

تحلیل روابط بین شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی و کیفیت آموزش عالی
(یک مطالعه موردی)

Analyses of relationship between Core Competencies of Faculties
and Quality of Higher Education (A case study)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۵/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۲/۹/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

Dr.Mohammad Hasani- Maryam shohodi-
Motahareh Hamzeh Robati

Abstract: The main objective of the present study, was examining of relationships between core competencies of faculty and quality of higher education. The research method was descriptive survey. Population of the study included all the students of the Urmia University in 2012-2013 academic year that using the stratified random sampling 331 persons were selected. Two questionnaires were developed by researcher and their validity and reliability were examined and then verified. One-sample T tests, MANOVA and Regression were used to analyze data. The results showed that: 1- the mean of objectives, faculties and facilities lower and the students dimension higher than theoretical average; 2- Research competency dimension was lower than theoretical average, while managerial competency was higher than the said average; 3- the MANOVA results showed that there is a significant relationship between educational, research and communicational dimensions with quality of higher education dimensions; 4- the Regression results showed that each dimensions of competencies were significant predictors of some of the quality of higher education dimensions.

Keywords: Core Competencies of Faculty, Quality of Higher Education.

دکتر محمدحسینی^۱ - مریم شهودی^۲ - مظهره حمزه رباطی^۳
چکیده: هدف اصلی پژوهش حاضر، مطالعه ارتباط بین شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی و ابعاد کیفیت آموزش عالی بود. روش پژوهش توصیفی- پیمایشی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی ۳۳۱ نفر برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش دو پرسشنامه محقق‌ساخته بود که روایی و پایایی آنها بررسی و تأیید شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، تحلیل مانوا و رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن بودند که: ۱- میانگین ابعاد اهداف، اساتید و امکانات پایین‌تر و بعد دانشجویان بالاتر از میانگین نظری بود؛ ۲- در مورد شایستگی‌ها نیز میانگین بعد مدیریتی بالاتر و بعد پژوهشی پایین‌تر از میانگین نظری قرار داشت؛ ۳- نتایج آزمون تحلیل مانوا نشان داد که ارتباط معنی‌داری بین ابعاد آموزشی، پژوهشی و ارتباطی با ابعاد کیفیت آموزش عالی وجود دارد؛ ۴- تحلیل رگرسیون چندگانه نیز حاکی از این بود که هر یک از ابعاد شایستگی‌ها پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌داری برای برخی از ابعاد کیفیت آموزش عالی بودند.

کلمات کلیدی: شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی، کیفیت آموزش عالی.

^۱ - دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه

^۲ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه ارومیه (نویسنده مسئول) ۰۹۳۹۸۵۲۱۷۵۶

^۳ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه ارومیه

مقدمه

در دو دهه اخیر، موضوع کیفیت به عنوان مسأله‌ای فراگیر در نظام‌های آموزش عالی جهان مطرح شده (مرتوا و وبستر^۱، ۲۰۰۹: ۱۴۱) و ارزیابی کیفیت خدمات آموزش عالی به عنوان متغیری استراتژیک برای دانشگاهها در ارائه خدمات باکیفیت‌تر و افزایش سهم رقابتی در بازار، نقشی برجسته دارد (وانگ و تسینگ^۲، ۲۰۱۱: ۴۳۹).

در حال حاضر در سطح دنیا، دانشجویان، کارکنان و مدرسان، به عنوان مشتریان عمده آموزش عالی در نظر گرفته می‌شوند (سانی و همکاران^۳، ۲۰۰۶)، که در این بین، دیدگاه دانشجویان در مورد کلیه ابعاد آموزشی در دانشگاهها به عنوان عامل ضروری و اساسی برای پایش کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود (سروانسی^۴، ۲۰۰۴؛ ارامبولا و هال^۵، ۲۰۰۹؛ هیل و لماس^۶، ۲۰۰۳؛ لدیس و سگلام^۷، ۲۰۱۲). بر همین اساس، اونیل و پالمر^۸ کیفیت خدمات خدمات در آموزش عالی را بر اساس تفاوت بین آن چه دانشجو انتظار دارد با آن چه وی در عمل دریافت می‌کند، تعریف می‌کنند (یه او^۹، ۲۰۰۹: ۹۵۹). در رابطه با ابعاد کیفیت آموزش عالی، محققان به مواردی مانند: ویژگی‌های اساتید (بات و الرحمن^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ می^{۱۱}، ۲۰۰۵؛ چو^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ وس و همکاران^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ لیو^{۱۴}، ۲۰۰۸)؛ محتوای دوره (چن و کو^{۱۵}، ۲۰۱۱؛ بات و الرحمن^{۱۶}، ۲۰۱۰؛ لیو، ۲۰۰۸؛ پاولینا و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۱)؛ امکانات دوره (سینگ و همکاران^{۱۷}، ۲۰۰۸؛ بات و الرحمن^{۱۸}، ۲۰۱۰؛ لیو، ۲۰۰۸؛ براون^{۱۸}، ۲۰۰۱؛ می، ۲۰۰۵)؛ روش‌های تدریس

1 - Mertova and Webster

2 - Wang and Tseng

3 - Sahney; Banwet & Karunes

4 - Sirvanci

5 - Arambewela and Hall

6 - Hill & Lomas

7 - Lidice and Saglam

3- O'Neill & Palmer

9 - Yeo

10 - Butt & ur Rehman

11 - Mai

12 - Chou

13 - Voss; Gruber & Szmigin

14 - Liu

15 - Chen & Kuo

16 - Pavlina et al

17 - Singh; Grover and Kumar

18 - Brown

(پارپالا و یلان^۱، ۲۰۰۷؛ بات و الرحمن، ۲۰۱۰) و شیوه‌های ارزشیابی (باک و نایر^۲، ۲۰۰۹؛ چیاتو چیاتو و همکاران^۳، ۲۰۱۱) اشاره کرده‌اند. با مبنا قرار دادن این دیدگاه و با توجه به اینکه برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی در کشور، ابعادی مانند اهداف، دانشجویان، اساتید، برنامه درسی، فرایندهای یاددهی-یادگیری، دانش‌آموختگان، پژوهش و امکانات بررسی شده‌اند (محمدمدی ۱۳۸۱، کیزوری ۱۳۷۹، فخرمحمدی و احدی ۱۳۸۲، رهبر و همکاران ۱۳۸۲، یادگارزاده ۱۳۸۱، حسینی نژاد و همکاران ۱۳۸۵، اسحاقی ۱۳۸۵، برازنده و همکاران ۱۳۸۶، پزشکی راد و محتشم ۱۳۸۲، میرزائی کارزان ۱۳۸۳، رفیعی و همکاران ۱۳۸۲)؛ در پژوهش حاضر، ابعاد پنج‌گانه اهداف، محتوا، دانشجویان، اساتید و امکانات برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی در نظر گرفته شده‌اند.

از سویی دیگر، در کنار توجه به کیفیت آموزش عالی و ابعاد آن، شرایط و اوضاع و احوال خاص حاکم بر جامعه، گویای تحولی بزرگ در هر دو عرصه اشتغال و تحصیل است و برای رویارویی با این تحول عظیم، دانشگاه‌ها که همواره مهد تولید دانش، پژوهش و ارائه خدمات تخصصی به جامعه بوده‌اند، بایستی طرحی نو بیندازند و نسبت به ایجاد و نهادینه کردن مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها و قابلیت‌ها در دانشجویان- که تحت عنوان شایستگی‌های محوری^۴ نامیده شده‌اند- اهتمام ورزند (شارع‌پور و همکاران، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد یکی از مهمترین زیرساخت‌ها برای استقرار رویکرد شایستگی محوری در آموزش عالی این است که معلم یا استاد به عنوان یکی از مهمترین منابع، خود دارای شایستگی‌های لازم باشد (اردوران و همکاران^۵، ۲۰۱۰)، زیرا بدون وجود معلم یا استاد شایسته، تمام تلاش‌ها برای بهبود کیفیت در آموزش عالی بی‌نتیجه خواهد ماند. در همین راستا، هدف اصلی پژوهش حاضر، تحلیل روابط بین شایستگی‌های اعضای هیأت علمی و ابعاد کیفیت آموزش عالی و به نوعی تعیین سهم هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در بهبود کیفیت آموزش عالی است.

بنا به تعریف، شایستگی‌ها به عنوان پیش‌شرط‌هایی برای انجام عملکرد اثربخش (مزارساوا و مزارس^۶، ۲۰۱۲)، دانش، مهارت‌ها، خصوصیات شخصیتی، علایق، تجارب و توانمندی‌های مرتبط مرتبط با شغل و حرفه که در نهایت موفقیت و اثربخشی فردی و سازمانی را به دنبال خواهد

1 - Parpala & Ylänne

2 - Buck & Nare

3 - Ghiatâu et al

4 - Core Competencies

5 - Erduran; Tataroglu and Alkana

6 - Mesarosova and Mesaros

داشت (بورنت و داچ^۱، ۲۰۰۶) و واحد یکپارچه‌ای از دانش، عادات، انگیزه‌ها و نگرش‌ها تعریف شده‌اند که واسطه رفتار حرفه‌ای و تضمین اقدام کارشناسی در زمینه‌های فعالیتی خاص هستند (لفورتن^۲، ۲۰۱۰ به نقل از دومتریو و دومتریو^۳، ۲۰۱۱). مرور ادبیات پژوهش و پیشینه تحقیقاتی حاکی از این بود که شایستگی‌های استادان شامل مواردی از قبیل: دانش استاد، رفتار استاد، تفکر استاد، تصمیم‌گیری، شخصیت استاد و کنترل مؤثر فعالیت‌های یادگیری دانشجویان (رولفس و ساندرس^۴، ۲۰۰۷)؛ تفکر منطقی، برقراری ارتباط، موفقیت‌مداری، روابط فردی، کسب اطلاعات، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و نوآوری (وانگ یی^۵، ۲۰۰۶)؛ شایستگی‌های اجتماعی و هیجانی (اشرانی و عبدالرشید^۶، ۲۰۱۱)؛ شایستگی‌های حرفه‌ای (دانش و مهارت)، شایستگی‌های روان‌شناختی (موفقیت‌مداری، سازگاری، همکاری، مسئولیت‌پذیری و وفاداری سازمانی) و شایستگی‌های الگوی کاری (نفوذ، مشاوره و ارتباطات فردی) (ژانگ^۷، ۲۰۰۶)؛ دانش حرفه‌ای، عقاید و ارزش‌ها، انگیزش و خودتنظیمی (اشمیت^۸، ۲۰۱۰)؛ توانایی طراحی تجارب یادگیری بر اساس نیازهای فراگیران، داشتن رویکردی انتقادی به واقعیت و پذیرای تغییر بودن (یوگی و مایکلی^۹، ۲۰۱۱)؛ کمک به فراگیران در انتقال نتایج یادگیری به خارج از کلاس درس و تحریک اشکال فعال یادگیری (هیل و هگتن^{۱۰}، ۲۰۰۱)؛ استفاده از تکنولوژی در فرایند تدریس (یوکلا و کساکا^{۱۱}، ۲۰۱۰؛ یاوز^{۱۲}، ۲۰۰۵؛ گانس و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۰؛ لونبرگ‌بال و فرزانی^{۱۴}، ۲۰۰۹)؛ شایستگی‌های روانی مانند: برقراری و توسعه روابط مثبت در کلاس، شایستگی عاطفی و رفتار همدلانه، توانایی ایجاد انگیزه در فراگیران برای یادگیری، توانایی در برقراری نظم و انضباط و توانایی به کار بردن استراتژی‌های مداخله کارآمد (آرشامبلد و چیونارد^{۱۵}، ۲۰۰۹ به نقل از دومتریو و دومتریو، ۲۰۱۱)؛ داشتن مهارت‌های مدیریت مؤثر کلاس درس (گابریث^{۱۶}، ۲۰۰۰)؛

1 - Burnett and Dutsch

2 - Lafortune

3 - Dumitriu and Dumitriu

4 - Roelfes and Sanders

5 - Wang Yi

6 - Usharani and Abdul Rashid

7 - Zhang

8 - Schmidt

9 - Yogev and Michaeli

10 - Hill and Houghton

11 - Yucela and Kocaka

12 - Yavuz

13 - Gunes; Gokcek and Bacanak

14 - Loewenberg Ball and Forzani

15 - Archambault and Chouinard

16 - Galbraith

استرنگ و همکاران^۱، (۲۰۱۱)؛ و توانایی انجام ارزیابی درست از یادگیری فراگیران (سردینسک، ۲۰۱۳) می‌باشد. با جمع‌بندی مجموعه شایستگی‌هایی که برای استادان ارائه شده است، در پژوهش حاضر شایستگی‌های اعضای هیأت علمی در قالب چهار بعد: آموزشی، پژوهشی، ارتباطی و مدیریتی تدوین گردید.

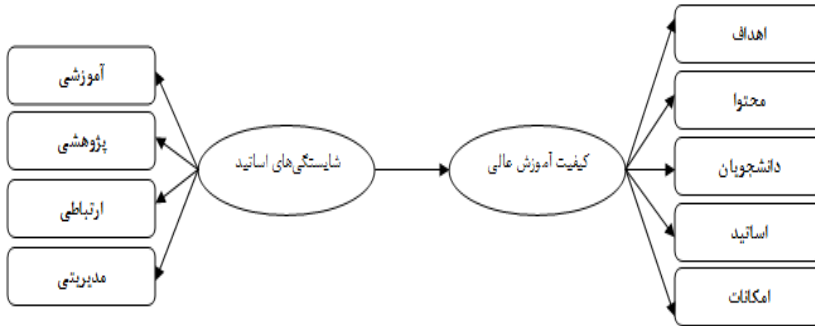
بنابراین، با توجه به اهمیت رصد نمودن کیفیت آموزش عالی و همچنین، عواقب خطرناکی که عدم توجه به کیفیت در نظام‌های آموزشی به دنبال خواهد داشت (سو و یو^۲، ۲۰۱۲: ۶۵). و با اذعان به ضرورت ایجاد رویکرد شایستگی-محوری در ارزیابی اعضای هیأت علمی، هدف اصلی پژوهش حاضر، این است که اولاً شناخت جامعی از شاخص‌های نمایانگر کیفیت آموزش عالی در دانشگاه ارومیه حاصل گردد؛ و بر پایه‌ی این شناخت، بتوان وضعیت موجود را بهبود داده و به سطحی بهتر و مطلوب‌تر حرکت نمود. ثانیاً با استفاده از نظرات دانشجویان، شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی مورد ارزیابی قرار گیرد و در نهایت نیز ارتباط بین شایستگی‌های اعضای هیأت علمی و کیفیت آموزش عالی و نقش شایستگی‌ها در پیش‌بینی‌کننده‌گی ابعاد کیفیت آموزش عالی مورد بررسی قرار گیرد. در همین راستا، سؤالات ذیل تدوین گردیدند:

سؤالات پژوهش:

۱. وضعیت موجود شاخص‌های نمایانگر کیفیت آموزش عالی در دانشگاه ارومیه چگونه است؟
۲. میزان برخورداری اعضای هیأت علمی از شایستگی‌ها به تفکیک ابعاد از نظر دانشجویان در چه حدی است؟
۳. آیا بین ابعاد شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی و کیفیت آموزش عالی ارتباط معنی‌داری وجود دارد؟
۴. کدامیک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی می‌تواند کیفیت آموزش عالی را پیش‌بینی نمایند؟

1 - Stronge; Ward and Grant

2 - Su and Wu



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی- پیمایشی بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان روزانه کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه ارومیه در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند که طبق آمار موجود پانزده هزار نفر اعلام شدند. در ادامه با استناد به جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای- نسبتی با لحاظ نمودن متغیرهای جنسیت و حوزه‌های سه گانه ریاضی و فنی، علوم پایه و انسانی، تعداد ۳۷۵ پرسشنامه توزیع شد که نهایتاً ۳۳۱ پرسشنامه قابل استفاده جمع‌آوری گردید (نرخ پاسخگویی = ۸۸ درصد). ابزارهای پژوهش، دو پرسشنامه محقق‌ساخته بودند که شرح مختصری از آنها در ادامه آمده است: پرسشنامه اول، پرسشنامه کیفیت آموزش عالی بود که بر اساس مطالعه ادبیات پژوهش، پیشینه تحقیقاتی، فرم‌های ارزیابی درونی و قضاوت پژوهشگران بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (از خیلی زیاد= ۵ تا خیلی کم = ۱) طراحی شده بود و دارای پنج بعد: اهداف (سؤالات ۱ تا ۳)؛ محتوا (سؤالات ۴ تا ۶)؛ دانشجویان (سؤالات ۷ تا ۱۱)؛ اساتید (سؤالات ۱۲ تا ۱۷) و امکانات (سؤالات ۱۸ تا ۲۲) بود. پرسشنامه دوم، پرسشنامه شایستگی‌های اعضای هیأت علمی بود که همانند پرسشنامه کیفیت آموزش عالی بر اساس مطالعه ادبیات پژوهش، پیشینه تحقیقاتی و قضاوت پژوهشگران در قالب چهار بعد: شایستگی‌های آموزشی (سؤالات ۱ تا ۴)؛ پژوهشی (سؤالات ۵ تا ۱۰)؛ ارتباطی (سؤالات ۱۱ تا ۱۷) و مدیریتی (سؤالات ۱۸ تا ۲۱) و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده بود. روایی پرسشنامه‌ها با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی، بررسی و تأیید گردید. مقدار ضریب KMO (ضریب کفایت نمونه‌گیری) برای پرسشنامه‌های کیفیت آموزش عالی و شایستگی‌های اعضای هیأت علمی به ترتیب برابر با (۰,۸۵۷) و (۰,۹۱۶) و مقدار خی آزموون کروییت بارتلت (۲۵۳۹,۰۶۱) و (۳۰۱۰,۰۲۲) بدست آمد که در سطح ۰,۰۰۰ معنادار بود و نشانه کفایت نمونه و متغیرهای نمونه برای انجام تحلیل عاملی است. برای تأیید پایایی ابزارهای پژوهش نیز از ضریب

معرفی مدل ارزیابی تلفیقی کیفیت بخشی برنامه‌های آموزش عالی...

آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسشنامه کیفیت آموزش عالی (۰,۸۷۲) و شایستگی‌های اعضای هیأت علمی (۰,۹۰۵) محاسبه شده است. همچنین آلفای کرونباخ به تفکیک ابعاد نیز محاسبه شده است که نتایج حاصل از آن در جدول ۱. ارائه شده است.

جدول ۱. آلفای کرونباخ ابعاد پرسشنامه‌ها

پرسشنامه‌ها	ابعاد	آلفای کرونباخ
کیفیت آموزش عالی	اهداف	۰,۶۷۲
	محتوا	۰,۷۰۷
	دانشجویان	۰,۷۴۷
	اساتید	۰,۸۳۰
شایستگی‌های اعضای هیأت علمی	امکانات	۰,۸۳۴
	آموزشی	۰,۶۸۸
	پژوهشی	۰,۸۲۰
	ارتباطی	۰,۸۵۷
	مدیریتی	۰,۸۰۳

به منظور تأیید روایی ابزارهای پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۲. ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش پرسشنامه‌ها

آماره	پرسشنامه	شایستگی‌های اساتید	کیفیت آموزش عالی
Chi-Square	۵۵۷,۹۹	۴۸۹,۴۳	
Df	۱۸۶	۲۰۴	
Chi-Square/ Df	۲,۹۹	۲,۳۹	
RMSEA	۰,۰۷۸	۰,۰۶۵	
GFI	۰,۸۶	۰,۸۸	
IFI	۰,۹۵	۰,۹۵	
CFI	۰,۹۵	۰,۹۴	
NNFI	۰,۹۴	۰,۹۴	

تفسیر برازش مدل:

با توجه به خروجی لیزرل که در جدول ۲. ارائه شده، مقدار Chi-Square/ Df محاسبه شده برای شایستگی‌های اساتید (۲,۹۹) و کیفیت آموزش عالی (۲,۳۹۹) است، وجود Chi-Square/ Df کوچکتر از ۳ نشان دهنده برازش مناسب مدل است (سیحانی‌فرد و اخوان خرازیان، ۱۳۹۱)، همچنین ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) می‌بایستی کمتر از ۰,۰۸ باشد که در مدل ارائه شده برای پرسشنامه‌های شایستگی‌های اساتید (۰,۰۷۸) و کیفیت آموزش عالی (۰,۰۶۵) است، میزان مولفه‌های GFI و AGFI و NFI و CFI نیز که هر کدام وجهی از برازش مدل ساختاری را نشان می‌دهند، مقدارشان بین صفر و یک متغیر می‌باشد و هر چقدر مقدار این شاخص‌ها به یک نزدیک تر باشند، بر برازش بهتر الگو دلالت دارند (هومن، ۱۳۸۸). با توجه به شاخص‌ها و خروجی‌های نرم افزار لیزرل می‌توان گفت معرف‌های انتخاب شده برای سنجش هر دو پرسشنامه از اعتبار لازم برخوردار است و به خوبی می‌توانند متغیرهای مربوطه را مورد سنجش قرار دهند.

در پژوهش حاضر از روشهای آمار توصیفی و آمار استنباطی بهره گرفته شده است. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی همچون میانگین و انحراف استاندارد استفاده شده است. در بخش آمار استنباطی این مطالعه، روش تحلیل عاملی اکتشافی و تائیدی، t تک‌نمونه‌ای، تحلیل مانوا و تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL انجام شد. با توجه به اینکه یکی از پیش‌فرض‌های استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری، نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است، بر این اساس در پژوهش حاضر با استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرنوف، نرمال بودن متغیرها مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول ۳. ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنوف در مورد متغیرهای پژوهش

متغیر	شایستگی‌های اساتید	کیفیت آموزش عالی
Z	۰,۰۳۸	۰,۰۴۳
سطح معنی داری	۱,۰۳	۲,۰۰

همان‌گونه که در جدول ۳. ملاحظه می‌گردد با توجه به اینکه سطح معنی‌داری متغیرهای پژوهش بزرگتر از ۰,۰۵ است، می‌توان نتیجه گرفت توزیع داده‌های مربوط به متغیرها نرمال است.

یافته‌ها

۱. وضعیت موجود شاخص‌های نمایانگر کیفیت آموزش عالی در دانشگاه ارومیه چگونه است؟

برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، ابتدا اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد ارائه شده و سپس نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای ارائه شده است. همان‌گونه که در جدول ۴. ملاحظه می‌گردد، شاخص یازدهم یعنی شناخت دانشجویان از رشته تحصیلی در حال حاضر دارای بالاترین میانگین (۳,۶۸) و شاخص بیست و دوم یعنی رضایت‌مندی دانشجویان غیربومی از کیفیت خوابگاه‌های دانشجویی دارای پایین‌ترین میانگین (۲,۰۳) در میان شاخص‌های مورد ارزیابی است.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد وضعیت موجود شاخص‌های نمایانگر کیفیت آموزش

عالی		ابعاد
انحراف استاندارد	میانگین	شاخص‌های ارزیابی
۰,۹۷۱	۲,۷۳	آماده نمودن دانشجویان برای تدریس
۱,۰۱۶	۲,۵۰	آماده نمودن دانشجویان برای انجام پژوهش
۰,۹۲۸	۲,۹۹	آماده نمودن دانشجویان برای ورود به بازار کار
۰,۸۹۰	۲,۷۹	به‌روز بودن محتوای دوره
۰,۹۸۸	۳,۳۲	رضایت دانشجویان از سطح دشواری مطالب درسی
۰,۹۰۵	۲,۹۹	ارتباط محتوای دوره با شرایط واقعی زندگی
۱,۱۶۸	۳,۲۵	علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی قبل از ورود به دانشگاه
۱,۱۱۹	۳,۴۳	علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی در حال حاضر
۱,۰۰۳	۳,۴۴	آگاهی دانشجویان از بازار کار رشته تحصیلی
۱,۰۴۳	۳,۲۰	انتخاب رشته تحصیلی توسط دانشجویان با آگاهی و شناخت
۰,۹۱۸	۳,۶۸	شناخت از رشته تحصیلی در حال حاضر
۱,۰۰۸	۲,۶۵	مشارکت دادن دانشجویان در فرایند یاددهی- یادگیری اساتید
۰,۹۸۹	۲,۵۸	میزان استفاده اساتید از روش‌های تدریس جدید و فعال
۰,۹۷۸	۲,۳۷	میزان استفاده اساتید از وسایل کمک آموزشی برای ایجاد تنوع و یادگیری مؤثرتر
۱,۰۶۷	۲,۵۶	رضایت‌مندی دانشجویان از بازخورد به موقع، مناسب و همراه با رفع اشکال اساتید از ارزشیابی
۱,۰۳۳	۲,۵۴	رضایت‌مندی دانشجویان از روشن بودن معیارهای ارزیابی

در آغاز ترم تحصیلی		
۰,۹۶۳	۲,۶۶	رضایت‌مندی دانشجویان از اشتیاق و علاقه اساتید برای پاسخگویی به سؤالات
۱,۱۲۴	۲,۳۵	رضایت‌مندی دانشجویان از امکانات سایت کامپیوتر دانشگاه(دانشکده)
۱,۱۴۰	۲,۵۲	رضایت‌مندی دانشجویان از امکانات کتابخانه دانشگاه(دانشکده)
۱,۰۰۳	۲,۲۹	رضایت‌مندی دانشجویان از امکانات آزمایشگاه دانشگاه(دانشکده)
۱,۰۸۸	۲,۶۱	رضایت‌مندی دانشجویان از محیط فیزیکی کلاس درس
۱,۰۹۵	۲,۰۳	رضایت‌مندی دانشجویان غیربومی از کیفیت خوابگاه‌های دانشجویی

همان‌طور که در جدول ۵. مشاهده می‌گردد، نتایج حاکی از این است که به جز در بعد محتوا که مقدار t معنی‌دار نمی‌باشد، در بقیه ابعاد در سطح (۰,۰۱) معنی‌دار است. همچنین نتایج حاصل از جدول ۴. نشانگر این است که در بعد دانشجویان، میانگین تجربی بالاتر از میانگین نظری (۳) و در ابعاد اهداف، اساتید و امکانات نیز مقدار میانگین تجربی پایین‌تر از میانگین نظری (۳) است.

جدول ۵. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون بررسی وضعیت ابعاد کیفیت آموزش عالی

ابعاد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
اهداف	۳۳۱	۲,۷۴۲	۰,۷۱۳	-۶,۵۷۴	۳۳۰	۰,۰۰۰
محتوا	۳۳۱	۳,۰۳۵	۰,۷۳۷	۰,۸۷۰	۳۳۰	۰,۳۸۵
دانشجویان	۳۳۱	۳,۴۰۰	۰,۷۴۲	۹,۸۱۵	۳۳۰	۰,۰۰۰
اساتید	۳۳۱	۲,۵۶۱	۰,۷۴۰	-۱۰,۷۸۰	۳۳۰	۰,۰۰۰
امکانات	۳۳۱	۲,۳۵۸	۰,۸۴۵	-۱۳,۷۸۷	۳۳۰	۰,۰۰۰

میانگین مورد انتظار: ۳

۲. میزان برخورداری اعضای هیأت علمی از شایستگی‌ها به تفکیک ابعاد از نظر دانشجویان در چه حدی است؟

برای پاسخگویی به این سؤال، نیز ابتدا اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد ارائه شده و سپس نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای ارائه شده است. نتایج حاکی از آن بود که شاخص هجدهم یعنی اهمیت قائل شدن اساتید برای حضور و غیاب در کلاس (۳,۵۵) دارای بالاترین

میانگین و شاخص هشتم یعنی رعایت اخلاق حرفه‌ای در پژوهش توسط اساتید دارای پایین‌ترین میانگین (۲,۷۶) می‌باشد.

جدول ۶. ابعاد و شاخص‌های ارزشیابی شایستگی‌های اعضای هیأت علمی

ابعاد	شاخص‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
آموزشی	رضایت دانشجویان از نحوه تدریس اساتید	۳,۰۷	۰,۸۴۷
	داشتن بیان گیرا و مؤثر اساتید در ارائه مطالب درسی	۳,۰۸	۰,۸۴۸
	میزان استفاده از وسایل کمک آموزشی (پروژکتور، پاورپوینت و ...)	۲,۸۹	۱,۸۶۲
	توسط اساتید		
پژوهشی	مناسب بودن روش‌های ارزشیابی اساتید از نظر دانشجویان	۳,۲۵	۰,۹۱۵
	مشارکت دانشجویان در کارهای پژوهشی	۳,۰۱	۰,۹۲۶
	رضایت دانشجویان از خدمات ارائه شده توسط اساتید راهنما	۲,۸۸	۱,۰۵۲
	آگاهی اساتید از کنفرانس‌ها و همایش‌های مرتبط با رشته تخصصی خود	۲,۳۹	۱,۰۹۱
ارتباطی	رعایت اخلاق حرفه‌ای در پژوهش توسط اساتید	۲,۷۶	۰,۹۹۹
	رضایت دانشجویان از خدمات ارائه شده توسط اساتید مشاور	۳,۱۵	۱,۰۷۳
	داشتن اطلاعات به‌روز در رشته تخصصی	۳,۰۳	۰,۹۹۳
	داشتن روابط مبتنی بر احترام و صمیمیت با دانشجو	۳,۲۶	۱,۰۳۷
مدیریتی	در دسترس بودن اساتید برای دانشجویان	۲,۹۶	۱,۰۳۱
	روابط صمیمانه و محترمانه اساتید با همکاران	۳,۰۸	۱,۰۷۴
	درک مشکلات دانشجویان	۳,۱۱	۰,۹۷۲
	داشتن رفتار اجتماعی مناسب	۳,۱۱	۰,۹۷۷
	کنترل احساسات خود در مواقع ناراحتی و عصبانیت توسط اساتید	۲,۹۳	۱,۱۸۰
	مقید دانستن خود برای ارائه درست و مؤثر مطالب درسی	۲,۸۸	۱,۲۴۲
	اهمیت قائل شدن اساتید برای حضور و غیاب در کلاس	۳,۵۵	۱,۰۳۸
	مبتنی بودن عملکرد اساتید در کلاس بر طبق طرح درس و برنامه	۳,۳۱	۰,۹۴۴
	کنترل و مدیریت رفتارهای مزاحم و مخل در کلاس	۳,۴۰	۰,۹۵۲
	توانایی اساتید در جلب تمرکز دانشجویان بر مباحث درسی و جلوگیری از به انحراف کشاندن بحث	۳,۲۸	۰,۹۳۹

در ادامه برای بررسی وضعیت ابعاد شایستگی‌ها از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. نتایج حاکی از این بود که دانشجویان شایستگی‌های مدیریتی اعضای هیأت علمی را بالاتر از میانگین نظری (۳) و شایستگی‌های پژوهشی اساتید را پایین‌تر از میانگین مورد انتظار ارزیابی نمودند. در دو بعد

شایستگی‌های آموزشی و ارتباطی نیز اختلاف معنی‌داری بین میانگین نظری و تجربی مشاهده نگردید.

جدول ۷. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای پیرامون بررسی وضعیت ابعاد شایستگی‌ها

ابعاد	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	Sig.
شایستگی‌های آموزشی	۳۳۱	۳,۰۷۱	۰,۸۰۰	۱,۶۱۳	۳۳۰	۰,۱۰۸
شایستگی‌های پژوهشی	۳۳۱	۲,۸۶۹	۰,۷۴۲	-۳,۱۹۶	۳۳۰	۰,۰۰۲
شایستگی‌های ارتباطی	۳۳۱	۳,۰۴۷	۰,۷۹۰	۱,۰۸۲	۳۳۰	۰,۲۸۰
شایستگی‌های مدیریتی	۳۳۱	۳,۳۸۳	۰,۷۶۸	۹,۰۸۳	۳۳۰	۰,۰۰۰

میانگین مورد انتظار: ۳

۳. آیا بین ابعاد شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی و کیفیت آموزش عالی ارتباط معنی‌داری وجود دارد؟

جدول ۸. نتایج تحلیل مانوای روابط بین ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی با کل ابعاد کیفیت آموزش عالی

ابعاد شایستگی‌ها	ویلکز ^۱	F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	میزان اشتراک	توان آماری
آموزشی	۰,۸۸۰	۸,۸۰۰	۵	۰,۰۰۰	۰,۱۲۰	۰,۹۹۹
پژوهشی	۰,۸۸۱	۸,۶۸۰	۵	۰,۰۰۰	۰,۱۱۹	۰,۹۹۹
ارتباطی	۰,۹۳۹	۴,۱۸۱	۵	۰,۰۰۱	۰,۰۶۱	۰,۹۵۸
مدیریتی	۰,۹۶۷	۲,۱۸۵	۵	۰,۰۵۶	۰,۰۳۳	۰,۷۱۴

ضرایب F در جدول ۴. نشان می‌دهد که رابطه مثبت و معناداری بین سه بعد از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی و کل ابعاد کیفیت آموزش عالی وجود دارد. سطح معناداری (۰,۰۰۰) و در مورد بعد ارتباطی (۰,۰۰۱). در مورد بعد شایستگی‌های مدیریتی نیز روابط معنی‌دار مشاهده نگردید. همچنین، توان آماری بالاتر از (۰,۹) دال بر کفایت حجم نمونه می‌باشد.

۴. کدامیک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی می‌توانند کیفیت آموزش عالی را پیش‌بینی نمایند؟

^۱ - Wilks Lambda

معرفی مدل ارزیابی تلفیقی کیفیت بخشی برنامه‌های آموزش عالی...

در ادامه، برای بررسی رابطه بین ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی با هر کدام از ابعاد کیفیت آموزش عالی، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده گردید که نتایج آن در جداول ۹ تا ۱۳ ارائه شده است.

جدول ۹. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای رابطه بین ابعاد شایستگی‌ها با بعد اهداف

ابعاد شایستگی‌ها	F	sig	R	R ²	Adjusted R ²	t	β	sig
آموزشی	۲۲,۰۵۸	۰,۰۰۰	۰,۴۶۲	۰,۲۱	۰,۲۰۳	۴,۴۱۷	۰,۲۶۲	۰,۰۰
پژوهشی				۳		۲,۸۳۱	۰,۱۹۴	۰,۰۰
ارتباطی						۲,۳۱۰	۰,۱۵۹	۰,۰۲
مدیریتی						-۱,۵۳۲	-۰,۰۹۷	۰,۱۲

متغیر ملاک: اهداف

همان‌طور که در جدول ۵. ملاحظه می‌گردد، مقدار F در سطح (۰,۰۱) معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقدار بتا و سطح معنی‌داری محاسبه شده برای هر یک از ابعاد، سه بعد شایستگی‌های آموزشی، پژوهشی و ارتباطی توانسته‌اند بعد اهداف را در ارزیابی کیفیت آموزش عالی، پیش‌بینی نمایند. رابطه بین بعد مدیریتی با اهداف نیز، معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای رابطه بین ابعاد شایستگی‌ها با بعد محتوا

ابعاد شایستگی‌ها	F	sig	R	R ²	Adjusted R ²	t	β	sig
آموزشی	۲۰,۸۸۷	۰,۰۰۰	۰,۴۵	۰,۲۰	۰,۱۹۴	۵,۵۵۲	۰,۳۲۹	۰,۰۰۰
پژوهشی				۴		۱,۶۸۲	۰,۱۱۶	۰,۰۹۳
ارتباطی						۱,۲۵۹	۰,۰۸۷	۰,۲۰۹
مدیریتی						-۰,۱۳۵	-۰,۰۰۹	۰,۸۹۳

متغیر ملاک: محتوا

با توجه به معنی‌داری مقدار F در سطح (۰,۰۱) و مقدار بتا و سطح معنی‌داری، تنها بعد شایستگی‌های آموزشی توانسته است بعد محتوا در کیفیت آموزش عالی را پیش‌بینی نمایند. رابطه بین بقیه ابعاد نیز، معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای رابطه بین ابعاد شایستگی‌ها با بعد

دانشجویان

sig	β	t	Adjusted R ²	R ²	R	sig	F	ابعاد شایستگی‌ها
۰,۴۴۳	۰,۰۴۸	۰,۷۶۷						آموزشی
۰,۰۰۴	۰,۲۰۹	۲,۹۲۰	۰,۱۲۷	۰,۱۳	۰,۳۷	۰,۰۰۰	۱۳,۱۶	پژوهشی
۰,۶۲۱	۰,۰۳۶	۰,۴۹۵		۸	۱			ارتباطی
۰,۰۲۱	۰,۱۵۴	۲,۳۲۳						مدیریتی

متغیر ملاک: دانشجویان

همان‌طور که در جدول ۵. ملاحظه می‌گردد، مقدار F در سطح (۰,۰۱) معنی‌دار می‌باشد و با توجه به مقدار بتا و سطح معنی‌داری محاسبه شده برای هر یک از ابعاد، دو بعد شایستگی‌های پژوهشی و مدیریتی توانسته‌اند بعد دانشجویان را در ارزیابی کیفیت آموزش عالی، پیش‌بینی نمایند. رابطه بین دو بعد دیگر نیز، معنی‌دار نمی‌باشد.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای رابطه بین ابعاد شایستگی‌ها با بعد اساتید

sig	β	t	Adjusted R ²	R ²	R	sig	F	ابعاد شایستگی‌ها
۰,۰۰۲	۰,۱۶۲	۳,۰۹۷						آموزشی
۰,۰۰۰	۰,۳۶۳	۵,۹۷۶	۰,۳۷۵	۰,۳۸	۰,۶۱۹	۰,۰۰۰	۵۰,۴۹۷	پژوهشی
۰,۰۰۰	۰,۲۴۸	۴,۰۷۵		۳				ارتباطی
۰,۲۷۳	-۰,۰۶۲	-۱,۰۹۷						مدیریتی

متغیر ملاک: اساتید

همان‌طور که در جدول ۵. ملاحظه می‌گردد، با توجه به معنی‌داری مقدار F در سطح (۰,۰۱) و مقدار بتا و سطح معنی‌داری محاسبه شده برای هر یک از ابعاد، به جز بعد شایستگی‌های مدیریتی بقیه ابعاد توانسته‌اند بعد اساتید را در کیفیت آموزش عالی، پیش‌بینی نمایند.

جدول ۱۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه برای رابطه بین ابعاد شایستگی‌ها با بعد امکانات

sig	β	t	Adjusted R ²	R ²	R	sig	F	ابعاد شایستگی‌ها
۰,۳۶۶	-۰,۰۵۶	-۰,۹۰۴						آموزشی
۰,۰۰۰	۰,۲۷۹	۳,۹۳۱	۰,۱۴۳	۰,۱۵	۰,۳۹	۰,۰۰۰	۱۴,۷۱۱	پژوهشی
۰,۰۰۵	۰,۱۹۹	۲,۷۹۷		۳	۱			ارتباطی
۰,۷۶۷	-۰,۰۱۹	-۰,۲۹۶						مدیریتی

متغیر ملاک: امکانات

با توجه به معنی‌داری مقدار F در سطح (۰,۰۱) و مقدار بتا و سطح معنی‌داری محاسبه شده برای هر یک از ابعاد، دو بعد شایستگی‌های پژوهشی و ارتباطی توانسته‌اند بعد امکانات را در کیفیت آموزش عالی، پیش‌بینی نمایند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل روابط بین شایستگی‌های محوری اعضای هیأت علمی با ابعاد کیفیت آموزش عالی انجام شد. نتایج حاکی از این بود که سه بعد از ابعاد کیفیت آموزش عالی شامل: اهداف، اساتید و امکانات دارای میانگین پایین‌تر از میانگین نظری و بعد دانشجویان دارای میانگین بالاتر از میانگین نظری بود. در مورد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی نیز شایستگی‌های مدیریتی بالاتر و شایستگی‌های پژوهشی پایین‌تر از میانگین نظری بودند. نتایج حاصل از تحلیل مانوا نشان داد که سه بعد از چهار بعد شایستگی‌های آموزشی، پژوهشی و ارتباطی رابطه معنی‌داری با ابعاد کیفیت آموزش عالی داشتند و بعد مدیریتی نیز ارتباط معنی‌داری با ابعاد کیفیت آموزش عالی نداشت. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که سه بعد شایستگی‌های آموزشی، پژوهشی و ارتباطی پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای بعد اهداف بودند. در مورد بعد محتوا نیز فقط شایستگی‌های آموزشی قادر به پیش‌بینی بعد مذکور بودند. شایستگی‌های پژوهشی و مدیریتی نیز توانستند بعد دانشجویان را پیش‌بینی نمایند. در مورد بعد اساتید نیز به جز شایستگی‌های مدیریتی سه بعد دیگر، پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای بعد مذکور به حساب می‌آمدند. در نهایت نیز بعد امکانات را شایستگی‌های پژوهشی و ارتباطی توانستند پیش‌بینی نمایند. با توجه به اینکه پژوهش حاضر به عنوان مطالعه موردی به حساب می‌آید و تاکنون پژوهشی مرتبط با پژوهش حاضر انجام نشده است، نمی‌توان آن را در تأیید یا عدم تأیید پژوهش‌های دیگر به شمار آورد. نتایج این پژوهش را در مورد پایین بودن میانگین ابعاد اهداف، اساتید و امکانات می‌توان این‌گونه تبیین نمود که اولاً در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد بیشترین تلاش اعضای هیأت علمی و مسئولین این است که دانشجویان به دانش پایه رشته خود تسلط پیدا کنند و اصول اولیه پژوهش و فنون تدریس را یاد بگیرند و برای ورود به بازار کار مرتبط با رشته تخصصی خود آمادگی لازم را احراز نمایند و معمولاً از دانشجویان مقاطع بالاتر انتظار می‌رود که به طور کامل به اهداف فوق‌الذکر دست یابند. اما در رابطه با پایین‌تر بودن میانگین بعد اهداف بایستی به وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان نیز توجه شود، چراکه معمولاً به دلیل عدم پیدا کردن شغل مناسب دانشجویان سعی می‌کنند که در مقاطع بالاتر ادامه تحصیل دهند و متأسفانه این مشکل لاینحل باقی مانده و به دوره بعدی موکول می‌گردد. در رابطه با بعد

اساتید بایستی به شاخص‌های ارزیابی اساتید توجه نمود؛ رضایت‌مندی دانشجویان از روش‌های تدریس و ارزشیابی، ارتباط با دانشجو و ارائه بازخوردهای مناسب و به‌موقع و مواردی از این قبیل، می‌توانند در این مورد بسیار راهگشا باشند. اینکه دانشجویان وضعیت موجود شاخص‌های مذکور را پایین‌تر از میانگین ارزیابی نمودند، می‌تواند ریشه در عدم وجود ارتباط اثربخش بین اساتید و دانشجویان داشته باشد؛ چنانچه اعضای هیأت علمی از روش‌های فعال و متنوع تدریس استفاده نموده و از فعالیت‌های دانشجویان در فرایندهای آموزشی حمایت نموده و در مورد معیارهای ارزیابی به طور صریح و شفاف عمل نمایند و این معیارها را در آغاز ترم تحصیلی به وضوح در اختیار دانشجویان قرار دهند، تبعاً این امر رضایت دانشجویان و بهبود یادگیری و در نهایت بهبود کیفیت آموزش عالی را به دنبال خواهد داشت. در مورد پایین بودن میانگین بعد امکانات نیز باید به عدم توجه مسئولین به افزایش و به‌روز نمودن امکانات اشاره نمود، حتی به جرأت می‌توان گفت که به نحو مطلوب از امکانات آموزشی و پژوهشی موجود نیز به دلایل مختلف استفاده درستی نمی‌شود. بالا بودن میانگین بعد دانشجویان را نیز بایستی در مواردی مانند اطلاع‌رسانی در مورد رشته و بازارکار توسط مشاوره‌های تحصیلی، گروه‌های آموزشی، مسئولین رشته‌ها، اعضای هیأت علمی و . . . جستجو نمود. وقتی که دانشجویان بر اساس شناخت و آگاهی از علایق خود و رشته تحصیلی و بازارکار، اقدام به انتخاب رشته می‌کنند، این امر در مراحل بعدی تحصیلی نیز بسیار مؤثر خواهد بود. در مورد میزان برخورداری اعضای هیأت علمی از شایستگی‌ها نیز نتایج نشانگر این بود که دانشجویان شایستگی‌های مدیریتی اعضای هیأت علمی خود را بالاتر از میانگین مورد انتظار ارزیابی نمودند؛ شایان ذکر است، به دلیل وجود قوانین اداری و اجرایی حاکم بر مؤسسات آموزش عالی، صرفاً نسبت دادن این دسته از شایستگی‌ها به اعضای هیأت علمی، یک‌سویانه به نظر می‌رسد. در مورد پایین بودن شایستگی‌های پژوهشی نیز می‌توان به دلایلی از قبیل: عدم حمایت دانشگاه از انجام پژوهش توسط اساتید، عدم وجود تشویق برای تحقیقات و نبودن امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی مناسب برای انجام پژوهش اشاره نمود. نتایج حاصل از ارتباط معنی‌دار شایستگی‌های آموزشی، پژوهشی و ارتباطی با ابعاد پنج‌گانه کیفیت آموزش عالی را می‌توان بدین صورت تبیین نمود که دانشجویان معمولاً این سه بعد را جزء لاینفک حرفه معلمی یا استادی در نظر می‌گیرند؛ در واقع، دانشجویان از اعضای هیأت علمی انتظار دارند که از روش‌های تدریس و ارزشیابی مناسبی استفاده نموده و در رشته تخصصی خود اطلاعات لازم را داشته باشند، همچنین توانایی انجام پژوهش در حوزه تخصصی خود را دارا بوده و با دانشجویان نیز روابط نزدیک و صمیمانه‌ای داشته و با سعه صدر پاسخگوی سؤالات دانشجویان بوده و برای آنها در دسترس باشند. به عبارتی به نظر می‌رسد اختلاف نظر کمی در اهمیت این سه بعد شایستگی وجود داشته باشد، ولی در مورد

شایستگی‌های مدیریتی وضع به گونه‌ای دیگر است، بعضی از دانشجویان ترجیح می‌دهند اساتید اهمیت زیادی برای نظم کلاسی و مدیریت فعالیت‌های کلاسی قائل شوند در حالیکه تعدادی از دانشجویان نیز طرفدار جوی صمیمی و راحت در کلاس هستند و تمایل دارند که اساتید به جای تمرکز بر مدیریت کلاس و برقراری نظم به آنها آزادی عمل داده و به نوعی با آنها صمیمانه رفتار کنند و سخت‌گیری برای پیروی از قوانین احساس نکنند. در نهایت بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نیز معلوم گشت که هر یک از ابعاد شایستگی‌های اعضای هیأت علمی، می‌تواند سهمی در پیش‌بینی ابعاد کیفیت آموزش عالی داشته باشند؛ مثلاً در مورد بعد محتوا، مرتبط‌ترین بعد شایستگی، یعنی شایستگی‌های آموزشی پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای بعد مذکور معرفی شدند. در مورد بعد دانشجویان، شایستگی‌های پژوهشی و مدیریتی توانستند این بعد را پیش‌بینی کنند، برای پیش‌بینی بعد اساتید نیز شایستگی‌های آموزشی، پژوهشی و ارتباطی توانستند این بعد را پیش‌بینی نمایند. در نهایت بر اساس نتایج حاصل از پژوهش پیشنهادهای ذیل ارائه می‌گردد:

- مسئولین دانشگاه با برگزاری جلساتی به طور شفاف اهداف دوره‌ها و رشته‌های تحصیلی را برای دانشجویان تشریح نمایند؛
- مسئولین دانشگاه به ایجاد کتابخانه، سایت کامپیوتر و آزمایشگاهها در سطح وسیعتر و با ظرفیت بیشتر اقدام نمایند؛
- مسئولین دانشگاه امکانات موجود کتابخانه، سایت‌های کامپیوتر و آزمایشگاهها را به‌روز نمایند؛
- مسئولین دانشگاه با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، تبادل نظر بین اعضای هیأت علمی درباره روش‌های جدید تدریس را افزایش دهند؛
- اعضای هیأت علمی با استفاده از روش‌های جدید تدریس، مشارکت دانشجویان را در فرایندهای یادهی- یادگیری افزایش دهند؛
- مسئولین دانشگاه آئین‌نامه‌هایی در مورد اختصاص زمانی برای مشاوره و رفع مسائل دانشجویان توسط اعضای هیأت علمی تصویب نمایند؛
- مسئولین دانشگاه با توجه به تناسب دوره‌های آموزشی با تعداد و مراتب علمی اعضای هیأت علمی اقدام به پذیرش دانشجو نمایند؛
- اعضای هیأت علمی جوی توأم با نظم و انضباط همراه با صمیمیت و تشریک مساعی در کلاس ایجاد نمایند؛

- اعضای هیأت علمی خود با نمایش رفتارهای مبتنی بر وظیفه‌شناسی و نظم و انضباط، برای دانشجویان الگو باشند؛
- اعضای هیأت علمی در تدریس از منابع علمی و به‌روز استفاده نمایند؛
- اعضای هیأت علمی به منظور ارتقای شایستگی‌های پژوهشی و ارتباطی، مشوق و حامی مشارکت دانشجویان در کارهای پژوهشی خود باشند.

منابع

- اسحاقی، ف. (۱۳۸۵). ارزیابی درونی کیفیت گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- برازنده تهرانی، م؛ سوری، ع؛ فرزبان‌پور، ف؛ میرشفیعی، س. ع؛ شمس‌ا، س. ف؛ سادات ابراهیمی، س. ا؛ آقابابا، س. (۱۳۸۶). ارزیابی درونی گروه آموزشی شیمی دارویی دانشگاه علوم پزشکی تهران، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۱، صص ۵۷-۶۸.
- پزشکی راد، غ. ر؛ محتشم، ح. ر. (۱۳۸۲). ارزیابی درونی رهیافت مناسب برای بهبود کیفیت آموزش عالی کشاورزی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۹.
- حسینی نژاد، ز؛ عرب زاده، س. ع. م؛ موسی پور، ن. ا. (۱۳۸۵). ارزیابی درونی عملکرد آموزش رشته پزشکی در ورودی‌های سال‌های ۷۷-۷۳: گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره ۳، شماره ۲، صص ۱۱۰-۱۰۲.
- رفیعی، غ. ر؛ خدادادی زاده، ع؛ کاظمی، م؛ شهابی نژاد، م؛ داوری، ع؛ بخشی، ح. (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه پرستاری داخلی جراحی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان در نیم سال اول ۸۲-۸۱، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۵، ویژه‌نامه آموزش پزشکی.
- رهبر، ن؛ آذرگون، ا؛ فائز، ن. (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه آموزش زنان و زایمان دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۸۱، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۵، ویژه‌نامه آموزش پزشکی.
- شارع‌پور، م؛ فاضلی، م؛ صالحی، ص. (۱۳۸۷). بررسی شاخص‌های کیفیت در آموزش عالی بر مبنای تحلیل شایستگی‌های کانونی، مجله آموزش عالی، شماره ۱: ۱۸-۱.
- فخرموحدی، ع؛ احدی، ف. (۱۳۸۲). ارزیابی درونی گروه آموزش پرستاری کودکان دانشگاه علوم پزشکی سمنان در سال ۱۳۸۱، مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان، جلد ۵، ویژه‌نامه آموزش پزشکی.
- کیندوری، ا. ح. (۱۳۷۹). طراحی الگوی مناسب برای ارزیابی درونی گروه آموزشی پرستاری دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی تهران به منظور ارتقای کیفیت آموزشی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- محمدی، ر. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت گروه آموزشی ریاضی (محض- کاربردی) دانشگاه صنعتی امیرکبیر، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- میرزائی کارزان، ع. ر. (۱۳۸۳). ارزیابی درونی گروه‌های علوم انسانی دانشگاه ایلام به منظور بهبود کیفیت آموزشی گروه‌ها. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- یادگارزاده، غ. ر. (۱۳۸۱). ارزیابی درونی کیفیت دانشکده علوم دانشگاه بوعلی سینا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- Arambewela R, Hall, J (2009). An empirical model of international student satisfaction, *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4): 555-569.
- Brown, W. O. (2001). Sources of funds and quality effects in higher education, *Economics of Education Review*, 20: 289-295.
- Buck, G. A. Nare, A. E (2009). Preparing Teachers to Make the Formative Assessment Process Integral to Science Teaching and Learning, *J Sci Teacher Educ*, 20:475-494.
- Burnett, M. and Dutsch, J. D. (2006). Competency-Based Training and Assessment Center: Strategies, Technology, Process and Issues, *Advances in Developing Human Resources*, 8:141-143.
- Butt, B. Z. and ur Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 5446-5450.
- Chen, L. H. and Kuo, Y. F. (2011). Understanding e-learning service quality of a commercial bank by using Kano's model, *Journal of Total Quality Management*, 22(1): 99-116.
- Chou, S. M. (2004). Evaluating the service quality of undergraduate nursing education in Taiwan- using quality function deployment, *Nurse Education Today*, 24: 310-318.
- Dumitriu, C. and Dumitriu, G. (2011). Experimental Research Regarding the Development of Psychosocial Competencies of the Beginning Teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29: 794 - 802.
- Erduran, A.; Tataroglu, B. and Alkana, H. (2010): Determination and comparison of the competency levels of in-service and pre-service mathematics teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2: 2320-2324.
- Galbraith, M. W. (2000). "Philosophy and the instructional process", *Adult Learner*, 11 (2): 11-13.
- Ghiatǎu, R.; Diac, G. and Curelaru, V. (2011). Interaction between summative and formative in higher education assessment: students' perception. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11: 220-224.

- Gunes, G.; Gokcek, T. and Bacanak, A. (2010). How do teachers evaluate themselves in terms of technological competencies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 1266–1271.
- Hill Y, Lomas L. (2003). Student's perceptions of quality in higher education, *Qual Assur Educ*, 11(1):15-20.
- Hill, J.; Houghton, P. (2001). A Reflection on Competency-based Education: Comments from Europe, *Journal of Management Education*, 25(2): 146-166.
- Lidice, A. and Saglam, G. (2012). Using student evaluations to measure educational quality, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70: 1009 – 1015.
- Liu, M. S. (2008). Using the Refined Kano's Model to Measure University Education Quality: The Case Study on the Department of Food and Beverage Management in Southern Taiwan, *The Business Review Cambridge*, 11: 111-117.
- Loewenberg Ball, D.; Forzani, F. M. (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 60(5): 497-511.
- Mai, L. (2005). A Comparative Study between UK and US: The Student Satisfaction in Higher Education and its Influential Factors, *Journal of Marketing Management*, 21: 859-878.
- Mertova, P. and Webster, L. (2009). The academic voice in English and Czech higher education quality, *Quality Assurance in Education*, 17(2): 140-155.
- Mesarosova, M. & Mesaros, P. (2012). Learning to learn competency and its relationship to cognitive competencies of university students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46: 4273-4278.
- Parpala, A.; Ylanne, S. (2007). University teachers' conceptions of good teaching in the units of high-quality education, *Studies in Educational Evaluation*, 33: 355–370.
- Pavlina, K.; Zorica, M. B. and Pongrac, A. (2011). Student perception of teaching quality in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 2288–2292.
- Roelofs, E. and Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence, *European journal of vocational training*, 40(1): 123-139.
- Sahney SD, Banwet K, Karunes S. (2006). An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modeling and path analysis. *Total Qual Manag*, 17(2): 265-85.
- Schmidt, M. (2010). "Development and Validation of a Competency Model for Pre- Service Teachers", Paper Presented at the Second Meeting of the EARLI SIG18 Educational Effectiveness, Leuven: 25- 27.

- Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-Based Education – Implications on Teachers’ Training, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 76: 754 – 758.
- Singh, V.; Grover, S. and Kumar, A. (2008). Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach, *Educational Research and Review*, 3 (4):162-168.
- Sirvanci MB. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *TQM Mag*, 16(6): 382-6.
- Stronge, H. J.; Ward, T. J.; Grant, L. W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement, *Journal of Teacher Education*, 62(4): 339-355.
- Su, C. and Wu, B. (2012). A fuzzy evaluation model for monitoring the english human capital, *International Journal of Innovative Management, Information & Production*, 3 (1): 64-75.
- Usharani, SH. and Abdul Rashid, M. (2011). Social and Emotional Competency of Beginning Teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29: 1788 – 1796.
- Wang, R.; Tseng, M. L. (2011). Evaluation of international student satisfaction using fuzzy importance-performance analysis, *social and behavioral sciences journal*, 25: 438 – 446.
- Wangyi, D. (2006). “The Structure Dimensions of the Competency of the College Teachers”, *Exploration of the Higher Education*, 4: 89-92.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4: 1-9.
- Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment, *International Journal of Educational Research*, 48: 62–76.
- Yogev, E. and Michaeli, N. (2011). Teachers as Society-Involved “Organic Intellectuals”: Training Teachers in a Political Context, *Journal of Teacher Education*, 62(3): 312-324.
- Yucela, A. S. and Koçaka, C. (2010). Evaluation of the basic technology competency of the teacher’s candidate according to the various variables, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 1310–1315.
- Zhang, Y. (2006). “Researches on the Competency of the Teachers in the Higher Vocational Colleges”, *China Market*, 9: 66-68.