

## تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی

دکتر یحیی معروفی\*

دکتر علیرضا کیامش\*\*

### چکیده

در اغلب کشورهای دنیا فعالیت‌های دانشگاهی در قالب سه مأموریت: آموزش، پژوهش و خدمات دنبال می‌شود. ارزشیابی کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی، بدون شناخت عوامل اساسی مؤثر بر آن، منتج به نتایج نادرستی شده و نه فقط به ارتقاء کیفیت فرایند آموزش کمکی نخواهد کرد، بلکه موجب اتخاذ تصمیمات نادرست توسط مدیران و بی‌اعتمادی و بی‌زاری، ارزشیابی شوندگان از فرایند ارزشیابی خواهد شد. تبیین عوامل اساسی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی، در سه بعد مدرس، دانشجو و محیط آموزش، هدف کلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد. جامعه آماری مطالعه را اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی که در سال ۱۳۸۴ دارای دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی مستقل و یا گروه علوم تربیتی بوده‌اند، تشکیل می‌دهد. با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۱۰۳ عضو هیئت علمی، در چهار دانشگاه انتخاب شده است. روش پژوهش، توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات را دو نوع پرسشنامه محقق‌ساخته، شامل پرسشنامه شناسایی عوامل اساسی مؤثر بر کیفیت آموزش بر مبنای روش دلفی و پرسشنامه اعتباریابی عوامل پیشنهادی تشکیل می‌دهد. روایی ابزارها با استفاده از روایی محتوایی و پایایی آنها با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شده است. از شاخص‌های آمار توصیفی برای تلخیص و آزمون T تک گروهی برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است.

نتایج پژوهش، حاکی از آن است که از بین ۱۲ مؤلفه و ۱۰۷ عامل بررسی شده، ۱۱ مؤلفه و ۶۸ عامل با کسب میانگین ۴ و بالاتر (از حد اکثر ۵) و انحراف معیار کمتر از ۱، به عنوان عوامل اساسی مؤثر در کیفیت آموزش شناخته شده‌اند و بر مبنای یافته‌های پژوهش، پیشنهادها لازم به منظور ارتقاء فرایند ارزشیابی کیفیت آموزش دانشگاهی ارائه شد.

**واژگان کلیدی:** کیفیت آموزش در دانشگاه، مأموریت‌های دانشگاه، آموزش، پژوهش، خدمات، مدرس، دانشجو، محیط آموزش

\* استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان (مسئول مکاتبات: yahyamarofi@yahoo.com)

\*\* استاد دانشگاه تربیت معلم تهران

## مقدمه

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، مانند دیگر نظام‌های اجتماعی بر اساس سطح پیشرفت و نیازهای جامعه، مأموریت‌های<sup>۱</sup> مختلفی را برعهده دارند. اگرچه این مأموریت‌ها، ممکن است از جامعه‌ای به جامعه‌ای یا دانشگاهی به دانشگاه دیگر متفاوت باشد، ولی غالب صاحب‌نظران، سه مأموریت اصلی را شامل آموزش<sup>۲</sup> یا تدریس<sup>۳</sup>، پژوهش<sup>۴</sup> و خدمات<sup>۵</sup> برای دانشگاه‌ها مورد تأکید قرار داده‌اند (بایر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ ماتاهی و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴؛ پیترسون<sup>۸</sup> و ویزینبرگ<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶؛ هوستون و همکاران<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ کاریسون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۷؛ غنام<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۷). از میان مأموریت‌های فوق، مأموریت «آموزش» از اولین و بدیهی‌ترین مأموریت‌ها و رسالت‌هایی محسوب می‌شود که در بسیاری از کشورهای دنیا از قدیم تاکنون بر آن توافق وجود دارد (بتوریت<sup>۱۳</sup> و توماس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۳). شاید بتوان گفت بدون تأکید بر مأموریت آموزش، نمی‌توان به دو مأموریت دیگر دانشگاه، یعنی پژوهش و ارائه خدمات به معنای واقعی دست یافت. بنابراین، با مطالعه عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش، ضمن مطالعه یکی از مأموریت‌های مهم دانشگاه‌ها به طور مستقیم، دیگر مأموریت‌های دانشگاه نیز به طور غیرمستقیم، مورد بررسی قرار می‌گیرند.<sup>۱۵</sup>

واژه کیفیت، کلمه‌ای یونانی است که از سوی افلاطون و ارسطو برای تفکیک ماهیت اشیاء به کار برده شده است. کیفیت شیء شامل خواصی است که آن را از دیگر اشیاء متمایز ساخته و برای تعیین و توصیف سطح یا استاندارد از رضایت از محصول یا جریان کار استفاده می‌شود (نیستانی، ۱۳۸۳، به نقل از یونسکو). غالباً از این واژه، برای اشاره به مطلوبیت صفات و ویژگی‌های یک شخص، یک شیء یا یک فرایند استفاده قرار می‌شود (همان منبع).

1. Missions
2. Instruction
3. Teaching
4. Research
5. Services
6. Boyer
7. Mathie & et.al
8. Peterson
9. Wiesenberg
10. Oston & et al
11. Karesson
12. Ghannam
13. Betoret
14. Tomas
15. Quality

تام<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) بر این باور است که آنچه به عنوان کیفیت تلقی می‌شود، بحث‌برانگیز است؛ زیرا کیفیت ممکن است معنی متفاوتی برای افراد مختلف داشته باشد؛ از این رو، نتایج کیفیت و روش‌های ارزشیابی کیفیت فرق خواهد کرد. کیفیت را بسته به دست‌اندرکاران آموزش عالی به عنوان یک مفهوم نسبی تلقی کردند و می‌گویند: «کیفیت بر اساس به کار گیرنده، واژه و شرایطی که در آن به کار می‌رود، یک امر نسبی و به معنی چیز متفاوت برای افراد متفاوت است؛ در واقع، یک فرد ممکن است در زمان‌های مختلف تصورات متفاوتی از آن داشته باشد؛ این مسئله از ماهیت کیفیت ناشی می‌شود» (همان منبع ص ۴۷).

شبکه بین‌المللی مؤسسه تضمین کیفیت در آموزش عالی<sup>۲</sup> تعاریف زیر را برای کیفیت پیشنهاد کرده است:

■ برآورد شدن استانداردهای از قبل تعیین‌شده،

■ نیل به اهداف از پیش تعیین‌شده.

ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، بر اساس تعریف اول، باید از طریق قضاوت بر مبنای مجموعه‌ای از استانداردهای از قبل تعیین‌شده صورت گیرد. اگر چنین استانداردهایی در دسترس نباشند، ارزشیابی کیفیت باید با توجه به تعریف دوم صورت گیرد. در چنین مواردی، مؤسسات آموزش عالی، خود به قضاوت در باره درجه مطابقت نظام آموزش، پژوهش و خدمات با معیار مرتبط با اهداف از پیش تعیین‌شده، می‌پردازند (بازرگان، ۱۹۹۹).

در کیفیت آموزش دانشگاه‌ها عوامل مختلف برون‌سازمانی مانند سطح انتظارات جامعه از آموزش عالی، وضعیت اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در بازار کار، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه و... و عوامل درون‌سازمانی، مانند اعضای هیئت علمی، ویژگی‌ها و توانایی‌های آنان، دانشجویان، ویژگی‌ها و توانایی‌های آنان و محیطی که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد، دخالت دارد. در این پژوهش، با هدف تبیین مهم‌ترین عوامل مؤثر در کیفیت آموزش بر اساس دیدگاه خبرگان حوزه آموزش، بر بُعد درون‌سازمانی آموزش تأکید شده است.

### بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همواره به عنوان مهم‌ترین مراکز اندیشه‌ورزی و تولید علم، وظایف و نقش‌های مختلفی را برعهده داشته و متفکران، محققان، دانش‌پژوهان و دانشجویان دانشگاهی در اعتلای علمی و جهت بخشیدن به حرکت‌های فکری، اعتقادی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جامعه نقش اساسی ایفاء کرده‌اند. این نقش، امروز به مراتب پیچیده‌تر و سنگین‌تر از گذشته بوده و دانشگاه‌ها به منظور به

1. Tam

2. International Network Quality Assurance Agencies in Higher Education

انجام رساندن وظایف خطیر خود و پویایی و ارتقاء آنها، نیازمند ارزیابی مستمر کمیّت و کیفیت فعالیت‌ها و اقدامات خود به منظور اطمینان از صحت روند برنامه‌ها و فرایندهای اجرایی هستند.

اگرچه در دانشگاه‌های کشور ما نیز مانند اغلب کشورهای جهان توصیه می‌شود در ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، همزمان دو مأموریت آموزش و تحقیق، مورد توجه قرار گیرد و بدین منظور تأکید می‌شود فعالیت‌های دانشگاهی به‌گونه‌ای سازمان یابند که ارتباط نزدیکی بین آموزش و پژوهش برقرار شود و اعضای هیئت علمی هم معلم و هم محقق باشند و هر دو فعالیت را به طور همزمان و در راستای تکمیل همدیگر پیش ببرند. با این وجود، در عمل اهمیتی که به آموزش داده می‌شود، بسیار کمتر از تحقیق است؛ البته این امر منحصر به کشور ما نبوده و مبنای انجام پژوهش‌های مختلفی در سطح جهانی شده است؛ به‌گونه‌ای که «لدیک»<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) بر این باور است، که اگرچه اعلام می‌شود، تحقیق و تدریس در دانشگاه اهمیت یکسانی دارند، اما در فرایند انتخاب، استخدام و ارتقاء معلمان در دانشگاه‌ها، پژوهش بر آموزش می‌چربد. «رامسدن»<sup>۲</sup> (۱۹۹۱) بر این باور است که شاخص‌های عملکرد در آموزش عالی بیش از حد بر پرونده‌های پژوهشی متمرکز شده‌اند و مأموریت آموزش در دانشگاه‌ها به طور گسترده‌ای مورد بی‌اعتنایی قرار گرفته است. وی در پژوهشی دیگر، با مرور ادبیات گذشته دریافته است که اهمیت نسبی آموزش در مقایسه با تحقیق، در طول پنجاه سال گذشته کاهش یافته است و مؤسسات آموزش عالی، اهمیت لازم را به آن نشان نمی‌دهند و به همین دلیل بیشتر اعضای هیئت علمی از طریق فعالیت‌های پژوهشی، امتیاز لازم برای ارتقاء و افزایش حقوق را کسب می‌کنند (همان منبع، ۱۹۹۵).

در ارتباط با مفهوم آموزش نیز اختلاف نظرهای زیادی وجود دارد؛ به‌گونه‌ای که در ارزشیابی مأموریت آموزش در دانشگاه‌ها به جای ارزشیابی آموزش به معنای واقعی، تدریس، مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. تدریس نیز، در مفهوم محدود خود، به فعالیت‌هایی که معلم در کلاس درس انجام می‌دهد، تعبیر شده است و با تلقی دستاوردی از ماهیت تدریس، رابطه بین یاددهی و یادگیری ضروری تصور می‌شود. در این نگاه، فرض بر این است که تنها زمانی می‌توان ادعا کرد، تدریسی روی داده است که یادگیری اتفاق افتاده باشد؛ بنابراین، معلم در چنین رویکردی، تنها مسئول موفقیت تدریس و ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان و دانشجویان معرفی شده است و نقش یادگیرنده و محیط آموزش مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد.

1. Ledic

2. Ramsden

در سال‌های اخیر، در پژوهش‌های مختلفی، ارزشیابی کیفیت دانشگاه‌های کشور مورد توجه قرار گرفته است و برخی از محققان، وزارتخانه‌ها و سازمان‌هایی، مانند وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، شورای عالی انقلاب فرهنگی، دانشگاه‌ها، اقدام به پژوهش‌هایی برای ارزشیابی کیفیت، تعیین شاخص‌های ارزشیابی کیفیت، اعتباربخشی و ارزیابی درونی مؤسسات آموزش عالی انجام داده‌اند (بازرگان، ۱۳۷۴؛ بازارگادی، ۱۳۸۲؛ محمدی، ۱۳۸۳؛ حسین‌زاده سلجوقی، ۱۳۸۲؛ شفیعا، ۱۳۸۰ و شاخص‌های ارزیابی مصوب پانصد و پنجاهمین جلسه مورخ ۱۳۸۳/۰۸/۲۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی). با این وصف، غالب پژوهش‌ها و فعالیت‌های انجام‌شده بر ارزیابی کیفیت بر سطح کلان دانشگاهی یا سطح دانشکده و گروه‌های آموزشی متمرکز شده است و بیشتر پژوهش‌های مورد اشاره، استفاده از داده‌های کمی و شاخص‌های مقداری مانند نسبت استاد به دانشجو، تعداد ساعات تدریس هفتگی مدرسان، تعداد کتاب‌های کتابخانه، تعداد فارغ‌التحصیلان، نرخ‌های قبولی، مشروطی، میانگین نمرات، تعداد دانشجویان در کلاس و... را به عنوان پایه الگوهای ارزشیابی خود از کیفیت در آموزش قرار داده‌اند. به علاوه، پژوهش‌های مذکور کمتر به بررسی عوامل اثرگذار بر کیفیت آموزش رغبتی نشان داده‌اند.

بر اساس آنچه مطرح شد، می‌توان مهم‌ترین مسائل این پژوهش را، بی‌توجهی به مأموریت آموزش در مقایسه با پژوهش، به خصوص به دلیل فقدان شاخص‌های عینی و مورد توافق در زمینه آموزش، غلبه دیدگاه دستاوردی در ارزشیابی کیفیت تدریس و تأکید بیش از حد بر نقش مدرس و بی‌توجهی به سایر عوامل مانند دانشجو و محیط آموزش، عدم تأکید بر عوامل و مؤلفه‌های اساسی در ارزشیابی فردی اعضای هیئت علمی در زمینه ارزشیابی کیفیت آموزش دانست.

### پیشینه پژوهش

از میان مفاهیمی چون تدریس، برنامه درسی و یادگیری، که غالباً در ارتباط با مفهوم آموزش به کار می‌روند، مفهوم پرورش، کمتر مورد مناقشه است، اما برداشت‌های متفاوتی از دیگر مفاهیم مرتبط با آموزش وجود دارد (شعبانی، ۱۳۸۲، ص ۱۰). برخی صاحب‌نظران، نه فقط آموزش را به طور تلویحی معادل تدریس تلقی می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱ و فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷)، بلکه معتقدند در مواردی نیز آموزش و برنامه درسی می‌تواند دارای همپوشانی کامل باشد و یکی دیگری را در برگیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در مقابل، منابع دیگری بین مفاهیم آموزش، تدریس و برنامه درسی تفاوت قائل شده و هرکدام از این مفاهیم را نظام جداگانه و منحصر به فردی تصور می‌کنند که فقط دارای حوزه‌های مشترکی هستند (مک دونالد، به نقل از شعبانی ورکی، ۱۳۷۹). برخی دیگر از صاحب‌نظران نیز با نفی تلقی آموزش به عنوان یک

نظام، آن را فعالیت هدف‌داری می‌دانند که فرصت‌هایی را برای تسهیل یادگیری در درون یک نظام پرورشی فراهم می‌سازد و آن بخش از آموزش را که با حضور معلم و در کلاس درس اتفاق می‌افتد، تدریس تلقی می‌کنند (شعبانی، ۱۳۸۲ و سیلور و همکاران به نقل از خوئی‌نژاد، ۱۳۷۲).

اختلاف صاحب‌نظران، فقط به حوزه و محدوده آموزش و تدریس خلاصه نشده، بلکه ماهیت تدریس نیز محل مناقشه است. در ارتباط با ماهیت تدریس، سه دیدگاه عمده وجود دارد: در دیدگاه اول، که به دیدگاه تدریس به عنوان دستاورد و یا موفقیت<sup>۱</sup> شهرت دارد، رابطه بین تدریس و یادگیری، یک رابطه ضروری است و تدریسی که منجر به یادگیری نشود، تدریس تلقی نمی‌شود (شعبانی، ۱۳۸۲ به نقل از دیوئی و آیزنر). در دیدگاه دوم، که به دیدگاه تدریس تکلیفی<sup>۲</sup> یا تدریس خوب<sup>۳</sup> مشهور است، رابطه الزامی بین یاددهی و یادگیری نفی شده و آن را معلول خلط منطقی بین مفهوم تدریس به معنای عام و تدریس موفق یا اثربخش می‌دانند (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). در دیدگاه تکلیفی، ضمن حمایت از اندیشه عدم وجود رابطه ضروری میان یاد دهی و یادگیری، سه معیار قصد تحقق یادگیری، رفتار موجه و منطقی معلم و رفتارهای مشروع تدریس، برای تمیز بین فعالیت‌های تدریس از سایر فعالیت‌ها معرفی می‌شود (شفلر به نقل از همان منبع)؛ بنابراین، چنانچه معلم وظایف و تکالیف موضوع تدریس را به درستی انجام دهد، نمی‌توان انجام تدریس را انکار کرد. دیدگاه دستاوردی به دلیل تأکید بیش از حد بر معلم و نادیده گرفتن نقش یادگیرنده و محیط یادگیری و دیدگاه تکلیفی به دلیل تأکید بر عدم الزام معلم به پاسخگویی در قبال یادگیری و یادگیرنده مورد انتقاد هستند و در واکنش به این انتقادات، در دیدگاه تدریس کیفی<sup>۴</sup> که ترکیبی از دو دیدگاه قبلی است، ادعا می‌شود، می‌توان از طریق تدریس محتوای مطابق با استانداردهای موضوع درسی، کفایت و تناسب روش‌های مورد استفاده با شرایط سنی، رعایت اصول قابل دفاع اخلاقی و تعهد همراه با قصد افزایش شایستگی فراگیران از طرف معلم و قصد یادگیری واقعی یادگیرنده برای کسب مهارت، به سطح منطقی و قابل قبولی از کارایی دست یافت (ماخرو ریچاردسون، ۲۰۰۱، صص ۱۳ و ۱۴).

بسیاری از صاحب‌نظران، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی را به ویژه در شرایط کنونی، به عنوان یک ضرورت مطرح می‌کنند و پرداختن به این امر را از مهم‌ترین راه‌های مقابله با چالش‌ها و مشکلات مبتلا به نظام آموزش عالی می‌دانند (گزارش

- 
1. Successful teaching
  2. Teaching as a task
  3. Good teaching
  4. Quality teaching

سالیانه دانشگاه کورتن استرالیا، ۲۰۰۳؛ شفیعا، ۱۳۸۰؛ محمدی و همکاران، ۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت آموزش، بدون شناخت عوامل و عناصر اساسی تشکیل دهنده آن مقدور نخواهد شد، اما نکته قابل توجه این است که در ارتباط با عوامل و عناصر تشکیل دهنده آموزش دانشگاهی، توافق چندانی وجود ندارد؛ زیرا گروه‌های مختلف ذی‌نفع و ذی‌ربط هر یک برای برخی عوامل اهمیت بیشتر و برای برخی دیگر، اهمیت کمتری قائل هستند (تام، ۲۰۰۱؛ نیستانی، ۱۳۸۳). برخی کیفیت آموزش در دانشگاه را تابعی از کیفیت دانشجویان به عنوان دریافت‌کنندگان و متقاضیان آموزش، کیفیت مدرسان به عنوان عرضه‌کنندگان و ارائه‌دهندگان آموزش، کیفیت امکانات و تجهیزات آموزشی، خدمات اداری و سازمانی به عنوان محیط حمایتی و پشتیبانی‌کننده از آموزش می‌دانند، که هر کدام از این عوامل نیز خود به زیرعامل‌های مختلفی قابل تقسیم هستند (عماد زاده، ۱۳۸۴). برخی دیگر، کیفیت آموزش را متشکل از کیفیت عملکرد، کیفیت تدریس، کیفیت مدرسان و کیفیت منابع اختصاص‌یافته (نیستانی، ۱۳۸۳)، درون‌دادها شامل ویژگی‌های معلمان (مدرک تحصیلی، سن، تجربه، رشته تحصیلی، توانایی تخصصی و نگرش)، فضا، امکانات، تجهیزات، ویژگی‌های تشکیلاتی و سازمانی، فرایندها، شامل رفتار سازمانی، رفتار معلم و رفتار یادگیرنده و بروندها، شامل سطح دانش، مهارت و نگرش‌های کسب‌شده می‌دانند (بازرگان، ۱۳۸۳). افرادی دیگر آن را شامل برنامه‌های آموزشی، هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان غیر هیئت علمی، کتابخانه و مرکز اسناد و اطلاع‌رسانی، تجهیزات و آزمایشگاه و کارگاه، فضاهای آموزشی و تحقیقاتی، مدیریت در سطوح مختلف، قوانین و مقررات و آیین‌نامه‌ها، سازمان و تشکیلات، منابع مالی، خدمات مشاوره‌ای و اجرایی در زمینه آموزش و تحقیقات (ایران نژاد پاریزی، ۱۳۷۵)، عوامل زیربنایی، شامل اعضای هیئت علمی، دانشجویان، تجهیزات و امکانات، فضاهای آموزشی و غیر آموزشی، کارکنان غیر هیئت علمی، سیستم‌ها، روش‌ها و رویه‌ها، کارایی تحصیلی شامل ویژگی‌های فردی، خانوادگی و تحصیلی دانشجویان، جو آموزشی، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلم، روش‌های تدریس و مدیریت دانشگاهی، فرهنگ سازمانی و رضایت‌مندی شغلی و پژوهشی اعضای هیئت علمی می‌دانند (شفیعا، ۱۳۸۰).

«دانکین» و «بایدل»، با ارائه الگویی، مؤلفه‌های تشکیل دهنده کیفیت آموزش را به چهار گروه، شامل متغیرهای نشانه‌ای، مانند ویژگی‌های فردی و اجتماعی و حرفه‌ای معلم و دانشجو، متغیرهای زمینه‌ای، مانند ویژگی‌ها و امکانات محیطی مدرسه و جامعه، متغیرهای فرایندی، مانند اعمال و رفتارهای معلم و شاگرد در فرایند آموزش و متغیرهای محصول، شامل شاخص‌های نشان‌دهنده رشد عقلانی، اجتماعی و عاطفی شاگردان تقسیم کرده‌اند (به نقل از شعبانی ورکی، ۷۹). «شولمن»، نیز در تقسیم‌بندی مشابهی، عوامل مؤثر در بازده یا کیفیت آموزش را به سه دسته، شامل عوامل مرتبط

با معلم مانند تجارب معلم، سوابق آموزشی معلم، توانایی تدریس معلم، عوامل مربوط به تجارب دانشجو، خصوصیات دانشجو، عوامل مربوط به محیط، مانند شرایط مدرسه و جامعه و شرایط کلاس تقسیم کرده است. در این الگو، این عوامل در تعامل با همدیگر، در کلاس درس، رفتار معلم و شاگرد را شکل می‌دهند و به تغییرات قابل مشاهده در رفتار فراگیرنده تحت عنوان بازده منجر می‌شوند (به نقل از نصر اصفهانی، ۱۳۷۱). ونگ و همکاران (۱۹۹۷) مهم‌ترین عوامل مؤثر در یادگیری دانشجویان را به شش دسته عمده، شامل ویژگی‌های دانشجویان، دستورالعمل‌های آموزشی، زمینه اجتماعی، خانوادگی و همسالان، طراحی برنامه درسی، سازمان مدرسه، ویژگی‌های بخش و ایالت تقسیم کرده است.

مسئله عدم اهتمام لازم دانشگاه‌ها به مأموریت آموزش در مقابل مأموریت پژوهش موضوع تحقیقات بسیاری قرار گرفته است. نتایج این تحقیقات و پژوهش‌ها، حاکی از بی‌توجهی و کم‌توجهی به مأموریت آموزش در هنگام انتخاب، استخدام و ارتقای اعضای هیئت علمی در مقایسه با پژوهش است (وهلان، ۲۰۰۲، لدیک، ۱۹۹۸، ایلیت و گریگوری، ۱۹۹۶، رامسدن، ۱۹۹۵ و رامسدن ۱۹۹۱). پژوهش‌های انجام‌شده مهم‌ترین علل این کم‌توجهی را اعتبار و پرستیژ بالای فعالیت‌های پژوهشی در مقابل فعالیت‌های تدریس (وهلان، ۲۰۰۲)، رواج تصور کلیشه‌ای مبنی بر ملازم تلقی شدن «عالم بودن» با «معلم بودن»، عدم توافق بر سر معیارها و ابزارهای ارزشیابی تدریس (سالنامه ارزشیابی تدریس دانشگاه کورنل ۱۹۹۷ و ایلیت و گریگوری، ۱۹۹۶)، پایین بودن روایی و پایایی داده‌های حاصل از برخی از منابع جمع‌آوری اطلاعات، همچون ارزیابی‌های دانشجویان (بدوگو و پولارد، ۱۹۹۸، مارش، ۱۹۹۷ و سیلبرگ، ۱۹۸۷) و موانع قانونی در آیین‌نامه‌های ارتقاء اعضای هیئت علمی که در آنها توجه کمتری نسبت به آموزش در مقایسه با پژوهش شده است، بر شمرده‌اند.<sup>۲</sup>

### اهداف و سؤال‌های پژوهش

مطالعه حاضر با هدف کلی تعیین عوامل اساسی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی، در پی پاسخگویی به سؤال‌های زیر است:

- عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی در سه حوزه مدرس، دانشجو و محیط آموزش کدام است؟

## 1. Teaching Evaluation Handbook

۲. آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی موضوع بخش‌نامه ۱۵/۵۷۸/۱۵۴۲ (مورخ ۶۹/۱/۲۶ و آیین‌نامه اجرایی آن، مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری).



- کدامیک از عوامل مورد بررسی بر کیفیت تدریس مدرس از اهمیت بیشتری برخوردار است؟
- کدامیک از عوامل مورد بررسی بر کیفیت یادگیری دانشجو از اهمیت بیشتری برخوردار است؟
- کدامیک از عوامل مورد بررسی بر کیفیت محیط آموزش از اهمیت بیشتری برخوردار است؟
- اعتبار مؤلفه‌ها و عوامل شناسایی شده چگونه است؟

### روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق در پژوهش حاضر، توصیفی<sup>۱</sup> از نوع زمینه‌یابی<sup>۲</sup> است. توصیفی از آن نظر که به توصیف، تبیین و استخراج متغیرهای مورد بررسی می‌پردازد و زمینه‌یابی از آن جهت که، پس از استخراج عوامل مؤثر در کیفیت آموزش دانشگاهی با استفاده از روش دلفی<sup>۳</sup> که، یکی از روش‌های توافق‌محور مبتنی بر دیدگاه متخصصان و خبرگان است، به تعیین مهم‌ترین عوامل مؤثر در کیفیت آموزش اقدام شده است. در این روش، مخاطب کارشناس دیدگاه خود را نسبت به اهمیت هر متغیر در ارتقاء کیفیت آموزش در دانشگاه در قالب طیف ۵ گانه لیکرت بیان می‌دارد.

جامعه آماری این مطالعه را تمامی اعضای هیئت علمی در رشته‌های علوم تربیتی با گرایش‌های مختلف مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و آموزشی، فناوری آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت و رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور که در سال ۱۳۸۴ دارای دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی مستقل و یا گروه علوم تربیتی بوده‌اند، تشکیل می‌دهد. دلیل انتخاب جامعه متخصصان آموزشی، تخصص تمامی آنان در جنبه‌های مختلف تربیتی و آموزشی و نیز فعالیت آنان به عنوان مدرس در آموزش عالی بوده است. براساس گزارشی که تحت عنوان «گزارش ملی آموزش عالی ایران در سال ۱۳۸۴» از طرف مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منتشر شده است، در سال ۱۳۸۴، از مجموع ۵۰ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یا دانشکده مستقل علوم تربیتی و روان‌شناسی و یا گروه علوم تربیتی دایر بوده است (شش دانشکده مستقل در تهران، پنج دانشکده در مراکز استان‌ها و ۱۳ گروه علوم تربیتی در مراکز استان‌ها). از بین دانشگاه‌های مورد بررسی، دانشگاه‌های تربیت معلم

تهران، اصفهان، مازندران و بوعلی‌سینا همدان انتخاب و سپس به شیوه تصادفی طبقه‌ای ۱۰۳ عضو هیئت علمی برای پاسخگویی به پرسشنامه دلفی و به شیوه هدفمند ۱۵ عضو هیئت علمی که یا متخصص در زمینه ارزشیابی در آموزش عالی بودند و یا تألیفاتی در آن حوزه داشتند، برای اعتباریابی مؤلفه‌های شناسایی شده، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

در این مطالعه، عوامل مؤثر در کیفیت آموزش دانشگاهی از طریق مطالعه پژوهش‌های گذشته، متون و ادبیات مربوط به حوزه آموزش در سطح ملی و بین‌المللی و بر مبنای دیدگاه متخصصان شناسایی شدند؛ به عبارت دیگر، در منابع مختلفی، صاحب‌نظران، پژوهشگران و نویسندگان به تناسب نوع موضوعات، نیازها و اهداف پژوهشی خود هر یک به نوعی به برخی از عواملی که ممکن است در کیفیت تدریس مدرسان، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و محیط آموزش، مؤثر باشد، اشاره کرده‌اند، اما این عوامل یا در قالب دسته‌بندی‌های متفاوت از اهداف این پژوهش ارائه شده و یا به صورت پراکنده و غیرمنسجم مورد بحث قرار گرفته بودند. به همین دلیل، در این پژوهش، تلاش شد تمامی عوامل مندرج در منابع در دسترس که می‌توانست به نوعی در ذیل یکی از سه حوزه آموزش (مدرس، دانشجو و محیط آموزش) بگنجد، با ذکر منبع، فهرست شود، سپس با حذف موارد مشابه و تکراری فهرستی از عوامل در هر حوزه و در مجموع در ارتباط با آموزش تهیه شد و بر مبنای عوامل شناسایی شده، پرسشنامه محقق‌ساخته، با ۱۰۷ سؤال بسته پاسخ در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت و یک سؤال باز پاسخ تهیه شد. به منظور تعیین روایی ابزار از روش روایی صوری و به منظور تعیین پایایی، از ضریب آلفای کرونباخ، استفاده شد. ضریب پایایی پرسشنامه بر مبنای آلفای کرونباخ ۰/۹۶ محاسبه شد.

تکنیک دلفی، یکی از تکنیک‌های توافق‌محور است، که در طی چند مرحله مراجعه به متخصصان، نسبت به دریافت دیدگاه‌های آنان اقدام می‌شود. در این مطالعه، به دلیل احتمال عدم همکاری نمونه آماری در دفعات مختلف، ابتدا عوامل مؤثر در کیفیت آموزش از طریق بررسی پژوهش‌ها و ادبیات ملی و بین‌المللی شناسایی شد و پس از دسته‌بندی، در قالب مؤلفه‌های مختلف در سه حوزه مدرس، دانشجو و محیط یادگیری در اختیار متخصصان آموزشی قرار گرفت و همگرایی و توافق نظر بین متخصصان به شرح زیر تعریف شد:

۱. چنانچه میانگین نظرهای پاسخ‌دهندگان در ارتباط با هر مؤلفه و عامل ۸۰ درصد و بیش از آن باشد، یعنی ۴ و بیشتر از آن، در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت و انحراف معیار دیدگاه‌های آنان ۲۰ درصد و کمتر از آن، یعنی ۱ و کمتر از آن در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت باشد، سازگاری و توافق بین دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان ایجاد شده

و نیازی برای ادامه مراحل بعدی نخواهد بود. در مطالعات مشابه، «تیگلار» و همکاران (۲۰۰۴) از چنین فرایندی برای رتبه‌بندی فعالیت‌های دانشگاهی استفاده کرده‌اند؛ ۲. عواملی که ۱۰ درصد جامعه آماری به دلیل ابهام و یا به هر دلیل دیگری به آن پاسخ نداده باشند، با هر میانگین و انحراف معیاری حذف شود. به منظور اعتباریابی مؤلفه‌ها و عوامل نیز، از صاحب‌نظران درخواست شد، که دیدگاه خود را در باره میزان تناسب هر مؤلفه و عامل در قالب یک طیف ۵ درجه‌ای با انتخاب یکی از اعداد ۱ تا ۵ مشخص کنند و میانگین حاصل از دیدگاه‌های آنان با میانگین نظری جامعه (عدد ۳) مقایسه شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار<sup>۱</sup> و برای اعتباریابی عوامل از آزمون T تک‌گروهی استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

#### ۱. عوامل مؤثر در کیفیت آموزش

با بررسی مطالعات گذشته و ادبیات پژوهش، در مجموع، ۱۰۷ عامل مؤثر در حوزه آموزش شناسایی شد که این عوامل در قالب ۱۲ مؤلفه در سه حوزه مدرس، دانشجو و محیط آموزش طبقه‌بندی شد. از مجموع ۱۲ مؤلفه و ۱۰۷ عامل شناسایی شده به عنوان عوامل مؤثر در کیفیت آموزش در سه حوزه مدرس، دانشجو و محیط آموزش ۴۹ عامل برابر با ۴۵/۸ درصد مربوط به مدرس، ۳۱ عامل برابر با ۲۹ درصد مربوط به دانشجو و ۲۷ عامل برابر ۲۵/۲ درصد مربوط به محیط آموزش بوده است. فهرست این مؤلفه‌ها و عوامل در جداول (۱، ۲ و ۳) ارائه شده است.

#### ۲. عوامل اساسی مؤثر در کیفیت آموزش

نتایج حاصل از پژوهش، حاکی از آن است، که از مجموع عوامل مورد بررسی، از دیدگاه متخصصان آموزشی، ۶۸ عامل، معادل ۶۳/۵ درصد آنها به عنوان عوامل مهم و بسیار مهم تشخیص داده شدند، که ۴۱ عامل آن مربوط به حوزه مدرس، ۱۲ عامل مربوط به حوزه دانشجو و ۱۵ عامل مربوط به حوزه محیط آموزش بوده است؛ به عبارت دیگر، ۸۳/۶۷ درصد عوامل مربوط به حوزه معلم، ۳۸/۷۱ درصد عوامل مربوط به حوزه دانشجو و ۵۵/۵ درصد عوامل مربوط به حوزه محیط آموزش، از نظر

۱. در این پژوهش، فقط عواملی به عنوان عوامل اساسی تلقی شده‌اند که میانگین آنها ۴ و بیشتر و انحراف معیار آنها ۱ و کمتر از آن از حداکثر ۵ بوده است؛ بنابراین، اگر میانگین نظری جامعه را ۳ در نظر بگیریم، تفاوت مشاهده شده با هر نوع آزمون آماری اعم از پارمتریک و ناپارمتریک معنادار خواهد بود؛ بنابراین، نیازی به استفاده از آزمون آماری نبوده است.

متخصصان آموزشی دارای اهمیت زیاد و بسیار زیاد بوده است و به عنوان عوامل اساسی تشخیص داده شدند.

اطلاعات ارائه شده در جدول (۱) نشان می‌دهد که از میان عوامل شناسایی شده، ۸ عامل در حوزه کیفیت مدرس، برابر با ۱۶/۳۳ درصد، ۱۹ عامل در حوزه کیفیت یادگیری دانشجو، برابر با ۶۱/۲۹ درصد و ۱۲ عامل در حوزه کیفیت محیط آموزش برابر با ۴۴/۵ درصد، از نظر متخصصان آموزشی به عنوان عوامل غیر اساسی شناخته شدند.

جدول (۱) توصیف عامل مؤثر در کیفیت آموزش و عوامل اساسی

عوامل مؤثر در کیفیت آموزش دانشگاهی		مجموع عوامل مورد بررسی		عوامل مهم و بسیار مهم با رتبه ۴ و بیشتر		عوامل حذف شده با رتبه کمتر از ۴	
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۴۹	۴۵/۸	۴۱	۸۳/۶۷	۸	۱۶/۳۳	عوامل مرتبط با کیفیت مدرس	
۳۱	۲۹	۱۲	۳۸/۷۱	۱۹	۶۱/۲۹	عوامل مرتبط با کیفیت دانشجو	
۲۷	۲۵/۲	۱۵	۵۵/۵	۱۲	۴۴/۵	عوامل مرتبط با کیفیت محیط آموزش	
۱۰۷	۱۰۰	۶۸	۶۳/۵	۳۹	۳۶/۵	کل عوامل	

### مهم‌ترین عوامل در حوزه کیفیت مدرس

جدول (۱-۱) فهرست مؤلفه‌ها و عواملی که با کسب میانگین ۴ و بیشتر و انحراف معیار کمتر از یک در طیف ۵ درجه‌ای، در حوزه کیفیت مدرس، به عنوان عوامل مهم و بسیار مهم شناخته شده‌اند، حاکی از آن است که در مولفه ویژگی‌های فردی، عواملی چون سطح تحصیلات و سابقه تدریس به عنوان عوامل اساسی و سن، جنس و رتبه دانشگاهی به عنوان عوامل کمتر مهم شناخته شدند. از عوامل زیر مجموعه ویژگی‌های شخصیتی اخلاقی مدرس، به استثنای دو عامل درون‌گرایی و برون‌گرایی، در مولفه ویژگی‌های شغلی به استثنای عوامل مرتبه دانشگاهی و اشتغال به فعالیت‌های اجرایی، در مهارت مدیریت کلاس درس به استثنای عوامل کنترل حضور و غیاب دانشجویان و سهل‌گیری در دادن نمره و تمامی مهارت‌های برنامه‌ریزی تدریس، برقراری و حفظ ارتباط، ارائه درس و ارزشیابی فرایند تدریس و یادگیری، از نظر متخصصان آموزشی، به عنوان عوامل اساسی مؤثر در کیفیت مدرس شناخته شدند.

جدول (۱-۱) مؤلفه‌ها و عوامل بسیار با اهمیت باقیمانده و عوامل کمتر با اهمیت حذف‌شده در حوزه مدرس

مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌ها	عوامل مهم و بسیار مهم با میانگین ۴ و بالاتر	عوامل حذف‌شده
ویژگی‌های فردی	سطح تحصیلات، سابقه تدریس	سن، جنسیت، نوع استخدام
ویژگی‌های شخصیتی اخلاقی	صمیمی بودن، جرئت و جسارت، مسئولیت‌پذیری، انتقادپذیری، انعطاف‌پذیری، انصاف و عدالت، تواضع و فروتنی، پرهیز از تبعیض، نشاط و سرزندگی	درون‌گرایی، برون‌گرایی
ویژگی‌های شغلی	انگیزه انتخاب شغل، کمیت فعالیت‌های تدریس هفتگی، سوابق و فعالیت‌های پژوهشی	مرتبه دانشگاهی، اشتغال به فعالیت‌های اجرایی
مهارت‌های تدریس: ۱. مهارت برنامه‌ریزی تدریس	تشخیص نیازهای فراگیران، تعیین اهداف یادگیری، انتخاب و سازماندهی منطقی محتوای یادگیری، پیش‌بینی روش و فنون مناسب تدریس، پیش‌بینی وسیله مناسب، تدارک روش مناسب ارزشیابی	
۲. مهارت برقراری و حفظ ارتباط	ایجاد جو عاطفی مثبت، برخورداری از فن بیان، جلب همکاری و مشارکت دانشجو در تدریس، ایجاد احساس نیاز به یادگیری در دانشجو، استفاده از مهارت‌های غیر کلامی	
۳. مهارت ارائه درس	تسلط بر موضوع درسی، توانایی توضیح، تفسیر، نقد و بررسی مفاهیم، توانایی استفاده از مثال و تمثیل، توانایی استفاده از وسایل برای تسهیل یادگیری، توانایی تحریک یادگیری دانشجویان، توانایی تحریک پژوهش در دانشجویان، توانایی تحریک مشارکت گروهی دانشجویان، توانایی استفاده از راهبردهای مناسب تدریس، کیفیت روش تدریس (فعال یا منفعل بودن) تناسب روش با موضوع، ویژگی‌های دانشجو، شرایط و امکانات	
۴. مهارت مدیریت کلاس	رعایت نظم در کلاس، شروع و خاتمه به موقع درس، استفاده بهینه از وقت	کنترل حضور و غیاب دانشجویان، سهل‌گیری در دادن نمره
۵. مهارت ارزشیابی تدریس و یادگیری	کیفیت آزمون‌ها (روایی، دقت در نمره‌گذاری و ارائه بازخورد)، زمان اجرای ارزشیابی (مستمر، میان‌ترم و پایان‌ترم)، شیوه و نوع آزمون (کتبی، عملی، تستی و تشریحی، پروژه)	

### مهم‌ترین عوامل در حوزه کیفیت یادگیری دانشجو

فهرست مؤلفه‌ها و عوامل مربوط به حوزه کیفیت دانشجو در جدول (۱-۲) ارائه شده است. با نگاهی به این جدول، معلوم می‌شود که ۵ عامل برابر ۷۱/۴۳ درصد ویژگی‌های فردی دانشجو، ۵ عامل معادل ۳۶/۴۶ درصد سوابق و تجربیات تحصیلی دانشجو و ۲ عامل برابر با ۴۰ درصد عوامل مربوط به انتظارات دانشجو از استاد، از نظر متخصصان آموزشی به عنوان عوامل اساسی تلقی شده است. این درحالی است که از نظر این متخصصان، هیچ‌کدام از عوامل مربوط به ویژگی‌های خانوادگی تأثیر مهم و بسیار مهمی در کیفیت یادگیری دانشجو نداشته و به همین خاطر حذف شده است. مؤلفه ویژگی‌های خانوادگی دانشجو و تمامی عوامل مربوط به آن تنها مؤلفه‌ای است که در بین مؤلفه‌های ۱۲ گانه مورد بررسی در سه حوزه مدرس، دانشجو و محیط آموزش حذف شده است.

جدول (۱-۲) مؤلفه‌ها و عوامل بسیار با اهمیت باقیمانده و عوامل کمتر با اهمیت حذف‌شده در حوزه دانشجو

عوامل حذف شده	عوامل مهم و بسیار مهم با میانگین ۴ و بالاتر	مؤلفه‌ها عوامل
سن، جنس	هوش، اعتماد به نفس، منبع کنترل، نگرش به تحصیل، خودکارآمدی	ویژگی‌های فردی
روابط درون خانواده، تحصیلات والدین، شغل والدین سطح معیشت، تعداد فرزندان خانواده، رتبه فرزندی	- -	ویژگی‌های خانوادگی
اصرار والدین، رقابت با دیگران، رتبه هنگام ورود به دانشگاه، معدل کل دانشجو، تعداد ترم‌های مشروطی اولویت قبولی در انتخاب رشته دانشگاهی، سطح تحصیلی (کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد انگیزه انتخاب درس (اختیاری و اجباری بودن)		سوابق و تجربیات تحصیلی
تساهل (سهل‌گیری) در تدریس، سخاوت در دادن نمره بالا، رعایت نظم و مقررات و قوانین آموزشی	امکان دسترسی به استاد در خارج از کلاس مد نظر قرار دادن مشکلات دانشجویان	انتظارات دانشجو از استاد

### مهم‌ترین عوامل در حوزه کیفیت محیط آموزش

جدول (۳-۱) فهرست مؤلفه‌ها و عواملی که با کسب میانگین ۴ و بیشتر و انحراف معیار کمتر از یک در طیف ۵ درجه‌ای، در حوزه کیفیت محیط آموزش به عنوان عوامل مهم و بسیار مهم شناخته شده‌اند و عواملی که به دلیل عدم کسب این شروط حذف شده‌اند را نشان می‌دهد. از عوامل مربوط به مؤلفه محیط فیزیکی، تعداد دانشجو در کلاس (اندازه کلاس)، کیفیت فضاهای آموزشی و کیفیت تجهیزات و مواد از طرف متخصصان آموزشی، به عنوان عوامل مهم و بسیار مهم و اندازه دانشگاه، کیفیت امکانات بهداشتی، امکانات رفاهی، امکانات ورزشی، به عنوان با اهمیت کمتر تعیین شدند. در مؤلفه شرایط آموزشی، ویژگی موضوع درسی، دسترسی به وسایل کمک آموزشی و خدمات اطلاع‌رسانی و ارتباطات شامل (دسترسی به منابع چاپی و منابع الکترونیکی) به عنوان عوامل مهم و بسیار مهم و زمان ارائه درس در طول روز و هفته و آرایش فیزیکی صندلی‌ها به عنوان عوامل کمتر مهم شناخته شدند. در مؤلفه محیط اداری و سازمانی، جو آموزشی، رضایت شغلی استادان، جو حمایت از کیفیت آموزش، حداکثر ساعت موظف در هر رتبه علمی و ضوابط ارتقاء هیئت علمی از عوامل مهم و بسیار مهم و فرهنگ کار، رضایت شغلی کارکنان، خدمات مشاوره‌ای، آموزش ضمن خدمت استادان، مقررات پژوهشی و مقررات رفاهی به دلیل عدم کسب شروط مورد مطالعه، به عنوان عوامل کمتر مهم محسوب شدند. در مؤلفه راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش، تمامی عوامل شامل صراحت شاخص‌های ارزشیابی، فرایند اجرای ارزشیابی و منابع جمع‌آوری اطلاعات برای ارزشیابی کیفیت به عنوان عوامل مهم و بسیار مهم شناخته شدند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پرتال جامع علوم انسانی

جدول (۳-۱) مؤلفه‌ها و عوامل بسیار با اهمیت باقیمانده و عوامل کمتر با اهمیت حذف‌شده در حوزه محیط آموزش

مؤلفه - عوامل	عوامل مهم و بسیار مهم با میانگین ۴ و بالاتر	عوامل حذف‌شده
محیط فیزیکی	تعداد دانشجو در کلاس، کیفیت فضاهای آموزشی (کلاس، سالن، کارگاه و آزمایشگاه)، کیفیت تجهیزات و مواد (مواد آزمایشگاهی و کارگاهی)	اندازه دانشگاه، کیفیت امکانات بهداشتی، کیفیت امکانات ورزشی، کیفیت خدمات رفاهی دانشجویان (سلف سرویس خوابگاه)
شرایط آموزشی	ویژگی موضوع درسی (کمی، کیفی، سختی، آسانی)، دسترسی به وسایل کمک‌آموزشی و سمعی و بصری، دسترسی به خدمات اطلاع‌رسانی و ارتباطات (کتابخانه و منابع اینترنت)	زمان ارائه درس (صبح، عصر، اوایل یا اواخر هفته) آرایش فیزیکی صندلی‌های کلاس
محیط سازمانی و اداری	جو آموزشی، رضایت شغلی استادان، جو حمایت از کیفیت آموزش حداکثر ساعات موظف تدریس در هر مرتبه دانشگاهی، ضوابط ارتقاء هیأت علمی	فرهنگ کار، رضایت شغلی کارکنان، خدمات مشاوره‌ای برای دانشجو و استاد، آموزش ضمن خدمت استادان، مقررات پژوهشی، مقررات رفاهی
راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش	صراحت شاخص‌های ارزشیابی کیفیت تدریس و آموزش فرایند اجرای ارزشیابی کیفیت آموزش (زمان و چگونگی اجراء) منابع جمع‌آوری اطلاعات برای ارزشیابی کیفیت آموزش و یادگیری	

نتایج حاصل از اعتباریابی ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل مورد بررسی، به استثنای ویژگی‌های فردی مدرس و محیط اداری و سازمانی، که از نظر صاحب‌نظران در حد مناسب تعیین شد، بقیه عوامل در حد کاملاً مناسب تشخیص داده شدند. به منظور اطمینان، از معنی‌داری نتایج، از آزمون T تک‌گروهی نیز استفاده شد و میانگین مورد نظر با عدد ۳/۵ به عنوان میانگین مورد قبول مقایسه شد، که نتایج آن در جدول (۴) ارائه شده است.



جدول (۴) نتایج آزمون T تک گروهی برای اعتباریابی مؤلفه‌ها

T Valu= ۳/۵			متغیرها
سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار t	
۰/۰۰۰	۱۳	۲۰	کیفیت مدرس
۰/۰۰۱	۱۳	۴/۵۹	کیفیت دانشجو
۰/۰۰۰	۱۳	۸/۶	کیفیت محیط آموزش
۰/۰۱۸	۱۲	۲/۷۴	ویژگی‌های فردی مدرس
۰/۰۰۰	۱۳	۷/۲۹	ویژگی‌های شغلی مدرس
۰/۰۰۰	۱۳	۹/۶۹	ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی مدرس
۰/۰۰۰	۱۳	۶/۷۵	مهارت برنامه‌ریزی تدریس
۰/۰۰۰	۱۲	۷/۴۸	مهارت برقراری و حفظ ارتباط در تدریس
۰/۰۰۰	۱۳	۹/۵	مهارت ارائه درس
۰/۰۰۰	۱۳	۹/۶۹	مهارت مدیریت کلاس درس
۰/۰۰۰	۱۳	۱۱/۳۰	مهارت ارزشیابی تدریس و یادگیری
۰/۰۰۰	۱۳	۶/۷۶	اثرات کیفیت محیط آموزش بر تدریس مدرس
۰/۰۰۰	۱۲	۷/۲۲	اثرات کیفیت دانشجو بر تدریس مدرس
۰/۰۰۰	۱۲	۷/۲۲	ویژگی‌های فردی دانشجو
۰/۰۰۰	۱۳	۷/۲۲	ویژگی‌ها و تجربیات تحصیلی - علمی دانشجو
۰/۰۰۱	۱۳	۴/۰۵	انتظارات دانشجو از مدرس
۰/۰۰۰	۱۳	۴/۹۳	اثرات کیفیت تدریس مدرس بر یادگیری دانشجو
۰/۰۰۰	۱۳	۴/۸۱	اثرات کیفیت محیط آموزش بر یادگیری دانشجو
۰/۰۰۰	۱۳	۶/۴۵	کیفیت محیط فیزیکی آموزش
۰/۰۰۰	۱۲	۷/۹۴	کیفیت شرایط آموزشی
۰/۰۳۳	۱۳	۲/۳۸	محیط اداری و سازمانی
۰/۰۰۰	۱۳	۴/۹۳	راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه
۰/۰۰۰	۱۱	۲۰/۰۸	کل

نتایج حاصل از آزمون T تک گروهی نیز حاکی از معنی داری میانگین تمامی ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل مورد بررسی با میانگین نظری در سطح معنی داری ( $\alpha=0/05$ ) است؛ به عبارتی، با ۹۵ درصد اطمینان مؤلفه‌ها و عوامل پیشنهادی از نظر متخصصان در حد کاملاً مناسب تشخیص داده شده‌اند.

### نتیجه گیری

در این پژوهش، آموزش دانشگاهی به عنوان نظامی تصور شده است که عناصر اساسی آن را مدرس، دانشجو و محیط آموزش تشکیل می‌دهند. این نگاه به آموزش، متکی بر دیدگاه تدریس کیفی «فنسترمآخر» و «ریچارد سون» (۲۰۰۱)، «شولمن»، «دانکین» و «بایدن» به نقل از شعبانی ورکی، (۱۳۷۹)، «بتوریت» و «توماس» (۲۰۰۳) است و این نگرش به مقوله آموزش از جهت نظری نیز، از طریق تئوری عمومی سیستم‌های «برتالفی» (۱۹۶۸)، تئوری‌های پردازش اطلاعات در روان‌شناسی و تئوری‌های ارتباطات انسانی «شانون» و «ویور» (۱۹۷۲) مورد حمایت قرار می‌گیرد.

از مجموع ۱۲ مؤلفه و ۱۰۷ عامل مورد بررسی در سه حوزه مدرس، دانشجو و محیط آموزش، ۸۳/۶۷ درصد عوامل حوزه معلم، ۳۸/۷۱ در صد عوامل حوزه دانشجو و ۵۵/۵ درصد عوامل مربوط به محیط آموزش، از نظر متخصصان آموزشی به عنوان عوامل اساسی شناخته شدند. حذف بیشتر عوامل مربوط به دانشجو و محیط در مقابل حذف کمتر عوامل مربوط به مدرس را شاید بتوان از یک سوانحی از غلبه دیدگاه دستاوری تدریس بر جامعه آموزشی کشور و تلقی تدریس به عنوان تنها مسئول یا مهم‌ترین مسئول جریان یاددهی - یادگیری و کم‌توجهی به نقش سایر عوامل مؤثر در کیفیت آموزش، به ویژه نقش یادگیرنده و شرایط آموزش، تازگی طرح این عوامل و حوزه‌ها در ارزشیابی آموزش و نیز حاکم بودن تفکر معلم‌محورانه بر دیدگاه متخصصان آموزش دانشگاهی کشور دانست. این یافته، با تحقیقات قبلی «تیگلار» و همکاران (۲۰۰۴) هماهنگی دارد.

کیفیت آموزش در حوزه مدرس تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار می‌گیرد، یکی از عواملی که از طرف پژوهشگران و صاحب‌نظران مختلف، بر آن تأکید زیادی صورت گرفته است، مهارت‌های حرفه‌ای است. مهارت‌های حرفه‌ای مدرس، مهارت‌هایی هستند که غالباً از طریق آموزش قابل اکتساب هستند. این مهارت‌ها را می‌توان به مهارت‌های جزئی‌تری مانند مهارت برنامه‌ریزی تدریس، مهارت برقراری و حفظ ارتباط با دانشجویان، مهارت‌های ارائه درس، مهارت مدیریت کلاس و مهارت ارزشیابی فرایند تدریس و یادگیری تقسیم کرد. مهارت‌های حرفه‌ای مدرس، با اندکی تفاوت در واژه‌ها و اصطلاحات مورد استفاده، در پژوهش‌های «تیگلار» و همکاران (۲۰۰۴)، «بتوریت» و «توماس» (۲۰۰۳)، «تراجارمورن» و همکاران (۲۰۰۳)، «فینک» (۲۰۰۱)، «آرولا» (۲۰۰۱)، «ونگ» و همکاران (۱۹۹۷)، «دانشگاه کورنل» (۱۹۹۷)، «ایلیت» و «گریگوری» (۱۹۹۶)، شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۵)، شریفیان (۱۳۸۴)، بازرگان (۱۳۸۳) و شفیع (۱۳۸۰) به کار رفته است.

ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی مدرس یکی دیگر از عواملی است که بر کیفیت تدریس او مؤثر است. با وجود اینکه پژوهشگران مختلفی بر تأثیر این عامل اذعان و

حتی بر این باورند که دانشجویان، هنگام ارزشیابی فرایندها و فعالیت‌های آموزشی، به جای قضاوت در بارهٔ ویژگی‌های درس و توانایی‌های تدریس مدرس، برداشت‌های کلی خود از استاد را که عمدتاً تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی او است، بیان می‌کنند، «جرمن» و «اسکاندرا» (۲۰۰۳)، «سیف» (۱۳۷۸)، حاجی آقاجانی، (۱۳۷۷)، اما در تعداد اندکی از پژوهش‌های قبلی مانند تیگلار و همکاران (۲۰۰۴) این عامل مورد توجه قرار گرفته است. بی‌توجهی به این عامل را شاید همان‌گونه که تیگلار و همکاران (۲۰۰۴) می‌گویند، به دلیل تازگی توجه به معلم به عنوان شخص در تدریس و یا دشواری سنجش ویژگی‌های شخصیتی تلقی کرد.

ویژگی‌های شغلی مدرس، از دیگر عواملی است که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته است. از بین پنج عامل شناسایی‌شدهٔ مرتبط با ویژگی‌های شغلی مدرس، سه عامل به ترتیب اهمیت تحت عنوان سوابق و فعالیت‌های پژوهشی مدرس، کمیت و مقدار فعالیت‌های هفتگی مدرس و انگیزهٔ مدرس از انتخاب شغل مدرسی دانشگاه، به عنوان عوامل با اهمیت شناخته شدند. منظور از سوابق و فعالیت‌های پژوهشی مدرس تألیفات، مقالات منتشرشده در نشریات معتبر داخلی و خارجی، طرح‌های تحقیقاتی و کتاب‌های علمی ترجمه‌شده در ارتباط با رشته تخصصی مدرس است. در پژوهش‌های جکوبس (۲۰۰۴) تیگلار و همکاران (۲۰۰۴)، بدری و عبدالله (۲۰۰۴)، تراجارمورن و همکاران (۲۰۰۳)، دانشگاه کورنل (۱۹۹۷)، ایلیت و گریگوری (۱۹۹۶)، محمدی و همکاران (۱۳۸۴)، بازرگان (۱۳۸۳)، شفیعا (۱۳۸۰) و آقای (۱۳۷۸)، به این عوامل به عنوان عوامل مؤثر بر کیفیت مدرس اشاره شده است.

ویژگی‌های فردی مدرس از دیگر عواملی است که در پژوهش‌های گذشته به عنوان عامل مؤثر در کیفیت تدریس مدرسان دانشگاهی مطرح بوده است. منظور از ویژگی‌های فردی، متغیرهایی چون سن، جنس، مدرک تحصیلی، سابقهٔ تدریس، نوع استخدام و... است که در این پژوهش، از بین آنها فقط دو عامل سابقهٔ تدریس و مدرک تحصیلی مدرس به عنوان عوامل با اهمیت شناخته شده است و بقیه عوامل به دلیل اهمیت کمتر حذف شدند. نتایج این پژوهش، با مطالعات «جکوبس» (۲۰۰۴)، «شولمن دانکین» و «بایدن» به نقل از شعبانی ورکی، (۱۳۷۹)، عماد زاده (۱۳۸۴)، بازرگان (۱۳۸۳) و شفیعا (۱۳۸۰) و ایران‌نژاد پاریزی (۱۳۷۵) هماهنگی دارد.

علاوه بر مدرس، عنصر عمدهٔ دیگری که بر کیفیت آموزش، تأثیر قابل توجهی دارد، کیفیت دانشجو است. کیفیت یادگیری دانشجو، به رغم اینکه از کیفیت مدرس و محیط آموزش تأثیر می‌پذیرد، خود نیز به عنوان یک عامل اساسی در کیفیت تدریس مدرس نیز نقش دارد. در این پژوهش، از بین ۳۱ عامل مؤثر در کیفیت یادگیری دانشجو، ۱۲ عامل شامل پنج عامل مربوط به ویژگی‌های فردی، پنج عامل مربوط به

ویژگی‌ها و سوابق تحصیلی، دو عامل مربوط به انتظارات دانشجو از مدرس به عنوان عوامل با اهمیت شناخته شدند. یافته‌های این پژوهش در ارتباط با عوامل خانوادگی، با نتایج تحقیقات شفیع‌ا (۱۳۸۰) و «شولمن»، «دانکین» و «بایدن»، به نقل از شعبانی ورکی (۱۳۷۹) هماهنگی ندارد. علت این ناهماهنگی را شاید بتوان ناشی از دو علت دانست: عامل اول، این است که در پژوهش‌های مذکور عوامل مؤثر بدون توجه به میزان اهمیت آنها، شناسایی شده‌اند و عامل دوم، شاید ناشی از این امر باشد که میزان وابستگی دانشجویان به خانواده در سطح دانشگاه به طور طبیعی رو به کاهش می‌گذارد؛ بنابراین، اهمیت عوامل مرتبط به خانواده در کیفیت یادگیری او کمتر می‌شود.

سوابق و تجربیات تحصیلی دانشجو به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در کیفیت یادگیری دانشجو شناخته شده است. منظور از سوابق و تجربیات تحصیلی، متغیرهای چون زمان اختصاص داده‌شده به یادگیری، دلایل و انگیزه‌های فرد از انتخاب رشته دانشگاهی خود (علاقه و اهمیت رشته و آینده شغلی آن)، فعالیت‌های علمی پژوهشی دانشجو در زمان تحصیل و نگرش‌ها و انتظارات دانشجو از مدرس است. در پژوهش‌های «جکوبس» (۲۰۰۴)، «جرمن» و «اسکاندرا» (۲۰۰۳)، کشین (۱۹۹۲)، «آرونسون» و «لیندر» (۱۹۶۵)، عمادزاده (۱۳۸۴)، محمدی و همکاران (۱۳۸۴)، بازرگان (۱۳۸۳)، شفیع‌ا (۱۳۸۰)، آفایی (۱۳۷۸) و بازرگان (۱۳۷۴) از این عوامل به عنوان عوامل مرتبط با دانشجو یاد شده است.

ویژگی‌های فردی دانشجو مانند هوش، اعتماد به نفس، منبع کنترل، خودکارآمدی و نگرش به تحصیل از دیگر عواملی است که در این پژوهش، مورد توجه قرار گرفته است؛ اگرچه در پژوهش‌های مختلفی از تأثیر این متغیرها به‌عنوان متغیرهای درون‌دادی مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان بسیار یاد شده است، عمادزاده (۱۳۸۴)، شفیع‌ا (۱۳۸۰)، شولمن، دانکین و بایدن به نقل از شعبانی ورکی (۱۳۷۹) و ایران‌نژاد پاریزی (۱۳۷۵)، اما در الگوهای ارزشیابی کیفیت آموزش، به طور جدی مورد تأکید قرار نگرفته‌اند. شاید دشواری سنجش این متغیرها و فقدان ابزارهای معتبر و قابل اعتماد برای اندازه‌گیری آنها، از دلایل بی‌توجهی به این متغیرها در الگوهای ارزشیابی کیفیت آموزش باشد.

سومین بُعد اساسی آموزش که هم بر کیفیت تدریس مدرس و هم بر کیفیت یادگیری تأثیر دارد، شرایط و محیطی است که تدریس و یادگیری در آن صورت می‌گیرد. اگرچه این عوامل هم بر کیفیت تدریس مدرس و هم بر یادگیری دانشجو تأثیر دارند ولی خود، عوامل مستقلی از آنها محسوب می‌شوند که، ممکن است در فراهم کردن آنها، افراد و گروه‌های مختلفی غیر از مدرس و دانشجو مؤثر باشند. از بین ۲۷ عامل شناسایی شده در ارتباط با کیفیت محیط، ۱۵ عامل: ۳ عامل مربوط به

محیط فیزیکی، ۴ عامل شرایط آموزشی، ۵ عامل محیط سازمانی و اداری و ۳ عامل مربوط به راهبردهای ارزشیابی کیفیت به عنوان عوامل با اهمیت و بسیار با اهمیت مورد تأیید قرار گرفته است.

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در کیفیت محیط آموزش، شرایط و امکانات آموزشی است. منظور از شرایط آموزشی متغیرهایی چون ویژگی و ماهیت موضوع درسی مانند کمی یا کیفی بودن درس، سختی و آسانی آن، نظری یا عملی بودن، اختیاری یا اجباری بودن آن، دسترسی به وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، دسترسی به کتابخانه و منابع مکتوب مورد نیاز، دسترسی به اینترنت و خدمات اطلاع‌رسانی، است. در پژوهش‌های «فیلدمن» (۱۹۹۳)، عمادزاده (۱۳۸۴)، شفیعا (۱۳۸۰)، خاکی (۱۳۷۶) و ایران‌نژاد پاریزی (۱۳۷۵) از این عامل به عنوان عامل مؤثر در کیفیت تدریس و یادگیری یاد شده است.

محیط فیزیکی یکی دیگر از عوامل محیطی مؤثر در فرایند یاددهی - یادگیری است. منظور از محیط فیزیکی، متغیرهایی مانند اندازه کلاس، دانشگاه، کیفیت فضاهای آموزشی، کیفیت مواد و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی، امکانات رفاهی، ورزشی و بهداشتی است که در منابع مختلف به عنوان عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش مطرح شده‌اند. در این پژوهش، از بین متغیرهای مذکور، اندازه کلاس، کیفیت فضاهای آموزشی و کیفیت تجهیزات و مواد آزمایشگاهی و کارگاهی به عنوان عوامل با اهمیت‌تر تعیین و بقیه متغیرهای دارای اهمیت کمتر حذف شدند. در پژوهش‌های «جکوبس» (۲۰۰۴)، «مارش» (۱۹۹۷)، «ایلیت» و «گریگوری» (۱۹۹۶)، «کوک» (۱۹۹۴)، «فیلدمن» (۱۹۹۳)، «لانگین» (۱۹۸۷)، عمادزاده، (۱۳۸۴)، محمدی و همکاران (۱۳۸۴)، نیستانی، (۱۳۸۳)، شفیعا (۱۳۸۰)، آقایی (۱۳۷۸)، ایران‌نژاد پاریزی (۱۳۷۵) و بازرگان (۱۳۷۴) از این متغیرها به عنوان عوامل مؤثر در کیفیت آموزش یاد شده است.

عوامل مربوط به محیط سازمانی و اداری از دیگر عواملی هستند که در کیفیت آموزش نقش اساسی دارد. منظور از محیط سازمانی متغیرهایی چون جو آموزشی (فضایی که آموزش در آن صورت می‌گیرد)، فرهنگ کار، رضایت شغلی کارکنان و استادان، خدمات مشاوره‌ای برای استادان و دانشجویان، آموزش‌های ضمن خدمت استادان، جو حمایت از کیفیت آموزش، مقررات استخدامی، آموزشی و پژوهشی است، که به نحوی مستقیم یا غیرمستقیم در کیفیت محیط آموزش نقش دارند. از بین متغیرهای مذکور جو آموزشی، رضایت شغلی استادان، جو حمایت از کیفیت آموزش، و مقررات استخدامی (ضوابط ارتقاء اعضای هیئت علمی و حداکثر ساعات تدریس موظف هفتگی) به عنوان عوامل اساسی مؤثر در کیفیت محیط سازمانی و اداری شناخته شد و بقیه متغیرها به دلیل اهمیت کمتر از فرایند بررسی حذف شدند. به تأثیر

محیط سازمانی و بسیاری از متغیرهای مرتبط با آن در پژوهش‌های «ویلیام» (۱۹۹۸)، «ونگ» و همکاران (۱۹۹۷)، «شولمن»، «دانکین» و «بایدل» به نقل از شعبانی ورکی (۱۳۷۹) عماد زاده (۱۳۸۴)، محمدی و همکاران (۱۳۸۴)، شفیعا (۱۳۸۰)، خاکی (۱۳۷۶)، بازرگان (۱۳۷۴)، قورچیان (۱۳۷۳) و نصر اصفهانی (۱۳۷۱) اشاره شده است. یکی دیگر از مهم‌ترین عوامل مؤثر در کیفیت محیط آموزش، راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش در دانشگاه است. منظور از راهبردهای ارزشیابی کیفیت آموزش، متغیرهای چون منابع جمع‌آوری اطلاعات در باره کیفیت آموزش (خود ارزشیابی مدرس، دانشجویان، همکاران، کارپوشه تدریس، متخصصان و مشاوران آموزش و یادگیری) صراحت شاخص‌های ارزشیابی کیفیت (روش‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری مانند پرسشنامه، مشاهده، مصاحبه) و فرایند اجرای (زمان و چگونگی) ارزشیابی آموزش است. تأثیر راهبردها و شیوه‌های ارزشیابی کیفیت تدریس در بسیاری پژوهش‌های قبلی از جمله «آرولا»، (۲۰۰۱)، «فینک» (۲۰۰۱)، «دانشگاه کورنل» (۱۹۹۷) و بازرگان (۱۳۸۳) مورد تأکید قرار گرفته است. محدود کردن مأموریت‌های سه‌گانه دانشگاه به مأموریت آموزش، منحصر ساختن ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات به پرسشنامه و تمایل اندک اعضای هیئت علمی پاسخ‌دهنده به دلیل مشغله زیاد کاری و تعداد زیاد پرسشنامه‌های ارسالی از طرف دیگر پژوهشگران از محدودیت‌های درونی و بیرونی پژوهش حاضر است.

### پیشنهادها

- آموزش یکی از کارکردهای اساسی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی محسوب می‌شود که کم‌توجهی به آن فقط باعث افت کیفیت در حوزه آموزش نخواهد شد، بلکه به طور غیر مستقیم سایر مأموریت‌های دانشگاه را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در هنگام ارزشیابی کیفیت آموزش، به تمام جنبه‌ها و عوامل مؤثر در کاهش و افزایش کیفیت آموزش تأکید شود و ارزشیابی کیفیت آموزش همسنگ با سایر مأموریت‌های دانشگاه مورد توجه قرار گیرد؛
- همان‌گونه که یافته‌های پژوهش نشان داده است، مدرسان از مهم‌ترین ارکان آموزش محسوب می‌شوند که نقش قابل ملاحظه‌ای در کیفیت آموزش دانشگاهی ایفاء می‌کنند. کیفیت تدریس مدرسان متأثر از عوامل مختلفی مانند مهارت‌های حرفه‌ای، ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی، ویژگی‌های شغلی و فردی آنان است. لازم است، در ارزشیابی کیفیت مدرسان، علاوه بر مهارت‌های حرفه‌ای، به سایر ویژگی‌های آنان نیز توجه شود؛
- با اینکه مطابق یافته‌های این پژوهش، کیفیت مدرس یکی از مهم‌ترین ارکان آموزش محسوب می‌شود، اما تنها عامل نیست. بخش مهمی از کیفیت تدریس

مدرس، تحت تأثیر ویژگی‌های دانشجویان و همچنین محیطی است که در آن تدریس و یادگیری اتفاق می‌افتد، به طور طبیعی چنانچه دو مدرس با تمام ویژگی‌ها و توانایی‌های یکسان، یکی دارای دانشجویانی با استعداد، علاقه‌مند و با انگیزه باشد و در دانشگاهی تدریس کند که از امکانات مورد نیاز آموزشی برخوردار است و جو سازمانی ترغیب‌کننده و حمایت‌گر از کیفیت بالای آموزش بر آن حاکم باشد و دیگری با دانشجویانی بی‌انگیزه، با سوابق تجربی و علمی ضعیف و محیطی با کمترین امکانات آموزشی و جو کسل‌کننده مواجه باشد، دو نتیجه کاملاً متفاوت حاصل خواهد شد و مدرس دوم به رغم توانایی یکسان، از کیفیت پایینی برخوردار خواهد شد؛ بنابراین، لازم است در هنگام ارزشیابی به این نکته مهم توجه شود؛

■ از مؤلفه‌ها، عوامل و شاخص‌های شناسایی شده به عنوان عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت آموزش، براساس اهداف ارزشیابی و امکانات هر دانشگاه می‌توان به دو شیوه استفاده کرد: در شیوه اول، کیفیت تدریس مدرس، و در شیوه دوم، کیفیت آموزش در سه بُعد مدرس، دانشجو و محیط آموزش تعیین می‌شود. از نتایج شیوه اول، می‌توان برای اهداف ارزشیابی پایانی در امور پرسنلی چون استخدام، ارتقاء و تبدیل وضعیت و ... و از نتایج شیوه دوم، برای اهداف ارزشیابی تکوینی به منظور ارتقاء کیفیت فرایند آموزش، برنامه‌ریزی در زمینه پذیرش دانشجو، ارتقاء منابع انسانی و سازمانی، توسعه امکانات محیطی و ... استفاده کرد؛

■ با عنایت به پیچیدگی و چند بُعدی بودن آموزش و تنوع عوامل مؤثر در آن، استفاده از منابع مختلف یک ضرورت انکارناپذیر است؛ بنابراین، تأکید بر یک منبع جمع‌آوری اطلاعات، مانند دانشجویان می‌تواند نه فقط اعتبار و پایایی نتایج را با تردید مواجه سازد، بلکه به طور غیر مستقیم، اهمیت جایگاه آموزش را به عنوان یکی از مأموریت‌های اصلی دانشگاه کاهش داده و موجبات بی‌اعتمادی اعضای هیئت علمی را فراهم سازد؛

■ ابعاد، مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر در کیفیت آموزش دارای سهم و وزن یکسانی در کیفیت آموزش نیستند؛ بنابراین، لازم است در هنگام ارزشیابی از آن، میزان تأثیر این عوامل یکسان مد نظر قرار نگیرد. به علاوه منابعی که می‌توان از آنها، مناسب‌ترین اطلاعات را در ارتباط با ابعاد و جنبه‌های مختلف آموزش جمع‌آوری کرد، همراه با وزن و اهمیت هر کدام از این منابع مشخص شود.

## منابع

- آقایی، عبدالله (۱۳۷۸). بررسی عوامل و شاخص‌های مؤثر در سنجش ارتقاء و رتبه‌بندی سطح علمی و پژوهشی دانشگاه. تهران، دانشگاه خواجه نصیر طوسی.
- ایران نژاد پاریزی، مهدی (۱۳۷۵). تواناسازی کارکنان. تهران، مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۶). کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی. تهران، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، جلد اول.
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی شماره ۳ و ۴ ص ۱ تا ۲۷.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۳). ارزشیابی آموزشی. تهران، انتشارات سمت، چاپ چهارم.
- پازارگادی، مهنوش و همکاران (۱۳۸۲). ارائه الگویی برای اعتباربخشی دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور. اصفهان، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- حاجی آقاجانی، سیف الله (۱۳۷۷). نظرات استادان دانشکده پرستاری و مامایی در مورد اثر ارزشیابی دانشجویان بر چگونگی تدریس آنها در دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. تهران، پژوهش در علوم پزشکی.
- حسین‌زاده سلجوقی، محمدجواد (۱۳۸۲). ارزیابی عملکرد مراکز آموزش عالی استان سیستان و بلوچستان. سازمان مدیریت صنعتی.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۷۶). آشنایی با مدیریت بهره‌وری، تجزیه و تحلیل در سازمان. تهران، کانون فرهنگی انتشاراتی سایه.
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۸). روش تهیه پژوهشنامه آموزشی، ارزشیابی دانشجویان از استادان. پیوست شماره یک، ویرایش دوم، تهران، نشر دوران.
- سیلور و همکاران (۱۳۷۲). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. خوئی نژاد (مترجم)، تهران، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.
- شریفیان، نصر و عابدی (۱۳۸۴). تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش و ارزیابی میزان تحقق آن در دانشگاه اصفهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۸، صص ۲۶-۵۷.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون تدریس. تهران، انتشارات سمت.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۹). رویکردهای یادهمی - یادگیری، مفاهیم، بنیادها و نظریه‌ها. انتشارات آستان قدس.



- شعبانی ورکی و حسین قلی زاده (۱۳۸۵). بررسی کیفیت تدریس در دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۹، صص ۱-۲۱.
- شفیعا، محمد علی (۱۳۸۰). شاخص‌های مناسب برای ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۳). شاخص‌های ارزیابی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. مصوب پانصد و پنجاهمین جلسه مورخ ۱۳۸۳/۸/۲۶، قابل دسترس در وب سایت اینترنتی <http://www.iran culture.ir>
- عماد زاده، مصطفی (۱۳۸۴). اقتصاد آموزش و پرورش. اصفهان، انتشارات جهاد دانشگاهی.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات ایران زمین.
- قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۷ و ۸ صص ۱۳ تا ۲۰.
- محمدی، رضا (۱۳۸۳). راهنمای عملی انجام ارزیابی درونی در نظام آموزش عالی ایران، تجارب ملی و بین‌المللی. انتشارات سازمان سنجش.
- محمدی و همکاران (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها. انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران، انتشارات آستان قدس رضوی.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). باز اندیشی فرایند یاد دهی - یادگیری و تربیت معلم. انتشارات مدرسه.
- مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۴). گزارش ملی آموزش عالی ایران. نشر نظر.
- نصراصفهانی، احمد رضا (۱۳۷۱). عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت تدریس. فصلنامه تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات وزارت آموزش و پرورش شماره ۲۹، بهار صص ۱۳۴ تا ۱۵۴.
- نیستانی، محمدرضا (۱۳۸۳). ارزیابی در آموزش عالی. قابل دسترس در وب سایت اینترنتی: <http://www.educationplan.persianblog.com>

Aronson, E. & Linder, D. (1965). Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness. *Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 1, pp.156-171.*

Arreola, A. & Raoul (2001). *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. second edition. University of Tennessee Press: Anker Publishing Company.

- Aylett, R. & Kenneth, G. (1998). *Evaluation teacher quality in higher education*. Tyler and Francis: Landon and Washington D.C.
- Badri, M. A. & Abdulla Mohammed, H. (2004). Awards of excellence in institutions of higher education: an A.H.p approach. *International Journal of Educational Management, Vol. 18, No 4, pp. 224-242*.
- Bazargan, A. (1999). Introduction to Assessing Quality in Higher Medical Education in Iran: Challenges and perspectives. *Journal of Quality in Higher Education, Vol. 5, No. 1, pp. 61-67*.
- Bedggood, R. E. & Pollard, R. J. (1998). Uses and Misuses of Student Opinion Surveys in Eight Australian Universities. *Australian Journal of Education, 43(2), 129-156*.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller
- Betoret & Tomas (2003). Evaluation of the University Teaching/Learning Process for the Improvement of Quality in Higher Education. *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 28, No. 2, PP.165-178*.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of The Professoriate*. Carneie Foundation for the Aadvancement Teaching: Princeton University Press.
- Cashin, W. E. (1995). *Student ratings of teaching: The research revisited (IDEA paper No.32)*. Manhattan: Kansas State University. Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cook, S. (1989). *Improving the quality of student ratings of instruction: A look at two strategies*.
- Cornell University (1997). *Teaching Evaluation Handbook*. Office of Instructional Support: Cornell University. Third Edition
- Curtin University (2003). *Quality of Teaching*. Curtin Annual Report Australian University. Available at <http://www.annualreport.curtin.edu.au/indix.htm>.
- Feldman, K. A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II--evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Journal of Research in Higher Education, Vol. 34, 151-211*.
- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2001). *On Making Determinations of Quality in Teaching*. University of Michigan. Available at [http://www-personal.umich.edu/~gfenster/ teaqaull.PDF](http://www-personal.umich.edu/~gfenster/teaqaull.PDF)
- Fink, L. D. (2001). *Improving the Evaluation of College Teaching*. University of Oklahoma. Available at: <http://www.ou.edu/idp/index.htm>.L.
- Germain, M. L. & Scandura, T. (2003). Grade Inflation and Student Individual Differences as Systematic Bias in Faculty Evaluations. *Journal of Instructioiai Psychology, Vol. 32, No. 1, pp. 58-67*.
- Ghannam, M. T. (2007). Integration of teaching and research with community service for engineering programs. *European Journal of Engineering Education, Vol. 32: 2, pp. 227-235*.

- Greenwald, A. G. & Gilmore, G. M. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction. *Journal of American Psychologist*, Vol. 52, 1182-1186.
- Housto, D. et al (2006). Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 28:1, 17-30.
- Jacobs, L. C. (2004). *Student Ratings of College Teaching: What Research Has to Say*; Indiana University Bloomington. IU Bloomington Evaluation Services & Testing Franklin Hall 014. 601 E. Kirkwood Ave. Bloomington, IN 47405.
- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Journal of Teaching in Higher Education*, Vol. 12: 2, pp. 281-287.
- Langbein, I. (1987). The Validity of Student Evaluations of Teaching. *Political Science and Politics*, 27(3): 545-553.
- Ledic, J. (1998). *The Differences between Teachers' and Student' Assessment of Higher Education Teaching Quality: A Case from Croatia*. University of Rijeka, Croatia.
- Marsh, H. W. (1997). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students. *Journal of Educational Psychology*, 75, 150-166.
- Mathie A. et al (2004). Expanding the Boundaries of Scholarship in Psychology through Teaching. Research, Service, and Administration. *Teaching of Psychology*, 31: 4, 233-241.
- Peterson, S. L. and Wiesenbergl. F. P. (2006). The nature of faculty work: A Canadian and US comparison. *Journal of Human Resource Development International*, Vol. 9: 1, pp 25-47
- Ramsden, P. (1995). *Recognizing and Rewarding Good Teaching in Australian Higher Education*. Canberra. Australian Government Publishing Service.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Journal of Studies in Higher Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 129-150.
- Silberg, N. T. (1987). Student Evaluations of College Professors: Are Female and Male Professors Rated Differently? *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, pp. 308.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1972). *The mathematical theory of communication Shannon and Weaver's Communication Model*. Published by University of Illinois Press.
- Tam, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Journal of Quality in Higher Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 47-54.
- Teerajarmorn, et al (2003). The Development of a Methodology for Scoring University Instructors' Performance: a case study involving two

- Thai universities. *Journal of Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, p. 55-68.
- Tigelaar et al (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Journal of Higher Education*. Vol. 48, 253–268.
- Wahlen, S. (2002). Teaching Skills and Academic Rewards. *Journal of Quality in Higher Education*, Vol. 8, No. 1, pp. 81-87.
- Wang, M. C. et al (1997). *What helps student learn?* Office of Educational Research and Improvement: Washington, D.C.
- William, P. (1998). *Changing Culture, New Organizational approach*. Institute of Personal Management.

