۹۷۸)، دانشگاه آزاد ملی کره^۸ (۱۹۸۲)، دانشگاه تربوکا در اندونزی^۹ (۱۹۸۴) و دانشگاه آزاد ملی ایندیرا گاندی در هند^۱ (۱۹۸۵) می‌باشد

1. Moore & Anderson

2. Keegan

3. Anonymous

4. United Kingdom Open University (UKOU)

5. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

6. Allama Iqbal Open University (AIOU)

7. Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)

8. Korea National Open University (KNOU)

9. Universitas Terbuka (UT)

(حسینی، طالبزاده، ۱۳۸۶).

به دنبال تحولات جهانی در زمینه آموزش از راه دور و کاربرد فناوری نوین در ایران، اولین حرکت در فعالیت های سمعی و بصری ایران در سال ۱۳۴۱ آغاز گردید (فرج الهی، دهباشی، ۱۳۸۹: ۸۰). در سال ۱۳۵۰ دانشکده ای در دانشگاه ابوریحان بیرونی برای ارائه آموزش از راه دور و به طریق «مکاتبه ای» شکل گرفت. آموزش از راه دور در دانشگاه ابوریحان بیرونی، تلفیق مجموعه ای از ابزارهای آموزش حضوری و آموزش از راه دور بود. کتاب و مواد چاپی محور اصلی این ابزارها به شمار می آمد و در حقیقت اساس آموزش مکاتبه ای را تشکیل می داد (عظیمی، ۱۳۸۶). اولین واحد پیشقدم در راه اندازی و استفاده از آموزش از راه دور در ایران، دانشگاه پیام نور است که در مهرماه ۱۳۶۷ تأسیس شد و در حال حاضر تنها متولی رسمی برگزاری دوره های آموزش از راه دور دانشگاهی می باشد که در اساسنامه آن عنوان دانشگاه باز و از راه دور درج گردیده است (فرج الهی و همکاران، ۱۳۹۱). آموزش از راه دور در دانشگاه پیام نور بیشتر به صورت مکاتبه ای (لوح های فشرده آموزشی، تجهیزات رایانه ای و کتب خودآموز - کلاس های مرور درس، رفع اشکال و ارائه مشاوره های تحصیلی) ارائه می شود و با بهره گیری از فناوری آموزشی و تاکید بر دانشجو - محوری در یادگیری، ضرورت حضور دانشجو در کلاس های درسی را کاهش می دهد (حسینی، طالبزاده، ۱۳۸۶). نگاهی به روند راه اندازی و ایجاد واحدهای دانشگاهی دانشگاه پیام نور از سال ۱۳۶۷ تاکنون دلیل مستدل بر این مطلب است که در کنار رشد کمی، بسیاری از الزامات ایجاد یک واحد دانشگاهی رعایت نگردید و در برهه ای از زمان به دلیل تفاوت با سایر موسسات آموزش عالی از حد قابل قبول و اولیه خود خارج شده است. به طور کلی تحولات دانشگاه پیام نور را می توان به چهار دوره تقسیم بندی کرد (سایت دانشگاه پیام نور، ۱۳۹۳):

دوره اول: افتتاح و جذب اولین گروه دانشجویی

دوره دوم: افزایش تعداد مراکز و استفاده از ساختمان های دولتی

دوره سوم: رشد بسیار زیاد دانشگاه از نظر کمی

دوره چهارم: شروع رشد کیفی دانشگاه

بنابراین با توجه با آنچه بیان گردید در طی چند دهه اخیر تعداد دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی از راه دور گسترش قابل توجهی داشته است بنابراین ضرورت تمرکز بر کیفیت آنها بیش از پیش احساس می شود. در بیان دانشگاهی، کیفیت عبارت است از مجموعه ویژگی های دانش آموختگان، آثار علمی منتشر شده و خدمات تخصصی عرضه شده به وسیله اعضای دانشگاه که توانایی های نظام را در تحقق خواسته های بیان شده یا اشاره شده نمایان کند. سنجش و کسب اطمینان از استحکام و ایمنی منابع و فرآیند تولید خدمات آموزشی و قضاوت درست در زمینه مطلوبیت عوامل درونداد (هیئت علمی، دانشجو، برنامه درسی و غیره)، فرآیند (تدریس، یادگیری و غیره) و

برونداد(دانش‌آموختگان و غیره) نظام دانشگاهی بر عهده نظام ارزشیابی است که با الگوی اعتبارسنجی ضمن نظارت و اصلاح فرآیند و فرآورده فعالیت‌های آموزشی، رتبه علمی دانشگاه را نیز می‌سنجند(محمدی و همکاران، ۱۳۸۴).

کیفیت در آموزش از راه دور برای تحقق هدف‌های زیر می‌باشد: بهبود دسترسی دانشجویان به برنامه‌ها و فرایندهای دوره موردنظر و بهبود اثربخشی آموزش از طریق ارائه فرصت‌های افزایش یافته برای یادگیری گروهی و مسئله-محور، کاهش لزوم زمان اضافی برای رشته‌های مورد تدریس، توانمندسازی و ترغیب دانشجویان به مباحث ساختاریافته و متقابل؛ ارائه فرصت‌هایی برای پیش‌بینی و بازبینی منابع برخط؛ تسهیل سطوح افزایش یافته‌ای از همکاری مدرسان با دانشجویان بصورت گروهی و فردی؛ ارائه آموزشی که کاربرد درست و مطمئن ابزارهای آموزش الکترونیکی را تضمین می‌کند؛ همکاری با کارشناسان مواد مورد تدریس به منظور تضمین اینکه فناوری به شیوه‌ای بکار گرفته می‌شود که نیازهای منحصر بفرد آنها را شناسایی نموده و رویکردهای نوآورانه را به شیوه‌هایی که با مواد مورد تدریس مرتبط می‌باشد، تنظیم می‌کند، مورد توجه قرار می‌گیرد (دویدزیچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۱).

بنابراین آموزش از راه دور نیز به عنوان بخش جدید نظام‌های آموزشی فعلی باید از کیفیت مطلوب و قابل قبول برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد. به بیان دیگر اگر این زیرنظام آموزشی بخواهد در نظام آموزش عالی مقبول واقع شود و در زمینه‌های مربوط به یادگیری و تدریس موفقیت چشمگیری را به دست آورد، ناگزیر است که به جنبه کیفیت خود نیز توجه کند، زیرا همانگونه که بیان شد مخاطبان و ذی‌نفعان مؤسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات مؤسسات ارائه دهنده این نوع آموزش دارند تا جایی که کیفیت آنها به یکی از مطالبه‌های کلیدی و اصلی تبدیل شده است (مک^۲، ۲۰۰۲).

از این رو با توجه به اهمیت کیفیت، لازم است که در آموزش از راه دور علاوه بر توسعه کمی آن در جهت پاسخ به مطالبات ذی‌نفعان، تحقق مأموریت و اهداف محوله، کاهش هزینه‌ها و افزایش دسترسی متقاضیان آموزش عالی، بعد کیفی آن نیز به منظور توجیه اجرای برنامه‌های آموزش الکترونیکی و لزوم تأمین الزامات و استانداردهای موردنظر مورد توجه قرار گیرد تا بدین وسیله شاهد پویایی و اعتلای بیشتر مراکز آموزش عالی از راه دور در کشور باشیم. چاو^۳ و همکاران(۲۰۰۶) چارچوبی را برای فهم کیفیت دوره‌های یادگیری از راه دور ارائه کرده‌اند. بر اساس چارچوب ارائه شده کیفیت دوره‌های آموزش از راه دور، تابعی از شش عنصر وابسته و مرتبط به هم زیر است:

۱- طراحی برنامه درسی: نحوه تلفیق فناوری با برنامه‌درسی و در نظر گرفتن تعداد عناصر برنامه‌درسی، ویژگی‌های آنها و ارتباط بین آنها؛

۲- طراحی آموزشی: نحوه تعیین و بیان اهداف یادگیری، تدارک فعالیت‌های یادگیری، انتخاب راهبردهای تدریس و استفاده مناسب از رسانه‌ها؛

1. Devedžić,
2. Mac
3. Chao

۳- طراحی وب: تدارک ابزارهایی که کاربر برای تعامل با محتوا، معلم و سایر یادگیرندگان به کار می گیرد. از جمله این ابزارها می توان به قابلیت های کاربری فناوری و رابط های گرافیکی اشاره کرد؛

۴- تدریس و تسهیل فرآیند آموزش: اتخاذ تصمیم های مناسب برای اجرای برنامه درسی الکترونیکی و اقدام مرتبط با آن.

۵- تجربه یادگیری: نتایج کمی و کیفی یادگیری که علاوه بر تدریس، فناوری و برنامه درسی از عوامل دیگری مانند؛ پیش نیازها و مهارت های مورد نیاز یادگیرنده الکترونیکی تاثیر می پذیرد؛

۶- ارائه دوره: توجه به ساختار ظاهری محتوای دوره مانند استفاده از فونت ها، رنگ ها، صدا و تصاویر به صورت هماهنگ و به موقع. اما آنچه که در این زمینه مهم است توجه به آنها با هم و در قالب یک چارچوب هم افزا و ساختار اجرایی می باشد.

با الگوی اعتبارسنجی ضمن نظارت و اصلاح فرآیند و فرآورده فعالیت های آموزشی، رتبه علمی دانشگاه را نیز می سنجند. بنابراین آموزش از راه دور نیز به عنوان بخش جدید نظام های آموزشی فعلی باید از کیفیت مطلوب و قابل قبول برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد. به بیان دیگر اگر این زیرنظام آموزشی بخواهد در نظام آموزش عالی مقبول واقع شود و در زمینه های مربوط به یادگیری و تدریس موفقیت چشمگیری را به دست آورد، ناگزیر است که به جنبه کیفیت خود نیز توجه کند، زیرا همانگونه که بیان شد مخاطبان و ذی نفعان موسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات موسسات ارائه دهنده این نوع آموزش دارند تا جایی که کیفیت آنها به یکی از مطالبه های کلیدی و اصلی تبدیل شده است.

در این زمینه تجارب بین المللی در زمینه موفقیت نظام های ارزشیابی و تضمین کیفیت بیانگر وجود ساختارهای منسجم و هدفمند در سطوح مختلف نظام های آموزش عالی است؛ به عبارت بهتر می توان عنوان کرد که کلیه نظام های آموزش عالی موفق و پیشرفته چه در آموزش عالی معمول و چه در آموزش عالی از راه دور، کلید موفقیت خود را در توجه به کیفیت و طراحی ساختار مناسب برای ارزشیابی آن دیده بنابراین در این مقاله نیز سعی بر آن است تا با بررسی سطوح ارزیابی آموزش از راه دور و ادبیات مرتبط با آن، مباحث مربوط بیان و تحلیل گردد.

۲- روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفاده در این پژوهش در مرحله اول روش کیفی با شیوه مطالعه اسنادی (سندکاوی) است. یعنی برای بررسی انتقادی و تفسیر تحلیلی فعالیت ها و تجربه های موجود از روش مطالعه اسنادی استفاده شده است. بنابراین در این تحقیق، پژوهشگران با جمع آوری و تجزیه و تحلیل اسناد و مدارکی که مربوط به موضوع پژوهش بوده سعی بر یافتن پاسخی قابل قبول برای سوالات خود داشته است. بر این اساس، مرور اسناد، یکی از روش های شناخته شده است که پژوهشگر می تواند بدان وسیله ارزش ها و باورهای جامعه یا افراد مورد مشارکت را به تصویر

بکشد(مارشال، راسمن، ترجمه پارسایان و اعرابی، ۱۳۷۷: ۱۱۸). سپس بعد از توصیف موضوع به تبیین و تحلیل آن پرداخته شده است که موجبات شناخت و تعیین جایگاه هر چه بیشتر از مبحث کیفیت نظام آموزش عالی در اسناد بالادستی را فراهم خواهد آورد.

به طور کلی برای بررسی و تجزیه و تحلیل اسناد، مراحل زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:

۱- دسترسی به داده‌های اطلاعاتی؛

۲- بازبینی اعتبار داده‌های اطلاعاتی؛

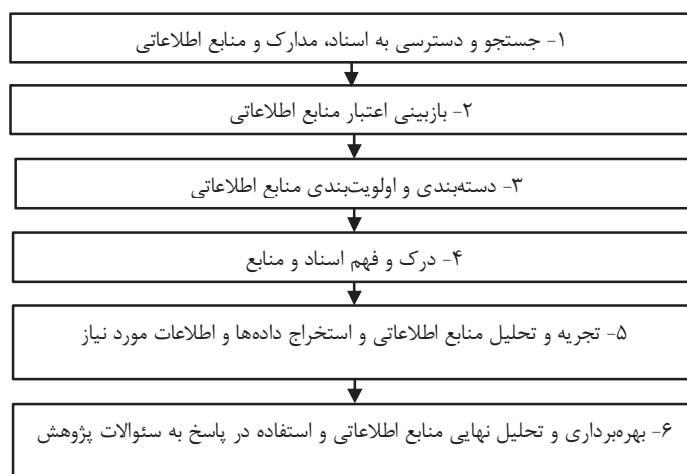
۳- درک و فهم اسناد؛

۴- تجزیه و تحلیل داده‌های اطلاعاتی؛

۵ - بهره‌برداری از داده‌های اطلاعاتی (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۹۳).

بنابراین در این تحقیق، پژوهشگران با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اسناد و مدارکی که مربوط به موضوع پژوهش بوده سعی بر یافتن پاسخی قابل قبول برای سوالات خود داشته است. بر این اساس، مروری بر اسناد، یکی از روش‌های شناخته شده است که پژوهشگر می‌تواند بدان وسیله ارزش‌ها و باورهای جامعه یا افراد مورد مشارکت را به تصویر بکشد (مارشال، راسمن، ترجمه پارسایان و اعرابی، ۱۳۷۷: ۱۱۸).

با توجه به موارد مذکور، در این پژوهش مراحل زیر برای استفاده از اسناد و مدارک مربوطه طی می‌شود:



شکل شماره ۱ مراحل تجزیه و تحلیل منابع اسناد مطالعاتی مورد استفاده

سپس بعد از توصیف موضوع به تبیین و تحلیل آن در جامعه آماری مورد مطالعه پرداخته شده است که موجبات شناخت هر چه بیشتر از مبحث ارزشیابی کیفیت نظام آموزش عالی از راه دور را فراهم خواهد آورد.

۳- ارزیابی چیست؟

نتایج مطالعات بین‌المللی حاکی از آن است که ارزیابی نیز در کنار ممیزی، اعتبارسنجی و نشانه‌گذاری یکی روش‌های اصلی و رایج تضمین کیفیت در نظام‌های آموزش عالی است (شبکه اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۳ و پیس لن، ۲۰۰۴) بنابراین در ادامه به تعریف آنها می‌پردازیم:

ارزیابی

ارزیابی اغلب به عنوان یک اصطلاح کلی برای رویه‌های تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می‌گیرد. با این وجود در برخی از کشورهای اروپایی این واژه به عنوان یک روش موازی با دیگر روش‌ها نظیر ممیزی، تعریف شده و به عنوان یک تعریف چترگونه، انواع ارزیابی را در بر می‌گیرد. ارزیابی در این مفهوم با نقاط قانونی مختلف از قبیل موضوع درسی، برنامه آموزشی، موسسات و مضمون خاص ترکیب و در انواع زیر تعریف شده است:

۱- ارزیابی موضوع درسی^۱: بر کیفیت یک موضوع درسی تمرکز دارد؛

۲- ارزیابی برنامه^۲: بر روی فعالیت‌ها در برنامه آموزشی تمرکز دارد که در این مفهوم به عنوان بررسی‌های

برنامه‌های منتهی به مدرک رسمی تعریف می‌شود؛

۳- ارزیابی موسسه‌ای^۳: کیفیت تمام فعالیت‌های داخل یک موسسه به عنوان مثال سازماندهی، مسائل مالی،

مدیریت، امکانات، آموزش و پژوهش را بررسی می‌کند.

ارزیابی موضوعی^۴ کیفیت یک مضمون خاص در آموزش به عنوان مثال فناوری اطلاعات و ارتباطات و یا

مشاوره دانشجویی را بررسی می‌کند (شبکه اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۳).

بطور کلی علی‌رغم تعاریف متعدد درباره ارزیابی می‌توان مفاهیم اصلی آن را چنین برشمرد:

- گردآوری اطلاعات و داده‌ها درباره وضع موجود

- قضاوت درباره ارزش یا اهمیت یک پدیده آموزشی

- اقدام در جهت بهبود کیفیت.

اعتبارسنجی

اعتبارسنجی واژه‌ای است که برای اولین بار در خصوص ارزشیابی نظام آموزش عالی در آمریکا به کار گرفته شده و این امر را که تا چه اندازه یک مؤسسه یا یک برنامه آموزشی مشخص با ملاک‌های کیفی استاندارد شده مطابقت دارد

1. evaluation of a subject

2. evaluation of a programme

3. evaluation of an institution

4. evaluation of a theme

را ارزیابی می‌کند(مسی، ۱۹۹۹؛ به نقل از سلیمی، ۱۳۸۵).

به عبارت دیگر اعتبارسنجی:

- روشی در تضمین کیفیت است که از طریق ارزیابی درونی و بیرونی، قضاوت صریحی درباره درجه و میزان تحقق استانداردها یا الزامات از پیش تعیین شده درباره یک مؤسسه یا برنامه بعمل می‌آید. معمولاً اعتبارسنجی در مقایسه با استانداردهای حداقل (که آستانه^۱ نامیده می‌شود) انجام می‌پذیرد و اطمینان لازم درباره کیفیت برنامه یا مؤسسه را نمایان می‌کند. همچنین زمانی که با اختیار قانونی برای عمل همراه گردد، به آن تصدیق یا اعطای مجوز^۲ هم گفته می‌شود. برخی از نظام‌های تضمین کیفیت استانداردهای کیفیت بالا (حداکثری) را به کار می‌برند؛ این امر امکان تمایز بین مؤسسات یا برنامه‌هایی که استانداردهای حداقلی (و بنابراین قابل قبول هستند) را به کار می‌برند و آنهایی که استانداردهای تعالی را مبنا قرار می‌دهند، فراهم می‌سازد(تجدودین، ۲۰۰۰ و استلا/ترجمه محمدی، ۱۳۸۸).

- فرایندی است که درباره سطح کیفیت نظام‌های آموزش عالی به قضاوت می‌پردازد. این فرایند دارای دو هدف است:

الف) پاسخگو کردن مؤسسه‌های آموزش عالی در چگونگی استفاده از منابع

ب) قضاوت درباره تطابق فعالیت‌های مؤسسه آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده (بازرگان، ۱۳۸۳).

نشانه‌گذاری

نشانه‌گذاری فرایندی است که انجام مقایسه بین دروندادها، فرایندها و برونادهای بین چند دانشگاه یا برنامه‌های آموزشی یک دانشگاه را امکان‌پذیر می‌سازد. نشانه‌گذاری می‌تواند برای مقایسه وضعیت یک دانشگاه در چندین سال متوالی نیز مورد استفاده قرار گیرد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). این روش شامل مراحل زیر است:

۱. برنامه‌ریزی، ۲. شناسایی اهداف، ۳. جمع‌آوری داده‌ها، ۴. تجزیه و تحلیل و ۵. اقدام در جهت بهبود محک‌ها (راتکلیف، ۲۰۱۳). این اصطلاح به یک روش ارزیابی اطلاق می‌شود که برای مقایسه نتایج موضوع‌ها، برنامه‌ها، مؤسسات یا حوزه‌های عمل به کار می‌رود و به مبادله تجربیات در خصوص بهترین شیوه عمل یا انجام کار منجر می‌شود. در این روش نیز مجموعه‌ای از معیارهای از پیش تعیین شده به عنوان چارچوب یا مرجع مورد استفاده قرار می‌گیرد. این روش به طور معمول بر معیارهای تعالی (سطح حداکثری) تمرکز دارد(شبکه اروپایی تضمین کیفیت، ۲۰۰۳).

1. Threshold
2. Licensing
3. benchmark

ممیزی

در دهه های اخیر با توسعه نظام های مدیریت کیفیت، ممیزی بخشی از فرایند اعطای گواهینامه های سازمان جهانی استانداردسازی تحت عنوان ISO ۹۰۰۰^۱ است و به عنوان یک ابزار مدیریتی برای ارزیابی اینکه چگونه فرایندها بطور موفقیت آمیز اجرا می شوند و نیز قضاوت در مورد اثربخشی دستیابی به اهداف تعیین شده و ارائه شواهد مربوط به کاهش یا حذف زمینه های مشکل دار انجام می شود (مکنا^۲، ۲۰۱۱).

ایزو ۹۰۰۰ خانواده ای از استانداردهای مدیریت کیفیت است که توسط سازمان جهانی استانداردسازی ایجاد شده و بر مبنای اصول تمرکز بر روی مشتری، فراهم نمودن رهبری، درگیر کردن افراد، استفاده از رویکرد فرآیندگرا و تشویق بهبود مستمر می باشد. استانداردهای سری ایزو ۹۰۰۰ در واقع تعیین کننده، ویژگی ها و یا مشخصات فنی برای محصول نیستند بلکه استانداردهایی می باشند که به فرآیندهایی که بر کیفیت محصول یا خدمت نهایی تاثیرگذار است، توجه دارند و این کار را از طریق ممیزی انجام می دهند. تعریف ممیزی طبق تعریف استاندارد ایزو ۹۰۰۰، فرآیندی نظام یافته، مستقل و مدون به منظور به دست آوردن شواهد و ارزیابی آنها به صورت عینی جهت تعیین میزانی که استانداردها برآورده شده اند، می باشد. اهداف این ممیزی عبارتست از:

- تعیین انطباق یا عدم انطباق اجزای سیستم کیفیت با استانداردهای مشخص شده؛
- تعیین اثربخشی سیستم کیفیت اجرایشده در تأمین اهداف کیفیت مشخص شده؛
- فراهم آوردن فرصت بهبود سیستم کیفیت برای ممیزی شونده (اسکندری، ۱۳۸۲).

۴- ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی از راه دور

ارزشیابی در آموزش از راه دور با هدف بهبود مستمر، ارتقاء و تضمین آن یک مسئله بحث انگیز است. در این زمینه برخی استدلال می کنند که ارزشیابی این نوع آموزش از چارچوب آموزش چهره به چهره پیروی نماید، در حالی که برخی دیگر ادعا می کنند که با توجه به وجوه افتراق از ابعاد سازماندهی، ثبت نام و عملکرد، ساز و کار ارزشیابی با هدف تضمین کیفیت آن با آموزش معمول بسیار متفاوت است. برخی از افراد مدافع استفاده از دستورالعمل ها و استانداردهای خاص آموزش از راه دور، بر این باورند که، صرف نظر از فن آوری، اصول اساسی کیفیت تدریس و یادگیری نیز باید اعمال شود (جانگ و لاجم^۳، ۲۰۱۱).

فارق از ساختار و چارچوب اجرایی مدیریت کیفیت، اصل مورد اجماع این است که آموزش از راه دور به عنوان بخش جدید نظام های آموزشی باید از کیفیت مطلوب و قابل قبول برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی

1. International Organization for Standardization

2. Mckenna

3. Jung& Latchem

نیازهای فراگیران و جامعه باشد. به بیان دیگر اگر این آموزش بخواهد در نظام آموزش عالی مقبول واقع شود و در زمینه‌های مربوط به یادگیری و تدریس موفقیت چشمگیری را به دست آورد، ناگزیر است که به جنبه کیفیت خود نیز توجه کند، زیرا همانگونه که بیان شد مخاطبان و ذی‌نفعان موسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات موسسات ارائه دهنده این نوع آموزش دارند تا جایی که کیفیت آنها به یکی از موضوعات مهم و اصلی تبدیل شده است (مک، ۲۰۰۲). کیفیت آموزشی این دوره‌ها ابعاد زیادی دارد که از جمله آن می‌توان به تعامل (ارتباط مربی با مربی و با یادگیرندگان، ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر و ارتباط مربی و یادگیرندگان با محتوی)، طراحی دوره، دسترس‌پذیری، عناصر چندرسانه‌ای، کیفیت ارزشیابی، بازخورد، سازماندهی دوره (مواد درسی، محتوی، تکالیف و تمرین‌ها) و در دسترس بودن مربی اشاره کرد (فانتین^۱، ۲۰۰۳). بر این اساس، توسعه سریع تضمین کیفیت در آموزش از راه دور در سراسر جهان رو به تقویت است و در این راستا با وجود تنوع فرهنگ‌ها و پیشینه‌های متفاوت کشورهای صنعتی و نیمه‌صنعتی، تضمین کیفیت در نظام‌های آموزش عالی از راه دور آنها به طور گسترده‌ای به عنوان چارچوبی از ایده‌ها و شیوه‌هایی که در آن مدیریت یادگیری از راه دور صورت می‌گیرد، ایجاد شده است (تایت^۲، ۱۹۹۳).

در این راستا با توجه به یافته‌های مقاله محمدی و همکاران (۱۳۹۳) مشخص گردیده است که ارزیابی آموزش عالی از راه دور با هدف حفظ کیفیت در کشورهای دارای این نوع نظام آموزش عالی در حال انجام می‌باشد؛ همچنین معیارهای مورد استفاده توسط نهادهای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کشورهای مذکور عبارتند از: ۱- چشم‌انداز، ماموریت و اهداف؛ ۲- سازماندهی، مدیریت و برنامه‌ریزی مالی؛ ۳- فرهنگ سازمانی؛ ۴- یاددهی و یادگیری؛ ۵- پژوهش؛ ۶- روابط سازمانی با جامعه؛ ۷- فراگیران؛ ۸- توسعه کارکنان و منابع انسانی؛ ۹- طراحی برنامه و توسعه و بازبینی؛ ۱۰- طراحی و توسعه دوره؛ ۱۱- زیرساخت‌ها، تسهیلات و تجهیزات و منابع آموزشی؛ ۱۲- نرم‌افزار آموزشی فناوری اطلاعات و ارتباطات. به طور کلی معیارها در سه بخش به شرح زیر دسته‌بندی شده‌اند:

- نتایج و خروجی‌ها (مهارت‌ها و دانش به دست آمده، مهارت‌های یادگیری به دست آمده، اعتبارات و اعتبارنامه اعطا شده، بازگشت سرمایه‌گذاری)

- فرایندها و عملکردها (مدیریت دانشجویان، توزیع و مدیریت یادگیری فن‌آوری‌های مناسب مورد استفاده،

ارتباطات)

- ورودی‌ها و منابع (نتایج یادگیری در نظر گرفته شده، محتوای برنامه درسی، مواد تدریس/یادگیری، اطلاعات

محصول/خدمت، فن‌آوری‌های یادگیری مناسب، طراحی فنی صدا، کارکنان، منابع یادگیری، بسته کامل آموزشی، بسته

دوره جامع، بررسی و ارزیابی معمول، طرح برنامه و بودجه، پذیرش تبلیغات و اطلاعات. در ادامه خلاصه‌ای از وضعیت ارزیابی کیفیت در این نوع دانشگاه را ارائه داده است:

خلاصه نتایج ساختار، فرایند و معیارهای ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش از راه دور در کشورهای مورد بررسی						
فرایند	سطوح ارزشیابی		معیار	متولی	تامین بودجه	
	موسسه	برنامه				
- ممیزی			- چشم‌انداز، ماموریت و اهداف،-سازماندهی و مدیریت،-			
- مجوزدهی برای			فرهنگ سازمانی، -یاددهی و یادگیری،- مدیریت و برنامه‌ریزی	دولتی	-ایالتی	
فعالیت موسسه			مالی،- پژوهش،-روابط سازمانی با جامعه،-فراگیران، - توسعه	-		
آموزش عالی	*	*	کارکنان و منابع انسانی، -طراحی برنامه و توسعه و بازبینی،-	خصوصی		
- اعتبارسنجی			طراحی و توسعه دوره، -زیرساخت‌ها، تسهیلات و تجهیزات و			
(ارزیابی درونی،			منابع آموزشی، - نرم‌افزار آموزشی فناوری اطلاعات و ارتباطات.			
ارزیابی بیرونی)						

علی‌رغم اینکه ارزیابی آموزش از راه دور بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است؛ اما به نظر می‌رسد بصورت جامع کلیه مولفه‌های این نوع آموزش مورد پوشش قرار نگرفته است و در بهترین نگاه دو حالت برای ارزیابی آن متصور شده است. با توجه به نوپا بودن ارزیابی کیفیت در نظام آموزش عالی، این حوزه به مطالعه و بررسی با نگاهی جامع‌تر نیاز دارد و در برنامه‌ریزی و انجام این فرایند از نظر دامنه عمل و زمان، باید به دسته‌های متنوع‌تری تقسیم گردد. آدیدگاه رایج برای ارزیابی، شاخص‌ها را در دو بخش کلان و خرد طبقه‌بندی می‌کنند؛ اما در این مقاله با نگاهی جامع‌تر این دسته‌بندی در سه سطح خرد، میانی و کلان مدنظر قرار گرفته است.

ارزشیابی در سطح خرد

در دسته بندی های رایج و از جمله مقاله مورد اشاره، در این سطح وضعیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در مقایسه با یکدیگر ارزیابی می‌شود. گرچه بسیاری از شاخص‌های تدوین شده در دو بخش خرد و کلان مشابه هستند، ولی سطح ارزیابی متفاوت است. ارزیابی خرد نهایتاً به دسته‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منجر می‌گردد. شاخص‌های ارزیابی کلان و خرد آموزش عالی شامل شاخص‌های کمی، کیفی و تحلیلی آموزش عالی بوده و در ۵ حوزه اصلی: شاخص‌های کلی، آموزشی، پژوهشی، دانشجویی، فرهنگی و اعتبارات و امکانات تدوین گردیده است. اما در دسته بندی این مقاله، تمرکز ارزیابی در سطح خرد بر یادگیرنده است. مروری بر متون مرتبط نشان می‌دهد که ارزیابی یادگیرنده به طور معمول در یک یا چند مورد از طبقه‌بندی زیر قرار می‌گیرد:

الف- ادراک یادگیرندگان

هنگامی که یادگیرندگان در یک دوره‌های از راه دور ثبت نام می‌کنند، آنها به یک تجربه آموزشی بسیار متفاوت از محیط معمول کلاس درس مبتنی بر چهره به چهره وارد می‌گردند. دوره‌های آموزش از راه دور بیشتر یا به طور کامل مبتنی بر متون، غیرهمزمان، مباحث گفتگویی (چت) چندگانه می‌باشند. معمولاً مدیران و اساتید در این دوره‌ها علاقمند به دانستن احساس یادگیرندگان درباره تجربه یادگیری آنها می‌باشند. زیرا دسترسی به یادگیرندگان دوره-های آموزش از راه دور دشوار می‌باشد چرا که آنها اغلب با زمان مکان جدا شده‌اند و ارزیابی ادراک یادگیرندگان از طریق پرسشنامه صورت می‌گیرد:

- آیا یادگیرنده از تمام دوره لذت می‌برد؟
- یادگیرندگان چه نگرشی در قبل، در طول و پس از پایان دوره دارند؟

ب- فرایند یادگیری

در حالی که ادراک یادگیرنده درباره دوره‌های آموزش از راه دور اطلاعات مفید و قابل استفاده‌ای را در اختیار قرار می‌دهد اما این اطلاعات برای پایان دادن به این فرایند ناکافی خواهد بود. هم چنین بیشتر اساتید در پی اطلاع از تعهدات یادگیرندگان در یادگیری دوره‌های آموزش از راه دور از طریق فرایندهای مبتنی بر مشارکت، شناختی، حل مساله و غیره می‌باشند. یکی از شیوه‌های رایج برای فرایندها، تحلیل محتوا با استفاده از رونوشت‌های گفتگوی آنلاین یادگیرندگان می‌باشد. در جدول زیر بررسی تعدادی از مدل‌های تحلیل محتوا برای ارزیابی فرایندها ارائه گردیده است:

فرایند	مدل تحلیل محتوا
فرایندهای شناختی	هنری (۱۹۹۲) نیومن، جانسون، وب، و کوکران (۱۹۹۷)
فرایندهای فراشناختی	هنری (۱۹۹۲)
ساخت اجتماعی دانش	Gunawardena, لاو، و اندرسون (۱۹۹۷)
فرایندهای مشارکتی	مورفی (۲۰۰۴).
فرایندهای حل مسئله	مورفی (۲۰۰۴)

با این حال استفاده از تحلیل محتوا، به دور از مسائل و مشکلات نیست. برخی از این مسائل عبارتند از:

- چه نوع تحلیلی باید برای کل پیام ارسالی، واحد موضوعی، یا جملات استفاده شود؟
- چگونه قابلیت اطمینان در تحلیل محتوا تضمین گردد؟
- چگونه یادگیرندگان منفعل ارزیابی می‌گردند؟

- اعتبار تحلیل محتوا چگونه تضمین می گردد؟ آیا معیارها از مدل های تحلیل محتوا آنچه که ادعا می شود را توصیف می نماید؟

ج- خروجی (تولیدات) یادگیرنده

معمولا ارزشیابی از خروجی یادگیرندگان از یادگیری دوره های آموزش از راه دور برای تعیین چگونگی دانش و مهارت هایی است که یادگیرنده در پایان دوره کسب کرده است. به طور معمول از طریق آزمون پایان دوره، مقاله ها و پروژه های پایانی اجرا می گردد و هم چنین روش های جایگزین شامل ارزیابی عملکرد و پوشه کار می باشد.

ارزشیابی در سطح میانی

سطح میانی ارزشیابی اشاره به ارزیابی دوره های آموزش از راه دور فردی است. نقطه تمرکز این سطح از ارزشیابی پاسخ به این سوال است که چه معیارهایی باید برای ارزشیابی دوره های آموزشی از راه دور استفاده شود. بر اساس منابع موجود و نظرات صاحب نظران، ده مساله کلیدی (معیار) برای ارزشیابی این دوره ها طرح گردیده است. (لیو، ۲۰۰۳).
سوالات به شرح زیر می باشند:

- آیا اهداف دوره، انتظارات استاد و معیارهای ارزشیابی تکالیف به درستی به یادگیرنده منتقل گردیده است؟
- آیا این دوره ها از دانشجویان برای مواجهه با اهداف و دیگر نیازهای مرتبط با آن حمایت لازم و کافی (از جمله آموزشی و فنی) دارند؟
- آیا دانشجویان در کلاس برای یادگیری فعال تشویق می گردند؟
- آیا در این دوره ها ارتباط یادگیرنده و استاد تشویق می گردد؟
- آیا این دوره ها تعاون و مشارکت بین یادگیرندگان را تشویق می نماید؟
- آیا در این دوره های مهارت های فراشناختی تشویق می گردد؟
- آیا یادگیری با مثال های موثر (متنی، معتبر) تقویت می گردد؟
- آیا دانشجویان بازخوردهای مناسب برای پشتیبانی از یادگیری از استاد دریافت می کنند؟
- آیا در کلاس از شیوه های ارزشیابی چندگانه متناسب با اهداف دوره و فعالیت های طرح شده، استفاده می گردد.
- آیا استفاده موثر از فناوری پشتیبانی از یادگیری و تدریس صورت می گیرد؟

ارزشیابی در سطح کلان

در دسته بندی های رایج و از جمله مقاله مورد اشاره، در این سطح، وضع موجود آموزش عالی کشور در مقیاس ملی ارزشیابی می شود و وضعیت هر یک از زیرمجموعه های آموزش عالی به صورت کلی و فراتر از دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و سازمان های مربوط مورد بررسی قرار می گیرد. این ارزشیابی روند آموزش عالی کشور را در هر یک از

حوزه‌های اصلی (زیرساخت‌های آموزشی، پژوهشی، دانشجویی، فرهنگی و بودجه و اعتبارات) معین و موقعیت نسبی آنها را در عرصه بین‌المللی مشخص می‌کند.

و در دسته‌بندی این مقاله ارزیابی سطح کلان اشاره به ارزیابی کل از برنامه آموزش از راه دور دارد. ارزیابی سطح کلان کمک می‌کند تا که از پاسخگویی و کیفیت یک برنامه اطمینان حاصل گردد (فیتزپاتریک، سندرز و ورتن، ۲۰۰۴؛ ریتام و موبرای، ۱۹۸۳). این نوع از ارزیابی برای دوره‌های آموزش از راه دور در چند هدف زیر می‌باشد:

(الف) توجیه سرمایه‌گذاری منابع، (ب) اندازه‌گیری پیشرفت برنامه نسبت به هدف، (ج) اندازه‌گیری مسائل مربوط به کیفیت و اثربخشی، (د) ارائه مبنایی برای بهبود، و (ه) اطلاع‌رسانی برای برنامه‌ریزی استراتژیک و تصمیم‌گیری سازمانی / نهادی. (تامپسون ایرله، ۲۰۰۳).

از این اهداف عمومی، مسائل ارزیابی زیر احصاء می‌گردد:

- آیا برنامه با مأموریت سازمانی تناسب دارد (هاوکس و مورفی، ۲۰۰۲)؟
- آیا این برنامه، دارای اهداف روشن می‌باشد و قوانین مصوب و اقدامات برای نظارت بر برنامه، پاسخگویی و ارزیابی آن وجود دارد (قانون، هاوکس، و مورفی، ۲۰۰۲)؟
- آیا منابع برای زیرساخت‌ها و فناوری‌های ارتباطی، پشتیبانی و آموزش اعضای هیات‌علمی، استخدام دانشجویان، نگهداری و پشتیبانی اختصاص داده شده است (شری، ۲۰۰۳)؟ آیا معیارهای لازم برای تصمیم‌گیری جهت تخصیص منابع وجود دارد؟
- آیا هزینه برنامه موثر است (راوی، ۲۰۰۳؛ لورنزو و مور، ۲۰۰۲؛ تویگ، ۲۰۰۳)؟ و می‌تواند بازگشت مثبت در سرمایه‌گذاری برای هزینه‌ها را نشان دهد؟
- آیا سیستم فن‌آوری مورد استفاده برای ارائه امنیت لازم را دارد و می‌توان جهت تهیه پشتیبان و بازیابی به آن اطمینان کرد (IHEP، ۲۰۰۰)؟

۴- بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر، تقاضاهای زیادی از سوی دولت و عموم مردم برای پاسخگو بودن نظام آموزش عالی ارائه شده است و همین امر باعث گردیده که پاسخگویی نظام آموزش عالی به افراد ذی‌ربط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه در قبال تحقق سیاست‌های توسعه پایدار و منابع مالی و کالبدی اختصاصی از اولویت خاصی برخوردار گردد. از سوی دیگر فشار برای هزینه - اثربخشی بیشتر، کاهش اعتماد و اطمینان به مدیریت سنتی کیفیت و تمرکز بر بهبود، توجه فزاینده بر کارکرد پاسخگویی و شفافیت، نظام آموزش عالی را وادار به بازاندیشی و تجدیدنظر در سازوکارهای موجود برای بهبود و ارتقاء کیفیت نموده است. اکنون مشخص شده که کیفیت بایستی اولویت نخست رهبری نظام آموزش عالی با دیدگاه مشارکتی و چشم‌اندازی غیرمتمرکز، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی باشد.

در این راستا آموزش از راه دور به عنوان بخش جدید نظام های آموزشی معمول باید از کیفیت مطلوب و مورد انتظار برخوردار باشد تا بتواند پاسخگوی نیازهای فراگیران و جامعه باشد. از همین رو ارزشیابی و تضمین کیفیت این نوع آموزش امری ضروری و اجتناب ناپذیر است. به بیان دیگر اگر آموزش از راه دور بخواهد که در نظام آموزش عالی مقبول واقع شود و در زمینه های مربوط به یادگیری و تدریس، موفقیت چشمگیری را به دست آورد ناگزیر است که به جنبه کیفیت خود نیز توجه کند، زیرا همانگونه که بیان شد مخاطبان و ذی نفعان موسسات آموزش عالی انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات این گونه موسسات دارند تا جایی که کیفیت نظام های آموزش عالی از راه دور به یکی از موضوعات مهم و اصلی تبدیل شده است (مک و مک، ۲۰۰۲). بنابراین نظام آموزش عالی از راه دور نیز جهت پاسخگویی، باید از الزام درونی و بیرونی برای مدیریت کیفیت و استقرار سازوکاری برای بهبود و ارتقاء آن، برخوردار گردد. از این رو انتظار می رود سطوح سیاستگذاری و تصمیم گیری برای این نظام نیز درکنار بیانیه ها و گفتمان ها، اقدام عملی در زمینه کیفیت و ارتقاء و تعالی آن را در سرلوحه برنامه های خود قرار داده و اکنون که بر اساس دانش و تجربه های ملی و بین المللی پشتوانه های لازم برای اقدام عملی در این زمینه مهیا شده، طی یک برنامه ریزی علمی زمینه های تدوین چارچوب، استقرار و اجرای این سازوکار را فراهم نمایند.

در این راستا در این مقاله بررسی ارزیابی آموزش از راه دور در محیط آموزش عالی در سه سطح کلان، میانی، و خرد مورد توجه قرار گرفت:

در سطح ارزیابی کلان، وضع موجود آموزش عالی کشور در مقیاس ملی ارزیابی می شود و وضعیت هر یک از زیرمجموعه های آموزش عالی به صورت کلی و فراتر از دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و سازمان های مربوط مورد بررسی قرار می گیرد. این ارزیابی روند آموزش عالی کشور را در هر یک از حوزه های اصلی (زیرساخت های آموزشی، پژوهشی، دانشجویی، فرهنگی و بودجه و اعتبارات) معین و موقعیت نسبی آنها را در عرصه بین المللی مشخص می کند. در واقع سطح کلان بررسی می کند که آیا این برنامه آموزشی قادر به دستیابی به اهداف در حوزه های زیر می باشد:

(الف) توجیه پذیری سرمایه گذاری در این حوزه (ب) پیشرفت اهداف برنامه (ج) کیفیت و اثربخشی برنامه (د) ارائه مبنایی برای بهبود، و (ه) اطلاع رسانی برای برنامه ریزی استراتژیک و تصمیم گیری سازمانی.

در سطح ارزیابی میانی وضعیت دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در مقایسه با یکدیگر ارزیابی می شود. ارزیابی میانی نهایتاً به دسته بندی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی منجر می گردد. در واقع ارزیابی میانی به ارزیابی دوره های آموزش از راه دور فردی مرتبط است. در این سطح ارزیابی، سوال، معیارها و روش های ارزیابی دوره های از راه دور می باشد. که در این مقاله روش ها و معیارهایی ارائه گردیده است.

در نهایت، ارزیابی خرد مربوط به یادگیری از راه دور فردی است. و سه حوزه ارزیابی به صورت زیر ارائه و

بررسی گردیده است: (الف) ادراک یادگیرنده از آموزش از راه دور، (ب) فرایند یادگیری آموزش از راه دور، و (ج) پرونداد آموزش از راه دور.

تجربه بین‌المللی در زمینه موفقیت نظام‌های ارزشیابی و تضمین کیفیت بیانگر وجود ساختارهای منسجم و هدف‌مند در سطوح مختلف نظام‌های آموزش عالی است؛ به عبارت بهتر می‌توان عنوان کرد که کلیه نظام‌های آموزش عالی موفق و پیشرفته چه در آموزش عالی معمول و چه در آموزش عالی از راه دور، کلید موفقیت خود را در توجه به کیفیت و طراحی ساختار مناسب برای ارزشیابی آن دیده و بر آن اساس اقدام کرده اند؛ همین امر باعث شده است که اکثریت نظام‌های آموزش عالی نیز در جهت تحقق این مهم، راه و روش این نظام‌های پیشرو را با توجه به زمینه و ویژگی‌های نظام آموزش عالی خود مورد توجه قرار دهند.

انتظار می‌رود در نظام آموزش عالی ایران نیز برای دستیابی به تعالی کیفی، با توجه به تجربیات فعلی و نتایج حاصل از پژوهش‌ها، زمینه توجه گسترده و جامع به مبحث ارزیابی آموزش از راه دور فراهم گردد. نهاد و متولی آموزش از راه دور، دانشگاه پیام‌نور است که بعنوان یک ابر دانشگاه در نظام آموزش عالی محسوب می‌شود. با توجه به دانش و تجربیات ملی و بین‌المللی ضرورت دارد که ساز و کار ارزشیابی و تضمین کیفیت این دانشگاه طراحی و اجرا شود. بنابراین در پایان پیشنهادی برآمده از این مقاله جهت تسهیل در دستیابی به اهداف مذکور به صورت زیر ارائه می‌گردد :

الف- ساختاری

کلان

- ۱) بازنگری در ساختار فعلی واحدهای متولی ای ارزشیابی و تضمین کیفیت؛
- ۲) تدارک یک ردیف اعتباری برای حمایت و پشتیبانی مالی این فعالیت به صورت مستمر در بودجه سالانه؛

خرد

- ۱) تشکیل و فعال نمودن مراکز یا دفاتر ارزشیابی و تضمین کیفیت ؛
- ۲) توجه به جایگاه دفاتر یا مراکز ارزشیابی و تضمین کیفیت با مأموریت، اهداف و وظایف مشخص در ساختار تشکیلاتی ؛

ب- برنامه‌ای

آموزش

- ۱) طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی و تخصصی کوتاه‌مدت و بلندمدت جهت تربیت منابع انسانی مورد

نیاز؛

۲) فرهنگ سازی و ترغیب موسسات آموزش عالی از راه دور به ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دوره های آموزشی خود؛

پژوهش

۱) آسیب شناسی روند فعلی ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی از راه دور؛

اجرا

- ۱) تدوین برنامه ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی از راه دور؛
- ۲) تدوین نظام نامه ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی از راه دور؛
- ۳) تدوین سیاست ها و قوانین حمایتی ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی از راه دور؛
- ۴) برقراری ارتباط با نهادهای ارزشیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی از راه دور در کشورهای پیشرو؛
- ۵) طراحی، تدوین و تصویب رویه ها، قوانین، آئین نامه ها و تمهیدات قانونی ارزشیابی و اعتبارسنجی ؛
- ۶) اجرایی نمودن برنامه های تدوین شده جهت ارزیابی و تضمین کیفیت ؛
- ۷) طراحی سازو کار اعتبارسنجی نهادهای متولی ارزشیابی کیفیت.

۵- منابع

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۶). انتقال از دانشگاه از راه دور سنتی به دانشگاه مجازی: نوآوری و چالش تغییر. تهران: فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۳، صص ۱۴۳-۱۱۳
- اسکندری، علیرضا (۱۳۸۲). ممیزی سیستم مدیریت کیفیت استاندارد ایزو ۹۰۰۱. تهران: انتشارات عصر کیفیت.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۵). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی، تهران: انتشارات سمت.
- بقایی مقدم، پوریا (۱۳۸۲) عوامل موثر در موقعیت دانشگاه های مجازی، مجموعه مقالات اولین همایش ملی توسعه دانشگاه مجازی، دانشگاه پیام نور کاشان، انتشارات مرسل
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). «نگاهی به تجربه های بین المللی و ملی در ارزیابی درونی و برونی دانشگاه ها». دومین همایش ارزیابی درونی. دانشگاه تهران: دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.
- میشل، مارتین و آنتونی استلا (۲۰۰۷). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی. ترجمه: رضا محمدی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- پرتال دانشگاه پیام نور (۱۳۹۳) راهبردهای لازم برای توسعه آموزش از راه دور. موجود در سایت:

حسینی، سیدعلی. طالب زاده، محسن (۱۳۸۶). آموزش از راه دور: رهیافتی نوین در آموزش و پرورش ایران فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۹، سال ششم.

دانایی فرد، حسن؛ الوانی، سیدمهدی؛ آذر، عادل (۱۳۸۳). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: انتشارات صفار. فرج الهی، مهران؛ دهباشی شریف، فروزان (۱۳۸۹). رشد آموزش از دور در ایران و جهان، چاپ اول، تهران، دانشگاه پیام نور. (عظیمی، ۱۳۸۶).

فرج الهی، مهران، و همکاران، (۱۳۹۰) یادگیری از دور در عصر اطلاعات و ارتباطات، تهران، دانشگاه پیام نور.

فرج الهی، مهران، و همکاران، (۱۳۹۰) یادگیری از دور در عصر اطلاعات و ارتباطات، تهران، دانشگاه پیام نور.

مارشال، کاترین، روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسائیان، سید محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۷۷.

مک‌وای لینچ، مارگریتا (۲۰۰۰). آموزشگر آن‌لاین. راهنمایی برای ایجاد کلاس‌های مجازی. ترجمه: رحیم عبادی (۱۳۸۳). تهران: آفتاب مهر.

محمدی، رضا؛ جلیل فتح‌آبادی، غلام‌رضا یادگارزاده، محمدحسن میرزامحمدی، کورش پرند (۱۳۸۴)، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

سلیمی، جمال (۱۳۸۵). الگویی جهت ارزیابی برونی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه کردستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا؛ ظفری‌پور، طاهره؛ صادقی‌مندی، فاطمه، زمانی‌فر مریم، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی از راه دور: مروری بر الگوها و فرایندها، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی سال چهارم، شماره ۸، زمستان ۱۳۹۳، صص ۹۵-۱۳۷

Anonymous (2001). History of distance education and training council (75 years).

Distance education and training council Washington.

Chao. T., Saj. T & Tessier.F (2006). Establishing a quality review for online courses: A formal review of online courses measures their qualities in key areas and reveals changes needed for improvement, if any. Educause Quarterly number 3

Devedžić, Vladan; Krstajić, Božo & Kraljevski, Ivan. (2011). Analysis of Existing Practices for Quality Assurance in Distance Learning, University of Keragujevac, Serbia.

Fountain S. (2003). An investigation into quality assurance in internet-based education as defined by higher education organizations [Dissertation]. Minneapolis, MN: Capella University; 2006. p. 23.

Jung, Insung & Latchem, Colin (2011) Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and e-Learning: Models, policies and research. Publish by: Routledge. available at: http://www.amazon.com/dp/0415887356/ref=rdr_ext_tmb

Keegan, D. (1990). "Independence and Autonomy" Foundations of Distance Education, 2nd Ed. New York: Routledge, 51-72.

Khe Foon Hew, Shijuan Liu, Ray Martinez, Curt Bonk, Ji-Yeon Lee () Online Education Evaluation: What Should We Evaluate?

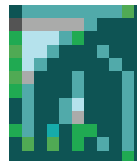
- Liu, S. (2003). Evaluation of an online course. An unpublished manuscript.
- Lorenzo, G. & Moore, J. (2002). *The Sloan Consortium report to the nation: Five pillars of quality online education*. Needham, MA: Sloan Center.
- Mac Beath J&Mac Glynn A (2002). Self – Evaluation: What’s in it for schools.Pub: Routledge Flamr? Fountain.
- S. (2003).An investigation into quality assurance in internet-based education as defined by higher education organizations [Dissertation]. Minneapolis, MN: Capella University; 2006. p. 23.
- Mac Beath J&Mac Glynn A (2002). Self – Evaluation: What’s in it for schools? Pub: Routledge Flamr.
- MacKenna, Francine. (2011). Auditors and Audit Reports: Is The Firm's "John Hancock" Enough?. Forbs. Retrieved 22 July 2011.
- Massy,William.F(1999).Energizing Quality work:Evaluation in Sweden and Denmark.National Center for Postsecondari Improvement [NCPI]: CA, Stanford University School of Education. pp: 7-25.
- Moore, M. (2003). This book in brief: Overview. In M. Moore & W. Anderson (Eds.). *Handbook of Distance Education* (pp.xiii-xxiii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peace lenn, M. (2004); Quality Assurance and Accreditation in Higher education in East Asia and the pacific.www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/strengthening/Wb-support-in-eap.pdf.
- QAA (200۳) .Quality Assurance Agency. ‘Strategic plan 2003-05’. Available At:
www.qaa.ac.uk/aboutqaa/strategic_plan_2003/strategic.htm
- Singh, S.P (2006). Globalization and Higher Education. Arya; P.P (2006). Higher Education and Global Challenges; Systems and Opportunities. New Delhi: Deep Publications PVT.LTD
- Tait, A. (1993) "Systems, Values and Dissent: Quality Assurance for Open and Distance Learning", Distance Education 14 (2): 303-314.
- Tadjudin, M. K. (2000); Guidelines for International Quality Assessment of Higher Education, Jakarta. Internet:[http://www.ban-pt.net/Homepage/html/Borang/inek/internal important.html](http://www.ban-pt.net/Homepage/html/Borang/inek/internal%20important.html).
- Yeung, D. (2002). Toward an effective quality assurance model of Web-based learning: The perspective of academic staff. Online Journal of Distance Learning Administration, 5(2).
<http://www.acenet.edu/Pages/default.aspx>



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation & Accreditation in Higher Education

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵



مصور سازی شبکه های همکاری بین المللی دانشگاه ها و موسسات پژوهشی کشور

دکتر محمدامین عرفان منش^۱، الهام اعرابی^۲، دکتر امیررضا اصنافی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ترسیم و مطالعه تحول شبکه های همکاری بین المللی پژوهشگران شاغل به فعالیت در دانشگاه ها و موسسات پژوهشی کشور در پایگاه وب علوم در یک بازه زمانی بلند مدت ۴۵ ساله (۱۹۶۸-۲۰۱۳) انجام شده است. این پژوهش از نوع پیمایشی و دارای رویکرد علم سنجی بود که با استفاده از روش های تحلیل شبکه های اجتماعی انجام شده است. جامعه پژوهش حاضر از تعداد ۳۶۸۷۹ مقاله تشکیل شده که طی سال های ۱۹۶۹ (زمان انتشار اولین مقاله) تا انتهای ۲۰۱۳ از طریق مشارکت بین المللی پژوهشگران ایرانی تالیف و در پایگاه وب علوم نمایه شده است. بررسی ساختار شبکه نشان دهنده این است که در طول زمان و با افزایش تعداد گره های موجود در شبکه و کاهش چگالی، از تمرکز شبکه کاسته شده و ساختار شبکه گسترده تر شده است. به طور کلی می توان بیان نمود که شبکه همکاری های بین المللی پژوهشگران کشور از انسجام نسبتا پایین و ساختاری سست برخوردار بوده است. گسترش همکاری های بین المللی و افزایش مقالات مشارکتی با پژوهشگران سایر کشورها در آینده می تواند به شکل گیری شبکه های اجتماعی همکاری منسجم تر منجر شده و سرمایه اجتماعی بیشتری را برای کشور از جنبه تحقیقات و فناوری به همراه داشته باشد.

کلمات کلیدی: تحلیل شبکه های اجتماعی، شبکه های هم تالیفی، مشارکت بین المللی.

۱. دانشگاه شهید بهشتی، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. amin.erfanmanesh@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شهید بهشتی، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. arabelham69@gmail.com

۳. دانشگاه شهید بهشتی، گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، تهران، ایران. aasnafi@gmail.com

مقدمه

فواید مشارکت علمی در سطح بین‌المللی همواره میان دانشمندان و سیاست‌گذاران علمی مورد بحث بوده و موضوع پژوهشی مهمی را در حوزه علم سنجی و مطالعات کمی علوم و فناوری به خود اختصاص داده است (موئد^۱، ۲۰۰۵). این‌گونه همکاری‌ها زمینه‌های بهره‌برداری از امکانات و تجربیات کشورهای پیشرو و توسعه یافته را فراهم نموده و می‌تواند به رشد علمی کشورهای در حال توسعه کمک کند. فراهم کردن امکان تسهیل و تبادل دانش، اشتراک نظرات و ایده‌های نو و استفاده از امکانات و تسهیلات ابزاری و آزمایشگاهی از جمله مهم‌ترین مزایای مشارکت‌های علمی بین‌المللی هستند (دیده‌گاه، ۱۳۸۸). از سوی دیگر، مطالعه وضعیت مشارکت و همکاری‌های علمی پژوهشگران، کاربردهای عمده‌ای در برنامه‌ریزی‌های راهبردی پژوهشی دارد. با مرور پیشینه‌های موجود در زمینه همکاری‌های علمی میان ایران و سایر کشورهای جهان می‌توان بیان نمود که اکثر این پژوهش‌ها دارای محدودیت سازمانی، جغرافیایی، زمانی و یا موضوعی بوده و پژوهش‌های جامع که مشارکت علمی بین‌المللی ایران را در یک بازه زمانی بلند مدت و بدون محدودیت‌های فوق‌مورد بررسی قرار داده باشد کمتر به چشم می‌خورد. از سوی دیگر اکثر پژوهش‌های پیشین در بررسی مشارکت علمی بین‌المللی ایران تنها از شاخص‌های علم‌سنجی مانند تولید و استناد استفاده کرده‌اند و شاخص‌های تحلیل شبکه‌های اجتماعی^۲ تاکنون کمتر جهت بررسی شبکه‌های هم‌تالیفی بین‌المللی پژوهشگران ایرانی مورد استفاده قرار گرفته است. پژوهش حاضر در صدد است تا شبکه‌های هم‌تالیفی بین‌المللی پژوهشگران ایرانی را در همه حوزه‌های موضوعی در یک بازه زمانی بلند مدت ۴۵ ساله (۱۹۶۹-۲۰۱۳) ترسیم نموده، ویژگی‌های این شبکه‌ها را تحلیل و نحوه تحول این شبکه‌ها را در طول زمان بررسی نماید. یافته‌های این پژوهش تصویر روشنی از نحوه تحول مشارکت بین‌المللی پژوهشگران ایرانی فراهم می‌نماید و می‌تواند به برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران پژوهشی کشور جهت تدوین نقشه راه آینده در خصوص مشارکت علمی با کشورهای پیشروی جهان کمک کند.

روش شناسی

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و دارای رویکرد علم‌سنجی می‌باشد که با استفاده از روش تحلیل شبکه‌های اجتماعی انجام شده است. در این پژوهش، سه نمایه استنادی علوم^۳، علم اجتماعی^۴ و همچنین هنر و علوم انسانی^۵ متعلق به پایگاه وب علوم^۶ از جمله محصولات کمپانی تامسون رويترز^۷ جهت جمع‌آوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. بررسی پایگاه مذکور نشان می‌دهد که پژوهشگران ایرانی تا انتهای سال ۲۰۱۳ میلادی در مجموع ۱۷۶۶۹۱ مدرک در نمایه‌های استنادی فوق‌داشته‌اند که از این تعداد ۳۶۸۷۹ مدرک از طریق مشارکت بین‌المللی با سایر کشورهای جهان انجام شده است. منظور از مقالات حاصل از مشارکت بین‌المللی مقالاتی است که حداقل دارای یک نویسنده با وابستگی سازمانی به موسسات ایرانی و

1. Moed
2. Social Network Analysis (SNA)
3. Science Citation Index (SCI)
4. Social Science Citation Index (SSCI)
5. Art & Humanities Citation Index (A&HCI)
6. Web of Science (WoS)
7. Thomson Reuters

یک نویسنده با وابستگی سازمانی به موسسات خارجی باشد. بنابراین جامعه آماری پژوهش حاضر از ۳۶۸۷۹ مدرک حاصل از مشارکت بین‌المللی پژوهشگران ایرانی طی سال‌های ۱۹۶۹ (زمان ثبت اولین مقاله مشارکتی بین‌المللی ایران) تا انتهای ۲۰۱۳ تشکیل شده است. جهت بررسی نحوه تحول شبکه‌های همکاری بین‌المللی پژوهشگران کشور، بازه زمانی ۴۵ ساله مذکور به ۹ بازه زمانی ۵ ساله تقسیم شده و شاخص‌های زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

اندازه شبکه^۱: تعداد گره‌های^۲ (کشورهای) تشکیل دهنده شبکه در بازه‌های زمانی مختلف.

تعداد پیوندهای شبکه^۳: تعداد هم‌تألفی^۴ پژوهشگران دارای وابستگی سازمانی به دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی داخلی با پژوهشگران سایر کشورهای جهان.

چگالی شبکه^۵: نسبت پیوندهای موجود به کل پیوندهای ممکن در شبکه‌های اجتماعی.

میانگین فاصله^۶: میانگین کوتاه‌ترین مسیر^۷ هر گره با سایر گره‌های موجود در شبکه.

ضریب خوشه‌بندی^۸: شاخص ضریب خوشه‌بندی به تمایل و گرایش افراد موجود در شبکه به تشکیل خوشه‌های مختلف از طریق هم‌تألفی دلالت دارد. این شاخص نیز مقداری با حداقل صفر و حداکثر ۱ دارد و ضریب خوشه‌بندی بیشتر نشان می‌دهد که اعضای شبکه تمایل بیشتری به هم‌تألفی داشته و روابط بین آن‌ها به صورت تصادفی شکل نگرفته است (عرفان‌منش و بصیریان‌جهرمی، ۱۳۹۱).

یافته‌های پژوهش

برای بررسی تعیین روند تولیدات علمی مشارکتی بین‌المللی ایران، داده‌های مربوط به این تولیدات در سال‌های ۱۹۶۹-۲۰۱۳ به ۹ بازه زمانی ۵ ساله تقسیم‌بندی شده تا سیر روند تولیدات علمی قابل تفسیر و تحلیل گردد. کمترین سهم مقالات حاصل از مشارکت بین‌المللی به کل مقالات کشور متعلق به بازه زمانی نهم (۲۰۰۹-۲۰۱۳) با ۲۳۳۱۸ مقاله (۰/۲۰۱ درصد از کل تولیدات علمی کشور در این بازه) و بیشترین سهم مقالات حاصل از مشارکت بین‌المللی به کل مقالات کشور متعلق به بازه زمانی سوم (۱۹۷۹-۱۹۸۳) با ۴۳۱ مقاله (۰/۳۲۱ درصد از کل تولیدات علمی کشور در این بازه) تعلق داشته است. تعداد هم‌تألفی پژوهشگران ایرانی با هم‌تایان خارجی خود نیز در ۹ بازه زمانی مورد بررسی به ترتیب برابر با ۹۱، ۶۲۸، ۵۴۲، ۲۵۱، ۳۵۴، ۱۶۹۳، ۴۱۰۵، ۱۶۶۴۰ و ۲۲۲۲۶۸ تألیف مشترک بوده است.

به طور کلی تولیدات مشارکتی بین‌المللی ایران در بازه ۴۵ ساله مورد بررسی از نرخ متوسط رشد سالانه حدود ۳۳ درصد برخوردار بوده است. تعداد کشورهای همکار پژوهشگران ایرانی از ۱۸ کشور در بازه زمانی اول به ۱۵۶ کشور در بازه زمانی نهم رسیده است. به طور کلی پژوهشگران ایرانی در بازه زمانی ۴۵ ساله مورد بررسی در این پژوهش با همکارانی از ۱۸۲

-
1. Network Size
 2. Nodes
 3. Links
 4. Co-authorship
 5. Density
 6. Mean Distance
 7. Geodesic Distance
 8. Clustering Co-efficient

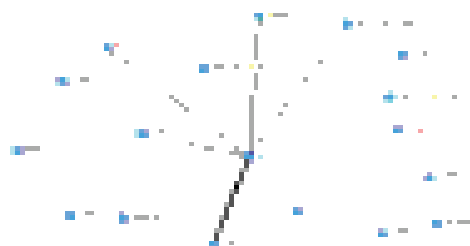
کشور جهان مشارکت علمی داشته‌اند. در این میان کشورهای آمریکا (۸۶۸۸ مقاله، ۴/۹۱۹ درصد)، کانادا (۴۶۴۸ مقاله، ۲/۶۳۱ درصد)، انگلستان (۴۵۷۶ مقاله، ۲/۵۹۱ درصد)، آلمان (۳۰۹۶ مقاله، ۱/۷۵۳ درصد) و استرالیا (۲۶۶۶ مقاله، ۱/۵۰۹ درصد) پرمشارکت‌ترین کشورها در تولیدات علمی بین‌المللی پژوهشگران ایرانی بوده‌اند. در خصوص مهم‌ترین حوزه‌های موضوعی در مشارکت بین‌المللی پژوهشگران ایرانی نیز می‌توان از موضوعات مهندسی برق الکترونیک (۱۹۸۷ مقاله، ۵/۳۸۹ درصد)، علم مواد چند رشته‌ای (۱۷۴۷ مقاله، ۴/۷۳۹ درصد)، ریاضیات کاربردی (۱۴۰۵ مقاله، ۳/۸۱۱ درصد)، مهندسی شیمی (۱۳۷۵ مقاله، ۳/۷۳ درصد) و شیمی فیزیک (۱۲۵۸ مقاله، ۳/۴۱۲ درصد) نام برد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که دانشگاه تهران (۴۴۶۴ مقاله، ۱۲/۱۰۸ درصد)، دانشگاه علوم پزشکی تهران (۳۸۶۲ مقاله، ۱۰/۴۷۵ درصد)، دانشگاه آزاد اسلامی (۳۳۴۵ مقاله، ۹/۰۷۲ درصد)، دانشگاه صنعتی شریف (۲۵۴۹ مقاله، ۶/۹۱۴ درصد) و دانشگاه صنعتی اصفهان (۲۴۸۸ مقاله، ۶/۷۴۸ درصد) دارای بیشترین میزان همکاری‌های بین‌المللی در تولید علم کشور بوده‌اند.

بررسی شاخص چگالی در شبکه‌های همکاری بین‌المللی ایران بیانگر این است که در طول زمان و با افزایش اندازه شبکه، از نسبت تعداد پیوندهای موجود به تعداد پیوندهای ممکن کاسته شده و چگالی شبکه از شاخص ۰/۲۹۷ در بازه زمانی اول به ۰/۰۳۶ در بازه زمانی آخر کاهش یافته است. همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میانگین فاصله در شبکه مشارکت بین‌المللی پژوهشگران ایرانی معادل ۱/۱۷ است. بر این اساس می‌توان بیان نمود که دو کشور حاضر در شبکه می‌توانند به طور میانگین از طریق ۱/۱۷ پیوند به یکدیگر متصل شوند. نهایتاً شاخص ضریب خوشه بندی شبکه در بازه‌های زمانی مختلف بیانگر این مساله است که اعضای شبکه تمایل زیادی به هم‌تألیفی داشته و روابط بین آن‌ها به صورت تصادفی شکل نگرفته است. به طور کلی می‌توان بیان نمود که شبکه همکاری‌های بین‌المللی پژوهشگران کشور از انسجام^۱ نسبتاً پایین و ساختاری سست برخوردار بوده است (جدول ۱). شبکه‌های مشارکت بین‌المللی ایران در بازه‌های زمانی مختلف در تصاویر شماره ۱ تا ۹ قابل مشاهده است.

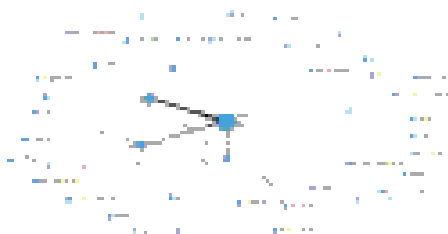
جدول ۱ ویژگی شبکه‌های همکاری بین‌المللی ایران در بازه‌های زمانی پنج ساله مختلف

بازه زمانی	سال	تعداد کل مقالات	تعداد مقالات مشارکتی بین‌المللی	اندازه شبکه	تعداد پیوندها	چگالی	میانگین فاصله	ضریب خوشه بندی
۱	۱۹۷۳-۱۹۶۹	۳۱۴	۶۶	۱۹	۹۱	۰/۲۹۷	۱/۰۶۷	۰/۹۴۲
۲	۱۹۷۸-۱۹۷۴	۲۱۹۲	۵۳۸	۴۵	۶۲۸	۰/۱۱۶	۱/۱	۰/۹۳۸
۳	۱۹۸۳-۱۹۷۹	۱۳۴۲	۴۳۱	۴۷	۵۴۲	۰/۰۹۱	۱/۹۰۹	۰/۹۲
۴	۱۹۸۸-۱۹۸۴	۷۵۵	۲۱۸	۳۴	۲۵۱	۰/۱۶	۱/۱	۰/۹۳۸
۵	۱۹۹۳-۱۹۸۹	۱۱۰۶	۳۵۴	۴۶	۳۵۴	۰/۱۱۹	۱/۱۳۳	۰/۹۵۵
۶	۱۹۹۸-۱۹۹۴	۳۲۱۲	۹۳۷	۷۷	۱۶۹۳	۰/۰۷۱	۱/۱	۰/۹۳۸

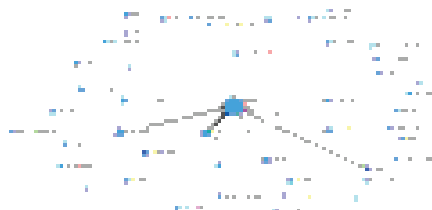
ادامهٔ جدول							
۷	۲۰۰۳-۱۹۹۹	۱۰۱۸۷	۲۵۲۳	۹۴	۴۱۰۵	۰/۰۶	۱
۸	۲۰۰۸-۲۰۰۴	۴۱۶۸۵	۸۴۹۴	۱۳۱	۱۶۶۴۰	۰/۰۴۴	۱/۰۶۷
۹	۲۰۱۳-۲۰۰۹	۱۱۵۸۹۵	۲۳۳۱۸	۱۵۷	۲۲۲۲۶۸	۰/۰۳۶	۱/۰۶۷
کل	۲۰۱۳-۱۹۶۹	۱۷۶۶۹۱	۳۶۸۱۷۹	۱۸۳	۲۴۶۷۹۶	-	-



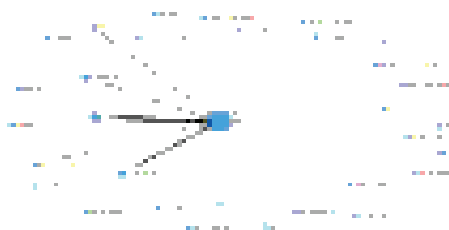
تصویر ۱ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۱۹۷۳-۱۹۶۹



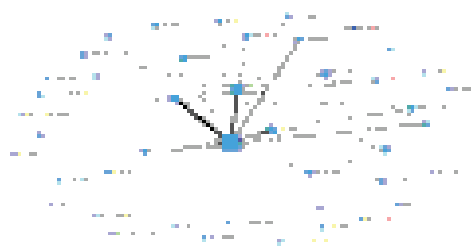
تصویر ۲ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۱۹۷۸-۱۹۷۴



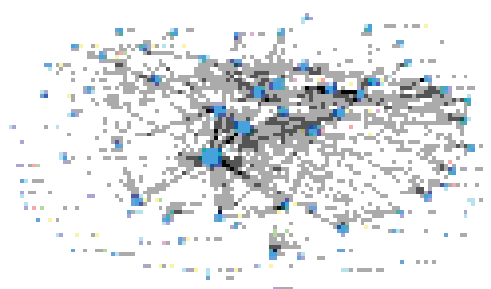
تصویر ۳ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۱۹۸۳-۱۹۷۹



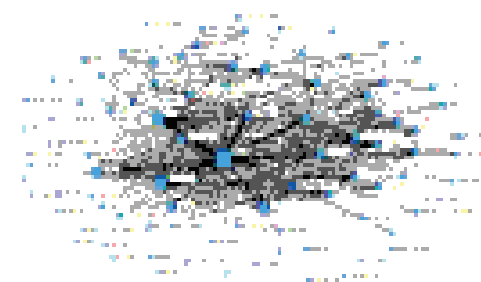
تصویر ۴ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۱۹۸۸-۱۹۸۴



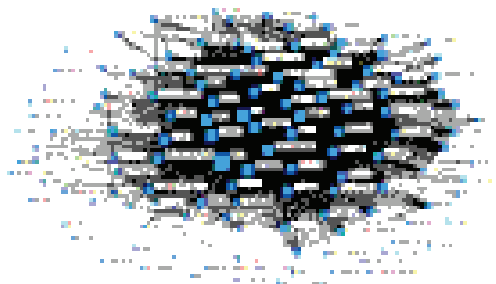
تصویر ۵ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۱۹۹۳-۱۹۸۹



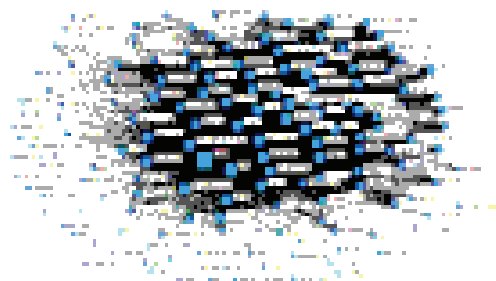
تصویر ۶ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۱۹۹۸-۱۹۹۴



تصویر ۷ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۲۰۰۳-۱۹۹۹



تصویر ۸ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۲۰۰۴-۲۰۰۸



تصویر ۹ شبکه مشارکت بین‌المللی ایران طی سال‌های ۲۰۰۹-۲۰۱۳

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش بیانگر این مساله است که علیرغم این‌که مقالات حاصل از مشارکت علمی بین‌المللی با سایر کشورها در سال‌های مورد بررسی از نرخ رشد معادل ۳۳ درصد برخوردار بوده است، اما این تولیدات تنها حدود ۲۰ درصد از کل برونادهای علمی کشور را شامل می‌گردد. روند تولیدات حاصل از مشارکت بین‌المللی پژوهشگران ایرانی در طی سال‌های مورد بررسی دارای افت و خیزهایی بوده است که نقطه اوج کاهش آن مربوط به سال‌های ۱۹۷۹ تا ۱۹۸۸ میلادی (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۷) می‌باشد. در ابتدای سال ۱۹۷۹ میلادی (۱۳۵۷ شمسی) کشور ایران یکی از دوره‌های استثنایی تاریخ سیاسی جهان را پشت سر گذاشت و در طی آن به پیروزی انقلاب اسلامی دست یافت. همچنین کشور از سال ۱۹۸۱ تا ۱۹۸۸ میلادی (۱۳۶۶-۱۳۵۹ شمسی) درگیر جنگ تحمیلی می‌شود و همین عوامل سیاسی که تبعات اقتصادی، اجتماعی و علمی زیادی به همراه داشت، از جمله عوامل کاهش نرخ رشد تولیدات کلی و مشارکت مقالات علمی بین‌المللی پژوهشگران ایرانی در آن زمان بوده است. به دلیل ماهیت رشته‌های مختلف و تفاوت آن‌ها با یکدیگر، میزان همکاری‌های علمی در حوزه‌های گوناگون علوم، متفاوت است. در پژوهش حاضر پرمشارکت‌ترین حوزه‌های موضوعی در بازه زمانی ۴۵ ساله مورد بررسی قرار گرفتند که مهندسی برق الکترونیک و علوم مواد چند رشته بیش‌ترین میزان تولید مشارکتی را دارا بوده‌اند. حوزه‌های ریاضیات کاربردی، مهندسی شیمی، شیمی فیزیک، شیمی چند رشته‌ای، مکانیک، ریاضیات، علوم گیاهی، زیست‌شناسی بیوشیمی مولکولی نیز پس از آن به ترتیب جزء پرمشارکت‌ترین حوزه‌ها می‌باشند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های ولایتی و نوروزی (۱۳۸۷)، دیده‌گاه (۱۳۸۸) و دیده‌گاه و عرفان‌منش (۱۳۸۸) مطابقت دارد. به طور کلی می‌توان گفت در حوزه‌های

موضوعی که برای انجام طرح‌ها و پژوهش‌های خود به مواد و ابزار و امکانات آزمایشگاهی، بودجه‌های کلان، و تعداد زیادی پژوهشگر نیاز دارند، مشارکت و همکاری بین‌المللی ضرورت بیشتری می‌یابد.

پژوهش حاضر نشان داد که شبکه مشارکت بین‌المللی پژوهشگران ایرانی شبکه‌ای ناپیوسته بوده و دارای روابط کم میان گره‌های مختلف است. این ویژگی با توجه به این‌که ماهیت شبکه‌های مذکور گره محور بوده و تنها ارتباطات مربوط به گره اصلی (کشور ایران) با سایر گره‌های موجود در شبکه بررسی شده است، قابل توجیه است. این یافته با نتایج پژوهش حریری و نیکزاد (۱۳۹۰) که چگالی شبکه هم‌تالیفی مقاله‌های علم اطلاعات و دانش‌شناسی ایران را معادل ۰/۰۱۹ گزارش کرده بودند تا حدودی همخوانی دارد. یافته‌ها نشان داد از آن‌جا که هر یک از کشورهای موجود در شبکه الزاماً دارای حداقل یک تالیف مشترک با ایران بوده است، بنابر این تمامی گره‌های موجود در شبکه به صورت مستقیم یا غیر مستقیم به یکدیگر متصل بوده و شبکه از اتصال بالایی برخوردار است. همچنین شاخص ضریب خوشه‌بندی نشان دهنده تمایل نسبتاً بالای گره‌های مجاور هر یک از گره‌های شبکه به برقراری پیوند با یکدیگر و تشکیل خوشه‌های جدید و همگرایی شبکه است.

در این پژوهش تلاش شده تا تصویر جامعی از همکاری‌های بین‌المللی کشور طی چند دهه گذشته در حوزه‌های علمی مختلف ارائه گردد. در کنار فعالیت‌های پژوهشی محققان علمی کشور، آشنایی هر چه بیشتر این افراد با جایگاه سایر کشورهای جهان و استفاده از آن برای برنامه‌ریزی جهت مشارکت‌های بین‌المللی در پژوهش‌های آتی می‌تواند به ارتقاء جایگاه علمی کشور کمک نماید. مشارکت علمی با پژوهشگران کشورهای پیشرو علمی می‌تواند در افزایش کیفیت و اثرگذاری تولیدات علمی کشور در آینده موثر باشد. همچنین هم‌تالیفی با پژوهشگران کشورهایی که در شبکه اجتماعی مشارکت علمی کشورها از جایگاهی مرکزی برخوردارند می‌تواند منجر به افزایش مرکزیت ایران در شبکه گردد. تئوری‌های اجتماعی پیشنهاد می‌کنند که شکل‌گیری پیوندهای مشارکتی در شبکه‌های اجتماعی به هزینه و سودمندی این روابط در کوتاه مدت و بلند مدت برای گره‌های فعال در شبکه بستگی دارد. در نتیجه سیاست‌گذاران علمی کشور می‌توانند ضمن بررسی مزایای مشارکت علمی پژوهشگران کشورمان با پژوهشگران کشورهای مهم و تاثیرگذار دنیا، تسهیلاتی را جهت شکل‌گیری و قوت بخشی این پیوندهای مشارکتی در آینده فراهم آورند.

منابع

حریری، نجلا و نیکزاد، مهسا (۱۳۹۰). شبکه‌های هم‌تالیفی در مقالات ایرانی رشته‌های کتابداری و اطلاع‌رسانی، روان‌شناسی، مدیریت و اقتصاد در پایگاه ISI بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۹. فصلنامه علوم و فناوری اطلاعات، ۲۶ (۴)، ۸۴۴-۸۲۵.

دیده‌گاه، فرشته (۱۳۸۸). مطالعه مشارکت پژوهشگران ایرانی در پژوهش‌های بین‌المللی (نماینه استنادی علوم) طی سال‌های ۱۹۹۸-۲۰۰۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

دیده‌گاه، فرشته و عرفان‌منش، محمدمبین (۱۳۸۸). بررسی تالیفات مشترک ایران و کشورهای جنوب شرق آسیا در پایگاه وب علوم. علوم و فناوری اطلاعات، ۲۴ (۴)، ۸۵-۱۰۲.

ولایتی، خالد و نوروزی، علیرضا (۱۳۸۷). بررسی میزان همکاری‌های علمی ایران و کشورهای هم‌جوار در تالیف مشترک از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۷. سیاست علم و فناوری، ۱ (۴)، ۷۳-۸۲.

Moed, H. F. (2005). Does International Scientific Collaboration Pay?. *Citation Analysis in Research Evaluation*, 285-290.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی

«مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی»
(جلد دوم)

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

ویراستار علمی:

دکتر جواد حاتمی

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

دکتر محمد حسن‌زاده

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

با همکاری:

مصطفی اسبک تبار فیروزجاه

دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

پروانه اسمعیل‌زاده نوقابی

دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس

۱۳۹۵



سرشناسه: کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی (سومین : ۱۳۹۵ : تهران)

عنوان و نام پدیدآور: ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی: «مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی» ۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵/ ویراستار علمی: جواد حاتمی، محمد حسن‌زاده؛ با همکاری مصطفی اسبک‌تبار فیروزجاه، پروانه اسمعیل‌زاده نوقایی؛ [برگزار کننده] دانشگاه تربیت مدرس.

مشخصات نشر: تهران: دانشگاه تربیت مدرس، مرکز نشر آثار علمی، ۱۳۹۵.

مشخصات ظاهری: ۲ ج: مصور، جدول؛ ۲۹×۲۲ س.م.

شابک: دوره: 9-72-600-7589 ؛ (۱.ج): 6-23-600-7589 ؛ (۲.ج): 3-24-600-7589

وضعیت فهرست‌نویسی: فیا

عنوان دیگر: مجموعه مقالات سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی.

موضوع: آموزش عالی - ایران - ارزشیابی - کنگره‌ها - دانشگاه‌ها و مدارس عالی - ایران - گروه‌های آموزشی - ارزشیابی - کنگره‌ها

شناسه افزوده: حاتمی، جواد، ۱۳۵۲ - ، ویراستار

شناسه افزوده: حسن‌زاده، محمد، ۱۳۵۶ - ، ویراستار

شناسه افزوده: اسبک‌تبار فیروزجاه، مصطفی، ۱۳۶۸ -

شناسه افزوده: اسمعیل‌زاده نوقایی، پروانه، ۱۳۶۴ -

شناسه افزوده: همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی (دهمین: ۱۳۹۵: تهران)

شناسه افزوده: دانشگاه تربیت مدرس. مرکز نشر آثار علمی

رده‌بندی کنگره: ۱۳۹۵ ۹۱۹ الف / ۲۳۳۱ LB

شماره کتابشناسی ملی: ۴۲۱۲۹۵۷

رده‌بندی دیویی: ۳۷۸/۵۵

ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی (جلد ۲)

ویراستار علمی: دکتر جواد حاتمی، دکتر محمد حسن‌زاده

با همکاری: مصطفی اسبک‌تبار فیروزجاه، پروانه اسمعیل‌زاده نوقایی

طراح جلد: سید محمد تقی طباطبایی بافقی

صفحه‌آرایی: فریا کرمانی

شماره انتشار: ۲

شماره پیاپی: ۲

تاریخ انتشار: ۱۳۹۵

شمارگان: ۵۰۰

ISBN: 978-600-7589-22-9

شابک دوره: ۹-۲۲-۷۵۸۹-۶۰۰-۹۷۸

ISBN: 978-600-7589-24-3

شابک جلد دوم: ۳-۲۴-۷۵۸۹-۶۰۰-۹۷۸

ناشر: مرکز نشر آثار علمی دانشگاه تربیت مدرس

نوبت چاپ: اول

کارشناس اجرایی: لیلا نجفی زمان

ناظر چاپ: مصطفی جانجانی

لیتوگرافی: ایران گرافیک

چاپ و صحافی: قشقایی

مرکز پخش: تقاطع بزرگراه‌های آل‌احمد و دکتر چمران، دانشگاه تربیت مدرس، مرکز نشر آثار علمی، صندوق پستی: ۱۴۱۱۵-۳۱۸

دورنگار: ۸۲۸۸۳۰۳۲

تلفن: ۸۲۸۸۳۰۹۶

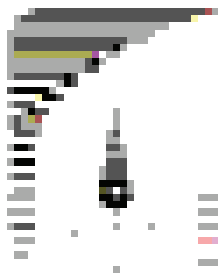
بها: ۳۰۰۰۰۰ ریال

اعضای کمیته علمی

دکتر جواد حاتمی (دبیر کمیته علمی)	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر محسن ایمانی	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر عباس بازرگان	استاد دانشگاه تهران
دکتر حمید پزشک	مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
دکتر محمد حسن زاده	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر محمد دادرس	استادیار مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران
دکتر سید مهدی سجادی	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس
دکتر مریم صفر نوده	استادیار وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی
دکتر علیرضا صادق زاده	استادیار دانشگاه تربیت مدرس

اعضای کمیته اجرایی

دکتر محمد حسن زاده	«دبیر کمیته اجرایی»
حجت اله ابراهیمی	مدیر امور اداری دانشکده علوم انسانی
مصطفی اسبک تبار	مسئول انتشارات کنفرانس
پروانه اسمعیل زاده نوقابی	مسئول هماهنگی اجرایی کنفرانس
دکتر محمدرضا اصلاحچی	معاون دانشجویی دانشگاه تربیت مدرس
ابولقاسم حیدری	امور مالی دانشکده مدیریت و اقتصاد
فروزان چایه‌نی	مسئول سایت کنفرانس
ایرج خاکپور	امور اجرایی
غلامرضا خاکسار	مدیر امور مالی دانشگاه تربیت مدرس
محمد علیمحمدی	مسئول مالی کنفرانس
دکتر مصطفی محمدیان	مدیر پژوهش دانشگاه
محمد صیفی	مدیر حراست دانشگاه تربیت مدرس
حسین مرادی	رئیس اداره بازنگری و ارتقای کیفیت آموزشی
محمد حسن نصرتی	رئیس روابط عمومی دانشگاه



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵

فهرست

جلد اول

- ارزیابی دستاوردهای یادگیری در نظام آموزش عالی ۷
فاخته اسحاقی، رضا محمدی
- بررسی کیفیت برنامه های درسی بر مبنای نتایج ارزیابی درونی (مورد: گروه های آموزشی مهندسی) ۲۱
فاخته اسحاقی - رضا محمدی
- ارزیابی مؤلفه های کیفیت مهارت های آموزشی و پژوهشی از دیدگاه دانشجویان دکتری؛ یک مطالعه کیفی ۳۵
محمد اسدی
- جستاری در رویکردهای ارزشیابی کیفیت در سیستم های آموزش مجازی ۴۹
اعظم اسفنجانی
- ارزیابی کیفیت خدمات کتابخانه مرکزی دانشگاه شاهد با استفاده از ابزار لایب کوال ۵۹
سمیرا اسماعیلی، سعید اسدی، حمزه علی نورمحمدی، فاطمه آتش دلیگانی
- تدوین شاخص های سرمایه انسانی دانشگاه های آزاد اسلامی خوزستان با رویکرد جذب دانشجویان خارجی ۶۷
دکتر فرانک امیدیان، فاطمه آلبوغیش
- ابعاد و زوایای کیفیت در آموزش عالی ۸۳
دکتر محمد امینی، دکتر حمید رحیمی، حمیدرضا خدابخشی
- بررسی تطبیقی شیوه های ورود به مراکز تربیت معلم در کشورهای کانادا، آلمان، انگلستان و ایران ۹۹
صالح ایزدپناه، آرمان اخلاص پور، محمدرضا سالاری

سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

- ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی گروه فیزیک دانشگاه زنجان ۱۱۱
رویا پوریافرد، سید حسین موسوی
- عوامل مؤثر در ارزشیابی اساتید توسط دانشجو معلمان: مطالعه موردی دانشگاه فرهنگیان پردیس بنت الهدی صدر اردبیل ۱۲۳
ثریا جباری، بهمن عبدی
- روش شناسی هزینه-اثربخشی الگویی برای سنجش کیفیت در آموزش عالی از راه دور ۱۳۷
محمد علی جوادی بورا، ولی قربانی
- ملاک های ارزشیابی کیفیت آموزش های الکترونیکی در نظام های دانشگاهی بر اساس طراحی آموزشی و ظاهری ۱۴۵
جواد حاتمی، اسماعیل عظیمی
- ارتقای ساختار نظارت و ارزیابی در دانشگاه ها : تجربه دانشگاه تربیت مدرس ۱۶۱
دکتر جوادحاتمی، دکترمحمد حسن زاده، مهندس حسین مرادی
- تعیین شاخص های عملکردی کلیدی (KPI) ارزیابی عملکرد نظام های دانشگاهی براساس رویکرد یکپارچه کارت امتیازی متوازن ۱۷۳
دکتر محمد حسن زاده، پروانه اسمعیل زاده نوقابی، مصطفی اسبک تبار
- کیفیت آموزش عالی، میدان تعارض میان ذینفعان ۱۸۹
سودابه حسن زاده بارانی کرد، ابراهیم صالحی عمران
- ارتقا و بهبود کیفیت مشارکت کارکنان موسسات آموزش عالی و افزایش موفقیت شغلی آنان از طریق نظام جبران خدمات ۲۱۱
مهسا حسینی، احمد جدیدی
- برنامه تربیت معلم شایستگی محور وعدم اتکا به کتاب درسی ۲۲۹
فائزه حیدری، شهریار حیدری، فرانک شمس، مریم حسونند، بهروز فتحی
- بررسی رویکردهای ارزیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاهی از طریق دانشجویان ۲۳۵
مهوش خسروی، اعظم رسولی، هادی مصلح
- ارزیابی کیفیت عملکرد درونی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز (بر اساس الگوی رضایت دانشجویی نوئل لویس) ... ۲۵۳
علی اکبر خسروی بابادی، جواد رجبی مقدسی، سعیده سمیعی
- فرارزیابی: گفتمانی نو در تضمین کیفیت نظام دانشگاهی ۲۶۵
محمد دادرس، حاتم فرجی ده سرخی
- به کارگیری ICT در فرایند ارزیابی یاددهی - یادگیری نظام دانشگاهی ۲۷۷
حجت دهقانزاده، حسین دهقانزاده، جواد حاتمی
- ارزشیابی: طراحی ارزشیابی برای بهبود آموزش و یادگیری دانشجویان ۲۸۵
حسین دهقانزاده، حجت دهقانزاده، هاشم فردانش

- ارزیابی تأثیر مبانی نظری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در کیفیت دانشگاه فرهنگیان ۲۹۳
سید ابراهیم رادنبیری
- ارزیابی درونی گروه‌های آموزشی پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان ۳۰۳
اعظم رسولی، هادی مصلح، مهوش خسروی
- مطالعه تطبیقی سرفصل دروس مقطع کارشناسی ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی با سایر رشته‌ها و گرایش‌های مشابه موجود در ایران ۳۱۵
دکتر فیروزه زارع‌فراشبندی، عذرا دائی
- کاربرد فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی در گروه‌های آموزشی مهندسی (بر مبنای گزارش‌های ارزیابی درونی) ۳۳۳
مریم زمانی‌فر، رضا محمدی، فاطمه صادقی‌مندی
- شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مرتبط با نهادینه کردن فرهنگ ارزیابی در دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تحلیل عاملی ۳۴۷
حسن سرمدی‌انصار
- فراارزیابی از برنامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان خراسان رضوی در مرحله‌ی طرح (واکاوی تحلیلی در فاصله انتظارات مطلوب تا وضعیت موجود) ۳۶۵
زهره شاهسون، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم، دکتر بهروز مهران و دکتر مقصود امین خندقی
- رویکرد نظارتی در ارزیابی آموزش عالی: چالش‌ها و راهکارها ۳۸۵
زهره شاهسون، دکتر مجتبی بذرافشان مقدم، دکتر مقصود امین خندقی، دکتر بهروز مهران
- نقش الگوهای ارزیابی برنامه درسی در ارزیابی کیفیت برنامه درسی نظام‌های دانشگاهی ۳۹۹
سامان صالحیان، سید محمد شیخی، بهنام رسولی
- ارزیابی کیفیت یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی با بهره‌گیری از استانداردهای آموزش الکترونیکی ۴۱۱
فاطمه صمدی، حجت دهقانزاده
- ارزیابی تعالی سازمانی پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله با استفاده از مدل EFQM ۴۲۷
اسماعیل طیوری، مریم پاکدامن نائینی، مجتبی کریمی
- فراارزیابی از برنامه‌های هیأت نظارت و ارزیابی آموزش عالی استان خراسان رضوی در مرحله‌ی طرح (واکاوی تحلیلی در ارزیابی آموزش از راه دور: آنچه باید ارزیابی گردد ۴۴۷
طاهره ظفری‌پور، دکتر رضا محمدی
- مصورسازی شبکه‌های همکاری بین‌المللی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی کشور ۴۶۷
دکتر محمدامین عرفان‌منش، الهام اعرابی، دکتر امیررضا اصنافی

جلد دوم

- نظریه ارتباط گرایی ضرورتی قابل تأمل در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان ۴۷۵
مهدی عطار، غفت پیری
- بالندگی اعضای هیأت علمی به مثابه سازوکاری برای ارتقای کیفیت آموزش عالی ۴۸۵
دکتر داود قرونه، فاطمه ثنائی پور، دکتر حسن محبوب عشرت آبادی
- ویژگی های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دکتری دانشگاه الزهراء (س) ۵۰۳
زهرا کرمی، گلنار مهران
- فرا تحلیلی پیرامون معیارهای انتخاب استاد راهنما در دوره های تحصیلات تکمیلی ۵۱۷
جللیه کریمی، مرتضی نوری، مریم شریف زاده
- معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای دانشجو-معلمان ایران ۵۲۷
دکتر غلامرضا کیانی، مهدی نامداری پژمان
- ارزیابی وضعیت یادگیری الکترونیکی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت فاطمه زهرا شهر اهواز ۵۳۹
رجب کیانی شاهوندی، سیدهاشم شکرخدایی، نصرت فرهادی
- فرسودگی تحصیلی و کیفیت نظام های آموزشی دانشگاهی و راهکارها و چالش ها ۵۴۷
آناهیتا گلو سالاری، سارا کدخدا محمد مسافری، نسترن کلانتری زاده
- ارزیابی درونی، کلید گنج موفقیت در اعتبارسنجی آموزش عالی و مطالعه موردی یکی از دانشگاه های کشور ۵۵۱
دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباس پور، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه
- بررسی جامع نظام اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های اعتبارسنجی در آموزش عالی با رویکرد برنامه ریزی استراتژیک ۵۶۹
دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباس پور، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه
- دوره های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) آموزه ای برای نظام اعتبارسنجی آموزش عالی کشور ۶۰۵
دکتر محمد مجتبی زاده، دکتر عباس عباس پور، دکتر حسن ملکی و دکتر مقصود فراستخواه
- بررسی کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان ۶۲۳
سعید محمدزاده، زهراتیموری کوهسار
- مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه: دستیابی به تضمین کیفیت ۶۴۱
دکتر یحیی معروفی؛ داود میرزایی فر

فهرست

- ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان براساس مدل سروکوآل: مطالعه موردی پردیس رسالت زاهدان ۶۶۳
اسماء ملازهی، یعقوب عزیزی
- بررسی عوامل موثر بر کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی با مروری بر پژوهش‌های قبلی ۶۷۷
وحید منصوری، پروین ذوالقدری، مصطفی سالاری
- ارزشیابی کیفیت آموزش مبتنی بر وب از منظر زیرساخت‌های آموزش مجازی ۶۸۷
سمانه سادات موسویان
- ارتقاء طرح فرا ارزشیابی در بستر چک لیست‌های حوزه ۷۰۳
سمانه سادات موسویان، دکتر جواد حاتمی
- بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس: مطالعه موردی دانشگاه های فرهنگیان یزد ۷۱۹
سیدمحمدعلی میرجلیلی
- فرا تحلیل پژوهش های انجام شده پیرامون ارزیابی کیفیت برنامه درسی: به منظور طراحی الگوی مطلوب جهت ارتقای کیفیت ۷۳۹
دکتر محمد حسن میرزا محمدی، زهرا ذوالفقاری
- ارزیابی بهره‌وری علمی گروه‌های دانشگاهی با رویکرد علم سنجی: مفاهیم، ضرورت‌ها و شاخص‌ها ۷۵۷
ناهید میرزایی، عبدالرضا نوروزی چاکلی
- ارزیابی میزان رضایت‌مندی تحصیلی دانشجویان مهندسی مواد و تأثیر آن در کیفیت آموزش ۷۷۷
زهرا نادری، صمد قاسمی، امید حمیدی
- ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه شاهرود بر اساس مدل سروکوآل ۷۹۵
مریم نادعلی، حسن خادمی زارع، آفرین اخوان
- رابطه بین ارزشیابی کیفیت تدریس و ارتقاء صلاحیت حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان ۸۰۵
زهرا ناظمی نارگانی، دکتر اکبر پناهی، دکتر زهره لطیفی
- بررسی میزان کاربرد شاخص‌های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه هنر اصفهان ۸۲۳
محمد رضا نیلی، ستاره موسوی، احمدرضا نصر، محمد مسعود
- ارزیابی برنامه‌درسی با رویکرد آموزش هنری و زیبایی‌شناسی و نقش آن در ارتقاء و بهبود تدریس و یادگیری ۸۴۵
مهدیه سادات وقورکاشانی

- خط‌مشی‌های تحقق تدریس کیفی در آموزش عالی و شاخص‌های ارزشیابی آن ۸۶۱
محمدرضا یوسف زاده چوسری، مرتضی شاه مرادی
- تضمین کیفیت در آموزش عالی بر اساس مدل HEQAM ۸۷۷
دکتر محمدرضا یوسف‌زاده، موسی آداک، سارا خداویسی
- معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه ای دانشجو-معلم‌ان ایران ۸۸۵
دکتر غلامرضا کیانی، مهدی نامداری پژمان
- طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت خدمات آموزشی در موسسات ودانشگاه‌های مجازی ایران ۸۹۷
محبوبه خسروی
- بررسی تطبیقی- تحلیلی جایگاه کیفیت در اسناد بالادستی ۹۱۵
دکتر رضا محمدی، طاهره ظفری پور
- عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی ۹۳۱
مریم بابایی خیمه سرائی
- تغییر راهبردی برنامه درسی آموزش عالی گامی در راستای اثربخشی نظام آموزش عالی ۹۴۷
دکتر جعفر ترک‌زاده، فهیمه کشاورزی
- ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی: رویکرد پاسخگویی به محیط ۹۶۱
دکتر جعفر ترک‌زاده، فهیمه کشاورزی

پیشگفتار

یک دهه همت والا برای نهادینه سازی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران

بالاخره نظام آموزش عالی جمهوری اسلامی ایران پس از حدود چهار دهه در قله کمیت قرار گرفته است. قریب به پنج میلیون دانشجو در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی گوناگون مشغول به تحصیل هستند که این خود مبین دستیابی و حتی پیشی گرفتن از برنامه های توسعه کمی مدون آموزش عالی کشور می باشد. مع الوصف، در سوی دیگر معادله نگاهها به همگامی کیفیت با کمیت موجود با شک و تردید جدی مواجه است. از اینرو، در این برهه زمانی توجه به امر کیفیت بیش از هر زمان دیگری ضرورت دارد. شایان ذکر است تا کنون تلاشهایی از سوی صاحب نظران و دلسوزان نظام آموزش عالی صورت گرفته است که برگزاری همایش ها و کنفرانس های مختلف را در این زمره نام برد. در این میان کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی (QAUS) تنها رخداد علمیت که برای یک دهه مداومت داشته است.

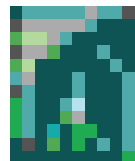
تمامی تلاش دست اندرکاران سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی در جهت ارتقای سطح همایش نسبت به سالهای قبل و تلاش برای نهادینه سازی فرهنگ ارزیابی کیفیت در آموزش عالی کشور بوده است و اینکه تا چه اندازه این تلاشها قرین به توفیق بوده است، قضاوت با مخاطبان خاص این موضوع است. تجارب زیسته مدیران و صاحب نظران حوزه نظارت و ارزیابی نشان می دهد که بیش از هر موضوع دیگری فرهنگ ضعیف ارزیابی به فعالیت های حوزه ارزیابی کیفیت سایه افکنده است. مقوله ای که برای تغییر آن نیاز به همت همگانی و صرف زمان بیشتری در قیاس با سایر امور است. با در نظر گرفتن صعوبت کار نگارندگان این سطور بر این باورند که زحمات صاحب نظران و مدیران حوزه نظارت و ارزیابی در نظام دانشگاهی در ترویج فرهنگ این حوزه و حساس نمودن مسئولان و تمامی ذینفعان دانشگاهی مؤثر بوده است و در آینده ای نزدیک شاهد شکل گیری نهادی ملی و حتی غیر دولتی برای اعتبار بخشی و کیفیت سنجی دانشگاه های و مراکز آموزش عالی کشور خواهیم بود.

شایسته است که از پیشکسوتان و بنیانگذاران این کنفرانس و دبیران سابق مراتب سپاسگزاری و امتنان خود را ابراز داریم. از تمامی عوامل علمی و اجرایی، اعضای کمیته علمی، کمیته داوران، مؤلفان و مشارکت کنندگان در این رخداد علمی سپاسگزاریم. همچنین بر خود فرض می دانیم که از حمایت و مساعدت مدیران محترم دانشگاه تربیت مدرس که موجبات برگزاری این همایش را فراهم کردند، تشکر و قدردانی نماییم.

توفیق از اوست

دکتر جواد حاتمی، دکتر محمد حسن زاده

اردیبهشت ۱۳۹۵



نظریه ارتباط گرایی ضرورتی قابل تأمل در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان

مهدی عطار^۱، عفت پیری^۲

چکیده

وجود آدمی همواره در جست و جوی شناخت است. ما بیش تر از ساختن، ارتباط برقرار می کنیم؛ به همین خاطر فضاها و ساختارهای آموزشی ما باید متناسب با درک تازه ما از دانش، سبک حرکت دانش، جریان و رفتار دانش هماهنگ شود. هدف از این مقاله بررسی و تحلیل نقش نظریه ی ارتباط گرایی در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان است که در چند سال اخیر مورد اقبال پژوهشگران قرار گرفته است. روش کار مروری نظام مند بوده و نویسنده با استناد به منابع کتابخانه ای و پایگاه های اطلاعاتی معتبر به تجزیه و تحلیل این امر پرداخته است. یافته های این پژوهش نشان داد که باید به دنبال بیشش جدیدی باشیم؛ که هماهنگ با دانش امروز است. لازمه ی نوآوری و رشد مداوم برقراری ارتباط است؛ از این رو نظریه ی ارتباط گرایی می تواند نقش مهمی در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان ایفا کند. بر همین اساس الگویی که نگارنده مقاله پیشنهاد می دهد؛ ایجاد شبکه ای بین اساتید و دانشجو معلمانِ پر دِیس های دانشگاه فرهنگیان برای انتقال تجربه ها و کمک به روزآمدی دانش و یادگیری دانشجو معلمان در سرتاسر کشور است.

کلمات کلیدی (حداکثر ۸ کلیدواژه): دانشگاه فرهنگیان، ارتباط گرایی، ارزیابی کیفیت دانش و یادگیری، اشتراک گذاری دانش در آموزش عالی.

۱. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، شهر دزفول، کشور ایران. Mehdiattar13722@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، شهر دزفول، کشور ایران. e.piry@yahoo.com

۱- مقدمه

جوی که دانش در آن رخ می دهد، و همچنین ویژگی ها و جریان دانش تغییر کرده است. رشد فزاینده اطلاعات و کاهش نیمه عمر دانش، ایجاب می کند تا دانش آموزان و دانشجویان در یک فرایند پویا و مادام العمر یادگیری درگیر شده و به طور مداوم دانش و اطلاعات خود را در طول زندگی توسعه دهند. تحقق چنین امری را از الگوهای خطی متداول نمی توان انتظار داشت. تحولات همه جانبه در زمینه فاوا نظام های تعلیم و تربیت را به عنوان بخش مهمی از جامعه با چالش های جدیدی مواجه ساخته است. به همین خاطر پژوهشگران برای پاسخگویی به این شرایط به خلق نظریه های جدید مبادرت کرده اند. جورج زیمنس نظریه پرداز کانادایی در سال ۲۰۰۵ با ارائه ی نظریه ی ارتباط گرایی در بسیاری از محافل دنیا مورد توجه قرار گرفت. او در کتاب خود به نام دانش و یادگیری سعی کرد تا وضعیت بی ثبات و سیال دانش را در عصر دیجیتال نشان دهد. به زعم نویسنده کتاب، با ظهور و فراگیر شدن رسانه های دیجیتال، شبکه ها و دنیای مجازی، شیوه های تولید و توزیع دانش، شیوه های اعتبارسنجی دانش و همچنین ویژگی های دانش دگرگون شده است؛ و این در حالی است که ذهنیات ما و شیوه های یاددهی- یادگیری ما هنوز به عصر صنعتی تعلق دارد. نفوذ و توسعه فناوری برای هدایت تدریس و فعالیت های یادگیری در امر آموزش محیط جدیدی را برای یادگیری ایجاد کرده است که در این زمینه دانشگاه فرهنگیان به عنوان مرکز آموزش دانشجو معلمان نقش مهمی در روزآمدی معلمان ایفا خواهد کرد. به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش، همزمان با تحول در رویکردهای آموزش در جهان، زمینه شکل گیری شیوه های نوین یاددهی- یادگیری را فراهم آورده است. در دانشگاه فرهنگیان، فرایندهای یاددهی - یادگیری می بایست تقویت شود و محیط تعاملی یکپارچه برای ارتقای مهارت های کلیدی دانشجو معلمان با تکیه بر فعالیت های گروهی، در عصر دانایی محور فراهم شود. از آنجا که درحال حاضر معلم محوری پایه آموزش و پرورش در کشور می باشد، به روزکردن معلمان، استفاده از فناوری های روز، برخورداری از خلاقیت های نوین در آموزش و پرورش و نیز اهمیت دادن به توانایی های دانشجو معلمان، لازمه این تحول می باشد. دانشگاه فرهنگیان دانشگاهی است: برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش (ماده ۱ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). ورود به عصر اطلاعات و رواج فناوری های مبتنی بر شبکه های جهانی و رایانه ها سبب پدید آمدن محیط های جدید یادگیری به شکل رسمی و غیر رسمی شده است. در مدارس هوشمند دانش آموزان می توانند انبوهی از اطلاعات را در جهت یادگیری بیشتر استفاده کنند. دانش آموزان حتی می توانند با منابع علمی جهان و معلمان و بچه های مدارس دیگر ارتباط برقرار کنند. یکی از مسائلی که در کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد ارائه ی تعریفی نو و تازه از دانش و یادگیری بر اساس مبانی معرفت شناختی نظریه های نوین می باشد. با رویکرد تحولی طرح هوشمند سازی در جهان امروز، کتاب های درسی ما با توجه به پیشرفت های علمی و فناوری و نیازها و مهارت های زندگی امروز تغییر می یابند و با تنوع در رسانه های آموزشی و متنوع سازی فضا و محیط های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی ملی این امکان را فراهم خواهد ساخت تا دانش آموزان و معلمان تجارب جدیدی را در حوزه ی دانش و پژوهش کسب نمایند. هدف از هوشمندسازی مدارس تربیت دانش آموزانی پژوهش محور و پژوهشگر می باشد و به کارگیری دانش و فناوری برتر زمینه ساز تربیت مدیران فردای میهن اسلامی می باشد (هوشمندسازی مدارس، ۱۳۹۰). در مدارس هوشمند دانش آموزان با بهره گیری از اینترنت به منابع عظیم

اطلاعاتی دسترسی دارند و در صورت نیافتن پاسخ سوالات خود علاوه بر معلم کلاس، با دیگر معلمان و دانش آموزان ارتباط برقرار می کنند. این مدارس نسبت به مدارس سنتی از فناوری های اطلاعاتی بیشتری استفاده می کنند. محتوا به شیوه الکترونیکی ارائه شده و معلم نقش راهنما را دارد. در این مدارس سعی بر این است به کمک فناوری های جدید معضلات و مشکلات آموزشی اعم از مشکلات مربوط به کمبود سواد رایانه ای، سواد اطلاعاتی، مشکلات مربوط به روش های سنتی تدریس معلم حل شود (زمانی و همکاران، ۱۳۸۹). تجربه های علمی و عملی نشان داده است که آنچه موفقیت کشورها را به دنبال داشته است نیروی انسانی کارآمد در زمینه های مورد نیاز است. بخشی از این نیروی انسانی را معلمان تشکیل می دهد. ارتقای سطح دانش همراه با مهارت در زمینه فن آوری اطلاعات می تواند نیروی انسانی مورد نیاز را در اختیار مدارس هوشمند بگذارد و از سویی این گروه می تواند اثرگذاری خود را در مخاطبین اصلی یعنی دانش آموزان دو چندان نماید.

بدون تردید، برنامه های درسی در دانشگاه فرهنگیان و موسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این موسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده ای ایفا می کنند. به عبارت روشن تر، برنامه های درسی، دانش و یادگیری آینده ی تمام نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخگو بودن دانشگاه ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند.

رضایی راد و همکارانش (۱۳۹۱)، محمودی و همکارانش (۱۳۸۷) و کاپونن (۲۰۰۸) نیز در پژوهش های خود به شناسایی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر توسعه دانش و یادگیری در آموزش پرداخته اند. در تمام این پژوهش ها مسئله ای که باید مورد توجه قرار گیرد ارائه ی تعریفی از دانش و یادگیری متناسب با وضعیت بی ثبات و سیال دانش در عصر دیجیتال است. نویسنده در این مقاله درصدد بررسی و تحلیل نقش نظریه ی ارتباط گرایی در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان است؛ که در چند سال اخیر مورد اقبال پژوهشگران قرار گرفته است. هدف از این مقاله بررسی و ارائه ی مفهومی تازه از دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان، متناسب با سبک حرکت دانش در عصر دیجیتال و با توجه به نظریه ارتباط گرایی جورج زیمنس می باشد.

۲- مبانی نظری مقاله

۲-۱ دانش ارتباطی

دانش ارتباطی به عنوان بنیاد معرفت شناختی نظریه ارتباط گرایی توسط استفان داوونز ارائه شده است:

- ویژگی یک هستار باید به ویژگی یک هستار دیگر هدایت یا تبدیل شود تا بتوان آن ها را دارای ارتباط تلقی کرد؛ دانشی که از چنین ارتباط هایی حاصل شود دانش ارتباطی است (اسکندری، ۱۳۹۲)

۲-۲ شبکه های دانش ارتباطی چهار ویژگی دارند:

- تنوع: آیا در فرایند [شکل گیری دانش ارتباطی] تا حد ممکن نقطه نظرات مختلف مورد توجه قرار می گیرند؟
- استقلال: آیا افراد به دلخواه خود و بر اساس دانش در تعامل مشارکت می کنند؛ یا از برخی نهادهای خارجی دستور می گیرند؟

- تعامل: آیا دانشی که تولید شده، ماحصل تعامل بین اعضا است یا صرفاً گردآوری دیدگاه های مختلف آن ها؟
- گشودگی: آیا ساز و کاری وجود دارد که به یک دیدگاه خاص اجازه دهد وارد سیستم شود (زیمنس، ۲۰۰۶)؟

۲-۳ مقوله های مربوط به اجزاء تشکیل دهنده آموزش در نظریه ارتباط گرایی

- زیست بوم: فضایی برای پروراندن ارتباط ها است.
- شبکه: مجموعه ای از گره های مرتبط با هم تشکیل یک شبکه را می دهند. یک شبکه حداقل نیازمند دو عنصر است: گره ها و پیوندها.
- گره: عناصری هستند که می توانند با عناصر دیگر ارتباط برقرار کنند. انواع گره عبارتند از: گره های ایستا (ساختار با ثبات دانش)، گره های پویا (دائماً براساس اطلاعات و داده های جدید در حال تغییر هستند)، گره های خود روزآمد (گره هایی که به شدت به منبع اطلاعاتی اصلی خود پیوند خورده اند، که در نتیجه در معرض آخرین اطلاعات هستند).
- ارتباط (تعامل): پیوند بین گره های یک شبکه ارتباط نامیده می شود.
- عناصر فشار و عناصر برانگیزنده: عناصر فشار باعث ضعیف شدن ارتباط در یک شبکه و عناصر برانگیزنده منجر به تقویت ارتباط درون شبکه می شود (رضایی و همکاران، ۱۳۹۳).

۳- مرور پیشینه ها

پژوهشهای مرتبط داخلی و خارجی که مرتبط با موضوع مقاله بود در موتورهای جستجوگر علمی مورد جستجو و بررسی قرار گرفته و از بین آنها چند مورد زیر که بیشترین ارتباط را داشت در متن مقاله ذکر گردید. ازجمله تحقیقات مرتبط، می توان به تحقیقات زیر اشاره کرد؛ حسین اسکندی و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که نظریه ارتباط گرایی هنوز از پشتوانه های تجربی کافی برخوردار نیست، بنابراین بکارگیری آن به ویژه در حوزه طراحی آموزشی نیاز به پژوهش بیشتر دارد. در مجموع این نظریه می تواند به عنوان همکار جدید نظریه های یادگیری نه جایگزین آن ها، رهنمودها و کاربردهای زیادی به ویژه بر یادگیری الکترونیکی به همراه داشته باشد. فنوگیلو (۲۰۰۶) معتقد است که «شناخت و فهم ارتباط گرایی به عنوان یک نظریه یادگیری پویای معاصر نشان می دهد؛ که این نظریه از توان بالقوه ای برای افزایش زیاد درگیری دانشجویان در تجارب یادگیری برخوردار است (ماسین، ۲۰۰۹). نتیجه پژوهش بنی هاشم و همکاران (۱۳۹۳) حاکی از این بود یادگیری الکترونیکی به عنوان مؤلفه ی اثرگذار مثبت برخلاقیت دانشجویان محسوب می شود؛ بنابراین ضرورت دارد که یادگیری الکترونیکی را در تدابیر آموزشی مورد توجه قرار داد. علاوه بر این ها در طی چند سال اخیر پژوهش های فراوانی این نظریه و دلالت های آن را برای موضوعات مختلف تعلیم و تربیت از جمله طراحی آموزشی مورد بررسی و استفاده قرار داده اند (برای نمونه: جیمز، ۲۰۰۷، کارمین، ۲۰۰۸، ماسین، ۲۰۰۹ و میلر، ۲۰۰۹). در چنین فضایی لازم است؛ برای نظریه پردازی ها و الگوسازی هایی که در این زمینه انجام می شود ارزش قائل شد. ارتباط گرایی یکی از این نظریه هاست که با وجود عمر کوتاه بسیار مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین می توان با کمک از مبانی معرفت شناختی دانش ارتباط گرایی به دانشجویان کمک کنیم تا توانایی مواجه شدن با سرعت رو به رشد دانش در عصر حاضر را داشته باشند.

۴- ابزار و روش

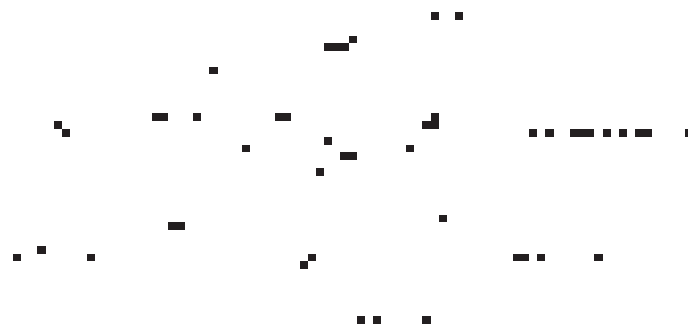
این پژوهش از نوع مقالات مروری نظام مند می باشد؛ که بنابر هدف گذاری اولیه به بررسی مقالات و پژوهش های انجام شده در زمینه ی تحلیل نقش نظریه ی ارتباط گرایی در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان و ارائه ی تعریفی از دانش و یادگیری متناسب با وضعیت بی ثبات و سیال دانش در عصر دیجیتال می پردازد. پژوهش از طریق مراجعه به متون کتابخانه ای و پایگاه های اطلاعاتی معتبر در بازه ی زمانی شهریور ماه ۱۳۹۴ تا پایان دی ماه ۱۳۹۴ انجام گرفت. محقق با بهره گیری از موتورهای جستجوگر Google scholar, Google و با مراجعه به پایگاه های اطلاعاتی منبع و مجلات الکترونیکی همچون Elsevier, Science Direct, Springer, Web of science و Elsevier و پایگاه های اطلاعاتی داخلی همچون SID, Magiran, ISC و Srlst با استفاده از عملگرهای بولی AND, OR, NOT و سایر عملگرها خصوصاً "گیومه"، کلید واژه های اصلی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، ارتباط گرایی و سبک حرکت دانش، اشتراک گذاری دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان را مورد جستجوی دقیق قرار داد. در این جستجو مقالات داخلی در بازه ی زمانی ده ساله ی اخیر (۱۳۸۴-۱۳۹۴) و منابع لاتین نیز در بازه ی ده ساله ی اخیر (۲۰۰۵-۲۰۱۵) در قالب PDF به دست آمدند. علت انتخاب بازه ی ده ساله توسط محقق، تازه و نو بودن نظریه ارتباط گرایی می باشد؛ که جورج زیمنس آن را در سال ۲۰۰۵ ارائه داده است. تعداد مقالات و منابع به دست آمده در جست و جوی متون کتابخانه ای و پایگاه های اینترنتی ۶۳ مورد بود، که از این تعداد ۳۰ مورد که ارتباط بیش تری با موضوع پژوهش داشتند، انتخاب شدند. معیار اصلی برای انتخاب مقالات و منابع گزینش شده، میزان توجه مقالات به تعریف دانش از دیدگاه ارتباط گرایی، مبانی معرفت شناختی دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان، سبک حرکتی دانش در عصر دیجیتال و دانش ارتباطی بود. مقالاتی که تنها به بررسی عوامل مؤثر بر سبک دانش و یادگیری، ارزیابی عملکرد دانشگاه فرهنگیان، موانع به اشتراک گذاری دانش، بررسی یادگیری الکترونیکی و نقش آن بر خلاقیت دانشجویان پرداخته بودند؛ حذف گردیدند. پس از جمع آوری مقالات و منابع، محقق به مطالعه ی دقیق آن ها پرداخت و آن ها را بر حسب تأکیدشان بر ارائه ی تعریفی از دانش و یادگیری متناسب با سبک حرکتی دانش در عصر دیجیتال برای ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان طبقه بندی نمود. سپس اطلاعات مورد نیاز را استخراج کرد و پس از چندین بار ویرایش، آن ها را در قالبی منسجم با هدف بررسی و نقش نظریه ارتباط گرایی جورج زیمنس در ارائه ی مفهومی تازه از دانش و یادگیری در در ارتقاء کیفیت دانش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان، متناسب با سبک حرکت دانش در عصر دیجیتال ارائه داد.

۵- یافته ها

یادگیری یکی از مهم ترین زمینه ها در روانشناسی امروز و در عین حال یکی از دشوارترین مفاهیم از نظر امکان تعریف شدن است. کیمبل یادگیری را به صورت «تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه که در نتیجه تمرین تقویت شده رخ می دهد.»؛ تعریف کرده است (هرگنهان و همکاران، ۱۳۸۳). از دیدگاه ارتباط گرایی، یادگیری عبارت است از: فرآیند خلق گره ها و ارتباطات جدید. به عبارت دیگر، یادگیری فرآیند شکل دهی و شکل گیری شبکه هاست. ارتباط گرایی دیدگاهی است که دانش و شناخت را به شکل «توزیع شده» در سطح شبکه ای از افراد و فناوری ها می بیند و یادگیری را فرآیند ارتباط، رشد و رهیابی

آن به شبکه ها می داند. به زبان ساده تر، ایجادکردن گره ها، ارتباط دادن گره ها با یکدیگر و تشکیل شبکه ای از این گره ها و ارتباطات، یادگیری را ایجاد می کند. نکته ظریف این است که این تعریف، یادگیری را حاصل ارتباطات نمی داند؛ بلکه خود ارتباطات می داند (زارعی، ۱۳۹۳).

در رویکرد ارتباط گرا به یادگیری ما شبکه هایی از دانش را خلق می کنیم تا به کمک آن محتوای جاری و روزآمد را جایگزین محتوایی کنیم که تاریخ مصرف آن گذشته است (زیمنس، ۲۰۰۶). در فرایند تربیت دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان نیز ما باید به دنبال دانشی باشیم که جاری، منعطف و پویا است. هدف از این دانش پر کردن ذهن نیست، بلکه باز کردن آن است. سازمان سستی دانش کاملاً ایستاست؛ این در حالی است سازمان امروزی دانش متشکل از شبکه ها و زیست بوم های پویاست. طرز نگرش دانشجو معلمان و اساتید در دانشگاه فرهنگیان به نحوه ی دریافت و به کارگیری دانش از عوامل بسیار مؤثر به شمار می رود؛ به عبارت دیگر، درک نگرش دانشجو معلمان نسبت به دانش ارتباطی می تواند به ایجاد فضای یادگیری مناسب تری منجر شود. در عصر حاضر با توسعه دسترسی به رایانه ها و اینترنت فرصت های جدیدی برای یادگیری به وجود آمده است. ثمری و رسول زاده (۱۳۸۸) پژوهشی با عنوان «مقایسه تأثیر استفاده از فاوا و روش سستی، بر میزان پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی» انجام دادند. نتایج پژوهش نشان داد که میانگین متغیرهای پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی در بین دانشجویانی که از طریق فاوا به یادگیری پرداختند، به مراتب بیشتر از دانشجویانی است که به روش سستی آموزش دیده اند.



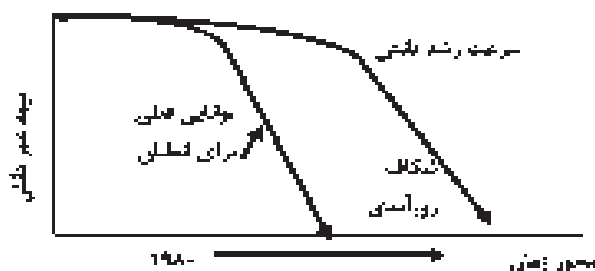
تصویر ۱ زیست بوم یادگیری

این فناوری ها به معلمان در کلاس درس امکان می دهد تا با به کارگیری امکانات چندرسانه ای، تعاملی و شخصی سازی محیط یادگیری غنی و اثربخش برای یادگیرندگان فراهم سازند. دانشگاه فرهنگیان نیز باید فضایی برای ارتباط میان جست و جوی دانش و تبادل اطلاعات، پرورش ایده ها، آزمون رویکردهای جدید و ایجاد آمادگی برای رقابت جدید باشد. بسیاری از فضاهای اشتراکی - چه دیجیتالی و چه فیزیکی - از فقدان اختیار و گزینش رنج می برند (زیمنس، ۲۰۰۶). پردیس های دانشگاه فرهنگیان باید در جهت تعامل بیشتر با یکدیگر در ارتباط بوده و به اشتراک تجربیات موفق و برتر با یکدیگر بپردازند. در

ارتباطات یکپارچه، معلمین می توانند جدیدترین تجربیات خود را در اختیار سایرین قرار داده و از تجربیات آنها استفاده نمایند. (هوشمند سازی مدارس، ۱۳۹۰) بنابراین نظریه یادگیری ارتباط گرایی به عنوان یک نظریه بالقوه که پاسخی است به نیروهای تغییر دهنده مرتبط با فناوری و جامعه دانشی، می تواند کاربرد بیش تری داشته باشد (اسکندری و همکاران، ۱۳۸۹). در فرآیند آموزش دانشجو معلمان نیز با استفاده از تعریفی که از دانش در نظریه ارتباط گرایی ارائه می شود؛ می توان این شکاف روزآمدی در عصر حاضر را کم کرد و توانایی فرد را برای باقی ماندن در جریان رشد دانش افزایش داد.

۶- نتیجه گیری

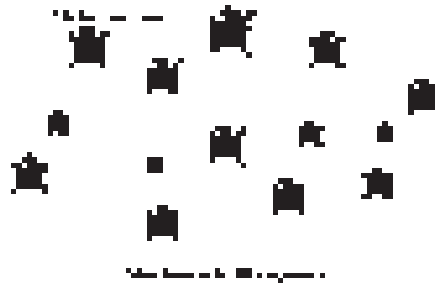
چشم انداز قرن بیست و یکم آشکارا وضعیت بی ثبات و سیال دانش را در عصر دیجیتال به ما نشان می دهد. با ظهور و فراگیر شدن رسانه های دیجیتال، شبکه ها و دنیای مجازی، شیوه های تولید و توزیع دانش، شیوه های اعتبارسنجی دانش و همچنین ویژگی های دانش دگرگون شده است؛ و این در حالی است که ذهنیات ما، ساختارهای دانشگاه های ما و شیوه های یاددهی- یادگیری ما هنوز به عصر صنعتی تعلق دارد (زیمنس، ۲۰۰۶).



تصویر ۲ شکاف روزآمدی دانش

بر اساس یافته های این پژوهش عمل بدون محدودیت مرزی (شبکه ها یا چارچوب ها)، بار شناختی زیادی به همراه دارد. از این رو برای معناسازی، به مهارت و ابزاری نیازمندیم که ما را با چگونگی جریان دانش امروز هماهنگ کند (زیمنس، ۲۰۰۶). در جهان امروز یکی از این ابزار برقراری ارتباط و تشکیل شبکه (نظریه ارتباط گرایی) بین دانشگاهی است. که اگر در مبانی آن تعریفی درست از دانش متناسب با سرعت رشد آن داشته باشیم؛ می توانیم دانشجو معلمانی تربیت کنیم که توان باقی ماندن در این جریان سریع را داشته باشند. از یک نگاه کلی، دانش از لحاظ تاریخی به دو شکل تعریف یا طبقه بندی شده است: کیفی و کمی. ما نیازمند نوعی معرفت شناسی هستیم که شمول بیشتری داشته باشد و دیدگاه ما را نسبت دنیای امروز توسعه دهد. نویسنده مقاله معتقد است؛ هدف از بهره گیری از نظریه ارتباط گرایی در زمینه دانش و یادگیری افزایش توان دانشجو معلمان برای باقی در جریان رشد سریع دانش است. بنابراین تعریفی که نظریه ارتباط گرایی جورج زیمنس از دانش و یادگیری می دهد؛ می تواند پاسخ گوی نیاز افراد در روند روبه رشد دانش باشد. در این نظریه، یادگیری عبارت است از فرایند خلق ارتباطات جدید و هر چه شبکه ها و ارتباطات از کیفیت بهتری برخوردار باشند، دانش با کیفیت بهتری به اشتراک

گذاشته می شود. در نتیجه دانش «کجایی» و «کیستی» مهم تر از دانش چیستی و چگونگی است و دانش آن چیزی است که در شبکه ها مستقر می باشد.



تصویر ۳ فرد می داند ← شبکه می داند

بر همین اساس الگویی که نگارنده مقاله پیشنهاد می دهد؛ ایجاد شبکه ای بین اساتید و دانشجو معلمانِ پردیس های دانشگاه فرهنگیان برای انتقال تجربه ها و کمک به روزآمدی دانش و یادگیری دانشجو معلمان در سرتاسر کشور است.

۷- منابع

- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
- اسکندری و همکاران (۱۳۸۹). ارتباط گرایی در رقابت یا همسویی با دیگر نظریه های یادگیری. فصل نامه روانشناسی تربیتی، ۵ (۱۵)، ۳۳-۶۴.
- رضایی راد و همکاران (۱۳۹۱). شناسایی و اولویت بندی عوامل موثر بر هوشمند سازی مدارس. فصل نامه علوم تربیتی، ۹ (۳۶)، ۱۰۹-۱۲۰.
- زارعی (۱۳۹۳). دانش و یادگیری: مبانی نظریه ارتباط گرایی. فصلنامه نقد کتاب، ۱ (۳ و ۴)، ۱۵۲-۱۴۱.
- زمانی و همکاران (۱۳۸۹). بررسی نقاط قوت، ضعف، فرصت ها و تهدیدهای فناوری مدارس هوشمند. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۹ (۳۶)، ۷۹-۱۰۰.
- زیمنس، جورج (۱۳۹۲). دانش و یادگیری. ترجمه ی حسین اسکندری. تهران: آوای نور.
- محمودی و همکاران (۱۳۸۷). بررسی چالش های توسعه مدارس هوشمند در کشور. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۷ (۲۷)، ۸۷-۶۱.
- هرگنهان و همکاران (۱۳۸۳). مقدمه ای بر نظریه های یادگیری. ترجمه ی علی اکبر سیف. تهران: نشر داوران.
- هوشمندسازی مدارس (۱۳۹۰). راهبرد تحولی وزارت آموزش و پرورش در توسعه و فناوری اطلاعات.

kojonen, E. (2008). The development implementation and use of learning. Critical computer sciences, 32(3), 117-126.

Miller, R. D. (2009). Developing 21st Century Skills Through the Use of Student

Personal Learning Networks Dissertation Submitted to Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.

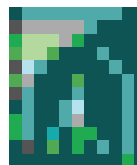
Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. knowingknowledge.com.



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation &
Accreditation in Higher Education

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵



بالندگی اعضای هیأت علمی به مثابه سازوکاری برای ارتقای کیفیت آموزش عالی

دکتر داود قرونه^۱، فاطمه ثنائی پور^۲، دکتر حسن محبوب عشرت آبادی^۳

چکیده

در این مطالعه به موضوع بالندگی اعضای هیأت علمی به عنوان هسته اصلی برنامه های ارتقا و تضمین کیفیت خدمات آموزش عالی پرداخته شده است. ابتدا مفهوم و عوامل تأثیرگذار بر بالندگی اعضای هیأت علمی مورد مطالعه قرار گرفته است. سپس روش های متداول برای بالندگی هیأت علمی مورد بحث قرار گرفته و پیامدهای اجرای برنامه های بالندگی اعضای هیأت علمی بررسی شده است. نتایج این مطالعه نشان داد که امروزه سازماندهی و مدیریت جریان بالندگی اعضای هیأت علمی از یک انتخاب به یک اجبار برای دانشگاه ها تبدیل شده است، به گونه ای که امروزه دانشگاه های پیشرو رسالت خود را با برنامه های بالندگی هیأت علمی در هم آمیخته اند؛ چرا که از این طریق هم رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی و هم نیل به اهداف دانشگاهی بهتر و سریع تر اتفاق می افتد. از آنجا که اعضای هیأت علمی هر دانشگاه هسته اصلی آن دانشگاه را تشکیل می دهند، یکی از مهم ترین راه های دستیابی به کیفیت برتر در نظام های دانشگاهی ارتقای دانش، مهارت، و نگرش اعضای هیأت علمی است. در این پژوهش همچنین ارتباط برنامه های بالندگی اعضای هیأت علمی با برنامه استراتژیک دانشگاه در راستای ارتقای کیفیت آموزش، پژوهش، و ارائه خدمات تخصصی مورد بحث قرار گرفته است.

کلمات کلیدی: بالندگی، اعضای هیأت علمی، آموزش عالی، ارتقای کیفیت.

۱- مقدمه

یکی از مسائلی که همواره نظام های دانشگاهی با آن دست به گریبان بوده و به ویژه در شرایط کنونی از اهمیت ویژه ای

۱. استادیار دانشگاه بیرجند، گروه علوم تربیتی، بیرجند، ایران. d.ghoroneh@birjand.ac.ir (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. کارشناس ارشد MBA دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. fateme.sanaei@gmail.com

۳. استادیار دانشگاه علوم هوایی شهید ستاری، تهران، ایران. hassanmahjub@ut.ac.ir

برخوردار شده است، موضوع ارتقا و تضمین کیفیت خدمات آموزش عالی است. عوامل مختلفی در کیفیت آموزش عالی نقش دارند اما اعضای هیأت علمی از مهم ترین ارکان در این فرآیند هستند. این وظیفه مهم بر عهده دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی است که با برنامه ریزی نظام مند و منطقی در راستای رشد و بالندگی با ارزش ترین منابع موجود خود یعنی اعضای هیأت علمی تلاش کنند. آموزش عالی به منظور ارتقای کیفیت، ترویج دانش، توسعه پژوهش، تولید علم، و ارتباط مؤثر با جامعه، نیازمند برنامه هایی راهبردی برای بهبود مستمر فرآیند یاددهی-یادگیری و رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی خود است.

بالندگی (توسعه) هیأت علمی^۱ تحت تأثیر تغییر و تحولاتی که در آموزش عالی در حال وقوع است، از اهمیت ویژه ای برخوردار گردیده است. عواملی چون ورود فناوری های پیشرفته اطلاعات و ارتباطات به آموزش عالی، رشد سریع دانش و تغییرات ناشی از آن، لزوم پاسخگویی دانشگاه ها در برابر جامعه، تنگناهای مالی نظام های آموزش عالی، همگانی و جهانی شدن آموزش عالی، رقابت شدید مؤسسات آموزش عالی و ... همگی باعث شده است که دانشگاه ها و نظام های آموزش عالی به فکر رشد و بالندگی مستمر اعضای هیأت علمی خود بیفتند (فراستخواه، ۱۳۸۸، صص ۱۰۴-۱۰۷). برنزتاد فعالیت های سه دهه آخر قرن بیستم میلادی را در این خصوص بررسی کرد و نتیجه گرفت که بالندگی کارکنان و هیأت علمی مسئله آینده زندگی پردیس های دانشگاهی است (برنزتاد^۲، ۱۹۹۴). اگر اعضای هیأت علمی از سطح رشد و بالندگی مطلوبی برخوردار باشند، آنگاه می توان انتظار داشت که از سایر منابع دانشگاه به خوبی استفاده شود و ارتقای مستمر کیفیت در فعالیت ها و مأموریت های مختلف دانشگاه رخ دهد.

به اعتقاد برخی از صاحب نظران مانند کامبلین و استیگر^۳ (۲۰۰۰)، توان دانشگاه یا دانشکده در اعضای هیأت علمی آن خلاصه می شود و اعتلای توان و دانش اعضای هیأت علمی مصداق واقعی افزایش کیفیت دانشگاه است. میلر و ویلسون^۴ (۱۹۶۳؛ به نقل از کوکرل^۵، ۲۰۱۱) نیز معتقد بودند که قلب هر دانشگاه اعضای هیأت علمی آن دانشگاه است. یک دانشگاه یا دانشکده دقیقاً به خاطر نوع اعضای هیأت علمی آن است که خوب یا بد، اثربخش یا غیر اثربخش است. از این رو، توانمندسازی اعضای هیأت علمی مراکز دانشگاهی در جهت بالندگی حرفه ای و پیشبرد اهداف دانشگاه حائز اهمیت اساسی بوده و تحقق آن نیازمند برنامه ریزی هدفمند است.

بالندگی اعضای هیأت علمی در نتیجه فرآیند یادگیری آنها اتفاق می افتد و یادگیری نیز نتیجه کسب دانش جدید است. دانش از طریق آموزش، پژوهش، و عمل به دست می آید. اگر اعضای هیأت علمی بخواهند کار حرفه ای دانشوری^۶ را آنگونه که بویر (۱۹۹۰) توصیف می کند انجام بدهند، باید یک شبکه فراگیر از حمایت ها برای آنها در طول فعالیت حرفه ای شان در دسترس باشد. اهمیت این موضوع به گونه ای است که بالندگی هیأت علمی به یک الزام برای رشد حرفه ای تبدیل شده است (دراموند یانگ^۷ و دیگران، ۲۰۱۰). در نتیجه، یک مدل جامع و انعطاف پذیر در مورد فعالیت های آکادمیک مورد نیاز است به گونه ای که شامل هر دو بخش شخصی و حرفه ای بوده و جامعه اعضای هیأت علمی را که در جستجوی راه های موفقیت

1. Faculty Development (FD)

2. Burnstad

3. Camblin & Steger

4. Miller & Wilson

5. Cockrell

6. Scholarship

7. Drummond- young

دانشجویان و توسعه حرفه‌ای خود هستند، یاری برساند (بردسون^۱، ۲۰۰۲).

ارتقای کیفیت دانشگاه‌ها از طریق ارتقای آگاهی‌های تخصصی اعضای هیأت علمی و ارتباط آنها با تغییرات فناوری و مطالعات جهانی تسریع می‌گردد (سیاح‌پور، ۱۳۸۱). به گونه‌ای که بالندگی اعضای هیأت علمی به طور روز افزونی به سازوکاری کلیدی برای بهبود و توسعه دانشگاه تبدیل شده است (المور^۲، ۲۰۰۲).

امروزه سازماندهی و مدیریت جریان بالندگی اعضای هیأت علمی از یک انتخاب به یک اجبار برای دانشگاه‌ها تبدیل شده است (لیبرمن و ویلکینز^۳، ۲۰۰۶)، به گونه‌ای که امروزه دانشگاه‌های پیشرو رسالت خود را با برنامه‌های بالندگی هیأت علمی در هم آمیخته‌اند (ردمون^۴، ۲۰۱۲) چرا که از این طریق هم رشد حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و هم نیل به اهداف دانشگاهی بهتر و سریع‌تر اتفاق می‌افتد (راس^۵، ۲۰۰۵). بنابراین، به نظر می‌رسد که امروزه رشد و بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها دانشگاه‌ها به عنوان مهم‌ترین سرمایه‌های نظام آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای در ارتقای کیفیت آموزش عالی برخوردار است.

۲- مفهوم بالندگی اعضای هیأت علمی

علی‌رغم کاربرد وسیع و رایج مفهوم بالندگی هیأت علمی، یک تعریف کامل و جامع که مورد قبول اکثریت صاحب‌نظران باشد وجود ندارد. بسیاری از پژوهشگران کاربرد این مفهوم را برخی اوقات بسیار محدود و گاهی بسیار وسیع و گسترده در نظر گرفته‌اند (محب‌زادگان، ۱۳۹۲). در معنای عام، این واژه دامنه وسیعی از فعالیت‌ها را تشکیل می‌دهد که هدف آن بهبود عملکرد اعضای هیأت علمی است. اما در معنای خاص، این واژه شامل فعالیت‌هایی است که به اعضای هیأت علمی در رشد و توانمندسازی حرفه‌ای آنها یاری می‌رساند (آلست^۶، ۲۰۰۰).

بالندگی هیأت علمی یک فرآیند سازماندهی شده و هدفمند برای دستیابی به رشد و پیشرفت شغلی است. مسئله ذاتی در این فرآیند کسب مهارت‌هایی است که موجب پیشرفت اعضای هیأت علمی در حوزه‌های آموزشی، کاربردی، و تحقیقاتی می‌شود (هامیلتون و براون، ۲۰۰۳).

از منظری دیگر، بالندگی اعضای هیأت علمی بخشی از «یادگیری مادام‌العمر» اساتید یک دانشکده یا دانشگاه می‌باشد و در واقع مؤلفه اساسی تغییرات و تحولی است که در آموزش عالی در حال رخ دادن است. بالندگی اعضای هیأت علمی یک فرآیند آموزشی یا بازآموزی حرفه‌ای است که اعضای هیأت علمی متعهد به انجام آن می‌باشند (مک‌لین^۷، ۲۰۰۸، ص ۳۰۸).

شبکه توسعه حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی (POD)^۸ بالندگی هیأت علمی را شامل حداقل سه بخش می‌داند: بالندگی آموزشی که در آن به «عضو هیأت علمی به عنوان یک مدرس» نگاه می‌شود، بالندگی حرفه‌ای که در آن «عضو هیأت علمی به عنوان یک محقق و یک فرد حرفه‌ای» نگریسته می‌شود، و بالندگی شخصی که در آن به «عضو هیأت علمی به عنوان یک شخص» نگاه می‌شود (سایت شبکه POD، ۲۰۱۴).

1. Bredeson

2. Elmore

3. Lieberman & Wilkins

4. Redmon

5. Ross

6. Alstete

7. Mclean

8. Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD)

در تعریفی دیگر، «واژه بالندگی هیأت علمی اشاره به برنامه‌ها یا فعالیت‌هایی دارد که با هدف بهبود مهارت‌ها، نگرش‌ها و/یا دانش کارکنان علمی دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزش عالی از طریق رشد حرفه‌ای آنها انجام می‌گیرد» (لیک^۲، ۱۹۹۹). بالندگی هیأت علمی طیف وسیعی از فعالیت‌ها را شامل می‌شود که هدف آنها توسعه بهبود تدریس، توسعه سازمانی و/یا بالندگی فردی است (بالدوین^۳، ۱۹۸۳؛ بلند و اشمیتز^۴، ۱۹۹۰).

ردمون^۵ (۲۰۱۲) بالندگی هیأت علمی را به عنوان «هر برنامه سازماندهی شده، رسمی یا غیررسمی که تلاش دارد به اعضای هیأت علمی در بهبود کیفیت تدریس کمک کند» تعریف می‌کند. وی بالندگی هیأت علمی را یادگیری مستمر اعضای هیأت علمی به عنوان افرادی حرفه‌ای می‌داند (ص ۲۰).

برنامه‌های مربوط به بالندگی هیأت علمی در طول ۴۰ سال اخیر رشد قابل توجهی داشته است. همزمان با افزایش اهمیت این پدیده، سازمان‌های تخصصی مرتبط در این زمینه نیز شروع به رشد کردند. مثلاً شبکه بالندگی حرفه‌ای و سازمانی در آموزش عالی^۶ در سال ۱۹۷۵ تأسیس شد. این سازمان تا سال ۲۰۱۵ تعداد ۱۹۰۰ عضو از بین اعضای هیأت علمی، کارشناسان آموزشی، مدیران و افرادی که در حوزه یاددهی-یادگیری در آموزش عالی فعالیت دارند را شامل می‌شود و خدمات و منابعی برای بالندگی هیأت علمی، بالندگی آموزشی و بالندگی سازمانی در آموزش عالی ارائه می‌دهد (وبسایت POD، ۲۰۱۵). با توجه به رویکرد جدید، بالندگی اعضای هیأت علمی شامل انبوهی از فعالیت‌ها برای کمک به اعضای هیأت علمی در مورد طراحی و بازنگری دروس، طراحی برنامه‌های تفصیلی، یادگیری روش‌های جدید تدریس و یادگیری، کسب مهارت‌های آموزشی جدید، کسب بازخورد در مورد روش‌های تدریس فعلی آنها، ارتباط تدریس با ویژگی‌ها و سبک یادگیری دانشجویان، بهبود نگرش‌های مثبت در مورد شغل و حرفه آنها، بهبود مهارت‌های سازمانی و گروهی، کسب نوسازی شخصی، برنامه‌ریزی شغلی، و عضویت فعال در سازمان می‌گردد (صفری، ۱۳۸۸).

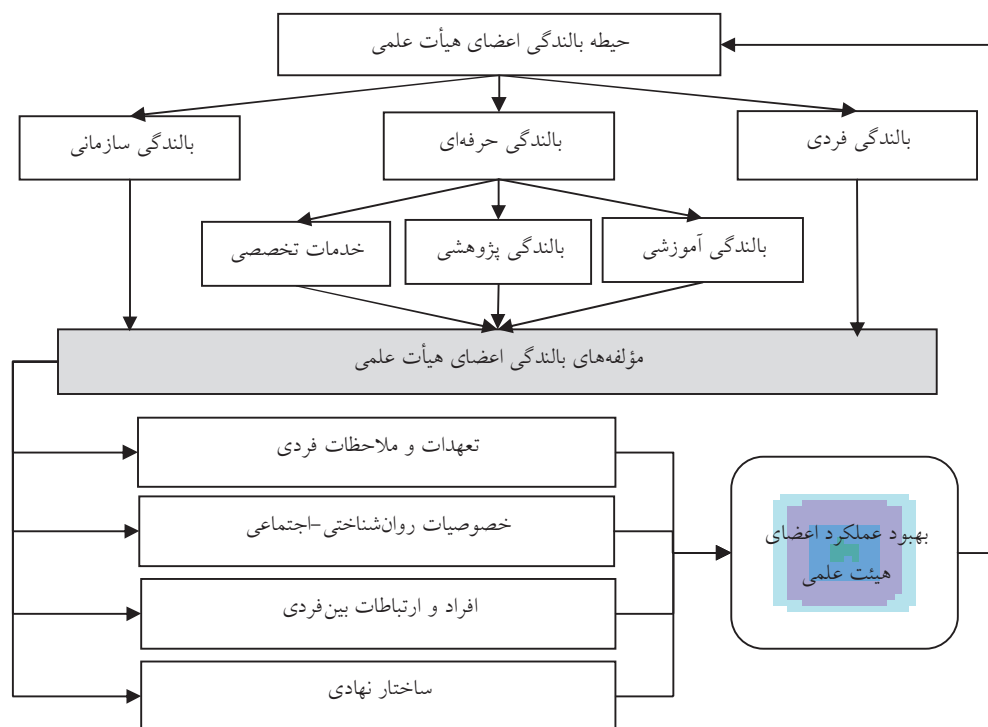
۳- عوامل مؤثر بر بالندگی اعضای هیأت علمی

بالندگی اعضای هیأت علمی همچون سایر برنامه‌های آموزشی همواره تحت تأثیر عوامل و زمینه‌های مختلفی قرار دارد که این عوامل می‌توانند پیش‌برنده و یا بازدارنده بالندگی اعضای هیأت علمی باشند. صاحب‌نظران مختلفی زمینه‌ها و عوامل مؤثر بر بالندگی هیأت علمی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. مورای^۷ (۲۰۰۲) عوامل مهم تأثیرگذار بر برنامه‌های بالندگی را شامل عوامل زیر می‌داند:

- ۱- حمایت سازمانی که عبارت است از فراهم‌آوری جو سازمانی مشوق و انگیزاننده که در آن برنامه بالندگی هیأت علمی تشویق و پشتیبانی می‌شود؛
- ۲- وجود فعالیت‌ها و برنامه‌های بالندگی مدون و از پیش طراحی شده؛
- ۳- ارتباط برنامه بالندگی هیأت علمی و سیستم پاداش‌دهی؛

1. Programmes or Activities
 2. Lycke
 3. Baldwin
 4. Bland & Schmitz
 5. Redmon
 6. Professional and Organizational Development Network (POD)
 7. Murray

- ۴- مشارکت اعضای هیأت علمی در تدوین و طراحی برنامه‌های بالندگی؛
 - ۵- اعتقاد شخصی به این‌که تدریس خوب برای آموزشگران ارزشمند است؛
 - ۶- سرمایه‌گذاری دانشگاه در مورد برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی.
- کافرلا و زین^۱ (۱۹۹۹) عوامل تأثیرگذار بر برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی را در قالب چهار مؤلفه زیر دسته‌بندی نموده‌اند: ۱- تعهدات و ملاحظات فردی: مثل وضعیت جسمی و روحی، ارزش‌های فرهنگی، تحولات زندگی، داشتن زمان و بودجه کافی؛ ۲- خصوصیات روان‌شناختی-اجتماعی: مثل قدرت رویارویی با چالش‌ها و تغییرات زندگی، شور و شوق مستمر نسبت به نقش هیأت علمی، توانایی همکاری و ارتباط با همکاران؛ ۳- ساختارهای نهادی: شامل فراهم‌سازی منابع ضروری مثل بودجه، پرسنل و تکنولوژی، داشتن خط‌مشی‌های رسمی و هماهنگ، رویه‌های مکتوب و هنجارهای اجرایی، وجود فرصت‌های گوناگون برای بالندگی حرفه‌ای در داخل و خارج دانشگاه؛ ۴- افراد و ارتباطات بین‌فردی آنها: شامل نظام حمایت فردی در محل کار، به رسمیت شناختن کار اعضای هیأت علمی، ارتباط کاری مثبت با مدیر گروه و سایر مدیران، مشارکت تیمی اساتید در تدریس، تحقیق، و مدیریت. شکل ۱: چارچوب مفهومی ارائه شده توسط کافرلا و زین (۱۹۹۹) را نشان می‌دهد.



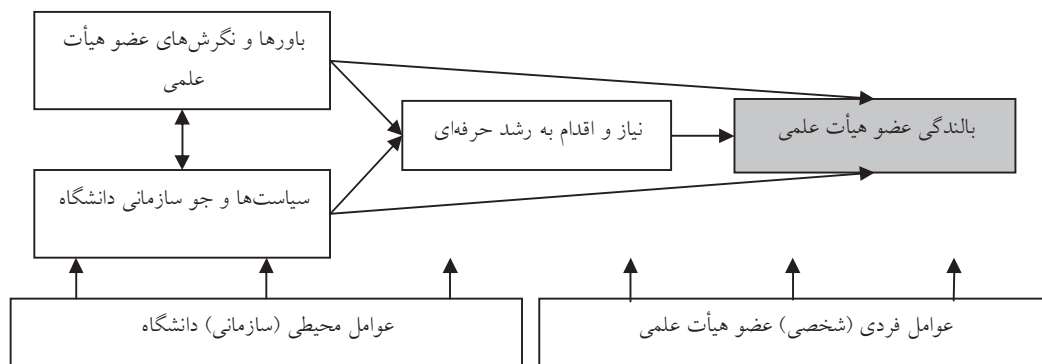
شکل ۱ حیطه‌های بالندگی هیأت علمی و عوامل تأثیرگذار بر آن (کافرلا و زین، ۱۹۹۹)

یکی دیگر از مهم ترین عوامل مؤثر بر اجرای موفقیت آمیز برنامه های بالندگی هیأت علمی بعد تأمین مالی این برنامه ها است. به عقیده بوچر^۱ (۲۰۰۶)، در حالی که تلاش های دانشی و مهارت محور برای رشد فردی اعضای هیأت علمی ضروری است، منابع مالی نیز به منظور تسهیل بالندگی هیأت علمی مورد نیاز است. سورسینلی^۲ و دیگران (۲۰۰۶) بیان می کنند که برنامه های بالندگی اثربخش چندین ویژگی دارند: پشتیبانی مدیریتی که بالندگی هیأت علمی را ترغیب می کند، یک برنامه رسمی هدفمند، تملک هیأت علمی^۳، و یک پشتیبانی از طرف دانشکده برای سرمایه گذاری در تدریس (ص ۲۶).

در همین رابطه نتایج پژوهش تروبریج و بیتس^۴ (۲۰۰۸) نشان می دهد که عامل اصلی موفقیت برنامه بالندگی هیأت علمی علاوه بر شناسایی نیازهای خاص هیأت علمی، فراهم کردن زمینه مشارکت بالای اعضا در تهیه و تدوین برنامه بالندگی هیأت علمی و مخصوصا جا انداختن برنامه به صورت یک فرآیند مشارکت گرا^۵ می باشد.

شاه پسند (۱۳۸۸) شش عامل را به عنوان عوامل زمینه ای بالندگی حرفه ای اعضای هیأت علمی شناسایی نموده است که عبارتند از: ۱. نگرش به بالندگی حرفه ای به عنوان بخشی از نظام آموزشی و یک فرآیند مادام العمر، ۲. تخصیص مناسب منابع و نهاده ها، ۳. مدیریت انعطاف پذیر، ۴. مهیا بودن منابع و فرصت های آموزشی، ۵. مدیریت مشارکتی و بهره گیری از توان اعضای هیأت علمی، ۶. توسعه حرفه ای نظام مند.

سایر محققان نیز به عوامل کم و بیش مشابه مؤثر در بالندگی اعضای هیأت علمی اشاره کرده اند. معمولا در ادبیات پژوهش به دو دسته عوامل عمده فردی و محیطی به عنوان مهم ترین عوامل مؤثر بر بالندگی اعضای هیأت علمی اشاره می گردد که این دو دسته عوامل در شکل ۲ خلاصه شده است.



شکل ۲ عوامل تأثیرگذار بر بالندگی اعضای هیأت علمی (اسمیت و هاردینگر، ۲۰۱۲)

1. Boucher
2. Sorcinelli
3. Faculty ownership
4. Trowbridge & Bates
5. Participant-Driven Process

۴- فعالیت‌ها و روش‌های بالتدگی هیأت علمی

دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی مختلف هر یک فعالیت‌ها و روش‌های متفاوتی را برای بالتدگی اعضاء هیأت علمی خود انتخاب می‌کنند. مرور ادبیات نشان می‌دهد که روش‌های متنوعی زیر چتر برنامه‌های بالتدگی هیأت علمی قرار می‌گیرند. به عقیده بوچر (۲۰۰۶)، انواع برنامه‌های بالتدگی شامل موارد ذیل می‌باشد: کارگاه‌های آموزشی، سمینارها، تله‌کنفرانس‌ها، رسانه‌های الکترونیکی، دوره‌های کوتاه مدت، برنامه‌های نظارت، فرصت مطالعاتی، و جزوات آموزشی (مثل راهنماهایی که برای اعضاء هیأت علمی تازه وارد منتشر می‌شود). در ادامه به برخی از روش‌های رایج در حوزه بالتدگی هیأت علمی اشاره می‌شود:

۴-۱ برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی

کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی^۱ اعضاء هیأت علمی یکی از روش‌های رایج بالتدگی حرفه‌ای می‌باشند و یکی از بیشترین فعالیت‌هایی که در حوزه بالتدگی اعضاء هیأت علمی انجام شده و هنوز هم در بسیاری از دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی انجام می‌شود برگزاری کارگاه‌های آموزشی و سمینارهای علمی می‌باشد (ستترا، ۱۹۷۶). برگزاری کارگاه‌های آموزشی که از آنها به عنوان آموزش‌های ضمن خدمت^۲ نیز یاد می‌شود نوعی از گردهمایی است که اعضاء هیأت علمی در آن امکان بیان مشکلات و تعامل در خصوص مسائل مورد نظر خویش را دارند و یکی از مهمترین دلایل برگزاری این نوع کارگاه‌ها به‌روز کردن دانش مشارکت‌کنندگان در خصوص برنامه‌های درسی، روان‌شناسی تدریس و همچنین مهارت‌های مشاوره‌ای می‌باشد (گاف و سیمپسون^۳، ۱۹۹۴).

موضوعات معمول به‌کار گرفته شده در قالب کارگاه یا سمینار بالتدگی اعضاء هیأت علمی غالباً کوشش‌های کوتاه مدتی برای درگیر و روشن کردن اعضاء هیأت علمی هستند. کارگاه‌ها و سمینارها معمولاً شامل روش‌های یادگیری دانشجوی، کار کردن با یادگیرنده بزرگسال، ارزشیابی و نمره دادن، آماده کردن خلاصه مطلب، و آموزش نرم‌افزار می‌باشد. کارگاه‌ها همچنین ممکن است شامل نشست‌های برنامه‌ریزی شده‌ای برای هیأت علمی باشد تا تحقیقات و دانششان را با همکاران تقسیم کنند (میتزر^۴، ۲۰۰۹، ص ۶۷).

۴-۲ تشکیل جماعت‌های حرفه‌ای

یکی از ابزارهایی که امروزه برای تقویت مهارت‌های اعضاء هیأت علمی مطرح شده و مورد استفاده وسیعی قرار گرفته است تشکیل «جماعت حرفه‌ای»^۵ بین اعضاء هیأت علمی می‌باشد. منظور از جماعت حرفه‌ای گروهی از افراد است که مسائل، مشکلات، و علائق مشترکشان را در یک موضوع خاص به اشتراک می‌گذارند و برای نیل به اهداف فردی و گروهی‌شان گرد هم می‌آیند (وینگر^۶ و دیگران، ۲۰۰۲). جماعات حرفه‌ای اغلب بر اشتراک‌گذاری تجربه‌های موفق (بهترین عمل)^۷ و خلق

1. Workshops and Seminars
2. In-Service
3. Simpson
4. Minter
5. Community of Practices
6. Wenger
7. Best Practice

دانش جدید در یک حرفه خاص تمرکز دارند. تعاملات مداوم و مستمر در رابطه با یک موضوع یا مسئله بخش مهم شکل‌گیری یک جماعت حرفه‌ای است (انجمن آموزش عالی آمریکا^۱، ۲۰۱۲)

یک جماعت حرفه‌ای در آموزش عالی فضایی را فراهم می‌کند که اعضای هیأت علمی بتوانند در مورد مهارت‌های چندگانه خود باز اندیشی کنند، همفکری کنند، و بازآفرینی نمایند. در آموزش عالی، ساختار و فرهنگ سازمانی فردگرا موقعیتی ایجاد کرده است که افراد ایزوله هستند و از مهارت‌های دیگران اطلاعی ندارند. در حالی که ابتکارهایی برای غلبه بر این فردگرایی در بخش پژوهش انجام شده است مانند مراکز پژوهشی یا شبکه‌های پژوهشی، اما در رابطه با تدریس فعالیت‌های شبکه‌های نوظهور است (سایت دانشگاه کوینزلند جنوبی^۲، ۲۰۱۲).

به ویژه در مورد بالندگی آموزشی، فقدان ساختارهای رسمی و غیر رسمی برای به اشتراک‌گذاری مهارت‌های یاددهی و یادگیری باعث شده است که یک ضعف در رابطه با نوآوری‌های یاددهی و یادگیری اتفاق بیفتد، مهارت‌های متنوع تدریس و یادگیری خوب شناسایی نگردد و حمایت‌های کمی از افراد در زمینه بازسازی، بهبود، و بازاندیشی در زمینه مهارت‌های تدریس و یادگیری به عمل آید.

جماعت حرفه‌ای می‌تواند به صورت مجازی^۳ و یا چهره به چهره^۴ شکل بگیرد و یا ترکیبی از این دو باشد. به هر حال، این هدف نهایی جماعت است که فعالیت‌ها و فناوری‌های مورد نیاز آن را تعیین می‌کند. اهمیت شکل‌گیری جماعت حرفه‌ای از آنجا ناشی می‌شود که امروزه ثابت شده است که سازمان‌ها، گروه‌های کاری، تیم‌ها، و افراد باید به منظور نیل به اثربخشی با یکدیگر کار کنند. امروزه به مدد فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی فرصت‌های یادگیری برای اعضای هیأت علمی در جماعت‌های حرفه‌ای در سراسر دنیا فراهم شده است (شرر، شیا، و کریستنسن^۵، ۲۰۰۳).

۴-۳ فرصت‌های مطالعاتی

فرصت‌های مطالعاتی^۶ به عنوان یکی از قدیمی‌ترین فعالیت‌های بالندگی که از سال ۱۸۸۰ در دانشگاه هاروارد شروع شده است، محسوب می‌شود و به منظور تجربه‌اندوزی، دانش‌افزایی، آشنایی با فناوری‌های جدید آموزشی و به‌روز کردن اطلاعات و دانش اعضای هیأت علمی انجام می‌شود. به عبارت دیگر مهم‌ترین هدف فرصت‌های مطالعاتی بازسازی حرفه‌ای، بازسازی مبانی فکری و نظری فرد هیأت علمی عنوان شده است (مارکر، ۱۹۸۳؛ به نقل از ایروانی و همکاران، ۱۳۸۵). شایان ذکر این که فرصت‌های مطالعاتی به عنوان نمونه‌ای از تبادلات و تعاملات علمی و دانشگاهی در پرتو مؤلفه‌ای به‌نام همکاری‌های علمی بین‌المللی نیز مورد توجه قرار گرفته است (فراستخواه و کبریایی، ۱۳۷۷).

فرصت‌های مطالعاتی به عنوان برنامه‌های سنتی خودنوسازی و پرورش حرفه‌ای اعضای هیأت علمی برای پژوهش و آموزش اثربخش سابقه طولانی در دانشگاه‌های معتبر جهان دارد. این برنامه‌ها تقریباً پیشینه‌ای به قدمت شکل‌گیری نظام‌های

1. American Association for Higher Education

2. University of Southern Queensland

3. Virtual

4. Face to Face

5. Sherer, Shea, and Kristensen

6. Sabbatical Leaves

آموزش عالی مدرن دارند و در ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جدید به صورت شفاهی نهادینه شده‌اند (ریگل^۱، ۱۹۸۷؛ به نقل از سرکار آرانی، ۱۳۸۸، ص ۴۴۱). در آمریکا آیین برنامه‌ها به شکل رسمی و فراگیر از آغاز قرن بیستم برای اعضای هیأت علمی اجرا شده است.

هدف اصلی فرصت‌های مطالعاتی اعضای هیأت علمی بیشتر تقویت برنامه‌های پژوهشی دانشگاه و ترویج روش‌های اثربخش پژوهش و کمک به افزایش دستاوردهای پژوهشی و تولید علم بوده است (آریموتو^۲، ۲۰۰۵). بنابراین بدیهی است که اغلب فرصت‌های مطالعاتی و حمایت‌های مالی و معنوی نهادینه شده در ارتباط با آن نیز برای امور پژوهشی صرف گردد و بر اساس طرح‌های تحقیقاتی معین با شرح خدمات پژوهشی تعریف شده و تولید علمی قابل اندازه‌گیری در قالب گزارش تحقیق، مقاله پژوهشی، طرح پژوهشی کاربردی و توسعه‌ای یا کتاب درسی اعطا شود.

۴-۴ اعطای اعتبار پژوهشی

درگیر کردن اعضای هیأت علمی در پروژه‌های پژوهشی و حمایت مالی از آنها به عنوان یکی دیگر از فعالیت‌هایی که برای بالندگی اعضای هیأت علمی انجام می‌شود، مورد توجه صاحب‌نظران و دانشگاه‌ها می‌باشد. اعطای کمک‌های مالی برای پژوهش، گرنت^۳ (پژوهانه) و پرداخت هزینه‌های شرکت در کنفرانس‌های علمی پژوهشی از دیگر فعالیت‌ها در این زمینه است (اسوینیکی^۴، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش میدزینسکی و همکاران^۵ (۲۰۰۱) که در مورد نیازهای مورد نظر اعضای هیأت علمی برای بالندگی در دانشگاه آلبرتای کانادا انجام شده است نشان می‌دهد حمایت‌های مالی برای پژوهش و پرداخت گرنت برای نگارش کتاب و مقالات علمی جزو اولویت‌های بالندگی و ده نیاز برتر اعضای هیأت علمی عنوان شده است.

۴-۵ بازدید علمی و تبادل استاد

یکی دیگر از فعالیت‌های مرتبط با بالندگی هیأت علمی، فراهم کردن تسهیلات لازم برای بازدیدهای علمی اعضای هیأت علمی از سایر دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی معتبر در داخل و خارج از کشور می‌باشد. این فعالیت به‌ویژه در مورد اعضای هیأت علمی تازه استخدام شده کاربرد بسیاری دارد که تجربه‌های آموزشی و پژوهشی ایشان را افزایش دهد. بازدیدهای علمی در مراکز آموزشی و پژوهشی معمولاً به صورت فعالیت‌های چون مشارکت در پژوهش‌های دانشگاه میهمان، ارائه سخنرانی به صورت رسمی و غیررسمی، ارائه مقاله در سیمینارها و کنفرانس‌های علمی و غیره انجام می‌شود. همچنین، برخی از دانشگاه‌ها برای بهره‌مندی از تجربیات و دانش اساتید مطرح و صاحب‌نظر در رشته خاصی، ایشان را برای مدت زمان معینی دعوت می‌کنند تا بدین وسیله بهره‌وری اعضای هیأت علمی خود را افزایش دهند. پژوهشگران معتقدند که استفاده از نظرات سایر اساتید و تعامل علمی با سایر دانشگاه‌ها، باعث ایجاد خلاقیت و نوآوری اعضای هیأت علمی می‌شود و امکان کار کردن اعضای هیأت

1. Riegle
2. Arimoto
3. Grant
4. Svinicki
5. Miedzinski et al

علمی تازه استخدام را با اساتید برجسته به صورت حضوری و رودرو فراهم می کند (گرتچن و بتسی^۱، ۲۰۰۶).

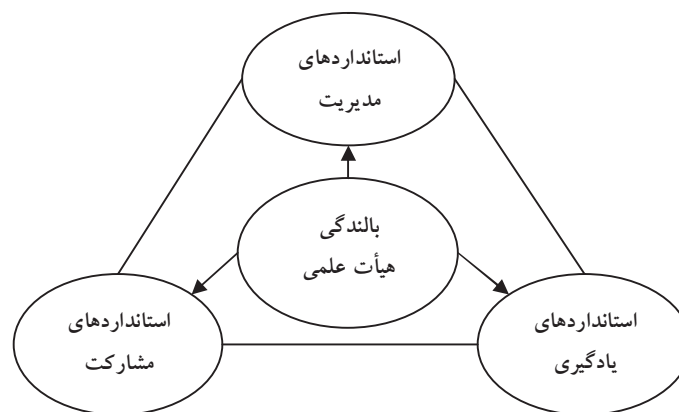
۴-۶ فعالیت های مشاوره ای و مربی گری همکار

این روش یکی از قدیمی ترین روش های مورد استفاده می باشد و به ویژه از زمانی که جنبش بالندگی هیأت علمی از رویکرد موضوع محوری به تأکید هر چه بیشتر بر روش شناسی آموزشی^۲ روی آورد، به کرات مورد استفاده کارشناسان قرار گرفته است (لیندکوئیست، ۱۹۸۲). این فعالیت به عنوان یکی از مؤثرترین روش های بالندگی تلقی می شود (واتسون^۳، ۲۰۰۷). حوزه هایی که همکاران می توانند اعضای هیأت علمی را در راستای فرآیند بالندگی کمک کنند شامل مواردی چون مشاهده فعالیت های کلاسی، شناسایی نقاط ضعف و قوت، انتخاب روش های مناسب برای بالندگی، جمع آوری داده ها برای ارزشیابی، به روز کردن اطلاعات و تداوم فرآیند بالندگی، مدیریت داده ها و سیستم های پشتیبان باشد (اریکسون و اریکسون^۴، ۱۹۸۰). در روش مربی گری همکار^۵ هریک از اعضای هیأت علمی می توانند در نقش مربی و یا مشاور دانش و مهارت هایی را که برخوردار است به سایر همکاران خود منتقل کند.

۵- پیامدهای بالندگی هیأت علمی

از طریق توانمند ساختن اعضای هیأت علمی در نیل به اهداف فردی به عنوان مدرس، محقق، و رهبران آموزشی، طیف وسیعی از اهداف و مأموریت های مؤسسه آموزش عالی برآورده خواهد شد (بوچر^۶، ۲۰۰۶). گرانولد و پیترسون^۷ (۲۰۰۳) بیان می کنند که اثربخشی فعالیت های بالندگی (توسعه) حرفه ای یک پیش بینی کننده مهم برای مشارکت اعضای هیأت علمی در نتایج یادگیری دانشجویان است. برنامه های بالندگی حرفه ای اعضای هیأت علمی ابزار سودمندی است که به اعضای هیأت علمی در انتخاب راهبردهای تدریس اثربخش کمک می کند که پیشرفت تحصیلی دانشجویان را ارتقا می دهد. نتایج پژوهشی که پرز، مک شانون، و هینز^۸ (۲۰۱۲) در دانشگاه ایالتی نیومکزیکو انجام دادند نشان داد که یادگیری دانشجویان در نتیجه اجرای برنامه های رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی به طور متوسط نزدیک به هشت درصد افزایش یافت. صاحب نظران مختلف بر اهمیت نقش اعضای هیأت علمی در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری دانشجویان، ارتقای کیفیت خدمات پژوهشی، ارتقای خدمات مشاوره ای و خدمات اجتماعی دانشگاه تأکید کرده اند. شکل ۳ این نقش محوری را که در یکی از پژوهش ها منعکس شده است، نشان می دهد.

-
1. Gretchen & Betsy
 2. Educational Methodology
 3. Watson
 4. Erickson
 5. Peer Mentoring
 6. Boucher
 7. Grunwold & Peterson
 8. Perez, Judy McShannon & Pat Hynes



شکل ۳ نقش محوری بالندگی هیأت علمی در دستیابی به استانداردهای توسعه دانشگاه (لگورتا، کلی، و سابلینسکی، ۲۰۰۶)

نتایج مطالعات گاف و مورستین^۱ حاکی از آن است که برنامه‌های بالندگی هیأت علمی تأثیر مثبتی بر عملکرد فردی، نهاد دانشگاه و دانشجویان داشته است (محبزادگان، ۱۳۹۲، ص ۳۳). نتایج پژوهش‌های کوزما^۲ و دیگران (۱۹۷۸) با یک گروه آزمایشی که در معرض برنامه‌های بالندگی هیأت علمی قرار گرفتند و دو گروه کنترل که گروه کنترل اول به مقدار کم (به لحاظ تعداد ساعات‌های برنامه بالندگی) و گروه کنترل دوم که در هیچ یک از برنامه‌های بالندگی مشارکت نکردند، نشان می‌دهد که: الف) در پایان دوره برخی از نوآوری‌های آموزشی در رفتار گروه آزمایش کاملاً مشهود بود؛ ب) گروه کنترل اول با وجود این که مشاوره تخصصی کمتری نیز دریافت کرده بودند، در استفاده از رویکردهای نوین آموزشی رفتارهای قابل مشاهده اما بسیار اندک داشتند؛ ج) گروه کنترل دوم که در هیچ یک از برنامه‌های بالندگی مشارکت نکردند و مشاوره‌ای نیز دریافت نکرده بودند، هیچ‌گونه تغییر قابل اندازه‌گیری در روش‌های تدریس به‌کارگرفته شده توسط آنها مشاهده نشد.

نتایج پژوهش‌های دیگر نیز نشان می‌دهد که فقط ۳۰ ساعت برنامه بالندگی هیأت علمی تأثیر معنی‌داری بر نتایج یادگیری دانشجویان دارد (گوسکی و یون^۳، ۲۰۰۹). جارویس و کوهونن^۴ (۲۰۰۵) در نتیجه فراتحلیل سه تحقیق در مورد وضعیت برنامه‌های بالندگی اعضای هیأت علمی در کشور روسیه به این نتیجه دست پیدا کردند که این برنامه‌ها باعث بهبود روابط اجتماعی بین اعضای هیأت علمی، تمرکز بر محتوا، نظم و قاعده، استمرار بلند مدت دوره شغلی، کنترل سازمانی، و بهبود مهارت‌های مدیریتی است.

با این که مطالعات و پژوهش‌های گوناگونی در مورد پیامدهای بالندگی هیأت علمی وجود دارد، اما به صرف وجود برنامه‌های بالندگی، رشد و پیشرفت لازم در این خصوص اتفاق نخواهد افتاد مگر این که اعضای هیأت علمی در برنامه‌ریزی

1. Gaff & Morstain
2. Kozma
3. Guskey & Yoon
4. Jarvis & Kohonen

آن از ابتدا تا انتها مشارکت داشته و بتوانند این برنامه ها را با مأموریت و چشم انداز دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی مرتبط سازند و تحقق اهداف حرفه ای خود را همسو و در قبال برآورده کردن اهداف سازمان دانشگاه تلقی کنند و این موضوع تبدیل به فرهنگ سازمانی بشود. گارت^۱ و دیگران (۲۰۰۱) نیز در مقاله خود بیان می کنند که مطالعات انجام شده نشان می دهد که چنانچه بالندگی اعضای هیأت علمی بر افزایش دانش محتوایی اعضای هیأت علمی و یا این که دانشجویان چگونه یاد می گیرند تمرکز کند، تأثیر معنی داری بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد.

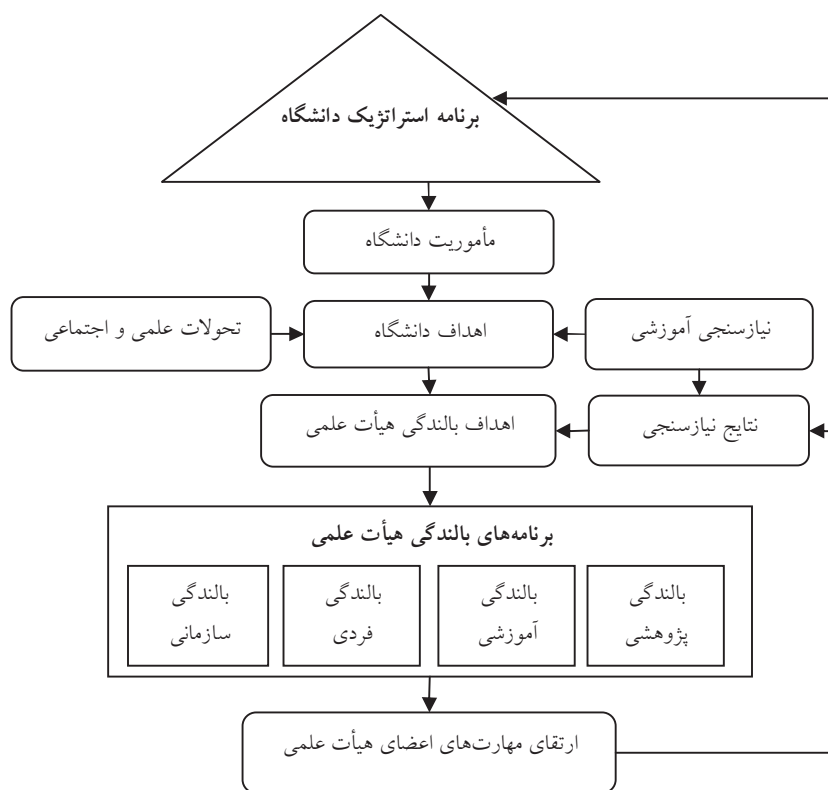
برنامه های بالندگی هیأت علمی به دنبال این هستند که اعضای هیأت علمی را در تشویق کنند که نقش فعال تری را به عنوان مدرسان و محققان بر عهده بگیرند و به افراد حرفه ای ارتقا یابند که می توانند نیازهای مختلف دانشجویان و جامعه را پاسخ گویند (ردمون، ۲۰۱۲).

۶- جایگاه بالندگی هیأت علمی در برنامه بهبود دانشگاه

تحقق برنامه های بالندگی در گرو مشارکت و همکاری دو سویه بین اعضای هیأت علمی و متولیان آموزش عالی است که یکی از طریق شناخت جایگاه خویش و دیگری از طریق حمایت و پشتیبانی این کار را تسریع می کنند. مشارکت و درگیر کردن اعضای هیأت علمی به طور خاص و سایر ذینفعان به طور عام در برنامه های بالندگی امری ضروری به نظر می رسد (مورای، ۲۰۰۲؛ سورسینلی و دیگران، ۲۰۰۶). مخصوصاً در بخش برنامه ریزی برای بالندگی با در نظر گرفتن این موضوع که اساتید دانشگاه از تخصص و بلوغ فکری لازم برای مشارکت در این کار برخوردارند.

پژوهش های انجام شده نشان می دهد که یکی از مهمترین فعالیتهای مربوط به بالندگی هیأت علمی نیازسنجی علمی، دقیق و صحیح از نیازهای بالندگی اعضای هیأت علمی می باشد (ردمون، ۲۰۱۲؛ استینرت، ۲۰۱۱؛ زاهدی و بازگان، ۱۳۹۲). فعالیتهای مرتبط با بالندگی هیأت علمی بایستی بر افزایش عملکرد اعضای هیأت علمی از جنبه های مختلفی چون ابعاد آموزشی (تدریس)، پژوهشی (تحقیق) و ارائه خدمات تخصصی (مشاوره و اجرا)، سازمانی (مشارکت و مسئولیت پذیری)، بعد فردی (تعاملات انسانی، عقاید و ارزش ها و شایستگی های اخلاقی) متمرکز باشد.

همچنین، مرور الگوهای ارائه شده و پیشینه پژوهش نشان می دهد که بافت نظام آموزش عالی و نوع دانشگاه/مؤسسه آموزش عالی تأثیر زیادی بر نوع الگوی ارائه شده و برنامه های بالندگی دارد. یک الگوی کامل و جامع بالندگی اعضای هیأت علمی باید رسالت و مأموریت دانشگاه را مد نظر قرار داده و در زمان اجرای آن باید نظارت و ارزشیابی مستمر به منظور بهبود مستمر کیفیت این برنامه صورت پذیرد (آلست، ۲۰۰۰، ص ۹۵). لذا، یکی از مهم ترین عوامل تعیین کننده در نوع الگوی بالندگی هیأت علمی، نوع دانشگاه و اهداف و برنامه های آن است. شکل ۴ ارتباط برنامه های بالندگی هیأت علمی با اهداف و مأموریت دانشگاه را نشان می دهد.



شکل ۴ ارتباط برنامه‌های بالندگی هیأت علمی به برنامه استراتژیک و مأموریت دانشگاه (با اقتباس از لگورتا، کلی، و سابلینسکی، ۲۰۰۶)

۷- نتیجه‌گیری

تحقق رسالت‌ها و مأموریت‌های آموزش عالی کشور به‌ویژه از بعد کیفی، نیازمند اتخاذ تدابیر عقلانی برای تعالی منابع انسانی دانشگاه و به‌ویژه اعضای هیأت علمی است. آموزش عالی ایران از یک طرف طی سال‌های اخیر با رشد کمی بسیار زیادی روبرو بوده است و از طرف دیگر، سرعت تغییرات پیرامون دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در دنیای امروز بسیار شتابان است. ورود فناوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات، تغییر در اقتصاد جهانی و تأکید آن بر اقتصاد دانش‌بنیان، فرآیندهای جهانی شدن، و نیز انتظارات جدید جامعه از دانشگاه‌ها از جمله تغییر و تحولاتی است که دانشگاه‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. این تغییرات و توسعه کیفی در وضعیت موجود دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بر منابع، ساختار سازمانی، و اعضای هیأت علمی نیز تأثیر گذاشته است. از آنجا که اعضای هیأت علمی نقش محوری را در تغییرات و تحول آموزش عالی دارند، نیاز است که متولیان آموزش عالی نیز با درک این ضرورت به بالندگی مستمر اعضای هیأت علمی بیش از پیش توجه نمایند. بالندگی اعضای هیأت علمی دارای نتایج و پیامدهای قابل توجهی می‌باشد که از مهم‌ترین آنها می‌توان به بهبود دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های اعضای هیأت علمی (عباس‌پور، ۱۳۸۷)، پیشرفت تحصیلی دانشجویان (گرانولد و پیترسون، ۲۰۰۳؛

پرز، مک شانون، و هینز، ۲۰۱۲؛ گوسکی، ۲۰۰۰)، بهبود روابط اجتماعی بین اعضای هیأت علمی (جارویس و کوهنون، ۲۰۰۵)، و ارتقای استانداردهای کیفیت خدمات دانشگاهی (ردمون، ۲۰۱۲؛ لگورتا، کلی، و سابلینسکی، ۲۰۰۶) اشاره کرد. به طور خلاصه، می توان پیامدهای بالندگی اعضای هیأت علمی را در ارتقای کیفیت خدمات آموزشی، پژوهشی، و مشاوره ای دانشگاه خلاصه کرد.

در طراحی و اجرای برنامه های بالندگی اعضای هیأت علمی باید توجه شود که ضمن برخورداری از جامعیت و توجه به همه ابعاد بالندگی هیأت علمی، این برنامه ها مبتنی بر نیازهای واقعی اعضای هیأت علمی باشد. برنامه ها و فعالیت های بالندگی اعضای هیأت علمی باید بتواند بینش، مهارت، و دانش لازم را در زمینه های آموزشی، پژوهشی، خدمات تخصصی، فردی، و سازمانی در اعضای هیأت علمی ایجاد نماید. در نتیجه طی شدن فرآیند بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه می توان انتظار داشت که در آن دانشگاه دانش بیشتری تولید شود، آموزش اثربخش تری ارائه گردد، و خدمات تخصصی مطلوب تر و مبتنی بر نیازهای جامعه ارائه گردد.

۸- منابع

- ایروانی، ه. و دیگران. (۱۳۸۵). تحلیل عوامل تاثیرگذار بر بهبود فرصتهای مطالعاتی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. شماره ۴۱.
- زاهدی، س. و بازرگان، ع. (۱۳۹۲). نظر اعضای هیأت علمی درباره نیازهای توسعه حرفه ای آنان و شیوه های برآوردن نیازها. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶۷، ۶۹-۸۹.
- سرکار آرائی، م. (۱۳۸۸). خودنوسازی حرفه ای اعضای هیأت علمی: مطالعه ای تطبیقی برای ارائه الگویی اثربخش. در محمد یمنی دوزی سرخابی، رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- سیاح پور، م. (۱۳۸۱). بررسی نگرش اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی نسبت به آموزش ضمن خدمت طی سال های ۱۳۷۵-۱۳۸۰. پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. دانشگاه شهید بهشتی: دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- شاه پسند، م. (۱۳۸۸). تعیین مؤلفه های زمینه توسعه حرفه ای مربیان مراکز آموزش وزارت جهاد کشاورزی. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، ۴۰ (۱)، ۱۳۹-۱۴۸.
- صفری، ث. (۱۳۸۸). طراحی الگوی ارزیابی آموزشی اعضای هیأت علمی در راستای بالندگی آنان در دانشگاه. رساله دکتری رشته برنامه ریزی توسعه آموزش عالی. دانشگاه شهید بهشتی: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- عباس پور، ع. (۱۳۸۷). مدیریت منابع انسانی پیشرفته: رویکردها، فرآیندها، کارکردها، چاپ سوم. تهران: انتشارات سمت.
- فراستخواه، م. (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی. تهران: نشر نی.
- فراستخواه، م. و کبریایی، ا. (۱۳۷۷). آموزش عالی در آستانه قرن بیست و یکم: گزارشی از کنفرانس جهانی آموزش عالی ۱۹۸۸. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. شماره ۱۷.

محبزادگان، ی. (۱۳۹۲). طراحی الگوی بالندگی هیأت علمی در دانشگاه‌های شهر تهران. رساله دکتری مدیریت آموزشی. دانشگاه شهید بهشتی: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

Alstete, J. W. (2000). Post-tenured faculty development: Building a system for faculty development and appreciation. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27 (4). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved on 30th Des. 2014 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440603.pdf>

American Association for Higher Education (2012). *Community of practice design guide: A step-by-step guide for designing & cultivating communities of practice in higher education*. Retrieved on 1th Jan. 2015 from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/nli0531.pdf>

Arimoto, A. (2005). Academic profession and faculty development. *Journal of Educational Planning and Administration*, 28, 175-198.

Baldwin, R. G. (1990). Faculty career stages and implications for professional development. In J. H. Schuster, D. W. Wheeler., et al. *Enhancing faculty careers. Strategies for development and renewal* (pp.20-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bland, C., & Schmitz, C. C. (1990). An overview of research on faculty and institutional vitality. In J. H. Schuster, D. W. Wheeler, et al. *Enhancing Faculty Careers Strategies for Development and Renewal* (pp. 41-62). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Boucher, B. A., et al. (2006). A comprehensive approach to faculty development. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2), Article 27. Retrieved on 7th Jan. 2015 from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1636916/>

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Burnstad, H. M. (1994). Management of human resources in the community college, In G. A. Baker, *A Handbook on the Community College in America: It's History, Mission, and management*. Us: Westport, CT: Greenwood Press.

Caffarella, R. S. & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23 (4), 241-254.

Camblin, L. D., & Steger, J. A. (2000). Rethinking faculty development. *Journal of Higher Education*, 39 (1), 1-18.

Centra, J. A. (1976). *Faculty Development practices in US Colleges and Universities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Cockrell, M. L. (2011). *A Comparative Analysis Study of Professional Development Models Impacting Student Achievement*. Doctoral thesis, East Carolina University: Department of Educational Leadership. Retrieved on 3th Jan. 2015 from <http://hdl.handle.net/10342/3550>

Drummond-Young, M., et al. (2010). A comprehensive faculty development model for nursing education. *Journal of Professional Nursing*, 26 (3), 152-161. doi:10.1016/j.profnurs.2009.04.004

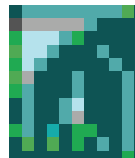
Elmore, R. F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*. Washington DC: Albert Shanker Institute.

Erickson, B. L., & Erickson, G. R. (1980). Working with faculty teaching behaviours. In K. E. Eble (Ed.), *Improving Teaching Styles* (pp. 57-67). San Francisco: Jossey-Bass.

Gaff, J. G., & Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the united states. *Innovative Higher Education*, 18 (3), 32-37.

- Garet, M. S., et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- Gretchen, M. B., & Betsy, E. B. (2006). *Faculty Career Paths: Multiple Routes to Academic Success and Satisfaction*. United States: Greenwood Publication Group.
- Grunwold, H., & Peterson, M. W. (2003). *Factors that Promote Faculty Involvement in and Satisfaction with Institutional and Classroom Assessment*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). *What works in professional development?* Retrieved on 7th Jan. 2015 from <https://k12.wa.us/Compensation/pubdocs/Guskey2009whatworks.pdf>
- Hamilton, G. C., & Brown, J. E. (2003). Faculty Development: What is Faculty Development. *Academic Emerging Medicine*, 10 (12), 1334-1336. Doi:10.1197/S1069-6563(03)00549-9
- Jarvis, A., & Kohonen, V. (2005). Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment and Evaluation in higher education*, 20 (1) 45-53.
- Kozma, R., Belle, L., & Williams, G. (1978). *Instructional Techniques in Higher Education*. Englewood Cliffs: Educational technology Publication.
- Legorreta, L., Kelley, C. A., & Sablynski, C. J. (2006). Linking faculty development to the business school's mission. *Journal of Education for Business*, 82(1), 3-10. doi: 10.3200/JOEB.82.1.3-10
- Lieberman, M. J., & Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: From policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, 42 (3), 124-128
- Lindquist, J. (1982). Professional development. In A. W. Chickering, et al. (Eds). *The modern College* (pp. 730-747). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lycke, K. H. (1999). Faculty development: Experiences and issues in a Norwegian perspective. *International Journal for Academic Development*, 4 (2), 124-133
- McLean, M., et al (2008). Faculty development: Yesterday today and tomorrow. *Medical Teacher*, 2 (36), 555-584.
- Miedzinski, L. J., Davis, P., Al-shurafa, H., & Morrison, J. C. (2001). A canadian faculty of medicine and dentistry's survey of career development needs. *Medical Education*, 35, 890-900.
- Minter, R. (2009). The paradox of faculty development. *Contemporary Issues in Educational Research*, 2 (4), 34-56.
- Murray, J. P. (2002). The current state of faculty development in two-year colleges. *Journal of Research and Practice*, 24 (4), 230-262
- Perez, A. M., McShannon, J., & Hynes, P. (2012). Community college faculty development program and student achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 36 (5), 379-385. DOI: 10.1080/10668920902813469
- POD (Professional and Organizational Development Network in Higher Education). (2015). Retrieved from http://www.podnetwork.org/faculty_development/definitions.htm
- Redmon, K. D. (2012). Effectiveness of Faculty Development Programs From the Perceptions of Faculty Member at the Selected Illinois Community Colleges. Doctoral Thesis, Illinois University, Department of Educational Administration and Foundations.
- Ross, V. (2005). A Case Study About The Perceptions of Effective Building-Based Professional Development. Doctoral thesis, Northern Illinois University, DeKalb.
- Sherer, P. D., Shea, T. P., & Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: A catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 27(3), 21-35.

- Smith, A., & Hardinger, K. (2012). Perceptions of faculty development needs based on faculty characteristics. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 4, 232–239. doi:10.1016/j.cptl.2012.05.006
- Sorcinelli, M. D., Austin, A., Eddy, P., & Beach, A. (2006). Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present. Bolton, MA:Anker.
- Steinert, Y. (2011). From workshops to communities of practice. *Med Teach*, 32(5): 425-8
- Svinicki, M.(2004). Learning and Motivation in The Postsecondary Classroom.Anker publishing.
- Trowbrigde, R. L., & Bates, P. W., (2008). A successful approach to faculty development at independent academic medical center. *Medical Teacher*, 12 (3), 26-33.
- Watson, C. E. (2007). Self-Efficacy, The Innovation-Decision Process, and Faculty in Higher Education: Implications for Faculty Development. Doctoral thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.



ویژگی های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دکتری دانشگاه الزهرا (س)

زهرا کرمی^۱، گلنار مهران^۲

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تحلیل ویژگی های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان دکتری دانشگاه الزهرا میباشد. رویکرد تحقیق کیفی و راهبرد آن تئوری زمینه ای است. جامعه ی آماری این پژوهش را دانشجویان دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی ورودی ۱۳۹۳ تشکیل می دهد. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند هشت دانشجو انتخاب شدند. داده ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختمند جمع آوری شد. تحلیل داده ها بر اساس تئوری زمینه ای و طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شدند. داده ها مفهوم پردازی و در طبقات عمده کدگذاری شدند. نتایج پژوهش نشان داد ویژگی های استاد مطلوب از منظر دانشجویان در سه حیطه کلی رویکرد، اخلاق و دانش قرار می گیرد

کلمات کلیدی: استاد مطلوب، ویژگی ها، دانشجویان

مقدمه

آموزش عالی از مهم ترین مراحل آموزش رسمی به شمار می آید که دارای وظایف و رسالت های متعددی در جهت رشد و پیشرفت نیروی انسانی جوامع است. آموزش عالی به عنوان اصلی ترین نهاد توسعه دهنده منابع انسانی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن، نقش حساسی را بر عهده دارد (کرمی، بهمن آبادی و اسماعیلی، ۱۳۹۱). در واقع قلب هر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی اعضای هیأت علمی آن است. یک دانشگاه یا دانشکده دقیقاً به دلیل نوع اعضای هیأت علمی آن است که بد یا خوب و اثربخش یا غیر اثربخش شمرده می شود. بنابراین، ماهیت و کیفیت یک مؤسسه آموزش

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه الزهرا، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، تهران، ایران. Zahra_karami220@yahoo.com

۲. دانشیار دانشگاه الزهرا، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، تهران، ایران.

عالی در گرو کیفیت توان اعضای هیأت علمی آن است و یک مؤسسه آموزش عالی نمی تواند در غیاب اعضای هیأت علمی مجهز به علم و دانش، توان، مهارت حرفه ای، تعهد و انگیزه واقعی، آموزش و پژوهش کیفی ارائه کند.

اعضای هیأت علمی با تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص جامعه، جزو تأثیرگذارترین عوامل بر نظام های آموزشی کشور محسوب می شود و کمیت و کیفیت وظایف آنان تأثیر مستقیم بر عملکرد و کارایی آموزش عالی دارد به همین دلیل رشد حرفه ای اعضای هیأت علمی یکی از وظایف اصلی آنان به شمار می رود (صالحی عمران و قنواتی، ۱۳۸۹). کیفیت آموزش در دانشگاه ها متشکل و متأثر از عوامل و مؤلفه های مختلفی چون برنامه درسی، فراگردهای تدریس و یادگیری، روابط انسانی و ادراکات مختلف اساتید و دانشجویان و حتی روابط بین دانشجویان با عوامل اجرایی است. به زعم بازرگان (۱۳۸۰) از میان عوامل درونداد نظام آموزشی سه عامل یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی از جمله مهم ترین عواملی هستند که در کیفیت آموزشی تأثیر به سزایی دارند (محمدی و ترک زاده، ۱۳۹۰). از بین مؤلفه های بی شماری که عملکرد آموزش را تحت تأثیر قرار می دهند، مؤلفه آموزشگر (هیأت علمی) مهم ترین آن ها است، زیرا اعضای هیأت علمی قادرند عملکرد و موقعیت سایر متغیرها را تحت الشعاع خود قرار دهند. این مؤلفه دارای دو گونه توان حرفه ای و فنی-تخصصی است. اعضای هیأت علمی با بهره گیری از مهارت و دانش حرفه ای خود به عنوان یک آموزشگر پیامی را که نشأت گرفته از دانش و مهارت فنی-تخصصی آنان است، به مخاطبان منتقل می کند و در این جریان با فراهم سازی زمینه تولید بازخورد از سوی یادگیرندگان، در متن پیام، دریافت تجربه ها و دیدگاه های دیگران و یادگیرندگان در خصوص ارتقای سطح یادگیری و آموزش تحول ایجاد می کنند (قلی فر، حجازی و حسینی، ۱۳۸۹). در خصوص نقش مدرسان و اعضای هیأت علمی در فرایند آموزش دیدگاه های مختلفی وجود دارد ولی فرض اساسی بسیاری از رویکردها این است که مدرسان عضو مهمی در فرایند برنامه ریزی درسی و ارزشیابی هستند. با این حال آگاهی مدرسان درباره نقش خود در فرایندهای برنامه درسی، تأثیر این امر بر توسعه حرفه ای اساتید، رضایت دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنان اهمیت اساسی دارد. زیرا فرد در صورتی که از نقش خود و اهمیت آن آگاه باشد می تواند مشارکت مناسبی در نظام تعلیم و تربیت به طور اعم و نظام برنامه درسی به طور اخص داشته باشد.

عده ای معتقدند که استاد مطلوب، استادی است که در رشته تحصیلی خود تبحر داشته و بتواند تخصص فزاینده ای را در امور مرتبط با رشته تحصیلی مربوطه به نمایش بگذارد و تسلط کاملی را در حیطه های مرتبط با رشته خود نشان دهد. از سویی دیگر بعضی از افراد اعتقاد دارند که استاد مطلوب، لقب کسانی است که بتوانند به گونه ای عملی و رفتاری از اطلاعات خود استفاده نموده و تنها به نظریه ها و ادبیات نظری تأکید نکنند؛ به عبارتی دیگر، استاد مطلوب استادی است که اطلاعات و آموخته های خود را به گونه ای کاربردی و عملی به صحنه ظهور می رساند. در نهایت، عده ای از افراد نیز بر این باورند که استاد مطلوب، فردی است که توانایی پرورش امور اخلاقی به دانشجویان را دارا بوده و بتواند آن ها را از لحاظ اخلاقی، عاطفی و احساسی هدایت نماید. در این میان، عده ای پا را فراتر نهاده و تلفیقی از سه نوع ویژگی مزبور را در پیش می گیرند و بر این امر متفق القولند که استاد مطلوب و شایسته، در برگیرنده تمامی عوامل مذکور بوده و باید هم در حیطه های آموزشی و هم در حیطه های رفتاری و اخلاقی، به گونه ای چشمگیر بر دانشجویان، تأثیر گذاشته و به بروز تغییر نگرش و تغییر رفتار در آن ها منجر شود (کیومرثی و همکاران، ۱۳۸۸).

لومن (۱۹۹۵) استاد مطلوب را در دو بعد روابط بین فردی و برانگیختگی هیجانی مورد بررسی قرار داده و ویژگی های دیگری همچون علاقه به دانشجویان، واکنش مناسب نسبت به رفتار و سوال دانشجویان، تشویق آنها به سوال پرسیدن، صمیمی و خوش برخورد بودن را به عنوان اصلی ترین ویژگی ها نام میبرد. لومن معتقد است تنها ملاک برتری هر استادی تدریس نیست بلکه ویژگی های اخلاقی، شخصیتی و رفتاری استاد از جمله شاخصهای مهم در ارزیابی هاست.

هر معلم ایده آل باید ۴ ویژگی زیر را داشته باشد:

- ۱- شخصیت سالم (سلامت بخش): یک معلم ایده آل باید الگوی خوبی باشد و اثربخشی معلم در نتیجهی الگو بودن است.
 - ۲- شخصیت الهام پذیر: معلم ایده آل باید قادر به بیدار کردن علائق در دانش آموزان باشد. (علائق دانش آموزان را برانگیخته کند. دانش آموزان را از علاقتشان آگاه کند).
 - ۳- خرد عمیق: معلم باید به موضوعاتی که تدریس میشود آشنایی داشته و قادر به ایجاد تعدیلهای (تنظیمات) در موقعیت های جدید باشد.
 - ۴- توانایی و تمایل برای کار: معلم ایده آل باید تمایل به جستجوی حقیقت و دانش مفید داشته و قدرت ذهنی و فیزیکی لازم را برای پرداختن به تحقیقات و مشاهدات گسترده را داشته باشد.
- یک معلم باید عاشق حرفه اش باشد. در حالی که برخی معلمان به شغلشان صرفاً به عنوان منبع امرار معاش نگاه میکنند. شخصیت، خصلت، خرد و تمایل و صلاحیت برای کار، ویژگی های ضروری معلم ایده آل است بسیاری از معلمان تنها سه مورد از چهار ویژگی را دارند و علیرغم اینکه به عنوان معلم در ابتدایی، دبیرستان و یا دانشگاه موفقیت بزرگی دارند اما در بخشی که فاقد آن ویژگی هستند دچار شکست میشوند (روسنبرگر^۱، ۱۹۴۷).
- مطالعاتی انجام شده برای شرح معلم ایده آل که توسط دانشجویان درک شده است و یا دانشجویان به آنها اشاره کرده اند ترکیبی از دو مولفه اصلی از مفهوم ایده آل شامل مهارتهای تدریس و ایجاد روابط خوب با دانشجویان است (لومن^۲، ۱۹۹۵. کوتنیک^۳، ۱۹۹۳).
- تعدادی از مطالعات از دانشجویان و یا فراگیران جوانتر نشان میدهد که آنها نسبت به شخصیت مربی و به طور ویژه نگرش مربی نسبت به دانشجویان اهمیت قائل اند. (لومن^۴، ۱۹۹۵. هاتیو^۴، ۲۰۰۳).
- هر پژوهش ویژگی های متفاوت را برای استاد مطلوب با توجه به روش و جامعه و بافت فرهنگی برشمرده اند که البته نقاط اشتراک و افتراقهایی را هم داراست. لذا برای بررسی این ویژگی ها در بافت ها، مقاطع و دانشگاههای مختلف و یافتن نقاط مشترک باید تحقیقات بیشتری به عمل آید. بنابراین هدف اصلی این پژوهش تحلیل نظرات دانشجویان دکتری الزهرا درباره ویژگی های استاد مطلوب است.

پیشینه پژوهش

حاج موسایی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به بررسی نظرات دانشجویان دانشگاههای تهران نسبت به نحوه ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید در چهار محور تسلط و توان علمی، روش تدریس، انضباط آموزشی و ویژگی های فردی و انضباطی استاد پرداخته است. یافته های پژوهش نشان داد که :

بین نظرات دانشجویان نسبت به نحوه ارزیابی عملکرد آموزشی اساتید در دانشگاهها، رشته ها و دوره ها تفاوت معنی داری وجود ندارد. بین نظرات دانشجویان رشته های فنی و مهندسی، علوم پایه و علو انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزشیابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنها تفاوت معنی داری وجود ندارد. به این معنا که اکثریت دانشجویان ۵۸/۱۱ در صد موافق با این مطلب بودند که نتیجه ارزشیابی ها می تواند مبنایی برای تعیین سرنوشت شغلی اساتید قرار گیرد. دانشجویان دانشگاهها، رشته ها و دوره هاملکهای ارزشیابی رتبه های متفاوتی کسب نموده اند اما ترتیب اولویت بندی این ملاکها یکسان است.

آراسته و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی اعضای هیات علمی دانشگاههای دولتی شهر تهران از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی پرداختند و براساس یافته های تحقیق، دانشجویان معتقدند که استادان دانشگاههای دولتی شهر تهران موضوع اخلاق و رعایت اخلاق در تدریس را پر اهمیت و با ارزش می دانند و به رعایت این اصول و مولفه ها در تدریس خود توجه و اهتمام ویژه دارند.

شریف نیا و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی ویژگی های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشکده پرستاری آمل را به روش کیفی بررسی کردند و درون مایه های پدیدار شده در مطالعه شامل دانش پژوهی و شخصیت فردی بود. زیر طبقات دانش پژوهی شامل تسلط علمی، قدرت انتقال، علاقه مندی به تدریس، سنجش و ارزیابی و روش تدریس و زیر طبقات شخصیت فردی شامل خصوصیات فردی، اعتماد به نفس و وضعیت ظاهری بود. و با توجه به نتایج مشخص شد که توان علمی و تسلط استاد در درس مورد نظر و همچنین خصوصیات شخصیتی اساتید از مهمترین ملاکهای استاد خب توسط اعضای هیئت علمی و دانشجویان بود

کیومرثی و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی به ویژگی های مطلوب استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر از دیدگاه دانشجویان پرداخته اند و به ان نتیجه دست یافتند که از دیدگاه دانشجویان هنر، علوم پایه و تربیت بدنی، ویژگی های آموزشی و ویژگی های رفتاری مهم ترین ویژگی های استادان مطلوب محسوب میشوند.

دیمپنا^۱ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی اقدامات و باورهای معلمان را درباره تدریس خوب بررسی کردند و این مطالعه براساس روش ترکیبی اهمیت احساس، اندیشه، برنامه ریزی و عشق به کودکان و بعد اجتماعی و اخلاقی برای سازه های تدریس خوب برای معلمان ابتدایی و راهنمایی ایرلند را ارائه میکند.

آرنون و ریچل^۲ (۲۰۰۷) در پژوهشی به بررسی دو تصور از معلمان که توسط دانشجویان تربیتی دیده شد پرداختند. دیدگاه دانشجویان از این دو تصور با استفاده از دو زیر گروه از دانشجویان تربیتی در تحقیق مقایسه شد: دانشجویانی در کالج معلمان آکادمیک که به کسانی اشاره داشت که به تازگی معلمی را به عنوان دانشجو معلم شروع کرده کسانی که در حین تدریس در

1. Dymna

2. Arnon & Reichel

حال تکمیل مدارک آکادمیکشان در کالج معلمان و یا کالجهای آکادمیک منطقه ای هستند. نتایج به دست آمده نشان داد که دو دسته عمده شامل برداشتهایی از ایده آل وجود دارد. اولین برداشت ویژگیهای شخصیتی و دومین دانش موضوعات تدریس شده و همچنین دانش نظری.

روش

این پژوهش با رویکرد کیفی انجام شده است. پژوهش کیفی را پژوهشی استقرایی و در راستای کشف ویژگیهایی می دانند که یا پیش تر بدان پرداخته نشده یا در یک بافت بومی بررسی نشده است. راهبرد به کار گرفته شده در این پژوهش تئوری زمینه ای^۱ است. تئوری زمینه ای فرایند ساخت یک نظریه مدون از طریق گردآوری سازمان یافته داده و تحلیل استقرایی داده ها برای پاسخگویی به پرسشهای نوین در آن دسته از پژوهشهای است که فاقد مبانی نظری کافی در زمینه موضوع مورد مطالعه هستند (منصوریان، ۱۳۸۶). برای دریافتن دیدگاهها، با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، هشت نفر از دانشجویان دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی ورودی ۹۳ دانشگاه الزهراء (س) آنان انتخاب شدند. از نظر جمعیت شناختی میانگین سنی دانشجویان ۲۸ سال بود. داده ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساخت مند با دانشجویان منتخب جمع آوری شد. داده ها بر اساس تئوری زمینه ای و طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد و سپس مفهوم پردازی و در طبقات عمده کدگذاری شدند. کدگذاری باز شامل تحلیل خط به خط، کل پاراگراف و کل سند است که به نام گذاری مفاهیم، اختصاص دسته ها و تعیین ویژگیها می پردازد (کوربین و استراوس، ۱۹۹۰). نتایج کدگذاری محوری و انتخابی در جداول ۱ و ۲ اشاره شده است.

یافته ها

بعد از تحلیل دادههای به دست آمده از مصاحبه با دانشجویان، و نظر خواهی از آنان درباره ویژگی های استاد مطلوب، متن مصاحبه تحلیل شد و یافتههای حاصل از تحلیل نشان داد که ویژگی های استاد مطلوب از منظر دانشجویان در سه حیطه کلی رویکرد، اخلاق و دانش قرار می گیرد. رویکرد خود شامل به روز بودن اساتید، روش تدریس، تعامل و نظر خواهی از دانشجویان در کلاس درس و ارزشیابی می باشد. دانشجویان به روز بودن اساتید را عامل مهمی برای مطلوبیت آنان در مقطع دکتری می دانستند دانشجوی شماره ۱: (خیلی ناراحتم از اینکه بعضی از استادان دانش ۲۰ سال پیشون رو هنوز میان پیاده می کنن، یعنی اینقدر به خودشون زحمت نمیدن که بیان اونو به روز کنن... من خودم تدریس رو تجربه کردم و زمانی که بخوام دانشجو رو از سر خودم باز کنم کتابی رو معرفی میکنم که قبلا به خودم تدریس شده، اما خب بعضی اساتید جرات تغییر رو ندارند و تکرار مطالب قدیمی حس بدی به دانشجو میده) دانشجوی شماره ۳: (ببین الان شش ماهه از ۲۰۱۵ گذشته اما میبینم بعضی ها هنوز دارند با ۱۹۷۰ کار میکنن، هم باید خودشون آپدیت باشند و هم به دانشجوهای فعال که ارتباط با اساتید خارج کشور دارند بها بدهند).

روش تدریس و شیوه انتقال مطلب موضوع مهمی است که دانشجویان به آن اشاره و تاکید داشتند که فن بیان مطلب و نحوه انتقالش به اندازه دانش تخصصی مهم است. دانشجوی شماره ۵: (استاد باید بدونه چطور مطالب رو انتقال بده، اینکه صرفا بخواد یه سری مطالب رو بگه که ضبط صوت هم میتونه این کارو بکنه یا هر فرد دیگه ای میتونه این کارو انجام بده! صرف اینکه میدونی کافی نیست، باید فن بیانش خوب باشه و از روشهایی استفاده کنه که موثرتر باشه) دانشجوی شماره ۷: (در زمینه مطلبی که ارائه میده از مثال، طنز و.. استفاده کنه، تدریسش خسته کننده نباشه، صرفا از روی کتاب نخونه و یا سخنرانی کنه، به نظر من انتقال مطلب هنر است).

دانشجویان از اختصاص کل نمره به ارزشیابی پایانی و اهمیت ندادن به فعالیتهای کلاسی ناراضی بودند و تکیه بر فعالیتهای کلاسی مثرتر داشتند، بدین معنی که در راستای علائق و کارهای پژوهشی آنان باشد. در ضمن فعالیت‌هایی در سطح قابل قبول مطرح و شامل مطالب قدیمی و تکرار مکررات نباشد. انجام آنها در طول ترم استرس ارزشیابی پایانی را کاهش دهد. دانشجوی شماره ۸ (بعضی اساتید هم فعالیت کلاسی میخوان و هم امتحان از ۲۰ نمره و این اصلا مناسب نیست و استرس زیادی به همراه داره خصوصا وقتی منابع زیاد باشه بهتره از دانشجو کارایی رو بخوان که بعدا هم به دردش بخوره و برای اون فعالیت هم نمره در نظر بگیرند).

یکی از مواردی که دانشجویان با تاکید بسیار به آن اشاره داشتند تعامل بین استاد و دانشجو بود. مطلوبیت و برتری اساتید را در ارتباط پویا بین استاد و شاگرد میدانستند و مایل به اظهار نظر در کلاس و پیش بردن کلاس درس به صورت تعاملی بودند. دانشجوی شماره ۵: (دانشجو باید در کلاس سهیم باشه و بدونه که نظر اون هم مهمه و بتونه ایده شو بیان کنه اگه کلاس پویا باشه یادگیری تعاملی میشه یعنی هم یاد میدیم و هم یاد میگیریم).

حیطه اخلاق شامل ویژگیهای شخصیتی خود فرد، پایبندی به اصول اخلاقی و نیز رفتار موقعیتی مناسب و واکنش به جا و مناسب در کلاس درس بود که دانشجویان آنها را شرط لازم یک استاد مطلوب میدانستند و معتقد بودند که گاهی اخلاق خوب و رفتار مناسب ضعف علمی را پوشش میده و به دانشجویان احساس ارزشمندی میده که در جریان یک رابطه تعاملی اخلاقی قرار گرفته اند. دانشجوی شماره ۳: (باید استاد ویژگی های شخصیتی خوبی داشته باشه و چهره بشاشی در کلاس داشته باشه از طنز و شوخی استفاده کنه و نظر بدی راجع به دانشجو نداشته باشه آخه من خودم تدریس میکنم و میشنوم که گاهی بعضی اساتید معتقدند اگه سر کلاس خوش اخلاق باشی دانشجو سوء استفاده میکنه در حالی دانشجو خسته است و به رفتار و توجه مناسب احتیاج داره) دانشجوی شماره ۶: (یه استاد باید به فرهنگ ها و عقیده های مختلف احترام بذاره، انتقاد پذیر باشه و واکنش بدی نشون نده، سعی کنه کنترل بیشتری روی رفتارهاش داشته باشه). دانشجوی شماره ۳: (احترام متقابل خیلی مهمه و استاد باید یه سری ملاحظات اخلاقی رو رعایت کنه، ویژگی های هر فرد رو بشناسه و متناسب با فرهنگ و تفاوت های فردی با دانشجویان رفتار کنه، حریم و خط قرمزهای هر فرد رو بشناسه و به نظرم باید روانشناسی هم بدونه).

دانش و سطح علمی و تخصصی اساتید در رشته مورد نظر حیطه دیگری بود که توسط دانشجویان ذکر شد و آنان دانش و تسلط علمی را به عنوان یک پیش فرض و امری مسلم در نظر داشتند و گاهی در نظرات ایشان از فرط حضور غایب بود به صورتی که در پی سوالات محقق برای پی بردن به اهمیت آن عنوان میکردند فردی که دوره دکتری را تدریس میکند باید

سطح علمی قابل قبولی را داشته باشد و اگر چنین نباشد صلاحیت یک تدریس خوب را ندارد. دانشجوی شماره ۵: (علم و دانش و تسلط در اون رشته برای استاد خیلی مهمه و باید اون دانش براش درونی شده باشه و خودش بهش عمل کنه مثلا اگه میگه رعایت تفاوت فردی مهمه باید در عمل هم نشون بده). دانشجوی شماره ۲: (یه استاد دوره دکتری باید سطح علمی بالایی داشته باشه و اگه مسلط نباشه که به نظرم صلاحیت تدریس رو نداره اما باید خوب بیان کنه و پاسخگو باشه). بعد از اینکه مفاهیم در کدگذاری باز، شناسایی شدند برای دستیابی به مؤلفه ها، کد گذاری محوری صورت گرفت که نتایج آن در جدول شماره ۱، ارائه شده است.

جدول شماره ۲ نتایج کد گذاری محوری

مفهوم	داده ها
دانش تخصصی	مهم بودم سطح علمی استاد باسواد بودن دانش و تسلط در رشته تخصصی داشتن هوش بالا
درونی شدن علم	دانش سطح بالا و درونی شده بروز دانش و علم در عمل
تعهد به تدریس	استفاده مفید از وقت برای درس دادن پاسخگو بودن
ویژگی های شخصیتی	مغرور نبودن به دانش خود عصبانی نشدن واکنش بد نشون ندادن رفتار متواضعانه عدم بدبینی نسبت به دانشجو و داشتن نظری مثبت نسبت به آنان تحقیر نکردن دانشجو با زبان، نگاه،.. احترام به قومیتها و فرهنگهای مختلف
رفتار متناسب در کلاس	رفتار متناسب با موقعیت رفتار مناسب هنگام اشتباه دانشجو شناخت دانشجویان و درک پیشینه مذهبی و فرهنگی توجه به خط قرمزهای هر فرد محبت و شوخی در کلاس درس جو دوستانه در کلاس خوشرویی

۵۱۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

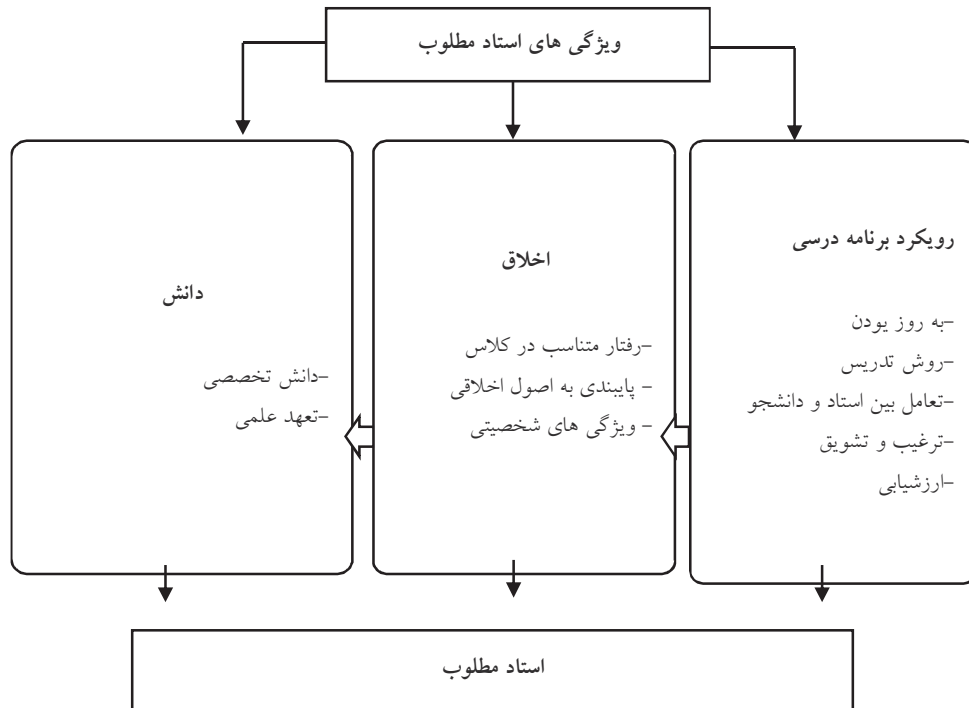
پایبندی به اصول اخلاقی	احترام متقابل تعهد عمل به وعده رعایت ملاحظات اخلاقی رعایت برابری عدم فراموشی پیشینه و فرهنگ خودش فروتنی و افتادگی و بزرگ منش بودن انتقاد پذیر بودن مسئولیت پذیر بودن
درک دنیای روانی دانشجو	تفاوت فردی توجه به روحیات و حالات عاطفی درک دنیای دانشجو تصور خودش در دنیای شاگرد آشنایی با دنیای روانی شاگرد
روان سالم	نداشتن و یا کم بودن مشکلات روانی از نظر روانی سالم و نرمال بودن
به روز بودن	تلاش مستمر برای به روز بودن جرات ورزی برای تغییر رویه در پی تلاش جدید و تغییر جدید بودن معرفی منابع به روز و عدم استفاده از منابع قدیمی و تکراری انجام مطالعات بین فرهنگی با اساتید خارج از کشور آبدیت بودن
روش تدریس	بیان خوب برای انتقال مطالب استفاده از وسایل کمک آموزشی مانند ویدئو، پاور، صوت و.. روش تدریس فعال و پرتحرک و دیالکتیکی عدم استفاده از روش سخنرانی صرف ارتباط چشمی و کلامی مناسب در هنگام تدریس ارائه مطالب به صورت مفید و کاربردی ارائه کار گروهی و انفرادی استفاده خوب و مفید از دانشجویان صرفا دانش کافی نیست فن بیان خیلی مهمه اختصاص فرصتی برای پرسش و پاسخ نه صرفا کنفرانس ایجاد چالش و درگیری ذهنی در کلاس سخت گیری همراه با ایجاد علاقه با ارائه تکالیف پیش پا افتاده از خودش سلب مسئولیت نکنه دادن کار عملی متناسب و مناسب

	پیگیری و انجام وظیفه دادن تکلیف برای جلوگیری از اهمال کاری پرسش کلاسی اجبار و سختگیری برای تکالیف در طول ترم عدم استفاده از منابع زیاد و استرس برای دانشجو
تعامل بین استاد و دانشجو	یادگیری تعاملی هم یاد دادن و هم یاد گرفتن نظر خواهی از دانشجویان مفید و کاربردی بودن فعالیتهای کلاسی سهیم بودن نظر دانشجو در کلاس و متمر ثمر بودن نظراتش
ترغیب و تشویق	ایجاد سوال و انگیزه ترغیب به مطالعه تشویق دانشجویان فعال
ارزشیابی کلاسی	تقسیم نمره به فعالیتهای در طول ترم و نمره پایانی گرفتن کوئیز متکی نبودن ارزشیابی صرفا براساس نمره پایانی انجام بخشی از ارزشیابی و دادن نمره توسط دانشجویان

در پایان کد گذاری انتخابی صورت گرفت و ابعاد کلی شناسایی شدند که در جدول شماره ۲ به آن‌ها اشاره شده است

جدول شماره ۲: نتایج کد گذاری انتخابی		
مؤلفه ها	ابعاد	موضوع (متغیر وابسته)
دانش تخصصی	دانش	استاد مطلوب (۰)
تعهد علمی		
پایبندی به اصول اخلاقی	اخلاق	
ویژگی های شخصیتی		
رفتار متناسب در کلاس		
به روز بودن	رویکرد	
روش تدریس		
تعامل بین استاد و دانشجو		
ترغیب و تشویق		
ارزشیابی		

با توجه به یافته‌های حاصل از کدگذاری باز، محوری و انتخابی، مدل ویژگی های استاد مطلوب در شکل شماره ۱ ارائه شد.



شکل شماره ۱

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش ویژگی های استاد مطلوب در سه جیطه رویکرد، اخلاق و دانش به دست آمد. رویکرد به موضع گیری کلی اساتید در برخورد با برنامه درسی کلاسی اشاره دارد رویکرد، اشاره به نوعی دیدگاه یا نگاه به یک موضوع و مساله دارد، که بر مبنای آن، شیوه تصمیم گیری، عمل و روش های برخورد با مساله تحت تاثیر قرار می گیرد. مدرسان در هنگام تدریس در کلاس های درس و برای مدیریت محیط های یاددهی_یادگیری ناگزیر از اتخاذ تصمیم های گوناگونی هستند که این تصمیم گیری ها، از یک سو، متأثر از دیدگاه های هستی شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی آنان و از سوی دیگر تابعی از واقعیت ها و متغیرهای محیطی حاکم بر فرایند تدریس و یادگیری است. رویکرد برنامه درسی^۱، موضع گیری اساسی مدرس درباره فرایند یاددهی_یادگیری و ابعاد گوناگون نظری و عملی آن را مشخص می کند. برخی از این ابعاد شامل: آرمان های تربیتی، برداشت از مقوله های یادگیرنده و فرایند یادگیری، فرایند تدریس، محیط یادگیری، نقش مدرس و ارزشیابی آموخته ها

است (میلر به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۶). از این رو، فهم رویکردهای برنامه درسی مدرسان، نه فقط نقش مدرسان را در برنامه درسی مشخص می‌کند، بلکه بیانگر نحوه سلوک و رفتار آنان را در ارتباط با دانشجویان و دیگر عناصر دخیل در فرایند تدریس و یادگیری نیز هست. نقش مدرسان و دانشجویان در طراحی، تکمیل، تعدیل، اجرا و تغییر برنامه درسی، خود موضوع مهمی است (ارنستین^۱، ۱۹۸۷). دانشجویان در این پژوهش بر امر تعامل میان استاد و دانشجو در کلاس درس، نظر خواهی و سهیم بودن دانشجو در پیشبرد اهداف کلاسی و حتی در زمینه ارزشیابی تاکید داشتند. آنان بیان داشتند که دانش تخصصی به تنهایی برای تدریس خوب کفایت نمیکند بلکه استاد به اقتضای مباحث میبایست فرصت اظهار نظر و دخیلی شدن دانشجو در برنامه ها را فراهم سازد و به منابع قدیمی و تکراری بسنده نکند. همچنین در ارائه و انتخاب روش تدریس به شیوه سخنرانی صرف خشک و یکطرفه مبادرت نوزد. آنان خواستار تدریسی پویا و متناسب با مسائل روز و با تحلیل از زوایای گوناگون بودند. تحلیل ها حاکی از این بود که دانشجویان خواستار رویکردی تعاملی در برنامه درسی کلاس درس هستن و با رویکرد مدرس در نقش مجری محض برنامه درسی تمایلی ندارند. رویکرد مدرس در نقش مجری برنامه درسی، منعکس کننده الگوی سنتی تایلر (۱۹۴۹) است که در آن اهداف، محتوا و ابزارهای سنجش پیشرفت و ارزیابی پیامدهای یادگیری از پیش تعیین شده هستند. تغییر برنامه درسی از راهبردهای بالا به پایین تدوین و اشاعه مواد برنامه درسی پیروی می‌کند (کیلی، ۱۹۹۹). برنامه درسی از بالا به پایین، با وجود، فراهم کردن فرصت ها و استانداردهای برابر، به جای تأکید بر نیازهای محلی بر نیازهای سازمانی متمرکز است (برادی، ۱۹۹۵)، در ترغیب رشد معلم و یادگیری فعال دانشجو ناموفق است (کریگ، ۲۰۰۶؛ فیشمن، مارکس، بست و تال، ۲۰۰۳؛ ناولز، ۱۹۹۹) و نه فقط باعث تعامل دانش جدید و قدیم نمی‌شود، بلکه ابزارهای لازم برای درونی شدن و فهم عمیق دانش را نیز فراهم نمی‌کند (ریچاردسون^۲، ۱۹۹۷: ۳). رویکرد انتقال برنامه درسی، رفتار گرایشی را از طریق تکرار محتوای از قبل تعیین شده مورد تاکید قرار می‌دهد (تابا^۳، ۱۹۶۲). رویکرد مورد نظر دانشجویان با توجه به تحلیل به دست آمده از داده ها، رویکرد سازگاری^۴ برنامه درسی است. در این رویکرد، برخلاف رویکرد انتقال برنامه درسی، نقش استاد فقط به اجرای وفادارانه برنامه محدود نمی‌شود، بلکه با عهده دار شدن، نقش مجری فعال، به عنوان کارگزاری فکور برنامه - درسی، به ایجاد سازگاری متقابل بین برنامه درسی تجویز شده و شرایط، امکانات و نیازهای فراگیران می‌پردازد تعامل بین مدرس و دانشجویان پیرامون مواد آموزشی، عرصه‌ای به وجود می‌آورد که نسخه مدرس از برنامه درسی بوجود می‌آید. مدرسان ممکن است هنگام استفاده از برنامه درسی، با موادی مواجه شوند که از نظر آنان نامربوط باشد، برای خلق روایت بهتری از برنامه، با خود مواد آموزشی تکمیلی را به کلاس درس می‌برند که حاصل تجربیات آنها و رهنمودهای برنامه درسی است و روایت شخصی آنها را برای تکمیل برنامه درسی ناقص شامل می‌شود (شکیدی، ۱۹۹۸: ص ۱۱۲).

یافته های نشان داد که اخلاق نقش پررنگی را در رابطه استاد و دانشجو ایفا میکند و این ویژگی به قدری از منظر دانشجویان با اهمیت است که آن را به تخصص ترجیح میدهند و معتقد که اخلاق برتر میتواند ضعف علمی را پوشش دهد و استاد با اخلاق تعهد علمی دارد و با برخورد محترمانه تا حد امکان وظیفه خود را انجام میدهد. همانطور که . لومن (۱۹۹۵)

1. Orstein
2. Richardson
3. Taba
4. Adaptation approach

معتقد است تنها ملاک برتری هر استادی تدریس نیست بلکه ویژگی های اخلاقی، شخصیتی و رفتاری استاد از جمله شاخصهای مهم در ارزیابی هاست.

یافته های به دست آمده با پژوهش کیومرثی و همکاران (۱۳۸۸) که در پژوهشی ویژگی های آموزشی و ویژگی های رفتاری مهم ترین ویژگی های استادان مطلوب را به دست آوردند و پژوهش شریف نیا و همکاران (۱۳۹۲) که در در پژوهشی ویژگی های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان و اساتید دانشکده پرستاری آمل را به روش کیفی بررسی کردند و درون مایه های پدیدار شده در مطالعه شامل دانش پژوهی و شخصیت فردی را بدست آوردند و همخوانی دارد.

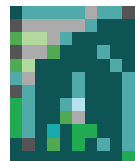
منابع

- آراسته، حمیدرضا، نوه ابراهیم، عبدالرحیم، مطلبی، فریاد، علیرضا، ۱۳۸۹، مجله راهبرد فرهنگ، شماره هشتم و نهم، زمستان ۱۳۸۸ و بهار ۱۳۸۹
- حاج موسایی، فاطمه، ۱۳۸۴، بررسی نظرات دانشجویان دانشگاههای تهران نسبت به نحوه ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید، پایانامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء).
- شریف نیا، سید محمد. عبادی، عباس. حکمت افشار، میترا (۱۳۹۲) ویژگی های استاد خوب از دیدگاه دانشجویان و اساتید پرستاری: یک مطالعه کیفی. فصلنامه نسیم تندرستی، دانشکده علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری. دوره دوم، شماره ۱، صص ۱۰-۱.
- قلی، فریاد، احجازی، ی. حسینی، م. (۱۳۸۹). تحلیل عوامل موثر بر مهارت های حرفه ای اعضای هیأت علمی دانشکده های کشاورزی ایران. مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران. دوره دوم، شماره چهارم، ۶۱۳-۶۰۱.
- کرمی، م.، بهمن آبادی، س.، اسماعیلی، آ. (۱۳۹۱). ساختار تصمیم گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای هیأت علمی و متخصصان برنامه درسی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره هفتم، ۹۲-۱۰۴.
- کیومرثی، فیروز. کامکاری، کامبیز. شکرزاده، شهره (۱۳۸۸). ویژگی های مطلوب استادان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، سال چهارم، شماره سوم
- محمدی، م.، ترک زاده، ج. (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز. مجله علمی-پژوهشی پژوهش های برنامه درسی انجمن مطالعات برنامه درسی، دوره اول، شماره اول، ۴۹-۲۹
- منصوریان، یزدان (۱۳۸۶) نظریه مبنایی و کاربرد آن در تحقیق، فصلنامه پژوهش های تربیتی، سال ۱۹، شماره ۹. ۴۳-۱۵.
- میلر، ج. پ. (۱۳۸۶). نظریه های برنامه درسی. م. مهر محمدی (مترجم). تهران: انتشارات سمت.

Arnon S & reichel S (2007) Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice* Vol. 13, No. 5, , pp. 441-464.

Brady, L. (1995). School-based curriculum development and national curriculum: can they coexist? *Curriculum and Teaching*, 10(1), 47-53.

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Craig, C. J. (2006). Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American Educational Research Journal*, 43(2), 257–293.
- Dympna D , Declan F & Deirdre M (2013) What is ‘good’ teaching? Teacher beliefs and practices about their teaching, *Irish Educational Studies*, 32:1, 83-108.
- Education, 55(1), 55–69.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19, 643–658.
- Hativa, N. (2003) Is there an easy way to ensure excellence in teaching, *A Hagova*, 2, 12–17 (in Hebrew).
- Homer T. Rosenberger (1947) Teaching and the Ideal Teacher, *The Social Studies*, 38:2, 51-53
- Kelly, A. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman.
- Knowles, J. G. (1999). Pre-service teachers’ professional development: researching the first years of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 99–105.
- Kutnick, P. & Jules, V. (1993) Pupils’ perception of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400–413.
- Lowman, J. (1995) *Mastering the techniques of teaching* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).
- Ornstein, A.C. (1987). *the field of curriculum: what approach? what definition ?* The high school Journal. *The High School Journal*, 208-216.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. n/a). London: Falmer
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.



فرا تحلیلی پیرامون معیارهای انتخاب استاد راهنما در دوره های تحصیلات تکمیلی

جللیه کریمی^۱، مرتضی نوری^۲، مریم شریفزاده^۳

چکیده

انتخاب استاد راهنما یکی از انتخاب های بسیار مهم در مقاطع تحصیلات تکمیلی در راستای هدایت دانشجویان به سمت پژوهشگری است. دانشجویان معمولاً با در نظر گرفتن معیارهای صورتی، استاد راهنمای خود را انتخاب می کنند. که این امر اغلب موجب پایین آمدن کیفیت پایان نامه می شود. اما انتخاب استاد راهنما بر مبنای معیارهای دقیق و حساب شده چه نقشی در کیفیت تحصیلی دانشجویان ایفا می کند؟ چه معیارهایی دلالت بر انتخاب شایسته ای اساتید راهنما در طول دوره ی تحصیلات تکمیلی دارند؟ پژوهش حاضر با هدف بررسی و فرا تحلیل معیارهای انتخاب استاد راهنمای مقطع تحصیلات تکمیلی انجام پذیرفت. این مطالعه ی اسنادی بر مبنای فن فراتحلیل، به واکاوی تمامی متون و مستندات معتبر علمی کشور در خصوص معیارهای انتخاب استاد راهنما با کلید واژه های استاد راهنمای پایان نامه و تحلیل سلسله مراتبی پرداخت. یافته ها حاکی از آن بود که، بیشتر مطالعات موجود داخلی مربوط به سال ۱۳۹۱ می باشد. مطالعات انجام شده در این حوزه، به دو روش کمی و کیفی انجام گرفته است. نرم افزار مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل داده ها در مطالعات کمی SPSS و EC می باشد. همچنین، نتایج نشان داد که، اگر چه رزومه ی علمی اساتید، سهم مهمی در رابطه دانشجویان و استاد راهنما دارد، اما معیارها و ویژگی های دیگری در ارتباط با استاد راهنما وجود دارد که توجه به آنها نقش مهمی در کیفیت آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دارند.

کلمات کلیدی: تحصیلات تکمیلی، استاد راهنما، هدایت گری، معیار انتخاب، نگارش پایان نامه، کیفیت پژوهش، ایران.

مقدمه

دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی کشور مسئولیت خطیری در امر پرورش و آموزش دانشجویان دارند. کیفیت آموزش عالی

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد دانشگاه یاسوج، گروه مدیریت توسعه روستایی، یاسوج، ایران. jkskarimi@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه یاسوج، گروه مدیریت توسعه روستایی، یاسوج، ایران. mnouri1000@gmail.com

۳. استادیار دانشگاه یاسوج، گروه مدیریت توسعه روستایی، یاسوج، ایران. m.sharifzadeh@yu.ac.ir

بر محور سه رکن اصلی استاد، دانشجو و نظام آموزشی استوار می‌باشد. بدیهی است این سه ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند، هرچند مهم‌ترین هدف این ساختار پرورش دانشجویان در راستای تولید نیروی انسانی توانمند و شایسته است. لذا، نقش دانشجویان به عنوان یکی از ارکان آموزش عالی، هم در قالب یک عامل اثرپذیر و هم یک مؤلفه‌ی اثرگذار بر کیفیت آموزش عالی حائز اهمیت است (مجاهد و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۱۶). مشاوره‌ی تحصیلی دانشجویان نقش بسزایی در تربیت این رکن آموزش عالی دارد. راهنمایی و مشاوره‌ی تحصیلی نوعی رابطه‌ی فردی و گروهی است که در تمام مراحل تحصیلی دانشجو را در شناخت توانایی‌ها، استعداد، علایق و مسئولیت‌ها، آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی، تصمیم‌گیری و شیوه‌ی یادگیری، برنامه‌ریزی و پذیرش مسئولیت‌ها، گسترش تفکر منطقی، تدارک برای تشکیل خانواده، ایجاد روحیه‌ی همکاری و احترام به عقاید و نظرات دیگران و حل مشکلات آموزشی و انضباطی یاری می‌رساند تا مشکلات تحصیلی خود را حل و با محیط آموزشی سازگار شده و به رشد شخصی، ذهنی، عاطفی، اجتماعی و دانشگاهی وی کمک شود (مجاهد و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۱۶). بدیهی است، راهنمایی و مشاوره‌ی دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی (کارشناسی ارشد و دکتری) از وظایف اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها می‌باشد. انتخاب استاد راهنمای پایان‌نامه یکی از انتخاب‌های بسیار مهم و بحرانی در آغازین گام مرحله‌ی پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی است (گله‌دار و بیرجندی، ۱۳۸۸: ۵۴، صالحی عمران و همکاران، ۱۳۹۱: ۴۸). در بیشتر دانشگاه‌های کشور آئین‌نامه‌های اجرایی و ضوابط خاصی در خصوص معیارهای احراز صلاحیت جهت اساتید راهنما و مشاور جهت هدایت پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی وجود دارد. بر مبنای این ضوابط، استاد راهنما، عمدتاً می‌بایست از حداقل مرتبه استادیاری برخوردار بوده، از اعضای هیأت علمی تمام وقت دانشکده با حداقل دو سال سابقه تدریس موفق و توان علمی لازم جهت انجام این مهم برخوردار باشد؛ لکن، این تصمیم معمولاً یک سویه نبوده و بسیاری از دانشجویان نیز اساتید صاحب صلاحیت جهت هدایت فرایند پژوهش در دوره تحصیلی خود را با در نظر گرفتن معیارهای خاص برمی‌گزینند. رزومه‌ی علمی (شهرت علمی استاد، تعداد پایان‌نامه‌های راهنمایی شده، تخصص استاد و غیره)، اخلاق و روحیات فردی، ویژگی‌های فرهنگی - اجتماعی، جنسیت، و بسیاری از معیارها بر انتخاب استاد راهنما اثرگذار است. برخی از این معیارها در انتخاب استاد راهنما معقولانه تلقی می‌گردد و برخی نیز بر حسب آزمون و خطا بر مبنای معیارهای ذهنی مبادرت به انتخاب افرادی می‌نمایند که موجبات نارضایتی، تأخیر در تکمیل فرایند، تضعیف روحیه‌ی پژوهشگری و پایین آمدن کیفیت پایان‌نامه و غیره را فراهم می‌سازد. سوال اینجاست که چه معیارهایی در انتخاب استاد راهنما نقش دارند؟ و چرا برخی دانشجویان از انتخاب خود اظهار پشیمانی می‌نمایند؟ آیا انتخاب استاد راهنما توسط دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی بر مبنای معیارهای دقیقی صورت می‌پذیرد؟ چرا برخی اساتید برجسته و کیفی مورد انتخاب واقع نمی‌شوند؟ دلیل گرایش دانشجویان به برخی دیگر از اساتید چیست؟ چگونه می‌توان بر این اساس، روحیه نشاط علمی را در طی تحصیل فزونی بخشید؟ لذا، هدف پژوهش حاضر بررسی و تحلیل مطالعات انجام شده در کشور در خصوص معیارهای انتخاب استاد راهنما می‌باشد.

روش شناسی پژوهش

این مطالعه به روش اسنادی و فن فراتحلیل صورت گرفته است، و به تحلیل معیارهای انتخاب استاد راهنما در دوره‌های

تحصیلات تکمیلی پرداخته شده است. فن فراتحلیل مهارتی پژوهشی است که اساساً به اطلاعات مطالعات اولیه وابسته است. در طی مراحل مختلف، ترکیب تحقیقات گذشته، و بهره‌گیری از روش‌های آماری نسبت به یکپارچه‌سازی مطالعات و نتایج پراکنده و ناهماهنگ اقدام می‌شود که اغلب به آن تحلیل تحلیلی هم گفته می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۳۹۳). در صورتی‌که جمع‌بندی نتایج به صورت کیفی (Qualitative) گزارش گردد، مطالعه از نوع مطالعه‌ی مروری و منظم و در صورتی‌که جمع‌بندی نتایج به صورت کمی (Quantitative) گزارش گردد، مطالعه از نوع فراتحلیل می‌باشد (کریمی و همکاران، ۱۳۹۳). در تعریفی دیگر فرا تحلیل مطالعه‌ای است که، به صورت کتابخانه‌ای انجام می‌گیرند، و با بررسی منابع موجود، تحلیلی بر یافته‌ها و دیدگاه‌ها به عمل می‌آید و نتایج جدید و بدیلی استخراج می‌گردند که حاصل تجمیع استنتاج مطالعات گذشته است (هدایتی‌نیا و احمدوند، ۱۳۹۰). برای این منظور تمامی مطالعاتی که در سایت‌های معتبر علمی کشور در خصوص معیارهای انتخاب استاد راهنما با کلید واژه‌های استاد راهنمای پایان‌نامه و تحلیل سلسله مراتبی چاپ شده بودند، گردآوری شدند. در ادامه، ابتدا دستورالعملی (پروتکلی) تهیه گردید، سپس بر اساس آن، تمامی مطالعات و پژوهش‌های داخلی پیرامون معیارهای انتخاب استاد راهنما مطالعه و مورد تحلیل قرار گرفتند. آن‌گاه، به دسته‌بندی و ارائه‌ی یافته‌ها در چارچوبی نظام‌یافته و منسجم اقدام شد.

یافته‌ها

پایان‌نامه‌های دانشجویان جزئی از آثار پژوهشی دانشگاه‌ها محسوب می‌گردند که به عنوان ابزاری تحقیقاتی، قدرت ابتکار و خلاقیت علمی دانشجو را بر می‌انگیزد تا در راستای حل مشکلات علمی جامعه گام بردارد (درخشانفر و همکاران، ۱۳۹۱: ۵۰)، بدیهی است، رابطه‌ی بین استاد راهنما و دانشجو یکی از مهم‌ترین جنبه‌های دوره‌ی پژوهش در تحصیلات تکمیلی است (شیربگی و کاوه‌ای، ۱۳۹۱: ۲). به طور قطع می‌توان اظهار داشت که رسالت دوره‌های تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌ها، تربیت افرادی است که با نوآوری در زمینه‌های مختلف علوم و فناوری در رفع نیازهای کشور و گسترش مرزهای دانش مؤثر باشند. در رابطه با چگونگی انتخاب هدایتگر دوران تحصیل در مقطع تحصیلات تکمیلی پژوهش‌های عدیده‌ای انجام پذیرفته است. همان‌طور که در جدول ۱ نشان داده شده است، تمامی (۱۰۰٪) مطالعات مورد بررسی در قالب مقاله تدوین شده است.

جدول ۱ نوع مطالعات

ردیف	فروانی	درصد فراوانی
۱	مقاله	۱۰۰٪

مطابق جدول ۲، ۶۶/۶۶٪ از پژوهش‌ها به صورت کمی و ۳۳/۳۳٪ از پژوهش‌ها به صورت کیفی انجام گرفته‌اند. تحقیق کیفی چون هم از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها و هم از نظر تجزیه و تحلیل داده‌ها زمان‌بر و مشکل می‌باشد. لذا، مورد توجه تعداد کمی از پژوهشگران می‌باشد. اگرچه تحقیقات کیفی در حوزه این نوع پژوهش (معیارهای انتخاب استاد راهنما) پاسخگوتر

۵۲۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

می باشد، اما به دلایل ذکر شده پژوهشگران بیشتر از تحقیقات کمی بهره گرفته اند. از طرف دیگر، از آنجا که پژوهشگران مختلف معیارهای انتخاب استاد راهنما را به صورت سلسله مراتبی مورد پژوهش قرار داده اند، بنابراین درصد بیشتر پژوهش ها به صورت کمی انجام شده است.

جدول ۲ روش تحقیق

ردیف	فروانی	درصد فراوانی
۱	کمی	۶۶/۶۶٪
۲	کیفی	۳۳/۳۳٪
	جمع	۹

یافته های جدول ۳ نشان می دهد که، تعداد مطالعات در خصوص معیارهای انتخاب استاد راهنما در داخل کشور بسیار اندک بوده و بیشتر مطالعات داخل کشور از سال ۱۳۹۰ به بعد انجام شده اند و بیشترین آنها مربوط به سال ۱۳۹۱ با ۳۳/۳۳٪ بوده است. بدیهی است گرایش به دوره های تحصیلات تکمیلی نیز در این دوره از سرعت چشمگیری برخوردار بوده و تقارن این مهم و توجه پژوهشگران به بررسی در این حوزه امری بدیهی می نماید.

جدول ۳ تاریخ انجام تحقیق

ردیف	فروانی	درصد فراوانی
۱	۱۳۸۸	۱/۱۱٪
۲	۱۳۸۹	۱/۱۱٪
۳	۱۳۹۰	۲/۲۲٪
۴	۱۳۹۱	۳/۳۳٪
۵	۱۳۹۲	۱/۱۱٪
۶	۱۳۹۳	۱/۱۱٪
	جمع	۹

طبق جدول ۴ در ۹ مطالعه ای که از سال ۱۳۸۸ انجام گرفته تنها در چهار دانشگاه مطالعات در زمینه ی معیارهای انتخاب استاد راهنما انجام شده است. ۶۶/۶۶ درصد از پژوهش ها مربوط به دانشگاه های تهران است و سهم دانشگاه های کردستان، شهید صدوقی یزد و علوم لرستان تنها یک تحقیق ثبت شده وجود دارد. این یافته می تواند دلیلی بر کم توجهی کمتر پژوهشگران عرصه ی آموزش و علاقمند به مباحث آموزشی، در حوزه این مهم باشد. سوال مطرح آن است که آیا تحقیق در این زمینه صورت نگرفته است؟ یا آنکه نتایج پژوهش های موردی صورت گرفته به دلایل مختلف در سامانه نشریات علمی کشور ثبت نگردیده است.

جدول ۴ دانشگاه‌های مورد مطالعه

ردیف	نام دانشگاه	فراوانی	درصد فراوانی
۱	دانشگاه‌های تهران	۶	۶۶/۶۶٪
۲	شهید صدوقی یزد	۱	۱۱/۱۱٪
۳	دانشگاه کردستان	۱	۱۱/۱۱٪
۴	دانشگاه علوم لرستان	۱	۱۱/۱۱٪
جمع		۹	

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که در اکثر تحقیقات انجام شده بیش از یک نرم‌افزار برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده‌است، که نرم‌افزار آماری به کار رفته در ۶۶/۶۶ درصد تحقیقات SPSS می‌باشد. آیا در بین نرم‌افزارهای ذکر شده SPSS بهترین نرم‌افزار برای تجزیه و تحلیل آماری می‌باشد؟ هرچند بر مبنای ماهیت این پژوهش‌ها اولویت‌بندی معیارهای انتخاب استاد راهنما با روش‌های AHP و TOPSIS بهتر قابل تشخیص است و نتایج قابل قبول‌تر و ملموس‌تری به پژوهشگر ارائه می‌دهد. ولی نتایج نشان می‌دهد که تحلیل یافته‌های پژوهشی در شش پژوهش انجام شده به روش کمی و با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS انجام پذیرفته است. ممکن است، این نرم‌افزار کامل‌ترین نرم‌افزار برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری در تحقیقات اجتماعی انجام شده، باشد.

جدول ۵ نرم‌افزار به کار رفته برای تجزیه تحلیل داده‌ها (پژوهش‌های کمی)

ردیف	فراوانی	درصد فراوانی
۱	SPSS	۴
۲	EC	۲
۳	TOPPSIS	۱
جمع		۶

طبق جدول ۶ ابزار گردآوری داده‌ها در ۶۶/۶۶ درصد از پژوهش‌های انجام شده، پرسشنامه بوده و مصاحبه‌ی نیمه ساختارمند و بحث گروهی در رده‌های بعدی قرار دارند. با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی بررسی معیارهای انتخاب استاد راهنما بوده است، جامعه‌ی هدف در پژوهش‌های مورد بررسی دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌باشند. بنابراین پرسشنامه نسبت به بحث گروهی و مصاحبه‌ی نیمه ساختارمند هم از دقت بیشتری برخوردار بوده و هزینه‌ی زمانی کمتری لازم دارد، لذا عام‌ترین ابزار گردآوری برای داده‌ها در عرصه پژوهش‌های مزبور بوده است.

۵۲۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

جدول ۶ ابزار گردآوری داده ها

ردیف	فراوانی	درصد فراوانی
۱	پرسشنامه	۶
۲	مصاحبه ی نیمه ساختارمند	۲
۳	بحث گروهی	۱
	جمع	۹

نتایج جدول ۷ نشان می دهد که، در هفت پژوهش انجام شده، هدف پژوهشگران شناسایی معیارهای انتخاب استاد راهنما بوده است. نتایج بررسی ها نشان داد که، تنها در یکی از پژوهش ها، پژوهشگران به دنبال ارائه ی مدلی بر اساس نتایج به دست آمده برای انتخاب استاد راهنما بوده اند.

جدول ۷ اهداف پژوهش

ردیف	فراوانی	درصد فراوانی
۱	معیارهای انتخاب استاد راهنما	۷
۲	ارائه ی روشی نوین برای انتخاب استاد راهنما	۱
۳	تعیین میزان رضایت مندی دانشجویان از مشاوره ی تحصیلی استاد راهنما	۱
	جمع	۹

با توجه به نتایج جدول ۸ بیشترین یافته ای که در مطالعات مورد بررسی وجود دارد نظارت مداوم استاد راهنما در انجام مراحل پایان نامه با ۴۴/۴۴ درصد است. همچنین این یافته در پژوهش هایی که به اولویت بندی معیارهای انتخاب استاد راهنما پرداخته اند، در اولویت اول قرار دارد و سابقه ی استاد راهنما در خصوص پایان نامه های راهنمایی شده ی قبلی در اولویت آخر (در پژوهش هایی که به اولویت بندی معیارهای انتخاب پرداخته اند) قرار دارد. و مابقی شاخص های شناسایی شده بسته به دانشگاه و در بین رشته های تحصیلی مختلف، متفاوت می باشد. به عبارت دیگر، دانشجویان هر دانشگاه و نیز هر رشته تحصیلی از شاخص خاصی برای انتخاب استاد راهنما بهره برده اند.

جدول ۸ شاخص های انتخاب استاد راهنما بر مبنای پژوهش های پیشین

ردیف	فراوانی	درصد فراوانی
۱	هم رشته بودن استاد با موضوع مورد علاقه ی دانشجو	۲
۲	تخصیص استاد راهنما توسط رئیس بخش/ دانشکده	۱
۳	بررسی وضعیت تحصیلی دانشجو و رفع مشکلات آموزشی به عنوان یکی از وظایف اصلی استاد راهنما	۱
۴	نظارت مداوم استاد راهنما در انجام مراحل پایان نامه (اولویت اول)	۴

ادامهٔ جدول			
۵	سابقه‌ی استاد راهنما در خصوص پایان‌نامه‌های راهنمایی شده‌ی قبلی (اولویت آخر)	۲	٪۲۲/۲۲
۶	شناسایی ابعاد صلاحیتی (صلاحیت فردی و اخلاقی، مدیریت آموزش و پژوهش، صلاحیت رهبری و انگیزه‌دهی)	۱	٪۱۱/۱۱
۷	شخصیت	۳	٪۳۳/۳۳
۸	سبک نظارت پژوهش	۱	٪۱۱/۱۱
۹	ویژگی‌های علمی اساتید	۱	٪۱۱/۱۱
۱۰	معیارهای آکادمی و غیر آکادمیک	۲	٪۲۲/۲۲
۱۱	ساده بودن و زمان‌بر نبودن موضوع پایان نامه (در صورت پیشنهاد موضوع از طرف استاد راهنما)	۱	٪۱۱/۱۱
جمع		۹	

نتیجه‌گیری

با شناسایی و تعیین معیارهای انتخاب استاد راهنمای پایان‌نامه و چالش‌های مرتبط با آن که ممکن است اثربخشی عملکرد آنان را تحت‌الشعاع قرار بدهد، می‌توان به مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی دانشگاه‌های کشور کمک نمود تا موانع اثربخشی و تضمین برنامه‌های مشاوره و راهنمایی را شناخته و آنها را تعدیل نمایند. استاد راهنما زمانی مفهوم اصلی خود را بازخواهد یافت که سیاست حاکم بر دانشگاه آن را حائز اهمیت بشناسد و برنامه‌های آموزشی مناسب را به منظور بهسازی عملکرد آنان طراحی کند و توسعه بخشد. بر همین اساس ضروری است جهت انتخاب استاد راهنمای موفق و اثربخش، نظام مبتنی بر ویژگی‌های فردی- اخلاقی و رویکرد صلاحیت محور مورد توجه ویژه قرار بگیرد. یکی از دوره‌های مهم در آموزش عالی دوره تحصیلات تکمیلی (ارشد و دکتری) است. این دوره به عنوان عالی‌ترین سطح آموزشی دانشگاهی نیازمند محققانی است که قادر باشند کارهای پژوهشی در سطح قابل قبول و بر مبنای نیازهای جامعه انجام دهند. تعدادی از دانشجویان پس از تکمیل این دوره به تدریس مشغول می‌شوند و به همین دلیل، نقش کلیدی در توسعه‌ی علوم کشور خواهند داشت. یکی از ویژگی‌های منحصر بفرد این دوره تحقیق تحت نظارت و راهنمایی استاد راهنما است. نتایج جدول ۸ نیز نشان داد که در نه پژوهش انجام شده در دانشگاه‌های مختلف مهم‌ترین معیاری که دانشجویان در انتخاب استاد راهنما مورد توجه قرار می‌دهند نظارت مداوم استاد راهنما در تدوین پایان نامه می‌باشد. بعد از این معیار، معیار ویژگی‌های رفتاری استاد راهنما در مرحله‌ی بعدی قرار دارد. بنابراین انتخاب استاد راهنمای پایان‌نامه یک انتخاب بحرانی و سرنوشت‌ساز است که نیازمند استفاده از روش‌های علمی است و دقت بیشتری را از دانشجویان می‌طلبد.

باتوجه به نتایج حاصل از بررسی‌های انجام شده پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

- با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه بسیار اندک می‌باشد، پیشنهاد می‌گردد که، دانشجویان و پژوهشگران محترم در دانشگاه‌های مختلف معیارهای انتخاب استاد راهنما را مورد پژوهش قرار دهند.
- بدیهی است رضایتمندی دانشجویان از عملکرد استاد/ اساتید راهنما در عرصه پژوهش، در قالب فرم‌های نظرسنجی که

در زمان فراغت از تحصیل و توسط دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه‌ها صورت می‌پذیرد، نشان از آن دارد که این فرم‌ها به شدت نیازمند بازنگری است. از آنجا که این فرم‌ها ضمن سنجش وضعیت تحصیلی دانشجویان ابزاری عملی در سنجش عملکرد اساتید است، لذا طراحی اصولی و قاعده مند این فرم‌ها کمک شایان توجهی در جهت افزایش کیفیت کلی آموزش در دانشگاه‌ها و متعاقب آن ارتقای صلاحیت استاد/ اساتید راهنما ارائه خواهد نمود و بر این مبنا به ارتقای کیفیت علمی دانشجویان و تضمین سلامت نیروی انسانی جامعه کمک خواهد نمود.

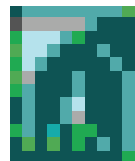
منابع

- توکلی، ا؛ نیکو، ح و محمدی، خ. (۱۳۹۳). ارزیابی و اولویت بندی ویژگی‌ها و معیارهای مطلوب استاد راهنما با استفاده از روش فرآیند تحلیل سلسله مراتبی. مقاله ارائه شده در اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه صنعتی شریف، اردیبهشت ماه ۱۳۹۳.
- خدایاریان، م؛ میرمحمدی، ج؛ سلیمی، ط؛ عربان، م؛ مجاهد، ش و رسایی، م. (۱۳۹۰). شناسایی ابعاد صلاحیتی استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان پرستاری: تحقیق کیفی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۱، شماره ۴، ص ۳۴۷-۳۳۲.
- درخشانفر، ح؛ شهرامی، ع؛ حاتم آبادی، ح؛ امینی، ا و شریفی، ع. (۱۳۹۱). بررسی معیارهای انتخاب موضوع پایان نامه و استاد راهنما از دیدگاه دانشجویان پزشکی. مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی، سال ۳، شماره ۴، ص ۵۷-۴۹.
- شیربیگی، ن و کاوه‌ای، ص. (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه‌ی نظارتی استاد راهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان دوره کارشناسی ارشد. رویکردهای نوین آموزشی، سال ۷ شماره ۱، ص ۲۶-۱.
- صالحی عمران، ا، اقدائی، م و هاشم خانی زلفانی، س. (۱۳۹۱). استفاده از روش‌های تصمیم‌گیری چند شاخصه برای انتخاب استاد راهنمای پایان نامه دوره دکتری. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱۸ (۳ پیاپی ۶۵): ۶۶-۴۷.
- صفایی موحد، س و عطاران، م. (۱۳۹۲). واکاوی برنامه درسی پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده ریاضی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۱۰، شماره ۱۱، ص ۱۲-۱.
- صفایی موحد، س؛ عطاران، م و تاجیک اسماعیلی، ع. (۱۳۸۹). واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) مؤثر بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه‌ی پدیدار شناختی. مطالعات برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی، سال ۱، شماره ۱، ص ۳۷-۹.
- کریمی، ج؛ احمدوند، م و شریف‌زاده، م. (۱۳۹۳). تحلیلی بر مطالعات پیشین پیرامون مدیریت مراتع و مشارکت بهره‌برداران در اجرای طرح‌های مرتعداری. پنجمین کنگره‌ی ترویج و آموزش کشاورزی و منابع طبیعی ایران و اولین کنفرانس بین‌المللی خدمات مشاوره‌ای روستایی در آسیا و اقیانوسیه: تسهیل اطلاعات و نوآوری‌ها برای توانمندسازی کشاورزان خانوادگی: ۱۱-۱۳ شهریور: دانشگاه زنجان.
- گله‌دار، ن و بیرجندی، م. (۱۳۸۸). بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از مشاوره تحصیلی اساتید راهنمای دانشگاه علوم

پزشکی لرستان در نیمسال دوم تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷. فصلنامه علمی- پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان، سال ۱۲، شماره ۴، ص ۷۱-۵۶.

مجاهد، ش؛ نصیریانی، خ؛ سلیمی، ط؛ لطفی، ح و خدایاریان، م. (۱۳۹۰). دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد در رابطه با اساتید راهنما. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، سال ۸، شماره ۲، ص ۱۲۳-۱۱۵.

هدایتی‌نیا، س و احمدوند، م. (۱۳۹۰). فرا تحلیل مطالعات نظام‌های بهره‌برداری از مرتع: مورد مطالعه طرح‌های مرتعداری. همایش جهاد اقتصادی با محوریت کشاورزی و منابع طبیعی، صفحه ۲.



معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای دانشجو-معلمان ایران

دکتر غلامرضا کیانی^۱، مهدی نامداری پژمان^۲

چکیده

تربیت حرفه ای معلم مستلزم پژوهش، برنامه ریزی و ارزیابی مداوم است. ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای و تعیین میزان دستیابی معلمان به آن را می توان گامی مهم در کیفی سازی منابع انسانی آموزش و پرورش کشور قلمداد کرد. این ارزشیابی دارای الگوها و ابعاد مختلفی است که از یک نظام به نظام دیگر تفاوت هایی دارد، چرا که صلاحیت ها تا حدودی از فلسفه حاکم بر جامعه و نوع نگاه به معلم نشأت می گیرد. نظام تربیت معلم در ایران از سال ۱۳۹۰ پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان وارد دوره جدیدی شد. کیفیت نیروی انسانی تربیت شده در این دانشگاه، از موضوعات مصرح و موزد تأکید در اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) بوده و دست اندرکاران این دانشگاه نیز عزمی جدی برای تحقق آن دارند. بدین منظور طرح ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای (اصلاح) در دانشگاه بر اساس معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم و برنامه های درسی و احصای شایستگی های آن تدوین شد. بدین صورت که ابتدا شایستگی های تصریح شده در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم مصوب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به هر یک از دروس رشته های شانزده گانه دانشگاه مرتبط و سپس ملاک های ارزشیابی هر درس شناسایی و در نهایت این ملاک ها ادغام شدند. در مرحله بعد روش سنجش (آزمون کتبی، آزمون عملکردی، پوشه کار) هر یک از ملاک ها مشخص شد. در این مقاله این فرایند تشریح و تبیین می شود.

کلیمات کلیدی: صلاحیت حرفه ای معلم، ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای معلم، تربیت معلم ایران

۱. معاون نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان و دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، rezakiany@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان m.namdari@cfu.ac.ir

۱- مقدمه

آموزش و پرورش به معنای رشد تمام توانایی ها و استعدادها، پیچیده ترین، دشوارترین و مؤثرترین نهاد اجتماعی است (صافی، ۱۳۹۳). لذا کشورهای جهان در انتخاب و بهره گیری از نظام آموزشی کارآمد به عنوان یکی از مهم ترین عوامل توسعه، بیشترین دقت و حساسیت را به خرج می دهند. بسیاری از کشورهای جهان در چند دهه گذشته نگرانی های فزاینده ای در خصوص توان نظام آموزشی در پرورش دانش و مهارت های لازم در شهروندان برای زیست موفقیت آمیز در جامعه پیچیده امروزی داشته اند.

عامل اصلی در توفیق نظام تعلیم و تربیت، معلم است. معلمان نقش تعیین کننده ای در موفقیت برنامه های درسی و آموزشی و اهداف تدوین شده دارند. شیوه عمل و نگرش معلم از درک معنی دار بودن حرفه معلمی، نحوه ی آماده سازی وی طی دوره های آموزشی، تجربیات حین کار و آموزش های حین خدمت تأثیر می پذیرد (خروشی و همکاران، ۱۳۹۴). این عامل فکور، کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش های عقلایی او اهداف نظام آموزشی محقق می شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیت، شایستگی های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است.

معلمان اثربخش، معلمانی تعریف می شوند که به دنبال دستیابی به اهدافی خاص هستند، خواه این اهداف توسط خود آنان یا دیگران تعیین شده باشد. معلمان اثربخش باید دانش و مهارت های مورد نظر جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند و این مهارت ها را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار، تحت عنوان تدریس خوب به کار گیرند. تدریس خوب به عنوان مهم ترین وظیفه آموزش و پرورش، با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد. تربیت معلم با کیفیت در ایجاد کیفیت و تناسب آموزش در تمام سطوح و ارتقای جایگاه بالای تدریس حرفه ای نقش اساسی دارد. در نتیجه، یکی از چالش های اصلی و مؤثر در دسترسی به کیفیت آموزش، ارتقای کیفیت معلم است (یونسکو، ۲۰۰۸). دستیابی به معلمان با کیفیت بدون توجه به پرورش، سنجش و پایش مداوم صلاحیت های معلمی امکان پذیر نیست.

برخورداری از دانش و مهارت های مختلف در انجام عمل حرفه ای تدریس به شایستگی یا صلاحیت معلمان تعبیر می شود. از نظر نیچولت و همکاران (۲۰۰۴) شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد. تغییرات عمیق در ساختار برنامه ی درسی و جمعیت دانش آموزی در هویت حرفه ای معلمان، بحران به وجود آورده است. فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید موجب شده تا بسیاری از معلمان هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه ای معلمان نیاز مبرم به ارزشیابی، پایش و بازسازی دارد که این ارزیابی را باید از دوره تربیت معلم مد نظر قرار داد.

پدیده تربیت معلم و کیفیت آن در کشور را باید در دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی امر تربیت معلم بررسی و مطالعه کرد. دانشگاه فرهنگیان یکی از دانشگاه های نوپا است که برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ تأسیس شد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از آنجا که مراکز تربیت معلم، ساختاری غیر دانشگاهی داشتند، سنجش کیفیت آن ها مانند دانشگاه ها نظام مند نبود. کیفیت در تربیت معلم و همه ابعاد آن اعم از ورودی،

خروجی و فرایندها به سبب تأثیرگذاری این نظام در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته‌ای عمومی و به جاست؛ زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است (فرزادینیا، ۱۳۹۱). در نظام تربیت معلم ایران، دانش‌آموزان پس از اتمام دوره دبیرستان و پذیرش در کنکور و انجام مصاحبه و فرایندهای گزینشی جذب واحدهای دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان می‌شوند و از ابتدا به استخدام وزارت آموزش و پرورش در می‌آیند. این شرایط، می‌تواند با توجه به وضعیت نامناسب اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی (شرفی و مقدم، ۱۳۹۳)، موقعیتی ویژه باشد. لذا بحث کیفیت در این دانشگاه از اهمیتی دوجندان برخوردار است.

پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، علاقه به این موضوع که چگونه می‌توان کیفیت این دانشگاه را ارتقا داد، رو به فزونی نهاد (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). از جمله نشانه‌های این دیدگاه، برگزاری دومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی در سال ۱۳۹۴ و شکل‌گیری معاونتی به نام معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در ساختار دانشگاه فرهنگیان بود. با تمهید چنین مقدماتی، انتظار می‌رود نظام تضمین کیفیت در این دانشگاه استقرار یابد. یکی از ابعاد نظام تضمین کیفیت سنجش و پایش صلاحیت‌های کسب شده توسط دانشجو معلمان است. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان و به طور خاص، معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت مسئول تهیه چارچوب و الگوی سنجش صلاحیت‌های معلمی معرفی گردید که در این راستا فعالیت‌هایی انجام شده است. این مقاله بر آن است الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان نظام تربیت معلم ایران را با تشریح و تبیین فعالیت‌های مذکور معرفی کند.

۲- مبانی نظری صلاحیت حرفه‌ای

کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تا حد زیادی به منابع مختلفی از جمله مهارت‌ها، دانش، باورها، ارزش‌ها، انگیزه و فراشناخت معلم بستگی دارد (اشنایدر و ارتلت، ۲۰۱۰). تعبیری همچون معلم به عنوان کارگزار فکور (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵)، معلم پژوهنده (کوشای، ۲۰۰۹)، معلم به مثابه رهبر آموزشی (ایشی کاوا، ۲۰۱۴)، معلم الهام بخش (سامونز و همکاران، ۲۰۱۴) حاکی از اهمیت توجه به جایگاه و ویژگی‌های معلم است. در ادامه همین دیدگاه‌ها، پدیده صلاحیت‌ها یا شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی در پاسخ به اینکه معلم خوب کیست ظهور پیدا کرد. شایستگی به عنوان ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، ادراکات، ارزش‌ها، تمایلات و نگرش‌ها تعریف شده و منجر به اثربخشی یک نیروی انسانی در حوزه‌ای مشخص می‌شود. شایستگی در حیطه عمل حرفه‌ای معلمی، به لحاظ اثرگذاری و پیچیدگی موضوع انسانی اهمیت خاصی پیدا می‌کند که مشتمل بر شایستگی تدریس و شایستگی معلمی است. از لحاظ واژه‌شناسی بین شایستگی تدریس و شایستگی معلمی تفاوت وجود دارد. شایستگی تدریس بر نقش هنرمندانه معلم در کلاس درس و فرایند تدریس تمرکز دارد که با دانش و مهارت‌های حرفه‌ای پیوند خورده است (هگر و مکینتایر، ۲۰۰۶) در حالی که شایستگی معلمی بر دیدگاه جامع‌نگرانه‌ای از حرفه‌گرایی معلم در سطوح چندگانه-فردی، مدرسه، جامعه محلی، شبکه‌های حرفه‌ای-دلال دارد. مفهوم شایستگی‌های معلم با دیدگاه‌های حرفه‌ای‌گرایی، نظریه‌های تدریس و یادگیری، فرهنگ کیفیت و مکاتب فرهنگی-اجتماعی در ارتباط است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۳).

صلاحیت معلمی از منظرهای مختلفی مفهوم‌سازی شده است. اگی و ووت (۲۰۱۲)، دانش موضوعی، دانش پداگوژی،

دانش پداگوژی-موضوعی، دانش موضوعی-فنی و تکنولوژیکی را برای صلاحیت معلمی معرفی کردند. نیکنامی و کریمی (۱۳۸۵) مؤلفه های آموزشی، شخصیتی-رفتاری، اجتماعی، فکری، مدیریتی، اخلاقی، توسعه حرفه ای و فناوری را صلاحیت-های حرفه ای می دانند. شرایط محیطی، سطح رفتاری، اعتقادی، هویت حرفه ای و رسالتی معلم (تاجور، پور طهماسبی و پور طهماسبی، ۱۳۹۱)، دانش، عمل و تعهد حرفه ای (هانتلی، ۲۰۰۸)؛ دانش تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، پداگوژی و صلاحیت رفتاری (باب و همکاران، ۲۰۰۵)، مهارت های عمومی و اختصاصی شامل دانشی، مهارتی و نگرشی (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵) از دیگر شاخص های صلاحیت های حرفه ای بر شمرده شده است.

با بررسی این پژوهش ها می توان گفت الگویی جامع برای سنجش صلاحیت های معلمی وجود ندارد. بسیاری از این پژوهش ها در سطح خرد و با تمرکز بر جوانب خاصی از صلاحیت به این موضوع پرداخته اند. لذا وجود الگویی جامع و فراگیر در این زمینه ضروری و به عنوان یک خلأ در تربیت معلم با کیفیت نیازمند توجه جدی است.

۳- سنجش صلاحیت معلم در آینه جهانی

در سراسر جهان روش های متفاوتی برای ارزیابی و ارائه گواهی صلاحیت حرفه ای به دانشجویانی که دوره های آماده سازی معلمی را گذرانده اند، وجود دارد. این روش ها را می توان از صدور خودکار گواهی صلاحیت پس از فراغت از تحصیل تا برگزاری آزمون های کتبی و عملکردی متعدد طی دوره تحصیل و پایان تحصیل دسته بندی نمود. چگونگی ورود به حرفه معلمی طی گزارشی توسط مرکز بین المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) در قالب مطالعه به سازی و تربیت معلم ریاضی (TEDS-M) در سال ۲۰۱۳ ارائه شده است (جدول ۱). بر اساس گزارش های بین المللی، در بسیاری از کشورها، ورود به حرفه معلمی در پایان دوره ی تحصیلی کارشناسی، مشروط به گذراندن ارزیابی جامع دانش حرفه ای و سنجش عملکرد تدریس است که گاهی در دوره های کارورزی و گاهی با آزمون هایی توسط نهادهای بیرونی، انجام می شود. این برنامه ها عبارتند از:

جدول ۱ چگونگی ورود به حرفه معلمی (گزارش بین المللی تِذز، ۲۰۱۳)

نوع برنامه	کشور
فارغ التحصیلی به طور خودکار به گواهینامه رسمی ورود به حرفه تدریس	بوتسوانا، شیلی، گرجستان، مالزی، نروژ، لهستان، روسیه، سنگاپور، منچر می شود
ورود به حرفه وابسته به گذراندن آزمون های بعدی برگزار شده توسط نهادهای بیرونی است	اسپانیا (مدارس خصوصی)، سوئیس، تایلند
ورود به حرفه وابسته به گذراندن آزمون های بعدی دانش حرفه ای و سنجش عملکرد تدریس است	ایالت انتاریو کانادا، عمان، فیلیپین، اسپانیا (مدارس عمومی)
	چین تایپه، آلمان، آمریکا

- آزمون پرکسیس (Praxis): این برنامه توسط مرکز خدمات سنجش آموزش (ETS) در ایالات متحده انجام می شود و شامل سه آزمون پرکسیس ۱ (سنجش دانش و مهارت های پایه ای تدریس)، پرکسیس ۲ (سنجش موضوعی) و سنجش عملکردی پرکسیس برای معلمان (PPAT) می شود که مبتنی بر استانداردهای پایه ای تدریس است و با استانداردهای شورای

حمایت از ارزشیابی بین ایالتی معلمان (InTASC) مطابقت دارد.

- **سنجش عملکردی معلمان کالیفرنیا (PACT):** این سنجش پنج موضوع برنامه‌ریزی، آموزش، ارزیابی، بازخوردها و زبان علمی را به کمک طرح درس‌های متقاضیان، دست‌سازه‌های معلمان، نمونه کار دانش‌آموزان، کلیپ‌های ویدئویی تدریس و بازخوردها و نظرات شخصی متقاضی ارزیابی می‌کند. در ایالت کالیفرنیا سیستم ارزیابی عملکرد معلمان با عنوان سنجش عملکرد تدریس معلمان کالیفرنیا (CalTPA) مبتنی بر انتظارات عملکردی تدریس نیز انجام می‌شود که از چهار تکلیف تشکیل شده و در دوره‌ی کارورزی انجام می‌شود.

- **آزمون عملکرد آموزشی معلمان (edTPA):** این برنامه سنجشی با مشارکت گسترده آموزشگرانی از سراسر آمریکا، توسط مرکز سنجش، یادگیری و برابری دانشگاه استنفورد شکل گرفته است و شامل گردآوری تکالیف عملکردی مرتبط با تدریس و متمرکز بر طراحی، آموزش، سنجش و بیان علمی و تحلیل تدریس است و نیز یک قطعه مستند شده سه تا پنج روزه یادگیری را به عنوان بخشی از طراحی، آموزش و سنجش در بر می‌گیرد.

- **سنجش تراکمی آموزشگران مقیم اهایو (RESA):** این برنامه مخصوص دانشجو معلمان مقیم در دوره چهارساله معلمی ایالت اهایو است. دانشجویان از ابتدای ورود به تحصیل، در سامانه آموزشی مربوط عضو می‌شوند و طی دوره تحصیلی مورد پشتیبانی قرار می‌گیرند. دانشجویان مقیم دوره‌های معلمی موظف هستند با آمادگی‌های حاصل شده طی سال سوم تحصیل خود، چهار مشاهده کلاس درس خود را مستند کنند.

- **آزمون شایستگی معلمی هند:** این آزمون شامل رشد کودک، آموزش فراگیر و درک کودکان با نیازهای ویژه، سواد آموزش و تعلیم و تربیت، زبان محلی و انگلیسی، تربیت و رشد زبان، محتوا و مسایل آموزشی ریاضیات و مطالعات محیطی می‌شود.

- **آزمون گواهی معلمی فیلیپین:** یکی از قدیمی‌ترین آزمون‌های صلاحیت معلمی است که به صورت ملی و در دو سطح ابتدایی و متوسطه (با امکان وجود مصاحبه) برگزار می‌شود. این آزمون شامل سه بخش آموزش حرفه‌ای (نظریه‌های آموزشی، اصول و مبانی آموزش و پرورش و سنجش)، آموزش عمومی (علوم و ریاضیات، انگلیسی و ادبیات، تاریخ و اطلاعات عمومی) و آموزش تخصصی (ویژه دوره متوسطه) است.

- **سنجش کیفیت معلمان تایوان:** در تایوان، دانشجو معلمان پس از فارغ‌التحصیلی به کمیته ارزیابی صلاحیت معلم در وزارت آموزش و پرورش معرفی می‌شوند. این ارزیابی دو سال یکبار و دو ماه پس از پایان دوره کارآموزی و به صورت ملی انجام می‌شود و در حقیقت، آخرین مرحله از کنترل کیفیت معلمان است. برای این آزمون ابتدا غربالگری در محل یا منطقه و سپس در مدرسه انجام می‌شود.

- **آلمان: آزمون دولتی اول و آزمون دولتی دوم در آلمان:** در کشور آلمان آزمون‌های دولتی اول و دوم برای معلمان که در انتهای دو مرحله آموزش معلمی انجام می‌شود، نقشی اساسی در تضمین کیفیت سیستم آموزش و پرورش این کشور دارد. آزمون دولتی اول شامل دو بخش است: تعدادی آزمون کتبی و شفاهی مرتبط با موضوعات مطالعه شده در مرحله اول دانشگاهی و یک مقاله موضوعی به عنوان بخشی از این آزمون. مطابق استاندارد 5ISCEED A مدرک دانشگاهی هاک اسکولابشلس برای دانشجویانی که آزمون اول را می‌گذرانند، صادر می‌شود. در آزمون دولتی دوم دانشجویانی که در آخر

مرحله دوم بازآموزی قرار دارند در این آزمون شرکت می کنند.

- **گواهی دیپلم تدریس نهاد EDK سوئیس:** در سوئیس توسعه و آموزش حرفه ای بر عهده کانتون ها (ایالت ها) است و همکاری ملی در این زمینه از طریق نهادی موسوم به EDK اداره می شود. تمام معلمان و دانشجو معلمان موظف هستند گواهی حرفه ای تدریس مورد تایید EDK را دریافت کنند و هر یک از کانتون ها موظف هستند این مدرک را به رسمیت بشناسند و برای دارنده مدرک، بازار کار مناسب فراهم آورند.

- **گواهینامه حرفه ای سه سطحی ژاپن:** در ژاپن، نظام تربیت معلم بر اساس استانداردهای برنامه درسی مندرج در قانون گواهی کارکنان آموزش و پرورش (EPCL)، بنیان گذاشته شده است. در این نظام، دانشجو معلمان ابتدایی با اخذ مدرک فوق دیپلم مربوط به تدریس که تحت نظارت دقیق ارائه می شود به گواهی عادی و معلمان دبیرستان پس از گذراندن دوره کارشناسی به گواهی معلمی پیشرفته نائل می شوند. اما شرط ورود به تدریس گذراندن یک آزمون پرکسیس است که برای تمامی معلمان برگزار می شود. در این آزمون علاوه بر مسائل تخصصی موضوعی و تربیتی، شرکت کنندگان باید بتوانند جنبه های فرهنگی کشورشان را در کلاس درس برجسته و در تدریس خود بکار گیرند.

۴- در جستجوی الگویی برای سنجش صلاحیت معلمی

بررسی فعالیت های انجام شده در زمینه بررسی کیفیت تربیت معلم ایران نشان می دهد کیفیت ورودی ها، فرایندها و خروجی ها به صورت نظام مند مورد بررسی قرار نگرفته و اطلاعات جامعی در این زمینه وجود ندارد. اگرچه برخی پژوهش ها به بعضی ابعاد و جوانب به صورت جزئی پرداخته اند. آمار و اطلاعات حاکی از آن است که بروندهای مراکز تربیت معلم در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف های اساسی در عمل مواجه بوده اند. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه های مختلف مانند شیوه های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره گیری از رویکرد سازنده- گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی- یادگیری و دستیابی به هدف های مهارتی اشاره دارند (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). مطالعات دیگر بر وجوه نوع پذیرش (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، عدم پوشش شایستگی های مورد تقاضای برنامه درسی (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب شده (احمدی، ۱۳۹۰)، توجه ناکافی به امور فرهنگی (محسنی و سعادت مند، ۱۳۹۰)، نقد سیاست ها، اقدامات و تدابیر (درکی، ۱۳۸۴)، فقدان ویژگی هایی مانند یکپارچگی، اثربخشی (کیخانزاد و یعقوبی، ۱۳۹۴)، مشارکت و عضویت در شبکه های بین المللی (فضلعلی زاده، باقرزاده و فضلعلی زاده، ۱۳۹۴) تمرکز داشته اند. ضرورت توجه به تضمین کیفیت معلم تربیت شده به منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه و ذی نفعان و رفع ضعف های مطرح شده انکار ناپذیر است.

موضوع احصای شایستگی های حرفه ای معلمی و سازوکاری برای سنجش و ارزشیابی مداوم آن در کشور ما مغفول بوده و یا به صورت سطحی بدان نگریسته شده است. در ارتباط با ارتقای علمی و حرفه ای معلمان، طی دو لایحه از سوی دولت به مجلس، وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مراکز سنجش صلاحیت های حرفه ای معلمان به منظور تعیین نیازها و صلاحیت های حرفه ای مشاغل آموزشی و پرورشی شد تا بر اساس معیارها و ضوابط استاندارد، هر پنج سال یک بار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت حرفه ای اعطا کند (صافی، ۱۳۹۳). همچنین در سند تحول

بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) بر ایجاد نظام سنجش و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تأکید شده است (راهکارهای ۱۱-۳ و ۱۱-۴). با این حال، فقدان سازوکار سازمان یافته جهت بررسی، شناخت و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳) و نیز دشواری شناسایی و بر شمردن ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به لحاظ دانش و تخصص فنی مانع از تدوین الگویی جامع از نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای شده است. الگوی معرفی شده در این مقاله، به عنوان بخشی از نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم مصرح در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان اولین اقدام اساسی در امر تضمین کیفیت معلم به شمار می‌رود.

۵- روش شناسی

به منظور دستیابی به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از روش مطالعه اسنادی استفاده شد. این روش، به منزله روشی جامع و تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی در پژوهش‌های علوم انسانی مورد توجه بوده است. در روش مطالعه اسنادی، داده‌های پژوهشی در قالب کلمات، جملات و عبارات از بین اسناد مرتبط با موضوع تحقیق استخراج و در نهایت مورد استفاده قرار می‌گیرد (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴). با توجه به اسناد موجود و بررسی‌های انجام شده دو سند مرتبط با موضوع ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای شناسایی شد: سند "معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم" و "برنامه درسی" رشته‌های تحصیلی شانزده‌گانه. در سند معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های معلمی تصریح شده است و بر اساس همین سند، شایستگی‌ها در رشته‌های تحصیلی شانزده گانه پیگیری و رصد شدند. در این راستا، تیم متخصصان (متشکل از متخصص برنامه درسی، متخصص سنجش و اندازه‌گیری، متخصص مدیریت آموزشی) به استخراج شایستگی‌ها و تدوین الگو پرداختند.

۶- یافته‌ها

بر اساس شایستگی‌های ذکر شده در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی، ذیل چهار بعد کلیدی قرار گرفته است:

- الف- شایستگی معطوف به دانش موضوعی: شامل ابعاد تسلط بر دانش موضوعی و به‌کارگیری دانش روشی؛
- ب- شایستگی معطوف به دانش تربیتی: آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های تربیتی و کسب توانایی تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی؛
- ج- شایستگی معطوف به دانش تربیتی موضوعی: شایستگی حاصل از درهم‌تنیدگی دانش موضوعی و تربیتی برای کاربرد در موقعیت تربیتی است و شامل آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته، تسلط بر برنامه‌ریزی رشته، قادر به آموزش رشته و قابلیت خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته می‌شود؛
- د- شایستگی معطوف به دانش عمومی: زمینه‌سازی تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب و انجام کار متعهدانه برای معلم از طریق فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را در بر دارد که خود شامل آگاهی از دانش دینی، توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی-سیاسی، تسلط بر سواد زبانی و علاقه‌مندی به حفظ سلامت و محیط زیست می‌شود.

۵۳۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

هر شایستگی، خود مشتمل بر ۴ زیر شایستگی است و هر زیر شایستگی در برنامه درسی هر یک از رشته های تحصیلی ۱۶ گانه نشان گذاری شده است (جدول ۲).

جدول ۲ ابعاد شایستگی حرفه ای معلم (سند کلان برنامه درسی تربیت معلم)

ابعاد کلیدی	شایستگیها	ابعاد اساسی شایستگی	برنامه های درسی
شایستگی موضوعی	- آگاه از دانش رشته ای - توانا در تحقیق در آن رشته	۱-۱. تسلط بر دانش موضوعی (دستاوردهای علم یا علم به مثابه محصول) ۲-۱. قادر به بکارگیری دانش روشی (روش های علم یا علم به مثابه فرایند)	عناوین موضوعات درسی (۱۵۰ واحد درسی)
شایستگی تربیتی	- آشنا با دانش تربیتی - مسلط بر خویش - قادر به تحلیل موقعیت تربیتی - توانا برای برنامه ریزی و اجرای برنامه درسی	۱-۲. فهم ماهیت تربیت ۲-۲. توانایی تحلیل موقعیت تربیتی (تحلیل واقعیت افراد درگیر در تربیت - وجوه فردی و جمعی و تحلیل حقیقت محیط دربردارنده فرایند تربیتی) ۳-۲. قابلیت تشخیص ماهیت فرصت های تربیتی و آثار آن	
شایستگی تربیتی - موضوعی	- قادر به آموزش در رشته	۱-۳. آشنایی با دانش های ترکیبی رشته ۲-۳. تسلط بر برنامه ریزی درسی رشته ۳-۳. قادر به آموزش رشته ۴-۳. قابلیت خلق موقعیت های تربیتی اثربخش در رشته	
شایستگی عمومی	- سواد دینی - سواد زبانی - حفظ سلامت - حفظ محیط زیست	۱-۴. آگاهی از دانش دینی ۲-۴. تسلط بر دانش زبان ملی (سواد زبانی) ۳-۴. توانایی تحلیل پدیده های فرهنگی - سیاسی ۴-۴. علاقمندی به حفظ سلامت و محیط زیست ۵-۴. قادر به استفاده از زبان بین المللی	

بر اساس تقسیم بندی مندرج در جدول، دروس مرتبط با هر یک از سطوح شایستگی شناسایی و به آن مرتبط شدند. در ادامه با مراجعه به برنامه درسی تک تک رشته های درسی، ملاک ها استخراج شدند. در این مسیر، مراحل ذیل طی شد:

- ۱- احصای ملاک های شایستگی های عمومی
 - ۲- احصای ملاک های شایستگی های تربیتی
 - ۳- احصای ملاک های شایستگی های موضوعی هر یک از رشته ها
 - ۴- احصای ملاک های شایستگی های موضوعی - تربیتی هر یک از رشته ها
 - ۵- تلفیق ملاک های به دست آمده مراحل ۱ تا ۴ (تبدیل ۶۰ ملاک به ۲۰ ملاک تلفیقی)
 - ۶- تعیین عناوین و روش سنجش ملاک ها
- مراحل شش گانه فوق بر اساس نظر کارگروهی متخصصین انجام شد. بدین صورت که با تشکیل جلسات گروهی، سند

کلان تربیت معلم در ابتدا از منظر ابعاد کلیدی و ملاک‌های دستیابی به این ملاک‌ها تحلیل شدند. این ملاک‌ها در قالب جملات مورد تفاهم، فهرست شدند و سپس ملاک‌های متناظر در یک خوشه قرار گرفتند. در مرحله بعد خوشه‌های شبیه به هم در کنار هم قرار گرفتند و در پایان، روش سنجش هر یک از این ملاک‌ها تعیین شد.

ملاک‌های به دست آمده، بر اساس روش سنجش به چهار دسته تقسیم شدند که درباره آن‌ها توضیح داده می‌شود.

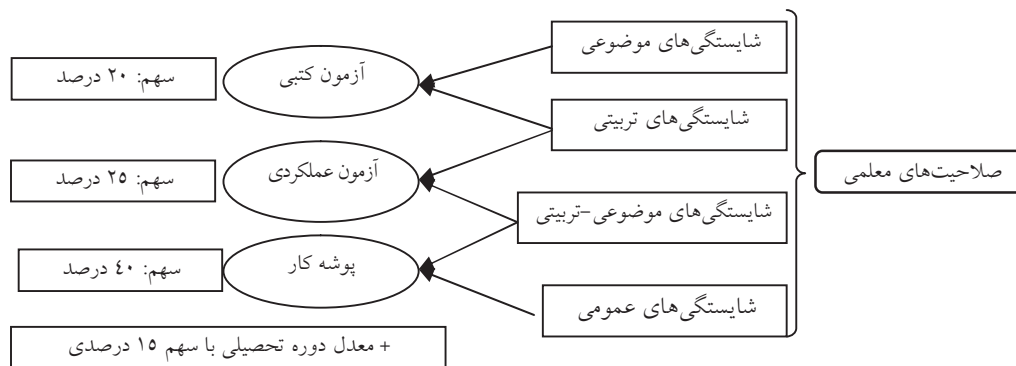
۱- آزمون عملکردی: در آزمون عملکردی، چگونگی اقدام مؤثر دانشجو در برابر موقعیت‌های تدریس واقعی تدریس مورد سنجش قرار می‌گیرد. لذا به منظور آگاهی از صلاحیت‌های دانشجویان لازم است نحوه‌ی عمل آنان در جریان تدریس، مورد مشاهده و قضاوت قرار گیرد.

۲- آزمون کتبی: آزمون کتبی به ارزیابی بخشی از شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی و موضوعی اختصاص داده شده است. این بخش از طریق طراحی سؤالات استاندارد و آزمون هماهنگ سنجیده می‌شود.

۳- پوشه کار: آثار، تولیدات و مستندات از طریق تشکیل پوشه کار قابل بررسی است. در این بخش، تولیدات دانشجویان در بازه گسترده‌تری از زمان نسبت به سایر روش‌های سنجش، گردآوری می‌شود. علاوه بر این، آثار مرتبط با فعالیت‌های فرهنگی، هنری و اجتماعی نیز در این بخش قرار می‌گیرند.

۴- کیفیت تحصیلی در دوره آموزشی (معدل): به منظور بها دادن به آموزش‌ها و سنجش‌های رسمی در جریان نیم‌سال‌های آموزشی، مؤلفه معدل در نظر گرفته شد (این مؤلفه در زمره مؤلفه‌های اصلی قرار نمی‌گیرد و به منظور تأثیر فرایند در نظر گرفته شد).

سهم‌بندی مؤلفه‌های چهارگانه بدین صورت بود که معدل ۱۵ درصد، آزمون کتبی، ۲۰ درصد، آزمون عملکردی، ۲۵ درصد و پوشه کار، ۴۰ درصد کل امتیازها را به خود اختصاص می‌دهد. شمای کلی این الگو در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱ الگوی سنجش صلاحیت‌های معلمی

۷- نتیجه‌گیری

یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی، نظام تربیت معلم است که وظیفه آن آموزش، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی با

کیفیت برای آموزش و پرورش است. دستیابی به معلمان با کیفیت بدون توجه به تربیت معلم با کیفیت امکان پذیر نیست. مهم ترین بخش توجه به امر کیفیت در تربیت معلم، اطمینان از ایجاد صلاحیت های مورد نیاز معلمی است. صلاحیت ها و به کارگیری آن ها در جریان یاددهی-یادگیری عامل اصلی توفیق نظام های آموزشی به شمار می رود. در این مقاله سعی شد با مروری بر تجربیات جهانی، فرایند طراحی الگوی ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای (اصلح) در دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی امر تربیت معلم تشریح شود. تجربیات جهانی حاکی از آن است که سه روش برای ارزیابی صلاحیت ها وجود دارد: اعطای گواهینامه صلاحیت حرفه ای بدون ارزشیابی جامع، اعطای گواهینامه پس از ارزشیابی جامع توسط نهادهای درونی و اعطای گواهینامه پس از ارزشیابی جامع توسط نهادهای بیرونی. در نظام هایی که اقدام به ارزشیابی جامع حرفه ای می کنند، دانش و مهارت های پایه ای تدریس، عملکرد در فرایند تدریس، طراحی درسی، ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان و در برخی موارد دانش عمومی و زبان و فرهنگ محلی در قالب هایی چون آزمون کتبی، آزمون عملکردی، پوشه کار، مصاحبه و مشاهده مورد سنجش قرار می گیرند که در نهایت منجر به صدور گواهینامه صلاحیت حرفه ای برای افراد می شود. با بررسی این نظام ها می توان گفت نگاه به صلاحیت ها عمدتاً حرفه ای بوده و کمتر به مواردی همچون منش معلمی و معلم طراز توجه شده است.

تجربیات جهانی به عنوان الگوهای موجود، می توانند مسیر را برای اجرای این اقدام بنیادین روشن سازند. در این مقاله برای تدوین الگوی بومی ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای نظام تربیت معلم ایران از این تجربیات به ویژه در بخش نحوه دستیابی به صلاحیت ها و روش های سنجش آن ها استفاده شد. با عنایت به سند کلان برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران و برنامه های درسی رشته های تحصیلی شانزده گانه، شایستگی ها و زیرشایستگی های تصریح شده در آن استخراج شدند، سپس ملاک های دستیابی به این شایستگی ها نیز بر اساس برنامه درسی رشته ها احصا و پس از تلفیق و تبدیل آن ها به عبارات سنجش پذیر، روش های سنجش آن ها نیز تشخیص داده شد.

آن چه باید در نظر داشت این است که هیچ الگویی در دنیا برای همیشه پایدار و ثابت نخواهد بود. تغییرات جهانی و افزایش سطح دانش و اطلاعات جامعه از یک سو، و افزایش سطح انتظارات از عامل معلم به عنوان کارگزاری فکور، تکلیفی برای نظام های آموزشی با عنوان باز طراحی و باز تعریف الگوی ارزشیابی صلاحیت های معلمی ایجاد کرده است. لذا الگوی معرفی شده در سایه تحقیقات و تجربیات باید به عنوان الگویی پویا در نظر گرفته شود. همچنین تجربیات (مانند نظام آموزش و پرورش ترکیه) نشان می دهد به عاریت گرفتن الگوها همواره قرین موفقیت نخواهد بود. توجه به شرایط بومی، فرهنگی و اجتماعی حاکم بر جامعه برای دستیابی به این الگو در تضمین کیفیت معلم امری ضروری به شمار می رود.

منابع

احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی دوره های دوساله تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۳۰، شماره ۲، صص ۱۴۰-۱۱۷.

امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم

- فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، صص ۳۰-۶۶.
- تاجور، آذر؛ پور طهماسبی، سعید؛ پور طهماسبی، الهام. (۱۳۹۱). استانداردها و صلاحیت‌های برنامه آموزشی تربیت معلم در چشم‌انداز ۱۴۰۴. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴. دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۴). تبیین شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام-های دانشگاهی. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیم تهران، ص ۴۱۷.
- دانش پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴، صص ۱۵۸-۱۰۹.
- شرفی، محمد؛ مقدم، مینا. (۱۳۹۳). واکاوی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم تربیتی. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۹۲-۱۶۷.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفان منش، ایمان. (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی. فصلنامه راهبرد فرهنگ، شماره ۲۹، صص ۹۱-۶۱.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. تهران: سمت.
- عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۱۳، شماره ۴۹، صص ۴۸-۲۵.
- فرزادنیاز، فرزانه. (۱۳۹۱). بررسی نقش معلمان در مدیریت کارآمد مدارس. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- فضلعلی‌زاده، رضا؛ باقرزاده خداهشهری، فروغ؛ فضلعلی‌زاده، محمدرضا. (۱۳۹۴). ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت، ص ۴۲۸.
- کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). نقد و ارزیابی برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال هشتم، شماره ۳۰، صص ۱۴۲-۱۱۹.
- کیخاژاد، مهین؛ یعقوبی، سیده مرضیه. (۱۳۹۴). کیفیت در آموزش عالی با مروری بر شاخص‌های آموزشی آن به ویژه در دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.
- محسنی، حسن؛ سعادت‌مند، زهره. (۱۳۹۰). مراکز تربیت معلم و ضرورت توجه به امور فرهنگی. مجموعه مقالات همایش مراکز تربیت معلم، چالش‌ها و راهکارها. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید باهنر اصفهان، ص ۱۵.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، صص ۲۶-۵.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای کیفیت خروجی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه تهران، ص ۲.

نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا. (۱۳۸۵). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی، شماره ۲۱، صص ۱-۲۲.

Agwei, D. D., & Voogt, J. (2012). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), pp. 547-564.

Bob, K., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, Issues 2.

European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes.

Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press.

Huntly, H. (2008). Teachers 'Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 35, No.1

Ishikawa, Y. (2014). Cultivating leadership. Japan: Nagoya: Meiei books publishing.

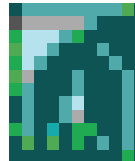
Koshy, V. (2009). Action research for improving educational practice. London: SAGE

Nijveldt, M., Mieke, B., Douwe, B., Nico, V. & Theo, W. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research*, (43), pp. 89-102.

Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A., Ortega, L. (2014). Inspiring teachers: perspectives and practices. UK: University of Worcester.

Schneider, W., Artlet, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 42, pp. 149-161.

UNESCO. (2008). Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf>



ارزیابی وضعیت یادگیری الکترونیکی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت فاطمه زهرا شهر اهواز

رجب کیانی شاهوندی^۱، سیدهاشم شکرخدایی^۲، نصرت فرهادی^۳

چکیده

استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند آموزش و به طور کلی در یادگیری یکی از فاکتورهایی است که سرعت، دقت، حجم و کیفیت یادگیری را تحت الشعاع قرار می دهد. این پژوهش، با توجه به اهمیت این موضوع، به پایش دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در پردیس فاطمه زهرا اهواز پرداخته و برای ارزیابی وضعیت آموزش الکترونیکی در بین آنان ملاک هایی را مورد بررسی و تحلیل قرار می دهد. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش اجرا توصیفی پیمایشی است. جامعه ی آماری دانشجویان پردیس مذکور و نمونه ی مطالعه شده شامل ۱۱۰ نفر از آنان است. برای جمع آوری اطلاعات از روش میدانی (پرسشنامه با مقیاس لیکرت) استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می دهد وضعیت استفاده از ابزارهای الکترونیکی برای یادگیری مواد درسی و آموزش در حد متوسط است اما استفاده از سامانه مدیریت یادگیری و سایت های آموزشی در وضعیت ضعیفی قرار دارد. به عقیده دانشجویان میزان علاقمندی زیادی جهت استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات و تکنولوژی آموزشی در بین اساتید و دانشجویان وجود دارد اما امکانات بیشتری جهت استفاده وجود نداشته و برنامه ریزی نشده است. از عوامل دیگر می توان به نبودن زمان و فرصت کافی برای انجام این فعالیت ها اشاره کرد.

کلمات کلیدی: یادگیری الکترونیکی، فن آوری اطلاعات و ارتباطات، ابزارهای الکترونیکی.

۱. دانشگاه فرهنگیان، کارشناس نظارت و ارزیابی، اهواز، ایران. Kiani.rajab@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه فرهنگیان، کارشناس مسئول امور اداری پردیس رسول اکرم (ص)، اهواز، ایران.

۳. دانشگاه فرهنگیان، سرپرست پردیس فاطمه زهرا (س)، اهواز، ایران.

۱- مقدمه

یادگیری الکترونیکی واژه‌ای با دامنه و عمق بسیار گسترده است و تعاریف مختلفی در رابطه با آن وجود دارد، اما تعریف ساده و کوتاهی که می‌توان از این واژه ارائه داد عبارت است از هر نوع یادگیری یا آموزشی که با کمک انواع رسانه‌های الکترونیکی انجام گیرد.

در واقع یادگیری الکترونیکی استفاده از پیشرفتهای تکنولوژیکی برای فعال کردن و توانمند کردن افراد در جهت یادگیری فارغ از زمان و مکان است. به عبارتی یادگیری الکترونیکی استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در پروسه آموزش است. لذا رشد آموزش الکترونیکی به طور مستقیم، به میزان دسترسی افراد به فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات بستگی دارد. واژه یادگیری الکترونیکی در توصیف انواع محیطهای آموزشی زیر استفاده می‌شود: آموزش مبتنی بر وب، آموزش مبتنی بر اینترنت، آموزش مبتنی بر کامپیوتر، سیستمهای الکترونیکی پشتیبانی از عملکرد، آموزش مبتنی بر تکنولوژی، یادگیری آنلاین، یادگیری از راه دور، یادگیری مجازی، آموزش از راه دور.

موارد بالا نشان دهنده‌ی استفاده از فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در پروسه آموزش است. بررسی شرایط، نیازها، ابزارها و روش‌های آن می‌تواند شناخت نسبی ایجاد کند تا در راستای استفاده از یادگیری الکترونیکی، برنامه ریزی‌های کوتاه مدت، میان مدت و طولانی مدت انجام گیرد تا ذینفعان از مزایای متعدد و متنوع آن بهره گیرند. این مقاله به مطالعه موارد فوق الذکر در دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه زهرا اهواز پرداخته است، دانشگاهی که فراگیران آن قرار است آموزش را به شکل حرفه ای دنبال کرده و از این نوع ابزارها و مخصوصا روش ها در آینده استفاده کنند.

۲- مبانی نظری مقاله

هر نرم افزار، ابزار آنلاین یا سرویس که برای یادگیری شخصی یا برای تدریس و آموزش استفاده شود ابزار یادگیری محسوب می‌شود. به طور کلی مزیت های متعدد استفاده از ابزارهای یادگیری انگیزه کافی را برای دانشجویان به وجود آورده تا هم به یادگیری خود از طریق متدهای مبتنی بر فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات توجه ویژه ای داشته باشند و هم سخت افزارها و نرم افزارهای فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات را به عنوان ابزاری برای آموزش مدنظر داشته باشند. در خصوص عدم استقبال از متدهای الکترونیکی، و فاصله با معیارهای مطلوب نیز فرضیات مختلفی قابل طرح است از جمله عدم شناخت و مهارت لازم و کافی، نبود امکانات و تجهیزات مناسب و متنوع، هزینه های مربوطه، کمبود وقت و زمان کافی و یا ترکیبی از این ها، که در این ارزیابی به بررسی و مقایسه آنها پرداخته شده است.

۳- مرور پیشینه ها

به طور کلی، هدف از آموزش الکترونیکی، فراهم نمودن امکان دسترسی یکسان، رایگان و جست وجو پذیر در دوره های درسی و ایجاد فضای آموزشی یکنواخت برای اقشار مختلف در هر نقطه و بهینه سازی شیوه های رایانه مطالب درسی به منظور یادگیری عمیق تر است. (بنی سی، ملائیان و پیکری فر، ۱۳۸۸) در چنین فضای آموزشی برخلاف روش های آموزشی سنتی (استاد محور)، افراد به اندازه توانایی خود از موضوعات بهره مند می گردند. در آموزش الکترونیکی می توان از ترکیب

نمودن شیوه های مختلف یادگیری، از قبیل: متن، صوت و تصویری و غیره به حداکثر بازده، در یادگیری دست یافت. (الیس و گینس و لیانه ۲۰۰۹).

آکاسلان، چونگ و ایفی (۲۰۱۰) معتقدند، نظام آموزش الکترونیکی از دیدگاه کاربردی به چهار دسته تقسیم می شود: آموزش مبتنی بر وب، سیستم های پشتیبانی از عملکرد، کلاس های مجازی ناهم زمان و کلاس های مجازی هم زمان. اما آنچه در این مقاله بدان پرداخته می شود استفاده از ابزارهای سخت افزاری، نرم افزاری، شبکه و وب در فرایند آموزش و به طور کلی تر در یادگیری است.

حسن زاده (۱۳۸۱) هم معتقد است که، آموزش مؤثر، برگرفته از کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در فرصت های آموزشی است. (مؤسسه استاندارد و تحقیقات، ۱۳۸۸)

اینگلبرچت (۲۰۰۵) ویژگی های نظام آموزشی مجازی را به این شرح ارایه نموده است: سهولت و سرعت در به روزرسانی و ذخیره و بازیابی و به اشتراک گذاری اطلاعات مبتنی بر شبکه، انجام فرآیند یادگیری و ارتباط مستقیم با فراگیران از طریق رایانه و اینترنت، تمرکز بر دیدگاه جامع در یادگیری، ایجاد سیستم فراگیر محور به جای استاد محور، قابلیت انعطاف پذیری در فراگیری، روش های نوین و مناسب فراگیری، قابلیت تکرارپذیری و جبران مشکلات (رفع اشکال).

ذوالفقاری و همکاران (۱۳۸۸) در تحقیق خود به مزایای آموزش مجازی مانند: افزایش کیفیت یادگیری و آموخته های دانشجویان، سهولت دسترسی به حجم بالایی از اطلاعات و دانش های موجود در جهان، دسترسی سریع و به موقع اطلاعات در زمان اندک، کاهش برخی هزینه های آموزشی، بالا بردن کیفیت دقت و صحت مطالب درسی و علمی، ارتقای علمی دانشجویان و مدرسان اشاره دارند. مهم ترین کارهای مشابهی که انجام شده عبارتند از:

ارزیابی وضعیت آموزش الکترونیکی کشور در عصر جهانی شدن دکتر احمد حدادیان در سال ۱۳۹۰ و ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان رمضان جهانیان و شکوفه اعتبار در سال ۱۳۹۱ انجام شده است. اما از وجوه تمایز این پژوهش با کارهای مشابه این است که میزان استفاده دانشجویان، مزایا و مشکلاتی را که از ابزارهای سخت افزاری و نرم افزاری جهت یادگیری مد نظر دانشجویان است، مورد ارزیابی قرار می دهد.

۴- ابزار و روش

این پژوهش به صورت عملی در محیط واقعی و به صورت میدانی با پرسش نامه و مصاحبه مستقیم حضوری از جامعه هدف انجام شده است. از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی پیمایشی است. ابزار اندازه گیری داده ها، پرسش نامه محقق ساخته با پنج مؤلفه بود و برای بررسی هر متغیر یا مؤلفه تحقیق، سؤالاتی طراحی شد. پرسش نامه بر اساس مقیاس لیکرت نمره گذاری شده است. به این ترتیب که برای پاسخ های سؤالات در طیف ۵ گزینه ای از خیلی کم تا خیلی زیاد از ۱ تا ۵ نمره در نظر گرفته شده است. روایی صوری و محتوایی سؤالات پرسش نامه از نظر کیفیت و کمیت توسط افراد خبره مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. و پایایی پرسشنامه نیز با آزمون کرانباخ تأیید شد. سپس از طریق پاسخگویی افراد مورد آزمون به سؤال های هر بخش، و جمع نمرات کسب شده برای سؤالات، امتیاز متغیر مرتبط به دست آمد. سؤالات این پژوهش برای تعیین و تخمین متغیرهای متناظر زیر است:

میزان استفاده دانشجویان از ابزارهای الکترونیکی در یادگیری، سودمندی فعالیت های مبتنی بر ابزارهای فن آوری اطلاعات، مقایسه ی استفاده دانشجویان از ابزارهای فن آوری اطلاعات در دو زمینه درسی و غیردرسی و میزان استفاده از سامانه فرهنگیاد، عوامل عدم استقبال دانشجویان از ابزارهای الکترونیکی در یادگیری و مزیت های مدنظر دانشجویان. سپس برای تجزیه و تحلیل داده های مختلف پرسش نامه از شاخص های آمار توصیفی و آزمون های T برای متغیرهای مورد بررسی و از آزمون تحلیل واریانس برای متغیرها و رتبه بندی مولفه ها استفاده شده است.

۵- یافته ها

از جمله یافته های ارزیابی انجام شده می توان به موارد زیر اشاره کرد:

دانشجویان عمدتاً از موبایل، تبلت شخصی و شبکه های اجتماعی برای موارد غیردرسی و غیرآموزشی استفاده می کنند و بیشترین استفاده از اینترنت برای تحقیق، حل تمرین های کلاسی و موارد اجباری درسی است. به عقیده دانشجویان میزان علاقمندی زیادی جهت استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات و تکنولوژی آموزشی در بین اساتید و دانشجویان وجود دارد اما امکانات بیشتری جهت استفاده وجود نداشته و برنامه ریزی نشده است. دانشجویان به ترتیب یادگیری را با رسانه های فیلم، صدا و انیمیشن نسبت به تصویر و متن بهتر و عمیق تر دانسته اند. حدود نیمی از دانشجویان، میزان استفاده خود را از سامانه فرهنگیاداً خیلی کم پاسخ داده اند.

مهمترین مزیت هایی که مدنظر استفاده کنندگان بوده است عبارتند از:

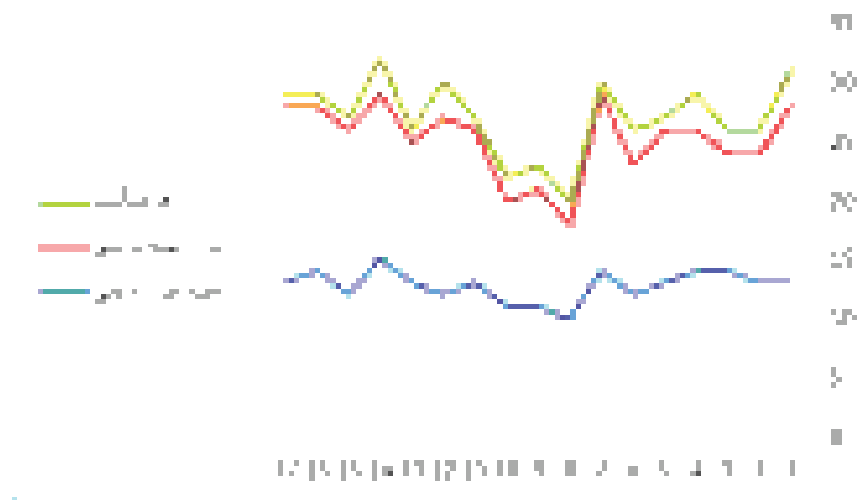
آشنایی با فن آوری های آموزشی جدید، افزایش کیفیت در یادگیری افراد، توجه بیشتر به کیفیت محتوا از سمت طراحان آن، دسترسی آسان و سریع به مقدار زیادی از اطلاعات با کیفیت در مدت زمانی اندک، قابلیت دسترسی در مکان های متعدد، کم شدن هزینه های جانبی برای فراگیر، به وجود آوردن امکان یادگیری برای افراد بیشتر، تکرار و مرور چند بار محتوای مطالب و مزیت های دیگر.

سایت مرکز تکنولوژی های یادگیری و کارآیی c4lpt یکصد عنوان برتر ابزارهای یادگیری را لیست کرده است که ۱۷ مورد از این ابزارها در این پردیس قابل استفاده بوده ولی دانشجویان چهار مورد از این هفده مورد را استفاده می کنند.

در خصوص عدم استقبال از متدهای الکترونیکی، و فاصله با معیار های مطلوب، عدم شناخت و مهارت لازم و کافی، نبود امکانات و تجهیزات مناسب و متنوع، هزینه های مربوطه، کمبود وقت و زمان کافی و یا ترکیبی از این ها مطرح شده که به ترتیب عدم استفاده ی بیشتر از ابزار و روش های الکترونیکی در یادگیری به این دلیل است که: (دلایل اینکه بیش از این استفاده نمی کنید؟) امکانات بیشتری وجود ندارد. از کارگاه کامپیوتر پردیس برای موارد اجباری آموزشی، تحقیق کلاسی و حل تمرینات درسی استفاده می کنند.

به طور کلی استقبال و استفاده از سامانه فرهنگیاداً در این پردیس کم است و دانشجویان آشنایی چندانی با آن نداشته اند اما با مقایسه ی سه مولفه در شکل (۱-۵) مشاهده می گردد: افرادی که از سخت افزارها و نرم افزارهای فن آوری اطلاعات بیشتر در زمینه های غیردرسی و غیر آموزشی استفاده می کنند، در زمینه ی درسی و یادگیری و همچنین از سامانه ی فرهنگیاداً نیز استفاده ی بیشتری دارند. بنابراین بحث تمایز افراد مطرح می شود نه تمایز استفاده یعنی به احتمال قوی این افراد هستند که

یا استفاده می کنند، یا از این ابزارها استقبال نمی کنند و به دلایلی کمتر استفاده می کنند، چه در زمینه درسی و چه در زمینه های غیردرسی.



شکل ۱

به طور کلی میزان استفاده دانشجویان از ابزارهای الکترونیکی در یادگیری در حد متوسط به پایین است اگرچه دانشجویان فعالیت های مبتنی بر ابزارهای فن آوری اطلاعات را سودمند و اثربخش دانسته اند اما تنها امکان استفاده از ابزارهای محدودی دارند.

مهم ترین عوامل عدم استقبال دانشجویان از ابزارهای الکترونیکی در یادگیری را نبودن امکانات و تجهیزات بیشتر و کمبود وقت و زمان کافی برای این کار دانسته اند. مهم ترین مزیت های مدنظر دانشجویان نیز عبارتند از: کیفیت یادگیری با ابزارها، امکان دسترسی آسان و سریع به اطلاعات بیشتر، امکان بکرار و مرور مطالب

۷- نتیجه گیری

این پژوهش به پایش دانشجویان پردیس مذکور پرداخته و مهمترین مزیت هایی که مدنظر استفاده کنندگان بوده است: افزایش کیفیت در یادگیری افراد، توجه بیشتر به کیفیت محتوا از سمت طراحان آن، دسترسی آسان و سریع به مقدار زیادی از اطلاعات با کیفیت در مدت زمانی اندک، قابلیت دسترسی در مکان های متعدد، کم شدن هزینه های جانبی برای فراگیر، به وجود آوردن امکان یادگیری برای افراد بیشتر، تکرار و مرور چند بار محتوای مطالب. دانشجویان عمدتاً از موبایل و تبلت شخصی برای موارد غیردرسی و غیرآموزشی استفاده می کنند و بیشترین استفاده از اینترنت برای تحقیق، حل تمرین های کلاسی و موارد اجباری درسی است.

با وجود اعتقاد دانشجویان پردیس به استفاده از ابزارها و متدهای آموزش الکترونیکی، در عمل استفاده مطلوبی از آن نداشته و چندان متداول نیست. عمده دلایل این امر عبارتند از کافی نبودن امکانات و تجهیزات فن آوری اطلاعات و ارتباطات، هزینه و نبودن وقت و فرصت کافی. پیشنهاد می گردد زیرساخت و زمینه ای فراهم شود تا از ابزارهای برتر مانند سیستم های مدیریت یادگیری lms، سیستم های مدیریت محتوا cms و ابزارهایی مانند blackboard که سالهاست در دنیا متداول هستند، استفاده گردد و فراگیران نیز علاوه بر استفاده از مطالب متنوع و دلخواه، خود نیز به تولید محتوا بپردازند و به اشتراک بگذارند.

۸- سپاس گذاری

در خاتمه از مسئولین پردیس فاطمه زهرا اهواز و مخصوصا از دانشجویانی که در این پژوهش همکاری کردند عرض تشکر و سپاس داشته و امید است این پژوهش برای آنان نیز مفید بوده باشد.

۹- منابع

- جهانیان، رمضان، شکوفه اعتبار (۱۳۹۱)، ارزیابی وضعیت آموزش مجازی در مراکز آموزش الکترونیکی دانشگاه های تهران از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه فن آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال دوم شماره چهارم تابستان ۱۳۹۱ صفحات ۶۵-۵۳
- حسن زاده، مریم (۱۳۸۱)، یادگیری الکترونیکی، ماهنامه تدبیر، شماره ۱۳، صفحه ۱۱۲
- ذوفن، شهناز (۱۳۸۴)، کاربرد فن آوری های جدید در آموزش (چاپ اول)، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت) تهران
- مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران، (۱۳۸۸)، آموزش های الکترونیکی (ویژگی ها) چاپ اول (انشارات مؤسسه تهران).
- مهدیون، روح اله، محمد قهرمانی، مقصود فراستخواه و امین حسینی شاون، ۱۳۹۰، ابعاد و مولفه های تضمین کیفیت یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی و ارائه الگوی مفهومی برای آن، ششمین کنفرانس ملی و سومین کنفرانس بین المللی یادگیری و آموزش الکترونیک، تهران، مرکز آموزش های الکترونیک دانشگاه تهران، http://www.civilica.com/Paper-ICELEARNING06-ICELEARNING06_010.html
- مهرابی، مانوش، معرفی ابزارهای تولید محتوای الکترونیکی، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)، شماره دوم پاییز ۸۹، <http://mediaj.ir/online/>
- میرزایی، علیرضا، شعبانی نیا، فریدون، مروری بر سیستم های نوین آموزش الکترونیکی، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی (مدیا)، تابستان ۹۲، دوره ۴، شماره ۲، <http://mediaj.ir/online/>

Akaskan, D., Chong, L., Effie, L. (2010). E-Learning in the science of electricity in higher education in Turkey in terms of environment and energy. Society: Heath, Culture and the Environment Conference

Alaneme G, Olayiwola P, Reju C. Combining Traditional Learning and the E-Learning Methods in Higher Distance Education: Assessing Learners Preference. 4th International Conference on Distance Learning and Education (ICDLE); 2010 Oct 3; Puerto Rico: USA. San Juan (Puerto Rico): IEEE; 2010. p. 177-190.

Alcon, Ward, and Partners, Inc. Tools of the Trade. 2004. Available from: <http://www.elearningguru.com/wpapers/4-tools.pdf>

Centre for Learning & Performance Technologies. Directory of E-Learning Tools: Course Authoring tools. 2006-2010. <http://www.c4lpt.co.uk/Directory/Tools/instructional.html>

Directory of Learning & Performance Tools & Services, Centre for Learning & Performance Technologies, Available from: <http://c4lpt.co.uk/directory/top-100-tools/>

Ellis R. A Field Guide to Learning Management Systems [Internet]. 2012 July 28. ASTD Learning Circuits. Available from: cgit.nutn.edu.tw:8080/cgit/PaperDL/hclin_091027163029.pdf

Hassanzadeh A, Kannani F, Elahi Sh. A Model for Measuring e-Learning Systems Success in Universities. Expert Systems with Applications. 2012 March 17; 39(12):10959-10966.

Rachel W. Learning Management System (LMS) Solution Using Sakai Collaboration and Learning Environment (CLE) [Internet]. 2012 Jan 24. Available from: <http://i.dell.com/sites/doccontent/public/solutions/k12/en/Documents/learning-managementsystem-sakai.pdf>

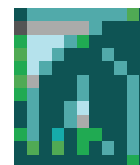
Shabaninia F, Mokhtari V. E-Learning Analysis & Design. 1st ed. Tehran: Khaniran; 2009. P.138-144.

Shiraz University. E-Learning Definition [Internet]. Iran: Shiraz University. 2012 Sep 9. available from: http://www.reisu-fars.com/faq1.php?category_id=19&faq_id=324

Shiraz University. History of E-Learning [Internet]. Iran: Shiraz University. 2012 Sep 9. available from: http://www.reisu-fars.com/faq1.php?category_id=19&faq_id=325

Varlamis, Iraklis, Apostolakis, Ioannis. The Present and Future of Standards for E-Learning Technologies. Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects. Volume 2, 2006. Available from: <http://ijklo.org/volume2/v2p059-076Varlamis.pdf>

Wikipedia. Blackboard Inc [Internet]. 2012 June 14 [cited 2012 Jun 18]. Available from: http://en.wikipedia.org/wiki/Blackboard_Inc.#cite_ref-Schaffhauser_35-0



فرسودگی تحصیلی و کیفیت نظام های آموزشی دانشگاهی و راهکارها و چالش ها

آناهیتا گلو سالاری^۱، سارا کدخدای محمد مسافری^۲، نسترن کلانتری زاده^۳

۱-مقدمه

کیفیت نظام های آموزشی دانشگاهی

مفهوم کیفیت که یکی از اهداف اساسی در ارزشیابی آموزش در تمام کشورهای جهان به شمار می رود، دارای تعریف معینی که اجماع نظر در خصوص آن وجود داشته باشد نیست مفهوم کیفیت کلیت دارد یعنی کیفیت یک موسسه آموزشی به کیفیت تمامی عوامل مؤثر در موسسه مرتبط است. لذا با توجه به فقط یک جنبه (بعد اقتصادی، بعد آموزشی، بعد پژوهشی و...) بدون توجه به ارتباط کلیات آنها، موسسه را در مقام یک سیستم، بیشتر دچار اختلال می کند (یمینی، ۱۳۹۲).

فرسودگی تحصیلی

فروید نبرگر فرسودگی را نوعی حالت خستگی و تحلیل رفتگی می دانست که از کار سخت و بدون انگیزه ناشی می شود. وی معتقد بود که نشانگان فرسودگی به صورت علائم مختلف ظاهر می شود و این علائم و شدت آن ها از یک فرد به فرد دیگر متفاوت می باشد. فرسودگی معمولاً به دلیل وقوع یکی دو واقعه دردناک و فشارزای زندگی اتفاق نمی افتد بلکه بر اثر انباشت تدریجی فشارهای روانی روزمره ایجاد می شود و بر اثر آن حالات، مختلفی مانند ناامیدی، خستگی مزمن و کم شدن انرژی تجربه می شود. (سید عباس زاده و همکاران، ۱۳۸۲)

۱. دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر گروه علوم تربیتی، کرمان، ایران. Anahita.gs.74@gmail.com

۲. دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر گروه علوم تربیتی، کرمان، ایران. Sara.kmm72@gmail.com

۳. دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید باهنر گروه علوم تربیتی، کرمان، ایران. Nastaran.kln@gmail.com

فرسودگی شغلی

قبل از توضیحات در ارتباط با فرسودگی تحصیلی مختصر توضیحی در ارتباط با فرسودگی شغلی داشته باشیم چرا که فرسودگی تحصیلی نیز مکانی است که دانش آموزان همچون کارمندان در محیط کاری در مدرسه مشغول به کار تحصیل هستند. فرسودگی شغلی، در ابتدا یک مفهوم بی ثبات بود و هیچ تعریف استاندارد از آن وجود نداشت گروهی فرسودگی شغلی را با استرس شغلی یکی می دانند در حالی که برخی دیگر استرس شغلی را دلیل اصلی فرسودگی شغلی بیان می کنند (پورافکاری، ۱۳۸۰).

کلیه محققین در تعریف این پدیده روی چند نکته اتفاق نظر دارند. فرسودگی شغلی به نحوی با زندگی مدرن و ثانیاً به محیط کاری مربوط می شود. اما نکته اساسی در این تعریف این است که تقریباً، کلیه محققین به طریقی فرسودگی شغلی را در ارتباط با تنیدگی شغلی میدانند. فرسودگی شغلی را حالتی از خستگی یا ناکامی می داند که به علت از خود گذشتگی فرد، روش زندگی یا ارتباطی که منجر به وصول نتیجه دلخواه نمی شوند. فرسودگی به تغییرات منفی در نگرش، روحیه و رفتار افراد در مواجهه با فشارهای شغلی گفته می شود. (قنبرپور، ۱۳۹۱).

فرسودگی شغلی و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی دانشجویان

بر اساس نظریه فرسودگی شغلی میتوان گفت که فرسودگی تحصیلی در میان دانش جویان دانشگاه ها، احساس خستگی ناشی از تقاضاها و الزامات تحصیل (خستگی)، داشتن یک حس بدبینانه و بدون علاقه به تکالیف درسی فرد (بی علاقه) و احساس عدم شایستگی به عنوان یک دانشجویان با کارآمدی پایین به شمار می رود (زانگ و همکاران، ۲۰۰۷). نیز شامل سه مولفه خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی است. . خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیتهای درسی و بدبینی و مسخ شخصیت به صورت نگرش بدبینانه و بی تفاوتی نسبت به کارهای دانشگاه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی معنی پنداشتن آنها و بالاخره فقدان کارایی مربوط به دانشگاه به حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به طور کلی دانشگاه بروز داده میشود. همچنین تحقیقات حاکی از آن است که خستگی هیجانی با استرس های تحصیلی ارتباط نزدیک دارد، نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین را پیشبینی می کند و احساس موفق نبودن در موضوعات درسی با عزت نفس تحصیلی پایین همراه است (ماربرگ و برا، ۲۰۰۴).

عواملی که باعث فرسودگی تحصیلی دانشجویان می شود

یکی از متغیرهای اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی حمایت اجتماعی می باشد. منظور از حمایت اجتماعی قابلیت و کیفیت ارتباط با دیگران است که منابعی را در مواقع مورد نیاز فراهم می کنند. یکی دیگر از متغیرهای تاثیرگذار بر فرسودگی تحصیلی استرس ادراک شده است. استرس ادراک شده عبارت است از واکنش بدن به تغییری که مستلزم سازگاری یا پاسخ جسمی، ذهنی، یا هیجانی میباشد (بروس، ۲۰۰۹).

کمالگرایی نیز از دیگر متغیرهای اثرگذار بر فرسودگی تحصیلی میباشد. تحقیقات اخیر درباره کمال گرایی به این سازه همانند یک سازه چند بعدی مینگرند که شامل کمال گرایی سازگارانه و کمال گرایی ناسازگارانه می باشد (لاول و لیمک، ۲۰۰۹).

ویژگی های دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی

بر اساس تحقیقات و پژوهش های انجام شده می توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت های آموزشی با ویژگی هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می شود. (نعامی، ۱۳۸۸).

الگوی تقاضا منابع در ارتباط با فرسودگی تحصیلی

مطابق الگوی تقاضا منابع (اسکافلی و بیکر، ۲۰۰۴) مصرف زیاد و بدون بازگشت انرژی موجب می شود انرژی ذخیره شده فرد از بین برود. اگر عدم تعادل بین مصرف انرژی و تولید مجدد آن برای مدت طولانی ادامه یابد، فرسودگی اتفاق می افتد. (ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۶).

مدل مسلج در ارتباط با فرسودگی

مدل مسلج (۱۹۹۷) از فرسودگی شغلی فرض می کند که فشار روانی وقتی اتفاق می افتد که تقاضاها و درخواست ها فراتر از منابع باشد. اگر این تقاضاها برای مدت طولانی ادامه داشته باشد فرد دچار حالت خستگی هیجانی خواهد شد. در واقع افزایش در مؤلفه خستگی هیجانی موجب ایجاد راهبرد مقابله ای بدبینی و مسخ شخصیت شده و سرانجام افزایش در بدبینی موجب خود ارزیابی منفی به شکل کارایی پایین خواهد شد. (اسکافلی و همکاران، ۲۰۰۲).
در اصل مقاله مؤلفه های اصلی بصورت تفصیلی توضیح داده شده اند و در ادامه چالش های مربوطه بررسی شده و راهکارهایی برای آن ها ارائه شده است.

۲- روش تحقیق

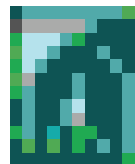
روش تحقیق حاضر بصورت مطالعه مروری کتابخانه ای است.

۳- نتیجه گیری

نتیجه ی حاصل از این تحقیق اینگونه است که مطالعه ی فرسودگی تحصیلی دردانشجویان موضوع بسیار مهمی است زیرا کلید فهم عملکرد تحصیلی ضعیف دانشجویان، رابطه ی دانشجویان با دانشگاه و اشتیاق آنها نسبت به ادامه تحصیل است. فرسودگی تحصیلی می تواند منجر به کاهش انرژی و عدم همکاری در انجام کارها شود، دانشجویان دچار فرسودگی تحصیلی انگیزه ای برای شرکت در کلاس ندارند و ویژگی های رفتاری مانند تاخیر در حضور در کلاس، غایب شدن، ترک زود هنگام کلاس بروز می دهد. در کلاس در فعالیت های گروهی شرکت نمی کنند و به

مطالب درس گوش نمی دهند ، برای استاد احترام قائل نیستند و عملکرد ضعیفی دارند همچنین موفقیت و عملکرد تحصیلی دانش جویان پیش بینی کننده ی میزان فرسودگی آنها خواهد بود و مشارکت در فعالیت های درسی بر کاهش فرسودگی تحصیلی تاثیر معناداری دارد. محیط دانشگاه، محیط نوآوری ، بالیدن شخصیت ها و نوگرایی است. محیطی که باید در آن پویایی علم موج بزند تا رسالت واقعی آن اجرا شود هرچه محیط دانشگاه علمی تر و پویاتر در همه ی ابعاد باشد طبیعتا دانشجویان با انگیزه ی بیشتری تلاش و کوشش کرده و با اشتیاق بیشتری اهدافشان را دنبال می کنند و از طرفی تشویق دانشجویان برای کسب مقام علمی و تحصیلی برتر و مشارکت با اعضای هیئت علمی و آموزش همراه با خلاقیت به دانشجویان حمایت همه جانبه و ایجاد فرصت برای شکوفا شدن استعدادها و سازماندهی کردن دروس تخصصی و مشخص کردن قوانین و مقررات دانشگاه انسجام تحصیلی دانشجویان را دنبال دارد.

کلمات کلیدی: کیفیت نظام های آموزشی، فرسودگی شغلی، فرسودگی تحصیلی، چالش ها و راهکارها



ارزیابی درونی، کلید گنج موفقیت در اعتبارسنجی آموزش عالی و مطالعه موردی یکی از دانشگاه های کشور^۱

دکتر محمد مجتبی زاده^۲، دکتر عباس عباس پور^۳، دکتر حسن ملکی^۴ و دکتر مقصود فراستخواه^۵

چکیده

الگوی اعتبارسنجی، الگویی است که با ارزیابی مؤسسات آموزش عالی در جهت اعتبار بخشیدن به آنها گام می بردارد. امروزه، اعتبارسنجی به نیروی مؤثری برای مشروعیت بخشیدن به نظام های آموزش عالی تبدیل شده است. در واقع، اعتبارسنجی به دنبال این است که آیا یک برنامه یا نظام مورد ارزیابی، از استانداردهای تعیین شده به وسیله مؤسسات اعتبارسنجی کننده برخوردار است یا نه. اعتبارسنجی منجر به رسمیت شناختن کیفیت مؤسسه مورد ارزیابی می شود. این امر در کنار رسمیت یافتن مدارک و منابع مؤسسه، منجر به کسب اعتبار نظام های دانشگاهی می شود. از طرف دیگر، اعتبارسنجی منجر به تضمین کیفیت و پاسخگویی نظام های آموزشی در قبال منابع اختصاصی و در نتیجه هزینه-اثربخشی بالا، بهینه سازی و شفافیت امور مؤسسه می شود. بنابراین، بهبود کیفیت و تضمین آن دو نتیجه مهم و اصلی فرایند اعتبارسنجی است که به طور مستقیم با بهره وری و کارایی نظام های دانشگاهی ارتباط دارند. اعتبارسنجی دارای دو مرحله ی ارزیابی درونی و ارزیابی برونی است. در این میان، ارزیابی درونی نقش کانونی در فرایند اعتبارسنجی بازی می کند. در این مقاله تلاش شده است از طریق روش مطالعه کتابخانه ای، مصاحبه ی اکتشافی، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در وبسایت های کشورهای پیشتاز جهان، به بررسی نقش ارزیابی درونی در اعتبارسنجی آموزش عالی بپردازیم. سپس، به منظور ارتباط دادن یافته های این

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران» است.

۲. هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده و دانش آموخته دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: mojtabazadeh@yahoo.com

۳. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: abbaspour@atu.ac.ir

۴. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه برنامه ریزی درسی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: maleki@atu.ac.ir

۵. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، گروه برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: farasatkah@faculty.members.irphe.ir

مطالعه با کشور، به مطالعه موردی یکی از دانشگاه های کشور پرداخته شده است.

کلمات کلیدی: ارزیابی درونی، دانشگاه، اعتبارسنجی، آموزش عالی، ارزیابی، تضمین کیفیت.

مقدمه

از سال های آخر قرن بیستم، دانشگاه های کشورهای صنعتی پیشرفته به ویژگی هایی دست یافته اند که با آن چه به صورت سنتی از دانشگاه درک می شود متمایز است. این ویژگی ها هم از نظر ساختاری و هم از نظر کارکردی، دانشگاه ها را در موقعیتی دشوار و در عین حال پویا قرار داده است. در جوامع صنعتی پیشرفته که می توان آن ها را جوامع اطلاعاتی یا دیجیتالی نامید، دانشگاه ها ابعاد متنوع ولی مرتبط به هم می یابند (ولکوین^۱، ۲۰۰۸).

«در این میان نظام های آموزشی کشورهای جهان سوم با پنج مسأله عمده روبرو هستند: الف) افزایش و تنوع تقاضا برای آموزش؛ ب) افزایش مخارج و دشواری در تأمین هزینه ها؛ ج) کاهش کیفیت آموزشی؛ د) سست شدن رابطه آموزش و اشتغال؛ و ه) مدیریت نظام های آموزشی» (مشایخ و بازرگان، ۱۳۸۷). «آموزش عالی ایران نیز با چنین مشکلاتی دست به گریبان است که یکی از ابعاد آن افزایش رشد کمی بدون توجه به کیفیت در آموزش عالی است» (فراستخواه، ۱۳۸۹).

در این راستا اعتبارسنجی بیش از یک قرن است که در اغلب دانشگاه های معتبر جهان با هدف ارتقای کیفی و انجام پژوهش های گسترده به منظور تأمین اطلاعات مورد نیاز مدیران دانشگاهی ایجاد و توسعه یافته است. با کمال تأسف، وقتی ادبیات پژوهشی جهان را در زمینه اعتبارسنجی آموزش عالی مرور می کنیم، به غیر از محدود پژوهش های جسته و گریخته ای که با عمری کمتر از دو دهه در زمینه ارزیابی کیفیت دانشگاه های ایران صورت گرفته، می بینیم که این امر در کشور ما هنوز جایگاه خود را پیدا نکرده است. در این شرایط، ضروری است با وضعیت دانش اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی آشنا شویم؛ رهیافت های اعتبارسنجی را بررسی کنیم و با تجاری و نوآوری های موجود آشنا شویم. این کار باعث می شود با نگرشی واقع بینانه تر و عمیق تر به تحلیل تجارب موجود اعتبارسنجی بپردازیم. از طرف دیگر، استفاده از تجارب دیگر کشورها در زمینه اعتبارسنجی می تواند گام مفیدی برای ایجاد تشکیلات منسجم تر در اعتبارسنجی آموزش عالی ایران باشد. اعتبارسنجی چیست؟ و خود-ارزیابی چه نقشی در آن دارد؟ وضعیت دانشگاه های کشور چیست؟ در این پژوهش از طریق روش مطالعه کتابخانه ای، مصاحبه ی اکتشافی، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در شبکه به این سؤالات پاسخ خواهیم داد.

مبانی نظری پژوهش

اعتبارسنجی، فرایندی است که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک ها و استانداردهای از پیش تعیین شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزشیابی می کند. نتیجه این فرآیند، معمولاً اعطای اعتبار^۲ (به صورت تصمیم بله / خیر)، به

1. Volkwein

2. Awarding of status

رسمیت شناختن^۱، و گاهی صدور مجوز فعالیت، که مدت اعتبار آن محدودیت زمانی دارد، است. روند اعتبارسنجی به شکل خود-ارزیابی^۲ اولیه و دوره‌ای؛ و ارزیابی توسط همتایان بیرونی است. به طور کلی، فرآیند اعتبارسنجی شامل سه مرحله خاص است: (الف) اجرای فرآیند خود-ارزیابی^۳ توسط اعضای هیأت علمی، مدیران و کارکنان از مؤسسه یا برنامه‌ی آموزشی؛ و ارسال نتیجه گزارش خود-ارزیابی در قالب مجموعه‌ای از استانداردها و ملاک‌ها به مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده. (ب) بازبینی بررسی انجام‌شده توسط تیم همتایان، که به وسیله‌ی مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده انتخاب شده‌اند. تیم همتایان^۴، به بررسی شواهد، بازدید از محل و مصاحبه از کارکنان آموزشی و اداری پرداخته و نتیجه گزارش سنجش را در قالب توصیه به کمیسیون مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده ارسال می‌کنند. (ج) بررسی شواهد و توصیه‌ها بر اساس مجموعه معینی از معیارهای مربوط به کیفیت توسط کمیسیون اعتبارسنجی‌کننده؛ و در نتیجه، قضاوت نهایی و در صورت مناسب بودن، ابلاغ تصمیم رسمی به مؤسسه و سایر مؤسسات منتخب.

اعتبارسنجی ابزاری است که، یک مؤسسه بدون آن قدرت اعطای مدرج دانشگاهی، برخورداری از حق انتخاب در زمینه‌ی قدرت اعطای مدرج دانشگاهی، داشتن اختیارات گسترده برای اعطای مدرج دانشگاهی، به رسمیت شناساندن صلاحیت خود در نزد سایر مراجع ذی‌صلاح، قدرت عمل و مسئولیت برای تأمین آموزشی را ندارد. اختیارات اعتبارسنجی نیز بر عهده دولت، نمایندگی‌های دولتی و سایر مؤسسات آموزش عالی داخلی و خارجی است. اعتبارسنجی دارای واژگان خاص خود است. برخی از این واژه‌های وابسته عبارت‌اند از:

اعتبارسنجی مؤسسه‌ای^۵: این اصطلاح اشاره به اعتبارسنجی کل مؤسسه، از جمله، برنامه‌ها، محل (فضای فیزیکی) و روش‌های ارایه‌ی مواد آموزشی و سایر خدمات دارد. این نوع اعتبارسنجی، هیچ‌گونه دلالتی به برنامه‌های درسی مؤسسه ندارد. **اعتبارسنجی منطقه‌ای^۶ (در ایالات متحده آمریکا):** واگذاری مجوز رسمی اعتبارسنجی به یک مؤسسه آموزش عالی توسط انجمن یا کمیسیون رسمی اعتبارسنجی‌کننده برای اجرای اعتبارسنجی در یک منطقه جغرافیایی خاص (به طور معمول سه یا بیش از سه ایالت). ایالات متحده دارای شش کمیسیون اعتبارسنجی‌کننده منطقه‌ای است.

اعتبارسنجی تخصصی^۷: اعتبارسنجی واحدهای مستقل یا برنامه‌ها (به عنوان مثال، آموزش حرفه‌ای)، توسط مؤسسات اعتبارسنجی‌کننده‌ی "تخصصی" یا "برنامه‌ای" از طریق به کار بردن استانداردهای خاص برای برنامه درسی و محتوای آموزشی.

مدت اعتبارسنجی^۸: تصمیمات اعتبارسنجی محدود به زمان است. مدت اعتبارمجاز اعتبارسنجی، توسط مؤسسه اعتبارسنجی‌کننده تعیین می‌شود. به طور کلی، مؤسسه اعتبارسنجی‌کننده بسته به وضوح رضایت‌بخش هر یک از مسائل مورد شناسایی، مجوز مؤسسه را به حالت تعلیق درآورده یا آن را تمدید می‌کند.

-
1. Recognition
 2. Self-study
 3. Self-evaluation process
 4. Team of peers
 5. Institutional Accreditation
 6. Regional Accreditation
 7. Specialized Accreditation
 8. Duration of Accreditation

اعتبارسنجی یادگیری قبلی^۱: فرایندی که از طریق آن افراد در قبال صلاحیت های مبتنی بر یادگیری قبلی خود و (گاهی اوقات) تجربه (که یادگیری تجربی نیز نام دارد) تصدیق دریافت می کنند. تصدیق اعطا شده بر اساس شواهد روشن است. بدین نحو که یادگیری مربوطه منجر به دست یابی دانشجو به پیامدهای یادگیری مناسب شده است.

رتبه ی اعتبارسنجی^۲: برخورداری یک مؤسسه یا برنامه ی تخصصی از مزیت به رسمیت شناخته شدن رسمی، به خاطر برآورده ساختن استانداردهای مناسب کیفیت آموزشی، که توسط مؤسسه ی اعتبارسنجی کننده در سطح منطقه ای، ملی و تخصصی تدوین شده است.

زمینه یابی (پیمایش) اعتبارسنجی^۳: ارزیابی یک مؤسسه برای تشخیص سطح تطابق آن با استانداردهای مناسب مؤسسه ی اعتبارسنجی کننده و تعیین رتبه ی اعتبارسنجی. این زمینه یابی (پیمایش) شامل ارزیابی اسناد و اطلاعات (شواهد) ارائه شده توسط کارکنان مؤسسه آموزش عالی است. در طی زمینه یابی، بازدیدکنندگان قانونی به بازدید از محل مؤسسه می پردازند. **کارپوشه برای اعتبارسنجی^۴:** جمع آوری شواهد (بایگانی دستاوردها^۵) در مورد مهارت ها و ویژگی های خاص یک مؤسسه در ارتباط با نوع خاصی از فعالیت، به ویژه در ارتباط با استانداردهای یادگیری. این کار را می توان از طریق یک مؤسسه مرتبط یا ارزیاب بیرونی انجام داد.

مؤسسه ی اعتبارسنجی^۶: انجمن آموزشی (غیر) دولتی یا خصوصی در گستره ی ملی یا منطقه ای، که استانداردها و ملاک های اعتبارسنجی را تدوین می کند و از طریق ارزیابی همتایان^۷ و بازدید خبرگان^۸ به سنجش میزان برآورده شدن این ملاک ها می پردازد. پس از موفقیت آمیز بودن بررسی برنامه و ارزیابی واحد آموزشی مربوطه، مؤسسه اعتبارسنجی کننده این حق را دارد که به مؤسسات اعتبارسنجی شونده رتبه ی رسمی اعطاء کند؛ و گاهی اوقات نیز برای مؤسسات آموزش عالی یا برنامه های منحصر به فرد مجوز فعالیت صادر کند. انواع مختلف مؤسسات اعتبارسنجی کننده وجود دارد (برای مثال، نمایندگی ها، شوراهای کمیسیون ها، و غیره). این مؤسسات به نوع خاصی از اعتبارسنجی متمرکزند؛ مانند، اعتبارسنجی عمومی، اعتبارسنجی تخصصی، اعتبارسنجی حرفه ای، اعتبارسنجی منطقه ای، اعتبارسنجی ملی، اعتبارسنجی آموزش از راه و غیره. علاوه بر این، یکی از رهیافت های سازمان همکاری اقتصادی و توسعه یونسکو^۹، درخواست از نمایندگی های اعتبارسنجی برای حفظ و تقویت منطقه ای و بین المللی شبکه های موجود بوده است (یونسکو، ۲۰۰۷).

در مورد روش های اعتبارسنجی باید گفت، برای اعتبارسنجی از روش های زیر استفاده می شود:

۱- ارزیابی درونی (خود-ارزیابی)، که شامل ارزیابی و تشخیص کیفیت موجود در مؤسسه براساس گزارشاتی است که خود مؤسسه در مورد کیفیت خود ارائه کرده است.

-
1. Accreditation of Prior Learning
 2. Accreditation Status
 3. Accreditation Survey
 4. Portfolio for Accreditation
 5. Record of achievement
 6. Accreditation Body
 7. peer evaluations
 8. expert visits
 9. OECD-UNESCO

۲- ارزیابی بیرونی: در این روش، ارزیابی توسط ارزیابان مؤسسات اعتبارسنجی با استناد به استانداردهای وضع شده و گزارشاتی که درباره کیفیت مؤسسه ارائه شده است، مورد قضاوت قرار می‌گیرد تا مشخص شود گزارشاتی که خود مؤسسه آموزشی در زمینه کیفیت کار خود ارائه کرده است تا چه اندازه دقیق و منصفانه بوده تا بدین وسیله اثربخشی مؤسسه برای بهبود کیفیت به صورت دقیق و عادلانه مورد ارزیابی قرار گیرد.

با توجه به نقش مکمل و وجوبی خود-ارزیابی در کنار ارزیابی بیرونی به بررسی نقش خود-ارزیابی در فرایند اعتبارسنجی می‌پردازیم.

مرور پیشینه‌ی پژوهش

کاوشگری در زمینه‌ی اعتبارسنجی بدون بررسی فرایند خود-ارزیابی کامل نخواهد بود، چرا که این امر برای اجرا و رضایت‌مندی از فرایند اعتبارسنجی لازم و ضروری است. به زعم جودیت اس. ایتون^۱ (۲۰۰۸)، رئیس شورای اعتبارسنجی آموزش عالی^۲ [ایالات متحده آمریکا]، "اعتبارسنجی دو نقش عمده در ذات خود نهفته دارد، تضمین کیفیت؛ یعنی، اطمینان از کیفیت آستانه در آموزش عالی؛ و بهبود کیفیت؛ یعنی، اطمینان از تلاش مستمر مؤسسات آموزش عالی برای بهتر ساختن دائم‌التزاید و فزاینده برنامه‌های خود"، (ص ۶). این دو کارکرد زمانی بهتر تحقق می‌یابد که خود مؤسسات، مستندات دستیابی به این اهداف را تصدیق کنند. از این گذشته، ایتون (۲۰۰۸). خاطر نشان می‌سازد، این فرایند خود-ارزیابی مشتمل بر خلاصه‌ای کتبی از عملکرد مؤسسه بر حسب استانداردهای اعتبارسنجی است. از این رو، خود-ارزیابی، شاهی بر اجرای رضایت‌بخش یا پایبند بودن به استانداردهاست.

کمیسون آموزش عالی^۳، به طور مستقیم در کتاب راهنمای اعتبارسنجی^۴ (۲۰۰۳) خاطر نشان می‌سازد، قضاوت‌های مربوط به اعتبارسنجی، تنها بر اساس خود-ارزیابی انجام شده توسط مؤسسه خواهان اعتبارسنجی و متعاقب آن ارزیابی همگنان از خود-ارزیابی مزبور معتبر است. این عبارت کوتاه، تأکیدی است بر اهمیت خود-ارزیابی در تمامی مراحل فرایند اعتبارسنجی. علاوه بر این، کمیسون مزبور در کتاب حاضر بیان می‌کند، خود-ارزیابی اثربخش، چند وجهی است. کمیسون آموزش عالی، خاطر نشان می‌سازد، خود-ارزیابی اثربخش، منعکس‌کننده ماهیت متمایز هر دانشگاه خاص است، چرا که، به هیچ عنوان دو دانشگاه نمی‌توان پیدا کرد که دقیقاً شبیه هم باشند. این امر یکی از دلایل اصلی است که نشان می‌دهد فرایند اعتبارسنجی به شدت وابسته به شرایط زمینه‌ای یک دانشگاه معین است. نکته دوم اینکه، کمیسون مزبور خاطر نشان می‌سازد، اهداف مورد نظر خود-ارزیابی اثربخش، تنها از طریق طراحی و اجرای خود-ارزیابی به دست می‌آید. این امر مبین این حقیقت است که، خود-ارزیابی، لزوماً به معنی پاسخ دادن به معیارهای مربوط به اعتبارسنجی نیست. علاوه بر این، خود-ارزیابی اثربخش، بر اندیشه‌ی هدف‌گزینی و اطمینان‌یابی از آمادگی مؤسسات آموزش عالی برای ارزیابی فعالیت‌های خود استوار است. از این گذشته، خود-ارزیابی اثربخش بر این باور است که، ارزیابی، به ویژه خود-ارزیابی، تأثیری فراتر از فرایند

1. Judith S. Eaton

2. Council for Higher Education Accreditation

3. Higher Learning Commission

4. Handbook of Accreditation

ساده اجرای آن دارد. کتاب مزبور بر این امر صحنه می‌گذارد که خود-ارزیابی اثربخش، افراد را در تمام اجزای هر یک از مراحل درگیر می‌سازد. به طور خلاصه، این کمیسیون اذعان دارد، هرچند اعتبارسنجی برای رسمیت بخشیدن به دنیای آموزش عالی لازم و ضروری است، ولی، باید از طریق روش‌هایی انجام شود که لزوماً ارتباط مستقیمی با قرائند اعتبارسنجی ندارند. بر این اساس، انگیزه مربوط به اعتبارسنجی باید حالت درون‌زا داشته باشد و به صورت خود-ارزیابی منحصر به فرد و متمایز از سایر مؤسسات آموزش عالی به اجرا دربیاید (کتاب راهنمای اعتبارسنجی، ۲۰۰۳).

به همان نسبتی که کمیسیون آموزش عالی، فرایند اعتبارسنجی خود را بر اساس خود-ارزیابی بنا نهاده باشد، گزارشات سالانه خود را برای انتشار بهترین شیوه‌های اجرایی برحسب خود-ارزیابی جمع‌آوری می‌کند. این گزارشات در یک جا جمع شده و در راستای اطلاع‌رسانی عمومی و بهره‌مند سازی آن مؤسساتی که به دنبال راه‌های مطلوب‌تر انجام خود-ارزیابی هستند، انتشار می‌یابد. مرلین نلسن کارول^۱ (۲۰۰۳)، سوالات زیر را که در ارتباط با فرایند برنامه‌ریزی خود-ارزیابی هستند، مطرح می‌سازد:

- آیا باید از کمیته‌های موجود برای خود-ارزیابی بهره گرفت، یا کمیته‌ها را جهت جمع‌آوری داده‌ها و نوشتن گزارشات هدایت کرد؟ شاید بهره‌گیری از کمیته‌ها و گروه‌های آموزشی موجود ارجحیت داشته باشد، چراکه، اینک اکثر مؤسسات آموزش عالی به اندازه کافی دارای کمیته‌ها و گروه‌های آموزشی هستند.
- آیا لازم است کمیته راهبری به مطالعات و بررسی‌های جدیدی دست زند، یا اینکه اطلاعات مورد نیاز در حد کافی موجود است؟ آیا داده‌های موجود، از غنای لازم برخوردارند؟
- پیش‌تر از چه شیوه‌های ارزیابی استفاده شده است؟
- آیا می‌توان فرایند خود-ارزیابی را برای اهدافی غیر از اعتبارسنجی به کار برد؟ آیا سؤالی وجود دارد که رئیس دانشگاه یا هر مقام مسؤل در مجتمع‌های دانشگاهی بخواهد بدان پاسخ دهد؟ آیا می‌توان فرایند مزبور را برای ارزیابی مجدد مأموریت‌ها و یا سایر کارکردهای مهم دانشگاه به کار برد؟ فرایند خود-ارزیابی، هزینه‌بر است. بر این اساس، در راستای تداوم بخشیدن به فرایند اعتبارسنجی، این سؤال پیش می‌آید، آیا استفاده از سایر روش‌های ارزیابی، که اهمیتی برابر با خود-ارزیابی دارند، به نفع دانشگاه است (ص ۱۰-۱۱).

سوالات پیشنهادی کارول، نقش به سزایی در فرایند برنامه‌ریزی مربوط به خود-ارزیابی دارند. همچنین، ضرورت برنامه‌ریزی برای چنین فرایند جامعی را نشان می‌دهند. در رابطه با فرایند تدوین خود-ارزیابی، اقداماتی باید صورت گیرد. کارول چند پیشنهاد برای انجام این فرایند ارائه می‌دهد. اول اینکه، کارول (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌کند، در همان ابتدای امر، شیوه‌نامه‌ای برای افرادی که در کار تدوین و برنامه‌ریزی فرایند خود-ارزیابی هستند، تنظیم شود. پیشنهاد دوم کارول، این است که باید با چالش‌ها روبرو شد و آنها را مورد بررسی و مذاقه قرار داد، چرا که چالش‌ها، مثل نقاط قوت ساده نبوده، بلکه، پیچیده و چند بُعدی هستند. سایر پیشنهادات کارول عبارت‌اند از: شرح سر واژه‌ها، محتاط بودن نسبت به داده‌های متناقض، تهیه چند نسخه پشتیبان، به روز رسانی داده‌ها و ارائه خلاصه اجرای خود-ارزیابی به اعضای هیأت مدیره جهت مطالعه (کارول، ۲۰۰۳).

به تأسی از ایده‌های کارول درباره فرایند برنامه‌ریزی به عنوان قلب خود-ارزیابی، کی لوفت^۱ از کالج سنت لوک^۲ در کانزاس سیتی، مو^۳؛ سه راهکار جهت تقویت خود-ارزیابی ارائه کرده است. اولین پیشنهاد لوفت (۲۰۰۳) این است که، مؤسسات آموزش عالی وظایف و مأموریت‌های ذاتی خود را با دانش و مهارت‌های ویژه اعضای گروه خویش منطبق سازند (ص ۲۱). این امر باعث می‌شود اعضای گروه، مسئولیت عناصر خود-ارزیابی را بر عهده بگیرند و روی موفق‌ترین عناصر تکیه کنند. دوم اینکه، لوفت خاطر نشان می‌سازد، بهره‌گیری از ملاک‌های کمیسیون آموزش عالی، به عنوان چارچوبی برای سازماندهی وظایف ذاتی اعضای گروه، موجب برآورده شدن انتظارات مربوط به خود-ارزیابی می‌شود. در نهایت راهکار سوم اینکه، تهیه طرح سنجش قبل از اقدام به خود-ارزیابی و اجرای خود-ارزیابی بر اساس ملاک‌هاست. از نظر لوفت، این بخش از خود-ارزیابی، ارزشمندترین کاری است که توسط واحد برنامه‌ریزی خود-ارزیابی کالج سنت لوک صورت گرفته است. لوفت خاطر نشان می‌سازد که کالج سنت لوک از قبل از خود-ارزیابی از سنجش تکمیلی بهره گرفته است؛ چراکه این کار به منزله‌ی نیروی محرکه‌ای است که امکان تمرکز روی نقاط قوت و ضعف را میسر ساخته و با تداوم ارزیابی، استلزامات مربوط به خود-ارزیابی را تأمین می‌کند.

اکثر مقالات انتشار یافته توسط کمیسیون آموزش عالی بر ضرورت استفاده از جدول زمانی، به عنوان ابزاری مفید در فرایند برنامه‌ریزی خود-ارزیابی، تأکید دارند. دانشگاه کایروپراکتیک لوگان^۴ در منچسترفیلد، میسوری^۵، جدول زمانی خود را به شرح زیر ارائه کرده است:

- ۱- تصویب هیأت امنای دانشگاه مبنی بر آغاز فرایند اعتبارسنجی مجدد^۶ در ماه فوریه (برای مثال، فوریه ۲۰۱۴)؛
- ۲- درخواست برای انجام فرایند اعتبارسنجی مجدد در ۲۶ آوریل؛
- ۳- انتخاب هماهنگ‌کنندگان خود-ارزیابی و تشکیل کمیته راهبری؛
- ۴- تعیین رابط از بین اعضای هیأت کمیسیون آموزش عالی برای دانشگاه مزبور؛
- ۵- تعیین تاریخ بازدید: ۳-۱ آوریل ۲ سال بعد (برای مثال، ۳-۱ آوریل ۲۰۱۶)؛
- ۶- تدوین طرح خود-ارزیابی و ارسال به رابط کمیسیون آموزش عالی مربوطه جهت تأیید. این طرح شامل رئوس کلی از گزارش خود-ارزیابی است؛
- ۷- آغاز فرایند خود-ارزیابی در اواسط سال مبدأ (برای مثال، اواسط سال ۲۰۱۴) و اتمام آن در ژانویه ۲ سال بعد (برای مثال، ژانویه ۲۰۱۶). اعضای کمیته راهبری جهت تبادل نظر در خصوص فرایند مزبور جلسات منظم برگزار کرده، و پیش‌نویس گزارش خود-ارزیابی را تدوین می‌کنند؛
- ۸- ارائه پیش‌نویس نهایی خود-ارزیابی از سوی هماهنگ‌کنندگان به کمیته راهبری و هیأت امنای جهت تأیید در ژانویه ۲ سال بعد (برای مثال، ژانویه ۲۰۱۶)؛

1. Kay Luft
2. Saint Luke's College
3. Kansas City, MO
4. Logan University of Chiropractic
5. Chesterfield, Missouri
6. Reaccreditation

- ۹- تعیین مأموریت نهایی تیم ارزیابی از سوی کمیسیون آموزش عالی؛
- ۱۰- ارسال نتایج خود-ارزیابی جهت پذیرش به رابط کمیسیون آموزش عالی: در فوریه ۲ سال بعد (برای مثال، فوریه ۲۰۱۶)؛
- ۱۱- ارسال نتایج خود-ارزیابی و سایر مواد به اعضای تیم: در فوریه ۲ سال (برای مثال، فوریه ۲۰۱۶)؛
- ۱۲- مذاکره هماهنگ کنندگان خود-ارزیابی با مسئول تیم برای سازماندهی بازدید؛
- ۱۳- ارسال برنامه روزانه هر یک از اعضای تیم به مسئول تیم؛
- ۱۴- اعمال تغییرات توسط مسئول تیم و برگرداندن آن؛
- ۱۵- آمدن تیم ارزیابی در تاریخ ۱ آوریل دو سال بعد (برای مثال، ۱ آوریل ۲۰۱۶)، و ملاقات ۳ روزه با هیأت امناء و سایرین مسئولین کالج؛
- ۱۶- اتمام مصاحبه تیم ارزیابی در ۳ آوریل ۲ سال بعد (برای مثال، ۱ آوریل ۲۰۱۶)؛
- ۱۷- ارسال پیش نویس گزارش تیم مزبور به دانشگاه لوگان جهت اصلاح عملکرد؛
- ۱۸- پاسخ دانشگاه لوگان همراه با گزارش؛
- ۱۹- ارسال گزارش نهایی به دانشگاه لوگان؛
- ۲۰- پاسخ دانشگاه لوگان به گزارش مزبور به صورت قبول/یا عدم قبول. دانشگاه لوگان یکی از دو فرآیند بررسی را انتخاب می کند، کمیته بررسی یا پانل بازخوانی؛
- ۲۱- در صورت لزوم، رایزنی دانشگاه لوگان با مسئول تیم قبل از بررسی کمیته هفت نفره؛ اعطای اعتبار از سوی کمیسیون آموزش عالی به کالج کایروپراکتیک لوگان و ارایه برنامه ارزیابی جامع ده سال بعد (برینکمن و رمسی^۱، ۲۰۰۳، صفحات ۳۵-۳۴).

روش شناسی

روش تحقیق در این طرح شامل بررسی مصاحبه ای اکتشافی، اسناد و مدارک، بررسی چارچوب های نظری و تولید اطلاعات است که همگی در زمره ی تحقیقات کیفی هستند. اعتبار سنجی چیست؟ و ارزیابی درونی چه نقشی در آن دارد؟ وضعیت دانشگاه های کشور چیست؟ در این پژوهش از طریق روش مطالعه کتابخانه ای، مصاحبه ای اکتشافی، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در شبکه به این سؤالات پاسخ خواهیم داد.

یافته ها

با توجه به اهمیت ارزیابی درونی در تضمین کیفیت دانشگاه ها، اکثر کشورهای دنیا، برنامه ای جامع برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت دارند. برای مثال، کشورهای اورپایی، ۱۰ عامل زیر را در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مورد توجه قرار می دهند:

- ۱- وجود خط مشی تضمین کیفیت؛
 - ۲- طراحی و تصویب برنامه ؛
 - ۳- یادگیری دانشجو محور، تدریس و سنجش؛
 - ۴- پذیرش دانشجو، پیشرفت تحصیلی، به رسمیت شناخته شدن و صدور گواهینامه؛
 - ۵- آموزش کارکنان؛
 - ۶- منابع یادگیری و حمایت از دانشجو؛
 - ۷- مدیریت اطلاعات؛
 - ۸- اطلاع رسانی؛
 - ۹- نظارت مداوم و بررسی دوره‌ای برنامه‌ها؛
 - ۱۰- انجام دوره‌ای تضمین کیفیت بیرونی (شورای اعتبارسنجی اتریش، ۲۰۱۶).
- همچنین، دانشگاه‌های مهم و مطرح استرالیا، عوامل زیر را در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مورد توجه قرار می‌دهند:
- ۱- مدیریت؛
 - ۲- توجه و تأکید بر فرهنگ؛
 - ۳- دانشجو؛
 - ۴- پژوهش و تحقیقات؛
 - ۵- آموزش، یادگیری و خدمات دانشجویی؛
 - ۶- برابری فرصت‌ها در دسترسی به آموزش عالی؛
 - ۷- کیفیت مخاطبان؛
 - ۸- کیفیت پژوهشگران؛
 - ۹- بین‌المللی شدن؛
 - ۱۰- کیفیت زیر ساختارها؛
 - ۱۱- کیفیت منابع (به نقل از یمنی، ۱۳۹۱).
- شورای اعتبارسنجی آموزش عالی^۱ در ایالات متحده آمریکا نیز، به نمایندگی‌های اعتبارسنجی تأکید می‌کند که عوامل زیر را در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مربوط به مؤسسات یا برنامه‌ها مورد توجه قرار دهند:
- ۱- پیشرفت تحصیلی دانشجویان در راستای اهداف و رسالت‌های مؤسسه؛
 - ۲- برنامه درسی؛
 - ۳- اعضای هیأت علمی؛
 - ۴- تسهیلات، تجهیزات و امکانات؛

۵۶۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

- ۵- ظرفیت مالی و اداری؛
- ۶- خدمات حمایت از دانشجو؛
- ۷- جذب و شیوه پذیرش، تقویم دانشگاهی، کاتالوگ، انتشارات، رتبه‌بندی و تبلیغات؛
- ۸- سنجش طول برنامه و اهداف دوره‌های تحصیلی و گواهینامه‌های صادر شده؛
- ۹- ثبت شکایات واصله از سوی دانشجویان؛
- ۱۰- بررسی میزان عمل به قانون پنجم آموزش عالی تحت عنوان کمک به دانشجویان (شورای اعتبارسنجی آموزش عالی، ۲۰۱۶).

علاوه بر این، هیوراد^۱ (۲۰۰۶) و ماتیرو^۲ (۲۰۰۷)، عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در کشورهای آفریقایی را مورد شناسایی قرار داده اند. بر این اساس، عوامل مزبور در برخی از کشورهای آفریقایی به شرح جدول ۱ است. در بین کشورهای آفریقایی، در کشور نیجریه، کمیته دانشگاه‌های ملی، عوامل زیر در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مورد توجه است:

- ۱- کارمندگزینی؛
- ۲- محتوای آموزشی؛
- ۳- امکانات فیزیکی؛
- ۴- کتابخانه؛
- ۵- بودجه؛
- ۶- نرخ اشتغال دانش‌آموختگان (کمیته دانشگاه‌های ملی، ۱۹۹۹؛ اکوجیف^۳، ۲۰۰۸).

جدول ۱ عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کشورهای آفریقایی

کشورها						عوامل
تانزانیا	آفریقای جنوبی	نیجریه	موریس	غنا	کامرون	
*	*	*	*	*	*	اهداف و رسالت‌ها
*	*		*	*		برنامه‌ریزی و ارزیابی
*	*		*	*		مدیریت
*	*	*	*	*	*	برنامه‌های آموزشی
*	*	*	*	*	*	کیفیت اعضای هیأت علمی/کارکنان، پژوهش و تدریس
*	*	*	*	*		دانشجویان، تجهیزات، منابع و یادگیری
*	*	*	*	*	*	کتابخانه و منابع اطلاعاتی
*	*	*	*	*	*	منابع فناوری و فیزیکی

1. Hayward
2. Materu
3. OKOJIE

ادامه جدول						
*	*	*	*	*	*	تأمین مالی
*	*		*	*		مشارکت
*	*		*	*		سازوکارهای تضمین کیفیت
	*		*			توسعه ملی/خدمات
			*	*		ارتباط با صنعت/ کار مبتنی بر تجربه

در کشور مصر (وزارت آموزش عالی و کمیسیون اعتبارسنجی و آموزش عالی، ۲۰۱۶) و کشور پاکستان (کمیسیون آموزش عالی، ۲۰۱۶) عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت کاملاً با یکدیگر مشابه هستند. عوامل اعتبارسنجی و تضمین کیفیت این دو کشور عبارت‌اند از:

- ۱- استانداردهای تحصیلی
 - پیامد یادگیری از پیش تعیین شده
 - برنامه درسی
 - سنجش دانشجویان
 - ۲- کیفیت فرصت‌های یادگیری
 - یاددهی-یادگیری
 - منابع یادگیری
 - ۳- پژوهش و فعالیت‌های علمی
 - اثربخشی برنامه‌ها و تناسب فعالیت‌ها
 - ویژگی‌های متمایز
 - ارتباط فعالیت‌های علمی با یکدیگر
 - ۴- مشارکت اجتماعی
 - میزان سهم دانشگاه
 - محدوده فعالیت‌ها و ارتباط آن با برنامه‌ها و رسالت‌های دانشگاه
 - نمونه‌هایی از اقدام اثربخش
 - ۵- اثربخشی مدیریت و ارتقاء کیفیت
 - مدیریت و رهبری
 - نظام‌های تضمین کیفیت
 - خود-ارزیابی، برنامه‌های بهسازی و تأثیر برنامه‌های بهسازی پیشین
- کشورهای آسیایی (بانک جهانی، ۲۰۱۶) نیز، از عوامل زیر در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت خود بهره می‌گیرند:
- ۱- مأموریت (اهداف و رسالت‌ها)؛

- ۲- ساختار سازمانی؛
 - ۳- مدیریت اثربخش؛
 - ۴- برنامه های تحصیلی؛
 - ۵- آموزش کارکنان؛
 - ۶- منابع آموزشی (کتابخانه، آزمایشگاه و فن آوری آموزشی)؛
 - ۷- دانشجویان؛
 - ۸- خدمات دانشجویی؛
 - ۹- امکانات فیزیکی؛
 - ۱۰- منابع مالی.
- در بین کشورهای آسیایی، کمیته ملی سنجش و اعتبارسنجی دانشگاه های عربستان سعودی^۱ نیز عوامل زیر را برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت این کشور معرفی کرده است:
- ۱- اهداف و رسالت ها؛
 - ۲- مدیریت برنامه؛
 - ۳- مدیریت تضمین کیفیت برنامه ها؛
 - ۴- یادگیری و تدریس؛
 - ۵- مدیریت دانشجویی و خدمات پشتیبانی؛
 - ۶- منابع یادگیری؛
 - ۷- تسهیلات و تجهیزات؛
 - ۸- مدیریت و برنامه ریزی مالی؛
 - ۹- فرایند جذب و به کارگماری؛
 - ۱۰- پژوهش؛
- ۱۱- ارتباط با جامعه (کمیته ملی سنجش و اعتبارسنجی دانشگاه های عربستان سعودی، ۲۰۱۶).
- در هند، شورای ملی سنجش و اعتبارسنجی^۲، هفت عامل زیر را برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت ارایه کرده است:
- ۱- اهداف و رسالت ها؛
 - ۲- یاددهی-یادگیری و ارزیابی؛
 - ۳- پژوهش، مشاوره و توسعه؛
 - ۴- تجهیزات و منابع یادگیری؛
 - ۵- حمایت از دانشجویان و پیشرفت تحصیلی آنها؛

۶- مدیریت و ساختار سازمانی؛

۷- نوآوری و بهترین اقدام (شورای سنجش و اعتبارسنجی، ۲۰۱۶).

همانطور که از مطالب فوق بر می آید، به خاطر ارزش افزوده بسیار بالای فرایند اعتبارسنجی و تضمین، اکنون تمام کشورهای دنیا در تکاپوی دست یافتن به الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت خاص کشور خود هستند. به عنوان شاهد مثال، خالی از لطف نیست به عوامل اعتبارسنجی کشور افغانستان اشاره ای داشته باشیم، شاید انگیزه ای باشد تا عزم خود را برای استقرار الگوی جامع اعتبارسنجی و تضمین کیفیت جزم کنیم. در این کشور (بانک جهانی، ۲۰۱۳)، عوامل زیر در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می گیرد:

۱- دانش و تجربه اعضای هیأت علمی؛

۲- رویکردهای یاددهی-یادگیری؛

۳- فناوری اطلاعات و ارتباطات، تجهیزات و منابع کتابخانه؛

۴- امکانات و زیرساخت ها؛

۵- روش های ارزیابی؛

۶- تضمین کیفیت و افزایش فرآیندهای ارتقاء کیفیت؛

۷- ارتباط آموزش عالی با اقتصاد و اجتماع.

به عنوان پایان بخش عوامل دخیل در فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت به پژوهشی که به طور اختصاصی در زمینه انجام شده است، اشاره می کنیم. تسینیدو^۱ و همکاران (۲۰۱۰)، نیز در یک مطالعه تجربی، عوامل تعیین کننده در کیفیت دانشگاهی را به شرح زیر شناسایی کرده اند:

۱- خدمات اداری؛

۲- خدمات کتابخانه؛

۳- ساختار برنامه ی درسی؛

۴- موقعیت جغرافیایی؛

۵- زیرساخت ها؛

۶- چشم انداز شغلی.

علی رغم تحولات عظیم در زمینه ی نظام های اعتبارسنجی و تضمین کیفیت جهان، به نظر می رسد در کشور ما اعتبارسنجی هنوز حالت درونزا نیافته، بلکه به عنوان نوعی الزام دستوری و نه ساختی-کارکردی مطرح است. موردکاوی ای که توسط پژوهشگر حاضر در یکی از دانشگاه های دولتی کشور انجام شد، ماهیت درون گرایانه، برج عاجی، بسیار کهنه و خشک

اعتبارسنجی را نمایان ساخت. خالی از لطف نیست در سطور بعدی نتیجه ی این موردکاوی را به اختصار مورد بحث قرار دهیم.

در راستای اجرای ماده ۴ آیین نامه تشکیل و نحوه فعالیت شورای نظارت و ارزیابی آموزش عالی مصوب اردیبهشت ۱۳۸۶ و به منظور عمل به تکالیف قانونی اعمال نظارت یاد شده در بندهای ۵ و ۶ جزء (ب) ماده ۲ قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مصوب سال ۱۳۸۳ مبنی بر نظارت بر فعالیت دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و تحقیقاتی کشور (اعم از دولتی و غیر دولتی) و ارزیابی مستمر فعالیت آنها، دانشگاه مورد مطالعه به عنوان دانشگاه منتخب از سوی وزارت متبوع در استان، معرفی گردید. بنابراین، هیأت نظارت و ارزیابی استان از سال ۱۳۸۶ فعالیت های خود را آغاز نمود و اعضای هیأت با حکم معاون آموزشی وزارت منصوب گردیدند. هیات نظارت و ارزیابی استان طی جلساتی که هر ۱۵ روز یکبار تشکیل می گردد، جدول زمانبندی بازدید ادواری از موسسات آموزش عالی و گروه های اعزامی را تصویب می نماید. گروه های اعزامی پس از بازدید و جمع آوری اطلاعات و آمار لازم از مؤسسه ی مورد بازدید گزارش لازم را تهیه نموده و در اختیار دبیرخانه هیأت نظارت و ارزیابی استان قرار می دهد. که پس از آماده سازی نهایی در دبیرخانه به دفتر نظارت و ارزیابی وزارت ارسال می گردد.

نکته ای که در این خصوص قابل ملاحظه است اینکه در عملکرد و فعالیت هیات نظارت و ارزیابی استان جای خالی نظام اعتبارسنجی به عینه پیداست. هرچند برخی از فعالیت های این هیأت مشابه با فرایند ارزیابی بیرونی به عنوان یکی از مراحل اعتبار سنجی است، ولی، نبود الگوی مناسب در این زمینه، آن را به فقدان نظام اعتبارسنجی تنزل داده است. واقعیت این است که انجام بازدید ادواری بدون انجام ارزیابی درونی توسط خود دانشگاهیان و درخواست از همگنان برای ارزیابی بیرونی در بهترین حالت بی فایده بوده و در بدترین حالت موجب بدبینی دانشگاه های ارزیابی شونده و تنزل دادن اعتبارسنجی به مچ گیری و بازرسی های مرسوم می شود. بنابراین، ایراد اساسی که به این دانشگاه وارد است آن است که در آن ارزیابی بیرونی به عنوان اولین و آخرین مرحله اعتبارسنجی به کاربرده شده است. درحالی که در کاربرد این الگو بایستی به دو نوع راهبرد ارزیابی درونی و ارزیابی بیرونی نظر داشت.

ارزیابی بیرونی، مکمل ارزیابی درونی است، نه بدیل آن. این رو، بایستی درنظر داشت با اجرای ارزیابی درونی و جلب اعتماد و مشارکت هیأت علمی و سایر ذینفعان در ارزیابی می توان به داده های صحیح و واقعی دست یافت و واحد آموزشی را برای اجرای ارزیابی بیرونی مهیا و آماده ساخت. پرواضح است که در رهیافت ارزیابی درونی هرگروه آموزشی از یکسو با توجه به علایق و نگرانی های افراد درون سازمان و از سوی دیگر با توجه به امکانات، تجهیزات و محرومیت های گروه به تدوین اهداف برنامه های خود پرداخته و بدون شک وضعیت مطلوب هر یک از عوامل و ملاک ها یا به عبارت دقیق تر نشانگرهای آموزشی خود را با توجه به همین موارد تعریف و تدوین می کند. واقعیت این است که بدون انجام ارزیابی درونی (خود-ارزیابی) توسط خود دانشگاهیان، و آن هم براساس عوامل، ملاک ها و نشانگرهای از قبل تعیین شده؛ و سپس، درخواست از همگنان برای ارزیابی بیرونی در بهترین حالت بی فایده بوده و در بدترین حالت موجب بدبینی دانشگاه های ارزیابی شونده و تنزل دادن اعتبار سنجی به مچ گیری و بازرسی های مرسوم می شود. بایستی درنظر داشت با اجرای ارزیابی درونی و جلب اعتماد و مشارکت هیأت علمی و سایر ذینفعان در ارزیابی می توان به داده های صحیح و واقعی دست یافت و

واحد آموزشی را برای اجرای ارزیابی بیرونی مهیا و آماده ساخت. پرواضح است که در رهیافت ارزیابی درونی هرگروه آموزشی از یک سو باتوجه به علایق و نگرانی‌های افراد درون سازمان و از سوی دیگر باتوجه به امکانات، تجهیزات و محرومیت‌های گروه به تدوین اهداف برنامه‌های خود پرداخته و بدون شک وضعیت مطلوب هریک از عوامل و ملاک‌ها یا به عبارت دقیقتر نشانگرهای آموزشی خود را باتوجه به همین موارد تعریف و تدوین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

سیاست‌های توسعه‌ی کمی در آموزش عالی، از ابتدا دغدغه‌ی کیفیت آموزش عالی را به همراه داشته و با افزایش جمعیت دانشجویی و تنوع بخشی به سیستم های آموزش عالی به ویژه در بخش غیردولتی این دغدغه‌ها جدی تر و پررنگ تر شده است (توفیقی داریان، ۱۳۸۸). پایین بودن کیفیت آموزش عالی در ایران خود را به صورت یک مسأله ملی برای کارشناسان و محققان نشان داده است (پاک مهر و همکاران، ۱۳۹۰). با توجه به اینکه کارکرد کیفیت آموزش به طور گسترده ی مورد بی اعتنایی قرار گرفته است، توجه به استقرار الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت بر اساس عوامل متناسب با شرایط زمینه‌ای کشور از اهمیت به سزایی برخوردار است.

تجارب بین المللی نشان می‌دهد که یک الگوی جهان‌شمول اعتبارسنجی و تضمین کیفیت که برای تمام کشورها کاربرد داشته باشد، وجود ندارد و هر کشوری با توجه به مختصات اجتماعی و فرهنگی خود الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را طراحی و اجرا می‌کند (محمدزاده و همکاران، ۱۳۸۶). از آنجا که کیفیت نقش محوری در تحولات تعالی بخش آموزش عالی دارد، ضروری است که متولیان آموزش عالی نیز با درک این ضرورت به فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت بیش از پیش توجه کنند.

با این حال، باید توجه داشت، الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت نیازمند چارچوبی جامع و منسجم است. این چارچوب باید به گونه‌ای طراحی و تدوین شود که زوایای مختلف فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را پوشش دهد، اجزای مختلف اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را معرفی کند، میزان اهمیت و سهم هریک از عوامل را نمایان سازد، و ابزار مناسبی برای شناسایی نیازهای مرتبط با فرایند اعتبارسنجی و تضمین ارائه نماید.

منابع

- توفیقی داریان، جعفر (۱۳۸۸). *ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران*. صنعت و دانشگاه. ۲(۶-۵)، ۵-۱۰.
- پاک مهر، حمیده، جعفری ثانی، حسین، سعیدی رضوانی، محمود و کارشکی، حسین (۱۳۹۰). *کیفیت تدریس در آموزش عالی: آموزش یا پژوهش*. تهران: اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). *دانشگاه و آموزش عالی*. تهران، نشر نی.
- محمدزاده، سعید، حجازی، یوسف و بازرگان، عباس (۱۳۸۶). *الگوی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران: دیدگاه اعضای هیئت علمی کشاورزی و منابع طبیعی*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سیزدهم، شماره ۳ (پیاپی ۴۵). ۸۵-۱۰۹.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت.

Austrian Accreditation Council(2016). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Retrieved February 5, 2016, from https://www.aq.ac.at/de/akkreditierung/dokumente-akkreditierung/ESG_endorsedMay2015.pdf

Brinkman, K. K., & Ramsey, W. L. (2003). The eight weeks prior to the Higher Learning Commission visit. In A Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement (Vol. 4, pp. 34-36). Chicago, IL: The Higher Learning Commission.

Carroll, M. N. (2003). Initiating the self-study process: Practical suggestions. In A Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement (Vol. 4, pp. 10-13). Chicago, IL: The Higher Learning Commission

Council for Higher Education Accreditation (2016). *An Overview of U.S. Accreditation* .

Retrieved February 3, 2016, from <http://www.chea.org/pdf/Overview%20of%20US%20Accreditation%202015.pdf>

Eaton, J. S. (2008). Accreditation and recognition in the United States. Speech presented at Annual Meeting of the Council for Higher Education Accreditation, Washington, D.C.

Handbook of accreditation (3rd ed., Publication). (2003). Chicago, IL: The Higher Learning Commission.

Hayward, Fred M (2006). *Quality Assurance and Accreditation of Higher Education in Africa*. Paper prepared for presentation at the Conference on Higher Education Reform in Francophone Africa: Understanding the Keys of Success June 13-15, 2006 Ouagadougou, Burkina Faso. Retrieved February3, 2016, from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1121703274255/1439264-1137083592502/QA_accreditation_HE_Africa.pdf

HIGHER EDUCATION COMMISSION ISLAMABAD-PAKISTAN (2016). *QUALITY ASSURANCE MANUAL FOR HIGHER EDUCATION IN PAKISTAN*. Retrieved February3, 2016 from http://web.uettaxila.edu.pk/qec/Quality_Assurance_Manual.pdf

Luft, K. (2003). Self-study in a small, single-purpose institution. In A Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement (Vol. 4, pp. 20-22). Chicago,IL: The Higher Learning Commission.

Materu, Peter (2007). *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D.C. Retrieved February 4, 2016 from http://www.eua.be/Libraries/qa-connect/wp124_qa_higher_edu_africa.pdf?sfvrsn=0

Ministry of Higher Education of Egypt and Quality Assurance & Accreditation Commission of Egypt (2016). *THE QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION HANDBOOK FOR HIGHER EDUCATION IN EGYPT*. Retrieved February 3, 2016 from <http://www.tanta.edu.eg/UNITES/TQAC/ref/NQAAC.pdf>

National Commission for Academic Accreditation & Assessment. Ministry of Higher Education, Saudi Arabia. (2016). *Accreditation and Quality assurance Criteria*. Retrieved February 3, 2016 from <https://www.mohe.gov.sa/en/aboutus/Institutions/Pages/academic-accreditation.aspx> and Retrieved February 3, 2016, from https://en.wikipedia.org/wiki/National_Commission_for_Academic_Accreditation_and_Assessment

National Assessment and Accreditation Council (NAAC) (2016). *Criteria for Assessment*. Retrieved February3, 2016, from http://www.naac.gov.in/criteria_assessment.asp.

National Universities Commission (NUC) (1999). *Manual of Accreditation Procedure for Academic Programmes in Nigerian Universities*. National Universities Commission, Abuja, 113 pp .

OKOJIE, JULIUS A (2008). *ASSURANCE IN NIGERIAN UNIVERSITIES ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES*. Paper presented at a session of the 2008 CHEA Summer Workshop. Retrieved February 3, 2016 from http://www.chea.org/pdf/2008_SW_Julius_Okojie_paper.pdf

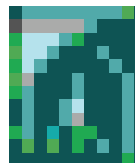
Tsinidou, Maria ;Gerogiannis, Vassilis and Fitsilis, Panos (2010). *Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study*. Quality Assurance in Education. Vol. 18 No. 3, pp. 227-244

UNESCO-CEPES (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. compiled by Lazăr VLĂSCLEANU, Laura GRÜNBERG and Dan PÂRLEA, Bucharest. Editors: Melanie Seto, Peter J. Wells Editing Assistant: Viorica Popa. Revised and updated edition.

Volkwein, J.Fredericks (2008). The Foundations and Evolution of Institutional Research, n141, p5-20, Wood house, D. Quality Improvement through Quality Audit. Quality in Higher Education g(2): 133-140

World Bank (2013). *HIGHER EDUCATION IN AFGHANISTAN An Emerging Mountainscape*. THE WORLD BANK. Washington, D.C. Retrieved February 4, 2016 from <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/809150WP0Afgha0Box0379822B00PUBLIC0.pdf>

World Bank (2004). *Second Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education "Widening Access to Quality Higher Education"*. Retrieved February 4, 2016 from http://www.apqn.org/files/virtual_library/other_reports/strengthening_world_bank_support.pdf and <http://portal.unesco.org/education/en/files/31954/10879919543INF9ENG-PeaceLennWorldBankSupport.pdf/INF9ENG-PeaceLennWorldBankSupport.pdf>



بررسی جامع نظام اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها – کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC- ACSCU) آموزه‌ای برای نظام اعتبارسنجی آموزش عالی کشور^۱

دکتر محمد مجتبی زاده^۲، دکتر عباس عباس‌پور^۳، دکتر حسن ملک^۴ و دکتر مقصود فراستخواه^۵

چکیده

در این مقاله ابتدا به نقد و بررسی ارزش‌ها و اصول اعتبارسنجی، که مورد تأکید و تصریح انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) است، می‌پردازیم. کانون توجه ما در بحث حاضر، روی آن ارزش‌ها و اصولی خواهد بود که به انحاء مختلف، پایه‌ی و اساس استانداردهای اعتبارسنجی هستند. سپس، به بررسی چالش‌ها و چهار استاندارد اعتبارسنجی، که توسط انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) تعریف شده است، می‌پردازیم. پس از آن، با دید تحلیلی به بررسی چگونگی بهره‌گیری از استانداردهای اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) در جریان فرایند بازبینی مؤسسه‌ای^۶ خواهیم پرداخت. در این مقاله خواهیم دید که چگونه همه جنبه‌های فرایند اعتبارسنجی به طور تنگاتنگی با دو تعهد

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران» است.

۲. هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده و دانش‌آموخته دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: mojtabazadeh@yahoo.com

۳. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: abbaspour@atu.ac.ir

۴. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه برنامه‌ریزی درسی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: maleki@atu.ac.ir

۵. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: farasatkah@faculty.members.irphe.ir

۶. Institutional Review Process (IRP)

هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی گره خورده است.

کلمات کلیدی: ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی، دانشگاه، اعتبارسنجی، آموزش عالی، ارزیابی، استاندارد، تضمین کیفیت.

مقدمه

اعتبارسنجی، فرایندی که از طریق آن مؤسسه (غیر) دولتی یا خصوصی، به منظور اینکه تشخیص دهد یک مؤسسه آموزش عالی از حداقل ملاک‌ها و استانداردهای از پیش تعیین شده برخوردار است، کل فعالیت یا یک برنامه‌ی خاص آموزشی آن مؤسسه را از نظر کیفیت ارزیابی می‌کند. نتیجه این فرآیند، معمولاً اعطای اعتبار^۱ (به صورت تصمیم بله/خیر)، به رسمیت شناختن^۲، و گاهی صدور مجوز فعالیت، که مدت اعتبار آن محدودیت زمانی دارد، است. روند اعتبارسنجی به شکل خود-بررسی^۳ اولیه و دوره‌ای؛ و ارزیابی توسط همتایان بیرونی است. به طور کلی، فرآیند اعتبارسنجی شامل سه مرحله خاص است: (الف) اجرای فرآیند خود-ارزیابی^۴ توسط اعضای هیأت علمی، مدیران و کارکنان از مؤسسه یا برنامه‌ی آموزشی؛ و ارسال نتیجه‌ی گزارش خود-ارزیابی در قالب مجموعه‌ای از استانداردها و ملاک‌ها به مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده. (ب) بازبینی بررسی انجام شده توسط تیم همتایان، که به وسیله‌ی مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده انتخاب شده‌اند. تیم همتایان^۵، به بررسی شواهد، بازدید از محل و مصاحبه از کارکنان آموزشی و اداری پرداخته و نتیجه گزارش سنجش را در قالب توصیه به کمیسیون مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده ارسال می‌کنند. (ج) بررسی شواهد و توصیه‌ها بر اساس مجموعه‌ی معینی از معیارهای مربوط به کیفیت توسط کمیسیون اعتبارسنجی‌کننده؛ و در نتیجه، قضاوت نهایی و در صورت مناسب بودن، ابلاغ تصمیم رسمی به مؤسسه و سایر مؤسسات منتخب.

بر این اساس، اعتبارسنجی ابزاری است که، یک مؤسسه بدون آن قدرت اعطای مدارج دانشگاهی، برخورداری از حق انتخاب در زمینه‌ی قدرت اعطای مدارج دانشگاهی، داشتن اختیارات گسترده برای اعطای مدارج دانشگاهی، به رسمیت شناساندن صلاحیت خود در نزد سایر مراجع ذی‌صلاح، قدرت عمل و مسئولیت برای تأمین آموزشی را ندارد. اختیارات اعتبارسنجی نیز بر عهده‌ی دولت، نمایندگی‌های دولتی و سایر مؤسسات آموزش عالی داخلی و خارجی است. ره‌آورد انجام اعتبارسنجی منجر به دریافت رتبه‌ی اعتبارسنجی^۶ می‌شود. رتبه‌ی اعتباری، عبارت است از، برخورداری یک مؤسسه یا برنامه‌ی تخصصی از مزیت به رسمیت شناخته شدن رسمی، به خاطر برآورده ساختن استانداردهای مناسب کیفیت آموزشی، که توسط مؤسسه‌ی اعتبارسنجی‌کننده در سطح منطقه‌ای، ملی و تخصصی تدوین شده است (یونسکو، ۲۰۰۷).

با توجه به اهمیت اعتبارسنجی، به جا است به منظور استخراج آموزه‌ای برای نظام آموزش عالی کشور به بررسی جامع الگوی اعتبارسنجی WASC-ACSCU بپردازیم. هدف ما از این معرفی ارائه‌ی خلاصه‌ای از نکات اصلی است، تا به حد کافی

1. Awarding of status
2. Recognition
3. Self-study
4. Self-evaluation process
5. Team of peers
6. Accreditation Status

با چگونگی عملیات الگوی اعتبارسنجی WASC-ACSCU آشنایی یابیم.

روش‌شناسی

روش تحقیق در این طرح شامل بررسی، اسناد و مدارک، بررسی چارچوب‌های نظری و تولید اطلاعات است که همگی در زمره‌ی تحقیقات کیفی هستند. ارزش‌ها، اصول و چالش‌های اعتبارسنجی انجمن غربی چیست؟ و استانداردهای اعتبارسنجی آن چیست؟ فرایند اعتبارسنجی چگونه در نظام مزبور انجام می‌شود؟ و فرایند اعتبارسنجی در انجمن غربی چه ره‌آورد‌های احتمالی دارد. در این پژوهش از طریق روش مطالعه کتابخانه‌ای، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در شبکه به این سؤالات پاسخ خواهیم داد.

مبانی نظری

هر سازمانی بر پایه‌ی اصول و ارزش‌ها استوار است، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی نیز مانند سایر سازمان‌ها، دارای اصول و ارزش‌های خاص خود را دارد. در این بخش به نقد و بررسی ارزش‌ها و اصول اعتبارسنجی، که مورد تأکید و تصریح انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) است، می‌پردازیم. کانون توجه ما در بحث حاضر، روی آن ارزش‌ها و اصولی خواهد بود که به انحاء مختلف، پایه‌ی و اساس استانداردهای اعتبارسنجی هستند. تمام ارزش‌ها و اصول انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) بر پایه‌ی دو تعهد اصلی استوار است: ظرفیت مؤسسه‌ای^۱ و اثربخشی آموزشی^۲. ظرفیت مؤسسه‌ای عبارت از «طیف وسیعی از ویژگی‌های مورد نیاز یک مؤسسه‌ی آموزشی برای داشتن عملکرد موفقیت‌آمیز» (دانشگاه ایالتی کالیفرنیا در فرزنو^۳، ۲۰۱۴a، بخش مقدمه، ص. ۲). اثربخشی آموزشی یک مؤسسه نیز از ویژگی‌های تعریفی زیر برخوردار است:

یک مؤسسه‌ی آموزشی از مستندات شفاف روشن برخوردار است. اهداف آموزشی، مناسب بوده و در سطوح سازمانی و برنامه‌ای طراحی می‌شود. فرایند بازبینی، مثل جمع‌آوری و بهره‌گیری از داده‌ها، مورد استفاده قرار می‌گیرد. می‌توان اطمینان یافت که برنامه‌های ارائه شده، موفقیت‌یادگیرندگان را در پی داشته و در سطوح مناسب عملکردی منجر به اعطای مدارج علمی یا گواهینامه‌های آموزشی شده است (دانشگاه ایالتی کالیفرنیا در فرزنو، ۲۰۱۴b، تعهد هسته‌ای دوم، ص. ۵).

ارزش‌ها، اصول و تعهدات اصلی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU)، پایه‌ی و اساس اعتبارسنجی را تشکیل می‌دهد. ارزش‌های مزبور، انتظارات بالایی ایجاد می‌کند که بر تمام جنبه‌های استانداردها و فرایندهای بازبینی سازمانی^۴ تأثیر و نفوذ دارد.

1. Institutional capacity

2. Educational effectiveness

3. California State University, Fresno (CSUF)

4. Institutional Review Process, (IRP)

ارزش‌ها: ارزش‌هایی که در سطور زیر ارائه شده‌اند، از ترتیب یا اولویت معینی برخوردار نیستند. ارزش‌های اعتبارسنجی، همان گونه که توسط انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) تعریف شده است، بر منحصر به فرد بودن، استقلال داشتن و تنوع هر یک از مؤسسات آموزش عالی با دیده‌ی احترام می‌نگرد. از این گذشته، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU)، تمام روش‌هایی را که کالج‌ها یا دانشگاه‌ها سطح تطابق خود را با استانداردها و تعهدات اصلی می‌سنجند، به رسمیت می‌شناسد.

هر چند انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) (۲۰۱۳)، قائل به انعطاف‌پذیری در ارزش‌های اعتبارسنجی خود است، با این حال، در جهت بهبود سازمانی و اثربخشی آموزشی بر لزوم ارتقاء توسعه و ارزیابی مؤسسات بر اساس مستندات کمی و کیفی تأکید می‌ورزد. مفهوم مستندات کمی از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که دسترسی به مستندات کمی امکان تدوین سنجی استاندارد را میسر می‌سازد. این امر ما را به یک سؤال رهنمون می‌شود، آیا این امکان وجود دارد که یک الگوی اعتبارسنجی ضمن تدوین سنجی استاندارد از طریق تجزیه و تحلیل کمی برای مقایسه‌ی مستقیم مؤسسات آموزش عالی، به کمک روش‌شناسی کیفی نیز بر منحصر به فرد بودن، استقلال داشتن و تنوع دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی توجه داشته باشد؟ به یقین، برای تحقق بخشیدن به چنین هدف اعتبارسنجی، باید رویکرد ترکیبی اتخاذ کرد تا بدین طریق داده‌های کمی و کیفی نقش خود را به طور مطلوب در فرایند اعتبارسنجی ایفا کنند. بر این اساس، در پژوهش حاضر نیز ما چنین رویکردی را اتخاذ کرده‌ایم.

تحقیقات کمی بر پایه‌ی اعداد، یعنی، تجزیه و تحلیل آماری استوار است، در حالی که، تحقیقات کیفی بر اساس تجربه هر یک از شرکت‌کنندگان شکل می‌گیرد (کرسول، ۲۰۰۵). تجربه‌ی بشری، از جمله آنچه که مربوط به اثربخشی آموزشی و پیامد یادگیری است، را نمی‌توان به سطح اعداد روی صفحات گسترده تنزل داد. به همین خاطر است که اکثر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جهان در برابر سنجی استاندارد (روش‌های کمی) مقاومت می‌کنند، چرا که این نوع سنجی‌ها، تجربه‌ی یادگیری افراد، به همین نحو، پیامد یادگیری را در قالب عدد بیان می‌کند. با این حال، در صورتی که از روش ترکیبی بهره‌بریم، خواهیم توانست اسناد، نقاط قوت و درون‌بینی کیفی مضاعفی را به نتیجه‌گیری‌های حاصل از تحلیل‌های کمی آماری بیفزاییم. یکی از اهداف مربوط به تعهدات هسته‌ای فرایند اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) بهبود بخشیدن به اثربخشی آموزشی است. در صورتی که یک راه برای تدوین سنجی استاندارد وجود داشته باشد، بهره‌گیری از آن قادر خواهد بود پیامدهای یادگیری را از طریق بینش بخشیدن به مؤسسات آموزش عالی در مورد داده‌های کیفی خود افزایش دهد و در نهایت، موجب اثربخشی آموزشی شود.

از این نقطه‌نظر، روش‌شناسی کیفی انعطاف‌پذیر بوده و به منزله‌ی ابزاری برای بیان سطح تطابق مؤسسات آموزش عالی با تعهدات و استانداردهای هسته‌ای به صورت پویا است؛ در حالی که، روش کمی امکان مقایسه‌ی مستقیم مؤسسات آموزش عالی را بر اساس سنجی‌های استاندارد فراهم می‌کند. الگویی که از هر دو روش بهره می‌گیرد، ضمن احترام گذاشتن به منحصر به فرد بودن، استقلال، و تنوع فرایند اعتبارسنجی تمام دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، امکان مقایسه‌ی مستقیم دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را با یک دیگر فراهم می‌کند. به یقین، چنین الگویی ارزش‌های انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و

کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) (۲۰۱۳) را تأیید و مورد حمایت قرار می‌دهد. این ارزش‌ها عبارت‌اند از:

- ارزش ۱: به رسمیت شناختن تنوع مؤسسات آموزش عالی و مأموریت‌های سازمانی؛
 - ارزش ۲: مورد تصدیق قرار گرفتن تمام مؤسسات آموزش عالی روی مکان‌های مختلف پیوستار توسعه و انطباق مناسب این فرایند بازبینی؛
 - ارزش ۳: حفظ انعطاف‌پذیری و سازگاری، با تأکید بر همکاری بین مؤسسات آموزش عالی و انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها (WASC)؛
 - ارزش ۴: تأیید محوریت داشتن اثربخشی آموزشی، از جمله یادگیری دانشجویان، به عنوان فعالیت مشترک همه مؤسسات اعتبارسنجی‌کننده و مؤسسات نامزد برای اعتبارسنجی (هرچند اثربخشی آموزشی ارزشی است که تنها اختصاص به مؤسسات اعتبارسنجی‌کننده انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها (WASC) ندارد، ولی، بررسی و بهبود آن ارزش هسته‌ای WASC است)؛
 - ارزش ۵: تمرکز روی نتایج و اهداف سازمانی، و نه روی ساختارها یا روش‌های خاص برای تحقق آنها؛
 - ارزش ۶: حمایت الگوهای چندگانه از معرفی مؤسسه در جهت برآورده ساختن تعهدات و استانداردهای هسته‌ای کمیسیون؛
 - ارزش ۷: اتکاء کامل به شواهد مؤسسه‌ای موجود و نمونه‌برداری^۱ از فرایندها و ره‌آوردهای مؤسسه‌ای، از جمله، انتخاب آثار دانشجویان؛
 - ارزش ۸: ارتقاء دادن توسعه و ارزیابی از سوی مؤسسات در راستای شواهد کمی و کیفی به منظور بهره‌گیری برای بهبود سازمانی و اثربخشی آموزشی.
- اصول:** ارزش‌های هر سازمان نشان‌دهنده‌ی پایه و اساس فعالیت‌های آن است، در حالی که، اصول سازمان بیانگر حیات ارزش‌ها است. به طور کلی، اصول، تعریفی از سازمان به دست می‌دهد و ارزش‌های واقعی آن را، چه به صورت مکتوب و چه به صورت نانوشته، از طریق برگرداندن به اقدامات مشخص بازگو می‌کند.
- اصول انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) که در سطور پایین بدانها اشاره شده است، بر اساس ترتیب یا اولویت معین فهرست نشده‌اند. این اصول، ضرورت حفظ انعطاف‌پذیری در فرایند اعتبارسنجی را به رسمیت می‌شناسند و با تغییرات پیش روی آموزش عالی به صورت مداوم انطباق می‌یابند. همانطور که خواهیم دید، اصل ۳ به طور خاص بر مقرون به صرفه بودن بالای اعتبارسنجی تأکید دارد؛ و کل هر شش اصل به نحوی از باور اثربخشی هزینه و بازده نزولی (صرفه‌های حاصل از تولید به مقدار زیاد) حمایت می‌کنند.
- اصل ۱: تغییرات مهم و قابل توجهی لازم است تا محتوا و فرایند اعتبارسنجی در ارتباط بیشتر با مؤسسات آموزش عالی و جامعه تدوین شود.

- اصل ۲: فرایندهای انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالجها (WASC) لازم است به وضوح مقرون به صرفه بوده و دارای ارزش افزوده باشد.
 - اصل ۳: لازم است تأکید بیشتری روی شواهد مربوط به اثربخشی آموزشی و یادگیری دانشجویان صورت گیرد.
 - اصل ۴: لازم است فرایند اعتبارسنجی از حالت «انطباق درونی/بیرونی» با هر مسأله به سمت و سوی توجه و به رسمیت شناختن مداوم بهترین جنبه‌های کیفیت سوق یابد.
 - اصل ۵: ابزارهای کارآمدتری مورد نیاز است تا مؤسسات آموزش عالی به منابع زیربنایی و استانداردهای کامل دست یابند.
 - اصل ۶: لازم است انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالجها (WASC) حالت آزمایشی برای سال‌های پیش رو اتخاذ کند، تا بدین طریق در راه نهادینه ساختن سازگارت‌ر و پاسخگو‌تر فرایند اعتبارسنجی گام بردارد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالجها-کمیسیون اعتبارسنجی کالجها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- همانطور که در اصل ۳ آمده است، تدوین اعتبارسنجی زمانی در ارتباط با جامعه (اصل ۱) خواهد بود که شواهدی مبنی بر اثربخشی آموزشی و یادگیری دانشجویان در دست باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالجها-کمیسیون اعتبارسنجی کالجها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). به طور مسلم، شواهد جمع‌آوری شده محکم‌تر از هرگونه مدارک و مستندات است. به طور دقیق‌تر، افزودن صرف به میزان مدارک و شواهد کافی نیست، بلکه، باید شواهدی در دست باشد تا جامعه بر مبنای ارزش افزوده به تصمیم‌گیری بپردازد. اصطلاح «ارزش افزوده» به روش تحلیل نتایج سنجش دانشجویان^۱ اشاره دارد، چرا که بدین طریق میزان «ارزش» سهیم بودن یک مؤسسه آموزش عالی در پیشرفت یادگیری دانشجویان در طول یک دوره‌ی زمانی معین، مشخص می‌شود (مرکز منابع اوهایو^۲، ۲۰۱۴). بدون تردید، این امر همان سنجه-سنجه‌ی استاندارد است که ضمن احترام به منحصر به فرد بودن، استقلال و تنوع هر یک از مؤسسات آموزش عالی، دانشجویان و خانواده‌های آنها در یک نقطه مرجع با ارزش آموزش ارائه شده پیوند می‌دهد.
- چالش‌ها:** حفظ و نگهداشت ارزش‌ها و اصولی، که در بخش قبل به آنها اشاره شد، یک سری چالش‌های منحصر به فردی برای انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالجها-کمیسیون اعتبارسنجی کالجها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) داشته است. همان‌طور که سیمای آموزش عالی به طور مداوم تکامل می‌یابد، فرایند اعتبارسنجی نیز همگام با تحولات سایر حوزه‌های آموزش عالی در حال تکامل است. همراه با این تحولات، فرایند اعتبارسنجی با چالش‌های قابل توجهی مواجه بوده است. به موازات این تکامل مداوم و پیچیدگی دائم‌التزاید، تعریف چالش‌ها از اهمیتی دو چندان برخوردار می‌شود. بر این اساس، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالجها-کمیسیون اعتبارسنجی کالجها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) نیز در راستای چنین هدفی گام برداشته است: یعنی، دست به احصاء آن عواملی زده است که تأثیر مستقیم و قابل توجهی روی تعریف کیفیت آموزشی دارند. این چالش‌ها عبارت‌اند از:

- چالش ۱: افزایش تنوع دائم‌التزاید انواع مؤسسات، به همراه وقوع تغییرات قابل توجه در مؤسسات سنتی؛ گسترش مؤسسات تک منظوره در طیف گسترده‌ای از رشته‌ها؛ و راه‌یابی بنگاه‌های سود-محور به درون آموزش عالی.
 - چالش ۲: توسعه و گسترش یادگیری توزیعی و برخط (آنلاین)^۱ در مؤسسات سنتی و توسعه‌ی مؤسسات مبتنی بر ارائه خدمات آموزشی در محیط‌های توزیعی.
 - چالش ۳: افزایش اندازه و پیچیدگی مؤسسات، به گونه‌ای که اکثریت دانشجویان متقاضی آموزش عالی در دانشگاه‌های بزرگ، پیچیده و چند منظوره شرکت می‌جویند. تمرکز بررسی اعتبارسنجی در این مؤسسات از اهمیت به سزایی برخوردار است. با این وجود، چارچوب‌های سنتی اعتبارسنجی، دست و پا گیر بوده و اثربخشی کمتری در این مؤسسات دارند.
 - چالش ۴: تغییر نگاه به سوی اثربخشی و نشانگرهای عملکردی، به جای درون‌دادها و منابع، که در حکم پایه‌ی و اساس سازمان‌دهی برای تعریف و ارزیابی کیفیت هستند.
 - چالش ۵: داشتن انتظارات سطح بالا از عملکرد دانش‌آموختگان، منجر به توجه فزاینده به جمع‌آوری مستندات از یادگیری دانشجویان شده است.
 - چالش ۶: تمرکز روزافزون بر تنوع فراگیران و نیازهای یادگیری در آموزش عالی آمریکا، به همراه جهانی شدن فزاینده‌ی برنامه‌های درسی، برنامه‌ها و جمعیت دانشجویی.
 - چالش ۷: میزان نقل و انتقال بالای دانشجویان در بین مؤسسات، تغییر الگوهای حضور در مؤسسات و ناهم‌پایندگی زمینه‌های یادگیری^۲ منجر به کاهش تأثیر مؤسسه‌ای و کنترل بر تجارب آموزشی و برنامه‌های درسی دانشجویان شده است.
 - چالش ۸: دغدغه نسبت به افزایش هزینه‌های آموزش عالی از یک طرف و پی بردن به سهم عمده‌ی آموزش عالی در رشد و بهره‌وری اقتصادی از طرف دیگر، منجر به تأکید بر لزوم کارایی و اثربخشی بیشتر در عملکرد مؤسسه‌ای شده است.
 - چالش ۹: فشار فزاینده و حجم کار ناشی از مقررات دولت فدرال، موجب تحت الشعاع قرار گرفتن فرایندهای اعتبارسنجی و تمام مؤسسات آموزش عالی شده است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- چالش‌های مزبور دارای اثرات فراوان بوده و به احتمال زیاد آیندگان را نیز درگیر خواهند ساخت. راه برون‌رفت از این چالش‌ها، حداقل راه‌حل بخشی از چالش‌هایی که مربوط به اعتبارسنجی است، در دستان خود جامعه‌ی دانشگاهی قرار دارد. همان‌طور که می‌دانیم اعتبارسنجی بر پایه‌ی اصل بازبینی همتایان استوار است. «اصل بازبینی همتایان، بدین معنی است که آنهایی که در درون اجتماع علمی دانشگاه هستند به بهترین شکل قادرند به ارزیابی کیفیت مؤسسات آموزش عالی بپردازند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). به دیگر سخن، این خود جامعه دانشگاهی است که باید با چالش‌های مزبور مواجه شود و برای آنها راه‌حل بیابد.

1. Online and distributed learning

2. De-institutionalization of learning settings

استانداردها: در این بخش به بررسی چهار استاندارد اعتبارسنجی، که توسط انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) تعریف شده است، می‌پردازیم. شایان ذکر است انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی هر یک از استانداردهای اعتبارسنجی را با عنایت به ارزش افزوده‌شان در فرایند اعتبارسنجی و باتوجه به پیامد یادگیری دانشجویان تدوین کرده است.

- استاندارد ۱: تعریف اهداف سازمانی و اطمینان‌یابی از تحقق اهداف آموزشی؛
 - استاندارد ۲: دست‌یابی به اهداف آموزشی از طریق کارکردهای هسته‌ای؛
 - استاندارد ۳: تدوین و کاربست منابع و ساختار سازمانی برای اطمینان از دوام وقوام آن؛
 - استاندارد ۴: ایجاد سازمانی متعهد به آموزش و بهسازی (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- در قلب هر استاندارد مجموعه‌ای از تعهدات هسته‌ای قرار دارد. این تعهدات هسته‌ای همان چیزی هستند که هر یک از این استانداردها را به یک الگوی منسجم اعتبارسنجی پیوند می‌دهند.

تعهدات هسته‌ای: هر یک از چهار استاندارد، در قالب دو تعهد هسته‌ای بیان شده است، که عبارت‌اند از: «ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی»^۱ (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). به این ترتیب، تمام مؤسساتی که از سوی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) اعتبارسنجی شده‌اند، خواستار «بسترسازی برای تحقق این دو تعهد هستند. تا بدین طریق، هر مؤسسه ویژگی متمایز خود را در معرض عموم قرار داده و در قبال ذی‌نفعان خویش پاسخگو باشد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). مطالعه و بررسی فلسفه‌ی زیربنایی الگوی اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که ضمن تأکید بر باور منحصر به فرد بودن، استقلال و تنوع دانشگاه، پایبند به استانداردها و تعهدات هسته‌ای است.

ظرفیت مؤسسه‌ای: ظرفیت مؤسسه‌ای عبارت است از: «طیف گسترده‌ای از ویژگی‌های لازم برای مؤسسه‌ی آموزشی جهت داشتن عملکرد موفقیت‌آمیز» (دانشگاه ایالتی کالیفرنیا در فرزنو، ۲۰۱۴a، بخش آموزش، ص. ۲). انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) ظرفیت مؤسسه‌ای را بدین گونه تعریف می‌کند: «ظرفیت کشف راه‌های میان‌بر برای مسائلی چون، آیا منابع، ساختارها و فرایندها با مأموریت‌ها و اولویت‌های مؤسسه هماهنگ و متناسب است؟، و این که آیا این مؤسسه از ظرفیت اندازه‌گیری، تفسیر و استفاده از مستندات در مورد اثربخشی خود برخوردار است؟» از منظر هر دو تعریف، ظرفیت مؤسسه‌ای مربوط به توان ارائه‌ی آموزش با کیفیت است.

اثربخشی آموزشی: اثربخشی آموزشی بر کاربست اثربخشی مؤسسه‌ای تأکید دارد و تعریف آن عبارت است از:

مؤسسه، اهداف آموزشی را به صورت شفاف و مناسب احصاء کرده و در سطح مؤسسه‌ای و برنامه‌ای به طراحی هدف‌های آموزشی می‌پردازد. همچنین، فرایندهای بررسی، همانند جمع‌آوری و استفاده از داده‌ها را به کار می‌گیرد، تا بدین طریق، اطمینان یابد که برنامه‌ها در سطح مناسب عملکردی ارائه شده‌اند و موفقیت فراگیران جهت دریافت درجه‌ی علمی و یا گواهی‌نامه حاصل شده است. (دانشگاه ایالتی کالیفرنیا در فرزنو، ۲۰۱۴b، تعهد هسته‌ای دوم، ص. ۵).

اثربخشی آموزشی، بر اساس چشم‌انداز کل‌نگرانه^۱ مورد بحث و غور قرار می‌گیرد. بدین معنی که یک دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی، تا چه میزان و از چه نوع سیستم‌های اثربخشی آموزشی برخوردار است. برای مثال، «طراحی برنامه و دوره آموزشی، حمایت از اعضای هیأت علمی و بازبینی برنامه به چه نحوی با مستندات یادگیری دانشجویان مرتبط است و چگونه با اهداف آموزشی و استانداردهای دانشگاهی مؤسسه همخوان است؟» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

اهداف و ملاک‌های استانداردها: هر یک از چهار استاندارد انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) بر پایه‌ی مجموعه‌ای از ملاک‌های دولتی استوار هستند. این ملاک‌ها، بر اساس هدف، تدوین شده، و به روشنی توسط انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) تعریف شده‌اند، به گونه‌ای که منجر به تدوین یک فرایند اعتبارسنجی اثربخش و جامع شده است. ملاک‌های مزبور نشان دهنده‌ی زیربنای قضاوت‌هایی هستند که با توجه به عملکرد مؤسسه برای یک استاندارد بنا نهاده شده‌اند. هر استاندارد، حوزه‌های اصلی را که قضاوت‌ها در ارتباط با عملکرد مؤسسه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، تعریف می‌کند. به این ترتیب، استانداردهای مزبور در راستای تأمین اهداف زیر به کار می‌روند:

- راهنمایی کردن مؤسسات برای انجام خود-ارزیابی، به عنوان پایه‌ای برای ارزیابی عملکرد مؤسسه و تشخیص حوزه‌های نیازمند بهسازی.

- ارائه کردن چارچوبی برای معرفی مؤسسه به کمیسیون و تیم‌های بازبینی.
 - به کار گرفتن مبنایی برای قضاوت از سوی تیم‌های ارزیابی در فرایند بازبینی مؤسسه، بدین معنی که، ظرفیت و آمادگی با توجه به تعهد هسته‌ای جهت دستیابی به ظرفیت مؤسسه‌ای مورد بررسی قرار می‌گیرد و در جهت دستیابی به اثربخشی آموزشی، از منظر تعهد هسته‌ای، اثربخشی آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد.
 - تأمین کردن پایه و اساسی برای اقدامات کمیسیون و پایه و اساسی برای پیگیری مورد نیاز مؤسسه برای چنین اقداماتی.
 - یاری رساندن به افراد دخیل در فرایند اعتبارسنجی، به طور عام در آموزش عالی و بخش‌های جامعه، در جهت تعریف کیفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی، و همچنین، ارتقاء توسعه و به اشتراک‌گذاری اقدامات منتهی به تضمین کیفیت (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- هر یک از هدف‌های مزبور به طور مستقیم از تعهدات هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی، که توسط انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) تعریف شده است، حمایت می‌کند.

قالب استانداردها^۱: هر چهار استاندارد فوق‌الذکر، به طور مشابه و یکسان قالب‌بندی شده است. برای هر یک از بخش‌های اصلی دخیل در هر استاندارد، مجموعه‌ملاک‌ها و رهنمودهایی وجود دارد. هر ملاک، بخش‌های خاصی را که بر اساس یک استاندارد بررسی شده است، تعریف می‌کند. همین‌طور، رهنمودها، موجب بینش‌بخشی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌شود، تا براساس سیاست‌ها و رویه‌های نظام اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) به برآورده ساختن ملاک‌ها بپردازند. «استاندارد ۱: تعریف اهداف مؤسسه و اطمینان‌یابی از تحقق اهداف آموزشی» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

کانون تمرکز استاندارد ۱ روی «تمامیت و هدف مؤسسه‌ای» است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). اهداف و مقاصد هر دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی در قلب هر استاندارد قرار دارد. به منظور برآورده ساختن ملاک‌های اعتبارسنجی این استاندارد، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی باید تعریف روشنی از مقاصد و اهداف خود داشته باشد. همچنین، باید نشان دهد که اهداف و مقاصد دانشگاه در راستای حمایت از ارزش‌ها تبلور یافته است. علاوه بر این، ضمن توجه به «تمامیت و استقلال»، حائز شرایط لازم جهت خدمت به جامعه به عنوان یک مؤسسه‌ی آموزش عالی است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های اهداف مؤسسه‌ای (استاندارد ۱). سه مجموعه ملاک در ارتباط با این استاندارد وجود دارد. قبل از هر کار لازم است مؤسسه به بیان اهداف و اقدامات عملیاتی بپردازد، بدین نحو که به صورت دقیق، ویژگی و ارزش‌های خود را تعریف کند. از منظر پاسخگویی و مسئولیت، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی باید نظامی همچون رهبری پایدار از خود به نمایش بگذارد. بدین طریق، بخشی از ویژگی‌ها و ارزش‌های خود را در قالب استانداردهای سطح بالای عملکردی حفظ کند. علاوه بر این، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی باید دست‌آوردهای خود را در سطوح مؤسسه‌ای و برنامه‌ای به صورت مستند جمع‌آوری کند. این امر شامل نشانگرهایی چون موفقیت دانشجویان بر حسب نرخ ماندگاری در دانشگاه، اتمام تحصیل و میزان یادگیری است. از این گذشته، بر اساس استاندارد مزبور، کالج یا دانشگاه مؤظف است داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی دانشجویان را براساس سطح مدارک دانشگاهی (رتبه علمی) به عموم اعلام کند. با این حال، این استاندارد به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی اجازه می‌دهد، روش یا قالبی برای ارائه داده‌ها به افراد جامعه اتخاذ کند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

این حقیقت که استاندارد فوق‌الذکر، داده‌های مربوط به گزارش‌دهی عمومی را به سطح مدارک دانشگاهی (رتبه علمی) محدود کرده و مؤسسه را مجاز دانسته روش و قالبی برای گزارش‌دهی پیدا کند، از اهمیت به سزایی برخوردار است. چرا محتوای گزارش‌دهی به عموم، محدود به سطح مدارک دانشگاهی (رتبه علمی)، که شکلی از نرخ دانش‌آموختگی به حساب می‌آید، است؟ شاید پاسخ این سؤال در اظهارات مؤسسه سالی می^۲ نهفته باشد. «طبق گزارش مؤسسه‌ی سالی می، بیشترین

1. Standards Format

2. Sallie Mae

ضرر و زیان مؤسسه از ناحیه اعطای وام‌های خصوصی بوده است، یعنی، آن وام‌هایی که بدون یارانه‌ی دولتی به دانشجویان مشغول به تحصیل در مؤسسات آموزش عالی دارای نرخ دانش‌آموختگی پایین اعطاء شده است (باسکن^۱، ۲۰۰۸، ص. A3). در جلسه‌ای که در باب پاسخ‌گویی برگزار شده بود، بلیم انستایک و همکاران^۲ (۲۰۰۸) چنین اظهار داشتند: «اکثر رؤسای شوراهای دانشگاهی بر این باورند که سنجه‌های استاندارد، به طور عمده، آمارهای دولت فدرال در زمینه نرخ دانش‌آموختگی، نمی‌تواند تصویر درستی از مؤسسات به دست دهد (ص. A38). با در نظر گرفتن این امر، جای تعجب نیست که نظام اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU)، داده‌های حاصل از سطح مدارک دانشگاهی (رتبه علمی) را به عنوان اطلاعات ضروری به عموم مردم اعلام کند. مطلب مزبور یک سؤال را در ما بر می‌انگیزد، آیا داده‌های حاصل از سطح مدارک دانشگاهی (رتبه علمی) یا نرخ دانش‌آموختگی بهترین روش برای اندازه‌گیری کیفیت است؛ و تبعات احتمالی چنین سیاستی چیست؟ با در نظر گرفتن پاسخ به این سؤال، سؤال دیگر پیش می‌آید، و آن اینکه، اگر اعطای کمک‌های مالی به دانشجویان یک دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی بر اساس نرخ دانش‌آموختگی انجام پذیرد، در این صورت آیا امکان دارد چنین تأکیدی موجب شود دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در جهت اخذ مدرک و مدرک‌گرایی بر دانشجویان اعمال فشار کنند، در نتیجه، کیفیت کلی پیامدهای یادگیری دانشجویان کاهش یابد؟

رهنمودهای مربوط به اهداف مؤسسه‌ای (استاندارد ۱). رهنمودهای مربوط به این استاندارد، نشان می‌دهد، مأموریت باید به گونه‌ای بیان شود که هدف مؤسسه رابه روشنی تعریف کند. تعریف چنین بیانیه‌ی مأموریتی، یک فرایند مبتنی بر تفکر است که «بازبینی همتایان در چارچوب رشته‌های دانشگاهی شناخته شده و یا حوزه‌های اجرایی» را در بر می‌گیرد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بازبینی همتایان، نوعی خود-بازتابی است. این امر، یکی از ارزشمندترین ابزارهای مربوط به ایجاد تغییرات اثربخش و بهبود عملکرد به حساب می‌آید. همچنین، ویژگی مهم این استاندارد است.

ملاک مربوط به تمامیت^۳ (استاندارد ۱). این بخش از استاندارد مربوط به آزادی علمی، تنوع و استقلال دانشگاهی است. از این منظر، باید با تمام افراد، کارکنان و دانشجویان به صورت منصفانه و احترام‌آمیز برخورد کرد. تا بدین طریق، همه افراد با احساس امنیت به ابراز عقاید و استنتاجات خود با همکاران و همتایان علمی پردازند. تمامیت مستلزم خط ارتباطی آزاد و صادقانه با انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) است. همچنین، نیازمند روشی جهت نظارت و هدایت اقدامات، سیاست‌ها و رویه‌ها است. این ملاک، شامل سیاست‌ها و سوابق رسیدگی به شکایات است. همچنین، ملاک مربوط به تمامیت، معرف تمام برنامه‌های دانشگاهی است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

1. Basken
2. Blumenstyk et al.
3. Integrity criteria

رهنمودهای مربوط به تمامیت^۱ (استاندارد ۱). رهنمودهای مربوط به این استاندارد، در پی تدوین سیاست‌هایی در جهت آزادی علمی و رسیدگی به شکایات است. همچنین، هر یک از مؤسسات آموزش عالی لازم است نسبت به بیانیه‌ی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) در زمینه‌ی تنوع پایبند باشند. از چشم انداز استقلال، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی باید نشان دهد که هیچ‌گونه سابقه‌ی دخالت بیرونی از ناحیه‌ی بازار وجود ندارد، یا اشخاص دیگری در تصمیمات مهم مربوط به کارکردهای آموزشی دخالتی ندارند. علاوه بر این، تمامیت، ممیزی‌های بیرونی در مورد امور مالی دانشگاه را نیز در بر می‌گیرد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

«دستیابی به اهداف آموزشی از طریق کارکردهای هسته‌ای» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

استاندارد ۲ به سه قسمت اصلی تقسیم شده است: تدریس و یادگیری، بورس تحصیلی و فعالیت‌سازی و حمایت از یادگیری و مؤفقت دانشجویان. هدف از تدوین این استاندارد، دستیابی به اهداف آموزشی از طریق سه کارکرد هسته‌ای مزبور بوده است. این کردکردها بر پایه‌ی اثربخشی آموزشی استوار هستند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های مربوط به تدریس و یادگیری (استاندارد ۲). تمرکز ملاک‌های مربوط به تدریس و یادگیری، اطمینان یافتن از بیان روشن استلزامات ورود به دانشگاه و دانش‌آموختگی و دسترسی آسان به دانشجویان است. استاندارد مزبور، انتظارات دانشگاه از یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان را در بر می‌گیرد. بر این اساس، تحقق مطلوب این استاندارد، اشتراک-مساعی گسترده و همراهی همه جانبه‌ی تمام ذی‌نفعان را می‌طلبد.

تمام برنامه‌ها، چه در سطح کارشناسی و چه در سطح تحصیلات تکمیلی، باید دارای محتوای مناسب و استاندارد جهت اعطای مدارک تحصیلی باشد. علاوه بر این، برنامه‌های دروهی کارشناسی باید شامل استلزامات تعلیمات عمومی باشد، تا از این طریق، پایه‌های دانش و مهارت لازم جهت تربیت فرد به عنوان عضو سازنده و مولد جامعه و توسعه شغلی و حرفه‌ای شکل بگیرد. "در ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی باید دانش‌آموختگان خود را، به عنوان شهروند و عضوی از جامعه، برای زندگی مولد و معنی‌دار آماده کنند" (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). نقل قول مزبور در مورد «آماده سازی دانش‌آموختگان به عنوان شهروند و عضوی از جامعه برای زندگی مولد و معنی دار» به منزله‌ی قلب تپنده در مطالعات اعتبارسنجی تلقی می‌شود. چرا که با تحقق این استاندارد، شغل فرد با تحصیلاتش در پیدا و نهاد پیوند همیشگی و ناگسستنی می‌یابد. همچنین، از طریق استفاده از داده‌های مربوط به شغل، که استاندارد کمی برای اندازه‌گیری پیامدهای یادگیری دانشجویان است، می‌توان به مقایسه‌ی مؤسسات آموزش عالی پرداخت.

برنامه‌های مقطع تحصیلات تکمیلی، استلزامات بیشتری می‌طلبد، چرا که باید دانشگاه اطمینان یابد، «برنامه‌ها، مطابق با انتظارات رشته‌ها و حرفه‌های مربوطه است» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و

دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). تمام برنامه‌های تحصیلات تکمیلی، در راستای اعطای مدارک دانشگاهی لازم است دانشجویان را به طور فعال با ادبیات تخصصی و پژوهشی مناسب درگیر سازند. انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی لازم می‌داند، «برنامه‌ی درسی دوره‌های تحصیلات تکمیلی به گونه‌ای تدوین شود که دانشجویان با ادبیات تخصصی رشته‌ی خود درگیری فعال داشته باشند و به طور مداوم به کارهای پژوهشی مناسب و فعالیت‌های تخصصی سطح بالا پردازند و تجارب آموزشی خویش را غنا بخشند». بار دیگر خاطر نشان می‌سازیم، این ایده که تحصیلات یک فرد منجر به عملکرد وی در حرفه و شغلش می‌شود، با پیامد یادگیری دانشجویان در ارتباط است.

تمام برنامه‌ها با توجه به پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر اساس اهداف یادگیری، به صورت دوره‌ای مورد بررسی قرار می‌گیرند. برای تحقق این استاندارد، امتحانات مربوط به صدور پروانه‌ی فعالیت و خدمات کاربایی، منابع خوبی برای پی بردن به پیشرفت تحصیلی دانشجویان به حساب می‌آیند. به منظور دست یافتن به نتیجه‌ی مطلوب، مستندات مربوط به یادگیری دانشجویان باید برحسب درخواست کارفرمایان و سازمان‌های حرفه‌ای جمع‌آوری شود (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). این امر، بار دیگر بر این حقیقت صحنه می‌گذارد که بین تحصیلات دانشجو و شغل وی ارتباط وجود دارد. کارفرمایان و سازمان‌های حرفه‌ای بر این باورند که پیشرفت تحصیلی دانشجویان در قالب عملکرد حرفه‌ای با پیامد یادگیری ارتباط دارد. این امر با باور دیگری تقویت می‌شود که می‌گوید: «اعتبارسنجی یک مؤسسه یا برنامه از سوی نمایندگی رسمی اعتبارسنجی، کیفیت را به طور معقول تضمین می‌کند و موجب پذیرش گواهینامه‌ها یا مدارک تحصیلی دانشجویان از سوی کارفرمایان می‌شود» (وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده، ۲۰۱۴).

رهنمودهای مربوط به تدریس و یادگیری (استاندارد ۲). رهنمودهای مربوط به تدریس و یادگیری ملزم می‌دارد که «برنامه‌های دانشگاهی مطابق با به برنامه‌ی رسمی رشته‌های دانشگاهی یا استانداردهای حرفه‌ای مورد بررسی دقیق قرار گیرد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). شرط بازبینی همتایان در حوزه‌ی تدریس و یادگیری به طور جدایی‌ناپذیری با شرط بازبینی همتایان دراستاندارد اگره خورده است. این امر بر ضرورت یک فرایند بازتابی که شامل «بازبینی همتایان در چارچوب رشته‌های رسمی دانشگاهی یا حوزه‌های اجرایی و عملیاتی» است، تأکید دارد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

استلزامات مربوط به تعلیمات عمومی باید بخشی جدایی‌ناپذیر از هر برنامه‌ی دوره‌ی کارشناسی باشد. برنامه‌های مقطع تحصیلات تکمیلی باید دارای منابع کافی برای «فرهنگ‌سازی دانشگاهی در سطح تحصیلات تکمیلی» باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). تحقق چنین امری، مستلزم «حداقل یک نفر عضو هیأت علمی تمام وقت برای هر برنامه‌ی مقطع تحصیلات تکمیلی» است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های مربوط به بورس تحصیلی و فعالیت‌سازی (استاندارد ۲). ملاک‌های این بخش از استاندارد ۲، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی را ملزم می‌دارد، فرصت را غنیمت شمرده و به طور فعالانه ارتباط بین بورس تحصیلی، تدریس، یادگیری دانشجویان و خدمات را ارتقاء بخشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

رهنمودهای مربوط به بورس تحصیلی و فعالیت‌سازی (استاندارد ۲). رهنمودهای مربوط به بورس تحصیلی و فعالیت‌سازی بیان‌گر این حقیقت است که، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی به واسطه‌ی «بورس‌های تحصیلی مرتبط با تدریس، یادگیری، سنجش، و یادگیری مربوط به برنامه‌ی تحصیلی» که در مؤسسه رسمیت یافته‌اند، دارای روش‌ها و رویه‌های سیاستی در ارتباط با ارتقاء و نگهداشت نیروی انسانی است.

ملاک‌های مربوط به حمایت از موفقیت و یادگیری دانشجویان (استاندارد ۲). حمایت از موفقیت و یادگیری دانشجویان، شامل مجموعه‌ای از داده‌های دانشجویی در ارتباط با مقوله‌های مختلف جمعیت‌شناختی است که، برای سنجیدن اقلیم مجتمع-های دانشگاهی از نظر پیشرفت تحصیلی و رضایت دانشجویان به کار می‌رود. این امر شامل انتشار به موقع اطلاعات مفید در ارتباط با خدمات دانشجویی، همانند کمک‌های مالی، مشاوره‌ی تحصیلی و شغلی و خدمات اطلاعاتی است. علاوه بر این، دانشجویان انتقالی باید اطلاعات شفاف و مختصری در مورد انتقال واحدهای درسی^۱ ارائه نمایند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

رهنمودهای مربوط به حمایت از موفقیت و یادگیری دانشجویان (استاندارد ۲). رهنمودهای مربوط به حمایت از موفقیت و یادگیری دانشجویان تصریح دارند که «شیوه‌های جذب و پذیرش، تقویم دانشگاهی، انتشارات، و اطلاع‌رسانی، دقیق، پویا و کامل هستند، و جهت حمایت از نیازمندی‌های دانشجویان به سهولت قابل دسترسی‌اند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

«استاندارد ۳: تدوین و کاربست منابع و ساختار سازمانی برای اطمینان از دوام وقوام آن» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

در این استاندارد، ملاک‌ها جهت بررسی هیأت علمی و کارکنان، منابع اطلاعاتی، فیزیکی، مالی، ساختارهای سازمانی و فرآیندهای تصمیم‌گیری به کار می‌رود. در راستای برآورده ساختن ملاک‌های این استاندارد، دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی باید بهره‌گیری اثربخش از منابع خود و چگونگی استفاده از این منابع در فرایند تصمیم‌گیری را به طور مستند نشان دهد. از این گذشته، یک مؤسسه آموزش عالی باید نشان دهد «چگونه منابع اصلی و ساختارهای سازمانی، دست‌آوردهای مربوط به مقاصد سازمانی و اهداف آموزشی را ارتقاء می‌بخشند، و محیطی با کیفیت سطح بالا برای یادگیری ایجاد می‌کنند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های مربوط به اعضای هیأت علمی و کارکنان (استاندارد ۳). در بررسی اعضای هیأت علمی و کارکنان، لازم است دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی، به تعداد کافی، افراد متعهد به مقاصد و اهداف مؤسسه را به خدمت گیرد. در راستای حمایت تعهدات هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی، اعضای هیأت علمی و کارکنان باید دارای ترکیب درستی از صلاحیت‌های حرفه‌ای باشند. در زمینه‌ی استخدام و نگه‌داشت اعضای هیأت علمی و کارکنان، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی

باید «شیوه‌های به کارگیری، آشناسازی، ارائه شرح وظایف، ارایه مشوق و ارزیابی» را به طور مناسب مورد استفاده قرار دهد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). علاوه بر این، مؤسسه باید به تدوین «فعالیت‌های مربوط به توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و کارکنان، که در جهت بهسازی تدریس و یادگیری طراحی شده‌اند»، بپردازد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). ارزیابی، بخش مهمی از توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و کارکنان به حساب می‌آید. به این ترتیب، مؤسسه باید به طور منظم به اجرای ارزیابی کارکنان و بازبینی همتایان بپردازد.

رهنمودهای مربوط به اعضای هیأت علمی و کارکنان (استاندارد ۳). رهنمودهای مربوط به این استاندارد، به منزله‌ی «طرح تأمین نیروی آموزشی»، تلقی می‌شوند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). این برنامه، «به طور نظام‌دار، کارکنان غیررسمی قدیمی، دستیاران و اعضای هیأت علمی پاره وقت را وارد فرایندهایی چون سنجش، بازبینی برنامه، و توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی می‌کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). «توسعه‌ی حرفه‌ای اعضای هیأت علمی و کارکنان، شامل توانمندسازی آنها در تدریس از طریق آموزش مبتنی بر فناوری است» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های مربوط به تأمین منابع اطلاعاتی، فیزیکی و مالی (استاندارد ۳). شرط اصلی تحقق این بخش از استاندارد آن است که تمام منابع باید «با اهداف و مقاصد آموزشی متناسب و هماهنگ باشند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). مؤسسه باید شواهدی دال بر پرداخت بدهی مالی ارایه نماید. در صورتی که مشکل بدهی وجود داشته باشد، مؤسسه باید طرحی برای کاهش و در نهایت، برطرف کردن بدهی تدوین نماید. مؤسسه باید به کمک یک نمایندگی مالی مستقل به انجام ممیزی‌های منظم بپردازد. از منظر منابع اطلاعاتی، مؤسسه باید به حد کافی دارای منابع علمی و مدیریتی جهت حمایت از فعالیت‌های درونی و بیرونی مجتمع‌های دانشگاهی، همچنین، حمایت از پیامدهای یادگیری دانشجویان باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

رهنمودهای مربوط به تأمین منابع اطلاعاتی، فیزیکی و مالی (استاندارد ۳). انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، رهنمودی برای این بخش از استاندارد مزبور ارایه نکرده است. با این حال، ضمن نگه داشتن جانب احتیاط، بر فناوری مؤسسه‌ای و طرح‌های مالی تصریح و تأکید داشته است. این امر به طور معمول توسط تیم فن‌آوری مؤسسه توسعه می‌یابد. برنامه فناوری، به طور کلی شامل مأموریت و دیدگاهی متناسب با اهداف و مقاصد دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی است. یک طرح فن‌آوری به طور مستقیم باید در راستای دو تعهد هسته‌ای، یعنی، ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی باشد.

ملاک‌های مربوط به ساختار سازمانی و فرایند تصمیم‌گیری (استاندارد ۳). این بخش از استاندارد، مؤسسه را ملزم می‌دارد که از وجود مدیر ارشد اجرایی^۱، مدیر ارشد مالی^۲ و هیأت رئیسه‌ی مستقل بهره گیرد. مؤسسه‌ی آموزش عالی در راستای

1. Chief Executive Officer (CEO)

2. Chief Financial Officer (CFO)

حمایت از فرایندهای تصمیم‌گیری کارآمد، شواهدی دال بر رهبری آموزشی اثربخش^۱ و مدیریت آموزشی^۲ ارائه نماید. ساختار سازمانی، ضمن توجه به برنامه‌های دانشگاهی اثربخش، باید از فرایند تصمیم‌گیری حمایت کند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

رهنمودهای مربوط به ساختار سازمانی و فرایند تصمیم‌گیری (استاندارد ۳). رهنمودهای این بخش، در جهت تحقق استلزامات ساختار سازمانی و فرایندهای تصمیم‌گیری، بر تدوین چارت سازمانی، که نقش‌ها و مسئولیت دولت را تعریف می‌کند، تأکید و تصریح دارند. بر این اساس، در جهت افزایش اثربخشی، باید شواهدی مبنی بر بازدید منظم هیأت رئیسه و دخیل بودن آنها در فرایند خود-ارزیابی و کارآموزی در دست باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

«استاندارد ۴: ایجاد سازمانی متعهد به آموزش و بهسازی» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

استاندارد ۴ به دو بخش اصلی تقسیم می‌شود: برنامه‌ریزی و تفکر استراتژیک، و تعهد به یادگیری و بهسازی. این استاندارد، بر فرایندی توجه دارد که از طریق آن یک موسسه آموزش عالی، اهداف و مقاصد خود را منعکس می‌کند. این استاندارد، به بررسی عمق، قلمرو و اثربخشی فرایندهای خود-ارزیابی مؤسسه می‌پردازد و اینکه چگونه فرایندهای بازتابی مزبور، عواملی مانند اولویت‌ها، اهداف و مقاصد مؤسسه‌ای، روش‌های تدریس و کار علمی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های مربوط به تفکر و برنامه‌ریزی استراتژیک (استاندارد ۴). ملاک‌های مربوط به این استاندارد، فرایندهای برنامه‌ریزی را مورد توجه قرار می‌دهد. این ملاک‌ها، مؤسسه را ملزم می‌دارد کلیه‌ی ذی‌نفعان را در فرایند برنامه‌ریزی دخیل سازد. برنامه‌ریزی مستلزم توجه به «موقعیت استراتژیک مؤسسه؛ بیان اولویت‌های روشن؛ بررسی تناسب با اهداف هسته‌ای، منابع و کارکردهای هسته‌ای و تعریف آینده‌ی مؤسسه» است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). فرایندهای مورد نظر باید داده‌های کمی و کیفی را با فعالیت‌های برنامه‌ریزی مؤسسه ترکیب کند، و به گونه‌ای، اثربخشی آموزشی و یادگیری دانشجویان را در درون مؤسسه مورد توجه قرار دهد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). ترکیب داده‌های کیفی و کمی گرانگاه مطالعات مربوط به تدوین سنجه‌های استاندارد برای اعتبارسنجی به شمار می‌رود. هر سنجه‌ی استاندارد که به طور مستقیم برای مقایسه‌ی مستقیم مؤسسات آموزش عالی به کار می‌رود، باید از داده‌های کیفی و کمی استخراج شده باشد.

رهنمودهای مربوط به تفکر و برنامه‌ریزی استراتژیک (استاندارد ۴). استاندارد ۴، رهنمودی در خصوص تفکر و برنامه‌ریزی استراتژیک ارائه نکرده است. با این حال، جمع‌آوری شواهدی مبنی بر وجود همکاری و برگزاری جلسات با محوریت برنامه‌ریزی معقول به نظر می‌رسد. به ویژه، هر گونه فعالیتی که نشان دهنده‌ی برنامه‌های مؤسسه و نظارت بر اثربخشی آن باشد و اهداف و اولویت مؤسسه را بر مبنای حمایت از اثربخشی آموزشی و یادگیری دانشجویان تعریف کند،

خالی از لطف نیست (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ملاک‌های تعهد نسبت به یادگیری و بهسازی (استاندارد ۴). این ملاک‌ها، به دنبال تضمین کیفیت، تحقیقات نهادی و بهسازی مستمر هستند، تا بدین طریق، دو تعهد هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی تحقق یابد. از منظر تضمین کیفیت، این بخش از استاندارد مستلزم اجرای فرایندهایی در کل مؤسسه است، که عبارت‌اند از: «سنجش اثربخشی، پیگیری مداوم نتایج، استفاده از داده‌های تطبیقی مربوط به منابع خارجی، و بهسازی ساختارها، فرایندها، برنامه‌های درسی و فنون تعلیم و تربیت»^۱ (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). باید شواهدی دال بر تأکید آکید از سوی رئیس دانشگاه در خصوص فلسفه بهسازی مستمر در دست باشد. همچنین، شواهد باید نشان دهد که، تحقیقات نهادی، از فرایندهای تصمیم‌گیری مربوط به یادگیری دانشجویان حمایت می‌کنند. لازمه‌ی این کار آن است که، همه‌ی ذی‌نفعان در سنجش برنامه‌ها مشارکت داشته باشند، و اعضای هیأت علمی نیز به طور منظم به بررسی جنبه‌های مرتبط با تدریس اثربخش و یادگیری دانشجویان بپردازند. به ویژه، این در چنین مواردی کاربرد دارد: «طراحی برنامه‌های درسی، طراحی و اجرای فنون تعلیم و تربیت، بهسازی ابزارهای ارزیابی و روش‌شناسی» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

رهنمودهای تعهد نسبت به یادگیری و بهسازی (استاندارد ۴). رهنمودهای این بخش، مؤسسات را ملزم می‌دارند که، «شیوه‌های اجرایی و سیاست‌های شفاف و مناسب اتخاذ کنند، به گونه‌ای که با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات به فرهنگ مستندسازی و بهسازی دست یابند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). علاوه بر این، لازم است اطمینان یابیم که، «رتبه‌بندی‌ها و رویه‌های ارزیابی به صورت دوره‌ای مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد، همین‌طور، دقت و اثربخشی سیاست‌ها و شیوه‌های اجرایی سنجیده می‌شود» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

یافته‌ها

الگوی اعتبارسنجی جدید مؤسسه‌ای انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی (WASC-ACSCU) در راستای بازبینی کیفیت و بهسازی، تمرکز خود را از سمت «بازبینی تمام کارکردهای انطباقی به سوی بازبینی و معتبرسازی نظام‌های اثربخش درون‌زا و پویا» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳) تغییر جهت داده است. همه جنبه‌های فرآیند اعتبارسنجی به طور تنگاتنگی با دو تعهد هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی گره خورده است. به عنوان شاهد مثال:

در هر مرحله از فرایند بازبینی، تیم های ارزیابی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها (WASC) موظف هستند که به بررسی مستندات و ره آوردهای مؤسسه بپردازند. تیم های مزبور باید به طور دقیق و منصفانه مشخص سازند، مؤسسه آموزش عالی در چارچوب استانداردهای کمیسیون فعالیت داشته است یا نه. همچنین، این تیم ها باید تعیین کنند که مؤسسه به طور اثربخش بر تعهدات هسته ای وفادار مانده است یا نه، و آیا خواهد توانست با حفظ و بهبود ظرفیت و اثربخشی خود، در سپهر زمانی مربوط به چرخه اعتبارسنجی از سوی کمیسیون تصدیق دریافت کند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

با توجه با نقل قول فوق، تیم های ارزیابی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها (WASC) به دنبال اطمینان از حصول پیامدهای مناسب هستند. انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی (WASC-ACSCU)، پیامدها را بر اساس مؤسسه و استلزامات تحقق اهداف اعتبارسنجی کرده است. آنچه در زیر می آید، پیامدهای مربوط به مؤسسه است:

۱- تدوین و بهره گیری اثربخش تر از نشانگرهای عملکرد مؤسسه ای و اثر بخشی آموزشی جهت حمایت از برنامه ریزی و تصمیم گیری مؤسسه ای.

۲- شفافیت هر چه بیشتر ملاک ها و اهداف آموزشی مؤسسه در جهت تعریف و ارزیابی این اهداف.

۳- بهسازی ظرفیت مؤسسه جهت خود-ارزیابی و بررسی نظام های تضمین کیفیت خود، جمع آوری و تحلیل داده ها؛

۴- فهم عمیق تر یادگیری دانشجویان، تدوین روش های اثربخش تر و متنوع تر جهت سنجش یادگیری، ارزیابی جهت پی بردن به تناسب سطوح عملکرد با درجه ی تحصیلی و برنامه، و استفاده از نتایج سنجش برای بهبود برنامه و شیوه های اجرایی مؤسسه؛

۵- تعامل نظام مند اعضای هیأت علمی در مورد مسائل سنجش و بهبود فرایندهای تدریس و یادگیری مؤسسه، و هماهنگ سازی نظام های پشتیبانی جهت دستیابی اثربخش تر اعضای هیأت علمی به این هدف.

جهت نیل به هدف اعتبارسنجی، لازم است پیامدهای زیر تحقق یابد:

۱. اعتباریابی مستندات ارائه شده از سوی مؤسسه، به منظور سنجیدن سطح تطابق آنها با استانداردهای اعتبارسنجی و

تمهید اقدامات لازم جهت بهسازی مؤسسه ای؛

۲. اثبات تحقق یافتن تعهدات هسته ای مربوط به ظرفیت مؤسسه ای و اثربخشی آموزشی در مؤسسه آموزش عالی

(انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

به منظور تحقق این پیامدها، فرایند بررسی اعتبارسنجی به سه مرحله تقسیم شده است. این مراحل عبارت اند از: «پیشنهاد مؤسسه ای»^۱ (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳)، «بررسی آمادگی و ظرفیت»^۲ (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و

1. Institutional Proposal

2. Capacity and Preparatory Review (CPR)

دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳)، و "بررسی اثربخشی آموزشی^۱" (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

مرحله ۱: پیشنهادی مؤسسه‌ای: پیشنهاد مؤسسه‌ای، اولین مرحله از فرایند بررسی است. «به غیر از داده‌های مربوط به ره‌آوردها و ره‌توشه‌ها، طول صفحات مربوط به پیشنهاد مؤسسه‌ای نباید بیش از پانزده (۱۵) صفحه تجاوز کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). گروهی متشکل از نمایندگان کمیسیون و مؤسسه، به بررسی پیشنهاد می‌پردازند، تا مشخص سازند، آیا اجرای پیشنهاد منجر به «محقق شدن دو تعهد هسته‌ای مورد نیاز برای اعتبارسنجی» در دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی می‌شود (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). این پیشنهاد پس از پذیرش، قابل اصلاح است، مشروط بر آنکه، نمایندگان کمیسیون و مؤسسه با تغییر آن موافقت کنند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). هدف این مرحله، توانمندسازی دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی برای موارد زیر است:

- ۱- زمینه‌سازی برای چرخه‌ی بررسی اعتبارسنجی دانشگاه؛
 - ۲- انجام ارزیابی مقدماتی بر مبنای استانداردهای اعتبارسنجی دانشگاه به منظور شناسایی حوزه‌های نیازمند بهسازی؛
 - ۳- پیوند خود-ارزیابی مبتنی بر استاندارد دانشگاه با پیامدهای خاص بررسی اعتبارسنجی؛
 - ۴- شناسایی مسائل کلیدی مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای به منظور توجه به بررسی آمادگی و ظرفیت (CPR)؛
 - ۵- تدوین استراتژی‌هایی به منظور سنجش و بهسازی یادگیری سازمانی و دانشجویان در راستای بررسی اثربخشی آموزشی (EER)؛
 - ۶- شناسایی هر دو مرحله‌ی بررسی (CPR و EER)، از جمله مؤلفه‌های لازم برای سؤالات قابل پژوهش، نشانگرهای کلیدی عملکرد، شواهد مربوط به جمع‌آوری و به کار بستن در این فرایند، کمیته‌ها و گروه‌های دخیل، و منابع مورد نیاز برای برنامه‌کاری مربوط به چرخه‌ی بررسی؛
 - ۷- ارزیابی اثربخشی داده‌های جمع‌آوری شده و سیستم‌های تجزیه و تحلیل دانشگاه؛
 - ۸- اختصاص کارپوشه^۲ برای جداول داده‌ها و مستندات مؤسسه‌ای به منظور استفاده در کل فرایند بررسی.
- پیشنهاد مؤسسه‌ای شامل چهار بخش است، که به ترتیب عبارت‌اند از:
- أ. متناسب ساختن متن و زمینه‌ی مؤسسه با پیشنهاد و ارتباط دادن پیشنهاد با استانداردها؛
 - ب. چارچوب‌بندی فرآیند بررسی به منظور متناسب‌سازی ظرفیت مؤسسه‌ای و بررسی‌های اثربخشی آموزشی؛
 - ج. تشریح یک برنامه‌کاری امکان‌پذیر و درگیرسازی هیأت رئیسه کلیدی؛
 - د. افزودن پیوست‌های الحاقی به پیشنهاد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳)

الف) متناسب ساختن متن و زمینه‌ی مؤسسه با پیشنهاد و ارتباط دادن پیشنهاد با استانداردها: متناسب ساختن متن و زمینه‌ی مؤسسه با پیشنهاد و ارتباط دادن پیشنهاد با استانداردها به سه بخش تقسیم می‌شود. کارکرد هر بخش، تدوین پارامترهایی است که از طریق آن بتوان استانداردها را برای اعتبارسنجی مؤسسه به کار برد. این بخش‌ها عبارت‌اند از:

- ۱- بیان متن و زمینه‌ی مؤسسه؛
 - ۲- خود-ارزیابی مقدماتی بر اساس استانداردهای اعتبارسنجی؛
 - ۳- فرایند مربوط به تدوین پیشنهاد و به مشارکت‌طلبی مدیران.
- ۱- بیان متن و زمینه‌ی مؤسسه. «این بخش کلیدی پیشنهاد، علت زیربنایی پیشنهاد مجموعه‌ی خاصی از مسائل و رویکردها از سوی مؤسسه برای بررسی اعتبارسنجی را بازگو می‌کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). لازم است دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی، داده‌های مؤسسه‌ای خود را برحسب زمینه‌ها، قوت و چالش‌ها و روش‌های مورد استفاده برای سنجیدن یادگیری دانشجویان توصیف کند. علاوه بر این، دونوع سیاهه^۱ برای این کار مورد نیاز است. این سیاهه‌ها عبارت‌اند از: سیاهه‌ی نشانگرهای اثربخشی آموزشی^۲ و سیاهه‌ی اعتبارسنجی هم‌زمان^۳. هر یک از سیاهه‌های مزبور، بررسی آمادگی و ظرفیت و اثربخشی آموزشی مؤسسه را مورد توجه قرار می‌دهند. از این گذشته، بیان متن و زمینه‌ی مؤسسه باید «تازه‌ترین مسائل مطرح شده در شیوه‌نامه‌های کمسیون، و تا آنجا که به بیان متن و زمینه‌ی مؤسسه مربوط می‌شود، تازه‌ترین مسائل شناسایی شده جهت تغییر اساسی و مسایل مطرح شده در گزارش موقت کمیته‌ها» را مورد توجه قرار دهد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

- ۲- خود-ارزیابی مقدماتی بر اساس استانداردهای اعتبارسنجی. برای این بخش، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، دو نوع کاربرگ^۴ یا نمون‌برگ^۵ ارائه کرده است. به منظور نشان دادن استلزامات این بخش، لازم است مؤسسه آموزش عالی برگه‌های مزبور را تکمیل کند. در بالای این کاربرگ‌ها یا نمون‌برگ‌ها این عناوین درج شده است: «کاربرگ مربوط به خود-ارزیابی مقدماتی بر اساس استانداردهای اعتبارسنجی» [و] «چه کاری برای مجتمع دانشگاهی شما واقعاً اهمیت دارد؟» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). تمرکز این بخش روی چنین مواردی است: «نرخ دانش‌آموختگی، پیامد یادگیری دانشجویان، توسعه و حفظ یادگیری سازمانی و نظام‌های تضمین کیفیت، که فراتر از فرایند بررسی اعتبارسنجی در شیوه‌های اجرایی مؤسسه نهاده شده است» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

1. Inventory
 2. Inventory of Educational Effectiveness Indicators
 3. Inventory of Concurrent Accreditation
 4. Worksheet
 5. Template

۳- فرایند مربوط به تدوین پیشنهاد و به مشارکت طلبی مدیران. این بخش، فرایند تدوین پیشنهاد را توصیف می‌کند. از جمله اینکه، چگونه مدیران ارشد در جهت توسعه‌ی پشتیبانی از پیشنهاد گام برمی‌دارند. این بخش، ملزم می‌دارد که «مدیران اصلی مؤسسه، به ویژه مدیر ارشد اجرایی، مدیر ارشد آموزشی و مدیران دانشکده‌ها، باید به میزان قابل توجهی در طراحی و پیاده‌سازی پیشنهاد مشارکت جویند و به وضوح خود را نسبت به اجرا و موفقیت آن متعهد بدانند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

ب) چارچوب‌بندی فرایند بررسی به منظور متناسب‌سازی ظرفیت مؤسسه‌ای و بررسی‌های اثربخشی آموزشی: در تدوین این بخش، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، با «ذره‌بین‌ها و عدسی‌های مضاعف به بررسی‌های دوچندان»^۱ می‌پردازد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). گرانیگاه این بررسی‌ها روی این موارد است: «بیش‌بررسی^۲ و اهداف مربوط به فرایند بررسی اعتبارسنجی» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). «رویکرد مربوط به بررسی آمادگی و ظرفیت» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳) و «رویکرد مربوط به بررسی اثربخشی آموزشی» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

بیش‌بررسی و اهداف مربوط به فرایند بررسی اعتبارسنجی. این امر مؤسسه را ملزم می‌دارد، "در قالب یک فرایند متوالی و مستقل، چشم‌اندازهای منسجم و پیامدهای خاص خود را برای کل بررسی اعتباریابی بیان کند. به ویژه اینکه، آنچه لازم است انجام شود، تعیین کند. همچنین، در راستای دست‌یابی به پیامدهای مزبور، چگونگی ارتباط و هماهنگی بین "بررسی آمادگی و ظرفیت" و "بررسی اثربخشی آموزشی" را مشخص سازد" (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). به منظور انجام این کار، مؤسسه باید پیامدهای خود را بر اساس آنچه که توسط انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی تعیین شده و از قبل در سند مزبور مطرح شده است، مورد بررسی قرار دهد.

رویکرد مربوط به بررسی آمادگی و ظرفیت. تمرکز این بخش روی بررسی ویژگی‌های مؤسسه از نظر مرتبط بودن تعهد هسته‌ای با ظرفیت مؤسسه‌ای است. مؤسسه آموزش عالی یا دانشگاه باید «مسائل کلیدی و مضامین استراتژیک را که برای بررسی آمادگی و ظرفیت (CPR) و پیامدهای مورد نظر این بررسی لازم دارد، شناسایی کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). همچنین، مؤسسه به عنوان بخشی از این نیاز خود، باید سازمان‌ها و نشانگرهای کلیدی را که جهت بررسی مسائل مزبور به کار می‌رود، بشناسد. این کار مستلزم مراجعه به «استانداردها و ملاک‌های کلیدی است که تأکیدشان روی بررسی آمادگی و ظرفیت (CPR) است» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

از نقطه نظر بررسی آمادگی و ظرفیت (CPR)، مؤسسه باید نشان دهد که چگونه ساختار سازمانی اش از موارد زیر پشتیبانی می کند:

اثربخشی آموزشی، به ویژه نرخ نگه داشت و دانش آموختگی دانشجویان، سنجش یادگیری دانشجویان، و بررسی برنامه بر اساس استاندارد ۲ و یادگیری سازمانی و استفاده از مستندات مربوط به استاندارد ۴. [و]. . . سطح آمادگی مؤسسه جهت پیشرفت به سمت بررسی اثربخشی آموزشی (EER) و بررسی آمادگی و ظرفیت (CPR) (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

در این بخش، تمرکز روی نرخ نگه داشت و دانش آموختگی، به منزله ی سنجهای برای پیامد یادگیری دانشجویان تلقی می شود. نرخ نگه داشت و دانش آموختگی از اهمیت به سزایی برخوردار است. این امر ما را به یک سؤال بسیار مهم رهنمون می شود. در صورتی که اعتبارسنجی دانشگاه یا مؤسسه ی آموزش عالی بر اساس نرخ دانش آموختگی دانشجویان انجام شود، آیا چنین تأکیدی امکان دارد دانشگاه ها یا مؤسسات آموزش عالی را وادارد که برای اخذ مدرک تحصیلی روی دانشجویان اعمال فشار کنند، در نتیجه، کیفیت کلی پیامدهای یادگیری دانشجویان کاهش یابد؟ نتیجه ی این امر، استفاده از داده ها برای کمی سازی^۱ یادگیری دانشجویان است. به طور حتم و یقین، مدارک تحصیلی، مبنای دقیقی برای سنجهای استاندارد مربوط به پیامدهای یادگیری دانشجویان به شمار نمی رود. بر این اساس، به یک سؤال مهم دیگر رهنمون می شویم. و آن اینکه، به منظور تدوین یک سنجهای استاندارد، که امکان مقایسه ی مستقیم دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی را از نظر پیامد یادگیری دانشجویان فراهم می سازد، از چه نوع داده هایی باید استفاده کنیم؟

رویکرد مربوط به بررسی اثربخشی آموزشی. این بخش، روش ها و رویکردهای مؤسسه را به منظور تحقق بخشیدن به تعهد هسته ای مربوط به اثربخشی آموزشی مورد توجه قرار می دهد. همانند مورد رویکرد مربوط به بررسی آمادگی و ظرفیت، مؤسسه آموزش عالی یا دانشگاه باید «مسائل کلیدی و مضامین استراتژیک را که برای بررسی آمادگی و ظرفیت (CPR) و پیامدهای مورد نظر این بررسی لازم دارد، شناسایی کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بر این اساس، لازم است خود-ارزیابی بر اساس استانداردها و ملاک های مربوط به بررسی^۲ انجام شود و بررسی آمادگی و ظرفیت نیز مورد تأکید قرار گیرد. تنها در مورد این رویکرد است که، بررسی اثربخشی آموزشی مورد مطمح نظر قرار می گیرد. به همین ترتیب، مؤسسه باید «چگونگی بررسی و بهبود یادگیری دانشجویان و یادگیری سازمانی در مؤسسه خود» را تعریف کند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). این امر، بحث «چگونگی بررسی و ارزیابی واقعی تکالیف و یادگیری دانشجویان» را پیش می کشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

1. quantify

2. Criterion for Review (CFR)

ج) تشریح یک برنامه‌کاری امکان‌پذیر و درگیرسازی اعضای کلیدی هیأت رئیسه: تحقق این هدف مستلزم پرداختن به سه حوزه‌ی مهم است. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: بیان احکام برنامه‌کاری^۱، اثربخشی جمع‌آوری داده‌ها و بررسی تجزیه و تحلیل^۲ و تعهد منابع نسبت به پشتیبانی از نظام اعتباردهی^۳.

بیان احکام برنامه‌کاری: در این بخش، مؤسسه باید «احکام و تبصره‌هایی که لازم است هم‌زمان با بررسی آمادگی و ظرفیت و بررسی اثربخشی آموزشی اجرا شود»، بیان نماید (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). برنامه‌کاری باید به گونه‌ای باشد که بررسی آمادگی و ظرفیت و بررسی اثربخشی آموزشی به طور هم‌زمان انجام شود نه متوالی (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). برنامه‌کاری باید سازمان و چگونگی انجام کار توسط سازمان را مشخص سازد. از این گذشته، نشانگرهای کلیدی باید مستندات مربوط به «نتایج یادگیری دانشجویان، کارپوشه‌ها و سایر تکالیف یادگیری دانشجویان؛ همچنین بررسی، تجزیه و تحلیل، بحث و تبادل نظر و اقدام بر اساس آنها» را به خوبی نشان دهد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

اثربخشی جمع‌آوری داده‌ها و بررسی تجزیه و تحلیل. این بخش، متمرکز است بر:

اثربخشی جمع‌آوری داده‌ها و نظام‌های تجزیه و تحلیل مؤسسه برای برنامه‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی، به ویژه آن نظام‌هایی که مربوط به جمع‌آوری، انتشار و استفاده از داده‌های ذخیره شده‌ی پراکنده هستند، نتایج یادگیری دانشجویان، نتایج آزمون صدور پروانه، نرخ کارایی و استخدام، نرخ پذیرش در مقاطع تحصیلات تکمیلی، و داده‌های مربوط به سایر پیامدهای کلیدی (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

بی‌تردید، «نتایج آزمون صدور پروانه» منبعی از داده‌ها برای پیامدهای یادگیری دانشجویان به شمار می‌رود. همین‌طور، «نرخ کارایی و استخدام» تابعی از به رسمیت شناختن کیفیت آموزشی یک دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی است. هر چند داده‌های به دست آمده از این توابع به خوبی متغیرهای مرتبط با سنجی استاندارد را نشان می‌دهند، باز به یک سؤال رهنمون می‌شویم، آیا بهره‌گیری از تنها این نوع داده‌ها جهت تعیین کمیت پیامد یادگیری دانشجویان کفایت می‌کند؟ در واقع، سؤال این است، چه نوع مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌هایی از «سایر داده‌های مربوط به پیامدهای کلیدی» بهره می‌گیرند و چگونه از این داده‌ها جهت تدوین سنجی استاندارد به منظور مقایسه‌ی مستقیم مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها از منظر پیامدهای یادگیری دانشجویان استفاده می‌کنند؟ مؤسسه باید نشان دهد که چگونه از داده‌ها و نظام‌های تجزیه و تحلیل خود به منظور «پشتیبانی از گفتمان درون مؤسسه‌ای^۴» و «فرهنگ مستندسازی^۵» در تمام مراحل بررسی فرایند اعتبارسنجی و حتی

1. Workplan milestones
2. Effectiveness of data gathering and analysis review
3. Commitment of resources to support the accrediting system
4. Internal institutional dialogue
5. Culture of evidence

فرا تر از آن، بهره می گیرد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

تعهد منابع نسبت به پشتیبانی از نظام اعتباردهی. در این بخش، مؤسسه باید منابع مورد استفاده در طی فرآیند اعتبارسنجی را مشخص سازد. همچنین، آن گونه که می‌خواهد این منابع را در فرآیند اعتبارسنجی خود به کار گیرد، تعریف کند. به موازات اینکه فرآیند اعتبارسنجی به سمت و سویی فرا تر از بازدید مجتمع دانشگاهی سوق پیدا می‌کند، پس از اعطاء یا تمدید اعتبارسنجی مؤسسه، طرح‌های مربوط به نگه‌داشت و بهسازی اثربخشی آموزشی ضرورت می‌یابد. منابع شامل تخصیص بودجه جهت پشتیبانی از فرآیند اعتبارسنجی است. قسمتی از باور پشت سر این بخش، مربوط به افزایش ارزش و کاهش فعالیت‌های غیرمولد است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

د) افزودن پیوست‌های الحاقی به پیشنهاد: در راستای الحاق پیوست‌هایی به پیشنهاد، مؤسسه باید سه مقوله را مورد توجه قرار دهد. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: جداول داده^۱، برنامه‌های اعطای مدارک دانشگاهی بر اساس آموزش‌های از راه دور و خارج از مجتمع دانشگاهی^۲ و مقررات مؤسسه‌ای^۳.

جداول داده‌ها. تمام جداول داده‌ها از نظر تاریخی باید روند ۵ ساله را نشان دهد و بر اساس قالب انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی تنظیم شود. در این جداول، تجزیه و تحلیل داده‌های مؤسسه "به ویژه سیاه‌ی اثربخشی‌های آموزشی" باید به طور مناسب مورد اشاره قرار گیرند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

برنامه‌های اعطای مدارک دانشگاهی بر اساس آموزش‌های از راه دور و خارج از مجتمع دانشگاهی. زمانی که ۵۰ درصد برنامه‌های اعطای مدارک دانشگاهی در خارج دانشگاه باشد، مؤسسه باید به توصیف چگونگی سنجیدن این برنامه بر اساس فرآیند اعتبارسنجی بپردازد. علاوه بر این، مؤسسه باید نشان دهد چگونه این برنامه با فرآیند خود-ارزیابی مستمر ترکیب شده است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها، ۲۰۱۳).

مقررات مؤسسه‌ای. این مقررات باید به امضای مدیر ارشد اجرایی برسد، و مشخص شود که دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی:

آیا از فرآیند بررسی جهت نشان دادن تحقق دو تعهد هسته‌ای استفاده کرده است، . . آیا مؤسسه خواهد توانست با رویه‌های اتخاذ شده توسط کمیسیون پایدار بماند. . و آیا مؤسسه تمام داده‌های مورد نیاز را به طور منظم ارسال خواهد کرد، و آیا به طور خاص هر گونه داده‌ای توسط کمیسیون درخواست خواهد شد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

1. Data tables

2. Off-campus and distance education degree programs

3. Institutional stipulations

علاوه بر این، مقررات مؤسسه‌ای بیانگر آن است که آیا دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی سیاست‌ها و رویه‌هایی که به سهولت در دسترس همگان باشد، تدوین کرده است. همچنین، مقررات مؤسسه‌ای نشان می‌دهد، آیا برنامه‌های اعطای مدارک دانشگاهی براساس آموزش‌های خارج از دانشگاه، طی فرایند تغییر اساسی مربوط به انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی مورد تأیید قرار گرفته است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

مرحله ۲: بررسی آمادگی و ظرفیت: بررسی آمادگی و ظرفیت ابزاری است که از طریق آن انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی تشخیص می‌دهد که یک دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی تعهد هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای را تحقق بخشیده است یا نه. گزارش بررسی آمادگی و ظرفیت نباید متجاوز از ۳۵ صفحه باشد. همچنین، این گزارش نباید حاوی ضمايم و ره آورده‌ها در قالب داده باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). ظرفیت مؤسسه‌ای عبارت است از: «طیف گسترده‌ای از ویژگی‌های لازم برای یک مؤسسه‌ی آموزشی جهت کارکرد موفقیت‌آمیز» (دانشگاه ایالتی کالیفرنیا در فرزنو، ۲۰۱۴c). به منظور مورد سنجش قرار دادن ظرفیت مؤسسه‌ای، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی به بررسی مستندات می‌پردازد. هدف از بررسی مستندات آن است که مشخص سازد آیا «کارکرد مؤسسه به صورت اهداف روشن، سطوح بالای یکپارچگی مؤسسه‌ای، ثبات مالی، فرآیندها و ساختارهای سازمانی، اهداف خود را تحقق بخشیده است». از ذی‌نفعان کلیدی مؤسسه، از جمله اعضای هیأت علمی، انتظار می‌رود در تدوین بررسی آمادگی و ظرفیت، کارپوشه‌ی داده‌ها و مقررات سهیم باشند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بررسی آمادگی و ظرفیت به منزله‌ی پیش‌آهنگی برای ارزیابی آمادگی دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی جهت انجام بررسی اثربخشی آموزشی است.

بررسی آمادگی و ظرفیت، مؤسسه را ملزم می‌دارد که به نکات کلیدی زیر، که در بطن تمام چهار استاندارد پیش گفته قرار دارند، توجه داشته باشد:

- تدوین اهداف صریح و روشن؛
- نشانگرها و سنجه‌های پیشرفت، و/یا مجموعه‌ی خاصی از مستندات، که می‌تواند مؤسسه را جهت تعیین میزان دست‌یابی به اهداف یاری بخشد؛
- اقدامات صورت گرفته بر اساس مستندات به منظور بهبود عملکرد(انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

گزارش بررسی آمادگی و ظرفیت و کارپوشه‌ی داده‌ها: بررسی آمادگی و ظرفیت «در وهله‌ی اول به بررسی مستندات می‌پردازد. این مستندات متشکل از انتخاب دقیق مجموعه‌ای از ره آورده‌ها (کارپوشه‌ی داده‌ها) است که از ادعای مؤسسه مبنی بر تحقق تعهد هسته‌ای مربوط به ظرفیت، پشتیبانی می‌کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). کارپوشه‌ی داده‌ها باید حاوی اسناد و مدارکی مبنی بر

توجه کامل مؤسسه به تمام جنبه های ظرفیت باشد. به همین ترتیب، بررسی آمادگی و ظرفیت باید حاوی «نسخه به روز شده ای از جداول داده ها باشد. در این نسخه، برگه ی خلاصه داده ها، سیاهه ی اثربخشی آموزشی، و سیاهه ی مربوط به شکل کنونی اعتبارسنجی جای می گیرند. شایان ذکر است این سیاهه ی اعتبارسنجی در ابتدا به همراه پیشنهاد ارسال می شود و سپس، جهت دربرگرفتن اطلاعات مورد نیاز برای بررسی آمادگی و ظرفیت گسترش می یابد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

بخش مستندات در بررسی آمادگی و ظرفیت، به طور خلاصه «به بیان یافته های عمده مؤسسه می پردازد. چشم انداز بازتابی از نقاط قوت و ضعف مؤسسه در رابطه با استانداردها و مضامین انتخابی کمیسیون ارایه می کند. همچنین، به طرح توصیه های مناسب و پیگیری گام ها می پردازد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). در رابطه با بخش مستندات، دو رویکرد قابل قبول به منظور تحقق استلزامات بررسی آمادگی و ظرفیت وجود دارد.

دو رویکرد مربوط به بخش مستندات بررسی آمادگی و ظرفیت. به منظور واری بخش مستندات در بررسی آمادگی و ظرفیت، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی (۲۰۱۳) دو گزینه برای انتخاب یکی از این دو رویکرد پیش روی مؤسسات قرار می دهد: «جامع/مبتنی بر استانداردها یا مضمون^۱».

۱. رویکرد جامع/مبتنی بر استانداردها^۲. رویکرد جامع/مبتنی بر استانداردها، تصریح دارد که مستندات ارائه شده به منظور بررسی آمادگی و ظرفیت باید «براساس زمینه و متن استانداردهای کمیسیون» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳)، مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. در این رویکرد، به منظور ارزیابی کردن ظرفیت مؤسسه ای، بر اساس «منابع، ساختارها، سیستم ها و فرآیندها^۳» روی استانداردهای ۱، ۳ و ۴ تمرکز می شود (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). همچنین، مؤسسه از استاندارد ۲ و ۴ به منظور ارزیابی «رویکرد مربوط به سنجش پیامدهای یادگیری دانشجویان و بررسی برنامه» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳) استفاده می کند.

۲. رویکرد مبتنی بر مضمون^۴: در این رویکرد، مؤسسه، مضامین مربوط به حوزه های نیازمند ارزیابی و بهسازی را تشخیص می دهد و به توسعه و تدوین آنها می پردازد. از نظر انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، این رویکرد، در چرخه ی اعتبارسنجی ۱۰ ساله برای مؤسساتی مناسب تر است که طی بررسی های قبلی با مسائل قابل توجهی برخورد نداشته اند. همچنین، مناسب آن دسته از مؤسسات است

1. Comprehensive/Standards-Based or Thematic
2. Comprehensive/standards-based approach
3. Resources, structures, systems, and processes
4. Thematic approach

که «توجهی خود را روی چند مسأله منتخب متمرکز می‌کنند و به دنبال بیشترین ارزش و پیامد هستند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

فرایند بررسی آمادگی و ظرفیت. انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، قبل از بازدید از مجتمع‌های دانشگاهی به واکاوی بررسی آمادگی و ظرفیت می‌پردازد. در صورتی که هر گونه مسأله یا نگرانی در طول بررسی به وجود آید، به اطلاع دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی رسانده می‌شود. بر این اساس، دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزشی ملزم می‌شود قبل از اجرای بررسی آمادگی و ظرفیت به حل و فصل مسائل و مشکلات بپردازد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). اندازه‌ی تیم‌های انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی از ۳ تا ۶ نفر متغیر است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). به منظور تحقق تمام پارامترهای مرتبط، تیم‌ها با جدیت کامل، طیف وسیعی از روش‌ها را به کار می‌گیرند؛ و بدین طریق، میزان برآورده شدن استلزامات ظرفیت مؤسسه‌ای را در مؤسسه تعیین می‌کنند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بر اساس نتایج به دست آمده از بررسی آمادگی و ظرفیت، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، گزارش تیم‌ها را آماده می‌کند. گرانیگاه این گزارش، سطح انطباق مؤسسه با استانداردهای مرتبط با ظرفیت مؤسسه‌ای است. از این گذشته، از دل گزارش تیم‌ها، رهیافت‌هایی جهت آمادگی مؤسسه برای تحقق بررسی اثربخشی آموزشی بیرون می‌آید (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

اقدامات کمیسیون. به محض وصول گزارش تیم‌ها، کمیسیون یکی از سه حالت ممکن زیر را اجرا می‌کند:

۱. دریافت گزارش از تیم بررسی ظرفیت و آمادگی، و تعیین این که مؤسسه براساس تعهد هسته‌ای مربوط به ظرفیت مؤسسه‌ای، به برآورده ساختن انتظارات پرداخته است، و می‌تواند برنامه‌ی بررسی اثربخشی آموزشی را اجرا کند. همچنین، برنامه‌ی مربوط به اعتبارسنجی (و یا نامزد شدن برای اعتبارسنجی) را دنبال کند.

۲. شناسایی سایر مسائل مرتبط، جهت پرداختن به بررسی اثربخشی آموزشی؛ و در صورت ضرورت، تعیین زمان برای بررسی اثربخشی آموزشی.

۳. اعمال حالت نظارت و در صورت تأیید شدن، ارایه‌ی تصدیق (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

مرحله‌ی ۳: بررسی اثربخشی آموزشی: انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، انتظار دارد که اعضای هیأت علمی در سطح بالایی در بررسی اثربخشی آموزشی مشارکت جویند. بررسی اثربخشی آموزشی با «میزان تحقق اهداف آموزشی مؤسسه» مرتبط است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بررسی اثربخشی آموزشی، به دنبال این هدف است که تمام جنبه‌های اثربخشی آموزشی را زیر چتر خود بگیرد. این موارد عبارت‌اند از:

۱. بررسی طرح و نتایج تلاش های مؤسسه ای به منظور ارزیابی کردن اثربخشی برنامه های آموزشی؛
 ۲. بررسی شیوه های اجرایی مؤسسه به منظور ارزیابی یادگیری دانشجویان و تدوین، توسعه و به اشتراک گذاری شیوه های اجرایی مطلوب در جهت بهره گیری از نتایج آموزشی، به منظور بهبود فرایند تدریس و یادگیری؛
 ۳. بررسی سطح تطابق منابع مؤسسه ای با فعالیت های طراحی شده، به منظور دستیابی به اهداف آموزشی مؤسسه؛
 ۴. پرداختن دائم التزاید به مسائل منتخب اثربخشی آموزشی مطابق با استاندارد کمیسیون. این مسائل از قبل باید توسط مؤسسه شناسایی شده و از طریق فرایند بررسی پیشنهاده مورد تأیید قرار گیرند. در این فرایند، مؤسسه باید مهم ترین مسائلی را که از اهمیت برخوردارند برای خود انتخاب کند، به طوری که، بررسی منجر به حداکثر سودمندی مکانی شود (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- به طور معمول، بررسی اثربخشی آموزشی در حدود ۲ سال پس از بررسی آمادگی و ظرفیت اجرا می شود. به عنوان بخشی از فرایند بررسی اثربخشی آموزشی، باید گزارش اثربخشی آموزشی آماده شود.

گزارش بررسی اثربخشی آموزشی: گزارش اثربخشی آموزشی باید روی «سنجش و بهبود یادگیری دانشجویان و توسعه فرهنگ تعالی و یادگیری سازمانی» متمرکز باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بدین طریق است که «چارچوبی برای ارزیابی اثربخشی های آموزشی» شکل می گیرد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). گرانیکه اثربخشی آموزشی روی استاندارد ۲ و ۴ است. گزارش اثربخشی آموزشی به طور تنگاتنگی با گزارش ظرفیت مؤسسه ای مرتبط است. این گزارش می تواند یکی از این دو چشم انداز را داشته باشد: مبتنی بر استانداردهای جامع و مبتنی بر مضمون (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). صرف نظر از انتخاب یکی از دو رویکرد مزبور، این گزارش باید زمینه های زیر را مورد توجه قرار دهد: «تشریح رویکرد اثربخشی آموزشی^۱، مشارکت جویی سطح بالا و تحلیل اثربخشی آموزشی^۲، تحلیل اثربخشی فرایند بررسی برنامه^۳، کمک به توسعه کوشش های دانشجویان^۴، به روز رسانی داده های کارپوشه^۵ و یکپارچه سازی مؤلفه ها^۶» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

تشریح رویکرد اثربخشی آموزشی. «این بخش از گزارش به دنبال آن است که، برای اعضای تیم و کمیسیون، متن و زمینه ی بنیادی جهت بررسی اثربخشی آموزشی مؤسسه فراهم آورد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). به منظور تحقق هدف حاضر، مؤسسه باید به تشریح این موارد بپردازد: «الف] طرح ها و رویکردهایی که مؤسسه در خصوص تضمین کیفیت مربوط به تدریس و یادگیری اتخاذ کرده است؛ [ب] نوع مستنداتی که در رابطه با یادگیری جمع آوری شده است؛ و [ج] شیوه ای که چنین مستنداتی برای حمایت از

1. Description of the Educational Effectiveness Approach

2. Significant Engagement and Analysis of Educational Effectiveness

3. Analysis of the Effectiveness of the Program Review Process

4. Further Development of Student Efforts

5. Updated Data Portfolio

6. Integrative Component

بهسازی و بررسی‌های بیشتر مورد استفاده قرار گرفته است» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

مشارکت‌جویی سطح بالا و تحلیل اثربخشی آموزشی. در این بخش گزارش، از مؤسسه انتظار می‌رود که فراتر از مستندات تهیه شده برای گزارش، به سطح بازتاب^۱ سوق یابد. بدین معنی که، نحوه‌ی اجرای فرایندهای بهسازی مؤسسه مورد تجزیه و تحلیل قرارگیرد. همچنین، نمونه‌هایی مورد استناد واقع شود که نشان‌دهنده‌ی اثربخشی فرایندهای بهسازی مؤسسه هستند. «از مؤسسه انتظار می‌رود بر اساس مستندات مربوط به نتایج آموزشی و یادگیری دانشجویان، که به منزله‌ی بخش اصلی گزارش اثربخشی آموزشی تلقی می‌شود، به فعالیت بپردازد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

تحلیل اثربخشی فرآیند بررسی برنامه. این بخش از گزارش، مؤسسه را ملزم می‌دارد به تجزیه و تحلیل «اثربخشی فرایند بررسی برنامه، از جمله تأکید مؤسسه روی پیامد برنامه» بپردازد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). این بخش، مستلزم تجزیه و تحلیل میزان تطابق فرایند بررسی با «کوشش‌های تضمین کیفیت و بودجه‌بندی و برنامه‌ریزی دانشگاهی^۲» مؤسسه است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

کمک به توسعه‌ی کوشش‌های دانشجویان. این بخش، با بررسی آمادگی و ظرفیت؛ و انتظارات برخاسته از این فرآیند مرتبط است. به دیگر سخن:

بر اساس یافته‌های به دست آمده از مؤسسه و تیم بررسی‌کننده‌ی آمادگی و ظرفیت، از مؤسسه انتظار می‌رود که پیشرفت تحصیلی دانشجویان مؤسسه‌ی خود را تجزیه و تحلیل کند. همچنین، در کنار این تجزیه و تحلیل، داده‌های تطبیقی خود را در خصوص نرخ دانش‌آموختگی و نگه‌داشت دانشجویان، بر اساس کاهش سال به سال، و با رویکرد پیمایش (زمینه‌یابی) در محیط مجتمع‌های دانشگاهی و غیره تعمیق بخشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

به روزرسانی داده‌های کارپوشه. این بخش از گزارش، بر اساس «داده‌های کارپوشه، که برای بررسی آمادگی و ظرفیت تدوین شده» شکل گرفته است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بر این اساس، مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه باید «برگه‌ی خلاصه داده‌ها، سیاهه‌ی نشانگرهای اثربخشی آموزشی و سیاهه اعتبارسنجی کنونی؛ همچنین، فهرست فعالیت‌های کنونی سنجش، مانند آن فعالیت‌هایی که ابتدا به بخش بررسی آمادگی و ظرفیت ارسال شده است، به روز رسانی کند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

پکیج‌سازی مؤلفه‌ها. این بخش از گزارش، مستلزم ترکیب کردن تمام مؤلفه‌های مرتبط با خود-ارزیابی (بازتاب) و فرایند اعتبارسنجی مؤسسه است. به منظور واکاوی این بخش، باید چهار پرسش زیر را مطرح نظر قرار دهیم:

۱. آیا مسائل و مضامین مشترک به منصه‌ی ظهور رسیده است؟

1. Level of reflection

2. Quality improvement efforts and academic planning and budgeting

۲. از فرایند ارزیابی درونی چه آموخته‌ایم و چه پیشنهاد مهمی از دل این فرایند بیرون آمده است؟
 ۳. آیا اهداف و پیامدهای ذکر شده در پیشنهاد، حاصل شده است؟
 ۴. گام بعدی، که برای توجه کردن به پیشنهادات مهم فرایند ارزیابی دورنی باید پیش بگیریم، چیست؛ و تا چه میزان حرکت ما تداوم خواهد داشت؟ (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- جهت پاسخ به این پرسش‌ها، لازم است از طریق ترکیب تمام مؤلفه‌های مرتبط با اثربخشی آموزشی، به تصویر کلی از فرایند اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، دست یابیم.
- فرایند بررسی اثربخشی آموزشی:** انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، قبل از بازدید از مجتمع‌های دانشگاهی خود به واکاوی بررسی اثربخشی آموزشی می‌پردازد. در صورتی که انجمن مزبور طی دوره بررسی، با مشکل یا مسأله‌ای مواجه شود، به دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی اطلاع می‌دهد؛ و قبل از انجام بررسی اثربخشی آموزشی، دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی را ملزم می‌کند به حل و فصل مشکل بپردازد. اندازه‌ی تیم-های انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، بین ۴ تا ۷ نفر متغیر است. مدت زمان بازدید تیم‌ها از مجتمع‌های دانشگاهی، بسته به پیچیدگی و قلمرو بررسی اثربخشی آموزشی، به طور معمول ۲ یا ۳ روز طول می‌کشد. اعضای تیم، بر اساس تجربه یا تخصص در موضوعات مرتبط با بازبینی، انتخاب می‌شوند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بر اساس نتایج به دست آمده از بررسی اثربخشی آموزشی، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، گزارش تیم‌ها را آماده می‌کند. کانون تمرکز این گزارش روی سطح انطباق مؤسسه با استانداردهای مربوط به اثربخشی آموزشی است. همچنین، این گزارش، دربرگیرنده‌ی توصیه‌هایی برای بهسازی است. پس از آن که گزارش مزبور توسط کمیسیون نهایی شد، مؤسسه فرصت می‌یابد در مورد گزارش به کمیسیون به طور رسمی پاسخ دهد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- اقدامات کمیسیون. به محض وصول گزارش تیم‌ها، کمیسیون یکی از چهار حالت ممکن زیر را اجرا می‌کند:
۱. دریافت گزارش از سوی تیم بررسی اثربخشی آموزشی و تعیین اینکه آیا مؤسسه به طور رضایت‌بخش به تعهدات هسته‌ای، همانگونه که در استانداردهای کمیسیون ذکر شده است، توجه کرده است یا نه. کمیسیون، گزارش‌های مربوط به بررسی آمادگی و ظرفیت و بررسی اثربخشی آموزشی را مورد واکاوی قرار می‌دهد. از طریق واکاوی مزبور مشخص می‌شود، آیا مؤسسه، تعهدات هسته‌ای مندرج در استانداردهای کمیسیون را به طور مطلوب تحقق بخشیده است یا نه. در صورتی که، نتایج هر دو بررسی مثبت باشد، کمیسیون بار دیگر به اعتبارسنجی مؤسسه تصدیق اعطاء می‌کند.
 ۲. باز تصدیق اعتبارسنجی همراه با اعمال حالت نظارت.
 ۳. اعمال حالت نظارت و در صورت تأیید شدن، ارایه‌ی تصدیق.
 ۴. زمان‌بندی برای پگیری فعالیت‌های مورد نیاز (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

به محض اینکه، تمام گزارش‌های اعتبارسنجی آماده شد و مجدداً توسط کمیسیون مورد بررسی مجدد قرار گرفت، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی باید تصمیم بگیرد که آیا به اعتبارسنجی مؤسسه، تصدیق اعطاء کند (یا آن را تمدید کند) یا نه؟

پیامدهای اعتبارسنجی: پس از اینکه گزارش تیم بررسی آمادگی و ظرفیت/بررسی اثربخشی آموزشی (CPR/EER) مورد واکاوی قرار گرفت، کمیسیون در خصوص «نامزد شدن»^۱ یا اعتبارسنجی مؤسسه تصمیم می‌گیرد و در اسرع وقت به صورت کتبی به اطلاع مؤسسه می‌رساند» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). بر این اساس، اقدامات احتمالی کمیسیون عبارت است از:

- ۱- اعطای نامزدی یا اعتبارسنجی اولیه؛
 - ۲- رد کردن نامزدی یا اعتبارسنجی اولیه؛
 - ۳- به تعویق انداختن اقدامات؛
 - ۴- ادامه دادن به اعتبارسنجی بین دو حالت بررسی آمادگی و ظرفیت و بررسی اثربخشی آموزشی؛
 - ۵- بازتصدیق اعتبارسنجی؛
 - ۶- اعلام رسمی اشکالات موجود؛
 - ۷- صدور اخطار؛
 - ۸- اعمال حالت فعالیت مشروط؛
 - ۹- صدور دستور برای بیان علت کاستی‌ها؛
 - ۱۰- خاتمه بخشیدن به اعتبارسنجی (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- هر یک از اقدامات فوق‌الذکر، پیامدهای بلند مدت و گسترده‌ای برای یک مؤسسه‌ی آموزش عالی دارند. به این ترتیب، می‌بینم که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی جهت تضمین کیفیت به میزان زیادی تحت فشار هستند. از این رو، لازم است، از هر کاری که اعتبارسنجی آنها را تهدید می‌کند، اجتناب کنند. در پایان، به تشریح هر یک از اقدامات ده‌گانه می‌پردازیم.
- ۱) تأیید کردن نامزدی یا اعتبارسنجی اولیه. نامزدی برای دوره‌ی چهار ساله اعطاء می‌شود. نامزدی تنها زمانی اعطاء می‌شود که، یک دانشگاه یا مؤسسه‌ی آموزش عالی، توانش خود را جهت محقق ساختن یا پیشی گرفتن از استانداردهای اعتبارسنجی به صورت تجربی اثبات کند؛ و اینکه «با احتمال بالایی در طول این دوره چهار ساله مورد اعتبارسنجی قرار گیرد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).
- اعتبارسنجی اولیه برای دوره‌ی پنج ساله اعطاء می‌شود. اعتبارسنجی اولیه، تنها زمانی اعطاء می‌شود که «مؤسسه، استانداردهای کمیسیون را در حد قابل توجهی تحقق بخشد و آماده‌ی حرکت به سوی چرخه‌ی بررسی اعتبارسنجی باشد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۲) رد کردن نامزدی یا اعتبارسنجی اولیه. رد کردن اعتبارسنجی زمانی صادر می شود که، مؤسسه ی آموزش عالی یا دانشگاه نتواند حداقل استلزامات اعتبارسنجی را تحقق بخشد. مؤسسه ی می تواند درخواست تجدید نظر نماید. ولی، این کار تنها باید پس از یکسال تقویمی یا عرفی^۱ صورت پذیرد. یعنی، پس از آنکه مؤسسه ی آموزش عالی یا دانشگاه ثابت کند که به اندازه ی کافی بر کاستی های خود فائق آمده است (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۳) به تعویق انداختن اقدامات. در این مورد، اقدامات مربوط به اعتبارسنجی به تعویق می افتد. به این خاطر که مؤسسه ی آموزش عالی یا دانشگاه فرصت یابد، کاستی های خود را رفع کند. همچنین، تا زمانی که شرایط لازم را احراز نکرده است، اقدام به اعتبارسنجی را کنار بگذارد. از این گذشته، مؤسسه می تواند به منظور جمع آوری اطلاعات و مستندات مربوط به وضعیت کاستی ها، فرصت بیشتری از انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی درخواست کند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۴) ادامه دادن به اعتبارسنجی بین دو حالت بررسی آمادگی و ظرفیت و بررسی اثربخشی آموزشی. زمانی پیش می آید که مؤسسه ی آموزش عالی در طول بررسی آمادگی و ظرفیت با برخی کاستی ها و ضعف ها مواجه می شود، با این حال، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی تصمیم می گیرد، تا زمان اجرای بررسی اثربخشی آموزشی، مؤسسه ی آموزش عالی یا دانشگاه به اعتبارسنجی ادامه دهد. یعنی، در مدت زمانی ای که انتظار می رود، کاستی ها حل و فصل شود. در برخی موارد نیز، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، در خصوص وجود مشکل یا اعطای تصدیق اظهار می دهد. این امر ممکن است به شکل هشدار، فعالیت مشروط و بیان علت مشکلات باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۵) بازتصدیق اعتبارسنجی. تصدیق مجدد تا دوره ی زمانی ۱۰ ساله اعطاء می شود. زمانی که مشخص شد مؤسسه ی آموزش عالی یا دانشگاه، استانداردهای انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی را محقق ساخته یا از این استانداردها پیشی بسته است، این نوع تصدیق اعطاء می شود. با این حال، بازتصدیق "ممکن است با درخواست ارائۀ گزارش موقت و/یا بازدیدهای اختصاصی، هشدار نسبت به وجود مشکل، یا تصدیق کلی" همراه باشد (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). تصدیق کلی نیز، در قالب هشدار، فعالیت مشروط و بیان علت مشکلات صورت می گیرد.

۶) اعلام رسمی اشکالات موجود. در برخی مواقع، مؤسسه ی آموزش عالی یا دانشگاه، فعلاً مشکلی در جهت تحقق استانداردها ندارد. ولی، اگر روند موجود را ادامه دهد، از مسیر تطابق با استانداردها دور خواهد شد. در این موقع است که انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج ها- کمیسیون اعتبارسنجی کالج ها و دانشگاه های دوره های آموزشی عالی به صورت رسمی نسبت به اعلام رسمی اشکالات مؤسسه اقدام می کند. یکی دیگر از مواقعی که به این کار اقدام می شود، زمانی است

۱. سال تقویمی (عرفی)، مدتی است بین دو تاریخ روز که نام واحدی در تقویم دارند. مثلاً از ۵ آذر سال جاری تا ۵ آذر بعد سال بعد.

که، مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه «تصدیق دریافت کرده و پیشرفت‌های قابل توجهی نیز داشته است، اما، به صورت تجربی نشان نداده است که بر مسائلی که موجب دریافت تصدیق شده، توجه کرده است» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۷) صدور اخطار. اخطار زمانی صادر می‌شود که، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی دریابد، مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه در یک یا چند استاندارد با ضعف و کاستی مواجه است. اما، با این حال، اجازه می‌دهد، مؤسسه بر اساس وضعیت کنونی اعتبارسنجی به فعالیت خود ادامه دهد. از این گذشته:

وقتی، مؤسسه اخطار دریافت کرد، لازم است کمیسیون، ظرف مدت ۹۰ روز پس از اعطای تصدیق، جلسه‌ای با حضور کارمندان انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها (WASC)، مدیرارشد اجرایی مؤسسه و نمایندگان هیأت امنای مؤسسه برگزار کند. اهداف این جلسه عبارت است از: گفتگو درباره‌ی دلایل این اقدام کمیسیون، آگاهی یافتن از طرح مؤسسه برای اطلاع‌رسانی به اجتماع مؤسسه‌ای در مورد این اقدام و بحث در مورد طرح مؤسسه برای توجه به مسائل افزایش‌دهنده‌ی احتمال دریافت تصدیق (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۸) اعمال حالت فعالیت مشروط. حالت فعالیت مشروط زمانی اعمال می‌شود که مشخص شود، مؤسسات در یک یا چند استاندارد با عدم پذیرش جدی مواجه شده است. در این موقع، لازم است هیأت امنای (هیأت رئیسه)، از جمله، مدیر ارشد اجرایی، ظرف مدت ۹۰ روز با نمایندگان انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی در مورد اقدام مزبور تشکیل جلسه دهد. هیأت امنای (هیأت رئیسه) مؤسسه‌ی آموزش عالی و دانشگاه، موظف است در مورد تطابق با استانداردها و نحوه‌ی اطلاع‌رسانی این اقدام به اجتماع، طرحی برای نمایندگان انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی ارائه کند.

۹) صدور دستور برای بیان علت کاستی‌ها. دستور بیان علت کاستی‌ها در صورتی صادر می‌شود که انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی تصمیم گرفته باشد به اعتبارسنجی مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه خاتمه بخشد. در این حالت، به طور مستقیم، نامه‌ای به مدیر ارشد اجرایی دانشگاه ارسال می‌کند و وی را ملزم می‌دارد، جلسه‌ای بین انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی و هیأت امنای دانشگاه برگزار کند. این دستور زمانی صادر می‌شود که خود مؤسسه اذعان داشته باشد در یک یا چند مورد به میزان زیادی با استانداردها فاصله دارد و یا در سطح مؤسسه‌ای در شرایط غیراخلاقی رفتار کرده است. در ایامی که مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه ملزم به بیان علت ضعف‌ها و کاستی‌ها است، قبل از تصویب انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی، مجاز به توسعه‌ی فضای فیزیکی یا رشته‌های تحصیلی جدید نیست. به محض صدور دستور بیان علت اشکالات، مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه، مسئولیت دارد دلایل عدم فسخ اعتبارسنجی را بازگو نماید. «مؤسسه باید به صورت تجربی ثابت کند که به نحو رضایت‌بخش در قبال دغدغه‌های کمیسیون پاسخگو بوده است، مؤسسه را با تمام استانداردهای کمیسیون، انطباق داده است و با تمام توان سطح تطابق را حفظ خواهد کرد» (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

۶۰۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

۱۰) خاتمه بخشیدن به اعتبارسنجی. خاتمه بخشیدن به اعتبارسنجی، جدی ترین پیامد است و تنها بعد از آنکه انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی (۲۰۱۳) تشخیص داد، مؤسسه‌ی آموزش عالی یا دانشگاه «در یک یا چند مورد با استانداردها فاصله‌ی زیادی دارد [و] در منطبق شدن با استانداردها شکست خورده است» انجام می‌شود (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳). این اقدام، به طور معمول پس از آنکه انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی، دستور بیان علت اشکالات را صادر کرد، صورت می‌گیرد. ولی، باید توجه داشت، همیشه چنین نیست که صدور دستور بیان علت اشکالات، لزوماً پیش نیاز خاتمه بخشیدن به اعتبارسنجی باشد. وقتی مشخص شد خاتمه بخشیدن به اعتبارسنجی مفید فایده است، به این کار اقدام می‌شود. پس از این، مؤسسه می‌تواند بر اساس «رویه‌های بازبینی کمیسیون و فرایند تجدیدنظر انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها» درخواست بررسی مجدد کند (انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳).

هریک از این تصمیمات ده گانه باید در یک محدوده زمانی صورت پذیرد. در جدول ۱، حداکثر مدت زمانی مجاز برای هر تصمیم را ارائه شده است.

جدول ۱ جدول زمانی محدوده زمانی تصمیمات ده گانه اعتبارسنجی

تصمیم	حداکثر محدوده زمانی
اعطای نامزدی یا اعتبارسنجی اولیه	تا ۴ سال
رد کردن نامزدی یا اعتبارسنجی اولیه	تا ۷ سال
به تعویق انداختن اقدامات	حداقل ۱ سال قبل از درخواست مجدد
ادامه دادن به اعتبارسنجی بین دو حالت بررسی آمادگی و ظرفیت و بررسی اثربخشی آموزشی.	۱ سال
بازتصدیق اعتبارسنجی	تا ۱۰ سال
اعلام رسمی اشکالات موجود	تا ۴ سال
صدور اخطار	۲ سال
اعمال حالت فعالیت مشروط	۲ سال
صدور دستور برای بیان علت کاستی‌ها	۱ سال
خاتمه بخشیدن به اعتبارسنجی	بهتر است در موعد مقرر اقدام شود، مگر آنکه با درخواست تجدید نظر یا بررسی مجدد متوقف شود

منبع: کتاب راهنمای انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، ۲۰۱۳

فرآیند اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، گسترده و دارای پیامدهای مهم است. چرا که انجمن مزبور، تمام وجهه همت خود را مصروف تحقق تعهدات هسته‌ای، یعنی؛ ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزش کرده است. به ویژه اینکه، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، تأکید و تصریح دارد که برای تجزیه و تحلیل ظرفیت

مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی باید از هم از داده‌های کمی و هم داده‌های کیفی استفاده کرد. به این ترتیب، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، به مؤسسات آموزش عالی آزادی عمل داده که استانداردهای خود را مطابق دو تعهد هسته‌ای پیش گفته تدوین کند. بی تردید، الگوی اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، بر منحصر به فرد بودن، تنوع داشتن، و استقلال هر یک از مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها احترام قائل است.

بحث و نتیجه‌گیری

فرآیند اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، گسترده و دارای پیامدهای مهم است. چرا که انجمن مزبور، تمام وجهه همت خود را مصروف تحقق تعهدات هسته‌ای، یعنی؛ ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزش کرده است. به ویژه اینکه، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، تأکید و تصریح دارد که برای تجزیه و تحلیل ظرفیت مؤسسه‌ای و اثربخشی آموزشی باید از هم از داده‌های کمی و هم داده‌های کیفی استفاده کرد. به این ترتیب، انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، به مؤسسات آموزش عالی آزادی عمل داده که استانداردهای خود را مطابق دو تعهد هسته‌ای پیش گفته تدوین کند. بی تردید، الگوی اعتبارسنجی انجمن غربی اعتبارسنجی مدارس و کالج‌ها-کمیسیون اعتبارسنجی کالج‌ها و دانشگاه‌های دوره‌های آموزشی عالی، بر منحصر به فرد بودن، تنوع داشتن، و استقلال هر یک از مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها احترام قائل است.

افراد خارج از محیط دانشگاه، نمی‌توانند مؤلفه‌های اعتبارسنجی را پیشاپیش شناخته و آن را درک کنند. زیرا این کنشگران آموزش عالی هستند که محیط اجتماع علمی خود را خلق کرده و آن گونه که می‌خواهند تفسیر می‌کنند. بر این اساس، هر گونه پیش‌فرض در خصوص نظام اعتبارسنجی، نمی‌تواند بیانگر ذهنیت و درک عاملان جامعه‌ی دانشگاهی باشد. به دیگر سخن، مهم است بدانیم کنشگران آموزش عالی ارزش‌ها، اصول و چالش‌های اعتبارسنجی را چگونه می‌بینند، و چه تلقی و برداشتی از آن دارند. بنابراین، درک نظام معنایی و ذهنی مردمان اجتماع علمی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. چرا که، به خاطر خاصیت بین‌الذهانی علم، درک میان‌ذهنیت‌های دانشگاهیان، منجر به درک مشترک می‌شود. از این رو، در صورتی که بتوان سازوکار ذهنی و تفهیمی جامعه‌ی دانشگاهی را درک کرد، نه تنها می‌توان درک کنشگران دانشگاهی از مؤلفه‌های اعتبارسنجی را شناخت، بلکه، می‌توان به نظریه‌پردازی در خصوص نظام اعتبارسنجی اقدام کرد. می‌توان الگوی اعتبارسنجی را، به سان نوعی گفتمان تلقی کرد که در آن نگاه از بالا به پائین کنار گذاشته شده و درک ذهنیت‌های جامعه‌ی دانشگاهی در مرکز ثقل مطالعه قرار دارد.

در برخی از دانشگاه‌های کشور، فرایند ارزیابی درونی و بیرونی در کنار یکدیگر قرار ندارند. در بیشتر موارد تنها به ارزیابی درونی اکتفاء می‌شود و در برخی از دانشگاه‌های کشور بعضاً مشاهد می‌شود که ارزیابی بیرونی به شکل بازدید ادواری بدون انجام ارزیابی درونی انجام می‌شود. همانطور که در مقاله حاضر دیدیم انجام ارزیابی درونی توسط خود دانشگاهیان، و آن هم براساس عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای از قبل تعیین شده؛ و سپس، درخواست از همتایان برای ارزیابی بیرونی انجام می‌شود. عدم توجه هر یک از این دو فرایند، در بهترین حالت بی‌فایده بوده و در بدترین حالت موجب بدبینی دانشگاه‌های ارزیابی شونده و تنزل دادن اعتبار سنجی به میج‌گیری و بازرسی‌های مرسوم می‌شود. بایستی درنظر داشت با اجرای ارزیابی درونی و جلب اعتماد و مشارکت هیأت علمی و سایر ذی‌نفعان در ارزیابی می‌توان به داده‌های صحیح و واقعی

دست یافت و واحد آموزشی را برای اجرای ارزیابی بیرونی مهیا و آماده ساخت. پرواضح است که در رهیافت ارزیابی درونی هر گروه آموزشی از یک سو با توجه به علایق و نگرانی های افراد درون سازمان و از سوی دیگر با توجه به امکانات، تجهیزات و محرومیت های دانشگاه یا مؤسسه ی آموزش عالی به تدوین اهداف برنامه های خود پرداخته و بدون شک، وضعیت مطلوب هر یک از عوامل و ملاک ها، یا به عبارت دقیق تر، نشانگرهای آموزشی خود را با توجه به همین موارد تعریف و تدوین می کند. الگوی اعتبارسنجی، الگویی است که در آن از رویکردهای کمی استفاده می شود و به منظور به دست آوردن تصویر کمی از عوامل مورد ارزیابی جهت رتبه بندی به کار می رود. در واقع به وسیله اعتبارسنجی به این سؤال پاسخ داده می شود که آیا یک برنامه یا نظام مورد ارزیابی، استانداردهای تعیین شده به وسیله ی مؤسسات حرفه ای و آموزش عالی را برآورده می سازد یا نه؟ هر چند خاستگاه اولیه اعتبارسنجی، ایالات متحده آمریکا بوده است، ولی، با توجه به اینکه اعتبارسنجی یکی از مفاهیم کاملاً وابسته به فرهنگ است، لازم است نظام اعتبارسنجی هر کشوری رنگ و بوی فرهنگی خاص خود را به خود گرفته باشد. در این میان، ایران کشوری است با مختصات فرهنگی منحصر به فرد خود. این امر، لزوم طراحی الگوی اعتبارسنجی متناسب با شرایط بومی، محیطی، زمینه ای، اجتماعی، فرهنگی و بافتی کشور را مضاعف می کند. امید آنکه روزی شاهد استقرار الگوی بومی اعتبارسنجی در آموزش عالی کشور باشیم.

منابع

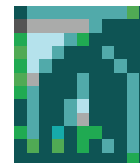
- Basken, P. (2008, February 8). Sallie Mae: A new force for college accountability. *The Chronicle of Higher Education*, 54(13), A3
- . Blumenstyk, G., Sander, L., Schmidt, P., & Wasley, P. (2008, Spring). Communitycollege leaders grapple with budget cuts, accountability, and competition. *The Chronicle of Higher Education*, 54(32), A38
- California State University, Fresno. (2014a). Campus portfolio: A guide. Retrieved January 15, 2014, from http://www.csufresno.edu/portfolio/Campus_Portfolio_Guide/index.htm
- California State University, Fresno. (2014b). Core commitments and the institutional review structure. Retrieved January 15, 2014, from http://www.csufresno.edu/portfolio/Core_Commitments/index.htm
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Dressel, Paul and et al (1961). "Evaluation in Higher Education". Boston: Houghton Mifflin Co perss.
- Eaton, Judiths (2000). "Accreditation": internet: [Http://www.chea.org/About accreditation. cfm](http://www.chea.org/About accreditation. cfm).
- Ohio Resource Center. (2014). Value-added. Retrieved January 20, 2014, from <http://www.ohiorc.org/value-added/>
- UNESCO-CEPES (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. compiled by Lazăr VLĂSCLEANU, Laura GRÜNBERG and Dan PÂRLEA, Bucharest Editors: Melanie Seto, Peter J. Wells Editing Assistant: Viorica Popa. Revised and updated edition.
- Western Association of Schools and Colleges-Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities. (2013). *WASC 2013 handbook of accreditation*. Retrieved December 28, 2014, from http://www.wascsenior.org/findit/files/forms/Handbook_of_Accreditation_July_2013.pdf



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation &
Accreditation in Higher Education

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵



اعتبارسنجی در آموزش عالی با رویکرد برنامه ریزی استراتژیک^۱

دکتر محمد مجتبی زاده^۲، دکتر عباس عباس پور^۳، دکتر حسن ملکی^۴ و دکتر مقصود فراستخواه^۵

چکیده

اعتبارسنجی، رمز بقای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی است، چرا که هدف اصلی اعتبارسنجی، بهبود کیفیت دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی است. اعتبارسنجی به عنوان ابزاری مهم برای تضمین کیفیت، همواره مورد اقبال گسترده دانش پژوهان آموزش عالی بوده است. بر این اساس، صاحب نظران آموزش عالی با توجه به نقش کانونی فرایند اعتبارسنجی، به دنبال فنونی بوده اند که ارزش افزوده کارشان نیز نمود بیشتری یابد. یکی از تحولاتی که طی سال های اخیر در اعتبارسنجی آموزش عالی به وقوع پیوسته است، رواج تفکر استراتژیک در سیاست گذاری و برنامه ریزی اعتبارسنجی بوده است. از این رو، لازم است دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، با فرایند برنامه ریزی استراتژیک، به عنوان اولین گام فرایند اعتبارسنجی آشنا شوند. به منظور نیل به این هدف، در این مقاله تلاش شده است از طریق روش مطالعه کتابخانه ای، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در وب سایت های کشورهای پیشتر جهان، به بررسی تفکر و برنامه ریزی استراتژیک در اعتبارسنجی آموزش عالی، با تأکید بر تاکتیک اصلی برنامه ریزی استراتژیک به نام تحلیل SWOT، بپردازیم.

کلمات کلیدی: برنامه ریزی استراتژیک، تحلیل SWOT، دانشگاه، اعتبارسنجی، آموزش عالی.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان "طراحی و اعتباریابی الگوی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت برای نظام آموزش عالی ایران" است.

۲. هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خدابنده و دانش آموخته دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: mojtabazadeh@yahoo.com

۳. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: abbaspour@atu.ac.ir

۴. استاد دانشگاه علامه طباطبائی، گروه برنامه ریزی درسی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: maleki@atu.ac.ir

۵. دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، گروه برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران. نشانی الکترونیکی: farasatkah@faculty.members.irphe.ir

مقدمه

یکی از مشکلات آموزش عالی ایران افزایش رشد کمی بدون توجه به کیفیت است. بر این اساس، کیفیت نظام آموزش عالی ایران دغدغه هر روزه اساتید و صاحب نظران آموزش عالی، متولیان فرهنگی و مسئولین کشور است. باید توجه داشت کیفیت نظام آموزش عالی در خلاء ارتقاء پیدا نمی کند، بلکه مستلزم داشتن زیربنای پژوهشی بسیار قوی و متقن و ارزیابی دقیق و مبتنی بر پژوهش است. در این راستا یکی از برنامه های اصلی و بنیادین در جهت توسعه و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی کشور، بهره گیری از «نظام اعتبارسنجی»^۱ است، چرا که، اعتبارسنجی فرآیند کنترل و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی است که از طریق عامل ها، ملاک ها، نشانگرها به ارزشیابی عملکرد مراکز آموزش عالی می پردازد و از این مسیر موجبات تضمین کیفیت را فراهم می آورد. بر این اساس، اعتبارسنجی بیش از یک قرن است که در اغلب دانشگاه های معتبر جهان با هدف ارتقای کیفی و انجام پژوهش های گسترده به منظور تأمین اطلاعات مورد نیاز مدیران دانشگاهی ایجاد و توسعه یافته است. هر چند عمر چندانی از نظام های اعتبارسنجی آموزش عالی نمی گذرد، ولی نتایج بسیار مثمر ثمری از دل نظام مذکور بیرون آمده است. می توان ادعا کرد که اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی دارای ارزش افزوده بسیار بالایی است، بدین نحو که با کم ترین کار می توان بالاترین بهره و سود را به دست آورد. به خاطر همین ارزش افزوده بسیار بالای اعتبارسنجی، شاهد تکاپوی گسترده کشورهای غیر توسعه یافته ای چون کشورهای آفریقایی، کشورهای شرق آسیا، کشورهای عربی و حتی شیخ- نشین های حاشیه خلیج فارس در عملیاتی نمودن اعتبارسنجی آموزش عالی هستیم.

با کمال تأسف، وقتی ادبیات پژوهشی جهان را در زمینه اعتبارسنجی آموزش عالی مرور می کنیم، به غیر از محدود پژوهش های جسته و گریخته ای که با عمری کمتر از دو دهه در زمینه ارزیابی کیفیت دانشگاه های ایران صورت گرفته، می بینیم که این امر در کشور ما هنوز جایگاه خود را پیدا نکرده است. در این شرایط، ضروری است با تفکر و برنامه ریزی استراتژیک در اعتبارسنجی نظام آموزش عالی آشنا شویم؛ رهیافت های استراتژیک اعتبارسنجی را بررسی کنیم و با تجارب و نوآوری های موجود آشنا شویم. این کار باعث می شود با نگرشی واقع بینانه تر و عمیق تر به تحلیل تجارب استراتژیک موجود اعتبارسنجی پردازیم. از طرف دیگر، استفاده از تجارب جهانی در زمینه برنامه ریزی استراتژیک اعتبارسنجی می تواند گام مفیدی برای برنامه ریزی و سیاست گذاری منسجم تر در اعتبارسنجی آموزش عالی ایران باشد. در این پژوهش از طریق روش مطالعه کتابخانه ای، بررسی اسناد و مدارک و جستجو در شبکه، به بررسی تفکر و برنامه ریزی استراتژیک در اعتبارسنجی آموزش عالی خواهیم پرداخت. تأکید ما در مقاله حاضر روی تاکتیک اصلی برنامه ریزی استراتژیک به نام تحلیل SWOT، خواهد بود.

مبانی نظری

اگر مجموعه ای از آگاهی ها و اطلاعات منظم درباره یک یا چند موضوع را (علم) بنامیم و مهارت به کارگیری علم در صحنه عمل نیز (هنر) باشد، استراتژی؛ آگاهی های منظمی است که نحوه به خدمت گرفتن قدرت سیاسی، اقتصادی، نظامی و فرهنگی را برای رسیدن به هدفهای مورد نظر نشان می دهد. بنابراین، استراتژی علم است؛ اما همه کسانی که از علم استراتژی آگاهی

دارند، قادر نیستند آن را به کارگیرند، فقط کسانی که مهارت کافی در این زمینه دارند، می توانند از استراتژی استفاده کنند، پس به یک معنا، استراتژی نوعی هنر است. خلاصه آنکه، استراتژی هم علم و هم هنر است [۱]. از استراتژی تعاریف زیادی شده است. در این مقاله پنج تعریف برای استراتژی ارائه شده است که عبارت‌اند از:

۱- استراتژی به معنای طرح و نقشه:

بدین معناست که نوعی مسیر اقدام آگاهانه و موردنظر، یک رهنمود یا مجموعه‌ای از آنها برای برخورد با یک وضعیت. بر مبنای این تعریف، استراتژی‌ها دو ویژگی اساسی دارند: الف) پیش از به کار بردنشان ایجاد می شوند. ب) آگاهانه و هدفدار به وجود می آیند. از نظر دراکر، استراتژی «اقدام هدفدار» است و از نظر مور «طرحی برای اقدام» یعنی تصویری پیش از اقدام است. استراتژی در معنای طرح و نقشه در امور زیر نیز در ادبیات پژوهشی به کار رفته است:

الف) در امور نظامی: استراتژی عبارتست از «تهیه پیش نویس طرح جنگ، شکل دهی مبارزات و اقدامات فردی در درون این طرح، و تصمیم گیری در مورد برخوردهای فردی»

ب) در نظریه بازی: یک طرح کامل: طرحی که معین می کند بازیکن در هر موقعیت ممکن چه انتخاب هایی را خواهد کرد.

ج) در مدیریت: طرحی واحد و جامع و یکپارچه است که برای اطمینان از دستیابی به هدف های اساسی موسسه تنظیم می شود.

د) در فرهنگ لغات: طرح، شیوه یا سلسله ای از اقدامات یا برنامه ها برای دستیابی به هدف یا نتیجه ای خاص وقتی استراتژی یک نقشه است، گاهی کلی و گاهی خاص است که در اینجا معنای خاص آن است.

۲- استراتژی به معنای صف آرایی:

یک نقشه می تواند یک نوع صف آرایی هم باشد؛ یعنی عملیات ویژه ای برای چیرگی بر حریف یا رقیب مثلاً یک شرکت ممکن است برای متوقف کردن رقیب خود از ساختن یک کارخانه جدید، تهدید به گسترش ظرفیت کارخانه ای خود می کند. در اینجا استراتژی واقعی همان تهدید است نه گسترش آن و به این ترتیب یک صف آرایی است.

۳- استراتژی به معنای الگو:

در تعریف استراتژی ما به تعریفی نیاز داریم که در برگیرنده نتیجه‌ای باشد یعنی استراتژی هایی که در خلال آن اقدامات پیگیری شده اند نه اینکه قصد پیگیری آنان وجود داشته است. از این رو می توانیم استراتژی را الگو تعریف کنیم به ویژه الگویی از یک سلسله اقدامات. با این تعریف می توان گفت استراتژی اقدام رفتار است چه اندیشیده باشد یا نباشد. بدین ترتیب، تعاریف ما از استراتژی به عنوان نقشه و الگو می توانند کاملاً مستقل از هم باشند، نقشه ها ممکن است تحقق نیابند و الگوها شاید بدون نقشه ای باشند که از پیش به آن فکر شده باشد در این تعاریف ما به دو نوع استراتژی های اندیشیده و استراتژی های نو پدید می پردازیم به نحوی که در استراتژی های اندیشیده قصد وجود داشته باشد و

محقق نیز شده است اما در استراتژی های نو پدید الگوها در غیبت قصد یا حتی علیرغم آن پدیده آمده اند و محقق هم نشده اند برای آن نوع از استراتژی که واقعاً اندیشیده باشد ترتیب تقدم دلخواهی وجود دارد. بدین ترتیب که ابتدا مقاصد یا هدفهای دقیق باید از پیش توسط مدیریت بیان شده باشند، سپس بدون مداخله نیروهای حاکم بر بازار، تکنولوژی، سیاست تحقق یافته باشند مشابه آن استراتژی نو پدید دارای ترتیب تقدم دلخواهی است، به نحوی که به تداوم اقدام ها نیاز دارد و بدون آنکه قصدی در میان باشد (به معنای استراتژی تحقق نیافته) برخی استراتژی ها در بین آن دو کشیده شده است و بر روی خط تداومی قرار دارند و لذا هم جنبه اندیشیده دارند و هم نو پدید. در این تعریف انواع مختلفی از استراتژی پدید می آید که عبارتند از :

الف) استراتژی برنامه ریزی شده: هدفهای دقیق توسط یک رهبری مرکزی تنظیم و بیان می شود سپس به کمک نظارت رسمی برای اطمینان از اجرای طبیعی آنها در محیطی قابل کنترل و متعادل، پشتیبانی می شود این نوع استراتژی ها به شدت اندیشیده هستند.

ب) استراتژی کارسالارانه: هدف ها به صورت تصورات ذهنی بیان نشده یک رهبر موجودیت دارند و با فرصت های جدید قابل انطباق هستند و سازمان تحت کنترل شخصی این رهبر است این استراتژی ها به طور نسبی اندیشیده هستند ولی می توانند نوپدید نیز باشند.

ج) استراتژی ایدئولوژیکی: هدف ها به صورت تصورات ذهنی جمعی همه اعضای سازمان موجودیت دارند و به کمک هنجارهای مشترک قومی کنترل می شوند این استراتژی ها نسبتاً اندیشیده هستند.

د) استراتژی چتری: رهبری سازمان که به طور نسبی بر اقدامات آن نظارت دارد و هدف ها و مرزهای استراتژیک را بیان می کند و دیگران باید بر مبنای آن اقدام کنند. استراتژی ها بخش اندیشیده هستند (وجود مرزها) و بخشی نو پدید (الگوهای موجود در آن ها) این نوع استراتژی را می توان نوپدید اندیشیده نیز نامید.

ه) استراتژی فرآیندی: رهبری سازمان ابعاد فرآیند استراتژی را کنترل می کند (اینکه چه کسی استخدام شود و یا اینکه افراد باید در چه ساختارهایی کار کنند) ولی محتوی عملی استراتژی را به دیگران وا می گذارد در اینجا نیز استراتژیها بخشی اندیشیده و بخشی نوپدیدند لذا نوپدید اندیشیده اند.

و) استراتژی ناپیوسته: اعضا و واحدهای فرعی که سست گونه به بقیه بخش های سازمان مرتبط اند، الگوهایی در جریان اقدامات و عملیات خود پدید می آورند و این در تناقض با هدف های مشترک سازمان صورت می گیرد، استراتژی ها می توانند برای کسانی که پدیدشان می آورند اندیشیده باشند.

ز) استراتژی توافقی: اعضای مختلف سازمان با برقراری تعادل متقابل بر الگوهایی که در سازمان مطرح است، اتفاق نظر دارند این استراتژی ها ماهیتاً تا حدودی نوپدید هستند.

ح) استراتژی تحمیلی: محیط خارجی الگوهای اقدامات را تعیین می کند، یا با تحمیل مستقیم یا با انتخاب های سازمانی اجباری غیرآشکار- این استراتژی ها از نظر سازمانی نوپدید هستند، هر چند ممکن است حالت درون سازمانی به خود بگیرند و اندیشیده شوند.

۴- استراتژی به معنای موضع:

واژه «استراتژی» همانگونه که از ارتش اخذ شده است به چیزهای مهم اشاره دارد و واژه «تاکتیک» به جزئیات- به عبارتی استراتژی به چگونگی استفاده از درگیری ها در جهت هدف جنگ مربوط می شود ولی تاکتیک چگونگی استفاده از نیروهای مسلح را به هنگام درگیری به ما می آموزد. اینکه استراتژی درباره چه چیزی می باشد؟ باید گفتار بالقوه درباره همه چیز (فرآورده ها و فرآیندها، مشتریان و شهروندان، مسئولیت های اجتماعی و منابع شخصی، کنترل و رنگ ...) اینکه استراتژی یک «موضع» است، به معنای دقیق تر آن، وسیله ای برای مشخص کردن اینکه یک سازمان یا یک فرد در کجای محیط و در کجای بازار قرار دارد. با این تعریف، استراتژی به گونه ای نیروی واسطه یا (نیروی تطبیق دهنده) میان سازمان و محیط جلوه می کند یعنی در میان بافت داخلی و خارجی. به زبان بوم شناسی، با این تعریف استراتژی یک «موضع یا جایگاه» محیطی است. به کلام اقتصادی، مکانی برای تولید «اجاره بها» به تعبیر مدیریت، یک «قلمرو» بازار تولید، یعنی مکانی از محیط که در آن منابع متمرکز می شوند. این تعریف با هر یک (یا همه آن) تعاریف قبلی سازگار است. «یک موضع را می توان از طریق نقشه یا صف آرای تعریف کرد و به آن دست یافت و شاید هم از طریق یک الگوی رفتاری».

تعریف استراتژی به منزله موضع، به ما این اجازه را می دهد تا باب مفهوم را بگشائیم که اصطلاحاً «بازیهای چند نفره» نامیده می شود و در آن بازیکن های بسیاری می توانند شرکت کنند. در مورد ارتش می توانیم موضع را به طور دقیق محل انتخاب شده برای نبرد در نظر بگیریم. اما استراتژی به معنای موضع می تواند از رقابت پای فراتر نهد (استراتژی رقابتی پورتر).

۵- استراتژی به معنای دیدگاه:

در تعریف استراتژی به معنای موضع از استراتژی به خارج از سازمان نظر داشت و در پی یافتن جایگاه سازمان در محیط خارجی آن بود، در تعریف استراتژی به معنای دیدگاه توجه به درون سازمان دارد. در واقع در درون ذهن مجموعه ای از استراتژیست ها. این تعریف حاکی از آن است که استراتژی یک دیدگاه است که محتوی آن تنها از یک وضعیت شاخص تشکیل نمی شود، بلکه نوعی تصور ذهنی پایدار را نسبت به جهان دربرمی گیرد. به طور مثال، برخی سازمان ها پشروانی مهاجم اند که تکنولوژی های نو می آفرینند و بازارهای قدیمی یک دیوار حفاظتی به دور خود می کشند و بیشتر به تاثیر سیاسی اعتماد دارند تا کارآیی اقتصادی- در این ارتباط، استراتژی به سازمان همان نسبتی را دارد که شخصیت به فرد در این تعریف استراتژی، فراتر از هر چیز، یک مفهوم ذهنی است. این نکته بدان معناست که تمامی استراتژی ها جنبه انتزاعی دارند و تنها در ذهن افراد ذی نفع وجود دارند. هر استراتژی یک نوآوری است، نتیجه تصورات یک فرد است، چه به صورت مقاصدی برای نظم بخشیدن به یک رفتار پیشین از وقوع آن و چه به صورت الگوهای قیاسی برای توصیف رفتاری که از پیش رخ داده است. در تعریف نکته حائز اهمیت آن است که دیدگاه «یک امر مشترک» است. همان گونه که در واژه های جهان بینی، فرهنگ، ایدئولوژی و الگوی مستتر است، استراتژی دیدگاهی است مشترک میان اعضاء یک سازمان (یا گروه) بر مبنای مقاصد یا اقدامات آنها یا هم مقاصد و هم اقدامات آنان- ما در واقع پای به قلمرو اندیشه جمعی می گذاریم. نکته اساسی در بررسی استراتژی عبارتست از چگونگی درک و شناخت اندیشه جمعی یعنی درک اینکه اهداف چگونه در درون مجموعه ای

به نام سازمان پراکنده می شوند تا به صورت مشترک در آیند و عمل (اقدام) چگونه به صورت جمعی و در عین حال پایدار به اجرا در می آید.

با وجود تعاریف مختلف استراتژی، می توان بین آنها ارتباط برقرار کرد. در حالی که عده ای دیدگاه را همان نقشه می دانند، برخی دیگر آن را عاملی می دانند که با سلسله مراتبی ناآشکار، پدید آورنده نقشه ها یا الگوها (یا هر دو آنها) است ولی عکس این دو نیز می تواند پدید آید. الگو می تواند موجد دیدگاه نیز باشد. اگرچه طرح ها و موقعیت ها می توانند قابل چشم پوشی و صرف نظر باشند اما دیدگاه، صرف نظر از اینکه چگونه حاصل می شوند حتمی و تغییر ناپذیرند یعنی وقتی دیدگاه پدید می آید تغییر دادنشان کاری است بسیار دشوار. البته اگر دیدگاه تغییر ناپذیر باشد، پس هرگونه دگرگونی در طرح و موقعیت نیز تنها زمانی میسر است که با دیدگاه موجود سازگاری داشته باشد. اگرچه ارتباط های مختلفی میان تعاریف وجود دارد اما هیچ ارتباط یا تعریفی به تنهایی نمی تواند نسبت به بقیه برتری داشته باشد. نه تمامی طرح ها به الگو مبدل می شوند و نه اینکه تمامی الگوهای پدید آمده طرح ریزی شده اند برخی صف بندی ها کمتر از موقعیت ها هستند و بعضی استراتژی های دیگر از موقعیت برتند ولی از دیدگاه ها کمترند. طرح، آغازگر تصورات مربوط به قصد و هدف است و بر نقش رهبری آگاهانه تأکید دارد؛ الگو به عمل تمرکز دارد و به ما خاطر نشان می کند که استراتژی بدون در نظر گرفتن رفتار، یک اندیشه میان تهی است و لذا حاکی از آن است که استراتژی می تواند نوپدید باشد- موضع یا موقعیت بافت را معرفی می کند. و سرانجام دیدگاه ما می گوید که استراتژی چیزی برتر از یک مفهوم نیست و توجه ما را به بعد جمعی استراتژی معطوف می کند [۲]

مرور پیشینه ی پژوهش

لازم است دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، در وهله ی اول با فرایند برنامه ریزی استراتژیک، به عنوان اولین گام فرآیند اعتبارسنجی آشنا شوند. بر این اساس، در این مقاله به بررسی آنچه در ادبیات اعتبارسنجی در ارتباط با برنامه ریزی استراتژیک آمده است، می پردازیم.

نخست، بهتر است ریشه های برنامه ریزی استراتژیک را پیدا کنیم. به زعم پنکاج گمهوات^۱ (۲۰۰۲) [۸]، برنامه ریزی استراتژیک، با وجود اینکه ریشه های عمیق تری دارد، ولی از دنیای کسب و کار برخاسته است. گمهوات خاطر نشان می سازد «استراتژی»، اصطلاحی است که می توان ردپای آن را در یونان باستان پیدا کرد. برای یونانیان، استراتژی به معنی فرماندهی ارتش یا فرمانده ارشد نظامی بوده است (گمهوات، ۲۰۰۲، ص ۳۷) [۸]. با این حال، در کسب و کار، تاریخ این واژه تنها به قرن بیستم بر می گردد؛ و صرفاً به تازگی در سال های اخیر پیش آگاهانه به واژه رقابتی تبدیل شده است. گمهوات در مطالعات خود، فرم های اولیه استراتژی به عنوان ابزار رقابت را در دهه ۱۹۲۰، یعنی زمانی که آلفرد اسلون، مدیر عامل شرکت جنرال موتورز بود، پیدا کرده است. در این سپهر زمانی، استراتژی بر اساس برداشت هایی از نقاط قوت و ضعف شرکت فورده به عنوان نیروی محرکه ای برای فعالیت ها و فرایندهای شرکت جنرال موتورز تدوین می شد. گمهوات خاطر نشان می کند در

محافل دانشگاهی، مدرسه بازرگانی هاروارد^۱، که در سال ۱۹۰۸ تأسیس شد، به عنوان اولین مؤسسه آموزش عالی است که به آموزش استراتژی برای دانشجویان دوره کارشناسی خود پرداخته است.

نویسنده دوم، جیمز اف. ترینر^۲ [۱۷]، کارگروهات را گسترش داد و در واقع ده ابزار برای برنامه‌ریزی استراتژیک ارائه کرد. ره‌آورد زحمات ترینر این بود که، بررسی گیمه‌وات درباره تاریخ برنامه‌ریزی استراتژیک به سوی کاربرد برنامه‌ریزی استراتژیک در مؤسسات آموزشی سوق یابد. ده ابزاری که ترینر (۲۰۰۴) ارائه کرده است، عبارت‌اند از: تجزیه و تحلیل^۳ SWOT، تجزیه و تحلیل^۴ TOWS، فن گروه اسمی^۵، نمودار پیوستگی^۶، زبان SMART^۷، ماتریس مسئولیت^۸، فلوچارت سازی^۹، نمودار علت و اثر^{۱۰}، ارائه داده‌های کمی^{۱۱} و تیم‌های دستیابی به هدف^{۱۲}. در ادامه به توضیح هر یک از این ابزارها می‌پردازیم.

اولین بخشی که ترینر (۲۰۰۴) [۱۷] به معرفی و بررسی آن پرداخته است، تجزیه و تحلیل SWOT است. در سطور بعدی مقاله حاضر به طور مفصل تجزیه و تحلیل SWOT را مورد بررسی قرار خواهیم داد. در این قسمت فقط تا این حد بسنده می‌کنیم که SWOT سرواژه کلمات strengths (قوت‌ها)، weaknesses (ضعف‌ها)، opportunities (فرصت‌ها) و threats (تهدیدها) است. به زعم ترینر، از طریق روشن ساختن هم‌ترازی برنامه‌ها و منابع مؤسسه در برابر محیط خارجی آن، می‌توان تجزیه و تحلیل SWOT را برای سنجش رقابتی بودن مجتمع‌های دانشگاهی مورد استفاده قرار داد (۲۰۰۴، ص ۱۳۴) [۱۷]. به طور خلاصه، بنا به نظر ترینر (۲۰۰۴) [۱۷]، تجزیه و تحلیل SWOT، رقابتی بودن همه امور در محدوده محیط عملیاتی است.

دومین ابزار در فهرست ترینر، شکل تغییر یافته SWOT، یعنی، تجزیه و تحلیل TOWS است. SWOT، عناصر را به طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌دهد، ولی، TOWS فرصت‌ها و نقاط ضعف را به نقاط قوت تبدیل می‌کند (ترینر، ۲۰۰۴) [۱۷]. این الگو، بر این باور استوار است که نقاط قوت قابل تبدیل به فرصت‌ها هستند، نقاط قوت می‌توانند برای اجتناب از تهدیدها مورد استفاده قرار بگیرند، فرصت‌ها می‌توانند بر نقاط ضعف غلبه کنند و نقاط ضعف را به منظور اجتناب از تهدیدات به حداقل برسانند (ترینر، ۲۰۰۴) [۱۷].

ابزار سوم در فهرست ترینر، فن گروه اسمی است. درمورد این نوع برنامه‌ریزی استراتژیک، ترینرخاطر نشان می‌سازد شرکت‌کنندگان در قالب یک گروه در ابتدا به صورت مستقل و جداگانه کار می‌کنند. وظیفه این گروه پاسخ دادن به یک سؤال از طریق فن طوفان مغزی است. اساساً، این گروه با مسأله‌ای مواجه است که باید آن را حل کند. به منظور تولید فهرستی از راه‌حل‌ها، اعضای گروه به طور مستقل کار می‌کنند؛ و پس از آن، اعضای گروه، فهرست‌هایشان را برای استخراج فهرست

-
1. Harvard Business School
 2. James F. Trainer
 3. SWOT analysis
 4. TOWS analysis
 5. Nominal group technique
 6. Affinity diagrams
 7. SMART language
 8. Responsibility matrix
 9. Flowcharting
 10. Cause-and-effect diagrams
 11. Presentation of quantitative data
 12. Goal attainment teams

واحدی از راه حل ها با یکدیگر به اشتراک می گذارند.

مورد چهارم در فهرست ترینر، نمودار پیوستگی نام دارد. تنها تفاوت بین نمودار پیوستگی و فن گروه اسمی، روش ترکیب کردن فهرست ایده های خبرگان است. در گروه اسمی، شرکت کنندگان به طور شفاهی راه حل هایشان را به اشتراک می گذارند و پیش نویس آن را به فهرست اضافه می کنند. در حالی که، در نمودار پیوستگی، شرکت کنندگان ایده های خود را روی (کاغذ) یادداشت چسب دار می نویسند و سپس آن را گرداگرد اتاق می چسبانند. پس از چسباندن همه ایده ها به دیوار، هماهنگ کننده آنها را برحسب مضمون و... گروه بندی می کند.

پنجمین ابزار در فهرست ترینر، که از ابزارهای بالقوه برای برنامه ریزی استراتژیک است، زبان SMART نام دارد. بنا به نظر ترینر (۲۰۰۴) [۱۷]، SMART سرواژه کلمات خاص (specific)، قابل اندازه گیری (measurable)، دست یافتنی یا قابل دسترسی (achievable or attainable)، نتیجه گرا (results-oriented) و زمان مند (time-bound) است (ص ۱۳۵) [۱۷]. بر اساس توصیه ترینر، استفاده از این روش به هنگام نوشتن اهداف استراتژیک به منزله وسیله ای برای اجتناب از اهداف مبهم تلقی می شود. این روش هنگام تدوین برنامه ریزی به راحتی با فرایند اعتبارسنجی قابل استفاده است.

ماتریس مسئولیت به عنوان ششمین مورد یا ابزار ترینر ارائه شده است. ترینر این ابزار را به عنوان وسیله ای برای سازمان دهی کارکنان بر مبنای "مسئولیت در قبال پیامدها"، پیشنهاد کرده است.

هفتمین ابزار در فهرست ترینر، فلوجارت سازی است. ترینر (۲۰۰۴) [۱۷] خاطر نشان می سازد، "فلوجارت ها، به خصوص زمانی ثمربخش هستند که لازم باشد برنامه پی در پی دنبال شود؛ زمانی که اجرای تصمیمات اتخاذ شده منجر به سایر پیامدهای بالقوه می شود؛ و زمانی که شناسایی و رفع مشکلات احتمالی در اجرای طرح ضرورت داشته باشد" (ص ۱۳۵) [۱۷]. فلوجارت سازی برای مؤسسه ای که در مرحله پیش-برنامه ریزی، یعنی، قبل از شروع فرآیند اعتبارسنجی، هستند، بسیار کارساز است.

ابزار هشتم در فهرست ترینر، نمودار علت و اثر است. از این ابزار لزوماً در تمام فرآیندهای اعتبارسنجی استفاده نمی شود، بلکه، نمودار علت و اثر نوعی نمایش تصویری از علل و اثرات مربوط به اقدامات صورت گرفته است. در صورتی که یک مؤسسه آموزش عالی با مشکل تأیید رسمی مواجه باشد، این ابزار به طور بالقوه قادر است در مراحل نتیجه گیری مربوط به اعتبارسنجی مفید فایده باشد. ترینر خاطر نشان می سازد که نمودار علت و اثر بسیار کارساز است؛ چرا که به طور مشخص می تواند علل انحراف از فرآیند یا نتیجه را بازگو کند ... و پیامدهای احتمالی اجرای خط مشی و اقدامات انتخابی را نشان دهد (۲۰۰۴، ص ۱۳۵) [۱۷].

ارائه داده های کمی، نهمین ابزار ترینر برای برنامه ریزی استراتژیک است. آنچه مسلم است آن که، این ابزار لزوماً به عنوان یک ابزار مستقل نیست، بلکه، بیشتر نقش هشداردهی^۱ را بر عهده دارد. ترینر توصیه می کند، مؤسسات آموزش عالی قبل از به کارگیری اطلاعات به عنوان ابزاری برای برنامه ریزی، روش های مورد استفاده در ارائه داده های کمی را مورد بررسی قرار دهند. ترینر هشدار می دهد، سوگیری و اظهارات پر زرق و برق، حقیقت داده ها را به یغما می برد. در نهایت، ترینر، تیم های دستیابی به هدف را به عنوان آخرین ابزار خود برای برنامه ریزی استراتژیک معرفی می کند.

این ابزار نهایی در نقش یک اصل هدایت‌گر، فراتر از یک ابزار مستقل عمل می‌کند. ترینر توصیه می‌کند که، مؤسسات آموزش عالی، افراد زیادی را در فرایند برنامه‌ریزی دخالت دهند، اما، هشدار می‌دهد این درگیرسازی نباید بیش از حد باشد. برای مبارزه با دخالت بیش از حد افراد در فرایند برنامه‌ریزی، ترینر توصیه می‌کند، مؤسسات آموزش عالی در ارتباط با اهداف خاص خود تیم‌هایی تشکیل دهند تا بهتر بتوانند از تخصص و خبرگی اعضای تیم بهره‌برند.

یافته‌ها

تمام ابزارهای فوق، و تاریخچه پشت‌سر برنامه‌ریزی استراتژیک، بیانگر ضرورت حضور برنامه‌ریزی استراتژیک در فرایند اعتبارسنجی است، چراکه انجام این کار واقعاً حیاتی و اساسی است. دو نویسنده، به نام‌های مل مندلسون^۱ و رفیق نورانی^۲ [۱۲]، این ابزارها را برای فرایند اعتبارسنجی به کار بسته‌اند. مندلسون و نورانی در ارائه خود در کنفرانس بین‌المللی آموزش مهندسی^۳ (۲۰۰۱) [۱۲]، به طور مفصل به تشریح چگونگی بهره‌گیری از برنامه‌ریزی استراتژیک برای دانشگاه لویولا ماری-مونت در کالیفرنیا^۴ قبل از اقدام به اعتبارسنجی، پرداختند. این دو نویسنده، به طور صریح و روشن به پرسش‌های مربوط به برنامه‌ریزی استراتژیک و فرایند اعتبارسنجی پاسخ داده‌اند. این پرسش و پاسخ‌ها را در پاراگراف‌های زیر بیان می‌کنیم.

اولین سؤالی که توسط مندلسون و نورانی (۲۰۰۱) [۱۲] پاسخ داده شد، عبارت بود از: چگونه باید این کار را شروع کرد؟ مندلسون و نورانی، بازه‌ی زمانی ممکن برای شروع برنامه‌ریزی استراتژیک را بررسی پیشینه تاریخی مربوط به سه سال قبل‌تر از لحظه تصمیم به شروع خود-ارزیابی می‌دانند. مندلسون و نورانی (۲۰۰۱) [۱۲]، بهره‌گیری از گزارش اجرای اعتبارسنجی‌های قبلی را به عنوان نقطه آغازین برنامه‌ریزی استراتژیک بیان می‌کنند.

دومین سؤالی که توسط مندلسون و نورانی (۲۰۰۱) [۱۲] پاسخ داده شد، عبارت بود از: چگونه می‌توان مأموریت و اهداف را تدوین کرد؟ بیانیه مأموریت مؤسسات آموزش عالی، نیروی محرکه‌ی بزرگی برای اعتبارسنجی است. مندلسون و نورانی (۲۰۰۱) [۱۲]، استفاده از فن SWOT را توصیه می‌کنند. اعضای هیأت علمی دانشگاه لویولا ماری-مونت، نیز با استفاده از فن SWOT به بررسی گروه‌های آموزشی خود پرداختند. مندلسون و نورانی بر اساس گزارش SWOT، توصیه می‌کنند در تدوین بیانیه مأموریت و اهداف سازمانی توجه خاصی به عناصر صورت‌پذیرد. در ادامه، فن SWOT را به عنوان ابزاری برای برنامه‌ریزی استراتژیک اعتبارسنجی، با جزئیات بیشتری مورد بررسی قرار خواهیم داد.

سایر سؤالات، مربوط به مواردی چون کمیته‌ها، بازه‌ی زمانی و تصمیم‌گیری بوده است. به طور کلی، مندلسون و نورانی، فن SWOT را به عنوان نیروی محرکه‌ای برای برنامه‌ریزی کارکردهای مزبور قلمداد کرده‌اند. آنچه که آنها نشان دادند، تأثیر درک کلی عناصر مربوط به SWOT در ارتباط با دانشگاه و مؤسسات آموزشی بوده است. همچنین، سهولت برنامه‌ریزی، براساس این درک حاصل شده است. به طور خلاصه، مندلسون و نورانی، بذریع این اندیشه را کاشتند که برنامه‌ریزی استراتژیک، رسانه‌ای برای درک کامل محیط، قبل از پرداختن به احصاء ملاک‌های اعتبارسنجی است.

1. Mel Mendelson

2. Rafiq Noorani

3. International Conference on Engineering Education

4. Loyola Marymount University in California

همان‌طور که خود-ارزیابی به منزله‌ی رکن اصلی اعتبارسنجی تلقی می‌شود، و فرایند برنامه‌ریزی، قبل از خود-ارزیابی، رمز موفقیت خود-ارزیابی است، بررسی و مذاقه در ابزار برنامه‌ریزی پیشنهادی نیز لازم و ضروری است. به زعم گمه-وات (۲۰۰۲) [۸]، تحلیل SWOT در دهه ۱۹۶۰ از دل دانشگاه، به عنوان ابزار آموزشی برای آموزش مربیان کسب و کار در مورد سیاست کسب و کار، بیرون آمد. همان‌طور که در سطور پیشین خاطر نشان ساختیم، از نظر گمه‌وات، تاریخ تحلیل SWOT، ریشه در جهان کسب و کار مربوط به غول‌های خودرو سازی دارد. همچنین، در اوایل قرن بیستم به عنوان ابزار برنامه‌ریزی استراتژیک در ارتباط با رقابت مطرح بوده است. مدرسه بازرگانی هاروارد، یا همان دانشگاهی که اولین بار جرقه‌ی استراتژی در آنجا زده شد، مشهور به واردسازی تحلیل SWOT به دورن دانشگاه‌ها بوده است. در همین مدرسه بازرگانی هاروارد بود که تحلیل SWOT موقعیتی فراتر از ابزار آموزش یافت و جایگاه ابزار برنامه‌ریزی استراتژیک برای آموزش را کسب کرد. در این بخش مقاله قصد داریم، تحلیل SWOT را به عنوان ابزاری که توان تحقق‌بخشی به برنامه‌ریزی استراتژیک در مؤسسات آموزش عالی را دارد، بررسی کنیم.

افزون بر تاریخچه تحلیل SWOT، تیم فریسر^۱ (۲۰۰۹) [۷]، افراد مختلفی را به عنوان منابع توسعه و شناساندن دائم‌التزاید فنون تحلیل SWOT معرفی می‌کند. اول اینکه، فریسر اذعان دارد که دشوار است شخص خاصی را به عنوان عامل پیدایش تحلیل SWOT بدانیم. در نتیجه، او افراد و دوران‌های مختلفی را که در سپهر تاریخی منجر به گسترش تحلیل SWOT شده‌اند، معرفی می‌کند. فریسر، دیدگاه گمه‌وات در مورد خاستگاه تاریخی تحلیل SWOT از مدرسه بازرگانی هاروارد را به چالش می‌کشد. وی آلبرت هامفری^۲ از دانشگاه استنفورد^۳ را از نخستین پژوهش‌گرانی قلمداد می‌کند که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ تحلیل SWOT را به جامعه ایالات متحده آمریکا معرفی کرده است (۲۰۰۹) [۷]. با این حال، فریسر با گمه‌وات موافق است که تحلیل SWOT اولین بار توسط غول‌های خودروسازی و سایر ۵۰۰ شرکت برتری که اسامی آنها در در مجله فورچون آمده، به عنوان ابزار برنامه‌ریزی معرفی شده است. هرچند، فریسر (۲۰۰۹) [۷] تصریح می‌کند که تحلیل SWOT در مدرسه بازرگانی هاروارد ظهور و بروز یافته است، ولی، عقیده دارد قبل از مدرسه بازرگانی هاروارد، هامفری در معرفی تحلیل SWOT پیشگام بوده است. جالب است بدانیم، فریسر کلیه ارجاعات به استفاده یا توسعه تحلیل SWOT از دهه‌ی ۱۹۷۰ تا زمان پیدایش آن در اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ را از قلم انداخته است. بر این اساس، همه مراجع فریسر در سپهر زمانی دهه‌ی ۱۹۹۰ و دهه‌ی ۲۰۰۰ قرار گرفته است. در سال ۱۹۸۲، فریسر در مقاله خود با عنوان «ماتریس TOWS-ابزاری برای تجزیه و تحلیل موقعیتی^۴»، پیشبرد تحلیل SWOT را به کار اچ. وایرچ^۵ نسبت داده است. فریسر خاطر نشان می‌سازد، آثار نویسندگانی چون ایگور آنساف^۶ (۱۹۸۷)، دالتی^۷ (۱۹۹۲)، ویلن و هانگیر^۸ (۱۹۹۸)، هابریگ^۹ (۲۰۰۰)، ترنر^{۱۰} (۲۰۰۲)،

1. Tim Friesner
2. Albert Humphrey
3. Stanford University
4. The TOWS matrix- a tool for situational analysis
5. H. Weihrich
6. Igor Ansoff
7. Dealtry
8. Wheelan and Hunger
9. Haberberg
10. Turner

کینگ^۱ (۲۰۰۴) و شینو^۲ (۲۰۰۶) همگی در بینش‌افزایی نسبت به تحلیل SWOT مؤثر بوده‌اند. در نهایت، فریسنر (۲۰۰۹) [۷] بیان می‌کند، «شاید تحلیل SWOT خاستگاه‌ها گوناگونی داشته باشد، یا اتاق‌های فکر شرکت‌های بزرگ امریکا در دهه‌ی ۱۹۵۰ و دهه‌ی ۱۹۶۰ در گسترش آن سهیم بوده باشند» (ص ۲) [۷].

مناقشه‌ی تاریخی بر سر تحلیل SWOT را، که شدید نیز هست، به حال خود رها می‌کنیم و می‌پردازیم به اینکه SWOT چیست؟ جوآن آدامز^۳ (۲۰۰۵) [۳]، خاطر نشان می‌سازد، «SWOT که در زبان انگلیسی سرواژه (Strengths^۴, Weaknesses^۵, Opportunities^۶ and Threats^۷) است، مفهومی مهم در مشاوره مدیریت به حساب می‌آید. مشاوران به کمک بهره‌گیری از تحلیل SWOT قادرند وضعیت مطلوب و نامطلوب شرکت خود ببینند» (ص. ۲۶) [۳]. اندیشه‌ی «خود را دیدن»^۸ سائق نیرومندی جهت بهره‌گیری از تحلیل SWOT است. یک شرکت به این دلیل از تحلیل SWOT استفاده می‌کند که از استلزامات جهان در حال تغییر باخبر شود. بدین ترتیب، به این دید برسد که در جهت حفظ توان رقابتی، خود را نیز دستخوش تغییر قرار دهد. آدامز خاطر نشان می‌سازد «برای ایجاد تغییرات مطلوب، باید تصویر روشنی از نقاط ضعف و قوت خود داشت. همچنین، راه‌های توسعه را شناخت و به مشکلاتی که از محیط بیرونی در کمین بازار است، پی برد» (۲۰۰۵، ص ۲۶) [۳]. افزون بر این، کریستین ای. لای^۹ و جولینو سی. ریورا، جی آر^{۱۰} (۲۰۰۶) [۱۱]، بیان می‌کنند «تحلیل SWOT، فن نیرومندی برای تسهیل بحث، و شناخت ملاک‌های اصلی و مسائل مرتبط با تجزیه و تحلیل وضعیت^{۱۱} و حل مسأله^{۱۲} است» (ص ۲۶) [۱۱]. از این رو، مؤسسات آموزش عالی، به ویژه در فرایند اعتبارسنجی، لازم است از تحلیل SWOT بهره‌برند، چراکه این تحلیل در پی آن است به طور همزمان به تجزیه و تحلیل وضعیت و حل مسأله دست یازد.

به زعم ناتاراجان^{۱۳} (۲۰۰۰) [۱۳]، اغلب شرکت‌ها و مؤسسات از تحلیل SWOT به عنوان ابزار خودسنجی^{۱۴} استفاده می‌کنند. در این راستا، ناتاراجان (۲۰۰۰) [۱۳] بیان می‌کند، «تحلیل SWOT، شامل شناسایی نظام‌مند تمام عوامل و استراتژی‌هایی تحلیل SWOT است تا به بهترین نحو تطابق بین آنها انعکاس یابد» (ص ۸۹) [۱۳]. این عوامل عبارت‌اند از: نقاط قوت، نقاط ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها. تحلیل SWOT، استراتژی اثربخشی برای به حداکثر رساندن نقاط مثبت و به حداقل رسانی نقاط منفی است (ناتاراجان، ۲۰۰۰) [۱۳]. به همین نحو، دیوید^{۱۵} (۲۰۰۶) [۱۶] در خصوص تحلیل SWOT خاطر نشان می‌سازد:

1. King
2. Shinno
3. Adams, J.

۴. نقاط قوت

۵. نقاط ضعف

۶. فرصت‌ها

۷. تهدیدها

8. Seeing itself
9. Christine A. Lai
10. Julio C. Rivera, Jr.
11. Situation analysis
12. Problem solving
13. Natarajan
14. Self-assessment tool
15. David

ترکیب کردن نقاط ضعف درونی شرکت با فرصت‌های بیرونی، ضمن به حداکثر رساندن فرصت‌های بیرونی، به هر نحو ممکن نقاط ضعف شرکت را بهبود می‌بخشد. همچنین، توجه به نقاط ضعف هر طور شده شرکت را در راه اجتناب و یا به حداقل رساندن تهدیدات بیرونی یاری می‌رساند (ص ۴۵) [۶].

ناتاراجان (۲۰۰۰) [۱۱] در مقاله خود، بیان می‌کند، بسته به نوع تصمیم‌گیری استراتژیک، مثل تصمیمات مربوط به اعتبارسنجی، می‌توان به چند طریق تحلیل SWOT را مورد استفاده قرار داد. ناتاراجان [۱۳] در مقاله خود به طور مفصل فرایند اعتبارسنجی و تضمین کیفیت را در رابطه با نظام‌های آموزش فنی هند^۱ شرح داده است. وی خاطر نشان می‌سازد مؤسسات آموزشی مزبور، قبل از آغاز فرایند اعتبارسنجی، در طی برنامه‌ریزی استراتژیک، اغلب از تحلیل SWOT به عنوان ابزار برنامه‌ریزی بهره می‌برند.

دومین مورد مربوط به استفاده از تحلیل SWOT به عنوان ابزار برنامه‌ریزی برای فرایند اعتبارسنجی، در مقاله‌ای در سال ۲۰۰۶ توسط شارون ال. رانکه و جان کاهیل^۲ [۱۶] از دانشگاه آتلانتیک فلوریدا^۳ انتشار یافته است. دانشگاه آتلانتیک فلوریدا در فرایند برنامه‌ریزی خود قبل از پرداختن به خود-ارزیابی مربوط به اعتبارسنجی از فن تحلیل SWOT استفاده کرده است. به اعتقاد رانکه و کاهیل (۲۰۰۶) [۱۶]، انجام تحلیل SWOT مستلزم جمع‌آوری اطلاعات زیاد در رابطه با فرایند اعتبارسنجی و درگیرسازی اکثر عناصر تشکیل‌دهنده سازمان دانشگاه است. از این گذشته، رانکه و کاهیل بیان می‌کنند بار سنگین این کار بر دوش محققان نهادی دانشگاه است. رانکه و کاهیل در مقاله مزبور، مؤلفه‌ی تاریخی عمیق‌تری به تحلیل SWOT (افزون بر کارهای گم‌هوات و فریسنر) افزوده‌اند. این دو نویسنده خاطر نشان می‌سازند، تحلیل SWOT برای اولین بار در اواخر دهه‌ی ۱۹۵۰ در کتاب رهبری در مدیریت^۴، اثر فیلیپ سزلنیک^۵، ظهور یافته است. بر این اساس، دانشگاه آتلانتیک فلوریدا بر مبنای کتاب سزلنیک چارچوب تاریخی به کار برده است. بدین طریق، در جهت جمع‌آوری داده‌های مربوط به نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت‌ها و تهدیدهای مورد نظر سازمان دانشگاه به تدوین نظرسنجی برخط (آنلاین) همت گمارده است. این پرسش‌نامه شامل سؤالات باز پاسخ بود که به پاسخ دهندگان اجازه می‌داد احساسات خود را نسبت به سؤالات آزادانه توصیف کنند. با وجود اینکه، رانکه و کاهیل هر دو در برابر این تاکتیک موضع گرفتند، چرا که این کار به میزان زیادی مستلزم تحلیل محتوا^۶ است؛ ولی، با این حال، این مثال از دانشگاه آتلانتیک فلوریدا گواهی بر این ادعاست که، تحلیل SWOT ابزاری خوب برای برنامه‌ریزی استراتژیک است.

نمونه‌های دیگری نیز از کاربری تحلیل SWOT در مؤسسات آموزش عالی در دست است. دانشگاه اوزارکا در ایالت آرکانزاس^۷ [۱۴] استفاده از تحلیل SWOT را در گزارش نتایج برنامه‌ریزی سال ۲۰۰۶-۲۰۰۷ منتشر کرده است. آنچه دانشگاه اوزارکا در سند خود ارایه کرده بود، نمایی از ماتریس SWOT خاص دانشگاه مزبور بود که بر مبنای فرایند برنامه‌ریزی و برای بازه‌ی زمانی پیش از خود-ارزیابی تدوین یافته بود. این ماتریس به وضوح موارد مربوط به نقاط قوت (فهرستی

1. Technical education systems in India

2 . Sharron L. Ronco and John Cahill

3. Florida Atlantic University

4. Leadership in Administration

5. Philip Szelnick

6. Content analysis

7. Ozarka College in Arkansas

دارای نوزده گویه)، نقاط ضعف (فهرستی با بیست و یک گویه)، فرصت‌ها (فهرست هفده گویه‌ای) و تهدیدات (فهرستی متشکل از نه گویه) را مشخص کرده بود. تحلیل SWOT دانشگاه اوزارکا به پیروی از الگوی کسب و کار، و در قالب عوامل درونی (نقاط قوت و ضعف) و عوامل بیرونی (فرصت‌ها و تهدیدها) و با هدف تهیه ماتریس از این عوامل و سنجش آنها تدوین یافته بود.

دانشگاه جان براون (واقع در شهر سیلوام اسپرینگز ایالت آرکانزاس)^۱ [۱۴] نمونه‌ی دیگری از مؤسسات آموزش عالی است که تحلیل SWOT را به عنوان ابزار برنامه‌ریزی به کار برده است. در گزارش کتبی، که توسط دانشگاه جان براون به کمیسیون آموزش عالی در راستای بررسی جامع اعتبارسنجی ارسال شده است، نویسندگان گزارش تصریح داشته‌اند که کمیته برنامه‌ریزی دوربرد^۲ در بخشی از فرایند برنامه‌ریزی خود از تحلیل SWONT بهره جسته است. "تحلیل SWONT، فن تغییر شکل یافته‌ای از تحلیل SWOT است که، متشکل از سرواژه‌های^۳ strengths, weaknesses, opportunities, needs و threats^۴ است" (وورتینگتون^۵، ۲۰۰۲) [۱۸]. وورتینگتون بیان می‌کند، تحلیل SWONT بسیاری از مسائلی را که از قبل توسط دانشگاه به رسمیت شناخته شده است، تأیید و تصریح می‌کند. به علاوه، از رهگذر این تحلیل ایده‌های جدیدی به منصفه‌ی ظهور می‌رسد که دانشگاه در نهایت می‌تواند آنها را در قالب اهداف اولویت‌دار و برنامه استراتژیک تدوین کند (۲۰۰۲، ص ۳۲) [۱۶]. وورتینگتون خاطر نشان می‌سازد، تحلیل SWONT نسخه تجدید نظر شده‌ی SWOT است. به زعم وی، تجدید نظر در تحلیل SWOT ضروری می‌نمود، چرا که تحلیل مزبور نمی‌توانست گزارش کتبی ثابتی از گویه‌های مربوط به نقاط ضعف و یا تهدیدها به دست دهد. بنا به توصیه وورتینگتون، اجرای سیاستی که تأکید بر حفظ و نگهداری یافته‌های SWOT دارد، باید مقدم بر بهره‌گیری از تحلیل SWOT باشد.

سایر نمونه‌های مربوط به استفاده از تحلیل SWOT به عنوان ابزار برنامه‌ریزی در جا به جای ادبیات موضوع یافت می‌شود. از جمله، کالج جفرسون در شهر هیلزبورو واقع در ایالت میسوری^۶ [۴]؛ دانشگاه پترا کریستین در شهر سورابایا واقع در اندونزی^۷ [۹]، دانشگاه پلی تکنیک ایالتی در شهر ناگپور واقع در هند^۸؛ کالج آنالین کنی واقع در ایالات متحده آمریکا^۹ [۱۰]؛ و همچنین بسیاری از دانشگاه‌های سایر کشورها. مؤسسات مزبور را بدین جهت در اینجا ذکر کردیم تا نشان دهیم تحلیل SWOT دارای تأثیرات گسترده‌ای بوده است. بی‌تردید تحلیل SWOT صرفاً یک ابزار آمریکایی نیست، بلکه ابزاری است که در مقام بهترین تاکتیک برنامه‌ریزی استراتژیک در گوشه و کنار جهان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

1. John Brown University (Siloam Springs, Arkansas)

2. long range planning committee

۳. نقاط قوت

۴. نقاط ضعف

۵. فرصت‌ها

۶. نیازها

۷. تهدیدها

8. Worthington

9. Jefferson College in Hillsboro, Missouri

10. Petra Christian University in Surabaya, Indonesia

11. Government Polytechnic College in Nagpur, India

12. Kenney Online College, USA

در سطور فوق با نمونه‌های متعددی از به کارگیری تحلیل SWOT در جهان دانشگاه‌ها آشنا شدیم، این امر استلزام بررسی و پژوهش در راستای تدوین پیشنهادات کاربردی برای بهره‌گیری از تحلیل SWOT را می‌نمایاند. بر این اساس، دو نویسنده به صراحت اقدامات لازم را برای انجام موفقیت‌آمیز تحلیل SWOT بیان داشته‌اند. نویسنده اول، کریس پیرس^۱ (۲۰۰۶) [۱۵]، ده گام را برای اجرای موفقیت‌آمیز تحلیل SWOT لازم و ضروری می‌داند. این گام‌های ده‌گانه بدیهی بوده و مستلزم فهم مفاهیم تحلیل SWOT است. پیرس مقاله خود را با توجه به آموزش پرستاری و متناسب با برنامه‌ریزی شغلی در جهت استفاده از تحلیل SWOT به رشته تحریر در آورده است. نویسنده دوم، کالت^۲ (۱۹۹۹) [۵] عناصری ارائه داده که بر مبنای اظهارات پیرس بنیان نهاده شده است. این عناصر در قالب سؤال برای هریک از بخش‌های مربوط به تحلیل SWOT ارایه شده است. کالت (۱۹۹۹) [۱۵]، برای بخش نقاط قوت سؤالات زیر را مطرح می‌کند:

- سازمان شما چه کاری را خوب انجام می‌دهد؟
- سازمان شما چگونه در بازار قوی است؟
- آیا شرکت شما دارای جهت‌گیری استراتژیکی مشخص است؟
- آیا فرهنگ سازمان شما مبتنی بر ایجاد محیط کاری مثبت است (ص ۵۸)؟
- کالت (۱۹۹۹) [۵]، برای بخش نقاط ضعف سؤالات زیر را مطرح می‌کند:
- چه کاری باید در سازمان شما بهبود یابد؟
- سازمان شما در چه کاری ضعیف است؟
- از چه کاری سازمان شما باید اجتناب کند؟
- آیا سازمان شما قادر به تأمین مالی برای تکنولوژی مورد نیاز خود است؟
- آیا سازمان شما بدهی یا جریان نقدینگی ضعیفی دارد (ص ۵۸)؟
- کالت (۱۹۹۹) [۵]، برای بخش مربوط به فرصت‌ها سؤالات زیر را مطرح می‌کند:
- شرایط مطلوب پیش روی سازمان شما چیست؟
- روندهای مورد دلخواه سازمان شما چیست؟
- آیا سازمان شما حول محور روندهای مزبور حرکت می‌کند؟
- آیا سازمان شما به بازارهای جدید راه یافته است؟
- آیا سازمان شما از تکنولوژی پیشرفته برخوردار است (ص ۵۸)؟
- در نهایت، کالت (۱۹۹۹) [۵]، برای بخش مربوط به تهدیدها سؤالات زیر را مطرح می‌کند:
- موانع پیش روی سازمان شما چیست؟
- سیستم رقابت سازمان شما چگونه است؟
- ویژگی‌های مورد نیاز برای تغییر محصولات یا خدمات سازمان شما چیست؟

- آیا تکنولوژی در حال تغییر، موقعیت سازمان شما را تهدید می‌کند؟
- چه سیاست‌هایی مورد حمایت نمایندگان محلی و فدرال است؟
- آیا این سیاست‌ها بر تولیدات و خدمات سازمان شما تأثیر دارند؟

تمام سؤالات فوق‌الذکر و همچنین ده گام ارائه شده توسط پیرس، نشان دهنده پیچیدگی ذاتی تحلیل SWOT هستند. بدون شک، این سؤالات باید متناسب با بافت و زمینه‌ی دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی مورد تغییر قرار گیرد، با این وجود، مراحل ساده فوق باید دنبال شود.

بحث و نتیجه گیری

برای کاربرد عمومی استراتژی پنج تعریف وجود دارد که عبارت‌اند از:

- ۱- استراتژی به عنوان مجموعه ای از خطوط راهنمای روشن از مقاصد برای آینده، یک «طرح» است.
- ۲- استراتژی در صورتی که «الزاماً اهداف کوتاه مدتی برای فریب رقیب» باشد، یک «مانور و صف آرایی» است.
- ۳- استراتژی به عنوان هماهنگی اقدامات ادراک شده و رای گذشته، یک «الگو» است.
- ۴- استراتژی به عنوان موضع سازمان در محیط، یک موقعیت است.
- ۵- استراتژی به عنوان مفهوم وسیعی از چگونگی حرکت سازمان در انجام امور در ارتباط با فرهنگ سازمان، یک دورنماست.

استراتژی به منزله یک فرآیند، پی آمد فعالیتها و رویدادهایی است که توسط نظام های کنترل و پرداخت، نظام های اطلاعاتی و برنامه ریزی، ساختار و تاریخچه و فرهنگ خاص آن شکل می گیرد. تعاریف اول و دوم ما را به فراسوی استراتژی اندیشیده (یعنی فراتر از مفهوم سنتی برنامه ریزی این واژه) و سه تعریف بعدی ما را به سوی استراتژی نوپدید رهنمون می کند. استراتژی ها بی آنکه آگاهانه مورد نظر باشند، یعنی بی آنکه کسی آنها را تنظیم کند، می توانند خود تشکیل یابند. این دیدگاه ممکن است با تعریف رسمی و معمول این واژه، متناقض جلوه کند اما میتس برگ ادعا می کند که بسیاری از مردم آن را به طور غیرمستقیم با این مفهوم به کار می گیرند ولی در عمل آن را این چنین تعریف نمی کنند.

در این میان، اعتبارسنجی یک استراتژی است که می‌تواند تمام مفاهیم مربوط به استراتژی در دل خود جا داده دهد. باید توجه داشت، اعتبارسنجی، رمز بقای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. بر این اساس، اعتبارسنجی در خط سیر تاریخی خود در جهت تضمین کیفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کوشیده است. با مروری بر ادبیات، اهمیت تاریخی اعتبارسنجی بیشتر نمایان می‌شود. فرایند مداوم اعتبارسنجی، بسیاری از مؤسسات آموزش عالی را بر آن داشته به دنبال روش‌هایی برای انجام بهتر اعتبارسنجی باشند. علاوه بر این، ضمن اخذ راهنمایی از سایر دانشگاه‌ها، به اهداف مورد نظر خود دست یازند و به بهترین نحو ممکن ملاک‌های اعتبارسنجی را در برنامه ارزیابی دانشگاه خود بگنجانند. در این میان، همراه با تحولات مفهومی و فنی اعتبارسنجی، ابزارهای برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان نیرو محرکه‌ای برای انجام موفقیت‌آمیز برنامه‌ریزی ظهور و بروز یافته است. همان طور که شاهد بودیم برنامه‌ریزی استراتژیک و تاکتیک اصلی آن یعنی تحلیل SWOT به بهترین شکل می‌تواند در اتخاذ تصمیمات مناسب قبل از شروع فرایند اعتبارسنجی کارساز باشد. چرا که تحلیل

SWOT، ابزاری است که بهتر از سایر ابزارها به ارزیابی نقاط قوت، نقاط ضعف، فرصت‌ها و تهدیدها می‌پردازد. با توجه با اینکه تحلیل SWOT تاکتیکی است که از غنای تاریخی در جای جای ادبیات برخوردار است و اکثر دانشگاه‌های پیشرو از آن در فرایند اعتبارسنجی خود در استفاده کرده‌اند، لازم است دانشگاه‌های کشور، تفکر برنامه‌ریزی استراتژیک را در عرصه اعتبارسنجی دانشگاهی سر لوحه‌ی خویش قرار دهند. از این رو، در چنین فضایی به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی پیشنهاد می‌شود قبل از آغاز فرایند اعتبارسنجی، از ابزار برنامه‌ریزی استراتژیک، به ویژه تحلیل SWOT بهره‌برند.

منابع

منابع فارسی

پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه (۱۳۹۴). استراتژی چیست؟ بازایی شده در تاریخ ۲۹ بهمن ۱۳۹۴ از <http://www.hawzah.net/fa/magazine/view/5824/6982/84362>
کوبین، جیمز برایان، هنری میتز برگ و رابرت جیمز (۱۳۷۶). مدیریت استراتژیک، ترجمه محمد صائبی. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

منابع انگلیسی

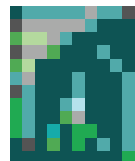
Adams, J. (2005). Adams on PVF supply: Analyze your company using SWOTs. Supply House Times, 48(7), 26.
Booker, M. (2007). Jefferson College student outcomes assessment plan (Rep.).(Hillsboro, MO: Jefferson College.
Collett, S. (1999). SWOT analysis. Computerworld, 33(29), 58.
David, F. R. (2006). Strategic management concepts and cases (10th ed.). New Delhi:Prentice-Hall.
Friesner, T. (2009). History of SWOT Analysis. Retrieved May 29, 2014, from http://www.marketingteacher.com/SWOT/history_of_swot.htm
Ghemawat, P. (2002). Competition and business strategy in historical perspective Business History Review, 76, 37-74.
Heryanto, J. (2003). SWOT analysis of Petra Christian University. Nirmana, 5(1), 72-79.
Kenney, M., & Mujtaba, B. G. (2008). Entrepreneurs entering the higher education market to make a difference: The Kenney College of Entrepreneurship. Journal of Business Case Studies, 4(1), 99-12.
Lai, C. A., & Rivera, Jr., J. C. (2006). Using a strategic planning tool as a framework for case analysis. Journal of College Science Teaching, 26-30.
Mendelson, M., & Noorani, R. (2001). Lessons learned from a successful EC2000 accreditation visit. In International Conference on Engineering Education (pp. 7D8-1-7D8-6). Oslo, Norway.
Natarajan, R. (2000). The role of accreditation in promoting quality assurance of technical education. Int. J. Engineering Education, 16(2), 85-96.
Ozarka College Planning Results Manual 2006-2007 (Publication). (2007). Melbourne,AR: Ozarka College.

Pearce, C. (2006). Ten steps to carrying out a SWOT analysis. *Nursing Management–UK*, 5(3).

Ronco, S. L., & Cahill, J. (2006). *Start your planning with a SWOT!* (Rep.). Boca Raton, FL: Florida Atlantic University.

Trainer, J. F. (2004). Models and tools for strategic planning. *New Directions for Institutional Research*, 123, 129-138.

Worthington, J. (2002). John Brown University self-study prepared for the Higher Learning Commission of the North Central Association of Colleges and Schools (Rep.) (L. Brandom & E. Granderson, Eds.). Siloam Springs, AR: John Brown University.



بررسی کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان

سعید محمدزاده^۱، زهرا تیموری کوهسار^{۲*}

چکیده

محیط یادگیری شامل همه‌ی امکانات فیزیکی، روانی، عاطفی و عوامل فرهنگی - اجتماعی است که بر رشد و تعالی یادگیرنده در یک نظام آموزشی تاثیر می گذارند. این تحقیق با هدف بررسی کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان انجام شد. روش تحقیق پیمایشی است و جامعه آماری آن مشتمل بر دانشجویان سال چهارم مقطع کارشناسی دانشگاه یاد شده به تعداد ۶۸۴ نفر می باشد. حجم نمونه آماری با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۴۸ نفر تعیین و به شیوه نمونه گیری طبقه ای با انتساب متناسب انتخاب شده اند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه ی محقق ساخته است که روایی آن توسط گروهی از اعضای هیأت علمی ترویج و آموزش کشاورزی تایید شد و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفا کرونباخ بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ تعیین گردید. نتایج نشان داد که دانشجویان کیفیت محیط یادگیری را در این دانشگاه در حد متوسط ارزیابی کرده اند. از نظر غالب دانشجویان کیفیت محیط یادگیری در ابعاد فعالیت دانشجویان، فعالیت اعضای هیأت علمی و نیز برنامه درسی در سطح بالاتر از متوسط قرار دارد ولی در ابعاد امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی، مدیریت، کارکنان و قوانین و مقررات در سطح

۱. دانشگاه رامین اهواز، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، اهواز، ایران.

۲. دانشگاه رامین اهواز، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، اهواز، ایران. نشانی الکترونیکی: teimuri.zahra@yahoo.com

پایین تر و نزدیک به متوسط قرار دارد.

کلمات کلیدی (حداکثر ۸ کلیدواژه): کیفیت، محیط یادگیری دانشگاهی، دانشجویان.

۱ - مقدمه

رشد و تعالی هر جامعه‌ای متأثر از نیروی انسانی آموزش دیده آن است. دستیابی به بهره‌وری و بهبود کیفیت و افزایش اثربخشی نظام آموزشی را می‌توان اثرگذارترین عامل در توسعه کشورها دانست. یکی از راه‌های مطمئن افزایش بهره‌وری و کارآمدی افراد، آموزش‌های مؤثر و سازنده آنان است (موسوی و همکاران ۱۳۹۳). ماهیت محیط‌های آموزشی و این که چگونه می‌توان آنها را به سود یادگیری یادگیرنده بهبود بخشید، از چالش‌های آموزش عالی به شمار می‌آید. محیط یادگیری شامل شرایط محیط فیزیکی، روانی و یا عاطفی و تأثیرگذاری‌های اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر رشد و تعالی فرد یادگیرنده در سازمان آموزشی است (Day, 2009). هر چیزی که در کلاس درس، گروه، دانشکده و یا دانشگاه رخ می‌دهد به عنوان محیط یادگیری تعریف شده است. سنجش محیط یادگیری یعنی ارزیابی آنچه در محیط آموزشی رخ می‌دهد و چگونگی رخداد آن می‌باشد و این یکی از شیوه‌های ارزیابی ماهیت عملکرد در مراکز آموزشی است (Al-Ayed and Sheik, 2008).

آموزش عالی معرف نوعی از سرمایه گذاری در منابع انسانی است و اهمیت آموزش عالی باکیفیت، در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. در واقع نظام آموزش عالی به عنوان یکی از اصلی‌ترین و مهمترین نهادهای تربیت نیروی انسانی ماهر، متخصص و کارآمد جهت توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه محسوب می‌شود. بنابراین پیشرفت جوامع وابستگی انکارناپذیری به سطح آموزش، تحصیلات و گسترش کمی و کیفی نظام آموزشی و بویژه نظام آموزش عالی دارد (غنچی و همکاران، ۱۳۹۱).

آموزش عالی کشاورزی از حوزه های اصلی آموزش عالی محسوب می شود و انتظار می رود که نقش بسزایی در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بخش کشاورزی ایفا کند. بی شک توسعه کشاورزی هر کشوری به سیاست ها، برنامه ها و نظام آموزش کشاورزی و به تبع آن دانش آموختگان متعهد و متخصص آن نظام وابسته است. آموزش عالی کشاورزی برای رسیدن به توسعه کشاورزی، باید با شناسایی و رفع محدودیت های کمی و کیفی، دانش آموختگانی تربیت کند که صلاحیت ایفای نقش خود را داشته باشند (Akbari lakeh, 2011).

کیفیت در آموزش عالی و به تبع آن آموزش عالی کشاورزی با دستیابی به اهداف و کسب یا تأیید استانداردهای عمومی و قابل قبول مرتبط است. بنابراین توجه به کیفیت آموزش عالی به منظور هدر نرفتن سرمایه‌های انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظام‌های آموزشی و کارایی آن امری ضروری است. امروزه با توجه به افزایش تعداد دانشگاهها در ایران، وجود چارچوبی برای بهبود و تضمین کیفیت در دانشگاهها الزامی است. کیفیت در رأس اغلب امور قرار دارد و بهبود خدمات از مهمترین وظایف هر مؤسسه علمی و دانشگاهی است (رحمانی و فتحی‌اجارگاه، ۱۳۹۱).

پس از توسعه کمی آموزش عالی کشاورزی که در نتیجه افزایش تقاضا برای این آموزش عالی در سطح جامعه صورت پذیرفت و نتیجه آن گسترش چشمگیر مراکز آموزش عالی کشاورزی در اقصی نقاط کشور و نیز برون‌داد آن، یعنی تعداد زیادی از دانش‌آموختگان رشته‌های کشاورزی بود، اکنون وقت آن فرا رسیده که جنبه در نظر گرفته نشده آموزش عالی کشاورزی یعنی کیفیت نیز مورد توجه قرار گیرد (محمدی و محمدی، ۱۳۹۲).

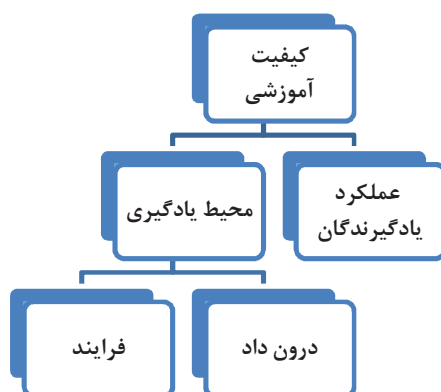
محیط یادگیری از عامل‌های مهم تعیین‌کننده است و با رضایت و موفقیت او ارتباط دارد. بنابراین، درک و شناخت مسایل و محیط آموزشی و محیط‌های جانبی آن برای تغییر، توسعه و مدیریت برنامه درسی اساسی می‌باشد (قادری و شکاری، ۱۳۹۳).

محیط یادگیری یکی از عامل‌های مهم تعیین‌کننده رفتار یادگیرنده، دسالوردها و موفقیت یک برنامه درسی اثربخش است. کیفیت محیط یادگیری برای یادگیری مؤثر، مهم شناخته شده است. شناسایی ضعف محیط یادگیری و چگونگی ادراک یادگیرندگان از آن، به دانشگاه‌ها به منظور آسانگری فرآیند یادگیری و رسیدن به نتیجه یادگیری بهتر کمک خواهد کرد (ربیعی و همکاران، ۱۳۸۹).

محیط یادگیری در نهاد آموزشی نقش مهمی در تربیت دانش‌آموختگان شایسته دارد. با توجه به اهمیت موضوع از بین این دو مولفه کیفیت آموزشی، این تحقیق به ارزیابی مؤلفه محیط یادگیری از دیدگاه دانشجویان می‌پردازد.

۲- مبانی نظری مقاله

کیفیت مفهومی پیچیده و چند بعدی دارد و مفهوم آن در آموزش عالی به راحتی قابل قبول نیست و هیچ‌گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد (Shields, 1999). از نظر یونسکو، کیفیت در آموزش عالی به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی و مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. براین اساس نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا الگوی کلی بدست می‌آید (بازرگان، ۱۳۸۳). دراین راستا، بانک جهانی مبنایی را به منظور سنجش کیفیت در آموزش معرفی می‌کند و می‌گوید کیفیت آموزشی مشتمل بر دو مولفه محیط یادگیری و عملکرد است. محیط یادگیری بازتابی از ترکیب دروندادها و فرآیندها است که عملکرد یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بانک جهانی اشاره دارد که دروندادهایی مانند: ظرفیت و انگیزه یادگیری یادگیرنده، موضوع درس یا برنامه درسی، مدرس مسلط بر موضوع درس و مجهز به فنون تدریس، زمان لازم برای یادگیری و ابزار و تجهیزات لازم برای تدریس و یادگیری، در شکل‌گیری محیط یادگیری نقش اصلی را بر عهده دارند (مشایخ، ۱۳۹۱؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مهربان قوچانی و محمدزاده، ۱۳۹۴).



شکل ۱ مؤلفه های کیفیت آموزشی از نظر بانک جهانی (موسوی و همکاران، ۱۳۹۳)

محیط یادگیری شامل کلیه شرایط و امکانات فیزیکی، روانی، عاطفی، عوامل فرهنگی و اجتماعی است که بر رشد و توسعه یادگیرنده در یک موسسه آموزشی تاثیر می گذارد. بلوم محیط یادگیری را به عنوان شرایط، نیروها و محرک های بیرونی که فرد را به چالش می کشاند، تعریف می کند این نیروها ممکن است شرایط و نیروهای فیزیکی، اجتماعی، فکری و ذهنی باشند (محمدی و محمدی، ۱۳۹۲).

۳- مرور پیشینه ها

شعبانی ورکی و حسینی زاده (۱۳۸۵) در تحقیقی تحت عنوان کیفیت تدریس در دانشگاه به این نتیجه رسید که طرح درس، اجرای تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین فردی مهمترین شاخص های تعیین کننده کیفیت تدریس در دانشگاه است. همچنین بین کیفیت تدریس در وضع موجود و وضع مطلوب تفاوت اساسی وجود دارد. در بررسی سلطانی عربشاهی و همکاران (۱۳۸۷)، محیط آموزشی بخش های بالینی در دانشگاه علوم پزشکی ایران با گرایش بیشتر به سمت مثبت و به نسبت مطلوب ارزیابی شد. معطری و رمضانی (۱۳۸۸)، در بررسی دیدگاه دانشجویان پرستاری درباره محیط های یادگیری بالینی در دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شیراز به این نتیجه رسیدند که دانشجویان نمره قابل قبولی را به محیط های یادگیری بالینی خود نداده اند. جباری فر و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان ارزیابی دانشجویان دندانپزشکی اصفهان از محیط یاددهی و یادگیری به این نتایج رسیدند که بر اساس تفسیر میانگین نمره شاخص در بخش های جراحی، کارورزی و رادیولوژی و ترمیمی و پرپودنتولوژی جنبه های مثبت فضای آموزشی کمتر از جنبه های منفی آن است. تمام بخش ها با شرایط ایده آل و مطلوب فاصله قابل توجهی دارند و نیاز به بهبود شرایط محیط آموزشی وجود دارد. رضایی و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان مقایسه دیدگاه واقعی و ترجیحی دانشجویان پرستاری از محیط یادگیری بالینی به این نتیجه رسیدند که در مقایسه با دیدگاه واقعی، دانشجویان ترجیح می دهند که محیط های بالینی دانشگاه علوم پزشکی اراک از نظر ابعاد نوآوری آموزشی، رضایت، شرح وظایف، روابط بین فردی، فردی سازی و مشارکت در سطح بالاتری قرار داشته باشند.

غنچی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان شناسایی و رتبه بندی مؤلفه های تبیین کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید

پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران به این نتایج دست یافتند که عواملی چون طرح درس، مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی، مهارت تخصص در محتوای درس و ویژگی‌های حرفه‌ای مؤلفه‌های کیفیت تدریس استادان را تشکیل می‌دهند. همچنین مشخص شد که متغیرهای سن، مرتبه علمی، سابقه تدریس رابطه مثبت و معنی‌داری با کیفیت تدریس اساتید دارد. چالمره ولطیفیان (۱۳۹۱) در تحقیقی با موضوع ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی به این نتایج دست یافتند که از میان ویژگی‌های فراشناختی محیط یادگیری، عامل‌های تعاملات درون کلاسی، تشویق و هدایت معلمان و حمایت عاطفی بر باورهای انگیزشی تأثیر دارند. و از آنجا که باورهای انگیزشی نقش واسطه‌ای را بین ویژگی‌های فراشناختی محیط یادگیری و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند، می‌توان با تقویت آنها پیشرفت تحصیلی را افزایش داد.

محمدی و محمدی (۱۳۹۲) تحقیقی با عنوان ادراک دانشجویان از محیط یادگیری و آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی زنجان انجام دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که ادراک دانشجویان از محیط آموزشی در حد متوسط است و فضا برای بهبودی و اصلاح در همه ابعاد محیط آموزشی وجود دارد. اما نیاز به اصلاح در ابعاد یادگیری و شرایط اجتماعی بیشتر احساس می‌شود. در تحقیقی دیگر با عنوان بررسی دیدگاه اعضای هیأت علمی درباره محیط یادگیری دانشگاه علوم پزشکی زنجان محمدی و محمدی (۱۳۹۲) انجام به این نتایج دست یافتند که اساتید محیط یادگیری و آموزشی را نسبتاً مطلوب ارزیابی نموده، ولی هنوز تا رسیدن به یک محیط یادگیری مطلوب و مساعد فاصله وجود دارد. شیخان و بختیاری‌نژاد (۱۳۹۳) تحقیقی با عنوان مدل ارزیابی عملکرد اعضا هیأت علمی واحدهای پژوهشی انجام دادند، یکی از نتایج حاصل از این ارزیابی می‌تواند در هدایت و جهت‌دهی مناسب و شناسایی فعالیت‌های مفید و مؤثر اعضای هیأت علمی استفاده شده و منجر به افزایش کارایی آنها شود و به اضافه می‌تواند با ایجاد رقابت صحیح کیفیت و کمیت فعالیت تحقیقاتی دانشگاه را به طور مؤثر افزایش دهد. میرزایی و همکاران (۱۳۹۳) تحقیقی با عنوان درک دانشجویان پرستاری از محیط یادگیری بالینی انجام دادند. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد درک دانشجویان پرستاری از محیط یادگیری بالینی در سطح متوسط است. و در این راستا پیشنهاد نموده‌اند که الگوی مدیریتی بخش‌های بالینی مورد توجه بیشتری قرار گیرد و دلایل آن شناسایی شوند، به طوری که یادگیری دانشجویان و روحیه کارگروهی در تمامی بخشها تقویت شود. موسوی و همکاران (۱۳۹۳) در تحقیق خود با عنوان کیفیت محیط یادگیری دوره‌های کارآموزی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان به این نتیجه دست یافتند که از دیدگاه پاسخگویان مؤلفه‌ی فرآیند دوره‌های کارآموزی کشاورزی در حد مطلوب، مؤلفه‌ی درون‌داد در حد نامطلوب و به طور کلی محیط یادگیری دوره کارآموزی به نسبت نامطلوب می‌باشد. مهرباب قوچانی و محمد زاده (۱۳۹۴) در تحقیقی با عنوان ارزیابی کیفیت برنامه درسی گرایشی مقطع کارشناسی ترویج و آموزش کشاورزی به این نتیجه دست یافتند که اکثر پاسخگویان به درج نام رشته گرایشی در گواهینامه پایان تحصیلات خود تمایل دارند و از نظر آنان وجود این دروس مفید است. با اینکه از دیدگاه پاسخگویان، متغیر محیط یادگیری در وضعیتی نامطلوب و متغیر دستاوردهای یادگیری و کیفیت کلی دروس گرایشی در وضعیتی مطلوب ارزیابی شد، پاسخگویان اعلام کردند که اعضای هیئت علمی سایر رشته‌ها دید مثبتی به دانشجویان ترویج و آموزش کشاورزی ندارند و همچنین اعلام کردند که دروس گرایشی در وضعیت فعلی خود دانشجویان را برای ورود به بازار کار آماده نمی‌کنند. نحوه انتخاب دروس گرایشی و نوع فعالیت خانوادگی، تفاوت آماری معناداری را در میانگین متغیرهای اصلی مطالعه ایجاد کرد.

الیور^۱ (۲۰۰۳) معیارها و شاخص های کیفی در تدریس و یادگیری را عبارت از برنامه تدریس و یادگیری، فرایندهای توسعه مسیر برنامه، محیط تدریس، راهنما برای دانشگاهها، رضایت دانشجو و پیشرفتهای کمی با ارزش می داند. هایگود و همکاران^۲ (۲۰۰۴) عوامل مؤثر در رفتار آموزشگر در کلاس را به دو گروه عمده شامل ویژگی های فردی و ویژگی های فضای آموزشی تقسیم نموده اند و ارتباط کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی را با متغیرهایی مانند جنسیت، ارزشها، تعداد دانشجویان و سنوات تدریس اساتید، نشان دادند. پرایس^۳ (۲۰۰۹)، یکی از دلایل موفقیت سازمان های فنی و حرفه ای را داشتن محتوای آموزشی غنی می داند. وومک و همکاران^۴ (۲۰۱۱)، عامل هایی مانند برنامه ریزی درسی، تعامل آموزشگر/ فراگیر، عدالت، محیط امن و حرفه ای را در ارتقای کیفیت کارآموزی مهم می دانند.

۴- ابزار و روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر نحوه گردآوری داده ها پیمایشی و از نظر شیوه تحلیل آنها توصیفی- همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق شامل دانشجویان سال چهارم مقطع کارشناسی دانشگاه علوم کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان به تعداد ۶۸۴ نفر می باشد. حجم نمونه مورد بررسی با استفاده از جدول مورگان به تعداد ۲۴۸ نفر تعیین و به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه ای با انتساب متناسب انتخاب شده اند.

ابزار اصلی پژوهش برای جمع آوری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته می باشد. این پرسشنامه دارای دو بخش است. بخش اول پرسشنامه دارای دو مؤلفه فرایند و درون داد است که این دو مؤلفه مشتمل بر پنج بعد: برنامه درسی (۱۷ گویه)، نحوه فعالیت دانشجویان (۸ گویه)، مدیریت و قوانین و کارکنان (۸ گویه)، نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی (۱۸ گویه) و امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی (۹ گویه) می باشد و با طیف لیکرت پنج سطحی سنجیده شده اند. بخش دوم پرسشنامه به سنجش ویژگی های فردی و حرفه ای پاسخگویان اختصاص دارد. روایی پرسشنامه توسط گروهی از اعضای هیأت علمی ترویج و آموزش کشاورزی تایید شد و پایایی آن با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت، که مقدار آن برای ابعاد مختلف پرسشنامه بین ۰/۸۹ تا ۰/۹۳ دست آمد.

تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ انجام گردید. به منظور تحلیل داده ها از آماره های توصیفی فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار استفاده شد. برای سطح بندی کیفیت محیط یادگیری و مؤلفه های آن از روش طبقه بندی ISDM (اختلاف انحراف معیار از میانگین) بر مبنای شاخص ترکیبی نهایی استفاده شد و کیفیت محیط یادگیری و مؤلفه های آن بر مبنای محاسبه میانگین و انحراف معیار و رابطه های تشریح شده در زیر و به صورت به نامطلوب، نسبتاً نامطلوب، نسبتاً مطلوب و مطلوب و مطلوب سنجیده شد.

$$A < \text{Mean} - \text{sd} = \text{نامطلوب}$$

$$B = \text{Mean} - \text{sd} \leq \text{Mean} + \text{sd} \leq \text{Mean} = \text{نسبتا نامطلوب}$$

$$C = \text{Mean} < C \leq \text{Mean} + \text{sd} = \text{نسبتا مطلوب}$$

$$D = \text{Mean} + \text{sd} < D = \text{مطلوب}$$

۵- یافته‌ها

ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای

میانگین سنی پاسخگویان حدود ۲۴ سال است که حداقل و حداکثر سن آنها به ترتیب ۲۲ و ۲۷ سال می‌باشد. ۵۷/۳ درصد پاسخگویان زن هستند. از نظر رشته تحصیلی بیشترین فراوانی مربوط به رشته‌های زراعت، فضای سبز خاکشناسی و کمترین فراوانی مربوط به دانشجویان رشته‌های باغبانی و گیاهپزشکی است. میانگین معدل پاسخگویان، ۱۶/۰۴ می‌باشد. بر اساس نتایج جدول ۱ بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان دانشکده کشاورزی است.

جدول ۱ توزیع فراوانی پاسخگویان بر حسب ویژگیهای فردی و حرفه‌ای

متغیر	سطح	فراوانی	درصد فراوانی	درصد تجمعی
دانشکده محل تحصیل	کشاورزی	۱۱۷	۴۷/۲	
	مهندسی زراعی و عمران روستایی	۷۸	۳۱/۶	
	علوم دام و صنایع غذایی	۳۶	۱۴/۶	
	مرتع و آبخیزداری	۱۷	۶/۹	
جنسیت	زن	۱۴۲	۵۷/۳	
	مرد	۱۰۶	۴۲/۷	
سن	کمتر از ۲۳	۱۴۴	۵۸/۳	۵۸/۳
	بیشتر از ۲۳	۱۰۴	۴۱/۷	۱۰۰
معدل	بین ۱۳ تا ۱۶	۱۲۳	۵۲/۳	۵۲/۳
	بالتر از ۱۶	۱۱۲	۴۷/۷	۱۰۰
		۲۴	۱۰۰	

کیفیت برنامه درسی

دیدگاه پاسخگویان در زمینه کیفیت برنامه درسی در جدول ۲ نشان داده شده است. گویه «توجه به روشهای تدریس متنوع» با ضریب تغییرات ۰/۳۱۷ و گویه «تناسب محتوای دروس با نیازهای درسی دانشجویان» با ضریب تغییرات ۰/۳۱۹ در رتبه های نخست قرار گرفتند. همچنین گویه «زمانبندی مناسب کلاسها در طول هفته» با ضریب تغییرات ۰/۴۱۵ در رتبه آخر قرار

۶۳۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

گرفت. میانگین کل گویه های مربوط به عناصر کیفیت برنامه درسی ۲/۸ با انحراف معیار ۰/۵۹ بود که نشانگر این است که کیفیت برنامه درسی نسبتاً نامطلوب است.

جدول ۲ رتبه بندی گویه های به مربوط کیفیت برنامه درسی (n=۲۴۸)

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه ها
۱	۰/۳۱۷	۰/۹۴	۲/۹۶	توجه به روشهای تدریس متنوع
۲	۰/۳۱۹	۰/۹۱	۲/۸۵	تناسب محتوای دروس با نیازهای درسی دانشجویان
۳	۰/۳۲۷	۰/۹۸	۲/۹۹	کیفیت و محتوای دروس
۴	۰/۳۳۴	۰/۹۸	۲/۹۳	مناسب بودن حجم محتوا با تعداد واحد هر درس
۵	۰/۳۳۶	۱/۰۲	۳/۰۳	استفاده از مشارکت دانشجویان در کلاس درس
۶	۰/۳۳۶	۰/۹۹	۲/۹۴	میزان استفاده از روشهای ارزشیابی متنوع و مختلف
۷	۰/۳۴۲	۰/۹۹	۲/۸۹	گروه بندی و اهمیت دادن به کار گروهی دانشجویان
۸	۰/۳۵۰	۱/۰۸	۳/۰۸	قابل دسترس بودن کتابها و منابع درسی تخصصی معرفی شده توسط استاد
۹	۰/۳۵۰	۱/۰۸	۳/۰۸	میزان متناسب بودن روش تدریس اساتید با محتوای دروس
۱۰	۰/۳۵۰	۱/۰۸	۳/۰۸	میزان درگیر کردن دانشجویان با تحقیق و تکالیف درسی
۱۱	۰/۳۵۱	۰/۹۱	۲/۹۵	وجود ارتباط منطقی بین دروس
۱۲	۰/۳۵۷	۰/۹۳	۲/۶۰	متناسب بودن زمان کلاسها با حجم مطالب دروس
۱۳	۰/۳۶۶	۱/۰۲	۲/۸۱	بروز بودن مطالب درسی
۱۴	۰/۳۷۱	۱/۰۸	۲/۹۰	همخوانی تخصص اساتید با دروس
۱۵	۰/۴۰۰	۰/۹۶	۲/۳۵	مناسب بودن محتوای دروس با نیازهای بازار کار (اینده شغلی)
۱۶	۰/۴۰۲	۱/۰۸	۲/۶۸	بازخورد نتایج امتحانات در دانشجویان
۱۷	۰/۴۱۵	۱/۱۰	۲/۶۵	زمانبندی مناسب کلاسها در طول هفته
			۲/۸۰	کل
			۰/۵۹	

کیفیت بعد فعالیت دانشجویان

دیدگاه پاسخگویان در زمینه کیفیت نحوه فعالیت دانشجویان در جدول ۳ نشان داده شده است. گویه « میزان مشارکت شما در کارهای گروهی » با ضریب تغییرات ۰/۳۵۹ و گویه « میزان علاقه و رغبت شما به مطالعه و یادگیری » با ضریب تغییرات ۰/۳۶۱ در رتبه های نخست قرار گرفتند. همچنین گویه « میزان تعامل شما با محیطهای واقعی کشاورزی در طی تحصیل » با

ضریب تغییرات ۰/۴۴۶ در رتبه آخر قرار گرفتن. میانگین کل گویه‌های مربوط به نحوه فعالیت دانشجویان ۲/۹۰ با انحراف معیار ۰/۷۷ بود که این است که کیفیت فعالیت دانشجویان نسبتاً مطلوب است.

جدول ۳ رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به بعد نحوه فعالیت دانشجویان (n=۲۴۸)

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه‌ها
۱	۰/۳۵۹	۱/۱۰	۳/۰۶	میزان مشارکت شما در کارهای گروهی
۲	۰/۳۶۱	۱/۱۲	۳/۲۰	میزان علاقه و رغبت شما به مطالعه و یادگیری
۳	۰/۳۶۱	۱/۰۸	۲/۹۹	میزان روابط علمی شما با سایر دانشجویان
۴	۰/۳۸۱	۱/۲۲	۳/۲۰	میزان تلاش شما برای کار عملی و آموختن مهارت‌های حرفه کشاورزی
۵	۰/۴۰۹	۱/۱۳	۲/۷۶	میزان تمرکز و پرداختن شما به امر تحقیق در کنار گذراندن واحدهای درسی
۶	۰/۴۳۱	۱/۱۹	۲/۷۶	میزان مشارکت شما در فعالیتهای فوق برنامه (شرکت در کارگاههای آموزشی و ...)
۷	۰/۴۳۹	۱/۱۲	۲/۵۵	میزان همکاری شما در پروژه‌های علمی و تحقیقاتی اساتید
۸	۰/۴۴۶	۱/۲۹	۲/۸۹	میزان تعامل شما با محیطهای واقعی کشاورزی در طی تحصیل (مزارع، واحدهای تولیدی و مراکز مربوطه)
			۲/۹۰	کل
			۰/۷۷	

کیفیت بعد مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان

دیدگاه پاسخگویان در زمینه کیفیت مدیریت، قوانین و مقررات کارکنان در جدول ۴ نشان داده شده است. گویه « نحوه برخورد مناسب مسوولین با تخلفات آموزشی دانشجویان » با ضریب تغییرات ۰/۳۷۸ و گویه « میزان تعامل مناسب مدیران با دانشجویان » با ضریب تغییرات ۰/۴۱۳ در رتبه‌های نخست قرار گرفتند. همچنین گویه « تعامل مناسب بین اساتید و دانشجویان » با ضریب تغییرات ۰/۵۷۷ در رتبه آخر قرار گرفتند. میانگین کل گویه‌های مربوط به مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان ۲/۵۱ با انحراف معیار ۰/۷۴ بود که نشانگر این است که کیفیت بعد مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان نسبتاً مطلوب است.

جدول ۴ رتبه‌بندی گویه‌های مربوط به بعد مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان (n=۲۴۸)

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه‌ها
۱	۰/۳۷۸	۱/۰۱	۲/۶۷	نحوه برخورد مناسب مسوولین با تخلفات آموزشی دانشجویان
۲	۰/۴۱۳	۱/۰۸	۲/۶۱	میزان تعامل مناسب مدیران با دانشجویان
۳	۰/۴۳۱	۱/۱۰	۲/۵۵	تعامل مناسب بین کارکنان و دانشجویان
۴	۰/۴۳۲	۱/۰۳	۲/۳۸	میزان تناسب قوانین و مقررات با شرایط دانشجویان از نظر شما
۵	۰/۴۴۲	۱/۰۴	۲/۳۵	میزان حمایت گروههای آموزشی از ابتکارات و فعالیتهای علمی دانشجویان و تشویق مناسب دانشجویان

۶۳۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

ادامه جدول				
۶	۰/۴۴۲	۱/۰۴	۲/۳۵	مناسب بودن خدمات اینترنتی ارائه شده به دانشجویان
۷	۰/۴۶۱	۱/۰۹	۲/۳۶	میزان توجه به نظرات دانشجویان از سوی مدیران گروه های آموزشی
۸	۰/۵۷۷	۱/۵۷	۲/۷۲	تعامل مناسب بین اساتید و دانشجویان
		۰/۷۴	۲/۵۴	کل

کیفیت بعد نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی

دیدگاه پاسخگویان در زمینه کیفیت نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی در جدول ۵ نشان داده شده است. گویه « معرفی و استفاده از منابع درسی متنوع و مناسب در ارتباط با هر درس و ارائه به موقع جزوه به دانشجویان در هر ترم » با ضریب تغییرات ۰/۳۰۵ و گویه « نحوه مدیریت زمان و کنترل نظم در کلاسها » با ضریب تغییرات ۰/۳۱۸ در رتبه های نخست قرار گرفتند. همچنین گویه « فراهم سازی یک جو روحی-روانی مناسب و محیط دوستانه در کلاس درس » با ضریب تغییرات ۰/۴۴۶ در رتبه آخر قرار گرفتند. میانگین کل گویه های مربوط به عناصر نحوه فعالیت اساتید ۲/۸۳ با انحراف معیار ۰/۶۴ بود که نشانگر این است که کیفیت بعد نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی نسبتاً مطلوب است.

جدول ۵ رتبه بندی گویه های مربوط به بعد عناصر کیفیت نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی (n=۲۴۸)

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه ها
۱	۰/۳۰۵	۰/۹۰	۲/۹۵	معرفی و استفاده از منابع درسی متنوع و مناسب در ارتباط با هر درس و ارائه به موقع جزوه به دانشجویان در هر ترم
۲	۰/۳۱۸	۰/۹۹	۳/۱۱	نحوه مدیریت زمان و کنترل نظم در کلاسها
۳	۰/۳۲۰	۰/۹۵	۲/۹۶	پایبندی به یک برنامه زمانی مشخص برای ارائه دروس، تکالیف دانشجویان، برگزاری امتحان و ... در طول ترم
۴	۰/۲۹۹	۰/۹۹	۳/۳۱	سطح معلومات عمومی اساتید
۵	۰/۳۳۶	۰/۹۹	۲/۹۴	تشویق دانشجویان به تفکر و طرح پرسش
۶	۰/۳۳۸	۱/۰۳	۳/۰۴	گشاده رویی و برخورد مناسب با دانشجویان
۷	۰/۳۳۸	۰/۹۶	۲/۸۴	ارائه مطالب کاربردی با استفاده از مثالهای عینی در حین تدریس
۸	۰/۳۵۶	۱/۰۶	۲/۹۷	آراستگی و جذابیت اساتید
۹	۰/۳۶۸	۱/۰۱	۲/۷۴	در نظر گرفتن سطح معلومات قبلی دانشجویان در ارائه محتوا و مطالب درسی
۱۰	۰/۳۷۵	۱/۰۸	۲/۸۸	شور و شوق اساتید برای فعالیت آموزشی در کلاس درس و کار با دانشجویان و ایجاد انگیزه و علاقه در آنها
۱۱	۰/۳۷۷	۱/۰۲	۲/۷۰	بیان شفاف سرفصلها و هدفهای مورد انتظار از دروس در ابتدای هر ترم
۱۲	۰/۳۷۹	۱/۰۱	۲/۶۹	منطقی بودن میزان تکالیف در نظر گرفته شده برای یک درس
۱۳	۰/۴۱۱	۱/۱۸	۲/۸۷	رعایت عدالت و عدم تبعیض بین دانشجویان

ادامه جدول				
۱۴	۰/۴۱۴	۱/۱۲	۲/۷۰	پذیرش انتقادات و پیشنهادهای دانشجویان
۱۵	۰/۴۱۷	۱/۰۶	۲/۵۴	برقراری ارتباط و تعامل با تک تک دانشجویان و درک مسائل و شرایط خاص هر دانشجو و انعطاف پذیری در برگزاری کلاس با توجه به شرایط دانشجویان
۱۶	۰/۴۳۰	۱/۱۲	۲/۶۰	حضور داشتن اساتید در ساعات غیر کلاسی طبق یک برنامه معین در دفتر کار خود برای مشاوره به دانشجویان
۱۷	۰/۴۴۵	۱/۱۸	۲/۶۵	بیان خلاصه مطالب جلسه قبلی در ابتدای هر جلسه توأم با جمع بندی پایانی
۱۸	۰/۴۴۶	۰/۹۵	۲/۷۴	فراهم سازی یک جو روحی-روانی مناسب و محیط دوستانه در کلاس درس
کل			۲/۸۳	۰/۶۴

کیفیت بعد امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی

دیدگاه پاسخگویان در زمینه کیفیت امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی در جدول ۶ نشان داده شده است. گویه « ارائه آموزشهای فوق برنامه ای برای دانشجویان » با ضریب تغییرات ۰/۳۹۲ و گویه « مناسب بودن محیط فیزیکی کلاسهای درس » با ضریب تغییرات ۰/۴۰۰ در رتبه های نخست قرار گرفتند. همچنین گویه « ارائه آموزشهای فوق برنامه ای برای دانشجویان » با ضریب تغییرات ۰/۴۵۶ در رتبه آخر قرار گرفتند. میانگین کل گویه های مربوط به امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی ۲/۷۳ با انحراف معیار ۰/۵۶ بود که نشانگر این است که کیفیت بعد امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی نسبتاً مطلوب است.

جدول ۶ رتبه بندی گویه های مربوط به بعد امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی (n=۲۴۸)

رتبه	ضریب تغییرات	انحراف معیار	میانگین	گویه ها
۱	۰/۳۹۲	۱/۰۸	۲/۶۶	مناسب بودن خدمات اینترنتی ارائه شده به دانشجویان
۲	۰/۴۰۰	۰/۹۹	۲/۴۷	مناسب بودن محیط فیزیکی کلاسهای درس
۳	۰/۴۰۹	۱/۰۹	۲/۶۶	خدمات کتابخانه ای ارائه شده به دانشجویان
۴	۰/۴۱۸	۱/۴۳	۳/۴۲	مناسب بودن خدمات کامپیوتری ارائه شده به دانشجویان
۵	۰/۴۲۲	۱/۱۵	۲/۷۲	دسترس دانشجویان به فضاهای مناسب برای مطالعه
۶	۰/۴۳۳	۱/۰۴	۲/۴۰	میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی و در دسترس بودن و تناسب آنها با نیازها
۷	۰/۴۳۷	۱/۰۱	۲/۳۱	دسترس دانشجویان به امکانات لازم برای کارهای پژوهشی و تحقیقات
۸	۰/۴۵۰	۱/۱۴	۲/۵۳	دسترس دانشجویان به فضاهای مناسب برای مطالعه
۹	۰/۴۵۶	۱/۱۱	۲/۴۳	ارائه آموزشهای فوق برنامه ای برای دانشجویان
کل			۲/۷۳	۰/۵۶

توصیف کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از نظر پاسخگویان به تفکیک ابعاد آن

همان گونه که در نتایج حاصل از جدول ۷ قابل مشاهده است، کیفیت محیط یادگیری در پنج بعد بررسی شد. این ابعاد شامل برنامه درسی، فعالیت دانشجویان، مدیریت و قوانین و مقررات و کارمندان، فعالیت اساتید و امکانات، زیرساختها

۶۳۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

و امور پشتیبانی می باشد. میانگین کیفیت محیط یادگیری دانشگاه مورد مطالعه ۲/۷۵ و انحراف معیار آن ۰/۵۲ است که می توان گفت کیفیت محیط یادگیری دانشگاه مورد مطالعه از نظر دانشجویان در سطح متوسط قرار دارد. از نتایج جدول ۷ می توان نتیجه گرفت که از نظر دانشجویان کیفیت فعالیت دانشجویان، فعالیت اعضای هیأت علمی و برنامه درسی در سطح بالاتر از متوسط و از نظر امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی، و مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان سطح پایین تر از متوسط قرار دارد.

جدول ۷ رتبه بندی میانگین کیفیت ابعاد محیط یادگیری دانشگاهی از نظریاسخگویان (n=۲۴۸)

رتبه	انحراف معیار	میانگین*	ابعاد
۱	۰/۷۷	۲/۹۰	نحوه فعالیت دانشجویان
۲	۰/۶۴	۲/۸۳	نحوه فعالیت اساتید
۳	۰/۵۹	۲/۸۰	برنامه درسی
۴	۰/۵۶	۲/۷۳	امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی
۵	۰/۷۴	۲/۵۱	مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان
-	۰/۵۲	۲/۷۵	کل

کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان

مجموع کل پنج بعد برنامه درسی، فعالیت دانشجویان، مدیریت و قوانین و مقررات و کارمندان، فعالیت اساتید و امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی نمره کل کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی را تشکیل می دهد بر اساس جدول (۷) همچنین نتایج جدول (۸)، نشان می دهد که ۱۵/۷ درصد پاسخگویان کیفیت محیط یادگیری را نامطلوب، ۳۹/۹ درصد نسبتاً نامطلوب، ۳۲/۳ درصد نسبتاً مطلوب، ۱۶/۱ درصد مطلوب که بیشترین فراوانی مربوط به پاسخگویانی است که کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی را در سطح نسبتاً نامطلوب (۳۵/۹ درصد) ارزیابی کرده اند.

جدول ۸ کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی از دیدگاه پاسخگویان

ردیف	گویه	فراوانی	درصد
۱	نامطلوب	۳۹	۱۵,۷
۲	نسبتاً نامطلوب	۸۹	۳۵,۹
۳	نسبتاً مطلوب	۸۰	۳۲,۳
۴	مطلوب	۴۰	۱۶,۱
جمع		۲۸۴	۱۰۰

کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی به تفکیک ابعاد از دیدگاه دانشجویان

مطابق یافته های جدول ۹، دیدگاه دانشجویان نسبت به متغیرهای کیفیت برنامه درسی و فعالیت اساتید، نسبتاً مطلوب (۳۵/۱)

و ۳/۳۴) می باشد. از طرفی همانطور که جدول ۹ نشان می دهد، دیدگاه دانشجویان نسبت به متغیرهای فعالیت دانشجویان، مدیریت، قوانین و مقررات کارکنان و امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی نسبتا نامطلوب (۳۷/۵، ۳۶/۳، ۳۸/۷) می باشد.

جدول ۹ کیفیت ابعاد محیط یادگیری دانشگاهی به تفکیک از دیدگاه پاسخگویان

ابعاد	نامطلوب	نسبتا نامطلوب	نسبتا مطلوب	مطلوب	میانگین	انحراف معیار
برنامه درسی	۱۶/۵	۳۳/۹	۳۵/۱	۱۴/۵	۲/۴۷	۰/۹۳
فعالیت دانشجویان	۱۳/۳	۳۷/۵	۳۶/۳	۱۲/۹	۲/۴۸	۰/۸۸
مدیریت، قوانین و مقررات کارکنان	۱۷/۳	۳۶/۳	۳۴/۳	۱۲/۱	۲/۴۱	۰/۹۱
فعالیت اساتید	۱۵/۷	۳۳/۱	۳۴/۳	۱۶/۹	۲/۵۲	۰/۹۵
امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی	۱۵/۳	۳۸/۷	۳۴/۳	۱۱/۷	۲/۴۲	۰/۸۸

۶- نتیجه گیری

ارزیابی کیفیت محیط یادگیری در نظام آموزش عالی به ویژه در زیرنظام آموزش عالی کشاورزی برای برنامه ریزان نظام آموزش عالی دارای اهمیت می باشد. بر اساس نتایج رتبه بندی گویه ها مشخص شد که در بعد کیفیت برنامه درسی دانشجویان عقیده دارند که به روشهای تدریس متنوع توجه می شود که نشان دهنده آن است که در این دانشگاه اساتید فقط از روشهای سنتی استفاده نمی کنند و به روشهای تدریس نوین هم پرداخته می شود و عملکرد آنها در این زمینه تا حدی قابل قبول است. با توجه به نتایج مشخص شد که محتوای دروس با نیازهای درسی دانشجویان تناسب داشته که نشان دهنده این است که گروه آموزشی و اساتید به سرفصلهای تعیین شده برای دروس توجه کافی داشته و عملکرد آنها تقریبا قابل قبول می باشد. از نظر دانشجویان زمان بندی کلاسها در طول هفته مناسب نبوده که نشان دهنده عدم توجه کافی و عملکرد ضعیف سیستم آموزشی دانشکده ها می باشد و برنامه ریزی ها در نظام دانشگاهی از بالا درست انجام نگرفته است. با توجه به نتایج مشخص شد که میزان مشارکت دانشجویان در کارهای گروهی خوب بوده است که این امری مسلم است که اگر کارها به صورت گروهی انجام شود و هر کسی وظایف خود را به درستی انجام دهد کار با کیفیت بالاتری انجام می شود که این با نتایج چالمر و همکاران (۱۳۹۱) و وومک و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد. نتایج نشان داد که میزان تعامل دانشجویان با محیطهای واقعی کشاورزی در طی تحصیل کم بوده که به دلیل کمبود زمان و امکانات امری طبیعی است که دانشجویان کمتر در کارهای عملیاتی باشند، در حالیکه اگر دانشجویان در کنار مطالب تئوری کار عملی داشته باشند یادگیری با کیفیت بالاتری اتفاق خواهد افتاد ولی در این دانشگاه به دلیل عدم برنامه ریزی های درست در این زمینه ضعیف عمل شده است و مطالب تئوری آموخته شده بر اساس نیازهای جامعه نیست و نمی تواند اطلاعات آموخته شده را برای جامعه کشاورزی به صورت عملی به کار ببرند بنابراین برای تطابق مطالب ارائه شده آموزش کشاورزی با نیاز جامعه بهتر است دانشجویان در محیطهای واقعی کشاورزی باشند، در واقع دوره های آموزش عملی مهارتهای مورد نیاز را در دانشجویان پرورش داده و آنها را برای کار در جامعه آماده می سازد. نتایج نشان داد که نحوه برخورد مدیران و مسئولان با

دانشجویان مناسب بوده و هنگام برخورد با تخلفات آموزشی درست برخورد می کنند که این در بالا بردن کیفیت نقش مهمی دارد چون در اثر برخورد مناسب مدیران، دانشجویان راحت تر می توانند نظرات و یا حتی مشکلات خود را بیان کرده و پیگیر کارهای خود باشند و امری واضح است که وقتی فعالیتها به این صورت و با کیفیت انجام شود محیط یادگیری هم از کیفیت بالایی برخوردار خواهد بود. نتایج نشان داد از نظر دانشجویان در این دانشگاه بین اساتید و دانشجویان تعامل مناسبی وجود ندارد که کیفیت یادگیری پایین آمده که این با نتایج شعبانی و رکی (۱۳۸۵) و غنچی و همکاران (۱۳۹۱) همخوانی ندارد. از نظر دانشجویان در این دانشگاه معمولاً یک جو روحی-روانی مناسب و محیط دوستانه در کلاس درس فراهم نمی شود در حالیکه این امری مسلم است که وقتی در یک کلاس درس بین اساتید و دانشجویان رابطه دوستانه برقرار باشد دانشجویان راحت تر بوده و آسان تر می توانند نقطه نظرات خود را بیان کنند و سوال و پرسش بهتر صورت گرفته و در نتیجه یادگیری با کیفیت بهتری انجام می گیرد ولی بر اساس نتایج در کلاسهای درس این دانشگاه چنین جوی نبوده بنابراین یادگیری با کیفیت بالا اتفاق نخواهد افتاد. همچنین طبق نظر دانشجویان معرفی و استفاده از منابع درسی متنوع و مناسب در ارتباط با هر درس و ارائه به موقع جزوه به دانشجویان در هر ترم قابل قبول بوده که این امری طبیعی است که اگر در رابطه با هر درس منبع درستی توسط استاد معرفی نشود و یا جزوه به موقع در دست دانشجویان قرار نگیرد و آنها مطالعه به موقع و درست نداشته باشند یادگیری خوب و با کیفیت انجام نخواهد گرفت. با توجه به نتایج مشخص شد که آموزشهای فوق برنامه ای در این دانشگاه در حد پایین بوده در حالیکه طبیعی است که اگر در کنار آموزشهای رسمی کلاسی، آموزشهای فوق برنامه ای مانند کارگاههای آموزشی برگزار شود در یادگیری مؤثر بوده و باعث یادگیری با کیفیت می شود. دانشجویان در این دانشگاه ارائه خدمات اینترنتی را مناسب دانسته که با وجود کارهای پژوهشی این لازمه کار با کیفیت می باشد.

نتایج این تحقیق نشان داده است که میانگین کل کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی در سطح ۲/۷۵ (طیف لیکرت پنج سطحی) قرار دارد. در واقع از نظر غالب دانشجویان کیفیت محیط یادگیری در ابعاد نحوه فعالیت دانشجویان، نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی و برنامه درسی در سطح بالای متوسط قرار دارد. همچنین سایر ابعاد امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی، مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان در سطح پایین تر از متوسط قرار دارد. در واقع می توان به این موضوع پی برد که کیفیت محیط یادگیری در این دانشگاه در سطح متوسط و نسبتاً نامطلوب قرار دارد. بنابراین باید برای ریشه یابی دقیق تر کمبود کیفیت محیط یادگیری و دلایل نارضایتی دانشجویان از آن باید موضوعاتی چون موانع مدیریتی، مشکلات زیرساختی، کمبود حمایتها و امکانات و را جست و جو نمود. شرایط برای بهبود و رفع نارساییها و اصلاح بعدهای محیط یادگیری (فرآیند و درونداد) وجود دارد. البته با توجه به نتایج به دست آمده، بهبود و اصلاح باید در هر دو بعد مورد توجه قرار گیرد ولی به بعد فرایند بیشتر پرداخته شود و با شناسایی نقاط ضعف محیط یادگیری و تقویت آنها، کیفیت یادگیری بهبود یابد. این نتیجه با نتایج سلطانی عربشاهی (۱۳۸۷) همخوانی دارد اما با نتایج معطری و رمضانی (۱۳۸۸) و موسوی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی ندارد.

بر اساس نظرات دانشجویان کیفیت محیط یادگیری دانشگاهی را در این دانشگاه در حد نسبتاً نامطلوب بوده که این

نشان دهنده نا مطلوب بودن مهمترین عوامل محیط یادگیری یعنی امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی، مدیریت، قوانین و مقررات و کارکنان ونحوه فعالیت دانشجویان، نحوه فعالیت اعضای هیأت علمی، برنامه درسی که کیفیت محیط یادگیری دانشگاه را کاهش می دهند و این بیانگر فعالیت ضعیف مسوولان و برنامه ریزان این دانشگاه بوده بنابراین باید تلاش بیشتری برای ارائه برنامه ریزی های درست تر و بهتر و خدمات و امکانات صورت گیرد تا کیفیت محیط یادگیری در حد خوب شود که این با نتایج معطری و رضانی (۱۳۸۸)، میرزایی و همکاران (۱۳۹۳) و محمدی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد.

نتایج این مطالعه نشان داد که بیشترین پاسخگویان کیفیت برنامه درسی و فعالیت اساتید را نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند. همچنین بیشترین پاسخگویان کیفیت فعالیت دانشجویان، مدیریت، قوانین و مقررات کارکنان و امکانات، زیرساختها و امور پشتیبانی را نسبتاً نامطلوب ارزیابی کردند یعنی کیفیت در این ابعاد با شرایط مطلوب فاصله دارد.

۷- منابع

- بازرگان، ع. (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزش عالی. دایره المعارف آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات، فناوری. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی. ۱۲-۲۴.
- جباری فر، س. خادمی، ع. خلیفه سلطانی، ف و یوسفی، ع. (۱۳۸۹). ارزیابی دانشجویان دندانپزشکی اصفهان از محیط یاددهی و یادگیری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه توسعه آموزش)، ۱۰ (۵): ۸۶۷-۸۶۰.
- چالمر، ر و لطیفیان، م. (۱۳۹۱). ویژگیهای محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطهای باورهای انگیزشی در دانشآموزان. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۳ (۲۳): ۵۸-۴۳.
- ربیعی، م. محبی امین، س و حاجی خواجه لو، ص. (۱۳۸۹). ارزیابی کیفیت درونی برنامه درسی دوره ی آموزش مجازیدانشگاه فردوسی مشهد. مجله افق توسعه آموزش پزشکی، ۴ (۱): ۳۶-۲۹.
- رحمانی، ر و فتحی واجارگاه، ک. (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. مجله راهبردهای آموزش مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله، ۱ (۱): ۳۹-۲۷.
- رضایی، ک. کوهستانی، ه و باغچقی، ن. (۱۳۸۸). مقایسه دیدگاه واقعی و ترجیحی دانشجویان پرستاری از محیط یادگیری بالینی در دانشگاه علوم پزشکی اراک در سال ۱۳۸۸. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه توسعه آموزش)، ۱۱ (۵): ۶۶۶-۴۵۷.
- سلطانی عربشاهی، م. کوهپایه زاده، ج و ثبوتی، ب. (۱۳۸۷). محیط آموزشی بخش های اصلی بالینی بیمارستان های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی ایران از دیدگاه فراگیران براساس مدل DREEM. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۱): ۵۰-۴۳.
- شریف زاده، ا و شریفی، م. (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه و نشانگرهای ارزیابی کیفیت در آموزش عالی کشاورزی. پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی» دانشگاه تهران- پردیس دانشکده فنی- اردیبهشت ماه: ۱۳-۱.
- شعبانی ورکی، ب. و حسینی زاده، ر. ۱۳۸۵. بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه علمی. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۱ (۳۹): ۲-۱۰.

۶۳۸ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

شیخان، ن و بختیاری نژاد، ف. (۱۳۹۳). مدل ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی واحدهای پژوهشی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی تهران- دانشگاه صنعتی شریف، ۱۰۳۰.

غنچی، م. حسینی، س.م و حجازی، ی. (۱۳۹۱). شناسایی و رتبهبندی مؤلفه‌های تبیین کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیسهای کشاورزی دانشگاه تهران. مجله پژوهشهای ترویج و آموزش کشاورزی، ۵(۳): ۴۰-۳۱.

قادری، ح و شکاری، ع. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲(۴۱): ۱۶۲-۱۴۷.

محمد زاده، م. (۱۳۹۳). شاخص های ارتقاء کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری در نظام آموزش عالی از منظر فقه اسلامی. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی تهران، دانشگاه صنعتی شریف، ۷-۱.

محمدی، ع و محمدی، ج. (۱۳۹۲). ادراک دانشجویان از محیط یادگیری و آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی زنجان. مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی دوره ۶(۱۱): ۶۰-۵۰.

محمدی، ع و محمدی، ج. (۱۳۹۲). بررسی دیدگاه اعضای هیات علمی درباره‌ی محیط یادگیری دانشگاه علوم پزشکی زنجان. مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی دوره ۷(۱۵): ۱۲۶-۱۱۷.

مشایخ، ف. (۱۳۹۱). دیدگاههای نو در برنامه‌ریزی آموزشی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها(سمت).

معطری، م و رضائی، س. (۱۳۸۸). دیدگاه دانشجویان پرستاری درباره محیط های یادگیری بالینی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲): ۱۴۵-۱۳۷.

موسوی، م. محمدزاده، س و شبانی، ک. (۱۳۹۲). کیفیت محیط یادگیری دوره های کارآموزی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۳۰: ۶۶-۵۵.

مهراب قوچانی، ا و محمد زاده، س. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت برنامه درسی گرایش مقطع کارشناسی ترویج و آموزش کشاورزی(مورد مطالعه: دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان). تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، ۴۶(۳): ۵۹۸-۵۸۹.

میرزایی، ر. برهانی، ف و فصیحی هرندی، ط. (۱۳۹۳). درک دانشجویان پرستاری از محیط یادگیری بالینی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی(ویژه نامه توسعه آموزش)، ۱۴(۷): ۶۵۰-۶۴۱.

Akbari lakeh, M., Karimi Mounaghi, H., & Isanlou, O. (2011). Return on Investment” Model for Educational Planning. *Horizons of Medical Education Development*, 4(3), 27-31.

Al-Ayed, I.H. and Sheik, S.A. (2008). Assessment of the educational environment at the College of Medicine of King Saud University, Riyadh. *Eastern Mediterranean Health Journal*, Vol. 14, No. 4, pp953-959.

Day, K. (2009). Creating and Sustaining Effective Learning Environments. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 1(1), 1-13.

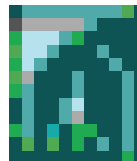
Haygood, J., Baker, M., Hoggs, J., & Bullock, S. (2004). The influence of foundational and expressed values on personal behaviors of teachers. *The Journal of Agricultural Education*, 45(1), 98-102.

Shields, P. M. (1999). Zen and the art of higher-education maintenance: Bridging classic & romantic notions of quality. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 21(2), 165-172

Oliver, R. (2003). Exploring benchmarks and-standards for assuring quality online teaching & learning in higher education. Proceeding of 16 open & distance learning association of Australia Biennial Forum. Edit Cowan University. 79-90.

Price,D.(2009).Job active group grow on base the Curriculum of Vocational and technical Education and adapt With Development. the journal of education and training, Vol.41,Isso2, PP.79-97.

Womack, S.T., Hannah,S.L. & Bell,D.(2011). Factor Analysis of Intern Effectiveness. Administrative Issues journal: Education,Practice,and Research,vol.2, Issue1. ,Available at: <http://www.swosu.edu>.



مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه: دستیابی به تضمین کیفیت

دکتر یحیی معروفی^۱؛ داود میرزایی فر^۲

چکیده

کیفیت از جمله دغدغه و چالشهایی فراروی نظام آموزش عالی است. بهبود سطح کیفیت در آموزش عالی، نیازمند یک سیستم تضمین کیفیت است. مدلهای زیادی در زمینه ارزشیابی کیفیت و تضمین کیفیت وجود دارد؛ از جمله این مدلها مدل ارزشیابی کیفیت AUN می باشد که تا کنون توسط بسیاری از مراکز علمی جهت ارزشیابی کیفیت بکار برده شده است. مدل ارزشیابی کیفیت AUN اهمیت کیفیت در آموزش عالی را به رسمیت می شناسد و یک سیستم تضمین کیفیت جامع به منظور بالا بردن استانداردهای دانشگاهی و افزایش کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات ارائه داده است. در این پژوهش ابتدا مدل های ارزشیابی کیفیت برای آموزش عالی شامل استراتژیک، سیستماتیک و تاکتیکی بررسی خواهد شد. سپس بر اساس مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه (تاکتیکی)، به فرایند ارزشیابی کیفیت در دانشگاه می پردازد. این مدل دارای ۱۵ ملاک است. ملاک ها عبارتند از: ۱- نتایج یادگیری مورد انتظار؛ ۲- مشخصات برنامه؛ ۳- ساختار و محتوای برنامه؛ ۴- راهبردهای یاددهی و یادگیری؛ ۵- ارزیابی دانشجو؛ ۶- کیفیت هیات علمی؛ ۷- کیفیت پشتیبانی کارکنان؛ ۸- کیفیت دانشجو؛ ۹- مشاوره و حمایت از دانشجو؛ ۱۰- امکانات و زیرساخت؛ ۱۱- تضمین کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری؛ ۱۲- فعالیت های توسعه رشد هیات علمی؛ ۱۳- بازخورد ذینفعان؛ ۱۴- خروجی؛ ۱۵- رضایت ذینفعان.

کلمات کلیدی: ارزشیابی کیفیت، مدل ارزشیابی کیفیت AUN، آموزش عالی

۱. دانشگاه بوعلی سینا، دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، همدان، ایران.

۲. دانشگاه بوعلی سینا، دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، همدان، ایران (نویسنده مسئول).

مقدمه

آموزش عالی نقش مهمی در پیشبرد جامعه به سمت توسعه پایدار دارد (ازکولی و ایودل^۱، ۲۰۱۴). داشتن یک سطح قابل قبول از خدمات با کیفیت جهت هدایت به سمت توسعه پایدار به نگرانی اصلی هر سیستم آموزش عالی تبدیل شده است (نومان، ۲۰۱۴) و از جمله دغدغه و چالشهایی فراوری نظام آموزش عالی است (کالوو پورا^۲ و همکاران، ۲۰۱۳). کیفیت در آموزش عالی مفهوم تک بعدی نیست، بلکه یک مفهوم چندبعدی از نظر نیازها و انتظارات ذینفعان است که در آموزش عالی یک نقطه ثابت و ایستا برای آن قابل تصور نیست، بلکه تابع مجموعه ای از عوامل و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است (بریمانی و همکاران، ۱۳۹۰). به طور کلی، کیفیت به عنوان تطابق با نیازها و انتظارات مشتری (کاراهانا^۳، ۲۰۱۴) تعریف شده است. گزارش منطقه ای آسیا و اقیانوسیه (یونسکو، ۲۰۰۳) تضمین کیفیت در آموزش عالی را به عنوان مدیریت سیستماتیک و روش های ارزشیابی برای نظارت بر عملکرد مؤسسات آموزش عالی تعریف کرده است. جهت توجه به بعد کیفیت ایجاد نهادها و سازمان های بین المللی، منطقه ای و ملی گوناگون برای ارزیابی و اعتبارسنجی آموزش عالی در راستای بهبود کیفیت آموزش، پژوهش و عرضه خدمات تخصصی دانشگاه ها مورد توجه قرار گرفته است (وان دما^۴، ۲۰۰۲). دانشگاه باید بر اساس استاندارد و معیارهای کیفیت آموزش عالی به ارائه آموزش با کیفیت اقدام نماید (شوچنکا و بلیمان^۵، ۲۰۱۴). در سراسر جهان، مؤسسات آموزش عالی همواره در تلاش برای تعالی بوده اند و در این فرایند، کیفیت و تضمین کیفیت از اجزای ضروری آنها است (کینسر^۶، ۲۰۱۰). ارزیابی کیفیت مسئله ای است که دانشگاه ها نمی توانند از آن غفلت کنند؛ به ویژه در کشورهای در حال توسعه باید به عنوان یک مسئله استراتژیک برای توسعه اجتماعی و تکنولوژیکی و رشد اقتصادی در آموزش عالی مد نظر قرار گیرد (ازکولی و ایودل^۷، ۲۰۱۴). موضوع دیگری که اهمیت کیفیت برنامه های آموزش عالی را نشان می دهد این واقعیت است که جهان به یک فضای باز که در آن مردم آزادانه در سراسر کشورها در حال تعامل و حرکت اند تبدیل شده است. این شرایط مستلزم استقرار استانداردهای کیفیت است؛ به طوری که یک اخذ مدرک در تمام نهادهای مختلف سراسر جهان پذیرفته شود. جهت دست یافتن به این امر مدل های مختلفی ارائه شده است. مدل های ارزیابی کیفیت در زمینه تولید و بخش های صنعتی (فریرا^۸، ۲۰۰۳؛ دی-اولیورا^۹، ۲۰۰۹) با ارزشیابی کیفیت در زمینه آموزش عالی متفاوتند. آنها نمی توانند به سادگی در بخش های آموزش عالی اعمال شوند. بسیاری از مطالعات قبلی نشان داده اند که ماهیت تولید و صنعت با آموزش عالی متفاوت می باشند (بروکس^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ ماسی^{۱۱}، ۲۰۱۳). بنابراین باید از مدل های ارزشیابی کیفیت به طور خاص برای آموزش عالی استفاده کرد. در این زمینه محققان پیشین کیفیت خدمات آموزش عالی را با تاکید بیشتر بر روی موضوعات علمی نسبت به مسائل

-
1. Ezeokoli and Ayodele
 2. Calvo-Porra
 3. Karahana
 4. Van Damme
 5. Shauchenka and Bleimann
 6. Kinser
 7. Ezeokoli and Ayodele
 8. Ferreira
 9. De Oliveira
 10. Brookes
 11. Massy

مدیریتی مورد مطالعه قراردادند (عثمان، ۲۰۱۰). آنها بر مکانیزم های اثربخشی ارائه دروس و دوره، کیفیت دوره ها و آموزش تمرکز داشته اند. در نتیجه مدل های مختلف با توجه به شرایط مؤسسات آموزش عالی ارائه شده است (روسا^۱، ۲۰۱۲؛ دیک و تاری^۲، ۲۰۱۳). چنگ و تام (۱۹۹۷) هفت مدل کیفیت آموزشی را شرح داده اند که چکیده آنها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱ مدل های کیفیت آموزشی (چنگ و تام، به نقل از اسف^۳، ۲۰۱۳)

مدل	توضیح
مدل هدف و مشخصات	این مدل کیفیت آموزشی را به عنوان دستاورد اهداف بیان شده می بیند. موسسه آموزشی زمانی با کیفیت محسوب می شود که به اهداف بیان شده دست یابد. نمونه هایی از شاخص های کیفیت عبارتند از: دانش جویان، دستاوردهای علمی، نرخ حضور و غیاب، نرخ ترک تحصیل، تعداد دانش جویان در دانشگاه، و صلاحیت حرفه ای کارکنان. یکی از مزایای مدل این است که مدیریت را قادر می سازد بر روی حوزه ی خاصی از برنامه تمرکز کند. با این حال، این مدل زمانی مفید است که اهداف برای ارزیابی کیفیت روشن و مورد پذیرش افراد سازمان باشد
مدل منابع ورودی	دستیابی به کیفیت آموزشی، نتیجه کسب منابع کمیاب و ورودی برای مؤسسات است؛ از جمله کارکنان واجد شرایط، امکانات و تجهیزات بهتر، نسبت کارکنان به دانش جویان، پشتیبانی مالی بیشتر و ... مشکل مدل این است که تاکید بیش از حد در دستیابی به ورودی دارد و نقش تلاش های سازمانی را نادیده می گیرد. اگر از منابع به دست آمده به طور موثر استفاده نشود اتلاف می شوند.
مدل فرایند	یک موسسه آموزشی زمانی با کیفیت است که فرآیندهای درونی آن دارای عملکرد مناسب و سالم باشد. فرآیندهای آموزشی شامل مدیریت، تدریس، فرایند یادگیری و ... است. شاخص های کیفیت آموزشی شامل کانال های ارتباطی، تعاملات اجتماعی، روش های تدریس، مدیریت کلاس درس، راهبردهای یادگیری و تجارب یادگیری است. محدودیت این مدل مشکل در فرآیند نظارت و جمع آوری داده های مربوط است.
مدل رضایت	این مدل فرض می کند که کیفیت آموزشی در ارتباط با رضایت حوزه قدرت (ذینفعان) است. زمانی که ذی نفعان راضی هستند، موسسه می تواند عملیات خود به طور موثر تر اجرا کند. کیفیت آموزشی بنابراین با رضایت ذینفعان دارای قدرت شامل هیئت مدیره، مدیران، اعضای هیات علمی، کارفرمایان، و غیره در ارتباط می باشد. با این حال، اگر خواسته های حوزه قدرت (ذینفعان) با هم متضاد باشد مدل کارایی زیادی ندارد.
مدل مشروعیت	یک موسسه آموزشی نیاز دارد برای زنده ماندن و رسیدن به مأموریت، توسط جامعه پشتیبانی و پذیرفته شود. برنامه های موسسه آموزشی به منظور به دست آوردن مشروعیت باید مطابق با هنجارهای اخلاقی و معنوی جامعه باشد. مدل زمانی مفید است که نیاز های موسسه، در محیط در حال تغییر، ارزیابی شوند.
مدل عدم وجود مشکلات	این مدل نسبت به تلاش برای بهبود کیفیت عام، بسیار آسان تر به شناسایی مشکلات خاص در موسسه آموزشی و حل آنها میسر داند. این مدل اگر افراد به دنبال کارایی بالا و یا تعالی آموزشی باشند احتمال ندارد مناسب باشد.
مدل یادگیری سازمانی	کیفیت آموزشی یک مفهوم پویا است که شامل بهبود مستمر و توسعه اعضا، فرآیندها و نتایج است. این مدل بر یادگیری برای دستیابی به کیفیت در آموزش تاکید دارد.

این مدل ها در جدول نشان می دهند که چگونه کیفیت آموزشی در مدل های مختلف درک شده است. از این مدلها می توان چند نکته را برداشت کرد. نخست اینکه در حالی که این مدل ها نشان می دهند چگونه کیفیت آموزشی تعریف شده است، اما آنها چگونگی دستیابی به ارزشیابی آموزشی در فرآیندهای علمی را بیان نمی کنند. به عبارت دیگر آنها به این سوال که ارزشیابی در آموزش چیست؟ پاسخ می دهند؛ اما به این سوال که چگونه ارزشیابی کیفیت در برنامه دانشگاهی ادغام می شود؟ پاسخ نمی دهند. از سوی دیگر، کیفیت آموزشی در این مدل ها بر برخی جنبه های خاص از رویکرد مدیریت متمرکز شده است اما آنها در رسیدن به نتیجه مطلوب دارای محدودیت می باشند. یکی از راههای استفاده بیشتر از این مدل ها، روابط و وابستگی های متقابل این مدل ها و استفاده از آنها به عنوان شیوه ای یکپارچه با هدف بهبود عملکرد سیستم کلی است (چنگ و تام، ۱۹۹۷). آکوف (۱۹۹۴) بیان می کند اهداف و مأموریتها نشان دهنده نتایج مورد انتظار از موسسه آموزشی است (مدل هدف و مشخصات). برای دستیابی به این اهداف، سازمان نیاز به تهیه تمام منابع لازم از جمله نیروی انسانی، مواد، اطلاعات و منابع زیربنایی دارد (مدل منابع ورودی). منابع باید برای مدیریت و بهبود فرآیندهای علمی مانند طراحی برنامه، ارائه برنامه، انتخاب دانشجو، ارزیابی دانشجو، دانشکده، تحقیق، توسعه و ... استفاده شوند (مدل فرایندی). مدیریت و بهبود فرآیندهای علمی و دستیابی به اهداف می تواند رضایت ذینفعان مربوطه را به ارمغان آورد (مدل رضایت) و ورود افراد، سازمانهای ذینفع و دارای قدرت مانند نهادهای حرفه ای، جامعه محلی، فارغ التحصیلان، کارفرمایان و تأمین کنندگان مالی در طراحی برنامه های آکادمیک می توانند مشروعیت برنامه (مدل مشروعیت) را افزایش دهند و در نهایت نظارت منظم برنامه با هدف بهبود مستمر (مدل فقدان مشکلات) و تحکیم آموزش می تواند موسسه آموزشی را به یک سازمان یادگیرنده تبدیل کند (مدل یادگیری سازمانی). بنابر آنچه گفته شد باید همه عوامل و شاخص های دخیل در کیفیت آموزش را با هم در نظر گرفت تا بتوان آموزش با کیفیت را ارائه داد و این امر با ارائه مجموعه ای از استانداردها حاصل می شود، زیرا یک روش ساده برای ارزیابی کیفیت، انتخاب مجموعه ای از استانداردها و مقایسه آن با کار انجام شده در هر یک از موسسات است (پاری به نقل از سندو، ۲۰۱۰). در این راستا پژوهش حاضر به تشریح مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه جهت دستیابی به تضمین کیفیت می پردازد. این مدل تا کنون توسط بسیاری از مراکز علمی جهت ارزشیابی کیفیت بکار برده شده است. مدل ارزشیابی کیفیت AUN اهمیت کیفیت در آموزش عالی را به رسمیت می شناسد و یک سیستم تضمین کیفیت جامع به منظور بالا بردن استانداردهای دانشگاهی و افزایش کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات ارائه داده است. در این پژوهش ابتدا مدل های ارزشیابی کیفیت برای آموزش عالی شامل استراتژیک، سیستماتیک و تاکتیکی بررسی می شود. سپس بر اساس مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه (تاکتیکی)، شاخص و ملاک های مهم در فرایند ارزشیابی کیفیت در دانشگاه توضیح داده میشوند.

پیشینه:

گوپتا (۱۹۹۳) در پژوهشی دانش جویان، استادان، مدیران، حمایت مالی و امکانات فیزیکی را به عنوان ورودی سیستم افراد تحصیل کرده، یافته های تحقیقاتی و خدمت به جامعه را به عنوان خروجی / محصول نظام آموزشی؛ فعالیت برای انتشار دانش، انجام تحقیقات و ارائه خدمات جامعه را به عنوان فرآیندهای آموزشی در نظر میگیرد که این عوامل تشکیل دهنده

کیفیت آموزش می‌باشند. فریرا (۲۰۱۴) جهت دستیابی به تضمین کیفیت آموزش استاندارد ها و معیارها اصلی را اینگونه بیان می‌کند: برنامه ریزی و سازماندهی (حمایت و راهنمایی دانشجویان شامل فرآیندهای ارزیابی و بهبود اهداف برنامه، مأموریت، سیاست ها و حجم کارکنان)، هیات علمی، نیازهای دانش جویان (شناسایی ویژگی ها و نیازهای دانش آموز) ، پذیرش دانشجویان ، منابع، راهنمایی های تحصیلی و پشتیبانی آموزش، مشاوره شغلی و راهنمای حرفه و خدمات بهداشتی (فریرا، ۲۰۱۴). شرگی^۱ و همکاران (۱۹۹۷) عوامل موثر بر کیفیت آموزش را شامل مولفه های زیر میداند : سطح آموزش حرفه ای معلمان؛ نگرش دانش آموزان به فرایند یادگیری؛ ترکیب متقاضیان ثبت نام؛ در دسترس بودن از ادبیات علمی و آموزشی؛ روش های تدریس و سازمان از روند آموزشی؛ کیفیت برنامه های آموزشی؛ در دسترس بودن وسایل کمک آموزشی. جدول ۱ خلاصه ایی از مدل های مورد استفاده برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی در برخی از دانشگاه های شناخته شده را نشان داده است (الام^۲، ۲۰۱۴).

جدول ۱ یک بررسی مختصر از مدل های کیفیت خدمات آموزش عالی است.

ارائه دهنده	سال	دانشگاه	هدف استفاده از مدل
اولیا و اسپینال ^۳	۱۹۹۶	دانشگاه بیرمنگام، انگلستان	ارائه یک چارچوب جدید برای ابعاد کیفیت آموزش عالی
واوه ^۴	۲۰۰۲	کیفیت اداری در استرالیا	پیشنهاد یک مدل برای کیفیت مدیریت دانشگاه
لالوویچ ^۵	۲۰۰۲	دانشگاه بلگراد	ارائه یک مدل ارزیابی با استفاده از روش شش سیگما برای ارزیابی در آموزش
لاگروزن ^۶ و همکاران	۲۰۰۴	موسسات اتریش و سوئد	ابعادی را تشکیل می دهند که به بررسی کیفیت در آموزش عالی میپردازد و کیفیت مشاهده شده را با این ابعاد مقایسه میکند
یانگ ^۷ و همکاران	۲۰۰۶	آموزش عالی چین	طراحی یک مدل که برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزش عالی چین مناسب است
سیندو ^۸ و همکاران	۲۰۱۰	موسسات آموزش عالی در یونان	عوامل تعیین کننده کیفیت برای خدمات آموزش که توسط موسسات آموزش عالی در یونان ارائه شده است را جهت اندازه گیری اهمیت نسبی آنها از نقاط نظر دانش جویان شناسایی می کنند
اروکیاسمی ^۹	۲۰۱۲	موسسات مالزی	پیکربندی اهمیت حفظ کیفیت خدمات در آموزش عالی
نوامان ^{۱۰}	۲۰۱۴	دانشگاه ملک عبدالعزیز، جده	مدلی برای ارزیابی استانداردهای کیفیت آموزش عالی ارائه میدهد

1. Sheregi
2. Alam
3. Owlia and Aspinall
4. Waugh
5. Lalovic
6. Lagrosen
7. Yang
8. Tsiniidou
9. Arokiasamy
10. Noamana

ابزار و روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است. جهت گردآوری اطلاعات از منابع کتابخانه‌ای و منابع الکترونیکی در زمینه موضوع پژوهش استفاده شده است. مطالعات مروری از دسته مطالعات ثانویه ایی می‌باشند که به بررسی جامع مجموعه مقالات و کتب منتشر شده در یک زمینه ی واحد و تحلیل کردن آن ها برای رسیدن به نتیجه ای مشخص می پردازند. این مطالعات به تحلیل کلان و ارزیابی انتقادی نوشته هایی می پردازد که قبلاً منتشر شده است. پژوهشگر از طریق مقوله بندی، یکپارچه سازی و ارزشیابی متون منتشر شده ی پیشین سیر پیشرفت پژوهشهای جاری را در جهت روشن کردن مسأله ای مشخص دنبال می کند. در این راستا پژوهشگر در این پژوهش به بررسی جامع مجموعه ی کتابها و مقالات منتشر شده در زمینه ی موضوع پرداخته و سپس به تحلیل آنها برای رسیدن به نتیجه ای مشخص می پردازد.

مبانی نظری مقاله: مدل ارزشیابی کیفیت AUN^۱

کیفیت در آموزش عالی مفهوم تک بعدی نیست، بلکه یک مفهوم چندبعدی از نظر نیازها و انتظارات ذینفعان است. طبق بیانیه جهانی آموزش عالی، ارزیابی کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چندبعدی است که باید تمام فعالیت های تدریس، پژوهش، نیروی انسانی، دانشجویان، ساختمان ها، امکانات، تجهیزات، خدمات به جامعه و محیط علمی را در بر گیرد. گزارش منطقه ای آسیا و اقیانوسیه (یونسکو، ۲۰۰۳) تضمین کیفیت در آموزش عالی را به عنوان مدیریت سیستماتیک و روش های ارزشیابی برای نظارت بر عملکرد مؤسسات آموزش عالی تعریف کرده است. توسعه، پیاده سازی و بهبود سطح کیفیت در آموزش عالی، نیاز به یک سیستم تضمین کیفیت دارد. مدل ارزشیابی کیفیت AUN اهمیت کیفیت در آموزش عالی را به رسمیت می شناسد و یک سیستم تضمین کیفیت جامع به منظور بالا بردن استانداردهای دانشگاهی و افزایش کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات در میان دانشگاه ها ارائه داده است.

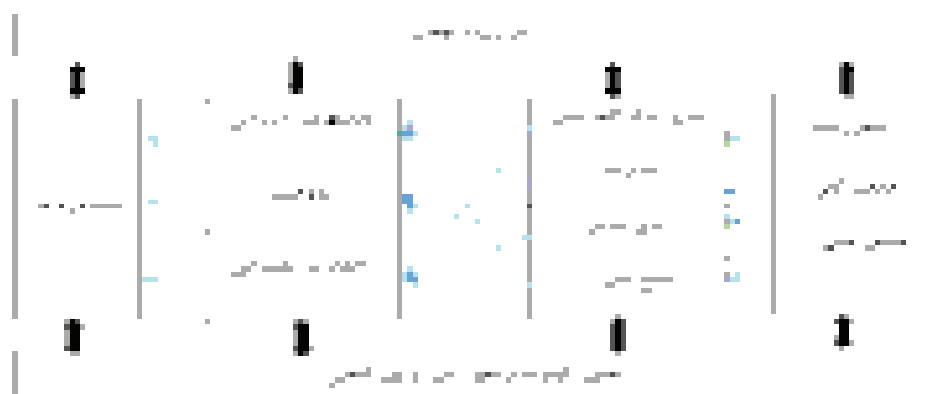
مدل های ارزشیابی کیفیت برای آموزش عالی شامل ابعاد استراتژیک، سیستماتیک و تاکتیکی است که با ارزشیابی کیفیت درونی و بیرونی اعتباربخشی می شوند. ارزشیابی کیفیت درونی تضمین می کند که یک نهاد، سیستم و یا برنامه ها سیاست ها و مکانیسم هایش در راستای اهداف و استانداردهای آنهاست. ارزشیابی کیفیت بیرونی توسط یک سازمان یا افراد خارج از موسسه انجام می شود. ارزیابان ارزیابی از موسسه، به منظور تعیین اینکه آیا سیستم و یا برنامه مطابق استانداردهای از پیش تعیین شده می بینند یا خیر اقدام می کنند.



شکل ۱ مدل‌های ارزشیابی کیفیت QA برای آموزش عالی^۱

۱-۱- مدل ارزشیابی کیفیت برای سطح نهادی^۲

ارزشیابی کیفیت در سطح نهادی در شکل (۲) نشان داده شده است. ارزشیابی کیفیت استراتژیک در سطح نهادی با نیازهای ذینفعان شروع می‌شود که چشم اندازها، اهداف غائی، اهداف کلی و مأموریت را در برمی‌گیرد؛ به این معنی است که تضمین کیفیت و ارزشیابی کیفیت همیشه با سؤال در مورد مأموریت و اهداف (ستون ۱) شروع می‌شود و با دستاوردها (ستون ۴) برای تحقق بخشیدن به رضایت ذینفعان پایان می‌یابد. ستون دوم نشان می‌دهد که چگونه دانشگاه در حال برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف است: ۱- تبدیل اهداف به خط‌مشی‌ها؛ ۲- ساختار مدیریت و سبک مدیریت از دانشگاه؛ ۳- مدیریت منابع انسانی؛ ورودی هیات علمی برای دستیابی به اهداف؛ ۴- بودجه برای دستیابی به اهداف در نظر گرفته شده. ستون سوم فعالیت‌های اصلی یک دانشگاه را نشان می‌دهد که شامل فعالیت‌های آموزشی یاددهی و یادگیری، فعالیت‌های تحقیقاتی، کمک به جامعه و رشد و حمایت آن است. برای بهبود مستمر موسسه، باید سیستم ارزشیابی کیفیت مؤثر پیاده شود و معیار این اقدامات برای رسیدن به تعالی آموزشی تهیه شود.



شکل ۲ مدل ارزشیابی کیفیت AUN برای سطح نهادی



۳-۱ مدل ارزشیابی کیفیت در سطح برنامه

مدل ارزشیابی کیفیت در سطح برنامه بر تدریس و یادگیری متمرکز است که به ابعاد زیر توجه دارد: کیفیت ورودی، کیفیت فرایند و کیفیت خروجی. مدل ارزشیابی کیفیت در سطح برنامه با نتایج یادگیری مورد انتظار شروع می‌شود. چهار ردیف در وسط مدل وجود دارد و در ردیف اول به این پرسش که چگونه نتایج یادگیری مورد انتظار در برنامه حاصل می‌شود و اینکه چگونه می‌توان از طریق راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزیابی دانش جویان به آن دست یافت، اشاره دارد. ردیف دوم به ورودی اشاره دارد این فرایند شامل کیفیت هیات علمی، دانش جویان، امکانات و زیرساخت‌ها است. ردیف سوم به فرآیند تضمین کیفیت آموزش و یادگیری، توسعه و رشد اعضای هیات علمی و بازخورد ذینفعان اشاره دارد. ردیف چهارم بر نتایج فرایند یادگیری ازجمله نرخ قبولی، نرخ ترک تحصیل، زمان متوسط برای فارغ‌التحصیلی، استخدام فارغ‌التحصیلان و فعالیت‌های تحقیقاتی تأکید دارد. ستون آخر به دستاوردها و عمل افراد ذینفع، بهبود مستمر تضمین کیفیت و تعیین معیار اشاره دارد.



شکل ۴ مدل ارزشیابی کیفیت در سطح برنامه

مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه ملاک و معیارهایی زیر را در برمی گیرد: ۱- نتایج یادگیری مورد انتظار؛ ۲- مشخصات برنامه؛ ۳- ساختار و محتوای برنامه؛ ۴- راهبردهای یاددهی و یادگیری؛ ۵- ارزیابی دانشجو؛ ۶- کیفیت هیات علمی؛ ۷- کیفیت پشتیبانی کارکنان؛ ۸- کیفیت دانشجو؛ ۹- مشاوره و حمایت از دانشجو؛ ۱۰- امکانات و زیرساخت؛ ۱۱- تضمین کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری؛ ۱۲- فعالیت‌های توسعه و رشد هیات علمی؛ ۱۳- بازخورد ذینفعان؛ ۱۴- خروجی؛ ۱۵- رضایت ذینفعان. برای هر یک از ملاک‌ها شاخص‌هایی تعریف شده است که در مجموع شامل ۶۸ شاخص است. در ادامه هریک از ملاک‌ها و شاخص‌ها توضیح داده شده است.

۱- نتایج یادگیری مورد انتظار:

نتایج یادگیری باید صریح و روشن باشند. (گوسوامی، ۱، ۲۰۱۰). کنترل کیفیت با تمرکز بر نتایج یادگیری به طور فزاینده به عاملی مهم در زمینه دریافت مجوز رسمی از موسسات آموزش عالی تبدیل شده است و عاملی مهم در سنجش رسیدن به اهداف و مأموریت‌ها است (ابن، ۲۰۰۹؛ انای، ۳، ۲۰۰۸). برنامه درسی، یادگیری، یادگیری چگونگی یادگیری و یادگیری مادام‌العمر را بسط می‌دهد. برنامه درسی به دانش‌آموختگان توانایی انجام مطالعات پیشرفته را برای توسعه شخصیت خود ارائه می‌دهد و به داشتن نگرش علمی خود از مطالعه تشویق می‌کند. فارغ‌التحصیلان نیز باید مهارت‌ها و مهارت‌های رهبری خود را تقویت کنند و آن را به بازار کار انتقال دهند و قادر به توسعه حرفه خود باشند.

نتایج یادگیری مورد انتظار
نتایج یادگیری مورد انتظار با شفافیت تنظیم شده و در برنامه گنجانده شده است.
برنامه، یادگیری مادام‌العمر را ترویج می‌کند.
نتایج یادگیری مورد انتظار مهارت‌ها و دانش عمومی و تخصصی را پوشش می‌دهد.
نتایج یادگیری مورد انتظار به‌وضوح منعکس‌کننده نیازهای ذینفعان است.
نظر کلی

۲- مشخصات برنامه:

برنامه درسی اشاره دارد به تمام تجارب یادگیری برنامه ریزی شده توسط موسسه آموزشی که به یادگیرندگان ارائه شده به همراه با تجربه ای که یادگیرندگان با آنها روبرو می شوند (پراینت^۱، ۱۹۸۸). طراحی برنامه درسی باید دقیق صورت گیرد. توصیه می‌شود دانشگاه‌ها برای هر برنامه ای که آنها پیشنهاد می‌دهند یک مشخصات برنامه داشته باشند که نقاط بالقوه ی مد نظر را شناسایی میکند و نتایج مورد نظر برنامه را از نظر مفاهیم زیر ارائه می‌دهد: دانش و درکی که دانش جویان در برنامه یاد می‌گیرند؛ مهارت‌های کلیدی شامل ارتباطات، حساب، استفاده از فن آوری اطلاعات و یادگیری چگونگی یادگیری؛ مهارت‌های شناختی، مانند درک درستی از روش و توانایی در تجزیه و تحلیل انتقادی؛ مهارت‌های خاص، مانند مهارت‌های آزمایشگاهی، مهارت‌های بالینی و غیره را در بر گیرد. مشخصات برنامه شرح مختصری از نتایج یادگیری مورد انتظار از یک برنامه آموزش عالی است و وسیله‌ای است که این نتایج را می‌توان به دست آورد و نشان داد. مشخصات برنامه باعث می‌شود نتایج مورد انتظار صریح و روشن، از نظر دانش، مهارت و نگرش مشخص شود. آن‌ها باید به دانش جویان جهت درک آموزش و روش یادگیری خود کمک نمایند.

مشخصات برنامه
دانشگاه از مشخصات برنامه استفاده می‌کند.
مشخصات برنامه نتایج یادگیری مورد انتظار را نشان می‌دهد و اینکه چگونه می‌توان آن را به دست آورد.
مشخصات برنامه آموزنده و در دسترس ذینفعان هست.
نظر کلی

۳- ساختار برنامه و محتوا:

برنامه درسی تعادل بین مطالب تخصصی، عمومی و دانش و مهارت را نشان می‌دهد. برنامه درسی برای پاسخگویی به نیازهای ذینفعان طراحی شده است. برنامه درسی نشان‌دهنده چشم‌انداز، مأموریت و اهداف موسسه است. چشم‌انداز، مأموریت، اهداف و مقاصد صریح و روشن است و برای هیات علمی و دانش جویان شناخته شده است. برنامه درسی شایستگی مورد

انتظار فارغ التحصیلان را نشان می‌دهد. هر دوره و دروس برای نشان دادن نتایج مورد انتظار از صلاحیت‌های دوره باید به‌وضوح طراحی شده باشد. برای دست یافتن به موارد مذکور، یک نقشه برنامه درسی باید طراحی شود. برنامه‌درسی به نحوی طراحی شده است که در آن موضوعات ادغام شده است و دروس دیگر در برنامه درسی را تقویت می‌کند. برنامه درسی برای نشان دادن دامنه، عمق، انسجام و سازمان‌دهی دوره‌ها و دروس تدوین شده است. در نهایت ساختار برنامه درسی دروس پایه، دروس واسطه‌ای، دروس تخصصی و پروژه‌ها مثل پایان‌نامه را به وضوح نشان می‌دهد.

ساختار برنامه و محتوا:
محتوای برنامه یک تعادل مناسب بین مهارت‌ها و دانش عمومی و تخصصی را نشان می‌دهد
برنامه نشان‌دهنده چشم‌انداز و مأموریت دانشگاه است
سهم هر درس در دستیابی به نتایج یادگیری روشن است
برنامه منسجم است و تمام موضوعات و درس‌ها یکپارچه شده است
برنامه وسعت و عمق را نشان می‌دهد
برنامه به وضوح دروس پایه، دروس واسطه‌ای، دروس تخصصی و پروژه‌های مثل پایان‌نامه را نشان می‌دهد
محتوای برنامه به‌روز است
نظر کلی

۴- راهبردهای یاددهی یادگیری:

فرایند یاددهی یادگیری یکی از شاخص‌هایی است که اجازه می‌دهد فرایند آموزش درک شود (جیورجی، ۲۰۱۳). اعضای هیات علمی تشویق می‌شوند یادگیری عملی را بکار گیرند: یادگیری عملی یک فرایند پیوسته یادگیری و تفکر است که با قصد دستیابی یادگیری باکیفیت دانشجویان به وسیله هم‌کلاسی‌ها حمایت می‌شود. استادان با یادگیری عملی بکار کردن بر روی مسائل واقعی و انعکاس تجربیاتشان از هم دیگر یاد می‌گیرند. یک برنامه تسهیل گر یادگیری عملی، درصدد بهبود یادگیری دانش جویان و محیطی که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، است. یادگیری باکیفیت به عنوان درگیری فعال دانش جویان در ساختن معنی درک می‌شود و تنها به معنای آن چیزی که به وسیله معلم بیان می‌شود نیست، بلکه یک رویکرد عمیق یادگیری است که به دنبال ساخت معنی و دست یافتن به فهم است. کیفیت یادگیری تا حد زیادی به رویکردی که یادگیرنده در حین یادگیری اتخاذ می‌کند بستگی دارد. این به نوبه خود به مفهومی که یادگیرنده در مورد یادگیری در ذهن دارد بستگی دارد، آنچه او درباره یادگیری خود می‌داند و راهبردهایی که بکار می‌گیرند است. یادگیری با کیفیت دربردارنده اصول یادگیری بزرگسالان است. یادگیری بزرگسالان در یک محیط آرام، حمایتی، همکارانه و غیررسمی به بهترین شیوه انجام می‌شود. یادگیری عمیق به احتمال زیاد در محیطی که یادگیری مشارکتی پرورش میابد رخ خواهد داد. برای ترویج حس مسئولیت در یادگیری، استاد باید: ۱- محیط یاددهی یادگیری را ایجاد کند که افراد را برای مسئولیت‌پذیری در فرایند یادگیری قادر سازد ۲- فراهم کردن برنامه‌های درسی که منعطف است و دانش جویان را برای انتخاب معنی‌دار در محتوا، مسیر برنامه، رویکرد

ارزشیابی و طول مدت مطالعه آماده می‌کند. درگیر شدن با احساسات و ارزش‌ها و همچنین رشد فکری برای یادگیری مهم است و استادان فرصت‌های یادگیری مناسب را باید فراهم سازند، به عبارت دیگر باید کل فرد (حس و عقل) را درگیر نمایند.

	راهبردهای یاددهی یادگیری
۱	دانشکده و گروه دارای راهبردهای یاددهی - یادگیری روشن است.
۲	راهبردهای یاددهی - یادگیری دانش جویان را قادر می‌سازد تا به دانش دست یابند و به‌طور علمی از آن استفاده نمایند.
۳	راهبردهای یاددهی - یادگیری دانش جو محور است و دربردارنده کیفیت یادگیری است .
۴	راهبردهای یاددهی - یادگیری دربردارنده یادگیری عملی و تسهیل گر یادگیری عمیق است
	نظر کلی

۵- ارزشیابی دانشجو:

ارزشیابی سالانه، ترمی و مستمر عملکرد دانش جویان در کیفیت آموزش نقشی مهم دارد. ارزشیابی دانشجویان یکی از مهمترین عناصر مهم آموزش عالی است. نتایج ارزشیابی اثر مهمی در حرفه آینده دانش جویان دارند. ارزشیابی اطلاعات با ارزشی را برای موسسات در مورد اثر بخشی آموزش و پشتیبانی یادگیرندگان فراهم می‌کند (گوسوامی، ۲۰۱۰). ارزشیابی موارد زیر را پوشش می‌دهد: ۱- دانش جویان ورودی با توجه به صلاحیت ورودی ۲- پیشرفت مطالعه دانش‌آموز را به وسیله پوشه، نمونه کارها از صلاحیت و برنامه‌های درسی مبتنی بر نتیجه ۳-آزمون نهایی (خروجی) دانش‌آموختگان را به وسیله چک‌لیست صلاحیت فارغ‌التحصیلی یا ارزشیابی جامع و تلفیقی. در جهت اصول یادگیری بزرگسالان، بزرگسالان ترجیح می‌دهند به وسیله روش‌های ملاک محور و توسط همسالان، خود و ارزشیابی استاد ارزشیابی شوند. در ایجاد ارزشیابی آزاد، منعطف، بازخوردی و نتیجه محور، اساتید باید روش‌های متنوع ارزشیابی، یادگیری دانش جویان را از طریق خودارزشیابی، ارزشیابی هم‌کلاسی و استاد که دران معیار با راهنمایی‌های پیگیر توسط اعضای دوره مشخص می‌شود، فراهم سازند. روش‌های ارزشیابی باید با تمام اهداف و جنبه‌های برنامه درسی که قرار است تدریس شود مطابقت داشته باشد. طیف وسیعی از روش‌های ارزشیابی در برنامه برای اهداف تشخیصی، تکوینی و تراکمی وجود دارد. دامنه و وزن طرح‌های ارزشیابی برای همه افراد درگیر در آموزش، روشن و شناخته شده است.

استانداردهای مورد استفاده در ارزشیابی، روشن و در برنامه درسی سازگار و منسجم هستند به‌طور منظم روش‌های جهت اطمینان از اینکه ارزشیابی برنامه‌ها تا حد امکان معتبر، پایدار و نسبتاً قابل اعتماد باشد مورد استفاده قرار می‌گیرند. دانش جویان برای درخواست منطقی آماده شده اند و روایی و پایایی روش‌های ارزشیابی باید مستند و به‌طور منظم مورد بررسی قرار گیرند و روش‌های ارزشیابی جدید تدوین و آزمون شوند

ارزشیابی دانشجو
ارزشیابی دانشجو، رفتار ورودی دانشجو، پیشرفت دانشجو و آزمون‌های پایانی را پوشش می‌دهد.
ارزشیابی ملاک محور است .
برای ارزشیابی دانشجویان از روش‌های متنوعی استفاده می‌شود.
ارزشیابی دانشجویان پیامدهای یادگیری مورد انتظار و محتوای برنامه‌ها را منعکس می‌کند
معیار برای ارزشیابی مشخص و روشن است .
روشهای ارزشیابی اهداف برنامه درسی را در بر دارد .
استانداردهای مورد استفاده در ارزشیابی روشن و منسجم‌اند .
نظر کلی

۶- صلاحیت علمی هیات علمی

شانک^۱ و همکاران (۱۹۹۵) معتقدند دانش استاد، احترام به دانش جویان و محیط فیزیکی دانشگاه سه بعد کیفیت آموزش عالی می‌باشند. کسانی که به تدریس می‌پردازند باید دانش و درک مناسبی از موضوع آموزش داشته باشند و دارای مهارت و تجربه لازم برای انتقال دانش خود به طور موثر به دانش جویان باشد (گوسوامی^۲، ۲۰۱۰). اعضای هیات علمی شایسته در یک دانشگاه قادرند: برنامه‌های یاددهی و یادگیری منسجمی را طراحی و منتقل نمایند؛ طیف وسیعی از روش‌های یاددهی یادگیری را بکار بگیرند و مناسب‌ترین روش‌ها را برای دست یافتن به پیامدهای مطلوب یادگیری انتخاب کنند؛ رسانه‌های آموزشی متنوع را تدوین و بکار می‌گیرند؛ طیف وسیعی از تکنیک‌ها را برای ارزیابی کار دانش جویان و مطابقت این تکنیک‌ها با نتایج یادگیری قصد شده را بکار می‌گیرند؛ عملکرد آموزشی خود را ارزیابی و برنامه‌هایی را که ارائه کرده‌اند ارزیابی می‌کنند؛ در مورد شیوه‌های آموزشی خود تفکر می‌کنند و نیازها را شناسایی و برنامه‌هایی را برای توسعه پایدار تدوین می‌کنند.

آموزش هیات علمی برای ارائه برنامه درسی از نظر ترکیب صلاحیت‌ها، تجربه، استعداد، سن و غیره مناسب است. استخدام و ارتقاء هیات علمی بر پایه سیستم شایستگی، بر اساس آموزش، پژوهش و خدمات است. نقش و ارتباط اعضای هیات علمی به‌خوبی تعریف و درک شده است. وظایف اختصاص داده شده متناسب باصلاحیت، تجربه و استعداد است. سیستم مدیریت زمان و انگیزه از کیفیت آموزش و یادگیری حمایت کند. اعضا هیات علمی به مسئولین دانشگاه پاسخگو باشند (به عنوان مثال دولت، هیأت امناء، ذینفعان و...). مقررات برای بررسی، مشاوره و نقل و انتقال وجود دارد. اخراج، بازنشستگی و مزایای اجتماعی برنامه‌ریزی شده و به‌خوبی تعریف شده است و در نهایت ارزیابی هیات علمی بر اساس ارزیابی منصفانه و مبتنی بر ملاک به‌خوبی برنامه ریزی شده است.

1. Shank
2 Goswami

صلاحیت علمی هیات علمی
هیات علمی با صلاحیت برای انجام وظایف وجود دارد .
هیات علمی به اندازه کافی برای ارائه برنامه درسی وجود دارد.
استخدام و ارتقاء بر اساس شایستگی علمی است.
نقش و ارتباط اعضای هیات تعریف و درک شده است.
وظایف اختصاص داده شده متناسب با تجربه و مهارت هستند .
سامانه های حجم کار و انگیزشی هیات علمی طراحی شده برای پشتیبانی از کیفیت تدریس و یادگیری وجود دارد.
پاسخگویی اعضای هیات به خوبی تنظیم و نظارت می شود.
مقررات برای بررسی، مشاوره جهت نقل و انتقال وجود دارد .
مسائل مربوط به استعفا و بازنشستگی و ... برنامه ریزی شده و به خوبی اجرا شده است
یک سیستم ارزیابی کارآمد وجود دارد.
نظر کلی

۷- کیفیت پشتیبانی کارکنان

ارائه خدمات کارکنان از اهمیت کلیدی در خدمت به مشتری برخوردار است (بومس و انگویست^۱، ۱۹۸۱). به عنوان مثال ادب و دانش کارکنان دانشگاه، حل و فصل مشکلات تحصیلی دانشجویان و به طور کلی عمل کارکنان کیفیت خدمات را تحت تاثیر می گذارد. کیفیت تعامل بین کارکنان و دانشجویان اهمیت زیادی دارد (داتا، ۲۰۰۳؛ Sahney و همکاران، ۲۰۰۰) از سوی دیگر داشتن دانش لازم در زمینه شغل توسط کارکنان به رضایت دانشجویان میانجامد. موسسات باید اطمینان حاصل کنند که کارکنان حداقل سطح لازم از صلاحیت را دارند. باید فرصت هایی را برای توسعه و افزایش دانش کارکنان فراهم کرد. باید شایستگی محور باشد. (گوسوامی^۲، ۲۰۱۰). ارزیابی مشتری از خدمات آموزش عالی تحت تاثیر نگرش، تخصص و خدمات کارکنان است (جوزف و همکاران، ۲۰۰۵) و در نهایت پشتیبانی کافی از لحاظ نیروی انسانی در کتابخانه ها، آزمایشگاه، امور اجرایی و خدمات دانشجویی وجود داشته باشد.

کیفیت پشتیبانی کارکنان
کارکنان کتابخانه صلاحیت و کفایت لازم جهت فراهم سازی یک سطح رضایت بخش از خدمات را دارند
کارکنان آزمایشگاه صلاحیت و کفایت لازم جهت فراهم سازی یک سطح رضایت بخش از خدمات را دارند
کارکنان مرکز کامپیوتر صلاحیت و کفایت لازم جهت فراهم سازی یک سطح رضایت بخش از خدمات را دارند
کارکنان خدمات دانشجویی صلاحیت و کفایت لازم جهت فراهم سازی یک سطح رضایت بخش از خدمات را دارند
نظر کلی

۸- کیفیت دانشجو

کیفیت ورودی (هیات علمی و دانشجو) عاملی مهم برای ارزیابی کیفیت آموزش است. (شانی، ۲۰۰۴؛ سهیل، ۲۰۰۴؛ لی بلس، ۱۹۹۷؛ اولیا و همکاران، ۱۹۹۸؛ فورد، ۱۹۹۹؛ لاگروسن، ۲۰۰۴؛ سهیل، ۲۰۰۴؛ هولدفورد، ۲۰۰۳) و باید یک خط‌مشی روشن جهت پذیرش دانش جو و معیارهای ورود تنظیم شده باشد.

کیفیت دانشجو
خط‌مشی روشن جهت پذیرش دانشجو وجود دارد
روند پذیرش دانشجو مناسب می‌باشد
حجم مطالعه واقعی مطابق حجم مطالعه تجویز شده است
نظر کلی

۹- مشاوره و حمایت از دانشجویان

دانشگاه باید دانش جویان را به عنوان مشتریان اصلی خود مشاهده و به دنبال حداکثر رضایت آنها از خدمات آموزشی ارائه شده باشد (سونتو^۱، ۲۰۰۷). فعالیت های فوق برنامه، فعالیت های اجتماعی، خدمات مشاوره ای، فعالیت های توسعه شخصیت برخی از فرآیندهای در حال وقوع در یک موسسه است (سینگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ ماهاپاترا و خان، ۲۰۰۷). ثبت و نظارت پیشرفت دانش جو، بازخورد به دانش جو و عملیات اصلاحی در آن لازم است. یک محیط یادگیری برای حمایت از دستیابی به کیفیت یادگیری دانش جو باید ایجاد شود و مدرسان هر چه در توان دارند جهت حمایت از یادگیری باید انجام دهند.

مشاوره و حمایت از دانشجویان
یک سیستم نظارت بر پیشرفت دانش جو وجود دارد.
دانشجویان مشاوره تحصیلی مناسب، پشتیبانی و بازخورد در عملکرد خود را دریافت می‌کنند.
مشاوره برای دانش آموزان مناسب وجود دارد.
محیط فیزیکی، روانی و اجتماعی برای دانشجویان رضایت‌بخش است.
نظر کلی

۱۰- امکانات و زیرساخت:

تجهیزات علمی مانند کتابخانه، امکانات رایانه و آزمایشگاه در کیفیت آموزش نقش مهمی دارند (لی بلس، ۱۹۹۷؛ لاگروسن، ۲۰۰۴). موسی و همکاران، (2011)، اولدفیلد (۲۰۰۰) و ویکفیلد (۱۹۹۴) نیز معتقدند کیفیت امکانات و محیط فیزیکی بر کیفیت آموزش موثر است. از آنجا که دانش جویان زمان زیادی در تماس با عناصر فیزیکی (در سخنرانی، کتابخانه ها، آزمایشگاه های) هستند. در نتیجه این احتمال وجود دارد که کیفیت این امکانات بر کیفیت آموزش آنها موثر باشد و به احتمال

۶۵۶ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

زیاد نگرش آنها نسبت به سیستم آموزشی به شدت متأثر از امکانات فیزیکی است (ابدولاه، ۲۰۱۳). امکانات به تسهیلات تفریحی، خوابگاه، بیمارستان ها و امکانات دیگر در محوطه دانشگاه اشاره دارد (داتا، ۲۰۰۳؛ لاگروسن و همکاران، ۲۰۰۴؛ عبدالله، ۲۰۰۶). منابع فیزیکی برای ارائه برنامه درسی، از جمله تجهیزات، مواد و فن آوری اطلاعات کافی وجود دارد. تجهیزات به روز و به راحتی در دسترس اند. منابع یادگیری مناسب انتخاب و هماهنگ با اهداف برنامه انتخاب می شوند. یک کتابخانه دیجیتالی وجود دارد تا در همراهی با پیشرفت در تنظیم اطلاعات و فن آوری ارتباطات کمک نماید. یک مراکز کامپیوتر در دانشگاه وجود دارد که با کامپیوتر های در دسترس و زیرساخت های شبکه جامعه دانشگاهی را قادر می سازد به طور کامل از فن آوری اطلاعات بهره ببرند و به آموزش، خدمات، تحقیق و توسعه کمک نمایند. از سوی دیگر بهداشت محیط و استانداردهای ایمنی در تمام ابعاد وجود دارد.

امکانات و زیرساخت
امکانات سخنرانی (سالن سخنرانی و...) مناسب است.
کتابخانه مناسب و به روز است
آزمایشگاه مناسب و به روز است.
تسهیلات رایانه ای کافی و به روز است.
بهداشت محیط و استانداردهای ایمنی در تمام ابعاد وجود دارد.
نظر کلی

۱۱- تضمین کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری

برنامه درسی جهت کمک به کیفیت هیات علمی، یاددهی یادگیری، تیم برنامه دانشکده، دانش جویان و ذینفعان طراحی شده است. برنامه درسی است به صورت دوره ای برای دست یابی به اثربخشی بهتر بررسی و ارزیابی می شود. تعدیل و اصلاح بعد از مدت زمان معقول انجام می شود.

تضمین کیفیت فرایند یاددهی و یادگیری	
برنامه درسی به وسیله اعضای هیات علمی تدوین می شود.	۱
برنامه درسی دانشجویان را درگیر می کند.	۲
برنامه درسی با توجه به بازار کار تدوین می شود.	۳
برنامه درسی به طور منظم در دوره مدت زمان معقول ارزیابی می شود.	۴
دروس دوره و برنامه درسی برای ارزیابی دانش جویان بکار برده میشود.	۵
بازخورد از ذینفعان مختلف برای بهبود کیفیت وجود دارد.	۶
فرآیند یاددهی و یادگیری، طرح ارزیابی، روش های ارزیابی و ارزشیابی از خود همواره موضوعات برای تضمین کیفیت و بهبود مستمرند.	۷
نظر کلی	

۱۲- فعالیت‌های توسعه و رشد هیات علمی

کارآموزیها و توسعه نیازها جهت رشد علمی و حمایت از اعضای هیات علمی به طور نظامند در رابطه با روحیات فردی، برنامه درسی و نیازمندیهای مورد نیاز موسسه شناسایی شده اند. بخش رشد علمی و حمایت از هیات علمی عهده دار تدوین برنامه‌های مناسب در ارتباط با نیازهای شناسایی شده اعضا هیات علمی است.

فعالیت‌های توسعه و رشد هیات علمی
یک طرح روشن نیازهای آموزش برای هیات علمی وجود دارد
فعالیت‌های آموزش برای هیات علمی کافی هستند
نظر کلی

۱۳- بازخورد ذینفعان

دانشگاه‌ها به داشتن ارزیابی منظم برنامه درسی در داخل و البته ارزیابی که شامل تمام ذینفعان (تصمیم‌گیرندگان، کارفرمایان، دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و غیره) باشد، تشویق می‌شوند. در این میان نظر فارغ‌التحصیلان عاملی مهمتر در ارزیابی کیفیت آموزش است (انایی^۱، ۲۰۰۸). بازخورد منظم از کارفرمایان و دیگر سازمان‌های مرتبط نیز دارای اهمیت است (گوسوامی، ۲۰۱۰)

بازخورد ذینفعان
بازخورد ساختاری کافی از بازار کار وجود دارد.
بازخورد ساختاری کافی از دانشجویان و فارغ‌التحصیلان وجود دارد
بازخورد ساختاری کافی از هیات علمی وجود دارد
نظر کلی

۱۴- خروجی

کیفیت فارغ‌التحصیلان باید متناسب با نتایج یادگیری مورد انتظار و نیازهای ذینفعان باشد. فعالیت‌های پژوهشی انجام شده توسط هیات علمی و دانش جویان باید نیازهای ذینفعان را تأمین کند.

خروجی	
۱ نرخ قبولی رضایت‌بخش است و نرخ ترک تحصیل در سطح قابل قبول است.	
۲ متوسط زمان فارغ‌التحصیلی رضایت‌بخش است	
۳ استخدام فارغ‌التحصیلان رضایت‌بخش است	
۴ سطح فعالیت‌های تحقیقاتی توسط هیات علمی و دانش جویان رضایت‌بخش است	
نظر کلی	

۱۵- رضایت ذی‌نفعان

ذی‌نفعان باید از کیفیت برنامه و فارغ‌التحصیلان راضی باشند. هنگام ارزیابی نتایج یادگیری مؤسسات معتبر، چند ذینفع مشخص می‌شود، از جمله: دانش‌جویان؛ کارفرمایان، فارغ‌التحصیلان. دانش‌جویان به طور گسترده‌ای توسط مؤسسات به عنوان ذینفعان به رسمیت شناخته شده‌اند و در ارزیابی از نتایج یادگیری نظرات و عملکرد آنها مهم است (توماس، ۱۹۸۵؛ گویفورد، ۱۹۸۸).

۷	۸	۵	۴	۳	۲	۱	رضایت ذینفعان
							بازخورد ذینفعان رضایت بخش است
							نظر کلی

نتیجه

تضمین کیفیت در آموزش عالی را به‌عنوان مدیریت سیستماتیک و روش‌های ارزشیابی برای نظارت بر عملکرد مؤسسات آموزش عالی تعریف کرده‌اند. توسعه، پیاده‌سازی و بهبود سطح کیفیت در آموزش عالی، نیاز به یک سیستم تضمین کیفیت دارد. مدل‌های ارزشیابی کیفیت برای آموزش عالی شامل ابعاد استراتژیک، سیستماتیک و تاکتیکی است. مدل ارزشیابی کیفیت AUN در راستای مدل تاکتیکی برنامه‌ای را برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی ارائه می‌دهد این مدل اهمیت کیفیت در آموزش عالی را به رسمیت می‌شناسد و یک سیستم تضمین کیفیت جامع به منظور بالا بردن استانداردهای دانشگاهی و افزایش کیفیت آموزش، پژوهش و خدمات در میان دانشگاه‌ها ارائه داده است. مدل ارزشیابی کیفیت در سطح برنامه بر تدریس و یادگیری متمرکز است که به ابعاد زیر توجه دارد: کیفیت ورودی، کیفیت فرایند و کیفیت خروجی. مدل ارزشیابی کیفیت در سطح برنامه با نتایج یادگیری مورد انتظار شروع می‌شود. چهار ردیف در وسط مدل وجود دارد و در ردیف اول به این پرسش که چگونه نتایج یادگیری مورد انتظار در برنامه حاصل می‌شود و اینکه چگونه می‌توان از طریق راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزیابی دانش‌جویان به آن دست‌یافت، اشاره دارد. ردیف دوم به ورودی اشاره دارد این فرایند شامل کیفیت هیات علمی، دانش‌جویان، امکانات و زیرساخت‌ها است. ردیف سوم به فرآیند تضمین کیفیت آموزش و یادگیری، توسعه و رشد اعضای هیات علمی و بازخورد ذینفعان اشاره دارد. ردیف چهارم بر نتایج فرایند یادگیری از جمله نرخ قبولی، نرخ ترک تحصیل، زمان متوسط برای فارغ‌التحصیلی، استخدام فارغ‌التحصیلان و فعالیت‌های تحقیقاتی تأکید دارد. ستون آخر به دستاوردها و عمل افراد ذینفع، بهبود مستمر تضمین کیفیت و تعیین معیار اشاره دارد. مدل ارزشیابی کیفیت AUN در سطح برنامه ملاک و معیارهایی زیر را در برمی‌گیرد: ۱- نتایج یادگیری مورد انتظار؛ ۲- مشخصات برنامه؛ ۳- ساختار و محتوای برنامه؛ ۴- راهبردهای یاددهی و یادگیری؛ ۵- ارزیابی دانش‌جو؛ ۶- کیفیت هیات علمی؛ ۷- کیفیت پشتیبانی کارکنان؛ ۸- کیفیت دانشجو؛ ۹- مشاوره و حمایت از دانشجو؛ ۱۰- امکانات و زیرساخت؛ ۱۱- تضمین کیفیت فرآیند یاددهی یادگیری؛ ۱۲- فعالیت‌های توسعه و رشد هیات علمی؛ ۱۳- بازخورد ذینفعان؛ ۱۴- خروجی؛ ۱۵- رضایت ذینفعان. برای هر یک از ملاک‌ها شاخص‌هایی تعریف شده است که در مجموع شامل ۶۸ شاخص است. این مدل برای هر یک از معیارهای مذکور شاخص‌هایی را تعریف کرده است که نشان‌دهنده میزان کیفیت آموزش می‌باشد.

- Abdullah, F. (2006), "The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector", *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 30 No. 6, pp. 569-81
- ABET, 2009. Criteria for accrediting engineering programs [online]. Baltimore: Accreditation Board for Engineering and Technology. Available from: www.abet.org [Accessed 24 February 2010].
- Ackoff, R.L.: Systems thinking and thinking systems. *Syst. Dynam. Rev.* 10(2-3), 175-188 (1994)
- Alam, G. M., P. K. Mishra, and M. M. Shahjamal. 2014. "Quality Assurance Strategies for Affiliated Institutions of HE: A Case Study of the Affiliates under National University of Bangladesh." *Higher Education* 68 (2): 285-301
- Alam, G. M., P. K. Mishra, and M. M. Shahjamal. 2014. "Quality Assurance Strategies for Affiliated Institutions of HE: A Case Study of the Affiliates under National University of Bangladesh." *Higher Education* 68 (2): 285-301
- Booms, B. H., & Nyquist, J. (1981). Analyzing the customer/firm communication component of the services marketing mix. *Marketing of services*, 172-7.
- Brookes, M., and N. Becket. 2007. "Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice." *International Journal of Quality Standards* 1 (1): 85-121.
- Brookes, M., and N. Becket. 2007. "Quality Management in Higher Education: A Review of International Issues and Practice." *International Journal of Quality Standards* 1 (1): 85-121.
- Cheng, Y.C., Tam, W.M.: Multi-models of quality in education. *Qual. Assur. Educat.* 5(1), 22-31 (1997)
- Cheng, Y.C., Tam, W.M.: Multi-models of quality in education. *Qual. Assur. Educat.* 5(1), 22-31 (1997)
- Datta, B. (2003), "Select studies in service quality management: conceptualization, assessment and modeling", unpublished PhD thesis, IIT, Delhi
- De Oliveira, O. J., and E. C. Ferreira. 2009. "Adaptation and Application of the SERVQUAL Scale in Higher Education." In proceedings of POMS 20th annual conference, Orlando, FL, USA
- De Oliveira, O. J., and E. C. Ferreira. 2009. "Adaptation and Application of the SERVQUAL Scale in Higher Education." In proceedings of POMS 20th annual conference, Orlando, FL, USA
- Dick, G. P., and J. J. Tarí. 2013. "A Review of Quality Management Research in Higher Education Institutions." Kent Business School Working Paper Series No, 274.
- Dick, G. P., and J. J. Tarí. 2013. "A Review of Quality Management Research in Higher Education Institutions." Kent Business School Working Paper Series No, 274
- ENAAEE, 2008. *EUR-ACE framework standards for the accreditation of engineering programmes* [online]. Available from: www.enaee.eu [Accessed 24 February 2010].
- Ezeokoli, R. N., and K. O. Ayodele. 2014. Dimensions of Service Quality Encountered by Students on Sustainability of Higher Education in Nigeria. *Developing Country Studies* 4 (6): 147-56
- Ezeokoli, R. N., and K. O. Ayodele. 2014. "Dimensions of Service Quality Encountered by Students on Sustainability of Higher Education in Nigeria." *Developing Country Studies* 4 (6): 147-56.
- Ezeokoli, R. N., and K. O. Ayodele. 2014. "Dimensions of Service Quality Encountered by Students on Sustainability of Higher Education in Nigeria." *Developing Country Studies* 4 (6): 147-56.
- Ferreira, M. 2003. "A Framework for Continuous Improvement in the South African Higher Education Sector." PhD thesis, Department of Marketing and Communication Management, University of Pretoria.

- Ferreira, M. 2003. "A Framework for Continuous Improvement in the South African Higher Education Sector." PhD thesis, Department of Marketing and Communication Management, University of Pretoria.
- Galbraith, P.L.: Systems thinking: a missing component in higher education planning?. *Higher Education Policy* **12**(2), 141–157 (1999))
- Goswami, V., Gupta, S., & Pathak, P. (2010). Quality Enhancement in Indian Higher Education. *Journal of Social Welfare & Management*, 2(4).
- Guyford Stever H., 1988. Engineering education's contribution to the space program. *Engineering Education*, October, 14–18
- Kinser, K., Levy, D.C., Silas-Casillas, J.C., Bernasconi, A., Ward, K. and Wolf-Wendel, L.E. (2010), *The Global Growth of Private Higher Education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA
- Lagrosen, S., Hashemi, R.S. and Leitner, M. (2004), "Examination of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 No. 2, pp. 61-9.
- LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72-79.
- Mahapatra, S.S. and Khan, M.S. (2007), "Assessment of quality in technical education: an exploratory study", *Journal of Services Research*, Vol. 7 No. 1.
- Massy, W. F., Sullivan, T. A., and Mackie, C. 2013. "Improving measurement of productivity in higher education." *Change: The Magazine of Higher Learning* 45 (1): 15–23
- Massy, W. F., Sullivan, T. A., and Mackie, C. 2013. "Improving measurement of productivity in higher education." *Change: The Magazine of Higher Learning* 45 (1): 15–23.
- Musa, Rosidah and Putit, Lennora and Mohd. Yusof, Jamaliah (2011) *Assessment and revitalization of UiTM's Malaysia corporate image: repositioning strategy towards becoming a world class university*.
- Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in education*, 8(2), 85-95. پ
- Onsman, A. (2010) Dismantling the perceived barriers to the implementation of national higher education accreditation guidelines, *Journal of Higher Education Policy and Management* . 32, No. 5.
- PRINT, M., 1988, *Curriculum Development and Design* (Sydney, Allen and Unwin).
- Rosa, M. J., C. S. Sarrico, and A. Amaral. 2012. "Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions." In *Quality Assurance and Management*, edited by Mehmet Savsa, 129–46. Rijeka: INTECH
- Rosa, M. J., C. S. Sarrico, and A. Amaral. 2012. "Implementing Quality Management Systems in Higher Education Institutions." In *Quality Assurance and Management*, edited by Mehmet Savsa, 129–46. Rijeka: INTECH
- Sahney, S., Banwet, D.K. and Karunes, S. (2006), "An integrated framework for quality in education: application of quality function deployment, interpretive structural modeling and path analysis", *Total Quality Management*, Vol. 17 No. 2, pp. 265-85
- Shauchenka, H. V., and U. Bleimann. 2014. "Methodology and Measurement System for Higher Education Service Quality Estimation." *Proceedings of the conference on education technologies and education*, 21–28. Interlaken, Switzerland.
- Shauchenka, H. V., and U. Bleimann. 2014. "Methodology and Measurement System for Higher Education Service Quality Estimation." *Proceedings of the conference on education technologies and education*, 21–28. Interlaken, Switzerland

Shauchenka, H. V., and U. Bleimann. 2014. "Methodology and Measurement System for Higher Education Service Quality Estimation." Proceedings of the conference on education technologies and education, 21–28. Interlaken, Switzerland.

Sheregi F.E., Kharchyova V.G., Serikov V.V. (1997). Sociology of education: applied aspects. Moscow: The Publishing House 'Yurist'.

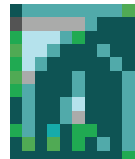
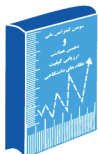
Singh, V., Grover, S. and Kumar, A. (2008) Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach, Educational Research and Reviews, Vol. 3 No. 5, pp. 156-62

Sunanto, S., Taufiqurrahman, T. and Pangemanan, R. (2007), "An analysis of university service quality gap and student satisfaction in Indonesia", The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management, Vol. 7 No. 7, pp. 1-10.

Thomas, J., 1985. Training engineers for joint aerospace programmes for the European aerospace industry. *European Journal of Engineering Education*, 10 (1), 11–16

Usman, A. 2010. "The Impact of Service Quality on Students' Satisfaction in Higher Education Institutes of Punjab." *Journal of Management Research* 2 (2): 1–11.

Wakefield, K.L., Blodgett, J.G (1994), "The importance of servicescapes in leisure service settings", *Journal of Services Marketing*, Vol. 8 No.3, pp.66-76



ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان براساس مدل سروکوآل: مطالعه موردی پردیس رسالت زاهدان

*اسماء ملازهی^۱، یعقوب عزیزی^۲

چکیده:

پژوهش حاضر به منظور ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی پردیس رسالت دانشگاه فرهنگیان زاهدان از دیدگاه دانشجویان، با استفاده از الگوی توسعه یافته شکاف های کیفیت خدمات (مدل سروکوآل) انجام گرفته شده است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی می باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در پردیس رسالت دانشگاه فرهنگیان زاهدان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ می باشند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۸۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه ۲۷ سؤالی تهیه شده بوسیله کبریایی (۱۳۸۴) که روایی و پایایی آن برای پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت. نتایج نشان می دهد که ادراک دانشجویان از اکثر مؤلفه ها در ابعاد ۵ گانه کیفیت خدمات آموزشی در حد کم ارزیابی و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی انتظار دانشجویان از کلیه مؤلفه های کیفیت خدمات آموزشی بعد ۵ گانه در حد زیادی ارزیابی شده است. همچنین تفاوت و شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی بطور منفی در سطح ($P \leq 0/000$) معنی دار بود. بیشترین و کمترین شکاف منفی به ترتیب مربوط به بعد ملموسات و اطمینان می باشد. بررسی عامل جمعیت شناختی رشته تحصیلی نیز حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار ($F=1/00$ ؛ $Sig=0/298$) بین ادراک و انتظار دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان می باشد.

کلمات کلیدی: ارزیابی، کیفیت، کیفیت خدمات آموزشی، دانشگاه فرهنگیان

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی - کارشناس پژوهش دانشگاه فرهنگیان، زاهدان، ایران - پست الکترونیک: mollazehi1365@gmail.com

۲. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی

۱- مقدمه

در طی سه دهه اخیر، آموزش عالی عهده دار مسئولیت های مهمی در زمینه رشد و توسعه اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تربیتی می باشد و تغییرات زیادی را تجربه کرده است. مؤسسات آموزش عالی در بخش های دولتی و غیردولتی به سرعت توسعه یافته و به دنبال آن تعداد دانشجویان نیز رشد فزاینده ای داشته است. یکی از آثار مثبت رشد و توسعه روزافزون این مؤسسات، ایجاد حس رقابت در بین آنها بوده است. در حقیقت، مفهوم رقابت به عنوان نیرویی پیشران و برانگیزاننده در این مؤسسات محسوب می شود (اولدفیلد و بارون^۱، ۲۰۰۰). این رقابت فزاینده، می تواند در ارائه خدمات آموزشی این مراکز بازتاب مثبتی داشته باشد، رقابتی که دانشجویان به عنوان مشتریان خدمات آموزشی از آثار آن بهره مند می شوند (جنسون^۲، ۲۰۰۵).

خدمات آموزشی به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می شوند، نقش مهمی در بهبود توسعه ی جوامع دارند. زیرا یکی از مقدمات توسعه همه جانبه کشور، پویایی و تحرک دانشگاه در انجام دادن امور مربوط به خود است. بنابراین توجه به ارتقاء کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به طور مستمر، مسئله ای ضروری به نظر می رسد (نورالنساء و همکاران، ۱۳۸۷).

در سالهای اخیر علاقه به کیفیت در دانشگاهها افزایش چشم گیری یافته و شکل جدیدی به خود گرفته و در تحقیقات آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (لوپز^۳، ۲۰۰۵). کیفیت در آموزش از دیدگاه محققان به صورت برتری آموزش، ارزش ا فزوده در آموزش، تناسب با هدف، تناسب با نتیجه و تجربه آموزشی در عمل، مطابقت نتایج آموزشی با اهداف برنامه ریزی شده، ویژگی ها و نیازها، اجتناب از نواقص در فرایند آموزشی و برآوردن و فراتر رفتن انتظارات دانشجویان تعریف شده است (سماوی و همکاران، ۱۳۸۶). اولین گام اساسی در تدوین برنامه های بهبود کیفیت، شناسایی ادراک و انتظارات دریافت کنندگان خدمات از کیفیت آنهاست (شیلدرز^۴، ۱۹۹۹). با توجه به این موضوع، ضرورت یافتن راه هایی که بتوان کیفیت آموزشی را شناسایی و در نتیجه افزایش داد روشن می شود.

اطمینان از این که آیا کیفیت یک نظام آموزشی در سطح قابل قبولی قرار دارد، مستلزم استفاده از سازوکار ارزیابی است. وقتی یک فرایند و الگوی ارزیابی به صورت مناسب اجرا شود، زمینه لازم برای روشن شدن میزان تحقق اهداف مشخص می شود و یک ظرفیت (آمادگی) سازمانی برای ارزیابی های دیگر و در نتیجه یادگیری مادام العمر حاصل می شود (اندروز^۵، ۲۰۰۴). آثار ارزیابی که بستگی به یافته های ارزیابی دارد، ممکن است به عنوان تغییراتی که در کل سازمان یا برنامه ایجاد می کند، مشاهده شود و در واقع این تأثیرات گاهی مواقع سطوح سازمانی و ساختار آن را تغییر می دهد (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۹). ارزیابی به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت آموزش عالی عبارت است از به کار گیری روشهای جستجو و قضاوت شامل تعیین استانداردها برای قضاوت در خصوص کیفیت و تصمیم گیری، جمع آوری اطلاعات مرتبط و به کار گرفتن استانداردها برای تعیین ارزش، کیفیت، سودمندی و اثربخشی برنامه یا مؤسسه است (فیتزپاتریک و همکاران^۶، ۲۰۰۴).

1. Oldfield B, Baron
2. Jhnson
3. Lopez
4. Shilders
5. Andrews
6. Fitzpatrick & et. al

به اعتقاد سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی یونسکو^۱ کیفیت در سازمانهای آموزشی باید در هر جامعه ای مورد تأکید قرار گیرد، چرا که علاوه بر پاداش اقتصادی، مزایای غیر اقتصادی مثل؛ ارتقای بهداشت و سلامت، کاهش بزهکاری و ناهنجاری های اجتماعی را نیز به دنبال دارد (نادیر^۲، ۲۰۰۹). در این راستا ارزیابی کیفیت خدمات، از جمله گام های اساسی در ایجاد و بهبود برنامه های ارتقای کیفیت محسوب می شود (لیم^۳، ۲۰۰۰). در ادبیات مربوط به خدمات، کیفیت خدمات بیشتر براساس ارزیابی مشتریان تعریف شده است و اغلب کیفیت خدمات به عنوان مقایسه ادراک عملکرد واقعی و ادراک انتظارات از خدمات تعریف شده است (زیت هامل و بیتنر^۴، ۲۰۰۳). جانسون^۵ (۲۰۰۴) معتقد است کیفیت خدمات در آموزش، ویژگی مجموعه ای از عناصر در نهاد، فرایند و ستاده یک نظام آموزشی است که خدماتی را تهیه می کند تا رضایتمندی کامل مدیران درونی و بیرونی را بوسیله در نظر گرفتن انتظارات درونی و بیرونی بر آورده سازد.

مقوله کیفیت خدمت در سازمانها از نظر تاریخی نخستین بار توسط بری و پاراسورمن^۶ در سال ۱۹۸۹ مطرح شد و در سال ۱۹۹۵ پاراسورمن متخصص رشته بازاریابی پنج بعد را شناسایی کرد که به کمک آنها بتوان کیفیت خدمات را اندازه گیری نمود. این ابعاد عبارتند از؛ بعد اطمینان^۷ به معنی توانایی دانش و مهارت و توانایی آنها برای القای حس اعتماد و اطمینان، همدلی^۸ به معنی توانایی در برخورد ویژه با هر یک از مشتریان با توجه به روحیات آنها، تضمین^۹ به معنی توانایی در ارائه خدمت به شکل مطمئن و دقیق در زمان وعده داده شده، پاسخگویی^{۱۰} به معنی تمایل به همکاری و کمک و ارائه سریع خدمات آنها و ملموسات^{۱۱} به معنی ظاهر و فضای فیزیکی بخش ها، تجهیزات و امکانات آموزشی. هر کدام از این ابعاد با مؤلفه ها یا پرسشهایی از مشتری مورد ارزیابی قرار می گیرد. این ابزار در ادبیات کیفیت به نام سروکوال^{۱۲} معروف است (پاراسورمن و همکاران^{۱۳}، ۱۹۹۵). این مدل خدمات ادراک شده و مورد انتظار خدمات در یک سازمان را از دیدگاه مشتریان می سنجد. اگر میانگین خدمات ارائه شده در فاصله بین خدمات ادراک شده و مورد انتظار قرار داشته باشد، در آن بعد سازمان خدمات کیفی قابل قبولی دارد اما اگر خدمات ارائه شده پایین تر از حیطه قابل قبول باشد، هشدار است به مدیران تا در بهبود کیفیت خدمت در آن ابعاد تلاش بیشتری کنند (پیتز^{۱۴}، ۲۰۰۲). الگوی سروکوال در رشته ها و سازمانهای مختلف مورد استفاده قرار گرفته است و تحقیقات زیادی براساس آن جهت بررسی کیفیت خدمات ارائه شده انجام گرفته است.

گرچی و همکاران (۱۳۸۹) به بررسی مقایسه ای کیفیت خدمات در دانشگاه آزاد اسلامی در سه واحد علی آباد کتول، آزاد شهر و گرگان پرداخته اند. میان وضعیت موجود و مطلوب کیفیت خدمات در سه واحد شکاف زیادی وجود داشت و میزان کیفیت خدمات در هر سه واحد بسیار پایین بود. همچنین با استفاده از آزمون T مشخص گردید که میان وضعیت مطلوب و

-
1. UNESCO
 2. Nadir
 3. lim
 4. Zeithaml & Bitner
 5. Johnson
 6. Berry & Parasurman
 7. Reliability
 8. Empathy
 9. Assurance
 10. Responsiveness
 11. Tangibles
 12. SERVQUAL
 13. Parasurman et. al
 14. Peter

موجود کیفیت خدمات در هر سه واحد تفاوت معناداری وجد دارد.

بحرینی و همکاران (۱۳۹۰) در بررسی شکاف کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دندانپزشکی دریافتند با وجود شکاف منفی در همه ابعاد، بیشترین میزان شکاف به ترتیب در بعد ملموس و پاسخگویی مشاهده گردید. خطیبی و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان کارشناسی نشان داد در پنج بعد کیفیت خدمات آموزشی بین وضع موجود و مطلوب شکاف منفی و معنی داری وجود دارد. بیشترین شکاف کیفیت مربوط به بعد تضمین و کمترین آن مربوط به بعد ملموس است. بررسی عوامل جمعیت شناختی نیز تفاوت معناداری را در رابطه با شکاف موجود در کیفیت خدمات گزارش داد.

عنایتی فر و همکاران (۱۳۹۰)، به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان براساس مدل سروکوال پرداخته اند. آنها دریافتند که ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده در جد پایین و انتظاراتشان در حد بالاست. همچنین شکاف ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در همه ابعاد منفی و معنادار است. بیشترین شکاف در بعد همدلی و بعد از آن به ترتیب در بعد اطمینان، تضمین، ملموسات و کمترین شکاف در بعد پاسخگویی مشاهده شد. توفیقی و همکاران (۱۳۹۰) کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان را براساس مدل سروکوال در دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران انجام داده اند. نتایج نشان داد در تمامی ابعاد کیفیت خدمات و عبارات مربوط به سنجش آن، شکاف کیفیت وجود دارد. بیشترین میانگین شکاف کیفیت در بعد همدلی ($-1/57$) و بعد از آن به ترتیب در ابعاد فیزیکی ($1/55$)، پاسخگویی ($-1/42$) و تضمین ($-1/40$) مشاهده شد و کمترین میانگین شکاف به بعد اطمینان ($-1/31$) بود. رابطه آماری معناداری نیز بین شکاف کیفیت در ابعاد مختلف کیفیت خدمات آموزش و عبارات مربوط به آن مشاهده شد (P= 0/001).

فعلی و همکاران (۱۳۹۰) رضایت مندی دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به آنها با استفاده از مدل سروکوال را بررسی کردند و ابعاد کیفیت خدمات آموزشی را براساس دیدگاه دانشجویان اولویت بندی کردند و نتایج آزمون مقایسه میانگین ها نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان رضایت دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری و دختران و پسران درباره کیفیت خدمات آموزش ارائه دهنده وجود دارد.

گوهری نژاد (۱۳۹۰) در پژوهش خود تحت عنوان اندازه گیری کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه علوم پزشکی تهران _ پردیس همت با هدف اندازه گیری کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی تهران با استفاده از مدل سروکوال انجام گرفته است. نتایج نشان داد که بر اساس نظرات دانشجویان مقاطع تحصیلی در هر پنج بعد خدمت و تمام عبارات مربوط به هر بعد شکاف وجود دارد. بیشترین شکاف کیفیت در بعد پاسخگویی ($1/66 \pm 0/84$) - مشاهده شد و بعد از آن به ترتیب ابعاد تضمین ($0/89$) $1/56 \pm$ ، ملموس بودن ($0/82 \pm 1/28$) -، قابلیت اطمینان ($0/74 \pm 1/28$) - و همدلی ($0/77 \pm 1/23$) - قرار داشتند تفاوت مشاهده شده بین شکاف کیفیت در ابعاد مختلف آموزشی از نظر آماری معنی دار بود.

داداش زاده (۱۳۹۴) به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشکده ی روانشناسی دانشگاه براساس مدل سروکوال در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ پرداخته است. نتایج نشان داد که میزان رضایت دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

در حد مطلوب است و سطح انتظارات دانشجویان این دانشکده از کیفیت خدمات آموزشی بالا می باشد. در مقایسه ی سطح ادراک و انتظار دانشجویان نیز تفاوت معناداری مشاهده گردید.

در مطالعه ی چاو^۱ (۲۰۰۶) که در خصوص کیفیت خدمات آموزشی در دانشکده مدیریت بازرگانی دانشگاه رایرسون در تورنتو کانادا صورت گرفت، در بعد تضمین کیفیت بیشترین شکاف منفی مشاهده شد.

داچین و اوکلند^۲ (۱۹۹۴) در بخش خدمات آموزشی دانشگاه، پژوهشی را به منظور تعیین ارتباط بین ادراک مشتریان از خدمات و درجه اهمیتی که آن ها به ابعاد کیفیت خدمات می دهند با استفاده از ابزار سروکوال انجام دادند. نتایج نشان داد که بر اساس ادراک دانشجویان تفاوتی در کیفیت ابعاد ملموس، قابلیت اعتبار و پاسخگویی مشاهده نشده است. درحالی که کیفیت بعد اطمینان خاطر خدمات در پایین ترین سطح و کیفیت بعد همدلی در بالاترین سطح بود این تفاوت ها از نظر آماری معنا دار بود. طبق انتظارات پاسخگویان بعد اطمینان خاطر از بیشترین اهمیت برخوردار بوده و بعد از آن ابعاد ملموس، قابلیت اعتبار، پاسخگویی و نهایتاً بعد همدلی در رتبه های بعد اهمیت قرار داشتند.

روبی^۳ (۱۹۹۸) در بررسی خود تحت عنوان رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده، در ابعاد پنج گانه (ملموس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی) نشان داد به جزء بعد فیزیکی که دارای شکاف مثبت است، و بیش ترین شکاف منفی در بعد اطمینان، و کم ترین شکاف منفی بعد تضمین است و در سایر ابعاد خدمات شکاف منفی کیفیت وجود دارد.

سانی و همکاران^۴ (۲۰۰۴) در بررسی کیفیت خدمات آموزشی در بخش آموزش عال هند دریافتند در پنج بعد کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان شکاف منفی و معنی داری وجود دارد.

تیران و رز^۵ (۲۰۰۶) در تحقیق خویش با استفاده از مدل سروکوال نشان دادند که انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات مشاوره ای در سطح بالایی است. همچنین پاسخگویی ضعیف ترین بعد کیفیت خدمات را به خود اختصاص می دهد. بارنس^۶ (۲۰۰۷) در مطالعه ای به منظور تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان چینی از کیفیت خدمات آموزشی، نشان داد که در تمام ابعاد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود دارد. بیشترین شکاف منفی کیفیت در بعد تضمین و کمترین شکاف در بعد اطمینان مشاهده شد.

زفیرو پولوس^۷ (۲۰۰۷) در مطالعه ای کیفیت خدمات آموزشی را با الگوی سروکوال با ابعاد ۵ گانه و ۲۲ مولفه مشخص شده توسط پاراسورامان و همکارانش در موسسات آموزش عالی یونان از دید دانشجویان بررسی کردند. در این مطالعه اطلاعات لازم به وسیله پرسشنامه در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت در دو زمینه میانگین ادراک و انتظار از ۳۳۵ دانشجوی دوره کارشناسی جمع آوری شده است و در این تحقیق میانگین انتظار دانشجویان در بعد همدلی کمتر (۲/۳۶۴) و بعد مسئولیت پذیری (۲/۸۷) بوده است. در مجموع در هر پنج بعد شکاف ادراک و انتظار منفی بوده و بیشترین شکاف را قابلیت اطمینان

1. Chua
2. Dotchin & Oakland
3. Ruby
4. Sahney & et. al
5. Tyran & Ross
6. Barnes
7. Zafiro&poulos

(۱۳۱۱-۱) و کمترین شکاف را بعد ملموس (۹۶۹-) داشته است.

در بین روشهای مختلف ارزیابی کیفیت خدمات در مراکز آموزش عالی، ارزیابی نظرات دانشجویان نقش مهمی در تصمیم گیری هایی آموزشی ایفا می کند. زیرا دانشجویان اصلی ترین مشتریان آموزش عالی هستند و بیشترین توجه را به خود جلب می کنند (کبریایی و رودباری، ۱۳۸۴). در این میان توجه به کیفیت آموزش و ارائه خدمات آموزشی در مراکز تربیت معلم و به دانشجو معلمانی که وظیفه تربیت نسل آینده را بر عهده دارند انکار ناپذیر است. بر همین اساس هدف پژوهش حاضر ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان براساس مدل سرکوال می باشد که در راستای هدف اصلی پژوهش پرسش های ذیل مطرح و مورد بررسی قرار گرفته است.

۱- ادراک دانشجویان از مولفه های کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان به چه میزان می باشد؟

۲- انتظار دانشجویان از مولفه های کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان به چه میزان می باشد؟

۳- آیا بین ادراک، انتظار و شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان در ابعاد ۵ گانه از دیدگاه دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد؟

۴- آیا بین ادراک و انتظار دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان بر حسب رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

۲- ابزار و روش

روش پژوهش از نوع توصیفی- پیمایشی است که از نظر هدف کاربردی می باشد. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در پردیس رسالت دانشگاه فرهنگیان زاهدان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ می باشند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده تعداد ۱۸۰ نفر انتخاب شده اند.

برای جمع آوری داده ها، از پرسشنامه SERVQUAL استفاده گردید که ادراک دانشجویان درباره وضع موجود و انتظار دانشجویان درباره وضع مطلوب خدمات آموزشی را ارزیابی می نمود. این پرسشنامه بوسیله کبریایی (۱۳۸۴) براساس الگو و مقیاس سروکوال که توسط پاراسورامان و همکاران تدوین گردیده، تهیه شده است. پرسشنامه سنجش ادراک و انتظار دریافت کنندگان خدمات (دانشجویان) از کیفیت خدمات آموزشی، دارای دو قسمت است. قسمت مشخصات فردی، جهت شناخت دریافت کنندگان خدمات (دانشجویان) و قسمت دوم، سوالات مربوط به سنجش ادراک و انتظار آن ها از کیفیت خدمات بود که شامل ۲۷ جفت سؤال متناظر در زمینه ادراک و انتظارات از کیفیت خدمات آموزشی براساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت طراحی شد که از ۱ تا ۵ (خیلی زیاد، ۵، زیاد، ۴، متوسط، ۳، تاحدی، ۲، ضعیف، ۱) نمره گذاری می شوند و در ۵ بعد، کیفیت خدمات را تعیین می نماید. این پنج بعد عبارتند از؛ بعد قابلیت اطمینان با ۷ مؤلفه، بعد پاسخگویی با ۵ مؤلفه، بعد تضمین با ۵ مؤلفه، بعد همدلی با ۶ مؤلفه، بعد فیزیکی یا ملموس با ۴ مؤلفه. روایی^۱ صوری و محتوایی پرسشنامه به وسیله تأمین نظرات صاحب نظران حوزه مربوطه حاصل شده و پایایی^۲ پرسشنامه نیز با استفاده از داده های حاصل از اجرای آزمایشی ابزار

1. validity
2. reliability

پژوهش در مطالعه آزمایشی ۱ و به وسیله آزمون آماری محاسبه ضریب آلفای کرونباخ در بخش ادراکات برابر با ۰/۸۹، و در بخش انتظارات ۰/۸۳ محاسبه شده است.

جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل توصیفی یافته ها از فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد و جهت تجزیه و تحلیل استنباطی یافته ها از آزمون T تک نمونه ای، T گروههای همبسته و تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است.

۳- یافته ها

به منظور بررسی و پاسخگویی به پرسش های تحقیق از دو نوع روش آمار توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون t تک نمونه ای، آزمون t گروههای همبسته و تحلیل واریانس یک راهه) با کمک نرم افزار آماری spss استفاده شد که نتایج به شرح زیر در جدول های ۱ تا ۴ آمده اند.

پرسش اول: ادراک دانشجویان از مؤلفه های کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان به چه میزان می باشد؟

داده های جدول ۱ نشان می دهد که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کمترین میانگین ادراک از کیفیت خدمات آموزشی به مؤلفه «جذابیت تسهیلات فیزیکی دانشگاه» ($M=2/11$ $T=3/99$) و بیشترین میانگین ادراک از کیفیت خدمات آموزشی به مؤلفه «رفتار محترمانه اساتید با دانشجویان» ($M=3/61$) مربوط می شود. در بین ۲۷ مؤلفه، تنها میانگین ۳ مؤلفه (۱۴، ۲۵، ۲۳) بیش از حد متوسط (۳) می باشد و میانگین مابقی مؤلفه ها پایین تر از حد متوسط است.

جدول شماره ۱ شاخص های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه ای مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده دانشگاه فرهنگیان

ردیف	مؤلفه	وضعیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	df	sig
ملموسات	۱ ظاهر آراسته و متناسب اساتید و کارکنان دانشگاه	موجود	۲/۱۶	۰/۷۹	-۸/۹۹	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲ جذابیت تسهیلات فیزیکی دانشگاه	موجود	۲/۱۱	۰/۹۹	-۱۵/۹۰	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۳ جذابیت ظاهری وسایل کمک آموزشی	موجود	۲/۶۰	۱/۰۱	-۶/۹۹	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۴ کارآمدی امکانات و تجهیزات آموزشی	موجود	۲/۴۸	۰/۹۸	-۹/۴۱	۱۷۹	۰/۰۰۰
اطمینان	۵ انجام فعالیت ها در زمان وعده داده شده	موجود	۲/۶۵	۰/۹۸	-۶/۲۶	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۶ ضبط و نگهداری دقیق سوابق تحصیلی دانشجویان	موجود	۲/۶۶	۱/۰۷	-۰/۱۰	۱۷۹	۰/۰۰۸
	۷ ارائه منظم مطالب درسی در هر جلسه	موجود	۲/۳۰	۰/۹۸	-۱۲/۷۱	۱۷۹	۰/۰۰۰

۶۷۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

ادامه جدول							
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۶/۲۶	۱/۰۴	۲/۶۳	موجود	کسب نمره بهتر در صورت تلاش بیشتر	۸
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۵/۵۳	۰/۹۴	۲/۷۰	موجود	ارائه مطالب به شیوه ای قابل درک برای دانشجویان	۹
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۸/۶۷	۱/۰۵	۲/۴۸	موجود	آگاه نمودن دانشجویان از نتیجه ارزشیابی های تحصیلی	۱۰
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۹/۱۰	۱/۰۳	۲/۴۷	موجود	دسترسی آسان دانشجویان به منابع مطالعاتی	۱۱
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۲/۴۶	۰/۹۱	۲/۳۵	موجود	ارائه منابع مطالعاتی مناسب به دانشجویان	۱۲
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۶/۰۰	۰/۹۵	۲/۱۴	موجود	سهولت دسترسی دانشجویان به مدیران دانشگاه	۱۳
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۵/۴۶	۰/۹۶	۳/۵۸	موجود	اعمال نظرات دانشجویان در مسائل آموزشی	۱۴
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۲/۶۱	۱/۰۵	۲/۲۵	موجود	اختصاص ساعاتی برای مراجعه دانشجو به استاد	۱۵
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۷/۹۰	۰/۹۹	۲/۵۶	موجود	در دسترس بودن اساتید در هنگام نیاز دانشجویان	۱۶
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۰/۲۳	۰/۸۸	۲/۴۹	موجود	اختصاص وقت خارج از کلاس به دانشجویان	۱۷
۰/۰۶۱	۱۷۹	-۱/۱۲	۱/۰۹	۲/۷۸	موجود	برخورداری استادان از دانش و تخصص کافی	۱۸
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۴/۱۵	۱/۱۱	۲/۷۴	موجود	تسهیل بحث و تبادل نظر در کلاس توسط استاد	۱۹
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۳/۴۳	۱/۰۳	۲/۲۲	موجود	آماده سازی دانشجویان برای شغل آینده	۲۰
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۱/۷۵	۰/۹۲	۲/۳۹	موجود	وجود منابع اطلاعاتی کافی	۲۱
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۷/۶۵	۱/۰۵	۲/۵۵	موجود	مکان آرام و مناسب برای مطالعه دانشجویان	۲۲
۰/۰۰۳	۱۷۹	-۱/۰۷	۱/۰۹	۳/۶۱	موجود	رفتار محترمانه اساتید با دانشجویان	۲۳
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۷/۳۸	۰/۹۹	۲/۸۹	موجود	مناسب بودن زمان برگزاری کلاس ها	۲۴
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۹/۵۱	۱/۰۴	۳/۴۷	موجود	رفتار مناسب کارکنان آموزشی	۲۵
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۱۰/۲۷	۰/۹۶	۲/۴۴	موجود	انعطاف پذیری اساتید در مواجهه با شرایط خاص	۲۶
۰/۰۰۰	۱۷۹	-۷/۷۵	۰/۹۷	۲/۵۷	موجود	دادن تکالیف متناسب (نه کم و نه زیاد) و مرتبط با دروس	۲۷

پرسش دوم: انتظار دانشجویان از مولفه های کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان به چه میزان می باشد؟
 داده های جدول ۲ نشان می دهد که از دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان انتظار از کیفیت خدمات آموزشی از کلیه مؤلفه های کیفیت خدمات آموزشی ابعاد ۵ گانه در حد زیادی ارزیابی شده است. میانگین انتظار همه مؤلفه ها بیشتر از ۴ و بالاتر از حد متوسط (۳) می باشد.

ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان ... ۶۷۱

جدول شماره ۲ شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای مربوط به ادراک دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده دانشگاه فرهنگیان

ردیف	مؤلفه	وضعیت	میانگین	انحراف استاندارد	t	df	sig
ملموسات	۱ ظاهر آراسته و متناسب اساتید و کارکنان دانشگاه	مطلوب	۴/۱۳	۰/۶۱	۳۳/۱۸	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲ جذابیت تسهیلات فیزیکی دانشگاه	مطلوب	۴/۳۵	۰/۶۰	۴۰/۲۹	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۳ جذابیت ظاهری وسایل کمک آموزشی	مطلوب	۴/۳۴	۰/۶۳	۳۷/۶۷	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۴ کارآمدی امکانات و تجهیزات آموزشی	مطلوب	۴/۴۳	۰/۵۸	۴۳/۸۷	۱۷۹	۰/۰۰۰
اطمینان	۵ انجام فعالیت‌ها در زمان وعده داده شده	مطلوب	۴/۴۵	۰/۵۵	۴۶/۵۹	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۶ ضبط و نگهداری دقیق سوابق تحصیلی دانشجویان	مطلوب	۴/۳۵	۰/۶۴	۳۷/۷۵	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۷ ارائه منظم مطالب درسی در هر جلسه	مطلوب	۴/۳۹	۰/۵۹	۴۱/۹۵	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۸ کسب نمره بهتر در صورت تلاش بیشتر	مطلوب	۴/۳۸	۰/۶۴	۳۸/۴۸	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۹ ارائه مطالب به شیوه‌ای قابل درک برای دانشجویان	مطلوب	۴/۳۶	۰/۵۸	۴۱/۹۴	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۰ آگاه نمودن دانشجویان از نتیجه ارزشیابی‌های تحصیلی	مطلوب	۴/۳۴	۰/۵۷	۴۱/۶۶	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۱ دسترسی آسان دانشجویان به منابع مطالعاتی	مطلوب	۴/۳۹	۰/۵۶	۴۴/۰۶	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۲ ارائه منابع مطالعاتی مناسب به دانشجویان	مطلوب	۴/۳۴	۰/۵۵	۴۳/۳۲	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۳ سهولت دسترسی دانشجویان به مدیران دانشگاه	مطلوب	۴/۴۵	۰/۶۰	۴۳/۲۳	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۴ اعمال نظرات دانشجویان در مسائل آموزشی	مطلوب	۴/۳۵	۰/۵۸	۴۰/۹۷	۱۷۹	۰/۰۰۰
پاسخگویی	۱۵ اختصاص ساعاتی برای مراجعه دانشجو به استاد	مطلوب	۴/۴۳	۰/۵۴	۴۶/۵۵	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۶ در دسترس بودن اساتید در هنگام نیاز دانشجویان	مطلوب	۴/۳۵	۰/۵۴	۴۴/۴۰	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۷ اختصاص وقت خارج از کلاس به دانشجویان	مطلوب	۴/۳۷	۰/۵۶	۴۳/۳۳	۱۷۹	۰/۰۰۰
تضمین	۱۸ برخورداری استادان از دانش و تخصص کافی	مطلوب	۴/۴۰	۰/۵۶	۴۴/۱۷	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۱۹ تسهیل بحث و تبادل نظر در کلاس توسط استاد	مطلوب	۴/۳۵	۰/۵۵	۴۳/۴۲	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۰ آماده سازی دانشجویان برای شغل آینده	مطلوب	۴/۳۸	۰/۵۴	۴۵/۶۴	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۱ وجود منابع اطلاعاتی کافی	مطلوب	۴/۴۳	۰/۵۵	۴۶/۶۲	۱۷۹	۰/۰۰۰
همدلی	۲۲ مکان آرام و مناسب برای مطالعه دانشجویان	مطلوب	۴/۳۶	۰/۵۲	۴۶/۴۵	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۳ رفتار محترمانه اساتید با دانشجویان	مطلوب	۴/۳۹	۰/۶۰	۴۰/۸۷	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۴ مناسب بودن زمان برگزاری کلاس‌ها	مطلوب	۴/۳۲	۰/۵۹	۳۹/۹۹	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۵ رفتار مناسب کارکنان آموزشی	مطلوب	۴/۳۸	۰/۵۴	۴۵/۶۸	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۶ انعطاف پذیری اساتید در مواجهه با شرایط خاص	مطلوب	۴/۳۳	۰/۵۳	۴۴/۶۶	۱۷۹	۰/۰۰۰
	۲۷ دادن تکالیف متناسب (نه کم و نه زیاد) و مرتبط با درس	مطلوب	۴/۳۶	۰/۵۵	۴۳/۵۴	۱۷۹	۰/۰۰۰

پرسش سوم: آیا بین ادراک، انتظار و شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان در ابعاد ۵ گانه از دیدگاه دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول شماره ۳ تفاوت میزان ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی را نشان می دهد نتایج نشان می دهند که میانگین ادراک از کیفیت خدمات در بعد ملموسات ۲/۵۴، در بعد اطمینان ۲/۹۵، در بعد پاسخگویی ۲/۳۲، در بعد تضمین ۲/۶۴، در بعد همدلی ۲/۶۰ می باشد. بیشترین و کمترین میانگین ادراک از کیفیت خدمات به ترتیب به ابعاد اطمینان (۲/۹۵) و پاسخگویی (۲/۳۲) مربوط می شود. همچنین میانگین انتظار از کیفیت خدمات در بعد ملموسات ۴/۵۴، در بعد اطمینان ۴/۳۷، در بعد پاسخگویی ۴/۱۹، در بعد تضمین ۴/۲۱، در بعد همدلی ۴/۴۶ می باشد. بیشترین و کمترین میانگین انتظار از کیفیت خدمات به ترتیب به ابعاد ملموسات (۴/۵۴) و پاسخگویی (۴/۱۹) مربوط می شود. همچنین یافته های تحقیق وجود شکاف منفی و معنی دار میان ادراکات و انتظارات در سطح ($P \leq 0/000$) نشان می دهد که میزان شکاف کیفیت خدمات به ترتیب از بیشترین تا کمترین، در بعد ملموسات ۲-، در بعد پاسخگویی ۱/۸۷-، در بعد همدلی ۱/۸۶-، در بعد تضمین ۱/۵۷ و در بعد اطمینان ۱/۴۲- می باشد.

جدول شماره ۳ آماره توصیفی و استنباطی t وابسته و شکاف بین ادراک و انتظار دانشجویان براساس ابعاد پنجگانه مدل سروکوال

ایجاد	میانگین	انحراف استاندارد	انتظار		تفاوت میانگین (شکاف)	درجه آزادی	t	Sig
			میانگین	انحراف استاندارد				
ملموسات (وضعیت ظاهری)	۲/۵۴	۰/۵۴	۴/۵۴	۰/۲۸	-۲	۱۷۹	۲۹/۵۵۱	۰/۰۰۰
اطمینان	۲/۹۵	۰/۵۹	۴/۳۷	۰/۲۷	-۱/۴۲	۱۷۹	-۵۸/۰۸۶	۰/۰۰۰
پاسخگویی	۲/۳۲	۰/۶۲	۴/۱۹	۰/۲۵	-۱/۸۷	۱۷۹	-۷۱/۰۳۶	۰/۰۰۰
تضمین	۲/۶۴	۰/۶۰	۴/۲۱	۰/۳۰	-۱/۵۷	۱۷۹	-۵۶/۰۳۵	۰/۰۰۰
همدلی	۲/۶۰	۰/۶۲	۴/۴۶	۰/۲۸	-۱/۸۶	۱۷۹	۳۹/۵۲۴	۰/۰۰۰

پرسش چهارم: آیا بین ادراک و انتظار دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان بر حسب رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد؟

بررسی نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک راهه (جدول ۴) حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار ($F=۱/۰۰$ ؛ $Sig=۰/۲۹۸$) بین ادراک و انتظار دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان می باشد. بدین معنا که بین رشته های مختلف تحصیلی با کیفیت خدمات آموزشی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول شماره ۴ نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه تفاوت بین رشته ها از کیفیت خدمات آموزشی

کیفیت خدمات آموزشی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رشته تحصیلی	۰/۲۷	۷	۰/۰۹	۱/۰۰	۰/۲۹۸
	۲۸/۶۵	۱۷۲	۰/۰۹		
	۲۸/۹۲	۱۷۹			

۴- بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی ادراکات و انتظارات دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه فرهنگیان براساس مدل سرکوال انجام گرفت. تجزیه و تحلیل سؤال اول پژوهش نشان داد که ادراک دانشجویان از کلیه مؤلفه ها در ابعاد پنجگانه ملموسات، اطمینان، پاسخگویی، تضمین، و همدلی به استثنای مؤلفه «اعمال نظرات دانشجویان در مسائل آموزشی» از بعد پاسخگویی؛ «رفتار محترمانه اساتید با دانشجویان» و «رفتار مناسب کارکنان آموزشی» از بعد همدلی پایین تر از حد متوسط بوده است. تجزیه و تحلیل سؤال دوم پژوهش نشان داد انتظاراتشان از کلیه مؤلفه ها در ابعاد پنجگانه ملموسات، اطمینان، پاسخگویی، تضمین، و همدلی بالاتر از حد متوسط بوده است. بدین معنا که دانشگاه در هیچ یک از مؤلفه های کیفیت خدمات نتوانسته است انتظارات دانشجویان را برآورده کند. نتایج مطالعات عنایتی فر و همکاران (۱۳۹۰)؛ دادش زاده (۱۳۹۴)؛ داجین و اوکلند (۱۹۹۴)؛ تیران و رز (۲۰۰۶) و بارنس (۲۰۰۷) حاکی از سطح پایین ادراک و سطح بالای انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به آنان می باشد.

تجزیه و تحلیل سؤال سوم پژوهش نشان داد تفاوت معناداری میان ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی وجود دارد. همچنین در همه ی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی شکاف منفی و معنادار کیفیت وجود دارد. بدین معنی که میانگین ادراک دانشجویان در مقایسه با میانگین انتظار آنها از مؤلفه های کیفیت خدمات در سطح پایین تری قرار دارد. این شکاف به ترتیب به ابعاد ملموسات، پاسخگویی، همدلی، تضمین و اطمینان اختصاص دارد. بیشترین مقدار شکاف مشاهده شده بین ادراک و انتظار خدمات در عامل ملموسات وجود دارد. وجود شکاف کیفیت در بعد ملموسات دال بر کاستیهایی در جذابیت تسهیلات فیزیکی مناسب برای دانشجویان؛ وجود وضعیت ظاهری مناسب وسایل کمک آموزشی و کارآمدی مناسب امکانات و تجهیزات آموزشی برای دانشجویان می باشد. وجود شکاف کیفیت در بعد پاسخگویی حاکی از رضایت ناکافی دانشجویان از؛ ارائه منابع مطالعاتی مناسب به دانشجویان، سهولت دسترسی دانشجویان به مدیران دانشگاه، اعمال نظرات دانشجویان در مسائل آموزشی، اختصاص ساعاتی برای مراجعه دانشجو به استاد، در دسترس بودن اساتید در هنگام نیاز دانشجویان می باشد. وجود شکاف کیفیت در بعد همدلی حاکی از رضایت ناکافی دانشجویان از؛ رفتار محترمانه اساتید با دانشجویان، مناسب بودن زمان برگزاری کلاس ها، رفتار مناسب کارکنان آموزشی، انعطاف پذیری اساتید در مواجهه با شرایط خاص، دادن تکالیف متناسب (نه کم و نه زیاد) و مرتبط با دروس می باشد.

وجود شکاف در بعد تضمین حاکی از رضایت ناکافی دانشجویان از؛ اختصاص وقت خارج از کلاس اساتید به دانشجویان، برخورداری استادان از دانش و تخصص کافی، تسهیل بحث و تبادل نظر در کلاس توسط استاد، آماده سازی دانشجویان برای شغل آینده، وجود منابع اطلاعاتی کافی می باشد.

وجود شکاف کیفیت در بعد اطمینان حاکی از رضایت ناکافی دانشجویان از؛ انجام فعالیت ها در زمان وعده داده شده، ضبط و نگهداری دقیق سوابق تحصیلی دانشجویان، ارائه منظم مطالب درسی در هر جلسه، کسب نمره بهتر در صورت تلاش بیشتر، ارائه مطالب به شیوه ای قابل درک برای دانشجویان، آگاه نمودن دانشجویان از نتیجه ارزشیابی های تحصیلی، دسترسی آسان دانشجویان به منابع مطالعاتی می باشد. نتایج تحقیقات گرجی و همکاران (۱۳۸۹)؛ بحرینی و همکاران (۱۳۹۰)؛ گوهری نژاد (۱۳۹۰)؛ دانش زاده (۱۳۹۴)؛ داچین و اوکلند (۱۹۹۴) جاکي از وجود تفاوت معنادار بین ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی می باشد همچنین نتایج تحقیقات خطیبی و همکاران (۱۳۹۰)؛ توفیقی و همکاران (۱۳۹۰)؛ چاو (۲۰۰۶)؛ روبی (۱۹۹۸)؛ سانی و همکاران (۲۰۰۴)؛ بارنس (۲۰۰۷)؛ زفیر و پولوس (۲۰۰۷) حاکی از وجود شکاف منفی و معنی دار در ابعاد پنجگانه کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشگاههای مورد بررسی می باشد.

تجزیه و تحلیل سؤال چهارم پژوهش نشان داد میان ادراک و انتظار دانشجویان بین ادراک و انتظار دانشجویان رشته های مختلف تحصیلی از کیفیت خدمات تفاوت معناداری وجود ندارد. خطیبی و همکاران (۱۳۹۰)؛ فعلی و همکاران (۱۳۹۰)؛ گوهری نژاد (۱۳۹۰) به بررسی تفاوت ویژگیهای جمعیت شناختی با میزان ادراک و انتظار دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی را در تحقیقات خود لحاظ کرده و برخلاف پژوهش حاضر تفاوت معناداری را مشاهده نموده اند. بدین معنی که ادراک و انتظار دانشجویان مورد بررسی از کیفیت خدمات دریافت شده براساس ویژگیهای جمعیت شناختی (جنسیت، رشته تحصیلی، دانشکده، سال ورود و...) متفاوت بوده است.

تحقیق حاضر نشان داد که بیشترین شکاف در بعد ملموسات وجود دارد. این امر ممکن است نشان دهنده فاصله زیاد ساختار و امکانات فیزیکی برخی مراکز آموزش عالی با استانداردهای فیزیکی محیط های آموزشی باشد. از آنجا که بعد ملموس تأثیر قابل توجهی بر دریافت کنندگان خدمت دارد، توجه و تأمین شرایط فیزیکی مناسب و استفاده از امکانات و تجهیزات آموزشی مدرن و کارآمد از اهمیت ویژه ای برخوردار است. علاوه بر اصلاح اجزای ساختاری از قبیل تأمین منابع و تجهیزات آموزشی شایسته است مسئولین دانشگاه به کیفیت خدمات در کلیه زمینه ها به موازات گسترش کمی توجه نمایند. دانشگاه سایر مراکز تربیت معلم موفق در کشورهای دیگر را الگوی شاخص کیفی خود در ارائه خدمات به دانشجو معلمان قرار دهد. آگاهی ها و توانایی های کارکنان دانشگاه را در ارائه خدمات با کیفیت به دانشجویان ارتقاء دهد و در نهایت به اندازه گیری مستمر و مداوم نیاز ها و انتظارات دانشجویان بپردازد.

۵- منابع

بحرینی، مسعود؛ مومنی دانایی، شهلا؛ شهامت، شهره؛ خاتونی، علیرضا؛ قدسی، سحر؛ هاشمی، محسن (۱۳۹۰)، شکاف در کیفیت خدمات آموزشی، فاصله وضع موجود و مطلوب از دیدگاه دانشجویان دندانبزشکی، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال یازدهم، شماره هفتم، صص ۶۹۵-۶۸۵.

توفیقی، شهرام؛ صادقی فر، جمیل؛ حموزاده، پژمان؛ افشاری، سعیده؛ فروزان فر، فائزه؛ تقوی شهری، محمود (۱۳۹۰)، کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان، مدل سروکوال، **فصلنامه راهبردهای آموزش**، دوره چهارم، شماره اول، صص ۲۶-۲۱.

خطیبی، امین؛ سجادی، نصرالله؛ سیف پناهی، جبار (۱۳۹۰)، مطالعه کیفیت خدمات آموزشی دانشکده تربیت بدنی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان کارشناسی، **پژوهش در علوم ورزشی**، شماره نهم، صص ۹۴-۷۷.

سمای، ح؛ رضایی مقدم، ک؛ برادران، م (۱۳۸۶)، مشتری مداری و کاربرد آن در نظام آموزش عالی: مورد آموزش عالی کشاورزی در استان خوزستان، **پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، صص ۱۴۳-۱۲۱.

کبریایی، علی؛ رودباری، مسعود (۱۳۸۴)، شکاف کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان: دیدگاه دانشجویان از وضعیت موجود و مطلوب، **آموزش در علوم پزشکی**، ۵: ۱۰.

گوهری نژاد، سلیمه؛ ملکی، محمد رضا؛ خواجه کاظمی، راضیه؛ عباسی علیرضا؛ عطار جان، فرناز (۱۳۹۰)، اندازه گیری کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه علوم پزشکی تهران- پردیس همت، **مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی**، دوره ۴، شماره ۶، صص ۵۵-۶۲.

گرچی، محمدباقر؛ صیامی، سحر؛ نورائی، فرهاد (۱۳۸۹)، بررسی مقایسه ای وضعیت کیفیت خدمات در دانشگاه آزاد اسلامی، **فصلنامه تازه های روانشناسی صنعتی سازمانی**، سال اول، شماره چهارم، صص ۴۱-۳۳.

عنایتی نوین فر، علی؛ یوسفی افراشته، مجید؛ صیامی، لیلا؛ حواهری دانشمند، محمد (۱۳۹۰)، ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه پیام نور همدان براساس مدل سروکوال، **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، شماره ۶۱، صص ۱۵۱-۱۳۵.

فعلی، سعید؛ بیگلری، نگین؛ پزشکی راد، غلامرضا (۱۳۹۰)، رضایت مندی دانشجویان دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس از کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده به آنها با استفاده از مدل کیفیت خدمت SERVQUAL، **مجله تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران**، دوره ۲-۴، شماره ۲، صص ۱۹۹-۲۰۷.

نورالنساء، ر؛ سقایی، ع؛ شادالویی، ف؛ صمیمی، ی (۱۳۸۷)، اندازه گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصت های بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی، **پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، صص ۹۸-۴۹.

Andrews, a.b. (2004). Start at end: emprovement evaluation product planning. **Evaluation and program planning**, (27), 275-285.

Barnes, B. R. (2007). Analyzing service quality: The case of postgraduate Chi-nese students. **Total Quality Management and Business Excellence**; 18 (3-4):313-319.

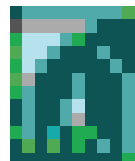
Berry L, Parasurman A, Zeithmal VA (1984). SERVQUAL: a multiple item scale for measuring customer perception of service quality. **Journal of Retailing**; 38: 59-71.

Chua, C. (2006). **Perception of Quality in Higher Education**; AUQA Occasional Publication, Available at: <http://www.auqa.edu.au/auqf/2004/program/papers/Chua>.

Dotchin JA , Oakland JS. (1994). Total quality management in services, Part 3: Distinguishing perceptions of service quality. **International Journal of Quality & Reliability Management**. 11: 6-28

Dubois, P. (2001); **Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe**; University of Paris X (UPAR۱۰.TEM), France, P. 40

- Fitzpatrick, J., J. Sanders & B. Wortho (2004). **Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidance**; Boston: Allyn & Bacon Press, pp . 44-50.
- Jensen, J.B, Artz N. Using quality management tools to enhance feedback from student evaluations. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**. 2005; 3(1): 47-72.
- Jihonson, R. (2004). **Assessment requirements practices and rational in nait accredited baccalaureate degree programs**. Retrieved july 8 2010 from: [www.http://lib.umi.com.dissertations/fuullcit/9524039](http://lib.umi.com.dissertations/fuullcit/9524039).
- Lim, D. (2001). **Quality assurance in Higher Education: A study of developing countries**. England: Ashgate.
- Lopez, I. G. (8005). "Building Universities of Quality: An Analysis of the Views of University Students Concerning their Academic Training". **Higher Education in Europe**, 0 (-4), 81-, 4.
- Nadir A. (2009). **An international perspective on trends in the quality of learning achievement**. UNESCO.
- Oldfield B, Baron S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. **Qual Assur Educ**; 8(2): 85-95.
- Parasurman A, Zeithmal VA, Berry L. A (1995). Conceptual model of service quality and its implication for future research. **Journal of Marketing**; 79: 50-71.
- Peter H. (2002). Quality: New Directions in the Research. **Journal of Academic Librarianship**.
- Ruby, A. C. (1998). Assessing satisfaction with selected student services usind SERVQUAL, a marketdriven model of service quality. **NASPA jurnal**, 35 (4): 331-341.
- Sahney, S., Banwet, D.K., Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education, A student perspective. **International Journal of Productivity and Performance Management**, 53(2): 143-166.
- Shielerds, P. M. (1999). "Zen and the Art of Higher Education Maintenance: Bridging Classic and Romantic Notions of Quality". **Journal of Higher Education Policy and Management**, 81, (8), 165-178.
- Tyran, K. C & Ross, C. S. (2006). Service quality expectation and perception: use of the SERVQUAL, instrument for requirements analysis. **Issues in information system**, 7 (1): 357-362.
- Yavas, U., & Benkenstein, M. (2007). Service quality assessment: a comparison of Turkish and German bankcustomers. **Cross Cultural Management International Journal**, 14(8), pp. 161-162.
- Zeithaml, V.A. and Bitner, M.J. (2008). **Services Marketing: Integrating Customer Focus Across The Firm**, McGraw Hill, New York.
- Zafropoulos C, Verana V. (2007.) Service quality assessment in a Greek higher education institute. **Journal of Business Economic and Management**; 9: 33-45.
- Zeithaml, et al. (1991). **"Delivering quality service"** 2ed, New York, free press.



بررسی عوامل موثر بر کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی با مروری بر پژوهش های قبلی

وحید منصوری^۱، پروین ذوالقدری^۲، مصطفی سالاری^۳

چکیده

پدیده کیفیت تدریس و عوامل موثر بر آن از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزء دغدغه های اساسی پژوهشگران و نظریه پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. مطالعه تدریس در سطح آموزش عالی تامل برانگیز است، چرا که آموزش عالی به عنوان یکی از اصلی ترین و مهم ترین نهادهای تربیت نیروی انسانی ماهر و متخصص است. عوامل بسیاری در کیفیت تدریس در آموزش عالی تاثیرگذار هستند. توجه به این عوامل در تدریس می تواند منجر به ارتقاء کیفیت آموزش، فرایند یاددهی - یادگیری و ایجاد انگیزه یادگیری در دانشجویان گردد. پژوهش درباره کیفیت تدریس در آموزش عالی از یک سو بازخورد مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر اعضای هیات علمی با آگاهی از عوامل موثر بر کیفیت تدریس در جریان آموزش قادر خواهند بود به اصلاح شیوه ها و روش های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس خود بپردازد. به همین دلیل بررسی علل و عوامل کیفیت تدریس ضرورتی انکارناپذیر به نظر می رسد. لذا پژوهش حاضر سعی دارد به بررسی عوامل موثر بر کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی با مروری بر پژوهش های قبلی بپردازد.

کلمات کلیدی: آموزش و تدریس، آموزش عالی، کیفیت تدریس.

۱. دانشگاه پیام نور، گروه علوم تربیتی، خدابنده، ایران. V.Mansouri20@Gmail.Com

۲. دانشگاه پیام نور، گروه علوم تربیتی، خدابنده، ایران. Zolghadri3249@Yahoo.Com

۳. دانشگاه علامه طباطبائی، گروه تکنولوژی آموزشی، تهران، ایران. M.Salari67@Yahoo.Com

مقدمه

آموزش عالی نوعی سرمایه گذاری در منابع انسانی است و اهمیت آموزش عالی باکیفیت، در رشد و توسعه فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور بر هیچ کس پوشیده نیست. در واقع نظام آموزش عالی به عنوان یکی از اصلی ترین و مهم ترین نهادهای تربیت انسانی ماهر، متخصص و کارآمد جهت توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر جامعه محسوب می شود. بنابراین پیشرفت جوامع وابستگی انکارناپذیری به سطح آموزش، تحصیلات و گسترش کمی و کیفی نظام آموزشی و به ویژه نظام آموزش عالی دارد (غنچی، چسینی و حجازی، ۱۳۹۱). در طی دو دهه گذشته در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ تر کردن برنامه های آموزش عالی با نیازهای توسعه ای و ارتقاء نظام های آموزش عالی، حساسیت ویژه ای به وجود آمده است. حاصل این امر آن بوده است که نیاز روزافزون نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است (بازرگان، ۱۳۸۶). یکی از مولفه های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت فرایند تدریس و یادگیری است. کیفیت تدریس یک از عوامل مهم در فرایند یادگیری است. منظور از کیفیت تدریس، درک بهتر مفاهیم و قدرت تحلیل روابط بین آموخته ها از جانب دانشجویان است (Gaertner, 2014). با توجه به گسترش تحصیلات دانشگاهی و پذیرش روزافزون دانشجویان در مقاطع و رشته های مختلف تحصیلی را می توان نشانه ای از خود شکوفایی و پیشرفت در نگرش اقبال مختلف اجتماعی تلقی کرد، اما توسعه و رشد کمی و کیفی اعضای هیات علمی در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی نیز متناسب با آن، یکی از چالش های مهم در نظام آموزش عالی بویژه برای تدریس دانشگاهی است. این در حالی است که به استناد برخی آمارها (بازرگان، ۲۰۰۷؛ به نقل از صفری، ۱۳۹۰) رشد کمی دانشجویان در ایران نیز به بیش از سه میلیون نفر رسیده و چنین پیش بینی می شود که توسعه فعالیت های نظام آموزش عالی کشور در آینده نزدیک، ۳۰ درصد از افراد ۲۴-۱۸ ساله را پوشش می دهد. بدیهی است که موارد مذکور، ضرورت مطالعه عوامل موثر بر کیفیت تدریس را در نظام آموزش عالی اهمیت می بخشد. از سوی دیگر برخی از پژوهشگران در حوزه آموزش عالی (دولین^۱، ۲۰۰۷؛ به نقل از دولین و سمرویکرما^۲، ۲۰۱۰) توجه روزافزونی به کیفیت تدریس و یادگیری در دانشگاه ها داشته اند. این مسئله خصوصا از این جهت اهمیت اساسی دارد که بتوان رفتارها و فعالیت های تدریس را با توجه به منابع مختلف و دیدگاه مشارکت کنندگان در فرایند تدریس و یادگیری که همان اعضای هیات علمی و دانشجویان هستند، تبیین و تحلیل کرده و بر مبنای تفسیر اطلاعات به تصویری جامع تر و دقیق تر از عوامل تدریس اثربخش برای برنامه ریزی در زمینه آموزش و تقویت مهارت های تدریس اساتید دست یافت.

مفهوم کیفیت تدریس

هنگامی که سخن از آموزش عالی یا آموزش و پرورش به میان می آید، مفاهیمی همچون استاد، معلم و به ویژه تدریس به مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می شوند. تا آنجا که حتی عده ای تدریس را مترادف با آموزش و پرورش تلقی کرده اند (شایسته فرد و همکاران، ۱۳۸۲). برای مطالعه کیفیت تدریس، شناخت ماهیت و تعریف تدریس ضروری است. دمبو^۳

1. Devlin
2. Samarawickrem
3. Dembo

در تعریف تدریس (۱۹۹۴) مجموعه اعمالی را آورده است که به قصد کمک به ایجاد یادگیری از سوی معلم انجام می‌شود. در تعریف‌های جدید تدریس، صاحب‌نظرانی همچون ادانل^۱، ریوه^۲ و اسمیت^۳ (۲۰۰۷) تدریس را در قالب کوشش‌های بین‌فردی برای کمک به یادگیرندگان کسب دانش، فراگیری مهارت‌ها و درک توانمندی‌های خود تعریف کرده‌اند (به نقل از سیف، ۱۳۹۰). تدریس یک جریان ۵ مرحله‌ای بنیادی می‌باشد که شامل آمادگی: (میزان تسلط معلم به مطالب، روش تدریس، ترتیب ارائه مطالب برای کلاس که از قبل تعیین کرده است)، ارائه مطالب: (از قبل مطالب آماده و محتوا درس از چند روش نمایش، اجرا کردن، سخنرانی، کنفرانس یک روش را انتخاب کرده و به دانشجو ارائه داده می‌شود)، کاربرد: (دانشجو مطالب را یاد گرفته و به معلم و کلاس درس ارائه می‌دهد معلم نواقص را رفع می‌کند)، ملاک: (دانشجو مهارت فنی و ذهنی درس را یاد می‌گیرد، زمانی این کار اعتبار دارد که دانشجو چند بار مورد آزمایش قرار گیرد و به رفع معضلات آموزشی کمک نماید)، ارزشیابی: (ارزشیابی رسمی و نهایی، در این مرحله به بررسی مطالب یاد گرفته شده توسط دانشجو و نقاط ضعف و قوت تدریس معلم می‌پردازند که این خود عامل انگیزشی است) (شعبانی‌ورکی و حسین‌قلی‌زاده، ۱۳۸۵). در جریان روش تدریس باید هوشمندانه از میان راه‌های گوناگون بهترین راه انتخاب شود که با توجه به زمان و مکان و شرایط آموزش باشد. زیرا بهترین روش تدریس را خود مدرس رقم می‌زند (صالحی و همکاران، ۱۳۸۳). تدریس باید منظم و برنامه‌ریزی شده باشد و موجب علاقمندی دانشجویان شود (عسگری و محبوب‌مودب، ۱۳۸۹). حیطه‌ای مهارتی که اثربخشی کار یک مدرس در میزان بکارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه را تعیین می‌کنند عبارت هستند از: الف) صلاحیت و توانایی فنی علم و مهارت در درس مورد آموزش ب) صلاحیت و توانایی حرفه‌ای آگاهی از برنامه‌ریزی، ارائه و ارزیابی آموزشی ج) صلاحیت‌های شخصی، ویژگی‌های شخصی و رفتاری موثر در فرایند تعلیم و تربیت (غنچی، چسینی و حجازی، ۱۳۹۱). تحقیق در مورد میزان بکارگیری معیارهای تدریس باکیفیت در دانشگاه، بیش از هر چیز در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزشی موثر است؛ چرا که این امر تصویری نسبتاً جامع از کیفیت آموزشی دانشگاه ارائه می‌دهد و منجر به تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف موجود در کیفیت تدریس استادان خواهد شد. به دنبال این امر دانشگاه باید در برنامه‌ریزی دوره‌های آموزش ضمن خدمت نیز موثرتر عمل کند و نیازهای واقعی استادان را در این زمینه به گونه‌ای مطلوبی پیش‌بینی و برآورده سازد (صالحی و همکاران، ۱۳۸۳).

ارزیابی تدریس فرایندی است که با هدف تعیین اثربخشی آموزش صورت می‌پذیرد. نکته مهم و اساسی در مورد اثربخش بودن تدریس آن است که قبل از آن که درصدد بررسی نحوه اندازه‌گیری اهداف باشیم، می‌بایست در پی انجام صحیح فرایند آموزش و اطمینان از تحقق آن در هر مرحله از این فرایند باشیم. با مطالعه تاریخچه کیفیت درمی‌یابیم که در گذشته‌ای نه چندان دور، تولیدکنندگان برای اطمینان از کیفیت به بازرسی محصول نهایی توجه داشتند و در واقع بازرسی زمانی انجام می‌شد که محصول تولید شده بود و فرصتی برای رفع خطاهای احتمالی وجود نداشت در حالی که با طرح موضوع کیفیت بحث ایجاد کیفیت و اطمینان از وجود آن طی مراحل مختلف تولید مطرح گردید (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). در مورد اثربخشی تدریس نیز دقیقاً وضع به همین گونه است. بدین معنا که اندازه‌گیری اثربخشی به صورت مطلق و در پایان یک دوره آموزشی

رویکرد کاملی نیست. اثربخشی و کیفیت آموزش می‌بایست در طول فرایند آموزش ایجاد و بررسی گردد و در پایان فرایند آموزشی برای اطمینان از صحت اقدامات انجام شده و تحقق اهداف تعیین شده مورد بررسی و اندازه‌گیری قرار گیرد (یارمحمدیان، ۱۳۸۳). کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندوجهی است که به زمینه نظام دانشگاهی و استانداردهای رشته‌های آن بستگی دارد و در حوزه تدریس، به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص‌ها و ویژگی‌های اصلی تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی، تعریف شده‌اند. کیفیت تدریس آن چیزی است که اساتید و دانشجویان آن را تدریس اثربخش می‌دانند و مولفه‌های کلی تدریس و یادگیری را در برمی‌گیرد (Harland, 2014). به عبارت دیگر، کیفیت تدریس به بررسی موثر بودن فعالیت‌های آموزشی اساتید می‌پردازد و شامل فعالیت‌هایی از قبیل مهارت‌های تدریس، انگیزش و ارتباط موثر با دانشجویان، شخصیت و رفتار فرد و توانایی علمی استاد است (Hazaveie, 2013). ریچاردسون^۱ (۲۰۰۵) کیفیت تدریس را به عنوان داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری دانشجو) می‌داند. احساس وظیفه تدریس زمانی حاصل شود به عنوان تدریس خوب است و زمانی که احساس موفقیت تدریس ایجاد می‌شود تدریس موفق نامیده می‌شود و زمانی که هر دو حس حاصل شود کیفیت تدریس اتفاق می‌افتد (Fenstermacher & Richardson, 2005). ایزلر^۲ (۲۰۰۰) مطرح می‌کند کیفیت تدریس اساتید از جمله عوامل قابل توجهی است که باید به عنوان بخشی از اهداف دانشگاهی مدنظر قرار بگیرد که براین کیفیت مطلوب یادگیری بوده و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت‌های یادگیری موثر بر دانشجویان، تعریف می‌شود (به نقل از شعبان‌ورکی و حسین‌قلی‌زاده، ۱۳۸۵). کر^۳ (۲۰۰۶) تاکید می‌کند که تدریس خوب و با کیفیت به توسعه بینش، درک، قضاوت و حساسیت بستگی دارد. وی استدلال می‌کند که علاوه بر شایستگی‌های ضروری در مهارت‌های تدریس و یادگیری و تکنیک‌های مدیریت کلاس درس، بعد بین‌فردی در کیفیت تدریس وجود دارد که مستقل از فن است در حقیقت تدریس شایسته بدون کسب این مهارت‌ها رخ نمی‌دهد.

تبیین عوامل موثر بر کیفیت تدریس با مروری بر پژوهش‌های قبلی

درباره تدریس در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، مقالات و کتاب‌های زیادی وجود دارد. مقاله حاضر به دلیل جمع‌آوری پژوهش‌های انجام شده در حوزه کیفیت تدریس، عوامل موثر بر تدریس و ویژگی‌های کلیدی مدرسان، تصویری جامع از عوامل موثر بر کیفیت تدریس و تدریس اثربخش ارائه کرده است. مهم‌ترین این عوامل در پژوهش‌های داخلی عبارت هستند از: بیان شیوا و ساده و انتقال شفاف و واضح مطالب، دسترسی آسان به استاد خارج از ساعات کلاس و ارزشیابی دانشجویان در هر جلسه، میان‌ترم و پایان‌ترم (رعدآبادی و همکاران، ۱۳۹۱). ارتباط بین‌فردی، مهارت‌های تدریس، ویژگی‌های فردی، مهارت ارزشیابی و رعایت قوانین آموزشی (میرمحمدی میبدی و همکاران، ۱۳۹۱). تسلط بر محتوا، مهارت‌های عرضه محتوا، مدیریت درس، راهنمایی و مشاوره، ارزیابی یادگیری، مهارت‌های ارتباطی و رعایت مسائل اخلاقی در آموزش و تدریس (صفری، ۱۳۹۰). از نظر اعضای هیات علمی تسلط استاد در درس مورد تدریس، صداقت در رفتار و گفتار، ارائه مطالب جدید، داشتن برنامه‌ریزی منظم جهت ارائه دروس؛ و دانشجویان به ترتیب، تسلط استاد در درس مورد تدریس،

1. Richardson
2. Eiszler
3. Carr

صداقت در رفتار و گفتار، ارائه جذاب مطالب درسی و داشتن برنامه‌ریزی منظم برای ارائه دروس (گشمرد، معتمدی و واحدپرست، ۱۳۹۰). روش تدریس، ویژگی‌های فردی استاد، دانش‌پژوهی و توانایی در ایجاد ارتباط و مشاوره (محدثی، فیضی و سالم صافی، ۱۳۹۰)، مهارت‌های ارتباطی، رفتار حرفه‌ای افراد و ویژگی‌های شخصیتی (علیزاده و صدیقی، ۱۳۹۰). همچنین فراشناخت کاربردهای متعددی در آموزش و تدریس دارد و فرایند تدریس و تصمیم‌گیری مدرسان را می‌توان به سه مرحله پیش از تدریس، حین تدریس و بعد از تدریس تفکیک کرد که از بین آن‌ها تصمیم‌گیری و زراحی پیش از تدریس اهمیت بیشتری دارد (عبدی و همکاران، ۱۳۹۰) و این عوامل در پژوهش‌های مختلف بررسی شده که به شرح زیر ذکر می‌شود: مهارت‌های ارتباطی اعضای هیات علمی و مهارت تدریس (طاهری زاده و همکاران، ۱۳۹۰)؛ مطلوب و نامطلوب (امینی و همکاران، ۱۳۸۹)؛ پنج عامل دانش‌پژوهی، رفتاری، تکنیکی، ارتباطی و شخصی (هرندی زاده و همکاران، ۱۳۸۹)؛ دانش‌پژوهی، روش تدریس، توانایی در ارتباط و مشاوره، و شخصیت فردی (شهرکی، ۱۳۸۹)؛ دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط و شخصیت فردی (عسگری و محبوب‌مودب، ۱۳۸۹)؛ شیوایی بیان، خوشرویی، تسلط به موضوع تدریس (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۹)؛ ویژگی‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های فردی، تحریک به یادگیری مطالعه مستقل (مظفری و همکاران، ۱۳۸۹)؛ آموزش، ارزشیابی، مدیریت و ارتباطات (صالحی و رضوانفر، ۱۳۸۹)؛ یادگیری، علاقمندی استاد، سازماندهی مطالب، تعامل گروهی، رابطه استاد دانشجو، جامعیت مطالب و تکالیف (طالع‌پسند، بیگدلی و جوکار، ۱۳۸۸)؛ از نظر اعضای هیات علمی ویژگی‌های شخصیتی و ظاهری عضو هیئت علمی، مهارت‌های عملی، مهارت‌های فنی و محتوای درسی است. از دیدگاه دانشجویان، جنبه‌های قدرت ارتباط، روش تدریس، دانش‌پژوهشی و شخصیت فردی است (شیخ‌زاده، ۱۳۸۸)؛ دانش‌پژوهی، روش تدریس، شخصیت فردی و توانایی در ارتباط (قربانی و همکاران، ۱۳۸۷)؛ ۱- شناخت، ۲- جذاب کردن محیط یادگیری بالینی، ۳- مهارت‌های ارتباطی، ۴- صلاحیت بالینی، ۵- ویژگی‌های فردی، ۶- الگوی عملکردی (حشمتی‌نبوی و ونکی، ۱۳۸۸). از دیدگاه دانشجویان ارتباط بین فردی، مهارت تدریس، ویژگی‌های فردی، و ارتباط بین فردی و از دیدگاه مدرسان مهارت تدریس، قوانین آموزشی، مهارت ارزشیابی، ویژگی‌های فردی و ارتباط بین فردی (رضانی و درتاج، ۱۳۸۸)؛ ۶- مولفه طراحی تدریس، اجرای آموزش، مدیریت کلاس درس، روابط انسانی، ارزشیابی و برخورداری از ویژگی‌های مطلوب شخصیتی (عندلیب و احمدی، ۱۳۸۶)؛ طراحی و تدوین درس، ارائه درس، مدیریت کلاس، روابط انسانی و ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان (شریفیان و همکاران، ۱۳۸۴)؛ چهار حیطه دانش‌پژوهی، روش تدریس، قدرت ارتباط و شخصیت فردی (عسگری و همکاران، ۱۳۸۲).

مهم‌ترین این عوامل در پژوهش‌های خارجی عبارت هستند از ادراک دانشجویان از اثربخشی تدریس، تسهیل یادگیری، ارتباطات اثربخش، و روشنی دوره و ارزشیابی و بازخورد از دوره‌ها (آگبتسیافا^۱، ۲۰۱۰)، مهارت پرسیدن، ارتباط روشن، سازماندهی دروس، بازخورد اثربخش، آغاز دروس با مرور و خاتمه با خلاصه، کاربردپذیری در همه موقعیت‌های یادگیری (رووتمان و واناوسکی^۲، ۲۰۰۹)، ارائه بازخورد به دانشجویان، ارائه مثال‌های روشن، پیوستگی ارائه مطالب، برخورد محترمانه با دانشجویان، یادگیری دانشجو محور، استفاده از روش‌های مختلف آموزش، بیان انتظارات محیط یادگیری مطلوب،

1. Agbetsiafa
2. Ruutmann & Vanaveski

تعامل و ارتباطات با دانشجویان، تشویق به مشارکت دانشجویان در کلاس، طراحی فعالی های کلاسی، دریافت نظر دانشجویان، پرورش تفکر انتقادی، قیاسی و استقرایی بود (سلدین^۱ ۲۰۰۵؛ به نقل از ثنا، ۱۳۸۸). فرنچ^۲ (۱۹۹۸) در پژوهش خود ۱۰ ویژگی تدریس اثربخش را بدین شرح برشمرده است: (۱) تفسیر و توضیح اندیشه های مجرد و نظریه ها؛ (۲) علاقه مند ساختن دانشجویان به موضوع؛ (۳) ارتقاء مهارت های تفکر؛ (۴) بسط و توسعه علایق؛ (۵) تاکید بر مطالب مهم؛ (۶) استفاده به موقع و مناسب از مثال ها و نمودارها؛ (۷) ایجاد انگیزه در دانشجویان برای بهبود عملکرد؛ (۸) ایجاد اطمینان در دانشجویاندر خصوص آگاهی استاد از موضوع تدریس؛ (۹) ایجاد دیدگاه های جدید؛ (۱۰) توضیح روشن و واضح (به نقل از صفری، ۱۳۹۰). در پژوهشی دیگر دانشجویان مهم ترین مولفه های کیفیت تدریس را فن بیان، مهارت تدریس و تسلط علمی استاد، رفع اشکال دانشجویان، ارتباط صمیمی با دانشجویان، علاقه مندی به پژوهش، انجام کارهای مشترک پژوهشی و در دسترس بودن استاد می دانند (Ghafourian Borujerdi & etl, 2003).

نظریه های تدریس در آموزش عالی

- ۱- تدریس به معنای بازگویی و انتقال اطلاعات؛
 - ۲- عام ترین جهت گیری در مقاطع مختلف تحصیلی و به ویژه مقطع متوسطه و عالی رویکرد انتقال دانش است (برات^۳، ۲۰۰۲) تعداد زیادی از استادان در آموزش عالی معتقدند که کارکرد تدریس در دانشگاه در انتقال مجموعه ای از محتوای معتبر به دانشجویان است در چنین شرایطی اکثر دانشجویان گیرنده منفعل دانش و اطلاعاتی هستند که از سوی استاد ارائه می شود (نامی و صفری، ۱۳۹۰)؛
 - ۳- تدریس به معنای سازماندهی فعالیت های دانشجویان؛
 - ۴- در نظریه دوم جهت گیری از مدرس به سوی دانشجو معطوف می شود. در این نظریه بر ارتباط با دانشجویان و فعال ساختن آنان توجه شده است. همچنین روش های اثربخشی برای ارائه موضوعات درسی بکار گرفته می شود (نامی و صفری، ۱۳۹۰)؛
 - ۵- تدریس به معنای ایجاد امکان یادگیری.
- دیک و بروس^۴ (۲۰۰۲) و دالبی^۵ (۲۰۰۱) معتقدند که در این نظریه هدف اصلی تدریس اثربخش یادگیری دانشجویان است. لذا تدریس به عنوان عاملی که فرصت های یادگیری دانشجویان را فراهم می کند در نظر گرفته می شود. از دیگر ویژگی های این نظریه آن است که مطالبی که باید آموخته شود و مشکلاتی که دانشجویان در ارتباط با یادگیری آن مطالب دارند، روش های مورد استفاده استاد را تعیین می کند. همچنین در این نظریه این نکته مورد توجه است که دانش مربوط به محتوای درس به صورت فعالانه ای بوسیله یادگیرندگان ساخته می شود (نامی و صفری، ۱۳۹۰).

1. Seldin
2. French
3. Brat
4. Dick and Brose
5. Dolby

نتیجه گیری

با توجه به این که یکی از رسالت‌های دانشگاه، آموزش می‌باشد بالتبع کیفیت تدریس ارائه شده توسط مدرسان از جمله مهم‌ترین مسائلی است که از یک سو باز خود مناسب برای تجزیه و تحلیل مسائل آموزشی، تصمیم‌گیری‌های اساسی و برنامه‌ریزی راهبردی در اختیار مسئولان و دست‌اندرکاران آموزش عالی قرار می‌دهد و از سوی دیگر اعضای هیئت علمی با آگاهی از عواملی که باعث بهبود کیفیت تدریس آنان خواهد شد می‌توانند تدریس خود را از نظریه انتقال دانش به سمت ایجاد ساخت دانش توسط دانشجو و فعال کردن دانشجو و یا به عبارتی روش تدریس خود را از رفتارگرایی به سمت سازنده‌گرایی سوق دهند. کیفیت تدریس یک از عوامل مهم در فرایند یادگیری است. همانطور که ذکر شد هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی عوامل موثر بر کیفیت تدریس در آموزش عالی از طریق مطالعه پژوهش‌های انجام شده در این خصوص بوده است. به طور کلی، عواملی که کیفیت تدریس مدرسان در نظام آموزش عالی را تحت تاثیر و اثربخش می‌کنند عبارتند از: ۱- ویژگی‌های فردی استاد؛ شامل: علاقه‌مندی و تسلط استاد در درس مورد نظر، فن بیان، احساس مسئولیت در امر آموزش، سطح تحصیلات، سابقه تدریس، ۲- روش تدریس؛ شامل: بکارگیری روش و فنون مناسب تدریس، ارائه مطالب جدید، استفاده بجا و مناسب از وسایل کمک آموزشی، انتخاب و سازماندهی منطقی محتوای یادگیری، تبیین اهداف آموزشی در ابتدای برنامه آموزشی، ایجاد زمینه فکری خلاقیت در دانشجویان، مشارکت دانشجو در تدریس و توجه به نیازهای آموزشی فراگیران، ۳- محیط و منابع آموزشی؛ شامل: به روز بودن منابع آموزشی، در دسترس بودن منابع آموزشی، کافی بودن تعداد منابع آموزشی، مناسب بودن فضای آموزشی، دسترسی به وسایل کمک آموزشی و سمعی بصری، کیفیت مواد و تجهیزات سایت‌های آموزشی، ۴- ارتباط آموزش دهنده و فراگیر؛ شامل: پاسخگویی به مشکلات دانشجویان، ایجاد ارتباط منطقی و مناسب با دانشجویان، ایجاد جو مساعد آموزشی، اعتماد متقابل استاد و دانشجو، ۵- نظارت و ارزشیابی؛ شامل: داشتن عدالت در ارزشیابی، توضیح مجدد مطالب و رفع اشکال پس از ارزشیابی، ارائه بازخورد از طرف استاد به دانشجو، ارزشیابی مستمر از میزان یادگیری دانشجویان.

منابع

- امینی، میترا؛ نجفی‌پور، صدیقه؛ ترکان، نیلوفر و ابراهیمی نژاد، فاطمه (۱۳۸۹). رابطه‌ی مهارت‌های ارتباطی با عملکرد آموزشی اساتید دانشگاه علوم پزشکی جهرم. مجله دانشگاه علوم پزشکی بابل، ۱۲(۱)، ۱۰۵-۱۰۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی؛ نگاهی به یک دغدغه تجربه در نظام آموزش عالی ایران. مجموعه مقالات دومین همایش ارزیابی درونی برای ارتقای کیفیت دانشگاهی. تهران: سازمان سنجش و آموزش کشور.
- حشمتی‌نبوی، فاطمه و ونکی، زهره (۱۳۸۸). مدرس یالینی اثربخش: یک مطالعه کیفی. مجله پژوهش پرستاری، ۱۳ و ۱۲، ۵۳-۳۹.
- رخش‌خورشید، محبوبه؛ فرج‌زاده، زهرا؛ ایزدپناه، علی محمد و سعادتجو، سید علیرضا (۱۳۹۳). بررسی عوامل موثر بر کیفیت آموزش از دیدگاه دانش‌آموختگان پرستاری شاغل در بیمارستان‌های شهر بیرجند. فصلنامه علمی پژوهشی دانشکده‌های پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. دوره ۱۱، شماره ۳.

۶۸۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

رعداآبادی، مهدی؛ صادقی فر، جمیل؛ بهادری، محمدحکیم؛ درگاهی، حسین؛ فروزانفر، فائزه؛ حموزاده، پژمان و صدیقی معرفی، پژمان (۱۳۹۱). اولویت بندی عوامل موثر بر تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان: کاربرد فراتحلیل سلسله مراتبی (AHP). مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۱۱)، ۸۱۷-۸۲۵

رمضانی، طاهره و درتاج راویف اسحاق (۱۳۸۸). بررسی ویژگی های یک مدرس اثربخش و عوامل آموزشیموثر بر کارآمدی وی از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشکده های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان. مجله گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۲، ۱۴۸-۱۳۹

سیف، علی اکبر (۱۳۹۰). روان شناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: دوران

شایسته فرد، صبریه؛ هوشیاری، مرضیه و خزایی، حجت (۱۳۸۲). بررسی شاخص های تدریس اثربخش براساس نقطه نظرات دانشجویان و اساتید دانشگاه علوم پزشکی اهواز. مجله ایزانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۰، دوره ۳.

شریفیان، فریدون؛ نصر، احمدرضا و عابدی، لطفی (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۴۵-۲۵.

شعبان ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. شماره ۳۹.

شهرکی، محمدرضا (۱۳۸۹). معیارهای استاد خوب از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پزشکی. مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان، ۲ (۳). ۴۸

شیخ زاده، مصطفی (۱۳۸۸). شاخص های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه. نامه آموزش عالی، ۱۵۷-۱۴۱.

صالحی، شایسته؛ حسن زهرایی، روشنگر؛ قضاوی، زهره؛ امینی، پروانه و ضیائی شهره (۱۳۸۳). مقایسه ویژگی های مدرسین بالینی اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱، دوره ۴.

صالحی، الهام و رضوانفر، احمد (۱۳۸۹) و مولفه های صلاحیت های حرفه ای تدریس اعضای هیئت علمی در پردیس کشاورزی و منابع طبیعی در دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۱۵، ۹۵-۸۵

صفری، ثنا (۱۳۹۰). ویژگی های فرایند تدریس - یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۹۰-۷۳

صفری، ثنا (۱۳۸۸). طراحی سیستم ارزیابی هیئت علمی در چهارچوب توسعه شایستگی های آنان: مطالعه موردی دانشگاه شهید بهشتی. رساله دکتری دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.

طالع پسند، سیاوش؛ بیگدلی، ایمان اله و جوکار، مهران (۱۳۸۸). ویژگی های روان سنجی پرسشنامه ارزیابی دانشجویان ار تدریس اثربخش. فصلنامه علمی - پژوهشی روان شناس دانشگاه تبریز، ۱۵۶-۱۳۸

طاهری زاده، زینب؛ سایمی، قربانعلی و صالحی زاده، سعید (۱۳۹۰). رابطه مهارت های ارتباطی اساتید دانشگاه با مهارت تدریس آن ها از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲، ۱۱۶-۹۵

- عابدینی، سمیره؛ کمالزاده، حسام؛ عابدینی، صدیقه و آقامولایی، تیمور (۱۳۸۹). معیارهای یک استاد خوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی هرمزگان. مجله پزشکی هرمزگان، ۲۴۵-۲۴۱
- عبدی، حمید؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم و ربیعی، مهدی (۱۳۹۰). رابطه دانش فراشناختی و میزان اثربخشی تدریس اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷(۲). ۸۳-۱۰۶
- عسگری، فریبا؛ ماسوله شادمان، رضا و سیده نوشاز، میرحق جو (۱۳۸۲). بررسی شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان علوم پزشکی گیلان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۳، ۴۹-۴۸
- عسگری، فریبا و محبوب مودب، هاجر (۱۳۸۹). مقایسه ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه مدرسین و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. نشریه گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. دوره ۷، شماره ۱.
- علیزاده، ندا و صدیقی، حسن (۱۳۹۰). شناسایی ویژگی‌های آموزشگر کشاورزی اثربخش در نواحی روستایی. فصلنامه تحقیقات اقتصاد و توسعه کشاورزی ایران، ۴، ۵۴۷-۵۵۴.
- عندلیب، بهاره و احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). میزان بکارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۶۷-۸۲
- غنچی، مستانه؛ حسینی، سید محمود و حجازی، یوسف (۱۳۹۱). شناسایی و رتبه‌بندی مولفه‌های تبیین کننده کیفیت تدریس از دیدگاه اساتید پردیس‌های کشاورزی دانشگاه تهران. مجله پژوهش‌های ترویج و آموزش کشاورزی، سال پنجم، شماره ۳.
- قربانی، راهب؛ حاجی‌آقایی، سعید؛ حیدری فر، معصومه؛ انداده، فاطمه و شمس‌آبادی، مرضیه (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه دانشجویان دانشکده پرستاری و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی سمنان در خصوص ویژگی‌های یک استاد خوب دانشگاهی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، ۸۴-۷۷
- گشمرد، رقیه؛ معتمدی، نیلوفر و واحدپرست، حکیمه (۱۳۹۰). دیدگاه‌های اساتید و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر در مورد ویژگی‌های یک استاد خوب. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۵۷-۴۸
- محدثی، حمیده؛ فیضی، آرام و سالم صافی، رضا (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای شاخص‌های تدریس اثربخش از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی ارومیه. دوماهنامه دانشکده پرستاری و مامایی دانشکده علوم پزشکی ارومیه، ۶، ۴۷۱-۴۶۴
- مظفری، ناصر؛ محمدی، محمدعلی و دادخواه، بهروز (۱۳۸۹). ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. مجله علمی و پژوهشی دانشکده پرستاری و مامایی، ۶۹-۶۱
- میرمحمدی میبدی، سیدجلیل؛ مظلومی محمدآباد، سیدسعید؛ شریف‌پور، زهرا؛ شهبازی، حسن و محمدلو، اعظم (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های تدریس اثربخش از دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. توسعه آموزش در علوم پزشکی، ۵(۲)، ۵۳-۵۲
- نامی، کلثوم و صفری، ثنا (۱۳۹۰). بررسی برخی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران.
- هرندی‌زاده، الهه؛ معیمی، امیر؛ پزشکی‌راد، غلامرضا و نامدار، راضیه (۱۳۸۹). بررسی خصوصیات استاد خوب از نظر دانشجویان دانشکده

کشاوری. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۵-۴۱

هویدا، رضا و مولوی، حسین (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱، دوره ۸.

یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۸۳). کیفیت در آموزش عالی. دایره المعارف آموزش عالی. بنیاد دایره‌المعارف. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۲۵-۲۰.

Agbetsiafa, Douglas. (2010). Evaluating Effective Teaching in College Level Economics Using Student Ratings of Instruction: A Factor Analytic Approach; Journal of College Teaching & Learning; 7, 57-66.

Carr, D. Professional and personal values and virtues in teaching, Oxford Review of Education, 32(21)171-183.2006.

Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. On making determinations of quality in teaching. Teachers College Record 107(1),2005 186-213.

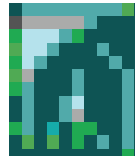
Gaertner H. Effects of student feedback as method of self-evaluating the quality of teaching. Stud Educ Eval. 2014; 45: 91-9

Ghafourian Borujerdi M, Shakourian A, ElhamPour H. Evaluation result feedback to faculty members of Ahvaz Medical University and its effect on improving the quality of teaching. Iran J med Educ. 2003; 3(2): 41-6[In Persian].

Harland T, Raja Hussain RM, Bakar AA. The scholarship of teaching and learning: Challenges for Malaysian academics. Teach High Educ. 2014; 19(1): 38-48.

Hazaveie SM, Golmohamadi R, Motahari M, Miresmaeili AF. The role of law and Ethics in Educational quality. Iran J Med Ethics History. 2013; 5(2): 86[in Persian].

Rüttmann, Tiia & Vanaveski, Jüri; (2009). Effective Strategies and Models For Teaching Thinking Skills and Capitalizing Deep Understanding in Engineering Education, problems of education in the 21st century, 17, 176-187.



ارزشیابی کیفیت آموزش مبتنی بر وب از منظر زیرساختهای آموزش مجازی

سمانه سادات موسویان^۱

چکیده:

توجه به زیر ساختها ارزش و اهمیت زیادی برای یک ارزیابی با کیفیت از آموزش و نیز تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری در آموزش مبتنی بر وب دارد. به منظور ارتقاء کیفی در آموزش نیازمند به ارزیابی های دقیق کیفی در زیر ساخت هایی مانند زیر ساخت های انسانی، پداگوژیکی، فناوری، مدیریت و رهبری اداری و پشتیبانی اقتصادی و فرهنگی و اجتماعی و ارزشی می باشیم. هدف این مقاله بررسی و توصیف زیرساختهای آموزش مبتنی بر وب و تحلیل ارتباط و اهمیت این زیر ساختها در یک ارزیابی کیفی از آموزش مبتنی بر وب می باشد. این پژوهش به روش تحلیل توصیفی صورت پذیرفت. نتایج تحلیل این مقاله نشان می دهد که میزان اهمیت زیرساختها یک مدل چند وجهی را تشکیل می دهد. در این بررسی مشخص می گردد که زیرساختها علاوه بر ارتباط طولی، دارای ارتباط عرضی نیز با یکدیگر هستند. و در حقیقت ارزیابی کیفیت آموزش مبتنی بر وب با توجه به زیرساختهای متنوع موجود، دارای شکلی چند وجهی خواهد بود که به توضیح و تفسیر این وجوه پرداخته می شود.

کلمات کلیدی: آموزش مبتنی بروب، ارزشیابی آموزش مبتنی بر وب، زیرساختهای آموزش مبتنی بروب.

مقدمه

هم اکنون در عصر دیجیتال، در تکاپو و سیل عظیم اطلاعات که امکان استفاده از منابع دیجیتال با سرعت بسیار زیاد را فراهم کرده است، شاهد آن هستیم که نظام آموزشی با چالشهایی مواجه شده است. چالشهایی که همه ی ابعاد نظام

۱. دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. Musavian@gmail.com

آموزشی، چه در سطح آموزش و پرورش و چه در سطح آموزش عالی را دچار تغییر و دگرگونی خواهد کرد. این تغییر دو دوره کاملاً متفاوت از زندگی و یادگیری افراد را در بر خواهد گرفت. این دو دوره، دوره‌ی آموزش عمومی (آموزش و پرورش) و دوره‌ی آموزش تخصصی و آکادمیک (آموزش عالی) است. با توجه به اینکه در عصر حاضر کودکان، کودکان بومی دیجیتالی^۱ هستند کودکانی که با دنیای دیجیتال خو گرفته و رشد کرده‌اند. این سوال مطرح است که آیا چنین کودکانی را می‌توان با روشهای سنتی درگیر در یادگیری نمود؟ به منظور درگیری این دانش آموزان و طراحی یک آموزش برانگیزاننده به یقین طراحی های متفاوت و استفاده از امکانات به روز به منظور ارتقای یادگیری آنان ضروری است. همانطور که مارک پرنسکی^۲ می‌گوید، ما به جایی رسیدیم که دانش آموزان ما فراتر از نقطه ای هستند که ما ابزار ها و سیستم‌هایمان را برای آنها آماده کرده بودیم، بیشتر قسمتهای زندگی آنها و فعالیتهای روزمره‌ی آنها با تکنولوژیهای دیجیتال عجین شده است. این شکل گیری زندگی در بستر تکنولوژی به آموزش نیز سرایت کرده است. بالاخص در آموزش عالی کشور ما نمود بیشتری داشته است و همین پررنگ شدن نقش آموزشهای مبتنی بر تکنولوژی مانند آموزش الکترونیکی و یا آموزش مبتنی بر وب آموزش سنتی را دچار تحول و چالش کرده است. در کنار مزایای بیشمار آموزش الکترونیکی همواره چالشهای این آموزش مد نظر بوده است. این چالشها کیفیت آموزش مبتنی بر وب را هدف قرار داده و کارایی این آموزش را همواره تهدید می‌نماید. با این تفاسیر و چالشها به یک سوال اساسی می‌رسیم که آیا صرف طراحی یک آموزش همراه با فناوری یا از طریق فناوری مانند آموزش مبتنی بر وب برای غلبه بر چالشها کفایت می‌کند؟ مختص چنین مخاطبینی با شرایط جدید چالش برانگیزی مانند انبوه اطلاعاتی و منابع دیجیتالی و ... کیفیت آموزشی حرف نخست را می‌زند. و آموزش مبتنی بر وب نیز از این مسأله مجزا نیست. چگونه می‌توان آموزشی با کیفیت در عصر دیجیتال ارائه داد؟ این مهم بدون ارزشیابی کیفیت آموزش اجرایی نخواهد شد و ارزشیابی کیفیت آموزش مبتنی بر وب مستلزم شناخت زیرساختهای آموزش الکترونیکی و آموزش مبتنی بر وب می‌باشد. زیرساختهای بنیادینی که بدون توجه به آنها به کیفیت آموزشی نخواهیم رسید.

مبانی نظری

همیشه انسان با پارادایمهایی مواجه بوده است. پارادایمهایی که زندگی او را دچار تحول نموده است. کوهن^۳، (۱۹۷۰) معتقد است که مدل پیشرفت علم، تحول از یک پارادایم به پارادایم دیگر است، می‌توان در هر حوزه فکری پارادایمی را جستجو نمود و یافت. اگر بخواهیم پارادایمی را بیابیم که در هر حوزه‌ای کاربرد داشته باشد، فناوری اطلاعات همان پارادایم جدید است. همانطور که این پارادایم جدید پارادایمهای جدید دیگری را ایجاد نموده است، سبب تغییر چهره جهان شده و نیز موجب شده است که آموزش متناسب با نیازهای عصر حاضر ممکن گردد. آموزشهایی از قبیل، آموزش مجازی یا الکترونیکی، پارادایم جدیدی در حوزه آموزش و یادگیری است و یادگیری در این آموزش منحصر به

1. Digital Native

2. Prensky

3. Kuhn

فرد است به گونه‌ای که این امکان را در هر زمینه^۱، برای هر فرد^۲، در هر زمان^۳، و در هر مکان^۴، به صورت مادام‌العمر ایجاد کرده است. به گونه‌ای که آموزش الکترونیکی و نیز منابع مجازی مانند مجلات و کتابهای الکترونیکی تحولی عمیق در این حوزه پدید آورده‌اند. همانطور که گفته شد این پارادایم در هر حوزه‌ای رسوخ کرده و تغییرات شگرفی را پدید می‌آورد، یکی از این حوزه‌ها آموزش و پرورش می‌باشد که از این سیل عظیم در امان نبوده است. با اینحال شاهدیم که گاهی این سیستم به جای تغییر خود و هماهنگی با پارادایم جدید در برابر تغییر مقاومت نموده و چالشهایی بیشتری من جمله چالشهای فرهنگی- اجتماعی برای خود به وجود می‌آورد. (اسلوان^۵، ۲۰۰۸)

چالشهای نظام آموزشی برای آموزش دانشگاهی کمی متفاوت از چالشهای نظام آموزش و پرورش به نظر می‌رسد. مسائلی مانند سرعت تولید اطلاعات و به تبع آن دانش و لزوم طراحی نظام و برنامه آموزشی مستمر و مادام‌العمر به منظور همراهی با تغییر سریع به منظور هماهنگی با نظام دیجیتال جهانی، موجب تقاضای روزافزون برای ورود به نظام دانشگاهی برای دستیابی به سواد اطلاعاتی است و این شتاب و علاقه ورود به مرحله‌ی آکادمیک که بسیار فراتر از گنجایش و امکانات آموزش عالی است نظام آموزشی را با چالش زیادی روبرو ساخته است و اینکه تحقق جایگاه مناسب و همگرا با پدیده‌ی جهانی‌شدن و پاسخگویی به تقاضای روزافزون برای آموزشی متفاوت که این آموزش ویژگیهایی متفاوت از آموزش سنتی دارد و در رأس آن عدالت آموزشی و کاربرمحوری است نیاز به تغییرات شگرفی را در بطن خود می‌پروراند. (سامپسون^۶، ۲۰۰۳). اما تقاضای آموزشی با چنین خصوصیتی برای آموزش و پرورش کاملاً متفاوت خواهد بود، آموزش مبتنی بر وب یا الکترونیکی یا دیجیتال برای مدارس ملزومات و فلسفه خود را دارد. در آموزش و پرورش صرفاً گذراندن یک دوره نیست که نیاز به آموزش مبتنی بر وب را مطرح می‌کند. مسائل و چالشهای فرهنگی و اجتماعی و نیز انگیزشی در استفاده از آموزش الکترونیکی توسط آموزش و پرورش نقش بسیار پررنگ و بسزایی دارد.

برای غلبه بر این چالشها، شیوه‌های متفاوتی وجود دارد. مهمترین آن شیوه‌ای است که در بیانیه‌ی جهانی آموزش در مؤسسات آموزشی وجود دارد: اجلاس جهانی یونسکو، پاریس سال ۱۹۹۸، منعکس شده است. در این اعلامیه آمده است باید نهادهایی وجود داشته باشند که از مزیتها و امکانات بالقوه فناوری اطلاعات و ارتباطات بهره‌مند میشوند، در این راستا این نهادها باید به ایجاد این محیطهای نوین آموزشی برای هماهنگی با عصر اطلاعات و تبیین نظامهای مجازی پردازند. تصمیمهای استراتژیک و روش‌شناسی جدیدی برای تغییر که ضامن موفقیت باشد به‌خوبی شکل نگرفته است و به نظر میرسد چیزی مدرن و خیالی تلقی شده است و بنابراین بسیاری از مؤسسات آموزشی فاقد برنامه‌ریزی استراتژیک واضحی هستند. این برنامه ریزی استراتژیک در ایجاد زیرساختها ضروری است. مسلّم است که در چنین شرایط متحولی فرایند آماده‌سازی فراگیران (کودکان، نوجوانان و جوانان) به‌عنوان یادگیرندگان و اندیشمندان مستقل، شهروندان مولّد و رهبران آینده، دشوارتر و پیچیده‌تر میشود، چراکه ماهیت یادگیرنده، تجارب آموزشی، یادگیری، تدریس و ارزیابی بازده و کلاً عوامل و مؤلفه‌های آموزش الکترونیکی تغییر

1. anything
2. anyone
3. Anytime
4. Anywhere
5. Sloan
6. Sampson

کرده است. (اندرسون^۱، ۲۰۱۰) درضمن با وجود همه‌ی مشکلات موجود در آموزشهای الکترونیکی تحولات جهانی شدن موجب توسعه کمی و کیفی چنین آموزش‌هایی شده است. (پرچگول^۲، ۲۰۰۶)

یادگیری الکترونیکی

یادگیری الکترونیک به طور کلی یک واژه خیلی گسترده برای یادگیری مبتنی بر اینترنت است. آموزش از راه دور، یادگیری آنلاین، یادگیری الکترونیک تمام این واژه ها در حال مترادف شدن با آخرین دیدگاه برای - فراهم آوردن پیشنهادهای آموزشی با کیفیت بالا می باشد (سوفرت^۳، ۲۰۱۱). یادگیری الکترونیک ممکن است به عنوان یادگیری مبتنی بر اینترنت تعریف شود، جایی که دانشجویان و مدرسان لزوماً رو در رو نیستند. تعامل با مدرسان و با دیگر دانشجویان می تواند از طریق ویدئو کنفرانس یا تلکنفرانس باشد. راه های زیادی هست که از طریق آنها یادگیری الکترونیک می تواند محقق شود. یادگیری الکترونیک ممکن است بعنوان یادگیری مبتنی بر اینترنت بر اساس رسانه های الکترونیک شامل جنبه های تجاری کردن آن تعریف شود. (بولینجر، ۲۰۰۱ و سوفرت، ۲۰۰۱) به بیان دیگر آموزش از راه دور نوعی فرآیند یادگیری که طی آن دانشجو می تواند با استفاده از فن آوری های گوناگون آموزش، بدون لزوم حضور فیزیکی، تحصیل کند (تعاریف و مفاهیم آماری علوم تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۹). یادگیری الکترونیکی به یادگیری گفته می شود که در محیط شبکه به وقوع می پیوندد و در آن مجموعه ای از تکنولوژی های چندرسانه ای، فرارسانه ای و ارتباطات از راه دور وجود دارد. اینترنت محور اساسی تحولی است که یادگیری الکترونیکی را بوجود آورده. یادگیری الکترونیکی از دیدگاه فلسفی، مبتنی بر دیدگاه ساختن گرایانه و مشارکتی است و به اعتقاد برخی از متخصصین، مهمترین تکنولوژی است که می تواند رویکرد های جدید تدریس و یادگیری را مورد حمایت قرار دهد (گریسون اندرسون، ۲۰۰۳)

نظام یادگیری مبتنی بر وب

امروزه به صورت کاملاً گسترده‌ای مشخص شده است که یادگیری مبتنی بر وب رویکردی مجزا از آموزشهای سنتی ندارد و رویکردهای آن صرفاً نمی‌توانند منحصر به این نوع آموزش باشند. البته اکثر کسانی که در امر یادگیری مبتنی بر وب درگیر هستند با این مسأله مواجهند که چگونه باید شیوه‌های جدید یادگیری را با راهبردهای فعلی یاددهی و یادگیری در محیط کلاس و کار تلفیق و یکپارچه کرد. (یوخم، مرینبور، کوپر^۴، ۱۳۹۰)

ارزشیابی آموزش مبتنی بر وب:

صرفظراً از اینکه ارزیابی به منظور کدامیک هدف انجام شود ارزیابی یک آموزش مبتنی بر وب دربرگیرنده ویژگیهای زیر می‌باشد:
۱- بعنوان ابزاری اساسی برای طراحی و برنامه‌ریزی تلقی شود.

1. Anderson
2. Portugal
3. Seufert
4. Jochems, merrienboer, koper

- ۲- ارزیابی بطور درونزاد در برگیرنده کل اجزاء برنامه آموزش الکترونیکی باشد.
 - ۳- ارزیابی بایستی جامع بوده و از هر دو منظر تکوینی و تراکمی (پایانی) انجام گیرد.
 - ۴- ارزیابی بایستی مشتری - مدار باشد.
 - ۵- ارزیابی بایستی بتواند پاسخگوی همه نیازهای کلیه گروههای ذینفع باشد.
 - ۶- فرایندها و ابزارهای ارزیابی بایستی با هدفها و ماهیت برنامه همخوانی داشته باشد.
 - ۷- ارزیابی بایستی توسط ارز یابان حرفه‌ای و مسلط انجام شود.
- رویکردهای ارزیابی‌های انجام شده در آمریکا، اروپا و استرالیا تا این زمان را می‌توان در گروههای زیر دسته‌بندی کرد:
- ۱- رویکرد مورد پژوهی برنامه‌های آموزش الکترونیکی خاص:^۱
- اینگونه ارزیابیها عمدتاً در آموزش عالی آمریکا و با تأکید بر ارزیابی از کلاسهای مجازی دروس مهندسی، زبان و فناوری اطلاعات (IT) صورت گرفته است و بیشتر توصیفی هستند تا تحلیلی و پیش‌بینی کننده.
- ۲- رویکرد مقایسه ای آموزش الکترونیکی با شیوه های آموزش سنتی (Comparisons With Traditional Learning):
- این دسته از ارزیابیها در مقایسه‌های بسیار کوچک و با تمرکز برسنجش تاثیر جنبه های ویژه ای از آموزش الکترونیکی انجام شده است. عموماً در این ارزیابیها از طرحهای قرینه سازی استفاده گردیده و یافته های آنها از نظر تعمیم پذیری بسیار محدود می باشند زیرا دارای مبانی تجربی قوی برای سنجش میزان اثربخشی هریک از دو نوع برنامه آموزشی نیستند.
- ۳- رویکرد ارزیابی نسبت هزینه - فایده برنامه‌های آموزش الکترونیکی (Return on Investment):
- علیرغم سرمایه گذاری‌های قابل توجهی که در برنامه‌های آموزش الکترونیکی در کلیه سطوح آموزشی در جهان شده است تعداد ارزیابیهای انجام شده با رویکرد سنجش هزینه فایده این گونه برنامه‌ها بسیار اندک است. همین تعداد اندک عمدتاً توسط واحدهای آموزش منابع انسانی سازمانهای صنعتی انجام شده است. یافته‌های کلی این دسته ارزیابیها حکایتگر آن است که بازده برنامه‌های آموزش الکترونیکی در حدی هست که توجیه کننده سرمایه‌گذاری‌های انجام شده باشد اما پاسخ‌روشنی برای مباحث مهمی نظیر تفاوت بین هزینه‌های خالص و ناخالص، نسبت درآمدها به هزینه‌های سرمایه‌ای، روند جابجایی اعتبارات جاری، روند هزینه سنجی برنامه‌ها در حین اجرای آنها ارائه نشده است. (بنیگو^۲، ۲۰۰۰)
- ۴- رویکردهای بهبودی تطبیقی (Benchmarking Models):
- از بدو راه‌اندازی برنامه‌های یادگیری الکترونیکی تلاشهای فراوانی برای معیارهایی جهت اجرای کیفی این برنامه‌ها شده است. این تلاشها با بکارگیری روش بهبود تطبیقی منجر به تدوین استانداردها و معیارهای کیفیت برنامه‌ها و نرم‌افزارها آموزش الکترونیکی در مقایسه با شیوه‌های سنتی آموزش و اندازه‌گیری سطح پیشرفت تحصیلی دانشجویان این دوره‌ها شده است. (موسسه سیاستگذاری آموزش عالی، ۲۰۰۰) این استانداردها بدون در نظر گرفتن تأثیر متغیرهای محیطی و سایر عوامل تأثیرگذار و شرایط محیطی تدوین شده‌اند. یکی از مشکلات ارزیابیهای انجام شده با روش بهبود تطبیقی این است که این گونه ارزیابیها عموماً محدود به مدلهای خاصی از برنامه‌های آموزش الکترونیکی بوده است و لذا قابلیت کاربرد آنها در

1. Case Studies & Specific- Training Programs

2. Benigno

موقعیتهای جدید بسیار محدود است.

۵- رویکرد ارزیابی محصول (Product Evaluation):

بیشترین ارزیابیهای گزارش شده در حوزه آموزش الکترونیکی مربوط به ارزیابی ویژگیهای نرم افزارهای معینی است که توسط تولیدکنندگان همین نرم افزارها انجام شده است. اگر چه ارزیابی این محصولات خالی از فایده نیست ولی نمی توان آنها را بعنوان جایگزینی برای ارزیابیهای جامع و کامل از برنامه های آموزش الکترونیکی تلقی نمود.

۶- رویکرد ارزیابی عملکرد (Performance Evaluation):

بخش عمده ای از ارزیابیهای آموزش الکترونیکی انجام شده در آمریکا و اروپا مبتنی بر سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان بعنوان شاخصی از اثر بخشی و مطلوبیت برنامه های آموزش الکترونیکی بوده است. (اسکرونز، ۲۰۰۰ به نقل از هوگس و اتول^۱، ۲۰۰۳) مهمترین هدف این گونه ارزیابی ها آزمودن تناسب و تأثیر نرم افزارهای درون خطی (on – Line) بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان بوده است.

زیرساختهای آموزش مبتنی بر وب:

انواع زیرساختی که در این مقاله به بررسی و تحلیل آنها پرداخته می شود به شرح زیر است:

زیرساختهای آموزش الکترونیکی:

همانطور که ریموند خاطر نشان می سازد توجه به زیر ساختها ارزش و اهمیت زیادی برای تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری در آموزش مبتنی بر وب دارد.

برنامه ریزی زیرساختی (مدیریت یادگیری الکترونیکی)

یک محیط یادگیری الکترونیکی بر یک زیرساخت دیجیتال بنا می شود. بوتچر و کومار^۲ ذکر کردند که لازم است زیرساخت دیجیتال همانند زیرساخت فیزیکی، طراحی، برنامه ریزی، ساخته و نگهداری شده و نیروی انسانی به آن اختصاص داده شود. روزنبرگ^۳ (۲۰۰۱) به نقل از هانسن^۴ (۲۰۰۳) بیان می کند که زیرساخت یادگیری الکترونیکی، مبتنی بر قابلیت های فناوری یک یک آموزشگاه برای ارائه و مدیریت یادگیری الکترونیکی است. بنابراین زیرساخت می بایست بر اساس معماری بازی بر مبنای استانداردهای منتشر شده، استفاده مجدد از اجزاء، قابلیت ارائه خدمات و قابلیت نگهداری ایجاد شود. در یادگیری الکترونیکی، زیرساختی مورد انتظار و مطلوب است که کاملاً در دسترس بوده و پایا و بادوام باشد. بوتچر و کومار به وضوح تأکید می کنند که زیرساخت یادگیری الکترونیکی باید شرایط زیر را داشته باشد:

1. Hughes, Attwell
2. Boettcher and Kumar [2000]
3. Rosenberg
4. Hansen

- قابلیت افزایش مقیاس^۱ (یعنی در صورت افزایش تعداد کاربران، افزایش کاربردهای مورد تقاضا و افزایش تنوع کاربردها، قابلیت رشد را داشته باشد).
 - قابلیت تحمل بالا^۲ (یعنی به اندازه کافی انعطاف پذیر باشد تا در مقابل تغییرات فناوری خود را با آن تطبیق دهد).
 - قابل اعتماد^۳ باشد.
 - همواره در دسترس^۴ باشد (یعنی ۲۴ ساعت در روز و ۷ روز در هفته).
- بنابراین برنامه‌ریزی زیرساخت برای یادگیری الکترونیکی باید روی موضوعاتی از جمله موارد زیر متمرکز شود (البته نباید به آنها محدود گردد):
- برای پشتیبانی از یادگیری الکترونیکی چه قابلیت‌های فناوری لازم است؟
 - فراگیران، مدرسان و کارمندان پشتیبان نیاز به چه مهارت‌های اساسی (مانند سواد دیجیتالی) دارند تا در محیط یادگیری دیجیتال که همواره در حال تغییر است، موفق شوند؟
 - برای ایجاد و به اشتراک گذاری محتوای یادگیری، چه استانداردها و راه‌کارهایی باید دنبال شوند؟
 - برای زیرساخت فناوری چه سیاست‌هایی باید به خدمت گرفته شوند؟
- برای راه اندازی و کاربست فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش نیازمند به زیر ساخت های قوی مثل زیر ساخت های انسانی پداگوژیکی فناوری مدیریت و رهبری اداری و پشتیبانی اقتصادی و فرهنگی و اجتماعی و ارزشی می‌باشیم که در ادامه هر کدام از آنها را معرفی می‌نماییم. (اتسومی و ریموند، ۲۰۱۲)

زیر ساخت انسانی:

به بازیگران اصلی یا کاربران فرایند آموزش الکترونیک و هم چنین دانش، مهارت، نگرش‌ها، نیازها، ارزش‌ها و نقش‌های آنها اشاره دارد. مولفه‌های آن عبارت اند از : یاددهندگان، یادگیرندگان کارکنان فنی و مجرب (متخصصان پداگوژی کارکنان فناوری آموزش، طراحان سیستمی، طراحان وبسایت، متخصصان پیکربندی سخت افزاری، متخصصان امکانات شبکه‌ای، متخصصان و تهیه‌کنندگان نرم افزاری و...) مدیران، برنامه‌ریزان و رهبران آموزشی. (شعبانی نیا، ۱۳۸۷)

زیر ساخت آموزشی: (تربیتی)

این زیر ساخت شامل روش‌ها و استراتژی‌های جدید تدریس، رویکردهای آموزش مجازی (همزمان و غیرهمزمان) طراحی آموزشی (محیطهای یادگیری مجازی)، طراحی هم‌کنش‌گر (طراحی تعاملی بین انسان و کامپیوتر و تعامل انسان به کمک کامپیوتر در فضای مجازی)، اکولوژی پداگوژی (تغییر پارادایم پداگوژی، ارتباط یاددهنده و یادگیرنده، رفتارها، نگرش‌ها،

1. Salable
2. sustainable
3. reliable
4. available
5. Atsumbe, B. N. Raymond

نقش های آنها و غیره)، ارزشیابی و بازخورد می شود. (شعبانی، ۱۳۸۷)

زیر ساخت فناوری

شامل سیستم های مخابراتی و ارتباط از راه دور (فیبر نوری گیرنده های ماهواره ای و) شبکه های اینترنتی (پهنای باند ظرفیت شبکه در انتقال داده ها و....) خدمات دهندگان اینترنتی (server) کامپیوتر های شبکه ای (کامپیوتر های متصل به شبکه های محلی یا متصل به اینترنت با سرعت بالا) نرم افزار های کامپیوتری (نرم افزار های سیستم های مدیریت یاد گیری ادغام و ترکیب محتوا مرورگر ابزار تدوین و نگارش محتوا نرم افزار های ارزشیابی و امتحانات نرم افزار های امنیت و حفاظت مانند ضد ویروس و.....) کامپیوتر های شخصی (یاد گیرنده و یاد دهنده) وسایل جانبی (چاپگر وسایل ذخیره اطلاعات اسکنر و). (اتسومبی و ریموند، ۲۰۱۲)

زیر ساخت مدیریت و رهبری

این نوع زیر ساخت باید به صورت مدیریت پیش کنشی پویا و سریع در بازار های متغیر و متکثر استراتژی بین المللی و جهانی نگرستن به فرصت های آموزشی اتخاذ رویکرد مدیریت و برنامه ریزی مشارکتی (حمایت و تقویت همکاری و مشارکت) در برنامه ریزی اداره و اجرای فعلیت ها سیاست و خط مشی ها (مالکیت معنوی کپی رایت حق انحصاری اثر) کنترل و تضمین کیفیت اعتبار سنجی و صدور جواز شرایط پذیرش فرد یاد گیرنده شرایط استخدام ارتقا و نظام پاداش و تشویق کارکنان مقرارت استفاده (مجاز و غیر مجاز) باشد. (شعبانی، ۱۳۸۷)

زیر ساخت اداری و پشتیبانی

این زیر ساخت می تواند شامل خدمات اداری مثل بازاریابی و جذب، ثبت نام و پرداخت کتابخانه های دیجیتالی و نظام پشتیبانی آن مثل وام و کمک های مالی، امور فارغ التحصیلان، تقویت و بهسازی آموزش را شامل می شود.

زیر ساخت فرهنگی / اجتماعی / ارزشی

بستر سازی فرهنگی از طریق اشاعه فرهنگ استفاده درست از فناوری اطلاعات و ارتباطات، پذیرش، اشاعه و اجرای فرهنگ تغییر و نوآوری، حفظ هویت فرهنگی، کاهش شکاف دیجیتالی، اشاعه فرهنگ نئوکراسی و آداب و رسوم و معاشرت شبکه ای و می تواند از جمله موارد مهم در جهت پایه گذاری و تقویت این زیر ساخت گردند.

زیر ساخت فرهنگی:

یکی از زیر ساخت های مهم و اساسی که مؤلفه های بسیار مهم و بسیطی را شامل می شود زیر ساخت فرهنگی است که در همه

ی حوزه‌ها قابل بررسی است اما در اینجا صرفاً به عناصر فرهنگ در آموزش و یادگیری در یک آموزش مجازی بسنده می‌شود. عناصر فرهنگی در آموزش شامل چند بخش می‌گردد: از نظر مفروضات بنیادی، دانشجو، استاد، محتوا، برنامه‌ریزی و ارزشیابی و نقد فرهنگ، که در نقد فرهنگی عناصر زیرساخت اخلاقی نیز مطرح می‌گردد که جداگانه به آنها پرداخته می‌شود. (بولتین^۱، ۲۰۰۰)

جدول ۱ چهارجوبی برای فهم زیرساخت فرهنگی (بولتین، ۲۰۰۰)

ردیف	عناصر فرهنگ آموزش - یادگیری	ویژگی‌ها
۱	مفروضات بنیادی	- تربیت تخصصی در دانشگاه مجازی منوط به شکل‌گیری هویت آکادمیک دانشجو و استاد است.
		- مجموعه‌ای از باورهای ذهنی، تجارب زیسته، میزان آمادگی و رویکرد جامعه، شکل دهنده هویت آکادمیک دانشجو و استاد مجازی است.
		- رشد هویت آکادمیک دانشجو و استاد مجازی از طریق توسعه پشتیبانی و کاهش چالش‌های آموزشی، روانشناختی، اجتماعی و تعدیل نقش استاد تسهیل می‌شود.
		- پارادایم غالب در محیط یادگیری - یادگیری الکترونیکی، انتقال دانش است.
		- محور اساسی آموزش مجازی دانشگاهی محتوا است.
		- یاددهی - یادگیری از طریق سخنرانی، به یاد سپردن و شنیدن ایجاد می‌شود.
		- موفقیت از هر دو منظر فرد و جامعه، به مثابه کسب مدارک علمی از دانشگاه‌های معتبر است.
		- یادگیرندگان برای این منظور آموزش می‌بینند که جهان را آنگونه که هست بشناسند.
		- تمامی یادگیرندگان به دانش یکسان نیاز دارند و به شیوه یکسان یاد می‌گیرند.
		- دانشگاه مجازی، زمینه درآمد زایی برای آموزش عالی را فراهم می‌کند.
۲	دانشجو	- نیازها علایق و شایستگی‌های تمام دانشجویان یکسان است.
		- دانشجو مسئول یادگیری و مدیریت‌کننده‌ی زمان / مکان یادگیری است.
		- دانشجو مصرف‌کننده‌ی دانش است.
		- دانشجو، دانش اطلاعاتی فراوانی کسب می‌کند.
		- یادگیری از طریق شنیدن و به یاد سپردن ایجاد می‌شود.
		- دانشجو خواهان ارتباط با استاد است.
		- دانشجو غالباً انگیزه‌ی بیرونی برای یادگیری دارد.
۳	استاد	- چالش هویت آکادمیک فردی، جمعی و رشته‌ای دانشجو همچنان یک مسئله در بازدهی یادگیری الکترونیکی است.
		- استاد نقش حاشیه‌ای و آموزشیار نقش اصلی در فرآیند آموزش دارد.
		- استاد و آموزشیار تسهیل‌کننده‌ی محتوا هستند.
		- استاد، سخنران یک سویه در کلاس است.

-
- فقدان « تربیت »
 - فقدان یادگیری مستمر و مادام العمر
 - آموزش در راستای شناخت جهان آنگونه که هست نه اصلاح جهان
 - فقدان دانش عمیق درباره‌ی خود و جهان
 - اهداف ملی، ناهماهنگ با تجارب متنوع یادگیرندگان مختلف
 - عدم توجه به تفاوت‌ها و نیازهای دانشجویان.
 - ضعف پرورش دانش مهارتی، تفکر انتقادی، خلاقیت، تولید علمی
 - محیط یاددهی یادگیری فاقد شادابی، زنده بودن و پویایی.
 - تقویت انگیزه‌ی بیرونی (پاداش، نمره، مدرک تحصیلی) به جای انگیزه‌ی درونی (یادگیری)
 - گسترش مسئله‌ی نابرابری
 - محدود شدن طراحی آموزش مجازی دانشگاهی به تقاضای اجتماعی ورود به دانشگاه
 - تقلیل رسالت والای آموزش دانشگاهی از یادگیری و پرورش تخصصی به درآمدزایی.
-

زیر ساخت اخلاقی:

همانطور که می‌دانیم مسائل اخلاقی جزئی از مسائل فرهنگی - مذهبی به شمار می‌رود که در هر فرهنگی می‌تواند متناسب با آن فرهنگ تغییر یابد اما در مورد فناوریهای مانند اینترنت به دلیل اینکه یک امر جهانی است مسائل اخلاقی آن نیز مختص فرهنگ خاصی نبوده و به صورت قانونهای جهانی مطرح می‌گردد. یکی از مسائل چالش برانگیز بنیادین فناوریهای نوین من جمله آموزشهایی که بر این اساس صورت می‌گیرد مانند آموزش بر خط نادیده گرفتن مسائل اخلاقی است که متناهی این آموزشها است. این مسائل اخلاقی به عنوان زیر بنا و زیرساخت اخلاقی آموزشهای الکترونیکی می‌بایست در نظر گرفته شوند. گرچه مسائل اخلاقی آموزش الکترونیکی جهانی است اما در هر جامعه‌ای با توجه به شناخت فرهنگی از آن جامعه می‌بایست زیر ساخت مناسب آن فراهم گردد. این مسأله به صورت فراگیری توسط سازمانهای جهانی مورد توجه قرار می‌گیرد. (شمس، ۱۳۸۶)

مسائل اخلاقی فناوری در یک جامعه، فقط به گمنامی، حریم خصوصی، حق مالکیت معنوی، محتوای مبتذل یا بحث بر سر عدالت مبتنی بر قصد یا انجام عمل محدود نمی‌شود و مسائل اصولی‌تر و بنیادینی همچون هویت و درک ما از یک شخص را در بر می‌گیرد. جامعه دانایی محور، سطح دیگری از اخلاق را طلب می‌کند و شناخت تحولات جاری بدون مراجعه به مفاهیم اخلاقی محال می‌نماید. به منظور آشنایی بیشتر با این موضوع بررسی اسناد در این زمینه پیشنهاد می‌شود:

در اجلاس ژنو، پس از بحث و تبادل نظر، یک اعلامیه اصول و یک برنامه عمل در زمینه توسعه و گسترش جامعه اطلاعاتی و کاهش شکاف دیجیتالی تهیه و تدوین شد و به تصویب رسید که در زیر به مباحث مهم آنها اشاره می‌شود:

الف) اعلامیه اصول: این اعلامیه، جنبه بیان اصول و بینشهای مشترک کشورها را داشته و تصویب این سند، یک پیروزی مهم برای کشورهای در حال توسعه به‌شمار می‌رود. نگاهی کلی به اعلامیه نشان می‌دهد که بخش اول آن در واقع قصد دارد بینشی ارایه دهد که بتوان آن را دیدگاه مشترک یا تقریباً مشترک شرکت کنندگان دانست و در پاراگراف اول، به تبیین مفهوم جامعه اطلاعاتی پرداخته است.

بخش دوم راجع به روش‌های شکل‌دهی به مجموعه جامعه اطلاعاتی است که از موضوعات مهم در این بخش می‌توان به مسئله حقوق بشر در اینترنت اشاره کرد. مسئله فقرزدایی در زمینه جامعه اطلاعاتی و تلاش مشترک کشورها نیز مورد توافق

اصولی قرار گرفته است.

در یک پارگراف از این سند، به موضوع عدم تبعیض اشاره شده است و علاوه بر عدم تبعیض در ارایه اطلاعات و دانایی، از سازمان های بین المللی درخواست شده است تا به اهمیت این موضوع توجه داشته و اقدامات لازم را در این خصوص انجام دهند.

از نکات مورد توجه اعلامیه، مسئله اخلاق و خانواده است. وقتی در قانون اساسی اتحادیه اروپا، کشورها حتی از آوردن نام خدا در این قانون ممانعت به عمل می آورند و اجازه نمی دهند که مذهب مسیحیت به عنوان یکی از میراث های مشترک اروپایی در میان دیگر میراث آنان حتی عنوانش ذکر شود، توجه به مسئله اخلاق در اعلامیه می تواند بسیار جالب توجه باشد که بانی این بحث ها گروه ایرانی و کمک های نماینده پاپ و سایر کشورهای اسلامی بوده است. حتی یکی از پاراگراف ها با عنوان حمایت و حفاظت از ارزش های خانواده، حاصل تلاش گروه ایرانی است. لذا اقدامات انجام گرفته در این خصوص قدم بسیار بزرگی به سمت جامعه اطلاعاتی قانونمند است. (حسنی، ۱۳۸۴)؛

تأکیدات کلی اعلامیه به شرح زیر خلاصه می شود:

۱- ایجاد یک جامعه اطلاعاتی دارای ابعاد انسانی، فراگیر و اولویت دهنده توسعه پایدار و تأمین کننده امکانات اطلاعاتی و معرفتی که مبنای حرکت آینده بین المللی است و حاکی از یک قدم نسبتاً قابل توجه از یک محیط متشنج در جامعه اطلاعاتی به یک سمت نسبتاً هدفمند است

۲- بررسی اصولی دموکراسی و احترام به حقوق بشر

۳- ضرورت استفاده از تکنولوژی های ارتباطی برای پیشبرد اهداف توسعه در اعلامیه هزاره

۴- مقابله با شکاف دیجیتال و تبدیل آن به یک فرصت

در بندهای ۵۶، ۵۷، ۵۸ و ۵۹ اعلامیه، ابعاد اخلاقی جامعه اطلاعاتی مورد توجه قرار گرفته است:

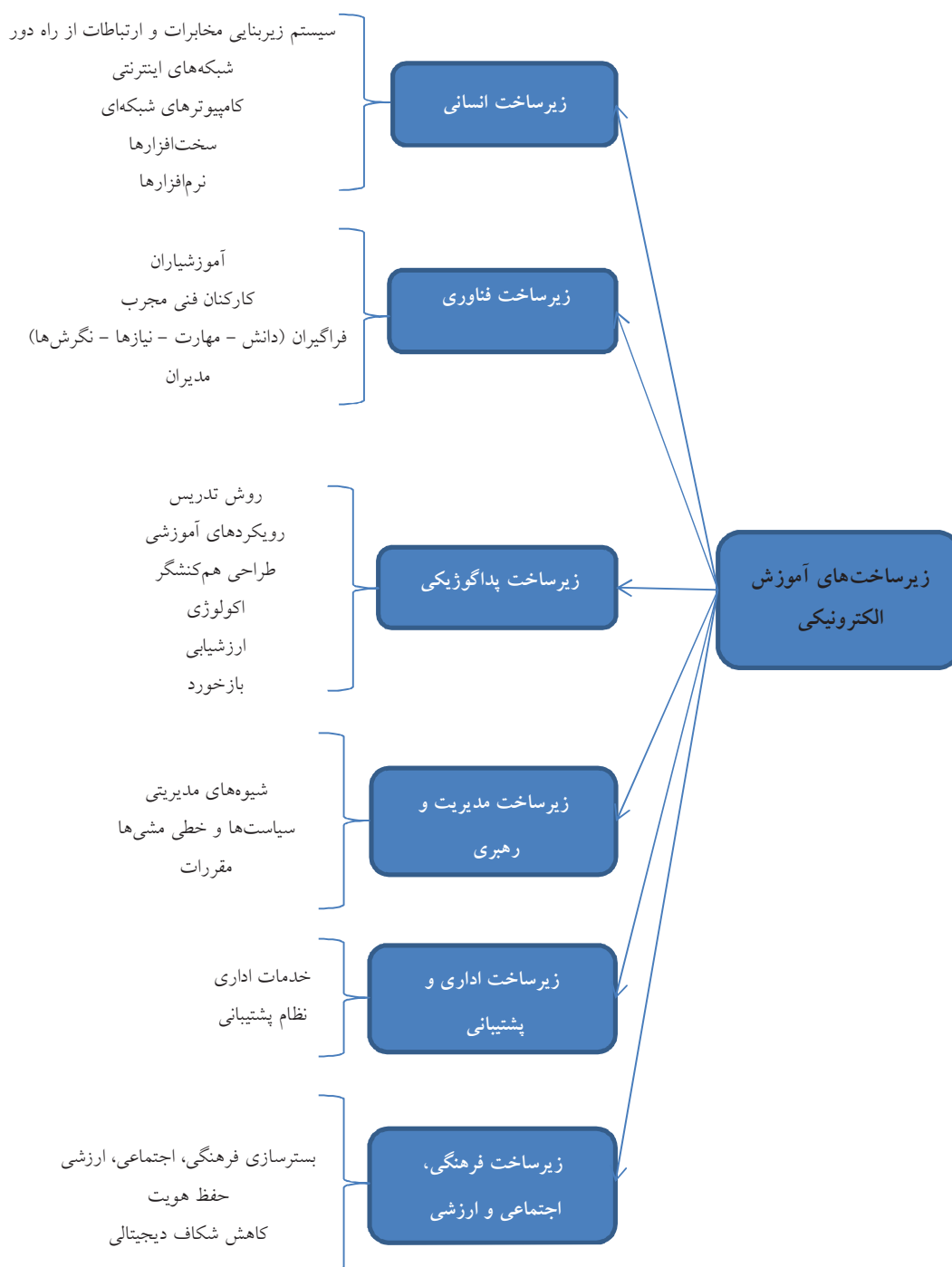
بند ۵۶- جامعه اطلاعاتی باید به صلح احترام گذارد و ارزش های بنیادین آزادی، برابری، همبستگی، مدارا، مسئولیت مشترک و رعایت طبیعت را پاس بدارد.

بند ۵۷- اذعان داشتن به اهمیت اخلاق در جامعه اطلاعاتی که باید ترویج دهنده عدالت و منزلت و ارزش آدمی باشد. خانواده باید به وسیع ترین شکل ممکن حفاظت شود و برای ایفای نقش حیاتی خود در جامعه تقویت گردد.

بند ۵۸- در استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی و تولید محتوا، باید حقوق بشر و آزادی های بنیادین دیگران، از جمله حریم شخصی، حق آزادی اندیشه، وجدان و مذهب هماهنگ با قواعد بین المللی مربوطه رعایت شود.

بند ۵۹- همه نقش آفرینان جامعه اطلاعاتی باید در مقابل استفاده های سوء از فن آوری های اطلاعاتی و ارتباطی، همچون تخلفات قانونی و دیگر کارهای ناشی از نژادپرستی، تبعیض نژادی، بیگانه هراسی و ناپردباری ها، تنفر، خشونت، همه اشکال سوء رفتار با کودکان، از جمله تمایل جنسی به کودکان و وقیح نگاری درباره کودکان و قاچاق و استعمار افراد بشر، به اقدامات مقتضی و روش های پیشگیرانه ای که قانون مشخص کرده، دست بزنند. (آیین نامه اجرایی، ۱۳۸۲)

زیرساخت اخلاقی آموزش الکترونیکی تنها در صورت برنامه ریزی فرهنگی و آموزش همگانی اجرایی خواهد شد. قطعاً در صورت پرداختن به زیرساخت های اخلاقی است که چنین آموزش هایی با چالش های کمتر و کارایی بیشتری به یادگیری موثر خواهند رسید. شکل (۱) این زیرساختها را نمایش میدهد:



شکل ۱ خلاصه ای از زیرساخت‌های آموزش مجازی برگرفته از ادبیات پژوهش

پس از بررسی انواع زیرساختها و تحلیل ارتباط آنها با یکدیگر به تحلیل زیر ساخت فرهنگی و اهمیت آن برای آموزش مبتنی بر وب پرداخته شد و در پایان میزان اهمیت تناسب زیرساختها با یکدیگر مورد بررسی قرار می گیرد.

تحلیل اهمیت تناسب زیر ساختها:

گرچه در طراحی و راه اندازی دوره های یادگیری الکترونیکی توجه به همه جوانب ارزیابی و همه ی زیرساختها مهم و اساسی هستند. ولی در عمل، در اغلب موارد یکی از جنبه های پداگوژیک یا فناورانه بر جنبه دیگر ترجیح داده می شود؛ به گونه ای که در طراحی بعضی از دوره ها تاکید بر زیرساخت های فناورانه بر زیرساخت های آموزشی برتری می یابد و در برخی دیگر جنبه های آموزشی، ابعاد فناورانه را تحت تاثیر قرار می دهد. اما بایستی توجه داشت در طراحی و راه اندازی دوره های یادگیری الکترونیکی استفاده از ابزارهای مبتنی بر فناوری و تاکید بر آنها باید در راستای هدف های آموزشی صورت گیرد و نکته مهم تر اینکه تحقق هدف های آموزشی وابسته به استفاده مناسب از ابزارها و قابلیت های فناورانه است. در اینجا رابطه زیرساخت فناوری با زیرساخت آموزشی را دوسویه فرض کردیم اما در حقیقت باید موردی عمل کرد و تا حدی میزان پرداخت به این زیرساختها نسبت به فرهنگ جامعه کاملاً نسبی می شود.

دو مورد به اختصار در مورد میزان اهمیت تناسب زیر ساختها بیان می شود. همانطور که روزنبرگ ۲۰۰۱، پرکینز، ۱۹۹۷ و پرنسکی، ۲۰۰۲ و جمعی از اندیشمندان اشاره کرده اند اگر برای اجرای یک دوره آموزش مجازی تمامی زیرساختهای فناورانه به خوبی یکپارچه شده و انتقال یافته باشد مانند زیرساختهای نرم افزاری و سخت افزاری مناسب دوره تهیه شده باشد اما معلمین و یادگیرندگان از نظر زیرساختهای پداگوژیک و آموزشی برای چنین آموزشی آمادگی لازم را پیدا نکرده باشند. بدین معنا که معلم تبحر لازم برای شرکت در چنین دوره ای را چه از نظر مهارت فناورانه و چه از نظر تطبیق خود با ویژگیهای آموزش مبتنی بر وب. اتفاقی که می افتد اینگونه خواهد بود که با توجه به اینکه زیرساختهای فناوری بدون هیچ مشکلی آمادگی ورود در دوره مورد نظر را داشتند اما دوره با شکست مواجه خواهد شد به دلیل اینکه دروندادهای آموزشی یک آموزش مجازی که معلم و یادگیرنده و محتوای دوره هستند برای ورود به چنین آموزشی آماده نشده بودند.

حالت دیگر در آنسوی طیف، معلمان متبحری که از نظر آموزشی در آموزش سنتی بی نقص عمل کرده اند را ما بدون در نظر گرفتن مسائل فناورانه در دوره آموزش مجازی وارد کنیم، چنین معلمی در دوره مجازی احتمال اینکه موفق عمل کند بسیار پایین خواهد بود و یادگیرنده نیز دچار چنین مشکلی خواهد بود در فضای متفاوت آموزش مجازی اگر کاملاً توجیه نشده باشد و از نظر فرهنگی آمادگی حاصل نکرده باشد دچار سردرگمی خواهد شد و نتیجه این خواهد بود که چنین آموزشی قطعاً از آموزش سنتی موفقیت کمتری خواهد یافت.

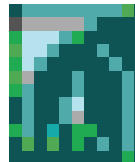
حالت دیگری نیز مطرح می گردد و آن فراهم کردن زیرساختها برای مواجهه ی صحیح یادگیرندگان در فضای مجازی با آموزشی کارا خواهد بود. زیرساختهایی که برای آماده سازی یک آموزش مناسب برای یادگیرندگان مهم تلقی می شوند به جز زیرساختهای فناورانه که اهمیت زیادی نیز دارند زیرساختهای اجتماعی، فرهنگی می باشد. از مقبولیت دوره های آنلاین گرفته تا مسائل اخلاقی و فرهنگی، همه به منظور آماده سازی یادگیرنده برای ورود به یک دوره ی آموزشی مبتنی بر وب بسیار ضروری است. بدین منظور نگرش سنجی جامعی از یادگیرندگان پیشنهاد می گردد که بر اساس آن می توان آموزشهای مقدماتی

مطابق با زیرساختها، برای آمادگی ورود به دوره طراحی نمود که موکداً پیشنهاد می‌گردد که در طراحی آموزش مقدماتی ورودی به دوره های آموزشی، نقش آموزشهای اخلاق مربوط به فناوری در نظر گرفته شود. آموزشهایی مانند هویت و گمنامی در فضای مجازی، امنیت اطلاعات، حق کپی رایت و کپی لغت، شکاف دیجیتالی و حریم خصوصی و سایر موارد ضروری مطروحه در اخلاقیات مربوط به یک آموزش آنلاین. البته باید خاطر نشان ساخت که صرف آموزش مقدماتی در مورد مسائل فرهنگی تضمینی برای فرهنگ سازی نمی‌باشد، اینگونه آموزشها باید همه جانبه و عمیق، بررسی و به صورت چند بعدی طراحی گردند.

منابع

- جهانگرد، نصرالله. سلجوقی، خسرو. (۱۳۸۳). مجموعه قوانین و مقررات فناوری اطلاعات و ارتباطات ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی اطلاع رسانی.
- حسنی، فرنود، (۱۳۸۴). "جامعه اطلاعاتی و چالش‌های توسعه دانایی محور"، ماهنامه فنی مهندسی عصر فن‌آوری اطلاعات، سال اول، شماره ۵.
- شعبانی‌نیا، فریدون. مختاری، وحید. (۱۳۸۷). تحلیل و طراحی سیستمهای آموزش الکترونیکی، تهران، نشر: خانیان.
- مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۲). آیین نامه نحوه اجرای فعالیتهای مشخص به منظور گسترش کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات کشور، سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، به استناد اصل یکصد و سی و هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. قابل دسترس در : <http://rc.majlis.ir/fa/law/show/123645>
- مرکز تکنولوژی مالزی، MSC. (۱۳۸۶). راهنمای تدوین راهبرد ملی فناوری اطلاعات، ترجمه محمد شهاب شمس، تهران: شورای عالی اطلاع رسانی.
- یوخم، ویم. مرینیور، یرون. کوپر، راب. (۱۳۹۰). نظام جامع یادگیری الکترونیکی، الزامات آموزشی، فنی و سازمانی. مترجمان: عشرت زمانی و مجید عبداللهی، تهران، انتشارات سمت.
- Anderson. T. (2010) The Theory and Practice of Online Learning. *Language Learning & Technology*, Volume 14, Number 1 pp. 24–27. Retrieved from: <http://lt.msu.edu/vol14num1/review2.pdf> February 2010
- Atsumbe, B. N. Raymond, E E. B. Duhu, E.P.(2012). Availability and Utilization of eLearning Infrastructures in Federal University Of Technology, Minna. *Journal of Education and Practice (Online)* Vol 3, No 13. www.iiste.org
- Benigno, V., Trentin, G. (2000). The Evaluation of Online Courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(3), 259-70.
- Boettcher, J. V., & Kumar, M. S. V. (2000). The other infrastructure: Distance education's digital plant. *Syllabus: New Directions in Education Technology*, 13(10), 14-22.
- Bolotin, P.J. (2000). *Cultures of Curriculum*, Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Garrison, D.R., Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice* 2nd Edition. New York, NY: RoutledgeFalmer.

- Hansen, D. J. (2003). Book review: E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age (Author: M. Rosenberg). *Educational Technology & Society*, 6(3), 80-81
- Hughes, J. Attwell, G. (2003) A framework for the evaluation of e-learning. Retrieved January 9, 2008, from http://www.theknownet.com/ict_smes_seminars/papers/Hughes
- Kuhn, T. S. (1970). The structure of scientific revolutions (2ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Portugal, L. M. (2006). Emerging leadership roles in distance education: Current state of affairs and forecasting future trends. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(3), 11 pages.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon (MCB) University Press, Vol. 9 No. 5.
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language Learning & Technology*, 7(3), 103-118. Retrieved from <http://lt.msu.edu/vol7num3/pdf/sampson.pdf>
- Seufert, Sabine. (2011). *E-Learning Business Models Framework and Best Practice Examples* IGI (Idea Group Publication). Amazon.
- Sloan-C. (2008). Perspectives in quality online education, 7(1), Needham, MA. Retrieved <http://www.sloan-c.org/publications/view/v7n1/viewv7n1.htm>



ارتقاء طرح فرا ارزشیابی در بستر چک لیستهای حوزه

سمانه سادات موسویان^۱، دکتر جواد حاتمی^۲

چکیده

هدف مقاله‌ی حاضر توصیف نقش و کاربرد حیطه‌ی فرا ارزشیابی در ارزیابی از برنامه‌ها و طرح‌های آموزشی است. در این راستا این مقاله به توصیف و تحلیل حوزه، نقش، انواع، کاربرد و مقیاسهای فرا ارزشیابی پرداخته و برای روشن شدن ابعاد حوزه و مناقشات موجود، به مقایسه رویکرد فرا ارزشیابی با فراتحلیل نیز می‌پردازد. به منظور ارتقاء ارزشیابی، فرا ارزشیابی از چک لیستهای متفاوتی کمک می‌گیرد. نمونه‌های مورد توصیف این مقاله سه چک لیست فرا ارزشیابی می‌باشند که کاملاً هدفمند به منظور توصیف و تحلیل حوزه‌ی فرا ارزشیابی انتخاب شده‌اند. در این نمونه‌ها سه حیطه‌ی مورد بحث در فرا ارزشیابی، در ارزیابی چک لیست ارزشیابی (فراچک لیست) و ارزیابی برنامه‌ی ارزشیابی و ارزشیابی کل فرآیند ارزشیابی خلاصه می‌گردد. با جامعیتی که این چک لیستها دارند، قادر خواهند بود در انواع برنامه‌های ارزشیابی به کار گرفته شده و کل فرآیند ارزشیابی را ارتقاء بخشند و نیز قابلیت سازگاری با موضوعات و برنامه‌های مختلف ارزشیابی من جمله برنامه و طرحهای آموزشی را دارا خواهند بود. به این ترتیب این مقاله در راستای توصیف فرآیند فرا ارزشیابی، چک لیستها و ملزومات آن تحلیلی کامل و همبسته، ارائه داده و نیز سعی شده است با توصیف چک لیستهای جامع، در جهت ارتقاء حوزه فرا ارزشیابی گام بردارد.

کلمات کلیدی: فرا ارزشیابی، فراتحلیل، چک لیست ارزشیابی، فرا چک لیست، طرح ارزشیابی مرجع.

مقدمه:

انواع گوناگونی از ارزشیابی در جنبه‌های متفاوتی از ارزیابی رشد و توسعه‌ی برنامه‌ها می‌توانند مورد استفاده قرار بگیرند. (Coyle, Turner, Boruch, 1991) ارزشیابی در حوزه‌های مختلف با لایه‌های متفاوتی مورد استفاده قرار می‌گیرد. اما به

۱. دانشجوی دکتری، تکنولوژی آموزشی دانشگاه تربیت مدرس، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران. Musavian@gmail.com (نوسنده مسئول)

۲. هیئت علمی (دانشیار) دانشگاه تربیت مدرس، گروه علوم تربیتی، تهران، ایران. Hatami52@gmail.com

کارگیری ارزشیابی در هر بعدی نیازمند بازبینی و بررسی کیفی می باشد که این بازبینی ارزشیابی، به فرا ارزشیابی تعبیر می شود. قبل از پرداختن به مبحث فرا ارزشیابی می بایست ابتدا معنای ارزشیابی و حوزه ی آن روشن گردد. اصطلاح ارزشیابی، در معنای ساده ی آن به تعیین ارزش برای هر چیزی گفته می شود (Definitions of Evaluation, 1987). بر اساس تعریف استافل بیم^۱ ارزشیابی عبارت از فرآیند تعیین اطلاعات و قضاوت در مورد ارزش یا اهداف آموزشی برنامه ها، عملیات و نتایج آنها به منظور هدایت و تصمیم گیری است. ورتن و ساندرز^۲ (۱۹۹۷) معتقدند، ارزشیابی فعالیتی رسمی است که به منظور تعیین کیفیت، اثر بخشی یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی به اجرا در می آید (Stufflebeam, 2000). هومن (۱۳۷۵) به نقل از بیل تورکیم^۳ می نویسد: ارزشیابی یک روش منظم جمع آوری اطلاعات برای فراهم کردن بازخورد در مورد یک موضوع است.

سیف (۱۳۸۲) معتقد است ارزشیابی فرآیندی نظام مند برای جمع آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است تا بدین وسیله، تحقق یافتن یا در حال تحقق بودن اهداف مورد نظر و میزان آن تعیین شود. صرف نظر از چیزی که مورد ارزشیابی قرار می گیرد، فرآیند ارزشیابی یکی است. در انواع مختلف ارزشیابی ها چیزی که تغییر می کند موضوع مورد ارزشیابی، نحوه بکارگیری فرآیند ارزشیابی و انواع تصمیماتی است که اتخاذ می شوند. در جریان هر ارزشیابی ممکن است سو گیری وجود داشته باشد، تصمیمات ارزشیاب، روش ها و ابزارهای مورد استفاده و حتی زمینه فردی^۴ و تجربیات وی می توانند بر بر آیند و نتیجه ارزشیابی تأثیر بگذارند (worthen&others, 1997). سوگیری ها یکی از دلایل ضروری بودن فرا ارزشیابی می باشند.

آنچه عمدتاً به منظور کمک به اصلاح موضوع مورد ارزشیابی، یعنی برنامه یا روش آموزشی صورت می گیرد ارزشیابی تکوینی^۵ نام دارد. هدف از اجرای ارزشیابی تکوینی، آگاه ساختن تولید کنندگان برنامه از نواقص برنامه و کمک به اصلاح آن است. ارزشیابی تراکمی در پایان یک دوره یا برنامه به عمل می آید و به همین علت آنرا ارزشیابی پایانی نیز می گویند. هدف از این ارزشیابی فراهم آوردن اطلاعات مبتنی بر داوریهای ارزشیابانه در باره برنامه برای مصرف کنندگان بالقوه آن برنامه است (سیف، ۱۳۸۲).

در طول تاریخ ارزشیابی هر جا که ارزشیابی وجود داشته است در کنار خود فرا ارزشیابی را نیز داشته است، زیرا هر ارزشیابی نیاز دارد که از نظر کیفی بررسی شده و نیز ارتقاء یافته و اصلاح گردد، این اصلاح و ارتقاء و ارزیابی ارزشیابی، همان فرا ارزشیابی می باشد. فرا ارزشیابی حیطه وسیعی از ارزشیابی را شامل می شود و به معنای ارزشیابی از سیستم ارزشیابی، ابزار ارزشیابی یا ارزشیابی از برنامه می باشد. فرا ارزشیابی، فرآیند طراحی، جمع آوری و کاربرد اطاعات به منظور قضاوت در مورد صلاحیت ارزشیابی است و عموماً نقاط قوت و ضعف را گزارش می کند (CooksyL, 1999). فرا ارزشیابی به دنبال یافتن راهی برای بهبود ارزشیابی است و در همه انواع ارزشیابی ها شامل ارزشیابی های برنامه ها، طرح ها، دانشجو، فرآورده ها، سامانه ها، موسسات، نظریه ها، دانشجویان و کارکنان ضرورت دارد.

1. Stuffle beam
2. Worthen and Sanders
3. Bill Torchim
4. Background
5. Formative evaluation

فرا ارزشیابی را نیز می توان به دو شکل تکوینی و پایانی تعریف و اجرا نمود:

فرا ارزشیابی تکوینی^۱ می تواند ارزشیابی را قبل از اینکه خیلی دیر شود، اصلاح کند و فرا ارزشیابی تراکمی میتواند به اعتبار نتایج نهایی بیفزاید (Bustelo, 2002). فرا ارزشیابی، فرآیند طراحی، جمع آوری و کاربرد اطلاعات به منظور قضاوت در مورد صلاحیت ارزشیابی است و عموماً نقاط قوت و ضعف را گزارش می کند. در تاریخچه فرا ارزشیابی می توان گفت که از دهه ۱۹۶۰ شروع شده است و از کسانی که شروع کننده این روش بوده اند استافل بیم^۲ (۱۹۶۸) و اسکریون (۱۹۶۷)^۳ می باشند.

کمیته استاندارد های ارزشیابی^۴ (۱۹۸۸) معتقد است که کیفیت ارزشیابی را با توجه به سودمند بودن، عملی بودن، مناسبت داشتن و صحت آن می توان تشخیص داد. منظور از معیار های سودمندی، اطمینان از فراهم بودن نیاز های اطلاعاتی جهت استفاده کنندگان است.

معیار های عملی بودن، جهت اطمینان از واقع گرایانه، خردمندانه، سیاست مدارانه و مقرون به صرفه بودن ارزشیابی است. معیار های مناسبت به منظور کسب اطمینان از اجرای ارزشیابی به صورت قانونی و اخلاقی با در نظر گرفتن رفاه شرکت کننده گان در ارزشیابی و کسانی است که تحت تاثیر ارزشیابی قرار می گیرند. و بالا خره معیار های صحت به نحوی عمل می کنند که اطلاعات کافی در مورد وضعیت های مربوط به ارزش و صلاحیت برنامه مورد ارزشیابی را جمع آوری کنند

انواع فرا ارزشیابی (طبقه بندی بر اساس ۴ نوع ارزشیابی پایه)

۱- نقش فرا ارزشیابی

وقتی از فرا ارزشیابی به عنوان یک ابزار برای ارتقاء و تغییر استفاده می شود؛ (طرح و اجرای ارزشیابی مداوم)^۵ وقتی نقش فرا ارزشیابی تکرار کل فرآیند ارزشیابی است؛ (ارزیابی کلی از مطالعه یا فرآیند).^۶

۲- زمان فرا ارزشیابی

قبل از اجرای فرآیند ارزشیابی انجام می شود.^۷

طی فرآیند ارزشیابی یا بعد از آن انجام می شود.^۸

۳- عامل فرا ارزشیابی

توسط خود ارزیابان (کارکنان و دست اندرکاران تهیه و اجراء برنامه).^۹

درونی^{۱۰}: توسط برخی افراد درون برنامه انجام می شود و یک کنترل درونی است.

بیرونی^{۱۱}: توسط کسی که درگیر ارزیابی فرایندهای ارزشیابی نیست (خارج از برنامه) انجام می شود و یک کنترل بیرونی

1. Meta evaluation
2. Stuffle beam
3. Scriven
4. Committee on Standards for Educational Evaluation
5. Formative
6. Summative
7. (provaluation)
8. (retrovaluation)
9. (automaetaevaluation)
10. Internal
11. External

است و سوگیری کمتری دارد.

۴- مفهوم یا مرحله فرا ارزشیابی

فرا ارزشیابی طرح : تمرکز بر طرح، زمینه و ساختار یک مطالعه ارزیابی دارد.
فرا ارزشیابی فرآیند : تمرکز بر اجرای ارزشیابی دارد ؛ چگونه مطالعه انجام می شود .
فرا ارزشیابی نتیجه (برون داد ها) : تمرکز اثرات بالقوه ارزشیابی (کمک به تصمیم گیری و تسهیل یادگیری سازمانی) دارد.

فرآیند فرا ارزشیابی:

- تعیین تیم فرا ارزشیابی با یک یا بیشتر از یک نفر از ارزشیابان کیفی یا متبحر
- تعیین و ترغیب تعامل یا مخاطبین فرا ارزشیابی
- تعیین سواالت فرا ارزشیابی
- توافق روی استانداردها، اصول یا معیارهای قضاوت سیستم ارزشیابی یا ارزشیابی ویژه
- انتشار مذاکرات در یک توافق فرا ارزشیابی رسمی: مانند ارزشیابی های دیگر، یک فرا ارزشیابی باید به یک توافق یا قرارداد رسمی برسد.

- جمع آوری و مرور اطلاعات در دسترس و مرتبط
- جمع آوری اطاعات جدید مورد نیاز
- تجزیه و تحلیل یافته ها
- قضاوت در مورد معیارها، اصول و استانداردهای مناسب ارزشیابی
- نقل کردن یافته های فرا ارزشیابی از طریق گزارشات، مسئولین، سخنرانی و یا راههای دیگر
- کمک به مسئولین برای تفسیر و کاربرد یافته ها (Bustelo,2002)

فرا تحلیل^۱ یا فرا ارزشیابی:

در مقام مقایسه بین فراتحلیل و فرا ارزشیابی بسیاری من جمله گلاس^۲ معتقدند که فراتحلیل و انواع دیگری از سنتزهای سیستماتیک ارزشیابی منابع اطلاعاتی را به منظور ارتقاء یک تمرین ارزشیابی فراهم می کنند. (Glass,1976) می توان گفت که در این ایده فراتحلیل و فرا ارزشیابی را یکسان دانسته اند. اما این مقاله با این رویکرد همراستا نمی باشد، زیرا برای فراتحلیل در مقایسه با فرا ارزشیابی تفاوت بسیار قائل است.

فرا تحلیل چیست؟ اصطلاح فراتحلیل اولین بار گلاس^۳ رئیس انجمن تحقیقات آموزشی امریکا در سال ۱۹۷۶ به کار برد. به منظور ارائه تعریفی از فرا تحلیل اجازه دهید عناصر تشکیل دهنده آن را مورد بررسی قرار دهیم. تحلیل ، عبارت است از شکستن کل به قسمت های مختلف به منظور تعیین ماهیت آن. این عمل در تحلیل آماری، با قرار دادن اجزاء در درون ترکیب ها برای نشان دادن عوامل مورد پژوهش انجام می شود. در روش فراتحلیل هر دو فعالیت به کار برده می شود: ابتدا از طریق

1. Meta-analysis

2. Glass

3. Class

شکستن اجزاء کل به ماوراء و فراتر از کل اولیه می‌رسیم و سپس تحلیل اولیه صورت می‌گیرد. سرانجام تحلیل ترکیب شده ثانویه، اطلاعاتی را نشان می‌دهند که اطلاعات اولیه نشان نمی‌دهند. به عبارت دیگر در فراتحلیل ابتداء اطلاعات از منابع اولیه استخراج، سپس با یکدیگر ترکیب می‌شوند، سرانجام یک کل جدید حاصل می‌شود. گلاس فراتحلیل را بصورت زیر توضیح داده است: اصل اساسی و عملی در این روش عبارت است از ترکیب نتایج تحقیقات مختلف و استخراج نتایج جدید و منسجم و حذف آنچه که موجب سوگیری در نتایج نهایی می‌شود. (Glass, 1976)

هدف از فراتحلیل این است که چگونه می‌توان نتایج پژوهش‌های انجام شده و نظریه‌های صورت بندی شده را در عمل به کار برد. در دهه اول سال ۱۹۸۰ وضعیت پژوهش‌های انجام شده در علوم اجتماعی و انسانی موجب نگرانی علمای علوم ذکر شده گردید. پیشرفت و دستاورد‌های علمی این شاخه از علم در مقایسه با علوم فیزیکی بسیار کند و ناچیز بود. رویکردی که با ادغام و ترکیب پژوهش‌ها تحت عنوان فراتحلیل توجه دارد، چیزی بیش از روش برای تحلیل داده‌ها نیست که در آن داده‌های متعلق به تجارب افراد به صورت کمی خلاصه می‌شود. در روش فراتحلیل پژوهشگر با ثبت ویژگی‌ها و یافته‌های توده‌ای از پژوهش‌ها در قالب مفاهیم کمی، آنها را آماده استفاده از روش‌های نیرومند آماری می‌کند. به عبارت دیگر این روش مهارتی است که در آن از روش‌های آماری و ریاضی استفاده می‌شود و درباره کیفیت تحقیق پیش‌دوری نمی‌شود (Wolf, 1986).

پیشینه‌ی فراتحلیل^۱ به اینصورت است که محققان سال ۱۹۸۰ کلید حل بحران پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی را، در تصحیح فرآیند بازنگری می‌دانستند. آنها اعتقاد داشتند که مطالعه تحقیقات گذشته به شکل مرسوم جنبه کیفی دارد و دارای اشکالاتی به شرح زیر است:

۱- ذهنی هستند به این معنا که هر پژوهشگری با عنایت به ملاک‌های ذهنی خود پژوهش‌های انجام شده را مورد بررسی قرار می‌دهد؛

۲- ناتوانی در انتخاب ویژگی‌هایی که موجب یکدست شدن نتایج می‌شود؛

۳- عدم توانایی در بررسی متغیرهایی که با متغیرهای اصلی در پژوهش‌های انجام شده ارتباط دارند. با توجه به انتقادات مطرح شده پژوهشگران دهه اول ۱۹۸۰ به این نتیجه رسیدند که برای به کارگیری نتایج پژوهش‌های انجام شده، انتشار، تفسیر، ارزشیابی و شناخت نقاط ضعف آنها فقدان یک روش منظم به طور محسوس به چشم می‌خورد (Bushman & Wells, 2001).

گرچه استفاده از یک روش ترکیبی و به کارگیری یافته‌های پژوهش‌های انجام شده کاری مشکل و حساس است، اما تجزیه و تحلیل درست آنچه که در گذشته انجام شده گاهی اوقات ممکن است موجب بازنگری و حتی صورت بندی نظریه‌ای جدید شود. هدف روش فرا تحلیل نشان دادن شیوه تفکر در ترکیب پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های آماری است. به عبارت دیگر فرا تحلیل روشی است که به کمک آن می‌توان تفاوت‌های موجود در پژوهش‌های انجام شده را استنتاج کرد و در دستیابی به نتایج کلی و کاربردی از آن بهره جست. در فراتحلیل روش‌های آماری به همان صورتی که در یک مطالعه منفرد به کار برده می‌شود مورد استفاده قرار می‌گیرند. در این شیوه، تفکر به طور آگاهانه به کار برده می‌شود تا نشان داده

شود که تفکر کلید اصلی فرا تحلیل است. ایده بنیادینی که فرا تحلیل بر آن استوار است این است که واحد تجزیه و تحلیل (نمره) از مطالعه گرفته می شود نه از آزمودنی. در این روش گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات به شیوه طبقه بندی و محاسبه شاخص های آماری مانند شاخص های مرکزی و پراکندگی و اجرای آزمون هایی مثل t استودنت و مجذور کا و همبستگی انجام می شود (Cohen,1988)

فراتحلیل، تحلیل تحلیل هاست. به این معنی که از طریق تحلیل اولیه (تحلیل مقدماتی داده ها) به تحلیل ثانویه (تحلیل مجدد داده ها) می پردازد. در روش فراتحلیل، پژوهشگر با ثبت ویژگی ها و یافته های توده ای از پژوهش های گذشته، در قالب مفاهیم کمی، به صورت کمی آنها را آماده استفاده از روش نیرومند آماری می کند. برای برخی از این تصور پیش می آید که فراتحلیل حرف تازه ای برای گفتن ندارد و با ظاهری فریبنده و اسمی جذاب همان گفته های کهنه را مطرح می کند اما در واقع چنین نیست و فراتحلیل در برگیرنده مطالب جدیدی است. روتشتاین معتقد است که موفقیت این روش مستلزم این است که سطح پیچیدگی روش هایی است برای ترکیب پژوهش های انجام شده بکار برده می شود متناسب با سطح پژوهش هایی باشد که پژوهشگر آنها را ترکیب می کند، از نظر پیچیدگی سه مرحله مختلف به شرح زیر وجود دارد.

مراحل اجرای روش فراتحلیل *برای اجرای روش فراتحلیل ابتدا حوزه ای را انتخاب کنید که نتایج پژوهش های انجام شده در آن حوزه دو پهلوی یا مشتبه کننده باشد. سپس مراحل زیر را به ترتیب انجام دهید: شناسایی منابع و ارزش یابی نتایج پژوهش ها

ترکیب و تلخیص نتایج پژوهش های انتخاب شده و مقایسه آنها با یکدیگر

ارزش یابی نتایج فراتحلیل به منظور کاهش خطا

پس از مشخص شدن مبحث فراتحلیل مبحث فراارزشیابی دنبال می شود. بخش مهمی از فرا ارزشیابی واژگان مرجع^۱ که در حقیقت همان طرح ارزشیابی است، می باشد.

طرح ارزشیابی مرجع (TOR)^۲ در یک پرسشنامه ارزشیابی چیست؟

طرح ارزشیابی مرجع تکلیف مشخص یک ارزیاب و یا یک تیم ارزیابی است. طرح ارزشیابی الزامات و انتظارات مدیریتی یک ارزشیابی را بیان می کند. طرح ارزشیابی در طی مرحله برنامه ریزی، رشد می یابد و اغلب برای جلب نظر یک تیم ارزیاب از طریق یک فرآیند رقابتی استفاده می شود. سند طرح ارزشیابی به عنوان یک سند تنظیم شده ی قراردادی بین نماینده ی ارزیاب و مشاوران خارجی ارائه می گردد.

طرح ارزشیابی مرحله ی مهمی در مدیریت کیفیت ارزشیابی محسوب می گردد و به نوعی از مؤلفه های مهم فرا ارزشیابی نیز می باشد. محتوا و شکل آن بسته به نوع ارزشیابی و نوع پرسشنامه و نیز هدف پرسشنامه متفاوت خواهد بود. طرح ارزشیابی یک مرور کلی بر الزامات و انتظارات یک ارزشیابی است. این بخش، عباراتی از اهداف و وقایع ارزشیابی، نقشها و مسئولیتهای ارزیاب و مخاطب و منابع در دسترس را به منظور ارزشیابی فراهم می نماید. عناصر اساسی که در نوشتن یک طرح ارزشیابی^۳ باید در نظر گرفت به اختصار ذکر می گردد.

1. TOR (Terms of Reference)

2. Terms of Reference

3. Tor

ارتقاء طرح فرا ارزشیابی در بستر چک لیستهای حوزه ۷۰۹

۱- چرا و برای چه کسانی ارزشیابی انجام می گردد؟ دانش زمینه ای در مورد ارزشیابی مانند اهداف و راهبرد و فرآیند پیشرفت کار، هدف ارزشیابی، کاربران مورد نظر و کاربردها (چه کسانی مد نظر ارزیاب در ارزشیابی هستند) و نیز سوالات کلیدی ارزشیابی.

۲- چگونه ارزشیابی انجام خواهد شد؟ حوزه‌ی مدنظر و رویکرد ارزشیابی، روش شناسی ارزشیابی و طرح و نقشه‌ی ارزشیابی (گاهی اوقات این بخش به عنوان بخشی از طرح ارزشیابی مطرح می گردد).

۳- چه کسی ارزشیابی را اجرا خواهد کرد و چه کسانی پاسخگو خواهند بود؟ صلاحیت های حرفه ای، خبرگی و تجربه ای که تیم ارزیاب باید داشته باشند، نقش و مسئولیتهای طرفین که شامل طرح ارزشیابی و گزارشات نیز می گردد.

۴- مراحل برجسته، قابل تحویل بودن و زمان: چه چیزهای و چه زمانی نیاز است که تحویل داده شوند، مانند گزارش طرح ارزشیابی، گزارش فرآیند کار و گزارش نهایی، در این مسیر بررسی زمان نقش اساسی خواهد داشت.

۵- به منظور هدایت صحیح ارزشیابی چه منابعی در دسترس می باشند؟ بودجه و سیاستهای سازمانی و اطلاعات موجود بیرونی و درونی. (Roberts, Khattri & Wessal, 2011)

چک لیستهای فرا ارزشیابی:

هدف از طرح چک لیستها و چگونگی ارزشیابی آنها فراهم کردن راهنمایی هایی کاربردی برای اشخاصی که تمایل دارند چک لیستی را به عنوان یک ابزار برای ارزشیابی در حوزه‌ی خاصی به کار ببرند. هنگامی که یک چک لیست به دقت ارتقاء یافته و توسعه پیدا کرده، اعتبار یابی شده و به کار گرفته شده باشد بسیار با ارزش خواهد شد. یک چک لیست ارزشیابی بدون نقص و کامل ملاکها را توضیح داده و مطالب مورد نیاز را به روشنی توضیح می دهد و اینکه چه زمانی ارزشیابی در حوزه‌ای خاص می بایست صورت پذیرد.

چک لیست شماره (۱) چک لیست ارزیابی طرح ارزشیابی است که این چک لیست مبنایی را به منظور ارزیابی کیفیت طرح فراهم می نماید. چک لیست طرح توسط نویسندگان ارزشیابی و کسانی که فرا ارزشیابی را به صورت کاملاً کاربردی به کار می گیرند، مورد استفاده قرار می گیرد. این چک لیست برگرفته از استانداردهای گروه ارزشیابی سازمان ملل متحد در سال ۲۰۰۵ می باشد.

۱-	هدف ارزشیابی دقیق، واضح و واقعی است.	
	آیا بیان روشنی از اینکه چه کسانی از نتایج ارزشیابی استفاده خواهند کرد وجود دارد و اینکه آنها با نتایج بدست آمده چه انجام خواهند داد؟	☐
۲-	موضوع ارزشیابی شرح داده شده است.	
	آیا ارتباطات مفهومی بین طرح و روش ارزشیابی و خروجی آن به صورت آشکار توضیح داده شده است؟	☐
	آیا در مورد ارزشیابی خوسه ای و یا موضوعی که شامل پروژه های خاصی می شوند، سیر زمانی، شعب اجرایی و بودجه ها به روشنی بیان شده است؟	☐
	آیا توصیف روشنی از سیاستهای اقتصادی، سیاسی، زمینه های اجتماعی برنامه ها و پروژه ها وجود دارد؟	☐

۷۱۰ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

☐	آیا توصیفی از سهم مداخله در کل برنامه ی راهبردی وجود دارد؟
۳-	گستره و دامنه ی ارزشیابی ثابت و واضح و در ارتباط با هدف و سوالات ارزشیابی است.
☐	آیا دامنه ی ارزشیابی شامل دوره زمانی، مراحل پیاده سازی، حوزه ی جغرافیایی، پارامترهایی در ارتباط با موضوع و شروطی که بیان شد به روشنی بیان شده است؟
۴-	سوالات ارزشیابی کمک به رشد و اثر بخشی سازمانی را نشان می دهند.
☐	آیا سوالات ارتباط بین بازدهی و راندمان برنامه ها، پروژه های ارزشیابی شده و همینطور توانایی حفظ و ادامه ی نتایج را نشان می دهند؟
☐	آیا سوالات ارزشیابی ارزش برنامه و پروژه ها را در مقایسه با برنامه های دیگر نشان می دهد؟
☐	آیا سوالات ارزشیابی موقعیت راهبردی و سود نسبی برنامه را نشان می دهند؟
☐	آیا می بایست سوالات ارزشیابی اطلاعات جداگانه ای در زمینه ی جنسیت، قومیت و سایر حوزه های خاص فراهم نماید؟
۵-	سوالات ارزشیابی می بایست شامل سنجش حدود و میزان طراحی برنامه، به کارگیری و پایش برنامه که برای موضوعات خلاصه شده با توجه به ملاحظات می آید، باشد.
☐	حقایق بشری
☐	توسعه ظرفیت
☐	تقویت سازمانی
☐	تغییرات در نگرشهای تبعیض آمیز و رفتارهای کلیشه ای
☐	نوآوری یا ارزش افزوده به رشد و توسعه ملی
۶-	طرح می بایست یافته هایی از سنجش توانایی ارزشیابی را منعکس نماید.
۷-	ارزشیابی با زمان خواسته شده و بودجه اختصاص یافته قابل کنترل است.
۸-	فرآورده های ارزشیابی به اطلاعاتی که خواسته شده است که در عبارت هدف شناسایی شوند، پاسخ می دهند.
☐	آیا طرح به وضوح فرآورده ها و یا مخاطبین فرآورده ها را در واژه هایی ساختارمند توصیف می نماید؟
☐	آیا تعیین شده است که چه مخاطبانی چه فرآورده هایی نیاز دارند؟
☐	آیا پیشنهاد ساختار یافته ای برای گزارش پایانی وجود دارد که نیازهای سازمانی را به گزارشهای ارزشیابی برآورده سازد؟

ارتقاء طرح فرا ارزشیابی در بستر چک لیستهای حوزه ۷۱۱

۹-	تجربه ها و مهارت های لازم و ضروری متناسب با کار هستند.
☐	آیا طرح مهارت ها و تجربه و شایستگی ها و سایر صلاحیت های مربوط را طرح ریزی می کند؟
۱۰- اصول اخلاقی و قانونی برای هدایت ارزشیابی طرح شده است.	
☐	در طرح کد مربوطه برای ارزشیابی خاص وجود دارد.

چک لیست شماره ۱: ارزشیابی طرح ارزشیابی Tor-(استانداردهای سازمان ملل، ۲۰۰۲)

چک لیست دیگری از فرا ارزشیابی (۲) که مشاهده می شود، راهنمایی هایی است که در قالب چک لیست شماره (۲) آورده شده است. این راهنمایها نتیجه ۳۰ سال تجربه ای استافل بیم^۱ (۲۰۰۱) در زمینه ی توسعه و به کارگیری چک لیست های ارزشیابی می باشد. این چک لیست به منظور ارزشیابی برنامه ها و فرا ارزشیابی به کار گرفته می شود و ابزاری برای ارزشیابی و استانداردهای حرفه ای برای ارزشیابی برنامه و ارزشیابی اشخاص می باشد.

چک لیستی برای رشد و پیشرفت چک لیست های ارزشیابی ^۲ (CDC) ^۳	
۱-	روی کار و وظیفه ی چک لیست تمرکز کنید.
☐	تعیین حوزه ی محتوایی مورد علاقه
☐	مشخص کردن کاربردهای مورد نظر چک لیست
☐	انعکاس دهنده آموزش و تجربه مربوطه
☐	مطالعه ی ادبیات مربوطه
☐	به کارگیری و مباحثه با خبرگان در حوزه ی مورد نظر
☐	روشن سازی و توجیه معیارهای ضروری در چک لیست
۲-	لیستی از نقاط بررسی مورد نظر تهیه کنید.
☐	توصیف کننده هایی که اساس معیارهای شایستگی هستند را لیست کنید.
☐	هر یک از نقاط بررسی اولیه را به صورت خلاصه لیست کنید
☐	تعاریفی برای هر یک از توصیف گرهای اضافه شده تهیه کنید.
☐	توصیف گرهایی برای نقاط بررسی مورد نیاز به منظور تعریف شایستگی برای حوزه ی محتوایی اضافه کنید.
۳-	نقاط بررسی را طبقه بندی و مرتب نمایید.
☐	تعریف و توصیف گری را روی یک کارت ۶*۴ جداگانه بنویسید.
☐	کارت ها را به منظور جستجوی دسته ها مرتب کنید.
☐	یک نماینده برای هر دسته پیدا کرده و آنرا برچسب بزنید.
۴-	دسته ها را کامل و تعریف نمایید.

1. Stuffle beam

۲. این چک لیست به صورت کلی تهیه شده است و نه به منظور هدف خاصی، تهیه کننده ی چک لیست هیچ ضمانتی در قالب هماهنگی چک لیست با اهداف خاص و کاربران خاص ندارد. برای اهداف خاص و حوزه های خاص می بایست تغییرات لازمه صورت گیرد.

3. CHECKLISTS DEVELOPMENT CHECKLIST

۷۱۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

☐	مفاهیم و اصطلاحات کلیدی هر دسته را تعریف کنید.
☐	برای هر دسته یک مبنای منطقی بنویسید.
☐	نقاط بررسی را برای رسیدن به جامعیت، وضوح و صرفه جویی مرور کنید.
☐	به منظور بهتر شدن کار نقاط بررسی را اضافه، کم و دوباره نویسی کنید.
☐	۵- ترتیب دسته ها را مشخص کنید.
☐	در خصوص اینکه ترتیب در استفاده از چک لیست مهم است تصمیم گیری شود.
☐	برای ترتیب دلیل آورده شود.
☐	ترتیبی برای دسته ها ارائه دهید.
☐	۶- یک بررسی ابتدایی از چک لیست فراهم کنید.
☐	یک نسخه‌ی مروری از چک لیست تهیه کنید.
☐	از کاربران مستعد برای مرور و اصلاح چک لیست استفاده کنید.
☐	با منتقدین مصاحبه گردد تا درک عمیقی از پیشنهادات و انتقادات حاصل گردد.
☐	موضوعات برای رسیدگی لیست گردد.
☐	۷- محتوای چک لیست را بازبینی کنید.
☐	بررسی کنید که چگونه موضوعات مشخص شده را نشان دهید.
☐	محتوای چک لیست را بازنویسی کنید.
☐	۸- تعیین فرمت چک لیست به منظور ارائه‌ی کاربردهای مورد نظر
☐	به اتفاق کاربران تعیین نمایید که آیا دسته و نمرات نهایی مورد نیاز و مطلوب هستند؟
☐	توسط کاربران تعیین کنید که چه نیازهایی مربوط به تفاوت وزن دهی دسته‌ها و نقاط بررسی اختصاصی وجود دارد.
☐	توسط کاربران همه‌ی نقاط بررسی و نیز دسته‌های آنها که می‌بایست تأیید شود را در چک لیست نهایی تعیین کنید.
☐	به اتفاق کاربران نیازهای موجود برای نمایش نتایج چک لیست را تعیین کنید.
☐	چک لیست را بر اساس موارد فوق قالب بندی کنید.
☐	۹- چک لیست را ارزشیابی کنید.
☐	بازبینی ها و نتایجی از کاربران مورد نظر و خبرگان مربوطه بدست آورید.
☐	از کاربران مورد نظر برای آزمون میدانی ^۱ چک لیست استفاده نمایید.
☐	به طور کلی ارزیابی کنید که آیا چک لیست شایستگی‌های ضروری، جامعیت، وضوح و کاربردی بودن را برای تمام کاربران مورد نظر و نیز ملموس بودن، اقتصادی بودن، سادگی در استفاده و انطباق پذیری را برآورده می‌سازد یا خیر؟
☐	۱۰- چک لیست را نهایی کنید.
☐	یافته‌های بازبینی و آزمون میدانی را به صورت سیستماتیکی در نظر گرفته و تعیین کنید.
☐	چک لیست نهایی شده را چاپ کنید.
☐	۱۱- چک لیست را اجرا و توزیع کنید.
☐	چک لیست را برای استفاده‌ای که مورد نظر بوده است به کار ببندید.
☐	چک لیست را توسط ابزارهای متنوعی مانند صفحات وب، مجلات و مقالات تخصصی در دسترس قرار دهید.
☐	از کاربران درخواست کنید که برای ارتقاء کار بازخورد دهند.

۱۲-	چک لیست را متناوباً مرور و اصلاح نمایید.
☐	از بازخورد کاربران برای بهبود چک لیست در زمان مقتضی استفاده نمایید.

چک لیست شماره ۲: ارزشیابی چک لیست به منظور رشد و ارتقاء چک لیست. (استافل بیم، ۲۰۰۱)

تشریح چک لیست شماره ۲:

تمرکز روی کار چک لیست چیست؟

تعریف روشن انواع برنامه ها، سرویس ها، پرسنل و یا هر چیز دیگری که ارزشیابی می شود و چک لیستهای کاربران نیاز دارد. لازم است که تهیه کننده ی چک لیست مبنای دانشی مناسبی را شامل آموزش و تجربه ی پرسنل، مرور ادبیات مربوطه و به کارگیری خبرگان شایسته را تعیین و به کار گیرد. همچنین این مؤلفه به وضوح و قابل توجیه سازی معیارهایی نیاز دارد که بایستی توسط چک لیست برآورده شود. این معیارها حداقل شامل: شایستگی نقاط بررسی^۱ در حوزه ی مورد نظر، جامعیت نقاط بررسی مهم، وضوح، قابلیت به کارگیری برای محدوده ای کامل از کاربران، محسوس بودن کاربرد به میزان کافی، حداقل تکرار یا همپوشانی نقاط بررسی، اجتناب از تولید انتظارات نامعقول. همانطور که نویسنده معیار بالا را بر اساس تجربیات زیاد تعیین کرده است، تهیه کنندگان سایر چک لیستها اغلب تمایل دارند که معیارهای اضافه ای را برای ارزشیابی چک لیست اضافه نمایند که مبتنی بر تجربه، دریافتهایی از دیگران و مطالعه ی حوزه ی مورد نظر باشد. تأیید معیار صحت درستی چک لیست اغلب به نوعی خود آشکار است و به سادگی توسط کاربران پذیرفته می شود. با این وجود عاقلانه است که معیار را در معرض مرور، تجدید نظر، پیشنهاد و بهبود قرار داد.

تهیه لیستی از نقاط بررسی مورد نظر چگونه خواهد بود؟

این گام یک فعالیت کاملاً خلاقانه و اکتشافی است. هدف این گام تهیه یک پیش نویس از نقاط بررسی است.

این مؤلفه با لیست کردن معیارهای مهم در حوزه ی مورد نظر شروع می شود. مثالهای این موضوع در حوزه های روانشناسی و آموزشی، اعتبار سنجی و روایی می باشد. این مرحله را می توان با تعاریف مختصری از هر توصیف کننده ادامه داد. در این رویه نباید نگران ترتیب لیستی که افزوده می شود باشیم.

طبقه بندی و مرتب سازی نقاط بررسی:

قطعا پس از تهیه ی لیست اولیه مهمترین کار، طبقه بندی و مرتب سازی نقاط بررسی است. پس از نوشتن یک لیست اولیه در کامپیوتر یا تابلت می بایست هر نقطه بررسی را (شامل توصیفگر و تعریف آن) روی یک کارت شاخص دار با سائز مشخص وارد کنیم. این کار جستجوی دسته ها را تسهیل می نماید.

تعریف و توسعه ی دسته ها:

پس از دسته بندی نقاط بررسی، نکته ی مهم، تعریف و توسعه ی با دقت دسته ها می باشد. هر دسته و مفاهیم کلیدی آن باید تعریف شوند. اهمیت هر دسته نیز بایستی گوشزد گردد و نیز لازم است که این کار با پیش بینی صورت پذیرد. به دنبال نوشتن هر دسته، بایستی نقاط بررسی هر دسته مرور و ارزشیابی شوند که این کار توسط تهیه کننده ی چک لیست انجام

۷۱۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

می‌گردد. این مرحله زمان مناسبی برای اضافه، کم کردن و بازنویسی نقاط بررسی به منظور اطمینان از اینکه هر دسته به طور کامل تعریف و روشن شده است.

تعیین کردن ترتیب دسته ها و نقاط بررسی درون دسته‌ها:

پس از اینکه نقاط بررسی گروه بندی شدند بایستی در خصوص ترتیب دسته ها تصمیمی اتخاذ گردد. اولین گام این مؤلفه شامل تصمیم گیری روی اینکه چه نوعی از تعمیم ترتیب یک موضوع مهم می‌باشد. به وضوح برخی از ترتیب‌ها برای تمام نقاط بررسی و دسته‌ها انتخاب می‌شود. اما یک دنباله‌ای به خصوصی از دسته ها و نقاط بررسی در حوزه‌ای مانند پزشکی می‌تواند مهم باشد.

مرحله‌ی بعدی که بسیار در این چک لیست مهم است ارزشیابی چک لیست می‌باشد:

با شروع این مرحله تهیه کننده‌ی چک لیست ۸ مرحله‌ی دیگر را پشت سر گذاشته و آمادگی ارزشیابی کلی چک لیست را دارد. این ارزشیابی جامع می‌بایست شامل سه بخش گردد. اول اینکه تهیه کنندگان چک لیست می‌بایست از کاربران مورد نظر و خبرگان مربوطه به منظور بازبینی و فراهم کردن تجدید نظرهایی در چک لیست استفاده نمایند. بخش دوم می‌بایست کاربران را درگیر اجرا نماید در حوزه‌ای از استفاده‌های مورد نظر مانند ارزشیابی تکوینی و پایانی. مرحله‌ی سوم شامل خلاصه‌ای از شایستگی و کاربرد چک لیست مبنی بر بازبینی ها و آزمون‌ها و تشخیص عیوب شناختی که نیاز است نشان داده شود. هر سه مرحله مراحل کلیدی هستند. خیلی مهم هست که در نظر داشته باشیم که قبل از اجرای مقدماتی یک چک لیست قابلیت اجرای چک لیست به صورت گسترده بررسی گردد. (The program evaluation standards, 1981,1988,1994)

✓ ارزشیابی چک لیست ما را از کیفیت چک لیست و مسیر ارتقاء آن مطمئن می‌سازد (Bustelo,2002). نمونه‌ای از چک لیست فراارزشیابی که شامل شش مؤلفه اصلی و مؤلفه‌های جزئی مربوط به هر یک می‌باشد، در زیر تحت عنوان چک لیست شماره ۳ مشاهده می‌شود. هر مؤلفه‌ی جزئی با ۴ مقیاس (خوب، در حد انتظار، پایین تر از حد انتظار، ضعیف^۱) درجه بندی شده است. ^۲(Beck&Borton,2003)

مؤلفه های پژوهش	خوب	در حد انتظار	پایینتر از حد انتظار	ضعیف
۱- سنجش طرح ارزشیابی (TOR)، سنجش زمان و تیم ارزیابی				
➤ ارزشیابی طرح ارزشیابی مرجع				
هزینه‌ی ارزشیابی؟				
کیفیت طرح ارزشیابی در اقدام ارزشیابی شده؟				
کیفیت طرح ارزشیابی در هدف ارزشیابی؟				
کیفیت طرح ارزشیابی در روش و رویکرد و تمرین؟				
کیفیت طرح ارزشیابی بر کاربر یا کاربران مورد نظر از خروجی‌های ارزشیابی؟				
کیفیت طرح ارزشیابی در شکل گزارش ارزشیابی؟				

1. Good, Satisfactory, unsatisfactory, poor

2. ALNAP Review of Humanitarian Action in 2003

ارتقاء طرح فرا ارزشیابی در بستر چک لیستهای حوزه ۷۱۵

				ارزشیابی محور زمانی ارزیابی انجام گرفته؟
				ارزشیابی کفایت زمان ارزیابی؟
				سنجش کیفیت عملکرد طرح ؟
				➤ ارزشیابی تیم ارزیاب
				ماهیت، ساخت و تناسب گروه ارزشیابی؟
				۲- سنجش رویکرد و روش ارزشیابی
				تناسب رویکرد ارزشیابی به صورت کلی؟
				تناسب روشهای انتخاب شده؟
				تناسب کاربرد معیار (DAC ^۱) و توجیهات منطقی آن؟
				در نظر گرفتن محدودیت های داده شده.
				در نظر گرفتن سوگیری ارزیاب
				ملاحظات در مورد قابلیت اعتماد و مقام و رتبه
				۳- تحلیل زمینه‌ی ارزیابی
				کیفیت تحلیل ارزیابی زمینه؟
				تحلیل مسائل نمایندگی در گذشته و مشارکت کنندگان محلی
				۴- تحلیل ارزیابی مداخلات
				۱-۴ ارزیابی سازمانی (نهادی)
				کیفیت ارزیابی اصول و سیاستهای راهنمای نمایندگی
				کیفیت ارزیابی مدیریت نمایندگی و شیوه های منابع انسانی
				۲-۴ ارزیابی نیازها، اهداف، برنامه ریزی و پیاده سازی
				کیفیت ارزیابی نیازها و نگهداری و تغذیه‌ی ارزیابی.
				کیفیت ارزشیابی اهداف مداخله
				کیفیت ارزشیابی فرآیند طرحی ریزی مداخله
				کیفیت ارزشیابی فرآیند اجرای مداخله
				کیفیت ارزشیابی پایش و مکانیسمهای ارزشیابی
				۳-۴ در نظر گرفتن موضوعات اصلی و خلاصه شده
				ارزیابی پیوستگی مداخله به استانداردهای بین المللی
				ارزیابی ملاحظات مربوط به هماهنگی فعالیتهای
				ارزیابی ملاحظات پشتیبانی
				ارزیابی ملاحظات مربوط به برابری نژادی
				ارزیابی ملاحظات گروههای آسیب پذیر و حاشیه‌ای (با موقعیت بحرانی)
				۵- ارزیابی روش ارزشیابی
				استفاده از ترکیبی از اطلاعات و تحلیل
				ارزیابی استفاده ارزشیابی از اطلاعات زمینه‌ای

۷۱۶ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

				ارزیابی استفاده از منابع دست دوم
				۵-۲ همفکری و مشارکت در طی فرآیند ارزشیابی
				ارزیابی مشاورت و مشارکت با ارزیابان و کاربران اولیه (چه کسانی که منتفع شدند و چه کسانی که منتفع نشده اند).
				۵-۳ کاربرد روشها، مقیاس و استانداردها
				ارزیابی کاربرد روشهای ارزشیابی انتخاب شده
				ارزیابی معیار ^۱ EHA در سنجش مداخله
				ارزیابی هزینه - اثر
				ارزیابی کارآیی (شامل برنامه زمانی نیز می شود)
				اثر
				ارتباط / تناسب
				ادامه دار بودن / پیوستگی
				میزان شمول ارزشیابی
				ارتباط مطالب
				منبع به کار گرفته شده در استانداردهای بین المللی
				۵-۴ یافته ها، نتیجه گیری و پیشنهادها
				کیفیت به اشتراک گذاری اولیه ی نتایج
				کیفیت به اشتراک گذاری پیش نویس گزارش
				کیفیت نتیجه گیری از یافته ها
				کیفیت پیشنهادات؟
				سازماندهی و ساخت لیست پیشنهادات
				۶- ارزیابی شمول و خوانایی و دسترسی گزارش ارزشیابی
				کیفیت شمول گزارش ارزشیابی
				کیفیت قالب گزارش
				قابلیت دسترسی گزارش
				کیفیت خلاصه ی اجرایی

چک لیست ۳: چک لیست ارزشیابی از فرآیند ارزشیابی برنامه^۲ (Beck&Borton,2003)

(DAC)^۳ در ارزشیابی چیست؟

(DAC) هیئت یا انجمنی به منظور کمک به رشد و توسعه ارزشیابی است. در سال ۱۹۹۱ اصول مختلفی را در ارزشیابی

۱. Evaluating Humanitarian Action (ارزیابی عمل بشردوستانه). EHA حمایتهای انجام شده از متخصصین و غیر متخصصین ارزشیابی را در هر مرحله از

ارزشیابی از تصمیمهای ابتدایی تا انتشار نتایج، راهنمایی و هدایت می کند.

2. ALNAP Review of Humanitarian Action in 2003

3. Development Assistance Committee

برای راهنمایی اعضای ایالتی انجمن تأسیس کرد. این اصول در چندین معیار توسعه یافتند که امروزه به صورت وسیعی در رشد و ارتقاء ارزشیابی ها مورد استفاده قرار می گیرند. این معیارها عبارتند از: میزان شمول^۱، پیوستگی و ارتباط مطالب^۲، ارتباط^۳، اثر بخشی^۴ (فاکتورهای دستیابی یا عدم دستیابی به اهداف برنامه)، کارایی^۵ (اثربخش ترین استفاده از برنامه در محدوده‌ی زمانی و هزینه مشخص)، اثر^۶ (نتیجه‌ی برنامه، فعالیت شکل گرفته برای ذینفعان، تعداد افراد متأثر از برنامه) و ادامه دار بودن^۷ (برنامه پس از دستیابی به یافته ها به چه وسعتی ادامه می یابد. عاملهای اساسی به منظور ادامه برنامه کدامند). (OECD,2000)

نتیجه گیری:

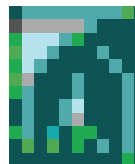
هدف از پرداختن به مبحث فراارزشیابی به منظور بالابردن کیفیت ارزشیابی از برنامه هایی با موضوعات گوناگون است. مبحث کیفیت و ارتقاء ارزشیابی ها در برخی حوزه ها مانند سلامت و آموزش اهمیت بیشتری می یابد. لذا ارزیابان و موسسه‌های ارزیابی با توجه به حیاتی بودن حیطه‌ی عمل در این حوزه ها، می‌بایست اهتمام بیشتری در ارتقاء ارزشیابی‌های انجام شده بورزند. در تحلیل چک لیستهای ارزشیابی ۶ حوزه‌ی پرکاربرد مورد بررسی قرار می‌گیرند که عبارتند از ۱- سنجش طرح ارزشیابی مرجع (TOR)، سنجش زمان و تیم ارزیابی؛ ۲- سنجش رویکرد و روش ارزشیابی؛ ۳- تحلیل زمینه‌ی ارزیابی؛ ۴- تحلیل ارزیابی مداخلات؛ ۵- ارزیابی روش ارزشیابی؛ ۶- ارزیابی شمول و خوانایی و دسترسی گزارش ارزشیابی. با بررسی چک لیستهای ارزشیابی در حوزه‌ی فراارزشیابی به حوزه های پرکاربرد دیگری نیز دست یافته می‌شود مانند ارزیابی نمونه‌های ارزشیابی و ارزیابی زمینه‌ی ارزشیابی، ارزیابی تناسب مقیاس ارزشیابی با زمینه و موضوع ارزشیابی، ارزیابی زیرساختهای ارزشیابی و امکان اجرای ارزشیابی. گاهی ارزشیابی به صورت نمادین با صرف هزینه های بسیار زیاد به مرحله‌ی اجرا می‌رسد و در این مرحله مجری متوجه می‌گردد که ارزیابی قابلیت اجرایی ندارد و این مسأله مطمئناً به فرآیند فراارزشیابی مربوط می‌گردد، زیرا در صورت درست اجرایی کردن فراارزشیابی در تمامی جوانب، یقیناً به قابلیت اجرایی یک طرح ارزیابی آموزشی نیز پرداخته می‌شود. بدین صورت است که فراارزشیابی ضمانت اجرایی هر طرح ارزیابی آموزشی می‌باشد و صرفاً با اجرای یک طرح فراارزشیابی جامع است که می‌توان به نتایج یک ارزشیابی آموزشی اطمینان داشت. با بررسی چک لیستهای تشریح شده نمایان شد که در شش حوزه‌ی توصیف شده فراارزشیابی موثر خواهد بود و در صورت در نظر گرفتن حوزه‌های مذکور در یک طرح ارزشیابی، فرا ارزشیابی ضمانت اجرای یک طرح ارزشیابی خواهد بود. متأسفانه در کشور ما در حوزه‌ی فراارزشیابی بسیار محدود به صورت کاربردی فعالیتهایی صورت گرفته است اما به جای پرداختن به حیطه‌ی کاربرد وسیع این حوزه، بیشتر تئوری پردازی شده است و وارد حیطه‌ی عملیاتی کردن این مهم نشده است. با توجه به اینکه هریک از این چک لیستها در جای خود اهمیت خاصی

1. coverage
2. Coherence
3. relevance
4. effectiveness
5. efficiency
6. Impact
7. sustainability

دارند تشریح و تحلیل آنها مورد نیاز است. طراحی یک چک لیست مناسب به منظور یک ارزشیابی معتبر، ضروری است. اما ارزیابی چک لیست ارزشیابی و نیز ارزیابی فرآیند ارزیابی ضروری تر می باشد. زیرا چنین ضمانت اجرایی، اطمینانی است از بهینه صرف کردن زمان، هزینه، منابع و انرژی. اگر چک لیستی که در ارزشیابی برنامه ها استفاده می گردد از نظر کیفی و کمی بررسی شده و اصلاح شده باشد، مزایای بسیاری به همراه خواهد داشت من جمله مزیت کاهش هزینه های اقتصادی، مقرون به صرفه بودن از نظر زمانی و به کارگیری منابع انسانی و مالی در جای درست خود بدون اتلاف نیروی کار و ... امید است بتوان با بهره برداری درست از حیطه ی فراارزشیابی، به ارتقاء کیفی ارزشیابی برنامه ها دست یابیم.

منابع:

- سیف علی اکبر (۱۳۸۲). اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- هومن حیدرعلی. (۱۳۷۵). زمینه ارزشیابی برنامه های آموزشی. تهران: پارسا.
- Beck, T. & Borton, J. (2003). ALNAP Review of Humanitarian Action in, Field Level Learning.
- Bushman, B. J., & Wells, G. L. (2001). Narrative impressions of literature: The availability bias and the corrective properties of meta-analytic approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*. CA: Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cooksy L. (1999). The Meta-Evaluand. *American Journal of Evaluation*; 20(1).
- Definitions of Evaluation (1987). Available at File://A:\introduction evaluation.
- Five Generation of Evaluation: A Meta evaluation .Available from: <http://Web.syr.edu/bvmarten/evalact.html>.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*.
- Glass, G. V. (1977). Integrating findings: The meta-analysis of research. *Review of Research in Education*.
- Roberts, D., Khattri, N., & Wessal, A. (2011). Writing Terms of Reference for an Evaluation: A How To Guide. (p.1)
- Silver, H. Pratt, N. (2004). Evaluation Research in Education,. Faculty of Education, University of Plymouth, available at: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/evaluation/>
- Stufflebeam D L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*; 21(3).
- Stufflebeam D L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*; 22(2).
- Stufflebeam DL. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluation .*American Journal of Evaluation*, 22(1).
- Terms of Reference. (2014). BetterEvaluation; sharing information to improve evaluation, available at: http://betterevaluation.org/evaluation-options/terms_of_reference
- Wolf, F. (1986). *Meta-Analysis: Quantitative methods for research synthesis*. Beverly Hills.
-
- available at : <http://www.wilderdom.com/research/meta-analysis.html>
- Worthen B, Sanders J, Fitzpatrick J L. Program. (1997). evaluation alternate approaches and practical guidelines. USA: Longman.
-



بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس: مطالعه موردی دانشگاه های فرهنگیان یزد

سیدمحمدعلی میرجلیلی^۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس است. بدین منظور، ۳۵ نفر از اساتید و ۳۵۰ نفر از دانشجویان در پژوهش شرکت کردند. مدرسین دانشگاه به پرسشنامه های توسعه حرفه ای و توانمندسازی و دانشجویان به پرسشنامه ادراک از کیفیت تدریس پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از مدل معادلات ساختاری با نرم افزار LISREL استفاده شد. نتایج نشان داد که توسعه حرفه ای تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی و ادراک از کیفیت تدریس دارد. توانمندسازی تأثیر مثبت و معناداری بر ادراک از کیفیت تدریس دارد. توسعه حرفه ای به صورت غیر مستقیم از طریق توانمندسازی تأثیر غیرمستقیم مثبت و معنادار بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس دارد. در مجموع یافته ها نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس را مورد تأکید قرار می دهند.

کلمات کلیدی: توسعه حرفه ای، توانمندسازی، کیفیت تدریس؛

۱. دانشگاه فرهنگیان، گروه علوم تربیتی، یزد (پروفسور شهیدان پاکنژاد)، ایران. (دکتری تعلیم و تربیت)

نشانی الکترونیکی (miryazdi20@gmail.com)

مقدمه

آموزش عالی هر کشو یکی از عوامل مؤثر در تحقق توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن به شمار می‌رود. تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده، تولید دانش، دانش پژوهشی و عرضه خدمات تخصصی توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد. بنابر این نظام آموزش عالی با بروندهای و پیامدهای خود نقش مهمی در توسعه کشور دارد (نامی، ۱۳۹۰). آموزش عالی به عنوان نظامی که شامل استادان، دانشجویان، کارکنان و نیز دارای فرایندهای مختلف و پیچیده و وابستگی‌های متقابل با محیطش است، با دینفعانی که نیازهای مختلفی دارند، مرتبط است و برای رفع نیازها و تقاضاهای آنان نیازمند داشتن استادان با توان علمی بالا و فرایندهای با کیفیت است. یکی از فرایندهایی که بر اساس نیاز دانشجویان و نشان‌دهنده توانمندی استادان است، فرآیند تدریس است. بنابر این کیفیت تدریس می‌تواند به عنوان یکی از عوامل مهم برای پاسخ به نیاز دانشجویان در نظر گرفته شود و در عین حال، عاملی برای سنجش شایستگی‌های استادان باشد (معروف^۱ و همکاران، ۲۰۰۸؛ گرین^۲، ۲۰۱۴). پژوهشگران متعددی معتقدند که یکی از مشکلات دانشگاه‌ها بی توجهی به تدریس و کیفیت آن در مقابل فعالیت‌های پژوهشی است و در فرآیند انتخاب، استخدام و ارتقای استادان پژوهش بر تدریس ارجحیت دارد (بیگز و تانگ^۳، ۲۰۰۷؛ بیگز، ۲۰۱۱). در دهه گذشته، ارزیابی دانشجویان از کیفیت تدریس اساتید در کانون توجه و کوشش و تلاش‌های ملی قرار داشته است؛ زیرا این امر، هم توجیهی از چگونگی عملکردهاست و هم موجب بهبود بخشیدن کیفیت آموزشی می‌شود (ریندرمان و اسچیفلد^۴، ۲۰۰۱).

دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعال آن‌ها، عدم مشارکت در فرآیند یادگیری و همچنین استانداردهای غیرشفاف ناراضی هستند (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که روش تدریس نامناسب، غیرمفید بودن مطالب کلاس درس، شلوغی کلاس‌های درس، روش‌های سنتی اداره کلاس‌های درس، عدم مشارکت دانشجویان در بحث‌های کلاس، تکراری بودن سؤالات آزمون‌ها، از جمله عواملی هستند که منجر به غیبت دانشجویان از کلاس می‌شود (فصیحی هرنیدی و همکاران، ۱۳۸۶). عنذلیب و احمدی (۱۳۸۶) عنوان می‌کنند که تحقیق در مورد میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه، بیش از هر چیز در یافتن کمبودها و جبران نواقص آموزشی مؤثر است، چرا که این امر تصویری نسبتاً جامع از کیفیت آموزشی دانشگاه ارائه می‌دهد و منجر به تقویت نقاط قوت و رفع نقاط ضعف موجود در کیفیت تدریس استادان خواهد شد.

از سوی دیگر، مؤسسات آموزش عالی جهان برای تحول سازمانی و ارتقای کیفیت علمی خود با فرصت‌ها و چالش‌های زیادی روبرو هستند. برخی از این چالش‌ها عبارتند از: انتظارات فزاینده در مورد کیفیت برنامه‌های آموزش عالی، مرتبط کردن برنامه‌ها با تغییرات اجتماعی و اقتصادی، تحولات تکنولوژیکی، تغییرات در جمعیت‌های دانشجویی، پارادایم‌های گوناگون در مورد جذب، پرورش، و نگهداری اعضای هیئت علمی و تدریس و یادگیری کارآمد و خلاق. شکی نیست که این مسائل روش‌های سنتی جوامع دانشگاهی را به چالش کشانده است. از بین این عوامل که در سال‌های اخیر توجه مسئولین را به خود جلب نموده، موضوع بهبود کیفیت و ارتقای اعضای هیئت علمی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ارتقای کیفیت تدریس

1 Maroufi

2. Green

3. Biggs & Tang

4. Rindermann & Schofield

مفهوم پیچیده ای است که تحت تاثیر بسیاری از عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی است. ادبیات این موضوع نشان می دهد که یکی از زمینه های پژوهشی در زمینه بهبود کیفیت تدریس مباحث توسعه حرفه ای اساتید و همچنین توانمندسازی آن می باشد که اخیراً توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده است (اوفی و علی، ۲۰۱۴). از طرفی دیگر مهم ترین منبعی که هر مؤسسه آموزش عالی برای بهبود کیفیت تدریس در اختیار دارد اعضای هیئت علمی آن هستند. به همین دلیل، توسعه اعضای هیئت علمی باید به عنوان عنصری کلیدی در بهبود کیفیت تدریس مورد توجه قرار گیرد. از طریق توانمند ساختن و همچنین توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی در نیل به اهداف فردی به عنوان مدرس، محقق، و رهبران آموزشی، طیف وسیعی از اهداف و مأموریت های دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی برآورده خواهد شد (جاکسون، ۲۰۱۵). پژوهش های انجام شده که به بررسی رابطه توسعه حرفه ای و بهبود تدریس پرداخته اند به نقش حیاتی توانمندسازی در بهبود تدریس نیز تاکید زیادی کرده اند (اسمیث، ۲۰۱۴). بنابر این با توجه به اهمیت کیفیت تدریس در نظام آموزش عالی و نقش مهم اعضای هیئت علمی در این امر، مسأله اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس است.

۲- مبانی نظری مقاله

کیفیت تدریس

کیفیت مفهومی پیچیده و چندبعدی دارد و مفهوم آن در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد (یارمحمدیان، ۱۳۸۳). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. براین اساس نمی توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست می آید (بازرگان، ۱۳۸۳). آنچه در این میان از اهمیت بیشتری برخوردار است، کیفیت تدریس اساتید است. پژوهشگران نشان داده اند که تدریس اثربخش در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانشجو از سایر عوامل مهم تر بوده است (باردز^۱ و همکاران، ۱۹۹۸؛ پولیکوف و پورتر^۲، ۲۰۱۴). تدریس یک فرآیند توسعه ای است و تعاملات مابین مربی و محیط اطرافش را شامل می شود (ستیفی^۳، ۲۰۰۰). هر چقدر تدریس اعضای هیئت علمی بامعنی تر و سازمان دهی تر باشد، موفقیت دانشجو بیشتر است (موری^۴، ۱۹۹۱؛ یین، وانگ و هان^۵، ۲۰۱۴). کیفیت در حوزه تدریس به درجه انطباق و سازگاری هر یک از شاخص ها و ویژگی های اصلی کیفیت تدریس با استانداردها و خصوصیات مطلوب و متعالی که در نظریه های گوناگون بدان اشاره شده است، تعریف می شود (ویدوویچ^۶ و همکاران، ۲۰۰۰).

مارتینز و پروسر^۷ (۱۹۹۸) تأکید می کنند که توجه به آنچه اساس یادگیری و تدریس مطلوب را تشکیل می دهند در ایجاد و

1. Bardes
2. Polikoff & Porter
3. Steffy
4. Murray
5. Yin, Wang & Han
6. Vidovich
7. Martens & Prosser

توسعه سیستم های تضمین کیفیت از اهمیت اساسی برخوردار است. تضمین کیفیت بر این فرض اساسی استوار است که تدریس با کیفیت عالی به حفظ تمرکز بر آنچه دانشجو یاد می گیرد و چگونگی یادگیری وی و همچنین، نحوه بهبود بخشیدن به کیفیت آن وابسته است. بنابر این کیفیت مطلوب تدریس برآیند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت های یادگیری مؤثر برای دانشجویان تعریف می شود. هدف از آموزش همان تسهیل کردن یادگیری دانشجویان است (هنسون^۱، ۲۰۰۳).

تدریس با کیفیت مطلوب در آموزش عالی معمولاً با ارتقای فرصت های یادگیری اثربخش برای دانشجویان تعریف می شود. هدف از تدریس در یک عبارت ساده ممکن ساختن یادگیری دانشجو است. تدریس در محیط دانشگاه همیشه اثربخش نیست. بنابر این، اگرچه مدرسان دانشگاهی معمولاً از نظر دانش محتوایی مرتبط با رشته خودشان قوی هستند، اما بسیاری از آنان دانش محدودی درباره نظریه ها و الگوهای تدریس دارند (هنسون، ۲۰۰۳؛ چن^۲ و همکاران، ۲۰۱۴).

توسعه حرفه ای

تغییرات عمیق در ساختار، برنامه درسی و جمعیت دانشجویان، هویت حرفه ای اعضای هیئت علمی را دچار بحران نموده است. فقدان صلاحیت های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید باعث شده که بسیاری از اعضای هیئت علمی هویت حرفه ای خود را در تنگنا ببینند. علاوه بر این، فشارهای داخلی برای پذیرفتن مسئولیت های جدید توسط اعضای هیئت علمی، بین معلومات و دانش قبلی آن ها فاصله انداخته و بحران هویت را عمیق تر و بیشتر نموده است. بنابراین هویت حرفه ای اعضای هیئت علمی نیاز مبرم به بازسازی مجدد دارد (مورنو^۳، ۲۰۰۷؛ باتز، سوینن و جونز^۴، ۲۰۱۴). توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی عبارت است از فرایندها و فعالیت های طرح ریزی شده به منظور افزایش دانش، مهارت ها و نگرش های حرفه ای اعضای هیئت علمی تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانشجویان شوند (گاسکی^۵، ۲۰۰۰؛ نیکولز^۶، ۲۰۱۴). این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه ای، طرفدار یادگیری ماد مالمیر بوده و یادگیری حرفه ای را مداخل های کوتاه مدت نمی دانند، بلکه توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی را فعالیتی بلند مدت می دانند که دامنه آن از آموزش مدرسين در دانشگاه تا دوره های ضمن خدمت فردی اعضای هیئت علمی را در بر می گیرد (ریشر^۷ و همکاران، ۲۰۱۱).

حرفه ای شدن اعضای هیئت علمی بر جنبه های تکنیکی و حرفه ای تدریس و ارتقاء موقعیت اجتماعی حرفه مدرس متمرکز است. حرفه ای شدن فرآیندی است که به وسیله آن انجام یک حرفه یا شغل مستلزم داشتن مهارت های ویژه ای می شود (فراسر آبد^۸، ۲۰۱۴). مدرس حرفه ای باید درک عمیق تری از دانش محتوایی، سبک های یادگیری، راهبرهای تدریس و مجموعه ای جدید از ارزش ها همراه با احترام به تفاوت های فردی، همکاری با همکاران و گرفتن بازخورد مداوم از تدریس و قابلیت

-
1. Hanson
 2. Chen
 3. Moreno
 4. Bates, Swennen & Jones
 5. Guskey
 6. Nicholls
 7. Richter
 8. Fraser-Abder

هدایت و تغییر و ارتباط مؤثر داشته باشد. رویکرد های جدید در تربیت و آموزش مداوم مدرسین، براساس توسعه مفهوم رویکرد سیستمی به آموزش، در نظر گرفتن تدریس به عنوان فعالیت حرفه ای و سیاست های حمایت کننده توسعه حرفه ای به وجود آمده و آموزش نیاز مداوم زندگی حرفه ای مدرسین شده است (ریشتر و همکاران، ۲۰۱۴).

در واقع، توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی یک فرآیند سازماندهی شده و هدفمند برای دستیابی به رشد و پیشرفت شغلی است. مسئله ذاتی در این فرآیند کسب مهارت هایی است که موجب پیشرفت اعضای هیئت علمی در حوزه های آموزشی، کاربردی، و تحقیقاتی می شود (وبستر، ۲۰۱۴). همچنین بر طبق نظر گاف، توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی موجب اعتلای استعداد، گسترش علایق، بهبود شایستگی ها، و به عبارت دیگر تسهیل رشد فردی و حرفه ای اعضای هیئت علمی (کایناتیا^۱، ۲۰۰۵) می شود. این تعریف به قدری وسیع و گسترده است که شامل هر نوع فعالیتی می شود که در نهایت منجر به توسعه فردی و حرفه ای عضو هیئت علمی می گردد. این دیدگاه کل گرایانه از توسعه هیئت علمی هم ابعاد فردی و هم ابعاد حرفه ای عضو هیئت علمی را در بر می گیرد.

فرانسیس نیز اذعان داشته است که توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی یک فرآیند سازمانی است که درصدد اصلاح و تعدیل گرایش ها، مهارت ها، و رفتار اعضای هیئت علمی به سمت شایستگی ها و اثربخشی بیشتر در مواجهه با نیازهای خود فرد، دانشجویان، و دانشگاه می باشد (آلست^۲، ۲۰۰۰). به اعتقاد کوکرل^۳ (۲۰۱۱) توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی به آن دسته از مهارت ها و دانشی اشاره می کند که در نتیجه پیشرفت فردی و حرفه ای حاصل می گردد. نتایج توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی نیز در بهبود دانش عضو هیئت علمی، ارتقای تدریس وی و همچنین نتایج یادگیری دانشجویان منعکس می گردد. برگ کوئیست و فیلیپس^۴ (۱۹۷۵) معتقد هستند که توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی دارای سه بعد مهم آموزشی، سازمانی، و فردی است. منظور از توسعه آموزشی، چهار مؤلفه مهم یعنی ارزشیابی، مشاهده، و تشخیص، مهارت آموزی کلاس درس و روش ها و تکنولوژی آموزشی می باشد. بعد توسعه سازمانی دارای چهار مؤلفه مهم یعنی تیم سازی، تصمیم گیری، مدیریت تعارض، و آموزش مهارت های مدیریتی است. بعد توسعه فردی نیز سه مؤلفه مهم یعنی برنامه ریزی زندگی، کارگاه های رشد فردی، و مشاوره های حمایتی و درمانی دارد. در واقع، توسعه آموزشی تغییر در فرآیند، توسعه فردی تغییر در نگرش، و توسعه سازمانی تغییر در ساختار است.

گارنیو^۵ (۱۹۹۳) اعتقاد دارد که برنامه های توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی دارای سه بعد ضروری زیر است:

۱- توسعه آموزشی: برنامه هایی که یادگیری دانشجویان را تسهیل می کند، تجهیزات و مواد یادگیری را فراهم می کند، و به طراحی مجدد درس می پردازد.

۲- توسعه فردی و شغلی: فعالیت هایی که با رشد فردی افراد و نیز حمایت از برنامه ریزی و مدیریت شغلی افراد مرتبط است.

۳- توسعه سازمانی: برنامه هایی که محیط سازمانی اثربخش را برای تدریس و یادگیری فراهم می کند.

1. Kinuthia
2. Alstete
3. Cockrell
4. Bergqvist and Philips
5. Garneau

لوئیس^۱ (۱۹۹۶) معتقد بود که توسعه اعضای هیئت علمی به عنوان یک حوزه تخصصی شامل سه بعد زیر است:

- ۱- توسعه فردی: تفکر و تأمل (خوداندیشی)، سرزندگی و تعالی و رشد.
 - ۲- توسعه آموزشی: فعالیتهای درس محور و دانش محور.
 - ۳- توسعه سازمانی: توسعه برنامه، گروه، بخش یا سراسر سازمان (دانشگاه).
- بطور کلی، مهم ترین منبعی که هر مؤسسه آموزش عالی در اختیار دارد اعضای هیئت علمی آن هستند. به همین دلیل، توسعه اعضای هیئت علمی باید به عنوان عنصری کلیدی در پرورش و حمایت از این منبع ارزشمند مورد توجه قرار گیرد. از طریق توانمند ساختن اعضای هیئت علمی در نیل به اهداف فردی به عنوان مدرس، محقق، و رهبران آموزشی، طیف وسیعی از اهداف و مأموریت های مؤسسه آموزش عالی برآورده خواهد شد (بوچر^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ جاکسون^۳، ۲۰۱۵). پژوهش های انجام شده که به بررسی رابطه توسعه حرفه ای و بهبود تدریس پرداخته اند نقش توسعه حرفه ای در بهبود تدریس را مورد تأیید قرار داده اند (شاه پسند و همکاران، ۱۳۸۶؛ بختیار نصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۳، اوفی و علی^۴، ۲۰۱۴؛ اسمیت^۵، ۲۰۱۴).

توانمندسازی

مفهوم توانمند سازی به معنی آماده سازی نیروی کار با درجه بالایی از انعطاف پذیری و آزادی در تصمیم گیری های سازمانی است، چرا که معنی اصلی توانمند سازی به تفویض قدرت بر می گردد (گریزلی^۶ و همکاران، ۲۰۰۸؛ چیانگ و هسیه^۷، ۲۰۱۲). این مفهوم در مقابل تکنیک های مدیریت سنتی که برای کنترل، به سلسله مراتب تاکید داشتند، قرار می گیرد (اوزر و اوسچتلند^۸، ۲۰۱۱). توانا سازی، ظرفیتهای بالقوه ای را برای بهره برداری از سرچشمه توانایی انسانی که از آن به طور کامل استفاده نمی شود، در اختیار سازمان می گذارد. به این اعتبار، توان افزایش منابع انسانی یعنی ایجاد مجموعه ظرفیتهای لازم در کارکنان، برای قادر ساختن آنان به ایجاد ارزش افزوده در سازمان، و ایفای نقش و مسئولیت سازمانی توأم با کارایی و اثربخشی می باشد (طبرسا و آهنگر، ۱۳۸۷). در عصر حاضر توانمند سازی به عنوان ابزاری شناخته شده که مدیران به وسیله آن قادر خواهند بود سازمانهای امروزی را که دارای ویژگی های از قبیل، تنوع کانالهای نفوذ، رشد اتکا به ساختار افقی و شبکه ای، حداقل شدن فاصله کارکنان از مدیران و کاهش تعلق سازمانی می باشند، را بطور کارآمد اداره کنند (محمدی، ۱۳۸۱). توماس و ولتهووس توانمندسازی روانشناختی را فرایند افزایش انگیزش درونی شغلی می دانند که شامل چهار حوزه شناختی، یعنی احساس تأثیرگذاری، شایستگی، احساس معنی دار بودن و حق انتخاب می شود و برای اولین بار مفهوم توانمندسازی روانشناختی را در ادبیات وارد کردند (لی^۹ و همکاران، ۲۰۱۲). اسپریتز^{۱۰} (۱۹۹۲) با توجه به الگوی توماس و ولتهووس، توانمندسازی روانشناختی را به عنوان یک مفهوم انگیزشی متشکل از چهار بعد شایستگی، خودمختاری (حق انتخاب)، معنی

1. Lewis
2. Boucher
3. Jackson
4. Aufi & Ali
5. Smith
6. Greasley
7. Chiang & Hsieh
8. Ozer & Schotland
9. Li
10. Spritzer

دار بودن و تأثیرگذاری تعریف کرده است. این ابعاد نشان دهنده یک جهت گیری شخصی به نقش کارمند در سازمان است (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

الف) شایستگی

شایستگی به اعتماد بنفس فرد در توانایی های عملکردی شغل برمی گردد. به عبارت دیگر، یک کارمند توانایی ها و مهارت هایش را برای انجام شغل و ارتقا عملکردش را باور می کند. کارکنان همچنین باور می کنند که می توانند از منابع مهیا شده توسط سازمان برای انجام کارشان بهره ببرند (واکاراکیات^۱، ۲۰۰۸، لی و کوه^۲، ۲۰۰۱؛ اپلبام^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). وقتی افراد توانمند می شوند از احساس خود اثر بخشی برخوردار می گردند یا احساس می کنند از قابلیت و تبحر لازم برای انجام موفقیت آمیز یک کار بهره مندند. افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی بلکه احساس اطمینان دارند که قادرند کارها را با کفایت لازم انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی می کنند و معتقدند که می توانند راهی برای رویارویی با چالش های جدید بیاموزند و رشد کنند (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

ب) خودتعیین گری

خود تعینی به کنترل ادراک شده فرد به کارش بر می گردد. در این حالت، افراد احساس می کنند که آزادی و اختیار لازم را در تصمیم گیری برای عمل در موقعیت های مختلف، را دارند (واکاراکیات، ۲۰۰۸، لی و کوه، ۲۰۰۱؛ داست، ریسیک و ماوریتز، ۲۰۱۴). خود تعینی به احساس برخورداری از حق انتخاب منسوب است. هنگامی که افراد به جای اینکه با اجبار در کاری درگیر شوند یا دست از آن بکشند داوطلبانه کنترل اقداماتی را آغاز می کنند، احساس خود اختیاری می کنند. در این وضعیت فعالیت های افراد نتیجه آزادی و اقتدار شخصی آنان است. کارکنان توانمند در مورد فعالیت های خویش احساس مسئولیت و نیز احساس مالکیت می کنند (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

ج) تأثیر (احساس مؤثر بودن)

اسپریتزر عامل تأثیر را به عنوان احساس فرد درباره توانایی هایش برای نفوذ بر نتایج و پیامد های مهم درون سازمانش تعریف می کند. از طرف دیگر، افراد اگر تشخیص ندهند که چقدر در سازمانشان مهم تلقی می شوند، احساس عدم توانمندی خواهند کرد (واکاراکیات، ۲۰۰۸، شاپیرا-لیسچنسکی و تسماچ^۴، ۲۰۱۴). مؤثر بودن یعنی از اعتقاد فرد نسبت به اینکه در کارش، دارای نفوذ قابل ملاحظه ای بر پیامدهای استراتژیک، اداری یا عملیاتی سازمان می باشد. افراد توانمند از احساس کنترل شخصی بر نتایج کار برخوردارند. آنان بر این باورند که می توانند با تحت تأثیر قرار دادن محیط یا نتایج کار، موجب ایجاد تغییر شوند. احساس مؤثر بودن عبارت است از باورهای فرد در مقطعی از زمان درباره توانایی وی برای ایجاد تغییر در جهت مطلوب (خانعلیزاده، ۱۳۸۷).

1. Vacharakiat
2. Lee & Koh
3. Appelbaum
4. Shapira-Lishchinsky & Tsemach

د) معنی داری

معنی داری به تناسب بین الزامات شغل، باورها، ارزشها و رفتار های فرد بر می گردد. در حالت مطلوب کارکنان اهمیت شغلشان را برای سازمان و خودشان درک خواهند کرد و توجه بیشتری را به کارشان معطوف خواهند داشت. در نتیجه این احتمال وجود دارد که آنها بخوبی کار کنند و به موفقیتشان افتخار کنند (واکاراکیات، ۲۰۰۸، لی و کوه، ۲۰۰۱). معنی دار بودن فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و یا ارزشی را دنبال می کنند؛ یعنی آنان احساس می کنند در جاده ای حرکت می کنند که وقت و نیروی آنان با ارزش است (اپلبام و هونگر، ۱۹۹۸؛ اپلبام و همکاران، ۲۰۱۵).

۳- مرور پیشینه ها

بررسی پیشینه پژوهش نشان می دهد تاکنون پژوهشی تأثیر توانمندسازی بر کیفیت تدریس را بررسی نکرده است اما پژوهش های قبلی نشان داده اند که افزایش قابلیت های معلمان منجر به بهبود کیفیت تدریس می شود (شاه پسند و همکاران، ۱۳۸۶؛ بختیارنصرآبادی و همکاران، ۱۳۹۳، اوفی و علی، ۲۰۱۴؛ اسمیث، ۲۰۱۴). در مجموع بررسی پیشینه تجربی نشان می دهد که تاکنون پژوهشی به بررسی نقش توسعه حرفه ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس در چارچوب یک الگوی علی نپرداخته است. بنابر این پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی رابطه بین این متغیرها بر غنای ادبیات پژوهشی در این زمینه بیفزاید.

۴- مدل مفهومی پژوهش، روش و ابزارهای پژوهش

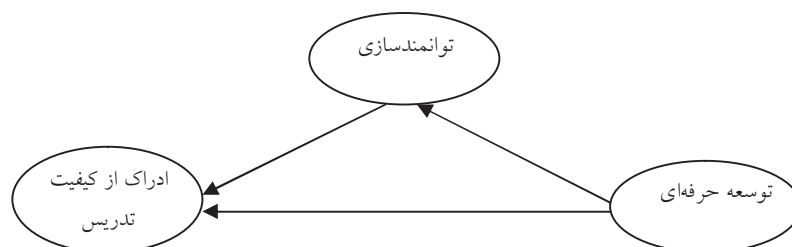
با توجه به ادبیات نظری و پژوهشی مدل مفهومی پژوهش در شکل اترسیم شده است. همانطور که ملاحظه می شود. در این مدل توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی به عنوان متغیر مستقل، توانمندسازی اعضای هیئت علمی به عنوان متغیر میانجی و ادراک از کیفیت تدریس توسط دانشجویان به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. بنابر این فرضیه های پژوهش حاضر به صورت زیر می باشد:

فرضیه اول: توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی بر توانمندسازی اعضای هیئت علمی تأثیر دارد.

فرضیه دوم: توسعه حرفه ای اعضای هیئت علمی بر ادراک از کیفیت تدریس تأثیر دارد.

فرضیه سوم: توانمندسازی اعضای هیئت علمی بر ادراک از کیفیت تدریس تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: توانمندسازی اعضای هیئت علمی در ارتباط بین توسعه حرفه ای و ادراک از کیفیت تدریس نقش واسطه ای دارد.



شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی (غیر آزمایشی) و طرح پژوهشی همبستگی از نوع معادلات ساختاری است؛ زیرا در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری کلیه مدرسین دانشگاه فرهنگیان یزد می‌باشند که شامل اعضای هیئت علمی رسمی و اساتید مدعو می‌باشد. در کل حدود ۱۲۰ مدرس در دو پردیس دانشگاه فرهنگیان در یزد مشغول تدریس هستند. از این تعداد مدرس ۳۵ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند و به ازای هر استاد ۱۰ دانشجو به عنوان نمونه جهت ارزیابی کیفیت تدریس به عنوان نمونه انتخاب شدند. بنابر این ۳۵۰ نفر از دانشجویان در پژوهش شرکت کردند.

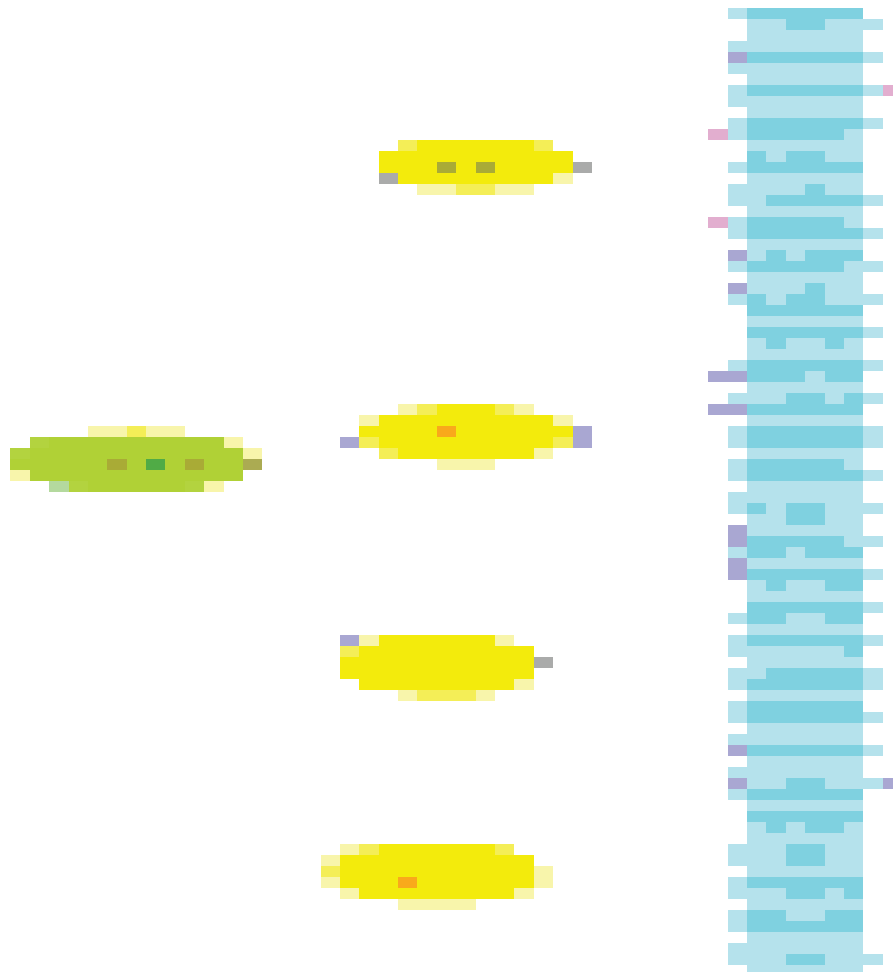
ابزار گردآوری داده ها

در پژوهش حاضر از پرسشنامه های توسعه حرفه‌ای، توانمندسازی حرفه‌ای و ادراک از کیفیت تدریس برای اندازه گیری متغیرها استفاده گردید. جهت بررسی روایی و پایایی متغیرها از تحلیل تأییدی و ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. تحلیل عامل تأییدی در واقع یک مدل آزمون تئوری است، که در آن پژوهشگر تحلیل خود را با یک فرضیه قبلی آغاز می‌کند. این مدل، که مبتنی بر یک شالوده تجربی و نظری قوی است، مشخص می‌کند که کدام متغیرها با کدام عامل‌ها، و کدام عامل‌ها با کدام عامل‌ها همبسته شود. برای ارزشیابی اعتبار سازه نیز یک روش قابل اعتماد به پژوهشگر عرضه می‌کند، تا از این طریق بتواند به گونه بارزی فرضیه‌هایی را درباره ساختار عاملی داده ها که ناشی از یک مدل از پیش تعیین شده با تعداد و ترکیب مشخصی از عامل‌هاست، بیازماید. روش تأییدی بعد از مشخص کردن عامل‌های پیش تجربی، از طریق تعیین برازندگی مدل عاملی از پیش تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه داده‌ها آزمون می‌کند. در این پژوهش برای ارزیابی مدل تحلیل عامل تأییدی از مشخصه های χ^2/df ، RMSEA، GFI و AGFI استفاده شده است. شاخص χ^2/df فاقد یک معیار ثابت برای یک مدل قابل قبول است، اما مقدار کوچک χ^2/df دلالت بر برازش بهتر مدل دارد (هومن، ۱۳۸۷).

براونی و کادک توصیه کرده اند از جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) که استیگر (۱۹۹۰) به عنوان اندازه تفاوت برای هر درجه آزادی ارائه کرده است استفاده شود. شاخص RMSEA برای مدل‌های خوب برابر با ۰/۰۵ یا کمتر است. مقادیر بالاتر از آن تا حد ۰/۰۸ نشان دهنده خطای معقولی برای تقریب در جامعه است. مدل‌هایی که RMSEA آنها ۰/۱۰ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارند. جاززکاگ و سوربوم (۱۹۸۹) در برنامه لیزرل شاخص های برازندگی (GFI) و شاخص تعدیل شده برازندگی (AGF) را معرفی کرده اند. نشان می‌دهند که مدل تا چه حد نسبت به عدم وجود آن، برازندگی بهتری دارد. بر پایه قرارداد، مقدار GFI و AGFI باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ باشد تا مدل مورد نظر پذیرفته شود (هومن، ۱۳۸۷).

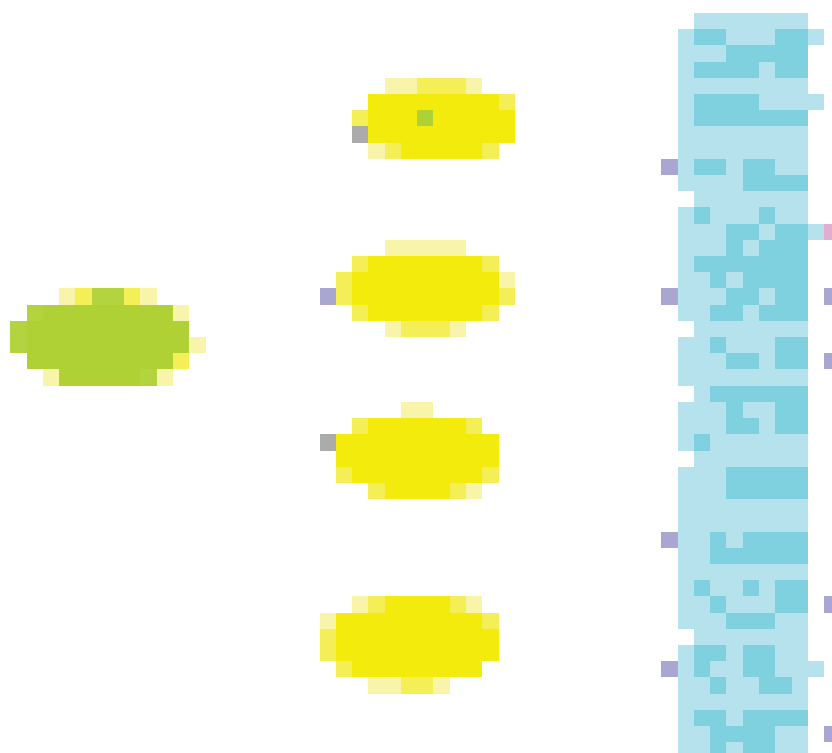
توسعه حرفه‌ای: برای اندازه گیری توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این

پرسشنامه دارای ۲۸ گویه است که چهار بعد توسعه آموزشی (۹ گویه)، توسعه پژوهشی (۸ گویه)، توسعه فردی (۶ گویه) و توسعه سازمانی (۵ گویه) را می‌سنجد. سؤالات بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) اندازه‌گیری شدند. ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۸ به دست آمد. همچنین شاخص‌های بدست آمده از تحلیل عامل تأییدی $GFI=0/93$ ، $RMSEA=0/059$ ، $AGFI=0/91$ و $CFI=0/99$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده ها دارد. شکل مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توسعه حرفه‌ای جهت بررسی روایی را نشان می‌دهد. همانطور که ملاحظه می‌شود تمام گویه‌ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۳ بر روی ابعاد خود هستند و هر کدام از ابعاد توسعه حرفه‌ای نیز بار عاملی معناداری روی توسعه حرفه‌ای دارند.



شکل ۲ تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توسعه حرفه‌ای

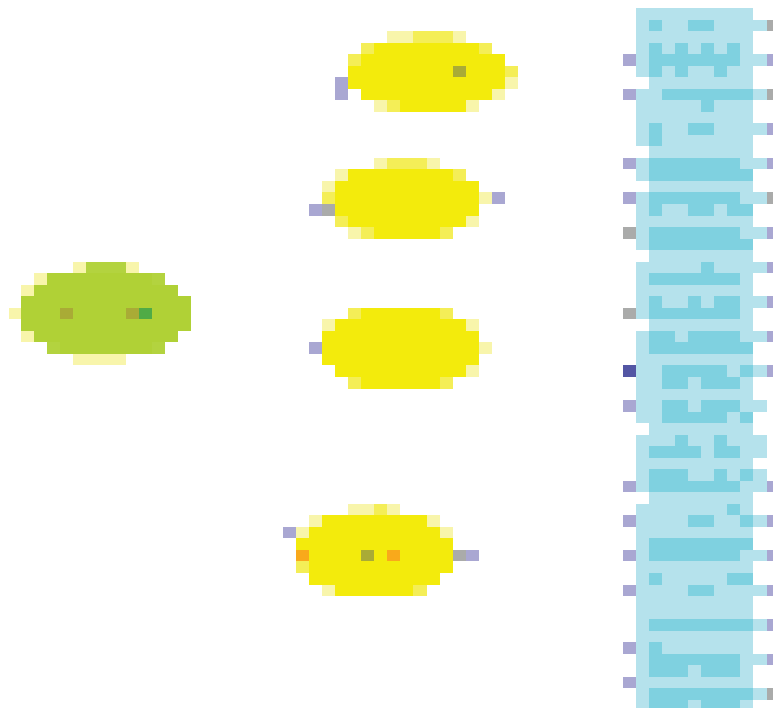
توانمندسازی روانشناختی: برای اندازه گیری توانمندسازی کارکنان در این پژوهش از پرسشنامه اسپریتزر (۱۹۹۵) استفاده می شود. این پرسشنامه از ۱۲ سؤال تشکیل شده است و بر اساس طیف لیکرت (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵) نمره گذاری می شود. ۳ گویه شایستگی، ۳ گویه خودتعیینی، ۳ گویه معناداری و ۳ گویه تأثیر را می سنجند. ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین شاخص های بدست آمده از تحلیل عامل تأییدی $GFI=0/94$ ، $CFI=0/98$ و $AGFI=0/91$ ، $RMSEA=0/055$ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده ها دارد. شکل مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم توانمندسازی جهت بررسی روایی را نشان می دهد. همانطور که ملاحظه می شود تمام گویه ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۳ بر روی ابعاد خود هستند و هر کدام از ابعاد توانمندسازی نیز بار عاملی معناداری روی توانمندسازی دارند.



شکل ۳ تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توانمندسازی

ادراک از کیفیت تدریس: برای اندازه گیری ادراک از کیفیت تدریس از پرسشنامه سراج (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه ۲۰ گویه دارد. ۳ گویه طرح درس، ۴ گویه آموزش، ۵ گویه ارزشیابی تدریس و ۸ گویه روابط بین فردی را می سنجند. گویه ها بر اساس طیف پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً (۵) اندازه گیری شدند. ضریب همسانی درونی این مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمد. همچنین شاخص های بدست آمده از تحلیل عامل تأییدی

GFI=۰/۹۳، RMSEA= ۰/۰۷۴، AGFI= ۰/۹۰ و CFI=۰/۹۸ نشان از برازندگی مناسب الگو با داده ها دارد. شکل مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم ادراک از کیفیت تدریس جهت بررسی روایی را نشان می دهد. همانطور که ملاحظه می شود تمام گویه ها دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۳ بر روی ابعاد خود هستند و هر کدام از ابعاد کیفیت تدریس نیز بار عاملی معناداری روی کیفیت تدریس دارند.



شکل ۴ تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم کیفیت تدریس

روش تجزیه و تحلیل داده ها

پس از محاسبه شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش، به منظور بررسی روابط علی بین متغیرها از روش معادلات ساختاری استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزارهای SPSS و LISREL استفاده گردید.

نتایج

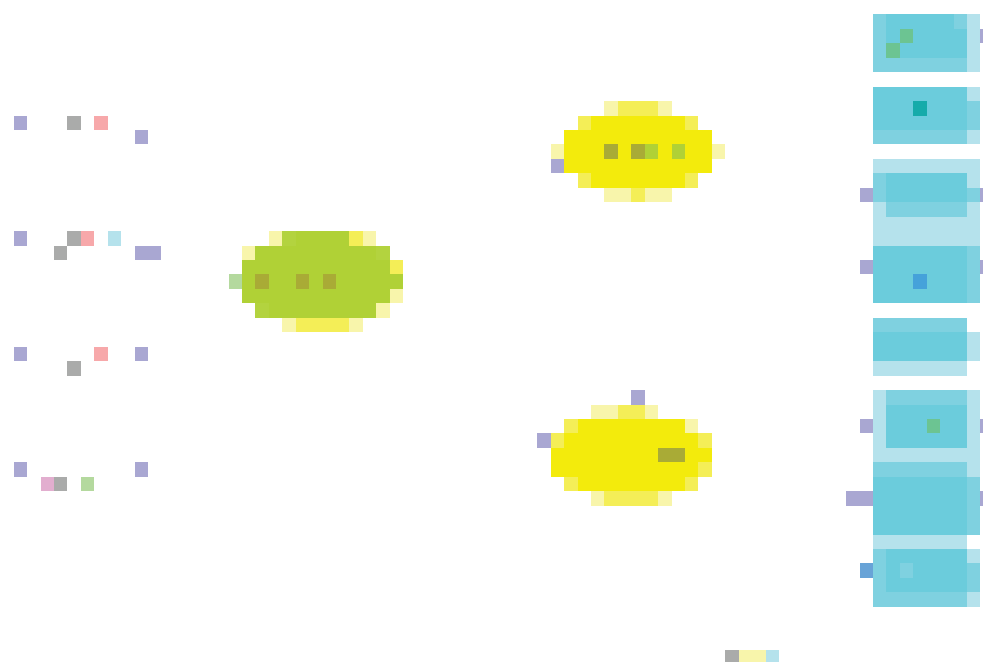
با توجه به اینکه مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی، ماتریس همبستگی است. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی، در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱ شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	توسعه حرفه‌ای	توانمندسازی	کیفیت تدریس
توسعه حرفه‌ای	۲/۷۸	۰/۹۴	۱		
توانمندسازی	۳/۵۲	۰/۷۶	۰/۵۰**	۱	
کیفیت تدریس	۳/۱۱	۰/۷۳	۰/۶۳**	۰/۵۷**	۱

**P<۰/۰۱

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود ضریب همبستگی توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی با توانمندسازی (۰/۵۰) $r=$ و کیفیت تدریس (۰/۶۳) $r=$ در سطح ($P<۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. ضریب همبستگی توانمندسازی با کیفیت تدریس (۰/۵۷) $r=$ در سطح ($P<۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. شکل ۵ الگوی برازش شده پیش‌بینی ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس را نشان می‌دهد. اعداد روی مسیرها، پارامترهای استاندارد شده‌اند. مطابق با شکل ۵، تمام مسیرها معنی‌دار هستند.



شکل ۵ الگوی آزمون شده پیش‌بینی ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس

از آنجا که در پژوهش حاضر نقش واسطه‌ای توانمندسازی در ارتباط بین توانمندسازی و کیفیت تدریس به روش معادلات ساختاری بررسی می‌شود در جدول ۲ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل، واریانس تبیین شده و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است. اعداد داخل پرانتز ضرایب تی هستند.

جدول ۲ برآورد ضرایب استاندارد شده اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی کیفیت تدریس از توانمندسازی	۰/۴۹** (۶/۱۱)	-	۰/۴۹** (۶/۱۱)	۰/۵۵
توسعه حرفه‌ای	۰/۵۶** (۷/۳۴)	۰/۲۶** (۴/۵۴)	۰/۸۲** (۱۱/۵۴)	
به روی توانمندسازی از توسعه حرفه‌ای	۰/۵۳** (۶/۷۹)	-	۰/۵۳** (۶/۷۹)	۰/۲۸

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود تأثیر مستقیم توانمندسازی ($\beta=۰/۴۹$) و توسعه حرفه‌ای ($\beta=۰/۵۶$) بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس در سطح ($P<۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. تأثیر مستقیم توسعه حرفه‌ای ($\beta=۰/۵۳$) بر توانمندسازی در سطح ($P<۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. علاوه بر این تأثیر غیر مستقیم توسعه حرفه‌ای بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس ($\beta=۰/۲۶$) از طریق توانمندسازی در سطح ($P<۰/۰۱$) مثبت و معنادار است. مطابق با جدول ۲؛ ۵۵ درصد از واریانس کیفیت تدریس و ۲۸ درصد از واریانس توانمندسازی توسط مدل پژوهش تبیین می‌شود. مشخصه های برازندگی الگوی تحلیل مسیر در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳ مشخصه‌های برازندگی مدل آزمون شده

NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df
۰/۹۹	۱	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۰۵۱	۱/۳۱

بر اساس جدول ۳ نسبت خنثی دو به درجه آزادی ($\chi^2/df= ۱/۳۱$) شاخص نکویی برازش ($GFI=۰/۹۶$)، شاخص تعدیل شده‌ی نکویی برازش ($AGFI=۰/۹۴$) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=۰/۰۵۱$) در سطح مناسبی هستند. بنابر این برازش الگوی پیش‌بینی ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس در سطح مناسبی است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس با استفاده از مدل معادلات ساختاری بود. نتایج معادلات ساختاری نشان داد که الگوی پیشنهادی با داده‌های

این پژوهش برآزش نسبتاً خوبی دارد و می تواند ۵۵ درصد از واریانس ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس را تبیین کند. نتایج نشان داد که توسعه حرفه ای تأثیر مثبت و معناداری بر توانمندسازی مدرسین دانشگاه فرهنگیان دارد. توسعه حرفه ای منجر به اصلاح و بهبود گرایش ها، مهارت ها، و رفتار مدرسان به سمت شایستگی ها و اثربخشی بیشتر در مواجهه با نیازهای خود فرد، دانشجویان و دانشگاه می شود. بنابر این توسعه حرفه ای باعث می شود که کارکنان کاری را که انجام می دهند برایشان مهم باشد، اطمینان بیشتری به توانایی های خود برای انجام کارها داشته باشند، برای تصمیم گیری در مورد نحوه انجام کارهای احساس خودتعیینی بیشتری داشته باشند، احساس تأثیرگذار بودن در سازمان داشته باشند، کارهایی که انجام می دهند برایشان مهم و دارای اهمیت باشد و بر امور مرتبط با وظایف شغلی خود احساس کنترل و تأثیرگذاری داشته باشند.

نتایج معادلات ساختاری نشان داد که توسعه حرفه ای تأثیر مثبت و معناداری بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس دارد. این یافته با نتایج پژوهش های شاه پسند و همکاران (۱۳۸۶)؛ بختیارنصرآبادی و همکاران (۱۳۹۳)، اوفی و علی (۲۰۱۴) و اسمیث (۲۰۱۴) همخوانی دارد. توسعه حرفه ای طیف وسیعی از فعالیت ها را شامل می شود که هدف نهایی آنها توسعه بهبود تدریس، توسعه سازمانی و/ یا توسعه فردی است. علاوه بر این توسعه حرفه ای منجر به ارتقای دانش، بینش، و توانمندی های مدرسان دانشگاه در ابعاد آموزشی، پژوهشی، فردی، و سازمانی می شود. بنابر این هنگامی که اعضای هیئت علمی در زمینه های آموزشی، پژوهشی، فردی و سازمانی شایستگی های بیشتری پیدا می کنند عملکرد آنان نیز بهتر شده و در نتیجه کیفیت تدریس آنان بهبود پیدا می کند بنابر این دانشجویان نیز کیفیت تدریس اساتید را بهتر ارزشیابی می کنند.

یافته دیگر معادلات ساختاری این است که توانمندسازی بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس تأثیرگذار است. این یافته با نتایج پژوهش های شاه پسند و همکاران (۱۳۸۶)؛ بختیارنصرآبادی و همکاران (۱۳۹۳)، اوفی و علی (۲۰۱۴) و اسمیث (۲۰۱۴) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که وقتی اعضای هیئت علمی توانمند می شوند از احساس خود اثر بخشی برخوردار می گردند یا احساس می کنند از قابلیت و تبحر لازم برای انجام موفقیت آمیز یک کار بهره مندند. افراد توانمند نه تنها احساس شایستگی بلکه احساس اطمینان دارند که قادرند کارها را با کفایت لازم انجام دهند. آنان احساس برتری شخصی می کنند و معتقدند که می توانند راهی برای رویارویی با چالش های جدید بیاموزند و رشد کنند (خانعلیزاده، ۱۳۸۷) در نتیجه چون توانایی مقابله با چالش ها و مسائل را دارند و احساس خودتعیینی و شایستگی می کنند کیفیت تدریس آنان نیز بهبود پیدا می کند و در نتیجه دانشجویان نیز ارزشیابی بهتری از کیفیت تدریس اساتید خواهند داشت. اعضای هیئت علمی توانمند در مورد فعالیت های خویش احساس مسئولیت و نیز احساس مالکیت می کنند. آنان خود را افرادی پیش فعال و خودآغاز می بینند. آنان قادرند به میل خود اقدامات ابتکاری انجام دهند؛ تصمیم های مستقل اتخاذ نمایند و افکار جدید را بیازمایند. هنگام اشتغال به کاری که احساس می کنند معنی دار است، بیشتر متعهد می شوند و درگیر آن می گردند، نیروی زیاده تری برای آن هدف متمرکز می کنند و در پیگیری اهداف مطلوب پشتکار بیشتر نشان می دهند بنابر این کیفیت تدریس آنان نیز به عنوان وظیفه اصلی اعضای هیئت علمی بهبود پیدا می کند.

یافته دیگر پژوهش این است که توسعه حرفه ای از طریق توانمندسازی بر کیفیت تدریس تأثیرگذار است. بنابر این توانمندسازی در ارتباط بین توسعه حرفه ای و کیفیت تدریس نقش واسطه ای دارد و توسعه حرفه ای از طریق افزایش توانمندسازی مدرسان بر کیفیت تدریس تأثیر می گذارد.

در مجموع می توان نتیجه گرفت که باتوجه به توسعه سریع فناوری ها، افزایش نوآوری ها و دانش دربخش های اقتصادی و اجتماعی، صلاحیت های مورد نیاز افراد در سازمان نیز باید تغییر یابد و متناسب با تغییرات برون سازمانی و درون سازمانی که این تغییرات با پرورش، تقویت بینش، دانش و مهارت های تخصصی اعضای هیئت علمی امکان پذیر می گردد. توسعه منابع انسانی متضمن پیامدهای فردی و سازمانی است. فرد بر اثر توسعه به یکی از سرمایه های فکری، عاطفی، یا اجتماعی تبدیل می شود و سازمان به دنبال توسعه منابع انسانی خود، به توسعه پایدار، مزیت رقابتی و موفقیت نائل می شود.

همچنین داشتن قابلیت و توانمندی مهمترین شرط احراز موفقیت آمیز هر شغل و حرفه ای است. این امر به خصوص در نظام آموزش عالی و اعضای هیئت علمی از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا قابلیت اعضای هیئت علمی ضامن بقا و تداوم نظام آموزشی و دستیابی به هدفهای متعالی است. بنابراین، هرچه قابلیت و توانمندی اعضای هیئت علمی افزایش یابد، به همان میزان کیفیت تدریس بهبود یافته، اعضای هیئت علمی در انجام وظایف و فعالیتهای حرفه ای خود عملکرد بهتری خواهند داشت. بنابراین، اگر اعضای هیئت علمی بخواهند در انجام وظایف حرفه ای خود موفق باشند و به دانشجویان در دستیابی به عملکرد تحصیلی کمک کنند، لازم است به انواع قابلیت های ضروری برای رسیدن به موفقیت حرفه ای مجهز شوند. پس پیشنهاد می شود دانشگاه فرهنگیان با فراهم سازی برنامه های حمایتی و برگزاری دوره های آموزشی برای اعضای هیئت علمی جهت تقویت حرفه ای و بویژه روشهای تدریس و ارائه کمک مشاوره های به اعضای هیئت علمی، باعث بهبود کیفیت تدریس و در نتیجه افزایش یادگیری دانشجویان شود.

در این مطالعه تنها نمونه ای از اعضای هیئت علمی و دانشجویان دانشگاه های فرهنگیان یزد بررسی شد؛ بنابراین تعمیم یافته به دیگر دانشگاه ها با محدودیت مواجه است. همچنین، یافته ها بر اساس داده های خود گزارش دهی هستند. پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده از روشهای تحقیق کیفی و آمیخته برای شناسایی عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس استفاده گردد.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۸۳). *ارزشیابی آموزش عالی*. دایره المعارف آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی، ۱۲-۲۴.

بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ نجفی، محمد؛ نصرتی هشی، کمال؛ بیرمی پور، علی؛ چراغیان رادی، امین (۱۳۹۳). ماهیت آموزش های ضمن خدمت مربیان امور تربیتی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۷(۱): ۷-۱۲.

خانعلیزاده، رقیه (۱۳۸۷). *بررسی تاثیر یادگیری سازمانی بر توانمندسازی کارکنان در دانشگاه تربیت مدرس*. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت دولتی. دانشگاه تربیت مدرس.

شاه پسند، محمدرضا؛ حجازی، یوسف؛ رضوانفر، احمد؛ صائبی، محمد (۱۳۸۶). بررسی و تعیین سطح توسعه حرفه ای مربیان مراکز و مجتمع های آموزش وزارت جهاد کشاورزی. *پژوهش و سازندگی در زراعت و باغبانی*، ۷۴: ۱۷۲-۱۸۴.

طبرسا، غلامعلی؛ آهنگر، نرگس (۱۳۸۷). *توانمندسازی کارکنان: محتوا، ماهیت، روش ها و کارکردها*. چشم انداز مدیریت. شماره ۲۹:

عندلیب، بهاره؛ احمدی، غلامرضا (۱۳۸۶). میزان به کارگیری معیارهای تدریس اثربخش در دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان از نظر دانشجویان در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۱۳۸۶. دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۵: ۶۷-۸۲.

فصیحی هرندی، طیبه؛ عزیززاده فروزی، منصوره؛ محمدعلیزاده، سکینه؛ غضنفری مقدم، زهرا (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر حضور در کلاس های درس نظری از دیدگاه دانشجویان پرستاری و مامایی دانشکده پرستاری و مامایی رازی کرمان. گام های توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۲): ۱۰۰-۱۰۷.

محمدی، محمد (۱۳۸۱). برنامه های توانمندسازی کارکنان. فصلنامه مطالعات مدیریت. شماره ۳۵ و ۳۶.

نامی، کلثوم (۱۳۹۰). بررسی رابطه میزان استفاده اعضای هیأت علمی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و کیفیت تدریس - یادگیری آنان در دانشکده های روانشناسی و علوم تربیتی و علوم اجتماعی دانشگاه تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.

هومن، حیدر علی (۱۳۸۷). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

هویدا، رضا؛ مولوی، حسین (۱۳۸۷). فرآیند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه های استان اصفهان: مقایسه ای بر اساس مقیاس AQIP. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۸(۱): ۱۳۲-۱۴۱.

یارمحمدیان، محمدحسین. (۱۳۸۳). کیفیت در آموزش عالی. دایره المعارف آموزش عالی. بنیاد دایره المعارف. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. ۲۰-۲۵.

Alstete, J. W. (2000). *Posttenure Faculty Development: Building a System for Faculty Improvement and Appreciation. ASHE-ERIC Higher Education Report, Volume 27, Number 4. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.* Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1342.

Appelbaum, S. H., Karasek, R., Lapointe, F., & Quelch, K. (2015). Employee empowerment: factors affecting the consequent success or failure (Part II). *Industrial and Commercial Training*, 47(1), 23-30.

Aufi, A., & Ali, M. (2014). *Implications of the improvement of teaching quality for professional development (PD) of academics at the Colleges of Applied Sciences (CASs) in the Sultanate of Oman* (Doctoral dissertation, University of Waikato).

Bardes, C. L., Hayes, J. G., Falcone, D. J., Hajjar, D. P., & Alonso, D. R. (1998). Measuring teaching: a relative value scale in teaching. *Teaching and Learning in Medicine*, 10(1), 40-43.

Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2014). *The professional development of teacher educators.* Routledge.

Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does.* McGraw-Hill Education (UK).

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, Society for Research into Higher Education and Open University Press. *New edition.*

Boucher, B. A., Chyka, P. J., Fitzgerald Jr, W. L., Hak, L. J., Miller, D. D., Parker, R. B., ... & Gourley, D. R. (2006). A comprehensive approach to faculty development. *American journal of pharmaceutical education*, 70(2).

Chen, C. Y., Chen, P. C., & Chen, P. Y. (2014). Teaching quality in higher education: An introductory review on a process-oriented teaching-quality model. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 36-56.

Chiang, C. F., & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180-190.

- Cockrell, M. L. (2011). A Comparative Analysis Study of Professional Development Models Impacting Student Academic Achievement.
- Dust, S. B., Resick, C. J., & Mawritz, M. B. (2014). Transformational leadership, psychological empowerment, and the moderating role of mechanistic–organic contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 413-433.
- Fraser-Abder, P. (Ed.). (2014). *Professional Development in Science Teacher Education: Local Insight with Lessons for the Global Community*. Routledge.
- Garneau, J. P. (1993). *Faculty development in British Columbia Community Colleges* (Doctoral dissertation, University of British Columbia).
- Greasley, Kay., Bryman, Alan., Naismith, Nicola & Soetanto, Robby(2008). Understanding empowerment from an employee perspective: What does It mean and do they want it? *Team Performance Management*. Vol. 14, No. 1/2, pp. 39-55
- Green, D. (2014). What is quality in higher education?.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hanson, J. (2003). Encouraging Lecturers to Engage with New Technologies in Learning and Teaching in a Vocational University. *Higher Education Management and Policy*, 15(3), 135-149.
- Jackson, C. M. (2015). Professional Development: Designing Initiatives to Meet the Needs of Online Faculty.
- Kinuthia, W. (2005). Planning faculty development for successful implementation of web-based instruction. *Campus-Wide Information Systems*, 22(4), 189-200.
- Lee, M. & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept? *International Journal of Human Resource Management*, Vol. 12. No. 4, pp 684-695.
- Lewis, M. S. (1996). Supply and Demand of Teachers of Color. ERIC Digest.
- Li, C., Wu, K., Johnson, D. E., & Wu, M. (2012). Moral leadership and psychological empowerment in China. *Journal of Managerial Psychology*, 27(1), 90-108.
- Maroufi, Y., Kiamanesh, A., Mehrmohammadi, M., & Aliaskari, M. (2007). Evaluation of Teaching Quality in Higher Education. *Survey of some views, Curriculum Studies*, 2, 81-112.
- Martens, E., & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assure it. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 28-36.
- Moreno, J. M. (2007). Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?. *Journal of Educational Change*, 8(2), 169-173.
- Murray, H. G. (1991). Impact of Student Instructional Ratings on Quality of Teaching in Higher Education.
- Nicholls, G. (2014). *Professional development in higher education: New dimensions and directions*. Routledge.
- Ozer, E. J., & Schotland, M. (2011). Psychological empowerment among urban youth measure development and relationship to psychosocial functioning. *Health Education & Behavior*, 38(4), 348-356.
- Polikoff, M. S., & Porter, A. C. (2014). Instructional alignment as a measure of teaching quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0162373714531851.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career. In *Teachers' Professional Development* (pp. 97-121). SensePublishers.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Rindermann, H., & Schofield, N. (2001). Generalizability of multidimensional student ratings of university

instruction across courses and teachers. *Research in Higher Education*, 42(4), 377-399.

Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X13513898.

Smith, G. (2014). An innovative model of professional development to enhance the teaching and learning of primary science in Irish schools. *Professional development in education*, 40(3), 467-487.

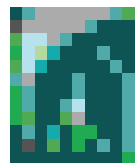
Steffy, B. E. (2000). *Life cycle of the career teacher*. Corwin Press.

Vacharakiat, Marayart(2008). *The Relationships of Empowerment, Job Satisfaction, and Organizational Commitment among Filipino and American Registered Nurses Working in the U.S.A.* A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at George Mason University.

Vidovich, L., Fourie, M., Alt, H., Westhuizen, L. V. D., & Holtzhausen, S. (2000). Quality Teaching and Learning in Australian and South African Universities: comparing policies and practices. *Compare*, 30(2), 193-209.

Webster, T. (2014). Professional Development 101. *Collected Magazine*, (13), 17-18.

Yin, H., Wang, W., & Han, J. (2015). Chinese undergraduates' perceptions of teaching quality and the effects on approaches to studying and course satisfaction. *Higher Education*, 1-19.



فرا تحلیل پژوهش های انجام شده پیرامون ارزیابی کیفیت برنامه درسی: به منظور طراحی الگوی مطلوب جهت ارتقای کیفیت

دکتر محمد حسن میرزا محمدی^۱، زهرا ذوالفقاری^۲

چکیده:

مراکز آموزش عالی با مرکزیت و محوریت دانشگاه ها امروزه یکی از منابع آموزشی و پژوهشی و یا وسیله انتقال فرهنگی هستند. از عواملی که در تحقق این امور در آموزش عالی نقش غیر قابل انکاری را بر عهده دارند برنامه های درسی هستند که از عوامل اصلی تشکیل دهنده کیفیت و تحقق اهداف در نظام آموزشی محسوب می شوند. بنابراین آگاهی از میزان کیفیت برنامه های درسی کاملاً ضروری به نظر می رسد. و در این راستا پژوهش های فراوانی صورت گرفته است که پژوهش حاضر فرا تحلیل پژوهش های انجام شده پیرامون ارزیابی برنامه درسی بوده و به منظور پیشنهاد الگوی مناسب جهت ارتقای کیفیت انجام شده است روش مورد استفاده در این تحقیق، فرا تحلیلی می باشد جامعه آماری این پژوهش پایان نامه ها و مقالات انجام شده در زمینه ارزیابی کیفیت برنامه درسی می باشد که از بین آنها ۲۵ پژوهش به عنوان نمونه در دسترس، انتخاب گردید. برای تحلیل داده های تحقیق هم، از روش های تحلیل کیفی استفاده می شود. بر اساس تحلیل های انجام گرفته، در بخش پایانی، الگوی مناسب جهت ارتقای کیفیت برنامه های درسی معرفی شده است.

کلمات کلیدی: ارزیابی کیفیت، برنامه درسی، فرا تحلیل، الگوی سیستمی

۱- مقدمه

آموزش عالی با پیشینه ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت ها و دولت هاست، دانشگاه ها از پر ارزش ترین نهادهایی هستند که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد. دانشگاه ها از یک سو حافظ و

۱. دانشگاه شاهد، دانشیار گروه علوم تربیتی، تهران، ایران mirmirzamohammadi@shahed.ac.ir

۲. دانشگاه شاهد، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، تهران، ایران Zahra.zolfaghary@ymail.com

انتقال دهنده میراث فرهنگی و ارزش های حاکم بر جامعه اند و از سوی دیگر پاسخگوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه و توسعه دانش و فناوری می باشند و همچنین دانشگاه ها در فرایند توسعه یک کشور به عنوان مراکزی که به تربیت و آماده ساختن نیروی انسانی کارآمد، شایسته و دارای مهارت به منظر پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه های مختلف می پردازند، نقش حیاتی و کلیدی را برعهده دارند. (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴)

مراکز آموزش عالی ودانشگاه ها امروزه یکی از منابع مهم آموزش، پژوهش و دانش یا وسیله انتقال تجارب فرهنگی و علمی انسان ها و مکان های مباحثه و مذاکره و پژوهش پیرامون مسائل علمی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و ایجاد نوآوری و خلاقیت در جهت انجام اصلاحات و توسعه پایدار اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و مروج فرهنگ صلح و احترام به اصول اخلاقی و ارزش های دموکراتیک و تفکر انتقادی به شمار می آید، (بیانیه جهانی آموزش عالی، ۱۳۷۸)

مراکز آموزش عالی و دانشگاه ها راهنمایان عمده رشد و تکوین نظریه ها، ایده ها و نوآوری ها، پرورش دهنده تفکر اقتصادی، توانایی های فردی و جمعی جهت انتخاب و کاربرد نظریه ها و ایده ها در همه صحنه های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی می باشد و این همه بدون کاستن از نقش های سنتی مراکز آموزش عالی نیز امکان پذیر نیست (یمنی، ۱۳۸۲).

اهداف عمده آموزش عالی را می توان در چهار محور متصور شد: ۱- کمک به تحقق اهداف اجتماعی از طریق ایجاد فرصت های برابر آموزش عالی؛ ۲- برآوردن تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی، پرورش توانایی های شهروندان و تسهیل یادگیری مادام العمر؛ ۳- پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور و ۴- پیشبرد مرزهای دانش و تولید دانش نو (بازرگان، ۱۳۷۴). «چند مورد از تنگناهای موجود بر سر راه کیفیت آموزش در نظام آموزش عالی ایران برگرفته از برنامه پنج ساله سوم جمهوری اسلامی ایران ۸۳-۷۹سنجش آموزش عالی»: ۱- نبودن نظام جامع و کار آمد ارزیابی و عدم وجود ساز و کارهای موثر در اصلاح کیفیت؛ ۲- فقدان انعطاف و پویایی لازم برای پاسخگویی سریع به تحولات جامعه بر رشد شتابان علم؛ ۳- تداوم برنامه های سنتی، تاکید بیش از حد به دروس نظری و محفوظات و کم توجهی به پرورش مهارت ها و خلاقیت دانشجویان؛ ۴- پایین بودن تولید علمی در جهان و سطح همکاری های ملی با موسسات بین المللی و ۵- فقدان خط مشی بلند مدت توسعه انسان (سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۸).

از آنجا که برنامه های درسی آموزش عالی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن به اهداف آموزش عالی نقش بسزایی دارند، از این رو برنامه های درسی، قلب مراکز دانشگاهی به شمار می آیند و شایسته توجه دقیق هستند. یکی از عناصر اصلی و مهم ارتقای کیفیت آموزش عالی و تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش آموختگان دانشگاه ها با آخرین دستاوردهای علمی، فن آوری و نیاز بازار کار است در نتیجه کیفیت آموزش به عنوان یکی از هدف های آموزش عالی است که این هدف در گرو برنامه های درسی با کیفیت، جامع و کامل است و ارزشیابی یکی از شیوه هایی است که با آن می توان به کیفیت برنامه های درسی دست یافت و در صورت لزوم اقدام به اصلاحات در جهت ارتقای کیفیت آموزشی و استفاده از شیوه های مطلوب برای سیاست گذاری، طراحی و اجرای فرآیندهای آن به خاطر رسالت مهمی که بر عهده آموزش عالی است ضروری دانست (شیرینی، ۱۳۹۳)

ارزیابی کیفیت آموزشی و به طور ویژه ارزیابی کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی کارکردهای زیادی می تواند داشته باشد، ارزیابی از یک طرف با به تصویر کشیدن وضعیت موجود و مطلوب سازمان جهت تصمیم گیری کیفیت عناصر مختلف

سازمانی و از طرفی دیگر با شفاف و روشن تر کردن فعالیت های نظام، پاسخگویی دانشگاه ها را بالا برده و در نتیجه رضایت نمایندگان مردم و دولت را تأمین می کند (قادری، ۱۳۹۰).

فرایند ارزشیابی را می توان در تمامی مراحل برنامه درسی با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه، تجدید نظر در برنامه، تداوم یا توقف آن انجام داد که نتیجه آن بهبود کیفیت و اثربخشی برنامه و انجام اصلاحات و تجدید نظرهای اساسی در برنامه است (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۲).

به طور کلی آن چه بایستی مد نظر برنامه ریزان درسی آموزش عالی قرارگیرد، توجه به رسالت های اساسی آموزش عالی و شرایط و تحولات و در نتیجه نیاز ها می باشد و این امر مستلزم مطالعه و بررسی و به دنبال آن بازنگری و بهبود برنامه ها است. جوامع گوناگون در این زمینه تجربیات متعددی داشته و دست اندرکاران آموزش عالی آن ها با انجام بررسی هایی در صدد باز نگری در اجزای نظام آموزش عالی خود از جمله برنامه های درسی بوده اند، به طور مثال کشور چین در طرح بازنگری برنامه های درسی آموزش عالی در قرن ۲۱، تغییراتی از جمله کاهش تعداد واحد های درسی دوره کارشناسی در جهت گسترش مهارت آموزی دانشجویان و افزایش توان سازش بیشتر با تغییرات بازار کار و پیشرفت علم و تکنولوژی را پیش بینی نموده است. (گروه مطالعات تطبیقی و نو آوری در آموزش عالی، ۱۳۷۸).

بی شک یکی از عناصر آموزش عالی که نقش غیر قابل انکاری را در تحقق امور یاد شده دارد برنامه های درسی هستند که از عوامل تشکیل دهنده کیفیت آموزشی محسوب می شوند و بایستی از تناسب لازم در راستای تحقق اهداف و رسالت های آموزش عالی برخوردار باشند. هر برنامه درسی در آموزش عالی بایستی مطابق با واقعیت ها، نیازها، تحولات و نیز از جامعیت لازم برخوردار بوده تا از آن طریق رشد قابلیت ها و مهارت هایی در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد که بتوان آن را در دنیای کنونی هم از بعد فردی و هم از بعد اجتماعی به عنوان پرونده های موثر آموزش عالی محسوب نمود، بطوریکه دارای مهارت ها و دانش های ضروری برای ایفای نقش در دنیای پیچیده امروز بوده و توان رویارویی با ساختار های متغیر آن را داشته باشند، در غیر این صورت از نظر بسیاری از مردم، والدین، کار فرمایان، حکومت ها و دانشجویان سرمایه گذاری انجام شده آنان، از بازدهی خوبی برخوردار نخواهد بود. (عارفی، ۱۳۸۴).

برنامه درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی نیرومندی است که ضمن ترسیم چگونگی وجود انتقال دانش و مهارت ها، یک تجربه وسیع علمی برای دانشجویان محسوب می شود. در یک دید کلان برنامه درسی هر موسسه آموزشی تلویحا معرف فلسفه و اهداف تربیتی و یا به عبارتی بیانگر سیاست های علمی آن موسسه می باشد. برنامه درسی حاکی از هنجارها، ارزش ها، رفتارها و فرهنگ سازمانی است که علاوه بر مدارک، گواهی نامه ها، میزان اعتبارات تخصیص یافته برای موسسه، طرز تقسیمات داخل آن، اهداف میان مدت و بلند مدت، عوامل سازمان های منطقه ای در معرفی برنامه ها سهم موثر داشته و به نوبه خود تصویری از موسسه را برای جامعه دانشجویان، فارغ التحصیلان، کارفرمایان و غیره ارائه می دهد. (سرمد و وزیری، ۱۳۷۷).

داشتن برنامه های درسی با چنین کیفیت و خصوصیتی مستلزم مطالعه و ارزیابی کیفیت برنامه های درسی به طور مداوم و مستمر است. دغدغه کیفیت در آموزش عالی به معنای عام آن قدمتی به درازای خود آموزش عالی دارد، چرا که آموزش عالی بنا به سرشت آن فعالیتی پیچیده و کیفی است، اما ضرورت نهادینه شدن فرایند اطمینان از کیفیت در آموزش عالی در

معنای خاص آن، از نیمه دوم قرن ۲۰ بویژه از دهه ۸۰ بیش از پیش خود را نشان داده است. تقاضای فزاینده به آموزش عال و رشد کمی بسیار زیاد آن همراه با محدودیت منابع عمومی و شرایط روزبه روز رقابتی تر از یک سو و اهمیت یافتن فناوری های اطلاعات و ارتباطات و ظهور اقتصاد دانش از سوی دیگر از جمله عواملی بودند که کیفیت را به یکی از چالش های مرکزی آموزش عالی مبدل ساخته اند. (فرستخواه، ۱۳۸۳).

دانشگاه ها به منظور به انجام رساندن وظایف خطیر و پویایی و ارتقای خود، نیازمند الگو و ابزار مناسب برای ارزیابی و اطمینان کیفی از روند برنامه ها و فرایندهای مربوط و کارآیی و اثر بخشی دانش آموختگان در بازار مشاغل می باشند. از سوی دیگر نظام آموزش عالی کشور باید با برنامه ریزی دقیق در امور آموزش، پژوهش و تربیت نیروی انسانی برای افزایش بهره وری و استفاده بهینه از سرمایه های موجود در کشور تلاش نموده و بیش از پیش نوید دهنده شکوفایی و اقتدار علمی و فرهنگی جامعه باشد. دانشگاه برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه ریزی توسعه ای و راهبردی، بهبود فرایندها و روش ها و کنترل مستمر کیفیت است. انجام و تحقق هریک از امور و فرایندهای مذکور همراه با برنامه ریزی دقیق نیازمند اطلاعات واقعی، مرتبط و روز آمد می باشد. (بازرگان، ۱۳۸۰).

به هر حال آن چه در یک برنامه ریزی، منطقی به نظر می رسد آن است که بایستی به طور مداوم در پی مطالعه و بررسی چگونگی برنامه در صورت لزوم تجدید نظر نسبت به آن برای پاسخگویی به نیاز های متعدد بود. از اینرو زمینه ها و شرایطی هم چون تفویض اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاه ها (مورخ ۱۳۷۹/۲/۱۵) که عمدتاً قبل از آن تاریخ از اواخر سال ۱۳۶۲ به عهده شورای عالی برنامه ریزی بوده است، جهت استفاده بهتر از نظرات افراد دست اندرکار هم چون متقاضیان و مدیران و دانشجویان در امر اصلاح برنامه های درسی رشته های مختلف فراهم گردید.

بر این اساس، در این تحقیق به ارزیابی کیفیت برنامه درسی، شاخص های ارزیابی کیفیت و مدل ارزیابی کیفیت که در تحقیقات پیشین به کار رفته است، پرداخته شده و در نهایت الگوی سیستمی مناسب برای ارزیابی معرفی میشود.

۲- مبانی نظری

کلمه ی برنامه درسی، معادل واژه «curriculum» است و از نظر لغت از کلمه لاتین (currere) به معنای راهی که باید طی شود گرفته شده است. این تصور بر یک مسیر یا برخی موانع یا وظایفی دلالت می کند که هر فرد بر آن ها غلبه پیدا می کند. یعنی مقوله هایی که دارای آغاز و انجام است و باید هدف هایی از آن ها منتج شود (ملکی، ۱۳۸۱: ۸) « شریعتمداری» برنامه درسی را به عنوان کلیه ی تجارب، مطالعات، بحث ها، فعالیت گروهی و فردی و سایر اعمالی می داند که شاگرد تحت سرپرستی و راهنمایی مدرسه انجام می دهد، تعریف می کند. (عابدی و همکاران، ۱۳۸۰). همچنین برنامه درسی می تواند به طور گسترده در ارتباط با تجارب یادگیرنده، تعریف شود. این دیدگاه هر امری در مدرسه و حتی خارج از مدرسه را به عنوان بخشی از برنامه درسی مورد توجه قرار می دهد. «رونالد دال» در تعریف برنامه درسی، اشاره می کند: « برنامه درسی عبارت است از محتوا و جریان رسمی که از طریق آن، یادگیرندگان تحت نظارت مدرسه، معلومات و شیوه ی درک و فهم را به دست می آورند یا مهارت ها را فرا می گیرند و یا نگرش و نظام ارزشی خود را تغییر می دهند.» (عابدی و همکاران، ۱۳۸۰).

مفهوم برنامه درسی تا قبل از سال ۱۹۱۸ مکتبی به تهیه و تنظیم مواد و محتوی درسی بود اما با انتشار کتاب باییت مفهوم جدیدی از برنامه درسی ارائه شد. این مفهوم عبارت بود از کلیه فعالیت هایی که فراگیر باید در مدرسه انجام دهد تا دانش ها، مهارت ها و نگرش های لازم را برای یک زندگی موفق بزرگسالی در یک جامعه خاص به دست آورد، بنابراین این اولین بار مفهوم برنامه درسی در قالب فعالیت های یادگیرنده و یاددهنده بیان گردید (پروند، ۱۳۷۴).

هارولد روگ در سال ۱۹۲۷ سه وظیفه مهم برای طراحان برنامه درسی تعیین نمود:

۱- تعیین هدف ها؛

۲- انتخاب فعالیت های مناسب محتوا و مواد درسی؛

۳- سازمان دادن به فعالیت های درسی (همان منبع).

در سال ۱۹۶۸ بوشامپ در کتاب خود تحت عنوان تئوری برنامه ریزی آموزشی و درسی ادعا کرد که محتوا و مواد درسی قسمت تغییر ناپذیر برنامه درسی است اما کل برنامه قلمداد نمی شود و شش سال بعد سیلور والکساندر مفهوم برنامه درسی را چنین معرفی کردند: ما یک برنامه درسی را به عنوان یک نقشه ای که در آن فرصت های مناسب یادگیری برای رسیدن به هدف های جزئی و کلی که متناسب برای جمعیت معین و مشخص شده است تعریف می نمایم. (همان منبع).

بنابر این با توجه به تحولات بسیاری که مفهوم برنامه درسی در طول تاریخ داشته، تعاریف گوناگونی ارائه شده است که براساس این تعاریف عده ای برنامه درسی را ارائه دهنده محتوا، گروهی تصمیم گیری و برخی سیاست گذاری و راهی برای پژوهش دانسته اند که با تحلیل های بسیار دقیق نهایتاً ارائه تعریف ذیل از برنامه درسی ارائه شده است:

برنامه درسی فرآیند مفهومی کردن پدیده های مربوط به انسان و جهان در یک قالب موزون جهت تسهیل در یادگیری است (قورچیان، ۱۳۷۴).

برنامه درسی ممکن است به عنوان مجموعه ای خاص از دانش ها، مهارت ها و فعالیت ها برای دانش آموزان در نظر گرفته شود و یا ممکن است به عنوان مجموعه ای از فعالیت های برنامه ریزی شده برای پرورش معلمان، تدریس و یادگیری دانش آموزان تعریف شود و یا ممکن است در آینده به عنوان برنامه درسی ملی در سطح ملت، یا برنامه درسی مدرسه در سطح مدارس و یا برنامه درسی موضوعی در سطح موضوعات تعریف شود. در کل برنامه درسی به عنوان مجموعه ای از فعالیت های و محتوای برنامه ریزی شده در سطح فردی، در سطح برنامه ها، در سطح مدارس برای معلمان، فرآیند تدریس و یادگیری دانش آموزان تعریف می شود. (چونگ چنگ^۱، ۱۹۹۴)

بر اساس نظریه بوشامپ، مفهوم برنامه درسی در سه قسمت عمده طبقه بندی می شود:

۱- طراحی: که در این بخش منطقه مورد نظر برای برنامه ریزی، تعیین عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی، انتخاب افراد و

جایگاه گروه ها و اقشار تصمیم گیرنده و میزان تاثیر منابع اصلی بر تعیین اهداف مورد نظر است.

۲- اجرا: در این قسمت چگونگی اجرای برنامه درسی، روش کار و نحوه اشاعه و انتشار برنامه در سطح منطقه و میزان

مطابقت اجرا شده مورد بحث قرار می گیرد.

۳- ارزشیابی: که چگونگی ارزیابی، میزان و چگونگی تاثیر آن مورد سوال قرار می گیرد. بنابراین بوشامپ نظام برنامه درسی را به عنوان یک فرآیند طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی توصیف می کند (بوشامپ، به نقل از وزیری ۱۳۷۸). از نظر لغوی واژه «ارزیابی» به معنای «معین کردن ارزش چیزی» می باشد (معین، ۱۳۷۱: ۱۹۹). از نظر مفهومی و در ادبیات رشته ارزیابی آموزشی، درباره این واژه توافق وجود ندارد. از یک دیدگاه ارزیابی و ارزشیابی مترادف می باشد (بازرگان، ۱۳۸۳: ۲). از دیدگاهی دیگر ارزشیابی متمرکز بر عملکرد فراگیران و ارزشیابی متمرکز بر برنامه و دوره آموزشی و درسی است (کیامنش، ۱۳۶۸: ۲۰).

«تایلر» ارزشیابی آموزشی را «فرایند انطباق هدف ها و عملکرد های برنامه» دانسته است (تایلر، ۱۳۶۷)، «کرونباخ» ارزشیابی را عبارت از «گرد آوری و استفاده از اطلاعات برای تصمیم گیری در باره برنامه های آموزشی» می داند «بی بای» ارزشیابی را «فرایند جمع آوری و تفسیر نظام دار شواهدی می داند که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشم داشتی به اقدام معین بی انجامد». «استافل بیم» ارزشیابی را عبارت از «فرایند تعیین کردن، فراهم ساختن اطلاعاتی توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف ها، طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر از پدیده های مورد بررسی» می داند (کیامنش، ۱۳۷۰).

ارزشیابی آموزشی به شکل غیر رسمی از زمانی که تربیت بشر آغاز شده، وجود داشته است به عنوان مثال، در تمدن بزرگ دوران باستان به اشکالی از ارزشیابی آموزشی بر می خوریم؛ «افلاطون» در کتاب جمهور با طرح یک نظام جامع تربیتی، بخشی را به ارزشیابی از قابلیت شاگردان اختصاص داده است (میرزا محمدی، ۱۳۸۲). در ایران باستان نیز ارزشیابی آموزشی برای ورود به شغل معلمی و نیز سنجش قابلیت های فرا گیران وجود داشته است (درانی، ۱۳۸۳).

ارزشیابی آموزشی به عنوان جوان ترین شاخه علمی حوزه تخصصی علوم تربیتی در نیم قرن اخیر رشد یافته است. این حوزه که در حال حاضر سال های بزرگسالی را طی می کند در دهه ۱۹۶۰ م دوران کودکی را سپری کرد و در دهه ۱۹۷۰ م به دوران بلوغ رسید سال های نوجوانی را در دهه ۱۹۸۰ م با رشد قابل ملاحظه طی کرد و به دوران پختگی رسید (بازرگان، ۱۳۸۳: ۲ به نقل از «کونر» و «آلتمن» و «جکسون» ۱۹۸۴) به طور کلی، در تحول مفهوم ارزشیابی آموزشی چهار دوره را می توان تعریف کرد:

دهه های قبل از ۱۹۵۰ میلادی به عنوان دوره آغازین ارزشیابی آموزشی که ویژگی عمده آن، ساخت و استفاده از آزمون های روانی-تربیتی است. دوره دوم ارزشیابی آموزشی مربوط به دهه ۱۹۶۰ میلادی است که می توان ویژگی آن را بررسی میزان پاسخگویی نظام آموزشی به نیازهای بازار کار دانست. دهه های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی را می توان دوره سوم تحول ارزیابی آموزشی دانست که ویژگی عمده آن، تاکید بر سنجش پویایی نظام های آموزشی است. بالاخره سال های آخر دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ را می توان دوره چهارم تحول ارزیابی قلمداد کرد. در این دوره، براساس دیدگاه فلسفی «ساختارگرایی»، برخی از صاحب نظران، ارزیابی را مترادف با «توافق» درباره ارزش و اهمیت پدیده های آموزشی منظور داشته اند (پیشین، ص ۲۰-۱۹).

بارنت^۱ در مورد کیفیت به این نکته اشاره کرده است که: «معنی کیفیت در نظر ما، بستگی به ارزش ها و اهداف بنیادی ما در آموزش عالی دارد. ما نمی توانیم رویکرد مشخصی به کیفیت در محدوده تعامل انسانی اتخاذ کنیم، بدون آن که محک و معیاری متصل به آن چه به نظر ما رسالت نهایی آموزش عالی است داشته باشیم. از سوی دیگر استنباط ما از آموزش عالی، راهنمای مابرای درک چگونگی کیفیت، دست نیافتن به آن، ارزشیابی کیفیت و ارتقائ سطح کیفیت می باشد. (بارنت، ۱۹۹۲: ۱۶)

رتکلیف^۲ وجود معیارهای روشن ورودی و خروجی را برای حفظ کیفیت برنامه درسی ضروری می داند. «بدون وجود معیارهای ورودی روشن براساس اهداف برنامه درسی (گزینش دانشجو، تشخیص محیط و شرایط، راهنمایی دانشجو) آن برنامه درسی تا حد پاسخگویی صرف به نیازهای دانشجویان ضعیف تنزل خواهد کرد و بدون معیارهای خروجی روشن، برنامه درسی ممکن است از طریق اضافه کردن موادی که متناسب به اهداف تربیتی نمی باشند، امتداد و وسعت یابد. همچنین دانستن توصیف دقیقی از استعداد های خلاق، مهارت های تحلیلی و کار آیی ضروری است. هر چند که اطلاعات ما از این ویژگی ها چندان عمیق نمی باشد. (رتکلیف، ۱۹۹۷: ۱۵۴-۱۵۳)

پس برنامه درسی با کیفیت دارای معیار و روش اندازه گیری میزان دستیابی به دانش ها، مهارت ها و توانایی هایی است که «همه» باید بدست بیاورند. به همین جهت ارزشیابی کیفیت برنامه های درسی یک دل مشغولی همیشگی در آموزش عالی بوده و امروزه به جهت تغییرات پدید آمده در شمار و ترکیب جمعیت دانشجویی در سراسر جهان ابعاد دیگری یافته است.

۳- مرور پیشینه ها

در خصوص ارزیابی کیفیت برنامه درسی و فراتحلیل، هریک جداگانه، پژوهش های فراوانی صورت گرفته است؛ اما تا کنون، فراتحلیل درباره ارزیابی کیفیت انجام نشده است. همین امر سبب شد که در این پژوهش تحقیقاتی که راجع به ارزیابی کیفیت برنامه درسی در گرایش های رشته علوم تربیتی انجام شده است را مطرح کرده:

۱- پژوهشی های داخلی:

نتایج پژوهش عبدی (۱۳۸۴) تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی در مقطع کارشناسی ارشد» نشان می دهد که برنامه درسی این رشته به طور کلی در عوامل مورد ارزیابی (محتوا، هدف، فرایند تدریس و ایجاد توانایی تخصص برنامه درسی، هماهنگی برنامه درسی با تحولات علمی و تخصصی رشته) با سطح مطلوب فاصله دارد. بین دیدگاه اساتید و دانشجویان نیز در عوامل مورد ارزیابی تفاوت معنا دار بوده و اساتید در زمینه های مورد مقایسه کیفیت برنامه درسی رشته را در سطح مطلوب تری نسبت به دانشجویان ارزیابی کرده اند.

شفیعی (۱۳۸۴) در پژوهش خود تحت عنوان «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی آموزش بزرگسالان» نشان داد که کیفیت برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان با توجه به عناصر نه گانه فرانسیس کلاین، برنامه درسی در سطح متوسط است. همچنین

دانشجویان و مدرسان پیشنهاد حذف بعضی از دروس و افزایش دروس جدید دیگر مرتبط با رشته تحصیلی آموزش بزرگسالان را دادند. همچنین رضایت مطلوب از سوی سازمان های استخدام کننده فارغ التحصیلان و خود دانش اموزتگان در زمینه برنامه های آموزش بزرگسالان وجود دارد. براساس داده های جمع آوری شده فارغ التحصیلان آموزش بزرگسالان از لحاظ دانش و نگرش در وضعیت بسیار خوبی هستند، اما از نظر مهارت و توانایی های عملی با مشکلاتی مواجه اند.

عارفی (۱۳۸۴) در پژوهش خود تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته برنامه ریزی درسی در مقطع کارشناسی ارشد» نشان می دهد که برنامه درسی این رشته به طور کلی در عوامل مورد ارزیابی (محتوا، اهداف، فرایند تدریس، ایجاد توانایی های تخصصی برنامه درسی، هماهنگی برنامه درسی با تحولات علمی و تخصصی رشته) با سطح مطلوب فاصله دارد. بین دیدگاه اساتید و دانشجویان نیز در عوامل مورد ارزیابی تفاوت معنادار بوده و اساتید در زمینه های مورد بررسی کیفیت برنامه درسی رشته را در سطح مطلوب تری نسبت به دانشجویان ارزیابی کرده اند.

میرزا محمدی (۱۳۸۶) در مقاله ای با عنوان «مطالعه تطبیقی برنامه درسی دوره دکتری رشته برنامه ریزی درسی در ایران و چند دانشگاه مطرح جهان» پرداخته است؛ برخی از نتایج این پژوهش عبارتند از: جهت پرداختن به مبانی و اصول رشته، وضعیت دانشگاه های خارج به لحاظ عمیق تر پرداختن به مبانی و اصول رشته، وضعیت دانشگاه های خارج به لحاظ عمیق تر پرداختن به این مباحث و اختصاص تعداد بیشتری درس به این قسمت، بهتر است.

جعفری (۱۳۸۶) در پایان نامه خود با عنوان «بررسی وضعیت موجود برنامه های درسی دوره دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران در ابعاد اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی از نظر متخصصین به منظور ارائه راهکارهای مناسب در این زمینه»..... به این نتیجه رسیده است که وضعیت موجود اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در دوره دکتری در ایران کمتر از وضع متوسط بوده و پایین تر از نقطه برش می باشد، این در حالی است که به نظر نمونه پژوهش وضعیت مطلوب اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی رشته فلسفه تعلیم و تربیت دوره دکترا در ایران باید در حد زیاد باشد به عبارت دیگر وضعیت موجود برنامه های درسی دوره دکترا رشته فلسفه تعلیم و تربیت نیاز به بازنگری و اصلاح دارد.

افشاری (۱۳۸۹) در پایان نامه خود تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه های درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی) در مقطع کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی در دانشگاه های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰» به این نتیجه دست یافته است که: اساتید عناصر (فعالیت های یادگیری، روش های تدریس، زمان، مواد و منابع، گروه بندی، مکان و ارزشیابی را در سطح نسبتاً مطلوب و عناصر هدف و محتوا را نامطلوب ارزیابی کردند در حالیکه دانشجویان تنها عنصر زمان را نسبتاً مطلوب ارزیابی نموده و هشت عنصر دیگر را نامطلوب ارزیابی کردند. همچنین بین نظرات اساتید و دانشجویان در عناصر (راهبرد های تدریس، زمان، مواد و منابع، مکان و ارزشیابی) تفاوت معنی داری وجود داشت.

قادری (۱۳۹۰) در پایان نامه خود تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی) از نظر اعضاء هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه کاشان» به این نتایج دست یافته است: یافته های پژوهش نشان داد که کیفیت کلی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان، در حد نسبتاً مطلوب بوده است. براساس داده های جمع آوری شده ملاک های ارزیابی اهداف، محتوا، وضعیت فعالیتهای پژوهشی،

مواد و وسایل، وضعیت گروه های پژوهشی و فضای آموزشی؛ از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان در سطح نسبتاً مطلوبی می باشد. اعضای هیأت علمی وضعیت زمان در نظر گرفته شده را مطلوب گزارش کردند ولی دانشجویان معتقدند که در سطح نامطلوبی می باشد. از نظر اعضای هیأت علمی روش تدریس و وضعیت ارزشیابی؛ مطلوب گزارش شده در حالی که دانشجویان معتقدند که در سطح نسبتاً مطلوبی می باشد.

عطایی (۱۳۹۱) در پایان نامه خود تحت عنوان «ارزشیابی کیفیت برنامه های درسی رشته مشاوره و راهنمایی در دوره کارشناسی ارشد براساس الگوی کلاین ازدیدگاه دانشجویان و اعضای هیأت علمی در دانشگاه های دولتی شهر تهران» به این نتایج دست یافته است: مولفه های هدف، محتوا، راهبردها، زمان، مواد و منابع، گروه بندی، فضای پیش بینی شده در برنامه های درسی دوره کارشناسی ارشد رشته مشاوره و راهنمایی، دارای کیفیت نسبتاً مطلوب و مولفه های فعالیت ها و ارزشیابی دارای کیفیت پایین می باشند و کیفیت کلی برنامه درسی این رشته با توجه به سه سطح ارزشیابی (مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب) در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفت.

صادقی (۱۳۹۳) در پایان نامه خود تحت عنوان «ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته روانشناسی تربیتی دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه اساتید و دانشجویان بر اساس عناصر برنامه درسی فرانسیس کلاین» به این نتایج دست یافته است: اساتید کیفیت فعالیت های یادگیری و مواد و منابع را نامطلوب ارزیابی نموده اند. ولی کیفیت اهداف، محتوا، گروه بندی، مکان و زمان را نسبتاً مطلوب و کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری و ارزشیابی را مطلوب ارزیابی نموده اند. همچنین دانشجویان کیفیت فعالیت های یادگیری، فرآیند تدریس و مواد و منابع را نامطلوب و بقیه عناصر را نسبتاً مطلوب ارزیابی نموده اند و فقط در مورد کیفیت فرآیند تدریس و یادگیری و ارزشیابی بین دیدگاه اساتید و دانشجویان تفاوت معنا داری وجود داشت.

۲- پژوهش های خارجی:

کجلگرن^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی برنامه های دکترای پرستاری» هدفش ارزیابی برنامه ها در داخل آموزش عالی به طور کلی و ارائه رویکرد هایی برای ارزیابی برنامه های دکترای پرستاری بود. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در ساختار های برنامه دکترای پرستاری بایستی به برنامه درسی توجه شود و همچنین توجه به زمینه محتوا و زمان را ممکن می ساخت. ضروری ترین محتوای برنامه درسی اصلی مشخص کردن تئوری پرستاری، تئوری توسعه و مفهوم فرموله کردن و تحصیل کمی است. صلاحیت دانشکده ها باتجربه، تحقیقات فعال، درگیری دانشجویان در رشته ها و تحقیقات ارتباط دارد. برنامه های دکترای به ندرت بر روی توسعه سلامتی، کهولت شناسی و سلامت جامعه تمرکز دارند و کمتر از نیمی از این برنامه شامل روش های کیفی است.

والک^۲ (۲۰۰۷) پژوهشی را در رابطه با آموزش معلمان ICT تحت عنوان «ارزیابی برنامه های درسی و رویکردهای آموزشی در منطقه فلاندرز» انجام داد: نتایج این پژوهش نشان می دهد که سیاست گذاری های مدارس به خوبی توسعه نیافته و تنها بر زمینه های محدودی از آموزش معلمان متمرکز شده اند و در نتیجه یک رابطه ناهمگون بین نیازها، درخواست ها و آموزش

های ضمن خدمت که معلمان در حال حاضر می بینند وجود دارد. مهم ترین دستاورد این پژوهش این است که جدیدترین دستاوردهای ICT در آموزش معلمان بکار گرفته نشده است.

روکسبرگ^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان «بازبینی ارزیابی برنامه درسی آموزش پرستاری در انگلستان» به این نتیجه رسیدند که چندین تغییرات در پرستاری وجود دارد. این شکل باز بینی بخشی از مطالعه ارزیابی عناصر برنامه درسی در اسکاتلند است در این زمینه تحقیقات کمی وجود دارد و مقدار زیادی از پژوهش ها منحصر در رابطه با ارزیابی محتوا، فرایند و نتایج در برنامه های درسی پرستاری است، نتایج آنهایی که مثبت هستند در مورد تغییرات دوره تحصیلات گرایش به محدودیت دارند و به طور واضح نیاز زیادی به تحقیقات برای ارزیابی برنامه درسی، جست و جوی محتوا، فرایند و نتایج هم در سطح کلان و هم در سطح خرد وجود دارد. بدون این تحقیقات از تغییرات برنامه درسی بی اطلاع خواهیم بود.

داگلاس رید^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی تحت عنوان «مدلی برای ارزیابی کیفیت و بهبود برنامه های درسی» یک مدل برای ارزیابی سیستماتیک و کاربردهای بالقوه آن برای فعالیت های در حال انجام ارزیابی برنامه درسی ارائه می دهد. عناصر این مدل بهبود مستمر کیفیت شامل موارد زیر می باشد: (۱) تعیین مشارکت کنندگان شایسته، (۲) تدوین برنامه اصلی و مرکزی شایستگی ها و اهداف درس، (۳) تعیین ویژگی های پایه دانش جویان و پیشرفت تحصیلی، (۴) اجرای برنامه درسی، (۵) جمع آوری داده ها در مورد عملکرد واقعی دانش جویان در برنامه درسی و (۶) ارزیابی مجدد از مدل و نتایج برنامه با گذشت زمان، اعضای هیئت علمی درگیر در ارزیابی برنامه درسی باید اقداماتی مانند: ارزیابی مستمر و مجدد دلایل منطقی برای انتخاب نتایج؛ کشف روش های معتبر و قابل اعتماد برای ارزیابی و کسب اطمینان از رسیدن دانش جویان به اهداف برنامه درسی، دریافت پشتیبانی قانونی برای فعالیت های ارزیابی از اعضای هیئت علمی و مدیریت؛ بررسی محتوای برنامه های مربوط به نتایج نگرشی، رفتاری و دانشی برنامه درسی و تعیین مواردی که با داده های ارزیابی باید جمع آوری شوند، بپردازند.

پروین^۳ و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی برنامه درسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان» با هدف بررسی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی دانشگاه بوعلی سینا با تأکید بر اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی صورت گرفت نتایج نشان می دهد که هدف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی یادگیری و راهبردهای ارزشیابی برنامه درسی با نیازهای زندگی دانشجویان مطابقت دارد. همچنین، دیدگاه دانشجویان و اساتید نسبت به اهداف برنامه درسی، پیاده سازی راهبردهای یاددهی یادگیری، محتوای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی متفاوت است.

ساندرد و گراف^۴ (۲۰۱۲) در پژوهشی تحت عنوان «ارزیابی کیفیت برنامه درسی از طریق تحقیقات فارغ التحصیلان» از دیگر پژوهش های مرتبط در این زمینه است. در این پژوهش تاکید می شود که در عصر حاضر و بر اساس تعاریف علمی، فارغ التحصیلان خروجی اصلی آموزش عالی می باشند. این پژوهش نشان می دهد که چگونه تحقیقات و پژوهش های فارغ التحصیلان می تواند به عنوان یک شاخص مهم از کیفیت برنامه درسی استفاده شود. این عرصه و حوزه نسبتاً ناشناخته از

1. Roxburgh
2. Douglas Ried
3. Parvin et all
4. Saunders & Graaff

تحقیقات آموزش در اروپا است. در این پژوهش که با استفاده از یک مطالعه موردی در هلند انجام شد. نتایج این نوع از ارزیابی کیفیت می تواند به عنوان یک ورودی و داده مهم برای توسعه برنامه درسی در موسسه ای که کیفیت پژوهش های فارغ التحصیلان بررسی شده است، قلمداد گردد.

والنگویسینی و ترسویکن^۱ (۲۰۰۸) در پژوهشی تحت عنوان «ابعاد ارزیابی کیفیت طراحی برنامه درسی آموزش از راه دور»، به تجزیه و تحلیل ادبیات نظری در زمینه طراحی برنامه درسی آموزش از راه دور و ارزیابی کیفیت آن می پردازد. هدف از این مقاله شناخت ابعاد ارزیابی کیفیت طراحی برنامه درسی آموزش از راه دور است. نویسندگان این مقاله بر این باورند که ارزیابی کیفیت باید در طول طراحی برنامه درسی و با انجام یک فرایند ارزیابی کیفی متفکرانه و بازتابی همراه گردد. تلفیق و استفاده از ایده های مختلف علمی در زمینه طراحی برنامه درسی آموزش از راه دور در این مقاله ارائه شده و مورد بحث قرار گرفته و در ادامه ابعاد ارزیابی کیفیت طراحی برنامه درسی آموزش از راه دور ارائه شده است.

۴- ابزار و روش

روش تحقیق در این پژوهش، روش فراتحلیل است. در این روش، پژوهشگر نتایج تحقیقات مختلف و متعدد را با هم ترکیب کرده و نتایج جدید و منسجم را با استفاده از روش های نیرومند آماری استخراج می کند. در تحقیق فراتحلیل، محقق با ثبت ویژگی ها و یافته های توده ای از تحقیقات در قالب مفاهیم کمی، آن ها را آماده استفاده از روش های نیرومند آماری می کند (دلاور، ۱۳۸۴) « فراتحلیل، تحلیل تحلیل هاست ... تحلیل آماری مجموعه بزرگی از نتایج مطالعات منفرد با هدف یکی کردن و ادغام یافته هاست. مشاهدات فراتحلیل گر، میانگین ها، انحراف استاندارد ها و نتایج آزمون های آماری است. تحلیل داده های خام تحلیل اولیه یا ثانویه^۲ است نه فراتحلیل» (کولیک و کولیک، ۱۹۸۸)^۳

در این تحقیق با استفاده از روش فرا تحلیلی به بررسی تحقیقات انجام شده پیرامون ارزیابی کیفیت برنامه درسی پرداخته می شود. به همین منظور پژوهش های انجام شده در زمینه ارزیابی کیفیت برنامه های درسی گرایش های مختلف رشته علوم تربیتی انتخاب شده و شاخص ها و ارزیابی های صورت گرفته آنها درباره کیفیت برنامه درسی، مورد تحلیل و بررسی قرار می گیرد. جامعه آماری این پژوهش پایان نامه و پژوهش های انجام شده در زمینه ارزیابی کیفیت برنامه درسی می باشد که از بین آنها ۲۵ پژوهش به عنوان نمونه در دسترس، انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده ها، فیش می باشد. برای تحلیل داده های تحقیق هم، از روش های تحلیل کیفی استفاده می شود.

۵- یافته ها

در این بخش، اجزا و ویژگی های ۲۵ مطالعه فراتحلیل شده. این بخش طیف وسیعی از مشخصه های مطالعات را از روش شناسی این مطالعات تا نظریه های استفاده شده در آن ها شامل می شود. با توجه به مطالب ذکر شده، پژوهش های صورت گرفته بر این موارد تأکید می کنند:

1. Volungeviciene & Tereseviciene
2. Primary analysis or secondary
3. Kulik & Kulik

جدول شماره ۱ توزیع پژوهش ها بر حسب نوع مطالعه

پژوهش های انجام شده	فراوانی	درصد
پایان نامه	۱۸	۰/۷۲
مقاله	۷	۰/۲۸
کل	۲۵	۰/۱۰۰

همان طور که در جدول مشاهده می شود، از مطالعات بررسی شده در این فراتحلیل، به ترتیب ۱۸ مطالعه (۷۲ درصد) پایان نامه و ۷ مطالعه (۲۸ درصد) مقاله بوده است.

جدول شماره ۲ توزیع فراوانی حوزه مطالعه شده

پژوهش های انجام شده	فراوانی	درصد
راهنمایی و مشاوره	۱	۰/۴
مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	۴	۰/۱۶
روانشناسی تربیتی	۱	۰/۴
آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی	۳	۰/۱۲
تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	۲	۰/۸
برنامه ریزی درسی	۲	۰/۸
تکنولوژی آموزشی	۱	۰/۴
روانشناسی عمومی	۱	۰/۴
آموزش بزرگسالان	۱	۰/۴
همه گرایش ها	۹	۰/۳۶
کل	۲۵	۰/۱۰۰

همان طور که در جدول مشاهده می شود، از مطالعات بررسی شده در این فراتحلیل، به ترتیب حوزه مطالعه شده ۱ مطالعه (۴ درصد) راهنمایی و مشاوره، ۴ مطالعه (۱۶ درصد) مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، ۱ مطالعه (۴ درصد) روانشناسی تربیتی، ۳ مطالعه (۱۲ درصد) آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی، ۲ مطالعه (۸ درصد) تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، ۲ مطالعه (۸ درصد) برنامه ریزی درسی، ۱ مطالعه (۴ درصد) تکنولوژی آموزشی، ۱ مطالعه (۴ درصد) روانشناسی عمومی، ۱ مطالعه (۴ درصد) آموزش بزرگسالان، ۹ مطالعه (۳۶ درصد) همه گرایش های علوم تربیتی است.

جدول ۳ توزیع مطالعات بر حسب ابزار مورد استفاده

مطالعات انجام شده	فراوانی	درصد
پرسشنامه	۲۲	۰/۸۸
مصاحبه	۳	۰/۱۲
کل	۲۵	۱۰۰

همان طور که در جدول مشاهده می شود، از مطالعات بررسی شده در این فراتحلیل، ۲۲ مطالعه (۰/۸۸) از ابزار پرسشنامه استفاده کردند و ۳ مطالعه (۱۲ درصد) از ابزار مصاحبه استفاده کردند.

جدول شماره ۴ توزیع مطالعات بر حسب وضعیت ارزیابی کیفیت برنامه درسی

مطالعات انجام شده	فراوانی	درصد
مطلوب	۵	۰/۲۰
نسبتاً مطلوب	۱۶	۰/۶۴
نامطلوب	۴	۰/۱۶
کل	۲۵	۰/۱۰۰

همان طور که در جدول مشاهده می شود، از مطالعات بررسی شده در این فراتحلیل ۵ مطالعه (۰/۲۰) وضعیت برنامه درسی را مطلوب در نظر گرفته اند، ۱۶ مطالعه (۰/۶۴) وضعیت را نسبتاً مطلوب و ۴ مطالعه (۰/۱۶) وضعیت را نامطلوب در نظر گرفته اند.

جدول شماره ۵ توزیع مطالعات بر حسب عناصر مورد استفاده در ارزیابی

مطالعات انجام شده	فراوانی	درصد
عناصر نه گانه کلاین	۹	۰/۳۶
عناصر هفت گانه	۲	۰/۸
عناصر چهارگانه	۶	۰/۲۴
سایر	۸	۰/۳۲
کل	۲۵	۰/۱۰۰

همان طور که در جدول مشاهده می شود، از مطالعات بررسی شده در این فراتحلیل ۹ مطالعه (۰/۳۶) از عناصر نه گانه کلاین استفاده کردند، ۲ مطالعه (۰/۸) از عناصر هفت گانه استفاده کردند، ۶ مطالعه (۰/۲۴) از عناصر چهارگانه استفاده کردند و بقیه مطالعات نیز که تعداد آنها ۸ مطالعه بود (۳۲ درصد) از سایر عناصر استفاده کردند. می توان موارد زیر را نام برد. به عنوان مثال در یک پژوهش (میرشفایی، ۱۳۹۰) ۶ عامل اصلی که شامل اهداف، هیئت علمی، دانشجویان، دوره های آموزشی و برنامه های درسی و فرایند یاددهی-یادگیری هستند، به عنوان عوامل اصلی و کلیدی برای ارزشیابی برنامه درسی در نظر گرفته شدند. در پژوهش دیگری (شاه محمدی، ۱۳۹۲) ساختار سازمانی، اعضای هیئت علمی، دانش جویان، فرایند تدریس و یادگیری، دوره های آموزشی و برنامه های درسی، پژوهش، امکانات و تجهیزات آموزشی، دانش آموختگان، استفاده از نشانگرها در ارزشیابی آموزشی به عنوان فاکتورهای مهم برای تعیین و ارزشیابی کیفیتی برنامه درسی در نظر گرفته شده است. در پژوهشی دیگر کارشکی و همکارانش (۱۳۹۲) به بررسی محتوای برنامه ریزی درسی پرداخته اند، برخی پژوهش ها شکل و روش دیگری داشتند. در این میان یک پژوهش به ارائه مدلی برای ارزیابی کیفیت و بهبود برنامه های درسی می پردازد و عناصر این مدل بهبود را شامل: تعیین مشارکت کنندگان شایسته، تدوین برنامه اصلی و مرکزی شایستگی ها و اهداف درس، تعیین ویژگی های پایه دانش جویان و پیشرفت تحصیلی، اجرای برنامه درسی، جمع آوری داده ها در مورد عملکرد واقعی دانش جویان در برنامه درسی و ارزیابی مجدد از مدل و نتایج برنامه ها می داند (داگلاس ریید^۱، ۲۰۱۱). همچنین در یک مطالعه دیگر کیفیت پژوهش های فارغ التحصیلان به عنوان شاخص ارزشیابی کیفیت به عنوان یک ورودی و داده مهم برای توسعه برنامه درسی در موسسه ای که بررسی شده است، قلمداد شده است (سائرد و گرافت^۲، ۲۰۱۲).

روش بیشتر این پژوهش ها توصیفی - پیمایشی بوده و جامعه آماری این پژوهش ها یا دانشجویان هستند و یا اعضای هیئت علمی دانشگاه ها. از آنجایی که در این زمینه پرسشنامه استاندارد وجود نداشته، ابزار مورد استفاده اغلب پرسشنامه محقق ساخته بوده است. در هریک از پژوهش ها برخی عناصر نسبت به سایر عناصر کیفیت بهتری داشتند.

۶- بحث و نتیجه گیری

پژوهش درباره کیفیت آموزشی از جمله مهمترین مسایلی است که از یک سو بازخورد مناسب را برای تجزیه و تحلیل مسایل آموزشی، تصمیم گیری های اساسی و برنامه ریزی های استراتژیک در اختیار مسئولین و دست اندرکاران آموزش عالی قرار می دهد و از سوی دیگر استادان می توانند با آگاهی از عملکرد خود به ویژه در امر تدریس نسبت به اصلاح شیوه و روش های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت فعالیتهای علمی و پژوهشی خود اقدام نمایند. پس بازنگری، اصلاح و یا تغییر در برنامه درسی رشته علوم تربیتی یک امر ضروری جهت رسیدن به وضعیت مطلوب است.

در کل می توان نتیجه گرفت که در اکثر پژوهش های صورت گرفته عناصر برنامه درسی به عنوان مهم ترین فاکتورهای و شاخص های ارزیابی کیفیت در نظر گرفته و بیشتر این محققان از عنصر نه گانه کلاین استفاده کرده اند.. در نقد پژوهش های انجام شده می توان گفت که این پژوهش ها تنها بر عناصر برنامه درسی تأکید کرده و از دیگر زمینه ها و مسائل مربوط به کیفیت برنامه درسی مانند طراحی برنامه درسی، ساختار برنامه درسی، ساختار برنامه ریزی دانشگاه، امکانات سخت افزاری، فناوری اطلاعات و ... غافل شده اند.

وجود نوعی تفاوت میان دیدگاه دانشجویان و اعضای هیات علمی که بر لزوم وجود ارتباط نزدیک میان اعضای هیات علمی و دانشجویان و همچنین نیاز سنجی از دانشجویان تأکید می کند. با توجه به اطلاعات به دست آمده برنامه درسی معولا هماهنگ با تغییرات و تحولات روز دنیای علم نیست و نیاز به بررسی و تجدیدنظر مداوم در محتوا و ترکیب دروس از طریق تشکیل جلسات بین اعضا و مسولان ذیربط احساس می شود.

نیاز به کارگیری شیوه های مختلف ارزشیابی، در واقع ارزشیابی فرایندی مستمر و جامع باشد. توسعه سواد رایانه ای دانشجویان و سایر افراد دانشگاه و سایر مراکز و واحدهای آموزشی به عنوان یکی از مهمترین شاخص های دانشگاه برای افزایش مهارت های اطلاعاتی و ارتباطی.

۷- معرفی الگوی مناسب ارزیابی کیفیت با توجه به عناصر نظام آموزشی (سیستمی)

در این پژوهش از الگوی عناصر سازمانی (OEM) به کار گرفته شده است. این الگو ارتباط میان آنچه سازمان ها به کار می گیرد، انجام می دهند یا تولید می کنند یا نتایج آن را نشان می دهد. الگوی عناصر سازمانی متشکل از عناصر پنج گانه ای است که آنچه را که سازمان به کار می گیرد (درون داد)، انجام می دهد (فرایند)، در درون سازمان عرضه می کند (محصول)، به برون سازمان عرضه می کند (برون داد) و پیامدها و بازدهی که برای جامعه به بار می آورد، توصیف می کند. همه عناصر سازمانی به یکدیگر مربوطند و برای دستیابی به مقصد نهایی موثرترند. این الگو سه حیطه دارد (کافمن و هرمن، ۱۳۸۲) که عبارتند از:

- کوشش های سازمانی (آنچه سازمان به کار می گیرد و انجام می دهد)
- نتایج سازمانی (آنچه سازمان درون خود تولید می کند)
- نتایج برای جامعه

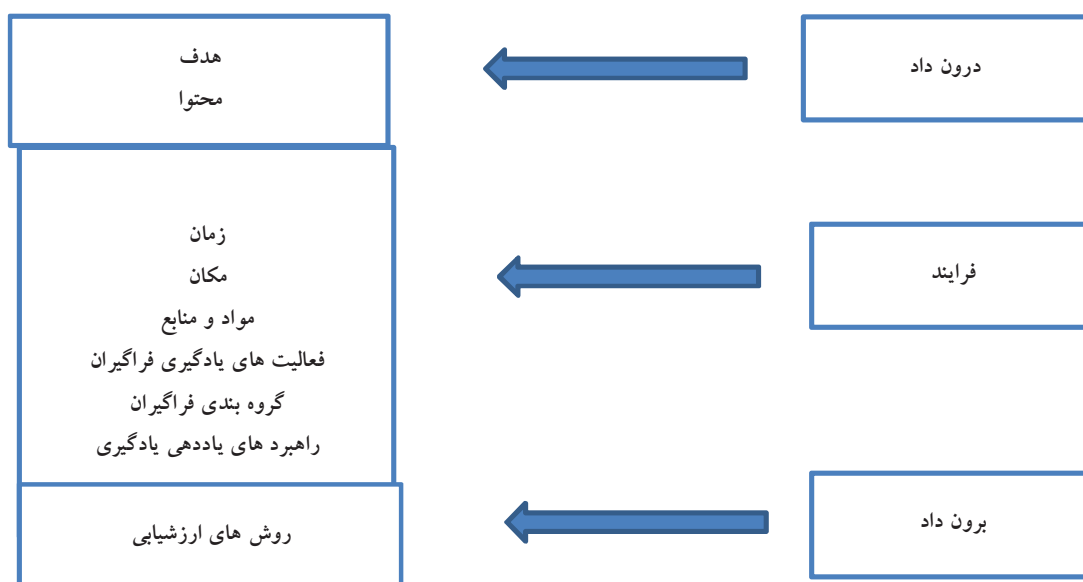
این الگو ارتباط میان آنچه به کار گرفته، انجام داده یا تولید می کنند و نتایج آن را نشان داده است.

با توجه به این که هدف، ارزیابی کیفیت برنامه درسی است این مدل را در نظر گرفتیم که هم سیستمی باشد و هم عناصری که در مدل کلاین هست در آن قرار گیرد. با توجه به این که در عناصر نه گانه کلاین چیزی به عنوان پیامد و محصول در نظر گرفته نشده است از الگوی سه عنصری کافمن و هرمن (OEM) استفاده شد که در جدول زیر به صورت واضح مطرح شده است:

جدول شماره ۶ الگوی مطلوب ارزیابی کیفیت برنامه درسی

درون دادها (موادخام)	فرایند (چگونگی انجام دادن کار)	برون دادها (محصولات رتبه بندی شده در نظام آموزشی که تحویل جامعه داده می شود)
هدف	زمان مکان مواد و منابع	هدف محتوا
	فعالیت های یادگیری فراگیران گروه بندی فراگیران راهبرد های یاددهی یادگیری	روش های ارزشیابی

در نهایت چارچوب این مدل به شکل زیر نمایش داده می شود.



منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۰) ارزشیابی آموزش، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی
پروند، محمد حسن (۱۳۷۴). مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: نشر دنیای پژوهش
سرمد، زهره، وزیری، مژده (۱۳۷۷). شاخص های کیفیت برنامه درسی در آموزش عالی، فصلنامه علمی-پژوهشی آموزش علوم انسانی، دانشگاه
الزهر، سال ششم و هفتم، شماره ۲۴ و ۲۵.

شبییری، سید محمد ؛ شمسی پاپکیاده، سیده زهرا (۱۳۹۳). ارزشیابی کیفیت درونی برنامه درسی رشته کارشناسی ارشد علوم تربیتی از دیدگاه استادان، دانشجویان و کارشناسان آموزشی دانشگاه پیام نور. فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال سوم، شماره نهم.

شبییری، سید محمد (1393). ارزیابی برنامه های آموزش زیست محیطی در آموزش عالی با استفاده از مدل SWOT. طرح پژوهشی دانشگاه پیام نور .

عابدی ، احمد و تاجی ، مریم. نقش برنامه ی درسی پنهان مدارس در شکل گیری شخصیت و رفتار دانش آموزان. فصلنامه ی آموزه : شماره ی ۹ ، ۱۳۸۰.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴) برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی واحد دانشگاه شهید بهشتی. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۳) طرح استقرار نظام سنجش و تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران (بررسی ابعاد و راهبردها و گام های اجرایی) تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

قادر، حیدر (۱۳۹۰). ارزیابی کیفیت برنامه درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه ریزی آموزشی) از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه کاشان. پایان نامه کارشناسی ارشد گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان.

کارشکی، حسین ؛ جعفری ثانی، حسین و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۲). ارزیابی محتوای برنامه درسی رشته علوم تربیتی، گرایش آموزش و پرورش پیش دبستانی و دبستانی. پژوهش در برنامه ریزی درسی سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱، پیاپی 83 .

محمدی، رضا، فتح آبادی، جلیل و دیگران (۱۳۸۶) ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

ملکی ، حسن. برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران : انتشارات مدرسه ، ۱۳۸۱.

وزیری، مؤده (۱۳۷۸). نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران (ویژگی ها و جهت گیری ها) پایان نامه دکتری رشته برنامه ریزی درسی (تهران) دانشگاه تربیت مدرس.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲). برنامه ریزی توسعه دانشگاهی، نظریه ها و تجربه ها، تهران انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

Barnett, R., 1992 Improving Higher Education; Total Quality, SRHE & open university press, London

Cheong Cheng, Y (1994). Effectiveness of Curriculum change in Journal of educational management , vol. 8 No. 3, 1994. pp 26-34 mcb University Press, 0951-354x.

Douglas Ried, L., (2011). A Model for Curricular Quality Assessment and Improvement. American Journal of Pharmaceutical Education 2011; 75 (10) Article 196.

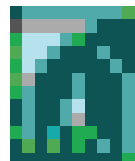
Kjellgren, K. Welin (2005). Education to doctoral nursing Program a review and strategy for follow up, in statute at nursing, faculty and caring Science, the Salgvenska academy at Goteborg university, box 457. 40530 Goteborg Sweden.

Parvin, E., Aslani, E., Babakhani, M., & Parvin, M. (2015). Quality Assessment of Curriculum for Bu-Ali Sina Higher Education Department of Literature and Human Sciences. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 507.

Ratcliff, J. L. 1997 Quality Coherence in General Education, in: Gaff, Jerry, G Hand book of the Undergraduate Curriculum, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Saunders-Smiths, G., & de Graaff, E. (2012). Assessment of curriculum quality through alumni research. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 133-142.

Volungeviciene, A., & Teresevičienė, M. (2008). Quality assessment dimensions of distance teaching/learning curriculum designing. *Aukštojo mokslo kokybė*, (05), 32-53.



ارزیابی بهره‌وری علمی گروه‌های دانشگاهی با رویکرد علم‌سنجی: مفاهیم، ضرورت‌ها و شاخص‌ها

ناهید میرزایی^۱، عبدالرضا نوروزی چاکلی^۲

چکیده

هدف: این پژوهش با رویکرد علم‌سنجی، به مطالعه مفاهیم، ضرورت‌ها و شاخص‌های ارزیابی بهره‌وری علمی گروه‌های دانشگاهی می‌پردازد.

روش‌شناسی: با توجه به اهداف و ماهیت موضوع، این پژوهش با استفاده از روش کتابخانه‌ای به انجام رسیده و با تکیه بر متون چاپی و الکترونیکی مرتبط و با توجه به اهداف مطرح شده، به شناسایی، معرفی و تحلیل ابعاد، مفاهیم، ضرورت‌ها و شاخص‌های مورد استفاده در ارزیابی بهره‌وری پژوهشی گروه‌های علمی و آموزشی دانشگاهی پرداخته است.

یافته‌ها: در این پژوهش، در وهله نخست، اهمیت و ضرورت سنجش بهره‌وری پژوهشی گروه‌های دانشگاهی مورد موشکافی قرار گرفت و ابعاد آن برای توسعه علمی دانشگاه تحلیل شد. علاوه بر این، مفهوم بهره‌وری پژوهشی با رویکرد علم‌سنجی و از منظری که قابل عملیاتی شدن باشد شناسایی و معرفی شد. از آنجایی که بهره‌وری پژوهشی، مقوله‌ای است که مفهوم آن در طول زمان توسعه یافته است، لذا در این مقاله با ذکر دلایل و مستندات لازم، این نکته تبیین شده و نشان داده شد که هر کدام از مقوله‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده مفهوم بهره‌وری پژوهشی، بر اساس کدامین انتظاراتی که از هر گروه علمی دانشگاهی وجود دارد مطرح شده و در واقع، پوشش‌دهنده کدام جنبه از توقعات جامعه علمی از یک گروه علمی دانشگاهی است. در مجموع با در نظر داشتن همین رویکرد، این مقاله مفهومی چندگانه را برای سنجش بهره‌وری پژوهشی قائل است و بر این نکته تأکید دارد که لازمه تبیین مؤثر و واقعی بهره‌وری پژوهشی گروه‌های علمی برای جامعه دانشگاهی، استفاده از مجموعه شاخص‌های چندگانه علم‌سنجی در قالب «شاخص‌های کتاب‌محور».

۱. دانشگاه شاهد، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، تهران، ایران. Mirzaee.Nahid@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شاهد، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، تهران، ایران. noroozi.reza@gmail.com

«شاخص های مقاله محور» و «شاخص های ترکیبی» است.

کلمات کلیدی: بهره‌وری علمی، بهره‌وری پژوهشی، گروه‌های دانشگاهی، علم‌سنجی، شاخص‌های ارزیابی

مقدمه

پژوهش‌های دانشگاهی به عنوان یک فعالیت دانشگاهی مهم، سهم چشمگیری در تولید دانش و توسعه نوآوری دارند. نظر به اهمیت پژوهش و انجام پژوهش‌های کاربردی و ارزشمند در جامعه و دانشگاه، ارزیابی پژوهش‌ها و تعیین بهره‌وری پژوهشی گروه‌های آموزشی ضروری است. ارزیابی به فرایندی نظام‌مند و عینی گفته می‌شود که به منظور سنجش ربط، کارایی و اثربخشی سیاست‌ها، برنامه‌ها و پروژه‌ها طراحی می‌شود (مرجانویک؛ هانی، ۲۰۰۶). دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پیوسته به عنوان بالاترین مرکز اندیشه‌ورزی و تولید علم جامعه محسوب شده و با حضور و فعالیت اندیشمندان متفکران، محققان، دانش‌پژوهان و دانشجویان در اعتلای علمی و جهت بخشیدن به حرکت‌های فکری، اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه نقشی اساسی دارند. در نتیجه، نظام آموزش عالی کشور باید با برنامه‌ریزی دقیق در امور آموزشی، پژوهشی و تربیت نیروی انسانی، برای افزایش بهره‌وری و استفاده بهینه از سرمایه‌های موجود در کشور تلاش کند و بیش از پیش نوید دهنده شکوفایی و اقتدار علمی و فرهنگی جامعه باشد. دانشگاه برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی‌های توسعه‌ای و راهبردی، بهبود فرایندها و روش‌ها و کنترل مستمر کیفیت است. انجام و تحقق هر یک از امور و فرایندهای مذکور همراه با برنامه‌ریزی دقیق، نیازمند اطلاعات واقعی، دقیق، مرتبط و روزآمد است. اکنون همراه با ارائه پیش‌نویس برنامه ششم توسعه سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و به تبع آن برنامه بخش آموزش عالی، تحقیقات و فناوری، ارائه تصویری واقعی از عملکرد و وضعیت بخش آموزش عالی یک ضرورت مهم به حساب می‌آید (معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی، ۱۳۹۳). امروزه ارزیابی و بهبود عملکرد پژوهشی در دانشگاه‌ها برای ارتقا و پیشرفت سطح تحقیقاتی اساتید و تولید علم از موضوعات بسیار مهم و کلیدی در حوزه وزارت آموزش عالی به شمار می‌رود. در این بین، فنون علم‌سنجی ابزارهای مؤثری را برای سنجش و ارزیابی پژوهش و فناوری در اختیار قرار می‌دهد. علم‌سنجی، به‌عنوان یکی از رایج‌ترین روش‌های ارزیابی عملکردهای علمی، به بررسی ساختار و ویژگی‌های اطلاعات علمی می‌پردازد و امکان ارزیابی و تحلیل تولیدات علمی را با شاخص‌های کمی و کیفی فراهم می‌سازد (نیکزاد، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش‌های انجام شده در حوزه ارزیابی آموزش عالی بیان‌گر آن است که در زمینه‌های چون اعتباربخشی دانشگاه‌ها، ارزیابی درونی و نقش آن برای تضمین کیفیت آموزش عالی و نیز تأکید بر ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های کشور، فعالیت‌های علمی و تحقیقاتی مناسبی انجام شده است. در بسیاری از این مطالعات، به نوعی به مطالعه کیفیت علمی گروه‌های علمی و آموزشی هر دانشگاه تأکید خاصی دیده می‌شود (آذر؛ ترکاشوند، ۱۳۸۵) چرا که این گروه‌ها به عنوان اجزای علمی تشکیل‌دهنده هر دانشگاه محسوب می‌شوند و ضعف و قوت هر کدام از آنها، در واقع، نشان‌دهنده ضعف و قوت عملکرد علمی و آموزشی هر دانشگاه نیز محسوب می‌شود. با وجود این، بیشتر این نوع ارزیابی‌ها، با رویکرد علم‌سنجی انجام نشده و از این رو،

بهره‌وری علمی این گروه‌های علمی و آموزشی، بر اساس شاخص‌ها، معیارها و روش‌های علم‌سنجی قابل درک نیست. این در حالی است که دانشگاه‌ها باید همواره عوامل داخلی و خارجی دخیل در بهره‌وری را شناسایی کرده، میزان تأثیر هر کدام را تعیین کند و در جهت تقویت تأثیر مثبت و سازنده‌ی آن‌ها در افزایش بهره‌وری خود، برنامه‌های لازم را پیاده‌سازی کنند. دستیابی به این اهداف، بدون ارزیابی بهره‌وری بر اساس رویکرد علم‌سنجی، امکان‌پذیر نیست (رضایی، ۱۳۹۱، ص ۵۹).

مرور پیشینه‌ها

پیشینه در داخل

علی بیگی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی: مطالعه موردی دانشگاه رازی»، با هدف کلی بررسی بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه رازی و عوامل مؤثر بر آن، اظهار می‌دارد که در هر صورت رایج‌ترین روش بررسی بهره‌وری پژوهشی، همان تعداد انتشارات است و از آنجایی که انتشارات، روش استاندارد اشاعه یافته‌های پژوهشی است، بررسی کمی را به عنوان مناسب‌ترین ابزار عملکرد پژوهشگران می‌شناسد. وی در نتایج پژوهش خود در می‌یابد که مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه رازی، به ترتیب مرتبه‌ی علمی، سن و تعداد فرزندان هستند که روی هم رفته ۳۱ درصد از تغییرات بهره‌وری پژوهشی را تبیین کردند.

حجازی و بهروان (۱۳۸۸) در بررسی‌های خود با عنوان «بررسی رابطه بین عوامل فردی و سازمانی با بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی کشاورزی: مطالعه موردی دانشکده‌های کشاورزی استان تهران»، هدف پژوهش خود را بررسی رابطه بین عوامل فردی و سازمانی با بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی کشاورزی بر می‌شمرند. جامعه آماری شامل ۳۰۳ نفر عضو هیئت‌علمی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی کرج، پردیس ابوریحان در دانشگاه تهران و دانشکده کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس بوده است. داده‌های مربوط به بهره‌وری پژوهشی و ویژگی‌های فردی از پرونده‌های اعضای هیئت‌علمی استخراج شده، همچنین برای گردآوری اطلاعات مربوط به عوامل روان‌شناختی و سازمانی از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. ایشان ملاک تحلیل داده‌های خود را تعداد انتشارات پژوهشگران قرار داده و عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی افراد را با توجه به تعداد انتشارات آن‌ها تحلیل و بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که متغیرهای نظام مشاوره، انگیزه و شبکه ارتباطی با همکاران، حدود ۶۲/۸ درصد تغییرات بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی را در دانشکده‌های ذکر شده تبیین می‌نماید.

عالم تبریز؛ فرجی و سعیدی (۱۳۸۹) در مطالعه‌ای با عنوان «ارزیابی کارایی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی با رویکرد تلفیقی تحلیل پوششی داده‌ها و مدل برنامه‌ریزی آرمانی» کارایی نسبی ۱۱ دانشکده‌ی دانشگاه شهید بهشتی را به روش تحلیل پوششی داده‌ها طی دوره‌ی تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۲ اندازه‌گیری کردند، برای تحلیل و بررسی جامعه‌ی آماری از اسناد، مدارک، اطلاعات مربوط به داده‌ها (نظیر تعداد دانشجویان موجود، تعداد اعضای هیئت‌علمی، تعداد ساعات تدریس، تعداد کتاب‌های کتابخانه و تعداد کارکنان) و ستانده‌ها (نظیر تعداد فارغ‌التحصیلان، تعداد مقاله‌های منتشرشده، تعداد کتاب‌های منتشر شده، تعداد کنفرانس‌ها و سمینارها) استفاده شده است. نویسندگان پس از بررسی مقاله‌ها و نظرسنجی از اساتید، شاخص‌های داده و ستانده را تعیین کرده و بعد از جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مرتبط با شاخص‌های داده و ستانده جهت وزن‌دهی و تعیین اولویت هر یک از شاخص‌ها و نیز تعیین میزان اهمیت هر یک، به رؤسای دانشکده‌های مربوطه مراجعه کرده و محاسبات لازم

را با به کارگیری روش های آماری انجام داده اند. طی این مطالعه دانشکده های مورد نظر بر اساس شاخص های مورد بررسی از کارا تا ناکارا رتبه بندی شده اند. یافته های این پژوهش نشان می دهد که از نظر رؤسای دانشکده های مزبور، تعداد مقاله های منتشر شده از بالاترین درجه اهمیت برخوردار است و تعداد دانشجویان، کارکنان و میزان ساعات تدریس کمترین میزان اهمیت را در بین شاخص های کارایی دارند.

دباغ (۱۳۹۰) در مقاله ای با عنوان «مقایسه بهره وری پژوهشی با بهره وری کل در دانشگاه های منتخب دولتی ایران» کارایی ۳۱ دانشگاه بزرگ دولتی را با استفاده از روش ناپارامتری تحلیل پوششی داده ها، طی دوره تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۱ اندازه گیری کرد. یافته های این پژوهش نشان می دهد که کاراترین دانشگاه ها از نظر فعالیت های پژوهشی دانشگاه های تهران، شیراز، کردستان، محقق اردبیلی، رازی کرمانشاه، لرستان و همدان می باشند.

در پژوهشی دیگر که توسط رضایی (۱۳۹۱) با عنوان "شناسایی و اعتبارسنجی شاخص های بهره وری پژوهشی پژوهشگران و دانشگاه های کشور" با هدف شناسایی شاخص های ارزیابی بهره وری پژوهشی دانشگاه ها و پژوهشگران صورت گرفت، از روش پیمایشی استفاده شده بود؛ نمونه ای این پژوهش شامل ۸۰ نفر از پژوهشگران برتر کشوری در ۲ سال (۱۳۹۰-۱۳۸۹)، از ۴ حوزه ی موضوعی علوم انسانی، علوم پایه، علوم پزشکی و فنی - مهندسی و ۶۰ نفر از مدیران و معاونان پژوهشی ۳ نوع دانشگاه جامع، صنعتی و علوم پزشکی بودند. ابزار گردآوری داده ها، ۲ پرسشنامه بود. یکی از پرسشنامه ها حاوی ۴۷ شاخص برای ارزیابی بهره وری پژوهشی پژوهشگران و پرسشنامه ی دیگر حاوی ۴۸ شاخص برای ارزیابی بهره وری پژوهشی دانشگاه ها بود. یافته های پژوهش نشان داد که برای پژوهشگران حوزه ی علوم انسانی شاخص های مربوط به کتاب اهمیت زیادی دارد در حالی که برای پژوهشگران علوم پایه و علوم پزشکی، شاخص های مربوط به مقاله اهمیت بیشتری نسبت به سایر شاخص ها دارد و از نظر پژوهشگران فنی - مهندسی شاخص های مربوط به اختراعات و طرح های تحقیقاتی نسبت به سایر شاخص ها از اعتبار بیشتری در ارزیابی بهره وری پژوهشی پژوهشگران برخوردار است. بررسی اعتبار شاخص های ارزیابی بهره وری پژوهشی دانشگاه ها نزد مدیران و معاونان پژوهشی دانشگاه های مختلف نشان داد به طور کلی، در ۳ نوع دانشگاه جامع، صنعتی و علوم پزشکی نسبت شاخص هرش h-index دانشگاه، به شاخص هرش کل دانشگاه ها، به تفکیک گروه آموزشی اعتبار زیادی در ارزیابی بهره وری پژوهشی دانشگاه ها دارد.

پیشینه در خارج

بابو و ساین (۱۹۹۸) در مقاله خود با عنوان «مؤلفه های بهره وری پژوهشی»، فاکتورهای تأثیرگذار بر بهره وری پژوهشی را مطالعه کردند. ایشان بررسی خود را روی گروهی از دانشمندان برجسته از طریق پژوهش و مصاحبه انجام دادند. از بین ۲۰۰ فاکتور تأثیرگذار، ۱۱ فاکتور مؤثر بر اساس تکنیک Q-sort شناسایی شد که این فاکتورها عبارتند از: پشتکار، منابع کافی، دسترسی به متون، ابتکار، هوش، خلاقیت، توان یادگیری، مدیریت انگیزشی، اهمیت پیشرفت، موقعیت بیرونی، تعهد حرفه ای. آن ها به نقل از زاماریا معیارهای مورد استفاده برای سنجش بهره وری پژوهشی را تعداد انتشار مجلات داوری شده، تعداد

پاداش تخصیص داده شده در هر سال و تعداد مقاله‌های ارائه شده در همایش‌های ملی بر شمرند.

چان؛ چن و چنگ (۲۰۰۵) در مقاله‌ی خود با عنوان «رتبه‌بندی بهره‌وری پژوهشی دانشگاه‌های آسیا و اقیانوسیه در حوزه‌ی حسابداری»، بهره‌وری پژوهشی ۱۱۹ دانشگاه آسیا و اقیانوسیه را در حوزه‌ی حسابداری و در دوره‌ی زمانی ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۲ رتبه‌بندی کرده‌اند. طبق نظر نویسندگان مقاله، معیارهای اصلی کارایی که در ارزیابی‌های دانشگاهی مورد استفاده است، شامل موارد زیر است:

- ۱- تعداد کل انتشارات (NP): این شاخص در سنجش بهره‌وری کاربرد دارد اما تأثیر انتشارات را نشان نمی‌دهد.
 - ۲- تعداد کل استنادات (NC): این شاخص تأثیر نهایی را می‌سنجد اما معمولاً شناسایی حقیقی، دشوار است.
 - ۳- استاندارد به هر یک از تولیدات علمی (نسبت بین NP و NC): این شاخص امکان مقایسه‌ی بین انتشارات سنین مختلف را مقدور می‌سازد، اما شناسایی آن دشوار بوده و بهره‌وری کم را پاداش داده و بهره‌وری زیاد مشارکت‌های فردی در پژوهش بی پاسخ می‌ماند. در یافته‌های این پژوهش، دانشگاه‌های مورد بررسی بر طبق بهره‌وری پژوهشی و بر اساس ملاک‌های ذکرشده، رتبه‌بندی شدند و کاراترین دانشگاه‌ها شناسایی شدند.
- هم‌چنین وینکلر (۲۰۰۶) در پژوهش خود با عنوان «اعتبارسنجی انتشارات موسسه‌های پژوهشی با شاخص‌های چندگانه علم‌نجی» که با هدف اعتبارسنجی و یافتن شاخص‌های مرکب برای ارزیابی انتشارات و موسسه‌های فعال در نشر صورت گرفت، ۱۳ موسسه از مجموع ۲۶ موسسه پژوهشی در حوزه‌های مختلف مانند علم، علوم طبیعی، ریاضی، فیزیک و شیمی را انتخاب کرد و هدف اولیه‌ی وی جمع شاخص‌ها و تبدیل شاخص‌های بخشی به شاخص‌های متحد در یک اتحاد قابل جمع بود. وی معتقد بود که روش‌های مختلفی برای جمع شاخص‌ها شناخته شده است؛ مانند رگرسیون چند متغیره، محاسبه‌ی آلفا کرونباخ و وی در پژوهش خود برخی روش‌های ساده‌تر محاسبه‌ی (شاخص عملکرد کل) را ترجیح داد و آن را با شاخص ترکیبی انتشار تطبیق داد که از اجتماع شاخص‌های بخشی و دادن وزن مناسب به آن‌ها به‌دست می‌آید و در نهایت می‌توان آنها را جمع بست و از آن در ارزیابی موسسه‌های پژوهشی استفاده کرد.
- جاکوب و لفرگن (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر پژوهانه بر بهره‌وری پژوهشی»، بررسی خود را بر گروهی از دانشمندان فوق‌تخصص انجام دادند. نتایج این بررسی حاکی از آن است که با افزایش پژوهانه، میزان بهره‌وری در یک دوره ۵ ساله، حدود ۲۰ درصد افزایش یافته، اما تأثیر آن روی سایر پژوهشگران کمتر بود. ایشان نیز مبنای سنجش میزان بهره‌وری پژوهشی گروه مورد مطالعه خود را، تعداد انتشارات آن‌ها قرار دادند.
- هم‌چنین تورس سالیاناس و همکاران (۲۰۱۱) در مقاله‌ای به ارائه یک شاخص دوبعدی به عنوان یک روش‌شناختی برای رتبه‌بندی موسسه - رشته که تولید خالص و کیفیت آن را در نظر می‌گیرد، می‌پردازند. این شاخص یک راه و روش جامع و هدف‌مند برای مقایسه برون‌داد پژوهشی موسسات مختلف در یک رشته خاص فراهم می‌کند که با به کارگیری مشارکت و استنادات مجلات صورت می‌پذیرد. این مطالعه در نهایت شاخص مذکور را برای طبقه‌بندی دانشگاه‌های برتر اسپانیا در رشته شیمی و علوم کامپیوتر در دوره ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۹ استفاده می‌کند.
- جمع‌بندی از مرور پیشینه‌ها

با توجه به آنچه در بخش پیشینه پژوهش گفته شد، بسیاری از مطالعات داخلی و خارجی به بررسی کارایی دانشگاه‌ها و یا پژوهشگران دانشکده‌های یک دانشگاه و سنجش بهره‌وری پژوهشی آن‌ها پرداخته‌اند و یا اینکه تنها بخشی از کیفیت فعالیت پژوهشگران و دانشگاه‌ها را مورد توجه قرار داده‌اند و شاخص‌های مدون و جامعی را با توجه به کارکرد و اهداف دانشگاه یا حوزه‌ی تخصصی پژوهشگر به کار نبرده‌اند. در این پژوهش سعی بر آن بود که نشان داده شود که لازمه تبیین مؤثر و واقعی بهره‌وری پژوهشی گروه‌های علمی برای جامعه دانشگاهی، استفاده از مجموعه شاخص‌های چندگانه علم‌سنجی در قالب «شاخص‌های کتاب‌محور»، «شاخص‌های مقاله‌محور» و «شاخص‌های ترکیبی» است.

ابزار و روش

با توجه به اهداف و ماهیت موضوع، این پژوهش با استفاده از روش کتابخانه‌ای به انجام رسیده و با تکیه بر متون چاپی و الکترونیکی مرتبط، به شناسایی، معرفی و تحلیل ابعاد، مفاهیم، ضرورت‌ها و شاخص‌های مورد استفاده در ارزیابی بهره‌وری پژوهشی گروه‌های علمی و آموزشی دانشگاهی پرداخته است.

بهره‌وری پژوهشی و روند توسعه آن

گرچه کسانی همچون پرایس (۱۹۶۳) و فرانسیس کالتون (۱۹۲۶) در آثار خود به صورت جسته و گریخته نیم‌نگاهی به بهره‌وری علمی داشتند اما باید اذعان داشت که تا آن زمان بحث بهره‌وری بیش از همه در آثار آلفرد جیمز لوتکا پدیدار شده بود. وی در سال ۱۹۲۶ اثر خود را در مجله‌ی «آکادمی علوم واشنگتن» با عنوان «بسامد توزیع بهره‌وری علمی» منتشر کرد که بعدها قاعده‌ی لوتکا نامیده شد. لوتکا اولین پژوهش‌گری است که میزان کمی تولید مقاله‌های علمی نویسندگان در حوزه‌ی فیزیک و شیمی را مورد بررسی قرار داده است. قانون لوتکا بعدها سرمنشأ مطالعات گسترده‌ای در زمینه‌ی بهره‌وری علمی در حوزه‌ی علم‌سنجی شد (نارین، ۱۹۷۶، نقل در نوروزی چاکلی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۲).

لوتکا بهره‌وری علمی نویسندگان مقاله را از معادله‌ی زیر به دست می‌آورد (نوروزی چاکلی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۴):

$$= C$$

که در آن $X =$ تعداد مقاله، $Y =$ تعداد نویسندگان صاحب X مقاله، $n =$ عدد ثابت -2 و مقدار ثابت $C=6$.

در مجموع لوتکا با بیان قانون خود نشان داد که بین تعداد نوشته‌ها و تعداد کسانی که نوشته‌ها را به وجود می‌آورند، رابطه‌ی معکوسی وجود دارد. به طوری که تعداد زیادی از افراد تعداد اندکی نوشته تولید می‌کنند، در حالی که تعداد اندکی از افراد تعداد زیادی نوشته تولید می‌کنند. این قانون بعدها از آن جهت در علم‌سنجی مورد توجه قرار گرفت که امکان شناسایی پربازده‌ترین عوامل تولید علم را فراهم می‌سازد. با شناسایی این عوامل، امکان بهتری برای حمایت از توانمندترین عوامل و تخصیص منابع بیشتر به این عوامل فراهم می‌شود. تقریباً تا ۳۰ سال پس از مطرح شدن بحث بهره‌وری علمی توسط لوتکا، این موضوع به طور جدی مورد توجه هیچ‌کس قرار نگرفت و هیچ مقاله‌ی حائز اهمیتی در این خصوص منتشر نشد (نارین، ۱۹۷۶، نقل در نوروزی چاکلی، ۱۳۹۰، ص ۱۹۶).

پژوهش یک فعالیت دانشگاهی ضروری است. پژوهش پیشرفت یا خلق دانش است؛ بنابراین ملموس‌ترین و مهم‌ترین

تولید پژوهشی دانشگاهی، انتشارات اعضای هیئت علمی شامل مقاله‌ها، کتاب‌ها، فصول یک کتاب، کتاب‌های درسی، سایر کتاب‌ها، تک نگاشت‌ها، بررسی کتاب و مقاله است. بهره‌وری پژوهشی تفاسیر متعددی دارد اما به طور معمول مهم‌ترین بخش آن، انتشار مقاله علمی است. یک مقاله در واقع محصول اساسی یک کار علمی - پژوهشی است که به صورت‌های مختلف در یک مجله علمی معتبر علمی به چاپ می‌رسد و در اختیار عموم پژوهشگران قرار می‌گیرد. بهره‌وری پژوهشی به شکل انتشارات، اعضای هیئت علمی را قادر می‌سازد تا بینش و دانش خود را به اشتراک بگذارند و شناختی برای تفکر خلاق به دست آورند و شهرت خود را در زمینه تخصصی‌شان توسعه دهند. بهره‌وری پژوهشی می‌تواند به عنوان معیاری برای بررسی حق تصدی جایگاه اعضای هیئت علمی در بسیاری از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی محسوب شود (نوروزی چاکلی، ۱۳۸۹، ص ۱).

در عرصه تولید علم، هر دانشی که یک ایده‌ی جدید را در سطح بین‌المللی ارائه و به ثمر برساند، بهره‌وری پژوهشی محسوب می‌شود و به تفکرات و ایده‌های جدیدی اطلاق می‌شود که پس از مطالعات نظری و عملی، منجر به چاپ مقاله در مجلات معتبر دنیا، ثبت اختراعات و یا اسناد سازی شوند. دانشگاه یوتا، بهره‌وری پژوهشی را انتشار داوری شده مقاله‌های ژورنالی کتابخانه‌ای و میدانی و فصل‌های کتاب و منوگرافی‌ها تعریف کرده است (رانسدل، ۲۰۰۱، نقل در حجازی و بهروان، ۱۳۸۸، ص ۴۸).

دانشگاه دالهاوسی، درگیری در فعالیت‌های داوری شده پایدار و در چارچوب یک برنامه‌ی پژوهشی که دانش و مفهوم را افزایش می‌دهد و منجر به تولید منابع و مشارکت‌های مناسب، بهبود محقق یا توانایی‌های حرفه‌ای و بهبود تدریس شود را به عنوان بهره‌وری پژوهشی مطرح کرده است (حجازی و بهروان، ۱۳۸۸، ص ۴۸).

عده‌ای نیز بهره‌وری پژوهشی را عبارت از گزارش و انتشار یافته‌های پژوهشی در مجلات ملی و بین‌المللی، ارائه در کنفرانس‌ها، ثبت اختراعات، میزان استناد به مقاله‌ها و یادداشت‌های کسب شده می‌دانند (زینب، ۱۹۹۹، نقل در حجازی و بهروان، ۱۳۸۸، ص ۴۸).

اهمیت سنجش، اندازه‌گیری و بهره‌وری پژوهش

امروزه، پژوهش از اهمیت ویژه‌ای در توسعه‌ی جامعه‌های بشری برخوردار است. هر جامعه‌ای برای ادامه‌ی حیات و دستیابی به اهدافی چون خودکفایی، استقلال و حاکمیت بر سرنوشت خویش، لازم است که در مسیر پژوهش گام بردارد (قدسی پور، ۱۳۸۷، ص ۲).

ارتقای بهره‌وری، منبع مهمی جهت تأمین رشد اقتصادی بوده و به منظور افزایش رقابت‌پذیری بین سازمان‌ها مورد توجه زیادی قرار دارد. تجربه‌ی پنجاه ساله‌ی کشورهای صنعتی و موفق، شهادی بر نقش پژوهش‌ها در پیشرفت این کشورهاست. این کشورها با آگاهی از نقش تعیین کننده‌ی پژوهش در توسعه‌ی بخش‌های مختلف، بیشترین توجه و سیاست‌گذاری‌های خود را به تقویت و ارتقای شاخص‌های تحقیقاتی معطوف داشته‌اند. رشد اقتصادی جوامع از طریق گسترش زمینه‌های تحقیق و توسعه، انتشار علم و دانش، توسعه‌ی سرمایه‌ی انسانی، افزایش تخصص و کاهش هزینه‌های تولید ناشی از توسعه‌ی فناوری حاصل می‌شود. آلوین تافلو، از معروف‌ترین نظریه‌پردازان و آینده‌نگران جهانی، معتقد است که سرآغاز قرن ۲۱ آغاز یک جابه‌جایی در قدرت است؛ یعنی شکل قدرت از عضله به مغز انتقال می‌یابد؛ به عبارت دیگر، در آغاز قرن جدید، قدرت از نو

تعریف می‌شود و این تعریف جدید بر پایه‌ی دانایی استوار است. در دنیای کنونی، پژوهش به عنوان شاخص اصلی تحرک و پویایی جامعه شناخته می‌شود. تحقیق و توسعه، پایه و نقطه‌ی قوتی برای ایجاد فناوری‌های مدرن و ارتقاء قدرت رقابت پذیری است. (شاه‌آبادی، ۱۳۸۹، ص ۲۸-۲۹).

اهمیت سنجش و ارزیابی بهره‌وری پژوهشی دانشگاه‌ها

انسان‌ها طی سالیان متمادی و اعصار مختلف درصدد بوده‌اند که هر چه بیشتر از منابع و امکانات بهره‌مند شده و برای افزایش کارایی و بهره‌وری در تخصیص منابع تلاش کرده‌اند. دانشگاه‌ها در عرصه‌ی تولید و توزیع دانش به واسطه‌ی وظیفه‌ی مهم خود در ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی، همواره نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعه و رشد اقتصاد جامعه داشته‌اند؛ بنابراین میزان کارایی، بهره‌وری و ارتقای آن از اهمیت بالایی برخوردار است. طبق تعریف، دانشگاه مؤسسه‌ای است که با هدف ترویج، ارتقاء دانش و تربیت نیروی انسانی در زمینه‌های مختلف علوم و فنون، به ارائه آموزش عالی و انجام پژوهش پرداخته و با ضوابط شورای گسترش حداقل از ۳ دانشکده تشکیل شده باشد. رسالت آموزش عالی، تسهیل تکامل انسان، توسعه و غنای دانش، فرهنگ کشور و پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز جامعه است (دباغ، ۱۳۹۰، ص ۷۶).

از آنجایی که مسئولیت پرورش نیروی انسانی و افزایش بهره‌وری و کارایی افراد در سطوح بالای تخصص به عهده‌ی دانشگاه‌ها است، بنابراین، دانشگاه در توسعه‌ی اقتصادی نقش زیربنایی دارد.

کمبود و نارسایی‌های نیروی انسانی، چه از نظر تعداد و چه از نظر نوع و کیفیت، یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین تنگناهای توسعه‌ی اقتصادی به شمار می‌رود.

بنابراین نقش دانشگاه‌ها در توسعه‌ی اقتصادی از دو جهت نمایان می‌شود:

- ۱- از نظر پرورش نیروی انسانی کارآمد همراه با افزایش کارایی و بهره‌وری افراد؛
 - ۲- از جهت گسترش مرزهای دانش و فن و پیشبرد فناوری و ابداع؛
- از جمله خدمات فوق‌العاده مؤثر دانشگاه‌ها در توسعه و پیشرفت جامعه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:
- ۱- برقراری و توسعه علوم تجربی یا کاربردی و فناوری و هم‌تراز ساختن آن‌ها با طب، حقوق و علوم انسانی؛
 - ۲- تقویت و توسعه پژوهش‌های علمی، به خصوص در زمینه‌ی علوم کاربردی چون کشاورزی، مهندسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و دیگر زمینه‌های مورد نیاز عمومی؛
 - ۳- گسترش، اشاعه و ترویج یافته‌های علمی به منظور استفاده از علم در عمل برای برطرف ساختن موانع و مشکلات و مسائل روزمره زندگی مردم در بالا بردن سطح معرفت، دانش و فن اجتماع.
- آموزش عالی در ایران به دلیل اقتباس از الگوهای دانشگاه‌های کشورهای صنعتی، توانسته است ارتباط تعاملی مؤثری با شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه برقرار کند. چنانچه تبعیت از این الگوها، بدون شناخت دانشگاه و عملکرد آن باشد، نتایج حاصل از آن دور از واقعیت بوده، وابستگی علمی و فناوری کشور را به سایر جوامع افزایش داده و فرار مغزها را در پی خواهد داشت (پرداخت چی، فرجی ارمکی و حسن زاده، ۱۳۹۰، ص ۹۲).
- پژوهش در کشورها، از ارزش اقتصادی و اجتماعی والایی برخوردار است و دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای تولید

علم و توسعه‌ی علمی در هر کشور، نقش خطیری بر عهده دارند. برای حضور کشورها در دنیای رقابتی و پایدار ماندن در عرصه‌ی تولید و کاهش فشارهای خارجی، نظیر کاهش درآمدها و بودجه و نیز پاسخگویی به تقاضای بازار برای ارائه‌ی نوآوری‌ها، لازم است که پژوهش‌های دانشگاهی تقویت شود به این منظور اعضای هیئت علمی علاوه بر تدریس، نقش قابل توجهی در پژوهش و تولیدات علمی خواهند داشت. در این بین اهتمام همه جانبه‌ی دولت به این امر، ضروری است و لازم است در نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و تدوین شاخص‌های کارایی، توجه مضاعفی به فعالیت‌های پژوهشی و کیفیت آن‌ها شود (حجازی و بهروان، ۱۳۸۸، ص ۴۸).

امروزه دانشگاه‌ها دارای ساختاری بسیار متنوع شده و بیشتر به سمت و سوی رفع نیازهای اقتصادی و صنعتی متمایل شده‌اند؛ بنابراین نقش تعیین‌کننده‌ای در سیاست‌گذاری‌های کشورهای پیشرفته ایفا می‌کند. این مسئله به ویژه در مورد کشورهایی صادق است که نظام دانشگاهی آن‌ها عمومی است یا این که قویاً از طرف دولت حمایت مالی می‌شوند و سنجش‌های رقابتی در حوزه‌های بسیار محدودی به کار می‌رود (لانجو و شانکرمن، ۲۰۰۴، ص ۴۴۲).

برای دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی پنج وظیفه اصلی در سطح بین‌المللی ترسیم شده و نقش دانشگاه‌ها را از تک نقشی و تک نهادی به چند نقشی و چند نهادی تبیین کرده‌اند که مهم‌ترین این وظایف و نقش‌ها به شرح زیر است:

۱- آموزشی ۲- پژوهشی ۳- خدماتی ۴- انتشاراتی ۵- رشد حرفه‌ای

آموزش عالی، منبع تغذیه‌ی علمی کشور و محور اصلی تولید علم از طریق پژوهش محسوب می‌شود و نقش مهمی در تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز جامعه، ترویج و ارتقای دانش، گسترش پژوهش و فراهم کردن زمینه‌ی مساعد برای توسعه‌ی کشور دارد. هر مؤسسه‌ی آموزش عالی باید هماهنگ با پیشرفت‌ها و تحولات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور توسعه یابد و اهداف خود را بر اساس برنامه‌ریزی‌های کوتاه مدت، میان مدت و دراز مدت تدوین کند.

آنچه دانشگاه را به جامعه پیوند می‌دهد، فعالیت‌های پژوهشی است که در نتیجه‌ی آن شکوفایی همه جانبه‌ی یک کشور حاصل می‌شود. توسعه و پیشرفت هر جامعه مستلزم اهتمام جدی به پژوهش و امور مربوط به آن است. با توجه به اهمیتی که پژوهش‌های بدیع و متناسب با نیاز جامعه دارند، ارزیابی بهره‌وری پژوهشی محققان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. دولت‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات پژوهشی برای بهینه‌سازی تخصیص منابع به پژوهش، جهت‌دهی مجدد به برنامه‌های حمایت از پژوهش، توجیه منطقی وجود سازمان‌های پژوهشی، تجدید ساختار پژوهش در حوزه‌هایی خاص و افزایش تولیدات پژوهشی خود، به ارزیابی نظام یافته نیاز دارند.

آگاهی از وضعیت پژوهشی در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی، اطلاعاتی را به منظور برنامه‌ریزی‌های آتی در اختیار مسئولان زیر ربط قرار می‌دهد و یکی از راه‌های کسب آگاهی، ارزیابی آن‌هاست (قدسی پور، ۱۳۸۷، ص ۲).

کارایی به این معناست که یک دانشگاه به چه میزان منابع خود را در تولیدات علمی و در مقطع معینی از زمان نسبت به سایر دانشگاه‌ها به کار می‌گیرد و می‌تواند حداکثر تولید را از سطوح داده‌های به کار رفته، کسب کند (دباغ و برادران شرکاء، ۱۳۸۸، ص ۱۰).

ارزیابی دانشگاه و مراکز آموزش عالی باعث می‌شود که با بهره‌گیری بیشتر از منابع (کارایی) هدف‌های مطلوب تحقق یابد (اثربخشی). مؤلفه‌های بهره‌وری در آموزش عالی، به عنوان یک زیربنای دانشگاهی باید از ابتدا در هر دانشگاه یا مؤسسه

آموزش عالی، طراحی و تدوین شود تا بتوان از اجرای رسالت، مأموریت و تحقق وظایف پنج گانه‌ی دانشگاه اطمینان یافت. این امر زمانی امکان پذیر است که مؤلفه‌های بهره‌وری دانشگاه‌ها (عوامل داده و ستانده)، در حد مطلوب و به طور مستمر، مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد و حاصل آن جهت بهبود امور، مورد استفاده‌ی تصمیم گیرندگان قرار گیرد؛ بنابراین تدوین شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی، نقش اساسی در تحول و به روز کردن نظام آموزشی دارد (محمدی مقدم، ۱۳۸۶، ص ۱۸۵). با بهره‌گیری از شاخص‌های ارزیابی بهره‌وری پژوهشی، می‌توان وضعیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی را از لحاظ برنامه‌ریزی‌های پژوهشی و انجام پژوهش‌های علمی تشریح کرده و روند تغییرات را بررسی کرد. با محاسبه‌ی شاخص‌ها، مشکلات موجود شناسایی شده و امکان پیش‌بینی‌های لازم برای رفع کمبودها در برنامه‌های پژوهشی آینده سیاست‌گذاری‌ها فراهم می‌شود.

در نظام دانشگاه، دانشجویان، اساتید، مکان و فضا، برنامه‌های آموزشی و تجهیزات به عنوان داده‌های نظام مطرح شده و سپس از تغییرات شامل آموزش، پژوهش، پرورش و... که در مرحله‌ی فرایند بر روی آن‌ها اعمال می‌شود به ستانده که شامل فارغ‌التحصیلان، دستاوردهای علمی و اعضای هیئت علمی ارتقاء یافته هستند، تبدیل می‌شود. اگر نظام، توانایی تغییر و اصلاح کیفی و کمی داده‌ها و ستانده‌ها را داشته باشد، می‌تواند به تکامل و پویایی برسد؛ بنابراین اندازه‌گیری عملکرد و کارایی، مستلزم کاربرد شاخص‌ها است (محمدی مقدم، ۱۳۸۶، ص ۱۸۶).

ارزیابی بهره‌وری پژوهشی دانشگاه‌ها، با استفاده از شاخص‌های چندگانه، باعث می‌شود که:

- ۱- تصویر روشنی از وضعیت بهره‌وری پژوهشی دانشگاه ارائه شود؛
- ۲- وضعیت شاخص‌های بهره‌وری پژوهشی هر سال دانشگاه با سال قبل مقایسه شود؛
- ۳- وضعیت شاخص‌های بهره‌وری پژوهشی هر سال دانشگاه را با دانشگاه‌های همگن مقایسه
- ۴- نمود؛
- ۵- نقاط ضعف و قوت فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه شناسایی شود؛
- ۶- برای اصلاح، رشد و توسعه‌ی خدمات پژوهشی دانشگاه برنامه‌ریزی کرد؛
- ۷- زمینه‌ی رقابت پژوهشی سالم را بین دانشگاه‌های کشور فراهم آورد.

بهره‌وری مقدار تولید یا ستانده نیست، بلکه اندازه‌ای است که نحوه‌ی ترکیب و به کارگیری عوامل تولید در راستای اهداف بنگاه را ارائه می‌دهد. به طوری که بیشترین نتایج و بازدهی، با کمترین هزینه حاصل شود؛ بنابراین بهره‌وری به صورت نسبت ستانده به داده است و می‌تواند داده‌های بسیاری را شامل شود. این داده‌های متعدد و مؤثر در هر کدام از این نسبت‌ها می‌تواند کیفیت، گستردگی عملیات و میزان مصرف منابع مختلف باشد (دباغ و برادران شرکاء، ۱۳۸۸، ص ۱۱).

ارزیابی کار پژوهش را می‌توان به شکل یک فرایند داده - ستانده در نظر گرفت. داده‌های این فرایند، اعضای هیئت علمی، زمان اختصاص یافته به پژوهش، مدیریت پشتیبانی، تسهیلات رایانه‌ای - الکترونیکی، منابع مالی، تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی، آزمایشگاه‌ها و تعداد کارکنان ستادی است. ستانده‌های پژوهشی، شامل ستانده‌های مجازی - انتزاعی و ستانده‌های قابل رؤیت هستند. ستانده‌های مجازی - انتزاعی مانند دانش نوین، نظریه‌ها و یافته‌های تجربی جدید هستند. ستانده‌های قابل رؤیت شامل یافته‌های پژوهشی منتشرشده (به شکل گزارش و یا مقاله‌ی چاپ شده در مجلات معتبر) ارائه شده در

کنفرانس‌ها و مجامع علمی و تولیدات علمی نهایی مثل اختراعات یا پژوهشگران آموزش دیده و با صلاحیت هستند. ولی به طور کلی آن دسته از یافته‌های پژوهشی که منتشر شده‌اند، معمول‌ترین ابزار ارزیابی ستانده‌ی پژوهشی به شمار می‌روند (رامسدن، ۱۹۹۴ نقل در علی بیگی، ۱۳۸۶، ص ۱۲۶).

ارتقای کارایی و بهره‌وری دانشگاه‌ها نیازمند اتخاذ برنامه‌ریزی راهبردی و راه‌اندازی چرخه‌ی مدیریت بهبود بهره‌وری در دانشگاه‌هاست. بهره‌وری لزوماً مترادف با سودآوری نیست. تراکم سود از طریق بهره‌وری عمل با ارزشی است، اما نباید ابزار منحصر به فردی برای جمع‌آوری سود تلقی شود. بهره‌وری فاقد ابعاد اخلاقی و روانی نیست، به عبارت دیگر ثمره‌های بهره‌وری الزاماً باید بین افراد توزیع شود. مدل‌های جدید بهره‌وری نمونه‌ی تازه‌ای از عدالت و توزیع و راهنمایی برای خوداتکایی برتر و راه نیروبخشی برای زنده‌نگه داشتن ارزش‌ها است. برای بهبود بهره‌وری پژوهشی لازم است که اثربخشی و کارایی معینی برای آن در نظر گرفته شود و رقابت فزاینده، دولت‌ها را به سنجش و برآورد کارایی دانشگاه‌ها هدایت کند؛ به عبارت دیگر دولت‌ها، بایستی کارایی‌های بیشتر را پاداش داده و منابع مالی ویژه‌ای برای آن‌هایی اختصاص دهند که قادرند در جهت ایجاد منافع اجتماعی و اقتصادی جامعه گام بردارند (آبرامو، آنجلو و کاستا، ۲۰۰۸، ص ۱۱۲).

رتبه‌بندی بهره‌وری پژوهشی، اطلاعاتی درباره‌ی کیفیت و اعتبار یک برنامه‌ی دانشگاهی به دست می‌دهد. ستانده‌ی پژوهشی برای هر مؤسسه پژوهشی خطوط راهنمای مهمی برای تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها به منظور اختصاص منابع، در اختیار می‌دهد (چان، چن و چنگ، ۲۰۰۵، ص ۴۷).

مطابق سند چشم‌انداز بیست ساله، کشور بایستی مقام اول را در منطقه به دست آورد. از آنجا که دانشگاه خاستگاه دانش و علم محسوب می‌شود، شناخت وضعیت بهره‌وری پژوهشی دانشگاه‌ها، می‌تواند توسعه‌ی علمی کشور را باعث شده و در تدوین برنامه‌ریزی‌ها و اتخاذ راهبردهای توسعه، مهم و مؤثر واقع شود (دباغ، ۱۳۹۰، ص ۹۹).

به طور کلی دلایل ضرورت اندازه‌گیری و سنجش بهره‌وری در دانشگاه‌ها عبارتند از:

- ۱- اندازه‌گیری وضعیت برای کنترل و نظارت؛
- ۲- تشریح وضعیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها جهت ایجاد زمینه رقابت؛
- ۳- استفاده در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های دانشگاه‌ها برای تخصیص بهینه منابع؛
- ۴- تعیین میزان پیشرفت، پسرفت و تغییرات به وجود آمده در دانشگاه‌ها؛
- ۵- بیان مشکلات و تنگناهای دانشگاه‌ها و ارائه راهکارهایی برای تقویت و ارتقای بهره‌وری آن‌ها (دباغ، ۱۳۹۰، ص ۷۷).

نقش ارزیابی بهره‌وری پژوهشی در برنامه‌ریزی‌های راهبردی دانشگاه‌ها

نظام دانشگاهی علاوه بر مدیریت آموزشی، مأموریت‌های پژوهشی، فناوری و کارآفرینی علمی نیز دارد. تحقق اهداف و رسالت‌های آموزشی، پژوهشی و رشد حرفه‌ای و همه جانبه دانشگاه‌ها، نیازمند برنامه‌های کیفی، راهبردی و جامع است. یکی از دلایل نارسایی کیفی فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌ها، ضعف در تخصیص بودجه به پژوهش‌های دانشگاهی و دشواری هزینه کرد در پژوهش‌های دانشگاهی و نبود قراردادهای متناسب با هزینه‌ها و جایگاه دانشگاه‌ها با بخش‌های مختلف جامعه است (پرداخت چی، فرجی ارمکی و حسن زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۰۰).

صاحب نظران برای بهبود و توسعه‌ی پژوهش در دانشگاه‌ها، راهبردها و پیشنهادهایی را ارائه کرده‌اند که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

- ۱- اعطای استقلال مالی و اعتباری بیشتر به دانشگاه‌ها به منظور مدیریت بودجه‌ای برحسب نیازها و شرایط؛
 - ۲- انجام دادن بررسی کارشناسانه و مطالعه‌ی چگونگی ایجاد انگیزه برای مشارکت بیشتر اعضای؛
 - ۳- هیئت علمی دانشگاه‌ها در برنامه‌های راهبردی و ارتقای کیفیت و بهره‌وری؛
 - ۴- تأسیس واحد ویژه‌ای در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای روزآمد کردن نظام نیازسنجی؛
 - ۵- دانشگاهی و علمی کشور برای تدوین برنامه‌ها؛
 - ۶- تدوین مقررات و قوانین خاص پژوهشی به گونه‌ای که مدیران پژوهشی و پژوهشگران بتوانند با فراغ بال بیشتر و به دور از دیوان‌سالاری زاید، طرح‌های پژوهشی مفیدتر و مؤثرتری را انجام دهند؛
 - ۷- اعطای استقلال و آزادی کافی به استادان صاحب‌کرسی و معتبر برای انجام یافتن امور علمی؛
 - ۸- دانشگاه و جداسازی امور علمی دانشگاه‌ها از امور اجرایی؛
 - ۹- تعریف و تدوین سازوکاری برای رهنمون ساختن گروه‌های آموزشی به بلوغ علمی، فکری و تحقیقاتی با تدوین مقررات تأسیس و ادامه کارگروه‌های آموزشی؛
 - ۱۰- مشخص کردن راهبرد و سیاست علمی و تحقیقاتی دانشگاه‌ها و حتی وزارت علوم با توجه به مزیت نسبی دانشگاه‌ها و شرایط و مقتضیات محیطی آن‌ها و اعلان آن برای برنامه‌ریزی‌های بهتر (پرداخت چپ، فرجی ارمکی و حسن زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۰۲).
- نتایج حاصل از ارزیابی بهره‌وری پژوهشی که می‌تواند منجر به شناسایی موانع و مشکلات موجود در ارتقای بهره‌وری پژوهشی پژوهشگران و دانشگاه‌ها شود، برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه‌ها را تسهیل کرده و آن‌ها را به اهداف متعالی سازمان نزدیک‌تر می‌کند (رضایی، ۱۳۹۰، ص ۸۳).

چرخه کلی ارزیابی بهره‌وری پژوهش در دانشگاه‌ها

بهره‌وری در دانشگاه‌ها و تعیین عوامل و شاخص‌ها و اندازه‌گیری آن‌ها در سطح دانشگاه، یک موضوع جدید است؛ زیرا در گذشته ارزیابی و اندازه‌گیری بهره‌وری تنها در صنعت، کارخانه‌جات، سازمان‌های تولیدی و تجارت، مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. از آنجا که دانشگاه‌ها محل تربیت نیروهای متخصص مورد نیاز جامعه است، نقش مهمی برای توسعه‌ی اجتماعی اقتصادی و فرهنگی برعهده دارند و باید مورد توجه ویژه قرار گیرند (لطفی، ۱۳۸۹، ص ۵۳).

بنابراین برنامه‌ریزی برای بهبود بهره‌وری و افزایش کارایی و اثربخشی فعالیت‌های بخش‌های مختلف دانشگاه‌ها بسیار مهم و حیاتی است.

ایجاد یک دانشگاه پویا و متعالی مستلزم شناخت عملکرد و کارایی آن در همه ابعاد است. لذا برای بررسی عملکرد یک دانشگاه لازم است که همچون یک سازمان و یا نظام در نظر گرفته شود (پرداخت چپ، فرجی ارمکی و حسن زاده،

۱۳۹۰، ص ۹۳).

برای اندازه‌گیری و سنجش بهره‌وری دانشگاه می‌توان آن را مانند هر نظام دیگر دارای ورودی (داده)، خروجی (ستانده)، فرایند عملیات و بازخورد در نظر گرفت. ورودی‌های این سیستم شامل نیروهای انسانی، دانشجو، سرمایه، مدیریت، فضاها، آموزشی، منابع و امکانات از قبیل کتاب، مجلات، تجهیزات آزمایشگاهی، انرژی و... است. خروجی‌های (ستانده‌های) این نظام همان محصولات دانشگاه محسوب می‌شوند که عبارتند از: افراد متخصص و آموزش‌دیده و آگاه به فناوری، نوآوری‌ها، توسعه‌ی اقتصادی و فرآیند عملیاتی، مجموعه‌ی اعمالی است که باعث می‌شوند دانشگاه به اهداف تعیین شده و تعریف شده‌ی خود برسند که خود شامل فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و... است. این نظام دارای مرکز کنترل فعالیت‌هاست تا نقش بازخورد در دانشگاه داشته و بتواند همواره نظام را ارزیابی کند، اشکالات و ضعف‌ها را بیابد و در جهت رفع آن‌ها و تقویت نقاط قوت فعالیت‌ها بکوشد (لطفی، ۱۳۸۹، ص ۵۴).

امروزه پدیده‌های نوین، نظام‌های دانشگاهی را دست‌خوش تغییر کرده است؛ بنابراین ارزیابی بهره‌وری پژوهشی دانشگاه‌ها بر اساس معیارهای اصولی، اجتناب‌ناپذیر است.

اعضای سازمان همکاری اقتصادی و توسعه تحولات زیر را در نظام دانشگاهی شناسایی کرده‌اند:

- ۱- کاهش بودجه‌ی دولت‌ها در تحقیق و توسعه: بودجه‌ی دولت‌ها در امر تحقیق و توسعه، در تعدادی از کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه کاهش یافته است.
- ۲- تغییر ماهیت هزینه‌های دولتی: سرمایه‌ی دولت‌ها برای پژوهش‌های دانشگاهی، بیش از پیش مأموریت گرا و مبتنی بر قراردادهای پیمانکاری بوده و بیشتر به معیارهای عملکرد وابسته‌اند؛
- ۳- افزایش بنیه‌ی مالی صنعت در تحقیق و توسعه: صنایع خصوصی نسبت زیادی از بودجه‌ی پژوهش‌های دانشگاهی را تهیه می‌کنند؛
- ۴- افزایش تقاضا برای بازده اقتصادی: از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود بیش از پیش در نظام‌های نوآوری ملی سهم باشند؛
- ۵- افزایش روابط نظام‌یافته: دانشگاه‌ها تشویق می‌شوند تا به پژوهش‌های مشارکتی و سرمایه‌گذاری با صنعت و دیگر مؤسسات پژوهشی دست بزنند تا کارایی شبکه‌های درگیر در نظام‌های نوآوری ملی را بهبود بخشند؛
- ۶- دغدغه‌های روزافزون در مورد پرسنل پژوهشی: هم افزایش سن نیروی کار و هم کم شدن علاقه‌ی نیروهای جوان به برخی از حوزه‌های علمی در تعدادی از کشورها، نگرانی‌هایی در مورد دسترسی کافی به پژوهشگران ماهر و مجرب در آینده پدید آورده است؛
- ۷- بین‌المللی شدن پژوهش‌های دانشگاهی: جهانی شدن که تا حدی مرهون فناوری اطلاعات و ارتباطات (اینترنت) است، فعالیت‌ها و شبکه‌های پژوهشی را متأثر ساخته است (موثد، ۱۳۸۷، ص ۳۱).

هدف اصلی از ارزیابی پژوهشی، شناسایی نقاط ضعف و قوت پژوهش در کشور و ارائه رهنمودهایی برای تعیین خط‌مشی حرکت‌های بعدی برای توسعه روزافزون کشور است. بی تردید برای انجام فرایند ارزیابی و دستیابی به اهداف مورد نظر، لازم است شاخص‌هایی مدنظر قرار گیرد. در نتیجه‌ی ارزیابی جامع واحدهای پژوهشی و پژوهشگران از یک سو، وضعیت پژوهشی کشور روشن شده و از سوی دیگر با تعیین سطح هر پژوهشگر یا مؤسسه پژوهشی برتر، روحیه‌ی رقابت

سازنده در عرصه‌ی پژوهش تقویت شده و در نهایت زمینه‌ی توسعه و بالندگی پژوهشی در کشور فراهم می‌شود (قدسی پور، ۱۳۸۷، ص ۳).

۲-۶ اهمیت سنجش و ارزیابی بهره‌وری پژوهشی پژوهشگران

رکن اساسی هر دانشگاه و مرکز آموزش عالی، اعضای هیئت‌علمی هستند که بازوی اجرایی دانشگاه در ایفای نقش آموزش، پژوهش و خدمات محسوب می‌شوند؛ بنابراین محقق شدن این نقش مهم، مستلزم توجه به سرمایه‌ی انسانی است. در سازمان‌های دانش بنیان مانند دانشگاه و مراکز آموزش عالی، نیروی انسانی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. با توجه به این که با وجود تغییرات سریع در جهان، دانش نقش اساسی در پیشرفت جوامع دارد، آموزش عالی نیز دست‌خوش تغییرات بنیادی شده و از آموزش عالی دهه‌های پیشین متمایز شده است؛ بنابراین توجه به فعالیت‌ها و کارایی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها، جهت افزایش بهره‌وری و رویارویی مناسب با تغییرات، امری اجتناب‌ناپذیر و ضروری است. تا قبل از دهه‌ی ۱۹۷۰، تأکید اصلی آموزش عالی بر توسعه‌ی دانشجویان متمرکز بود؛ اما در دهه‌ی ۱۹۷۰ مباحث توسعه در حوزه‌ی آموزش عالی، بر بهسازی اعضای هیئت‌علمی تمرکز پیدا کرد و در این زمان رشد فوق‌العاده‌ای در توجه به برنامه‌های بهسازی اعضای هیئت‌علمی به وجود آمد (نوه ابراهیم و پورکریمی، ۱۳۸۷، ص ۱۰۲).

بهره‌وری علمی اعضای هیئت‌علمی

بخش عمده‌ای از پژوهشگران را اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها تشکیل می‌دهند. از این‌رو، در بسیاری از متون، بهره‌وری علمی اعضای هیئت‌علمی، مورد توجه قرار گرفته است. در همین زمینه، دائره‌المعارف آموزش عالی، بهره‌وری اعضای هیئت‌علمی را چنین تعریف کرده است: واژه‌ی بهره‌وری هیئت‌علمی، به مفاهیمی مشخص اما غالباً به نحوی ضعیف از ستانده‌های فعالیت‌های علمی دلالت دارد. بر طبق تعابیر اقتصادی، بهره‌وری هیئت‌علمی نشان دهنده‌ی نسبت داده‌ها، نظیر فعالیت‌های آموزشی و زمان صرف شده در پژوهش با ستانده‌ها نظیر یادگیری دانشجو و انتشارات است (رضایی، ۱۳۹۱، ص ۹۳).

از اصطلاح کارکنان علمی در OECD نام برده شده است. در کتاب فرهنگ بهره‌وری نیز، بهره‌وری کارکنان علمی را این‌گونه تعریف کرده‌اند:

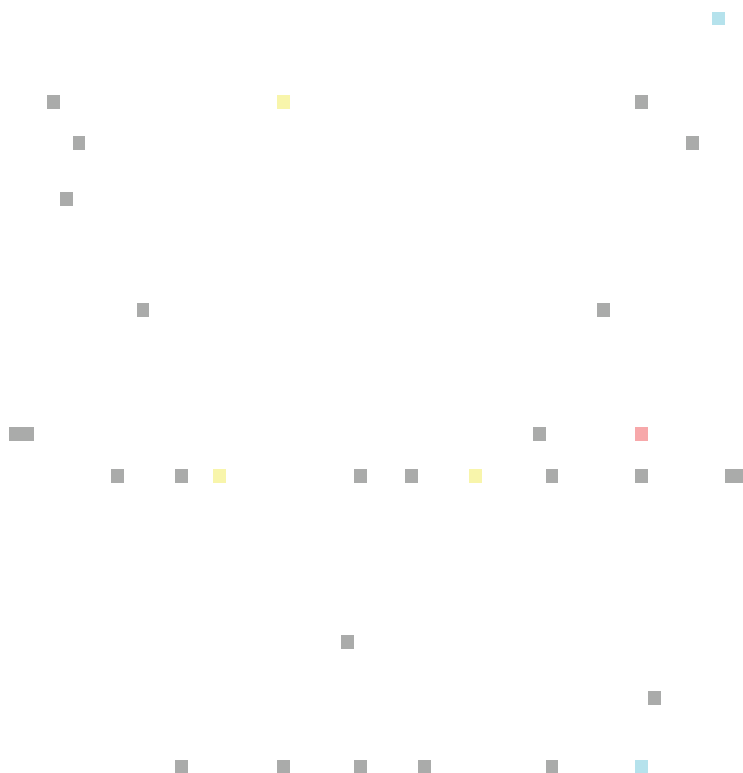
در بحث بهره‌وری کارکنان علمی، کارکنان علمی شامل دانشمندان، مهندسان، تحلیل‌گران مالی، متخصصان و... می‌شود. در یک محیط علمی، تأکید بهره‌وری از تولید کارایی یک محصول به ارائه اثر بخش یک خدمت، تغییر جهت می‌یابد (فرهنگ بهره‌وری، ۱۳۷۹، ص ۸۱).

بهره‌وری پژوهشی با دو مؤلفه مشخص می‌شود: ایجاد دانش (پژوهش) و توزیع دانش (بهره‌وری) (نوروزی چاکلی، ۱۳۸۹، ص ۲).

عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی پژوهشگران

پژوهشگران، به عنوان بازوی توانای دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی و نیز سرمایه‌ی انسانی هر جامعه‌ای، نقش مهمی در دستیابی به اهداف ملی و به طور کلی آرمان‌های بشری دارند و بهره‌وری پژوهشی آن‌ها نیز همواره مورد توجه بسیاری است. لذا به منظور ارتقای بهره‌وری پژوهشی پژوهشگران، شناسایی عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی آن‌ها ضروری است.

حجازی و بهروان (۱۳۸۸) در پژوهش خود از مدل بلند و همکاران استفاده کردند که در آن عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی در سه مقوله‌ی ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های سازمانی و ویژگی‌های رهبری مورد بررسی قرار گرفته است. شکل ۲-۴. مدل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی را به تصویر می‌کشد.



شکل ۱ مدل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی

مهم ترین شاخص های ارزیابی بهره وری پژوهشی

مهمترین شاخص های چندگانه علم سنجی که می تواند برای سنجش و ارزیابی بهره وری پژوهشی گروه های علمی دانشگاه ها مطرح باشد، به قرار زیر است:

شاخص های کتاب محور

- ۱- نسبت کتاب های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی به کل جمعیت پژوهشگران تمام وقت آن گروه (سرانه کتاب های منتشره ی گروه)؛
- ۲- سهم کتاب های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی از جمع کتاب های منتشر شده ی پژوهشگران کل پژوهشگران آن گروه آموزشی؛
- ۳- جایگاه کتاب های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در میان منابع درسی رسمی اعلام شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی؛
- ۴- شاخص های مقاله محور
- ۵- نسبت مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در مجله های معتبر داخلی به کل جمعیت پژوهشگران تمام وقت آن گروه (سرانه مقاله های داخلی گروه)؛
- ۶- نسبت مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در مجله های معتبر خارجی به کل جمعیت پژوهشگران تمام وقت آن گروه (سرانه مقاله های خارجی گروه)؛
- ۷- نسبت مقاله های حاصل از همکاری های علمی ملی پژوهشگران گروه آموزشی به کل مقاله های نمایه شده ی آنها در نمایه های معتبر داخلی؛
- ۸- سهم مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در نشریات درون دانشگاهی از جمع مقاله های کل پژوهشگران گروه آموزشی در کل دانشگاه ها؛
- ۹- تعداد مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در همایش های داخلی به کل جمعیت پژوهشگران تمام وقت آن گروه (سرانه مقاله های همایش های داخلی گروه)؛
- ۱۰- سهم مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در همایش های داخلی از کل مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی؛
- ۱۱- نسبت مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در همایش های خارجی به کل جمعیت پژوهشگران تمام وقت آن گروه (سرانه مقاله های همایش های خارجی گروه)؛
- ۱۲- سهم مقاله های معتبر حاصل از همکاری های علمی بین المللی پژوهشگران گروه آموزشی از کل مقاله های نمایه شده ی آنها در نمایه های معتبر بین المللی؛
- ۱۳- جایگاه مقاله های منتشر شده ی پژوهشگران گروه آموزشی در میان منابع درسی رسمی اعلام شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

شاخص‌های ترکیبی

- ۱- تعداد کتاب‌ها، مقاله‌ها و سایر آثار برگزیدی پژوهشگران گروه آموزشی در جشنواره‌ها، همایش‌ها و برنامه‌های ملی و بین‌المللی به کل جمعیت پژوهشگران تمام‌وقت آن گروه (سرانه آثار برگزیده‌ی گروه)؛
- ۲- نسبت شاخص هرش (h-index) پژوهشگران گروه آموزشی به متوسط شاخص هرش پژوهشگران همان گروه آموزشی در کل دانشگاه‌ها؛
- ۳- نسبت مقاله به کتاب پژوهشگران گروه آموزشی؛
- ۴- نسبت مقاله به طرح‌های تحقیقاتی درون دانشگاهی و برون دانشگاهی پژوهشگران گروه آموزشی؛
- ۵- نسبت طرح‌های تحقیقاتی پژوهشگران گروه آموزشی به کل جمعیت پژوهشگران تمام‌وقت آن گروه (سرانه طرح‌های تحقیقاتی گروه)؛
- ۶- سهم طرح‌های تحقیقاتی پژوهشگران گروه آموزشی از جمع تولیدات علمی کل پژوهشگران گروه آموزشی در کل دانشگاه‌ها.

یافته‌ها و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، در وهله نخست اهمیت و ضرورت سنجش بهره‌وری پژوهشی گروه‌های دانشگاهی مورد موشکافی قرار گرفت و ابعاد آن برای توسعه علمی دانشگاه تحلیل شد. علاوه بر این، مفهوم بهره‌وری پژوهشی با رویکرد علم‌سنجی و از منظری که قابل عملیاتی شدن باشد شناسایی و معرفی شد. از آنجایی که بهره‌وری پژوهشی، مقوله‌ای است که مفهوم آن در طول زمان توسعه یافته است، لذا در این مقاله با ذکر دلایل و مستندات لازم، این نکته تبیین شده و نشان داده شد که هر کدام از مقوله‌ها و شاخص‌های تشکیل‌دهنده مفهوم بهره‌وری پژوهشی، بر اساس کدامین انتظاراتی که از هر گروه علمی دانشگاهی وجود دارد مطرح شده و در واقع، پوشش‌دهنده کدام جنبه از توقعات جامعه علمی از یک گروه علمی دانشگاهی است. در مجموع با در نظر داشتن همین رویکرد، این مقاله مفهومی چندگانه را برای سنجش بهره‌وری پژوهشی قائل است و بر این نکته تأکید دارد که لازمه تبیین مؤثر و واقعی بهره‌وری پژوهشی گروه‌های علمی برای جامعه دانشگاهی، استفاده از مجموعه شاخص‌های چندگانه علم‌سنجی در قالب «شاخص‌های کتاب‌محور»، «شاخص‌های مقاله‌محور» و «شاخص‌های ترکیبی» است.

منابع

- آذر، عادل و ترکاشوند، علیرضا (۱۳۸۵). «ارزیابی عملکرد آموزشی و پژوهشی با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها: گروه‌های آموزشی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس». فصلنامه مدرس علوم انسانی، ۱۰(۱)، ۱-۲۳؛
- پرداخت‌چی، محمدحسن؛ فرجی ارمکی، اکبر و حسن‌زاده، سعید (۱۳۹۰). «بررسی مشکلات و تنگناهای رؤسای دانشگاه‌ها در توسعه واحدهای دانشگاهی و افزایش کیفیت و بهره‌وری پژوهشی در دانشگاه‌های صنعتی و غیر صنعتی». آموزش مهندسی ایران، ۱۳(۵۰)، ۹۱-۱۰۳؛
- حجازی، یوسف؛ بهروان، ژاله (۱۳۸۸). «بررسی رابطه بین عوامل فردی و سازمانی با بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت علمی کشاورزی».

۷۷۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

علوم ترویج و آموزش کشاورزی ایران، ۵(۱)، ۴۷-۶۰؛

دباغ، رحیم (۱۳۹۰). «مقایسه بهره‌وری پژوهشی با بهره‌وری کل در دانشگاه‌های منتخب دولتی ایران». پژوهش‌های اقتصادی ایران، ۱۶(۴۷)، ۷۵-۱۰۴؛

دباغ، رحیم و برادران شرکاء، حمیدرضا (۱۳۸۸). «بررسی کارایی و بهره‌وری بیست و چهار دانشگاه جامع دولتی ایران». آموزش عالی ایران، ۲(۶)، ۱-۳۳؛

رضایی، مینا (۱۳۹۱). «شناسایی و اعتبارسنجی شاخص‌های ارزیابی بهره‌وری پژوهشی پژوهشگران و دانشگاه‌های کشور». پایان‌نامه کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد؛

شاه‌آبادی، ابوالفضل و رحمانی، امید (۱۳۸۹). «بررسی نقش تحقیق و توسعه بر بهره‌وری بخش صنعت اقتصاد ایران». فصلنامه پارک‌ها و مراکز رشد، ۷(۲۵)، ۲۸-۳۸؛

عالم تبریز، اکبر؛ فرجی، راضیه و سعیدی، حسام (۱۳۸۹). «ارزیابی کارایی دانشکده‌های دانشگاه شهید بهشتی با رویکرد تلفیقی تحلیل پوششی داده‌ها و مدل برنامه‌ریزی آرمانی». مطالعات مدیریت صنعتی، ۸(۱۹)، ۱-۲۲؛

علی بیگی، امیرحسین (۱۳۸۶). «تحلیل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت علمی: مطالعه موردی دانشگاه رازی». پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۸۶، ۱۲۵-۱۵۴؛

فرهنگ بهره‌وری (۱۳۷۹). واژه‌نامه، تهران: کارآفرینان.

قدسی پور، حسن (۱۳۸۷). خلاصه عملکرد پژوهش و فناوری دانشگاه‌ها و موسسه‌های پژوهشی در سال ۱۳۸۶. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

لطفی، محمدرضا (۱۳۸۹). «اولویت‌بندی و تعیین مهم‌ترین عوامل آموزشی مؤثر بر بهره‌وری دانشگاه‌ها به روش تصمیم‌گیری گروهی»، مدیریت، ۷(۲۰)، ۴۹-۶۱؛

محمدی مقدم، یوسف (۱۳۸۶). «شاخص‌های بهره‌وری در دانشگاه علوم انتظامی». فصلنامه دانش انتظامی، ۹(۴)، ۱۸۴-۲۰۱؛

معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی (۱۳۹۳). «پیش‌نویس سیاست‌های کلی برنامه ششم توسعه (اولیه)»؛

مؤید، هنک (۱۳۸۷). تحلیل استنادی در ارزیابی پژوهش. ترجمه عباس میرزایی و حیدر مختاری. تهران: چاپار؛

نوروزی چاکلی، عبدالرضا (۱۳۸۹). «بهره‌وری پژوهشی: مفاهیم، ابعاد و عوامل مؤثر بر آن». جهت انتشار در فصلنامه‌ی رهیافت؛

نوروزی چاکلی، عبدالرضا (۱۳۹۰). آشنایی با علم‌سنجی (مبانی، مفاهیم، روابط و ریشه‌ها). تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی؛ دانشگاه شاهد، مرکز چاپ و انتشارات.

نوه ابراهیم، عبدالرحیم و پورکریمی، جواد (۱۳۸۷). «ارائه الگوی مفهومی بهسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی». پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲(۵)، ۱۰۹-۱۲۱؛

نیکزاد، مهسا (۱۳۸۹). «کاربرد کتاب‌سنجی و علم‌سنجی در ارزیابی پژوهش». کتاب ماه کلیات، شماره ۵۸،

Abramo, Giovanni; Angelo, C. Andrea & Costa, Flavia. D (2008). "Assessment of sectoral aggregation distortion

in research productivity measurements". *Research Evaluation*, 17(2), 111–121;

Chan, Kam.C, Chen, Karl.C & Cheng, Luis.T.W (2005). "Ranking research productivity in accounting for Asia-Pacific Universities". *Review of quantitative finance and accounting*, 24, 47–64;

Jacob, Brian & Lefgren, Lars (2007). "The Impact of research grant funding on scientific productivity". NBER Working Paper, 13519, 1-67;

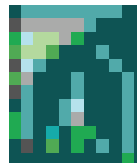
Lanjouw, O. Jean & Schankerman, Mark (2004). "Patent quality and research productivity measuring innovation with multiple indicators". *The Economic Journal*, 114, 441–465;

Marjanovic, S, Hanney, S. and Wooding, S (2009). "A historical reflection on research evaluation studies: their recurrent themes and challenges". RAND Europe Technical Report;

Ramesh Babu, A & Singh, Y.P (1998). "Determination of research productivity". *Scientometrics*, (3), 309-329;

Torres-Salinas, D., Moreno-Torres, J. G., Delgado-Lopez-Corzar, E., and Herrera, F. (2011). "A methodology for Institution-Field ranking based on a bidimensional analysis: the IFQ2A index". *Scientometrics*. 88, 771-786;

Vinkler, P. (2006). "Composite Scientometric indicators for evaluating publications of research institutes", 68, 629-642.



ارزیابی میزان رضایت مندی تحصیلی دانشجویان مهندسی مواد و تأثیر آن در کیفیت آموزش

زهره نادری^۱، صمد قاسمی^۲، امید حمیدی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی میزان رضایت مندی دانشجویان مهندسی مواد و تأثیر آن بر کیفیت آموزش صورت گرفته است. جامعه آماری شامل اعضای هیأت علمی و دانشجویان مهندسی مواد پذیرفته شده در سالهای ۸۸-۹۳ دانشگاه صنعتی همدان می باشد. داده ها از طریق مصاحبه حضوری با اعضای هیأت علمی و پرسشنامه ای جهت دریافت نظرات دانشجویان گردآوری شد. پرسشنامه پس از نظرخواهی از اعضای هیأت علمی و مشورت با ۷ نفر از دانشجویان تهیه شد. پایایی پرسشنامه نیز به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه شد ($\alpha=0/88$). به منظور تجزیه و تحلیل یافته ها از نرم افزار SPSS22 به روش آمار توصیفی- استنباطی استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان رضایت دانشجویان زن از رشته مهندسی مواد کمتر از دانشجویان مرد است و این میزان رضایت در سال های پایانی دوره کارشناسی کاهش می یابد و اگر دانشجویان به زمان انتخاب رشته برگردند تمایلی برای انتخاب آگاهانه این رشته ندارند. دانشجویان رشته مهندسی مواد معتقدند این رشته با روحیات زنان سازگاری کافی ندارد بنابراین این رشته و تحصیل در آن را به زنان توصیه نمی کنند هرچند این رشته را برای مردان مناسب می دانند و شاخص آن با فاصله اطمینان ۹۵٪ برای داوطلبان زن ۳/۶ و برای داوطلبان مرد ۷/۲ می باشد. بنابراین تعیین ظرفیت پذیرش برای زنان و مردان در این رشته ضروری به نظر می رسد.

۱. دانشگاه صنعتی همدان، گروه مهندسی مواد، همدان، ایران. z.naderi94@mihanmail.ir

۲. دانشگاه صنعتی همدان، گروه مهندسی مواد، همدان، ایران. samad.ghasemi@hut.ac.ir

۳. دانشگاه صنعتی همدان، گروه علوم پایه، همدان، ایران. Omid_hamidi@hut.ac.ir

کلمات کلیدی: رضایت دانشجویان، رشته های فنی مهندسی، رشته مهندسی مواد، علاقه به رشته تحصیلی، انتخاب رشته آگاهانه، تأثیر جنسیت.

۱- مقدمه

یکی از نظام های بنیادی هر کشور، آموزش عالی آن است و رشد و پیشرفت هر جامعه ای در گرو کیفیت فعالیت های دانشگاهی آن می باشد (ایمانی، ۱۳۹۲). همچنین دانشجویان به صورت بالقوه از سرمایه های انسانی مهم و موثر در روند نوسازی و توسعه کشور به شمار می روند. از این رو پرورش و تقویت احساس رضایت و پیشرفت در آن ها باعث پیشرفت جامعه می شود. به همین دلیل امروزه با توجه به تعریفی که از برنامه ریزی آموزشی وجود دارد، میزان موفقیت دانشجویان در مقاطع تحصیلی یکی از حساس ترین محورهای فعالیت برنامه ریزان آموزشی است (کرمی، ۱۳۹۲). با توجه به ارتباط تنگاتنگ موفقیت دانشجویان با میزان رضایت تحصیلی آن ها، شناسایی فاکتورهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و میزان رضایت مندی دانشجویان از جایگاه ویژه ای برخوردار است و عدم توجه به این مقوله اساسی و به تبع آن افت تحصیلی موجب کاهش سطح علمی و کارایی دانشجویان در جامعه خواهد شد. هم چنین شکست تحصیلی علاوه بر مشکلاتی که برای دانشجویان و خانواده وی ایجاد می کند خسارات فراوانی را نیز برای جامعه در پی خواهد داشت. چرا که باعث به هدر رفتن میزان قابل توجهی از امکانات، منابع و استعداد های بالقوه انسانی و اقتصادی شده و اثرات غیر قابل جبرانی را در ابعاد فردی و اجتماعی بر جای می گذارد (همان، ۱۳۹۲).

چن (۲۰۰۷) معتقد است یکی از راه های بررسی میزان بازدهی نظام آموزش عالی این است که به طور مداوم اطلاعاتی در مورد رضایت دانشجویان جمع آوری گردد. رضایت دانشجو نشان دهنده پاسخگویی مؤسسه به نیازهای دانشجویان و اندازه گیری اثربخشی سازمانی، موفقیت و نشاط است (نقل در کرمی، ۱۳۹۲).

طی سال های اخیر، وزارت علوم، افزایش ظرفیت در دانشگاه ها و یکسان شدن ظرفیت با تقاضا را از نقاط قوت عملکرد نظام آموزش عالی خوانده است؛ در حالی که بسیاری از داوطلبان، رشته تحصیلی خود را با علاقه انتخاب نمی کنند و به عبارت بهتر؛ هدف، تنها ورود به دانشگاه است. درواقع این کنکور است که برای آن ها انتخاب می کند که آینده شان را در چه مسیری قرار دهند؛ هرچند ممکن است این مسیر و رشته تحصیلی مورد علاقه آن ها نباشد و یا حتی در تعارض با شخصیت و توان آن ها قرار گیرد و تأسف بارتر آن که برنامه ریزی ها و جهت دهی ها در این زمینه به بهانه این که نمی توان محدودیت و محرومیت ایجاد کرد و باید هرکسی خود به این برسد که در کدام مسیر قدم بگذارد، مورد نقد قرار می گیرد. البته هرکس آزاد است که برای خود و آینده اش تصمیم گیری کند و کسی نمی تواند چیزی را به او تحمیل کند اما افرادی که در مقام سیاست گذار و مسئول هستند برای تصمیم گیری باید بیند مصلحت چیست؟ شواهد بیانگر آن است که شرایط موجود در دانشگاه و حتی جامعه به مصلحت زنان نیست.

البته در مقوله انتخاب رشته، علاقه به رشته تحصیلی به تنهایی کارساز نمی باشد چون عوامل زیادی وجود دارند که بین رشته تحصیلی و آینده کاری آن، فاصله ایجاد می کنند و علاقه موجود را از بین می برند و یا با وجود علاقه، به دلیل ناسازگاری شرایط کاری با روحیه و توان و استعداد فارغ التحصیلان، حضور در عرصه کاری را ناممکن می سازند.

مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بی‌انگیزگی دانشجویان و وضعیت افت تحصیلی آن‌ها ناشی از عواملی همچون نبود تناسب بین ظرفیت فعلی دانشگاه‌ها و نیازهای آتی بازار کار، عدم ایجاد انگیزه کافی و روحیه خودباوری در دانشجویان، نبود امید به آینده شغلی مناسب، رضایت پایین از عدم تعادل بین زندگی شخصی و زندگی حرفه‌ای، سطح پایین دریافت حمایت از دوستان و خانواده، نبود ارتباط ارگانیک بین دوره‌های آموزش متوسطه و دانشگاهی می‌باشد. بنابراین نظام آموزشی کشور باید برای ایجاد شرایط مناسب برای پذیرش دانشجو بر اساس علاقه و استعداد و جنسیت و نیز نیازهای بازار کار، تلاش و برنامه ریزی نماید. لذا در این تحقیق به عنوان یک مطالعه‌ی موردی، به بررسی میزان رضایت دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته‌ی مهندسی مواد پرداخته شده است. در انجام این تحقیق، سه فرضیه زیر در نظر گرفته شده است.

فرضیه اول: دانشجویان بدون داشتن آگاهی کافی وارد دانشگاه می‌شوند.

فرضیه دوم: با گذشت سال‌های تحصیل رضایت دانشجویان به خصوص دانشجویان دختر کاهش می‌یابد.

فرضیه سوم: رشته‌های مهندسی (مواد) با روحیات خانم‌ها سازگاری ندارد و برای آن‌ها مناسب نیست.

۲- مبانی نظری

بیش از نیم قرن است که اسم احیای حقوق و آزادی زنان تحولاتی در جهان صورت گرفته و دیدگاه‌هایی در باب جایگاه، نقش و حقوق اجتماعی زنان مطرح شده است (سوزنچی، ۱۳۹۳). تقریباً می‌توان گفت تمام جنبش‌ها و گرایش‌های فمینیستی، تقسیم‌کار اجتماعی میان دو جنس را با عنوان کلیشه‌های جنسیتی نفی می‌کنند. و از نظر آن‌ها صرف نظر از کارکردهایی که به اندام فیزیکی دو جنس بازگشت می‌کند، هیچ رفتار لزوماً مردانه یا زنانه‌ای که ریشه در طبیعت دو جنس دارد، قابل پذیرش نیست (اختری و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین برخی قائل شدند که هیچ تفاوت روان‌شناختی اصلی بین زن و مرد وجود ندارد، و در بسیاری از مباحث روان‌شناسی و تعلیم و تربیت اصرار می‌شد که تفاوت‌های زن و مرد، صرفاً ناشی از تربیت‌های خارجی و القائات محیطی، و لذا اکتسابی است، و با تغییر الگوهای تربیتی می‌توان بر این تفاوت‌ها فائق آمد (مثلاً: گولومبوک و فیوش، ۱۳۷۸). اما به ویژه، مطالعاتی که در دهه اخیر توسط خود غربیان انجام شده، ضعف این تلقی را برملا کرده است (از جمله: لئونارد، ۲۰۰۲؛ لئونارد، ۲۰۰۶؛ رادز، ۲۰۰۴؛ لوکاس، ۲۰۰۶) و برخی با نشان دادن تفاوت‌های فیزیولوژیکی بین مغز زن و مرد به این نتیجه رسیده‌اند که حتی مدل‌های آموزش به زن و مرد نیز باید متفاوت باشد (سوزنچی، ۱۳۹۳). در اسلام نیز از حیث انسان بودن، بین زن و مرد تفاوتی نیست، اما در عین حال، وجود دسته‌ای از تفاوت‌ها بین زن و مرد را که به جنسیت، و نه انسان بودن آن‌ها برمی‌گردد، را نمی‌توان انکار کرد. شهید مطهری با تأکید بر اهمیت عینی تفاوت‌های زن و مرد، تشابه‌انگاری، در حقوق و اخلاق جنسی را موجب ظلم به هردوی زن و مرد می‌داند و بر این باور است که هم در عرصه حقوق (روابط قانونی و حقوقی بین زن و مرد) و هم در عرصه اخلاق (مسائل عاطفی و رفتاری بین زن و مرد)، باید از صرفاً مردانه دیدن مسائل انسانی پرهیز شود و ملاحظات خاص زنان و مردان در عرصه مسائل انسانی مورد توجه قرار گیرد؛ و لذا اسلام در عین یکسان دانستن انسانیت زن و مرد، اخلاق جنسی ویژه‌ای برای هریک از زن و مرد پیشنهاد کرده؛ و نیز در عین رعایت تفاوت‌هایی در احکام حقوقی زن و مرد، برنامه‌ای ریخته است که در مجموع، حقوقی متساوی به زن و مرد تعلق گیرد (سوزنچی، ۱۳۹۳).

دیدگاه‌های فمینیستی، چالش‌هایی را در فضاهاى فرهنگى، و به تبع آن در قوانین و سیاست‌های مدیریتی کشور ما نیز پدید آورده و موافقت‌ها و مخالفت‌هایی را برانگیخته است (سوزنچی، ۱۳۹۳). درواقع تأثیر جنسیت موضوعی است که به هنگام پذیرش دانشجویان مورد غفلت قرار می‌گیرد و ورود بی‌برنامه به رشته‌های دانشگاهی با ایجاد تضاد و فاصله میان موقعیت و هویت دانشجویان دختر، آنان را دچار سردرگمی و بحران‌هویتى می‌کند. علل سرخوردگی دانشجویان دختر در چند بخشِ سنخیت رشته‌های دانشگاهی با روحیات و توان آن‌ها، معضلات مردانه پنداشتن حقوق انسانی، گرفتن محل امن خانه از زنان و ظلم به زنان و مردان و جامعه قابل بررسی است.

سیستم آموزشی، نوعی سرمایه‌گذاری مفید و یک عامل کلیدی در توسعه محسوب می‌شود که چنانچه به درستی برنامه‌ریزی و اجرا نگردد می‌تواند بازده اجتماعى، فرهنگى و اقتصادى زیان‌آورى داشته باشد (افشاری‌پور، ۱۳۸۷). حضور چشمگیر دختران ایرانی در دانشگاه که از یکسو مایه مباحثات و از سوی دیگر همچون تهدیدی در استیلای زنان بر این حوزه تلقی می‌شود، نشان از حجم عظیم سرمایه‌گذاری دولتی و خانواده‌ها در امر آموزش دختران دارد. بنابراین اگر آموزش ناکارآمد و ناتوان از پرورش مهارت‌های شغلی مورد نیاز بازار کار در دختران باشد یا بازار کار قادر به جذب نیروی تحصیل‌کرده زنان نباشد، نه تنها در عرصه اقتصادى این سرمایه‌گذاری‌ها بی‌برگشت می‌ماند، بلکه به سرخوردگی دختران تحصیل‌کرده خواهد انجامید (امرائی، ۱۳۸۸). آنچه مسلم است تحصیلات دانشگاهی دختران، نه تنها نرخ بیکارى آنان را کاهش نداده، بلکه نرخ بیکارى ایشان نسبت به تمام گروه‌های تحصیلی، بیشتر و به مراتب بیش از نرخ بیکارى پسران شده است. در واقع بازار کار ایران، توان جذب خیل دختران تحصیل‌کرده را نداشته است.^۱ محمود امرائی (۱۳۸۸) معتقد است اختلاف فاحش میان نرخ اشتغال زنان و نرخ تحصیل آن‌ها سبب می‌شود که دختران دانشجوی پیشین، تبدیل به زنان خانه‌داری ناراضی شوند که موقعیت جدید خود را نیز به هیچ رو نمی‌پذیرند. بنابراین تضادهای موقعیتی و هویتی که دختران در حال حاضر با آن روبرو هستند، حاصل تضادی است که میان دو سیستم وجود دارد: نخست سیستمی که در سطح گفتمانی از پیشرفت دختران و تحصیل به مثابه ارزش‌هایی مطلقاً مثبت دفاع کرده و با تبدیل آن‌ها به ارزش‌ها و سرمایه‌های اجتماعى تقاضا را برای تحصیل افزایش می‌دهد و طرف دیگر سیستمی که اجازه تغییر در بازارکار و سازوکارهای اجتماعى همراهی‌کننده با آن، را نمی‌دهد.

او راه‌حل را ایجاد تغییر در ساختار جنسیتی نابرابر حوزه کار می‌داند. اما آیا این راه‌حل زنان را به آنچه که باید برسند، می‌رساند؟ این راه حل، همان اشتباهی است که با هدف خدمت به زنان و احیای حقوق آن‌ها، به زنان و مردان و درواقع به جامعه ظلم می‌کند و هر سه را از رسیدن به سعادت (احساس رضایت از زندگی) محروم می‌کند.

خانم «سیمون‌دوئوار» همسر ژان‌پل سارتر در مصاحبه‌ی خود با نشریه «ایزرواتور» می‌گوید: «به عنوان اولین کار، زنان باید خارج از خانه کار کنند. در گام دوم در صورت امکان باید از ازدواج خودداری کنند. مسئله مهم، شغل برای زنان است که به آن‌ها اجازه می‌دهد در صورت نیاز از همسر خود جدا شوند؛ با داشتن شغل آن‌ها می‌توانند خرج خود و فرزندانشان را تأمین کنند. به خوبی می‌دانم کار در جامعه امروزی نه تنها رهایی‌بخش نیست، بلکه انسان را با خود بیگانه می‌کند. اما در نهایت زنان باید میان یکی از این دو از خود بیگانگی، را انتخاب کنند خانه‌داری یا اشتغال در بیرون خانه». با اندکی تأمل در سخنان این

۱. مقاله‌ی تحلیل و بررسی شاخص شکاف جنسیتی در ایران، <http://www.women.gov.ir>، [۵ شهریور ۱۳۹۴].

خانم معلوم می‌شود که چه چیزی را می‌خواهند از زنان بگیرند و چه چیزی را به جای آن پیشنهاد می‌کنند، آیا این نوع پیشنهادها مبارزه با مردسالاری و احیاء حقوق زنان است؟ (طاهرزاده، ۱۳۸۷). در پشت جلد کتاب نگاشته شده توسط یکی از این زنانی که به اعتراف خودش زمانی یک فمینیست دواآتشه بوده، آمده است: ما از آنچه می‌تواستیم به دست آوریم دور شدیم. در دانشگاه به ما می‌گفتند که وجود مردان ضرورتی ندارد. فرهنگ عمومی به ما می‌گفت که اولویت اول، شغل است، نه خانواده کسانی که مادر خانه‌دار شده‌اند، [زندگی را] باخته‌اند. و با این حال، آیا ما واقعاً خوشحال‌تر از مادران و مادرزگ-هایمان هستیم که در دوره‌ای می‌زیستند که هنوز انقلاب جنسی ۱ به آنها "آزادی" نبخشیده بود؟ پاسخ این پرسش برای بسیاری از زنان منفی است (لوکاس، ۲۰۰۶ نقل در سوزنچی ۱۳۹۳). یک زن روزنامه‌نگار طرفدار حقوق زن می‌گوید: «زنان آمریکایی با اشتغال در خارج از خانه و رقابت بی‌فایده با مردان، بزرگ‌ترین موهبت زندگی یعنی مادرشدن را از دست داده‌اند» (طاهرزاده، ۱۳۸۷).

آن‌هایی که سعی می‌کنند با به شاغل کردن زنان، به زعم خود به آنان خدمت کنند و عملاً در مسائل اقتصادی به آنان میدان دهند، باید متوجه باشند با ضعف مردان، زنان همتای مناسب خود را از دست می‌دهند و وقتی توازن اقتصادی به نفع زنان تغییر کرد عملاً تناسب مرد و زن به هم می‌خورد و این شروع سقوط خانواده است (همان، ۱۳۸۷). در سال‌های اخیر تمایل به تحصیل در بین دختران نسبت به پسران افزایش قابل ملاحظه‌ای یافته است (یوسفی مشعوف، ۱۳۷۹ نقل در افشاری‌پور و پور صادق، ۱۳۸۷). از طرفی اغلب پسران مجبورند برای تأمین مخارج زندگی زودتر وارد بازار کار شوند و یا مجبورند دو سال به سربازی بروند و همین امر موجب عقب افتادن آن‌ها از دخترها در تحصیلات و بعدها در داشتن شغل مناسب‌تر و به تبع آن داشتن منزلت اجتماعی شایسته‌تر است.^۲

در شرایط کنونی که حدود ۷۰ درصد صندلی‌های دانشگاه‌ها را دختران پر می‌کنند و عده‌ای به نام شایسته‌سالاری به آن فخر می‌فروشند و به هیچ عنوان مسئله‌ی تأثیر جنسیت در پذیرش دانشجو را نمی‌پذیرند و این امر را تبعیض جنسیتی می‌نامند، تنها عده‌ی اندکی از دختران می‌توانند با همسر هم‌کفو خود ازدواج کنند و همان طور که رامین مهرآیینی می‌نویسد: از عواقب آن اقتدار مادر و تضعیف و تحقیر پدر در خانواده است. درواقع ازدواج دختران تحصیل کرده و با منزلت اجتماعی بالاتر با پسران کم سواد و با موقعیت اجتماعی حقیرتر، حقیقتاً نوعی توهین است، آن‌هم توهینی دوطرفه هم به دختر و هم به پسر، باید توجه داشت که تحقیر پدر در خانواده و وجود مادری مقتدر و همه کاره و باسواد و با منزلت اجتماعی بالاتر، بنا به نظر فروید از عوامل اصلی همجنس‌گرا شدن فرزندان و به ویژه پسران است.

مسلماً تلاش و تحرک برای هر زن و مردی لازم است ولی زنان نباید خود را در ورطه‌های اقتصادی - آن‌طور که روح و روحیه آن‌ها آسیب ببیند - بیندازند، که در آن صورت کمر خود را می‌شکنند. وقتی مادران نتوانستند مادری کنند، کودکان هم آن‌طور که باید و شاید دارای رشد متعالی نخواهند بود و عملاً به جای عوامل گرمی محیط خانه، مزاحم خانه‌اند و همه چیز در هم می‌ریزد (طاهرزاده، ۱۳۸۷).

1. sexual revolution

۲. مهرآیینی، ر. خوبی‌های تفکیک جنسیت در دانشگاه‌ها، تاریخ انتشار: پنج‌شنبه ۹ شهریور ۱۳۹۱ ساعت ۰۹:۱۵. ق.ظ. کد خبر: ۱۴۷۴۳۵، <http://www.30a30.ir>

[۵ شهریور ۱۳۹۴]

در سال های اخیر، در جوامع غربی نیز این دغدغه در حال گسترش است که ورود زنان به اشتغال، هم به ضرر زنان (لوکاس، ۲۰۰۶) و هم به ضرر مردان تمام شده است و به اعتقاد هیموویتز (۲۰۱۱)، یکی از پژوهشگران سرشناس موسسه تحقیقاتی منهتن، ورود زنان به عرصه های اجتماعی، مردان را در حد پسر بچه ها تنزل داده است (نقل در سوزنچی، ۱۳۹۳).

کاملاً واضح است؛ در جامعه ای که از بی کاری در سطح گسترده، در رنج است، گرایش خانم ها به کارهای سخت و دشوار مردان، نه تنها فضیلت نیست بلکه به شدت هشداردهنده است. جنبش بسیار قوی و فعال «فمینیسم» در سراسر جهان، با ترندهای گوناگون توانسته است زنان را از وظیفه اصلی خود یعنی «مادری کردن» و «ایجاد تعادل و آرامش محیط خانواده به عنوان اصلی ترین نهاد اجتماعی» جدا کرده و به کارهای ظاهراً مهم و در واقع نمایشی بگمارد و متأسفانه در جامعه کنونی به پیروی از فرهنگ های انحرافی، کارهایی را که ظاهراً انجام آن ها توسط زنان ناممکن به نظر می رسند، به عنوان جلوه های اصلی «آزادی زنان» مطرح می کنند، غافل از اینکه ارائه کنندگان این نظریه ها، نه هرگز خود پشت تریلی و کامیون نشسته اند و نه هرگز اضطراب ناشی از سرگردانی فرزندانشان را در مهد کودک ها یا پشت درهای بسته خانه ها برای لحظه ای تجربه کرده اند (طاهرزاده، ۱۳۸۷).

بنابراین می توان گفت که اعمال تأثیر جنسیت در پذیرش دانشجو نه تنها تبعیض جنسیتی نیست بلکه در حقیقت این امر عین عدالت می باشد و درواقع این برنامه ریزی، برای افراد از حیث زن یا مرد بودن محرومیت ایجاد نمی کند؛ بلکه افراد را به مسیری هدایت می کند که حداً امکان از تلفات و سرخورده گی ها بکاهد چون عمر آدمی با ارزش تر از آن است که صرف تجربه کردن مسیری شود که انتهای آن با کمی بررسی، قابل پیش بینی است.

۳- مرور پیشینه ها

- ارزیابی انجام شده توسط یوسفی مشعوف (در سال های ۶۸-۷۳) افزایش میانگین نمرات دانشجویان دختر نسبت به پسر را نشان داد. نتایج تحقیق او افزایش گرایش به ادامه تحصیل در دختران نسبت به پسران را ثابت می کند.

- خالقی مقدم (۱۳۸۳) ارتباط معناداری بین جنبه های مالی و انتخاب رشته را در بین پسران گزارش کرده است و معتقد است عوامل مختلفی نیز باعث می شود که دختران به راحتی نتوانند در رشته مورد علاقه خود ادامه تحصیل دهند و علت آن را اصرار پدر و اعضا خانواده و بی اطلاعی از نوع رشته و تنها به دنبال کسب موقعیت اجتماعی بودن، می داند.

- محمود امرائی (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان داد که از جمله عوامل مهم و مؤثر در انتخاب رشته دانشجویان پیش از ورود به دانشگاه مسأله مدرک گرایی و سطح تحصیلات خانواده و نقش آنها در انتخاب رشته دانشجویان است که گاه سبب می شود موضوع علاقه در انتخاب رشته فرد کمرنگ گردد.

- رستگاری (۱۳۸۴) علت گرایش دختران به رشته های علوم پزشکی را استعداد بیش از اندزه دختران نسبت به پسران می داند و علت انتخاب نکردن رشته های علوم پزشکی در پسران با استعداد را دو عامل: ۱- زمان طولانی تحصیل در این رشته ها

۲- دیر وارد بازار کار شدن در این رشته ها می داند. ۱۰

- افشاری‌پور و پورصادق (۱۳۸۷) در تحقیقی نشان دادند که میزان علاقه‌مندی دختران به رشته‌های علوم پزشکی از همه گروه‌ها بیشتر بوده و پس از آن گرایش به رشته‌های علوم پایه و مهندسی افزایش قابل توجهی داشته است. همچنین یکی از علل کاهش کمتر بودن علاقه‌مندی دختران نسبت به رشته علوم پایه، کافی نبودن حقوق و کم بودن جذب آن‌ها به بازار کار و دور بودن دانشگاه‌هایی که این رشته‌ها را ارائه می‌دهند، می‌باشد.

- آدم و همارانش (۲۰۰۳) در وب سایتی که برای بررسی میزان علاقه‌مندی دختران به رشته‌های مهندسی و علوم در سایت دانشگاه آریزونا ساخته بودند، ملاحظه کردند که دختران گرایش بیشتری به رشته‌های علوم پایه نسبت به مهندسی دارند.

- زهرا کرمی (۱۳۹۲) بیان می‌دارد بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان برحسب رویکرد برنامه درسی استادان آنان تفاوت معنی داری وجود دارد و با افزایش مشارکت استادان در برنامه درسی، پیشرفت تحصیلی دانشجویان نیز افزایش یافته است.

۴- روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیق و توسعه می‌باشد لذا سعی دارد با مطرح کردن فرصت‌ها و تهدیدهای موجود، زمینه را برای تدوین برنامه آموزشی مناسب‌تر در جهت بهبود کیفیت آموزش عالی فراهم آورد. همچنین تحقیق از نوع توصیفی-پیمایشی است. متغیر مورد بررسی در این پژوهش، رضایت دانشجو است که تاثیر پارامترهایی همچون علاقه به رشته تحصیلی، تمایل به انتخاب دوباره رشته تحصیلی، توصیه به داوطلبان همجنس برای ورود به رشته تحصیلی و تمایل برای ادامه تحصیل در رشته تحصیلی را بیان می‌دارد.

جامعه آماری در این پژوهش شامل اعضای هیأت علمی گروه مهندسی مواد و همچنین دانشجویان مهندسی مواد پذیرفته شده در سال‌های ۸۸-۹۳ دانشگاه صنعتی همدان می‌باشد. مشخصات افراد جامعه آماری، در جدول ۱ و ۲ ارائه شده است. حجم نمونه برابر با سرشماری کل اعضای جامعه آماری است که شامل ۷ نفر عضو هیأت علمی و ۲۵۰ نفر دانشجو می‌باشد که از این تعداد با کلیه اعضای هیأت علمی مصاحبه صورت گرفت و از بین دانشجویان ۱۳۴ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند.

در این پژوهش، داده‌ها از طریق مصاحبه حضوری با اعضای هیأت علمی و پرسشنامه‌ای محقق ساخته جهت نظرسنجی از دانشجویان گردآوری شده است. لازم به ذکر است که مصاحبه به صورت نیمه ساختار یافته بود؛ به صورتی که چند سوال کلی از قبل آماده شده بود و در حین مصاحبه با توجه به نوع پاسخ‌ها، سوالات دیگری نیز مطرح شد. برای تهیه پرسشنامه ابتدا سوالاتی در جهت بررسی فرضیه‌های پژوهش طرح شد و پرسشنامه نهایی پس از نظرخواهی از اعضای هیأت علمی گروه مهندسی مواد دانشگاه صنعتی همدان و جمع‌بندی مباحث و مشورت با ۷ نفر از دانشجویان مهندسی مواد تهیه شد. همچنین پس از انجام پیش‌آزمون که به طور تصادفی از جامعه آماری انتخاب شد، سوالاتی که دارای ابهام بود حذف شد و پایایی پرسشنامه نیز به وسیله آلفای کرونباخ محاسبه گردید و مقدار آن ۰/۸۸ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها از نرم افزار SPSS22 به روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد.

۷۸۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

جدول ۱ مشخصات دانشجویان مهندسی مواد دانشگاه صنعتی همدان پذیرفته شده در سال های ۱۳۹۰-۱۳۹۳

تعداد پاسخ دهندگان	بدون شغل	دارای شغل نامربوط به رشته	دارای شغل مربوط به رشته	متاهل	غیر بومی	بومی	دانشجویان پذیرفته شده در سال های ۹۰-۹۳
۱۵	%۹۲	%۷	%۰	%۰	%۲۶	%۷۳	دانشجویان زن در حال تحصیل ترم ۸
۱۶	%۴۲	%۵۰	%۷	%۱۲	%۴۶	%۵۳	دانشجویان مرد در حال تحصیل ترم ۸
۱۶	%۸۴	%۱۵	%۰	%۲۵	%۵۰	%۵۰	دانشجویان زن در حال تحصیل ترم ۶
۱۱	%۶۶	%۲۲	%۱۱	%۰	%۶۶	%۳۳	دانشجویان مرد در حال تحصیل ترم ۶
۵	%۵۰	%۵۰	%۰	%۲۰	%۴۰	%۶۰	دانشجویان زن در حال تحصیل ترم ۴
۱۰	%۳۳	%۶۶	%۰	%۱۰	%۶۶	%۳۳	دانشجویان مرد در حال تحصیل ترم ۴
۱۳	%۱۰۰	%۰	%۰	%۰	%۵۰	%۵۰	دانشجویان زن در حال تحصیل ترم ۲
۹	%۱۰۰	%۰	%۰	%۰	%۷۷	%۲۲	دانشجویان مرد در حال تحصیل ترم ۲

جدول ۲ مشخصات دانش آموزان مهندسی مواد دانشگاه صنعتی همدان (دانشجویان پذیرفته شده در سال های ۱۳۸۸ و ۱۳۸۹)

وضعیت اشتغال کنونی

تعداد پاسخ دهندگان	متاهل	سایر	دانشجوی ارشد و دارای شغل مربوط	دانشجوی کارشناسی ارشد	سرباز	کارآفرین	دارای شغل نامربوط به رشته	دارای شغل مربوط به رشته	دانشجویان پذیرفته شده در سال های ۸۸ و ۸۹
۹	%۱۱	%۳۳	%۰	%۵۵	-	%۰	%۰	%۱۱	دانش آموزان زن پس از یک سال
۱۲	%۸	%۸	%۸	%۷۵	%۸	%۰	%۰	%۰	دانش آموزان مرد پس از یک سال
۷	%۳۳	%۲۰	%۰	%۸۰	-	%۰	%۰	%۰	دانش آموزان زن پس از دو سال
۱۰	%۳۰	%۱۲	%۲۵	%۶۲	%۰	%۰	%۰	%۰	دانش آموزان مرد پس از دو سال

۵- یافته ها و بحث

مهمترین نتایج بدست آمده از نظرسنجی دانشجویان و دانش آموزان در این تحقیق در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳ نتایج بدست آمده از نظرسنجی دانشجویان و دانش آموختگان

مورد سوال	شاخص	محدوده	واریانس
میزان آگاهی دانشجویان از رشته مهندسی مواد به هنگام انتخاب رشته	۴	۴/۵-۳/۵	۸
میزان علاقه به رشته مهندسی مواد برای دانشجویان	زن ۶/۴	۷/۱-۵/۷	۸/۶
	مرد ۷/۹	۸/۴-۷/۴	۳/۹
میزان تمایل دانشجویان به ادامه تحصیل در رشته مهندسی مواد	زن ۶/۲	۷ - ۵/۳	۱۱/۲
	مرد ۶/۷	۷/۵ - ۵/۹	۹/۸
میزان تمایل دانشجویان برای انتخاب دوباره رشته مهندسی مواد	زن ۵/۳	۶ - ۴/۵	۱۱/۵
	مرد ۶/۴	۷/۱ - ۵/۷	۸/۹
میزان تأثیر ارائه درس آشنایی با مهندسی مواد در ترم های اول بر موفقیت دانشجویان	۸	۸/۵ - ۷/۷	۵
میزان سازگاری رشته مهندسی مواد با روحیه خانم ها	۳/۶	۴ - ۳/۱	۶/۲
	داوطلبان ۳/۶	۴ - ۳/۱	۷/۵
مقایسه توصیه مهندسين مواد به داوطلبان زن و مرد جهت ورود به این رشته	زن		
	داوطلبان ۷/۲	۷/۶ - ۶/۸	۶
	مرد		
میزان موافقت دانشجویان با تأثیر جنسیت به هنگام پذیرش	زن ۴/۴	۵/۳ - ۳/۵	۱۴/۲
	مرد ۵	۶- ۴/۱	۱۴/۲
میزان تمایل زنان به اشتغال	۶/۷	۷/۶ - ۵/۹	۱۱/۳
میزان موافقت دانشجویان با اولویت قائل شدن برای مردان به هنگام استخدام	۶/۲	۶/۸ - ۵/۵	۱۴/۸
میزان موافقت با «نوشتن جزوه توسط دانشجو در کلاس»	زن ۷/۱	۷ - ۶	۸
	مرد ۵	۶ - ۵/۱	۱۳
میزان موافقت با «قرار دادن جزوه تکثیر شده در اختیار دانشجو»	زن ۵	۶ - ۴	۱۳
	مرد ۶	۶ - ۵	۱۳
میزان موافقت با «استفاده از پاورپوینت»	زن ۳	۴-۲	۱۰
	مرد ۴	۴-۳	۸
میزان موافقت با «تدریس از روی کتاب و ملزم بودن دانشجو به خواندن کتاب»	زن ۷/۱	۷-۶	۸
	مرد ۵	۵-۳	۱۱
میزان موافقت با «ارائه دروس حفظی به صورت سمینار توسط دانشجویان و تکمیل آن توسط اساتید»	زن ۴	۵-۳	۱۰
	مرد ۴	۵-۴	۹
میزان موافقت با «استفاده از پاورپوینت به همراه استفاده از تابلو»	زن ۵/۱	۵ - ۴	۱۱
	مرد ۶	۷ - ۵	۸
میزان تأثیر عدم توجه به خود اشتغالی بر بی‌انگیزگی دانشجویان	زن ۸	۸/۶ - ۷/۴	۵
	مرد ۷/۷	۸/۲ - ۷/۲	۳/۸
میزان تأثیر نداشتن امید به آینده کاری بر بی‌انگیزگی دانشجویان	زن ۸/۷	۹/۲ - ۸/۱	۴/۴
	مرد ۹/۱	۸/۷ - ۹/۴	۲/۱
میزان تأثیر عدم ایجاد انگیزه در دانشگاه بر بی‌انگیزگی دانشجویان	زن ۸/۳	۸/۸ - ۷/۷	۵/۱

۴/۵	۸/۹ - ۷/۸	۸/۳	مرد	میزان تأثیر القای ناامیدی از سمت اطرافیان بر بی انگیزگی دانشجویان
۷/۵	۸/۴ - ۷	۷/۷	زن	
۵/۶	۸/۱ - ۶/۹	۷/۵	مرد	
۸/۸	۸/۱ - ۶/۶	۷/۴	زن	میزان تأثیر عدم علاقه بر بی انگیزگی دانشجویان
۱۰/۷	۷/۳ - ۵/۷	۶/۵	مرد	
۸/۴	۸/۱ - ۶/۶	۷/۴	زن	
۱۰/۵	۷/۲ - ۵/۶	۶/۴	مرد	میزان تأثیر عدم باور ما می توانیم بر بی انگیزگی دانشجویان

بر اساس نتایج نظرسنجی دیده می شود که شاخص میزان آگاهی دانشجویان نسبت به این رشته در زمان انتخاب رشته بسیار کم و برابر ۴ بوده است که این نتیجه، ضرورت آگاهی دادن به داوطلبان ورود به دانشگاه را مشخص می کند. از سوی دیگر، با گذشت سنوات تحصیل در این رشته، دانشجویان به تدریج به این رشته علاقه مند شده اند و البته این علاقه در دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن است. تمایل دانشجویان به ادامه تحصیل در رشته مهندسی مواد نسبتاً بالاست و البته این تمایل در دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن است.

با توجه به دلایلی که دانشجویان ذکر کرده اند و همان طور که از مقایسه ی شاخص علاقه به رشته تحصیلی و شاخص تمایل به ادامه تحصیل روشن است دانشجویان مرد علاقه مند به رشته، بعضاً با هدف ورود به بازار کار تمایلی به ادامه تحصیل ندارند. اما دانشجویان زن علاقه مند به رشته، چون شرایط کار را مناسب نمی بینند به دنبال کسب موقعیت بهتر به ناچار به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر می پردازند، با این وجود تمایل به ادامه تحصیل در بین دانشجویان مرد بیشتر از دانشجویان زن است. یکی دیگر از دلایل تمایل به ادامه تحصیل که پاسخ دهندگان اظهار داشته اند آن است که دانشجویان به خصوص دانشجویان زن بعد از گذراندن چند سال از زندگی خود در این رشته، راهی جز ادامه نمی بینند اما اگر به آن ها حق انتخاب داده شود و به زمان کنکور برگردند تمایلی برای انتخاب دوباره رشته مهندسی مواد ندارند. نتایج به دست آمده بیان گر آن است که تمایل به انتخاب دوباره رشته مهندسی مواد در سال های پایانی دوره کارشناسی، در بین دانشجویان و به طور مشخص دانشجویان زن کمتر می باشد. دانشجویان زن در سال های اول و دوم تحصیل تمایل زیادی برای انتخاب دوباره رشته مهندسی مواد دارند و در سال های سوم و چهارم تحصیل این تمایل کاهش می یابد (جدول ۴) که دلیل آن می تواند شناخت بهتر رشته و آینده کاری آن، پس از گذراندن دروس تخصصی و دوره کارآموزی باشد.

جدول ۴ میزان تمایل دانشجویان برای انتخاب آگاهانه رشته مهندسی مواد

جنسیت	دانشجویان در		دانشجویان در		دانشجویان در		دانش آموزان
	حالت تحصیل در	ترم ۲	حالت تحصیل در	ترم ۴	حالت تحصیل در	ترم ۸	پس از یک سال
شاخص	۶/۱	۷/۶	۴/۸	۴/۸۷	۵/۱۶	۵/۲۲	
زن	۸ و ۴/۲	۵ و ۷/۹	۳ و ۶/۶	۷ و ۲/۷	۷ و ۱/۸	۴ و ۲/۸	

واریانس	۱۰	۲/۳	۱۱/۵	۱۴/۵	۱۰/۶	۱۳/۴
شاخص	۶/۵	۶/۵	۶/۵	۶	۵/۹	۶/۹
مرد	۸/۴ و ۷/۴	۸/۴ و ۶/۴	۸/۵	۸/۳ و ۹/۳	۸/۶ و ۳/۲	۵ و ۸/۹
واریانس	۵/۵	۶/۹	۴/۹	۱۳/۹	۱۳/۹	۹/۴

نتایج بدست آمده از نظرسنجی دانشجویان در حال تحصیل، برای دانش‌آموختگان قابل تعمیم نیست. دلیل آن می‌تواند این باشد که اکثر دانش‌آموختگانی که به پرسشنامه پاسخ داده‌اند دانشجوی کارشناسی ارشد در رشته مهندسی مواد هستند و در این رشته به موفقیت نسبی دست یافته‌اند. با این وجود، شاخص میزان تمایل دانش‌آموختگان زن برای انتخاب دوباره رشته مهندسی مواد ۵ است و این شاخص جهت اثبات تمایل به انتخاب آگاهانه این رشته توسط دانش‌آموختگان زن، مقدار قابل توجهی نمی‌باشد.

یکی از روش‌های ایجاد علاقه بین دانشجویان، آشنا نمودن آن‌ها با رشته‌ی تحصیلی قبولی در کنکور می‌باشد. به عنوان نمونه، دانشجویان در نظرسنجی خود ابراز داشته‌اند که ارائه درس "آشنایی با مهندسی مواد" در ترم‌های اول در انگیزه و موفقیت دانشجویان تأثیر مثبت دارد (جدول ۳).

داوطلبان ورود به دانشگاه با هدف مهندس و یا دکتر شدن و غیره در کنکور شرکت می‌کنند اما اکثراً با توجه به نتیجه کنکور هدف خود را تغییر داده و در رشته‌ای که قبول شده‌اند (نه لزوماً رشته مورد نظر خود) وارد دانشگاه می‌شوند بدون آنکه دید مناسبی از رشته داشته باشند. آموزش عالی می‌تواند جهت جلوگیری از افزایش نارضایتی‌های شغلی و به هدر رفتن استعداد های انسانی با یک برنامه‌ریزی مناسب در پذیرش دانشجویان احتمال خطا در ورود را به حداقل برساند و پس از پذیرش، شناختی اجمالی و حقیقی از رشته‌های دانشگاهی به دانشجویان ارائه دهد. بدین ترتیب افرادی که به این نتیجه برسند که راه را اشتباه آمده‌اند با خاطری آسوده و بدون اضطراب راه خود را عوض می‌کنند و بی‌هدف عمر گرانبار خود را در راهی که نمی‌دانند چه سنخیتی با روان و هدف‌شان دارد، تلف نمی‌کنند و از طرفی افراد علاقه‌مند با انگیزه و پشتکار بیشتر راه را ادامه می‌دهند. بدین ترتیب شاهد به هدر رفتن سرمایه‌های ملی نخواهیم بود.

شرکت کنندگان در این تحقیق ابراز داشته‌اند که رشته مهندسی مواد با روحیات زنان سازگاری زیادی ندارد و ورود به این رشته و تحصیل در آن به زنان توصیه نمی‌شود هر چند این رشته برای تحصیل مردان رشته مناسبی به نظر می‌رسد. نتایج حاصل بیان‌گر اختلاف بسیار زیاد توصیه‌ی دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته مهندسی مواد به داوطلبان زن و مرد برای ورود به این رشته می‌باشد (جدول ۳).

نتایج حاصل به روشنی بیان‌گر لزوم تأثیر گذار بودن جنسیت در پذیرش دانشجو است از این منظر که بعضی از رشته‌ها خصلت مردانه دارند و بعضی دیگر خصلت زنانه دارند و البته بعضی هم مشترک‌اند. هم‌چنان‌که از بیانات یکی از اساتید برمی‌آید: «در پذیرش دانشجو باید جنسیت تأثیر گذار باشد و این به دلیل کیفیت خود رشته است. این را خود رشته به ما می‌-

گوید. در این صورت راندمان کار افزایش می یابد. بعضی از رشته ها باید مختص زنان باشد و بعضی رشته ها مختص مردان، و در برخی از رشته ها باید درصد تعیین شود. واقعاً نیاز نیست ۵۰٪ از دانشجویان مهندسی مواد در دانشگاه صنعتی همدان خانم باشند، به نظر می رسد حداکثر ۲۰-۳۰٪ مناسب تر است. در این صورت این مقدار سرخوردگی پیش نمی آید. و این، هم به نفع خانم ها است و هم به نفع آقایان و هم به نفع جامعه». اما دانشجویان با تأثیر جنسیت به هنگام پذیرش دانشجو موافقت کمی دارند و این مخالفت در بین دانشجویان زن بیشتر است.

نتایج بیان شده در قسمت قبلی با یکدیگر در تناقض هستند. به این معنا که تحصیل کردگان در این رشته از طرفی معتقدند رشته مهندسی مواد با روحیات زنان سازگاری ندارد و ورود به این رشته و تحصیل در آن را به زنان توصیه نمی کنند هر چند این رشته را برای مردان رشته مناسبی می دانند؛ از طرف دیگر با تأثیر جنسیت به هنگام پذیرش دانشجو مخالفانند و این مخالفت در بین دانشجویان زن بیشتر است و دلیل این مخالفت می تواند این باشد که بر اثر تبلیغات فراوان با این عنوان که "زنان چیزی از مردان کم ندارند و می توانند آن چه را که آن ها به دست می آورند، به دست آورند" تأثیر جنسیت در پذیرش دانشجو را نوعی تبعیض جنسیتی می دانند و با این پیش فرض، به شدت با آن مخالف هستند. اما در حقیقت تأثیر جنسیت در پذیرش دانشجو نه تنها تبعیض جنسیتی نیست بلکه این امر عین عدالت می باشد و در واقع این تأثیر گذاری، برای افراد از حیث زن یا مرد بودن محرومیت ایجاد نمی کند؛ بلکه افراد را به مسیری هدایت می کند تا حداقل امکان از تلفات و سرخوردگی ها بکاهد. بنابراین به شدت به برنامه ریزی در این زمینه نیازمندیم تا دانش آموزان بویژه دانش آموزان زن طوری جهت دهی شوند تا مسیر درست را انتخاب کنند نه این که با وارد کردن کد رشته هایی در برگه انتخاب رشته خود، در مسیری قرار گیرند که انتهای آن پشیمانی و سرخوردگی است. باید توجه داشت که در این برنامه ریزی، نمی توان و نباید زنان را از تحصیل محروم کرد. زیرا همان طور که شهید مطهری (۱۳۸۸) بیان می دارد: در اسلام تحصیل علم، نه تنها به عنوان «حق» از امتیازات کسی نیست بلکه به عنوان «تکلیف» و «وظیفه» بر همه افراد فرض و واجب است مانند سایر تکالیف. هم چنان که پیامبر گرامی اسلام می فرماید: "طلب العلم فریضه علی کل مسلم" یعنی: طلب علم بر هر مسلمان واجب است. هر علمی که به حال اسلام و مسلمین مفید باشد و گرهی از کار مسلمین باز کند، آن علم، فریضه دینی و علم دینی است؛ و در واقع فریضه علم یک فریضه عمومی است، اختصاص به طبقه ای یا صنفی یا جنسی ندارد. البته وقتی بنا شد رشته های تخصصی علمی تقسیم شوند، برنامه ریزی ها و جهت دهی ها باید به سمتی باشد که زنان رشته هایی را بخوانند که با ذوق و استعداد آن ها و احتیاجات جامعه وفق می دهد.

دانشجویان در این نظرسنجی، موافقت خود را با شاخص ۶/۲ نسبت به این جمله که اگر به هنگام استخدام و پذیرش نیروی کار، اولویت با مردان باشد شرایط بهتری (از قبیل: کاهش سن ازدواج، کاهش میزان اعتیاد در بین جوانان، کاهش میزان بیکاری در بین مردان که نسبت به بیکاری زنان معضل بزرگتری است) در جامعه حاکم خواهد شد، اعلام نموده اند. با این وجود، دانشجویان زن تمایل دارند که پس از دانش آموختگی شاغل شوند، حتی اگر از نظر مالی تأمین باشند.

مسئله بیکاری و رو آوردن به شغل های کاذب در بین افراد تحصیل کرده نسبت به افراد کم سواد، معضل بزرگتری است. زیرا همزمان با بالا رفتن سطح مدرک تحصیلی، توقع به دست آوردن موقعیت اجتماعی متناسب با تحصیل نیز افزایش می یابد. اما آنچه مسلم است تحصیلات دانشگاهی دختران، نه تنها نرخ بیکاری آنان را کاهش نداده، بلکه نرخ بیکاری ایشان نسبت به

تمام گروه‌های تحصیلی، بیشتر و به مراتب بیش از نرخ بیکاری پسران شده است و این امر به سرخوردگی دختران تحصیل کرده خواهد انجامید. همچنین در عرصه اقتصادی سرمایه‌گذاری‌ها بر تحصیل دانشجویان زن بی‌برگشت می‌ماند.^۱ از طرف دیگر بیکاری در بین مردان معضل بسیار بزرگ‌تری نسبت به بیکاری در بین زنان است. اساساً مرد بیکار احساس ناکارآمدی می‌کند و هیچ یک از مناسبات زندگی‌اش از جمله ازدواج و تشکیل خانواده طبق مراد او نخواهد بود، اما عدم کسب موقعیت شغلی برای زنان این تبعات را به دنبال ندارد.

متأسفانه در ایران اسلامی نیز همچون کشورهای غربی، اشتغال زنان به صورت یک ارزش هنجاری در جامعه درآمده است تا حدی که دولت‌ها در این زمینه به علت کم کاری مورد مواخذه واقع می‌شوند، و به تدریج جو روانی‌ای پدید آمده که اشتغال زنان موضوعیت مستقل یافته، به نحوی که اگر زنی شغل و درآمد مستقل نداشته باشد، با نوعی تحقیر در جامعه مواجه می‌شود (سوزنچی، ۱۳۹۳). همچنین اختلاف فاحش میان نرخ اشتغال زنان و نرخ تحصیل آن‌ها سبب می‌شود که دختران دانشجوی، تبدیل به زنان خانه‌داری ناراضی شوند که موقعیت جدید خود را نیز به هیچ رو نمی‌پذیرند (امراهی، ۱۳۸۸). از طرف دیگر طاهرزاده (۱۳۸۷) معتقد است اگر زنان از نقش خود خارج شوند و نقش پدر را به عهده گیرند خانواده دارای دو پدر می‌شود و خسارت اصلی که همان غفلت از نقش مادری است سر بر می‌آورد. چنین خانواده‌هایی که به تعبیر یکی از اساتید گروه مهندسی مواد با دو موتور اقتصادی می‌چرخند به شدت از نظر فرهنگی آسیب می‌بینند و البته در طرف مقابل خانواده‌هایی هستند که به دلیل تحمیلات اجتماع حتی یک موتور هم ندارند و یا موتوری به شدت ضعیف دارند که هم از نظر اقتصادی و هم از نظر فرهنگی آسیب می‌بینند و به تبع این آسیب‌ها، جامعه دچار بحران می‌شود. همچنان که در حال حاضر با آن روبرو هستیم؛ امروزه اختلاف طبقاتی به شدت در جامعه وجود دارد و شاید دلیل آن، تقسیم ناعادلانه موقعیت‌های اجتماعی است.

امروزه هنگام ارائه آمار بیکاری در کشور، «مردان بیکار» محاسبه می‌شوند؛ اما هنگام آمار اشتغال‌زایی، «شغل‌های ایجاد شده» محاسبه می‌شوند؛ در حالی که بسیاری از این مشاغل را زنان پرکرده‌اند و به همین دلیل است که آمارها گمراه کننده می‌شوند و عملاً کاهش بیکاری به اندازه افزایش اشتغال‌زایی رشد نمی‌کند بنابراین این بحث مطرح می‌شود که حکومت نسبت به تأمین اشتغال برای چه کسانی در جامعه وظیفه دارد؟ حکومت اسلامی باید برنامه‌ریزی‌های خود را در راستای گسترش و محوریت یافتن زندگی خانوادگی قرار دهد، و همچنین وظیفه تأمین معاش خانواده (نفقه) بر عهده مرد است و مرد باید برای اشتغال اقدام کند. درواقع اصل بر این است که معاش زن از طریق خانواده‌اش تأمین شود؛ و اگر زنی هم به شغلی روی می‌آورد، نه برای رفع نیاز اولیه خانواده، بلکه از باب امور دیگر، مانند رفع نیازهای جامعه، علاقه و غیره باشد (سوزنچی، ۱۳۹۳). همچنین تمایل کارفرمایان برای استخدام نیروی کار زن، به معنای شناخت جایگاه او و ارزش قائل شدن برای جنس زن نیست بلکه هدف آن‌ها استفاده از نیروی کار ارزان قیمت است و متأسفانه خسارات آن متوجه نظام خانواده خواهد شد. به اعتقاد طاهرزاده (۱۳۸۷) حجم گسترده ناسازگاری‌های بین فرزندان و والدین و عنان گسیختگی فرزندان که باید فردا پدران و مادران فرزندان‌شان باشند همه و همه حاصل شکستن حرمت خانواده است.

در آماري که در سال ۱۹۹۵ اعلام کرده‌اند: ۴۵٪ زنان آمریکا معتقدند فقط باید در خانه باشند و حدود ۷۰٪ از زنان معتقد

۱. تحلیل و بررسی شاخص شکاف جنسیتی در ایران. <http://www.women.gov.ir> [۵ شهریور ۱۳۹۴].

بودند اگر اقتصاد خانواده شان تأمین شود باید در خانه بمانند و کار و فعالیت در خانه را مناسب وظیفه و روحیه زنان می دانستند. زنان آمریکایی چون تجربه کردند که آمدن در جامعه مساوی با فروپاشی خانواده شد حالا به این نتیجه رسیده اند که برگشت به خانه آن خسارت ها را جبران می کند. همچنین دولت فرانسه برای برون رفت از مشکلات ناشی از کارکردن زنان در خارج از منزل و فروپاشی خانواده ها ضمن تأکید بر مشاغل خانگی، طرحی را به عنوان «به خانه برگردیم» اجرا نمود (طاهرزاده، ۱۳۸۷).

بنابراین قبل از آن که جامع دچار بحران شود باید به فکر چاره بود. به تعبیر طاهرزاده (۱۳۸۷) اگر ما با موضوع زن درست برخورد کنیم و همان طور که آیات الهی جایگاه زن و مرد را تعیین می کند موضوع را بپذیریم، زن چه در خانه باشد و چه در بیرون خانه، جامعه ما به اهداف عالیه خود می رسد.

علاوه بر مواردی که در بالا به آن اشاره شد، مسلماً نحوه تدریس در دانشگاه نیز می تواند بر موفقیت دانشجویان، رضایت تحصیلی آنان و رسیدن آموزش عالی به اهداف خود بسیار موثر باشد. با توجه به جدول ۳، بهترین روش تدریس از نظر دانشجویان زن «نوشتن جزوه توسط دانشجو در کلاس» و «تدریس از روی کتاب و ملزم بودن دانشجو به خواندن کتاب» و از نظر دانشجویان مرد «قرار دادن جزوه تکثیر شده در اختیار دانشجو» و «استفاده از پاورپوینت به همراه استفاده از تابلو» است. همچنین هر دو گروه با روش های «استفاده از پاورپوینت» و «ارائه دروس حفظی به صورت سمینار توسط دانشجویان و تکمیل آن توسط اساتید» مخالف هستند. این نتایج به روشنی بیان گر آن است که روش تدریس و روش های آموزشی برای دانشجویان زن و مرد باید متفاوت از هم باشد و همچنین می توان ادعا کرد که علاوه بر روش های آموزشی، محتوای آموزش نیز باید متفاوت از هم و متناسب با ساختار و طبیعت آنها باشد. در تایید این مطلب، برخی محققین با نشان دادن تفاوت های فیزیولوژیکی بین مغز زن و مرد به این نتیجه رسیده اند که حتی مدل های آموزش به زن و مرد نیز باید متفاوت باشد (سوزنچی، ۱۳۹۳). دانشجویان با روش تدریس «ارائه دروس حفظی به صورت سمینار توسط دانشجویان و تکمیل آن توسط اساتید» مخالف هستند و معتقدند در این روش تنها دانشجویی که ارائه می دهد مطالب را می آموزد و انتقال مفاهیم به خوبی انجام نمی شود. بنابراین تدریس دروس توسط اساتید بازدهی بیشتری خواهد داشت اما ارائه سمینار توسط دانشجویان در ایجاد اعتماد به نفس و خود باوری آنها بسیار موثر است به همین جهت لازم است دانشجویان به موازات آموزش مطالب توسط اساتید، در قالب انجام پروژه ارائه سمینار داشته باشند تا علاوه بر دریافت مطالب درسی، فن ارائه مطالب و تحقیق و پژوهش و غیره را نیز بیاموزند.

در طول تحصیل در دانشگاه عوامل متعددی در ایجاد انگیزه و موفقیت دانشجویان تأثیر گذار است. نتایج به دست آمده بیان گر آن است که عواملی چون نداشتن امید به آینده کاری و عدم توجه به خود اشتغالی و همچنین القای ناامیدی از سمت اطرافیان و عدم ایجاد انگیزه در دانشگاه به میزان زیادی در بی انگیزگی دانشجویان تأثیر گذار است و تفاوت چندانی بین دانشجویان زن و مرد دیده نمی شود و دانشجویان با نسبت مشابهی تأثیر این عوامل را بر ایجاد بی انگیزگی برآورد کرده اند. همچنین عدم باور ما می توانیم و نداشتن علاقه به رشته تحصیلی به میزان زیادی در بی انگیزگی دانشجویان تأثیر گذار است. که تأثیر این عوامل در دانشجویان زن بیشتر از دانشجویان مرد است؛ دلیل آن می تواند این باشد که دانشجویان زن، رشته های مهندسی و به طور مشخص رشته مهندسی مواد را متناسب با علایق خود نمی بینند.

هم‌چنین برخی خانواده‌ها ظاهراً چندان توجهی نسبت به اشتغال بعدی دختران ندارند و به تحصیل صرفاً به مانند نوعی سرمایه اجتماعی نگاه می‌کنند اما همین امر سبب می‌شود تلاش کنند بر انتخاب آن‌ها در هدف‌گیری‌های تحصیلی‌شان تأثیرگذاری کرده و گاه حتی آن‌ها را وادار به انتخاب رشته‌هایی کنند که چندان تمایلی به آن ندارند. در این شرایط دانشجویان زن دائماً سعی دارند نبود تضاد میان نقش‌های مختلف خود (دختر، خواهر، همسر، مادر) را با نقش اجتماعی خویش به مثابه دانشجوی، به خود و دیگران ثابت کنند و فشاری را که ناشی از عدم پذیرش این امر وجود دارد، تحمل کنند (امرائی، ۱۳۸۸).

به عنوان یک جمع بندی از مباحث بالا می‌توان متغیر رضایت دانشجوی را به صورت رابطه ۱ تعریف نمود که نتایج حاصل از این رابطه در جدول ۵ ارایه شده است.

رابطه ۱

رضایت

$$\text{دانشجو} = (\text{تمایل برای ادامه تحصیل} * 2) + (\text{توصیه برای ورود به رشته به داوطلبان همجنس} * 3) + (\text{تمایل برای انتخاب دوباره رشته} * 4) + \text{علاقه به رشته تحصیلی}$$

10

با توجه به نتایج حاصل میزان رضایت دانشجویان زن با نزدیک شدن به زمان دانش‌آموختگی و پس از این زمان کاهش می‌یابد. به این معنا که دانشجویان زن در سال‌های اول و دوم تحصیل، رضایت زیادی از تحصیل در رشته مهندسی مواد دارند اما در سال‌های سوم و چهارم تحصیل و پس از پایان دوره کارشناسی رضایت آن‌ها کاهش می‌یابد. یکی از دلایل آن می‌تواند شناخت بهتر رشته و آینده کاری آن، پس از گذراندن دروس تخصصی و دوره کارآموزی باشد. اما در میزان رضایت دانشجویان مرد از ابتدای تحصیل تا پایان، تغییر قابل توجهی مشاهده نمی‌شود.

جدول ۵ میزان رضایت دانشجویان و دانش‌آموختگان از رشته مهندسی مواد

جنسیت	دانشجویان در حال تحصیل در ترم ۲	دانشجویان در حال تحصیل در ترم ۴	دانشجویان در حال تحصیل در ترم ۶	دانشجویان در حال تحصیل در ترم ۸	دانش‌آموختگان پس از یک سال	دانش‌آموختگان پس از دو سال
شاخص	۵	۶	۴	۵/۱	۴	۵
محدوده	۷و۴	۸و۴	۶و۳	۶و۳	۷و۱	۸/۱و۲
زن						
واریانس	۴	۱	۷	۱۱	۸	۹
شاخص	۷	۶	۷	۶	۵	۷
محدوده	۸و۶	۸و۵	۸و۵	۷و۴	۷و۳	۸و۶
مرد						
واریانس	۲	۲	۳	۸	۷	۳

۶- نتیجه گیری

در انجام این تحقیق فرضیه های زیر در نظر گرفته شد:

فرضیه اول: دانشجویان بدون داشتن آگاهی کافی وارد دانشگاه می شوند.

فرضیه دوم: با گذشت سال های تحصیل رضایت دانشجویان به خصوص دانشجویان دختر کاهش می یابد.

فرضیه سوم: رشته های مهندسی (مواد) با روحیات خانم ها سازگاری ندارد و برای آن ها مناسب نیست.

با توجه به نتایج بدست آمده فرضیه های اول تا سوم مورد پذیرش قرار می گیرند و بر همین اساس پیشنهاد می شود که گروه های مشاوره ای خبره و کاردان تشکیل شوند تا در دوره ی پیش از کنکور و حتی قبل از آن در دوره انتخاب رشته ی دبیرستان به صورت فعال آگاهی و افق دیدی حقیقی از رشته ها را به دانش آموزان بشناسانند و به موازات آن، نهاد آموزش عالی برنامه ای اتخاذ نماید تا خطا در انتخاب رشته و در نتیجه ی آن سرخوردگی و پشیمانی در بین دانشجویان که جزء مهمترین اقشار جامعه هستند، کاهش یابد. یکی از این برنامه ها که نتایج این پژوهش به روشنی بیان می دارد لزوم تأثیر گذار بودن جنسیت داوطلبان به هنگام پذیرش دانشجو است که پیشنهاد می گردد سهمیه ظرفیتی در برخی از رشته ها همچون رشته مهندسی مواد اعمال گردد.

لازم به ذکر است در طول انجام این تحقیق که پیرامون مسئله ی مهم و در عین حال پیچیده ای همچون میزان رضایت و علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود انجام گرفت موانعی مانند محدودیت جامعه آماری به دانشجویان مهندسی مواد دانشگاه صنعتی همدان و عدم دسترسی کافی به دانش آموختگان این رشته وجود داشته است. برای دستیابی به نتایج دقیق تر پیشنهاد می گردد که تحقیقی مشابه، و البته با جامعه آماری وسیع تر که دانشجویان این رشته در سایر دانشگاه های کشور را پوشش دهد صورت گیرد.

۷- منابع

- اختری، زی، و دیگران. (۱۳۹۳). عفاف و حجاب از دیدگاه نوروبیولوژی. تهران: شهید آوینی.
- افشاری پور، ص؛ پورصادق، ط. (۱۳۸۷). بررسی عوامل موثر در علاقه مندی دختران شاغل به تحصیل در رشته های علوم پایه در شهر فیروزآباد. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی ارومیه، شماره ۳، ص ۱۱۲-۱۰۷.
- امرائی، م. میزان علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی خود، تاریخ انتشار: یکشنبه ۲۸ تیر ۱۳۸۸ ساعت ۰۷:۵۹، <http://www.modiryar.com>، [۵ شهریور ۱۳۹۴].
- ایمانی، ص. (۱۳۹۲). رابطه بین برنامه درسی پنهان با تحلیل رفتگی آموزشی دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا. کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا همدان، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، گروه آموزشی روان شناسی.
- سوزنچی، ح. (۱۳۹۳). الگوی اسلامی برای تحلیل مسائل زن و خانواده و کاربرد آن در عرصه سیاست گذاری، فصلنامه دین و سیاست فرهنگی، شماره ۱.
- طاهرزاده، ا. (۱۳۸۷). زن، آن گونه که باید باشد. اصفهان: لب المیزان.
- کرمی، ز. (۱۳۹۲). بررسی نقش استاد در برنامه درسی و ارتباط آن با توسعه حرفه ای وی و رضایت و پیشرفت

تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان. کارشناسی ارشد، دانشگاه بوعلی سینا همدان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه آموزشی علوم تربیتی.

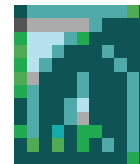
- مطهری، م. (۱۳۸۸). ده گفتار. قم: صدرا.

- یوسفی مشعوف ر، سعیدی جم م. (۱۳۷۹). بررسی توصیف و تحلیلی وضعیت آموزش دانشجویان علوم پایه

سالهای ۷۳-۶۸. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی همدان، دوره ۷، شماره ۴.

- Chen, Y. Hsiao, Ch. Lee, W. (2007). How Does Student Satisfaction Influence Student Loyalty, From the Relationship Marketing Perspective. National Changhua University of Education, Changhua, Taiwan.

- Lukas, Carrie L. (2006) The Politically Incorrect Guid to women, Sex and Feminism. Washington DC.:Rengery Publishing Inc.



ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه شاهرود بر اساس مدل سروکوال

مریم نادعلی^۱، حسن خادمی زارع^۲، آفرین اخوان^۳

چکیده

ارزیابی خدمات یکی از دغدغه های موسسات آموزشی به منظور بهبود کیفیت خدمات است. با تعیین شکاف بین وضع مطلوب و موجود می توان به این بهبود دست یافت. این مطالعه با هدف ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه شاهرود در سال ۱۳۹۴ انجام شده است. در این مطالعه ۱۵۵ نفر از دانشجویان دانشگاه شاهرود شرکت کردند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه مبتنی بر ابزار سروکوال بود و دانشجویان وضع مطلوب و موجود را در ۵ بعد ملموس، اعتماد، پاسخگویی، تضمین و همدلی تعیین نمودند و شکاف با تفاضل نمرات موجود از مطلوب به دست آمد. در هر ۵ بعد کیفیت خدمات، شکاف منفی وجود داشت و نشان دهنده برآورده نشدن انتظارات دانشجویان است. بیشترین میانگین شکاف کیفیت خدمات مربوط به بعد تضمین (۱/۳۵-) و کمترین نمره متعلق به بعد ملموس بودن (۰/۷۵-) است. در تمام ابعاد بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی داری مشاهده گردید.

کلمات کلیدی: ارزیابی کیفیت، خدمات آموزشی، مدل سروکوال، شکاف، انتظارات، ادراک

۱- مقدمه

از آنجایی که آموزش عالی نقش مهمی در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع ایفا می کند، لذا کیفیت خدمات در آموزش عالی در طی دو دهه اخیر توجه فزاینده ای به خود جلب نموده است. لذا، این پژوهش با هدف ارزیابی کیفیت

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی صنایع دانشگاه علم و هنر یزد، iran.nadali97@gmail.com

۲. دانشیار دانشکده مهندسی صنایع دانشگاه یزد، khademiz@yazd.ac.ir

۳. استادیار گروه مهندسی صنایع دانشگاه علم و هنر یزد، akhavan@sau.ac.ir

خدمات آموزشی انجام خواهد شد. کیفیت خدمات برای بقا و سودآوری نظام آموزش عالی حیاتی و راهبردی سودآور برای سازمان است. کیفیت در آموزش عالی و نظام دانشگاهی از ابعاد مختلف مورد توجه است. بحث کیفیت در آموزش عالی، مانند بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت بحث پیچیده ای است و اختلاف نظرهای مختلفی در این باره وجود دارد. همگام با توسعه های کمی آموزش عالی توجه به شاخص های کیفی نیز ضروری است. از طرفی دانشجویان، مشتریان اصلی سیستم آموزش در دانشگاه ها هستند و کیفیت خدمات آموزشی را با انتظارات و ادراکات خود از خدمات دریافت شده می سنجند. ؛ از این رو اکنون در همه مراکز علمی دنیا دیدگاه دانشجویان را در مورد کلیه جنبه های خدمات آموزشی ارائه شده در مؤسسات آموزش عالی به عنوان عامل ضروری در پایش کیفیت آموزش در نظر می گیرند. مؤسسات آموزش عالی که یکی از انواع سازمان های خدماتی هستند نیز باید به منظور حفظ مشتریان و جلب وفاداری آن ها و کسب مزیت رقابتی، برای شناسایی انتظارات و نیازهای مشتریان که دانشجویان هستند تلاش کنند و خدمات با کیفیت به آن ها ارائه دهند. طی دهه های گذشته، نیروهای محیطی مؤثر بر دانشگاه ها به صورت تصاعدی افزایش یافته است و در اثر این تعداد نیروی محیطی تمامی حوزه های دانشگاه مشمول پاسخگویی گردیده اند. در برخی از حوزه ها، پاسخگویی و تغییر متناسب با نیازهای محیط بوده و در برخی دیگر این گونه نشده است. (حمیدی و جبّاری، ۸۶) خدمات آموزشی به ویژه خدماتی که از طریق دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ارائه می شوند، نقش اساسی در توسعه یافتگی جوامع دارند. بنابراین توجه به ارتقاء کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به طور مستمر، مسئله ای ضروری به نظر می رسد (نورالسّناء و همکاران، ۱۳۸۷). در کشور ما نیز آموزش عالی وظیفه مهم تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز بخش های مختلف را، برای تامین خود کفایی در علوم و فنون، صنعت، کشاورزی و... به عهده دارد (پاکاریان، ۱۳۶۹).

۲- مبانی نظری

الف) کیفیت خدمات : مفهوم و تعریف کیفیت خدمات توسط کارهای عملی که توسط پاراسورامان و همکاران (۱۹۹۱ و ۱۹۸۸ و ۱۹۸۵) صورت گرفته است، تحت تاثیر قرار گرفته است. (باقرزاده خواجه و باقرزاده، ۱۳۸۸): کیفیت خدمات عبارت است از میزان اختلاف موجود بین انتظارات و ادراکات مشتریان از خدمات دریافتی (پاراسورامان و همکاران، ۱۹۸۸). این تعریف توسط رابطه $Q=P-E$ نشان داده می شود، که در این رابطه P نشان دهنده درک مشتری، E نشان دهنده انتظارات و Q بیانگر کیفیت خدمات دریافتی است. خدمت مورد انتظار همان خدمت مطلوب و ایده آل است که خدمت چگونه می تواند باشد و چگونه باید باشد (برون، ۱۹۸۹). مقصود از ادراکات مشتریان خدمت این است، که مشتری خدمت دریافت شده را چگونه ارزیابی می کند. آیا خدمت ارزشمند بوده است یا خیر؟ آیا حائز معیارهای کیفی لازم بوده است؟ و مواردی از این قبیل (برون، ۱۹۸۹).

مشتریان انتظاراتشان از خدمت را از منابع بسیاری شکل می دهند، مانند تجربیات گذشته، تبلیغات و ... بطورکلی مشتریان خدمت دریافتی را با خدمت مورد انتظار مقایسه می کنند. اگر خدمت دریافتی کمتر از خدمت مورد انتظار باشد، مشتریان ناراضی می شوند. اگر خدمت دریافتی برابر یا بیشتر از خدمت مورد انتظار باشد، آنها ترغیب می شوند که مجدداً از این ارائه دهنده خدمت استفاده کنند (کاتلر، ۲۰۰۹).

ب) **سروکوال** : مدل سروکوال پاراسورامان، زیتهمل و بری (۱۹۹۰) یا مدل E-P به عنوان مشهورترین ابزار استاندارد برای اندازه گیری کیفیت خدمات ظهور کرده است و یکی از روش هایی است که اغلب به ارزشیابی کیفیت خدمات آموزش عالی و دانشگاه ها مورد استفاده قرار می گیرد. این ابزار یک مجموعه از سوالات ساختارمند و زوجی را در ۵ بعد ملموس، اعتماد، پاسخگویی، تضمین و همدلی برای اندازه گیری انتظارات و ادراکات مشتری از خدمات دریافت شده ارائه می کند. بعد ملموس به تسهیلات فیزیکی، تجهیزات و مواد و منابع فردی و ارتباطی اشاره دارد. بعد اعتماد به توانایی در انجام وعده ها به دقت و صحت، بعد پاسخگویی به اراده کمک به مشتریان و فراهم آوردن خدمات مناسب و همدلی به مراقبت و توجه به فرد فرد مشتریان اشاره دارد. ابزار اصلی سروکوال از ۲۲ سوال برای اندازه گیری ۵ بعد کیفیت تشکیل شده است.

۳- مرور پیشینه ها

باقر زاده خواجه و باقرزاده (۱۳۸۸) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافتند که مراکز مورد مطالعه در تمامی ابعاد دارای شکاف می باشند. بعد همدلی دارای بیشترین شکاف و بعد تضمین دارای کمترین شکاف می باشد. از طرفی نتایج حاصل از اولویت بندی ابعاد پنجگانه حاکی از آن است که ابعاد پنج گانه کیفیت خدمات از نظر دانشجویان از بیشترین به کمترین اولویت عبارتند از: همدلی، پاسخگویی، قابلیت اطمینان، تضمین و عوامل ملموس.

در تحقیق الویرا و فریرا (۲۰۰۹) که در دانشگاه ایالتی سائوپائولو برزیل انجام گرفت از مقیاس سروکوال برای اندازه گیری شکاف بین انتظارات و ادراکات کیفیت خدمات استفاده شد. نتایج بیانگر آن بود که بیشترین شکاف به ترتیب مربوط به ابعاد پاسخگویی، همدلی، قابلیت اطمینان، تضمین، عوامل ملموس است. در تحقیق نجم شده توسط اعرابی و اسفندیاری (۱۳۸۲) در مرکز آموزش مدیریت صنعتی تهران، بیشترین رضایت مربوط به بعد همدلی بوده و تضمین، پاسخگویی و عوامل ملموس کیفیت خدمات در اولویت های دوم تا چهارم قرار گرفتند. همچنین عملکرد مرکز در خصوص قابلیت اطمینان، بیشترین فاصله را با انتظارات مشتریان داشته است.

در تحقیق اعتباریان و طالع (۱۳۸۹) در سازمان تأمین اجتماعی استان اصفهان، به این نتیجه رسیدند که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات بین انتظارات و ادراکات مشتریان، شکاف وجود دارد. محمدیوسف و همکاران (۲۰۱۲) تحقیقی با عنوان «ارزیابی کیفیت خدمات آموزش عالی بین دانشگاه های پژوهشی و دانشگاه های غیر پژوهشی» انجام داده اند و به این نتیجه رسیده اند که بعد احساس مسئولیت مهم ترین بعد بوده، در حالی که بعدهای همدلی و اعتماد کم اهمیت بودند. یوسا پرون (۲۰۱۴) در تحقیق خود پیرامون آموزش عالی تایلد به این نتیجه رسید که در همه پنج بعد شکاف بین، انتظارات از خدمات و خدمات دریافتی وجود دارد و بیشترین آن مربوط به بعد احساس و کمترین آن مربوط به قابلیت اطمینان می باشد. صمدی و اسکندری (۱۳۹۰) تحقیقی در بانک ملی شهرستان تویسرکان با استفاده از مدل سروکوال انجام داده اند و نتایج پژوهشگر بیانگر آن بود که انتظارات مشتریان در همه ابعاد سروکوال بالاتر از ادراکات آنان است و شکاف خدماتی موجود بیانگر نارضایتی مشتریان از کیفیت خدمات ارائه شده توسط بانک است. همچنین از نظر مشتریان، بعد اطمینان خاطر بالاترین اولویت را نسبت به سایر عوامل دارد.

ابویی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «ترکیبی بر اساس سروکوال و تاپسیس فازی برای ارزیابی کیفیت سرویس دهی در حمل و نقل» و با استفاده از مدل ترکیبی به ارزیابی ۴ خط اتوبوس در شهر اصفهان پرداختند (ابویی و همکاران، ۱۳۹۱). یوسفی و همکاران (۱۳۹۳) تحقیقی با عنوان «ارائه رویکرد ترکیبی بر اساس سروکوال و تاپسیس فازی برای ارزیابی کیفیت خدمات بسیج سازندگی در عرصه به سازی مدارس (مطالعه موردی: بسیج سازندگی استان زنجان)» انجام داده اند و با استفاده از مدل ترکیبی به ارزیابی کیفیت خدمات بسیج سازندگی پرداختند. در جدول (۱) چند نمونه از حوزه های وسیع ابزار سروکوال آورده شده است.

جدول ۱ حوزه های وسیع کاربرد ابزار SERVQUAL

نویسندگان	حوزه کاربرد
لاसार و همکاران، ۲۰۰۰، مارشال و اسمیت، ۱۹۹۹، آنگور و همکاران ۱۹۹۹	بانک
لین و وی، ۱۹۹۹	خدمات کارگذاری
سیو و همکاران، ۲۰۰۱	نگهداری ساختمان
جیانگ و همکاران ۲۰۰۰، وان دی و همکاران ۱۹۹۹، کتینگ و لی ۱۹۹۹	خدمات اطلاعات
انگلند و همکاران ۲۰۰۱ و ۲۰۰۰، کام و همکاران ۲۰۰۰، هاستون و ریز ۱۹۹۹، کان و نگ ۱۹۹۹، هامپتون ۱۹۹۳، دیویس و آلن ۱۹۹۰	آموزش عالی
ویسنیوسکی ۲۰۰۱، مکس فادین و همکاران ۲۰۰۱، دونلی و شیو ۱۹۹۹	خدمات شهرداری
دین ۱۹۹۹، کیوری و هکاران ۱۹۹۹، لیوزاو همکاران ۱۹۹۸، اکونورو بوورز ۱۹۹۰	خدمات بهداشتی و درمانی
هانگ و همکاران، ۲۰۰۰	خدمات رستوران
متا و همکاران a ۲۰۰۰، b ۲۰۰۰	خدمات خرده فروشی

۴- ابزار و روش

این پژوهش بر اساس طبقه بندی بر مبنای هدف، کاربردی و از حیث روش جزء تحقیقات توصیفی و پیمایشی به حساب می آید که به صورت مقطعی اوایل سال ۱۳۹۴ انجام شده است. پرسشنامه استاندارد سروکوال شامل دو بخش ۲۲ مؤلفه ای (۲۲ سؤال) است که برای اندازه گیری شکاف کیفیت خدمات مورد انتظار دانشجویان و کیفیت خدمات درک شده از طرف دانشجویان در پنج بعد خدمت مورد استفاده قرار می گیرد. پرسشنامه شامل بخش های عوامل محسوس (۴ سؤال)، پاسخگویی (۴ سؤال)، همدلی (۵ سؤال)، اطمینان (۵ سؤال)، تضمین (۴ سؤال) است. در این پژوهش، پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری شد. سمت راست پرسشنامه جهت ارزیابی انتظارات و سمت چپ پرسشنامه جهت ارزیابی ادراکات دانشجویان از خدمات آموزشی دانشگاه شاهرود می باشد. به منظور بررسی اعتبار محتوایی و صوری پرسشنامه، پرسشنامه در اختیار چند تن از صاحب نظران و متخصصان قرار گرفت و نظرات آنان بررسی و در پرسشنامه اعمال گردید. برای سنجش پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار آلفای کرونباخ نمره وضع موجود برای کل سؤالات پرسشنامه ۰/۸۳۵ و نمره وضع مطلوب برای کل پرسشنامه ۰/۸۹۱ بوده است. با توجه به این که هر چه نمره کرونباخ به یک نزدیک تر باشد ابزار از اعتبار بالایی برخوردار است، لذا اعتبار پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت.

جامعه آماری تحقیق شامل تمام دانشجویان در دسترس دانشگاه شاهرود در مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در دانشکده‌های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی می‌باشد. روش نمونه‌گیری تحقیق به صورت تصادفی می‌باشد. نمونه‌گیری با مراجعه حضوری پژوهشگر بوده است و بعد از تکمیل پرسشنامه‌ها اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از نرم افزار آماری SPSS20 و EXCEL مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

قبول یا رد فرضیه‌های تحقیق بوسیله آزمون t مورد تحلیل و آنالیز قرار گرفت. در پژوهش حاضر فرضیه صفر بدین صورت تعریف شد که بین کیفیت ادراک شده و کیفیت مورد انتظار خدمات شکاف معنی دار وجود ندارد. به منظور تعیین میزان شکاف کیفیت خدمات، تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون مقایسه میانگین پارامتریک paired-sample T-test که در مقایسه دو مجموعه از اندازه‌گیری‌های مربوط به افراد (انتظارات و ادراکات دانشجویان از کیفیت خدمات) مورد استفاده قرار می‌گیرد انجام شد.

۵- تحلیل نتایج

در این پژوهش نمونه شامل ۶۳ نفر (۴۰/۶٪) زنان و ۹۲ نفر (۵۹/۴٪) مردان است که از این میزان ۱۲۲ نفر (۷۸/۷٪) کارشناسی و ۲۶ نفر (۱۶/۸٪) در مقطع کارشناسی ارشد و ۷ نفر (۴/۵٪) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل هستند، ۲۵ نفر (۱۶/۱٪) از افراد نمونه در گروه سنی کمتر از ۲۰ سال، ۱۲۶ نفر (۸۱/۳٪) در گروه سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و ۴ نفر (۲/۶٪) در گروه سنی بیشتر از ۳۰ سال سن قرار دارند.

سوال اول: آیا بین شکاف انتظارات و ادراک کیفیت خدمات در دانشگاه صنعتی تفاوت وجود دارد؟

جدول ۲ نتایج آزمون t وابسته در مورد سوال اول

One-Sample Test						
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ملموس بودن	-9.378	154	.000	-.75161	-.9099	-.5933
پاسخگویی	-12.442	154	.000	-.99839	-1.1569	-.8399
همدلی	-14.124	154	.000	-1.12129	-1.2781	-.9645
اعتماد	-9.249	154	.000	-.88774	-1.0774	-.6981
تضمین	-15.421	153	.000	-1.35714	-1.5310	-1.1833
کیفیت خدمات	-15.518	153	.000	-1.02396	-1.1543	-.8936

با توجه به داده‌های جدول (۲) از آنجا که مقدار t در درجه آزادی $df=154$ در سطح $\alpha=0/5\%$ درصد در کلیه مولفه‌های کیفیت خدمات معنادار است، لذا فرض صفر (عدم وجود تفاوت بین دو میانگین) رد و فرض تحقیق با ۹۵٪ اطمینان تایید می‌گردد. به عبارت دیگر بین انتظارات و ادراک از کیفیت خدمات در ابعاد یاد شده تفاوت وجود دارد و مقایسه دو میانگین

نشان دهنده این امر است که چون میانگین انتظار از خدمات ارائه شده از میانگین ادراک از این خدمات بیشتر است، لذا ادراک از کیفیت خدمات ارائه شده در بعدهای مختلف در مقایسه با کیفیت مورد انتظار در حد پایین ارزیابی می گردد.

سوال دوم: آیا بین نظرات افراد نمونه در مورد شکاف کیفیت خدمات در دانشگاه شاهرود به تفکیک جنسیت و تحصیلات تفاوت وجود دارد؟

جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس چند متغیره در مورد مقایسه وضعیت شکاف کیفیت خدمات

جنسیت		آزمون برابر بودن واریانس ها				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ملموس بودن	با فرض برابری واریانس ها	5.872	.017	2.096	153	.038
	با فرض نابرابری واریانس ها			2.210	151.711	.029
پاسخگویی	با فرض برابری واریانس ها	7.487	.007	1.330	153	.186
	با فرض نابرابری واریانس ها			1.384	148.891	.168
همدلی	با فرض برابری واریانس ها	.091	.763	2.588	153	.011
	با فرض نابرابری واریانس ها			2.604	136.227	.010
اعتماد	با فرض برابری واریانس ها	.031	.861	1.216	153	.226
	با فرض نابرابری واریانس ها			1.134	100.451	.259
تضمین	با فرض برابری واریانس ها	9.886	.002	1.316	152	.190
	با فرض نابرابری واریانس ها			1.399	151.908	.164
کیفیت خدمات	با فرض برابری واریانس ها	2.673	.104	2.167	152	.032
	با فرض نابرابری واریانس ها			2.229	145.086	.027

تحصیلات		آزمون برابر بودن واریانس ها				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ملموس بودن	با فرض برابری واریانس ها	.284	.595	-2.124	146	.035
	با فرض نابرابری واریانس ها			-2.262	39.043	.029
پاسخگویی	با فرض برابری واریانس ها	1.375	.243	-.308	146	.758
	با فرض نابرابری واریانس ها			-.276	33.025	.784
همدلی	با فرض برابری واریانس ها	.040	.841	-.255	146	.799
	با فرض نابرابری واریانس ها			-.247	35.291	.806
اعتماد	با فرض برابری واریانس ها	.056	.814	1.101	146	.273
	با فرض نابرابری واریانس ها			1.276	43.622	.209

ادامهٔ جدول						
تضمین	با فرض برابری واریانس ها	483	488	-540	145	590
	با فرض نابرابری واریانس ها			-516	33.134	609
کیفیت خدمات	با فرض برابری واریانس ها	552	459	-443	145	658
	با فرض نابرابری واریانس ها			-409	32.162	686

نتایج آزمون F نشان داد که بین نظرات افراد نمونه در مولفه های ملموس بودن، پاسخگویی، تضمین از کیفیت خدمات به تفکیک جنسیت تفاوت معناداری وجود دارد. و در مولفه ملموس بودن از کیفیت خدمات به تفکیک تحصیلات تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۴ میانگین نمرات ادراک، انتظار و شکاف کیفیت در مولفه های مربوط به ابعاد کیفیت خدمات از دیدگاه دانشجویان

دانشگاه شاهرود						
ابعاد خدمات	مولفه ها	میانگین نمرات	ادراک	انتظار	شکاف کیفیت	میانگین
ملموس	۱- ظاهر آراسته و حرفه‌ای اساتید و کارکنان	۳/۵۰	۴/۰۵	۰/۵۵-		
	۲- فضا و امکانات فیزیکی (کلاس،ساختمان،صندلی و..)	۳/۲۵	۴/۳۳	۱/۰۸-		
	۳- کیفیت وسایل کمک آموزشی (وسایل سمعی بصری و...)	۳/۱۱	۴/۱۴	۱/۰۲-		۰/۷۵-
	۴- جذابیت ظاهری وسایل مورد استفاده توسط اساتید	۳/۱۲	۳/۴۷	۰/۳۴-		
	۵- در دسترس بودن اساتید راهنما به هنگام نیاز دانشجوی	۳/۲۸	۴/۳۹	۱/۱۰-		
پاسخگویی	۶- سهولت دسترسی دانشجویان به مدیریت آموزش	۳/۱۹	۴/۱۵	۰/۹۶-		
	برای انتقال نظرات و پیشنهادات درباره مسائل آموزشی					
	۷- ارائه منابع مطالعاتی مناسب به دانشجو برای مطالعه بیشتر	۳/۲۹	۴/۰۵	۰/۷۶-		
	۸-پاسخگویی کارکنان آموزشی در خصوص مشکلات آموزشی	۳/۱۰	۴/۲۶	۱/۱۶-		۰/۹۹-
	۹- مناسب بودن زمان برگزاری کلاسها	۳/۳۱	۴/۲۹	۰/۹۷-		
همدلی	۱۰-انعطاف پذیری اساتید در مواجهه با شرایط خاصی که برای هر دانشجو ممکن است پیش بیاید	۲/۸۳	۴/۳۱	۱/۴۸-		
	۱۱- دادن تکالیف متناسب (نه کم، نه زیاد) و مرتبط با درس	۳/۱۶	۳/۹۷	۰/۸-		۱/۱۲-
	۱۲- مناسب بودن برخورد کارکنان آموزشی با دانشجویان	۳/۱۰	۴/۳۱	۱/۲۰-		

۸۰۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

۱۳- ارائه راه حل مناسب برای رفع مشکلات آموزشی خاص هر دانشجو	۳/۰۸	۴/۲۱	۱/۱۳-
۱۴- ارائه مطالب درسی به شیوه هایی که برای دانشجو قابل درک باشد	۳/۲	۴/۴۴	۱/۲۴-
۱۵- دسترسی آسان به منابع مطالعاتی موجود در دانشگاه	۳/۶۸	۴/۲۷	۰/۵۸-
۱۶- کسب نمره بهتر در صورت تلاش بیشتر توسط دانشجو	۳/۱۶	۴/۳۴	۱/۱۸-
۱۷- ثبت و نگهداری سوابق تحصیلی بدون اشتباه و کم و کاست	۳/۶۰	۴/۰۷	۰/۴۶-
۱۸- انجام فعالیتهای توسط کارکنان آموزشی، در زمانی که خود وعده داده اند	۳/۲	۴/۱۵	۰/۹۵-
۱۹- آماده نمودن دانشجویان برای شغل آینده با ارائه آموزش های لازم نظری و عملی مناسب	۲/۲۹	۴/۵۱	۲/۲۱-
۲۰- وجود منابع مطالعاتی کافی برای افزایش آگاهی تخصصی دانشجو	۳/۰۷	۴/۲۲	۱/۱۵-
۲۱- برخورداری اساتید از دانش تخصصی کافی	۳/۴۳	۴/۵۵	۱/۱۱- ۱/۳۵-
۲۲- بحث و تبادل نظر درباره موضوع درس در کلاس توسط استاد	۳/۳۳	۴/۲۶	۰/۹۳-

۷- نتیجه گیری

سنجش کیفیت خدمات، پیش شرط اساسی بهبود کیفیت است. زیرا تا نیازهای کیفی مشخص نشود، خدمات اصلاح نمی شود. طبق جدول (۴) تجزیه و تحلیل سوال های پژوهش نشان می دهد که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات (عوامل ملموس، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، ضمانت و همدلی)، بین انتظارات و ادراکات دانشجویان، شکاف وجود دارد. با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر و وجود شکاف منفی در همه ابعاد کیفیت خدمات، بعد ملموس (۰/۷۵-)، اعتماد (۰/۸۸-)، پاسخگویی (۰/۹۹-)، تضمین (۱/۳۵-) و همدلی (۱/۱۲-) نشان می دهد که در تمامی موارد سطح انتظارات دانشجویان فراتر از سطح ادراکات آنها بود. بنابراین دانشجویان در تمامی ابعاد مورد مطالعه از کیفیت خدمات دریافتی رضایت ندارند، که بیشترین شکاف را بعد تضمین و کمترین شکاف را بعد عوامل ملموس دارد.

در بعد ضمانت دانشگاه که مربوط به عواملی چون ایجاد اطمینان در دانشجویان، ایجاد احساس امنیت و آرامش در دانشجویان است، نتوانسته انتظارات دانشجویان را برآورده کند. این عوامل احتمالی برای توجیه شکاف بین انتظارات و ادراکات هستند.

بعد همدلی نشان دهنده تمایل دانشگاه برای ارائه خدمات سریع به دانشجویان و منعکس کننده حساسیت و آگاهی نسبت به تقاضاها، پرسش ها و شکایات مطرح شده از سوی دانشجویان است شکاف منفی کیفیت در این بعد نشان می دهد که دانشجویان، مکانیزم مناسبی برای بیان نظرات و پیشنهادات خود ندارند و نظرات آنان در برنامه ریزی درسی در نظر گرفته نمی شود، در بعد همدلی دانشگاه در عواملی چون، توجه فردی به تدوین ساعت های کاری مناسب برای آنها نتوانسته است انتظارات دانشجویان را برآورده کند.

وجود شکاف کیفیت در بعد پاسخگویی حاکی از آن است که اساتید راهنما و مشاور، به هنگام نیاز دانشجو، کمتر در دسترس هستند. دانشجویان برای انتقال نظرات و پیشنهادات خود درباره مسائل آموزشی، به آسانی به مدیریت دسترسی ندارند. در بعد قابلیت اطمینان در دانشگاه که باید مربوط به ارائه خدمات به موقع، تلاش و اشتیاق کامل در جهت حل مشکلات دانشجویان باشد نتوانسته است انتظارات دانشجویان را برآورده کند که باعث شکاف بین انتظارات و ادراکات دانشجویان شده است.

در بعد عوامل محسوس، دانشگاه در زمینه های مدرن بودن تجهیزات مورد استفاده، امکانات فیزیکی، ظاهر کارکنان، محیط ارائه خدمت منظم، مرتب و پاکیزه به دلیل ویژگی های شخصیتی و فرهنگی نتوانسته است خواسته های مورد انتظار دانشجویان را برآورده کند و این عوامل احتمالی، برای توجیه این شکاف بین انتظارات و ادراکات هستند.

منابع

- حمیدی، ن و جباری، ف، «شکاف های کیفیت خدمات آموزشی در رشته مدیریت صنعتی»، آسیب شناسی علوم انسانی در ایران.
- نور النساء، رسول و سقایی، عباس و شادالویی، فائزه و صمیمی، یاسر، (۱۳۸۷). «اندازه گیری رضایت مشتری برای شناسایی فرصتهای بهبود در خدمات پژوهشی آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۹، ص ۹۸
- پاکاریان، سارا، (۱۳۶۹). «بررسی عوامل افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و پیشنهاداتی برای بهبود آن». پایان نامه کارشناسی ارشد. اصفهان، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
- باقر زاده خواجه، م و باقرزاده، ف، ۱۳۸۸ «بررسی کیفیت خدمات مراکز آموزش عالی تبریز با استفاده از مدل سروکوال و رتبه بندی مراکز با استفاده از فرایند تحلیل سلسله مراتبی» علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۸
- اعرابی، س، م و اسفندیاری، ش «تعیین و اندازه گیری شاخص های کیفیت خدمات servqual»، فصلنامه مدیریت صنعتی، شماره ۲
- اعتباریان، اکبر و طالع، مسعود (۱۳۸۹). «بررسی کیفیت خدمات و تعیین میزان شکاف بین ادراکات و انتظارات بیمه شدگان در سازمان تامین اجتماعی استان اصفهان»، پژوهش های مدیریت راهبردی، سال هفدهم، شماره ۴۶، ص ۱۱۳-۱۲۶
- ابویی اردکان، مصطفی؛ شتاب بوشهری، سیدنادر؛ آقاسی، علی رضا، (۱۳۹۱). «رویکردی ترکیبی بر اساس سروکوال و تاپسیس فازی برای

۸۰۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

ارزیابی کیفیت سرویس دهی در حمل و نقل»، نهمین کنگره بین المللی مهندسی عمران، دانشگاه صنعتی اصفهان.

یوسفی، ام البنین؛ عبداللهی، سهیلا؛ کرباسیان، مهدی؛ خیامباشی، بیژن، (۱۳۹۳). «ارائه ر ویکردی ترکیبی بر اساس سروکوال و تاپسیس فازی برای ارزیابی کیفیت خدمات بسیج سازندگی در عرصه بهسازی مدارس (مطالعه موردی: بسیج سازندگی استان زنجان)» اولین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در مدیریت کسب و کار، سازمان مدیریت صنعتی.

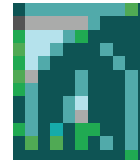
Oliveria, Jose De Otavio , " Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education",2009

Arambewela Rodeney ,Hall John , " A comparative analysis of international educations satisfaction using SERVQUAL",Journal of service Research volum 6 ,pp:141-163 . 2006

Kitchroen Krisana , " Literature Review :Service QUALITY IN Educational Institutions",ABAC Journal, volum 24number,2pp: 14-25,2004

Brown T D.(1989). "Leadership Aspects and Reward System of Customer Satisfaction".customer Satisfaction Conference. Loss Angeles.

Kotler, ph.Keler,k.Ang, s. Leong, s. Tang, Ch. (2009)" Marketing Management An Asian Perspective", prentice Hall Legcevic, J.(2009)," Quality gap of educational services in viewpoints of students",Economic Thought and practice, Vol.18No.2, pp.98-279



رابطه بین ارزشیابی کیفیت تدریس و ارتقاء صلاحیت حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان

زهره ناظمی نارگانی^۱، دکتر اکبر پناهی^۲، دکتر زهره لطیفی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین ارزشیابی کیفیت تدریس و ارتقاء صلاحیت حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان انجام شد. جامعه آماری در پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است که تعداد آن ها ۲۱۳۴ نفر است. بر اساس فرمول حجم نمونه کوکران (۳۲۵) نفر به عنوان نمونه آماری برآورد شد. از روش نمونه گیری طبقه ی متناسب با حجم نمونه گیری انجام شد. ابزارهای مورد استفاده، دو پرسشنامه محقق ساخته کیفیت تدریس و صلاحیت حرفه ای بودند. روایی صوری هر دو پرسشنامه توسط تعدادی از اساتید مشابه با نمونه آماری تأیید شد و و روایی محتوایی هر دو پرسشنامه محقق ساخته با داوری اساتید راهنما و مشاور و چند نفر از صاحب نظران موضوعی تأیید گردید. پایایی پرسشنامه ها از طریق ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب (۰/۸۲) و (۰/۸۹) برآورد گردید. نتایج نشان داد که بین ارزشیابی کیفیت تدریس و ارتقاء صلاحیت حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان رابطه معنی دار وجود دارد. مؤلفه های ارزشیابی کیفیت تدریس قابلیت پیش بینی صلاحیت های حرفه ای مدرسان را داشت از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش بینی کننده صلاحیت های حرفه ای در گام اول ارتباط پویا و سازنده، در گام دوم تغییر انگیزه یاددهی، راهبردهای راهبردی، انتخاب مواد و وسایل آموزشی بوده است. در خصوص متغیرهای جمعیت شناختی بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب سن، سال تحصیل، و رشته تحصیلی تفاوت معنی دار وجود نداشت ولی تفاوت نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب جنس،

۱. کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نورمرکز اصفهان

۲. عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان اصفهان

۳. عضو هیات علمی دانشگاه پیام نورمرکز اصفهان

پردیس محل تحصیل، رشته دیپلم معنی دار بود. بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان مرکز باهنر با مراکز فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی، هم چنین بین مرکز فاطمه زهرا (س) با مراکز شهید رجایی، آیت نجف آباد و امام خمینی کاشان و بین دیدگاه دانشجویان مرکز شهید رجایی با آیت نجف آباد تفاوت معنی دار وجود داشت. بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان رشته علوم انسانی با رشته های علوم تجربی، هنر و ریاضی و فیزیک تفاوت معنی دار وجود داشت. بین نمرات صلاحیت های حرفه ای بر حسب جنس، سن، محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی تفاوت معنی دار وجود نداشت ولی تفاوت نمرات صلاحیت های حرفه ای بر حسب دانشگاه محل تحصیل معنی دار بود. بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان مرکز شهید رجایی با مراکز شهید باهنر، فاطمه زهرا (س) و آیت نجف آباد، هم چنین بین مرکز امام خمینی کاشان با مراکز فاطمه زهرا (س) و آیت نجف آباد تفاوت معنی دار وجود داشت.

کلمات کلیدی: کیفیت تدریس، صلاحیت حرفه ای مدرسان، دانشگاه فرهنگیان، دانشجویان

مقدمه

امروزه در بسیاری از فعالیت های غیر رسمی و سازمان نیافته ارزشیابی صورت می گیرد و بازخوردی که این قضاوت بر عملکرد و فعالیت هایشان دارد، غیرقابل انکار است. حال آن که در سازمان ها، جایی که افراد انسانی برای تحقق هدف های از پیش تعیین به صورت گروهی و مشترک تلاش می کنند، ارزشیابی عملکرد افراد، فعالیتی ناخود، بدون هدف و بی برنامه نیست. این فرآیند به عنوان ابزاری برای بهره برداری بهتر از منابع انسانی سازمان ها محسوب می شود و از ارکان اصلی مدیریت و رهبری موفق و موثر در سازمان ها به شمار می رود. در بین روش های ارزشیابی، روش نظرخواهی از دانشجو به طور معمول در هر نیمسال تحصیلی انجام گرفته و از نتایج آن برای بازخورد به اعضای هیأت علمی و بررسی های آموزشی استفاده می گردد. همانطور که استاد می تواند به راحتی در مورد بعضی از جنبه های دانشجوی خود نظر دهد، دانشجو نیز می تواند یک منبع اطلاعاتی مهم برای ارزشیابی اعضای هیأت علمی باشد و از این جهت موجب بهبود اثربخشی فرایند تدریس شود. استفاده از روش نظرخواهی از دانشجویان در صورتی مفید است که از آن برای بهبود کیفیت تدریس استفاده شود و بخشی از نظام توسعه ی هیأت علمی تلقی شود (جعفری و همکاران، ۱۳۸۶). یکی از راه هایی که می تواند در سنجش کیفیت زیر نظام های آموزش عالی و شناسایی نقاط ضعف و قوت آن ها موثر باشد، فرآیند اعتبار سنجی است که برای شناخت وضعیت موجود و تشخیص نواقص و کاستی ها می تواند مورد استفاده قرار گیرد (بازرگان، ۱۳۸۶). آموزش عالی معرف نوع مهمی از سرمایه گذاری در منابع انسانی است که با فراهم آوردن و ارتقای بخشیدن به دانش، مهارت ها و نگرش های مورد نیاز منابع انسانی ارشد فنی، حرفه ای و مدیریتی به توسعه پایدار کمک می کند. آموزش عالی به طور قطع نه تنها باعث ترویج دانش میشود، بلکه بایشرفتهای تحقیقاتی، تکنولوژیک و علمی، دانش جدید نیز به وجود می آورد (صادقی، ۲۰۰۰). بنابراین امروزه پیشرفت جامعه در گرو استفاده بهینه از نیروی انسانی آن جامعه است. توجه به این منبع عظیم

در حوزه مدیریت منابع انسانی، و در نظر گرفتن نیازها و مشکلات آنها و استقرار افراد مناسب در سازمان از عوامل مؤثر در موفقیت و پیشرفت هر سازمانی میباشد. پس یکی از مسائل مهم دیگری هم که باید مورد توجه قرار گیرد، رضایت شغلی آنان می باشد. زیرا تحول جامعه هم نیازمند نیروی انسانی ماهر و تعلیم یافته است. داشتن روحیه و رضایت مندی شغلی در رسیدن به بهره وری بالا بسیار مهم است (میرسپاسی، ۱۳۸۷). نظرسنجی از اعضای هیات علمی در ارتقاء آگاهی آنان نسبت به نظام ارزشیابی، مستند کردن کوشش های مورد اجرای نظام ارزشیابی، جلب حمایت نسبت به نظام ارزشیابی، تعیین ارزش و اهمیت عامل های مورد ارزیابی و برانگیختن آنان جهت کوشش بیشتر به منظور ارتقاء کیفیت تدریس و فراهم آوردن موقعیتی برای آموزش اساتید مؤثر می باشد (بازرگان، ۱۳۸۵). پس بنابر این ارزشیابی از دیر باز در امر آموزش و پرورش و به ویژه در حیطه ی آموزش عالی وجود داشته است و به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت دانشگاهی نقش مهمی را در برنامه ریزی صحیح، اجرای موفق برنامه های آموزشی و بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه ها دارد. تقریباً همه ی کشورهایی که درگیر مسائل آموزشی هستند، کمابیش در زمینه ی ارزشیابی از کار استاد فعالیت دارند و استفاده از نظر دانشجویان برای ارزشیابی تدریس و فعالیت های آموزشی استادان، یکی از روش های بسیار معمول و متداول در دانشگاه های جهان و از جمله کشور ماست (بنی سی و دلفان اذری). از آن جایی که پیاده کردن نظام درست آموزش و پرورش، مستلزم برنامه ریزی های دقیق و علمی و پیاده کردن آنهاست و بی شک یکی از اقداماتی که مسؤولین به وسیله ی آن از چگونگی میزان تحقق اهداف برنامه ی خود مطلع می شوند، مسئله ارزشیابی نیروی انسانی است. در واقع این موضوع ابزار بسیار مهمی است که می توان به وسیله آن گام های اساسی و مهمی را در پیشرفت اهداف نظام آموزشی برداشت. ارزشیابی از عملکرد نیروی انسانی، به ویژه استادان می تواند در آن ها انگیزه ی مضاعفی ایجاد نموده و آن ها را برای فعالیت مستمر و آگاهانه و پویا تشویق و ترغیب نماید. ارزشیابی می تواند در تشخیص نیروی کارآمد و اثربخش نقش به سزایی داشته باشد و فرهنگ شایسته سالاری را در نظام آموزشی ترویج نماید. مهمترین هدف ارزشیابی، کمک به استادان در جهت اصلاح و بهبود روش ها و فعالیت های آموزشی و کمک به مدیران برای تصمیم گیری معقول تر در مورد استخدام، ترفیع استادان و در نهایت ارتقاء تعلیم به عنوان یک حرفه است (خیر، ۱۳۸۰).

شریفیان و نصرعابدی (۱۳۸۴) در تحقیق خود، موضوع تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان به این نتیجه رسیدند که بین کیفیت آموزشی اعضای هیات علمی و سابقه تدریس آنها رابطه معنی داری وجود داشت بین دانشکده محل خدمت و مرتبه علمی با عملکرد تدریس اعضای هیات علمی تفاوت معنی داری مشاهده گردید.

حاجی موسایی (۱۳۸۵) در یک مطالعه توصیفی و از نوع پیمایشی به بررسی نظرات ۳۱۴ دانشجوی دانشگاههای تهران در مورد نحوه ارزشیابی عملکرد آموزشی اساتید پرداخته است که چهار محور تسلط بر توان علمی، روش تدریس، انضباط آموزشی، ویژگیهای فردی و اجتماعی مدنظر قرار داشت نتایج نشان داد که بین نظرات رشته های فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی در مورد استفاده از نتایج ارزشیابی اساتید برای تعیین سرنوشت شغلی آنان تفاوت معنی داری وجود ندارد. به این معنی که اکثریت دانشجویان موافق با این مطلب بودند که نتایج ارزشیابی ها می تواند مبنایی بر تعیین سرنوشت شغلی اساتید باشد.

فتاحی (۱۳۸۶) در پژوهش خود تحت عنوان کیفیت آموزش مدرسان دانشگاه علوم پزشکی کرمان و ارتباط آن با ویژگیهای شخصی آن که در سالهای ۱۳۸۰ الی ۱۳۸۵ طی ۸ دوره از طریق نظرسنجی از دانشجویان اساتید را مورد ارزیابی قرار داد نتایج زیر حاصل گردید در سالهای مورد بررسی هر سال نمره آموزش ۶٪ افزایش نشان داد که از نظر آماری معنی دار بود ولی تغییرات نمرات پژوهش معنی دار نبود. بین نمره کیفیت آموزش با نمره پژوهش و نیز با مشخصات جمعیت شناختی مدرسان از جمله مرتبه علمی، مدرک دانشگاهی و سابقه کار رابطه معنی داری وجود نداشت در حالی که مدرک تحصیلی و رتبه دانشگاهی با نمره پژوهش رابطه معنی داری را نشان دادند.

حامدی (۱۳۸۷) روند ارزشیابی گروههای آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد را بررسی و به این نتیجه رسید که نمره ۱۷ از مبنای ۲۰ بود و نمرات ارزشیابی گروهها در نیمسالهای مختلف تفاوت معنی داری را ارزشیابی در ۹ نیمسال برابر ۱۳ نشان نداد، اما به طور کلی نمره ارزشیابی اساتید در نیمسال اول بالاتر از نیمسال دوم بود.

رفیعی و همکاران (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی با عنوان نتایج ۶ ساله ارزشیابی اساتید علوم پزشکی اراک از سال ۱۳۸۰ الی ۱۳۸۵ دریافتند که میانگین نمرات ارزشیابی در مدت ۶ سال از لحاظ آماری تفاوت معنی داری داشته و از مقدار ۱۵/۰۳، ۱۶/۴۵ متغیر بوده است.

بررسی های انجام شده توسط گرین والد (۱۹۹۷) نشان می دهند که تحقیقات زیادی وجود دارد که از اعتبار ارزیابی دانشجو از کیفیت تدریس، بر خلاف آن چه تصور می شود، حمایت می کنند (معروفی و همکاران، ۲۰۰۷).

هنسون (۲۰۰۳) معتقد است که کیفیت مطلوب تدریس بر ایند کیفیت مطلوب یادگیری قلمداد و در مراکز آموزش عالی اصولاً ارتقای فرصت های یادگیری موثر برای دانشجویان تعریف می شود. هدف از آموزش همانا تسهیل یادگیری دانشجویان است (شعبانی، ۱۳۸۵).

ریچاردسون (۲۰۰۵) کیفیت تدریس را به عنوان داشتن احساس وظیفه (هنر تدریس) و احساس موفقیت (یادگیری دانشجو) احساس می داند. احساس وظیفه تدریس زمانی که به خوبی حاصل شود به عنوان تدریس خوب است و زمانی که احساس موفقیت تدریس ایجاد می شود تدریس موفق نامیده می شود. زمانی که هر دو حس حاصل شود کیفیت تدریس اتفاق می افتد (فنسترماچر، ۲۰۰۵).

کر^۱ (۲۰۰۵ و ۲۰۰۶) تاکید می کند که تدریس خوب و با کیفیت به توسعه بینش، درک، قضاوت و حساسیت بستگی دارد. وی استدلال می کند که علاوه بر شایستگیهای ضروری در مهارتهای تدریس و یادگیری و تکنیکهای مدیریت کلاس درس بعدی بین فردی در کیفیت تدریس وجود دارد که مستقل از فن است در حقیقت تدریس شایسته بدون کسب این مهارتها رخ نمی دهد.

پژوهشی با عنوان ارزیابی اثر بخشی تدریس توسط سالدین (۲۰۰۵) صورت گرفته است. در این پژوهش شاخص های تدریس اثربخش در دانشگاه مشخص گردید. بر اساسی نتایج این پژوهش، ویژگی های مدرسان اثر بخش شامل: ارائه بازخورد به دانشجویان، ارائه مثال های روشن، پیوستگی ارائه محیط یادگیری مطلوب، تعامل و ارتباطات با دانشجویان، تشویق مشارکت دانشجویان، طراحی فعالیتهای کلاسی، دریافت نظر دانشجویان، پرورش تفکر قیاسی و استقرایی بود (صفری، ۱۳۸۸).

گرفتن بازخورد ارزشیابی کیفیت تدریس و میزان تاثیری که بر ارتقای حرفه ای آنان حاصل می گردد، اطلاعاتی را فراهم می سازد که در صورت فقدان آن اطلاعات، انتخاب یک راهکار از میان راه حل های متعدد ممکن است، برای وصول به هدف (استراتژی تصمیم گیری) توسط مدیران بر مبنای قضاوت و اعتقادات شخص و برآورده های ذهنی آنان صورت گیرد و در این وضع تصمیم گیری جنبه عقلانی و منطقی نخواهد داشت. زیرا هر قدر اطلاعات مورد نیاز برای تصمیم گیری ناقص تر باشد، درجه و عدم صحت و عدم اطمینان نسبت به تصمیمی که اتخاذ می شود (یا راهی که از بین راه ها انتخاب می شود) بیشتر خواهد بود و بالعکس با دسترسی به اطلاعات کافی و صحیح، مدیران با آگاهی و بینش بیشتری تصمیمات خود را اتخاذ می نمایند که در تبعه میزان صحت و اطمینان تصمیم های اتخاذ شده بیشتر خواهد بود.

دونلی^۱ (۲۰۰۶) در پژوهشی، در دانشگاه های لینویز اساتید را ۳ بار به فاصله ۶ ماه در ۱۰ ملاک توسط دانشجویان مورد ارزشیابی قرار دادند و نتایج بعد از هر بار ارزشیابی به اساتید داده می شد و اختلاف معنی داری بین نمرات اعضای هیات علمی در این سه دوره مشاهده گردید و میانگین نمره تمام ۴۲ عضو هیات علمی بهبود یافت.

سلدین^۲ (۲۰۰۷) با بررسی سیستم آموزشی بیش از ۶۰ دانشکده نشان داده است که به کارگیری ارزشیابی های دانشجویی رو به افزایش است و از ۲۹ درصد در سال ۱۹۷۳ به ۶۸ درصد و هم اکنون به ۸۶ درصد در سطح دانشگاه های مورد بررسی افزایش یافته است و هیچ یک از روش های دیگر ارزشیابی تا این اندازه رشد نداشته اند.

نظام های ارزشیابی با فراهم نمودن اطلاعات کمی و کیفی مورد نیاز نظام آموزشی بیش از پیش بر اهمیت و ضرورت نقش خود بر کیفیت بخشی عناصر سازمان می افزایند. به طور کلی هدف از استقرار نظام ارزیابی کیفی تدریس مدرسان کمک به سیاستگذاران، برنامه ریزان، مدرسان و سایر دست اندکاران نظام است تا از طریق فراهم آوردن داده های لازم بتوانند توجه به هدف های آموزشی، درباره کارآمدی نظام آموزشی تصمیم بگیرند. به طوری که از ابتدای اندیشیدن درباره طراحی و استقرار نظام آموزشی با استفاده از فرآیند ارزیابی به نماین ساختن میزان مطلوبیت اجرایی امور پرداخت. همچنین با استفاده از اطلاعات ارزیابی، اطمینان لازم درباره تحقق رسالت و مأموریت های نظام را به دست آورد. یافته های این پژوهش می تواند در بخش نظری به عنوان یک راهنمای بسیار مفیدی به منظور ارتقاء و بهبود کیفیت تدریس آنان در دانشگاه و مراکز آموزش عالی مورد استفاده قرار گیرد و نیز جلب توجه مدیران، برنامه ریزان و سیاستگذاران آموزش و هم چنین اساتید نسبت به وضعیت موجود شده و ارزشیابی در سطح دانشگاه را هرچه بیشتر به وضعیت مطلوب نزدیک نماید. هم چنین امید است که پژوهش حاضر با ارائه الگوهای مناسب زمینه و بستر لازم جهت اجرای عملی و صحیح ارزشیابی در دانشگاه تازه تاسیس یافته فرهنگیان را فراهم آورد.

سوال های پژوهش

سوال اصلی

۱- آیا بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی داری وجود دارد؟

سوال های فرعی پژوهش

- ۱- آیا بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۲- آیا بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۳- آیا بین راهبردهای یاددهی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۴- آیا بین انتخاب مواد و وسایل آموزشی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۵- آیا بین تدوین شیوه های ارزشیابی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۶- آیا بین ارتباط پویا و سازنده و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟
- ۷- آیا مؤلفه های ارزشیابی کیفیت تدریس قابلیت پیش بینی صلاحیت های حرفه ای را دارد؟
- ۸- آیا بین دیدگاه پاسخگویان در نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر اساس عوامل دموگرافیک (جنس، سن، تغییر دانشگاه محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟
- ۹- آیا بین دیدگاه پاسخگویان در نمرات صلاحیت های حرفه ای بر اساس عوامل دموگرافیک (جنس، سن، تغییر دانشگاه محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟

یافته های پژوهش

سوال اصلی: آیا بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی داری وجود دارد؟

جدول ۱ ضریب همبستگی بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای

متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
			شاخص آماری
سطح معناداری	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۵۵۵	۰/۷۴۵***	ارزشیابی کیفیت تدریس

$p < 0/01$

یافته های جدول ۱ نشان می دهد ضریب همبستگی بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای معنی دار است. یعنی بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۵۵/۵ درصد واریانس ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای مشترک بوده است. لذا سوال اصلی مبنی بر این که بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال اول: آیا بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟

جدول ۲ ضریب همبستگی بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای

متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
			شاخص آماری
سطح معناداری	مجدور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۲۸۷	۰/۵۳۶***	تغییر انگیزه یاددهی

p<۰/۰۱

یافته های جدول ۲ نشان می دهد ضریب همبستگی بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای معنی دار است. یعنی بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (۲۲) ۲۸/۷ درصد واریانس تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای مشترک بوده است. لذا سوال اول مبنی بر این که بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال دوم: آیا بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟

جدول ۳ ضریب همبستگی بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای

متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
			شاخص آماری
سطح معناداری	مجدور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۲۲۴	۰/۴۷۳***	طراحی تدریس

p<۰/۰۱

یافته های جدول ۳ نشان می دهد ضریب همبستگی بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای معنی دار است. یعنی بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (۲۲) فقط ۲۲/۴ درصد واریانس طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای مشترک بوده است. لذا سوال دوم مبنی بر این که بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال سوم: آیا بین راهبردهای یاددهی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟

جدول ۴ ضریب همبستگی بین راهبردهای یاددهی و صلاحیت های حرفه ای

متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
			شاخص آماری
سطح معناداری	مجدور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۰/۳۵۶	۰/۵۹۷***	راهبردهای یاددهی

p<۰/۰۱

یافته های جدول ۴ نشان می دهد ضریب همبستگی بین صلاحیت های حرفه ای با راهبردهای یاددهی معنی دار است. یعنی بین صلاحیت های حرفه ای با راهبردهای یاددهی رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۳۵/۶ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای با راهبردهای یاددهی بوده است. لذا سوال سوم مبنی بر این که بین صلاحیت های حرفه ای با راهبردهای یاددهی رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال چهارم: آیا بین انتخاب مواد و وسایل آموزشی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود

دارد؟

جدول ۵ ضریب همبستگی بین انتخاب مواد و وسایل آموزشی و صلاحیت های حرفه ای			
متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
متغیر پیش بین	شاخص آماری		
	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری
انتخاب مواد و وسایل آموزشی	۰/۵۱۱***	۰/۲۶۱	۰/۰۰۱

$p < ۰/۰۱$

یافته های جدول ۵ نشان می دهد ضریب همبستگی بین صلاحیت های حرفه ای با انتخاب مواد و وسایل آموزشی معنی دار است. یعنی بین صلاحیت های حرفه ای با انتخاب مواد و وسایل آموزشی رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2) ۲۶/۱ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای با انتخاب مواد و وسایل آموزشی بوده است. لذا سوال چهارم مبنی بر این که بین صلاحیت های حرفه ای با انتخاب مواد و وسایل آموزشی رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال پنجم: آیا بین تدوین شیوه های ارزشیابی و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟

جدول ۶ ضریب همبستگی بین تدوین شیوه های ارزشیابی و صلاحیت های حرفه ای			
متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
متغیر پیش بین	شاخص آماری		
	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری
تدوین شیوه های ارزشیابی	۰/۴۸۲***	۰/۲۳۲	۰/۰۰۱

$p < ۰/۰۱$

یافته های جدول ۶ نشان می دهد ضریب همبستگی بین صلاحیت های حرفه ای با تدوین شیوه های ارزشیابی معنی دار است. یعنی بین صلاحیت های حرفه ای با تدوین شیوه های ارزشیابی رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (r^2)

۲۳/۲ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای با تدوین شیوه های ارزشیابی بوده است. لذا سوال پنجم مبنی بر این که بین صلاحیت های حرفه ای با تدوین شیوه های ارزشیابی رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال ششم: آیا بین ارتباط پویا و سازنده و صلاحیت های حرفه ای مدرسان رابطه معنی داری وجود دارد؟

جدول ۷ ضریب همبستگی بین ارتباط پویا و سازنده و صلاحیت های حرفه ای

متغیر ملاک صلاحیت های حرفه ای			
شاخص آماری			
	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی
	ارتباط پویا و سازنده	۰/۶۸۸***	۰/۴۷۳
			سطح معناداری
			۰/۰۰۱

p<۰/۰۱

یافته های جدول ۷ نشان می دهد ضریب همبستگی بین صلاحیت های حرفه ای با ارتباط پویا و سازنده معنی دار است. یعنی بین صلاحیت های حرفه ای با ارتباط پویا و سازنده رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (۲۲) به ترتیب ۴۷/۳ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای با ارتباط پویا و سازنده بوده است. لذا سوال ششم مبنی بر این که بین صلاحیت های حرفه ای با ارتباط پویا و سازنده رابطه وجود دارد، تأیید می گردد.

سوال هفتم: آیا مؤلفه های ارزشیابی کیفیت تدریس قابلیت پیش بینی صلاحیت های حرفه ای را دارد؟

جدول ۸ ضریب همبستگی چندگانه مؤلفه های ارزشیابی کیفیت تدریس با صلاحیت های حرفه ای

شاخص آماری	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی چندگانه	مجذور ضریب همبستگی چندگانه	همبستگی چندگانه تعدیل شده	ضریب F	سطح معناداری
گام اول	ارتباط پویا و سازنده	۰/۶۹۲	۰/۴۷۹	۰/۴۷۷	۲۲۷/۳۶۹	۰/۰۰۱
گام دوم	ارتباط پویا و سازنده تغییر انگیزه یاددهی	۰/۷۴۷	۰/۵۵۸	۰/۵۵۴	۱۵۵/۲۳۶	۰/۰۰۱
گام سوم	ارتباط پویا و سازنده تغییر انگیزه یاددهی راهبردهای یاددهی	۰/۷۶۷	۰/۵۸۸	۰/۵۸۳	۱۱۶/۵۲۲	۰/۰۰۱
گام چهارم	ارتباط پویا و سازنده تغییر انگیزه یاددهی راهبردهای یاددهی انتخاب مواد و وسایل آموزشی	۰/۷۷۴	۰/۵۹۹	۰/۵۹۳	۹۱/۲۱۳	۰/۰۰۱

p<۰/۰۱

به طوری که یافته های جدول ۸ نشان می دهد از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش بینی کننده صلاحیت های حرفه ای در گام اول ارتباط پویا و سازنده، درگام دوم تغییر انگیزه یاددهی، راهبردهای راهبردی، انتخاب مواد و وسایل آموزشی بوده است. بر این اساس در گام اول ضریب ارتباط پویا و سازنده ۴۷/۹ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای، در گام دوم ضرایب ارتباط پویا و سازنده و تغییر انگیزه یاددهی ۵۵/۸ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای، در گام سوم ضرایب ارتباط پویا و سازنده، تغییر انگیزه یاددهی و راهبردهای یاددهی ۵۸/۸ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای و در گام چهارم ضرایب ارتباط پویا و سازنده و تغییر انگیزه یاددهی، راهبردهای یاددهی و انتخاب مواد و وسایل آموزشی ۵۹/۳ درصد واریانس صلاحیت های حرفه ای را تبیین می کند. F مشاهده شده در سطح $p < 0.01$ معنادار بوده است بنابراین رگرسیون قابل تعمیم به جامعه آماری می باشد.

جدول ۹ جدول ضریب بتا در پیش بینی مؤلفه های ارزشیابی کیفیت تدریس با صلاحیت های حرفه ای

متغیر ملاک	شاخص آماری	متغیر پیش بین	ضرایب بتای غیر استاندارد		ضرایب بتای استاندارد	ضریب t	سطح معناداری
			خطای معیار	بتا			
گام اول	ارتباط پویا و سازنده	۱/۶۵۶	۰/۱۱	۰/۶۹۲	۱۵/۰۷۹	۰/۰۰۱	
		۱/۳۰۶	۰/۱۱۴	۰/۵۴۶	۱۱/۴۲۸	۰/۰۰۱	
		۰/۸۵۴	۰/۱۲۹	۰/۳۱۶	۶/۶۱۴	۰/۰۰۱	
گام دوم	ارتباط پویا و سازنده	۱/۱۲۵	۰/۱۱۹	۰/۴۷۰	۹/۴۷۹	۰/۰۰۱	
		۰/۶۲۴	۰/۱۳۶	۰/۲۳۱	۴/۵۸۲	۰/۰۰۱	
		۰/۵۷۳	۰/۱۳۶	۰/۲۲۱	۴/۲۲۴	۰/۰۰۱	
گام چهارم	ارتباط پویا و سازنده	۱/۰۸۶	۰/۱۱۸	۰/۴۵۴	۹/۱۹۶	۰/۰۰۱	
		۰/۵۷۹	۰/۱۳۶	۰/۲۱۴	۴/۲۶۵	۰/۰۰۱	
	راهبردهای یاددهی	۰/۴۱۵	۰/۱۴۷	۰/۱۶۰	۲/۸۲۸	۰/۰۰۵	
		۰/۳۰۷	۰/۱۱۷	۰/۱۳۴	۲/۶۲۴	۰/۰۰۹	

$p < 0.01$

یافته ها در جدول ۹ حاکی از آن است که ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در ارتباط پویا و سازنده، صلاحیت های حرفه ای را ۰/۴۵۴ واحد افزایش، ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در تغییر انگیزه یاددهی، صلاحیت های حرفه ای را ۰/۲۱۴ واحد افزایش، ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در راهبردهای یاددهی، صلاحیت های حرفه ای را ۰/۱۶۰ واحد افزایش و ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در انتخاب مواد و وسایل آموزشی، صلاحیت های حرفه ای را ۰/۱۳۴ واحد افزایش می دهد.

معادله پیش بینی فرضیه هفتم پژوهش به شکل زیر قابل ارائه است:

صلاحیت های حرفه ای = ضریب ثابت (۹/۵۴۰) + ارتباط پویا و سازنده (۱/۰۸۶) + تغییر انگیزه یاددهی (۰/۵۷۹) +

راهبردهای یاددهی (۰/۴۱۵) + انتخاب مواد و وسایل آموزشی (۰/۳۰۷)

جدول ۱۰ متغیرهای بیرون معادله در رگرسیون برای پیش بینی صلاحیت های حرفه ای

سطح معناداری	مقدار t	بتا	
۰/۱۵۲	۱/۴۳۶	۰/۰۷۶	طراحی تدریس
۰/۵۲۴	۰/۶۳۸	۰/۰۳۳	تدوین شیوه های ارزشیابی

p<۰/۰۵

به طوری که از جدول ۱۰ ملاحظه می شود رابطه بین طراحی تدریس و تدوین شیوه های ارزشیابی با صلاحیت های حرفه ای معنادار نبوده است.

سوال هشتم: آیا بین دیدگاه پاسخگویان در نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر اساس عوامل دموگرافیک (جنس، سن، تغییر دانشگاه محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟

جدول ۱۱ تحلیل واریانس چندراهه نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنس، سن، تغییر دانشگاه محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی)

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
جنس	۱۰۰۹/۵۰۵	۱	۱۰۰۹/۵۰۵	۷/۸۰۰	۰/۰۰۶
سن	۶۲۱/۵۷۶	۵	۱۲۴/۳۱۵	۰/۹۶۱	۰/۴۴۳
نام پردیس	۳۴۰۶/۲۱۸	۴	۸۵۱/۵۵۴	۶/۵۷۹	۰/۰۰۱
سال تحصیلی	۶/۴۸۱	۱	۶/۴۸۱	۰/۰۵۰	۰/۷۲۳
رشته دیپلم	۱۱۸۵/۲۹۳	۳	۳۹۵/۰۹۸	۳/۰۵۰	۰/۰۲۹
رشته تحصیلی	۶۳۱/۶۷۷	۳	۲۱۰/۵۵۹	۱/۶۲۷	۰/۱۸۴

نتایج مندرج در جدول ۱۱ نشان می دهد که بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب سن، سال تحصیل، و رشته تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد ولی تفاوت نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب جنس، پردیس محل تحصیل، رشته دیپلم معنی دار است. آزمون های زوجی ارائه شده در جداول ۴-۲۰ تا ۴-۲۲ تفاوت بین گروه ها را نشان می دهد.

جدول ۱۲ مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب جنس

جنس	میانگین	انحراف معیار
زن	۶۶/۴۷	۳/۲۴
مرد	۸۵/۷۹	۴/۷۲

۸۱۶ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

نتایج مندرج در جدول ۱۲ نشان می دهد بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۳ مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب نام پردیس

نام پردیس	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
شهید باهنر (۷۱/۷۹) ← فاطمه زهرا (س) (۶۷/۳۲)	۴/۲۱	۰/۰۱۵
شهید باهنر (۷۱/۷۹) ← شهید رجایی (۸۱/۶۲)	-۱۰/۹۷	۰/۰۰۱
فاطمه زهرا (س) (۶۷/۳۲) ← شهید رجایی (۸۱/۶۲)	-۱۵/۱۸	۰/۰۰۱
فاطمه زهرا (س) (۶۷/۳۲) ← آیت نجف آباد (۷۲/۷۱)	-۶/۲۸	۰/۰۲۹
فاطمه زهرا (س) (۶۷/۳۲) ← امام خمینی کاشان (۷۵/۳۱)	-۸/۶۹	۰/۰۰۲
شهید رجایی (۸۱/۶۲) ← آیت نجف آباد (۷۲/۷۱)	۸/۹۰	۰/۰۱۰

نتایج مندرج در جدول ۱۳ نشان می دهد بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان مرکز باهنر با مراکز فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی، هم چنین بین مرکز فاطمه زهرا (س) با مراکز شهید رجایی، آیت نجف آباد و امام خمینی کاشان و بین دیدگاه دانشجویان مرکز شهید رجایی با آیت نجف آباد تفاوت معنی دار وجود دارد.

جدول ۱۴ مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب رشته دیپلم

رشته دیپلم	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
علوم انسانی (۷۶/۱۳) ← علوم تجربی (۷۰/۸۴)	۵/۳۵۴	۰/۰۰۲
علوم انسانی (۷۶/۱۳) ← هنر (۶۷/۱۶)	۱۰/۶۳۴	۰/۰۴۴
علوم انسانی (۷۶/۱۳) ← ریاضی و فیزیک (۶۸/۶۶)	۸/۰۰۲	۰/۰۰۱

نتایج مندرج در جدول ۱۴ نشان می دهد بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان رشته علوم انسانی با رشته های علوم تجربی، هنر و ریاضی و فیزیک تفاوت معنی دار وجود دارد.

سوال نهم: آیا بین دیدگاه پاسخگویان در نمرات صلاحیت های حرفه ای بر اساس عوامل دموگرافیک (جنس، سن، تغییر دانشگاه محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟

جدول ۱۵ تحلیل واریانس چندراهه نمرات صلاحیت های حرفه ای با توجه به متغیرهای دموگرافیک (جنس، سن، تغییر دانشگاه محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی)

منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری
جنس	۱۲۹/۹۳۹	۱	۱۲۹/۹۳۹	۲/۵۶۲	۰/۱۱۱
سن	۱۱۹/۰۳۲	۵	۲۳/۸۰۶	۰/۴۶۹	۰/۷۹۹
نام پردیس	۶۰۰/۲۹۶	۴	۱۵۰/۰۷۴	۲/۹۵۹	۰/۰۲۱
سال تحصیلی	۹۹/۲۲۱	۱	۹۹/۲۲۱	۱/۹۵۶	۰/۱۶۳
رشته دیپلم	۳۲۵/۷۴۷	۳	۱۰۸/۵۸۲	۲/۱۴۱	۰/۰۹۶
رشته تحصیلی	۵۲/۰۱۳	۳	۱۷/۳۳۸	۰/۳۴۲	۰/۷۹۵

نتایج مندرج در جدول ۱۵ نشان می دهد که بین نمرات صلاحیت های حرفه ای بر حسب جنس، سن، محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد ولی تفاوت نمرات صلاحیت های حرفه ای بر حسب دانشگاه محل تحصیل معنی دار است. آزمون های زوجی ارائه شده در جدول ۱۶ تفاوت بین گروه ها را نشان می دهد.

جدول ۱۶ مقایسه میانگین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب نام پردیس

نام پردیس	تفاوت میانگین	سطح معنی داری
شهید باهنر (۳۸/۸۳) ← شهید رجایی (۴۳/۲۰)	-۴/۸۷۸	۰/۰۰۲
فاطمه زهرا (س) (۳۷/۰۵) ← شهید رجایی (۴۳/۲۰)	-۶/۶۰۲	۰/۰۰۱
فاطمه زهرا (س) (۳۷/۰۵) ← امام خمینی کاشان (۴۱/۲۷)	-۴/۶۷۳	۰/۰۰۷
شهید رجایی (۴۳/۲۰) ← آیت نجف آباد (۳۶/۷۶)	۶/۶۵۰	۰/۰۱۰
آیت نجف آباد (۳۶/۷۶) ← امام خمینی کاشان (۴۱/۲۷)	-۴/۷۲۱	۰/۰۳۵

نتایج مندرج در جدول ۱۶ نشان می دهد بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان از دیدگاه دانشجویان مرکز شهید رجایی با مراکز شهید باهنر، فاطمه زهرا (س) و آیت نجف آباد، هم چنین بین مرکز امام خمینی کاشان با مراکز فاطمه زهرا (س) و آیت نجف آباد تفاوت معنی دار وجود دارد.

نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش بررسی رابطه بین ارزشیابی کیفیت تدریس و ارتقاء صلاحیت حرفه ای مدرسان دانشگاه فرهنگیان بود. یافته های مربوط به سوال اصلی نشان داد ضریب همبستگی بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای مدرسان معنی دار است، یعنی بین ارزشیابی کیفیت تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. ارزشیابی از کیفیت تدریس مدرسین دانشگاه ها از اهمیت بالایی برخوردار است. زیرا تربیت نیروی

متخصص برای نسل آینده مستلزم وجود کادر قوی و توانمند هیات علمی در دانشگاه هایی است که هم در امر آموزش و هم در امر پژوهش دارای دانش، بینش و تبحر لازم باشند. اعتبار و شهرت موسسات آموزش عالی به اعتبار و کارایی هیات علمی آنها بستگی دارد. بنابراین یکی از معیارهای مهم در ارزشیابی آموزشی، کیفیت تدریس اعضای هیات علمی است. یافته های سوال اول نشان داد بین تغییر انگیزه یاددهی و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. نتایج حاصل با نتایج به دست آمده از تحقیقات فتاحی (۱۳۸۶)، حاجی موسایی (۱۳۸۴)، ریچاردسون (۲۰۰۵) همخوانی دارد. مسائلی نظیر این اندیشه که « تسهیل یادگیری » باید به جای « توزیع دانش » قرار گیرد در حوزه سیاست اجتماعی و قدرت جای می گیرند. بسیاری از دانش آموزان و دانشجویان ممکن است احساس کنند که برای یادگیری، اکتشاف و نقد دانشی که بوسیله رسانه جدید به سوی آنها می آید اختیار و آزادی دارند. یادگیرندگان از اینکه برای اولین بار می بینند که موضوع درسی به جای یاددهنده در دستان آنها قرار دارد هیجان زده می شوند. یادگیرندگانی که احساس اختیار و آزادی کنند. انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته و به طور کلی در تلاشهای درسی موفق ترند. ایجاد انگیزه در دانشجویان می تواند افق های جدیدی را پیش چشمان آنان باز کند. یافته های سوال دوم نشان داد بین طراحی تدریس و صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. نتایج حاصل با نتایج به دست آمده از تحقیقات شریفیان و نصر عابدی (۱۳۸۴) و حاجی موسایی (۱۳۸۴)، همخوان است. مدرس توانمند و وظیفه شناس قبل از اینکه وارد کلاس درس بشود، باید بداند که چه تدریس می کند و پیرامون آنچه که تدریس می کند، دانستنی هایش تا چه حد گسترش دارد. او باید هدف های هر درس را شناسایی و در فرآیند یاددهی - یادگیری از آخرین روش ها و شیوه های تدریس موجود استفاده کند. او باید بداند به چه رسانه هایی احتیاج دارد، این رسانه ها آماده و در دفتر مدرسه قرار دارند یا اینکه باید آنها را شخصاً و یا به کمک فراگیران تهیه کند و اینکه چگونه از آنچه یاد داده است ارزشیابی به عمل آورد. داشتن طراحی تدریس توسط مدرس، می تواند یاری رسان باشد و او را برای یک تدریس خوب کمک شایانی کند. اهمیت و ضرورت طراحی تدریس، مشابه طرح و نقشه ساختمان است همان طور که یک مهندس ساختمان پیش از ساختن یک بنا به تهیه نقشه آن می پردازد، مدرس (آموزش دهنده) نیز باید یک نقشه آموزشی طراحی کند که در آن محتوای آموزش، روش آموزش، رسانه ها و وسایل کمک آموزشی پیش بینی شود و مطابق این طرح به آموزش بپردازد. یافته های سوال سوم نشان داد بین راهبردهای یاددهی با صلاحیت های حرفه ای رابطه معنی دار وجود دارد. نتایج حاصل با نتایج به دست آمده از تحقیقات فتاحی (۱۳۸۶) همخوانی دارد. در همه مقاطع تحصیلی، راهبردهای یاددهی - یادگیری اهمیت خاصی دارند و در همه الگوهای برنامه ریزی درسی به نحوی مورد توجه قرار گرفته اند. به دیگر سخن، در همه الگوهای برنامه ریزی درسی، در نظرآوری راهبردهای یاددهی - یادگیری غیرقابل اجتناب است. به این سبب، در همه نظام های آموزشی، اعم از پیشرفته یا عقب مانده، خواسته یا ناخواسته به این راهبردها توجه زیادی می شود. عام ترین مشکل در راه کاربست راهبردهای جدید، فقدان یا کمبود مواد آموزشی برای آموزش مدرسان است. به علاوه، مقاومت مدرسان در برابر رویکردهای جدید، نبود زمان کافی برای تدریس، فقدان منابع فیزیکی، نبود محیط آموزشی مناسب و... از عوامل پدیدآورنده مانع برای کاربست راهبردهای جدید است. برای غلبه بر این موانع، کارگاه های آموزشی برای مدرسان و مجموعه های اطلاعاتی برای مدرسان سازمان دهی و فراهم شده است. همچنین در سطح مراکز آموزشی،

مراکزی برای تسهیل کاربرد رویکردهای جدید تأسیس گردید. یافته‌های سوال چهارم نشان داد بین انتخاب مواد و وسایل آموزشی با صلاحیت‌های حرفه‌ای انتخاب مواد و وسایل آموزشی رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج حاصل با نتایج به دست آمده از تحقیق حاجی موسایی (۱۳۸۴)، مبنی بر این که یکی از صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را استفاده صحیح و به موقع از وسایل کمک آموزشی در بر می‌گیرد همخوانی دارد. پس کنولوژی می‌تواند به عنوان عاملی مهم و شاید اساسی، شیوه مدرس را تغییر دهد. یعنی شیوه عملکرد مدرسین و دانشجویان را عوض کند. استفاده‌های تقویتی از کنولوژی، استفاده‌های خوبی هستند. استفاده‌های تقویتی باید، روی تمام ظرفیت و قدرت منابع کنولوژی سرمایه گذاری کند. با ملاحظه چگونگی تغییر ریشه‌ای که بواسطه کنولوژی قابل انجام است. فکر افراد باید به سطوح جدید کشانده شود و افراد خود را وادار کنند که تفکرات، کارهای روزمره، اعمال و شیوه‌های تربیتی را از نو بشناسند. اختراع کنند و بسازند. به طوریکه به تغییر در فضای جامعه شناختی و تکنولوژیکی منجر شود که دانش آموزان و دانشجویان در آن فضا به یادگیری مشغولند. بحث درباره تکنولوژی بعنوان عاملی برای تغییر در شیوه مدرسان، در سه حوزه سازمان یافته است، تغییر در معرفت‌شناسی، تغییر در روانشناسی که در یادگیری به کار می‌رود. یافته‌های سوال پنجم نشان داد بین صلاحیت‌های حرفه‌ای با تدوین شیوه‌های ارزشیابی رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج حاصل با نتایج به دست آمده از تحقیقات فتاحی (۱۳۸۶)، رفیعی و همکاران (۱۳۸۸)، حامدی (۱۳۸۷)، سلدین (۲۰۰۷) همخوانی دارد. قدمت ارزشیابی و اندازه‌گیری آموزشی به آن زمانی برمی‌گردد که برای اولین بار فردی به آموزش فرد دیگری پرداخته است. در تعریفی که اغلب مربیان تربیتی از آموزش و پرورش می‌کنند، آن را به عنوان یک سلسله فعالیت‌های منظم می‌دانند که در جهت ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فراگیر صورت می‌گیرد. با توجه به این تعریف هرگز نمی‌توان بدون اندازه‌گیری و ارزشیابی تغییرات ادعا نمود که آموزشی صورت گرفته است. به عبارتی می‌توان ارزشیابی را شاهی بر نحوه‌ی آموزش و داوری بر میزان یادگیری که نتیجه آموزش است قلمداد کرد. بنابراین رویکردهای اساسی در ارزشیابی باید به گونه‌ای باشد که متوجه هدف‌های دوره تحصیلی بوده و نتایج آن به راهنمایی و انگیزش دانشجویان و مدرسان منجر شود و از سوی دیگر ارزشیابی نباید به طور مستقل و بدون ارتباط با سایر عناصر آموزش طراحی شود، بلکه باید با توجه به هدف‌ها، روش‌های تدریس، و به طور کلی عناصر مختلف برنامه درسی مورد توجه قرار بگیرد. ارزشیابی به منظور تکمیل یادگیری‌ها و مشخص نمودن پیشرفت‌ها و بهتر شدن‌ها انجام می‌پذیرد. انسان در مراحل مختلف زندگی خواسته و ناخواسته آزمون‌های پی‌در پی را پشت سر می‌گذارد. به دیگر سخن حیات انسان سراسر تلاش است و امتحان، اما آن‌چه که در این جا بیش تر مورد توجه است هدف‌ها، برنامه‌ها، و چگونگی انجام امتحانات معمول در مراکز آموزشی است. یافته‌های سوال ششم نشان داد بین ارتباط پویا و سازنده با صلاحیت‌های حرفه‌ای رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج حاصل با نتایج به دست آمده از تحقیق حاجی موسایی (۱۳۸۴)، فتاحی (۱۳۸۶)، سلدین (۲۰۰۵) مبنی بر این که شناخت ویژگی‌های فردی فراگیران بر به کارگیری و صلاحیت‌های حرفه‌ای همخوانی دارد. مدرسان اغلب در قبال آموزش و یادگیری کلیه دانش آموزان، دانشجویان و به خصوص آنهایی که نیازهای ویژه‌ای دارند، احساس مسئولیت می‌کنند. این امر در حالی است که آنان به ندرت دوره و آموزش خاصی در زمینه بهداشت روانی دانش آموزان دیده‌اند. علاوه بر آن، مشکلات و مسائلی که مدرسان و کادر آموزشی با آن روبه

رو هستند، چنان از پیچیدگی و تنوع های زیادی برخوردارند که گاه نیاز به بررسی های مشاوران و روان شناسان دارد. لازم به ذکر است که، تشخیص و شناسایی این گونه اختلالات و بیماریها هر چه زودتر در جوانان صورت گیرد، تأثیرات کمتری بر بافت ذهنی و روانی آنان خواهد گذاشت. از این رو آموزش و آشنا کردن مدرسان با انواع ناهنجاری های رفتاری _ کنشی دانشجویان می تواند گامی مثبت در جهت بهداشت روانی باشد. نتایج سوال هفتم نشان داد که مؤلفه های ارزشیابی کیفیت تدریس قابلیت پیش بینی صلاحیت های حرفه ای را دارد و بهترین پیش بینی کننده صلاحیت های حرفه ای، ارتباط پویا و سازنده است. مهارت های ارتباطی و توانایی حرفه ای استادان بر صلاحیت های حرفه ای مدرسان موثر می باشد. به عبارتی دیگر مهارت های ارتباطی و شوخ طبعی اعضای هیأت علمی، سخت گیری استاد در کلاس درس بر روی ارزشیابی مزبور مؤثر است و دانشجویان در ارزشیابی استادان به انتقال مفاهیم و نحوه ی ارتباط استاد با دانشجو اولویت بیشتری می دهند. بنابراین هرچه اعضای هیأت علمی در کلاس ارتباطات بهتری با دانشجویان داشته باشند و اداره کلاس به صورت جدی و خشک انجام نشود، توجه دانشجویان را بیشتر به موضوعات درسی جلب می کنند و باعث تأثیرگذاری روی آنان می شوند. یعنی مدرسان با بهبود نحوه ی ارتباطات خود با دانشجویان در کلاس های درسی می توانند صلاحیت های حرفه ای خود را افزایش دهند نتایج سوال هشتم نشان داد که بین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب سن، سال تحصیل، و رشته تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد ولی تفاوت نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس بر حسب جنس، پردیس محل تحصیل و رشته دیپلم معنی دار است.

میانگین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس در دانشجویان زن پایین تر از دانشجویان مرد بوده است می توان چنین تفسیر کرد که خانم ها به دلیل دارا بودن دقت بالا و حضور بیشتری که در کلاس های درسی دارند در ارزشیابی نمرات کمتری به مدرسان می دهند. کمترین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس مدرسان مربوط به دیدگاه دانشجویان مرکز فاطمه زهرا (س) و بیشترین نمرات ارزشیابی مربوط به دیدگاه دانشجویان مرکز شهید رجایی بوده است چنین می توان تفسیر نمود که کیفیت آموزشی در مرکز فاطمه زهرا (س) خوب نبوده است و دانشجویان ناراضی اند و امکانات این مرکز محدود است و بودجه کمتری نسبت به سایر مراکز دارد و نمی تواند اساتید برجسته را استخدام نماید و مجبور است از اساتید در دسترس استفاده نماید. میانگین نمرات ارزشیابی کیفیت تدریس در دانشجویان رشته علوم انسانی بیشترین و در رشته هنر کمترین بوده است. چنین می توان تفسیر نمود که رشته های هنر به امکانات و تجهیزات (از جمله کارگاه ها، آزمایشگاه ها و ...) بالاتری نسبت به سایر رشته ها نیاز دارند و این دانشگاه ها معمولا این دانشگاه ها این امکانات را ندارند، بنابراین کیفیت تدریس اساتید را پایین تر ارزشیابی کرده اند. نتایج سوال نهم نشان داد که بین نمرات صلاحیت های حرفه ای بر حسب جنس، سن، محل تحصیل، سال تحصیلی، رشته دیپلم و رشته تحصیلی تفاوت معنی دار وجود ندارد ولی تفاوت نمرات صلاحیت های حرفه ای بر حسب دانشگاه محل تحصیل معنی دار است. کمترین نمرات ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای مدرسان مربوط به دیدگاه دانشجویان مرکز آیت نجف آباد و بیشترین نمرات ارزشیابی مربوط به دیدگاه دانشجویان مرکز شهید رجایی بوده است چنین می توان تفسیر نمود که صلاحیت های حرفه ای مدرسان در مرکز آیت نجف آباد خوب نبوده است و دانشجویان ناراضی اند و امکانات این مرکز محدود است و

بودجه کمتری نسبت به سایر مراکز دارد و نمی تواند اساتید برجسته را استخدام نماید و مجبور است از اساتید در دسترس استفاده نماید.

منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۸۵). ارزیابی مستمر برای بهبود کیفیت دانشگاهی: نگاهی به یک دهه تجربه در نظام آموزش عالی ایران، دانشگاه تهران: دومین همایش ارزیابی درونی کیفیت در نظام دانشگاهی.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی). تهران: انتشارات سمت.
- بنی سی، پری ناز، دلفان آذری، قنبر علی، (۱۳۸۹). تاثیر ارزشیابی از استادان بر بهبود کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی منطقه ۱۲. فصلنامه پژوهشی و اجتماعی، سال سوم، شماره ششم.
- حاجی موسایی، فاطمه (۱۳۸۵). بررسی نظرات دانشجویان دانشگاههای تهران نسبت به نحوه ی ارزیابی عملکرد آموزشی اساتید. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء.
- حامدی، سودابه. ۱۳۸۵. بررسی روند ارزشیابی گروههای آموزشی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، "مجله گام های توسعه، ویژه نامه.
- خیر، محمد. (۱۳۸۰)، «ارزشیابی تدریس اثربخش در آموزش عالی»، مجله دانش و پژوهش، دانشگاه آزاد واحد خوراسگان، شماره ۷.
- رحیمی، ح و محمدی، روپند، ک؛ ۱۳۸۸. مجموعه مقالات چهل و هفتمین نشست رؤسای دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور؛ انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- شریفیان فریدون؛ نصر، احمد رضا؛ عابدی، لطفعلی. (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۵-۵۴.
- شعبانی ورکی، بختیار و حسین قلی زاده، رضوان. (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه .. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹.
- صادقی و همکاران. (۲۰۰۰). خلاقیت در آموزش عالی، گامی اساسی در جهت توسعه پایدار، مجله راهبردهای آموزش، دوره ۳، شماره اول، ۲۸-۲۳
- صفری، ثنا. ۱۳۸۸. طراحی سیستم ارزیابی هیات علمی در چهارچوب توسعه شایستگی های آنان : دانشگاه شهید بهشتی. رساله دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیه دهبشتی
- معروفی، یحیی و همکاران. (۲۰۰۷). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی، بررسی برخی دیدگاه ها، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۵.

میرسپاسی، ناصر، (۱۳۸۷). مدیریت استراتژیک منابع انسانی در روابط کار، تهران، میر

Carr, D.(2006) Professional and personal values and virtues in teaching, Oxford Review of Education, 32(2).۱71-183.

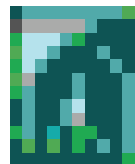
Fatahi Z, Adhami A, Noohi E,et al.(2005) Opinion of academic members of Kerman University of Medical Sciences about educational evaluation of lecture .۰۳-۲۰۰۲,J Hormozgan Uni Med Sci;۱(۹): ۱.۶۶-۵۹Persian.

Fenstermacher, G. D. & Richardson, V.. On making determinations of quality in teaching. Teachers College Record 107(1),2005 186-213.

Greenwood GE, Bridges CM, Ware WB, McLean JE. Student evaluation of college teaching behaviors instrument: a factor analysis. The Journal of Higher Education 1973; 44(8): 596-604

Hanson, J. (2003); “Encouraging Lecturers to Engage with NewTechnologies in Learning and Teaching in a Vocational University: the Role ofRecognition Reward; Journal of Higher Education Management and Policy, Vol. 15 ,P. 3.

Seldin, P. (2005). Changing practices in faculty evaluation; San Francisco: Jossey- Bass.



بررسی میزان کاربرد شاخص های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرای از دیدگاه دانشجویان دانشگاه هنر اصفهان

محمد رضا نیلی^۱، ستاره موسوی^۲، احمد رضا نصر^۳، محمد مسعود^۴

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی میزان کاربست طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان است. پژوهش به لحاظ هدف از نوع پژوهش های توسعه ای و از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان تشکیل می دهند. ۲۸۵ نمونه در این تحقیق با روش، تصادفی متناسب با حجم انتخاب شده است. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته می باشد. با استفاده از نظر متخصصان روایی محتوایی پرسشنامه بررسی و برای پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ پایایی ۰/۹۳ به دست آمد. با توجه به یافته ها؛ وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی در بعد تعیین راهبردهای یادگیری با توجه به نقطه ۵۰ درصدی بالاتر از میانگین می باشد؛ اما ارزیابی آنها در اصول انطباق محتوای موجود با هدف های نوآورانه برنامه درسی، پیوستگی، افزونگی و تفاوت های فردی به طور معناداری پایین تر از حد مطلوب می باشد. و وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی در بعد انتخاب رسانه آموزشی با توجه به نقطه ۵۰ درصدی بالاتر از میانگین می باشد؛ و بین

۱. دانشگاه اصفهان، برنامه ریزی درسی، اصفهان، ایران.

۲. دانشگاه اصفهان، برنامه ریزی درسی، اصفهان، ایران نشانی الکترونیکی (setarehmousavi@gmail.com)

۳. دانشگاه اصفهان، برنامه ریزی درسی، اصفهان، ایران

۴. دانشگاه هنر اصفهان، معماری و شهرسازی، اصفهان، ایران

کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی بین گروه های مختلف تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلمات کلیدی: طراحی آموزشی، ساختن گرایی، برنامه درسی هنر، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

مقدمه

ساختار جمعیتی کشور که درصد وسیعی از آن را جوانان تشکیل می دهند و شرایط اقتصادی و تحولات اجتماعی حاکم بر جامعه، مسئله آموزش جوانان با توجه به نیاز بازار کار و در راستای اهداف توسعه ضرورت انکار ناپذیری دارد، که برای رسیدن به این مقصود می بایست در نظام آموزش کشور به خصوص نظام آموزش عالی به طور منظم و ادواری اطلاعاتی در مورد روش های نوین برنامه ریزی درسی و تهیه برنامه درسی گردآوری و تحلیل شود.

برنامه های درسی یکی از مهمترین عناصر آموزش عالی و دانشگاه ها هستند که نقش تعیین کننده و غیرقابل انکاری را در راستای تحقق اهداف و رسالت های آموزش عالی از نظر کمی و کیفی ایفا می کنند (فتحی واجارگاه و نوروز زاده، ۱۳۸۸). در جامعه ما اگر چه در مقام سخن در رابطه با اهمیت نوآوری و افراد نوآور صحبت های فراوانی وجود دارد، لکن در عمل مؤسسه های آموزشی فعالیت های خود را با روش های سنتی اجرا می کنند و تلاشی به عمل نمی آورند که به گونه ای این مؤسسه ها را مدیریت و رهبری کنند که نوآوری را در فعالیت های سازمان نهادینه سازند و به عنوان دانش افزوده برای همه ی اعضای هیأت علمی مطرح شوند، به خصوص سازمان های آموزشی که قرار است انسان هایی را به جامعه تحویل دهد، این مسئله اهمیت بیشتری پیدا می کند (آزاد و دیگران، ۱۳۸۸؛ باراسا^۱، ۲۰۱۰؛ اولیور^۲، ۲۰۰۸). در این راستا توجه به کاربرست آموزه های نوآوری در موسسه های آموزشی اهمیت فراوانی پیدا می کند. یکی از ضرورت های ایجاد دانشگاه نوآور، بازنگری و طراحی نظام مطلوب برنامه ریزی درسی در مقطع آموزش عالی آن است که دانشگاه ها با شناخت نقاط قوت و ضعف خود و امکانات موجود به طراحی برنامه های درسی متفاوت در یک رشته خاص بپردازند و بدین ترتیب برنامه های درسی از تنوع و هویت محلی برخوردار شوند (مهر محمدی، ۱۳۸۶).

یکی از موضوعات مهم در برنامه ریزی درسی، اهمیت نوسازی و تجدید نظر در برنامه های درسی و هماهنگ نمودن محتوا و روش های تدریس با شرایط در حال تغییر و نا مطمئن است، این در حالی است که در برنامه های درسی کنونی تغییر و باز بینی که همراه با تعدیل و اصلاح اساسی در برنامه درسی باشد به ندرت انجام می شود و در اکثر موارد تنها تغییرات کوچکی اعمال می گردد (پیکو^۳، ۲۰۰۹، ۲۷۴). هنر بیانگر خصیصه ای است که یک جامعه را تعریف می کند و تفاوت ها و دگرگونی های جامعه را به تصویر می کشد. هر فرهنگ و تمدنی خوش را از طریق هنر ابراز می کند. ارتباطات، تولید، سیاست، فلسفه، علم و تفکر فرهنگی و احساسات همه و همه ماهیت اجتماع را شکل می دهند که در قالب هنرهای یک اجتماع نشان داده می شوند.

1. Barrasa
2. Oliver
3. Peeco

موضوع هنر به عنوان پیامد و نتیجه تفکر انسانی و مهارت خلاق تصویر گری می شود. بنابراین یک هنر بیانگر ماهیت جامعه بستر ساز آن می باشد (آبسی^۱، ۲۰۱۳، ص ۶۹۱).

در مجموع می‌توان اظهار داشت که آموزش هنر، مسئله‌ای فراتر از تدریس مهارت‌ها، فعالیت‌ها و دانش خاص به یادگیرندگان است. در این راستا برنامه‌های آموزش هنر، علاوه بر قابلیت‌های کارگاهی، باید به سمت آماده سازی بیشتر اساتید سوق یابند به گونه‌ای که مهارت‌هایی را در خود رشد دهند که برای مشارکت با هنرمندان سایر موضوعات درسی در موقعیت‌های آموزشی نیاز است. برنامه‌های درسی هنر باید رشد دانش و مهارت‌ها را در زمینه‌های زیر ترغیب کند: یک یا چند رشته‌ی هنری. اشکال هنری میان رشته‌ای. روش‌های تدریس هنرها. روش‌های تدریس بین‌رشته‌ای درون و از طریق هنرها. طراحی برنامه درسی. سنجش و ارزیابی متناسب با تربیت هنری. تربیت هنری رسمی (موسسه محور). تربیت هنری غیر رسمی (اجتماع محور). در این راستا با توجه به جایگاه آموزش عالی در رشد و بسط علمی و اقتصادی و فرهنگی در عرصه فراملی از یک سو و نقش برنامه‌های درسی هنر به مثابه حرفه و فعالیت‌های محقق‌کننده اقتصاد دانش مدار، ضرورت نوآوری برنامه‌های درسی هنری در عرصه آموزش عالی پیش از پیش احساس می‌شود در این راستا تحقیق حاضر با روش توصیفی تحلیلی به بررسی اجمالی نوآوری برنامه‌های درسی به طور عام و نوآوری برنامه‌های درسی هنری به طور خاص و مدل‌های مرتبط در این راستا می‌پردازد.

در این تحقیق، در ابتدا با توجه مبانی نظری طراحی آموزشی، شاخص‌های مرتبط با برنامه‌های درسی هنری بر مبنای دیدگاه ساختن گرایی شناسایی و تبیین شده و در نهایت با توجه به وضعیت موجود، به ارائه راهکارها و گام‌های عملیاتی برای بهبود و تسهیل این شاخص‌ها و تحقق برنامه‌های درسی نوآور در دانشگاه هنر اصفهان ارائه می‌شود، از جمله دلایل انتخاب دانشگاه هنر به عنوان جامعه آماری به دلیل این است که ۱- توجه ناکافی به برنامه‌های درسی هنر به طور خاص و نوآوری‌های برنامه‌های درسی به طور عام ۲- تدوین آیین نامه‌های جدید وزارت علوم در راستای نوآوری و تغییر برنامه‌های درسی هنر می‌باشد.

پژوهش‌هایی که تا کنون در زمینه‌ی طراحی آموزشی صورت گرفته است بیشتر به بُعد ساختاری و ارزیابی اثربخشی آنها بر می‌گردد، اما در مورد این که چگونه می‌توان کیفیت یادگیری فراگیران را در این محیط‌ها با واسطه نوآوری‌های آموزشی چون ساختن گرایی افزایش داد چندان توجهی نشده است و از این لحاظ پژوهش حاضر به بررسی میزان کاربرست شاخص‌های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی می‌پردازد.

۲- مبانی نظری

۱. طراحی آموزشی

طراحی به معنی اختراع کردن، اندیشیدن یا تنظیم یک نظریه ذهنی، ترسیم و آماده کردن پیش نویس یک نقشه، اختصاص دادن یا بکارگیری منابع برای دستیابی به یک هدف و بالاخره تهیه یک نقشه کاری برای حصول به آنچه که از پیش تعیین شده است، می‌باشد. کار طراح، نقشه کشی برای آینده است و این طراحی در هر زمینه‌ای که انجام شود نامی خاص به خود می‌بخشد.

گیرد که در اینجا بحث از طراحی آموزشی است که طراح به نقشه کشی و فراهم آوردن برنامه ای برای آموزش دست می زند، که طراحی آموزشی نامیده می شود. امروزه وظایف طراحان آموزشی نسبت به گذشته دستخوش تغییراتی شده است و این تغییرات به سبب عواملی از قبیل ظهور دیدگاههای جدید در یادگیری، مانند ساختن گرایی و نیز بروز و ظهور فن آوری عملکرد پدید آمده است. روند تکاملی و رو به رشد آموزش در حال گذر از شیوه سنتی به سوی نوآوریهای آموزشی می باشد و با توجه به اینکه هیچ آموزشی بدون طرح و برنامه نمی تواند به مقصود برسد، لذا ارائه الگوها و طراحی هایی که بتواند در محیط های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد و مختوم به اهداف آموزشی امری لازم و البته اجتناب ناپذیر است (کمپ^۱، ۱۹۷۱). طراحی آموزشی از مهم ترین عناصر فرایند یادگیری است که در نوآوری در عرصه فعالیتهای یاددهی - یادگیری نیز به دلیل ماهیت آن نقش مهمی ایفا می کند. طراحی برای انجام هر کاری نقطه آغاز می باشد، آموزش نیز از این امر استثناء نیست. فرسن^۲ (۲۰۰۵) طراحی آموزشی را هنر مداخله طراحان آموزشی در آموزش تعریف می کند که شناخت، یادگیری، تعامل و عملکرد دانشجویان را بهبود می بخشد، مشکلاتشان را پیشگیری میکند، سبکهای مختلف یادگیری را تطبیق می دهد، فعالیتهای مهم یادگیری را پیشنهاد می کند. در حقیقت، طراحی آموزشی به شناسایی، رشد و توسعه و اعمال روش های خاص آموزشی برای دستیابی به اهداف مشخص آموزشی (دانش ها، مهارت ها و نگرش ها) برای یک محتوای خاص و شاگردان خاص اطلاق می شود (آناگنوستوپولو^۳، ۲۰۰۲).

۲- رویکرد ساختن گرایی:

فلسفه تعلیم و تربیت در پی بیان ارزشها، اهداف و دلایلی برای کل اعمال آموزشی می باشد افرادی که تلاش می کنند که بدون توجه به مبانی فلسفی روند تعلیم و تربیت را بهبود بخشند در نهایت عقاید کم ارزش، سطحی و مدلهای بی ارتباط به تعلیم تربیت را به دست خواهند داد. بنابراین تمامی رویکردهای آموزشی جهت حصول به اهداف آموزشی خود نیازمند مبانی فلسفی نیرومندی هستند. فلسفه رویکرد ساختن گرایی^۴ هم در بر گیرنده نارضایتی نسبت به رویکردهای سنتی در مورد دانش است. رویکردهای فلسفی عینیت گرا بر این باورند که حقیقت و معنا وابسته به اشیاء و مستقل از ذهن آدمی هستند اما ساختن گرایان بر این باورند که دانش و حقیقت خارج از ذهن نیستند و هیچ دانشی بدست نمی آید مگر اینکه توسط خود افراد و از طریق تجارب آنها ساخته شده باشد (کروتی^۵، ۱۹۹۸؛ فوسنوت، ۱۹۹۶، به نقل کوتالیل، ۲۰۰۹)

رویکرد ساختن گرایی بر این فرض استوار است که همه ما دنیای خودمان را با طرح و تجربه های فردی خود می سازیم. در ساختن گرایی توجه اصلی این است که یادگیرنده آماده شود تا در شرایط معلوم و مبهم مشکل خود را حل کند (براندامرجل، ترجمه شاهرودی، ۱۳۸۲). سا نتروک (۲۰۰۴) ساختن گرایی را یک رویکرد یادگیری تعریف کرده که بر فعال بودن یاد گیرنده در ساختن دانش و فهم تاکید می کند (به نقل سیف، ۱۳۸۷)

ون گلا سر فلد^۶ (۱۹۹۰) سه اصل معرفت شناختی اصلی ساختن گرایی را پیشنهاد کرده است که مطالعات اخیر اصل

1. Kemp
2. Fresen
3. Anagnostopoulo
4. Constructivism
5. Crotty
6. Glasersfeld

چهارمی را به آن افزوده است :

- ۱- معرفت به صورت انفعالی انباشته نمی شود بلکه نتیجه ادراک^۱ فرد است؛
 - ۲- ادراک فرآیندی انطباقی است که کارکرد آن پایدار ساختن رفتار فرد در یک محیط زندگی خاص است؛
 - ۳- ادراک تجربیات فرد را سازماندهی می کند و به آن معنا می بخشد؛
 - ۴- معرفت هم در ساختهای بیولوژیکی / نورولوژیکی و هم در تعاملات اجتماعی / فرهنگی و زبان محور ریشه دارد (ترجمه شیخ الاسلامی ، ۱۳۸۲).
- که این چهار اصل بنیادین مبنایی برای اصول اساسی تدریس ، یادگیری و فرآیند شناخت مطابق با رویکرد ساختن گرایی را فراهم می کند
- بنابراین ساختن گرایی نقش فعال یاد گیرنده را در آفرینش شخصی معرفت و اهمیت تجربه (فردی و اجتماعی) را در این فرآیند تصدیق می کند و بر این برداشت که معرفت آفریده شده در بازنمایی واقعیت خارجی از درجات اعتبار متفاوتی برخوردار است صحنه می گذارد.

۳- ساختارگرایی و نوآوری آموزشی

به نظر می رسد هماهنگی کامل بین درک ساختارگرایی و مدل یادگیری مبتنی بر تحقیق وجود دارد. این نکته در نقل قول زیر به صورتی بیان شده است: «تصور می شود که یادگیرندگان مجبورند دانش خود را به طور فردی یا گروهی بسازند». هر فراگیر، یک جعبه ابزار از مفاهیم و مهارت ها با خود دارد که با آن برای حل مسائل ارائه شده در محیط، دانش لازم را می سازد. نقش اجتماع- فراگیران دیگر و معلم فراهم کردن زمینه مناسب برای کوشش و تقلاها و ایجاد فضای حمایتی برای این کارها است که ساختار را تشویق خواهد کرد (داوینس^۲، ماهر و نودینگز^۳، ۱۹۹۰). جعبه ابزار تحقیق، دارای مهارت فرآیندی است که با مدل ساختارگرایی هماهنگی دارد. شما به عنوان معلم باید دانش آموزان را آگاه سازید که از طریق تحقیق، یاد بگیرند و باید آن ها را با ابزارهای خاص، هدایت کنید. همان طوری که شما مختصراً یاد خواهید گرفت، باید چند فن مختلف برای کمک به دانش آموزان در کسب دانش در دست داشته باشید. به طور دقیق، روش یادگیری مشارکتی نوعی از یادگیری است که می تواند با «آموزش ساختارگرا و تحقیق» همگام شود. در این جا باید تمرین یادگیری فعال را تشویق کرد: دانش آموزان باید اطلاعات را ترکیب و طبقه بندی کنند تا نتیجه گیری ها انجام شود، هر کس یافته های خودش را برای افراد دیگر بیان کند و همگی باید عقاید و نتایج را ارزشیابی کنند. یک اصل مهم فلسفه ی ساختارگرا آن است که دانش به وسیله ی فرآیندهای افکار متفاوت و الگوهای تفکر ساخته می شود و رشد می یابند (آندرسون^۴ و دیگران، ۱۹۹۴).

در این الگوها فراگیران باید دانش را از طریق تمرینات و فعالیت بسازند. این فلسفه از به حافظه سپاری حقایق کلیدی و وقایع صرف نظر نمی کند، ولی از آن فراتر می رود. در این جا یادگیرنده باید فعال باشد، مثلاً بخواند، مطالعه کند، مشاهده کند

و بنویسد (ایراشین و والش^۱، ۱۹۹۷). بالاخره در روش یادگیری ساختارگرا، دانش آموز خود به عنوان مسئول یادگیری شناخته می شود. برای نمونه وقتی شما در کلاس های پرسش و پاسخ در اثر تجربه به بیش تر دانش آموزان اجازه می دهید که مراحل اولیه یادگیری را به کار گیرند و خودشان به جلو بروند، به نمونه ای از کاربرد نظریه «ساختارگرایی» عمل می کنید. مهم این است که بدانید «ساختارگرایی» یک مدل آموزشی مثل آموزش مستقیم نیست بلکه یک مدل نظری است درباره ای این که چگونه فراگیران یاد می گیرند و چگونه می توانند خودشان پیشرفت کنند (ایراشین و والش، ۱۹۹۷). همچنین باید توجه کنیم که برعکس روش های پرسش و پاسخ که قرن ها در علوم مختلف به کار گرفته شده، ساختارگرایی، گام های عملی را هنوز در حد وسیع برنداشته است. در این مدل به یک گروه از دانش آموزان اطلاعاتی داده می شود که ممکن است همه ی آن ها بر روی آن اطلاعات، اتفاق نظر نداشته باشند و هنوز اول راه است. لذا هر فردی منظور و درک خود را از اطلاعات به کار می برد و درباره ی ارزش درک و موقعیت آن فکر می کند. تدریس و پرسش و پاسخ به روش سنتی وقت گیر است و صرف انرژی زیاد از جانب معلم را می طلبد. در حالی که براساس تجربه، ما در روش پرسش و پاسخ ساختارگرا هرگز ندیده ایم که معلمی روی میز بنشیند، او همیشه در حرکت است و دانش آموزان همیشه در تکاپو هستند و همه در یک تعامل مثبت و رشد دهنده به سر می برند.

۴- رویکرد ساختن گرایی و طراحی آموزشی :

یکی از عوامل مهمی که رشته طراحی آموزشی را در دهه ۱۹۹۰ تحت تاثیر قرار داد افزایش علاقه به ساختن گرایی بود. مجموعه ای از نظرات مشابه (برخی آن را یک نظریه اطلاق می کنند) در مورد یادگیری و آموزش در طول این دهه شهرت فزاینده ای کسب کرد. اصول آموزشی ساختن گرایی عبارتند از:

- ۱- لزوم حل مشکلات پیچیده و واقعی توسط یادگیرندگان؛
 - ۲- همکاری گروهی برای حل این مشکلات؛
 - ۳- بررسی مشکلات از دیدگاه های مختلف؛
 - ۴- در دست گرفتن مسئولیت فرآیند یادگیری خود (منفعل نبودن)؛
 - ۵- آگاه بودن در باب نقش خود در فرآیند ساخت دانش (دریسه کول^۲، ترجمه رحیمی دوست، ۱۳۸۷).
- برای طراحی آموزشی یا برنامه ریزی آموزشی الگو های مختلفی وجود دارد. بطور کلی می توان آنها را بر اساس نظریه های روانشناسی یادگیری و روانشناسی پرورشی به دو دسته تقسیم کرد. یک دسته از این الگوها بر این فرض استوارند که: «رفتار ها، دانش ها، و باورهای مشخصی وجود دارند که باید آموخته شوند و راهبردها یا شرایط آموزشی متفاوتی موجودند که هر یک برای بخشی از آن هدفها، دانشها و باورها مناسب تراند».
- هم نظریه های رفتاری و هم نظریه های شناختی برای این دسته از الگوها مثالهایی بدست داده اند (الگوهای آموزش محور)

دسته دوم الگوهای طراحی آموزشی که به متغیرهای تحقیق ما بیشتر مرتبط هستند برای سازمان دادن محیطهای آموزشی که دانش آموزان را به هنگام حل مسئله و دستیابی به فهمیدن های خود حمایت کنند توصیه هایی بدست می دهند این نوع الگوها معمولاً به دیدگاههای ساختن گرایی مربوط می شوند (الگوهای یادگیرنده محور) (فتسکو و مک کلور، ۲۰۰۵، به نقل سیف، ۱۳۸۷)

در طراحی آموزشی یا برنامه ریزی آموزشی معلم-محور، طراحی فعالیت های آموزشی معلم و فعالیت های یادگیری دانش آموزان عمدتاً به عهده معلم است. در طراحی آموزشی یادگیرنده-محور یا مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی برنامه ریزی یا طراحی وظیفه مشترک معلم و دانش آموزان بوده و قابل مذاکره است یعنی معلم و دانش آموزان با همدیگر در باره هدفها، محتوا، فعالیت ها و رویکرد ها تصمیم می گیرند (سیف، ۱۳۸۷)

تفاوت دیگر بین طراحی آموزشی معلم-محور و یادگیرنده-محور این است که در طراحی نوع اول هدفهای آموزشی^۱ و یادگیری به طور دقیق مشخص می شوند اما در طراحی وابسته به نظریه های ساختن گرایی یا یادگیرنده-محور هدفها بسیار کلی و اساسی ترند. همچنین در این نوع طراحی آموزشی بیشتر از آنکه به فرآورده یا نتیجه یادگیری اهمیت داده شود بر فرآیند یادگیری و تفکر پشت فرآورده تاکید می شود در دهه گذشته نظرات ساختن گرایی در مورد یادگیری و آموزش بر روی اندیشه و فعالیت بسیاری از نظریه پردازان و کارورزان رشته طراحی آموزشی تاثیر گذاشته است.

در سالهای اخیر بسیاری از مولفان چگونگی کاربرد اصول ساختن گرایی در جهت بهبود اقدامات طراحی آموزشی را مورد بحث و تحلیل قرار داده اند و الگوهای مختلفی پیشنهاد شده است. یکی از الگوهای موثر طراحی آموزشی که از اصول ساختن گرایی استفاده کرده است الگوی (assure) است. این الگو توسط هاینریش^۲ و مالندا^۳ در سال ۱۹۹۹ گسترش یافت و در آن چند رسانه ای ها و فناوری جهت ارتقاء یادگیری یادگیرندگان ترکیب شده است بر طبق این الگوی طراحی آموزشی، طراح باید از اصول مهمی پیروی کند:

۱- تجزیه و تحلیل ویژگی های یادگیرندگان: قبل از طراحی باید یادگیرندگان از جهات مختلفی مانند مهارتها، دانش قبلی، نگرش، سن و سبکهای یادگیری مورد توجه واقع شوند. به منظور انتخاب فناوری و رسانه مناسب جهت ارائه محتوای آموزشی ضروری است که مخاطبان شناسایی و تجزیه و تحلیل شوند (هپ عزیز^۴، به نقل فریادی^۵، ۲۰۰۷)

۲- بیان اهداف: هدفهای دوره باید به روشنی مشخص شود. مربی باید روشن کند که در پایان دوره یادگیرندگان باید به چه نتایجی دست پیدا کنند. اهدافی مانند رفتار یادگیری یادگیرندگان، شرایط یادگیری از قبیل تجهیزات، نقشه ها و درجه ای از مهارت و کارایی که یادگیرندگان در ادامه نیاز خواهند داشت (دانیل کالیسل^۶، به نقل فریادی^۵، ۲۰۰۸). مربی همچنین باید قادر به مشاهده رفتار یادگیرنده به عنوان نتیجه یادگیری باشد که این خود عامل مهمی در ارزشیابی الگو است.

1. Instructional goals

2. Heinrich

3. Molenda

4. Hap aziz

5. faryadi

6. Daniel Callison

۳- انتخاب رسانه: رسانه^۱ و مواد یادگیری مرتبط از قبیل صدا ، گرافیک ، متن ، انیمیشن و ویدئو جهت رسیدن به پیامدهای یادگیری موثر باید انتخاب شوند . همچنانکه می دانیم در حال حاضر فناوری آموزش ، تکنولوژی کامپیوتر و ارتباطات را در قلمرو یاددهی- یادگیری با هم تلفیق کرده است که تاثیر زیادی را بر تعلیم و تربیت در همه سطوح آن گذاشته است . مریان باید درک درستی را از این مطلب داشته باشند که چگونه می توانند از فناوری برای آموزش یادگیرندگان استفاده کنند.

۴- کاربرد مواد و وسایل: مربی باید درس را به وسیله انتخاب مواد آموزشی مناسب که یادگیرندگان بتوانند آنها را مورد استفاده قرار دهند جذابیت بخشد. شرایط کلاس ، تجهیزات ، نور و ... باید برای یادگیری مناسب باشد.

۵- نیاز به عملکرد یادگیرندگان^۲: مریان باید فرصت های کافی را برای یادگیرندگان به منظور تمرین فعالیت ها و هم چنین بازخوردهای مناسب را برای آنان فراهم کند دوره هم باید دربرگیرنده تنوعی از فعالیت های معنی دار برای دانش آموزان باشد تا بتوانند در فرآیند حل مسئله و تفکر انتقادی مشارکت کنند که این به یادگیری اجازه می دهد تا با معلم ارتباط برقرار کنند و بازخوردهای ارزشمندی را دریافت کنند.

۶- ارزشیابی: ارزشیابی از کل دوره برای بهبود فعالیت ها بسیار حیاتی است مربی باید بتواند شرایطی را که دانش آموزان در آن به هدفهای دوره است پیدا می کنند ببینند و ارزشیابی کنند

قبل از ارائه دوباره ی درس، بازنگری مناسب و اصلاح باید صورت پذیرد . به طور کلی برای اینکه یادگیرندگان افراد فعالی در جریان یادگیری باشند و بتوانند در محور فرآیند یادگیری قرار بگیرند یک طراحی آموزشی خوب باید خصوصیات زیر را داشته باشد:

الف) طراحی صفحه از قبیل رنگ ، انیمیشن ، متن و گرافیک و گذاشتن دکمه های مختلف برای جهت یابی بهتر توسط یادگیرندگان

ب) امکان تعامل و دریافت بازخورد به یادگیرندگان اجازه می دهد تا در طی فرآیند یادگیری به صورت فعال مشارکت داشته باشند

ج) یادگیرندگان باید کنترل بیشتری را بر محتوای یادگیری داشته باشند (از طریق دسترسی آسان به دکمه ها و آیکن های تعبیه شده). باید به خاطر داشته باشیم که همه یادگیرندگان الگوی یادگیری مشابهی ندارند

د) استفاده از رنگ ، گرافیک ، انیمیشن ، صدا و ویدئو ابزارهای موثری برای ارائه و انتقال دانش هستند که باید به دقت مورد ملاحظه قرار بگیرند (لئون ک^۳ ، ستمپلر^۴ ، ۱۹۹۹ ؛ به نقل فریادی ، ۲۰۰۷)

۵- آموزش هنر

بنابراین، شایسته است که حداقل در سطوح منطقه ای و ملی، دستورالعمل ها و استانداردهایی برای آماده سازی اساتید رشته های

1. media
2. Require learners performance
3. Luann k
4. Stempler

هنری در آموزش‌های قبل از خدمت تنظیم شود (کنفرانس جهانی آموزش هنر^۱، ۲۰۰۶) در حقیقت رویکرد تلفیقی به هنر، باعث می‌شود تا یادگیری از طریق ایجاد، هنر^۲ فرصت‌های حل مسئله برای هنرجویان و برقراری ارتباط معنی‌دار با هنرها، ارتقاء پیدا کند. درحقیقت برنامه درسی تلفیقی یا بین رشته‌ای هنرجویان را به پدید آوردن بصیرت‌های جدید ترغیب کرده و آنها را به ترکیب روابط جدید بین مسائل مختل تشویق می‌کند (انجمن ملی تربیت هنری^۳، ۲۰۰۲). آموزش هنر برای دانشجویانی ضروری است که در ابتدا در تلاشند تا یک انسان کامل شوند و از لحاظ ذهنی رشد یابند. الیوت آیزنر^۴ (۱۹۷۲: ۱۸۴) ضرورت آموزش هنر را به اجمال در زیر خلاصه کرده است:

- آموزش هنر برای یک ضرورت ذهنی و شناختی (این آموزش مشارکت، یادگیری و خلاقیت را افزایش داده و فرد را در کسب توانایی برای ابراز خودش و انتخاب مسیر صحیح در پروراندن ابعاد درونی اش یاری می‌رساند).
 - آموزش هنر برای ضرورتی فردی (آموزش هنر رشد عاطفی، زیبایی شناختی، اخلاقی و فیزیکی فرد را ایجاب می‌نماید).
 - آموزش هنر برای ضرورتی مولد و کارآمد (ارزش‌های فردی فراگیر رشد و نمود پیدا کرده و منجر به مشارکت او در فرایند تولید و هنرسازی می‌شود).
- به منظور اینکه آموزش هنری به طور مناسب پیاده و آرمان‌های خود را محقق سازد نیازمند، ساختار فیزیکی مناسب، مدرسان با صلاحیت، فراگیران روشن بین و جویای شکوفایی و آفرینش می‌باشد (سahan^۵، ۲۰۰۹، ۹۸۶).
- ویز^۶ و فراری^۷ (۲۰۱۴)، آیزل^۸ (۲۰۱۴)، کوک^۹ (۲۰۱۴)، شرفی^{۱۰} (۱۳۹۰)، شرفی و سلسبیلی^{۱۱} (۱۳۹۳)، صابری و همکاران (۱۳۹۲)، کیان و مهر محمدی (۱۳۹۲)، قدمی (۱۳۹۲) دراستای نوآوری برنامه‌های درسی هنری به تحقیق پرداختند و صورت نوآوری برنامه‌های درسی هنری را نشان دادند.

۳- مرور پیشینه ها

نیلی و همکاران (۱۳۹۳) نشان دادند که میزان آگاهی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های اصفهان و صنعتی اصفهان در خصوص نوآوری در انتخاب محتوا، روش‌های نوآورانه تدریس و شیوه‌های نوین ارزشیابی در سطح «زیاد»، میزان آگاهی آنها از انتخاب هدف‌های نوآورانه، شیوه‌های نوین تنظیم تجربه‌های یادگیری در سطح «متوسط» و میزان آگاهی آنان از کاربرست نوآوری برنامه‌ریزی‌های درسی کمتر از سطح متوسط است.

جمیری، حاتمی، فتحی آذر، پاکدل فرد (۱۳۹۳)، در پژوهشی نشان دادند وضعیت فارغ التحصیلان رشته مهندسی معماری با توجه به نیازهای بازار کار، در حیطه دانشی مطلوب، مهارتی در حد نامطلوب و نگرشی نسبتاً مطلوب ارزیابی می‌شود.

1. The World Conference on Arts Education
2. The National Art Education Association
3. Eliot W. Eisner
4. Sahan
5. Wyse
6. Ferrari
7. Aysel
8. Cook

همچنین افزودن واحد کارآموزی، جامعه شناسی و روان شناسی معماری، اختصاص دروس عمومی ویژه این رشته، افزودن دروس عملی به برخی دروس نظری و تاکید بیشتر بر دروس ساختمان ۱ و ۲، طراحی فنی، تنظیم شرایط محیطی، آشنایی با معماری اسلامی و مصالح ساختمانی از طریق افزایش تعداد واحدها به وضعیت خروجی های رشته مهندسی معماری بهبود خواهد بخشید.

کرمی (۱۳۹۲) در تحقیقی نشان داد که طراحی و سنجش تاثیر محیط های یادگیری سازنده گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی تاثیری مثبت و معنادار دارد.

خسروی و همکاران (۱۳۹۲)، نشان دادند که آئین نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه های کشور در عمل مورد پذیرش قرار نگرفته است. همچنین نتایج پژوهش نشان داد که نوآوری های برنامه درسی در آموزش عالی برای اجرا باید به مولفه های متعددی توجه داشته باشند.

یمانی و فیروز آبادی (۱۳۹۲)، نشان دادند، برنامه ریزان درسی باید با استفاده از رویکردهای مؤثر در آموزش پزشکی، محتوای ضروری و مورد نیاز فراگیران با توجه به نیازهای جامعه، و در راستای ارائه خدمات مطلوب به بیماران را فراهم نمایند و به منظور تربیت متخصصانی کارآمد باید برنامه های درسی رشته های پزشکی به طور مستمر، متناسب با نیازهای اجتماعی و نوآوری های آموزشی تدوین و بازنگری شوند.

یوسف زاده (۱۳۹۲) نشان داد که مبانی عمل گرایی نوین را باید در اندیشه های افرادی چون رورتنی، کواین، پاتنام، برنشتاین، وست، دیوید سون، شوستر من و براندون جستجو نمود. عمل گرایی نوین بر اصولی چون طرد معرفت شناسی بنیادین، تاکید بر زبان، یگانگی دانش، همبستگی اجتماعی به جای عینیت محض، پرورش شهروند دموکراتیک فکور تاکید دارد. از منظر عمل گرایی نوین یک تئوری تربیتی باید دارای سه ویژگی توصیفی - تشریحی، خاص و عملی باشد. وی برای تعلیم و تربیت پنج مرحله شامل تعیین حکایت، مرتبط ساختن حکایت با مسائل زندگی، خلق حکایت جدید، نقد حکایت و مقایسه آن با قصه های ملی و جمعی مطرح کرده، رویکرد مناسب برنامه درسی برای دوران پیش از دانشگاه را رویکرد تلفیقی و برای دوران پس از دانشگاه رویکرد پروژه محور معرفی می کند.

مظفر، خاک زند، چنگیز و شادفر (۱۳۸۸) به بررسی معماری گروهی به عنوان یک شیوه نوین آموزشی و نوآوری در برنامه درسی پرداختند در همین راستا و به منظور بررسی تاثیرات آموزش در بالا بردن کیفیت طراحی گروهی در دانشجویان، آزمونی از دانشجویان دانشگاه هنر اصفهان به عمل آمد. این آزمون به صورت برگزاری جلسات اسکیز دو ساعته و تشکیل گروه های پنج نفره گرفت. این تست های جلسات شامل دو آزمون تست اولیه در شرایط عدم آگاهی و آشنایی دانشجویان با کار گروهی انجام شد و سپس تست تکمیلی از دانشجویان مورد نظر به عمل آمد. پس از طی دوره آموزش و تشریح کار گروهی گرفته شد که نتایج این تست ها نشان دادند که معماری گروهی به عنوان یک شیوه نوین آموزشی و نوآوری در برنامه درسی، کیفیت طراحی گروهی را ارتقا می دهد.

فیلیمو ویکز^۱ و تزانکوبا^۲ در تحقیقی به بررسی خلاقیت و نقش رسانه ها و ابزارهای اطلاعاتی به منظور مقابله با

1. Filimowicz

2. Tzankova

آموزش هنری سنتی پرداختند. در این راستا به منظور تحقق نوآوری با استفاده از فناوری در آموزش هنری یک پروژه ای طراحی شده بود که بیانگر معرفی و مقدمه طراحی درس عکاسی دیجیتالی بود که پیامدهای یادگیری متعادل را در چارچوب کلاسی وسیع فراهم می ساخت. هدف از پروژه معرفی ۱- رویکرد موردی به تدریس و یادگیری ۲- مدل بازخوردی چندگانه. پیامدهای یادگیری مثبت توسط این طرح درس فناوری محور ایجاد شدند علاوه براین، مدل بازخورد چندگانه فضای یادگیری را بسط داده و محیط تجربی و آموزه های واقعی را در آموزش فعال ساخته است رویکرد این محققان بر نوآوری در فضای یادگیری با استفاده از نقش و کارکرد فناوری محور در فرایند آموزش تاکید دارند.

آسرت و همکاران^۱ (۲۰۱۳) به بررسی ویژگی‌های محتوای برنامه های درسی تکنولوژی آموزشی پرداختند. مطالعه این محققان موردی بود. تحلیل ها مبتنی بر دیدگاه‌های اساسی، هدف‌های عمده و آموزش مرتبط با جنبه هایی است که در برنامه درسی ملی تکنولوژی آموزشی تلفیق شد. نتایج نشان داد که هدف‌های عمده اساساً بر کاربست اساسی تکنولوژی آموزشی، کاربست مسئولیت پذیر و ایمن تکنولوژی آموزشی، بازیابی اطلاعات، پردازش و تولید محتوا، ارتباطات از طریق تکنولوژی آموزشی و کاربست تکنولوژی آموزشی برای موضوع یادگیری مرتبط است. نتایج نشان داد بین مفهوم‌های سواد اطلاعاتی، و هدف‌های خاص و عمده در برنامه‌های درسی تکنولوژی آموزشی ناهمخوانی و تفاوت‌هایی وجود دارد. علاوه براین، رویکردهایی که بر برنامه‌های درسی تکنولوژی آموزشی تاکید می‌کنند یک بیش و دیدگاه اجتماعی را به جای یک دیدگاه اقتصادی نشان می دهند.

رجب^۲ (۲۰۱۳) در تحقیقی به بررسی تدوین تدریس مشارکتی در راستای تحقق نیازهای حرفه ای مدرسان پرداخت. علرغم، تلاش‌های رسمی و قانونی در راستای نوآوری‌های آموزشی در زمینه تدوین و اجرای برنامه های درسی باز در متون درسی و کلاس‌های آموزشی به جای رویه های فراگیر محور و پرورنده فهم و درک شناختی معلمان و دانش آموزان بر یادگیری طوطی وار و مکانیکی و معلم محور تاکید می‌شود. در صورتیکه با عدم مشارکت فراگیر و بی توجهی به کاربست رویه های نوآوری آموزشی بسیاری از فرصت‌های رشد اجتماعی، تخصصی فراگیران نادیده انگاشته می شود. بر پایه این تحلیل ما نیازمندیم که در رشد حرفه‌ای معلمان به صورت عملی در طی مرحله نوآوری برنامه درسی، کاربست رویکردهای مشارکتی در نظام آموزشی سریان را مورد توجه قرار دهیم و در واقع، نتایج تحقیقی بخش اعظم تاکید بی فایده بر کاربست روشهای آموزش سنتی به دلیل نا آگاهی علمی و آکادمیک معلمان در زمینه نوآوری های آموزشی می باشد.

وی^۳ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان کاربرد روش تدریس ابتکاری در آموزش هنر به ارائه نکته هایی در راستای ملزومات آموزش هنر پرداخته و نوآوری های برنامه های درسی هنر در قالب روش‌های تدریس نوین را مورد بحث قرار داده وی نشان داد که روش تدریس ابتکاری خلاقیت فراگیران را برانگیخته و توانایی‌های آنان را بسط می‌دهد روش تدریس ابتکاری در آموزش و برنامه‌های درسی هنر از شخصی به شخص دیگر متفاوت است و نیز از فرهنگی به فرهنگی متفاوت می‌باشد و برنامه های درسی هنر می توانند خصیصه‌های ملیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف را در زمان اجرای اصول

1. Aesaert • Vanderlinde • Tondeur • van Braak

2. Rajab

3. Wei

اساسی آموزشی مد نظر قرار دهد و یا نیز خصیصه‌های فرهنگ سستی را مد نظر قرار داده و دانشجویان را متناسب با توانمندی‌هایشان آموزش داده و رویکردهای متفاوتی را در آموزش بر حسب تفاوت‌های فرهنگی به کار بست به گونه‌ای که نوآوری برنامه‌های درسی هنر محقق شوند.

مورنو^۱ (۲۰۱۰) نشان داد: استفاده از تکنولوژی، تفکر خلاق، توسعه و ارتباط عقاید و چشم انداز دنیای خود، دستیابی به موفقیت در حیطه های مختلف فعالیت و عمل، توسعه دانش و درک و فهم، ایجاد انتخاب ها و تصمیم گیری های آگاهانه، ارتباط به شیوه های مختلف در زمینه های گوناگون، کار به شکل مشارکتی و گروهی از جمله شیوه های نوین آموزشی در برنامه های درسی و آموزشی قلمداد می شود و منجر به بسط روحیه دانش پژوهی و نوآوری و ارزش آفرینی فراگیران خواهد شد

در پژوهشی اندرسون^۲ (۲۰۱۰) نشان داده است؛ که عمده ترین نیازهای آموزشی استادان عبارتند از؛ تسلط ناکافی بر رویه‌ها و رویکردهای مناسب تعامل با دانشجویان، ضعف دانش شناختی و رویه ای اساتید در زمینه نوآوری های آموزشی، آشنایی محدود با رویه های جدید ارزشیابی و مدیریت کلاس درس و کاربرد فناوری و تجهیزات مناسب آموزشی است. همچنین نشان داده است بین نیازهای آموزشی اساتید بر حسب مولفه سابقه خدمت تفاوت معنادار وجود دارد (اندرسون، ۲۰۱۰). چنج^۳ (۲۰۰۹) نشان داد که اکثریت اعضای هیأت علمی در فعالیت‌های علمی خود از نوآوری‌های آموزشی استفاده چندانی نمی‌کنند و نیز در مصاحبه با اعضای هیأت علمی و دانشجویان دریافتند، برنامه های درسی با انتظارات دانشجویان به منظور کسب مهارت‌های نوین هماهنگ نیست و میزان سطح درک مفهوم نوآوری هنوز بین دانشجویان و اعضای هیأت علمی پایین می باشد.

۴- ابزار و روش

باتوجه به این که یکی از هدف‌های این پژوهش، بررسی و تبیین میزان کاربرد طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی از دیدگاه دانشجویان در دانشگاه هنر اصفهان است پژوهش به لحاظ هدف از نوع پژوهش‌های توسعه ای است این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی و پیمایشی است؛ تحلیلی به این دلیل که هدف از انجام این پژوهش تحلیل عینی و واقعی پدیده‌های طبیعی یا پدیده‌های بشر ساخته (شاخص‌های طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی از دیدگاه دانشجویان) از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان می باشد و اطلاعات مورد نیاز آن به دوروش مطالعات نظری و بررسی های میدانی گردآوری شده اند، در واقع محققین با بررسی متون علمی و نظری به استخراج شاخصهای طراحی آموزشی پرداختند و بر آن اساس پرسنامه تدوین نمودند.

در این پژوهش جامعه آماری ما را کلیه تمامی دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکترای تخصصی دانشگاه هنر اصفهان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ (۲۲۲ نفر). تشکیل می‌دهند. گروه نمونه در این تحقیق با روش، تصادفی متناسب با

1. Moreno
2. Anderson
3. Cheng

حجم انتخاب شده است. بر این اساس ۲۸۵ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه آماری پژوهش حاضر انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته ۳۵ سوالی می باشد. در مواردی که پرسشنامه محقق ساخته است، می بایست از روایی و پایایی پرسش نامه، اطمینان حاصل نمود. با استفاده از نظر اساتید و کارشناسان امر روایی پرسشنامه بررسی شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه، ابتدا پرسشنامه را در مقیاس محدود (۳۰ نفر) در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان اجرا نموده و سپس پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه برابر با ۹۳٪ به دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر در دو سطح توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح توصیفی از مشخصه‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار استفاده شده است و در سطح استنباطی متناسب با سطح سنجش داده‌ها و مفروضات آزمون‌های آماری از آزمون‌های تحلیل واریانس^۱ در پژوهش حاضر برای آزمون و بررسی ادراکات و باورهای دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان در راستای میزان کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناختی از تحلیل واریانس استفاده شده است. آزمون t تک نمونه ای^۲: در این پژوهش برای مقایسه‌ی تفاوت میزان کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی از آزمون t تک نمونه ای استفاده شده است.

۵- یافته ها

الف - توصیفی

یافته ها جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین و انحراف معیار کاربرد اصول طراحی آموزشی (تعیین راهبردهای یادگیری، انتخاب رسانه آموزشی) از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان در وضعیت موجود به ترتیب برابر ۲۹/۵، ۳۰/۵۶، می باشد

جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، تعداد، حداکثر، حداقل و دامنه تغییرات کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی در

برنامه‌های درسی هنری

شاخصهای کلی	میانگین	انحراف معیار	تعداد	حداکثر	حداقل	دامنه تغییرات
انتخاب رسانه	۲۹/۵	۴/۱۲	۲۸۵	۱۳۴	۹۲	۴۲
تعیین راهبردهای یادگیری	۳۰/۵۶	۳/۵۵	۲۸۵	۱۳۸	۸۴	۵۴

1. variance analysis
2. One-Sample t test

ب - استنباطی

- ۱- وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در بعد تعیین راهبردهای یادگیری از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان این دانشگاه چگونه می باشد؟
- جدول ۲ نتایج آزمون تی تک نمونه ای کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی در بعد تعیین راهبردهای یادگیری

کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر دیدگاه ساختن رایی در برنامه درسی هنر

شاخص های آماری								نشانگر
توصیفی - استنباطی								
نقطه ۷۵ درصدی				نقطه ۵۰ درصدی				
سطح معناداری	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین	سطح معناداری	مقدار t	درجه آزادی	تفاوت میانگین	
۰/۰۰۰	۳/۵۷۹	۲۸۴	۷/۴۹۱	۰/۰۰۰	۴۸/۳۷۳	۲۸۴	۱۰۱/۲۴۱	مجموع اصول
۰/۰۰۰	۳/۹۹۱	۲۸۴	۲/۷۵۰	۰/۰۰۰	۳۱/۲۰۱	۲۸۴	۲۱/۵۰۰	توجه به دانش، نگرش و توانش زیباشناسی خوشساخته
۰/۰۰۰	۸/۲۶۰	۲۸۴	۴/۸۷۵	۰/۰۰۰	۴۰/۰۲۳	۲۸۴	۲۳/۶۲۵	انطباق محتوای موجود با هدف های نوآورانه برنامه درسی
۰/۰۰۰	۳/۷۸۷	۲۸۴	۲/۷۴۴	۰/۰۰۰	۲۱/۸۰۷	۲۸۴	۱۵/۹۷۵	کاربست آموزه های مناسب پرورش مهارت های تفکر دانش جویان
۰/۰۰۰	۳/۷۰۳	۲۸۴	۴/۰۳۳	۰/۰۰۰	۲۸/۲۱۰	۲۸۴	۱۴/۷۱۶	اصل پیوستگی یا انسجام عناصر
۰/۰۰۰	۱۵/۲۶۲	۲۸۴	۶/۶۷۳	۰/۰۰۰	۵۸/۱۴۴	۲۸۴	۲۵/۴۲۳	توجه به رشته ها و موضوع های تلفیقی و همگرا
۰/۰۰۰	۲/۸۷۷	۲۸۴	۲/۷۴۴	۰/۰۰۰	۲۴/۸۰۷	۲۸۴	۱۶/۹۷۵	اصل افزونگی یا مازاد
۰/۰۰۰	۲/۷۰۳	۲۸۴	۴/۰۳۳	۰/۰۰۰	۲۸/۲۱۰	۲۸۴	۱۴/۷۱۶	اصل توجه به تفاوت های فردی

با توجه به مندرجات جدول (۲) وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در بعد تعیین راهبردهای یادگیری از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی بالاتر از میانگین می باشد؛ اما با توجه به نقطه ۷۵ درصدی ارزیابی دانشجویان از کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در اصول توجه به دانش، نگرش و توانش زیباشناسی خوشساخته ، کاربرد آموزه های مناسب پرورش مهارت های تفکر دانش جویان ، توجه به رشته ها و موضوع های تلفیقی و همگرا به طور معناداری بالاتر از حد مطلوب می باشد. اما ارزیابی آنها در اصول انطباق محتوای موجود با هدف های نوآورانه برنامه درسی ، پیوستگی، افزونگی و تفاوت های فردی به طور معناداری پایین تر از حد مطلوب می باشد.

۲- وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در بعد انتخاب رسانه از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان این دانشگاه چگونه می‌باشد؟

جدول ۳ نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی در بعد انتخاب رسانه آموزشی

شاخص های آماری	نشانه گر							
	توصیفی - استنباطی							
	نقطه ۷۵ درصدی				نقطه ۵۰ درصدی			
	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری	تفاوت میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح معناداری
مجموع اصول	۸۳/۲۰	۹	۸/۵۱	۰/۰۰۰	-۱۰/۵۵	۲۸۴	-۱/۰۸	۰/۳۰
اصل چندرسانه ای	۱۴/۸۰	۲۸۴	۵/۲۶	۰/۰۰۱	-۳/۹۵	۲۸۴	-۱/۴۰	۰/۱۹
بسط دانش و مهارتهای جدید مرتبط با هدفهای یادگیری شخصی مبتنی بر فناوری	۱۷/۸۰	۲۸۴	۹/۰۲	۰/۰۰۰	-۰/۹۵	۲۸۴	-۰/۴۸	۰/۶۴
کاربست تلفیق محتوا، مهارت ها، فرآیندها و دنیای واقعی با کمک رسانه ها	۱۸/۳۰	۲۸۴	۶/۵۰	۰/۰۰۰	-۰/۴۵	۲۸۴	-۰/۱۶	۰/۸۷
استفاده از فناوری ارتباطات در روند یاددهی-یادگیری	۱۰/۲۰	۲۸۴	۴/۱۶	۰/۰۰۲	-۸/۵۵	۲۸۴	-۳/۴۹	۰/۰۰۷
توسعه نقشه شناختی با کاربرست فناوری اطلاعات - ارتباطات	۲۲/۱۰	۲۸۴	۹/۱۷	۰/۰۰۰	۳/۳۵	۲۸۴	-۱/۳۹	۰/۱۹
کاربست دانش فناوری محور در طراحی آموزشی	۲۱/۵۰	۲۸۴	۷/۲۰۱	۰/۰۰۰	۲,۷۵۰	۲۸۴	-۳/۹۹۱	۰/۲۰
طراحی محتوای برنامه درسی مبتنی بر اصل فناوری و رسانه	۱۲/۲۰	۲۸۴	۴/۱۶	۰/۰۰۲	-۸/۵۵	۲۸۴	-۳/۴۹	۰/۱۰

کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی

با توجه به یافته های سوال دوم؛ وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در بعد انتخاب رسانه آموزشی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی بالاتر از میانگین می باشد؛ اما با توجه به نقطه ۷۵ درصدی ارزیابی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی در شش شاخص معنادار نبوده است و نمی توان با قطعیت در این مولفه ها نظر داد؛ اما ارزیابی آنها کاربرد اصل استفاده از فناوری ارتباطات در روند یاددهی-یادگیری به طور معناداری پایین تر از میانگین می باشد.

۳- آیا بین میزان کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی هنر اصفهان بر اساس گروه های مختلف (جنسیت و مقطع) تفاوت معناداری وجود دارد؟

نتیجه آزمون بیانگر اینست که بین کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی در برنامه های درسی رشته های هنری بر اساس گروه های مختلف (جنسیت و مقطع) تفاوت معناداری وجود ندارد ($p < ۰/۱۳$).

۷- نتیجه گیری

یافته ها به طور کلی نشان می دهد وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در بعد تعیین راهبردهای یادگیری از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی بالاتر از میانگین می باشد؛ اما با توجه به نقطه ۷۵ درصدی ارزیابی دانشجویان از کاربرد اصول طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در اصول توجه به دانش، نگرش و توانش زیباشناسی خوشاخسته، کاربست آموزه های مناسب پرورش مهارت های تفکر دانش جویان، توجه به رشته ها و موضوع های تلفیقی و همگرا به طور معناداری بالاتر از حد مطلوب می باشد. وضعیت کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی مبتنی بر رویکرد ساختن گرایی در بعد انتخاب رسانه آموزشی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان با توجه به نقطه ۵۰ درصدی بالاتر از میانگین می باشد؛ اما با توجه به نقطه ۷۵ درصدی ارزیابی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه هنر اصفهان کاربرد شاخصهای طراحی آموزشی در شش شاخص معنادار نبوده است و نمی توان با قطعیت در این مولفه ها نظر داد؛ اما ارزیابی آنها کاربرد اصل استفاده از فناوری ارتباطات در روند یاددهی-یادگیری به طور معناداری پایین تر از میانگین می باشد.

این یافته ها به طور غیر مستقیم با یافته های پژوهشهای کامکار (۱۳۹۱)، حمدی پور (۱۳۹۰)، سیدی نظری (۱۳۹۰)، داداش زاده (۱۳۸۹)، زارعی زوارکی، عقیق و رستگار (۱۳۸۹)، حمدی، امیر تیموری، قاسمی و آتشک (۱۳۸۹) همسو است. از آنجایی که هیچ آموزشی بدون طرح و برنامه موفقیت آمیز نخواهد بود، آموزش هنری نیز از این قاعده مستثنی نمی باشد. رشد و موفقیت برنامه های درسی هنری مستلزم طراحی آموزشی است. هر نظام یادگیری دارای اجزای به هم تنیده ای است و طراحان آموزشی نقش کلیدی را در به هم پیوستن این اجزاء ایفا می کنند. بر همین اساس می بایست اقدامات لازم در کلیه دانشگاههای هنر صورت گیرد تا تهیه و طراحی محتواها و کل ساختار یادگیری الکترونیکی نظاممند طراحی گردد تا بتوان آموزشی کارا و موثر ارائه نمود.

بطور کلی نتایجی که از این نوشته حاصل شده است بر این موضوع تاکید دارد که اگر مربیان و در دست اندرکاران آموزش در برنامه ریزی ها و نقشه های خود برای آموزش و یادگیری به نیازها و علایق یادگیرندگان توجه بیشتری داشته، امکان انتخاب های بیشتری را برای یادگیرندگان فراهم کرده، در طرح های آموزشی خود یادگیرندگان را به تعامل موثر با محتوا و محیط یادگیری تشویق کنند و بازخوردهای به موقع را نیز به آنها بدهند گام مهمی را در جهت تسهیل یادگیری آنان بر خواهند داشت و در نتیجه باعث می شود تا یادگیریشان بیشتر معنادار شود و بنابراین یادگیرندگان خواهند توانست تا کنترل و نظارت بیشتری را بر فعالیت های خود اعمال کنند.

به منظور ارتقا کیفیت موسسه ها و برنامه ها، شاخص های طراحی آموزشی مبتنی بر ساختن گرایی به عنوان معیاری، برای سنجش برنامه های درسی دانشگاه های معتبر دنیا تلقی می شود. درنوآوری برنامه درسی هنری مبتنی بر ساختن گرایی تمرکز اصلی بر برنامه آموزشی است و تاثیر آن بر ارتقا کیفیت یادگیری بارزتر می باشد.

لذا به منظور ارتقای علمی و عملی دانش آموختگان هنری جهت ارائه مراقبت کارآمد و اثربخش به مددجویان انجام بررسی شاخص های ساختن گرایی در فرایند برنامه ریزی درسی توصیه می شود امید است که نتایج این تحقیق به مسئولین وزارتخانه کمک نماید که وضعیت فعلی برنامه درسی های درسی رشته های هنری را در رابطه با عوامل، ملاک ها و اصول تدوین شده،

ارزیابی نمایند و از این طریق، باعث تشویق دانشکده‌ها به ارتقای کیفیت و افزایش سطح استاندارد در میان دانشکده‌های هنری شوند. همچنین نقاط قوت و ضعف برنامه در فرآیند طراحی آموزشی شناسایی شده و راهکارهایی جهت حفظ و ارتقا نقاط قوت و رفع نقاط ضعف برنامه ارائه گردد. با توجه به نتایج تحقیق پیشنهاد می‌شود؛ بازنگری مداوم روشهای طراحی آموزشی برنامه‌های درسی هنری توسط اساتید هنر و متخصصان برنامه‌های درسی، بسط بستر کاربست رویکرد های نوین در رشته های هنر از جمله؛ (ساختن گرایی و اصول آن). توجه به بعد تفاوت‌های مهارتی در عرصه هنری و علمی در راستای تدوین و اجرا روش ارزشیابی برنامه‌های درسی هنر. سنجش جنبه‌های زیبایی شناختی در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی هنری. استخراج استانداردهایی در زمینه طراحی آموزشی با توجه به پروژه‌های موفق عرصه ملی و بین‌المللی در زمینه ساختن گرایی. برگزاری دوره‌های آموزش مداوم توسط متخصصان برنامه‌های درسی برای اساتید هنر در زمینه رویکردهای نوین طراحی آموزشی.

۸- سپاس‌گزاری

لازم است که در پایان کار از همکاری دانشجویان تحصیلات تکمیلی هنر اصفهان که صمیمانه محققان را در اجرای پژوهش یاری رساندند کمال تشکر را داشته باشیم.

۹- منابع

- آزاد، ناصر، وارشدی، ایمان. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر فرهنگ سازمانی بر در حمایت از نوآوری (مورد کاوی شرکت مادر تخصصی بازرگانی دولتی ایران). **بررسی‌های بازرگانی**، ۳۶: ۲۶-۳۸.
- جمیری، وحیده، حاتمی، جواد، فتحی آذر، اسکندر، پاکدل فرد، محمدرضا. (۱۳۹۳). بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته کارشناسی مهندسی معماری با نیازهای بازار کار در ایران. **دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، سال اول، شماره ۲، ص ۱۱۱-۱۳۳.
- خسروی، رحمت اله، سجادی، سید مهدی. (۱۳۹۰). تحلیلی بر نظریه‌ی انتقادی تعلیم و تربیت و دلالت‌های آن برای برنامه درسی. **پژوهش در برنامه درسی**، سال هشتم، دوره دوم، شماره ۴ (۳۱): ۱-۱۴.
- داداش زاده، محمدرضا. (۱۳۸۹). **ارزشیابی برنامه آموزش الکترونیکی رشته مهندسی پزشکی دانشگاه امیر کبیر در سال ۱۳۸۸**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- دولیتل، ریچارد. (۱۳۸۲). سازه‌انگاری و آموزش آنلاین (ترجمه محمد شیخ الاسلامی). **فصلنامه پژوهش و سنجش**، سال ۱۰، شماره ۳۳، بهار ۸۲.
- زارعی زوارکی، اسماعیل؛ عقیق، کمال و رستگار، کاظم. سنجش و ارزشیابی آموزش الکترونیکی: گزارش موردی از دوره آموزش الکترونیکی رشته مهندسی صنایع دانشگاه صنعتی خواجه نصیرالدین طوسی، **فصلنامه اندازه گیری تربیتی**، ۱۳۸۹.

- سراجی، فرهاد، ارزیابی کیفیت طراحی آموزشی دوره های الکترونیکی دانشگاه مجازی علوم و حدیث، شماره ۱۷، ۱۳۹۱.
- سیدی نظری، سید طاهر. (۱۳۹۰). بررسی چگونگی تعامل میان عناصر سه گانه آموزش (دانشجو، استاد و محتوا) در برنامه درسی الکترونیکی دانشگاه صنعتی خواجه نصیر الدین طوسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم) تهران: انتشارات دوران.
- شرفی، حسن (۱۳۹۰). تبیین مفهوم تولید هنری در آموزش هنر با تاکید بر تربیت هنری در نهاد آموزش و پرورش، پژوهش نامه هنرهای دیداری، شماره اول، ۱۲ صفحه (از ۶۷ تا ۷۸).
- شرفی، حسن، سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۳). اثرگذاری فرصت های یادگیری، در تعامل نظریه و عمل برنامه درسی و آموزش هنر. فصلنامه مطالعات فرهنگ - ارتباطات، سال یازدهم، شماره ۱۱، ۷۲-۹۶.
- صابری، رضا، بورنگ، محمد اکبری شکوهی فرد، حسین، عجم، علی اکبر. (۱۳۹۲). مجله علوم تربیتی و روان شناسی، دوره ۶: ۱۳۱-۱۵۰.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. نورزاده، داریوش. (۱۳۸۷). درآمدی بر برنامه ریزی درسی دانشگاهی. انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. تهران.
- فردانش، هاشم. (۱۳۸۴). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
- قدمی، مجید. (۱۳۹۲). آموزش طراحی محور و نقش آن در موفقیت های علمی هنرجویان معماری. دو فصلنامه نقش جهان، سال سوم، شماره ۴: ۶۷-۷۸.
- کیان، مرجان، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). شناسایی وجوه و ابعاد مغفول برنامه درسی هنر دوره ابتدایی. دو فصلنامه پژوهش های آموزش و یادگیری، سال بیستم، شماره ۳: ۱-۱۸.
- کامکار، پیمان. (۱۳۹۱). ارزیابی وب سایت دانشگاه های مجری آموزش الکترونیکی در تهران بر اساس مدل قابلیت استفاده در یادگیری، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.
- کمپ، جرال. (۱۹۷۱). طراحی آموزشی، ترجمه عادل یغما، تهران، انتشارات مدرسه.
- گانیه، رابرت میلز. بریگز، لسلای جی و ویگر، والتر دبلیو. (۱۳۷۴). اصول طراحی آموزشی (ترجمه خدیجه علی آبادی)، ویرایش چهارم. تهران: دانا.
- لشین، سینتیایی؛ پولاک، جولین و رایگلو، چارلز ام. (۱۳۸۴). (ترجمه هاشم فردانش)، تهران: سازمان مطالعه و تدوین

- کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، ۱۳۸۴.
- مرجل، براندا. (۱۳۸۲). *طراحی آموزشی و نظریه‌های یادگیری* (ترجمه سید جلیل شاه‌رودی لنگرودی)، مجموعه مقالات علوم انسانی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی (واحد جنوب).
- مظفر، فرهنگ، خاک زند، مهدی، چنگیز، فهیمه، شادفر، لیلا. (۱۳۸۸). معماری گروهی حلقه مفقوده در آموزش طراحی معماری. *فصلنامه فناوری آموزش*، سال سوم، شماره ۴ (پیاپی ۱۲)، صص ۳۳۸-۳۴۹.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). *آموزش عمومی هنر (چیستی، چرایی و چگونگی)* تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۶). *بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری در تربیت معلم*. تهران: انتشارات مدرسه.
- موریسون، گری آر. (۱۳۸۷). روس، استیون ام و کمپ، جerald ای. طراحی آموزش اثر بخش. چاپ اول (ترجمه غلامحسین رحیمی دوست)، انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۷.
- نیلی، محمدرضا، موسوی، ستاره، نصر، احمدرضا، مسعود، محمد. (۱۳۹۳). بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت علمی گروه‌های فنی و مهندسی دانشگاه‌های اصفهان و صنعتی اصفهان از مؤلفه‌های اساسی نوآوری برنامه‌ریزی درسی و میزان کاربست آنها. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، سال شانزدهم، شماره ۶۴، صص ۱۹-۳۰.
- یمانی، نیکو، فیروزآبادی، نسرين. (۱۳۹۲). برنامه درسی اصلی در آموزش پزشکی: معرفی چند رویکرد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ج ۱۱، ش ۹، صص: ۱۲۶۳-۱۲۷۳.
- یوسف زاده، محمدرضا. (۱۳۹۲). نظریه تربیتی و رویکرد برنامه درسی از منظر عمل‌گرایی نوین. *فصلنامه پژوهش در برنامه ریزی درسی*، سال دهم، شماره ۳۷، صص ۲۳-۴۳.
- Abaci, O. (2013). Concept education by art education and an investigation on the opinions of teacher candidates about the different concept. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106(2013)690-695.
- Aesaert, K • Vanderlinde, R • Tondeur, J • van Braak, J. (2013). The content of educational technology curricula: a cross-curricular state of the art. *Education Tech Research Dev*, 61:131-151
- Anagnostopoulou, K. Designing to learn and learning to design: An overview of Instructional design models, Centre for Learning Development Middlesex University, 2-11. ۲۰۰۰.
- Anderson, T & Elloumi, F. Theory and Practice of Online Learning, available at: <http://www.Code.Athabasca.Ca>. 2004.
- Anderson, J. (2010). Building Capacity of Teachers Faculties in Technology Pedagogy Integration for Improved and Learning. *Asia and Pacific Regional Bureau For Education*, 12(3):95-103.
- Atkinson, R. K.; Derry, S. J.; Renkl, A. & Wortham, D. Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70, pp. 181-214. 2000.
- Baddeley, Human memory. Boston: Allyn & Bacon. Carlson, R. A.; Khoo, H.; & Elliot, R. G. (1990).

- Component practice and exposure to a problem-solving context. *Human Factors*, 32, pp. 267-286.2005.
- Barrasa A. (2010). *Integrating leadership behavior and climate perceptive team work: antecedents, structure, and influence and effectiveness in organization*. Published Doctoral Dissetation. Madrid University.
- Clark, R. E,A summary of disagreements with the “mere vehicles” argument. In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*,2001,pp. 125-136, Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Dembo. M.H.(1994). *Applying educational psychology*, (5 ed)New york : Longman,1994.
- Faryadi , Qais ph . D . Candidate .(2007). *Instructional design models : What a Revolution* , University: Uitm, Malaysia .
- Filimowicz,M.A. Tzankova,V.K.(2014) Creative making, large lectures, and social media: Breaking with tradition in art and design education. *Arts & Humanities in Higher Education*,10,PP1-17.
- Fresen, j. w.,Quality assurance practice in on line (web supported) learning in higher education: an exploratory study a thesis by Jill w fresen, university of Pretoria ETD,2005.
- George M . Piskurich . (2006). *what is this Instructional Design stuff Anyway?* John willy and sons (Asia) Pte. Ltd.2th edition, USA
- Hara, N,Students Distress with a Web-based Distance Education: An Ethnographic study of Participants Experiences, *Information, communication & society*,2002, pp. 557-579.
- Kottalil , Neena . K, *Meaning Making and Self- evaluation*, 2009
- Kozma, R. B.Counterpoint theory of “learning with media” In R. E. Clark (Ed.), *Learning from media: Arguments, analysis, and evidence*,2001, pp. 137-178, Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Mayer, R. E. & Celark, R. B. The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84,2004, pp. 444–452.
- Mayer, R. E. *Multimedia Learning* .Cambridge, United Kingdom: Cambridge.2001.
- Moreno, J.M. (2010).*The dynamics of curriculum design and development: in school knowledge in a comparative and historical perspective*. In: Benavot, A.; Braslavsky, C., eds.Changing curricula in primary and secondary education. Hong Kong: Comparative Education Re-search Centre.Pp 195–209.
- Oliver, Shawn L. (2008). *Comprehensive curriculum reform as a collaborative effort of faculty and administrators in a higher education institution: A higher a case study based on grounded theory*. published Doctoral Dissertation. Kent State University.
- Palinscar , A S , & Brown , A. L .(1984).*Reciprocal teaching and comprehension monitoring activities* , Cognition and instruction .
- Paris , S G. & Winogred .P .(2007). *The role of self – regulated learning in contextual thinking*: Principles and practices for teacher preparation .
- Paulsen, M. F., *Online Education Systems: Discussion & Definition of Terms*, Available at: <http://www.Nettskolen.Com>.2000.
- Peeco, S.(2009).Acceptation of educational innovation .*Journal of vocational behavior*, 48, 275–300.
- Pintrich, P . R.(1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning, *International journal of educational research*, vol 31, 1999, P 459-47 .
- Rajab,T.(2013). *Developing whole-class interactive teaching: meeting the training needs of Syrian EFL secondary school teachers*. Doctorate of Philosophy in Education, The University of York Department of

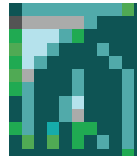
Education, February 2013.

Sabiston, P. an inquiry into criteria that identify adult Web-based Learning, Canada: Royal Roads university. 2000.

Sahin , can . Mehmet .(2008). *Individualistic instructional design*, Anadolu University, Turkey. 2008 .

Wyse,D. Ferrari,A.(2014). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 2(4), PP1-18.

Zimmerman , B J & Others .(2001). *Self – regulated learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal – setting* , the University of Texas at Austin .



ارزیابی برنامه درسی با رویکرد آموزش هنری و زیبایی شناسی و نقش آن در ارتقاء و بهبود تدریس و یادگیری

مهدیه سادات وقورکاشانی^۱

چکیده

ارزشیابی برنامه درسی مفهوم گسترده ای بوده و انواع مختلفی از فعالیت های ارزشیابی که هدف مشترک همه آنها بررسی وضعیت یک برنامه درسی در موقعیت اجرایی خاص است را دربر می گیرد و به تصمیم گیری برای عمل در مقابل رخدادها می پردازد. برای شناخت ماهیت ارزشیابی برنامه درسی، بهتر است آن را بر حسب اهداف متعدد، رویکردهای راهبردی و کاربردهایش در دنیای واقعی یاددهی و یادگیری توصیف کنیم. برنامه درسی با رویکرد زیبایی شناسی، یکی از جامع ترین برداشت های گفتمان معاصر مشتمل بر مفاهیم جدید است که در این پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفته است. زیبایی شناسی، از ابعاد مهم وجودی انسان است. در صورتی که نظام آموزشی نسبت به تربیت هنری غفلت ورزد، نسبت به یک بعد انسانی چشم پوشی کرده است. هدف این پژوهش تحلیلی-توصیفی، تبیین و ارائه رویکرد زیبایی شناسی، بررسی اهداف و موضوعات مطرح در حوزه آموزش هنر و تأثیرات آموزشی تربیت هنری است. مکاتب گوناگون فکری، سیاسی و اعتقادی، هنر را به منزله وسیله ای کارآمد جهت توسعه مفاهیم و معارف مختلف در جامعه دانسته و آن را در پرورش انسان به گونه ای متناسب با اهداف خود به کار گرفته اند. هنرها موجب می شوند، دانش آموزان ابهام ها را بفهمند، تفاوت ها را تحمل کنند، نکات ظریف را یاد بگیرند، لذت خاصی را تجربه کنند و راههایی غیرشفاهی برای شرح تجارب خود بکار برند.

کلمات کلیدی: رویکرد زیبایی شناسی، ارزیابی برنامه درسی، بهبود کیفیت یادگیری

۱- مقدمه

تعاریف متعددی از ارزشیابی برنامه درسی وجود دارد. ارزشیابی را می توان فرآیند توصیف کردن، بدست آوردن اطلاعات مفید برای قضاوت در جهت اتخاذ تصمیمات جایگزین تعریف کرد. هدف ارزشیابی برنامه درسی عبارت از تدوین و عرضه برنامه درسی بهینه برای فراگیران است (کرامتی، ۱۳۹۲). ارزشیابی در برنامه درسی به ارزیابی از نتایج برنامه درسی مربوط می شود و این ارزیابی از برنامه درسی می تواند به نتایج مرتبط با آموزندگان، برنامه ریزان درسی، اهداف، تأثیرات کوتاه مدت و بلندمدت برنامه درسی اطلاق شود (فتیحی، ۱۳۹۲). صاحب نظران عرصه تربیت هنری، با توجه به دیدگاههای فکری که نسبت به اهداف و غایات تربیت هنری داشته اند، رویکرد ویژه ای را مطرح نموده اند. بحث رویکرد تربیت هنری در نظام های برنامه ریزی درسی را باید مهمترین موضوع و مبحث اجرایی در این زمینه دانست که بر اساس آن سایر اجزاء و مؤلفه های برنامه ها همچون محتوا، روش و ارزشیابی خطوط کلی تعیین می شود (سورتیجی و رستگارپور، ۱۳۸۹).

برنامه درسی با رویکرد زیبایی شناسی، یکی از جامع ترین برداشت های گفتمان معاصر مشتمل بر مفاهیم جدید است. زیباشناسی یعنی درک زیبایی ها و لذت بردن از آن و یکی از مهمترین کارکردهایش این است که احاد انسان بتوانند به این جنبه از ابعاد مهم وجودی انسان جامه عمل بپوشانند و نظام آموزشی که نسبت به تربیت هنر غفلت کند، نسبت به یک بعد انسانی چشم پوشی کرده است. زیباشناسی جنبه عام و خاص دارد. لذت بردن از زیبایی در شکل عام، زمانی صورت می گیرد که انسان در مقابل پدیده های طبیعی و یا مصنوعی کاربردی، نگاه زیباشناسی داشته باشد. بنابراین باید این نگاه زیباشناسانه را در دانش آموزان رشد دهیم و کسانی که در ساخت محیط، تأثیر زیادی دارند لازم است در تصمیمات خود بعد زیبایی را رعایت کنند. در سطح خاص نیز دانش آموزان باید در تربیت هنری مورد توجه قرار گیرند تا با دیدن یک اثر هنری شناخته شده بتوانند ملاک های زیباشناسانه آن را درک نمایند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). آموزش زیبایی شناسی بدون شک، فرض مهمی در ایجاد ساختار شخصیتی و بلوغ شخصیتی افراد است. مفهوم آموزش، بازتاب فرایند دائمی ارتقاء رشد کودک است. آموزش، یک فرایند و نه یک محصول است. ترویج تصور دانش مبتنی بر فردیت، ارزش آموزش هنری را تعیین می کند. رویکرد توجهی در مورد ارزش های آموزشی، پذیرش لذت و خوشی را در بر دارد و ارزش هایی مانند شناخت، باور، شک، نقد و ارزیابی را نشان می دهد (هلیانا مونتانو و همکاران، ۲۰۱۳).

باید برای معلمان ما کاملاً احراز گردد که تربیت هنری، امری خطیر است و تحقق اهداف مربوطه به تنهایی از عهده دبیران هنر ساخته نیست؛ پس برای رفع کمبود زمان در درس هنر باید از معلمان دروس دیگر نیز برای تربیت هنری استفاده کرد که معلمان می توانند در امر خدمت رسانی به تربیت، دروس را از طریق طراحی فعالیت های هنری و تولیدات هنری پیش بگیرند که راه دیگر آشنایی با دروس و ارتباط آنها با امر زیبایی شناختی و استفاده از فرصت های ناب برای آموزش است. معلمان با مطالعه تاریخ هنر و کمک گرفتن از آثار مهم در تاریخ هنر می توانند زمینه آموزش را جذاب تر کنند؛ چنان که دانش آموز از نگاه کاربردی و زیباشناختی به هنر توجه نماید. رویکردهای مختلفی در تربیت وجود دارد که معلم باید هوشمندانه رویکرد مناسب را انتخاب کند. معلم هنرمند، همان معلم خلاق است که به شکل کلیشه ای انجام وظیفه نمی کند. صرف نظر از موضوع آموزش، معلم هنرمند باید هوشمندانه عمل کند و دارای سیاست ذهنی و انعطاف باشد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰). پژوهش های هنری در عرصه آموزشی و پرورش هنر، امیدوار کننده ترین تکیه گاه برای تداوم کار و دلبستگی دبیران و مدرسان هنر به شمار

می‌آیند. بسیاری از این پژوهش‌ها از وجود یک سرمایه عظیم معنوی در ذات فرزندان ما خبر می‌دهد که بستر تعلیمی مناسب در کوتاه مدت می‌تواند آن را از عمق وجود به سطوح عینی جاری سازد و هر دانش‌آموز و هنرجویی را از برکت تأثیرات مثبت و ابتهاج و رهایی روح بهره‌مند کند (حنیفی، ۱۳۹۰).

این پژوهش با توجه به تعاریف ارائه شده در خصوص ارزیابی برنامه‌درسی و اهمیت آموزش هنر و آموزش از طریق هنر، به ارزیابی و بررسی برنامه‌درسی با رویکرد زیباشناختی پرداخته و با توجه به اهداف این رویکرد، نتایج حاصل از کاربرد آن را در بهبود یادگیری آموزنده بیان می‌کند.

۲- مبانی نظری مقاله

گروهی از اندیشمندان برنامه‌درسی، ضمن طرح مفاهیم جدید، برنامه‌درسی را مورد بحث و کنکاش دقیق قرار داده‌اند. شاید بتوان جامع‌ترین برداشت‌ها از مباحثات معاصر حوزه برنامه‌درسی که در گستره تاریخ برنامه‌درسی و بیرون از رشته سنتی برنامه‌ریزی درسی به ویژه از دهه ۱۹۷۰ به بعد رشد کرده را در قالب این موارد یعنی مباحث سیاسی و انتقادی، مباحث فمینیستی، مباحث پدیدارشناختی، مباحث هنری / زیباشناختی، مباحث نژادی، مباحث پساساختارگرایی، مباحث مذهبی، مباحث بین‌المللی طبقه‌بندی کرد (فتحی، ۱۳۸۶).

مکاتب گوناگون فکری، سیاسی و اعتقادی، هنر را به منزله وسیله‌ای کارآمد جهت توسعه مفاهیم و معارف مختلف در جامعه دانسته و آن را در پرورش انسان به گونه‌ای متناسب با هدف‌های خود به کار گرفته‌اند. از جمله وجوه تربیت هنری می‌توان به زمینه‌هایی چون نوآوری، رشد مهارت‌های شناختی، فکری، پرورش و تعدیل احساسات (تربیت عاطفی)، ایجاد تغییرات عمیق در سلوک فردی، رشد اخلاقی، افزایش اعتماد به نفس، رشد مهارت‌های مربوط به دست‌ورزی و غیره اشاره نمود. بستگی میان تربیت و هنر چنان است که حتی برخی صاحب‌نظران معتقدند که پایه اصلی تربیت، هنر می‌باشد. اساس تربیت، هنر است. هنر، عقل و احساس را متحد، تخیل را تحریک و محیط را دگرگون می‌کند. سالها پیش که دستاوردهای مادی ما فراموش شدند، هنر باقی مانده است. لذا هنر، شاهی بر کنکاش بشر برای به دست آوردن جاودانگی است. در فضای تعلیم و تربیت، متقاعد کردن برنامه‌ریزان در خصوص اهمیت و ضرورت هنر و زیبایی‌شناسی از نظر فلسفی، تاریخی و فرهنگی، به استناد کارکردهای ذاتی و درونی آن، امری دشوار است. به دیگر سخن، به رسمیت شناختن هنر، بعنوان یکی از ابعاد ناگسستنی حیات فکری، فرهنگی، اجتماعی بشر و در نتیجه اصالت و موضوعیت قائل شدن برای آموزش آن در چارچوب برنامه‌های درسی نظام آموزش رسمی، سهل‌الوصول به نظر نمی‌رسد (ناصری، ۱۳۸۹).

آیزنر (۱۹۸۶)، در کتابها و مقالات خود به طور مفصل به بررسی نقش و جایگاه تربیت پرداخته است. او که امروزه به تعبیری سردمدار به رسمیت شناختن جایگاه هنر در برنامه‌های درسی مدارس است، ضمن نقادی وضعیت موجود، تصریح می‌کند که هنر و آموزش آن در مدارس به جد گرفته نمی‌شود و از نقش فرعی و حاشیه‌ای برخوردار است، به گونه‌ای که کمترین و بدترین زمان ممکن در برنامه هفتگی به این درس اختصاص داده می‌شود (فلاحی و همکاران، ۱۳۹۰). به اعتقاد مایر (۱۹۹۵)، هنر به لحاظ تناسب با زبان کودک و ارتباط عمیق با ویژگی‌ها و تمایلات درونی وی می‌تواند تأثیر تربیتی عمیقی داشته باشد و شخصیت مخاطبان را با تحولی بارز مواجه سازد. هنر در پایدارترین و اصیل‌ترین جلوه‌های خود به آرمان‌ها، شناخت‌ها، مهارت‌ها

و احساسات و ارزش های ژرف و بنیادی نظر دارد که انسان با تکیه بر آن از سطح التذاذهای آنی و شناخت های سطحی و اسارت در بند شبهه ارزش ها، رهیده و تحول واقعی اصیل وی که نتیجه روی کردن آزادانه و آگاهانه به ارزشهاست را امکان پذیر می سازد. آنچه که این تحول را ممکن و تسهیل می کند، تربیت است (سورتیجی و رستگارپور، ۱۳۸۹).

ناصری (۱۳۸۹)، معتقد است که حضور هنرها در هر فرهنگی، گواهی بر این واقعیت است که انسانها همواره نیاز به کاوش امکانات زیبایی شناسی و به دست آوردن خشنودی و نیز بینشی از این طریق داشته اند که جای دیگری نمی توانسته کنکاش و پیدا شود. با این وجود علی رغم این که موضوع هنر و زیبایی قامت بلندی دارد ولی همواره مورد بی مهری واقع شده است. به نقل از وی، ماکسین گرین هم بعنوان متخصص برجسته ای که در طول دهه های گذشته درباره زیبایی شناسی بحث کرده است، از توجه هر چه بیشتر به تربیت زیبایی شناسی در همه سطوح و از جمله تربیت معلم، پشتیبانی کرده و استدلال می نماید که درک کردن، تخیل و تصور کردن، عبارت است از وسعت بخشیدن دامنه آزادی فرد و زمانی که افراد کار هنری انجام می دهند تا چشم اندازهای جدیدی را به روی یکدیگر بکشایند، ممکن است راههای دگرگون کردن دنیاهای زیسته خودشان را نیز کشف کرده و بیابند.

به زعم نویسنده، هنر ریشه در علایق و کشش های فطری انسان دارد و تدریس و یادگیری که هر دو فرایندهایی بدیع و تا حدودی دیر آشنا برای ذهن هستند، در قالب انواع رویکردهای هنری که برای فرد مطلوب و خوشایند است، قابل لمس تر و دست یافتنی تر می شوند، ضمن این که یادگیری که پدیده ای مطلوب و ایده آل است، به لحاظ همراهی با زمینه های هنری، خود موجب تقویت علایق زیباشناختی فرد گشته و ارتباطی متقابل را رقم خواهد زد.

پرسش های مطرح در این پژوهش به قرار زیر است:

۱- ارزیابی برنامه درسی چه مفهومی دارد و فرایند انجام آن چیست؟

۲- معنا و ماهیت زیبایی شناسی و تربیت هنری چیست؟

۳- اهداف و موضوعات مطرح در رویکرد تربیت هنری کدامند؟

۴- چه نقش ها و آثاری برای تربیت هنری مطرح است؟

۳- مرور پیشینه ها

به برخی از فعالیت ها و چالش های مرتبط با حوزه آموزش هنر اشاره می شود:

- دپارتمان آموزش و پیشرفت کودکان (مرکز هولمان) در جزیره پرنس ادوارد در کشور کانادا، چشم اندازی در برنامه درسی هنر اعلام کرد که این برنامه قادر است در دانش آموزان، فرایندهای خلاقانه، پرمعنا و مسئولانه در سراسر زندگیشان را شکل دهد. از آنجا که تجارب هنری، طرق و راههای یادگیری را به همراه دارد؛ کودکان، فرصت های فکر کردن، احساس کردن به همراه کشف کردن، حل مسأله، اظهار کردن، تعبیر کردن و ارزیابی کردن فرایندها و نتایج را به دست می آورند. مشاهده کودکی که به طور کامل در تعامل تجارب هنری است، نشان می دهد که مغز او در حال فعالیت است و هنر، از ضرورت های احساسی و زیباشناختی او نشأت می گیرد و معانی را می سازد و مطلبی را می گوید و آنچه منظور می باشد را اظهار می کند. نتایج برنامه درسی در پایه های خاص به معلمان نشان می دهد که از فعالیت های آموزشی، همزمان با پیشرفت دانش آموز مطلع شوند. ارزیابی، چیزی

بیش از قضاوت درباره اجرا و اظهار بوده و پس از زمانی است که یادگیری اتفاق می‌افتد. ارزیابی مشخص می‌کند که دانش‌آموزان مسئول یادگیری خودشان هستند؛ چرا که یک ارزیابی، همراه با فرایند جامع، مشارکتی و مداوم، می‌تواند بعنوان ابزاری قدرتمند برای بالا بردن یادگیری دانش‌آموز در خودارزیابی باشد و بعنوان بخشی مکمل برای یادگیری است (مرکز هولمان، ۲۰۱۱).

- مرکز لینکلن (آموزش زیبایی‌شناسی، تحقیق و تفکر در آمریکا)، بیش از سی سال به دنبال تأکید بر رویکرد جایگزینی برای اشکال سنتی آموزش‌های هنری و تلفیق هنر، یعنی در مجموع آموزش زیبایی‌شناسی بود. ترکیب برخی از عناصر در این دو رویکرد شامل مشارکت در فعالیت‌هایی با کیفیت بالای هنری است که توسط فرایندهای تحقیقی به ویژه بر اثر تعاملات، در حین خلق هنر انجام می‌شود. مرکز لینکلن سال‌ها در این فکر بود که به چه نحوی فعالیتش تغییر یابد که بتواند مطابق آن، مدرسه جدیدی ایجاد کند. در نهایت مدارس کوچکی در مقطع دبیرستان با حمایت از طرف سازمان‌های بیرونی ایجاد گردید. نام این دبیرستان‌ها؛ هنرها، ابتکارات و تحقیقات بود که در سال ۲۰۰۵ به وجود آمد و این نامگذاری به ماهیت کار این مراکز برمی‌گشت. قابلیت‌هایی که در این دبیرستان‌ها باید ایجاد می‌شد عبارت از توجه عمیق، تجسم، پرسش، برقراری ارتباطات، تشخیص الگوها، همدلی، خلق معانی، عملگرایی و بازتاب/ارزیابی بود (مدلین هولزر، ۲۰۰۷).

- یکی از فعالیت‌های حوزه آموزش زیبایی‌شناسی، کار رزنبلات بود. سخن اصلی لوئیس رزنبلات، این بود که ادبیات بعنوان یک اکتشاف، مجموعه آموزشی پایه‌ای است که در دوران آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا نوشته شد و تا به امروز هم انتشار می‌یابد و اخیراً هم برای پنجمین بار منتشر شده است. علی‌رغم این که این مجموعه، در شش دهه گذشته نوشته شده، اما هنوز توسط بسیاری از دانش‌آموزان و معلمان در رشته آموزش انگلیسی و خواندن، مطالعه می‌شود. تداوم این کار در ارتباط با وابستگی آن به مباحث همیشگی، درباره تئوری ادبی و آموزش انگلیسی است، این که چگونه به بهترین شیوه، ارزش‌های هنری ادبیات اعاده شود و ادبیات بعنوان وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف انسانی وسیع مورد استفاده قرار گیرد و بعنوان قسمتی از اهداف عمومی برنامه‌درسی مدارس گردد. مطابق نظر رزنبلات ارتباط میان متن و خواننده، اساسی برای داشتن تجربیات هنری است و بنابراین خواننده، به همان اندازه کتاب یا شعر دارای اهمیت است. وقتی معلمان تئوری پاسخ تعاملی خواننده رزنبلات را برای مطالعه ادبیات به کار می‌برند، ادبیات به صورت الگویی برای تجربه شخصی آنها در می‌آید و آنها را به صورت بالقوه به ترکیب هوش و احساس مشغول می‌دارد که در حوزه‌های دیگر مطالعاتی وجود ندارد. پتانسیل خاص هنر، در زندگی دانشجویان، از جمله تجاربی است که نه تنها به اهمیت مطالعه هنرها در برنامه‌درسی مدرسه اشاره دارد، بلکه همچنین نیازمند یکپارچه‌سازی در بعضی از مفاهیم جدید رزنبلات از تجارب زیبایی‌شناسی با دیگر رشته‌های مطالعاتی است. تجارب زیبایی‌شناسی، دانش‌آموزان را با احساسات، نیازها، مشکلات و آرمان‌های خود و دیگر موجودات زنده مرتبط می‌کند. تجارب زیبایی‌شناسی منجر به تکامل شخصی فرد می‌شود، اما دارای ریشه و تأثیر اجتماعی است. از نظر رزنبلات، یکی از اهداف اولیه مطالعه ادبیات، بایستی ارتقاء پیشرفت جامعه دموکراتیک باشد، جامعه‌ای که نیازمند شهروند توانمند در خصوص شنیدن صداهای جامعه و قضاوت‌های اخلاقی است. رزنبلات دریافت که چگونه مطالعه ادبی می‌تواند چنین صداهای قضاوتی را گسترش دهد. پتانسیل متمایز هنرها در آماده‌سازی دانش‌آموزان با تجارب زندگی، اهمیت مطالعه هنرها در برنامه‌درسی مدرسه را مشخص می‌کند. او ادعا می‌کند که مطالعه ادبیات برای دانش‌آموزان تجارب بامعنایی در خصوص

قابلیت انعطاف فکری آنها، بینش های تازه، رهایی از عادات سخت و الگوی پرسش هدایتگر به سوی دانش اجتماعی را فراهم می آورد. الزام رزنبلات برای تغییر آموزش، در هر صورت وسیع تر از فقط پیشروی در آموزش خواندن و ادبیات است. تجارب زیبایی شناسی، بایستی طوری شروع شود که جان تازه ای به بسیاری از مراحل برنامه درسی بدهد. جای تعجب نیست که رزنبلات بر مطالعات بین رشته ای در مدارس اصرار داشت. از آنجا که قلمرو ادبیات، تمام آن مواردی است که فرد تفکر و خلق می کند، بنابراین پتانسیل زیادی برای گسترش مطالعات بین رشته ای وجود دارد که به قدرت تجارب زیبایی شناسی مرتبط می شود (جان کانل، ۲۰۰۰).

۴- ابزار و روش

پژوهش حاضر، کیفی بوده و توصیفی-تحلیلی است و با استفاده از کتب، منابع و مقالات داخلی و خارجی، به بررسی و تشریح ارزیابی برنامه درسی و فرایندهای عملی آن و ارزیابی رویکرد خاص زیبایی شناسی و تحلیل آثار و نتایج تربیتی آن پرداخته است. پژوهشگران کیفی، اغلب در مورد انواع رسانه های ارتباطی کتبی که در محیط های طبیعی یافت می شود، تحقیق می کنند که شامل اسناد رسمی و شخصی است. اسناد اعم از رسمی و شخصی برای انتقال معنا، به زبان نیاز دارند. پژوهشگر کیفی باید زمینه ای را که سند در آن ایجاد شده، هدف نویسنده از نوشتن آن، مخاطبان واقعی مورد نظر و هدف مخاطبان را از خواندن آن سند، بررسی کند. اما در خواندن متن، باید که خودش معانی را خلق کند. در تحلیل داده های کیفی، اصول مشابهی وجود دارد. نتایج تحلیل ها را می توان بر اساس فرضیه ها، سؤال ها یا اهداف تحقیق سازماندهی کرد (گال به ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۷).

۵- یافته ها

در پژوهش حاضر پرسش هایی مطرح گردیده و پاسخ پرسش ها، یافته های این پژوهش بوده و به قرار زیر است:

۱- ارزیابی برنامه درسی چه مفهومی دارد و فرایند انجام آن چیست؟

تعاریف متعددی از ارزشیابی برنامه درسی وجود دارد. ارزشیابی را می توان فرایند توصیف کردن، به دست آوردن اطلاعات مفید برای قضاوت درباره تصمیمات جایگزین تعریف کرد. پس بنابر نتایج به دست آمده از ارزشیابی، هدف ارزشیابی برنامه درسی عبارت از تدوین و عرضه برنامه درسی بهینه برای فراگیران است (کرامتی، ۱۳۹۲). ارزشیابی در برنامه درسی به ارزیابی از نتایج برنامه درسی مربوط می شود و این ارزیابی از برنامه درسی به سیستم یا حوزه مشخصی که ارزیابی در آن مورد استفاده قرار می گیرد برمی گردد. ارزشیابی می تواند به نتایج مرتبط با دانش آموزان، برنامه ریزان درسی، اهداف، تأثیرات کوتاه مدت و بلندمدت برنامه درسی اطلاق شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

ارزشیابی برنامه درسی مفهوم آنقدر گسترده ای است که انواع مختلفی از فعالیت های ارزشیابی که هدف مشترک همه آنها بررسی وضعیت یک برنامه درسی در موقعیت اجرایی خاص است را در بر می گیرد. از طریق ارزشیابی برنامه درسی، می توان به ارزشیابی آنچه رخ می دهد و همچنین تصمیم گیری در مورد این که در مقابل رخدادها چه کاری باید انجام داد، پرداخت. برای شناخت ماهیت ارزشیابی برنامه درسی بهتر است آن را بر حسب اهداف متعدد، رویکردهای راهبردی و کاربردهای آن در

دنیای واقعی یاددهی و یادگیری توصیف کنیم. نخست، از آنجا که برنامه‌درسی را به شیوه‌های مختلف می‌توان تعریف کرد، پس از ارزشیابی برنامه‌درسی می‌شود به ارزشیابی انواع فعالیت‌های درسی پرداخت. چنان که جانسون (۱۹۷۷) اشاره می‌کند، عمل ارزشیابی برنامه‌درسی به طور بالقوه دربرگیرنده انواع مختلفی از ارزشیابی‌ها، شامل فرایندها (همچون ارزشیابی تعیین اهداف غایی، نوشتن هدف‌های رفتاری، طراحی آموزشی و غیره) و نتایج (یعنی اهداف غایی، هدفهای رفتاری، طرح آموزشی و غیره) است. در عمل، این ارزشیابی می‌تواند موضوعی بسیار خاص مانند تدوین و کاربرد طرح برنامه‌درسی خاص (همچون راهنمای برنامه‌درسی محلی یا ایالتی یا برنامه‌درسی منتشر شده) یا بسیار کلی مانند ارزشیابی یک رویکرد آموزشی (مثل یادگیری مشارکتی یا تعلیم و تربیت پیشرفت‌گرایانه) باشد؛ همچنین می‌تواند بسیار فردنگر مانند طرز واکنش یک فرد به طول دوره تحصیلی در نظام آموزشی سنتی یا بسیار معمولی مانند رویه‌ای متعارف در محلی خاص باشد (ادموند سی شورت؛ ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

در خصوص چارچوب تحقیق ارزشیابی، رهنمودهای زیر، قواعدی عملی ولی کلی برای انجام ارزشیابی ارائه می‌دهند:

- تعیین هدف (نخستین گام در اجرای ارزشیابی برنامه‌درسی، تعیین قصد یا هدف کلی از ارزشیابی است. افراد مشارکت‌کننده در ارزشیابی لازم است در مورد دلایل اجرای چنین مطالعه‌ای توافق داشته باشند)؛
- پرسیدن سؤال‌های مربوط (رهنمود بعدی شامل طرح آن دسته از سؤال‌هایی است که پژوهش ارزشیابی به آنها پاسخ خواهد داد)؛

- برقرار ساختن ارتباط انسانی (در تعیین سؤال‌های پژوهشی، کار عاقلانه این است که سؤال‌هایی انتخاب شوند که افراد با پیروی از فعالیت‌های توصیه شده از آن، بتوانند تغییر و تحولی ایجاد نمایند)؛
- استمرار جریان اطلاعات (همراه با پیشرفت مراحل ارزشیابی و آشکار شدن نتایج، ارزشیاب به طور مستمر گروه‌های ذی‌نفع را از آنچه رخ می‌دهد، مطلع می‌سازد)؛
- داوری درباره داوری (آخرین گام در هر ارزشیابی باید ارزشیابی از خودش باشد، یعنی بررسی اینکه تحقیق تا چه اندازه به سؤال‌های مورد نظر به خوبی پاسخ داده، تا چه میزان نیازهای افراد پرسش‌کننده را برآورده ساخته و تا چه حد پیشنهاد‌های مناسب برای ایجاد تغییر را ارائه کرده است) (ادموند سی شورت؛ ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

۲- معنا و ماهیت زیبایی‌شناسی و تربیت هنری چیست؟

درک مشترک از فلسفه زیبایی‌شناسی به پارادایمی در زیبایی‌شناسی برمی‌گردد که مربوط به اواخر قرن نوزدهم است و برگرفته از متدولوژی علمی در روانشناسی تجربی است و سعی کرده آن را به تحقیقات درباره تجارب و قضاوت‌های زیبایی‌شناسی مربوط سازد (درچ و راتیو، ۲۰۱۴).

هنر با همه گستردگی و در تمامی جلوه‌هایش بیانگر وجود قابلیت و زمینه‌ای در آدمی است که رشد و بروز آن مستلزم فعالیتی منظم و هدفمند است یا به عبارتی، جریانی است که آن را تربیت هنری می‌نامیم. هاوس من (۱۹۷۱)، تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نقادی هنرمندانه می‌داند. در واقع از نظر وی تربیت هنری شامل آموزش اساسی حواس و رشد آگاهی متعالی از تجارب بصری، آفرینش و فهم اشکال نمادین بصری و نیز رویکرد آگاهانه نسبت به تصورات بصری در نقاشی، مجسمه‌سازی، هنرهای تزئینی

و آموزش در زمینه کاربرد و اعمال قضاوت نقادانه تجارب بصری است.

فیشر (۲۰۰۲)، هنر را بعنوان زمینه مناسبی برای پرورش خلاقیت می‌داند. هر کودک با خلاقیت‌هایی متولد می‌شود اما اگر این خلاقیت پرورش داده نشود و برانگیخته نشود، فروکش خواهد نمود. کودکان دبستانی اغلب به طور طبیعی کنجکاو و کنجکاو نیستند. آنان در مواجهه با مردم و جهان پیرامون به شگفت می‌آیند. آنان پیش از ورود به دبستان، بسیاری از مهارت‌های یادگیری را با خود به همراه دارند. مهارت‌هایی که از طریق بازی، تجربیات کودکانه، جستجوهایشان و پرس و جو از دیگران به دست می‌آورند. خلاقیت یک فرآیند طبیعی انسانی است و زمانی رخ می‌دهد که افراد، کنجکاو و برانگیخته شوند. خلاقیت در کلاس درس، این است که چگونه معلم، کودکان را مجذوب درس کند و یادگیری را در روح آنان بدمد. معلمان استراتژی‌هایی را می‌سازند تا جرعه ایده‌های جدید و خلاقانه را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند. کودکان به برنامه‌درسی‌ای نیاز دارند تا آنان را هیجان‌زده کند، دانش‌آموزان خلاق به معلمان خلاق نیاز دارند. معلمانی که هم محیط مملو از نظم و هم محیط ماجراجویانه را فراهم می‌سازند (سورتیچی و رستگارپور، ۱۳۸۹).

کانت، هنر را ملازم با آزادی می‌داند و معتقد است که عنوان هنر را باید به چیزهایی اعطا کرد که به آزادی به وجود آمده‌اند؛ یعنی مخلوق اراده‌ای هستند که برهان و منطق هادی آن است. به زعم جان‌لنکاستر (۱۹۹۰) و به نقل از قطبی (۱۳۵۲)، هنر؛ قسمتی از نیروی خلاقیت انسان است که وی از طریق آن با دیگران ارتباط برقرار می‌سازد. به نقل از امینی (۱۳۸۴)، هنر دربرگیرنده آن بخش از بداعت و خلاقیت انسان است که طی آن فرد با استفاده از مواد و وسایل هنری و دستی، عواطف، اندیشه‌ها و احساسات خود را که نشأت گرفته از تفسیر بصری تجارب محیطی است به دیگران منتقل می‌کند. البته موفقیت در این کار به میزان تبحر و هنرمندی فرد برای برقراری این انتقال و ارتباط بستگی دارد. به اعتقاد برودی (۱۹۷۷)، هنرها، دستیابی انسان را به دانش، بصیرت، ارزش‌ها و معانی برای مثال درون‌بینی، تعالی روحی و احساس ذوقی که در هیچ یک از حوزه‌های محتوایی دیگر برنامه‌درسی وجود ندارد، فراهم می‌آورند (فلاحی و همکاران، ۱۳۹۰).

امروزه در جهت توسعه فرهنگی، یکی از مهم‌ترین موفقیت‌های اجتماعی، سیستم آموزشی است که رشد مثبت نوع بشر را فراهم می‌آورد. حفظ و تقویت معانی و ارزش‌های معنوی در خلال تاریخ صدساله گذشته مطرح بوده است و برای ادامه این وظیفه، لازم است که افراد پرورش یابند و بتوانند کانال‌های ارتباط معنوی میان‌فرهنگی را خلق کنند. محیط آموزش هنری فعال بعنوان حاصل هنر، زیبایی‌شناسی، ارزش‌های اخلاقی و معنوی، ابزار مؤثری برای پرورش چنان افرادی است. این ارزش‌ها، شامل تجارب زیبایی‌شناسی ارزشمندی هستند و منبع پایان‌ناپذیری از انرژی زیبایی‌شناسی است که استراتژی فعالیت‌ها و زندگی افراد را به صورت فرایند خلاقیت و خودآفرینی تعیین می‌کنند. می‌توان گفت که انرژی زیبایی‌شناسی در لحظه به وجود می‌آید، زمانی که شخص شروع به احساس نیاز برای فهم و خلق زیبایی می‌نماید و زمانی که این نیاز با قدرت ادامه این فرایند، رشد می‌کند و شخص را در پله‌های شناخت و خودشناسی در ارزش‌های انسانی بالا می‌برد (آناچر باکوا، ۲۰۱۴).

در مورد پرسش‌هایی درباره آموزش زیبایی‌شناسی، بتی رد فرن^۱ گفته است که در میان تفکرات بسیاری از کارشناسان آموزش و پرورش، امروزه آموزش زیبایی‌شناسی، مفهوم غیرشفافی است که دچار ابهام نظری گسترده و نقص عملی در

بسیاری از کلاسها است. در حوزه مفهوم نظری می‌گویند زیبایی‌شناسی، در بعضی شناخت‌ها و در تاریخ نسبتاً کوتاه خود، نیاز به وضوح و شفاف‌سازی دارد؛ همچنان که بایستی مفاهیم همبسته آن مانند زیبایی، هنر، تخیلات، شکل، لذت نیز مورد بررسی قرار گیرند و ضمن این که نیاز به آگاه‌سازی دیگران در زمینه اعتقاد به همراهی زیبایی‌شناسی (به ویژه خلاقیت و ابراز احساسات)، با متون آموزشی دارد (ردفرن، ۲۰۱۲).

زیبایی و زیبا، یکی از تقسیم‌بندی‌های اصلی زیبایی‌شناسی و آموزش زیبایی‌شناسی است. بر این اساس، هیچ فعالیت تئوریکی برای آموزش زیبایی‌شناسی، کامل نیست مگر این که معانی زیبا و زیبایی تعیین شده باشد. تعریف ماهیت زیبایی، نسبتاً ساده و کم‌اهمیت به نظر می‌رسد، چراکه هر کسی تصور می‌کند خودش می‌داند که حقیقتاً چه چیزی زیبا و چه چیزی نازیبا است و لذا تعریف آن شاید چندان کاربردی نباشد (بورس کاستا، ۲۰۱۳).

۳- اهداف و موضوعات مطرح در رویکرد تربیت هنری کدامند؟

مطالبات برنامه‌درسی، انتظارات از یک معلم را تعیین می‌کند. معلمان ما اگر پاسخگوی انتظارات برنامه باشند، می‌شود گفت که اجمالاً از کارائی و کفایت نیز برخوردارند؛ اما اگر پاسخگو نباشند، در این زمینه با نقصان مواجهند؛ بنابراین باید از انتظارات برنامه‌درسی نسبت به معلمان آگاه شد. در عرصه هنر و آموزش آن، رویکردهای متفاوتی را می‌توان تعریف کرد و هر یک از برنامه‌های درسی را در تربیت هنری نسبت به توانمندی معلمان تحلیل نمود. از طرفی به این نکته هم باید توجه داشت که معلمان توانمند هنر، نیازمند آموزشی تخصصی در حوزه‌های مختلف هنری هستند و نیز باید بدانیم که حوزه‌های هنر و اولویت آنها در نظام آموزشی کدامند. معلم توانمند باید در حدی از مهارت و کارشناسی در چنین حوزه‌هایی باشد و واجد صلاحیت به حساب آید. همچنین آموزش و ارزشیابی دو مقوله مهم است که علاوه بر موارد مذکور می‌توان به آن اهمیت بالائی داد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

آموزش هنر از حیث توانمندی‌های حرفه‌ای، مهارت‌های ویژه‌ای را طلب می‌کند و این به دلیل پیچیدگی‌های این عرصه است. بنابراین یک معلم آموخته، باید با شیوه‌های مختلف آموزشی و ارزشیابی از عملکرد دانش‌آموز نیز آشنا باشد. در سنجش نیز ما با اختصاصاتی مواجه هستیم. در سنجش دانش‌آموزان هنر، آزمون قلم و کاغذی و یا شیوه‌های متعارف به سرانجام نمی‌رسد و این نیز به مهارت‌های معلم برمی‌گردد که چگونه بتواند به ارزشیابی مناسب از دانش‌آموز در رشته خاصی از هنر بپردازد. به طور کلی نکته قابل توجه در توانمندی معلمان به رفع نیاز آنها برای رسیدن به صلاحیت‌های تخصصی و حرفه‌ای برمی‌گردد. در بخش صلاحیت‌های حرفه‌ای دو نکته حائز اهمیت، اول صلاحیت‌های مربوط به آموزش و دوم شیوه‌های ارزشیابی و سنجش دانش‌آموزان است. اگر به آسیب‌شناسی معلمان از طریق بررسی عملکرد دانش‌آموزان بپردازیم، کاری بسیار منطقی است و در صورت عملکرد ضعیف دانش‌آموزان به دنبال ارائه دلیل و راه حل آن باشیم تا به جایی برسیم که تربیت هنری در نظام آموزشی مورد عنایت واقع شود. البته تنها آسیب‌شناسی معلمان کافی نیست، چرا که نظام آموزشی نیز کاملاً قوی نیست. معلمان برای بالا بردن سطح آگاهی خود می‌توانند با پژوهش و مطالعه، این راه را طی نمایند و حتی دانش‌آموزان را درگیر فعالیت‌های پژوهشی کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

از نظر هاوس من (۱۹۷۱)، تربیت هنری را به پنج موضوع کلی می‌توان تفکیک نمود که عبارت از زیباشناسی، ارتباط هنری، آشنایی با تاریخ هنر، تولید محصول هنری، نقد هنری است. ضمن این که به استناد راهنمای درس هنر (۱۳۸۵)، اصول

برنامه‌درسی در این رویکرد، عبارت از برخورداری درس هنر از جایگاه مستقل و تعریف شده، جامعیت محتوایی، انعطاف‌پذیری، کودک‌محوری، پرورش خلاقیت، تلفیق رشته‌های هنری، یادگیری مشارکتی، پویایی و استمرار می‌باشد (سورتیچی و رستگارپور، ۱۳۸۹).

به زعم نواب صفوی (۱۳۸۷)، رویکرد برنامه‌درسی هنر در دوره ابتدایی باید رویکرد تربیت هنری باشد، یعنی انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضائی که کودکان، آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواسشان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد، عواطف و احساساتشان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌هایشان شکوفا گردد و بدین ترتیب به تربیت هنری آنان منجر شود. به جرأت می‌توان گفت که همه کودکان فعالیت‌های هنری را دوست دارند. آنها در این گونه فعالیت‌ها و هنگام انجام دادن کارهای عملی، طراحی و ساختن، شکست و پیروزی را تجربه می‌کنند. به این ترتیب، زمینه‌ای برای بروز خلاقیت و احساسات آنها فراهم می‌شود (فلاحی و همکاران، ۱۳۹۰).

به نقل از برخی صاحب‌نظران، رویکردهای مختلف تربیت هنری، چنین مطرح شده است: ۱- از نظر آیزنر (۱۹۸۶)، رویکرد سنتی به آموزش هنر، به رویکردی اطلاق می‌شود که هنر را صرفاً بعنوان حوزه‌ای که اختصاص به ابراز خلاقانه خود دارد، معرفی می‌کند. هنر در چارچوب این اندیشه محملی است برای آزادسازی ظرفیت‌های خلاق و آفرینش‌گرایانه فرد تا در سطوح برتر و پیشرفته‌تر بتواند به احساس، ادراک، تصور و اندیشه‌های خود فرم یا صورتی خارجی بدهد و آنها را به دیگران منتقل کند. ۲- رویکرد دیسیپلین‌محور در آموزش هنر، یکی از رویکردهای مطرح در زمینه آموزش هنر است که تربیت هنری را از منظر و زاویه چهار قلمرو معرفتی یعنی تولید هنری، تاریخ هنری، نقادی هنری و زیباشناسی مورد بررسی قرار می‌دهد. ۳- امینی (۱۳۸۴)، درباره رویکرد تولیدمحور در تربیت هنری می‌گوید که در این رویکرد، جهت‌گیری اصلی تربیت هنری متوجه قابلیت‌ها و مهارت‌های عملی مربوط به ساخت و آفرینش آثار و پدیده‌های هنری است. در این رویکرد آفرینش هنری یا تولید هنری، مفهوم محوری و اصلی است. گاردنر تولید هنری را یکی از مهم‌ترین شیوه‌ها و اشکال دانستن می‌داند که البته به خاطر نگرش‌ها و رویکردهای حاکم بر نظام آموزشی، همواره توسط اشکال کلیشه‌ای نمادسازی‌های مدرسه، یعنی اشکال کلامی و منطقی مورد تهدید قرار می‌گیرد. ۴- مطابق نظر مهرمحمدی (۱۳۸۳)، درباره رویکرد دریافت احساس و معنا در تربیت هنری، برودی نماینده برجسته این رویکرد به شمار می‌آید و در بحث مربوط به تربیت زیباشناسی به تولید و خلق اثر هنری بعنوان یک ضرورت می‌نگرد و معتقد است که سواد زیباشناختی، نیازمند حداقل قابلیت‌ها در کاربرد رسانه‌های گوناگون برای خلق اثر، البته نه در حد و اندازه یک هنرمند حرفه‌ای است. این قابلیت‌ها از نظر برودی در زمره قابلیت‌های یک انسان فرهیخته است و لذا باید جزء مؤلفه‌های تربیت هنری به آن پرداخت. ۵- پرکینز (۱۹۹۴)، در خصوص رویکرد پرورش منش‌های ممتاز فکری در تربیت هنری می‌گوید که این رویکرد از لحاظ نوع نگاه با رویکرد ادراک احساس و معنا بسیار نزدیک است. این رویکرد بر مشاهده دقیق، عمیق و موشکافانه آثار و پدیده‌های هنری تأکید می‌کند. در این رویکرد، آثار هنری در همان نگاه اول، همه پیام‌ها، دلالت‌ها و رمز و رازهای خود را آشکار نمی‌کنند. مضافاً چنین نگاهی، زمینه مساعدی را برای پرورش مهارت‌ها و قابلیت‌های فکری فراهم می‌سازد. ۶- در رویکرد معرفت زیباشناختی در تربیت هنری به نظر رایمر (۱۹۹۲)، کارکرد اصلی تربیت هنری عبارت است از کمک به آحاد دانش‌آموزان در جهت پرورش ظرفیت‌هایی که دستیابی به معرفت زیباشناختی را تسهیل می‌نماید (فلاحی و همکاران، ۱۳۹۰).

به نقل از فلاحی و همکاران (۱۳۹۰)، آیزنر معتقد است که مهمترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری در چهار مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیباشناسی خلاصه شده است. او یادآوری می‌کند که تدریس نظام‌یافته و متوالی این چهار مقوله که انسانها در زمینه هنر با آن سر و کار دارند، دارای اهمیت و ارزش است. آنها آثار هنری را تولید می‌کنند، هنر را مورد قدرشناسی و ارزشگذاری قرار می‌دهند، ارتباط آن را با فرهنگ و تاریخ درک می‌کنند و در نهایت آن که قضاوت‌هایی را در مورد هنر ارائه می‌دهند. موضوعات اساسی در رویکرد تربیت هنری را عبارت از زیباشناسی، ارتباط با طبیعت، آشنایی با تاریخ هنر، تولید محصول هنری، نقد هنری می‌داند که بررسی دقیق و موشکافانه این پنج حوزه تربیت هنری می‌تواند بستر فکری و عملی مستحکمی برای برنامه‌ریزان فراهم آورد تا محتوا را در مسیری هدایت کنند که با محوریت این موضوعات، اهداف نهایی تربیت هنری محقق گردد.

۴- چه نقش‌ها و آثاری برای تربیت هنری مطرح است؟

هنر می‌تواند بخش‌های متفاوت فرآیند رشد و پیشرفت کودکان را تحت تأثیر مستقیم و غیرمستقیم خود قرار دهد. به این منظور آثار آموزش هنر، در پنج موضوع مورد ملاحظه قرار گرفته است که عبارتند از: هنر و رشد زیبایی‌شناختی (آموزش هنر نه تنها سبب رشد زیباشناختی کودکان می‌شود، بلکه سبب ارج‌گذاری آنها به هنر می‌گردد)، هنر و رشد اجتماعی-عاطفی (آموزش هنر، موجب تقویت خودآگاهی، اعتماد به نفس و پذیرش دیگران می‌شود)، هنر و رشد اجتماعی و فرهنگی (با آموزش هنر، کودکان می‌توانند با کسب مهارت‌های مناسب ارتباطی، به نگرش غیرمتعصبانه و مثبتی درباره جامعه دست یابند)، هنر و رشد شناختی (در میان قابلیت‌های شناختی، حاصل از تربیت هنری، شاید بتوان مهمترین آنها را منطق فضایی دانست. علاوه بر توانایی فضایی، برخی پژوهشگران به بررسی ارتباط میان فعالیت‌های هنری و رشد مهارت‌های کلامی کودکان پرداخته‌اند و آنها دریافتند که کودکانی که تجربه آموزش موسیقی داشته‌اند، در یادآوری مفاهیم، عملکرد بالاتری داشته‌اند)، هنر و پیشرفت تحصیلی (وقتی که هنرها به شیوه‌ای معنادار با سایر موضوعات آموزشی پیوند داده شوند، کودکان دوره پیش از دبستان، آن موضوعات درسی را بهتر درک می‌کنند و آن مفاهیم به طور چشمگیری در ذهن آنها باقی و پایدار می‌ماند). به طور کلی می‌توان ادعا کرد که آموزش هنر، فایده‌هایی برای کودکان دارد؛ تجارب لذت‌بخش را شکل می‌دهد که موجب ایجاد انگیزش مثبت نسبت به خود و دیگران می‌شود، درک سایر فرهنگ‌ها را میسر می‌سازد، یادگیری آزمایشی از طریق آزمون و خطا را امکان‌پذیر می‌کند، موفقیت‌های بیشتری را در سایر حوزه‌های تحصیلی فراهم می‌آورد (لرکیان، ۱۳۹۰).

جان لنگستر (۱۹۹۸)، عقیده دارد هنر، نقش اعجاز‌آفرینی در خلاقیت کودکان دارد. او در بیانی با عنوان نقش هنر در خلاقیت و حس زیباشناسی کودکان اذعان می‌دارد که معلم با تدریس هنر کار موفقی انجام می‌دهد زیرا بچه‌ها، انجام فعالیت‌های هنری را دوست دارند. در هر انسان، چه پیر و چه جوان، ذوق خلاقانه وجود دارد. از مهمترین اهداف آموزش و پرورش، شناخت استعدادهای دانش‌آموزان، شکوفا نمودن آنها و ایجاد مهارت کافی در ابعاد مختلف رشد می‌باشد. فعالیت‌های هنری، وسیله ارتباط فکر و بیان است. بنابراین از طریق آن می‌توان، ارتباط مؤثری با دیگران برقرار کرد و آن را برای تربیت عقلانی، عاطفی و اجتماعی افراد به کار برد. این امر موجب بروز تمایلات، افکار و احساسات و تجارب فردی می‌گردد. در مدارس می‌توان از طریق آموزش هنر به پرورش گرایش‌های مطلوب، تقویت ارزش‌ها و فرهنگ‌های مورد نظر در دانش‌آموزان پرداخت و از آن بعنوان وسیله مؤثر در جهت آموزش مفاهیم و اصول رشد، از جنبه‌های عقلانی، اجتماعی،

عاطفی و اخلاقی بهره برد. به نقل از محمدپور (۱۳۸۲)، هنر در فرآیند خلاقیت هنری، شخصیت را پرورش می‌دهد و آنچه را که به زبان نمی‌آید، بیان می‌کند؛ زیرا هنر وسیله بیان خویشتن است و بعنوان صمیمانه‌ترین زبان احساسات محسوب می‌شود. به زعم سبحانی‌نژاد (۱۳۸۵)، هنر کوششی است برای خلق زیبایی، هنر شکننده سدهایی است که میان آدمیان و ملل به وجود آمده و قادر است روزی همه را متحد کند و نزدیکی و یگانگی بیشتری میان انسان و طبیعت و وجوه انفرادی و جهانی ایجاد نماید (سورتیجی و رستگارپور، ۱۳۸۹).

مشغولیت دانش‌آموز تمرکز بر یادگیری است. دانش‌آموزانی که به طور کامل مشغول فراگیری می‌شوند به هر راهی چه فیزیکی، اجتماعی، انگیزه‌ای و فکری، آماده یادگیری هستند؛ هنرها، نقش حیاتی ایفا می‌کنند، به صورتی که اطمینان می‌دهند که دانش‌آموزان اشتغال به یادگیری را حفظ می‌کنند که از طریق تشویق آنها به روشهای فیزیکی و تقاضای پاسخی احساسی از آنها و فراخوانی ویژگی‌های شناختی آنها از طریق هنر و درباره هنر می‌باشد. یکپارچه کردن هنرها در کلاس درس به مشغولیت دانش‌آموزان و پیشرفت کیفیت زندگی آنها در مدرسه و خارج از آن کمک می‌کند. در فواید حس هنری، اندیشمندان و فیلسوفان می‌گویند که هنرها برای انسان، محوریت دارند. ال‌دیسانایک^۱ یک استاد تکامل زیستی معتقد است که هنرها کارکرد مشابهی برای زبان در توسعه و حیات افراد بشر دارند. او به اهمیت مراسم معنوی در شکل‌گیری دنیای اجتماعی اشاره می‌کند. دیسانایک اظهار کرد که هنرها در تکامل تجارب اجتماعی، خاطره‌انگیز و لذت‌بخش هستند و تجارب غیر قابل تحمل را قابل تحمل می‌کنند. فیلسوف آمریکایی الیوت آیزنر^۲، معتقد است که نقش هنرها، بعنوان وسیله‌ای در تدریس به دانش‌آموزان، این است که ابهام‌ها را بفهمند، تفاوتها را تحمل کنند و نکات ظریف را یاد بگیرند. هنرها به ما اجازه می‌دهند که لذت خاصی را تجربه کنیم. راههای غیرشفاهی برای شرح تجارب خود را بکار ببریم. هنرها به ما می‌آموزند که چگونه در غیاب قوانین، قضاوت کنیم. به ما می‌آموزند که اهداف با قابلیت انعطاف زیاد منعقد می‌شوند و می‌آموزند که بدانیم بعضی از فعالیت‌ها، خودخواهانه است. این‌ها دلائل اولیه‌ای است که هنرها جایگاه مقدمی در زندگی و در مدارس ما دارند. مزایایی هم برای هنرها وجود دارد. آن مزایا حاصل پاداش‌ها و ناشی از ارزشهای ذاتی هنر است. برخی محققان اشاره کردند که مزایای فکری هنرها، شامل توسعه مهارت‌های عمومی تفکر و توانایی‌های حل مسئله است. حتی گفته شده تجارب هنری، شبکه عصبی مغز را به صورتی پیچیده‌تر توسعه می‌دهند. محققان اظهار کردند میان مطالعات هنر و یادگیری‌های مدرسه‌ای در درس ریاضیات و زبان، ارتباط‌هایی وجود دارد و بعنوان مثال دانش‌آموزان دبیرستانی آمریکایی که چهار سال یا بیشتر درس هنری را بگذرانند، نمرات بالاتری را در درس شفاهی و ریاضیات به دست می‌آورند (اپیتیس، ۲۰۱۱).

آموزش هنر می‌تواند در پرورش استعدادهای هنری، پرورش عاطفه افراد، تأثیرپذیری و نیز نحوه ابراز واکنش‌های عاطفی، کنترل عواطف و هیجانات، بازسازی شخصیت، ایجاد و تقویت گرایش نسبی به افراد و امور مختلف و ایجاد و تقویت حس ارزشی اخلاقی مورد نظر، پرورش قوه تخیل، خلاقیت، تفکر، درک بیان، ارضاء نیازهای روانی و ایجاد و تقویت حس خودپذیری، خوددوستی، احترام به خویش و اعتماد به نفس در افراد تأثیرگذار باشد. مکاتب گوناگون فکری، سیاسی و اعتقادی، هنر را به منزله وسیله‌ای کارآمد جهت توسعه مفاهیم و معارف مختلف در جامعه دانسته و آن را در پرورش انسان به

گونه‌ای متناسب با هدف‌های خود به کار گرفته‌اند. از جمله وجوه تربیت هنری می‌توان به زمینه‌هایی چون نوآوری، رشد مهارت‌های شناختی، فکری، پرورش و تعدیل احساسات (تربیت عاطفی)، ایجاد تغییرات عمیق در سلوک فردی، رشد اخلاقی، افزایش اعتماد به نفس، رشد مهارت‌های مربوط به دست‌ورزی و غیره اشاره نمود (ناصری، ۱۳۸۹). هنرها شالوده و اساس بیان احساسات و ارتباطات در همه جوامع به شمار می‌روند. از طریق هنرها پی به هویت اجتماعی و شخصی خود می‌بریم. مطالعه هنرها به آموزنده این فرصت را می‌دهد که دگرگونی‌های فرهنگی را در جامعه و در سطحی وسیع‌تر در مفاهیم بین‌المللی تشخیص دهند. آنها به انواع فرهنگ‌ها و سنت‌ها که گزینه‌ای از میراث‌های فرهنگی است آشنا می‌شوند (سوندرا ورم؛ ترجمه قورچیان و ملکی، ۱۳۸۰).

هنرها بعنوان یک زبان کیفی، افراد را قادر به درک چگونگی در مقابل چه چیزی را هست می‌نمایند که با توانا ساختن مردم در خلق و ایجاد پاسخ بامعنا به تصاویر میسر می‌گردد. تدریس هنرهای تجسمی به طور قابل‌توجهی به یادگیرندگان کمک می‌کند که از طریق آن در دنیای بصری حرکت کنند و دو فرآیند کیفی به هم پیوسته را بکار برند که شامل پاسخ‌های انتقادی و اظهارات خلاقانه است. از طریق فرآیند انتقادی و اظهارات خلاقانه، یادگیرندگان تجسمی، عقاید هنری را تولید کرده و به دقت شرح داده و پالایش می‌کنند و بالاخره به تصاویر و ساختارهای بصری با معنا، شکل می‌دهند. از طریق فرآیندی آموزنده در پاسخ‌های انتقادی، یادگیرندگان تجسمی، عقایدی را که مرتبط با تصاویر بصری گذشته و حال است دریافت کرده، شرح داده و بالاخره درباره آنها قضاوت می‌کنند. طبق تحقیقات، آموزش هنرهای تجسمی عالی، هشت عادت هنری را در تفکر ایجاد می‌کند که به بزرگسالان در یادگیری کمک می‌نماید و شامل توسعه مهارت، تعامل و پشتکار، دید، بیان، مشاهده، بازتاب، کشش و اکتشاف و درک دنیای هنر است و عادات فکری، دانایی و مهارت‌های زندگی را در همه دانش‌آموزان قرن بیست و یکم افزایش می‌دهد. به نظر می‌رسد که تسلط بر دانش و به حد عالی رساندن مهارت‌ها برای عملکرد نمونه یک معلم، به وسیله سه توانمندی اساسی پی‌ریزی می‌شود که عبارتند از: ۱- توانایی انعکاس دانش هنری زیباشناسی از نقطه نظرهای چندگانه و حرکتی پویا در داخل و فراتر از دانش شخصی، ۲- شناختی گوناگون و غنی از نیازها، علائق و توانایی‌های شناختی یادگیرندگان و شنیدن و طراحی پاسخ برای منابع مختلف و شروع از نقاطی که تفکرات و عقاید تشخیص داده می‌شوند، ۳- ابتکار و انعطاف برای آمیختن دانش محتوایی شخصی با دیدگاه‌های دانش‌آموزان و پیشنهاد مهارت‌ها و عملکردهای دقیق و مناسب که یادگیری را فراتر از اینجا و اکنون ببرد (ساندل و همکاران، ۲۰۱۰).

۶- نتیجه‌گیری

ارزشیابی در برنامه‌درسی به ارزیابی از نتایج برنامه‌درسی مربوط می‌شود و این ارزیابی از برنامه‌درسی به سیستم یا حوزه مشخصی که ارزیابی در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد برمی‌گردد. ارزشیابی می‌تواند به نتایج مرتبط با دانش‌آموزان، برنامه‌ریزان درسی، اهداف، تأثیرات کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه‌درسی اطلاق شود. ارزشیابی برنامه‌درسی مفهوم گسترده‌ای است که انواع مختلفی از فعالیت‌های ارزشیابی که هدف مشترک همه آنها بررسی وضعیت یک برنامه‌درسی در موقعیت اجرایی خاص است را در بر می‌گیرد. از طریق ارزشیابی برنامه‌درسی، می‌توان به ارزشیابی آنچه رخ می‌دهد و همچنین تصمیم‌گیری در مورد این که در مقابل رخدادها چه کاری باید انجام داد، پرداخت. صاحب نظران عرصه تربیت هنری، با توجه به دیدگاه‌های فکری که

نسبت به اهداف و غایات تربیت هنری داشته‌اند، رویکرد ویژه‌ای را مطرح نموده‌اند. بحث رویکرد تربیت هنری در نظام‌های برنامه‌ریزی درسی را باید مهمترین موضوع و مبحث اجرایی در این زمینه دانست که بر اساس آن سایر اجزاء و مؤلفه‌های برنامه‌ها همچون محتوا، روش و ارزشیابی خطوط کلی تعیین می‌شود.

زیباشناسی یعنی درک زیبایی‌ها و لذت بردن از آن و یکی از مهمترین کارکردهایش این است که احاد انسان بتوانند به این جنبه جامعه عمل بپوشانند. حضور هنرها در هر فرهنگی، گواهی بر این واقعیت است که انسانها همواره نیاز به کاوش امکانات زیبایی‌شناسی و به دست آوردن خشنودی و نیز بینشی از این طریق داشته‌اند که جای دیگری نمی‌توانسته کنکاش و پیدا شود. هنر با همه گستردگی و در تمامی جلوه‌هایش بیانگر وجود قابلیت و زمینه‌ای در آدمی است که رشد و بروز آن مستلزم فعالیتی منظم و هدفمند است یا به عبارتی، جریانی است که آن را تربیت هنری می‌نامیم. هاوس‌من، تربیت هنری را ناظر بر آموزش حواس مختلف، رشد تجارب حسی و لمسی، حساسیت و برخورد عمیق با جلوه‌های بصری هنری و نقادی هنرمندانه می‌داند. هنر دربرگیرنده آن بخش از بداعت و خلاقیت انسان است که طی آن فرد با استفاده از مواد و وسایل هنری و دستی، عواطف، اندیشه‌ها و احساسات خود را که نشأت گرفته از تفسیر بصری تجارب محیطی است به دیگران منتقل می‌کند. البته موفقیت در این کار به میزان تبحر و هنرمندی فرد برای برقراری این انتقال و ارتباط بستگی دارد.

در عرصه هنر و آموزش آن، رویکردهای متفاوتی را می‌توان تعریف کرد. به نقل از برخی صاحب‌نظران، رویکردهای مختلف تربیت هنری شامل رویکرد سنتی، رویکرد دیسیپلین‌محور، رویکرد تولیدمحور، رویکرد دریافت احساس و معنا، رویکرد پرورش منش‌های ممتاز فکری، رویکرد معرفت زیباشناختی بیان شده است. هاوس‌من، تربیت هنری را به پنج موضوع کلی تفکیک نموده است که عبارت از زیباشناسی، ارتباط هنری، آشنایی با تاریخ هنر، تولید محصول هنری، نقد هنری است. به استناد راهنمای درس هنر (۱۳۸۵)، اصول برنامه‌درسی در رویکرد هنری، عبارت از برخورداری درس هنر از جایگاه مستقل و تعریف شده، جامعیت محتوایی، انعطاف‌پذیری، کودک‌محوری، پرورش خلاقیت، تلفیق رشته‌های هنری، یادگیری مشارکتی، پویایی و استمرار می‌باشد. آیزنر، در کتابها و مقالات خود به طور مفصل به بررسی نقش و جایگاه تربیت پرداخته است. وی مهمترین اهداف و کارکردهای تربیت هنری را در چهار مقوله تولید هنری، نقادی هنری، تاریخ هنر و زیباشناسی خلاصه کرده است.

الیوت آیزنر، معتقد است که نقش هنرها، بعنوان وسیله‌ای در تدریس به دانش‌آموزان، این است که ابهام‌ها را بفهمند، تفاوتها را تحمل کنند و نکات ظریف را یاد بگیرند. هنرها به ما اجازه می‌دهند که لذت خاصی را تجربه کنیم. راههای غیرشفاهی برای شرح تجارب خود را به کار بریم. هنرها به ما می‌آموزند که چگونه در غیاب قوانین، قضاوت کنیم. به ما می‌آموزند که اهداف با قابلیت انعطاف زیاد منعقد می‌شوند و می‌آموزند که بدانیم بعضی از فعالیت‌ها، خودخواهانه است. طبق تحقیقات، آموزش هنرهای تجسمی عالی، هشت عادت هنری را در تفکر ایجاد می‌کند که به بزرگسالان در یادگیری کمک می‌نماید و شامل توسعه مهارت، تعامل و پشتکار، دید، بیان، مشاهده، بازتاب، کشش و اکتشاف و درک دنیای هنر است و عاداتهای فکری، دانایی و مهارتهای زندگی را در همه دانش‌آموزان قرن بیست و یکم افزایش می‌دهد. هنر می‌تواند بخش‌های متفاوت فرآیند رشد و پیشرفت کودکان را تحت تأثیر مستقیم و غیرمستقیم خود قرار دهد. فعالیت‌های هنری، وسیله ارتباط فکر و بیان است. بنابراین از طریق آن می‌توان ارتباط مؤثری با دیگران برقرار کرد و آن را برای تربیت عقلانی، عاطفی و

اجتماعی افراد به کار برد. این امر موجب بروز تمایلات، افکار و احساسات و تجارب فردی می‌گردد. در مدارس می‌توان از طریق آموزش هنر به پرورش گرایش‌های مطلوب، تقویت ارزش‌ها و فرهنگ‌های مورد نظر در دانش‌آموزان پرداخت و از آن بعنوان وسیله مؤثر در جهت آموزش مفاهیم و اصول رشد از جنبه‌های عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی بهره برد. مطابق نظر دیسانایک، هنرها در تکامل تجارب اجتماعی، خاطره‌انگیز و لذت بخش هستند و تجارب غیر قابل تحمل را قابل تحمل می‌کنند. هنر نقش اعجاز‌آفرینی در خلاقیت کودکان دارد. هنر در فرآیند خلاقیت هنری، شخصیت را پرورش می‌دهد و آنچه را که به زبان نمی‌آید، بیان می‌کند. کانت، هنر را ملازم با آزادی می‌داند.

در کلام آخر، نظر به بررسی و ارزیابی برنامه‌درسی با رویکرد تربیت هنری (زیبایی‌شناختی) و ماهیت و موضوعات مطرح در این حوزه و آثار مترتب بر اجرای این برنامه‌درسی به ویژه با توجه به نتایج روشن آن در ایجاد کشش و انگیزه جهت یادگیری آسان‌تر، مناسب است صاحب‌نظران و اساتید، راهکارهای مرتبط با تدریس با استفاده از این رویکرد را مورد بررسی و مطالعه جدی‌تر قرار دهند و آن را عملیاتی نموده، از نتایج چشمگیر آن بهره‌مند گردند.

۷- منابع

- سورتیجی اوکرکایی، علی اصغر، رستگار پور، حسن؛ «رابطه آموزش هنر با رویکرد تربیت هنری و خلاقیت دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های ایران در سال تحصیلی ۸۸-۸۷»، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، سال اول، شماره ۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۰.
- حنیفی، محمدحسن؛ «هنر در آینه پژوهش»، مجله رشد آموزش هنر، فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی، دوره نهم، شماره ۱، پاییز ۱۳۹۰.
- فتحی واجارگاه، کورش؛ برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید (شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی)، نشر آبیژ، ۱۳۸۶.
- فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی؛ یوسف فرهنگ، ماندانا؛ «تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۹ سال دهم، پاییز ۱۳۹۰.
- لرکیان، مرجان؛ «هنر و زندگی کودکان»، مجله رشد آموزش پیش دبستانی، دوره دوم شماره ۴، تابستان ۱۳۹۰.
- مردیت گال، والتر بورگ، جویس گال ترجمه نصر، احمدرضا و ... «روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی» (جلد اول)، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷.
- مهر محمدی، محمود؛ «معلم هنرمند، معلم خلاق»، مجله رشد آموزش هنر، فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی، دوره نهم، شماره ۱- پاییز ۱۳۹۰.
- ناصری، محمد؛ «هنر و تربت فرهنگی»، روزنامه رسالت، ۱۹ فروردین ۱۳۸۹.
- سوندرا ورما؛ ترجمه قورچیان، نادر؛ ملکی، حسن؛ برنامه‌درسی و چارچوب استانداردها، تهران، انتشارات فراشناختی اندیشه، ۱۳۸۰. (۱)
- کرامتی، محمدرضا؛ ارزیابی برنامه‌درسی با نگاه راهبردی، تهران، انتشارات رشد، ۱۳۹۲. (۲)
- فتحی واجارگاه، کورش؛ برنامه‌درسی چیست؟ تهران، انتشارات مهربان نشر، ۱۳۹۲. (۳)
- اموند سی. شورت؛ ترجمه مهرمحمدی و همکاران، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۸۷. (۴)

Borce Kostov, "On beauty & the Beautiful in Aesthetic Education", International Journal of Cognitive Research in Science, engineering and education, vol.1.no.1.2013.

fabian Dorsch, Dan-Eugen Ratiu, "Proceedings of the European Society for Aesthetics", The European Society for Aesthetics, 2014.

H.B. Redfern, "Questions in Aesthetic Education", Routledge Library Editions: Education, 2012.

Heliana munteanu, Bianca Luigia Manoleanu, Laura Monica Gorghiu, Ion Croitoru, "Semantic Transfers of Values Concerning the Aesthetic Education through a Descriptive System of the Hexadic Model", Science Direct, World Conference on Educational Sciences - WCES 2013.

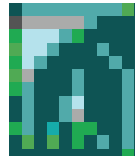
Holman Centre, "Curriculum Arts", Prince Edward Island, Department of Education and Early Childhood Development, Canada, 2011.

Janne M. Connell, "Aesthetic Experiences in the School Curriculum: Assessing the value of Rosenblatt's Transactional Theory", Journal of Aesthetic Education, Vol. 34, No. 1. 2000.

Madeleine Euchs Holzer, "Aesthetic Education, Inquiry, and the Imagination", Lincoln Center (institute for the arts in education), 2007.

Rena Uptis, "Engaging Students through the Arts", WHAT WORKS? Research into Practice, April 2011.

Renee Sandell, Judith M.Burton, Lynn Beudert, "What Excellent Visual Arts Teaching looks like, National Art Education Association, 2010.



خطمشی‌های تحقق تدریس کیفی در آموزش عالی و شاخص‌های ارزشیابی آن

محمدرضا یوسف زاده چوسری^۱، مرتضی شاه مرادی^۲

چکیده

کیفیت در آموزش عالی مفهومی گسترده و چندبعدی است که یکی از مهم‌ترین ابعاد آن، تدریس کیفی است. تدریس کیفی در آموزش عالی نیازمند تدوین خطمشی‌ها و استفاده از شاخص‌هایی برای ارزشیابی خطمشی‌ها است. در این مقاله با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی خطمشی‌های ۷ گانه تحقق تدریس کیفی شامل: افزایش سطح آگاهی درباره تدریس کیفی، رشد و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان، دخالت دادن و مشارکت دانشجویان در تدریس کیفی، سازمان‌دهی و رهبری تغییر تدریس کیفی، تعیین انطباق خطمشی‌های سازمانی با برنامه تدریس کیفی، برجسته نمودن ابداعات به‌عنوان یک عامل تغییر و شاخص‌های ارزشیابی آنها از قبیل بررسی ناسازگاری خطمشی‌ها با برنامه‌ها و اثرات آنها، تعیین تعارضات بین خطمشی‌های سازمانی و نیازهای مخاطبان و مجریان، بررسی وجود تعادل بین خطمشی‌های سازمانی و سیاست تمرکززدایی در تصمیم‌سازی، افزایش تعهد مدرسان مورد واکاوی قرار می‌گیرد و در نهایت دانشگاه‌هایی که این خطمشی‌ها را اجرا کرده‌اند، معرفی می‌گردند. بر این اساس می‌توان گفت که تدریس کیفی وامدار تحقق خطمشی‌های هفتگانه و تدارک سازوکارهای ارزشیابی آنها است.

کلمات کلیدی: ارزشیابی کیفیت، تدریس کیفی، خطمشی‌ها، آموزش عالی

۱- مقدمه

آموزش عالی در دهه‌های اخیر با چالش‌ها و مسائلی مانند کلاس‌های مجازی، ارتباطات جهانی، کلاس‌های مشارکتی، نهضت

۱. دانشگاه بوعلی سینا، دانشیار گروه علوم تربیتی، همدان، ایران. نشانی الکترونیکی: fuman47@gmail.com

۲. دانشگاه بوعلی سینا، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، همدان، ایران: m.shahmoradi66@gmail.com

حقوق مشتری یا مخاطب، یادگیری های درهم تنیده، آموزش مبتنی بر تجربه، سازمان یادگیرنده، آموزش بدون مرز و بومی سازی مواجهه بوده و این مسائل موجب شده که نظام های آموزش عالی درصدد باز تعریف، بازنگری، اصلاح و تغییر رسالت ها و اهداف و فرایندهای خود برآیند و در این باز تعریف کیفیت گرایی را محور اصلی فعالیت های خود قرار دهند. از طرف دیگر اکثر مدیران و مسئولین دانشگاه ها بخش مهمی از انرژی خود را صرف مسائل فیزیکی و تأسیسات می کنند و کمتر به تدریس اساتید و کیفیت یادگیری دانشجویان توجه می کنند در حالی که تدریس کیفی در آموزش عالی نیازمند برنامه ریزی و مدل پردازی صحیح و بدیع است (یوسف زاده و شاه مرادی، ۱۳۹۴). در همین راستا در اغلب کشورهای جهان برای هماهنگ تر کردن برنامه های آموزش عالی با نیازهای توسعه ای و ارتقا کیفیت نظام های آموزش عالی، حساسیت ویژه ای به وجود آمده است. حاصل این امر آن بوده است که نیاز روزافزون نسبت به ارزیابی کیفیت دانشگاه ها و سایر مراکز آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان احساس شده است. یکی از مؤلفه های اصلی کیفیت در نظام آموزش عالی، کیفیت فرایند تدریس - یادگیری است (نامی و صفری، ۱۳۹۰) چرا که تدریس کیفی موتور محرک جنبش کیفی به شمار می روند (کوچان^۱، ۲۰۰۲). تدریس کیفی یک مأموریت هسته ای و در نتیجه مسئولیت اصلی مؤسسات آموزش عالی است. تدریس کیفی را می توان جزو لاینفک فرهنگ آموزش با کیفیت دانست (کیسلانندی و رافاقلی^۲، ۲۰۱۴) که لزوم توجه به تدریس کیفی و تدوین شاخص هایی برای تحقق آن و همچنین ارزشیابی این شاخص ها را به عنوان مأموریت اصلی مؤسسات آموزشی، بیش از پیش ضروری می سازد.

متأسفانه موضوعات و مسائل مرتبط با تدریس کیفی برای همه بازیگران آموزش عالی به عنوان یک اولویت در نظر گرفته نشده است و شناخت کافی از مفهوم کیفیت، ابعاد و رویکردهای عملی کیفی سازی یاددهی - یادگیری وجود ندارد. لذا نقش مهمی که این بازیگران می توانند در تحقق کیفیت بر عهده بگیرند مورد توجه قرار نگرفته است. در مقررات ملی معمولاً به ندرت به نیاز به پداگوژی کیفی و یا به روز نمودن و ارتقا توانائی ها و ظرفیت های حرفه ای توجه شده است (هنارد و روسور^۳، ۲۰۱۲). هدف این مقاله ابتدا معرفی خط مشی های ۷ گانه تحقق تدریس کیفی و شاخص های ارزشیابی آنها است که توسط هنارد و روسور در سال ۲۰۱۲ و با همکاری بخش مدیریت نهادی آموزش عالی سازمان توسعه و همکاری های اقتصادی تدوین شده است و در ادامه نشانگرها مورد بررسی و در نهایت دانشگاه هایی که این خط مشی ها را اجرا کرده اند معرفی می گردند.

۲- مبانی نظری

اگرچه غالباً اعلام می شود، تحقیق و تدریس در دانشگاه ها از اهمیت یکسانی برخوردارند، اما در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقا اعضای هیئت علمی دانشگاه ها، عملاً بر نقش پژوهش بیش از آموزش تأکید می شود و این امر منجر به این باور شده است که شاخص های عملکرد آموزش عالی بیش از حد، بر بروندهای پژوهشی متمرکز شده و کارکرد آموزش و تدریس در دانشگاه ها مورد بی اعتنائی قرار گرفته است (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶). بررسی فضای حاکم بر مؤسسات آموزش عالی و

1. Kochan

2 Ghislandi & Raffaghelli

3 Hénard & Roseveare

فعالیت‌های آموزشی آنها نشان می‌دهد که هنوز اقدامات و فعالیت‌های متناسب با تدریس کیفی در سطح مطلوب تحقق پیدا نکرده است و در این زمینه پژوهش‌های بیشتری جهت غنی‌تر شدن ادبیات نظری این حوزه باید صورت پذیرد (کیسلاندی و رافاقلی، ۲۰۱۴). منظور از تدریس کیفی در واقع بررسی میزان مؤثر بودن فعالیت‌های تدریس است که شامل مهارت‌های تدریس، انگیزش، شخصیت، رفتار در کلاس و توانایی علمی استاد می‌شود (پاک مهر و همکاران ۱۳۹۰). برخی دیگر بر این باورند تدریس کیفی به استفاده از تکنیک‌های مطلوب پداگوژیک جهت تسهیل و تحریک یادگیری در همه دانشجویان اشاره دارد، وامدار عوامل مختلف از جمله طراحی مؤثر برنامه درسی و محتوای دوره‌ها، بافت و زمینه‌های یادگیری متنوع، مطالعات هدایت شده مستقل، یادگیری پروژه محور، یادگیری مشارکتی، محیط‌های یادگیری سازگار با موضوع، خدمات پشتیبانی و بازخوردها و سنجش مستمر و مؤثر نتایج یادگیری است (هنارد و روسور، ۲۰۱۲).

تدریس کیفی در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست. تدریس کیفی مبتنی بر دو اصل اساسی است: اول اینکه تدریس نیازمند یک مجموعه از مهارت‌ها و رویه‌های خاص است که حاصل پژوهش در آموزش است و دوم آنکه مبتنی بر نیازهای بافت و زمینه خاص می‌باشد (غلامی و اسدی، ۱۳۹۲). هنارد و روسور (۲۰۱۲) معتقدند تحقق تدریس کیفی مستلزم توجه به عوامل مختلف در سطح گسترده موسسه‌ای، سطح برنامه و سطح فردی است. جهت آگاهی و کسب اطمینان اجرای صحیح و مطلوب تدریس کیفی در موسسه آموزش عالی، باید شاخص‌ها و استانداردهای با کیفیت و مدونی وجود داشته باشد. در ادبیات نظری پژوهش در زمینه تدریس کیفی، علیرغم انجام پژوهش‌های مختلف، همچنان به پژوهش‌های بیشتر جهت تدوین شاخص‌های ارزشیابی تدریس کیفی نیاز می‌باشد (ساتسوپ، جان، کابلو و ماهلاپاهلاپانا^۱، ۲۰۱۵). تدریس یک فعالیت بسیار پیچیده و انتزاعی است که تحت تأثیر عوامل بسیار زیادی همچون طبیعت متنوع رشته‌ها و افراد، ویژگی‌های مختلف محیط‌های یادگیری، تفکرات و آموخته‌های قبلی دانشجویان و ... قرار دارد و بدین ترتیب مواضع و دیدگاه‌های متفاوت درباره تدریس کیفی، ارزشیابی این مفهوم را نیز دشوار می‌سازد (گاربِت^۲، ۲۰۱۳). ارزشیابی تدریس کیفی در آموزش عالی در وهله نخست به تبیین و شناخت صحیح مفهوم تدریس کیفی و سپس تدوین شاخص‌هایی همه‌جانبه و با کیفیت برای ارزشیابی آنها نیازمند است. این فرایند باید بر همه عوامل مرتبط با تدریس کیفی از دانشجو و استاد تا منابع مادی و زیرساخت‌ها را در برگیرد (معروفی و همکاران، ۱۳۸۶).

۳- مرور پیشینه‌ها

ساتسوپ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود به که با هدف آغاز گفتمانی در زمینه تدوین چارچوب ارزشیابی تدریس در آموزش عالی انجام شد به این نتایج دست یافتند که در شرایط کنونی دلایل مختلف منطقی برای تدوین یک چارچوب برای ارزشیابی تدریس در آموزش عالی وجود دارد و بر این اساس چارچوبی برای ارزشیابی تدریس طراحی شد در ادامه نمونه‌ها و مواردی از کاربردهای این چارچوب مطرح گردید.

طراحی چارچوب اولیه برای پرداختن به تدریس کیفی اساتید هدف پژوهش دیگری بود که بر وجود طراحی یک

چارچوب مدون برای تدریس اساتید با توجه به توانایی های تدریس مدرس و رشد و بلوغ وی تأکید می کرد. نتایج به دست آمده موجب تدوین یک پیش نویس اولیه از این چارچوب شد و بر همین اساس یک چارچوب ارزشیابی به منظور بهبود تدریس کیفی ارائه شد (چن، چن و چن^۱، ۲۰۱۴).

شهیدی و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهش خود که با هدف، مطالعه رابطه بین خودکارآمدی استادان و تعهد سازمانی آنان با کیفیت تدریس آنان بود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی و تعهد سازمانی به صورت مستقیم مثبت و معناداری با کیفیت تدریس رابطه دارند. از میان ابعاد تعهد سازمانی، تعهد عاطفی و تعهد مستمر از قدرت پیش بینی کنندگی بالایی برای کیفیت تدریس برخوردار می باشند.

معروفی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهش خود که با هدف بررسی علل و عوامل بی توجهی به کیفیت کارکرد آموزش در مقایسه با کارکرد پژوهش در دانشگاه ها و ارتباط آن با شیوه رایج ارزشیابی از کیفیت بود به این نتیجه دست یافتند که 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 است که به منظور افزایش اعتبار ارزیابی های کیفیت تدریس مدرسین دانشگاه ها مدنظر قرار گرفته است.

۴- ابزار و روش

روش پژوهش توصیفی -تحلیلی است. چارچوب مفهومی پژوهش، مدل هنارد و روسور (۲۰۱۲) است که بر اساس آن خط مشی های تحقق تدریس کیفی، چارچوب و رهنمودهای تحقق آن، به همراه شاخص های ارزشیابی این خط مشی ها مورد بررسی قرار می گیرد.

۵- یافته ها

در این بخش خط مشی های ۷ گانه تحقق تدریس کیفی به همراه شاخص های ارزشیابی آنها که توسط هنارد و روسور (۲۰۱۲) ارائه شده، در دو بخش مجزا بیان شده و مثال هایی از دانشگاه های موفق مجری ارائه می شود.

الف) خط مشی های هفت گانه تحقق تدریس کیفی در آموزش عالی

خط مشی شماره ۱- افزایش سطح آگاهی درباره تدریس کیفی

در برخی موارد نهادهای تصمیم ساز دانشگاه ها ممکن است تدریس و یادگیری را به عنوان مأموریت فرعی در نظر گرفته باشند. امروزه دانشگاه ها ارزش بسیار بالایی برای پژوهش قائل شده و شعار «منتشر کن، زنده بمان»^۲ را محور فعالیت خود قرار داده اند و بر این باورند که زمان صرف شده در تدریس، قابلیت ها و توانایی آنها جهت رقابت مؤثر در زمینه تحقیقات تضعیف می کند. این تغییر نگرش با افزایش سطح آگاهی درباره تدریس کیفی قابل تحقق می باشد. بررسی ها نشان می دهد که در بسیاری از کشورها، یک گرایش عمومی جهت تدوین رویکردهای استراتژیک برای توسعه حرفه ای وجود دارد. بسیاری از

1. Chen, Chen & Chen

2. publish or perish

مؤسسات اهداف استراتژیک برای خود ترسیم و تدوین کرده‌اند و خط‌مشی‌ها و برنامه‌های تاکتیکی و تکنیکی لازم را برای عملیاتی ساختن آن تدارک دیده‌اند.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی:

- ۱- اولویت بخشیدن به تدریس کیفی به‌عنوان یک هدف استراتژیک
 - ۲- ایجاد چارچوبی برای تدریس و یادگیری
 - ۳- ارتقاء کیفیت تدریس درون و بیرون موسسه
 - ۴- توجه هم‌سنگ و برقراری ارتباط بین تدریس و پژوهش
- در همین راستا در دانشگاه پرتو پرتغال از سال ۲۰۰۸، تدریس کیفی به یک اولویت استراتژیک تبدیل شد. پس از یک فرایند مشارکتی طولانی و انجام خود ارزشیابی کامل از نقاط قوت و ضعف این دانشگاه، برنامه‌ریزی استراتژیک برای دوره پنج‌ساله ۲۰۱۳-۲۰۰۹ به تصویب رسید. اولین تأکید استراتژیک تصریح در هدف تبدیل شدن به دانشگاهی است که کیفیت تدریس و یادگیری را به رسمیت می‌شناسد. دانشگاه لاوال کانادا^۱ نیز هرساله مراسم اهدای جوایز دانشگاهی ویژه تدریس برتر و عالی را سازمان‌دهی می‌کند. اعضای هیئت‌علمی به واسطه اقدامات و برنامه‌های تدریس خاص و استثنائی خود و یا برای تولید مواد آموزشی باکیفیت بالا مورد تکریم و احترام واقع می‌شوند.

خط‌مشی شماره ۲- رشد و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای مدرسان

توسعه و گسترش آموزش عالی، بر نتایج یادگیری دانشجویان و ظهور رویکردهای پداگوژیکی جدید تأکید روزافزونی داشته و نگاه‌ها را متوجه ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای مورد نیاز مدرسان آموزش عالی معطوف ساخته است که از آن در ادبیات تخصصی به شایستگی‌های پداگوژیکی یاد می‌شود. از آنجایی که مدرسان بخش اعظم فرصت شغلی خود را در محیط‌های دانشگاهی سپری می‌کنند و به‌عنوان کارگزاران آموزشی و تربیتی تجربیات گسترده‌ای دارند، معمولاً چالش اصلی و کلیدی تدریس کیفی، بهبود و توسعه میزان تخصص‌های موضوعی- تخصصی مدرسان بوده است. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد که مشارکت اعضا هیئت‌علمی در فعالیت‌های رشد و توسعه حرفه‌ای باکیفیت یادگیری دانشجویان همبستگی مثبت و معنی‌دار داشته است از این رو بسیاری از مؤسسات آموزشی مشتاقانه درصدد فراهم نمودن استلزامات اساسی برای توسعه حرفه‌ای اعضا هیئت‌علمی خود هستند (چالمرز^۲، ۲۰۰۷) بنابراین یک برنامه توسعه حرفه‌ای خوب طراحی باید مبتنی بر تفکر و تأمل و مشارکت باشد تا بتواند به تدریس کیفی منجر شود.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی‌ها:

- ۱- نهادینه ساختن تلفیق و پیوند بین فرهنگ تدریس کیفی با فرهنگ مؤسسه از طرق:
- حمایت از پژوهش‌های مربوط به کیفیت تدریس و اختصاص کمک‌های مالی برای این پژوهش‌ها
- تمسک به اصل زمینه‌گرایی در برنامه‌های بهبود کیفیت.
- بیان شفاف و توجیه منطقی کیفی سازی تدریس.

۲- شناسایی و دسته‌بندی صلاحیت‌های پداگوژیکی مورد نیاز برای تدریس باکیفیت با عنایت به:

- مشارکت و درگیر شدن در فرایند تعیین مأموریت‌ها و ارزش‌های اصلی موسسه.
- درگیری و مشارکت در تعیین و شناسایی صلاحیت‌های پداگوژیک، معیارها و زمینه‌های مشارکت، تعیین استانداردهای عملکردی.

• تلقی نمودن صلاحیت‌های پداگوژیک به‌عنوان مبنایی برای توسعه حرفه‌ای و ارزیابی پیشرفت.

۳- تعیین و مشخص کردن مجموعه‌ای از شاخص‌های برتری و تفوق در تدریس.

۴- ارتقاء مهارت‌های پداگوژیک از طریق توسعه حرفه‌ای

- تعیین اهداف خاص توسعه حرفه‌ای.
- تدارک منابع مورد نیاز برای حمایت و پشتیبانی از توسعه حرفه‌ای.
- ایجاد مراکز یادگیری و تدریس.
- ایجاد مراکز و کارگاه‌های رغبت جهت پرورش افراد نوآور.
- ۵- حمایت و پشتیبانی از تدریس الهام‌بخش با استفاده از اقدامات زیر:
- تعیین و شناسایی افراد موفق و برتر در تدریس و معرفی آنچه که تدریس آنها را برتر کرده است.
- انتشار و نشر دستاوردهای افراد مذکور و استفاده از آنان به‌عنوان الگو مدلی برای دیگران.
- توسعه و ترویج پداگوژی به‌عنوان یک رشته علمی دانشگاهی.

دانشگاه تکنولوژی کاپه پنینسولا^۱ آفریقای جنوبی (CPUT) پروژه برنامه درسی تحولی و اقدامات تدریس، یادگیری و سنجش در دانشگاه را اجرا نموده است. توانمندسازی اعضا، هیئت‌علمی، بهبود اقدامات تدریس و یادگیری در تمام گروه‌های دانشکده‌ای از مهم‌ترین اهداف این پروژه می‌باشد. با توجه به موفقیت‌های پروژه، در سال ۲۰۱۱ بیش از ۴۰ متولی برنامه درسی در ۶ دانشکده در (CPUT) به فعالیت بر اساس آرمان‌های پروژه ادامه دادند و هر ماه یک بار همدیگر را در محل اجتماعات پیش‌بینی شده که به وسیله مرکز توسعه آموزشی مدیریت می‌شود، ملاقات می‌کنند.

خط‌مشی ۳- دخالت دادن و مشارکت دانشجویان

مشارکت دانشجویان به‌عنوان عاملی که می‌تواند کیفیت آموزش عالی را بهبود ببخشد، به‌عنوان بخش لاینفک برنامه‌ریزی آموزش عالی قرار گرفته است و این تأثیر‌گذاری بیشتر در حوزه‌ی اهداف و زمان یاددهی - یادگیری بوده است. مشارکت دانشجویان می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد. مشارکت در تعیین مدیران آموزش، تعیین هیئت‌امنای مؤسسه، افزایش یا کاهش تعداد دانشجویان در سیاست‌گزینش دانشجو، مشارکت در مطالعات تعیین رضایت و اثربخشی، ارزشیابی اساتید و مهم‌تر از همه تکنیک‌های ارائه بازخورد باشد.

مشارکت دانشجویان به‌عنوان یک عامل قدرتمند در افزایش کیفیت آموزش عالی از طریق درگیری در بحث‌ها و گفت‌وگوهای مربوط به مباحث آموزش عالی، همواره مورد توجه بوده است. فرایند جلب مشارکت دانشجویان در طراحی و

سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی، بدون داشتن یک نقشه منسجم و برنامه‌ریزی شده امکان‌پذیر نیست و نیازمند سیاست‌ها و برنامه‌های ابتکاری و نوآورانه است. شنیدن صدای دانشجویان سبب می‌شود تا این نگرش را که جامعه دانشگاهی نسبت به واگذاری نقش مشارکتی و انتقادی به دانشجویان در ارتباط با مسائل و موضوعات دانشگاهی مردد و محتاط هستند، اصلاح شود و میزان اعتماد دانشجویان نسبت به سازمان افزایش یابد.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی‌ها:

- ۱- اعطا نقشی صریح و مشخص به دانشجویان در ترویج و ارتقا کیفیت تدریس
 - تعیین استعدادهای بالقوه مشارکت دانشجویان با توجه به علایق و ظرفیت‌ها.
 - اعتمادسازی میان دانشجویان و اعضاء هیئت‌علمی با تعیین نقش‌ها و اهداف صریح و مؤثر.
 - تعیین واگذاری نقش فعال و پاسخگو به دانشجویان در اجرا و ارزشیابی تدریس و یادگیری.
 - اعطای جوایز و تقدیر از دانشجویانی که در ارتقای تدریس کیفی نقش فعالی ایفا می‌کنند (مانند اعطا پژوهانه‌های آموزشی و پژوهشی).

- ۲- تدوین ابزارها و تکنیک‌های معتبر برای جمع‌آوری و استفاده از بازخوردهای دانشجویان:
 - پیش‌بینی سازوکارها و مکانیسم‌هایی که تضمین‌کننده توجه و عمل به بازخوردهای به دست آمده از دانشجویان باشد.
 - فراهم ساختن و ارتقا فرهنگ گفتگو تعامل مداوم بین اساتید و دانشجویان در حوزه‌ی فرهنگ ارزشیابی.
 - در نظر گرفتن مشوق‌ها و پاداش‌ها برای برنامه‌هایی که مشارکت را ترغیب می‌کنند. برای مثال تدریس تیمی، اجتماع یادگیری، یادگیری همکارانه و همیارانه، روش بحث گروهی، کاوشگری اجتماعی و یادگیری پروژه محور.
 - بازبینی نتایج حاصله از مشارکت دانشجویان در برنامه ارزشیابی.

در دانشگاه ایالتی کامپیناس^۱ برزیل برنامه‌های همکاری در تدریس توسط دانشجویان دوره کارشناسی^۲ (PAD) و همکاری در تدریس توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی^۳ (PED) برنامه‌هایی هستند که دانشجویان را به‌عنوان همکار تدریس تربیت و آماده می‌کنند و کمک‌هزینه‌هایی برای آنان به همراه دارد. این دانشگاه برای نیل به هدف خود، فراخوان عمومی و بدون محدودیت تهیه می‌کند و الزامات و پیش‌بایسته‌های عملکردی را به صراحت مشخص می‌کند و بر اساس معیارهای تعیین شده در فراخوان و بر اساس عملکرد کلی، نمرات و علایق موضوعی امکان همکاری فراهم می‌شود. برای هر یک از دروس که دانشجویان تحصیلات تکمیلی در آن مشارکت می‌کنند، یک عضو هیئت‌علمی ناظر تعریف می‌شود. دانشجو باید به کمک عضو هیئت‌علمی، پروژه‌ی تدریس خود را در قالب یک طرح به کمیته تعیین شده در کمیسیون تحصیلات تکمیلی مرکزی دانشگاه ارائه نماید. اگر این پروژه تصویب شود، اجرایی می‌شود و کمک‌هزینه تحصیلی حداقل برای ۵ ماه تا یک سال برای آنها در نظر گرفته می‌شود.

مدیریت دانشگاه تارتو، استونی^۴ با ایجاد فرهنگ پژوهش در آموزش و آموزش پژوهش محور برنامه‌های کیفی را

1. The State University of Campinas (UNICAMP)

2. Undergraduate teaching assistantships

3. Graduate teaching assistantships

4. University of Tartu, Estonia

سرلوحه‌ی سیاست‌های تربیتی خود قرار داده است. دانشگاه تارتو بر شنیدن و استفاده از صدا و نظرات دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای هدایت تغییرات تأکید می‌کند؛ و فرض اصلی این دانشگاه این است که پژوهشگران و مدرسان دانشگاهی درباره موفقیت دانشجویان و کیفیت عملکرد آنان می‌اندیشند و نگران هستند.

خط‌مشی شماره ۴- سازمان‌دهی و رهبری تغییر تدریس

تغییر یکی از واژه‌های قرین کیفیت است. تحول در ادبیات تدریس از طریق اصلاحات تدریجی و تغییر بنیادی همواره مورد توجه نظام‌های آموزشی بوده است. مؤسسات آموزشی سیستم‌های انطباقی پیچیده‌ای هستند و تنها یک روش و مسیر برای ایجاد تغییر و دسترسی به بهبود واقعی کیفیت تدریس مواجه نیستند. هر کسی در موسسه می‌تواند به‌عنوان یک عامل تغییر عمل کند (رهبران، اعضاء هیئت‌علمی، دانشجویان، کارمندان بخش حمایتی) و آنها فرایند تغییر و را درک کرده و نسبت به چشم‌انداز و تصورات مبنایی اهداف استراتژیک افزایش کیفیت تدریس متعهد شده‌اند. یک فهم و مشارکت خوب از نقش عوامل تغییر در سراسر موسسه بر اساس احترام دوجانبه و متعامل برای هر یک از بازیگران نقش‌ها بنا شده است (از رهبری خط‌مشی‌های موسسه تا ابداعات و نوآوری‌ها در اقدامات تدریس اعضا هیئت‌علمی) که برای موفقیت اصلاحات و ساخت فرهنگ کیفیت بسیار تعیین کننده است.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی‌ها:

- ۱- تعیین و تشریح وظایف و مسئولیت‌های افراد در برنامه کیفی سازی تدریس و یادگیری
 - ۲- اجرای برنامه رهبری کیفیت تدریس
 - تعیین واگذاری وظایف صریح به رهبران سازمانی، مدیران گروه‌ها، رهبران برنامه‌ها و سرپرستان خدمات پشتیبانی برای توسعه و ترویج تدریس و یادگیری باکیفیت.
 - کسب اطمینان از انطباق و سازگاری وظایف رهبری با منابع و ابزارهای مورد نیاز.
 - پرورش صلاحیت‌های رهبری مؤثر در تمامی سطوح درونی موسسه.
 - ۳- کسب اطمینان از اجرای مداوم استراتژی‌های تغییر تدریس و یادگیری
 - بررسی مستمر پیشرفت استراتژی‌های تعریف شده و ارائه گزارش منظم نتایج به مدیران گروه‌ها، روسا و رهبران برنامه‌ها و مؤسسات.
 - ایجاد واحدی تخصصی برای حمایت و پشتیبانی ویژه از تدریس و یادگیری کیفی.
 - ۴- تفویض اختیارات و گسترش مسئولیت‌های واحد تخصصی
 - تعریف کیفیت بر اساس بازده‌های یادگیری به دست آمده از فرایند یاددهی-یادگیری و ایجاد ارتباط بین محصول (کلاس)، برونداد (سیستم) و بازده (جامعه)...
 - فراهم ساختن اطلاعات زمینه‌ای و عملیاتی به منظور بهره‌گیری از الگوهای کیفی سازی طبیعت‌گرایانه.
 - انتشار نتایج تحقیقات مربوط به تدریس کیفی در سطح ملی و بین‌المللی.
- دانشگاه اوپرتا کاتولونیا^۱ (UOC)، اسپانیا به‌عنوان یک دانشگاه برخط (مجازی) دوره‌های درسی خود را برای همه مردم

دنیا ارائه می‌کند و از ویژگی فرا زمانی و فرا مکانی برخوردار است. تدریس در این دانشگاه به وسیله ترکیبی از اعضا هیئت علمی تمام وقت و نیمه‌وقت و با حمایت و پشتیبانی مداوم و مؤثر مدرسان بخش‌های حرفه‌ای انجام می‌پذیرد. در این دانشگاه اعضا هیئت علمی تمام وقت و پاره‌وقت و همچنین متخصصان دیگر، مواد درسی را به اشکال گوناگون تعاملی و دسترس و آماده در قالب (چاپی، اینترنتی و رایت شده بر روی دیسک‌ها) تولید می‌کنند و معیارها و اولویت‌های یادگیری و سنجش را با مشارکت دانشجویان تعدیل می‌کنند. مسئولین گروه‌ها و برنامه‌ها، به‌طور مداوم با نظرسنجی‌های گوناگون و انواع گوناگون پرسشنامه‌ها و الگوهای ارزیابی عملکرد، برنامه‌ها و نتایج را مورد بازبینی واکاوی قرار می‌دهند و شعار دانشگاه پیشرفت با دانشجو برای دانشجو است.

خط‌مشی شماره ۵- تعیین انطباق خط‌مشی‌های سازمانی با برنامه تدریس کیفی

اگرچه عملکرد هر یک از اعضا هیئت علمی به‌طور انفرادی، عاملی تعیین کننده در تدریس کیفی است، اما نائل شدن به بهبود و پیشرفت‌های واقعی در تدریس کیفی بیش از هر چیز مبتنی بر تلاش‌های جمعی بر اساس خط‌مشی سازمانی تعریف شده است که موجبات هماهنگی و دوری جستن از فعالیت‌های سلیقه‌ای، جزیره‌ای و پراکنده را فراهم می‌سازد. چالش تناسب و تجانس و سازگاری درونی بین رشته‌های علمی و زمینه‌های تخصصی و فرایندهای تدریس، آموزش و مشاوره و ارائه خدمات معرف پیچیدگی فعالیت سازمان‌های آموزشی و مهم‌تر از همه معرف پیچیدگی برنامه‌ریزی کیفی است. میزان انطباق با خط‌مشی‌های سازمانی نباید به‌گونه‌ای باشد که ابداعات و نوآوری‌های فردی را محدود سازد. خط‌مشی‌ها باید شیوه‌های مختلف عمل برای نیل به اهداف را ترغیب کنند.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی‌ها:

۱- تقویت همبستگی و سازگاری بین خط‌مشی‌ها

- بازنگری منظم و سیستماتیک خط‌مشی‌ها به منظور آشکار ساختن ناسازگاری‌های موجود در خط‌مشی‌های سازمانی (خط‌مشی‌های در سطح گروه، دانشکده و ...).

- محک زدن و بررسی سازگاری خط‌مشی‌ها با برنامه‌های کلان فرا سیستم‌ها.

- طراحی ابر خط‌مشی یا فرا خط‌مشی با توجه به خط‌مشی‌های موجود.

۲- انطباق برنامه تدریس کیفی با خط‌مشی‌های حوزه منابع انسانی

- تعیین صلاحیت‌های پداگوژیکی برای مدیریت منابع انسانی به منظور ارزشیابی عملکرد افراد و تعیین میزان پیشرفت شغلی.

- رعایت توازن بین فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی.

- میزان مشارکت منابع انسانی در برنامه‌های مدیریت و رهبری تغییر راهبردهای تدریس.

۳- انطباق تدریس کیفی با خط‌مشی‌های فناوریانه

- ارزیابی میزان ارزش افزوده استفاده از تکنولوژی در بهسازی تدریس و تعمیق یادگیری.

- تشویق و اعطای پاداش به اساتیدی که از فناوری در کلاس‌های درس بهره می‌گیرند.

۴- انطباق تدریس با خط‌مشی‌های محیط یادگیری

- تدارک محیط یادگیری انعطاف‌پذیر و متغیر از طریق تدارک فرصت‌های یادگیری چندگانه.
 - جذاب و شاداب سازی فضای یادگیری بر اساس اصول روان‌شناختی.
 - حذف نوفه‌ها و پارازیت‌ها از محیط یادگیری.
 - ۵- تطبیق با خط‌مشی‌های حمایت و پشتیبانی از دانشجویان
 - فراهم ساختن امکانات برای دانشجویانی که به دلایل مختلف متزوی شده‌اند و در تصمیمات علیرغم فراهم بودن شرایط فعال نیستند (تدارک برنامه‌های آسیب‌شناسی و بالینی و درمانی)
 - تدارک برنامه‌های نوع سوم و فوق‌برنامه و گسترش امکانات لازم برای عملیاتی شدن دروس انتخابی و اختیاری.
 - نهادینه ساختن فرهنگ پاسخگویی نسبت به نتایج پژوهش‌ها و ارزشیابی برنامه.
 - ۶- تطبیق با خط‌مشی‌های بین‌المللی شدن
 - جمع‌آوری اطلاعات از دانشگاه‌های هم‌وزن و رقیب بین‌المللی به منظور فراهم ساختن امکان تبادل تجربه بین‌المللی، انجام مطالعات تطبیقی و ایجاد زبان مشترک جهت افزایش سطح توانمندی و روزآمدی دانشگاه.
 - حمایت از پروژه‌های تحقیق و توسعه بر اساس معیارها و شاخص‌های بین‌المللی.
 - شناسایی شاخص‌های بین‌المللی در زمینه‌های جذب، تربیت و اشتغال دانشجو
- در این زمینه می‌توان دانشگاه علوم کاربردی لارنا فنلاند^۱ را ذکر کرد که مدل یادگیری این دانشگاه توسعه محور و مبتنی بر پروژه‌های توسعه است و برنامه‌ها به‌طور ذاتی ریشه در دنیای کار دارند. در دانشگاه علوم کاربردی، خلق دانش، درک و فهم جدید و همچنین انجام مهارت‌ها به نحو صریح و درست، امری بسیار ضروری و مهم است. هدف دانشگاه‌های علوم کاربردی توسعه و ایجاد و پرورش انواع صلاحیت‌هایی است که شکاف بین تحصیل و اشتغال را به حداقل ممکن برساند. کسب مهارت‌های عملی، تکنیکی و حرفه‌ای در این دانشگاه همواره مورد تأکید است. ارتباط بین دانشگاه و صنعت از طریق انواع بازدهی‌ها و اشتغال نیمه‌وقت دانشجو، تعریف پروژه‌ها و پژوهش‌های مشترک، دعوت از صاحبان صنایع و حرف جهت حضور در دانشگاه و ایجاد واحدی خاص بدین منظور حفظ شده است. تنوع رشته‌ها با توجه به نیاز بخش‌های مختلف دانشگاه و تقاضاهای دانشجویان از ویژگی بارز این دانشگاه است.

خط‌مشی شماره ۶- برجسته نمودن ابداعات به‌عنوان یک عامل تغییر

نوآوری یکی از مهم‌ترین عوامل محرک بهبود کیفیت تدریس است، لذا باید در تمامی سطوح سازمانی مورد حمایت واقع شود. نوآوری‌ها در زمینه تدریس و یادگیری به مجموعه‌ای از عوامل بستگی دارد. فشارهای موجود از سوی کارفرمایان و دانشجویان برای اشکال جدید یادگیری مثل یادگیری مستقل، یادگیری مادام‌العمر و همیارانه، ناکارآمدی دانش‌آموختگان در محیط واقعی شغلی، نارضایتی صاحبان صنایع و حرف، ضعف در مهارت‌هایی از قبیل تفکر انتقادی، خودمدیریتی، کار تیمی و ارتباطات، خودتنظیمی و خود ارزشیابی بیش از بیش تمسک به نوآوری و بازاندیشی برنامه‌ها را ضروری می‌سازد. این عوامل سبب شده تا در دنیای یاددهی-یادگیری روش‌های تدریس کیفی هم چون بدیعه‌پردازی، حل مسئله، روش اکتشافی، روش کاوشگری مورد توجه واقع شوند. نوآوری در فعالیت‌های تدریس و یادگیری و تغییرات مداوم، باید تضمین‌کننده‌ی

کیفیت باشد و نیاید هویت علمی و فرهنگی مؤسسه را تضعیف نماید. نوآوری نباید اضطراب‌آور باشد و منجر به عدم اطمینان و آشفتگی شود. برای ایجاد هر نوع آوری در سطوح مختلف باید قبل از آن اقدامات آگاه‌سازی انجام شود و خرد جمعی و باور همگانی به ویژه باور و حمایت خانواده‌ها را به همراه داشته باشد.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی‌ها:

- ۱- تشویق دانشجویان و اساتید به منظور تبدیل شدن به نوآوران فعال
 - ۲- تقویت و توانمندسازی مؤسسات به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده
 - ترویج و تکریم جو تأمل، نقد، بازاندیشی، باز مهندسی و بازآفرینی در مؤسسه و بررسی مداوم اثربخشی فعالیت‌ها و اقدامات.
 - نهادینه ساختن فرهنگ تولید برنامه درسی با بهره‌گیری از رویکردهای فکورانه و شور و بررسی.
 - پرهیز از تعصب و جزم‌اندیشی و پذیرش دیدگاه‌های رقیب صحیح.
 - تعهد و التزام به ارزشیابی مستمر و تکوینی و بهبود گرا.
 - ۳- برنامه‌ها و خط‌مشی‌های پشتیبانی از نوآوری در سازمان
 - شناسایی و تعیین موقعیت‌هایی که مخل نوآوری هستند.
 - فراهم کردن مبانی و معیارهایی جهت تسهیم دانش جهت ارزشیابی نوآوری‌ها.
 - پشتیبانی مداوم و مستمر از تضمین کیفیت در تدریس و یادگیری.
- دانشگاه وراکروزانا، مکزیک^۱ از سال ۱۹۹۹ مسئولیت اجرای مدل جدید آموزشی را برای تمامی پایه‌ها بر عهده گرفت. اهداف این مدل، تربیت جامع و آموزش مادام‌العمر است و شامل یک پارادایم تغییر تدریجی از آموزش متمرکز بر مدرس و تدریس، به آموزش متمرکز بر یادگیری و دانشجو است. از ویژگی‌های مدل موردنظر وابسته بودن به تئوری و نظام‌مند بودن، اکتشافی و دارای بار ارزشی، انعطاف‌پذیری از نظر زمان، مکان و محتوا، حمایت از یادگیری مستقل و ترویج فرهنگ خودآموزی است. برنامه‌های درسی در این مدل با تمرکز بر رویکرد مهارت‌های یکپارچه طراحی شده‌اند.
- آموزش نوآوری برای اولین بار در دانشکده میان‌رشته‌ای تکنولوژی، محیط‌زیست و تجارت در دانشگاه علوم کاربردی تورکو، فنلاند^۲ مطرح شد. بعدها به‌عنوان یک رویکرد آموزشی ضروری مورد توجه قرار گرفت و تبدیل به یک استراتژی فعال شد؛ و اکنون در همه‌ی ۶ دانشکده دانشگاه مورد استفاده قرار می‌گیرد. یکی از رسالت‌های تعریف شده برای دانشگاه‌های کاربردی در فنلاند، حمایت از توسعه‌ی منطقه‌ای از طریق حمایت از نوآوری است؛ که هدف آن مثل سایر پروژه‌های توسعه‌ی دانشگاه‌ها، کمک به ایجاد رفاه در جامعه است.

خط‌مشی شماره ۷- ارزیابی اثرات

سنجش کیفیت تدریس، نیازمند ارزیابی واقع‌بینانه از کل فرایند تدریس است. کیفیت تدریس در آموزش عالی تحت تأثیر

1. Veracruzana University, Mexico

2. Turku University of Applied Sciences (TUAS), Finland

مجموعه عواملی است که جنبه درونی و بیرونی دارند. سنجش کیفیت تدریس در کنار سنجش سایر فعالیت‌های دانشگاهی، مبنای قضاوت در مورد عملکرد مؤسسه را فراهم می‌سازد. ارزشیابی کیفیت تدریس نیازمند بینش وسیع درون‌سازمانی است و باید در ارتباط نزدیک با مکانیسم‌های تضمین کیفیت دیده شود و به وسیله تدوین و تولید ابزارهای اندازه‌گیری مناسب که قوی، قابل اعتماد و معنی‌دار هستند حمایت شود.

شاخص‌های تحقق خط‌مشی‌ها:

- ۱- گنجاندن برنامه ارزشیابی کیفیت آموزش در برنامه کلان ارزشیابی مؤسسه
 - ۲- اطمینان از اینکه سنجش کیفیت تدریس در برنامه نوآوری‌های آموزشی لحاظ شده است
 - تشریح و تحلیل روابط بین انواع مختلف ارزشیابی‌های درونی و بیرونی.
 - تدارک برنامه ارزشیابی متناسب با استراتژی سازمان و حذف ارزشیابی‌های بازدارنده.
 - تمیز بین ارزشیابی عملکرد تدریس و ارزشیابی مربوط به اقدامات حمایت از بهبود کیفیت تدریس.
 - ابتکار و نوآوری در ارزشیابی تدریس و تعیین و گزارش معیارهای سنجش کیفیت تدریس.
 - ایجاد پایگاه اطلاعات علمی قابل دسترس برای همه ذینفعان جهت ارزشیابی کیفیت تدریس.
 - ۳- تدارک برنامه‌های فرهنگی تشویقی برای تدریس‌های موفق و کیفی.
 - ۴- تدوین مجموعه‌ای از ابزارهای ارزشیابی
 - تشکیل تیم‌های تخصص تحلیل نتایج ارزشیابی‌ها.
 - اطمینان از کار آیی، اثربخشی و سودمندی ابزارها جهت افزایش بهبود کیفیت.
 - تعیین نقش موقعیت‌ها و زمینه‌ها، دانشکده‌ها، رشته‌ها، گروه‌ها و امکانات در برنامه ارزشیابی.
 - ۵- تأکید بر تفسیر دقیق از نتایج ارزشیابی
 - اطمینان از اینکه نتایج ارزشیابی‌ها به شیوه علمی و به دور از تعصب تفسیر شوند.
 - در فرایند تفسیر از کمک کارشناسان، مشاوران، اعضا هیئت‌علمی و قوانین و مقررات بهره گرفته شود
 - نتایج تفسیر به شیوه مناسب گزارش شود.
 - از گزارش‌ها حتماً بازخورد دریافت شود.
 - با نتایج بازخوردها برخورد حرفه‌ای شود و نظرات انتقادی سازنده تشویق شوند و به نظرات سوگیرانه پاسخ درخور داده شود.
 - پیرامون نتایج ارزشیابی و بازخوردها گفت‌وگوها و نشست‌های علمی مناسب تدارک دیده شود.
- دانشگاه ماکوآری استرالیا^۱ مجموعه‌ای از استانداردهای تدریس و یادگیری داخلی تدوین نموده است. هدف از چارچوب استاندارد تدریس^۲ (TSF) بیان اهداف برنامه‌های این دانشگاه، ارزشیابی تلاش‌ها برای رسیدن به آن اهداف و مجهز نمودن

1. Macquarie University, Australia

2. Teaching Standards Framework

اساتید به یک زبان مشترک جهت تبیین و بازنمایی فعالیت تدریس خود با هدف بهبود کیفیت است. این دانشگاه در سال ۲۰۱۰ از سوی دولت استرالیا برای کمک به نه دانشگاه جهت تعمیق چارچوب استاندارد تدریس کمک مالی دریافت کرد. یکی از توصیه‌های این پروژه این بود که (TSF) باید به‌عنوان یک ابزار آنلاین توسعه یابد. چارچوب استاندارد تدریس (TSF)، استانداردهای تدریس را با توجه به سه موضوع تدریس، محیط یادگیری و برنامه درسی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. دانشگاه اهیم ژاپن^۱ نیز به ارزشیابی طراحی مجدد برنامه درسی پرداخته است. آنها برای نیل به این هدف، بیش از ۲۰ کارگاه آموزشی گفت‌وگو محور^۲ با حضور هماهنگ کننده آموزشی^۳، اعضای هیئت علمی، مسئول اصلاحات برنامه درسی در سطح دانشکده و گروه برگزار کردند. در این کارگاه‌ها نتایج یادگیری، نقشه‌های برنامه درسی^۴، چک‌لیست تدوین برنامه درسی و همچنین چک‌لیست سنجش برنامه درسی محور اصلی فعالیت را تشکیل می‌داد.

ب) شاخص‌های ارزشیابی خط‌مشی‌های هفت‌گانه تحقق تدریس کیفی در آموزش عالی

در مقایسه با امور پژوهشی و فعالیت‌های تحقیقی، روش‌های جمع‌آوری اطلاعات در زمینه ارزشیابی از کیفیت تدریس بسیار دشوار و پیچیده است؛ چراکه در ارزشیابی از بعد کیفیت آموزش، روش‌های جمع‌آوری اطلاعات بیشتر به‌صورت کیفی، مشاهده‌ای و ناملموس است درحالی‌که جمع‌آوری اطلاعات در زمینه ارزشیابی از فعالیت‌های پژوهشی، بیشتر به‌صورت عینی و کمی است. همچنین، با توجه به کیفی بودن مؤلفه کیفیت تدریس، امروزه یک ابزار دقیق و مناسبی برای ارزشیابی از کیفیت تدریس اساتید وجود ندارد و معمولاً به فرم‌های ارزشیابی دانشجویان اکتفا می‌شود. در صورتی که برای ارزشیابی از امور پژوهشی، می‌توان از تعداد پژوهش‌هایی که اساتید انجام داده‌اند، میزان موفقیت آن‌ها را در حوزه پژوهش مشخص ساخت چون به‌صورت کمی قابل اندازه‌گیری است، اما در حوزه کیفیت تدریس، اندازه‌گیری میزان کیفیت تدریس و آموزش اساتید به راحتی ممکن نیست (پاک مهر و همکاران، ۱۳۹۰).

در این بخش شاخص‌ها و سؤالاتی برای ارزشیابی و تصمیم‌گیری درباره تدریس کیفی طراحی شده است. این سؤالات نظرات و نگرش افراد را پیرامون خط‌مشی‌های هفت‌گانه مورد بحث می‌سنجد. نتایج این سؤالات می‌تواند برای رهبران برنامه‌های آموزشی، متولیان سنجش کیفیت و دانشجویان و اساتید اطلاعات ارزشمندی فراهم نماید.

خط‌مشی شماره ۱. افزایش آگاهی درباره کیفیت تدریس

- موسسه با ترویج تدریس کیفی چه مزایایی را به دست خواهد آورد؟
- چگونه تدریس باکیفیت می‌تواند به انجام مأموریت موسسه کمک کند؟
- کیفیت تدریس چه تأثیری بر دیگر اهداف استراتژیک موسسه دارد؟
- بیشترین موانع تدریس کیفی مربوط به چه زمینه‌هایی است؟
- کدام یک از سه زمینه محتوی، محیط و روش می‌تواند تأثیر مهمی در افزایش کیفیت تدریس داشته باشد؟

خطمشی شماره ۲- توسعه حرفه‌ای مدرسان

- مهارت‌های پداگوژیکی اساتید را چگونه ارزیابی می‌کنید؟
- چگونه می‌توان تعهد مدرسان موسسه را نسبت به بهبود مهارت‌های تدریس افزایش داد؟
- بزرگ‌ترین موانع فراروی توسعه‌ی حرفه‌ای مدرسان کدامند؟
- کدام یک از سه حوزه‌ی محتوی، محیط و روش می‌تواند بیشتر مهارت‌های پداگوژیکی اساتید را به‌طور معنی‌داری تقویت نماید؟

خطمشی شماره ۳- مشارکت دانشجویان

- نظر دانشجویان درباره کیفیت تدریس چیست؟
 - چگونه می‌توان موجبات هر چه بیشتر مشارکت دانشجویان را در برنامه تدریس کیفی فراهم ساخت؟
 - چگونه می‌توان مدرسان را تشنه‌ی بازخوردهای دانشجویان ساخت؟
 - موانع اصلی تعامل و مشارکت بیشتر دانشجویان در ارتقا کیفیت تدریس کدامند؟
 - کدام یک از سه حوزه محتوی، روش و محیط می‌تواند بستر مشارکت فعال دانشجویان را فراهم سازد
- خطمشی شماره ۴. سیستم مدیریت هدایت و تغییر تدریس

- شیوه‌های بهینه رهبری تدریس کیفی کدامند؟
- صلاحیت‌های لازم برای رهبری تدریس کیفی کدامند و در مؤسسه چه کسانی واجد آن هستند؟
- معیارهای ایجاد واحد تخصصی رهبری تغییر و هدایت تدریس کیفی کدامند؟
- چالش‌های اصلی رهبری برنامه تدریس کیفی خاص مؤسسه شما کدامند؟
- کدام یک از سه حوزه محتوی، روش و محیط در برنامه رهبری تدریس کیفی نقش بیشتری دارند؟

خطمشی شماره ۵- هماهنگی خطمشی‌های سازمانی برای افزایش تدریس کیفی

- مخرب‌ترین ناسازگاری خطمشی‌ها مربوط به کدام بخش است و اثرات احتمالی آن‌ها در تدریس کیفی کدامند؟
 - تعارضات بین خطمشی‌های سازمانی و خواست‌ها و نیازهای مخاطبان و مجریان کدامند؟
 - آیا تعادلی بین خطمشی‌های سازمانی و سیاست تمرکز زدایی در تصمیم سازی وجود دارد؟
 - آیا خطمشی‌ها نوآوری و ابتکار را تحدید نمی‌کنند؟
 - کدام یک از سه زمینه محتوی، محیط و روش بیشتر با خطمشی‌ها سازگارتر است؟
- خطمشی شماره ۶. برجسته نمودن ابداعات و طرح‌های ابتکاری به‌عنوان یک محرک تغییر
- عوامل سوق‌دهنده و بازدارنده نوآوری در تدریس کدامند؟
 - ویژگی‌های تدریس نوآورانه و ریسک‌پذیر کدامند؟
 - چگونه می‌توان به‌طور مؤثر از تغییرات محیط بیرونی به‌عنوان محرک سازنده‌ی نوآوری در تدریس و یادگیری بهره جست؟

- کدام یک از سه حوزه محتوی، محیط و روش بیشتر استعداد نوآوری دارند؟

خط‌مشی شماره ۷- ارزیابی

- شیوه‌های ارزشیابی قابل اعتماد و مؤثر در کیفیت تدریس کدامند؟
- در مؤسسه از کدام یک از ابزارها و شیوه‌های ارزشیابی کیفیت تدریس استفاده می‌شود؟
- اقدامات ابتکاری ارزشیابی منحصربه‌فرد مؤسسه شما کدامند؟

۶- نتیجه‌گیری

تحقق کیفیت در آموزش عالی به برنامه‌ریزی دقیق و متناسب با اهداف توسعه ملی و عوامل بسیار زیاد انسانی، فنی، مادی، علمی و فرهنگی بستگی دارد. یکی از مهم‌ترین ابعاد تحقق کیفیت در آموزش عالی توجه به تدریس کیفی به عنوان یکی از مهم‌ترین رسالت‌های دانشگاه می‌باشد. تحقق مطلوب تدریس کیفی نیازمند تدوین شاخص‌ها و خط‌مشی‌های مشخص و با کیفیتی است که با نگاهی عمیق و دقیق همه عوامل مرتبط با این مفهوم را در نظر بگیرد. خط‌مشی‌های هفت‌گانه مورد توجه در این پژوهش که شامل: افزایش آگاهی درباره تدریس کیفی، سیستم مدیریت و هدایت تدریس، مشارکت دانشجویان، هماهنگی خط‌مشی‌های سازمانی برای افزایش تدریس کیفی، برجسته نمودن ابداعات به‌عنوان محرک تغییر روش، توسعه حرفه‌ای مدرسان و ارزشیابی می‌باشد، با نگاهی کلی و همه‌جانبه تلاش می‌کند تا همه عوامل و فاکتورهای مؤثر در تحقق تدریس کیفی را شناسایی کرده و برای دستیابی به هر یک از این خط‌مشی‌ها، نشانگرها، شاخص‌ها و مثال‌هایی مطرح می‌کند. این خط‌مشی‌ها را می‌توان تأیید و تکمیل‌کننده پژوهش‌هایی پیشین (ساتسوپ و همکاران (۲۰۱۵)؛ چن و همکاران (۲۰۱۴)؛ معروفی و همکاران (۱۳۸۶)) دانست که درصدد ارائه مدلی و شاخص‌هایی برای تدریس کیفی و ارزشیابی آن بودند. ارزشیابی تدریس کیفی به استفاده از ارزشیابی مناسب و میل به بهبود و پیشرفت نیازمند است که در این مدل برای هر یک از خط‌مشی‌های مطرح شده شاخص‌هایی ارائه شده که به نظر می‌رسد کاربرد این مدل در مؤسسات آموزش عالی کشور ایران می‌تواند منجر به بهبود وضعیت کلی آموزش عالی و به خصوص تدریس کیفی گردد.

۷- منابع

- پاک مهر، حمیده؛ جعفری ثانی، حسین؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ کارشکی، حسین (۱۳۹۰). کیفیت تدریس در آموزش عالی: آموزش یا پژوهش؟ اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴. تهران - پژوهشکده سیاست‌گذاری علم، فناوری و صنعت.
- شهیدی، نیما؛ جعفری، پریش؛ قورچیان، نادرقلی و بهبودیان، جواد (۱۳۹۲). رابطه بین خودکارآمدی و تعهد سازمانی با کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی در منطقه یک دانشگاه آزاد اسلامی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. دوره ۴، شماره ۱۵، پاییز ۱۳۹۲، ص ۲۱-۴۴.
- غلامی، خلیل و اسدی، محمد (۱۳۹۲). تجربه حرفه‌ای اساتید در ارتباط با پدیده تدریس اثربخش در آموزش عالی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۲، ص ۵-۲۶.
- معروفی یحیی، کیامنش علیرضا، مهرمحمدی محمود، علی عسگری مجید (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها. مطالعات برنامه درسی، دوره ۲، شماره ۵. ص ۱۱۲-۸۱.
- یوسف زاده، محمدرضا؛ شاه مرادی مرتضی (۱۳۹۴). تدریس کیفی در آموزش عالی (مفاهیم، مدل‌ها، خط‌مشی‌ها و معیارهای تحقق آن).

Chalmers, D. (2007). A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching, Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education, Australia.

Chen, C.Y., Chen, P.C., Chen, P.Y. (2014) Teaching quality in higher education: an introductory review on a process-oriented teaching-quality model, *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1) 36-56.

Garbett, D 2013. Promotion by teaching distinction: Developing resilience and cache for a track less travelled. *Studying teacher education: A journal of self-study of teacher education practices*, 9 (2): 108-117.

Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. (2014). Quality teaching matters: perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 57-86.

Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. *An IMHE Guide for Higher Education Institutions*.

Kochan, T. A. (2002). Addressing the crisis in confidence in corporations: Root causes, victims, and strategies for reform. *Academy of Management Executive* 16 (3): 139-141.

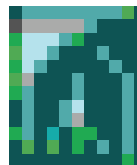
Satsope, M. R., John, M. K., Kabelo, C., & Mahlapahlapana, T. (2015). Towards a Framework for Evaluating Quality Teaching in Higher Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 223.



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation &
Accreditation in Higher Education

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵



تضمین کیفیت در آموزش عالی بر اساس مدل HEQAM

دکتر محمدرضا یوسفزاده^۱؛ موسی آداک^۲؛ سارا خداویسی^۳

چکیده

امروز تضمین کیفیت در آموزش عالی از جمله دغدغه‌های اصلی نظام های آموزشی عالی در اغلب کشورهای جهان است. در پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به بررسی و تبیین چگونگی تضمین کیفیت در آموزش عالی بر اساس مدل HEQAM پرداخته شده است. این مدل دارای ۸ مؤلفه اصلی است که هر مؤلفه نیز به نوبه خود دارای خرده مؤلفه است. کیفیت در این مدل بر اساس این مؤلفه ها هویت پیدا می کند. بر این اساس در این مقاله این مؤلفه ها و ابعاد مورد واکاوی قرار می گیرد.

کلمات کلیدی: تضمین کیفیت، آموزش عالی، مدل HEQAM

۱- مقدمه

نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پیشرو و تعیین کننده ی خط مشی قادر است زمینه توسعه پایدار در ابعاد اجتماعی، فرهنگی و انسانی را فراهم آورد و سایر حوزه ها را تحت تأثیر قرار دهد (قناعتیان جهرمی، محمدی، قناعتیان جهرمی، ۱۳۹۴). بر همین اساس کیفیت آموزشی و پژوهشی همواره دغدغه اصلی نظام های آموزشی عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است (غیاثوندیان، ۱۳۹۳). کیفیت امروزه در رأس امور سازمانها قرار دارد و بهبود کیفیت دغدغه های اصلی آنهاست. شناسایی نقاط ضعف و قوت، تشخیص فرصتها و تهدیدها و تلاش برای بهبود وضع موجود و رسیدن به وضع مطلوب و کسب جایگاه برتر از اهم وظایف سازمانها از جمله دانشگاهها می باشد (رحمانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). بهبود کیفی، مستلزم سیاست گذاری

۱. دانشگاه بوعلی سینا، دانشیار گروه برنامه ریزی درسی، همدان، ایران. fuman47@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه بوعلی سینا، دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، همدان، ایران. musa_adak65@yahoo.com

۳. دانشگاه بوعلی سینا، دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، همدان، ایران. sarakhodaveisi@gmail.com

و برنامه ریزی های کیفی است. برنامه ریزی های کیفی در سایه مدل های کیفی تجربی و واقعی ضمانت اجرایی پیدا می کنند. در زمینه تضمین کیفیت در آموزش عالی مدل ها و رویکردهای تضمین کیفیت متعددی وجود دارد. هر کدام از این مدل ها مبنا و سمت و سوی فعالیت های آموزش عالی را تعیین می کنند. در این مقاله یکی از نسبتاً جامع ترین مدل ها تحت عنوان مدل HEQAM مورد بررسی قرار می گیرد.

۲- مبانی نظری

کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد (بازرگان، ۱۳۸۰، ص. ۵۸). با وجود تعریف های متعددی که از کیفیت مطرح شده است، می توان آن را در حالت کلی معادل مطلوبیت قلمداد کرد و بر همین قیاس ارتقاء کیفیت به معنای گذر از وضع موجود و دستیابی به وضعیت مطلوب است (دادرس و شریفی، ۱۳۹۳).

کیفیت در آموزش عالی سه دهه است که در سطوح مختلفی مطرح شده است و مورد بحث قرار گرفته است. در اروپا بحث درباره ی مکانیسم های تضمین کیفیت در آموزش عالی از اوایل سالهای ۱۹۸۰ شروع شد. اما این بدان معنی نیست که تا قبل از این زمان به کیفیت در آموزش عالی توجه نشده است. در واقع بحث کیفیت در آموزش عالی تا قبل از سالهای ۱۹۸۰ به طور جدی و آشکار مورد بررسی قرار نگرفته است (فرانسکو و سانجیورجی به نقل از آدامو و آدامو، ۲۰۱۲).

تضمین کیفیت اشاره به فرایند حفظ استانداردها به طور قابل اعتماد و متداوم از طریق به کارگیری ملاک های موفقیت در یک دوره، برنامه و یا مؤسسه دارد. تضمین کیفیت درصدد بهبود عملکرد مؤسسات و مدیریت آنهاست. همانگونه که تقاضا برای آموزش عالی افزایش می یابد تقاضا برای پاسخگویی، اعتبار و ارزش آموزش عالی نیز افزایش می یابد (هاروی و اسکلینگ به نقل از پری ساکاریو، ۲۰۱۵). از منظر بریتینگام^۱ (۲۰۰۹) تضمین کیفیت در آموزش عالی یعنی بررسی این موضوع که دانشگاه ها چه اقداماتی باید انجام دهند تا اعتماد همگانی و اجتماعی را جلب کنند. به عبارت دیگر بهبود کیفیت چارچوبی برای توسعه مؤسسه ها و خود ارزشیابی آنها فراهم می کند.

از منظر (کانوارکوسی، اویجون و یورت سیور، ۲۰۱۲). تضمین کیفیت دربردارنده ۴ مؤلفه به شرح زیر است:

۱) همه افراد مؤسسه یا تشکیلات مسئول افزایش کیفیت محصول یا خدمات هستند.

۲) همه افراد مؤسسه یا تشکیلات مسئول حفظ کیفیت محصول یا خدمات هستند.

۳) همه افراد مؤسسه خود را مالک سیستم می دانند.

۴) مدیر به طور مرتب اعتبار سیستم را برای بررسی وضعیت کیفیت مورد بازبینی قرار می دهد.

به طور کلی مفاهیم کیفیت و تضمین کیفیت روز به روز اهمیت بیشتری می یابند. این مفاهیم در دنیا به خصوص در کشورهای در حال توسعه در دو زمینه تولید و خدمات طرفداران زیادی پیدا کرده اند (کچتپ و اوزکان^۲، ۲۰۱۴). در کشورهای در حال توسعه تلاش ها برای ارزیابی آموزش عالی جهت تضمین کیفیت را می توان بر اساس پیوستاری توصیف نمود. در یک

سوی این طیف، کشورهایی هستند که هنوز فرصت اندیشیدن درباره ارزیابی منظم برای بهبود کیفیت را به دست نیاورده‌اند. در طرف دیگر طیف کشورهایی را می‌توان یافت که نه تنها مراحل اولیه را طی کرده‌اند، بلکه به ساختارسازی برای ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی رسیده‌اند. ایران را می‌توان در یک حالت بینابینی در نظر گرفت که از دهه هفتاد مفهوم کیفیت در آموزش عالی و ارزیابی آن مطرح شده است اما هنوز برنامه‌های توسعه و بهبود کیفیت در حالت بلا تکلیفی به سر می‌برند (دادرس و شریفی، ۱۳۹۳). مبانی نظری این مطالعه را مدل ارزیابی کیفیت آموزش عالی^۱ (HEQAM) نعمان و همکاران (۲۰۱۳) تشکیل می‌دهد. این مدل یکی از مدل‌های نسبتاً جامع تضمین کیفیت است که دارای ۸ مؤلفه اصلی شامل برنامه‌ی درسی، کارکنان، دورنمای شغلی، شالوده و زیربنا، خدمات الکترونیکی، خدمات کتابخانه‌ای، خدمات اجرایی، و موقعیت مکانی است. در بخش یافته‌ها هریک از این ابعاد و خرده مؤلفه‌ها به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۳- مرور پیشینه‌ها

در زمینه تضمین کیفیت در آموزش عالی، در چند دهه اخیر پژوهش‌های زیادی انجام شده است. آزوغ و مقصودی (۱۳۹۴) و نیز رضایی و زحمتکش (۱۳۹۴) در پژوهش خود به مطالعه‌ی ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه‌های تربیت معلم ایران و جهان پرداختند. به طور کلی نتایج بیانگر آن بود که در کشورهای مورد مطالعه آموزش تربیت معلم از کیفیت مطلوبی برخوردار است ولی در ایران کیفیت کم‌رنگ است. حاتمی، محمدی و اسحاقی (۱۳۹۰) چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کیفیت در نظام آموزش عال ایران با چالش‌هایی چون نداشتن یک چشم انداز و برنامه راهبردی در حوزه ارزشیابی کیفیت، عدم توجه به حوزه ارزشیابی آموزشی، عدم توجه به دانش و تجربه بین‌المللی، عدم توجه به نتایج و یافته‌های فعالیتهای ارزشیابی کیفیت و پیشنهادات ارائه شده، عدم تبعیت کامل از یک الگوی جامع ارزشیابی مواجه است. بریمانی، صالحی و صادقی (۱۳۹۰) به بررسی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان پرداختند. نتایج نشان داد که عواملی چون روش تدریس هیأت علمی، سازماندهی محتوای آموزشی، تجهیزات و امکانات دانشگاه، وضعیت دانشجو و وضعیت هیأت علمی در بهبود کیفیت آموزش عالی موثر هستند. تأثیرگذاری عامل وضعیت دانشجو از بقیه عوامل بیشتر می‌باشد. شفیع رودپشتی و میرغفوری (۱۳۸۷) به شناسایی و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی در دانشکده مدیریت دانشگاه یزد پرداختند. آنها عواملی چون گسترش سطوح تحصیلی بالاتر، از جمله کارشناسی ارشد و دکتر در رشته‌های مختلف، کافی بودن تعداد کارمندان و استادان دانشکده و تخصیص زمان مخصوص و کافی را برای پاسخ‌گویی به مشکلات و مسایل دانشجویان به وسیله استادان، برقراری ارتباط دانشکده با محیط‌های صنعتی و اداری و آشنا ساختن دانشجویان با این محیط‌ها، ارایه خدمات ویژه به دانشجویان جدیدالورود و زیبا و مناسب بودن چیدمان اتاق‌ها و کلاس‌های دانشکده را مورد شناسایی قرار دادند.

دونالچیک و فزلیک^۲ (۲۰۱۵) در مطالعه خود به بررسی ارزیابی کیفیت در آموزش عالی بر اساس مدل سروکوال^۱ پرداختند.

1 - Higher Education Quality Assessment Model

2 - Đonlagić & Fazlić

یافته‌های آنها نشان داد که شکاف منفی زیادی بین انتظارات دانش‌آموزان و درک آنها از کیفیت خدمات وجود دارد. حبیب‌الله، رثوف و رانا (۲۰۱۲) عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش عالی در بنگلادش را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنها بیانگر آن بود که بسیاری از دانشگاه از امکانات زیربنایی مانند: امکانات کافی آزمایشگاه، ICT، وسایل کمک آموزشی، آزمایشگاه‌ها، کلاسهای درس، رستورانها، اتاق‌های بحث، زمین بازی، فضای آرام و غیره به دور هستند. آنکا و خاسخلی^۲ (۲۰۱۱) پژوهشی با عنوان «کیفیت آموزش عالی برای توسعه پایدار در نیجریه» انجام دادند. آنها بر اساس نتایج پژوهش خود دریافتند که باید وضعیت برنامه درسی، تدریس، یادگیری و پژوهش در دانشگاههای نیجریه بهبود یابد. همچنین دانشگاه‌ها باید یک منبع تامین اعتبارات مالی برای خود پیدا کنند و وابسته به دولت نباشند. کائو و لی^۳ (۲۰۱۴) کیفیت و تضمین کیفیت در مؤسسات خصوصی آموزش عالی چین را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که تضمین کیفیت چند بعدی است و سه مؤلفه دولت، بازار و خود مؤسسه نقش مهمی در تضمین کیفیت آموزش عالی دارند. آردی، هدایتانو و زاگلوئیل (۲۰۱۲) به بررسی روابط بین ابعاد کیفیت در آموزش عالی اندونزی پرداختند. این مطالعه نشان داد که تمام ابعاد کیفیت از جمله تعهد اعضای هیأت علمی، تعهد دانشکده، ارائه دروس و دوره‌ها و تسهیلات، در بهبود کیفیت نقش دارند.

۴- روش شناسی

پژوهش حاضر به صورت توصیفی- تحلیلی انجام شده است. چارچوب مفهومی پژوهش را مدل ارزیابی کیفیت نعمان و همکاران (۲۰۱۳) تشکیل می‌دهد. برای گردآوری اطلاعات نیز از منابع کتابخانه‌ای و همچنین منابع الکترونیکی، کتاب‌ها و مقالات معتبر در زمینه موضوع پژوهش استفاده شده است.

۵- یافته‌ها

در این بخش با نظر به مبنای نظری پژوهش، هر یک از مؤلفه‌های اصلی مدل و خرده مؤلفه‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد

مؤلفه های تضمین کیفیت

برنامه‌ی درسی^۴: برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، در توفیق یا شکست این مؤسسات، نقش کلیدی و بسیار تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند (مسرتی، ۱۳۹۴). کیفیت در برنامه‌ی درسی شامل: کیفیت درسیاست‌گذاری‌ها و عناصر برنامه؛ هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری، مواد آموزشی، فعالیتهای یادگیری، مکان، زمان و روشهای ارزشیابی می‌باشد. از جمله زیرمجموعه‌های این مؤلفه که در مدل به آنها اشاره شده است می‌توان به این موارد اشاره کرد: ۱- موضوعات علمی مناسب ۲- ارتباط با نیازهای بازار کار ۳- تقویت مهارتها و قابلیت‌های دانشجویان ۴- پیش نیازهایی برای دروس معین ۵- جدول زمان بندی هفتگی ۶- تنوع مازول های اختیاری. در واقع برای دست یافتن به کیفیت، برنامه درسی باید دربردارنده موارد یاد شده باشد.

1. SERVQUAL
2. Anka & Khaskhelli
3. Cao & Li
4. Curriculum

اعضای هیأت علمی^۱: استادانی که آموزش و تدریس اثربخشی دارند در افزایش انگیزه، وظیفه‌شناسی و رضایت دانشجویان نقش مهمی دارند. رفتار استادان هم در کلاس درس و هم در خارج از کلاس درس تأثیر زیادی بر دانشجویان می‌گذارد. استادانی که در آموزش دارای یک رویکرد صحیح و منطقی همراه با رفتار دوستانه با دانشجویان هستند، در میان دانشجویان محبوب‌تر هستند. از جمله ویژگی‌های استادان یا به عبارت دیگر زیرمجموعه‌های مولفه‌ی حاضر که در مدل مورد نظر پژوهش بیان شده است، می‌توان به مواردی همچون: صلاحیت‌های علمی، تجارب حرفه‌ای، فعالیت‌های پژوهشی، مسئول یادگیری دانشجویان، پاسخگویی، هدایت و راهنمایی علمی مناسب، و مهارت‌های ارتباطی اشاره کرد.

دورنمای شغلی^۲: آموزش عالی باید زمینه دستیابی به فرصت‌های مناسب شغلی را برای دانشجویان پس از فراغت از تحصیل فراهم نماید. در این زمینه می‌توان ویژگی‌های آموزش عالی را اینگونه بیان کرد: دارای چشم‌اندازهایی برای مشاغل حرفه‌ای، ارتباط با صنعت، تقویت‌کننده مهارت‌های حرفه‌ای، تقویت‌کننده مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های زبانی، فراهم‌سازی مطالعات خارجی، تبادل برنامه با سایر مؤسسات.

شالوده و زیربنا^۳: منظور از زیربنا شامل مواردی همچون: کلاس‌های درس و آزمایشگاه‌های مناسب و مجهز، خدمات پذیرایی، تسهیلات ورزشی، تسهیلات و امکانات پزشکی، ساختمان‌های اداری با کیفیت، در دسترس بودن امکاناتی برای میزبانی از مناسبات و رویدادهای اجتماعی و فرهنگی و خوابگاه دانشجویان می‌باشد. پر واضح است که ناکافی بودن یا عدم کیفیت زیربناها، نمی‌تواند نوید دهنده کیفیت در عملکرد دانشگاه باشد.

خدمات الکترونیکی^۴: به معنای دسترسی به خدمات الکترونیکی مناسب مانند دسترسی به اینترنت و سایت‌های علمی مناسب، امکانات الکترونیکی مناسب و با کیفیت است. وجود این امکانات زمینه‌های مشارکت علمی و یادگیری اثربخش اساتید و دانشجویان را فراهم می‌سازد. در کل می‌توان گفت کیفیت در خدمات الکترونیکی زمینه‌های کیفیت در خدمات آموزشی و غیر آموزشی را در دانشگاه فراهم می‌سازد.

خدمات کتابخانه‌ای^۵: این مؤلفه اشاره به مواردی همچون: دسترسی آسان به کتاب‌ها و نشریات، خدمات الکترونیکی کتابخانه‌ای مناسب، امانت گرفتن آسان منابع کتابخانه‌ای، مکان و محل مناسب و کافی برای مطالعه، ساعات کاری مناسب، همکاری صحیح کتابداران و مسئولین کتابخانه. کیفیت در خدمات کتابخانه‌ای به نوبه‌ی خود می‌تواند تسهیل‌کننده و پشتیبان اساسی برای بهبود اقدامات و فعالیتهای پژوهشی اساتید و نیز دانشجویان باشد.

خدمات اجرایی^۶: منظور از خدمات اداری اشاره به مدیریت، تعدیل و هدایت طیفی از خدمات گسترده است که به دانشگاه اجازه عملکرد اثربخش را می‌دهد. از جمله: ساعات کاری کافی، خدمات الکترونیکی اداری مناسب، هدایت و راهنمایی‌های روشن و صحیح، همکاری و مساعدت کارمندان، دسترسی به امکانات اداری جهت ارائه خدمات.

موقعیت^۷: موقعیت دانشگاه معیار مهمی از دیدگاه دانشجویان است. این مؤلفه شامل مواردی از جمله: دسترسی‌پذیر

1. Staff
2. Career Prospects
3. Infrastructure
4. E-Services
5. Library Services
6. Administrative Services
7. Location

بودن، خدمات حمل و نقل مناسب (در درون و بیرون از دانشگاه)، امنیت، هزینه تردد، دسترسی به جای مناسب برای پارکینگ و ... می باشد.

در شکل ۱ نمای کلی مدل HEQAM ارائه شده است:



شکل ۱ مدل ارزیابی کیفیت آموزش عالی (HEQAM)

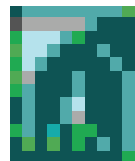
۷- نتیجه گیری

دستیابی به کیفیت در نظام آموزش عالی مرهون ابعاد و عناصر مختلفی است که نیازمند توجه همزمان به همه آنهاست و هر کدام از آنها در جایگاه خود نقش تعیین کننده و اساسی در تحقق کیفیت دارند. غفلت از هر کدام از ابعاد می تواند عملکرد سایر ابعاد را با مشکل مواجه سازد. در همین راستا در پژوهش حاضر مدل HEQAM به عنوان مبنای تحقق کیفیت در آموزش عالی مورد بحث و بررسی قرار گرفت. این مدل دارای ۸ مولفه کلی و اصلی و همچنین زیر مؤلفه هایی است. ابعاد اصلی مدل عبارتند از: برنامه درسی، کادر هیأت علمی، دورنمای شغلی، شالوده و زیربنا، خدمات کتابخانه ای، خدمات الکترونیکی، خدمات اجرایی و مدیریتی و موقعیت دانشگاه. بر اساس این مدل کیفیت ابعاد و نیز هماهنگی و انسجام این ابعاد می تواند تضمین کننده کیفیت در آموزش عالی باشد.

منابع

- آزوغ، سمیرا؛ مقصودی، عارفه (۱۳۹۴). ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه های تربیت معلم ایران و جهان. دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. تهران: دانشگاه فرهنگیان. پردیس نسیم ۳۲ و ۳۲ اردیبهشت ۱۳۹۴، صص: ۳۲۹-۳۲۰.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرآیندهای عملیاتی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها (سمت)
- بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد و صادقی، محمد رضا (۱۳۹۰). بررسی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات آموزشی، سال دوم، شماره چهارم، صص: ۷۰-۵۱.
- حاتمی، جواد؛ محمدی، رضا و اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختارسازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. پنجمین همایش "ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی" - دانشگاه تهران - پردیس دانشکده های فنی - اردیبهشت ۱۳۹۰.
- دادرش، محمد؛ شریفی، فریبا (۱۳۹۳). تشکیلات ارزیابی کیفیت دانشگاهی و شرایط تحقق ارتقاء کیفیت آموزش عالی؛ مورد دانشگاه تهران. اولین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظامهای دانشگاهی، تهران - دانشگاه صنعتی شریف - اردیبهشت ماه ۱۳۹۳.
- رحمانی رمضان؛ فتحی و اجارگاه کورش (۱۳۸۷). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. سال اول، شماره ۱، صص ۲۸-۳۹.
- رضایی، رضا؛ زحمتکش، طاهره (۱۳۹۴). ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی ویژه تربیت معلم در ایران و جهان. دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. تهران: دانشگاه فرهنگیان. پردیس نسیم ۳۲ و ۳۲ اردیبهشت ۱۳۹۴، ص ۴۸.
- شفیعی رودپشتی، میثم؛ میرغفوری، حبیب الله (۱۳۸۷). شناسایی و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشکده مدیریت دانشگاه یزد). آموزش عالی ایران، دوره ۱، شماره ۲، صص ۹۳-۶۷.
- غیاثوندیان، شهرزاد (۱۳۹۳). شش کلاه تفکر در بهبود کیفیت برنامه درسی: مقاله مروری. اولین کنفرانس بین المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، آبان ماه ۱۳۹۱، اصفهان، ایران، ص ۲۷.
- قدیمی، اسماعیل (۱۳۹۲). آسیب شناسی آموزش عالی در ایران: رویکردی انتقادی به شکل گیری، رشد و مناسبات نهادی، ساختاری و کارکردی. علوم اجتماعی، شماره ۶۹، صص ۲۹-۱۹.
- قناعتیان جهرمی، محمدی، قناعتیان جهرمی (۱۳۹۴). رویکردهای ارزیابی در ارتقای کیفیت عملکرد آموزش عالی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی، تهران: دانشگاه فرهنگیان. پردیس نسیم ۳۲ و ۳۲ اردیبهشت ۱۳۹۴، ص ۵۲.
- مسرتی، فریبا (۱۳۹۴). ارزیابی درونی راهکاری برای توانمند سازی برنامه های درسی در نظام آموزش عالی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام های دانشگاهی، تهران: دانشگاه فرهنگیان. پردیس نسیم ۳۲ و ۳۲ اردیبهشت ۱۳۹۴، ص ۴۱-۳۱.

- Adamu, A.Y and addamu, A.M. (2012). Quality assurance in Ethiopian higher education: Procedures and Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69.PP 838 – 846.
- Anka, L. M.; Khaskhelli, A.(2011). Quality Higher Education for Sustainable Development in Nigeria. **Journal of Business Strategies**, Vol. 5, No. 2, pp : 36-54.
- Ardi,R; Hidayatno,A and Zagloel, T.Y(2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, Vol. 20 No. 4, pp: 408-428.
- Brittingham, B. (2009). Quality assurance in higher education . usaid/EGAT/ED, Worldwide education and training workshop, august 20.
- Canvar Kahveci, T; uygun, o and yurtsever, U and Ilyas S. (2012).Quality assurance in higher education institutions using strategic information systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 55. Pp 161-167.
- Cao, Y and Li, X(2014). Quality and quality assurance in Chinese private higher education: A multi-dimensional analysis and a proposed framework. *Quality Assurance in Education*, Vol. 22 No. 1, pp: 65-87.
- Đonlagić,S; Fazlić,S(2015). Quality Assessment In Higher Education Using The Servqual Model. *Management*, Vol. 20, No. 1, pp: 39-57.
- KEÇETEP, I and ÖZKAN, I.(2014). Quality Assurance In The European Higher Education Area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141 .PP 660 – 664.
- Habibulah; Rouf, A and Rana, M(2012). Perception of Factors Affecting the Quality of Higher Education: A Study on Selected Private Universities in Bangladesh. *International Journal of Information, Business and Management*, Vol.4, No.2,pp: 3- 12.
- Noaman, Amin Y; Ragab, Abdul Hamid M.; Fayoumi, Ayman G.; Khedra, Ahmed M. and Madbouly, Ayman(2013). HEQAM: A Developed Higher Education Quality Assessment Model. *Proceedings of the 2013 Federated Conference on Computer Science and Information Systems* pp. 739–746.
- Prisacariu, A.(2015). New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180 .PP 119 – 126.



معرفی الگوی ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای دانشجو-معلمان ایران

دکتر غلامرضا کیانی^۱، مهدی نامداری پژمان^۲

چکیده

تربیت حرفه ای معلم مستلزم پژوهش، برنامه ریزی و ارزیابی مداوم است. ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای و تعیین میزان دستیابی معلمان به آن را می توان گامی مهم در کیفی سازی منابع انسانی آموزش و پرورش کشور قلمداد کرد. این ارزشیابی دارای الگوها و ابعاد مختلفی است که از یک نظام به نظام دیگر تفاوت هایی دارد، چرا که صلاحیت ها تا حدودی از فلسفه حاکم بر جامعه و نوع نگاه به معلم نشأت می گیرد. نظام تربیت معلم در ایران از سال ۱۳۹۰ پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان وارد دوره جدیدی شد. کیفیت نیروی انسانی تربیت شده در این دانشگاه، از موضوعات مصرح و مورد تأکید در اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان) بوده و دست اندرکاران این دانشگاه نیز عزمی جدی برای تحقق آن دارند. بدین منظور طرح ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای (اصلاح) در دانشگاه بر اساس معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم و برنامه های درسی و احصای شایستگی های آن تدوین شد. بدین صورت که ابتدا شایستگی های تصریح شده در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم مصوب شورای عالی برنامه ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به هر یک از دروس رشته های شانزده گانه دانشگاه مرتبط و سپس ملاک های ارزشیابی هر درس شناسایی و در نهایت این ملاک ها ادغام شدند. در مرحله بعد روش سنجش (آزمون کتبی، آزمون عملکردی، پوشه کار) هر یک از ملاک ها مشخص شد. در این مقاله این فرایند تشریح و تبیین می شود.

کلمات کلیدی: صلاحیت حرفه ای معلم، ارزشیابی صلاحیت های حرفه ای معلم، تربیت معلم ایران

۱- مقدمه

آموزش و پرورش به معنای رشد تمام توانایی ها و استعدادها، پیچیده ترین، دشوارترین و مؤثرترین نهاد اجتماعی است

۱. معاون نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان و دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، rezakiany@yahoo.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان m.namdari@cfu.ac.ir

(صافی، ۱۳۹۳). لذا کشورهای جهان در انتخاب و بهره‌گیری از نظام آموزشی کارآمد به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل توسعه، بیشترین دقت و حساسیت را به خرج می‌دهند. بسیاری از کشورهای جهان در چند دهه گذشته نگرانی‌های فزاینده‌ای در خصوص توان نظام آموزشی در پرورش دانش و مهارت‌های لازم در شهروندان برای زیست موفقیت‌آمیز در جامعه پیچیده امروزی داشته‌اند.

عامل اصلی در توفیق نظام تعلیم و تربیت، معلم است. معلمان نقش تعیین کننده‌ای در موفقیت برنامه‌های درسی و آموزشی و اهداف تدوین شده دارند. شیوه عمل و نگرش معلم از درک معنی دار بودن حرفه معلمی، نحوه‌ی آماده‌سازی وی طی دوره‌های آموزشی، تجربیات حین کار و آموزش‌های حین خدمت تأثیر می‌پذیرد (خروشی و همکاران، ۱۳۹۴). این عامل فکور، کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است و با کوشش‌های عقلایی او اهداف نظام آموزشی محقق می‌شود. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می‌کنند، متأثر از خصوصیات، کیفیت، شایستگی‌های علمی، فرهنگی، دینی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان است.

معلمان اثربخش، معلمانی تعریف می‌شوند که به دنبال دستیابی به اهدافی خاص هستند، خواه این اهداف توسط خود آنان یا دیگران تعیین شده باشد. معلمان اثربخش باید دانش و مهارت‌های مورد نظر جهت دستیابی به اهداف مورد نظر را داشته باشند و این مهارت‌ها را در زمان مناسب و به شیوه مطلوب و مورد انتظار، تحت عنوان تدریس خوب به کار گیرند. تدریس خوب به عنوان مهم‌ترین وظیفه آموزش و پرورش، با مفهوم کیفیت معلم پیوندی تنگاتنگ دارد. تربیت معلم با کیفیت در ایجاد کیفیت و تناسب آموزش در تمام سطوح و ارتقای جایگاه بالای تدریس حرفه‌ای نقش اساسی دارد. در نتیجه، یکی از چالش‌های اصلی و مؤثر در دسترسی به کیفیت آموزش، ارتقای کیفیت معلم است (یونسکو، ۲۰۰۸). دستیابی به معلمان با کیفیت بدون توجه به پرورش، سنجش و پایش مداوم صلاحیت‌های معلمی امکان‌پذیر نیست.

برخورداری از دانش و مهارت‌های مختلف در انجام عمل حرفه‌ای تدریس به شایستگی یا صلاحیت معلمان تعبیر می‌شود. از نظر نیچولت و همکاران (۲۰۰۴) شایستگی معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت، نگرش گفته می‌شود، به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد. تغییرات عمیق در ساختار برنامه‌ی درسی و جمعیت دانش‌آموزی در هویت حرفه‌ای معلمان، بحران به وجود آورده است. فقدان صلاحیت‌های مرتبط برای برخورد با این موقعیت جدید موجب شده تا بسیاری از معلمان هویت حرفه‌ای خود را در تنگنا ببینند، بنابراین هویت حرفه‌ای معلمان نیاز مبرم به ارزشیابی، پایش و بازسازی دارد که این ارزیابی را باید از دوره تربیت معلم مد نظر قرار داد.

پدیده تربیت معلم و کیفیت آن در کشور را باید در دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی امر تربیت معلم بررسی و مطالعه کرد. دانشگاه فرهنگیان یکی از دانشگاه‌های نوپا است که برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ تأسیس شد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰). از آنجا که مراکز تربیت معلم، ساختاری غیر دانشگاهی داشتند، سنجش کیفیت آن‌ها مانند دانشگاه‌ها نظام‌مند نبود. کیفیت در تربیت معلم و همه ابعاد آن اعم از ورودی، خروجی و فرایندها به سبب تأثیرگذاری این نظام در پیشبرد اهداف متعالی کشور، خواسته‌ای عمومی و به جاست؛ زیرا کیفیت تربیت معلم بر کیفیت تربیت دانش‌آموز و رشد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و حتی اقتصادی جامعه اثرگذار است (فرزادینیا،

(۱۳۹۱). در نظام تربیت معلم ایران، دانش‌آموزان پس از اتمام دوره دبیرستان و پذیرش در کنکور و انجام مصاحبه و فرایندهای گزینشی جذب واحدهای دانشگاهی دانشگاه فرهنگیان می‌شوند و از ابتدا به استخدام وزارت آموزش و پرورش در می‌آیند. این شرایط، می‌تواند با توجه به وضعیت نامناسب اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی (شرفی و مقدم، ۱۳۹۳)، موقعیتی ویژه باشد. لذا بحث کیفیت در این دانشگاه از اهمیتی دوچندان برخوردار است.

پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، علاقه به این موضوع که چگونه می‌توان کیفیت این دانشگاه را ارتقا داد، رو به فزونی نهاد (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). از جمله نشانه‌های این دیدگاه، برگزاری دومین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی در سال ۱۳۹۴ و شکل‌گیری معاونتی به نام معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در ساختار دانشگاه فرهنگیان بود. با تمهید چنین مقدماتی، انتظار می‌رود نظام تضمین کیفیت در این دانشگاه استقرار یابد. یکی از ابعاد نظام تضمین کیفیت سنجش و پایش صلاحیت‌های کسب شده توسط دانشجومعلم است. بر این اساس دانشگاه فرهنگیان و به طور خاص، معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت مسئول تهیه چارچوب و الگوی سنجش صلاحیت‌های معلمی معرفی گردید که در این راستا فعالیت‌هایی انجام شده است. این مقاله بر آن است الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم نظام تربیت معلم ایران را با تشریح و تبیین فعالیت‌های مذکور معرفی کند.

۲- مبانی نظری صلاحیت حرفه‌ای

کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تا حد زیادی به منابع مختلفی از جمله مهارت‌ها، دانش، باورها، ارزش‌ها، انگیزه و فراشناخت معلم بستگی دارد (اشنایدر و ارتلت، ۲۰۱۰). تعابیری همچون معلم به عنوان کارگزار فکور (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵)، معلم پژوهنده (کوشای، ۲۰۰۹)، معلم به مثابه رهبر آموزشی (ایشی کاوا، ۲۰۱۴)، معلم الهام بخش (سامونز و همکاران، ۲۰۱۴) حاکی از اهمیت توجه به جایگاه و ویژگی‌های معلم است. در ادامه همین دیدگاه‌ها، پدیده صلاحیت‌ها یا شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی در پاسخ به اینکه معلم خوب کیست ظهور پیدا کرد. شایستگی به عنوان ترکیبی از دانش، مهارت‌ها، ادراکات، ارزش‌ها، تمایلات و نگرش‌ها تعریف شده و منجر به اثربخشی یک نیروی انسانی در حوزه‌ای مشخص می‌شود. شایستگی در حیطه عمل حرفه‌ای معلمی، به لحاظ اثرگذاری و پیچیدگی موضوع انسانی اهمیت خاصی پیدا می‌کند که مشتمل بر شایستگی تدریس و شایستگی معلمی است. از لحاظ واژه‌شناسی بین شایستگی تدریس و شایستگی معلمی تفاوت وجود دارد. شایستگی تدریس بر نقش هنرمندانه معلم در کلاس درس و فرایند تدریس تمرکز دارد که با دانش و مهارت‌های حرفه‌ای پیوند خورده است (هگر و مکتیتایر، ۲۰۰۶) در حالی که شایستگی معلمی بر دیدگاه جامع‌نگرانه‌ای از حرفه‌گرایی معلم در سطوح چندگانه فردی، مدرسه، جامعه محلی، شبکه‌های حرفه‌ای-دلالیت دارد. مفهوم شایستگی‌های معلم با دیدگاه‌های حرفه‌ای‌گرایی، نظریه‌های تدریس و یادگیری، فرهنگ کیفیت و مکاتب فرهنگی-اجتماعی در ارتباط است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۳).

صلاحیت معلمی از منظرهای مختلفی مفهوم‌سازی شده است. اگی و ووت (۲۰۱۲)، دانش موضوعی، دانش پداگوژی، دانش پداگوژی-موضوعی، دانش موضوعی-فنی و تکنولوژیکی را برای صلاحیت معلمی معرفی کردند. نیکنامی و کریمی (۱۳۸۵) مؤلفه‌های آموزشی، شخصیتی-رفتاری، اجتماعی، فکری، مدیریتی، اخلاقی، توسعه حرفه‌ای و فناوری را

صلاحیت‌های حرفه‌ای می‌دانند. شرایط محیطی، سطح رفتاری، اعتقادی، هویت حرفه‌ای و رسالتی معلم (تاجور، پور طهماسبی و پور طهماسبی، ۱۳۹۱)، دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای (هانتلی، ۲۰۰۸)؛ دانش تخصصی، ارتباطات، سازماندهی، پداگوژی و صلاحیت رفتاری (باب و همکاران، ۲۰۰۵)، مهارت‌های عمومی و اختصاصی شامل دانشی، مهارتی و نگرشی (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵) از دیگر شاخص‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای بر شمرده شده است.

با بررسی این پژوهش‌ها می‌توان گفت الگویی جامع برای سنجش صلاحیت‌های معلمی وجود ندارد. بسیاری از این پژوهش‌ها در سطح خرد و با تمرکز بر جوانب خاصی از صلاحیت به این موضوع پرداخته‌اند. لذا وجود الگویی جامع و فراگیر در این زمینه ضروری و به عنوان یک خلأ در تربیت معلم با کیفیت نیازمند توجه جدی است.

۳- سنجش صلاحیت معلم در آینه جهانی

در سراسر جهان روش‌های متفاوتی برای ارزیابی و ارائه گواهی صلاحیت حرفه‌ای به دانشجویانی که دوره‌های آماده‌سازی معلمی را گذرانده‌اند، وجود دارد. این روش‌ها را می‌توان از صدور خودکار گواهی صلاحیت پس از فراغت از تحصیل تا برگزاری آزمون‌های کتبی و عملکردی متعدد طی دوره تحصیل و پایان تحصیل دسته‌بندی نمود. چگونگی ورود به حرفه معلمی طی گزارشی توسط مرکز بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) در قالب مطالعه به‌سازی و تربیت معلم ریاضی (TEDS-M) در سال ۲۰۱۳ ارائه شده است (جدول ۱). بر اساس گزارش‌های بین‌المللی، در بسیاری از کشورها، ورود به حرفه معلمی در پایان دوره‌ی تحصیلی کارشناسی، مشروط به گذراندن ارزیابی جامع دانش حرفه‌ای و سنجش عملکرد تدریس است که گاهی در دوره‌های کارورزی و گاهی با آزمون‌هایی توسط نهادهای بیرونی، انجام می‌شود. این برنامه‌ها عبارتند از:

جدول ۱ چگونگی ورود به حرفه معلمی (گزارش بین‌المللی تَدز، ۲۰۱۳)

نوع برنامه	کشور
فارغ‌التحصیلی به طور خودکار به گواهینامه رسمی ورود به حرفه	بوتسوانا، شیلی، گرجستان، مالزی، نروژ، لهستان، روسیه، سنگاپور،
تدریس منجر می‌شود	اسپانیا (مدارس خصوصی)، سوئیس، تایلند
ورود به حرفه وابسته به گذراندن آزمون‌های بعدی برگزار شده توسط نهادهای بیرونی است	ایالت انتاریو کانادا، عمان، فیلیپین، اسپانیا (مدارس عمومی)
ورود به حرفه وابسته به گذراندن آزمون‌های بعدی دانش حرفه‌ای و سنجش عملکرد تدریس است	چین تایپه، آلمان، آمریکا

– آزمون پرکسیس (Praxis): این برنامه توسط مرکز خدمات سنجش آموزش (ETS) در ایالات متحده انجام می‌شود و شامل سه آزمون پرکسیس ۱ (سنجش دانش و مهارت‌های پایه‌ای تدریس)، پرکسیس ۲ (سنجش موضوعی) و سنجش عملکردی پرکسیس برای معلمان (PPAT) می‌شود که مبتنی بر استانداردهای پایه‌ای تدریس است و با استانداردهای شورای حمایت از ارزشیابی بین ایالتی معلمان (InTASC) مطابقت دارد.

- **سنجش عملکردی معلمان کالیفرنیا (PACT):** این سنجش پنج موضوع برنامه‌ریزی، آموزش، ارزیابی، بازخوردها و زبان علمی را به کمک طرح درس‌های متقاضیان، دست‌سازه‌های معلمان، نمونه کار دانش‌آموزان، کلیپ‌های ویدئویی تدریس و بازخوردها و نظرات شخصی متقاضی ارزیابی می‌کند. در ایالت کالیفرنیا سیستم ارزیابی عملکرد معلمان با عنوان سنجش عملکرد تدریس معلمان کالیفرنیا (CalTPA) مبتنی بر انتظارات عملکردی تدریس نیز انجام می‌شود که از چهار تکلیف تشکیل شده و در دوره‌ی کارورزی انجام می‌شود.

- **آزمون عملکرد آموزشی معلمان (edTPA):** این برنامه سنجشی با مشارکت گسترده آموزشگرانی از سراسر امریکا، توسط مرکز سنجش، یادگیری و برابری دانشگاه استنفورد شکل گرفته است و شامل گردآوری تکالیف عملکردی مرتبط با تدریس و متمرکز بر طراحی، آموزش، سنجش و بیان علمی و تحلیل تدریس است و نیز یک قطعه مستند شده سه تا پنج روزه یادگیری را به عنوان بخشی از طراحی، آموزش و سنجش در بر می‌گیرد.

- **سنجش تراکمی آموزشگران مقیم اهایو (RESA):** این برنامه مخصوص دانشجو معلمان مقیم در دوره چهارساله معلمی ایالت اهایو است. دانشجویان از ابتدای ورود به تحصیل، در سامانه آموزشی مربوط عضو می‌شوند و طی دوره تحصیلی مورد پشتیبانی قرار می‌گیرند. دانشجویان مقیم دوره‌های معلمی موظف هستند با آمادگی‌های حاصل شده طی سال سوم تحصیل خود، چهار مشاهده کلاس درس خود را مستند کنند.

- **آزمون شایستگی معلمی هند:** این آزمون شامل رشد کودک، آموزش فراگیر و درک کودکان با نیازهای ویژه، سواد آموزش و تعلیم و تربیت، زبان محلی و انگلیسی، تربیت و رشد زبان، محتوا و مسایل آموزشی ریاضیات و مطالعات محیطی می‌شود.

- **آزمون گواهی معلمی فلیپین:** یکی از قدیمی‌ترین آزمون‌های صلاحیت معلمی است که به صورت ملی و در دو سطح ابتدایی و متوسطه (با امکان وجود مصاحبه) برگزار می‌شود. این آزمون شامل سه بخش آموزش حرفه‌ای (نظریه‌های آموزشی، اصول و مبانی آموزش و پرورش و سنجش)، آموزش عمومی (علوم و ریاضیات، انگلیسی و ادبیات، تاریخ و اطلاعات عمومی) و آموزش تخصصی (ویژه دوره متوسطه) است.

- **سنجش کیفیت معلمان تایوان:** در تایوان، دانشجو معلمان پس از فارغ‌التحصیلی به کمیته ارزیابی صلاحیت معلم در وزارت آموزش و پرورش معرفی می‌شوند. این ارزیابی دو سال یکبار و دو ماه پس از پایان دوره کارآموزی و به صورت ملی انجام می‌شود و در حقیقت، آخرین مرحله از کنترل کیفیت معلمان است. برای این آزمون ابتدا غربالگری در محل یا منطقه و سپس در مدرسه انجام می‌شود.

- **آلمان: آزمون دولتی اول و آزمون دولتی دوم در آلمان:** در کشور آلمان آزمون‌های دولتی اول و دوم برای معلمان که در انتهای دو مرحله آموزش معلمی انجام می‌شود، نقشی اساسی در تضمین کیفیت سیستم آموزش و پرورش این کشور دارد. آزمون دولتی اول شامل دو بخش است: تعدادی آزمون کتبی و شفاهی مرتبط با موضوعات مطالعه شده در مرحله اول دانشگاهی و یک مقاله موضوعی به عنوان بخشی از این آزمون. مطابق استاندارد 5ISCEED A مدرک دانشگاهی هاک اسکولابشلس برای دانشجویانی که آزمون اول را می‌گذرانند، صادر می‌شود. در آزمون دولتی دوم دانشجویانی که در آخر

مرحله دوم بازآموزی قرار دارند در این آزمون شرکت می کنند.

- **گواهی دیپلم تدریس نهاد EDK سوئیس:** در سوئیس توسعه و آموزش حرفه ای بر عهده کانتون ها (ایالت ها) است و همکاری ملی در این زمینه از طریق نهادی موسوم به EDK اداره می شود. تمام معلمان و دانشجو معلمان موظف هستند گواهی حرفه ای تدریس مورد تایید EDK را دریافت کنند و هر یک از کانتون ها موظف هستند این مدرک را به رسمیت بشناسند و برای دارنده مدرک، بازار کار مناسب فراهم آورند.

- **گواهینامه حرفه ای سه سطحی ژاپن:** در ژاپن، نظام تربیت معلم بر اساس استانداردهای برنامه درسی مندرج در قانون گواهی کارکنان آموزش و پرورش (EPCL)، بنیان گذاشته شده است. در این نظام، دانشجو معلمان ابتدایی با اخذ مدرک فوق دیپلم مربوط به تدریس که تحت نظارت دقیق ارائه می شود به گواهی عادی و معلمان دبیرستان پس از گذراندن دوره کارشناسی به گواهی معلمی پیشرفته نائل می شوند. اما شرط ورود به تدریس گذراندن یک آزمون پرکسیس است که برای تمامی معلمان برگزار می شود. در این آزمون علاوه بر مسائل تخصصی موضوعی و تربیتی، شرکت کنندگان باید بتوانند جنبه های فرهنگی کشورشان را در کلاس درس برجسته و در تدریس خود بکار گیرند.

۴- در جستجوی الگویی برای سنجش صلاحیت معلمی

بررسی فعالیت های انجام شده در زمینه بررسی کیفیت تربیت معلم ایران نشان می دهد کیفیت ورودی ها، فرایندها و خروجی ها به صورت نظام مند مورد بررسی قرار نگرفته و اطلاعات جامعی در این زمینه وجود ندارد. اگرچه برخی پژوهش ها به بعضی ابعاد و جوانب به صورت جزئی پرداخته اند. آمار و اطلاعات حاکی از آن است که بروندهای مراکز تربیت معلم در سه دهه اخیر با مشکلات و ضعف های اساسی در عمل مواجه بوده اند. برای مثال مطالعات مختلفی به ضعف عملکرد معلمان در جنبه های مختلف مانند شیوه های فعال تدریس، روش حل مسئله، بهره گیری از رویکرد سازنده گرایی به عنوان شیوه نوین یاددهی - یادگیری و دستیابی به هدف های مهارتی اشاره دارند (دانش پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵). مطالعات دیگر بر وجوه نوع پذیرش (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، عدم پوشش شایستگی های مورد تقاضای برنامه درسی (کیان و مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، تفاوت برنامه تربیتی اجرا شده و کسب شده (احمدی، ۱۳۹۰)، توجه ناکافی به امور فرهنگی (محسنی و سعادت مند، ۱۳۹۰)، نقد سیاست ها، اقدامات و تدابیر (درکی، ۱۳۸۴)، فقدان ویژگی هایی مانند یکپارچگی، اثربخشی (کیخانزاد و یعقوبی، ۱۳۹۴)، مشارکت و عضویت در شبکه های بین المللی (فضلعلی زاده، باقرزاده و فضلعلی زاده، ۱۳۹۴) تمرکز داشته اند. ضرورت توجه به تضمین کیفیت معلم تربیت شده به منظور پاسخگویی به نیازهای جامعه و ذی نفعان و رفع ضعف های مطرح شده انکار ناپذیر است.

موضوع احصای شایستگی های حرفه ای معلمی و سازوکاری برای سنجش و ارزشیابی مداوم آن در کشور ما مغفول بوده و یا به صورت سطحی بدان نگریسته شده است. در ارتباط با ارتقای علمی و حرفه ای معلمان، طی دو لایحه از سوی دولت به مجلس، وزارت آموزش و پرورش موظف به ایجاد مراکز سنجش صلاحیت های حرفه ای معلمان به منظور تعیین نیازها و صلاحیت های حرفه ای مشاغل آموزشی و پرورشی شد تا بر اساس معیارها و ضوابط استاندارد، هر پنج سال یک بار معلمان را مورد ارزیابی قرار داده و به افراد واجد شرایط، گواهی صلاحیت حرفه ای اعطا کند (صافی، ۱۳۹۳). همچنین در سند تحول

بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) بر ایجاد نظام سنجش و ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تأکید شده است (راهکارهای ۱۱-۳ و ۱۱-۴). با این حال، فقدان سازوکار سازمان یافته جهت بررسی، شناخت و سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان (عبدالهی و همکاران، ۱۳۹۳) و نیز دشواری شناسایی و بر شمردن ویژگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به لحاظ دانش و تخصص فنی مانع از تدوین الگویی جامع از نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای شده است. الگوی معرفی شده در این مقاله، به عنوان بخشی از نظام سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم مصرح در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به عنوان اولین اقدام اساسی در امر تضمین کیفیت معلم به شمار می‌رود.

۵- روش شناسی

به منظور دستیابی به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی از روش مطالعه اسنادی استفاده شد. این روش، به منزله روشی جامع و تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی در پژوهش‌های علوم انسانی مورد توجه بوده است. در روش مطالعه اسنادی، داده‌های پژوهشی در قالب کلمات، جملات و عبارات از بین اسناد مرتبط با موضوع تحقیق استخراج و در نهایت مورد استفاده قرار می‌گیرد (صادقی فسایی و عرفان منش، ۱۳۹۴). با توجه به اسناد موجود و بررسی‌های انجام شده دو سند مرتبط با موضوع ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای شناسایی شد: سند «معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم» و «برنامه درسی» رشته‌های تحصیلی شانزده‌گانه. در سند معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های معلمی تصریح شده است و بر اساس همین سند، شایستگی‌ها در رشته‌های تحصیلی شانزده گانه پیگیری و رصد شدند. در این راستا، تیم متخصصان (متشکل از متخصص برنامه درسی، متخصص سنجش و اندازه‌گیری، متخصص مدیریت آموزشی) به استخراج شایستگی‌ها و تدوین الگو پرداختند.

۶- یافته‌ها

بر اساس شایستگی‌های ذکر شده در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم، شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی، ذیل چهار بعد کلیدی قرار گرفته است:

- الف- شایستگی معطوف به دانش موضوعی: شامل ابعاد تسلط بر دانش موضوعی و به‌کارگیری دانش روشی؛
- ب- شایستگی معطوف به دانش تربیتی: آشنایی با دانش تربیتی و فهم اصول و روش‌های کاربست آن در موقعیت‌های تربیتی و کسب توانایی تشخیص احکام تربیتی متناسب با موقعیت‌های واقعی؛
- ج- شایستگی معطوف به دانش تربیتی موضوعی: شایستگی حاصل از درهم‌تنیدگی دانش موضوعی و تربیتی برای کاربرد در موقعیت تربیتی است و شامل آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته، تسلط بر برنامه‌ریزی رشته، قادر به آموزش رشته و قابلیت خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته می‌شود.

د- شایستگی معطوف به دانش عمومی: زمینه‌سازی تحلیل موقعیت‌ها و تصمیم‌گیری مناسب و انجام کار متعهدانه برای معلم از طریق فهم امور مرتبط با فرهنگ، دین، زبان و سیاست را در بر دارد که خود شامل آگاهی از دانش دینی، توانایی تحلیل

۸۹۲ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

پدیده‌های فرهنگی-سیاسی، تسلط بر سواد زبانی و علاقه‌مندی به حفظ سلامت و محیط زیست می‌شود. هر شایستگی، خود مشتمل بر ۴ زیر شایستگی است و هر زیرشایستگی در برنامه درسی هر یک از رشته‌های تحصیلی ۱۶ گانه نشان‌گذاری شده است (جدول ۲).

جدول ۲ ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلم (سند کلان برنامه درسی تربیت معلم)			
ابعاد کلیدی	شایستگیها	ابعاد اساسی شایستگی	برنامه‌های درسی
شایستگی موضوعی	۱-۱. تسلط بر دانش موضوعی (دستاوردهای علم یا علم به	مثابه محصول)	عناوین موضوعات درسی (۱۵۰ واحد درسی)
	۲-۱. قادر به بکارگیری دانش روشی (روش‌های علم یا علم به	مثابه فرایند)	
	۱-۲. فهم ماهیت تربیت		
	۲-۲. توانایی تحلیل موقعیت تربیتی (تحلیل واقعیت افراد	درگیر در تربیت - وجوه فردی و جمعی و تحلیل حقیقت محیط دربردارنده فرایند تربیتی)	
شایستگی تربیتی	۱-۳. آشنایی با دانش‌های ترکیبی رشته		عناوین موضوعات درسی (۱۵۰ واحد درسی)
	۲-۳. تسلط بر برنامه‌ریزی درسی رشته		
	۳-۳. قادر به آموزش در رشته		
	۴-۳. قابلیت خلق موقعیت‌های تربیتی اثربخش در رشته		
شایستگی عمومی	۱-۴. آگاهی از دانش دینی		عناوین موضوعات درسی (۱۵۰ واحد درسی)
	۲-۴. تسلط بر دانش زبان ملی (سواد زبانی)		
	۳-۴. توانایی تحلیل پدیده‌های فرهنگی - سیاسی		
	۴-۴. علاقه‌مندی به حفظ سلامت و محیط زیست		
	۵-۴. قادر به استفاده از زبان بین‌المللی		

بر اساس تقسیم‌بندی مندرج در جدول، دروس مرتبط با هر یک از سطوح شایستگی شناسایی و به آن مرتبط شدند. در ادامه با مراجعه به برنامه درسی تک تک رشته‌های درسی، ملاک‌ها استخراج شدند. در این مسیر، مراحل ذیل طی شد:

- ۱- احصای ملاک‌های شایستگی‌های عمومی
- ۲- احصای ملاک‌های شایستگی‌های تربیتی
- ۳- احصای ملاک‌های شایستگی‌های موضوعی هر یک از رشته‌ها
- ۴- احصای ملاک‌های شایستگی‌های موضوعی-تربیتی هر یک از رشته‌ها
- ۵- تلفیق ملاک‌های به دست آمده مراحل ۱ تا ۴ (تبدیل ۶۰ ملاک به ۲۰ ملاک تلفیقی)
- ۶- تعیین عناوین و روش سنجش ملاک‌ها

مراحل شش‌گانه فوق بر اساس نظر کارگروهی متخصصین انجام شد. بدین صورت که با تشکیل جلسات گروهی، سند کلان تربیت معلم در ابتدا از منظر ابعاد کلیدی و ملاک‌های دستیابی به این ملاک‌ها تحلیل شدند. این ملاک‌ها در قالب جملات مورد تفاهم، فهرست شدند و سپس ملاک‌های متناظر در یک خوشه قرار گرفتند. در مرحله بعد خوشه‌های شبیه به هم در کنار هم قرار گرفتند و در پایان، روش سنجش هر یک از این ملاک‌ها تعیین شد.

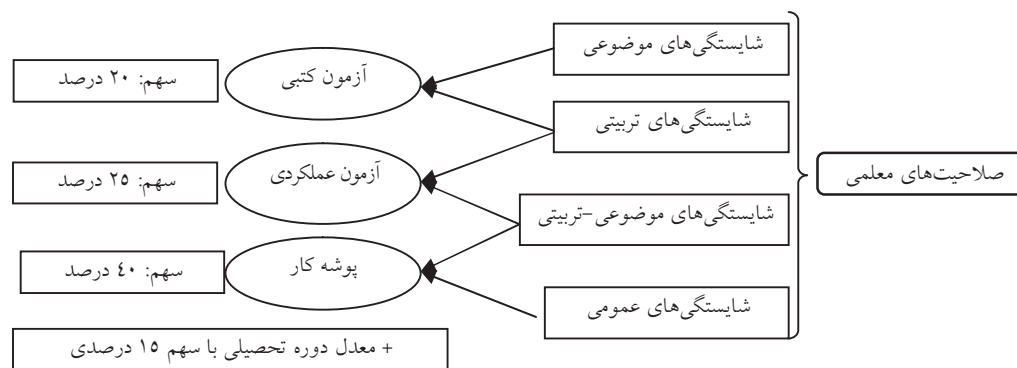
ملاک‌های به دست آمده، بر اساس روش سنجش به چهار دسته تقسیم شدند که درباره آن‌ها توضیح داده می‌شود.
۱. آزمون عملکردی: در آزمون عملکردی، چگونگی اقدام مؤثر دانشجو در برابر موقعیت‌های تدریس واقعی تدریس مورد سنجش قرار می‌گیرد. لذا به منظور آگاهی از صلاحیت‌های دانشجویان لازم است نحوه‌ی عمل آنان در جریان تدریس، مورد مشاهده و قضاوت قرار گیرد.

۲. آزمون کتبی: آزمون کتبی به ارزیابی بخشی از شایستگی‌های معطوف به دانش تربیتی و موضوعی اختصاص داده شده است. این بخش از طریق طراحی سؤالات استاندارد و آزمون هماهنگ سنجیده می‌شود.

۳. پوشه کار: آثار، تولیدات و مستندات از طریق تشکیل پوشه کار قابل بررسی است. در این بخش، تولیدات دانشجویان در بازه گسترده‌تری از زمان نسبت به سایر روش‌های سنجش، گردآوری می‌شود. علاوه بر این، آثار مرتبط با فعالیت‌های فرهنگی، هنری و اجتماعی نیز در این بخش قرار می‌گیرند.

۴- کیفیت تحصیلی در دوره آموزشی (معدل): به منظور بها دادن به آموزش‌ها و سنجش‌های رسمی در جریان نیم‌سال‌های آموزشی، مؤلفه معدل در نظر گرفته شد (این مؤلفه در زمره مؤلفه‌های اصلی قرار نمی‌گیرد و به منظور تأثیر فرایند در نظر گرفته شد).

سهم‌بندی مؤلفه‌های چهارگانه بدین صورت بود که معدل ۱۵ درصد، آزمون کتبی، ۲۰ درصد، آزمون عملکردی، ۲۵ درصد و پوشه کار، ۴۰ درصد کل امتیازها را به خود اختصاص می‌دهد. شمای کلی این الگو در شکل ۱ نمایش داده شده است.



شکل ۱ الگوی سنجش صلاحیت‌های معلمی

۷- نتیجه‌گیری

یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی، نظام تربیت معلم است که وظیفه آن آموزش، تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی با

کیفیت برای آموزش و پرورش است. دستیابی به معلمان با کیفیت بدون توجه به تربیت معلم با کیفیت امکان‌پذیر نیست. مهم‌ترین بخش توجه به امر کیفیت در تربیت معلم، اطمینان از ایجاد صلاحیت‌های مورد نیاز معلمی است. صلاحیت‌ها و به کارگیری آن‌ها در جریان یاددهی-یادگیری عامل اصلی توفیق نظام‌های آموزشی به شمار می‌رود. در این مقاله سعی شد با مروری بر تجربیات جهانی، فرایند طراحی الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای (اصلاح) در دانشگاه فرهنگیان به عنوان متولی امر تربیت معلم تشریح شود. تجربیات جهانی حاکی از آن است که سه روش برای ارزیابی صلاحیت‌ها وجود دارد: اعطای گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای بدون ارزشیابی جامع، اعطای گواهینامه پس از ارزشیابی جامع توسط نهادهای بیرونی. در نظام‌هایی که اقدام به ارزشیابی جامع حرفه‌ای می‌کنند، دانش و مهارت‌های پایه‌ای تدریس، عملکرد در فرایند تدریس، طراحی درسی، ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان و در برخی موارد دانش عمومی و زبان و فرهنگ محلی در قالب‌هایی چون آزمون کتبی، آزمون عملکردی، پوشه کار، مصاحبه و مشاهده مورد سنجش قرار می‌گیرند که در نهایت منجر به صدور گواهینامه صلاحیت حرفه‌ای برای افراد می‌شود. با بررسی این نظام‌ها می‌توان گفت نگاه به صلاحیت‌ها عمدتاً حرفه‌ای بوده و کمتر به مواردی همچون منش معلمی و معلم طراز توجه شده است.

تجربیات جهانی به عنوان الگوهای موجود، می‌توانند مسیر را برای اجرای این اقدام بنیادین روشن سازند. در این مقاله برای تدوین الگوی بومی ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای نظام تربیت معلم ایران از این تجربیات به ویژه در بخش نحوه دستیابی به صلاحیت‌ها و روش‌های سنجش آن‌ها استفاده شد. با عنایت به سند کلان برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران و برنامه‌های درسی رشته‌های تحصیلی شانزده‌گانه، شایستگی‌ها و زیرشایستگی‌های تصریح شده در آن استخراج شدند، سپس ملاک-های دستیابی به این شایستگی‌ها نیز بر اساس برنامه درسی رشته‌ها احصا و پس از تلفیق و تبدیل آن‌ها به عبارات سنجش‌پذیر، روش‌های سنجش آن‌ها نیز تشخیص داده شد.

آن چه باید در نظر داشت این است که هیچ الگویی در دنیا برای همیشه پایدار و ثابت نخواهد بود. تغییرات جهانی و افزایش سطح دانش و اطلاعات جامعه از یک سو، و افزایش سطح انتظارات از عامل معلم به عنوان کارگزاری فکور، تکلیفی برای نظام‌های آموزشی با عنوان باز طراحی و باز تعریف الگوی ارزشیابی صلاحیت‌های معلمی ایجاد کرده است. لذا الگوی معرفی شده در سایه تحقیقات و تجربیات باید به عنوان الگویی پویا در نظر گرفته شود. همچنین تجربیات (مانند نظام آموزش و پرورش ترکیه) نشان می‌دهد به عاریت گرفتن الگوها همواره قرین موفقیت نخواهد بود. توجه به شرایط بومی، فرهنگی و اجتماعی حاکم بر جامعه برای دستیابی به این الگو در تضمین کیفیت معلم امری ضروری به شمار می‌رود.

منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه اجرا شده و کسب شده دروس تربیتی دوره‌های دوساله تربیت معلم. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۳۰، شماره ۲، صص ۱۴۰-۱۱۷.
- امام جمعه، محمدرضا؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، صص ۳۰-۶۶.
- تاجور، آذر؛ پور طهماسبی، سعید؛ پور طهماسبی، الهام. (۱۳۹۱). استانداردها و صلاحیت‌های برنامه آموزشی تربیت معلم در چشم‌انداز ۱۴۰۴.

- مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴. دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۴). تبیین شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیم تهران، ص ۴۱۷.
- دانش پژوه، زهرا؛ فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- درکی، سیمین. (۱۳۸۴). بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران و مقایسه وجوه تفاوت و تشابه آن با دو کشور آلمان و ژاپن. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۴، صص ۱۵۸-۱۰۹.
- شرفی، محمد؛ مقدم، مینا. (۱۳۹۳). واکاوی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم تربیتی. فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی، دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۹۲-۱۶۷.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- صادقی فسائی، سهیلا؛ عرفان منش، ایمان. (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی. فصلنامه راهبرد فرهنگ، شماره ۲۹، صص ۹۱-۶۱.
- صافی، احمد. (۱۳۹۳). آموزش و پرورش ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه. تهران: سمت.
- عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ یوسلیانی، غلامعلی. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۱۳، شماره ۴۹، صص ۴۸-۲۵.
- فرزادینا، فرزانه. (۱۳۹۱). بررسی نقش معلمان در مدیریت کارآمد مدارس. مجموعه مقالات همایش ملی رسالت معلم در چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید رجایی بابل.
- فضلعلی‌زاده، رضا؛ باقرزاده خداهشهری، فروغ؛ فضلعلی‌زاده، محمدرضا. (۱۳۹۴). ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت، ص ۴۲۸.
- کیان، مرجان؛ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). نقد و ارزیابی برنامه تربیت معلم دوره ابتدایی در سایه شایستگی‌های مورد تقاضای برنامه درسی هنر جدید. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال هشتم، شماره ۳۰، صص ۱۴۲-۱۱۹.
- کیخانشاد، مهین؛ یعقوبی، سیده مرضیه. (۱۳۹۴). کیفیت در آموزش عالی با مروری بر شاخص‌های آموزشی آن به ویژه در دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، اردیبهشت.
- محسنی، حسن؛ سعادت‌مند، زهره. (۱۳۹۰). مراکز تربیت معلم و ضرورت توجه به امور فرهنگی. مجموعه مقالات همایش مراکز تربیت معلم، چالش‌ها و راهکارها. دانشگاه فرهنگیان، مرکز تربیت معلم شهید باهنر اصفهان، ص ۱۵.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دو فصلنامه

نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، صص ۲۶-۵.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای کیفیت خروجی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی. دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه تهران، ص ۲.

نیکنامی، مصطفی؛ کریمی، فریبا. (۱۳۸۵). صلاحیت های حرفه ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. دانش و پژوهش در علوم تربیتی برنامه ریزی درسی، شماره ۲۱، صص ۱-۲۲.

Agyei, D. D., & Voogt, J. (2012). Developing Technological Pedagogical Content Knowledge in Preservice Mathematics Teachers through Collaborative Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4), pp. 547-564.

Bob, K., Brekelmans, M., Korthagen, F. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, Issues 2.

European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes.

Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press.

Huntly, H. (2008). Teachers 'Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 35, No.1

Ishikawa, Y. (2014). Cultivating leadership. Japan: Nagoya: Meiei books publishing.

Koshy, V. (2009). Action research for improving educational practice. London: SAGE

Nijveldt, M., Mieke, B., Douwe, B., Nico, V. & Theo, W. (2005). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process. *International Journal of Educational Research*, (43), pp. 89-102.

Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A., Ortega, L. (2014). Inspiring teachers: perspectives and practices. UK: University of Worcester.

Schneider, W., Artlet, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 42, pp. 149-161.

UNESCO. (2008). Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001784/178418e.pdf>



طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت خدمات آموزشی در موسسات و دانشگاه های مجازی ایران

محبوبه خسروی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگویی برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزش در موسسات و دانشگاه های مجازی ایران انجام گرفته است. در این پژوهش از روش ترکیبی شامل روش دلفی و روش پیمایش استفاده شده است. در روش دلفی ابتدا با مطالعه مدل های مختلف کیفیت خدمات به طور کلی و کیفیت خدمات آموزشی به شکل خاص (مدل هایی مثل مدل سروکوال، سروپرف، کانو) الگوی پیشنهادی خود را برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی در موسسات آموزشی مجازی ارائه داده است. سپس با تبدیل این الگو به چک لیست، این چک لیست در اختیار ۳۰ نفر از متخصصان آموزشی در دانشگاه های شهر تهران که عمدتاً استادیار تا استاد بوده اند در دو مرحله قرار گرفته است. پس از ارزیابی و تحلیل نظرات خبرگان مدل مذکور آماده و با تبدیل مدل به پرسشنامه، پرسشنامه در میان ۲۴۶ نفر از دانشجویان رشته MBA یکی از دانشگاه مجازی به شکل الکترونیک توزیع شد. تجزیه و تحلیل داده های جمع آوری شده نشان می دهد که مدل پیشنهادی مورد تایید قرار گرفته است. برای تایید مدل پیشنهادی داده های پرسشنامه از طریق نرم افزار AMOS و با استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری مورد تایید قرار گرفت. بر اساس مدل تایید شده می توان ادعا کرد که برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزش می توان از چهار محور کیفیت آموزش ارائه شده، کیفیت رفتار متولیان آموزش مجازی، کیفیت سیستم ارائه خدمات، کیفیت پشتیبانی ادراک شده استفاده کرد. در سطح زیر شاخص ها نیز کتاب، محتوای برنامه درسی در بخش کیفیت آموزش ارائه شده، امنیت سیستم آموزش مجازی در بخش کیفیت سیستم آموزش،

۱. استادیار گروه برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی(ره)

پاسخگویی در بخش کیفیت رفتار متولیان آموزش مجازی و هماهنگی میان مدرس و دانشجو در بخش پشتیبانی خدمات آموزش حائز بیشترین اهمیت شدند.

کلمات کلیدی: کیفیت خدمات آموزشی، کیفیت آموزش ارائه شده، کیفیت رفتار متولیان آموزش مجازی، کیفیت سیستم ارائه خدمات، کیفیت پشتیبانی ادراک شده، دانشگاه های مجازی ایران

۱- مقدمه

بررسی تحولات سال‌های اخیر نشان می‌دهد که خدمات به صورت وسیع گسترش یافته است و این روند در سال‌های آتی با سرعت بیشتر توسعه می‌یابد. در چنین شرایطی رضایت مشتری یکی از عوامل حیاتی مطرح شده در صنعت خدمات است. کسب رضایت مشتری از نخستین اهداف مدیریت سازمان‌ها خصوصاً دانشگاه‌ها به شمار می‌رود و پایداری همیشگی آن‌ها به موضوع جلب رضایت دانشجویان پیش شرط اصلی موفقیت محسوب می‌شود. دانشگاه‌های موفق همواره با آگاهی از نظرات و انتظارات دانشجویان خود برای بهبود عملکرد و ارائه خدمات مطلوب‌تر تلاش می‌کنند؛ در نتیجه این دانشگاه‌ها برای تداوم حیات خود باید به امر مشتری‌مداری و مشتری‌محوری پایبند باشند. بنابراین، با توجه به اینکه امروزه یادگیرندگان مهم‌ترین دارایی سازمان‌های آموزشی محسوب می‌شوند؛ به طوری که توجه به آن‌ها از دغدغه‌های اصلی این سازمان‌ها بوده و تلاش می‌کنند تا یادگیرندگان را جذب و حفظ کرده و آن‌ها را به شهروندانی دائم و وفادار تبدیل نمایند (Mudimigh et al, 2009). براساس تحقیقات انجام شده مشخص شده است که دانشجویان براساس شهرت و مقبولیت دانشگاه، دانشگاه را انتخاب می‌کنند (Gebert et al, 2003) بنابراین حفظ دانشجویان فعلی و راضی نگه داشتن آن‌ها، ضامن بقا، توسعه و رشد دانشگاه‌ها بوده و یک مزیت رقابتی بزرگ به شمار می‌رود (صادقی صدقیانی، اخوان و باب‌الحوائجی، ۱۳۸۴). لازمه دستیابی به این هدف و حفظ موفقیت‌آمیز دانشجویان، پیش‌بینی و ارائه خدماتی مناسب و مطلوب است که نیاز آنان را کاملاً برآورده سازد (Turk and Soilen, 2007).

با توجه به ورود مفاهیم بازاریابی در دانشگاه‌های ایران، کیفیت خدمات به ابزار کلیدی بازاریابی برای دستیابی به تمایز رقابتی و ترویج نام و نشان تجاری دانشگاه‌ها تبدیل شده است. به همین دلیل مدیران موفق دانشگاه‌های دنیا استراتژی‌های خدمات خود را بر بازخورد مستمر از دانشجویان به منظور شناسایی نیازهای آن‌ها و ارضاء آن‌ها و درنهایت اندازه‌گیری رضایت آن‌ها متمرکز نموده‌اند. ارتقاء کیفیت خدمات در دانشگاه‌ها موجب توجه و جذب دانشجویان ممتاز و باهوش و در نتیجه افزایش احتمال موفقیت‌های آموزشی و پژوهشی برای دانشگاه‌ها و ارتقاء رتبه آن‌ها خواهد شد. امروزه در کشور شاهد هستیم که بهترین رتبه‌های آزمون سراسری تمایل دارند تا در ک یا چند دانشگاه ادامه تحصیل دهند و حتی حاضرند تا یکسال عقب بمانند ولی در دانشگاه‌های بی کیفیت تحصیل نکنند. از این رو بنظر می‌رسد که افزایش کیفیت خدمات در دانشگاه‌های ایران موجب افزایش احتمال تبلیغات دهان به دهان (زیویار و همکاران، ۱۳۹۱) و در نتیجه جذب بهترین دانشجویان خواهد شد.

کیفیت خدمات به خاطر پیوند آشکار با جذب دانشجوی ممتاز، امکان جذب کمک‌های مالی و رضایت دانشجو توجه

زیادی را می‌طلبد (Al-Hawari et al, 2005). تغییر در ترجیحات دانشجو و رقابت در میان دانشگاهها جهت جذب بهترین دانشجویان، روسای دانشگاهها را مجبور به پیروی از استراتژی های بازاریابی می‌کند. از دیدگاه مدیران، ایجاد رضایت دانشجو و همچنین تمایل به ورود دانشجو به دانشگاه ضروری می‌باشد. (Aksu, 2006).

مطالعات در دسترس پژوهشگر نشان می‌دهد که بررسی‌های اندکی در زمینه کیفیت خدمات آموزشی دانشگاههای مجازی در دنیا و ایران صورت گرفته است. با توجه به اینکه در یک بازار رقابتی که دانشگاههای گوناگون وارد عرصه بازار می‌شوند، موفقیت آنها در گرو رضایت‌مندی دانشجویانی می‌باشد که بتواند از خدمات و آموزشهای آنان به نحو احسن بهره‌مند شوند. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سوال زیر است:

چه عواملی بر رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاههای مجازی ایران تاثیر دارد؟

۲- مبانی نظری

کیفیت واژه رایج و آشنایی است که از مفهوم و نحوه کاربرد آن تفاسیر گوناگونی به عمل آمده است. اما وجه اشتراک همه این تعاریف «سازگاری کالا یا خدمت با نیازها و انتظارات مشتریان» است. کیفیت از مشتری شروع می‌شود و هر گونه توجه به کالا یا خدمت، بدون توجه به نظر مشتری، الزاماً کیفیت را بدنبال ندارد (سیمونر و موناچی، ۱۳۸۲). لذا معمولاً کیفیت را براساس تطابق پذیری محصول با ویژگی‌های مدنظر مشتری، و یا میزانی که محصول می‌تواند انتظارات قبلی مشتری را برآورده سازد، تعریف می‌کنند (Johnson & Nilsson, 2003).

کیفیت آموزش و پژوهش، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. برخی از کشورها در دو دهه اخیر، از طریق ارزیابی مستمر، این تشویش را کاهش داده و در جهت رفع آن کوشیده‌اند. نظام‌های آموزش عالی در کشورهای مختلف، در اثر تحولات جهانی در دو دهه گذشته، با روندهایی روبه‌رو شده‌اند که نه تنها فرایند عملیاتی آنها را تحت تاثیر قرار داده، بلکه هدف‌های آنها را نیز متحول کرده است. از جمله این روندها، می‌توان به جهانی شدن و دانش - محور شدن اقتصاد و نیز به فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و ظهور دانشگاههای مجازی اشاره کرد (World Bank, 2002).

اما ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، مفهومی است که ابعاد آن فراتر از ممیزی کیفیت است؛ زیرا در ارزیابی نه تنها برنامه‌ها و شیوه‌های اجرایی مورد قضاوت قرار می‌گیرند، بلکه از جمله کارکردهای مدیریت دانشگاهی منظور می‌شوند (CHEA, 2002, بازرگان، ۱۳۸۱).

کشورهای اروپایی در دهه های گذشته (از سال ۱۹۸۵ میلادی) ارزیابی دانشگاهی را امری اجتناب‌ناپذیر یافتند. از این سال به بعد برخی از کشورها تا سال ۱۹۹۰ و برخی دیگر در دهه بعد و نیز گروهی در سال‌های اخیر ساز و کار ارزیابی را برای بهبود کیفیت آموزش عالی ایجاد کرده‌اند؛ از آن جمله می‌توان به ((کمیته ملی ارزیابی)) در کشور فرانسه (۱۹۸۵ میلادی) و به ((نهاد تضمین کیفیت برای آموزش عالی)) (Quality Assurance Agency for Higher Education) در انگلستان، که در سال ۱۹۹۷ میلادی تأسیس شده، اشاره کرد.

از جمله تجربه‌های قابل توجه در سایر کشورها، تشکیل ((نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا)) (Australian Universities Quality Agency (AUQA)) است. این نهاد در سال ۲۰۰۱ میلادی تأسیس شد و از همان سال کوشش‌های آزمایشی خود را برای بهبود کیفیت از طریق ممیزی دانشگاه‌های استرالیا آغاز کرده (Woodhouse, 2003). بالاخره انجمن دانشگاه‌های اروپا، به عنوان نماد آموزش عالی اروپا (EUA, 2001) نهادی است که در سال ۲۰۰۱ با عضویت دانشگاه‌های اروپا در آن تشکیل شد. در کشورهای در حال توسعه نیز کوشش‌هایی برای ارزیابی آموزش عالی صورت گرفته که می‌توان آن‌ها را بر طیفی قرار داد. در یک سوی این طیف، کشورهایی هستند که هنوز فرصت اندیشیدن درباره ارزیابی منظم برای بهبود کیفیت را به دست نیاورده‌اند. در طرف دیگر طیف کشورهایی را می‌توان یافت که نه تنها مراحل اولیه را طی کرده‌اند، بلکه به ساختارسازی برای ارزیابی و بهبود کیفیت در آموزش عالی رسیده‌اند. از جمله این کشورها هندوستان است که در سال ۱۹۹۴ (۱۳۷۳ خورشیدی) ((شورای ملی ارزیابی و اعتبارسنجی)) (National Assessment and Accreditation Council (NAAC)) را تأسیس کرد (INQAAHE, 2003). نهاد یاد شده در سال‌های اخیر با استفاده از الگوی ارزیابی درونی مدیریت‌گرا و ارزیابی برونی به قضاوت درباره دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی پرداخته است. در میان تجربه‌های کشورهای مختلف، تجربه کشور ایرلند در ارزیابی دانشگاهی قابل توجه است. این کشور، با توجه به روند جهانی شدن و دانش محور شدن اقتصاد، فرصت را مغتنم شمرده و با مشارکت دادن دانشگاه‌ها، به ایجاد ساز و کار مناسب در سطح هر دانشگاه برای سنجش کیفیت و ارتقای علمی آن پرداخته است (CHIR, 2003:9).

براساس تجربیات ذکر شده در بالا، بنظر می‌رسد که سنجش کیفیت خدمات از ضروریات نظام های آموزش عالی می‌باشد. براین اساس استفاده از مدل‌های کیفیت خدمات می‌تواند در این راه، کمک شایانی نماید. (Barbier & Ward, 2005) ادامه به سه مدل که می‌تواند در ارزیابی کیفیت خدمات به نظام آموزش عالی مجازی کمک کند، اشاره می‌شود:

مدل کیفیت خدمات سروکوال: در ادبیات کیفیت خدمات، رایج‌ترین مدل برای سنجش کیفیت خدمات، مقیاس سروکوال^۱ است که در سال ۱۹۸۵ به وسیله پاراسورمان، زیتهال و بری^۲ و بر پایه مدل شکاف بنا شده است. ارزیابی کیفیت خدمات در این مدل مبتنی بر درک واقعی مشتریان از کیفیت خدمات ارائه شده در مقایسه با وضعیت ایده‌آل از نقطه نظر آن‌ها است. بر پایه این مدل، اندازه‌گیری انتظارات و ادراکات مشتریان درباره ابعاد کیفیت خدمات با استفاده از پنج بعد: موارد محسوس، قابلیت اعتماد، اطمینان / تضمین، همدلی و پاسخگویی قابل اندازه‌گیری است. هر کدام از این ابعاد دارای چندین مؤلفه هستند که به وسیله یک مقیاس هفت رتبه‌ای (و گاهی نه رتبه‌ای) از شدیداً موافق (رتبه هفت) تا شدیداً مخالف (رتبه یک) اندازه‌گیری می‌شوند. این پنج بعد دارای بیست و دو مؤلفه هستند.

الف) قابلیت اطمینان: به توانایی در انجام تعهدات خدمات به صورت قابل اتکا و صحیح مربوط می‌شود. قابل اعتماد بودن خدمات، انتظار مشتریان است و به خدمات سروقت، بدون اشتباه و در هر لحظه از زمان دلالت می‌کند. قابل اعتماد بودن خدمات در بانکداری هم نقش قابل ملاحظه‌ای ایفا می‌کند، جایی که صحت سندزنی و بایگانی مشتریان بانک است. مؤلفه‌های قابل اعتماد بودن (قابلیت اطمینان) عبارت است از:

1. SERVQUAL
2. Parasurman, Berry and Zeithmal

- ۱- انجام خدمات تا زمان معین؛
 - ۲- بروز برای حل خالصانه برای حل مشکلات مشتریان؛
 - ۳- انجام اصلاحات در خدمات در اولین فرصت؛
 - ۴- ارائه خدمات در زمان مشخص شده و
 - ۵- بایگانی صحیح و ارائه گزارش‌های بدون غلط (Parasurman, 1985)
- ب) پاسخگویی (مسئولیت‌پذیری): تمایل کمک کردن و ارائه خدمات به مشتریان را شامل می‌شود. معطل گذاشتن مشتریان به‌ویژه اگر دلیل معقولی نداشته باشد به ادراک از خدمات جلوه منفی می‌دهد. اگر ارائه خدمات با شکست مواجه شود، توانایی در بهبود سریع و حرفه‌ای‌گری، ادراک مثبت از خدمات ایجاد می‌کند. مؤلفه‌های پاسخگویی عبارت است از:
- ۶- پرسنل به مشتریان می‌گویند که دقیقاً چه خدماتی را ارائه می‌دهند؛
 - ۷- پرسنل در کوتاه‌ترین زمان خدمات فوری به مشتریان ارائه می‌دهند؛
 - ۸- پرسنل همیشه برای کمک به مشتریان تمایل دارند و
 - ۹- پرسنل در هر حال آماده پاسخگویی به مسائل و سؤالات مشتریان هستند.
- ج) تضمین (ضمانت): به دانش، نزاکت و توانایی پرسنل در نمایش دادن اطمینان و اعتماد مربوط می‌شود. مؤلفه‌های ضمانت عبارت است از:
- ۱۰- رفتار پرسنل به مرور اعتماد را در مشتریان ایجاد می‌کند؛
 - ۱۱- مشتریان در تعاملات خود با پرسنل احساس امنیت می‌کنند؛
 - ۱۲- پرسنل همیشه نسبت به مشتریان باادب رفتار می‌کنند و
 - ۱۳- پرسنل در پاسخگویی به سؤالات مشتریان دارای دانش کافی هستند (امین‌بیدختی و روحی‌پور، ۱۳۹۲).
- د) همدلی: به مراعات مشتری و توجه فرد فرد به مشتریان اطلاق می‌شود. مؤلفه‌های همدلی عبارت است از:
- ۱۴- توجه فردی به مشتریان؛
 - ۱۵- ساعت‌های کاری مناسب برای تمامی مشتریان؛
 - ۱۶- پرسنل به مشتریان توجه شخصی نشان می‌دهند؛
 - ۱۷- خواستار بهترین منافع برای مشتریان و
 - ۱۸- پرسنل نیازهای خاص و شخصی مشتریان را درک می‌کنند.
- ه) موارد محسوس: نمای جذاب تجهیزات، ملزومات و شرایط فیزیکی محیط، شواهدی محسوس از ارائه دهنده خدمات است. در ارزیابی این بعد شرایط سایر مشتریان نیز باید لحاظ شود. مؤلفه‌های موارد محسوس عبارت است از:
- ۱۹- مدرک‌های منظم و مرتب؛
 - ۲۰- پرسنل با ظاهر مرتب؛
 - ۲۱- امکانات فیزیکی قابل توجه و

۲۲- تجهیزات مدرن.

مشتریان از این پنج بعد برای قضاوت خود در مورد کیفیت خدمات استفاده می کنند که بر پایه قیاس بین انتظارات از خدمات و ادراکات از خدمات دریافتی می باشد. شکاف بین انتظارات و ادراکات از خدمات یک معیار برای کیفیت خدمات است^۱.

مدل کیفیت خدمات سروپرف: مدل سروپرف فقط خدماتی که به وسیله مشتریان استفاده می شود (یعنی عملکرد) را مورد سنجش قرار داده و طبقه بندی می کند. در مدل سروپرف برخلاف مدل سروکول که از مقیاس دوتایی استفاده می شود، از یک مقیاس منفرد استفاده می شود. قضاوت کلی در رابطه با کیفیت به وسیله جمع هر یک از آیتم های منفرد محاسبه می شود (قیصری و پیشداد، ۱۳۸۵). مفهوم بر اساس تصور کیفیت یک جهته (تکمدار) بدست می آید. مزیت این مدل روش آسان آن در اجرا است، همچنین اعتبار ارزیابی آن بالاتر است. نقطه ضعف این مدل آن است که انتظارات مشتریان را نادیده می گیرد. در نتیجه اطلاعات در رابطه با اینکه چه نقاطی از کیفیت دارای ضعف است و باید بهبود یابد، از بین می روند (سید جوادین، ۱۳۸۴). در مدل سروکوال برای هر شاخص دو سؤال مطرح می شود: یک سؤال وضعیت موجود شاخص را مورد سنجش قرار می دهد و یک سؤال وضعیت مطلوب. بنابراین رضایت براساس شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب تعیین می شود. اما در مدل سروپرف فقط یک تصویر از وضعیت موجود (عملکرد) بررسی می شود.

در ادبیات پژوهش سروکوال از جمله قوی ترین و پر کاربردترین مدل ها جهت ارزیابی کیفیت خدمات به شمار می آید و مزایای قابل توجهی را در اندازه گیری کیفیت خدمات ایجاد نموده است. علی رغم کاربردهای فراوان، این مدل با انتقادات متعددی نیز روبرو بوده است. با در نظر گرفتن این دلایل، کرونین و تیلور رابطه شکاف میان انتظارات-عملکرد را به عنوان مبنایی برای اندازه گیری کیفیت خدمات مورد تردید قرار داده و مقیاس سروپرف را که به طور مستقیم ادراکات مشتری از عملکرد را در مواجهه با خدمات مورد بررسی قرار می دهد، پیشنهاد نمودند. براساس مطالعات آن ها مقیاس مبتنی بر عملکرد (سروپرف) مفهوم تعدیل شده اندازه گیری ساختار کیفیت خدمات با مقیاس سروکوال است.

برادی و همکارانش، مطالعات کرونین و تیلور را تکرار نموده و بسط دادند و بعلاوه اولویت سروپرف را به عنوان روشی مناسب تر برای اندازه گیری کیفیت خدمات مورد تأیید قرار دادند. آن ها اظهار نمودند در مواردی که بین ادراکات کلی مشتریان از کیفیت خدمات (انتظارات) و عملکرد، به عنوان مقدمه ای برای رضایتمندی مشتری اختلاف و تناقض وجود دارد، سروپرف بهتر از سروکوال عمل می کند. با این وجود هنوز دو مسأله مهم وجود دارد که نیازمند بررسی بیشتری است. اول اینکه، علی رغم پایه نظری و تأیید تجربی مکتوب در ادبیات، مقیاس سروپرف نسبت به ارزش پیش گویانه ای که در رابطه با نتایجی مانند رضایتمندی و نیت رفتاری دارد، تنها به عنوان یک شاخص خلاصه به کار برده شده است. ارزش استراتژیک استفاده از سروپرف با تمرکز بر ابعاد ویژه کیفیت خدمات، به ویژه ارتباط این ابعاد با رضایتمندی و متغیرهای حاصل از آن، می تواند بهتر نشان داده شود (Akinci & etal, 2010).

دومین مسأله به قابلیت اجرای سروپرف در زمینه خدمات بین المللی مربوط می باشد. به دلیل اینکه برتری سروپرف در

ابتدا در زمینه خدمات غربی مورد بررسی قرار گرفت، و به علت تفاوت‌های فرهنگی، احتمال دارد که گرایش فرهنگی مشتریان بر قابلیت اجرای این مدل تأثیر بگذارد. بنابراین گرچه مدل سروپرف مبنای مناسبی برای استفاده در اندازه‌گیری کیفیت خدمات در بازارهای بین‌المللی است، نیاز است که مورد توجه بیشتری قرار گیرد.

مدل اندازه‌گیری رضایت مشتری (مدل کانو): در اواخر دهه هفتاد قرن بیستم دکتر نوری‌اکی کانو از دانشکده ریکا در توکیو که یکی از برجسته‌ترین صاحب‌نظران علم مدیریت کیفیت می‌باشد مدلی را مطرح نمود که امروزه در اکثر الگوهای رضایت مشتریان مورد استفاده قرار می‌گیرد.

وی در مدل خود نیازمندی‌های مشتریان و یا به عبارتی دیگر خصوصیات کیفی محصولات را به سه دسته تقسیم نمود: کیفیت اساسی (Basic Quality)، کیفیت عملکردی (Performance Quality)، کیفیت انگیزشی (Excitement Quality) (Eva & etal, 2014)

۱- کیفیت اساسی (الزامات اساسی): این الزامات اساسی به طور ضعیف رضایت مشتریان را افزایش می‌دهند اما ناکامی در دستیابی به آنها تأثیر شدیدی در افزایش نارضایتی مشتریان دارند. در واقع الزامات اساسی از دید کانو، در صورت لحاظ شدن کامل آنها در محصول یا خدمت، فقط از نارضایتی مشتری جلوگیری می‌کند و رضایت و خشنودی خاصی را در وی فراهم نمی‌آورد. به عبارت دیگر ارضای کامل کیفیت و الزامات اساسی، تنها مقدمات حضور خدمات یا محصول را در بازار فراهم می‌آورد و برای پیروزی بر رقبا و کنترل آنها به مدیران کمکی نمی‌کند. این مشخصه به طور کلی مواردی در ارتباط با ایمنی، پایداری و دوام محصول یا خدمات تشکیل می‌دهند. (Mitrabasu, 2013)

۲- کیفیت عملکردی (الزامات عملکردی): دسته دوم از الزامات که با نام الزامات عملکردی شناخته می‌شود به گونه‌ای است که عدم تأمین آنها موجب نارضایتی مشتریان شده و در عوض تأمین کامل و مناسب آنها خشنودی مشتری را در پی خواهد داشت. اهمیت الزامات عملکردی در این است که شناسایی و لحاظ نمودن آنها در محصول یا خدمت، حداقل تلاشی است که موجب حفظ موقعیت سازمان در محیط رقابتی می‌شود. از نظر قابلیت شناسایی و تشخیص، این الزامات در مقایسه با دو نوع دیگر الزامات اساسی و انگیزشی بسیار ساده‌تر و ملموس‌تر می‌باشد. از طرف دیگر این خواسته بر خلاف دسته اول (الزامات اساسی) گفتاری بوده و توسط مشتریان و مصرف‌کنندگان محصول به طور مستقیم عنوان می‌گردد. خصوصیات یا ویژگی‌های عملکردی به طور مستقیم به رضایت مشتریان مرتبط می‌شوند. افزایش کارکرد یا کیفیت عملی محصول منجر به افزایش رضایت مشتریان می‌شود. بر عکس کاهش آنها نارضایتی شدیدی را ایجاد می‌کند. در واقع فقدان یا ضعف الزامات عملکردی رضایت مشتریان را کاهش می‌دهد. (Witell and etal, 2013)

۳- کیفیت انگیزشی (الزامات انگیزشی): دسته سوم خصوصیات کیفی در مدل کانو خواسته‌های کیفی هستند که در زمان به کارگیری محصول یا خدمت، یک نیاز و الزام از دید مشتری تلقی نمی‌گردند و در نتیجه عدم تأمین آنها موجب عدم رضایت مشتری نمی‌شود، ولی ارائه آنها در محصول، هیجان و رضایت بسیار بالایی را در مشتری پدید می‌آورد. کیفیت انگیزشی در هر سطحی از کار (خدمت یا محصول) رضایت مثبت ایجاد می‌نماید. این نوع خصوصیات و الزامات شور و شغلی وصف‌ناپذیر در مشتریان ایجاد می‌کند. برای اینکه آنها بعضی از ویژگی‌ها و مشخصاتی را دریافت نموده‌اند که انتظارش را

نداشتند. معمولاً در پیمایش های مشتریان، این نوع الزامات مشخص نمی گردد. خصوصیات بارز الزامات انگیزشی این است که از طرف مشتری عنوان نمی شود ولی در صورت شناسایی و لحاظ شدن آنها در طراحی، خدمت یا محصول مورد نظر با سرعت جایگزین سایر موارد مشابه رقبا شده و موقعیت بسیار مناسبی را برای سازمان به ارمغان خواهد آورد. (Susanne and etal. 2016)

۳- مدل مفهومی پژوهش

برای استخراج مدل مفهومی و طراحی الگوی عوامل موثر بر کیفیت خدمات دانشگاههای مجازی ایران، براساس سه مدل سروکوال، سروپرف و کانو، شاخصهای اولیه براساس ماهیت موضوع یعنی دانشگاه و آموزش طراحی و در اختیار متخصصان قرار گرفت. در جدول زیر خلاصه شاخصها و نتیجه اولیه و ثانویه دیدگاه خبرگان ارائه شده است.

جدول ۱ نتایج ارزیابی گویه های مدل توسط خبرگان

گویه	مدل سروکوال تایید شده	گویه	مدل سروپرف تایید شده	گویه	مدل کانو تایید شده
تطابق خدمات با وعده ها	سروکوال	تایید	تایید	برنامه مناسب دانشگاه برای پیشگیری از مشکلات در شبکه	سروکوال
به روز بودن کتاب و محتوای آنلاین (اضافه شده توسط خبرگان)	تایید	تایید	تایید	ارائه دستورالعملها کافی توسط دانشگاه به دانشجویان	سروکوال
مفید بودن دوره	کانو	تایید	تایید	کیفیت سیستم مجازی دانشگاه	سروکوال
بالا بودن کیفیت	کانو	تایید	تایید	عمل مسئولانه دانشگاه در هنگام بروز مشکل در سیستم آموزشی	سروکوال
ارائه اطلاعات کامل به دانشجویان	کانو	تایید	تایید	ارائه خدمات سریع در دانشگاه	کانو
کاربردی بودن محتوای آموزشی	کانو	تایید	تایید	در دسترس بودن خدمات دانشگاه برای همه دانشجویان	سروکوال
سرعت بالای شبکه	سروکوال	رد	تایید	مقایسه خدمات ارائه شده آموزشی در مقایسه با دیگر دانشگاه ها	سروکوال
پاسخگویی سریع و دقیق به سوالات و درخواست های دانشجویان	کانو	تایید	تایید	دسترسی دانشجویان به شعب و مراکز فیزیکی دانشگاه	سروکوال

ادامه جدول ۱						
برخورد مناسب کارکنان عملیاتی دانشگاه با دانشجویان	سروکوال	تایید	تایید	ارائه خدمات عمومی و سرویس های رایگان به دانشجویان	سروکوال	تایید
تکریم ارباب رجوع در زمان مراجعه به دانشگاه	سروکوال	تایید	تایید	فضای کار پاکیزه، جذاب و محل مناسب برای استقرار دانشجویان	سروکوال	تایید
توجه به نیازهای دانشجویان	سروپرف	رد		پاسخگویی شبانه روزی مسائل و مشکلات دانشجویان	کانو	تایید
رفتار دوستانه کارکنان دانشگاه با دانشجویان	سروکوال	تایید	تایید	توصیه به دوستان برای ورود به دانشگاه	سروپرف	تایید
اطلاع رسانی به دانشجویان از طریق برشور، وب سایت، تلفن گویا و ...	سروکوال	تایید	تایید	عدم بروز مشکل در استفاده از خدمات آموزشی دانشگاه (اضافه شده توسط خبرگان)		تایید
تعهد دانشگاه نسبت به پیگیری شکایات دانشجویان	سروکوال	تایید	تایید	تناسب خدمات ارائه شده با انتظارات دانشجو	سروکوال	تایید
پیگیری و اصلاح سریع دانشگاه در صورت بروز خطا در سیستم رازدار و مطمئن عمل کردن	کانو	تایید	تایید	به صرفه بودن حضور در دانشگاه مجازی	سروپرف	رد
دانشگاه در حفظ اطلاعات دانشجویان	کانو	تایید	تایید	تناسب خدمات ارائه شده توسط دانشگاه با هزینه های اخذ شده	سروکوال	تایید
دسترسی دانشجویان به شبکه و وب سایت دانشگاه	کانو	تایید	تایید	رضایت کلی از کیفیت خدمات ارائه شده توسط دانشگاه	کانو/ سروپرف	تایید

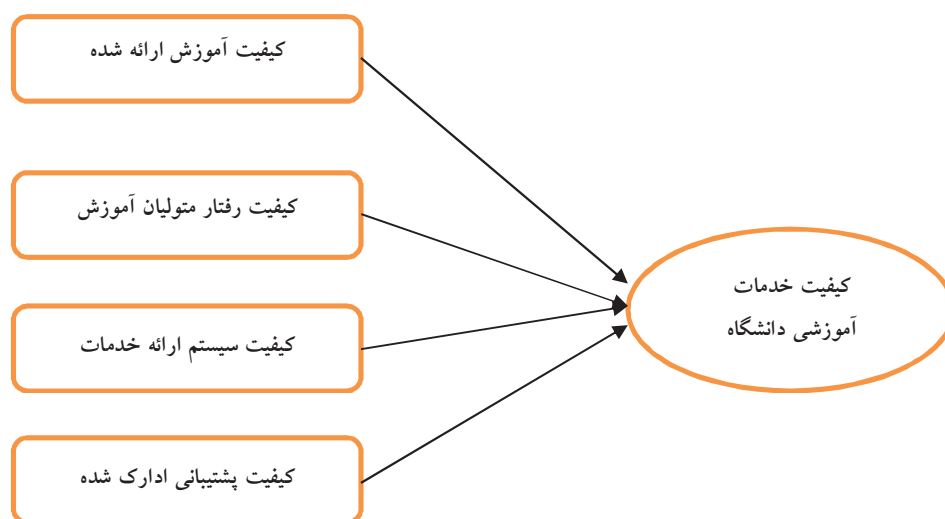
براساس نتایج اخذ شده توسط گروه خبرگان، شاخصها مقوله بندی شدند و در ۵ مقوله به شرح زیر قرار گرفتند:

جدول ۲ مقوله بندی گویه ها

گویه	گویه	گویه	گویه
تطابق خدمات با وعده ها	ارائه خدمات	کیفیت	برنامه مناسب دانشگاه برای
به روز بودن کتاب و محتوای آنلاین (اضافه شده توسط خبرگان)	ارائه خدمات	سیستم ارائه خدمات	پیگیری از مشکلات در شبکه ارائه دستورالعملها کافی توسط دانشگاه به دانشجویان

	کیفیت سیستم مجازی دانشگاه عمل مسئولانه دانشگاه در هنگام بروز مشکل در سیستم آموزشی در دسترس بودن خدمات دانشگاه برای همه دانشجویان		مفید بودن دوره بالا بودن کیفیت ارائه اطلاعات کامل به دانشجویان
کیفیت پشتیبانی ادارک شده	مقایسه خدمات ارائه شده آموزشی در مقایسه با دیگر دانشگاه ها دسترسی دانشجویان به شعب و مراکز فیزیکی دانشگاه ارائه خدمات عمومی و سرویس های رایگان به دانشجویان فضای کار پاکیزه، جذاب و محل مناسب برای استقرار دانشجویان پاسخگوی شبانه روزی مسائل و مشکلات دانشجویان توصیه به دوستان برای ورود به دانشگاه	رفتار مؤثر و مسئولانه	کاربردی بودن محتوای آموزشی پاسخگویی سریع و دقیق به سوالات و درخواست های دانشجویان برخورد مناسب کارکنان عملیاتی دانشگاه با دانشجویان تکریم ارباب رجوع در زمان مراجعه به دانشگاه رفتار دوستانه کارکنان دانشگاه با دانشجویان اطلاع رسانی به دانشجویان از طریق برشور، وب سایت، تلفن گویا و ...
کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه	عدم بروز مشکل در استفاده از خدمات آموزشی دانشگاه (اضافه شده توسط خبرگان) تناسب خدمات ارائه شده با انتظارات دانشجو تناسب خدمات ارائه شده توسط دانشگاه با هزینه های اخذ شده رضایت کلی از کیفیت خدمات ارائه شده توسط دانشگاه	کیفیت سیستم ارائه خدمات	تعهد دانشگاه نسبت به پیگیری شکایات دانشجویان پیگیری و اصلاح سریع دانشگاه در صورت بروز خطا در سیستم رازدار و مطمئن عمل کردن دانشگاه در حفظ اطلاعات دانشجویان دسترسی دانشجویان به شبکه و وب سایت دانشگاه

براساس جدول فوق، مدل مفهومی به شرح زیر ارائه می شود.



شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش

۴- روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و از نظر نوع روش میدانی (پیمایشی) بوده و تحلیل داده ها براساس فنون متناسب آماری تجزیه و تحلیل شد. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل دانشجویان دانشگاههای مجازی ایران می باشد. روش نمونه گیری تصادفی می باشد که از میان دانشگاههای کاملاً مجازی ایران (۳ دانشگاه در دسترس) یک دانشگاه انتخاب و از میان دانشجویان این دانشگاه یک رشته به شکل تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه در میان همه دانشجویان این رشته توزیع شد. از میان ۳۱۷ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته MBA که در چهار گرایش (بازاریابی، مالی، منابع انسانی و استراتژی) و در سال اول تا سوم در حال تحصیل بودند، ۲۴۶ نفر به پرسشنامه پاسخ دادند. با جمع آوری داده ها از طریق پرسشنامه مورد آزمون قرار گرفت. پرسشنامه مورد استفاده در این پژوهش دارای ۳۰ سوال محقق ساخته بود که براساس نظر خبرگان طراحی شده بود. روایی پرسشنامه از دو جنبه روایی محتوا و روایی سازه مورد بررسی قرار گرفته شد. برای روایی محتوا، پرسشنامه، در اختیار چند نفر از کارشناسان و اساتید قرار گرفت و با توجه به نظرات ایشان روایی محتوا بررسی و تغییرات لازم انجام شد. برای سنجش روایی سازه نیز، از آزمون تحلیل عاملی و نرم افزار آماری spss استفاده شده است. شاخص های ارزیابی در این آزمون، آماره کفایت نمونه برداری و سطح معناداری بارتلت هستند. نتایج این آزمون در جدول شماره (۳) آمده است.

جدول ۳ ارزیابی پایایی ابعاد مدل

متغیر	KMO	سطح معناداری	درصد واریانس تبیین شده	آلفای کرونباخ	تعداد سوال
کیفیت سیستم ارائه خدمات	۰,۷۴۶	۰,۰۰۰	۸۱,۱۴	۰,۷۵۲	۶ سوال
کیفیت پشتیبانی اداری شده	۰,۵۷۰	۰,۰۰۰	۶۲,۷۵	۰,۷۰۱	۶ سوال

ادامه جدول ۳					
کیفیت رفتار متولیان آموزش	۰,۷۵۲	۰,۰۰۰	۸۳,۸۹	۰,۸۶۶	۶ سوال
کیفیت آموزش ارائه شده	۰,۵۴۹	۰,۰۰۰	۶۰,۴۱	۰,۷۹۵	۶ سوال
کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه	۰,۵۶۸	۰,۰۰۰	۶۴,۰	۰,۷۰۳	۶ سوال

برای بررسی پایایی این پرسشنامه، تعداد ۳۰ پرسشنامه توزیع گردید که عدد آلفای بدست آمده در تمامی ابعاد بالاتر از ۰,۷ می باشد. همچنین مقدار آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر با ۰,۸۷ می باشد و حاکی از پایایی مناسب این پرسشنامه است.

۵- تجزیه و تحلیل داده ها و یافته های پژوهش

جهت اطمینان از همسانی درونی سوالات پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و جهت اطمینان از توزیع طبیعی داده ها از آزمون آماری اسمیرنوف کلموگروف استفاده شده است. همچنین برای آزمون نهایی مدل ویژه پژوهش از مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) در نرم افزار آموس یا ای موس^۱ (AMOS) استفاده شد. در بخش تجزیه و تحلیل اطلاعات، داده هایی که از اجرای پرسشنامه ها بدست آمد، با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS در دو بخش توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

در این بخش به بررسی برخی از خصوصیات جمعیت شناختی پاسخگویان با استفاده از آمار توصیفی می پردازیم. در پژوهش حاضر ۳۱۷ پرسشنامه توزیع شد که تعداد ۲۴۶ پرسشنامه برگشتی قابل استفاده بوده است. ویژگی جمعیت شناختی پاسخ دهندگان به شرح جدول (۴) می باشد:

جدول ۴ ویژگی های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان

جنسیت				گرایش				سن			
گزینه ها	مرد	زن	بازاریابی	مالی	استراتژی	منابع انسانی	زیر ۲۵ سال	۲۵ تا ۳۰ سال	۳۰ تا ۳۵ سال	۳۵ سال به بالا	
فراوانی	۱۴۲	۱۰۴	۶۹	۵۴	۷۶	۴۷	۶۱	۱۰۵	۵۲	۲۸	

برازش مدل مفهوم: به منظور سنجش برازندگی مدل ها آزمون های گوناگونی ارائه شده است. هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه حد کل مدل با داده های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. مدل یابی معادلات ساختاری، ترکیبی از تحلیل عاملی تأییدی و رگرسیون چند متغیره می باشد. ابتدا اقدام به برآورد شاخص های برازندگی برای الگوهای اندازه گیری با استفاده از نرم افزار Amos شده است که نتایج آن در جدول (۵) قابل مشاهده است.

مقدار (χ^2/df) برابر ۷,۳۱۲ بدست آمده که به عقیده برخی از محققان این مقدار می بایست کمتر از ۵ و برخی کمتر از ۳

1. The Alpha Micro Operating System (AMOS)

و عده ای این مقدار مطلوب را بین ۵ و ۳ عنوان کردند که مقدار بدست آمده و همچنین برخی از شاخص ها کمی از مقادیر مطلوب جهت نشان دهنده برازش مناسب مدل دور می باشد.

اگر شاخص های برازش کلی مدل در مجموع قابل قبول نباشند، اولین و مهمترین نکته ای که به هنگام اصلاح یک مدل لازم است راهنمای پژوهشگر باشد آن است که توجیه نظری بر توجیه کمی و آماری ارجحیت دارد به نحوی که نمی توان صرفاً بر مبنای توجیه کمی و آماری دست به چنین اصلاحاتی زد. چنانچه بتوان توجیه نظری یا منطقی برای چنین اصلاحاتی ارائه داد پژوهشگر اغلب به اصلاح مدل سوق خواهد یافت.

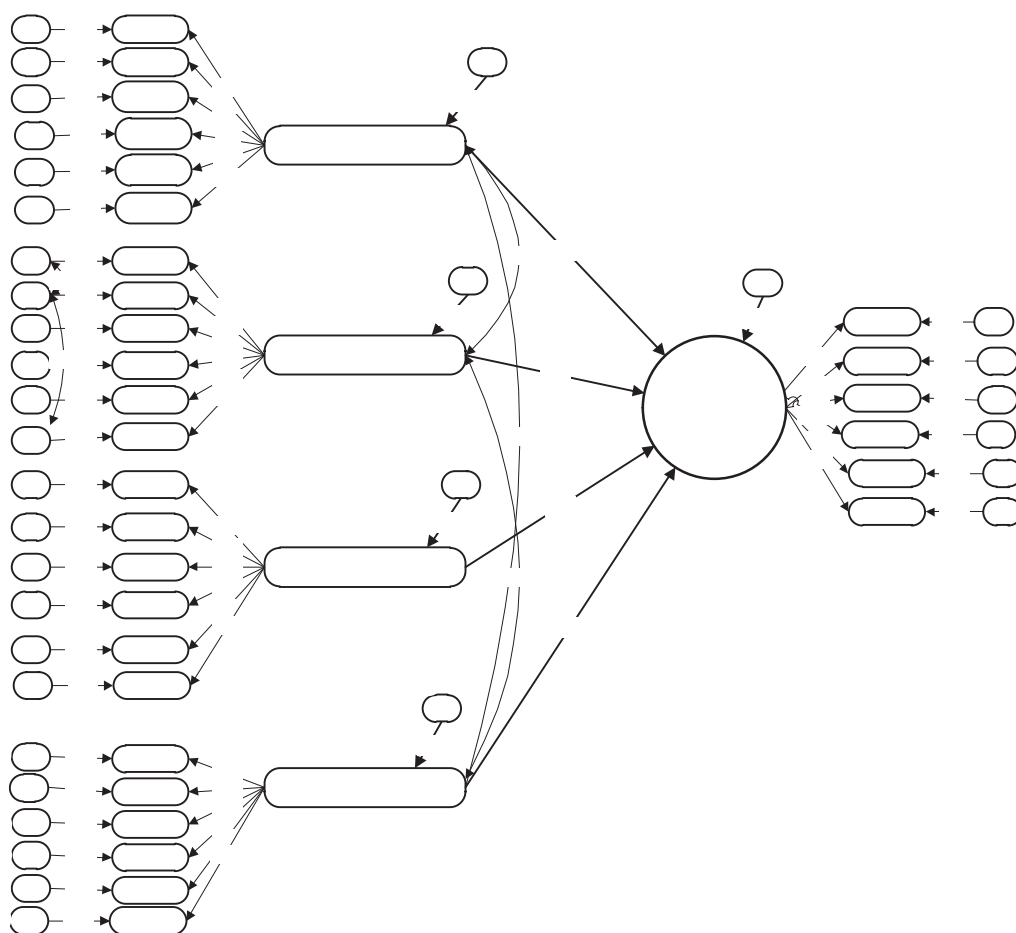
شاخص های اصلاح مدل در آموس: در پژوهش حاضر، برای برازش بهتر مدل، اصلاحاتی که در قسمت شاخص های اصلاح کننده پیشنهاد شده، برای نمونه مدل مفهومی پژوهش در حالت تخمین ضرایب استاندارد برای فرضیه های اصلی پژوهش آورده شده که شاخص های اصلاح در جدول (۵) آمده است:

نتایج برازش شاخص های برازندگی بعد از اصلاح مدل به گونه خلاصه در جدول (۵) ارائه شده است. مقدار تقریباً قابل قبول این ضرایب در تحقیق حاکی از پایا بودن شاخص های مورد استفاده است. مقدار (χ^2) برابر ۰,۰۸ بدست آمده که وجود مقادیر بزرگتر از ۰,۰۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد. زیرا هر چه این مقدار بیشتر باشد، مدل ارائه شده مدل مناسب تری می باشد.

جدول ۵ نتایج برازش شاخص های برازندگی قبل و بعد از اصلاح مدل

شاخص ها	نام شاخص	اختصار	مدل اولیه	مدل اصلاح شده	برازش قابل قبول
شاخص های برازش مطلق	سطح تحت پوشش کای اسکور	χ^2	۰/۰۰	۰/۰۸	$P(\chi^2) > 5\%$
	نیکویی برازش	GFI	۰/۵۹۴	۰/۹۲۸	$GFI > 90\%$
	نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰/۵۲۹	۰/۹۶۷	$AGFI > 90\%$
شاخص های برازش تطبیقی	برازش هنجار نشده	NNFI(TLI)	۰/۶۴۴	۰/۹۱۶	$NNFI > 90\%$
	برازش هنجار شده	NFI	۰/۶۲۸	۰/۷۹۰	$NFI > 90\%$
	برازش تطبیقی	CFI	۰/۶۷۲	۰/۸۳۶	$CFI > 90\%$
	برازش نسبی	RFI	۰/۵۹۷	۰/۷۶۳	$RFI > 90\%$
	برازش افزایشی	IFI	۰/۶۷۴	۰/۸۳۷	$IFI > 90\%$
شاخص های برازش مقتصد	برازش مقتصد هنجار شده	PNFI	۰/۵۷۹	۰/۷۰۱	$PNFI > 50\%$
	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۱۳۵	۰/۰۸۵	$RMSEA < 10\%$
	کای دو بهنجار شده به درجه آزادی	CMIN/df	۵/۴۸۶	۲/۷۰۱	بین ۱ تا ۳

مدل مفهومی بعد از اصلاحات در این قسمت آورده شده است.



شکل ۲ مدل مفهومی پژوهش در حالت تخمین ضرایب استاندارد فرضیه های اصلی بعد از اصلاح مدل

برای آزمون فرضیه های پژوهش، از مدل ساختاری با نرم افزار Amos استفاده شده است. از طریق مدل ساختاری می توان روابط بین متغیرهای پژوهش را به طور همزمان نشان داد. هدف از انجام مدل ساختاری، شناسایی تاثیر بین متغیرهای مدل مفهومی پژوهش است. مدل ساختاری زیر تاثیر تابعداد کیفیت خدمات آموزشی بر رضایت از کیفیت خدمات نشان میدهد. همچنین مقدار واریانس تبیین شده یعنی ۰,۶۴ در مدل مفهومی نشان می دهد که ۴ بعد ذکر شده در مدل می توانند ۰,۶۴ درصد میزان رضایت از کیفیت خدمات را تبیین کنند که مقدار خوب و قابل قبولی است. در جدول (۶) روابط، آماره t و نتیجه فرضیه های تحقیق بر اساس تجزیه و تحلیل داده آورده شده است.

جدول ۶ نتایج آزمون فرضیات

روابط مدل مفهومی	ضریب مسیر (β)	آماره t	sig	نتیجه فرضیه
کیفیت آموزش <--> کیفیت خدمات	۰,۵۴	۳/۲۴۳	***	تایید می شود
فرضیه های تایید شده				
کیفیت رفتار <--> کیفیت خدمات	۰,۴۰	۲/۳۵۱	***	تایید می شود
کیفیت سیستم <--> کیفیت خدمات	۰,۴۱	۲/۴۲۱	***	تایید می شود
کیفیت پشتیبانی <--> کیفیت خدمات	۰,۴۹	۳/۰۴۳	***	تایید می شود
کیفیت آموزش <--> کیفیت پشتیبانی	۰/۴۳	۲/۰۵۵	***	تایید می شود
فرضیه های جدید				
کیفیت رفتار <--> کیفیت آموزش	۰/۲۱	۲/۰۶۳	***	تایید می شود
کیفیت پشتیبانی <--> کیفیت رفتار	۰/۲۷	۲/۰۷۸	***	تایید می شود

۶- بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به طراحی مدلی برای تعیین عوامل موثر بر کیفیت خدمات آموزشی دانشگاهها و موسسات آموزش مجازی ایران طراحی شده است. با توجه به عدم وجود مدلی در ادبیات نظری، براین اساس براساس مدل های کیفیت خدمات مشتری، شاخصهایی برای نظام آموزش دانشگاهی بومی سازی و طی نظر سنجی از متخصصان نهایی شد. سپس مدل مذکور در یکی از دانشگاههای مجازی مورد آزمون قرار گرفت. بعد از تحلیل داده ها و آزمودن هر یک از فرضیات پژوهش، نتایج حاصل عبارت است از:

۱. نتایج پژوهش نشان داد که مدل پیشنهادی تا حدود زیادی می تواند رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات را نشان دهد. بر اساس مدل تایید شده می توان ادعا کرد که برای ارزیابی کیفیت خدمات آموزش می توان از چهار محور کیفیت آموزش ارائه شده، کیفیت رفتار متولیان آموزش مجازی، کیفیت سیستم ارائه خدمات، کیفیت پشتیبانی ادراک شده استفاده کرد. این موضوع می تواند به دانشگاهها و موسسات آموزش مجازی این امکان را بدهد تا بتوانند با شاخصهای معینی میزان رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی را بسنجند. با توجه به اینکه این الگو قبلاً مورد بررسی قرار نگرفته بود بنابراین امکان مقایسه نتایج این پژوهش با سایر پژوهشها ممکن نشد.

۲. نتیجه فرعی اول نشان می دهد که کیفیت آموزش ارائه شده نقشی کلیدی در رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده داشته باشد. براساس این نتیجه می توان به دانشگاهها پیشنهاد کرد که با توجه به عدم وجود رابطه نزدیک میان دانشجو و معلم در این مدل آموزش، تضمین ها و راهکارهایی مانند تشکیل جلسات مشاوره حضوری، امکانات بصری آنلاین و..... برای افزایش کیفیت آموزش بکار بگیرند. همچنین بهتر است تا دانشگاهها تاکید زیادی بر محتواها از حیث جدید بودن، مفید بودن و کاربردی بودن داشته باشند.

۳. نتیجه فرعی دوم نشان می دهد که نحوه رفتار و شیوه تعامل متولیان و کارکنان دانشگاه با دانشجویان نقشی کلیدی در رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده داشته باشد. براساس این نتیجه می توان به دانشگاهها پیشنهاد کرد که با استفاده از سیستم میزهای مشاوره (Help Desk) امکان پاسخگویی سریع و دقیق به سوالات و درخواست های دانشجویان را

برای دانشجویان فراهم آورند. همچنین اطلاع رسانی به دانشجویان از طریق برشور، وب سایت، تلفن گویا را در دستور کار خود قرار دهند.

۴. نتیجه فرعی سوم نشان می دهد که کیفیت سیستم آموزشی و سامانه مدیریت یادگیری نقشی کلیدی در رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده داشته باشد. براساس این نتیجه می توان به دانشگاهها پیشنهاد کرد که از سیستم های مدیریت یادگیری جامع و مدرن استفاده کنند. این سیستم ها باید امکان تعامل همزمان استاد و دانشجو و همچنین استفاده از امکانات بصری و صوتی را فراهم سازد. همچنین به دانشگاه ها پیشنهاد می شود که در سیستم پیشنهادی خود دستورالعملها و همچنین راهنمای امکانات را قرار داده و به سرعت و امکان دسترسی سریع برای دانشجو را فراهم سازند.

۵. نتیجه فرعی چهارم نشان می دهد که کیفیت پشتیبانی سیستم آموزشی نقشی کلیدی در رضایت دانشجویان از کیفیت خدمات ارائه شده داشته باشد. براساس این نتیجه می توان به دانشگاهها پیشنهاد کرد که از نظام پشتیبانی و خدمت رسانی در دانشگاهها را جدی گرفته و سعی کنند با شاخصهایی مانند میزان معطلی درخواستها، میزان درخواستهای پاسخ داده نشده و ... وضعیت پشتیبانی سیستم خود را بسنجند. همچنین به دانشگاهها پیشنهاد می شود که با استفاده از فرایندهای داده کاوی و فرایند کاوی، گلوگاهها و نقطه کلیدی و قابل اصلاح سیستم خود را شناخته و به سرعت اصلاح کنند.

۶. همچنین نتایج پژوهش در سطح زیر شاخص ها نشان می دهد که کتاب، محتوای برنامه درسی در بخش کیفیت آموزش ارائه شده، امنیت سیستم آموزش مجازی در بخش کیفیت سیستم آموزش، پاسخگویی در بخش کیفیت رفتار متولیان آموزش مجازی و هماهنگی میان مدرس و دانشجو در بخش پشتیبانی خدمات آموزش حائز بیشترین اهمیت شدند.

۷. از نتایج دیگر این پژوهش، روابطی است که میان ابعاد مدل توسط نرم افزار پیشنهاد شده است. براساس این پیشنهاد، کیفیت ادراک شده در بخش آموزش به شدت از کیفیت رفتار متولیان و کیفیت پشتیبانی انجام شده تاثیر می پذیرد. این امر بسیار طبیعی است، زیرا کیفیت آموزش در زیرساختهای خود یعنی رفتار متولیان و نحوه پشتیبانی عجزین شده و نمی توان کیفیت آموزش را از این دو مقوله جدا کرد.

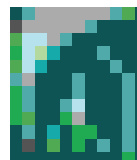
با توجه به اینکه این پژوهش فقط در یک دانشگاه انجام شده است، پیشنهاد می شود تا محققان بعدی با گسترده نمودن نمونه آماری مدل پیشنهادی را در معرض آزمون مجدد و بزرگتر قرار دهند. همچنین ارزیابی وضعیت موجود دانشگاههای مجازی در هریک از ابعاد پیشنهادی از یک سود و مقایسه آنها با همدیگر از سوی دیگر می تواند پژوهشهای کاربردی و موثری را موجب شود.

منابع

۱. بازرگان، عباس (۱۳۸۱)؛ ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی)، (چاپ دوم)، تهران، سمت.
۲. زیویار، فرزاد؛ صادق ضیایی، محمد و نرگسیان، جواد (۱۳۹۱). «بررسی عوامل مؤثر بر رضایت مشتریان با استفاده از مدل سروکوال»، فصلنامه علمی-پژوهشی مدیریت بازاریابی نوین، سال دوم، شماره سوم، صص ۱۷۳-۱۸۶.
۳. سیدجوادین، سیدرضا و کیماسی، مسعود (۱۳۸۴). "مدیریت کیفیت خدمات"، تهران: انتشارات نگاه، چاپ اول.

۴. صادقی صدقیانی، ج؛ اخوان، م و باب الحوائجی، م. (۱۳۸۴). "مدیریت روابط با مشتری در تجارت بین بنگاهی"، فصلنامه مدیریت صنعتی، شماره ۸، صص ۷۱-۹۳.
۵. کیگان، و. (۱۳۸۰). «مدیریت بازاریابی جهانی»، ترجمه عبدالحمید ابراهیمی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
6. Akinci, S., Atilgan-Inan, E., & Aksoy, S. (2010). Re-assessment of e-S-Qual and e-ktRecS-Qual in a pure service setting. *Journal of Business Research*, 63, 232-240.
7. Al-Hawari, M., Ward, T., and Newby, L., (2005), "The Relationship between Service Quality and Retention within the Automated and Traditional Contexts of Retail Banking", *Journal of service Management*, 20(4), 455-472.
8. Barbier. P & Ward. J (2005) Ensuring Quality in a Virtual Reference Environment, *Journal: Community & Junior College Libraries*, Volume 13, Issue 1, pages 55-71
9. Conference of Heads of Irish Universities (CHIUI);(2003) A Framework for Quality in Irish Universities (Meeting the Challenge of change) Dublin: CHIV
10. Council for Higher Education Accreditation (CHEA).(2001) A, Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation. Washington D.C:CHEA
11. Eeva M , Tuuli J , Seppo J (2014) "Applying the KANO model to analyse the value of green FM", *Property Management*, Vol. 32 Iss: 4, pp.312 – 325
12. European University Association (E.U.A.);(2001) EUA Strategy and Guidelines for Action. (Geneva, EUA).
13. Gebert, H., Geib, M., Kolbe, L. M. & Brenner, W. (2003). "Knowledge-enabled customer relationship management", *Journal of Knowledge Management*, 7 (5), pp. 107-123.
14. International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE). (2003) Quality Assurance Agencies. Dublin: Higher Education and Training Awards Council (Paris) International Association of University Presidents.
15. Johnson M., Gustafsson A., Andteassen T., Lervik L., Cha J, (2000);" The evolution and future of national customer satisfaction index models", *Journal of Economic Psychology*.
16. Lim, D . (2001) Quality Assurance in Higher Education (A Study of Developing Countries). Aldershot, U.K: Ashgate Publishing,.
17. Meade, P;(2003) Evaluation of Research and Scholarship Paper Presented at (workshop II) The INQAAHE. Biennial Conference , 14 – 17 April,. Dublin , Ireland.
18. Mitrabasu, N.C. (2013), "Integrating Kano model and Herzberg two factor theory to unveil the third quality factor of patient satisfaction in a multispecialty outdoor medical centre", *International Journal of Emerging Science and Engineering* , Vol. 1 No. 7, pp. 1-5.
19. Mudimigh, A. S., Saleem, F., Ullah, Z. & Aboud, F. N. (2009). "Implementation of data mining engine on CRM -improve customer satisfaction", pp. 4244-4609.
20. Parasuraman A., Zeithaml V. A., Berry L. L. (1985), "Delivering quality services: Balancing customer perceptions and expectations", The Free Press, New York, NY.
21. Susanne G , Ida G , Elisabeth K.S , (2016) "Using an adapted approach to the Kano model to identify patient needs from various patient roles", *The TQM Journal*, Vol. 28 Iss: 1, pp.151 – 162
22. TURK, M. A. & Soilen, K. S. (2007). "Data mining and mobile CRM: An update", A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of MBA (Master of Business Administration).

23. Witell, L. , Löfgren, M. and Dahlgaard, J.J. (2013), “Theory of attractive quality and the Kano methodology – the past, the present, and the future”, *Total Quality Management & Business Excellence* , Vol. 24 Nos 11-12, pp. 1241-1252.
24. Wood house , D. (2003) Quality Improvement through Quality Audit. *Quality in Higher Education* g(2): 133-140.
25. World Bank,(2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education* Washington, D. C: World Bank.



بررسی تطبیقی - تحلیلی جایگاه کیفیت در اسناد بالادستی

دکتر رضا محمدی^۱، طاهره ظفری پور^۲

چکیده

بهبود و ارتقاء کیفیت عملکردی نظام های دانشگاهی بایستی اولویت اول رهبران و مدیران نظام آموزش عالی باشد، چرا که عدم توجه به این امر مهم و حیاتی منجر به عدم تحقق سیاست های توسعه پایدار و به هدر رفتن منابع انسانی، مالی و کالبدی قابل توجهی از جامعه می شود. در چنین شرایطی ارزیابی و تحلیل های مناسب از برنامه های دانشگاهی و اجرای آنها، نقش اساسی در ارتقاء و تضمین کیفیت آموزش عالی ایفا می کند و این نقش در تمام سطوح نظام آموزش عالی قابل تصور است مسئله مهم در این حوزه بررسی و تبیین مفاهیم مدیریت و ارزشیابی کیفیت و تحلیل نقش و جایگاه آن در اسناد بالادستی در راهبری و استقرار نظام جامع تضمین کیفیت است. اینکه تا چه اندازه این جایگاه با صراحت مورد تاکید و به عنوان یک بخش اصلی در نظر قرار گرفته شده است و آیا ساختار، برنامه، و الزامات اجرا و تحقق آن مورد توجه و دقت قرار گرفته است. بر این اساس هدف این مقاله تحلیل و ارزیابی جایگاه کیفیت در برنامه ها و خط مشی های آموزش عالی در اسناد بالادستی به عنوان عامل مهمی در بهبود کیفیت آموزش عالی است. برنامه هایی که دولت به عنوان متولی خط مشی گذاری عمومی به عنوان بخشی از وظایف خود در قالب اسناد بالادستی از جمله برنامه های توسعه پنج ساله به انجام می رساند.

کلمات کلیدی: نظام آموزش عالی، کیفیت و ارزشیابی، اسناد بالادستی.

مقدمه

کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی، چند سطحی و پویا است که به موقعیت های زمینه ای، مأموریت و اهداف

۱. استادیار مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور
۲. کارشناس پژوهشی مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی سازمان سنجش آموزش کشور،

موسسه‌ای و نیز به استانداردهای خاص درون یک سیستم (موسسه، برنامه یا رشته آموزشی مشخص) مرتبط می‌باشد. دانشگاه-ها و مراکز آموزش عالی، مانند هر نظام اجتماعی دیگر و بر اساس سطح پیشرفت و نیازهای جامعه، می‌توانند کارکردهای متفاوتی داشته باشند. یونسکو سه کارکرد اصلی دانشگاه‌ها را تولید دانش (پژوهش)، انتقال دانش (آموزش)، و اشاعه و نشر دانش (ارائه خدمات) می‌داند. هر یک از این کارکردها و ماموریت‌ها از اهمیت خاصی برخوردارند و بی‌توجهی به هر یک از آنها ممکن است، زیان‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه به دنبال داشته باشد. نظام آموزش عالی برای مقابله با چالش‌های موجود آموزش عالی در دو دهه گذشته از جمله ناتوانی در تولید دانش نظری و مصرف دانش‌های بنیادی و نظری تولید شده در سایر کشورهای جهان؛ کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی؛ فقدان رابطه مناسب بین دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی؛ بی‌توجهی به کارکردهای پژوهش و ارائه خدمات در دانشگاه‌ها؛ مشکل تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد (اجتهادی، ۱۳۷۷ به نقل از معروفی و همکاران، ۱۳۸۶)، گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی؛ کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه برای مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی (محمدی، ۱۳۸۳)، ناچار از توجه به حفظ کیفیت در محیط آموزش عالی است. برای موفقیت در این امر، تمامی کارکردهای آموزش عالی باید به طور یکسان مورد توجه قرار گیرند و با استفاده از معیارها و ابزارهای معتبر و مناسب، به ارزیابی مستمر فرایندها و عملکردهای خود بپردازند.

دغدغه کیفیت در آموزش عالی به معنای عام آن قدمتی به درازای خود آموزش عالی دارد، چرا که آموزش عالی بنا بر سرشت آن فعالیتی پیچیده و کیفی است. اما ضرورت نهادینه شدن فرایند اطمینان از کیفیت در آموزش عالی در معنای خاص آن، از نیمه دوم قرن بیستم بویژه از دهه‌ی ۸۰، بیش از پیش خود را نشان داده است. تقاضاهای فزاینده به آموزش عالی و رشد کمی بسیار زیاد آن همراه با محدودیت منابع عمومی و شرایطی روز به روز رقابتی‌تر از یک سو و اهمیت یافتن فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات و ظهور اقتصاد دانش از سوی دیگر از جمله عواملی بودند که کیفیت را به یکی از چالش‌های مرکزی آموزش عالی مبدل ساخته‌اند (فرستخواه، ۱۳۸۳). دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، مؤسساتی هستند که در راستای تعالی و سرآمدی به مأموریت و اهداف خود عمل نموده و در سطح وسیع‌تر، رهبری قشر فرهیخته جامعه را به عهده دارند (سینگ^۱، ۲۰۰۶: ۲۰) و به همین دلیل از ارکان توسعه و رفاه کشورها محسوب می‌شوند. در جوامع کنونی، ضرورت توجه به توسعه پایدار^۲ کشورها، اثربخشی و کارآمدی آموزش عالی را دستخوش دگرگونی کرده است (بازرگان، ۱۳۸۵: ۲۶).

کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چندبعدی، چندسطحی و پویا است که به موقعیت‌های زمینه‌ای، مأموریت و اهداف موسسه‌ای و نیز به استانداردهای خاص درون یک سیستم (موسسه، برنامه یا رشته آموزشی مشخص) مرتبط می‌باشد. بنابراین کیفیت می‌تواند در ارتباط با (۱) شناخت منافع گوناگون مشتریان یا ذی‌نفعان مختلف در آموزش عالی (به عنوان مثال دانشجویان، دانشگاه‌ها، بازارکار، جامعه، دولت)، (۲) مراجع آن: دروندادها، فرایندها، بروندادها، مأموریت‌ها، اهداف و غیره، (۳) خصوصیات و ویژگی‌های ارزیابی ارزش جهان علمی و (۴) دوره تاریخی در توسعه آموزش عالی، معانی مختلف و گاه متضادی داشته باشد. (ولاسینو و همکاران، ۲۰۰۴): در مجموع می‌توان گفت کیفیت بوسیله انجام کارکردهای اصلی بصورتی

1. Singh

2. Sustainable development

مطلوب، حاصل می‌شود و برطبق نظر بودن و مارتون^۱ (۱۹۹۸) این کارکردهای مرکزی برای نظام آموزش عالی شامل آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است (سیکانتان^۲، ۲۰۰۰).

آموزش عالی در دو دهه گذشته با چالش‌های و مسائل بسیاری مواجه بوده است که از میان آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ناتوانی در تولید دانش نظری و مصرف دانش‌های بنیادی و نظری تولید شده در سایر کشورهای جهان؛ کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی؛ فقدان رابطه مناسب بین دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی؛ بی‌توجهی به کارکردهای پژوهش و ارائه خدمات در دانشگاه‌ها؛ مشکل تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد (اجتهادی، ۱۳۷۷ به نقل از معروفی و همکاران، ۱۳۸۶)، رشد فزاینده دانشجویان و متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی؛ گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه برای پذیرش دانش‌آموختگان دانشگاهی؛ کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه برای مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی (محمدی، ۱۳۸۳ به نقل از معروفی و همکاران، ۱۳۸۶)، نظام آموزش عالی برای مقابله با این چالش‌ها ناچار از توجه به حفظ کیفیت در محیط آموزش عالی است. برای موفقیت در این امر، تمامی کارکردهای آموزش عالی باید به طور یکسان مورد توجه قرار گیرند و با استفاده از معیارها و ابزارهای معتبر و مناسب، به ارزیابی مستمر فرایندهای و عملکردهای خود پردازند. دانشگاه، نقش بالقوه و واقعی در توسعه اقتصادی کشورها دارد. ماهیت جدید رقابت‌های بین‌المللی، این نقش را به طور بنیادی تغییر می‌دهد و اگر آن‌ها نتوانند به نهادها و دانشگاه‌های کارآفرین تبدیل شوند در توسعه ملی و منطقه‌ای و رقابت شکست خواهند خورد. استفاده دانشگاه‌ها از علم و دانش با ماهیت کارآفرینی آنها بستگی خواهد داشت.

کارآفرینی فرایندی است که لازمه‌ی آن برنامه‌ریزی در نظام آموزشی و پژوهشی بوده و اجرای برنامه‌های آن از سطح خانواده، مدرسه تا دانشگاه و سازمان‌ها گسترده شده است و باعث می‌شود تا افراد با استفاده از تخصص و قدرت ابتکار و خلاقیت، فرصت‌ها و توانمندی‌ها، اشتغال مولد و درآمدزا ایجاد کند (Dutta & crossan, 225). تضمین کیفیت در آموزش عالی، فرایندی است که اهداف، ساختار، دروندادها، فرایندها، محصول‌ها، بروندادهای نهایی و پیامدهای مورد انتظار سیستم‌های آموزش عالی، برنامه‌ها/ مؤسسات را مورد بررسی قرار داده و کیفیت را حفظ نموده، بهبود بخشیده و ارتقاء می‌دهد (بازرگان، ۲۰۰۲: ۱۲۳). در نتیجه، تضمین کیفیت می‌تواند برای شناسایی نقاط ضعف سیستم‌های آموزشی نقش ترغیب‌کننده‌ای ایفا نماید (متورا^۳، ۲۰۰۷: ۱۰). بنابراین بهبود و ارتقاء کیفیت عملکردی نظام‌های دانشگاهی باید اولویت اول رهبران و مدیران نظام آموزش عالی باشد، چرا که عدم توجه به این امر مهم و حیاتی منجر به عدم تحقق سیاست‌های توسعه- پایدار و به هدر رفتن منابع انسانی، مالی و کالبدی قابل توجهی از جامعه شده (محمدی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۳۴) و همیشه بیم آن می‌رود که کیفیت فدای کمیت شود (منصوری، ۱۳۸۲: ۱۳۱). در طول پنجاه سال گذشته، کیفیت به‌عنوان یکی از موضوعات غالب و دغدغه‌های اصلی مدیریت ظهور نموده و حفظ شده است (بیک فورد^۴، ۲۰۰۴: ۵).

در چنین شرایطی ارزیابی و تحلیل‌های مناسب از برنامه‌ها و اجرای آنها، نقش اساسی در ارتقاء و تضمین کیفیت آموزش عالی ایفا می‌کند و این نقش در تمام سطوح قابل تصور است. لذا بررسی و تبیین مفاهیم مدیریت و ارزشیابی کیفیت، نقش و

1. Bowden & Marton
2. Srikanthan
3. Materu
4. Beckford

جایگاه آن در اسناد بالادستی در راهبری و استقرار نظام جامع تضمین کیفیت از اهمیت بالایی برخوردار می باشد و اینکه این جایگاه به چه میزان با صراحت مورد تاکید و به عنوان یک بخش اصلی در نظر قرار گرفته است و آیا ساختار، برنامه، و الزامات مورد توجه و دقت قرار گرفته اند. بر این اساس هدف این مقاله تحلیل و ارزیابی جایگاه کیفیت در برنامه ها و خط مشی های آموزش عالی در اسناد بالادستی به عنوان عامل مهمی در بهبود کیفیت آموزش عالی است. برنامه هایی که دولت به عنوان متولی خط مشی گذاری عمومی به عنوان بخشی از وظایف خود در قالب اسناد بالادستی از جمله برنامه های توسعه پنج ساله به انجام می رساند.

۲- کیفیت در آموزش عالی و مفاهیم مربوطه

کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم چند بعدی، چند سطحی و پویا است که به موقعیت های زمینه ای، ماموریت و اهداف موسسه ای و نیز به استانداردهای خاص درون یک سیستم (موسسه، برنامه یا رشته آموزشی مشخص) مرتبط می باشد. بنابراین کیفیت می تواند در ارتباط با (۱) شناخت منافع گوناگون مشتریان یا ذی نفعان مختلف در آموزش عالی (به عنوان مثال دانشجویان، دانشگاه ها، بازارکار، جامعه، دولت)، (۲) مراجع آن: دروندادها، فرایندها، برون دادها، ماموریت ها، اهداف و غیره، (۳) خصوصیات و ویژگی های ارزیابی ارزش جهان علمی و (۴) دوره تاریخی در توسعه آموزش عالی، معانی مختلف و گاه متضادی داشته باشد. بر این اساس طیف گسترده ای از تعاریف کیفیت از جمله موارد زیر در آموزش مورد استفاده قرار گرفته است (ولاسینو و همکاران، ۲۰۰۴):

- **کیفیت به عنوان تعالی**^۱: یک دیدگاه آموزشی نخبه گرا و سنتی که طبق آن صرفا بهترین استانداردهای تعالی به عنوان آشکار کننده کیفیت آموزشی واقعی شناخته می شوند.

- **کیفیت به عنوان تناسب برای هدف**^۲: مفهومی که بر نیاز برآورده نمودن استانداردهای عمومی پذیرفته شده تاکید دارد، مانند استانداردهایی که بوسیله یک نهاد اعتبارسنجی یا تضمین کیفیت با تمرکز بر اثربخشی فرایندهای کاری در موسسه یا برنامه در جهت تحقق اهداف و ماموریت آن، تعریف شده است. گاهی اوقات کیفیت در این معنی به عنوان: (۱) رویکرد ارزش برای پول^۳ به دلیل ضمنی تمرکز بر اینکه چگونه دروندادها بطور اثربخش و کارآمد توسط فرایندها استفاده می شوند یا (۲) رویکرد ارزش افزوده^۴ هنگامی که نتایج در مورد تغییرات حاصله از طریق فرایندهای آموزشی متنوع، ارزیابی می شوند (به عنوان مثال فرایندهای یاددهی و یادگیری) مورد توجه قرار گرفته است. در نوع متفاوت مورد آخر، کیفیت به عنوان رویکرد تغییر است که به شدت فراگیر محور می باشد و به کیفیت به عنوان فرایند تغییر و افزودن ارزش به دانشجویان از طریق تجارب یادگیری آنها توجه دارد.

- **کیفیت به عنوان ارتقاء یا بهبود**^۵: بر جستجوی مستمر بهبود پایدار با تاکید بر مسئولیت پذیری موسسه آموزش عالی برای بوجود آوردن استفاده بهینه از استقلال و آزادی موسسه ای خود، تمرکز دارد. دستیابی به کیفیت در این مفهوم، مرکز باورها و عقاید علمی است که دانشگاهیان درباره کیفیت دارند.

-
1. Quality as excellence
 2. Quality as fitness for purpose
 3. value for money approach
 4. value-added approach
 5. Quality as enhancement or improvement

از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که تا حد زیادی به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، شرایط و استانداردهای نظام آموزش عالی بستگی دارد و بایستی تمام عملکردها و فعالیتها از جمله آموزش، برنامه‌ها، پژوهش، کارکنان، دانشجویان، تأسیسات و تجهیزات، خدمات به جامعه و جهان دانشگاهی را در برگیرد (یونسکو، ۱۹۹۵). در مجموع می‌توان گفت کیفیت بوسیله انجام کارکردهای اصلی بصورتی مطلوب، حاصل می‌شود و برطبق نظر بودن و مارتون^۱ (۱۹۹۸) این کارکردهای مرکزی برای نظام آموزش عالی شامل آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی است (سیکانتان^۲، ۲۰۰۰).

تضمین کیفیت که به صورت ضمنی دلالت بر فرایند بهبود مستمر دارد، سه فعالیت اصلی را شامل می‌شود:

۱- تنظیم مأموریت، اهداف و استانداردها

۲- ارزشیابی فعالیتها با توجه به مأموریت، اهداف و استانداردها

۳- بهبود فعالیتها (بازرگان، ۲۰۰۱).

در جمع‌بندی این بخش باید عنوان کرد که در تعریف، اعمال و اجرای مفهوم تضمین کیفیت توجه به موارد زیر حائز اهمیت است:

زمینه (ملی، مؤسسه‌ای)؛ ۲- روش‌ها (خود- ارزیابی، ارزیابی به وسیله بازبینی همتایان، بازدید از محل)؛ ۳- سطوح (نظام، مؤسسه، گروه، افراد)؛ ۴- سازوکار (پاداش‌ها، خط‌مشی‌ها، ساختار، فرهنگ‌ها)؛ ۵- ارزش‌های کیفی (کیفیتی) به خصوص همراه شده با سنجش و ارزیابی کیفیت همچون ارزش‌های علمی (متمرکز در زمینه موضوع)، ارزش‌های مدیریتی (متمرکز بر کارکنان و مهارت‌های تدریس آنها و فعالیت‌های کلامی)، ارزش‌های استخدامی (تأکید بر ویژگی‌های خروجی فارغ‌التحصیلان و پیامدهای یادگیری الکترونیکی) (مارتین و استلا/ترجمه محمدی، ۱۳۸۸).

تضمین کیفیت یک اصطلاح فراگیر و اشاره‌کننده به بازنمایی، بهبود و ارتقاء مستمر کیفیت نظام، موسسات یا برنامه‌های آموزش عالی است و به عنوان یک سازوکار منظم بر پاسخگویی و بهبود بر اساس ارائه اطلاعات و قضاوت از طریق یک فرایند منسجم و معیارهای توافق شده، تمرکز می‌نماید و اغلب به عنوان بخشی از مدیریت کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود (ولاسینو و همکاران^۳، ۲۰۰۷). بطور خاص تضمین کیفیت در آموزش عالی را می‌توان شامل کلیه خط‌مشی‌ها، سیاستگذاری‌ها، فرایندها و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده که از طریق آنها کیفیت آموزش عالی حفظ، ارتقاء و توسعه می‌یابد، دانست (لامیک و جنسن^۴، ۲۰۰۱). هرچند سیاستگذاری و مدیریت آموزش عالی به صورت سنتی با حفظ و ارتقای استانداردها و فرایندهای کلی سروکار داشته است، اما دیدگاه‌ها و رویکردهای سنتی به مفهوم کیفیت و بهبود و ارتقای آن مستلزم بازنگری و متناسب‌سازی حسب تغییرات و تحولات ذکر شده هستند. از این رو رویکردها و دسته بندی‌های مختلفی در این زمینه ارائه شده است. بر این اساس روش‌های مورد استفاده نهادهای تضمین کیفیت شامل ارزیابی^۵، ممیزی^۶، اعتبارسنجی^۷ و نشانه‌گذاری (محک‌زنی یا ترازیابی)^۸ است (شبکه اروپایی تضمین کیفیت در آموزش عالی^۱، ۲۰۰۳).

1. Bowden&Marton
2. Srikanthan
3. Vlasceanu.&etal
4. Lamic& jensen
5. Evaluation
6. Audit
7. Accreditation
8. Benchmarking

۱- ارزیابی: ارزیابی اغلب به عنوان یک اصطلاح کلی برای رویه های تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می گیرد و مترادف با قضاوت کردن درباره «ارزش»^۲ یا «شایستگی»^۳ پدیده های مورد ارزیابی است. منظور از ارزش آن است که نظام مورد ارزیابی تا چه اندازه نیاز معینی را برآورده می کند و منظور از شایستگی نظام، کیفیت آن است (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۷).

۲- اعتبارسنجی: روشی در تضمین کیفیت است که از طریق ارزیابی درونی و بیرونی، قضاوت صریحی درباره درجه و میزان تحقق استانداردها یا الزامات از پیش تعیین شده درباره یک مؤسسه یا برنامه بعمل می آید (تجدودین^۴، ۲۰۰۰ و مارتین و استلا^۵/ترجمه محمدی، ۱۳۸۸). روشی در تضمین کیفیت است که از طریق ارزیابی درونی و بیرونی، قضاوت صریحی درباره درجه و میزان تحقق استانداردها یا الزامات از پیش تعیین شده درباره یک مؤسسه یا برنامه بعمل می آید. معمولاً اعتبارسنجی در مقایسه با استانداردهای حداقل (که آستانه^۶ نامیده می شود) انجام می پذیرد و اطمینان لازم درباره کیفیت برنامه یا مؤسسه را نمایان می کند. همچنین زمانی که با اختیار قانونی برای عمل همراه گردد، به آن تصدیق یا اعطای مجوز^۷ هم گفته می شود. برخی از نظام های تضمین کیفیت استانداردهای کیفیت بالا (حداکثری) را به کار می برند؛ این امر امکان تمایز بین مؤسسات یا برنامه هایی که استانداردهای حداقلی (و بنابراین قابل قبول هستند) را به کار می برند و آنهایی که استانداردهای تعالی را مبنا قرار می دهند، فراهم می سازد (تجدودین، ۲۰۰۰ و مارتین و استلا/ترجمه محمدی، ۱۳۸۸).

۳- نشانه گذاری: روشی است که به موجب آن مقایسه نتایج برنامه ها یا مؤسسات منجر به تبادل تجربیات بهترین شیوه عمل می شود (شبکه اروپایی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی، ۲۰۰۳). نشانه گذاری فرایندی است که انجام مقایسه بین درونداها، فرایندها و برونداهای بین چند دانشگاه یا برنامه های آموزشی یک دانشگاه را امکان پذیر می سازد. نشانه گذاری می تواند برای مقایسه وضعیت یک دانشگاه در چندین سال متوالی نیز مورد استفاده قرار گیرد (محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). این روش شامل مراحل زیر است:

۱. برنامه ریزی، ۲. شناسایی اهداف، ۳. جمع آوری داده ها، ۴. تجزیه و تحلیل و ۵. اقدام در جهت بهبود محک^۸-ها (راتکلیف، ۲۰۱۳).

۴- ممیزی: برسیاست ها، نظام ها، رویه ها، راهبردها و منابع مؤسسات برای مدیریت کیفیت فعالیت ها و کارکردهای اصلی آموزش و یادگیری، پژوهش و خدمات تخصصی و ارتباط و تعامل با جامعه و نیز خدمات حمایتی و پشتیبانی علمی متمرکز می شود (کمیته کیفیت آموزش عالی^۹، ۲۰۰۷). ممیزی بخشی از فرایند اعطای گواهینامه های سازمان جهانی استانداردسازی تحت عنوان ISO ۹۰۰۰^{۱۰} است و به عنوان یک ابزار مدیریتی برای ارزیابی اینکه چگونه فرایندها بطور موفقیت آمیز اجرا می شوند و نیز قضاوت در مورد اثربخشی دستیابی به اهداف تعیین شده و ارائه شواهد مربوط به کاهش یا حذف زمینه های مشکل دار انجام می شود (مکنا^{۱۱}، ۲۰۱۱).

1. European Network for Quality Assurance in Higher Education

6. worth

3. merit

4. Tadjudin

5. Martin & Stella

6. Threshold

7. Licensing

8. benchmark

9. Higher education quality committee

10. International Organization for Standardization

11. Mckenna

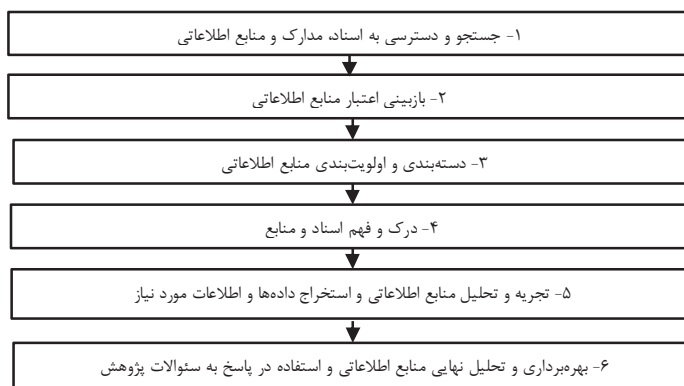
۳- روش شناسی

روش پژوهش مورد استفاده در این پژوهش در مرحله اول روش کیفی با شیوه مطالعه اسنادی (سندکاوی) است. یعنی برای بررسی انتقادی و تفسیر تحلیلی فعالیت‌ها و تجربه‌های موجود از روش مطالعه اسنادی استفاده شده است. بنابراین در این تحقیق، پژوهشگران با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اسناد و مدارکی که مربوط به موضوع پژوهش بوده سعی بر یافتن پاسخی قابل قبول برای سوالات خود داشته است. بر این اساس، مرور اسناد، یکی از روش‌های شناخته شده است که پژوهشگر می‌تواند بدان وسیله ارزش‌ها و باورهای جامعه یا افراد مورد مشارکت را به تصویر بکشد (مارشال، راسمن، ترجمه پارسایان و اعرابی، ۱۳۷۷: ۱۱۸). سپس بعد از توصیف موضوع به تبیین و تحلیل آن پرداخته شده است که موجبات شناخت و تعیین جایگاه هر چه بیشتر از مبحث کیفیت نظام آموزش عالی در اسناد بالادستی را فراهم خواهد آورد.

به طور کلی برای بررسی و تجزیه و تحلیل اسناد، مراحل زیر مورد توجه قرار می‌گیرد:

۱. دسترسی به داده‌های اطلاعاتی
 ۲. بازبینی اعتبار داده‌های اطلاعاتی
 ۳. درک و فهم اسناد
 ۴. تجزیه و تحلیل داده‌های اطلاعاتی
 ۵. بهره‌برداری از داده‌های اطلاعاتی (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۹۳).
- بنابراین در این تحقیق، پژوهشگران با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اسناد و مدارکی که مربوط به موضوع پژوهش بوده سعی بر یافتن پاسخی قابل قبول برای سوالات خود داشته است. بر این اساس، مروری بر اسناد، یکی از روش‌های شناخته شده است که پژوهشگر می‌تواند بدان وسیله ارزش‌ها و باورهای جامعه یا افراد مورد مشارکت را به تصویر بکشد (مارشال، راسمن، ترجمه پارسایان و اعرابی، ۱۳۷۷: ۱۱۸).

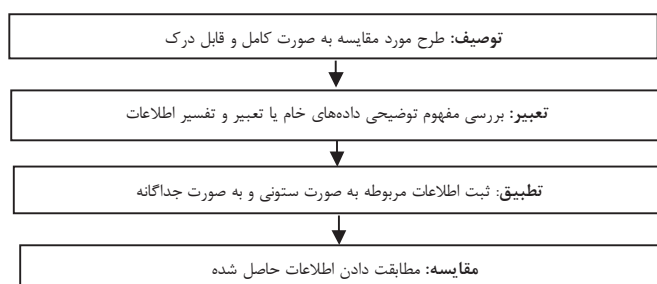
با توجه به موارد مذکور، در این پژوهش مراحل زیر برای استفاده از اسناد و مدارک مربوطه طی می‌شود:



شکل ۱ مراحل تجزیه و تحلیل منابع اسناد مطالعاتی مورد استفاده

سپس در مرحله دوم با توجه به داده ها و اطلاعات موجود و اسناد معتبر در این زمینه، از روش تحلیل اسناد و اطلاعات موجود استفاده شده است. به این منظور، داده ها و اطلاعات به دست آمده از اسناد در رابطه با ارزشیابی و اعتبارسنجی در آموزش عالی از راه دور مورد بررسی مقایسه ای قرار گرفته است.

مطالعه تطبیقی نیز یک روش کیفی است. این روش، تحلیل نظام مند شباهت ها و تفاوت ها بین مورد های مورد بررسی است و به صورت بندی تبیین هایی می انجامد که قادرند جنبه هایی در یک پدیده را توضیح دهند. در این پژوهش از روش مطالعه تطبیقی یا مقایسه ای در قالب چهارگام به شرح زیر استفاده شده است:



شکل ۲. مراحل مطالعه تطبیقی یا مقایسه ای مورد استفاده

اقتباس از (الماسی، ۱۳۸۹)

۳- بررسی اسناد

در تدوین هر برنامه توجه به اسناد بالادستی شاخص مهم و زیربنایی محسوب می گردد. زیرا توجه به این اسناد و برنامه های بالادستی باعث می گردد سایر برنامه های پایین دستی تحت لوای یک سمت و سوی مشخصی حرکت نموده و هم جهت گردند. در نتیجه منابع تخصیص یافته بصورت بهینه مصرف شده و از هز رفتن آنها جلوگیری می گردد و برون داد این برنامه ها متناسب با اهداف اسناد بالادستی می گردد. به عبارت بهتر اسناد بالادستی در حکم مبانی نیازهایی هستند که برنامه های کلان بایستی به آنها پاسخ و آنها را مرتفع سازند. بر این اساس اسناد بالادستی مدیریت کیفیت در آموزش عالی که مبنای این تحلیل قرار گرفته اند، عبارتند از:

- برنامه های سوم، چهارم و پنجم توسعه

- سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴

- نقشه جامع علمی کشور.

در ادامه با توجه به هدف این مقاله جایگاه کیفیت در هر کدام از این اسناد در جدول زیر توصیف می گردد:

عنوان سند	محتوای سند
برنامه سوم توسعه	فصل یازدهم - ماده ۹۹ - به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاستگذاری نظام علمی کشور، از ابتدای برنامه سوم توسعه کشور «وزارت فرهنگ و آموزش عالی» به «وزارت علوم، تحقیقات و فناوری» تغییر نام می‌یابد و وظایف برنامه‌ریزی، حمایت و پشتیبانی، ارزیابی و نظارت، بررسی و تدوین سیاست‌ها و اولویت‌های راهبردی در حوزه‌های تحقیقات و فناوری به وظایف وزارتخانه مذکور افزوده می‌شود. ماده ۳. (۱۵۲). راهکارهای اجرایی (ب). شماره ۴. ردیف ب: کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی در وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و ... از طریق اصلاح در وظایف، اختیارات و تشکیلات ستادی با تصویب شورای عالی اداری. پیوست شماره ۲ لایحه برنامه -۲- رهنمودهای کلی ب- رهنمودهای کلی مصوب ستاد برنامه ۳- تدوین و اجرای نظام ارزیابی کارآمد در علوم، تحقیقات و فناوری به منظور حفظ ارتقاء کیفیت و احراز رقابت در سطح ملی و جهانی با تاکید بر روش‌های علمی پذیرفته شده در سطح جهانی پیوست شماره ۲ لایحه برنامه -۳- سیاست‌های اجرایی - ماده ۳ ب- راهکارهای اجرایی - د- توسعه و ارتقای کیفیت آموزش - های از راه دور از طریق تمرکز تلاش و اولویت تخصیص اعتبارات در دانشگاه پیام‌نور به تالیف کتب خودآموز، تهیه فیلم و نوارهای آموزشی، پخش آن از طریق سیمای جمهوری اسلامی با کیفیت آزمون‌ها، بجای توسعه ساختمان‌ها و واحدها. پیوست شماره ۲ لایحه برنامه -۳- سیاست‌های اجرایی - ماده ۳: ۴- به منظور تقویت نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و دانش‌آموختگان، وزارتخانه‌ها علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی موظفند طی مدت یک سال از تاریخ تصویب قانون برنامه سوم توسعه اقدامات زیر را بعمل آورند: الف- تدوین نشانگرها و استانداردهای جامع ارزیابی علمی، حمایت و استفاده از انجمن‌های علمی، تخصصی، حرفه‌ای و فرهنگستان‌ها در ارزیابی مستقل علمی موسسات آموزش عالی و پژوهشی. ب- کارآمد کردن نظام ارزیابی و اعتبارسنجی علمی در وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی از طریق اصلاح وظایف در وظایف، اختیارات و تشکیلات ستادی با تصویب شورای عالی اداری. ج- فراهم کردن امکان ارزیابی و مقایسه علمی دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی، از طریق برگزاری آزمون- های جامع و تخصصی سراسری در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی به منظور حفظ کیفیت و استانداردهای دانش‌آموختگی، امکان استفاده از نتایج حاصله توسط موسسات آموزش عالی در ارزیابی درونی برای اصلاح و بهبود نظام آموزشی خود و پذیرش داوطلبان در مقاطع تحصیلی بالاتر. د- فراهم کردن امکان مقایسه تخصصی و کارآیی حرفه‌ای دانش‌آموختگان متقاضی مشاغل برای کارفرمایان، از طریق برگزاری آزمون‌های حرفه‌ای و امکان صدور گواهی تایید صلاحیت توسط انجمن‌های تخصصی و حرفه‌ای و همچنین اتخاذ سیاست‌های حمایتی از انجمن‌های مذکور توسط دولت. ه- به منظور ایجاد تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و شیوه‌های آموزش، وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی موظفند طی یک سال از تاریخ تصویب قانون برنامه، اقدامات زیر را به عمل آورند: ب- تدوین استانداردها و شاخص‌های کیفی آموزش عالی و ارایه آن به شورای عالی برنامه‌ریزی و نظارت بر اجرای مصوبات مذکور در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دولتی و غیردولتی. ۸- د- ایجاد تحول در شیوه توزیع اعتبارات دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی متناسب با شاخص‌های کمی و کیفی به نحوی که با کارآیی و اثربخشی خارجی موسسه ارتباط یافته و موجب افزایش بهره‌وری گردد.

۹۲۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

برنامه‌ی چهارم توسعه	ماده ۴۹، بند (ج): «ارزیابی مستمر دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی دولتی و خصوصی توسط وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با همکاری انجمن‌های علمی و مداخله بر اساس آن در سرمایه‌گذاری در علوم منتخب و تکیه بر ایجاد قطب‌های علمی، بر اساس مزیت‌های نسبی و نیازهای آتی کشور».
برنامه‌ی پنجم توسعه	ماده ۱۵، بند (و) - استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی بر اساس شاخص‌های مورد تأیید وزارتخانه‌های مذکور، منوط به عدم مغایرت با مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی با هدف ارتقاء کیفیت آموزشی و پژوهشی تبصره- پس از استقرار نظام جامع نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت، هر گونه گسترش و توسعه رشته‌ها، گروه‌ها و مقاطع تحصیلی موکول به رعایت شاخص‌های ابلاغی از سوی وزارتخانه‌های ذی‌ربط توسط دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی است. وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حسب مورد مجازند عملیات اجرایی سنجش کیفیت و رتبه‌بندی را بر اساس این نظام به مؤسسات مورد تأیید در بخش غیردولتی واگذار نمایند.
سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴	جامعه ایرانی در افق چشم‌انداز بیست‌ساله دارای ویژگی‌هایی است که بخشی از آن در گرو عملکرد برنامه‌ریزی شده در حوزه‌های علوم، تحقیقات و فناوری است، از جمله: - برخوردار از انسان‌های صالح، فرهیخته، سالم و تربیت‌شده در مکتب اسلام و انقلاب و با دانشمندی در طراز برترین‌های جهان، - توانا در تولید، توسعه علم و فناوری و نوآوری و به‌کارگیری دستاوردهای آن، - پیشناز در مرزهای دانش و فناوری با مرجعیت علمی در جهان ۲-۲- اهداف کلان نظام علم و فناوری کشور - دستیابی به جایگاه اول علم و فناوری در جهان اسلام و احراز جایگاه برجسته علمی و الهام‌بخشی در جهان، - استقرار جامعه دانش بنیان، عدالت‌محور و برخوردار از انسان‌های شایسته، فرهیخته و نخبه برای احراز مرجعیت علمی در جهان، - کمک به ارتقای علم و فناوری در جهان اسلام و احیای موقعیت‌محوری و تاریخی ایران در فرهنگ و تمدن اسلامی، ۲-۳- اهداف بخشی نظام علم، فناوری و نوآوری کشور ۴- دستیابی به سطح دانش و مهارت نیروی کار کشور متناسب با معیار جهانی و در جهت پاسخگویی به نیازهای جامعه و بازار کار داخلی و بین‌المللی، ۵- کسب رتبه نخست در رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان اسلام و احراز جایگاه شاخص در بین دانشگاه‌های دنیا، ۶- دستیابی به نسبت مطلوب تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان متناسب با سطح‌بندی دانشگاه‌ها و نیازهای کشور،
فقه جامع علمی کشور	راهبرد کلان ۱: اقدام ملی ۱۱: طراحی نظام کارآمد برای نظارت، ارزیابی و استقرار نظام‌های جامع رتبه‌بندی و تضمین کیفیت نهادهای علمی، فناوری و نوآوری با تأکید بر حفظ حقوق متقاضیان و (شفاف‌سازی و رونق بازار عرضه و تقاضا،) راهبرد کلان ۶: راهبرد ملی ۲: انسجام‌بخشی و تقویت یکپارچگی در سیاستگذاری و نظارت و اعتبارسنجی در نظام آموزش عالی کشور راهبرد کلان ۶: اقدام ملی ۹: ایجاد نهاد ملی مدیریت ارزشیابی و اعتبارسنجی و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی تحت نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی

خلاصه‌ای بررسی و تحلیل اسناد مذکور در جدول زیر ارائه گردیده است و تحلیل هر بخش در ادامه جدول توضیح و بیان خواهد گردید:

مقوله‌ها	عنوان گزارش / سند	محتوای سند				
		ارزیابی	ارزیابی مستمر	اعتبارسنجی	رتبه‌بندی	نظارت
اصطلاحات مورد تایید	برنامه سوم توسعه	✓		✓		
	برنامه چهارم توسعه		✓			
	برنامه پنجم توسعه	✓			✓	✓
	نقشه جامع علمی کشور					
	سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴	✓	✓		✓	✓
	بیانیه	تصریح مولفه‌های ارزشیابی			اقدام / راهبرد	
حیطه‌های مورد توجه	برنامه سوم توسعه			✓		✓
	برنامه چهارم توسعه					✓
	برنامه پنجم توسعه					✓
	نقشه جامع علمی کشور					✓
	سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴	✓				
		ساختار		برنامه	توضیحات	
حیطه تاکید	برنامه سوم توسعه	✓		✓		
	برنامه چهارم توسعه				✓	
	برنامه پنجم توسعه	✓			✓	
	نقشه جامع علمی کشور	✓			✓	
	سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴					جهت‌گیری کلی مشخص می‌نماید و می‌توان عنوان نمود که ساختار و برنامه را مدنظر دارد.

آنچه که از تحلیل و بررسی اسناد مشخص گردید در قالب سوال‌های زیر در هر برنامه می‌باشد:

۱- آیا متولی یا متولیان مشخص شده است؟

با در نظر گرفتن روند برنامه سوم تا پنجم توسعه و مورد توجه قرار گرفتن مبحث کیفیت در آنها، در برنامه سوم متولی امر توسط وزارت مشخص و بر این اساس برنامه های اقدام مناسبی نیز طراحی و به منصفه اجرا قرار گرفته است.

۲- آیا منابع مالی اختصاص پیدا کرده است؟

در برنامه سوم و به دنبال آن در برنامه چهارم یک ردیف اعتباری برای حمایت و پشتیبانی این فعالیت راهبردی در نظر گرفته شد. از اواسط برنامه پنجم تقریباً این ردیف اختصاص پیدا نکرد.

۳- آیا قوانین و مقررات حمایتی تدوین و ابلاغ شده است؟

در برنامه سوم و به تبع آن برنامه چهارم تدوین و ابلاغ شده است.

۴- آیا برنامه در سطوح آموزشی، پژوهشی و اجرایی تدوین و عملیاتی شده است؟

در برنامه سوم و چهارم صورت گرفته است.

۶- بحث و نتیجه گیری

اگر کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. کیفیت پایین آموزش به فقر نیروی انسانی متخصص و ماهر می انجامد و در نتیجه اهداف برنامه های رشد و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشورها با مشکلات عدیده ای مواجه خواهد شد و این امر، اعتبار دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی را زیر سؤال خواهد برد، چرا که نقش اساسی دانشگاه ها، اتخاذ استراتژی های سنجیده جهت توسعه منابع انسانی متخصص و ماهر جهت رشد و توسعه کشور می باشد، بنابراین نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پویا و هدفمند نیازمند توجه و گسترش در هر دو بعد کمی و کیفی است که توجه به هر کدام از آنها بدون در نظر گرفتن دیگری منجر به ایجاد مسائل و مشکلاتی برای نظام آموزش عالی خواهد شد. از این رو در این مبحث با نگاهی جامع و ضروری به مبحث کیفیت و نقش و جایگاه آن در اسناد بالادستی مرتبط، این اسناد مورد واکاوی و بررسی قرار گرفت، مواد و تاکیدات مرتبط با نگاه مقایسه ای استخراج و همانگونه که شرح آن گذشت در جداولی با همین عنوان به طور مختصر ارائه گردید.

اما سوال مهم در این مبحث این است که اسناد بالادستی چیست که توجه به آن از اهمیت بالایی برخوردار بوده و هر مسئولی خود را مقید به استفاده از آن می کند؟ نظام جمهوری اسلامی ایران بر مبنای مردم سالاری دینی بنا نهاده شده و در آن هر تصمیمی با مشارکت و دخالت مردم بوده و "عقل جمعی" شالوده تصمیم گیرها در این نظام است. از این رو برای پیشبرد اهداف در هر حوزه ای با هدف تعالی برنامه های کشور، نیاز به تهیه برنامه ای جامع و کامل است تا هر مسئولی با پذیرش مسئولیت با استناد به این برنامه ها اهداف مورد نظر را پیش ببرد. بنابراین برای رسمیت بخشیدن به این برنامه ها و الزام اجرایی شدن آنها توسط مسئولان این برنامه ها به "قوانین لازم الاجرا" تبدیل می شوند تا تخطی از اجرای آن تخلف به شمار رود. در حال حاضر در کشورمان اسناد بالادستی زیادی وجود دارد و اسناد بالادستی مهمی نیز وجود دارد که با همت مسئولان نظام تهیه شده و اجرای آن ضامن پیشرفت کشور خواهد بود. از آن جمله اسناد بالادستی است که در این مقاله بررسی گردید.

با نگاه به روند اسناد بالادستی در طی سال ها استنباط می گردد که علاوه بر توجه مستمر به مبحث کیفیت از برنامه سوم

توسعه تاکنون، این توجه در هر برنامه و سند متفاوت بوده و یک فرایند پیش‌رونده و رو به بهبود را نداشته است و بیان آن با تجارب و دانش دست اندرکاران تهیه برنامه مرتبط بوده است.

در برنامه سوم توسعه در بخش آموزش عالی، سازمان سنجش به عنوان متولی امر ارزیابی و اعتبارسنجی تعیین گردید. در این سازمان نیز مرکز تحقیقات، ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی در راستای این مأموریت سازمان سنجش، مجری انجام این امر قرار گرفت. در طی این برنامه فرایند و گام‌های ارزیابی و عوامل و مولفه‌ها احصاء گردید. و دانشگاه‌های تابع وزارت عتف جهت پذیرش مسئولیت ارزیابی توانمند شدند و نتایج حاصل از ارزیابی به دانشگاه‌ها بازخورد داده شد. در جهت پشتیبانی این فرایند بیش از ده‌ها کتاب و طرح انجام گردید و از نتایج و تجربه‌های آنها در کارآمد نمودن نظام ارزیابی استفاده شد. بنابراین در جهت انجام این دسته از فعالیت‌ها ردیف اعتباری مشخص و از محل اعتبارات تامین گردیده است.

با این حال انتظار می‌رفته است که با توجه به جامعیت برنامه سوم در نگاه به امر کیفیت در دانشگاه و فراهم نمودن لوازم و اسباب آن، در برنامه‌های بعدی توسعه نیز این جریان پیگیری و به صورت جدی‌تری ادامه می‌یافت. که متأسفانه این گونه نبوده است. بنابراین با توجه به بررسی و تحلیل صورت گرفته با نگاه آسیب‌شناسانه، به نظر می‌رسد که مغفول ماندن و عدم ثبات در اهمیت کیفیت ناشی از موارد زیر می‌باشد:

- فقدان نهاد ملی ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی
 - عدم پذیرش واقع‌گرایانه دانشگاه و نظام قانون‌گذار در خصوص ارزشیابی و تعالی کیفیت
 - فقدان قوانین و مقررات حمایتی، تشکیلات و ساختار مناسب در سطوح مختلف آموزش عالی.
- از این رو جهت برون رفت از آسیب‌های موجود باید سیاست‌هایی را اتخاذ و با یک برنامه‌ریزی جامع ضرورت توجه به کیفیت و جایگاه آن در اسناد بالادستی، استقرار و راهبری نظام جامع تضمین کیفیت و بررسی میزان اهمیت و دقت لازم در خصوص ساختار، برنامه، الزامات را تعریف و انجام رساند و هم چنین با توجه هدفمند به کیفیت که اتفاقی نمی‌باشد و برنامه می‌خواهد و در نهایت ارائه برنامه ساختارمند برای کیفیت آموزش عالی و تبیین آن در اسناد بالادستی مورد توجه قرار داد. سیاست‌ها و استراتژی‌های برگرفته از آسیب‌شناسی بالا به صورت موارد زیر پیشنهاد می‌گردد:
- استقرار نظام تضمین کیفیت، همراه با طراحی و کاربست روش‌های ارزشیابی کیفیت در سیستم آموزش عالی؛
 - مشارکت در تعلیم و تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز در زمینه ارزشیابی کیفیت نظام آموزشی؛
 - انجام پژوهش‌های لازم برای شناخت و فراهم آوردن روش‌های ارزشیابی آموزشی؛
 - پذیرش افکار عمومی از طریق فعالیت تیم‌های تخصصی در زمینه ارزشیابی و تعالی کیفیت
 - ارائه پیشنهاد لایحه به مجلس جهت لازم‌الاجرا شدن نهاد ملی ارزشیابی و تعالی کیفیت در ایران
 - تقویت زیرساخت‌های داخلی
 - ایجاد بسترهای لازم فرهنگی و اجتماعی و تدوین سیاست‌های تشویقی و اهرم‌های مختلف مدیریتی جهت ایجاد انگیزه و رغبت در مراکز آموزش عالی برای ارزشیابی، اعتبارسنجی و تضمین کیفیت
 - تبدیل اهداف و رسالت‌های جامع در حوزه آموزش عالی به اهداف و مأموریت‌های عملیاتی در دانشگاه‌ها و تعیین

۹۲۸ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

نقش و جایگاه هر دانشگاه در برنامه مشخص شده

- شناساندن و معرفی مفهوم تضمین تضمین کیفیت و منافع آن به کلیه مراکز آموزش عالی به صورت پیوسته
 - شناساندن و فرهنگ سازی مفهوم تضمین کیفیت به تمام ذینفعان به صورت پیوسته
 - تشکیل شورای ملی ارزیابی ؛ اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی.
- در نهایت پیشنهادات فوق جهت اجرایی شدن، پس از تعیین استراتژی لزوم تدوین راهبرد و الزامات قانونی و حقوقی، منابع انسانی، منابع مالی و سازمانی برای تحقق سیاست ها، راهبردها و برنامه ها را نیز دارد .

منابع

- الماسی، علی محمد(۱۳۸۹). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات رشد.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۵). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایندهای عملیاتی، تهران: انتشارات سمت.
- دانایی فرد، حسن؛ الوانی، سیدمهدی؛ آذر، عادل(۱۳۸۳). روش شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: انتشارات صفار.
- سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۴۰۴- رجوع به سایت شورای عالی انقلاب فرهنگی
- فراستخواه، مقصود(۱۳۸۳). طرح استقرار نظام سنجش و تضمین کیفیت آموزش عالی در ایران (بررسی ابعاد و راهبردها و گامهای اجرایی). موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- قانون برنامه سوم توسعه ۱۳۸۳-۱۳۷۹ - رجوع شود به سایت
- <http://www.plan.ir/Portal/View/Page.aspx?PageId>
- قانون برنامه چهارم توسعه ۱۳۸۸-۱۳۸۴ - رجوع شود به سایت
- <http://www.plan.ir/Portal/View/Page.aspx?PageId>
- قانون برنامه پنجم توسعه ۱۳۹۴-۱۳۹۰- رجوع شود به سایت
- <http://www.plan.ir/Portal/View/Page.aspx?PageId>
- کی. هو. ساموئل(۱۹۹۵). مدیریت کیفیت جامع: نگرش منسجم. ترجمه: حسین حسین زاده(۱۳۷۹). تهران: بی نا
- نقشه جامع علمی کشور- رجوع به سایت شورای عالی انقلاب فرهنگی
- مارشال، کاترین ، روش تحقیق کیفی، ترجمه علی پارسائیان، سید محمد اعرابی، تهران، دفتر پژوهش های فرهنگی، ۱۳۷۷.
- محمدی، رضا؛ شریعتی، صدیقه؛ مختاریان، فرانک؛ کرم زاده، سمیه(۱۳۸۷). سیر تحول و تکامل استقرار نظام ارزیابی عملکرد در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. نامه آموزش عالی. سال اول. شماره ۱. ص ۱۶۷-۱۳۳.
- میشل، مارتین و آنتونی استالا(۲۰۰۷). تضمین بیرونی کیفیت در آموزش عالی. ترجمه: رضا محمدی(۱۳۸۸). تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

محمدی، رضا؛ جلیل فتح‌آبادی، غلام‌رضا یادگارزاده، محمدحسن میرزامحمدی، کورش پرند (۱۳۸۴)، *ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی*، تهران: انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.

منصوری، رضا (۱۳۸۲). *توسعه علمی ایران*. چاپ دوم. تهران: اطلاعات.

Bazargan, Abbas (2002). Issues and Trends in Quality Assurance and Accreditation: A case study of Iran. *First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*. UNESCO, Paris. 17-18 October.

Bazargan, Abbas (2001). from Internal Evaluation to Quality Assurance in Higher Education: The Case of Medical Education in Iran; *Journal of medical education*.

Beckford, John (2004). *Quality*. Second edition. LONDON AND NEW YORK: Routledge.

Council for Higher Education Accreditation (2003); *Accreditation and Recognition in the united states* ; Internet: <http://www.chea.org>

Dutta, D, & M. Crossan. (2005): *The Nature of Entrepreneurial opportunities understanding the process using the 41 organizational learning framework*; Baylor university, Entrepreneurship: theory and practice.

Lamicq & H. T Jensen (2001); Towards Accreditation Schemes for Higher Education in European. Final Project Report.

MacKenna, Francine. (2011). *Auditors and Audit Reports: Is The Firm's "John Hancock" Enough?*. Forbs. Retrieved 22 July 2011.

Singh, S.P (2006). Globalization and Higher Education. Arya; P.P (2006). *Higher Education and Global Challenges; Systems and Opportunities*. New Delhi: Deep Publications PVT.LTD

Srikanthan, G. (2000). Can universities Learn, 4th *International Research Conference on Quality Management*, Sydney, February.

Tadjudin, M. K. (2000); Guidelines for International Quality Assessment of Higher Education, Jakarta. Internet: [http://www.ban-pt.net/Homepage/html/Borang/inek/internal important.html](http://www.ban-pt.net/Homepage/html/Borang/inek/internal%20important.html)

Vlasceanu, V.I. Grunberg, L. & Parlea, D. (2007); *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (second edition); Bucharest: UNESCO – CEPES.

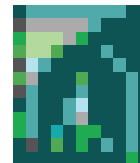
Vlasceanu, L., Grunberg, L., and Parlea, D., (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions* (Bucharest, UNESCO-CEPES) Papers on Higher Education, ISBN 92-9069-178-6. <http://www.cepes.ro/publications/>



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation &
Accreditation in Higher Education

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵



عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی

مریم بابایی خیمه سرانی

چکیده

کیفیت نظام آموزش عالی، از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان بوده است. با توجه به اهمیت کیفیت نظام آموزش عالی و نقش تعیین کننده آن در ارتقای سطح کیفی دانشگاه، این پژوهش با هدف شناسایی عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی انجام شده است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی با رویکرد پیمایشی است و جامعه آماری آن شامل کلیه اساتید و دانشجویان دکتری تخصصی دانشگاه های شهر تهران است که با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۸۰ نفر به عنوان نمونه آماری به پرسشنامه محقق ساخته پاسخ دادند. روایی و پایایی پرسشنامه ها با استفاده از از نظرات صاحب نظران، اساتید و تحلیل های عاملی اکتشافی، تاییدی و ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی و تایید قرار گرفتند و سپس فرضیه های تحقیق با استفاده از نرم افزار لیزرل به روش معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون فرضیه ها نشان داد که عواملی مانند اختصاص بودجه تحقیقاتی و آموزشی، بالا بردن سطح آموزش و شیوه تدریس، اعزام دانشجویان به خارج، گسترش زبان های خارجه، جذب دانشجو از خارج از کشور، بین المللی کردن برنامه های درسی و تجهیز کلاس های آموزشی با تکنولوژی های نوین تاثیر معنی داری بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی دارند.

کلمات کلیدی: نظام آموزش، آموزش عالی، کیفیت، تحلیل عاملی،

مقدمه

آموزش عالی با پیشینه ای به قدمت بیش از هشت سده، به عنوان نهادی کلیدی مورد توجه خاص ملت ها و دولتها است. دستیابی به فناوری و دانش پیشرفته که می تواند نقش مؤثری در تحقق و شتاب حرکت اجتماعی و اقتصادی ملل ایفا کند، صرفاً با تقویت آموزش عالی و برنامه ریزی کمی و کیفی آن میسر است (دایره المعارف آموزش عالی، ۱۳۷۶). چرا که آموزش

عالی به عنوان نیروی محرکه توسعه پایدار و حرکت به سوی جامعه معرفتی، دارای نقشی راهبردی است. علاوه بر آن، نهاد یاد شده در مزیت رقابتی کشورها در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند (نامی، صفری، ۱۳۹۰). در این خصوص نظام آموزش عالی به عنوان متولی بخش آموزش، پژوهش و فناوری و با در اختیار داشتن تخصص‌های مختلف و نیز تربیت نیروی انسانی متخصص نه تنها باعث توسعه دانشگاه‌ها و مؤسسات تحت پوشش خود می‌شود، بلکه موجب رشد و توسعه سایر وزارتخانه‌ها و سازمان‌ها نیز خواهد شد (اجتهادی و داودی، ۱۳۸۶). این در حالی است که آموزش عالی ایران در دو دهه گذشته به چالش‌ها و مسائل متعددی مواجه شده است. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاه‌ها وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بیکار از جمله چالش‌هایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی نیز به دنبال خواهد داشت. در واقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. به عبارت دیگر، نظام آموزش عالی برای مقابله با چالش‌های روبرو ناچار از توجه به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت در محیط آموزش عالی است (محمدی، ۱۳۸۳). اما، به رغم اهمیت کیفیت خدمات ارائه شده از طرف مؤسسات آموزش عالی، نه تنها میزان توجه به این مهم، کافی نبوده بلکه تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آن‌ها نیز صورت نگرفته است (جوادی و همکاران، ۱۳۹۲). از این‌رو، با توجه به چالش‌های متعددی که امروزه نظام آموزش عالی با آنها مواجه شده است، بهبود و تضمین کیفیت در آن الزامی است و این مطالعه بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش عالی را هدف اصلی خود قرار داده است.

ادبیات پژوهش

کیفیت امروزه در رأس امور اغلب سازمان‌ها قرار گرفته و می‌توان گفت بهبود کیفیت از مهم‌ترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن روبرو می‌باشد (هاشمی و امین‌زاد، ۱۳۹۰). بحث کیفیت برای آموزش عالی در جهان به یک جهت از نیمه دوم قرن بیستم به ویژه حوالی دهه ۸۰ شدت گرفته است. زیرا علت وجودی دانشگاه و آموزش عالی (بر اثر عواملی مانند شرایط رقابتی، بازتعریف نقش دولت، جهانی شدن ظهور اقتصاد و دانش و ...) عمیقاً در حال تحول بود و باید اهداف خود را (به ویژه با توجه به تحولات علمی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات و تقاضاهای نو) از نو تعریف کند و متناسب بودن عملکردش را با این اهداف به طور مداوم مورد پایش و ارزیابی قرار دهد (Brennan and Shah, 2010). دانشگاه‌ها شاخص اصلی پیشرفت یک کشور به شمار می‌روند و موجبات رقابت پویای یک کشور را در منطقه و جهان فراهم می‌کنند. بنابراین، تقویت کیفیت آموزش عالی اساس همکاری‌های علمی بین‌المللی و تقویت کشور در رقابت‌های منطقه‌ای و جهانی است. آموزش عالی در ایران تاریخچه کوتاهی دارد. به عنوان مثال، دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ با جذب ۱۴ دانشجو تأسیس شد و هم‌اکنون تعداد دانشجویان به بیش از دو میلیون نفر افزایش یافته است. گسترش آموزش عالی بیش از هرچیز نشان‌دهنده خواسته مردم برای کسب علم در جهت بهبودی زندگی خود و دیگر افراد جامعه است (آراسته، ۱۳۸۹). کیفیت یکی از

موضوعاتی است که همیشه در آموزش عالی مورد توجه بوده است، اما شدت و قوتش متفاوت است. از دهه ۹۰ به بعد کیفیت از یک وضعیت حاشیه‌ای به یک مسأله برجسته و قابل توجه در کنار مسائل مالی تبدیل شده است. این مفهوم در آموزش عالی نسبت به سایر حوزه‌ها، بحث برانگیزتر و تصورات نسبت به آن متنوع‌تر است. آموزش عالی همیشه زمینه‌محور بوده، لذا تصورات موجود پیرامون کیفیت در آموزش عالی متمرکز به زمینه (محیط) است و تعیین و تنظیم آن در غالب یک چارچوب خاص، مشکل است. در آموزش می‌توان کیفیت را حذف خطاها، اجتناب از اشتباه، ارائه خدمات کامل به وسیله مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود دائمی جریان تدریس و یادگیری، توانایی در ارضای نیازهای دانشجویان، تضمین قابلیت دسترسی به آموزش، اثربخشی و در نهایت مطابقت با استانداردها دانست (Biling, 2010). با این وجود تعریف کیفیت به دلیل ذهنی بودن اغلب پیچیده و سنجش آن دشوار است. کلمه کیفیت معادل لاتین "Quality" و از ریشه عربی "کیف" و به معنی چگونگی، چونی، صفت و حالت چیزی است (عمید، ۱۳۷۶). اما، مفهوم کیفیت در آموزش عالی به راحتی قابل تعریف نیست و هیچ‌گونه توافقی در مورد تعریف کیفیت در آموزش عالی وجود ندارد. پیچیدگی نظام آموزش عالی و مشخص نبودن اینکه واقعا مصرف کننده آن کیست و تولید آن چیست؟ تعریف کیفیت در آن را با مشکل مواجه نموده است (هاشمی، امین‌زاد، ۱۳۹۰). در آموزش عالی آنچه که در تعریف کیفیت مرکزیت دارد، دیدگاه‌ها و نظرات مخاطبان می‌باشد، در آموزش عالی کیفیت تابع نظر مشاهده گر است. مشاهده گران و مخاطبانی که کیفیت را خود تعبیر می‌کنند و با توجه به دیدگاه و نظر خود به تعریف آن می‌پردازند (بازرگان، ۱۳۸۰). لذا ارائه نيمرخی از کیفیت همیشه با عینیت همراه نیست و با ذهنیت حرکت می‌کند، از این‌رو، باید پذیرفت که کیفیت به راحتی قابل سنجش و اندازه‌گیری نخواهد بود و در نتیجه هم تعاریف هنجارمدار و هم تعاریف معیار مدار در مورد کیفیت می‌توانند معتبر و صحیح باشند. اکلدن کیفیت را «مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا حذف که نمایانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده و یا اشاره شده باشد» تعریف می‌کند (Vlasceanu, 2009). بازرگان (۱۳۷۴) معتقد است که تعریف ارائه شده از سوی شبکه بین المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی در خصوص کیفیت تقریباً با اکثر فعالیت‌های صورت گرفته در خصوص ارزیابی کیفیت، در سطح بین‌المللی و از جمله در ایران هم‌نوا است، این نهاد کیفیت را میزان تطابق وضعیت موجود نظام‌های آموزشی عالی با الف- استانداردهای از قبل تعیین شده؛ ب- رسالت، اهداف و انتظارات تعریف نموده است (بازرگان، ۱۳۷۴). به این ترتیب، کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام آموزش عالی است. این حالت، نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخ‌گویی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی خاص باشد (شهرکی‌پور، ۱۳۹۱). هرچند از مفهوم کیفیت در آموزش عالی تعریف‌های گوناگونی عرضه شده، اما ساده‌ترین تعریف کیفیت در آموزش عالی «مناسب بودن برای هدف ویژه» است (Archer, 2010).

کیفیت، هزینه و بهره‌وری به عنوان سه عامل اساسی مورد توجه خاص دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستند، اما کیفیت بیش از دو عامل دیگر مورد توجه جدی قرار گرفته است. چون اعتقاد بر این است که هزینه و بهره‌وری به نوعی تحت تأثیر عامل کیفیت قرار می‌گیرند. اگر کیفیت بهبود یابد، هزینه‌ها کاهش یافته و بهره‌وری افزایش می‌یابد (Chung, 2002). موقعیت دانشگاه‌ها در قبال کیفیت بسیار پیچیده است و تجربه‌ها ثابت کرده که دانشگاه‌ها در صورتی می‌توانند بهترین خدمات را به جامعه ارائه دهند که دائماً دغدغه بهبود کیفیت خدمات خود را داشته باشند. از آنجا که مخاطبان و دینفعان مؤسسات

آموزش عالی به ویژه والدین انتظار زیادی در خصوص کیفیت مطلوب خدمات این گونه مؤسسات دارند، کیفیت نظام های آموزش عالی به یکی از موضوعات مهم و اصلی والدین تبدیل شده است. امروزه والدین پیش از آنکه به فکر تولد نوزادانشان باشند، به این می اندیشند که فرزندان آنها در چه مدرسه و دانشگاهی به تحصیل خواهند پرداخت. یقیناً هر پدر و مادری می خواهد فرزندش از آموزش مطلوبی بهره مند شود و به همین علت است که والدین سعی می کنند فرزندانشان را در یک مدرسه خوب و یک دانشگاه خوب ثبت نام نمایند. لذا لازم است نظام های آموزشی به این مهم بیندیشند که چگونه می توانند خوب باشند (Beath and Glynn, 2002). به هر حال، در صورتی که کیفیت مراکز آموزش عالی مطلوب نباشد، آینده علمی و فنی کشور اطمینان بخش نخواهد بود. از این رو، نظام آموزش عالی به عنوان نظامی پویا و هدفمند نیازمند توجه به این موضوع است.

پیشینه پژوهش

نجفی و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه ای با نام ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال، به بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل ارزیابی سروکوال از دیدگاه دانشجویان دانشکده های علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه شهید بهشتی تهران پرداخته است. در این مطالعه با استفاده از روش توصیفی از نوع پیمایشی، ۳۴۸ نفر از دانشجویان به صورت طبقه ای نسبتی انتخاب شدند. نتایج این مطالعه نشان داده است که در تمامی ابعاد کیفیت خدمات آموزشی، شکاف منفی کیفیت وجود دارد. در واقع بر اساس نتایج، دانشجویان از کیفیت خدمات آموزشی دانشکده های علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه شهید بهشتی راضی نیستند و خدمات آموزشی ارائه شده انتظارات دانشجویان را برآورده نمی کند.

میاندی و جهان بین (۱۳۹۲) در مطالعه خود به بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات آموزشی مراکز آموزش عالی غیرانتفاعی با استفاده از رویکرد QFD می پردازد. در این مطالعه جهت تعیین میزان اهمیت هر عامل از تکنیک تحلیل سلسه مراتبی AHP استفاده شده است. یافته های پژوهش نشان می دهد که مهمترین عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات در مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی را باید در پنج ویژگی توان علمی و آموزشی اساتید، ویژگی رفتار اجتماعی اساتید، ویژگی اثربخشی و تضمین خدمات، ویژگی سهولت دریافت خدمات و ویژگی فیزیکی خدمات جستجو کرد.

جوادی بورا و همکاران (۱۳۹۲) در مطالعه خود با عنوان عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش از دور (مطالعه موردی: مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران) به بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه پیام نور تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱ می پردازد. جامعه آماری این مطالعه را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی تشکیل می دهد که ۱۱۷ نفر در میان آنها به عنوان نمونه انتخاب شده اند. نتایج نشان می دهد که کیفیت آموزشی در دانشگاه پیام نور تهران در شاخص های برنامه درسی، حمایت های دانشجویی و سودمندی فناوری آموزش از دور در حد متوسط و در شاخص های سنجش و ارزیابی و تعامل چندانگانه ضعیف و پایتتر از حد انتظار است.

غنچی و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه ای به بررسی و تحلیل عاملی مولفه های مدیریتی تاثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیات علمی پردیس های کشاورزی دانشگاه تهران می پردازد. ۲۵۶ نفر از اساتید دانشگاه های تهران جامعه

عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی ۹۳۵

آماري اين مطالعه را تشكيل مي دهند كه از اين ميان، ۸۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. بر اساس نتايج بدست آمده، عواملی چون منابع مالی و امکانات، عوامل سازمانی، نفوذ و رهبری، برنامه‌ریزی و کنترل (نظارت) حدود ۷۴/۸۲ درصد کل واریانس مؤلفه‌های مدیریتی تأثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی را تبیین می‌کند.

طبرسا و همکاران (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای با عنوان تحلیل رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی، برخی از عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی مانند حمایت از دانشجویان و اساتید، اعضای هیئت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، تهیه برنامه آموزشی و مکان، زیرساخت‌ها و امکانات را مورد بررسی قرار داده‌اند. این مطالعه برای رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای بهبود کیفیت آموزشی از رویکرد AHP را بکار برده و گروهی از نظرات ۱۳۰ نفر از اساتید و دانشجویان دانشگاه اصفهان را استفاده نموده است. بر اساس نتایج بدست آمده تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰,۳۳۸ دارای بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی است و بعد از آن اعضای هیئت علمی، حمایت از دانشجویان و اساتید، مکان، زیرساخت‌ها و امکانات، خدمات کتابخانه‌ای و خدمات اداری در اولویت‌های بعدی می‌باشند.

شهرکی‌پور (۱۳۹۱) مطالعه‌ای را با عنوان عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی و با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه آزاد واحد رودهن انجام داده است. در این مطالعه جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی دانشگاه آزاد واحد رودهن به تعداد ۲۵۵ نفر در سال ۸۸-۸۹ است که با استفاده از جدول مورگان ۱۵۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد که عواملی مانند تجهیز کلاس‌ها به تکنولوژی نوین، انجام پژوهش، تغییر محتوای آموزشی، تدریس استادان و توسعه حرفه‌ای آنان، به میزان نسبتاً زیادی در افزایش کیفیت آموزشی مؤثر هستند.

هاشمی و امین‌زاد (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای با عنوان تحلیل لگوی اعتبارسنجی و ارزیابی درونی جهت ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، سعی شده تا علاوه بر معرفی الگوهای ارزیابی مورد استفاده در آموزش عالی، به ارزیابی درونی و نقشی که در تضمین کیفیت نظام دانشگاهی دارد پرداخته شود. بر اساس آنچه در این مطالعه بیان شده برای ارزیابی کیفیت در شرایط ایران بایستی مکانیزم‌های متناسب با شرایط ایران طراحی شده و در کنار آن زمینه‌های تغییرات نهادی و نیز ایجاد فرهنگ کیفیت فراهم گردد.

نامی و صفری (۱۳۹۰) در مطالعه خود با عنوان بررسی برخی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی ضمن معرفی رویکرد یاددهی یادگیری در مکاتب مختلف رفتارگرایی، شناخت گرایی و سازگاری به تعریف کیفیت تدریس و معرفی مولفه های مؤثر بر کیفیت تدریس در تحقیقات گذشته می‌پردازد. بر اساس آنچه در این مطالعه انجام شده است، شاخص‌های مؤثر بر کیفیت تدریس را می‌توان در حیطه‌های کلی اجرای تدریس، طراحی درس و روابط بین فردی تقسیم‌بندی نمود.

شفیعی و میرغفوری (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای به شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی در دانشکده مدیریت دانشگاه یزد پرداخته‌اند. آنها برای رتبه‌بندی از مدل TOPSIS استفاده نموده‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که سترسی سریع و کافی استادان و دانشجویان به کامپیوتر و اینترنت، معرفی فارغ التحصیلان به بازار کار و مشارکت دادن دانشجویان در فعالیت های فوق برنامه، از جمله مهم ترین عوامل قرار گرفته در طبقه الزامی هستند. مهم

ترین عوامل قرار گرفته در طبقه یک بعدی، عبارتند از گسترش سطوح تحصیلی بالاتر، از جمله کارشناسی ارشد و دکترا در رشته های مختلف، کافی بودن تعداد کارمندان و استادان دانشکده و تخصیص زمان مخصوص و کافی برای پاسخ گویی به مشکلات و مسایل دانشجویان به وسیله استادان و مهم ترین عوامل قرار گرفته در طبقه جذاب عبارتند از برقراری ارتباط دانشکده با محیط های صنعتی و اداری و آشنا ساختن دانشجویان با این محیط ها، ارایه خدمات ویژه به دانشجویان جدیدالورود و زیبا و مناسب بودن چیدمان اتاق ها و کلاس های دانشکده.

Duong (2016) در مطالعه خود عوامل مؤثر بر رضایت دانشجویان در بخش آموزش عالی ویتنام مورد مطالعه قرار داده اند. رضایت دانشجویان یک فاکتور مهم در اندازه گیری کیفیت یادگیری و یک عامل کلیدی در موفقیت برنامه های یادگیری است و از این رو، هدف اصلی این مطالعه بررسی عوامل دموگرافیک مؤثر بر رضایت دانشجویان ویتنامی است. برای این منظور، ۶۱۸ دانشجوی سال سوم در ۲۴ بخش و دانشکده در دانشگاه علوم اجتماعی و علوم انسانی مورد پرسش قرار گرفتند. در این مطالعه رضایت دانشجویان از محوطه دانشگاه (از جمله چشم انداز دانشگاه، حفظ محوطه دانشگاه، و پارکینگ در محوطه دانشگاه) و نیز بررسی عوامل جمعیت شناسی (مانند جنس، سن، گروه های قومی، پدر و سواد مادر، درآمد خانواده و نظم و انضباط) مورد بررسی قرار گرفته و یافته های این مطالعه نشان می دهد که دانشجویان از محیط زیست دانشگاه خود راضی بودند و همچنین بین رضایت دانشجویان و ابعاد آموزش و پرورش تفاوت معناداری وجود دارد.

Zaboli et al (2014) در مطالعه ای به بررسی رابطه بین عوامل مؤثر بر کیفیت تدریس با استفاده از معادلات ساختاری پرداخته است. در این مطالعه ۳۹۶ نفر از استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی تهران با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. اندازه گیری کیفیت تدریس نیز بر اساس پرسشنامه تدریس سراج انجام شده و با نرم افزار لیزرل مورد آزمون قرار گرفته است. بر اساس نتایج به دست آمده روابط بین فردی بیشترین تأثیر را در بهبود کیفیت تدریس نشان می دهد.

Zaki and Rashidi (2013) در مطالعه ای پارامترهای کیفیت در آموزش عالی را در قالب چارچوب نظری مورد مطالعه قرار داده است. در این مطالعه با توجه به این که مفهوم کیفیت در آموزش عالی به تازگی مورد توجه قرار گرفته است، سعی شده است تا مفهوم کیفیت در آموزش عالی با شناسایی پارامترهایی مانند سیاست های آموزش عالی، شیوه برنامه درسی، دانشکده، طراحی سازمانی و استراتژی، رهبری سازمانی، مشخصات دانش جویان، منابع و تفکر باسیستم مورد بررسی قرار گیرد. بر اساس یافته های این مطالعه، کیفیت یک مفهوم است و چنانچه عوامل مؤثر بر آن شناسایی شده و آگاهانه دستکاری شود، می توان با تلاشی آگاهانه گامی مؤثر در دستیابی به اهداف اصلی فعالیت های آموزشی برداشت.

Ivana et al (2013) در مطالعه ای عوامل جمعیت شناختی را در ارزیابی کیفیت در آموزش عالی مورد بررسی قرار داده است. در این مطالعه تفاوت زن و مرد با توجه به سطح رضایت آنها در درک کیفیت خدمات آموزشی مورد توجه ویژه قرار گرفته است. این مطالعه در مورد دانشجویان کارشناسی دانشکده اقتصاد و مدیریت کسب و کار آلمان انجام شده و عوامل اصلی که ممکن است با توجه به تفاوت بین سطح رضایت دانشجویان دختر و پسر از کیفیت خدمات ارائه شده درک شود مورد بررسی قرار گرفته است. بر اساس نتایج بدست آمده ساختار جمعیتی دانشجویان، عوامل مربوط به خود دانشجو، عوامل

عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی ۹۳۷

خانوادگی و عوامل سازمانی که پیشرفت تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد از عوامل مهمی است که به بهبود مستمر کیفیت خدمات ارائه شده می‌انجامد.

Baartman et al (2013) در مطالعه‌ای عوامل موثر بر ارزیابی کیفیت را در آموزش فنی حرفه‌ای و بالاتر مورد مطالعه قرار داده است. در این مقاله در نه دوره کیفیت یک مؤسسه فنی و حرفه‌ای مورد بررسی قرار گرفته است که در هر دوره این بررسی بین ۱۱-۴ استاد و ۱۰-۳ دانشجو به منظور شناسایی عوامل مهم موثر بر کیفیت صورت گرفته است. بر اساس نتایج به دست آمده، بهبود شایستگی‌ها و شاخص‌های ارزیابی در درس‌های روزانه موجب ارتقای کیفیت می‌شود. در مجموع این مطالعه یک تصویر غنی از ارزیابی کیفیت در آموزش عالی و شناسایی شاخص‌های کیفیتی که نیاز به بهبود دارند و تا حدی در سایر پژوهش‌ها تأکید شده است، به دست می‌دهد.

Barimani et al (2013) عوامل موثر بر کیفیت آموزش عالی از چشم انداز دانشجویان تحصیلات تکمیلی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. هدف از این تحقیق شناسایی و رتبه بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در شاخه دانشگاه آزاد اسلامی در استان مازندران است. ۵۸۹ نفر دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی در سال ۸۹-۱۳۸۸ جامعه آماری این مطالعه را تشکیل می‌دهد که ۳۵۷ نفر به عنوان نمونه انتخاب شده‌اند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که روش اعضای هیأت علمی، سازماندهی محتوای آموزشی، امکانات دانشگاه، اعضای هیأت علمی و وضعیت دانشجویان در بهبود کیفیت آموزش عالی مؤثر هستند و وضعیت دانشجویان در این زمینه تأثیر بیشتری دارد.

Rouf (2012) در مطالعه‌ای عوامل موثر بر کیفیت آموزش عالی را در دانشگاه‌های خصوصی انتخاب شده در بنگلادش مورد بررسی قرار داده است. با توجه به گسترش باورنکردنی دانشگاه‌های خصوصی در بنگلادش، این مقاله در تلاش برای شناسایی عوامل موثر بر کیفیت آموزش عالی است. برای این منظور از هر دو روش کمی و کیفی استفاده شده و ۲۰ دانشگاه خصوصی در داکا پایتخت بنگلادش در نظر گرفته شده است. بر اساس نتایج به دست آمده کیفیت آموزش در هر یک از این دانشگاه‌ها با یکدیگر متفاوت است و این تفاوت‌ها مربوط به تفاوت اندازه، محل، مواد، دوره‌ها، اختیارات بودجه، قانون خدمات، ظرفیت مالی و مدیریتی و ... است. تنها تعداد کمی از دانشگاه‌ها کیفیت آموزشی را فراهم می‌کنند و بقیه این موضوع را مورد توجه قرار نداده و تحت تأثیر معلمان پاره وقت، زیرساخت‌های ضعیف و عدم وجود قوانین خدمات هستند. نتایج به دست آمده حاکی از این است که سطح رضایت دانشجویان در مورد امکانات دانشگاه، لابراتوار، و امکانات کتابخانه‌ای بسیار پایین است.

مواد و روش‌ها

این تحقیق به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی است. هدف تحقیق کاربردی توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است. به عبارت دیگر تحقیقات کاربردی به سمت کاربرد علمی دانش گرایش دارند (سرمد و همکاران، ۱۳۸۲). از آنجا که هدف این پژوهش نیز کمک و کاربرد آن برای گرفتن تصمیم‌های مربوط به نظام آموزش عالی است، بنابراین می‌توان آن را در

زمره تحقیقات کاربردی دانست. از طرف دیگر این پژوهش از نظر گردآوری داده‌ها شامل سه دسته از انواع تحقیقات توصیفی - پیمایشی، توصیفی - همبستگی می‌باشد.

جامعه آماری این مطالعه شامل کلیه اساتید و دانشجویان دکتری تخصصی دانشگاه های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ است که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و از طریق جدول مورگان تعداد ۳۸۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات نیز با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته انجام شده است. بعد از تدوین پرسشنامه بر اساس سؤالات پژوهش به منظور اطلاع از روایی صوری و محتوایی، نظرات متخصصان از جمله استادان راهنما و مشاور و تعدادی از دانشجویان دکتری و هم چنین صاحب‌نظران علوم تربیتی و برنامه‌ریزی در بخش آموزش عالی لحاظ گردیده و با کسب نظر این افراد اصلاحات لازم در پرسشنامه به عمل آمده است. برای محاسبه پایایی، پرسشنامه تدوین شده به صورت مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از جامعه آماری اجرا گردیده و سپس ضریب آلفای کرونباخ برای تعیین میزان پایایی، از طریق نرم افزار SPSS محاسبه شده است. از آنجایی که مقادیر بدست‌آمده بیشتر از حد مجاز (۰/۷) است، پایایی نیز تأیید شده است. تجزیه و تحلیل نهایی تحقیق نیز با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل عاملی) با کمک نرم‌افزار LISREL انجام شده است.

یافته‌ها

نتایج حاصل از آمار توصیفی

نتایج به دست‌آمده در مورد ویژگی‌های جمعیت‌شناختی بیانگر این است که میانگین سن پاسخ‌دهندگان ۳۸ سال، بیشینه سن پاسخگویان ۶۲ سال و کمینه آن نیز ۲۶ سال بوده است. در حدود ۸۵ درصد از پاسخگویان را مردان و ۱۵ درصد را نیز زنان تشکیل می‌دهند. ۴۵ درصد از پاسخگویان دارای سابقه تدریس کمتر از ۱۰ سال، ۳۴ درصد دارای سابقه تدریس ۲۰-۱۰ سال، ۱۷ درصد دارای سابقه تدریس ۳۰-۲۰ سال و ۴ درصد دارای سابقه‌ای بیش از ۳۰ سال بوده‌اند. بر اساس نتایج به دست‌آمده در مورد مرتبه علمی اساتید مورد پرسش این مطالعه، ۳۸ درصد پاسخگویان استادیار و در حدود ۳۶ درصد دانشیار بوده‌اند، ۲۲ درصد استاد و تنها ۴ درصد در سطح مربی می‌باشند. اطلاعات به دست‌آمده در مورد نوع استخدام اساتید حاکی از آن است که ۸ درصد به صورت قراردادی، ۴۸ درصد پیمانی، ۳۶ درصد رسمی و ۸ درصد به صورت حق التدریس در دانشگاه‌های مورد مطالعه مشغول به کار هستند.

نتایج به دست‌آمده حاصل از روش آمار توصیفی بر اساس آنچه در جدول شماره ۱ ارائه شده است، بیانگر این است که در میان شاخص‌های مورد بررسی اختصاص بودجه از بیشترین میانگین برخوردار است و با توجه به سطح لیکرت در طیف زیاد قرار گرفته و از این‌رو از دید پاسخ‌دهندگان در حد قابل قبولی توانسته است کیفیت آموزش عالی را تحت تأثیر قرار دهد. بالا بردن سطح آموزش و شیوه تدریس، تجهیز کلاس‌های آموزشی، بین‌المللی کردن برنامه درسی و اعزام دانشجویان به خارج به ترتیب در رتبه‌های بعدی از این نظر قرار دارند. این در حالی است که گسترش زبان خارجی و جذب دانشجویان خارجی نسبت به سایر شاخص‌ها از وضعیت خوبی برخوردار نبوده و پاسخ‌دهندگان رضایت مناسبی نداشته‌اند.

جدول ۱ توزیع آمارهای توصیفی گویه‌های پرسشنامه

شاخص‌های کیفیت آموزش عالی	اختصاص بودجه	بالا بردن سطح آموزش و شیوه تدریس	اعزام دانشجویان به خارج	گسترش زبان انگلیسی	جذب دانش جویان خارجی	بین‌المللی کردن برنامه درسی	تجهیز کلاس‌های آموزشی
میانگین	3.6974	3.4912	3.2860	2.9991	2.6303	3.3061	3.3456
انحراف معیار	1.18053	1.05447	1.23307	1.39407	1.05010	1.02740	1.16977
واریانس	1.394	1.112	1.520	1.943	1.103	1.056	1.368
مینیمم	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
ماکزیمم	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
تعداد	380	380	380	380	380	380	380

نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی

برای تایید اینکه مجموعه داده‌های تحقیق برای تحلیل عاملی مناسب است یا نه باید کفایت نمونه‌گیری مورد آزمون قرار بگیرد. برای اینکار از شاخص کایزر-مایر-الکین^۱ (KMO) یا آزمون بارتلت استفاده شده و مقدار KMO برابر با ۰/۷ به دست آمده است و نشان می‌دهد که وضعیت داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب است. مقدار آماره بارتلت نیز برابر با ۱۳۶۱۶/۱۸۲ و معنی‌دار است. بنابراین، در کل داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند.

برای تعیین تعداد عوامل بر اساس ملاک کیسر عمل شد. در جدول شماره ۲ تعداد عوامل استخراج شده همراه با مقدار ویژه هر یک از آنها درصد واریانس هر یک از عوامل و درصد تجمع واریانس عوامل آمده است. مقدار ویژه بیانگر سهم هر عامل از کل واریانس متغیرها می‌باشد و هرچه مقدار آن بزرگتر باشد، نشان‌دهنده اهمیت و تأثیر بیشتر آن عامل است. عامل اول بیشترین سهم درصد (۳۰/۸۴۰ درصد) و عامل هفتم کمترین سهم (۴/۶۶۰ درصد) را در تبیین واریانس کل متغیرها دارند و در مجموع هفت عامل مذکور توانستند بیش از ۹۰ درصد کل واریانس مولفه‌های تاثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی را تبیین نمایند که نشان از درصد بالای واریانس تبیین شده توسط این عوامل می‌باشد. در پژوهش حاضر برای چرخش عامل‌ها از روش واریماکس استفاده شد. بعد از مرحله چرخش، متغیرهایی که مربوط به هر عامل بودند به صورت ستونی مشخص گردیده و پس از پردازش داده‌ها که نمایانگر مولفه‌های تاثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی بودند، نسبت به نام‌گذاری عوامل از تحلیل عاملی اقدام شد.

جدول ۲ عوامل استخراج شده همراه با مقادیر ویژه، درصد واریانس و درصد تجمعی واریانس آنها

عامل	مقادیر ویژه		
	مقدار ویژه	درصد واریانس ویژه	فراوانی تجمعی درصد واریانس
1	6.785	30.840	30.840
2	4.626	21.029	51.869

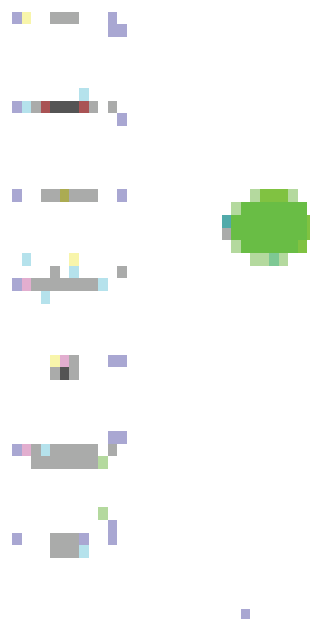
ادامه جدول ۲			
65.725	13.855	3.048	3
75.623	9.898	2.178	4
84.303	8.680	1.910	5
89.178	4.875	1.250	6
90.108	4.460	1.073	۷

نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی

برای بررسی سوالات تحقیق مبنی بر اینکه چه عواملی بر کیفیت آموزش عالی مؤثر است از تحلیل عامل اکتشافی مبتنی بر تحلیل شاخص های برازندگی از طریق نرم افزار لیزرل استفاده شده است. نتایج حاصل از برازش مدل مفهومی تحقیق و معنی داری آن در شکل شماره ۱ و ۲ نشان داده شده است. با توجه به بارهای عاملی بدست آمده می توان گفت متغیرهای مشاهده شده در مدل قادرند کیفیت آموزش عالی را تبیین کنند. همچنین آزمون t مربوط به معنی داری بارهای عاملی نیز مقادیری بالاتر از مقدار بحرانی آماره t (۱/۹۶) را نشان می دهد، بنابراین، ضرایب بارهای عاملی نیز تأیید شده است. در جدول شماره ۳ نیز شاخص های برازندگی مؤلفه های کیفیت آموزش عالی ارائه شده است و با توجه به مقادیر بدست آمده می توان گفت مدل تحقیق دارای برازش مناسب و مطلوب است و می توان گفت اختصاص بودجه تحقیقاتی و آموزشی، بالا بردن سطح آموزش و شیوه تدریس، اعزام دانشجویان به خارج، گسترش زبان های خارجه، جذب دانشجو از خارج از کشور، بین المللی کردن برنامه های درسی و تجهیز کلاس های آموزشی با تکنولوژی های نوین تاثیر معنی داری بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی دارند.



شکل ۱ بارهای عاملی مدل مفهومی تحقیق



شکل ۲ معنی‌داری ضرایب مدل مفهومی تحقیق

جدول ۳ مقادیر شاخص‌های برازش مدل مفهومی تحقیق

شاخص	مقادیر قابل قبول	مقادیر بدست آمده
(کای دو بر درجه‌ی آزادی)	کمتر از ۳	۲/۱۳
RMSEA (ریشه میانگین مربعات خطای برآورد)	کمتر از ۰/۰۶	۰/۰۲۶
CFI (برازندگی تعدیل یافته)	مقادیر بالای ۰/۹۵	۰/۹۴
IFI (برازندگی فزاینده)	مقادیر بالای ۰/۹۵	۰/۹۸
GFI (نیکویی برازش)	مقادیر بالای ۰/۹۵	۰/۹۶
AGFI (نیکوئی برازش تعدیل یافته)	مقادیر بالای ۰/۹۵	۰/۹۸
NFI (برازندگی نرم شده)	مقادیر بالای ۰/۹۵	۰/۹۷
NNFI (برازندگی نرم نشده)	مقادیر بالای ۰/۹۵	۰/۹۶
SRMR (ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد)	مقادیر کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۳۶

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

نظام‌های آموزش عالی به عنوان بارزترین نمود سرمایه‌گذاری نیروی انسانی، نقش اصلی در تربیت و تأمین نیروی انسانی کارآمد بر عهده دارند. این نظام‌ها سهم قابل توجهی از بودجه کشور را به خود اختصاص می‌دهند و نقشی تعیین‌کننده در ابعاد

گوناگون اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جامعه دارند. از این رو، اطمینان از کیفیت مطلوب عملکرد آنها به منظور جلوگیری از هدر رفتن سرمایه های انسانی و مادی و نیز داشتن توانایی رقابت در دنیای آینده که در آن کیفیت مهم ترین مؤلفه برای ادامه حیات هر سازمان است، ضرورتی انکارناپذیر می باشد (غنچی و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو، با توجه به این که دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان شاخص ترین نهاد علمی به امر پردازش انسان ها اهتمام می ورزد و موتور محرکه و مغز متفکر جامعه به شمار می رود، در این مطالعه عوامل مؤثر بر کیفیت آن مورد بررسی قرار گرفته است.

نتایج بدست آمده از این مطالعه در پاسخ به سؤال اول، مبنی بر این که بین اختصاص بودجه تحقیقاتی و آموزشی و کیفیت آموزش عالی چه رابطه ای وجود دارد، می توان گفت که پس از تجزیه و تحلیل های صورت گرفته ضریب این رابطه برابر با ۰/۹۵ و آماره t مربوط به آن برابر با ۱۵/۷۶ است. بنابراین، رابطه مثبت بین اختصاص بودجه تحقیقاتی و آموزشی و کیفیت آموزش عالی مورد تأیید قرار گرفته است. نتیجه ای که هم سو با نتایج مطالعه کیدوری (۱۳۸۶) و kudla et al (2014) است.

در بررسی سؤال دوم یعنی این که بین سطح آموزش و شیوه تدریس و کیفیت آموزش عالی چه رابطه ای وجود دارد؟ ضریب بدست آمده ۰/۸۲ و آماره t مربوط به معنی داری آن ۱۵/۲۴ است و بیانگر این است که بالابردن سطح آموزش و شیوه تدریس موجب ارتقای کیفیت آموزش های عالی خواهد شد و رابطه مستقیم و معنی داری بین آن وجود دارد. نتیجه ای که مؤید نتایج مطالعات شهرکی پور (۱۳۹۱)، معروفی و همکاران (۱۳۸۶) و EID (2014) است.

سؤال سوم این مطالعه این است که چه رابطه ای بین اعزام دانشجویان به خارج از کشور و کیفیت آموزش عالی وجود دارد؟ در پاسخ به این سؤال ضریب ۰/۷۵ و آماره ۹/۹۴ بدست آمده و حاکی از آن است که اعزام دانشجویان به خارج از کشور و ارتقای کیفیت آموزش عالی را در پی خواهد داشت.

در سؤال چهارم در مورد رابطه بین گسترش زبان های خارجه و کیفیت آموزش عالی سؤال شده است و نتایج بدست آمده با توجه به ضریب معنادار (۸/۰۹) بیانگر این است که گسترش زبان های خارجه رابطه مستقیمی با کیفیت آموزش عالی دارد. موضوعی که هم سو با نتیجه مطالعه عنانی سراب (۱۳۸۹) است.

در پاسخ به سؤال پنجم مبنی بر این که چه رابطه ای بین جذب دانشجو از خارج و کیفیت آموزش عالی وجود دارد؟ ضریب مربوطه ۰/۷۲ و آماره t مربوط به آن ۲/۰۴ به دست آمده است. بنابراین، بر اساس این نتیجه می توان گفت جذب دانشجویان خارج از کشور رابطه مستقیم و معنی داری با افزایش کیفیت آموزش عالی دارد.

سؤال ششم به چگونگی رابطه بین بین المللی کردن برنامه های درسی و کیفیت آموزش عالی اختصاص یافته و با توجه به ضریب به دست آمده (۰/۸۹) و معنی داری آن (۴/۹۵) می توان گفت بین المللی کردن برنامه های درسی با کیفیت آموزش عالی رابطه مستقیم دارد و موجب ارتقای آن می شود. موضوعی که هم سو با نتایج مطالعه هاشمی و همکاران (۱۳۹۳) و Zhan, Yu. (2010) است.

سؤال هفتم مبنی بر اینکه بین تجهیز کلاس های آموزشی با تکنولوژی های نوین و کیفیت آموزش عالی چه رابطه ای وجود دارد؟ با توجه به ضریب ۰/۷۵ و معناداری ۲/۲۹ این نتیجه بدست می آید که تکنولوژی های نوین آموزشی دارای تأثیری مثبت بر کیفیت آموزشی است. این نتیجه مؤید نتیجه مطالعه شهرکی پور (۱۳۹۱) و Njoku (2015) است. بنابراین، می توان گفت

عوامل موثر بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی ۹۴۳

فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات سایت‌های آموزشی، استفاده از رایانه و ... همگی نقش بسزایی در افزایش کیفیت آموزش عالی ایفا می‌کند.

بنابراین، در مجموع می‌توان گفت که اختصاص بودجه تحقیقاتی و آموزشی، بالا بردن سطح آموزش و شیوه تدریس، اعزام دانشجویان به خارج، گسترش زبان‌های خارجه، جذب دانشجو از خارج از کشور، بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی و تجهیز کلاس‌های آموزشی با تکنولوژی‌های نوین تاثیر معنی داری بر افزایش کیفیت نظام آموزش عالی دارند. اما باید در نظر داشت که تنها شناسایی این عوامل کافی نبوده و باید با سازماندهی و تدوین برنامه‌های مناسب و کاربردی زمینه لازم را برای ارتقای عوامل نام‌برده فراهم نمود.

منابع

۱. اجتهادی، مصطفی، داودی، رسول (۱۳۸۶)، آسیب شناسی ساختار نظام آموزش عالی در اجرای برنامه های پنجساله توسعه بخش آموزش عالی به منظور ارائه راهبردهای مناسب، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره پانزدهم، پاییز ۱۳۸۶، صص ۲۴-۱.
۲. آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۵)، همکاری‌های بین‌المللی آموزش عالی در ایران و چگونگی بهبود آن. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۷۴)، ارزیابی درونی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال سوم، ش ۳ و ۴، صص ۷۰-۴۹.
۴. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)، ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایند عملیاتی)، تهران: انتشارات سمت.
۵. جوادی بورا، محمدعلی، نجفی، حسین و مهران فرج‌اللهی (۱۳۹۲)، عوامل موثر بر کیفیت آموزش از دور (مطالعه موردی: مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران)،
۶. سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه (۱۳۸۲)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، نشر آگه.
۷. شفیعی رودپشتی، میثم، میرغفوری، سید حبیب‌اله (۱۳۸۷)، شناسایی و رتبه‌بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت خدمات آموزشی بخش آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشکده مدیریت دانشگاه یزد)، آموزش عالی ایران، دوره ۱، شماره ۲، پاییز ۱۳۸۷، صص ۹۳-۸۷.
۸. شهرکی پور، حسن (۱۳۹۱)، عوامل موثر بر افزایش کیفیت آموزشی دوره های کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد دانشکده علوم تربیتی (مطالعه موردی واحد رودهن)، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره ۷ (پیاپی ۲۴)، پاییز ۱۳۹۱.
۹. طبرسا، غلامعلی، حسنونند مفرد، مهدی، عارف‌نژاد، محسن (۱۳۹۱)، تحلیل و رتبه‌بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان)، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره ۴، شماره ۱۶، پاییز ۱۳۹۱، صص ۷۴-۵۳.
۱۰. عمید، حسن (۱۳۷۶)، فرهنگ فارسی، تهران: انتشارات امیرکبیر.

۹۴۴ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

۱۱. عنانی سراب، محمدرضا (۱۳۸۹)، راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۵، سال نهم، پاییز ۱۳۸۹.
۱۲. غنچی، مستانه، حسینی، سید محمود، حجازی، یوسف (۱۳۹۱)، تحلیل عاملی مولفه های مدیریتی تاثیرگذار بر کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیات علمی پردیس های کشاورزی دانشگاه تهران، پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی، سال پنجم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۱ (پیاپی ۱۸).
۱۳. کیدوری، امیرحسین (۱۳۸۶)، معرفی برخی شاخص های کیفیت نظام دانشگاهی برای استفاده در بودجه ریزی دانشگاهی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۵.
۱۴. گزیده مقالات دایره المعارف آموزش عالی (۱۳۷۶)، ویراستاران: یوسف محمد نژاد و داوود حاتمی، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
۱۵. محمدی، رضا (۱۳۸۴)، راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، تجارب ملی و بین‌المللی. تهران: مرکز انتشارات، سازمان سنجش آموزش کشور.
۱۶. معروفی، یحیی، کیامنش علیرضا، مهرمحمدی، محمود، علی عسگری، مجید (۱۳۸۶)، ارزش یابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها، فصل نامه مطالعات برنامه درسی، سال اول، شماره ۵، تابستان ۸۶، ۸۱-۱۱۲.
۱۷. میاندهی، حجت، جهان بین، زهرا (۱۳۹۲)، بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت خدمات آموزش عالی غیرانتفاعی با استفاده از رویکرد QFD، کنفرانس ملی حسابداری و مدیریت، مرکز همایش های پژوهشگاه نیرو، تهران، بهمن ۱۳۹۲.
۱۸. نامی، کلثوم، صفری، ثنا (۱۳۹۰)، بررسی برخی عوامل مرتبط با کیفیت تدریس اعضای هیأت علمی، پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی»، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده های فنی، اردیبهشت ماه ۱۳۹۰.
۱۹. نجفی، رامین، خراسانی، اباصلت، محمدی، رضا و میترا گلوی (۱۳۹۳)، ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال، فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۴، شماره ۶، تابستان ۱۳۹۳، صص ۲۷-۱۱.
۲۰. هاشمی، سید احمد، اسدیان پور، معصومه، کیمیایی، علی (۱۳۹۳)، بررسی اثرات بین‌المللی شدن آموزش عالی و کیفیت برنامه درسی در عصر جهانی شدن، اولین کنفرانس بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
۲۱. هاشمی، سید حامد، پورامین‌زاد، سعیده (۱۳۹۰)، تحلیل الگوی اعتبار سنجی و ارزیابی درونی جهت تضمین کیفیت در نظام دانشگاهی، پنجمین همایش «ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی»، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده های فنی، اردیبهشت ماه ۱۳۹۰.

22. Archer, Louise (2010), Diversity, Equality and higher education: a critical reflection on the ab/uses oe equity discours within widening participation, Journal of leaching in Higher Education, Vol.12, Nos.5-6, October-December, pp.635_65.

23. Baartman Liesbeth, Gulikers Judith and Dijkstra Asha (2013), Factors influencing assessment quality in higher vocational education, Volume 38, Issue 8, pages 978-997.

24. Barimani, Abolghase, Salehi, Mohammad, Sadeghi, Mohammad reza (2011), Factors Affecting Quality of Higher Education From the Post Graduate Students Perspective, Educational Adminstration research quarterly, Summer 2011, Volume 2, Number 4 (8); Page(s) 51 To 70.

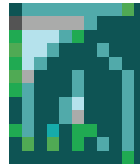
25. Beath Mac, J and Glynn mac A (2002), Self –Evaluation, What's in for Schools. First published by Routledge Flamer. New Delphi, sage Pblcation.
26. Bling. D. (2010). International Comparisons and Trends in External Qulity Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity, Higher Education, Vol.47, No.1,pp.113-137.
27. Bonmann et al (2010). Quality Qssurance in Higher Education – Meta-Evaluation of MultiStage Evaluation Procedures in Germany, Higher Education, Vol 52, No4, pp.678-709.
28. Chung Bing Sun. T. (2002). Quality in higher Education: Policies and Practices. A Hong kong Prespective, introduction and research approach. Journal or education management. Vol17.No.3.
29. Ivana, Diana, Pitic Diana, Drăgan Mihaela (2013), Demographic factors in assesing quality in higher education: gender differences regarding the satisfaction level of the perceived academic service quality, Quality Assurance Review for Higher Education, Vol. 5, Nr. 1-2, 2013, pp. 95-105.
30. Minh-Quang Duong (2016), The Factors Influencing Student Satisfaction in Vietnamese Higher Education, International Research in Education, Vol. 4, No. 1.
31. Rouf Md. Abdur (2012), Perception of Factors Affecting the Quality of Higher Education: A Study on Selected Private Universities in Bangladesh, International Journal of Information, Business and Management, Vol.4, No.2, 2012, Pp.3-12.
32. Vlasceanu,L.(2009).Quality Assurance and Accountability: Navigating Between Scylla and Charybdis: papers on Higher Education Bucharest: UNESCO-CEPES.
33. Zaboli R.A, Malmoun Z, Hassani, M. Relationship of Factors (2014), Affecting the Quality of Teaching: Structural Equation Modeling. Education Strategies in Medical Sciences. 2014;7(5):315-321.
34. Zaki Sajida and Zaki Rashidi Mohammad (2013), Parameters of Quality in Higher Education: A Theoretical Framework, International J. Soc. Sci. & Education, Vol.3 Issue 4.
35. Zhan, Yu. (2010), Impact of International Foundational on the Internationalization of Chinese Research Universities: A Case Study of Peking University and the Nippon Foundation Group, Columbia University.
36. Kudła Janusz Adam, Stachowiak-Kudła, Monika and Figurski Adam (2014), The Impact of Funding on the Quality of Public Higher Education in Poland, Social Science Research Network, November 11.
37. Eid, Faima H. (2014), Research, higher education and the quality of teaching: Inquiry in a Japanese academic context, Research in Higher Education Journal Volume 24.
38. Njoku, Chris Prince Udochukwu (2015), Information and communication technologies to raise quality of teaching and learning in higher education institutions, International Journal of Education and Development using ICT, Vol. 11, No. 1.



سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی
3rd National Conference & 10th Seminar on the Educational Evaluation &
Accreditation in Higher Education

دانشگاه تربیت مدرس

۷ و ۸ اردیبهشت ۱۳۹۵



تغییر راهبردی برنامه درسی آموزش عالی گامی در راستای اثربخشی نظام آموزش عالی

دکتر جعفر ترک‌زاده^۱، فهیمه کشاورزی^۲

چکیده:

ایجاد تغییر مطلوب به صورت فراکنشی در آینده و هماهنگ بودن با تحولات موجود پیشایند برنامه-ریزی راهبردی خلاق در نظام آموزش عالی با محوریت برنامه درسی است، تا این نوع برنامه، چارچوبی از مجموعه حرکات و اقدامات اصلی برای دستیابی به اهداف را ترسیم کرده و چگونگی منابع برای به دست آوردن موقعیت‌های مطلوب و خنثی کردن تهدیدات در حال و آینده را در نظام کلان آموز عالی بیان نماید. به فراخور این مهم، هدف پژوهش حاضر بررسی اهمیت و جایگاه تغییر راهبردی برنامه‌های درسی آموزش عالی در راستای اثربخشی نظام آموزش عالی می‌باشد. با توجه به اینکه اطلاعات موجود در زمینه تغییر راهبردی برنامه درسی آموزش عالی ماهیتاً کیفی، پربعد و پربرآیند می‌باشد از روش فرایند چرخه‌ای تحلیل (ترک زاده، ۱۳۸۸) در این مطالعه استفاده شد. نتایج مطالعه نشان داد که خرده سیستم‌های موجود در نظام آموزش عالی بایستی در جهت تحقق اهداف (اثربخشی) و رسالت مقدس آموزش عالی به عنوان یک سیستم کلی گام‌هایی اساسی و زیربنایی بردارند، در این میان مؤلفه یا عنصر برنامه درسی به عنوان یک خرده سیستم در نظام آموزش عالی از این اصل مهم مستثنی نمی‌باشد و حتی در مواردی مسئولیت مهم‌تر و اساسی‌تری نسبت به سایر خرده سیستم‌های موجود در دانشگاه ایفا می‌نماید. لازمه موفقیت چنین برنامه‌ای در چنین شرایطی اتخاذ اقدام مدبرانه راهبردی به همراه کسب آگاهی کامل از شرایط و اقتضائات محیطی، ذینفعان، آینده و غیره می‌باشد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، آموزش عالی، تغییر راهبردی، اثربخشی.

۱. دانشگاه شیراز (دانشیار و عضو هیأت علمی)، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران. djt2891@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شیراز (دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی)، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران. fahimehkesavarz@yahoo.com

۱- مقدمه

در عصر اقتصاد دانایی محور، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در کشورهای مختلف به عنوان نهادهای کلیدی تولید و نشر دانش، با تغییرات بی‌شماری در محیط درونی و بیرونی روبه‌رو هستند که تداوم فعالیت‌های آنها در این محیط پرتلاطم نیازمند تصمیم‌های سریع، به موقع و اثربخش مدیران دانشگاهی است (سنی و تیامو^۱، ۲۰۰۵، نقل در کیدوری و علم الهدی، ۱۳۸۸). در این راستا آموزش عالی به عنوان یک حیطه تخصصی شامل قلمروهای متعددی از جمله پژوهش، آموزش، مشاوره، ارزیابی و ... می‌باشد که رشد و ارتقاء آن نیازمند به یک جهت‌گیری راهبردی و اتخاذ سیاست‌هایی مبتنی بر رشد و توسعه همگام با تحولات محیطی موجود با بهره‌گیری از آن می‌باشد (تیچلر^۲، ۲۰۱۵). در واقع جستجوی حقیقت و توسعه دانش، پرورش نیروی انسانی متخصص، افزایش درک بین المللی، پرورش مهارت استدلال و کنجکاوی افراد، پرورش توانایی برقراری ارتباط اجتماعی در افراد، پرورش متخصصان شایسته، تربیت معلمان و محققان آینده، پرورش مهارت‌های مناسب برای ایفای نقش در دنیای کار، کمک به افزایش سطح کیفی دوره‌های قبل از دانشگاه، رشد و پرورش توانایی فکری و هوشی افراد، پرورش مهارت‌های استدلال انتقادی برخی از رسالت‌هایی است که آموزش عالی در جهت تحقق آن متناسب با پویایی‌ها و تحولات محیطی بایستی راهبردهایی را اتخاذ نماید (بریولنگو^۳، ۲۰۱۴؛ لین و همکاران^۴، ۲۰۱۲؛ یمنی، ۱۳۹۱؛ مدهوشی و نیازی، ۱۳۸۹؛ عارفی، ۱۳۸۴).

موفقیت دانشگاه در ایفای نقش و رسالت شایسته خود مستلزم جهت‌گیری اساسی مناسب دانشگاه و هر یک از زیر سیستم‌های آن (از جمله سیستم آموزشی) متناسب با شرایط و اقتضائات محیطی است. چنین جهت‌گیری لازم است در یک طرح و ترتیب منطقی به گونه‌ای تحلیل، اتخاذ و تبیین گردد که به طور همزمان انسجام درونی دانشگاه و زیرسیستم‌های آن به بهترین وجه لحاظ شود. به علاوه ارتباط مناسبی بین دانشگاه و محیط آن شکل گیرد و زمینه‌ای فراهم شود که همه اجزای سیستم، به گونه‌ای اثربخش در خدمت تحقق مطلوبیت‌های راهبردی دانشگاه قرار گیرند (ترکزاده، ۱۳۸۷). از جمله زیرسیستم‌های دانشگاه یا به عبارتی از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی آموزش عالی که بایستی به صورت راهبردی به آن نگریسته شود، «برنامه‌های درسی^۵» است. تردیدی نیست که برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزش عالی که، آخرین تحولات و دستاوردهای بشری در عرصه‌های گوناگون علمی در آن منعکس و به نیروی فعال آینده منتقل می‌گردد، در نظر گرفته می‌شود (فتیحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳).

به عبارتی برنامه درسی آموزش عالی برای ایجاد تغییرات مطلوب به صورت فراکنشی در آینده و هماهنگ بودن با تحولات موجود نیازمند یک برنامه‌ریزی راهبردی خلاق است، تا این نوع برنامه، چارچوبی از مجموعه حرکات و اقدامات اصلی برای دستیابی به اهداف را ترسیم کرده و چگونگی منابع برای به دست آوردن موقعیت‌های مطلوب و خنثی کردن تهدیدات در حال و آینده را بیان کند (هداوند، ۱۳۸۴؛ کمپل، ۲۰۱۰). بر این اساس برنامه‌ها بایستی از مناسبت لازم در راستای اهداف، وظایف و تحولات مربوطه برخوردار بوده تا بتوانند نقش اثربخش خود را ایفا نمایند (عارفی، ۱۳۸۴). بر این اساس

1. Sani & Tiamo
2. Teichler
3. Barrioluengo
4. Lin et al
5. Curricula

نگاه به برنامه درسی به عنوان جوهره هر نوع آموزش بایستی به گونه‌ای باشد که زمینه‌ساز ایجاد تناسب بین نگرش، دانش و مهارت دانش‌آموختگان با آخرین دستاوردهای علمی و نیاز بازارکار باشد (نعمتی و همکاران، ۱۳۸۳). در حالی که تجربیات متمادی در بررسی اسناد برنامه‌های درسی و نیز بررسی و مطالعه دست اول برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که اغلب این برنامه‌ها در سطح دانشگاه‌ها ارتباط کمی با واقعیات محیط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و فناوری دارند (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳). ساده انگاری امرخطیر برنامه‌ریزی درسی، عدم آشنایی اعضای هیأت علمی حتی رشته‌های علوم انسانی با برنامه‌ریزی درسی، توجه بیش از حد به شرایط و نیازهای زمان حال در طراحی برنامه درسی و غفلت از آینده نگری عالمانه و محققانه، تلقی احتمالی خاتمه یافتن فعالیت برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها پس از یک بار بازنگری و ارائه سرفصل‌های جدید، عدم اجرای مطلوب برنامه‌های درسی بازنگری شده توسط برخی از اعضای هیأت علمی که می‌تواند ناشی از مقاومت در برابر تغییر و تأکید بر عادات گذشته باشد (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۳)، عدم سازگاری برنامه‌های درسی با تقاضای بازار کار و موفق نبودن برنامه‌های درسی در کمک به دانشجویان برای کسب اطلاعات و مهارت‌های لازم جهت ایفای نقش مؤثر در دنیای کار متحول امروزی از جمله مواردی است که نشان از عدم تحقق رسالت واقعی برنامه درسی آموزش عالی می‌باشد. محققان بسیاری (سوآری^۱، ۲۰۱۵؛ موایمان و همکاران^۲، ۲۰۰۵؛ دهقانی و پاک مهر، ۲۰۱۱؛ دوریب^۳، ۲۰۱۴؛ کوجراس و جیمز الکساندر^۴، ۲۰۱۳؛ رثنایی و همکاران^۵، ۲۰۱۲؛ هوکا و همکاران^۶، ۲۰۱۰؛ بولستاد^۷، ۲۰۰۴؛ مدبری^۸، ۲۰۱۴؛ دهقانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ آل یاسین و مهرمحمدی، ۱۳۹۰؛ محمدی و ترک زاده، ۱۳۹۰؛ بهجتی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۱؛ کرمی و همکاران، ۱۳۹۱؛ تورانی، ۱۳۸۱؛ شعبانی، ۱۳۸۸؛ نیلی و همکاران، ۱۳۸۹؛ فتحی واجارگاه و مومنی مهموئی، ۱۳۸۷؛ نوروش، ۱۳۸۲) به این چالش‌ها به صورت موردی و متناسب با موضوع و مسأله تحقیق‌شان اشاره کرده‌اند، که توجه به آن و ارائه راهکارهایی متناسب با آن در خور اهمیت می‌باشد.

تأمل و تدبر بر مسائل و مشکلات فوق ضرورت اقدامی اساسی و بنیادی در آموزش عالی خصوصاً در مؤلفه اصلی و اساسی آن یعنی برنامه درسی را مطرح می‌سازد. در واقع آموزش عالی بایستی با کسب آگاهی از محیط و عناصر داخلی آن و با شناسایی تحولات محیطی و وضعیت خویش، تغییرات لازم را در جهت ادامه حیات به صورت پویا در خود ایجاد نماید. در این پژوهش به فراخور مباحث مطرح شده و با نگاه به برنامه درسی به عنوان یکی از اجزاء اصلی و اساسی آموزش عالی، و توجه به رسالت آن در پرورش نیروی انسانی کامل و شایسته در ابعاد مختلف شخصیتی، انسانی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و غیره تلاش می‌گردد تا به بررسی تغییر راهبردی برنامه درسی و همچنین ارائه گام‌هایی هر چند کوچک در راستای اثربخشی و کارآمدی نظام آموزش عالی، همچنین ارتقاء کیفیت و بهره‌وری آموزش عالی و برون دادهای ناشی از آن پرداخته شود. با درک اهمیت این مسأله هدف پژوهش حاضر بررسی نقش تغییر راهبردی برنامه‌های درسی آموزش عالی در راستای اثربخشی نظام آموزش عالی می‌باشد.

-
1. Soare
 2. Mooiman et al
 3. Durib
 4. Crujeiras & Jiménez-Aleixandre
 5. Ranai et al
 6. Hökkä et al
 7. Bolstad
 8. Medbery

۲- مبانی نظری

برنامه درسی با نگاه راهبردی فرایندی است که به یادگیری برنامه درسی یادگیرنده محور، عمل مبتنی بر شواهد (فراسر)^۱، ۲۰۰۶؛ پیرسون و هیوبال^۲، ۲۰۱۲)، رشد مهارت‌های فکری همچون حل مسئله، تفکر خلاق و انتقادی (کریستن و هکیبا^۳، ۲۰۱۰)، دورنگری نسبت به واقعیت‌های کنونی و حرکت به سوی آینده (عارفی، ۱۳۸۴)، با اتخاذ رویکردی کارآفرینانه به همراه کاوش محیطی که در آن انعطاف‌پذیری بر اساس افق زمانی وجود دارد (گاتیا و همکاران، ۲۰۱۱) می‌پردازد. در واقع، برنامه درسی مبتنی بر رویکرد راهبردی در آموزش عالی، مفاهیم؛ "برنامه درسی" و "راهبرد" را در ترکیب نوینی از عناصر برنامه درسی در سطوح تصمیم‌گیری آن پی می‌گیرد. مفهوم "برنامه درسی" را در گستره‌ای از پژوهش، مبانی، برنامه‌ریزی، اجرا، ارزشیابی، تغییر و مدیریت آن برای شناسایی وضعیت موجود و ترسیم وضعیت مطلوب و راه‌های رسیدن به آن در دنیای امروز و چشم اندازهای آتی علم و فناوری مورد اتکا قرار می‌دهد.

در این زمینه والکینگتون^۴، (۲۰۰۲) معتقد است برنامه درسی دیگر مسئولیت آکادمیک صرف ندارد، زیرا طراحان برنامه درسی امروزه با چالش گنجانیدن محتوای فنی سنتی با مهارت‌های عمومی‌تر مواجه‌اند. به عبارتی دیگر رسالت آموزش دانشگاهی در عصر جدید نسبت به گذشته تغییر کرده است. در این عصر دانشگاه باید افرادی را پرورش دهد که به جای حفظ و ذخیره اطلاعات، توانایی طبقه‌بندی، تحلیل و ترکیب اطلاعات، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی، مباحثه، مذاکره و مهارت‌های مدیریتی و فناورانه را دارا باشند تا بتوانند با تغییرات سریع فناورانه و صنعتی و اجتماعی به هم سویی موثری برسند (میگل و ماگی^۵، ۲۰۰۴). تحقیقات کوپر^۶ (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که برنامه درسی موجود ناتوان از مجهز نمودن دانشجویان به مهارت‌های مورد نیاز جهت زندگی و کار در دنیای آینده می‌باشد. پژوهش صالحی عمران و یغموری (۱۳۸۹) نیز مؤید همین مطلب است. جهانی شدن از دیگر جهت‌گیری‌هاست که تغییر بنیادین در برنامه درسی آموزش عالی را به همراه دارد (واکز^۷، ۲۰۰۳). اشتغال در بازار کار جهانی نیرویی را می‌طلبد که دارای مهارت‌های چندگانه باشد، امری که امروزه در برنامه درسی فروگذارده شده است (کرمی و مؤمنی، ۱۳۹۰).

متأسفانه به رغم اهمیت و ضرورت تغییر و تحول در برنامه درسی در مؤسسات آموزش عالی، میزان توجه به آنها کافی نیست و حتی تلاش و همت لازم برای بررسی، ارزشیابی، اصلاح و تغییر آنها در دستور کار قرار نگرفته است (استارک و لاکوتا، ۱۹۹۷). به زعم باچانان^۸ (۲۰۰۹) یکی از دلایلی که برنامه ریزان درسی کمتر به سمت تغییر برنامه درسی می‌روند، ماهیت استرس‌زای خود تغییر برای افراد درگیر در فرایند تغییر به ویژه مجریان می‌باشد. در واقع، نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که انگیزه اصلی تغییر برنامه درسی بایستی در نهایت بهبود یادگیری دانشجویان باشد. عارفی (۱۳۸۴) خاطر نشان می‌سازد که برنامه درسی در آموزش عالی بایستی مطابق با نیازها، تحولات و نیز از جامعیت لازم برخوردار بوده تا از طریق رشد قابلیت‌ها و مهارت‌ها در دانشجویان مورد توجه قرار گیرد لذا می‌توان آنها را در دنیای کنونی هم از بعد فردی و

1. Fraser
2. Pearson & Hubball
3. Kristyn & Huckleba
4. Walkington
5. Miguel & Maggie
6. Cooper
7. Waks
8. Buchanan

هم از بعد اجتماعی به عنوان برون داده‌های مؤثر آموزشی محسوب نمود به طوری که دارای مهارت‌ها و دانش‌های ضروری برای ایفای نقش در دنیای پیچیده امروز بوده و توان رویارویی با ساختارهای متغیر آن را داشته باشند. در غیر این صورت از نظر بسیاری از مردم، والدین، کارفرمایان، حکومت‌ها و دانشجویان، سرمایه‌گذاری انجام شده، از بازدهی خوبی برخوردار نخواهد بود.

در این راستا تامسون و همکاران (۲۰۰۹)، معتقدند که تنها از طریق به دست آوردن نیازهای محیط و طراحی یک برنامه آموزشی به طور خاص جهت آماده‌سازی فارغ التحصیلان برای روبرو شدن با نیازهای محیط، ارزیابی مجدد و مداوم این نیازها می‌توان راهی جهت پیشبرد حرفه و اطمینان از کسب سلامت مردم به دست آورد. بر این اساس ذینفعان بایستی به صورت فعالانه در ارائه نوآوری‌ها مشارکت داشته باشند. در این فرایند بایستی به مواردی از قبیل مرتبط بودن با جامعه، دانستن نیازهای جامعه، مسئولیت پذیری نسبت به نیازهای جامعه، به یاد داشتن فرایندها جهت کسب محصولات مهم و در نتیجه آماده شدن برای موفقیت توجه کرد. بر این اساس الگوی برنامه درسی راهبردی با پیش فرض قرار دادن استانداردهای آموزشی و کسب اطلاعات جامع، واقعی و دقیق از این استانداردها راهبردهایی در جهت همسویی برنامه‌های درسی با تحولات محیطی بیان می‌کند. بر این اساس بایستی به بررسی نقش و جایگاه رویکرد راهبرد در برنامه های درسی آموزش عالی با نگاهی ارزیابانه در درون سیستم کیفیت نظام‌های دانشگاهی پرداخت.

۳- پیشینه پژوهش

جدول ۱ مطالعات تجربی انجام شده در زمینه اثربخشی برنامه درسی آموزش عالی

مطالعات تجربی انجام شده در زمینه متغیرهای پژوهش در داخل		
نویسنده و سال	عنوان پژوهش	نتیجه
ترکزاده و کشاورزی (۱۳۹۴)	بعد شناسی اثربخشی برنامه درسی آموزش پزشکی: درونی، بیرونی و نهادی	برنامه درسی آموزش پزشکی می‌بایست پویا بوده و توان پاسخگویی به محیط داشته باشد، به این معنا که فارغ التحصیلان مهارت و توانمندی لازم را کسب نموده و در محیط اجتماعی اثربخش عمل نمایند. بر این اساس بایستی پیش‌بینی گردد که مواد و محتوای برنامه درسی امکان برقراری ارتباط معنادار، مفید و مؤثر با محیط و تأمین بقا در آینده را داشته باشد.
ترکزاده و همکاران (۱۳۹۳)	ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی سیستم آموزش در شرکت پتروشیمی اروند	اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی از دیدگاه کارکنان پایین‌تر از حد مطلوب و از دیدگاه مدیران بالاتر از حد مطلوب بود.
مرادی و جعفری (۱۳۹۲)	ارزیابی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی دانشگاه آزاد اسلامی	برنامه درسی کارآفرینی دانشگاه آزاد اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجویان آن دانشگاه و در مولفه های محتوا و دستیابی به هدف، روش تدریس، روش ارزشیابی، توانایی مدرسان، تحریک انگیزه های کارآفرینانه دانشجویان، پرورش ویژگی های کارآفرینانه دانشجویان و هم چنین آموزش مهارت های اساسی به دانشجویان جهت راه اندازی کسب و کارهای کارآفرینانه به صورت اثربخش عمل کرده است.

ادامه جدول ۱

صباغی و سعادت‌مند (۱۳۹۲)	بررسی میزان اثربخشی مؤلفه های ارزش های شهروندی در برنامه درسی دوره ابتدایی	مقایسه میانگین نمره میزان اثربخشی ارزش های شهروندی از دیدگاه آموزگاران نمایان ساخت که اختلاف میان دیدگاه های آموزگاران مرد و زن پیرامون دوستی معنادار بوده است.
کرمی و همکاران (۱۳۹۲)	افزایش اثربخشی برنامه درسی مهارت های زندگی از طریق خلق محیط های یادگیری سازنده گرا	آموزش در محیط سازنده گرا با توجه به انعطاف پذیری و یادگیری عمیق تری که در فراگیران ایجاد می کند، در کنترل خشم مؤثرتر به نظر می رسد.
محمدی و همکاران (۱۳۹۲)	ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر عباس بر مبنای مدل چشم شایستگی	شایستگی های فنی، رفتاری و زمینه ای دانش آموختگان گروه های مختلف تحصیلی پایین تر از حد مطلوب بود. اثربخشی بیرونی برنامه درسی بر اساس شایستگی های رفتاری و زمینه ای در دانش آموختگان زن بالاتر از دانش آموختگان مرد بود.
محمدی و همکاران (۱۳۹۱)	ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم شایستگی	دانش، مهارت و نگرش دانش آموختگان در بعد شایستگی فنی بالاتر از حد متوسط و پایین تر از حد مطلوب بود...
محمدی و همکاران (۱۳۹۱)	کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکتری حرفه ای پزشکی ...	اثربخشی بیرونی برنامه درسی در زمینه دانش و نگرش ایجاد شده در دانش آموختگان در سطح مطلوب قرار دارد در حالی که مهارت های کسب شده توسط آنان اگر چه از حداقل لازم برخوردار است اما در سطح مطلوب نیست.
رستگار و رضایی (۱۳۹۱)	میزان اثربخشی برنامه درسی دانشگاه علوم انتظامی در حوزه انتظام اجتماعی از دیدگاه دانش آموختگان سال های ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۹	در رشته انتظامی، دروس عمومی و دروس اصلی با مأموریت های محوله ناجا سازگاری ندارد اما دروس پایه و دروس تخصصی با مأموریت های محوله ناجا سازگار است...
بازرگان (۱۳۹۰)	تبیین، طراحی الگو و اعتبار سنجی برنامه درسی راهبردی آموزش عالی	برنامه درسی راهبردی آموزش عالی مفهومی نو در سطح ملی و جهانی است که چشم اندازی مدون، جامع، فراکنشی و منعطف برای تفکر، پژوهش و برنامه ریزی ارائه می کند.
بازرگان (۱۳۹۰)	تبیین الگوی برنامه درسی راهبردی آموزش عالی از منظر پدیدارشناختی	برنامه درسی راهبردی با انتخاب و تأکیدش بر ابعاد، گویه ها و گونه-های تعاملی آن ها مبتنی بر آخرین یافته های مطالعات برنامه درسی، چارچوب کلی را برای تحولی تدریجی از طریق شناسایی و کاربست اندیشه های نو و آخرین یافته ها در ابعاد و جزئیات مطرح در برنامه درسی و همچنین برخورداری از مشارکت همه دست اندرکاران و تصمیم گیرندگان را فراهم می کند.

ادامه جدول ۱

کاظم پور و همکاران (۱۳۹۰)	طراحی برنامه درسی فاوا و بررسی اثربخشی آن بر عملکرد دانش آموزان دوره متوسطه	سطح مبانی، مفاهیم و اصطلاحات، دانش، نگرش، توانش دانش آموزانی که الگوی برنامه درسی فاوا را آموزش دیده اند، به طور معنی داری بالاتر از دانش آموزانی بود که این آموزش دریافت نکرده اند.
بازرگان و همکاران (۱۳۸۹)	روش های یاددهی-یادگیری عصر اقتصاد دانایی در برنامه درسی راهبردی آموزش عالی	برنامه درسی راهبردی آموزش عالی چشم انداز مناسبی برای یادگیری در عصر اقتصاد دانایی از طریق ایجاد امکان طراحی آموزشی مبتنی بر یادگیری ترکیبی در ایجاد توانایی برخورداری از محتوی متحول و در قالب رسانه های متنوع و همچنین نگرش ها و شایستگی های ضروری انسان عصر اقتصاد دانایی و آمادگی برای تحول و تغییر به شمار آورد. برنامه درسی از بعد دستیابی به اهداف اثربخش عمل کرده است.
عارفی و همکاران (۱۳۸۹)	بررسی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی شاخه کاردانش آموزش متوسطه	اظهارات دانشجویان نشان داده که میانگین روش های تدریس مورد استفاده در کلاس کمتر از حداقل میانگینی است که برای آن در نظر گرفته شده است.
امینی و همکاران (۱۳۸۹)	بررسی اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش آموزان: مطالعه موردی شهر کاشان	میان دیدگاه دبیران و دانش آموزان در مورد میزان اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه تفاوت معنادار وجود دارد. ضمن اینکه اطلاعات به دست آمده نشان داده که این برنامه ها از نظر دانش آموزان کاملاً غیر اثربخش است.
شیربگی (۱۳۸۹)	راهبردهای اندازه گیری اثربخشی تدریس در نظام آموزش عالی	ویژگی های برجسته راهبردهای اثبات اثربخشی تدریس شامل، راهبردهای ارزیابی دانشجویان، ارزیابی همتایان، ارزیابی متخصصان بیرونی، خود ارزیابی، فیلم های دیداری، مصاحبه گروهی و .. می باشد.
خوبیاری (۱۳۸۹)	امکان سنجی برنامه ریزی استراتژیک در آموزش متوسط شهرهای اصفهان و شیراز	از دید مدیران ستادی و صفی میزان امکان تمرکززدایی، تفکر استراتژیک بازانديشي، بازسازی و بازآفرینی در آموزش متوسطه دو استان پایین تر از حد متوسط است.
فیروز آبادی و آقا احمدی (۱۳۸۸)	ارائه فرایند مناسب برنامه ریزی راهبردی آموزش عالی تربیت محور با تاکید بر دانشگاه های افسری نیروهای مسلح	مدل پیشنهادی این مقاله پس از آشنایی با تعیین نیازهای آموزشی، دیدگاه های نیازسنجی و برنامه ریزی و بررسی نظرات صاحب نظران درخصوص برنامه ریزی راهبردی و همچنین بررسی انواع مدل های برنامه ریزی راهبردی تربیتی و آموزشی تدوین شد و نتایج حاکی از اعتبار این مدل بود.
ترک زاده و همکاران (۱۳۸۸)	ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی آموزش درجه داری رسته انتظامی ناجا	برنامه تفصیلی دوره آموزشی فراگیران درجه داری در ابعاد توسعه دانش، مهارت و نگرش، تسهیل انطباق در محیط کار و تسهیل یادگیری در محیط کار از کفایت مطلوب برخوردار نیست.
ترک زاده و احمدوند (۱۳۸۸)	الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه	محققان به تدوین الگوی هدایت راهبردی که از سه بخش تعیین مطلوبیت های راهبردی اساسی، تحلیل راهبردی و راه یابی راهبردی تشکیل شده است، پرداخته اند.

ادامه جدول ۱

دانش، نگرش و مهارت دانشجویان بر حسب رشته‌های مختلف تحصیلی و جنسیت دستخوش تغییرات مطلوبی شده و این تغییر به دلیل ارائه حجم وسیعی از واحدهای دروس تربیتی بوده است.	اثربخشی برنامه درسی دروس تربیتی بر ارتقای سطح دانش، نگرش و مهارت های دانشجویان دانشگاه های آزاد اسلامی استان مازندران	حسین زاد (۱۳۸۸)
برنامه درسی دروس مورد نظر از اثربخشی درونی نسبی برخوردار است؛ اما برنامه درسی آموخته شده نتوانسته به اثربخشی بیرونی مطلوبی نائل شود.	ارزیابی اثربخشی درونی و بیرونی دروس عملی و کاربردی برنامه درسی دوره ی آموزش درجه داری رسته ی عملیات ویژه ی ناجا	ترک زاده و همکاران (۱۳۸۷)
برنامه درسی آی سی دی ال بر دانش و مهارت های رایانه ای کارکنان تأثیر داشته است و تفاوتی بین نظرات کارکنان طبقات مختلف سازمان در رابطه با میزان تأثیر برنامه درسی آی سی دی ال وجود ندارد.	بررس اثربخشی برنامه درسی آی سی دی ال از دیدگاه کارکنان بیمه مرکزی ایران	محمدزاده (۱۳۸۶)
در این پژوهش با استفاده از مطالعه نظری، الگویی مبتنی بر رویکرد راهبردی، طراحی شده است و بیانگر این نتیجه بوده که وضع موجود برنامه های درسی در هر سه دوره، پاسخ گوی شرایط و نیازها نیست ولی ضرورت تجدید نظر و بهبود برنامه درسی دوره کارشناسی از حیث ساختار، روش آموزش و روش ارزشیابی آموخته ها، بیش از دوره کارشناسی ارشد و دکتری است.	ارزیابی برنامه ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان	عارفی (۱۳۸۴)
برنامه درسی دوره دکتری از لحاظ محتوا تأمین کننده نیازهای فعلی و آینده کشور در زمینه برنامه ریزی درسی نیست. زیرا حجم دروس فرعی نسبت به سایر دروس زیاد بوده و کمبود فرصت مناسب برای فراگیری مهارت ها و نگرش های پژوهشی چشمگیر است.	نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه ریزی درسی در ایران	جهانی (۱۳۸۴)
اهداف کلی برنامه‌های درسی مبتنی بر دیدگاه نظم و انضباط است و عناصر محتوا و روش آموزش مبتنی بر دیدگاه موضوعی و رویکرد آن بیشتر نظری است تا عملی. برنامه های درسی در ایجاد زمینه مهارت- های ویژه و تخصصی، مهارت های تحقیقی و مهارت های عمومی مانند فعالیت های گروهی، به کارگیری فناوری روز و ... پاسخگوی نیازها نیست و نحوه ارزشیابی از آموخته های دانشجویان در برنامه درسی جامع نیست.	بررسی برنامه های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن	عارفی (۱۳۸۳)

۳- روش شناسی

با توجه به اینکه اطلاعات موجود در زمینه تغییر راهبردی برنامه درسی آموزش عالی ماهیتاً کیفی، پربعد و پربرآیند می‌باشد قاعدتاً کشف، استخراج و تحلیل داده‌ها و اطلاعات مرتبط مستلزم کاربست الگوی کیفی است که بتواند پاسخگوی پراکندگی منابع و اطلاعات موجود باشد. همچنین قدرت اکتشاف، استخراج و تحلیل داده‌ها و اطلاعات صریح و ضمنی را داشته باشد و در عین حال ساده و مدیریت پذیر باشد. بر اساس جستجوی صورت گرفته روش فرایند چرخه‌ای تحلیل (ترک زاده، ۱۳۸۸)،

چنین ویژگی‌هایی دارد و شامل مراحل و گام‌های زیر می‌باشد. ۱) فرایند گردآوری داده‌ها و اطلاعات می‌باشد، ۲) تقلیل احیاگرانه داده‌ها، ۳) سازماندهی و تحلیل اطلاعات و ۴) نتیجه‌گیری (تفسیر و نتیجه‌گیری). مراحل ذکر شده در فرایند چرخه‌ای تحلیل را بایستی در یک ترکیب تعاملی به صورت مستمر و فزاینده در نظر گرفت تا به کشف و خلق مفاهیم و توسعه معنادار دانش جدید منجر گردد. استفاده از این فرایند در این مطالعه تا رسیدن به مرحله اشباع مفهوم دانش متغیرهای پژوهش ادامه دارد. به گونه‌ای که حاصل پژوهش مجموعه مفاهیم مشخص پیرامون تغییر راهبردی برنامه درسی در قالب الگوی مفهومی پژوهش می‌باشد. گردآوری داده‌ها در این روش با توجه به ماهیت کیفی آن به صورت باز و به شکل مطالعه اسنادی انجام پذیرفت. جامعه آماری پژوهش شامل اسناد و مدارک موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی قابل دسترسی پژوهشگران در حوزه تغییر راهبردی برنامه درسی آموزش عالی بود. نمونه آماری مورد مطالعه به روش نمونه‌گیری هدفمند از منابع مذکور گردآوری شده و برای تحلیل انتخاب شد (ترک‌زاده، ۱۳۸۸). بر این اساس برای دستیابی به پژوهش‌های خارج از کشور از پایگاه‌های اطلاعاتی Springer, Science direct, Ebsco, Emerald, ISI, Eric, Francis & Taylor استفاده شده است و برای دسترسی به منابع داخل کشور ضمن استفاده از کتب موجود، از پایگاه‌های اطلاعاتی بانک مقالات نشریات کشور، پایگاه اطلاعات پژوهشی جهاد دانشگاهی، پایگاه مدارک و اطلاعات علمی ایران، سیولیکا، نورمگز، نمایمن استفاده شده است.

۴- یافته‌ها

بر اساس مطالعات صورت گرفته و با استناد به برخی از آنها می‌توان گفت برنامه‌های درسی بایستی به گونه‌ای باشند که با ایجاد محیط یادگیری پویا زمینه رشد و شکوفایی دانشجویان و شکل‌دهی به هویت واقعی آنان میسر گردد (برنچ^۱، ۲۰۱۵). تحقق چنین آرمانی حرکت از مرزهای سنتی و در نظر گرفتن برنامه درسی به عنوان یک فعالیت بین رشته‌ای را طلب می‌کند که لازمه آن استفاده از دانش تیمی متخصصان مختلف در تدوین و طراحی برنامه درسی می‌باشد (والش^۲، ۲۰۱۵؛ کارنیل و ریچ^۳، ۲۰۱۱). بنابراین برنامه‌های درسی مطلوب بایستی ماهیتی پویا و دینامیک داشته باشند. ربولو و ایوارس بیدال^۴ (۲۰۰۴) نیز در تایید این مطلب معتقدند که برنامه‌های درسی وسیله‌ای در جهت تحقق اهداف آموزش عالی و بالتبع آن اثربخشی در ابعاد مختلف آن می‌باشند. چرا که برنامه درسی تحقق یک چشم انداز چندبعدی^۵ است (پون و پوتولیا^۶، ۲۰۰۲) و به عنوان یک مفهوم ساختاری هویت خود را با فرضیه‌هایی دوگانه^۷ به عنوان یک پارادایم (به عنوان یک مدل کلی و عمومی طراحی تعلیم و تربیت و آموزش) و به عنوان یک نوع خاصی از پروژه‌های برنامه درسی (به عنوان یک راه طراحی برنامه درسی^۸ برای همه سطوح و موقعیت‌های یادگیری) مورد تأیید قرار داده است (کریستیا و پانی سوریا^۹، ۲۰۱۰؛ سوری^{۱۰}، ۲۰۱۰). بر این اساس توسعه برنامه درسی مستلزم نگاه به برنامه درسی به گونه‌ای اثربخش و راهبردی در ابعاد و عناصر سازنده آن است.

1. Branch
2. Walsh
3. Karniel and Reich
4. Rebollo, & Ivars Baidal
5. multidimensional perspective
6. Paun & Potolea
7. double hypostases
8. curriculum design
9. Cristea & Pânișoară
10. Soare

زیرا عناصر متعددی در شکل‌دهی برنامه درسی با هدف رشد و پرورش دانشجویان نقش دارند، که الزام وجودی همه عناصر دستیابی به هدف و «اثربخشی نظام آموزش عالی» را به دنبال دارد. در برنامه درسی نیز، دستیابی به اهداف متعالی تعلیم و تربیت متناسب با رسالت و مأموریت اصلی آموزش عالی، اثربخشی نظام آموزش عالی تضمین می‌کند. در واقع برنامه درسی - ای که یادگیری پویا و منعطف دانشجویان را با تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف رسمی و غیررسمی ادغام نماید، اثربخشی آن برنامه درسی و بالتبع اثربخشی آموزش عالی را به همراه دارد (احمد و پارسونز^۱، ۲۰۱۳). خرده سیستم‌های موجود در آموزش عالی بایستی در جهت تحقق اهداف (اثربخشی) و رسالت مقدس آموزش عالی به عنوان یک سیستم گام‌هایی اساسی و زیربنایی بردارند، بنابراین برنامه درسی به عنوان یک خرده سیستم در نظام آموزش عالی از این اصل مهم مستثنی نمی‌باشد و حتی در مواردی مسئولیت مهم‌تر و اساسی‌تری نسبت به سایر خرده سیستم‌های موجود در دانشگاه دارد. لازمه موفقیت آن در چنین شرایطی اتخاذ اقدام مدبرانه به همراه کسب آگاهی کامل از شرایط و اقتضات محیطی، ذینفعان، آینده و غیره می‌باشد.

نتیجه گیری:

با استناد به پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان چنین نتیجه گرفت که تغییر راهبردی نیازمند تفکری خلاق است. تفکری که با در نظر گرفتن دو مؤلفه اصلی و اساسی یعنی محیط و آینده، به تعیین چشم اندازهایی متناسب با اقتضات سازمان و محیط (آموزش عالی) بپردازد. همچنین رهبری دوراندیشی که مزین به اخلاق حرفه‌ای به گونه‌ای متعهد و متخصص مابانه باشد. در چنین سازمانی متخصصان حرفه‌ای و صاحب‌نظران با در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف‌های گذشته و با نگاه و تفکری راهبردی به تدوین سیاست‌هایی متناسب با خط مشی‌های سازمان می‌پردازند. برنامه درسی در نظام آموزش عالی چنین است و مستثنی از این مسأله نمی‌باشد. به عبارتی نگاه به برنامه‌های درسی آموزش عالی بر اساس رویکرد راهبردی دستاوردهای بزرگی همچون تحقق کیفیت، انعطاف‌پذیری، پویایی، سازواری، پاسخگویی، بهسازی حرفه‌ای، خلق ارزش‌ها، تناسب، ایجاد رشد حرفه‌ای، بینش، بصیرت، اعتماد، تعهد و غیره را به دنبال دارد. تحقق چنین مهمی زمانی ممکن می‌گردد که کلیه ابعاد، عناصر و مؤلفه‌های اثرگذار بر برنامه‌های درسی آموزش عالی از جمله هدف، کیفیت محتوا، روش یاددهی-یادگیری، قابلیت‌ها و توانمندی‌های فراگیر، زمان و مکان مناسب، ارائه منابع و نظام ارزیابی و ارزشیابی و دریافت بازخورد به گونه‌ای پویا و اثربخش در یک ارتباط تعاملی و تبادلی منجر به تحقق اهداف متناسب با رسالت سیستم کلان‌تر (نظام آموزش عالی و محیط بیرونی) گردد.

منابع:

- آل حسینی، فرشته و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). تحول فهم نهادی برنامه درسی: از عملیاتی به عملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۲، ۵۸-۲۹.
- امینی، محمد؛ صدیق ارفعی، فریبرز و قدمی، ملوک (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی برنامه درسی تربیت سیاسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش آموزان: مطالعه موردی شهر کاشان. دانشور رفتار، سال شانزدهم، شماره ۳۶، ص ۵۴-۴۱.
- ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸). روش پژوهش فرایند چرخه‌ای تحلیل، روشی برای گردآوری و استنتاج از داده‌های کیفی پر بعد در مسیر توسعه دانش مدیریت اسلامی، روش شناسی علوم انسانی، س ۱۵، ش ۶۱، ۱۴۲-۱۲۳.

- ترک‌زاده، جعفر و کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۴). بعدشناسی اثربخشی برنامه درسی آموزش پزشکی (درونی، بیرونی و نهادی). توسعه آموزش جندی شاپور، سال هفتم، شماره ۱.
- ترک‌زاده، جعفر و احمدوند، علیمحمد (۱۳۸۸). الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه. نامه آموزش عالی، سال دوم، شماره ششم، ۱۴۰-۱۲۱.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی و قاسمی قاسموند، محمود رضا (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی سیستم آموزش در شرکت پتروشیمی اروند. علوم انسانی و هنر، سال اول، شماره ۴.
- ترک‌زاده، جعفر؛ نیکنام، علی اصغر و محمدی، ابوالفضل (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی دروس عملی و کاربردی برنامه ی درسی دوره ی آموزش درجه داری رسته ی عملیات ویژه ی ناجا. فصلنامه مدیریت بر آموزش انتظامی. سال دوم، شماره سوم.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مجیدی، عبدالله و نورمحمدی، هادی (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی آموزش درجه داری رسته انتظامی ناجا. مدیریت: مطالعات مدیریت انتظامی، سال چهارم، شماره ۴، ص ۴۸۱-۴۶۱.
- ترک زاده، جعفر (۱۳۸۷). کارگاه جهت گیری راهبردی آموزش دانشگاه شیراز. معاونت آموزشی دانشگاه شیراز، دفتر برنامه ریزی و توسعه آموزشی. بهمن ۸۷.
- تورانی، حیدر (۱۳۸۱). ارتقای کیفی برنامه درسی به روش بهسازی فرایند. نوآوری های آموزشی، شاره دو، سال اول، ۱۰۶-۹۰.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۴). نقد و بررسی کمیت و کیفیت برنامه درسی مصوب دوره دکتری برنامه ریزی درسی در ایران، خبرنامه داخلی انجمن برنامه ریزی درسی در ایران، سال سوم، شماره ۶.
- خوبیار، علی اکبر (۱۳۸۹). امکان سنجی برنامه ریزی استراتژیک در آموزش متوسطه اصفهان و شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان.
- رستگار، علی و رضایی، صادق (۱۳۹۱). میزان اثربخشی برنامه درسی دانشگاه علوم انتظامی در حوزه انتظام اجتماعی از دیدگاه دانش آموختگان سال های ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۹. فصلنامه انتظام اجتماعی، سال چهارم، شماره چهارم، ص ۷۰-۵۴.
- شیربگی، ناصر (۱۳۸۹). راهبردهای اندازه گیری اثربخشی تدریس در نظام آموزش عالی. نامه آموزش عالی، دوره جدید، سال سوم، شماره دهم، صص ۳۳-۹.
- دهقانی، مرضیه، امین خندقی، مقصود، جعفری ثانی، حسین و نوغانی دخت بهمنی، محسن (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهشهای انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۹۹-۱۲۶.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۸). تحلیل انتقادی منابع دروس آموزش عالی (رویکردها و چالش ها). پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۱، ۶۴-۵۰.
- صالحی عمران، ابراهیم و یغموری، سعید (۱۳۸۹). بررسی مهارت های اشتغال زای بازار کار با توجه به اقتصاد جهانی در برنامه های درسی آموزش عالی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. دوره ۱۶، شماره ۴، ص ۱۶۵-۱۸۸.
- صباغی، نیر و سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۲). بررسی میزان اثربخشی مؤلفه‌های ارزش‌های شهروندی در برنامه درسی دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰، صفحات ۱۶۶-۱۵۵.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ موسی پور، نعمت الله و یاددگازاده، غلامرضا (۱۳۹۳). برنامه ریزی درسی آموزش عالی (مقدمه ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها). تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- فتحی واجارگاه، کوروش و مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۸۸). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی دانشگاهی، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۱، ۱۳۹-۱۶۵.

۹۵۸ سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام های دانشگاهی

- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱، دوره ۱، ص ۷۴-۴۳.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش و نساج، سعیده (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی شاخه کاردانش متوسطه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره دوم، شماره ۴، ص ۷۱-۴۷.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران: علم استادان.
- کاظم پور، اسماعیل؛ غفاری، خلیل و هدایتی، فرشته (۱۳۹۰). طراحی برنامه درسی فاوا و بررسی اثربخشی آن بر عملکرد دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول، شماره سوم، ص ۶۵-۴۳.
- کرمی، مرتضی؛ بهمن آبادی، سمیه و اسماعیلی، آرزو (۱۳۹۱). ساختار تصمیم گیری مطلوب در طراحی برنامه درسی آموزش عالی: دیدگاه اعضای یأت علمی و متخصصان برنامه درسی، پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم، شماره هفت، پیاپی، ۳۴، ۹۲-۱۰۴.
- کرمی، مرتضی و مؤمنی، حسین (۱۳۹۰). بازار کار جهانی و تاثیر آن بر طراحی برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره ۴، شماره ۲۱، ص ۶۷-۱۰۰.
- محمدی، مهدی، ترکزاده، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. مجله پژوهش های برنامه درسی، ۱(۱)، ۴۹-۲۹.
- محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و معینی شهرکی، هاجر (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم شایستگی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال چهاردهم، شماره ۵۳، صص ۸۳-۱۱۷.
- محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا؛ معینی شهرکی، هاجر و مهربانیان، نفیسه (۱۳۹۱). کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکترای حرفه ای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۳، ص ۲۴۳-۲۳۳.
- محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و رحمانی، هادی (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم شایستگی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱، ص ۳۲-۲۰.
- مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۸۳). بررسی نقش عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیأت علمی در برنامه ریزی درسی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- مؤمنی مهموئی، حسین (۱۳۹۰). آسیب شناسی ارزشیابی برنامه درسی در آموزش عالی، فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره چهارم، شماره ۲، صص ۹۵-۱۰۰.
- مومنی مهموئی، حسین و زارعیان، غلامرضا (۱۳۸۹). نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی. مجله راهبردهای آموزش، دوره ۳، شماره ۲، صص ۷۲-۶۷.
- نوروش، ایراج (۱۳۸۲). بررسی فرایند تغییر برنامه درسی و پیشنهاد یک برنامه درسی نوسازی شده برای دوره کارشناسی رشته حسابداری، بررسی های حسابداری و حسابرسی، سال دهم، شماره ۳۲، ۴۲-۲۱.
- نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا، شریف، مصطفی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). الزام ها و پیامدهای برنامه درسی پاسخگو در آموزش

عالی، مطالعه موردی دانشگاه دلتی اصفهان، جامعه شناسی کاربردی، سال بیست و یکم، پیا ۳۸، شماره دو، ۵۷-۷۶.

- هداوند، سعید (۱۳۸۴). رویکرد استراتژیک به فرایند آموزش. تدبیر. ۱۶۲، ص ۱۷-۱۲.

- یمنی دوزی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: سمت.

Bolstad, R. (2004, November 24-26). School – based curriculum development: redefining the term for New Zealand schools today & tomorrow. Paper presented at the Conference of the New Zealand Association of Research in Education (NZARE): Wellington.

- Barrioluengo, S. M(2014).Articulating the ‘three-missions’ in Spanish universities. *Research Policy*, 43, 1760–1773.

- Cristea, S., & Panișoara, I. O. (2010). Fundamental pedagogies. *Polirom*.

- Crujeiras, B., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2013). Challenges in the implementation of a competency-based curriculum in Spain. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 208-220.

- Cooper, J. H. (2005). A training Programmed based on the Principles of Social Constructivism and Focused on Developing People for the Future World of Work an Evaluation. Submitted in partial fulfilment of the requirement for the degree Megastars Comerica in the Faculty of Economic and Business Sciences at the University of Pretoria.

- Chang vmy, creative into eastern classrooms: evaluation form student perspective. *Thinking skill and creativity*. 31(6): 8-67

- Dehghani, M., & Pakmehr, H. (2011). Managerial Challenges of Curriculum Implementation in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2003-2006.

- Durib, M. J. (2014). Challenges of Globalization to School Curricula from the Point of View of Faculty Members with Suggestions of How to Deal with it. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1196-1206.

- Fraser, S.P. (2006). Shaping the University curriculum through partnerships and critical conversations. *International Journal for Academic Development*, 11(1), 5- 17.

- Hokka, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845-853.

- Line JR., Bishop JH., & Wilson J. (2005). Creating an effective strategic planning for the school district. *The Journal of Instructional Psychology* ,32(3).

- Mooiman, M. B., Sole, K. C., & Kinneberg, D. J. (2005). Challenging the traditional hydrometallurgy curriculum—an industry perspective. *Hydrometallurgy*, 79(1), 80-88.

- Medbery, R. L., Sellers, M. M., Ko, C. Y., & Kelz, R. R. (2014). The Unmet Need for a National Surgical Quality Improvement Curriculum: A Systematic Review. *Journal of surgical education*, 71(4), 613-631.

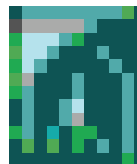
- Muller-Christ, G., Sterling, S., van Dam-Mieras, R., Adomßent, M., Fischer, D., & Rieckmann, M. (2014). The role of campus, curriculum, and community in higher education for sustainable development—a conference report. *Journal of Cleaner Production*, 62, 134-137.

- Pearson, M., & hubball, h.T. (2012). Scholarly approaches to curricular integration: Theory-practice implications for the health Professions. *American Journal for Pharmaceutical Sciences Education*, 76(10), Article 204.

- Ranai, M., Rezai, P., Karimyan, F., & Karimi, F. (2012). Challenges rooted in curriculum globalization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4567-4570.

- Soare, E. (2015). Perspectives on Designing the Competence Based Curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 972-977.

- Walsh, K. (2015). Curriculum design: Can we learn from product lifecycle management?. *Nurse Education Today*.



ارزشیابی اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی: رویکرد پاسخگویی به محیط

دکتر جعفر ترک زاده^۱، فهیمه کشاورزی^۲

چکیده

لازمه تحقق رویکرد پاسخگویی به محیط در نظام آموزش عالی با محوریت برنامه های درسی، ایجاد ارزشیابی اثربخشی در ابعاد مختلف درونی، بیرونی و نهادی است. لازم به ذکر است وجود یکی از این ابعاد بدون دیگری، رسالت پاسخگویی به محیط را با مشکل مواجه می سازد. با درک اهمیت این مسأله، هدف پژوهش حاضر بررسی ارزشیابی اثربخشی برنامه های درسی آموزش عالی در ابعاد مختلف درونی، بیرونی و نهادی بر اساس رویکرد پاسخگویی به محیط بود. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش گردآوری داده ها در این روش به صورت باز و به شکل مطالعه اسنادی با استفاده از روش فرایند چرخه ای تحلیل (ترک زاده، ۱۳۸۸) انجام پذیرفت. نتایج حاصل از مطالعه نشان داد اتخاذ اهداف و برنامه های درسی متناسب با ابعاد درونی، بیرونی و نهادی اثربخشی برنامه درسی آموزش عالی موجب اثربخشی آموزش عالی و در نتیجه پاسخگویی متناسب با مقتضیات محیطی می گردد. تحقق چنین مهمی مطمئناً رضایت ذینفعان، توسعه دانش، نگرش و مهارت دانشجویان، ایجاد مهارت هایی از جمله تفکر خلاق، نقاد و روحیه کارآفرینانه همچنین توسعه تصویر بیرونی و موفقیت نظام آموزش عالی، و در نهایت توسعه کمالات انسانی و اخلاقی را در جامعه در پی دارد.

کلمات کلیدی: برنامه درسی، آموزش عالی، پاسخگویی، محیط، ارزشیابی اثربخشی.

۱- مقدمه

به منظور توسعه چشم اندازی پایدار در دانشگاه ضروری است ارتباط بین همه ابعاد آن (آموزشی، پژوهشی، ...) به خوبی ارزشیابی شود تا همکاری و تعامل بین آنها در جهت یک تغییر و تحول بسیار مهم افزایش یابد (دیسترهف و همکاران،

۱. دانشگاه شیراز (دانشیار و عضو هیأت علمی)، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران. djt2891@gmail.com (نویسنده مسئول مکاتبات)

۲. دانشگاه شیراز (دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی)، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران fahimehkesavarz@yahoo.com

۲۰۱۲). و این مهم تنها از طریق شناسایی نیازهای محیط و طراحی یک برنامه آموزشی متناسب با آن و همچنین ارزیابی مجدد و مداوم برنامه‌ها در راستای تحقق اهداف و اثربخشی برنامه‌ها امکان پذیر است (تامسون و همکاران^۱، ۲۰۰۹). برنامه درسی به عنوان جزئی از نظام آموزش عالی، همواره بایستی با در نظر داشتن رویکرد پاسخگویی به محیط بر اساس کلیه عواملی که در آموزش و برنامه درسی تأثیر گذارند (از جمله فرایندهای تدریس، آموزش، رویکردهای یادگیری، دانشجویان، استادان) مورد بررسی، ارزیابی، بازنگری و اصلاح قرار گیرد. بر این اساس ضروری است برنامه‌های درسی پاسخگوی شرایط و نیازهای در حال تحول محیط (جامعه و بخش‌های مختلف آن) و اقتضائات ناشی از آن باشند تا از این طریق حیات و تداوم دانشگاه‌ها تأیید گردد (هیگس^۲، ۲۰۰۷). توجه به پاسخگویی برنامه درسی، دستیابی به اهداف متعالی تعلیم و تربیت متناسب با رسالت و مأموریت اصلی آموزش عالی و در نتیجه، اثربخشی آنرا تضمین می‌کند. در یک دسته بندی انواع اثربخشی عبارتند از اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی.

اثربخشی درونی سازمان به معنای نیل به اهداف، بدون در نظر گرفتن عوامل خارجی موثر بر سازمان است. هنگامی که تحقق هدف (اثربخشی) منجر به تغییر رفتار شود و در محیط کارآمد باشد اثربخشی بیرونی نامیده می شود و تحقق فلسفه وجودی فعالیت مورد نظر را اثربخشی نهادی می نامند که در سطح کلان مطرح می‌شود. اثربخشی بیرونی مستلزم اثربخشی درونی است و اثربخشی نهادی مستلزم اثربخشی بیرونی و طبیعتاً اثربخشی درونی است. (ترک زاده، نیکنام و محمدی، ۱۳۸۸). با محقق شدن این ابعاد در ارتباط با هم، دانشگاه عملکرد بهتری خواهد داشت و از توان پاسخگویی بالاتری برخوردار خواهد شد. با رویکرد سیستمی اگر پاسخگویی را یک سیستم رفتاری در دانشگاه در نظر بگیریم دارای ابعادی مشتمل بر مفهومی، ساختاری و عملکردی می‌باشد. بدین گونه که در بعد مفهومی بر ضرورت و مزایای پاسخگویی به شرایط و اقتضائات ناشی از آن در محیط متغیر بیرونی و چالش‌های درونی سازمانی، مفهوم کلی و هدف از پاسخگویی، قلمرو، رویکردها، فرایندها و روش‌های پاسخگویی، ویژگی‌ها و ارزش‌های کارکردی پاسخگویی و الزامات و ملاحظات در جهت تحقق موثر پاسخگویی به محیط اشاره کرد. و منظور از بعد ساختاری هرگونه جهت‌گیری، ترتیبات و سازوکارهای درونی و محیطی تمهید شده که منجر به پاسخگویی به موقع و مناسب خواهد شد، می‌باشد. منظور از بعد عملکردی مجموعه اقداماتی است که در جهت پیشبرد و تحقق پاسخگویی به عمل می‌آید، و این فعالیت‌ها و اقدامات را می‌توان در سه دسته تقسیم کرد: فعالیت‌های اصلی (مرکزی)، اقدامات زمینه ساز و پشتیبان، ملاحظات عملکردی (ترک زاده، ۱۳۸۸).

در این راستا برنامه درسی‌ای که یادگیری پویا و منعطف دانشجویان را با تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف رسمی و غیر رسمی ادغام نماید، اثربخشی آن برنامه درسی را به همراه دارد (احمد و پارسونز^۳، ۲۰۱۳؛ لویی و همکاران^۴، ۲۰۰۰؛ سونگ و همکاران^۵، ۲۰۱۲). با توجه به نقش و اهمیت برنامه درسی در آموزش عالی به عنوان عامل مهم در ارتقای کیفیت آموزش عالی (دهقانی و همکاران، ۲۰۱۱)، مطالعه ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی در محیط آموزش عالی به عنوان یک سیستم پیچیده و چند بعدی، استراتژی مهمی به شمار می‌رود. در این زمینه فراهم ساختن زمینه‌هایی جهت مطالعه ارزشیابی اثربخشی

1. Thompson
2. Goldfinch
3. Ahmed & Parsons
4. Looi et al
5. Song, et al

برنامه درسی آموزش عالی و ابعاد آن به گونه‌ای پاسخگو ضرورتی انکارناپذیر است و تاکنون کمتر مورد توجه جدی صاحب نظران و مسئولین قرار گرفته است (ایکس یونگ و همکاران^۱، ۲۰۱۳). بنابراین ارزشیابی برنامه درسی جمع آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران است و هدف آن دستیابی به خط مشی‌های مناسب و راه‌حل‌های بهتر در تداوم و عملی ساختن اهداف اصلی برنامه می‌باشد (بهارود^۲، ۲۰۱۰). طبعاً اگر برنامه درسی را به عنوان یک سیستم مسئول ایفای کارکردهای مطلوب در نظام آموزشی و محیط پیرامونی آن در نظر بگیریم، ارزشیابی اثربخشی آن باید با رویکرد پاسخگویی به محیط طرح‌ریزی، اجرا و تحلیل گردد.

در این مطالعه به فراخور مباحث مطرح شده و با توجه به رویکرد پاسخگویی به اثربخشی برنامه درسی به عنوان یکی از اجزاء اصلی و اساسی آموزش عالی، و توجه به رسالت آن در پرورش نیروی انسانی کامل و شایسته در ابعاد مختلف شخصیتی، انسانی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و غیره تلاش می‌گردد تا بر اساس الگوهای موجود در ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی با مطالعه منابع و متون، معیارها و مؤلفه‌هایی جهت ارزشیابی اثربخشی این نوع برنامه با توجه به رویکرد پاسخگویی تدوین گردد. با درک اهمیت این مسأله هدف پژوهش حاضر بررسی ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی در آموزش عالی با توجه به رویکرد پاسخگویی به محیط می‌باشد.

۲- مبانی نظری

تعریف ارزشیابی برنامه درسی تا حد زیادی تابع تعریفی است که از برنامه درسی ارایه می‌دهیم. با این همه، ارزشیابی برنامه درسی فرایند بررسی ارزش شایستگی برنامه درسی است. بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه‌های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱). از این رو ارزشیابی برنامه درسی را فرایندی برای بهبود جوهر و ماده برنامه درسی، رویه‌های اجرایی و روش‌های آموزشی می‌دانند (مومنی مهموئی، ۱۳۹۰). به عبارتی ارزشیابی برنامه درسی اشاره به مجموعه‌ای از اطلاعات دارد که به قضاوت در مورد ارزش و اثربخشی برنامه‌ای خاص یا بخش خاصی از برنامه مربوط به دوره‌ای خاص می‌پردازد. کسب اطلاعات بر اساس ارزشیابی، قضاوت کردن راجع به آینده برنامه درسی که آیا نیاز به اعمال تغییراتی می‌باشد یا خیر، را میسر می‌سازد (هیوسان و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین ارزشیابی برنامه درسی جمع آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران است و هدف آن دستیابی به خط مشی‌های مناسب و راه‌حل‌های بهتر در تداوم و عملی ساختن اهداف اصلی برنامه می‌باشد (بهارود^۳، ۲۰۱۰). بر اساس تعاریف ذکر شده می‌توان گفت ارزشیابی برنامه درسی به بررسی اثربخشی و کارایی و کیفیت برنامه درسی می‌پردازد، و حیات و استمرار موفق برنامه درسی به آن بستگی دارد. همچنین اثربخشی یک مفهوم کلی دارد که به صورت ضمنی در برگیرنده تعداد زیادی از متغیرهاست. در واقع حدود یا میزانی که هدف‌های چندگانه (چه رسمی و چه عملیاتی) تأمین شده‌اند سنجیده یا اندازه‌گیری می‌شوند و مورد قضاوت قرار می‌گیرند. رابینز (۱۳۸۰) در تعریف اثربخشی هم به وسایل و امکانات توجه نموده و هم به نتایج حاصل از آن. به عبارتی سازمانی اثربخش است که قادر به

مدیریت ابهام‌ها، انعطاف‌پذیری، مشتری‌مداری، تولید، ارزش‌مداری و زمینه ساز ارتقا یادگیری باشد و حیطه اصلی شغلی و توانمندسازی بالای کارکنان را بشناسد (یواچ آی بین و همکاران، ۲۰۰۷).

لازم به ذکر است تحقق رسالت، اهداف و مطلوبیت‌ها در برنامه درسی را اثربخشی برنامه درسی گویند. به عبارتی تناسب و انسجام درونی بین اجزا و مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی که موجب تحقق مطلوبیت‌های اساسی و از جمله موجب کارآمد بودن یادگیری‌های حاصل از مواد برنامه درسی در موقعیت‌های عملی خارج از موقعیت آموزشی گردد، اثربخشی برنامه درسی نام دارد (ترکزاده و کشاورزی، ۱۳۹۴). اثربخشی برنامه درسی با کسب شایستگی‌ها و استانداردهای تعیین شده از طریق ارتباط قوی بین استاد و دانشجو با اجرای برنامه درسی به گونه‌ای مناسب محقق می‌شود (هیوساین^۱، ۲۰۱۵). بنابراین زمانی برنامه درسی را اثربخش می‌نامند که تمامی ابعاد و مؤلفه‌های سازنده آن در تعامل با یکدیگر منجر به یادگیری فرد، کسب توانمندی و قابلیت‌های لازم در آنان برای ورود به بازار کار و در نتیجه آن تحقق مطلوبیت‌ها و رسالت‌های برنامه درسی به صورت کلی گردد. محتوی با کیفیت، برنامه زمانبندی شده مناسب، مواد و منابع لازم، کادر آموزشی توانمند و غیره برخی از مؤلفه‌هایی است که در اثربخشی برنامه درسی اثرگذار است.

ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی راهبردی به سنجش مجموعه مؤلفه‌های اثرگذار و درهم تنیده از تعامل بین ابعاد و عناصر برنامه درسی راهبردی در محیط آموزش عالی می‌پردازد، بدین معنا که ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی راهبردی در آموزش عالی مشخص می‌سازد برنامه درسی راهبردی با چه مؤلفه‌هایی در ابعاد و عناصر آن، متناسب با آینده نظام آموزشی و مقتضیات محیطی در راستای تحقق اهداف و مقاصد نظام آموزش عالی به صورت در هم تنیده و چند بعدی می‌پردازد. به عبارتی می‌توان بررسی ارزش‌ها و شایستگی‌های برنامه درسی راهبردی به گونه‌ای اثربخش در جهت تحقق اهداف و رسالت‌های آموزش عالی در محیط راهبردی حال و آینده را ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی راهبردی گویند. در زمینه وسیع‌تر، با توجه به اینکه فعالیت‌های ارزشیابی برنامه درسی، برنامه‌های درسی موجود، برنامه‌های آموزشی، درس‌های در نظر گرفته شده در برنامه یا برنامه‌های ملی را در بستر موقعیت حساس اجرایی هر یک مورد بررسی قرار می‌دهد (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۱)، در ارتباط با برنامه درسی راهبردی نیز چنین امری صادق است. زیرا اساس دستیابی به هدف در برنامه درسی بسته به فرایند ارزیابی‌ای که صورت می‌گیرد، در طول شکل‌گیری یا رشد و توسعه آن می‌باشد (هیوسان و همکاران، ۲۰۱۱)، و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی راهبردی معیارهایی جهت سنجش اثربخشی در انواع و ابعاد مختلف یا تحقق هدف و مطلوبیت‌های برنامه درسی راهبردی در صورتی که اجرا گردد، فراهم می‌سازد.

۳- مرور پیشینه ها

بر اساس مطالعات صورت گرفته می‌توان به برخی از تحقیقات انجام شده در ارتباط با موضوع پژوهش اشاره نمود. ترک زاده و کشاورزی (۱۳۹۴) در مطالعه‌ای با عنوان بعد شناسی اثربخشی برنامه درسی آموزش پزشکی: درونی، بیرونی و نهادی، ضمن تأکید بر لزوم پویایی برنامه درسی آموزش عالی، به توان پاسخگویی برنامه به محیط برداشت نموده‌اند. بر این اساس که مواد و محتوای برنامه درسی می‌بایست امکان برقراری ارتباط معنادار، مفید و مؤثر با محیط را در آینده داشته باشد. همچنین

ترک‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) در ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی سیستم آموزش در شرکت پتروشیمی اروند به این نتیجه دست یافتند که اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی لزوماً هم ارز نیستند و تفاوت معناداری میان آنها از دیدگاه‌های افراد مختلف (کارکنان و مدیران) وجود دارد.

مرادی و جعفری (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان ارزیابی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی دانشگاه آزاد اسلامی به این نتیجه دست یافتند که برنامه درسی کارآفرینی دانشگاه آزاد اسلامی از دیدگاه اساتید و دانشجویان آن دانشگاه و در مولفه‌های محتوا و دستیابی به هدف، روش تدریس، روش ارزشیابی، توانایی مدرسان، تحریک انگیزه‌های کارآفرینانه دانشجویان، پرورش ویژگی‌های کارآفرینانه دانشجویان و هم چنین آموزش مهارت‌های اساسی به دانشجویان جهت راه اندازی کسب و کارهای کارآفرینانه به صورت اثربخش عمل کرده است. ترک‌زاده و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهش دیگری با عنوان ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی آموزش درجه داری رسته انتظامی ناجا به این نتیجه دست یافتند که برنامه تفصیلی دوره آموزشی فراگیران درجه داری در ابعاد توسعه دانش، مهارت و نگرش، تسهیل انطباق در محیط کار و تسهیل یادگیری در محیط کار از کفایت مطلوب برخوردار نیست.

محمدی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره کارشناسی رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر عباس بر مبنای مدل چشم شایستگی به این نتیجه دست یافتند شایستگی‌های فنی، رفتاری و زمینه‌ای دانش‌آموختگان گروه‌های مختلف تحصیلی پایین‌تر از حد مطلوب بود. اثربخشی بیرونی برنامه درسی بر اساس شایستگی‌های رفتاری و زمینه‌ای در دانش‌آموختگان زن بالاتر از دانش‌آموختگان مرد بود. همچنین محمدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش دیگری با عنوان کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکتری حرفه‌ای پزشکی به این نتیجه دست یافتند که اثربخشی بیرونی برنامه درسی در زمینه دانش و نگرش ایجاد شده در دانش‌آموختگان در سطح مطلوب قرار دارد در حالی که مهارت‌های کسب شده توسط آنان اگر چه از حداقل لازم برخوردار است اما در سطح مطلوب نیست. همچنین سوریادی و کودادی^۱، (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی کاربرد مدل ارزشیابی برنامه درسی پرداختند. وی معتقد است ارزشیابی می‌تواند دیدگاه مناسبی برای سازمان دهندگان برنامه درسی در راستای تلاش برای اصلاح و بهبود برنامه‌های ردسی فراهم آورد. تامپسون^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان تدوین مدلی برای یکپارچه سازی برنامه ریزی راهبردی و طراحی برنامه به این نتیجه دست یافت که برنامه درسی شایستگی محور در ایجاد یک برنامه سلامت عمومی: دانشگاه کارولینای شمالی به این نتیجه دست یافتند که توجه به نیاز جامعه با ارزیابی از نیازها و همچنین توجه به نیاز دانشجویان، ایجاد نوآوری جهت پیشبرد حرفه و مهارت‌ها و ارتقا سلامت عمومی از طریق برنامه درسی متناسب با شرایط و مقتضیات محیطی که پاسخگوی جامعه خود می‌باشد، امکان پذیر است. بنابراین با اتخاذ رویکرد برنامه ریزی استراتژیک در برنامه درسی دانشجویان می‌توان گامی در جهت ارتقا شایستگی آنان متناسب با نیازهایشان برداشت. چانگ^۳ (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان ارزشیابی تلفیق خلاقیت در برنامه‌های درسی به این نتیجه دست یافت که نتایج ارزشیابی عناصر برنامه درسی دانشگاه‌ها نشان داد که تلفیق عناصر خلاقیت در برنامه درسی دانشگاه‌ها و اجرای برنامه درسی خلاق به درک بهتر مفاهیم و توانمندی خلاقانه دانشجویان می‌انجامد.

۴- ابزار و روش

گردآوری داده‌ها در این روش با توجه به ماهیت کیفی پژوهش (پویا، چندجانبه و تعاملی) به صورت باز و به شکل مطالعه اسنادی انجام پذیرفت. جامعه آماری پژوهش شامل اسناد و مدارک موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی قابل دسترس پژوهشگران در حوزه ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی آموزش عالی بود. بر این اساس با توجه به ماهیت مطالعه حاضر از روش فرایند چرخه‌ای تحلیل (ترک زاده، ۱۳۸۸)، که شامل مراحل و گام‌هایی به شرح زیر می‌باشد؛ فرایند گردآوری داده‌ها و اطلاعات می‌باشد، تقلیل احیاگرانه داده‌ها، سازماندهی و تحلیل اطلاعات و نتیجه‌گیری (تفسیر و نتیجه‌گیری) می‌باشد، استفاده شد. بر اساس جستجوی صورت گرفته مراحل ذکر شده در فرایند چرخه‌ای تحلیل را بایستی در یک ترکیب تعاملی به صورت مستمر و فرایندی در نظر گرفت تا به کشف و خلق مفاهیم و توسعه معنادار دانش جدید منجر گردد. همچنین لازم به ذکر است استفاده از این فرایند در این مطالعه تا رسیدن به مرحله اشباع مفهوم دانش متغیرهای پژوهش ادامه داشت، به گونه‌ای که حاصل پژوهش مجموعه مفاهیم مشخص پیرامون ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی با توجه به رویکرد پاسخگویی به محیط بود.

۵- یافته‌ها

بسیاری از دانشگاه‌ها امروزه سعی دارند که در ارتباط بیشتری با محیط وسیع بیرونی قرار گرفته و تحولاتی را در اجزا و عناصر عمده خود به گونه‌ای استراتژیک ایجاد نمایند (عارفی، ۱۳۸۴). بر این اساس زیر سیستم‌های موجود در آموزش عالی بایستی در جهت تحقق اهداف (اثربخشی) و رسالت مقدس آموزش عالی به عنوان یک سیستم گام‌هایی اساسی و زیربنایی بردارند. برنامه درسی به عنوان یک زیرسیستم در نظام آموزش عالی از این اصل مهم مستثنی نمی‌باشد و حتی در مواردی مسئولیت مهم‌تر و اساسی‌تری نسبت به سایر زیرسیستم‌های موجود در دانشگاه بر عهده دارد. موفقیت در چنین شرایطی اتخاذ اقدام مدبرانه به همراه کسب آگاهی کامل از شرایط و اقتضائات محیطی، ذینفعان، آینده و غیره را می‌طلبد.

لازم به ذکر است، تحقق اثربخشی دانشگاه در گروه تحقق اثربخشی زیرسیستم‌های آن است. برنامه درسی به عنوان زیر سیستم آموزش عالی زمانی می‌تواند اثربخش باشد که با تمرکز بر پاسخگویی به محیط اقداماتی در جهت کارکردهای اصلی آموزش، پژوهش و خدمات علمی و اجتماعی خود اتخاذ کرده باشد. بر این اساس انسجام و پیوستگی درونی نسبت به تحقق اهداف تعیین شده شرط لازم در تحقق اثربخشی برنامه درسی بوده اما کافی نیست، زیرا تأکید بر آنچه انتظار می‌رود فراگیران تحقق بخشند و سازماندهی تمام فعالیت‌های تدریس برای نیل به این هدف حائز اهمیت است و اثربخشی بیرونی تکمیل کننده آن است. در این میان تحقق اثربخشی درونی و بیرونی می‌تواند منجر به اثربخشی نهادی برنامه درسی گردد. بنابراین هدف ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی در آموزش عالی با توجه به رویکرد پاسخگویی یافتن راهی جدید و متفاوت نسبت به گذشته است، نه ادامه یا بهبود وضعیت فعلی. بر این اساس نیاز به ایجاد نگاهی نو به قلمرو برنامه درسی در کنار سایر مؤلفه‌های نظام آموزش عالی احساس می‌شود. نگاهی که فراتر از دیدگاه‌های سنتی حاکم بر برنامه درسی است، نگاهی که شرایط و تحولات محیطی را به صورتی اندیشمندانه و نوآورانه متناسب با نیازهای جامعه و توانمندی دانشجویان به صورتی اثربخش مدیریت و رهبری کند. تحقق چنین هدفی تنها از طریق ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی و توجه به رویکرد

پاسخگویی امکان‌پذیر است. با آگاهی نسبت به این مسأله در آموزش عالی و با اتخاذ چنین رویکردی می‌توان برنامه درسی را از غرق شدن در رویکردهای سنتی، ناکارآمدی و عدم پویایی محتوا و مواد آموزشی، عدم شایستگی و توانمندی استاد-دانشجو، ارائه نامناسب منابع، و غیره نجات داد و اثربخشی آن را تضمین کرد، زیرا به نظر می‌رسد با ارائه چارچوب اثربخشی برنامه درسی پاسخگو به مقتضیات و شرایط و نیازها بتوان رسالت واقعی برنامه درسی آموزش عالی را محقق ساخت.

بر اساس آنچه در قسمت مبانی نظری و پیشینه پژوهش ذکر گردید و با توجه به روش مورد استفاده در مطالعه حاضر - فرایند چرخه‌ای تحلیل - و با استناد به تحقیقات صورت گرفته می‌توان به برخی از مؤلفه‌های ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی با توجه به رویکرد پاسخگویی آن به محیط پرداخت. از جمله این مؤلفه‌ها تحقق اهداف درونی برنامه درسی (آریزا و همکاران، ۲۰۱۱؛ پاتریکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۵؛ اتریونی، ۱۹۶۴؛ پرایس، ۱۹۶۸؛ کال آی، ۲۰۱۰؛ رابینز، ۱۹۸۷؛ هال، ۲۰۰۲؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸؛ دفت، ۱۳۸۵؛ دفت، ۱۳۷۸؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ جک، ۲۰۰۳؛ آقاجانی و خدابخشی، ۱۳۸۸؛ فتحی واجارگاه و نساج، ۱۳۸۹؛ عارفی و همکاران، ۱۳۸۹؛ عارفی، ۱۳۸۳؛ مرادی و جعفری، ۱۳۹۲؛ تایلر، ۱۹۳۰؛ زارعی، ۱۳۸۴)، توسعه دانش، نگرش، مهارت دانشجویان (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸ (الف)؛ سلطانی، ۱۳۸۰؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸ (ب)؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱؛ محمدی و همکاران، ۱۳۸۷؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱ (ب)؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ حسین زاده، ۱۳۸۸؛ کاظم پور و همکاران، ۱۳۹۰؛ غلام پور و گلیچ، ۱۳۹۱؛ محمدزاده، ۱۳۸۶؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ عارفی و همکاران، ۱۳۸۹)، ایجاد فضای تعاملی دینفعان (عباس زاده، ۱۳۸۲؛ آقاجانی و خدابخشی، ۱۳۸۸؛ بلک مور، ۲۰۱۲)، قابلیت اسنجام و انطباق درونی بین ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی، پرورش ویژگی‌ها و مهارت‌های کارآفرینانه (آقاجانی و خدابخشی، ۱۳۸۸)، به تسهیل یادگیری و تغییر رفتار فراگیران در محیط کار (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ رودریک و همکاران، ۲۰۱۳؛ محسن پور، ۱۳۸۵)، انطباق‌پذیری برنامه با شرایط، نیازها و مقتضیات محیطی (هوی و میسکل، ۲۰۱۳؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ عباس زاده، ۱۳۸۲؛ پامیلا و همکاران، ۲۰۱۱؛ سلطانی، ۱۳۸۰؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸ (ب)؛ ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۱؛ بلک مور، ۲۰۱۲؛ زارعی، ۱۳۸۴)، ارزشمندی و کیفیت برون دادها (استافل بیم و شفیلد، ۱۹۸۶؛ زارعی، ۱۳۸۴؛ بازرگان، ۱۳۸۰)، پرورش مهارت‌ها و توانمندی‌ها (عارفی و همکاران، ۱۳۸۹؛ فتحی واجارگاه و نساج، ۱۳۸۹؛ غلام پور و گلیچ، ۱۳۹۱؛ مرادی و جعفری، ۱۳۹۲؛ پاتریکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ زارعی، ۱۳۸۰؛ تامپسون، ۲۰۱۱؛ عباس زاده، ۱۳۸۲؛ محمدی و همکاران، ۱۳۹۲؛ پاتریکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ عارفی، ۱۳۸۳؛ غلام پور و گلیچ، ۱۳۹۱؛ بلک مور، ۲۰۱۲؛ تامپسون، ۲۰۱۱؛ مجلل و همکاران، ۱۳۹۰؛ چانگ، ۲۰۱۱) اشاره نمود. همچنین در ارتباط با ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی می‌توان به مطلوبیت عملکرد و بهسازی سیستم آموزش (بازرگان، ۱۳۸۰؛ جک، ۲۰۰۳)، توسعه تصویر بیرونی نظام آموزش عالی (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳؛ ترک‌زاده و کشاورزی، ۱۳۹۴) اشاره نمود.

۷- نتیجه‌گیری

بر اساس مطالعات صورت گرفته پویایی، انسجام و تداوم فعالیت‌های دانشگاه در مسیر توسعه و تعالی زمانی امکان‌پذیر است که دانشگاه نسبت به محیط درونی و بیرونی خود پاسخگو باشد. این مهم تحقق نمی‌پذیرد مگر اینکه دانشگاه در راستای

تحقق آرمان‌ها و مطلوبیت‌هایش عملکرد مناسبی اتخاذ نماید. در واقع پاسخگویی شیوه توفیق و اثربخشی دانشگاه است. از جمله مؤلفه‌های اصلی و اساسی دانشگاه برنامه‌های درسی است که هر یک از متخصصان و صاحب نظران به گونه‌ای به توصیف و تفسیر آن پرداخته‌اند، به عنوان نمونه وقتی آیزنر (۲۰۰۲)، برنامه درسی را قلب نظام آموزش عالی معرفی می‌کند یا فتحي و اجارگاه (۱۳۹۴)، برنامه درسی را به عنوان نقشه یاددهی - یادگیری نام می‌برد. می‌توان با استناد به نظرات متخصصان به نقش بارز برنامه درسی در پاسخگویی به محیط آموزش عالی پی برد. کیفیت محتوای برنامه‌های درسی، ارائه مطلوب و مناسب مواد و محتوای مورد نظر، توانمندی و تخصص استاد در ارائه دروس به همراه بسط و تفسیر مطالب نظری و ارتباط واقعی آن با دنیای عمل، همچنین شیوه‌های یاددهی و یادگیری مناسب و متناسب با مقتضیات محیطی و قابلیت‌ها و توانمندی‌های دانشجویان، توجه به زمان و مکان یادگیری، همچنین فراهم ساختن مواد و منابع لازم از جمله برخی عناصر و مؤلفه‌هایی‌ست که تحقق آنها منجر به تحقق اهداف برنامه درسی و ایجاد مطلوبیت‌هایی در راستای پاسخگویی برنامه‌های درسی به نظام آموزش عالی و محیط بیرونی می‌گردد. در واقع تحقق اهداف و مطلوبیت‌های برنامه‌های درسی آموزش عالی موجب تحقق اهداف ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های درسی آموزش عالی و در نتیجه پاسخگویی متناسب با مقتضیات محیطی می‌گردد. تحقق چنین مهمی مطمئناً رضایت ذینفعان، توسعه دانش، نگرش و مهارت دانشجویان، ایجاد مهارت‌هایی از جمله تفکر خلاق، نقاد و روحیه کارآفرینانه را در پی دارد.

۸- منابع

- ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸). روش پژوهش فرایند چرخه‌ای تحلیل، روشی برای گردآوری و استنتاج از داده‌های کیفی پر بعد در مسیر توسعه دانش مدیریت اسلامی، روش شناسی علوم انسانی، س ۱۵، ش ۶۱، ۱۴۲-۱۲۳.
- ترک‌زاده، جعفر و احمدوند، علیمحمد (۱۳۸۸). الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه. نامه آموزش عالی، سال دوم، شماره ششم، ۱۴۰-۱۲۱.
- ترک‌زاده، جعفر و کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۴). بعدشناسی اثربخشی برنامه درسی آموزش پزشکی (درونی، بیرونی و نهادی). توسعه آموزش جندی شاپور، سال هفتم، شماره ۱.
- ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی و قاسمی قاسموند، محمود رضا (۱۳۹۳). ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی و نهادی سیستم آموزش در شرکت پتروشیمی اروند. علوم انسانی و هنر، سال اول، شماره ۴.
- ترک‌زاده، جعفر؛ نیکنام، علی اصغر و محمدی، ابوالفضل (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی درونی، بیرونی دروس عملی و کاربردی برنامه ی درسی دوره ی آموزش درجه داری رسته ی عملیات ویژه ی ناجا. فصلنامه مدیریت بر آموزش انتظامی. سال دوم، شماره سوم.
- ترک‌زاده، جعفر؛ مجیدی، عبدالله و نورمحمدی، هادی (۱۳۸۸). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی آموزش درجه داری رسته انتظامی ناجا. مدیریت: مطالعات مدیریت انتظامی، سال چهارم، شماره ۴، ص ۴۸۱-۴۶۱.
- ترک زاده، جعفر (۱۳۸۷). کارگاه جهت گیری راهبردی آموزش دانشگاه شیراز. معاونت آموزشی دانشگاه شیراز، دفتر برنامه ریزی و توسعه آموزشی. بهمن ۸۷.

- دفت، ریچارد. ال (۱۹۹۸). تئوری و طراحی سازمان. مترجمان: علی پارسائیان و سید محمد اعرابی (۱۳۸۸)، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رابینز، استیفن (۱۹۸۸). تئوری سازمان: ساختار، طراحی، کاربردها. ترجمه: امیدواران و رئیسی فر (۱۳۸۵). تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۱، دوره ۱، صص ۷۴-۴۳.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- عارفی، محبوبه؛ فتحی واجارگاه، کوروش و نساج، سعیده (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی برنامه درسی کارآفرینی شاخه کاردانش متوسطه. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره دوم، شماره ۴، صص ۷۱-۴۷.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی، تهران: علم استادان.
- کاظم پور، اسماعیل؛ غفاری، خلیل و هدایتی، فرشته (۱۳۹۰). طراحی برنامه درسی فاوا و بررسی اثربخشی آن بر عملکرد دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، سال اول، شماره سوم، صص ۶۵-۴۳.
- محمدی، مهدی، ترک‌زاده، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه‌ی درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۱(۱)، ۴۹-۲۹.
- محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و معینی شهرکی، هاجر (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم شایستگی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال چهاردهم، شماره ۵۳، صص ۸۳-۱۱۷.
- محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا؛ معینی شهرکی، هاجر و مهربانیان، نفیسه (۱۳۹۱). کارایی درونی و اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره دکترای حرفه‌ای پزشکی از دیدگاه دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۳، صص ۲۴۳-۲۳۳.
- محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و رحمانی، هادی (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی دوره مدیریت پروژه آموزشکده شرکت صنایع الکترونیک شیراز بر اساس مدل چشم شایستگی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱، صص ۳۲-۲۰.
- محمدزاده، زینب (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی برنامه درسی آی سی دی ال از دیدگاه کارکنان بیمه مرکزی ایران. تازه‌های جهان بیمه، شماره ۱۱۵ و ۱۱۶، صص ۶۸.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۱). برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، ویرات دوم، چاپ ششم، تهران: سمت.
- مومنی مهمویی، حسین و زارعیان، غلامرضا (۱۳۸۹). نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه درسی. مجله راهبردهای آموزش، دوره ۳، شماره ۲، صص ۷۲-۶۷.

- Chang vmy, creative into eastern classrooms: evaluation form student perspective. Thinking skill and creativity. 31(6): 8-67.
- Disterheft, A., da Silva Caeiro, S. S. F., Ramos, M. R., & de Miranda Azeiteiro, U. M. (2012). Environmental Management Systems (EMS) implementation processes and practices in European higher education institutions–Top-down versus participatory approaches. *Journal of Cleaner Production*, 31, 80-90.
- Dehghani, M., & Pakmehr, H. (2011). Managerial Challenges of Curriculum Implementation in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2003-2006.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Hussain, A., Dogar, A. H., Azeem, M., &Shakoor, A. (2011). Evaluation of Curriculum Development Process. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 263-271.
- KLI (2010). *Creating a 21st century curriculum: The King's-Warwick project*. London: King's Learning Institute.
- Suryadi D, (2013). kudwadi B. Application of evaluation model countenance in the scondery education curriculum and vocational technology. *Creative education*. 4(12):31.
- Thompson, M. E., Harver, A., & Eure, M. (2009). A model for integrating strategic planning and competence-based curriculum design in establishing a public health programme: the UNC Charlotte experience. *Human resources for health*, 7(1), 71.
- Uhl- Bien, M., M arion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge age. *Leadership Quarterly*, 18, 298–318.
- Xiong, H., Fu, D., Duan, C., Chang'E, L., Yang, X., & Wang, R. (2013). Current status of green curriculum in higher education of Mainland China. *Journal of Cleaner Production*, 61, 100-105.