

به منظور فهم «فرهنگ کیفیت» در دانشگاه فرهنگیان، روش «نظریه داده بنیاد» به ما کمک خواهد کرد تا به مدل مفهومی خاص در نظام تربیت معلم کشور نائل شویم و این مدل، درک درستی از کیفیت برای جامعه فراهم خواهد کرد. تلاش محققان بر آن بوده است تا با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند، در مجموع تعداد ۲۳ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شوند. از سه ابزار اصلی گردآوری داده‌ها؛ مصاحبه، یادداشت‌برداری و مرور اسناد استفاده شد. داده‌ها به روش تحلیل محتوا بررسی شدند. با بررسی داده‌های به‌دست آمده در مرحله اول کدگذاری باز، ۷۸۴ مفهوم به‌دست آمد. داده‌های مرحله دوم کدگذاری باز، در قالب ۱۲۰ مفهوم و ۴۵ مقوله عمده طبقه‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، ۱۰ مقوله هسته‌ای تعیین شدند. در مرحله کدگذاری انتخابی نیز ۱۰ مقوله هسته‌ای به سطح انتزاعی بالاتر ارتقاء داده شد و بر حسب ویژگی‌های شرایطی، تعاملی/ فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی گردید.

سه مقوله اساسی فرهنگ کیفیت در این دانشگاه بر پیشایندها (توسعه فرهنگ کیفیت)، فرایندها (توانمندسازها) و برایندها (مسئله بهبود کیفیت) قابل تقسیم‌اند و دانشگاه با حرکت به سوی این الگو، شاهد تغییر اساسی در جهت بهبود کیفیت خواهد بود.

■ واژگان کلیدی:

فرهنگ کیفیت، عناصر ساختاری/ مدیریتی، عناصر فرهنگی/ روان‌شناختی، نظریه داده بنیاد

فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان

ارائه مدلی بر پایه نظریه داده بنیاد

عادل زاهدبا بلان

استاد دانشگاه محقق اردبیلی
zahed@uma.ac.ir

سیدمحمد سیدکلان

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه محقق اردبیلی
m.siedkalan@gmail.com

علی رضایی شریف

دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی
m_moeinikia@uma.ac.ir

مهدی معینی کیا

دانشیار دانشگاه محقق اردبیلی
m_moeinikia@uma.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

از آغاز قرن جاری، بهبود کیفیت یکی از اهداف اصلی اصلاحات در مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان بوده است. بهبود کیفیت در آموزش عالی نیازمند استقرار و توسعه فرهنگ کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. (انتیم^۱، ۲۰۱۴: ۸۳۸) قریب به دو دهه از اولین تلاش‌های استقرار نظام تضمین کیفیت و تبدیل آن به یک گفتمان غالب در آموزش عالی کشور می‌گذرد، مطالعات اندکی در زمینه مفهوم‌پردازی فرهنگ کیفیت به‌مثابه ضرورت فراموش‌شده نهادینه‌سازی گفتمان تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران انجام شده است. (سلیمی و حسینی، ۱۳۹۶: ۱۱۴۳) از این‌رو «فرهنگ کیفیت» همواره از جمله مباحث مهم و قابل توجه نظام دانشگاهی تربیت معلم کشور بوده است. دانشگاه فرهنگیان، به‌لحاظ رسالت مأموریت‌گرا بودن در زمینه تربیت معلم با کیفیت، بیش از سایر دانشگاه‌ها از نظر تضمین کیفیت با چالش‌های جدی و متعددی روبرو بوده است. تحولات نظام آموزش عالی حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت در دانشگاه‌ها بوده (قورچیان و شهرکی پور، ۱۳۸۹: ۲) و هنوز در مورد معنای اصیل کیفیت در آموزش عالی اتفاق نظر وجود ندارد و منبع اصلی اختلاف نیز تفاوت در بنیان‌های فلسفی و ساختاری و مشتری‌مداری بوده است. (وایت و اسنایدر^۲، ۲۰۰۴؛ به‌نقل از غفاری و دیگران، ۱۳۹۰) ارزشیابی در آموزش عالی با توجه به بنیان‌های فکری، می‌تواند پیش‌شرط اصلی استقرار نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی باشد (فراستخواه، ۱۳۸۵) و در این بین، اشاعه فرهنگ کیفیت با اعمال ارزیابی درونی کیفیت و زیرساخت‌های فرهنگی در دانشگاه‌ها می‌تواند در درازمدت منجر به بهبود و تضمین کیفیت مستمر شود. چراکه، از نظر هایرنین الستالو و پلتولا^۳ (۲۰۰۶) نیز مهم‌ترین دشواری‌های تحقق کیفیت بالا در آموزش عالی ناشی از مسائل فرهنگی بوده است. با وجود این، همراه با پیدایش جنبش مدیریت کیفیت فراگیر، ارزشیابی از کیفیت آموزش عالی و ضرورت آن، هنوز هم مشکل اصلی از نظر اکثر متخصصان، بستر فرهنگی شناخته شده است. (یزدخواستی و رجائی پور، ۱۳۸۸) بنا بر جنبش فوق باید گفت که مفهوم کیفیت مانند هر مفهومی دیگر، در سایه تکوین فرهنگ می‌تواند به سرعت رشد و توسعه پیدا کند. این مسئله (نگاه فرهنگی به کیفیت) در سال‌های اخیر، توجه متخصصان ارزیابی کیفیت دانشگاهی را به فرهنگ کیفیت افزایش داده است.

1. Ntim
2. White & Shneiderc
3. Hayrinen Alestalo & Peltola

سال‌ها قبل، بر همین اساس انجمن اروپایی دانشگاه‌ها^۱ (۲۰۰۶) فرهنگ کیفیت را به‌منظور ارائه یک رویکرد جامع و پایدار به کیفیت در مؤسسات آموزش عالی معرفی کرده است. می‌توان ادعا کرد که شناسایی فعالیت‌های با کیفیت در دانشگاه‌ها، تضمین تعهد ویژه نسبت به کیفیت از سوی اعضای هیئت علمی، ارائه مکانیزم‌های مختلف پاسخگویی، ارزشیابی صحیح مشتریان داخلی و خارجی دانشگاه و شروع فعالیت‌های گسترده کیفیت‌مدار به عوامل فرهنگی وابسته است. (یزدخواستی و رجایی‌پور، ۱۳۸۸) این فعالیت‌های کیفیت‌مدار در قالب فرهنگ کیفیت در نظام دانشگاهی، امروزه به جهت سخنرانی‌ها و همایش‌های سالانه در حوزه ارزیابی کیفیت دانشگاهی در کشور (مانند پیش‌نیاز فرهنگ کیفیت برای ارزیابی درونی از دیدگاه بازرگان (۱۳۹۵)، هوش کیفیت از منظر فراستخواه (۱۳۹۴) و تعالی فرهنگ کیفیت دانشگاه فرهنگیان از نظر مهرمحمدی (۱۳۹۴) و دیگر متخصصان حوزه آموزش عالی) و اخیراً معصومی (۱۳۹۶) در سخنرانی کارگاهی یازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی تبریز، زمینه پژوهش تجربی در این حوزه را ضرورت بخشیده است.

مطالعه ادبیات موضوع در این خصوص مؤید آن است که پیوستار مراحل استقرار نظام تضمین کیفیت دارای شش مرحله به‌شرح زیر بوده است: ۱. اندیشیدن درباره کیفیت؛ ۲. کسب تجربه اولیه؛ ۳. الگودازی درباره فرایند ارزیابی و بومی کردن آن؛ ۴. اشاعه فرهنگ کیفیت و ایجاد دلبستگی؛ ۵. ساختارسازی و ۶. استقرار نظام تضمین کیفیت. بررسی کوشش‌های انجام‌شده در آموزش عالی نشان می‌دهد که تا مرحله چهارم از مراحل یادشده هنوز در برنامه برخی از دانشگاه‌ها هنوز شکل نگرفته است (بازرگان، ۱۳۸۲: ۱۵۵)، اما در سال‌های اخیر، بدون توجه به اشاعه فرهنگ کیفیت، ساختارسازی در برخی از دانشگاه‌های کشور انجام گرفته است و باید گفت که اشاعه فرهنگ کیفیت در سایه استقرار نظام تضمین کیفیت است که می‌تواند قابل دفاع باشد. بنا بر ضرورت‌های حاکم بر حوزه پژوهشی فوق و برای فهم این حلقه مفقوده یعنی طراحی الگوی جامع فرهنگ کیفیت، اولین بار محققان کاوشی بر مبنای نظریه داده‌بنیاد انجام داده‌اند تا الگویی را برای نظام دانشگاهی فرهنگیان کشور ارائه داده باشند.

چارچوب نظری بحث

امروزه، دیدگاه‌های نظام‌مند و فراگیر در مدیریت کیفیت به‌وفور در مؤسسات آموزش عالی

1. European University Association (EUA)

استفاده می‌شوند و به بخش جدایی‌ناپذیری از این مؤسسات تبدیل شده‌اند و برای هرچه کارآمدتر، مؤثرتر و مشتری‌مدار کردن دانشگاه‌ها از این روش‌ها استفاده می‌شود. (ساهنی^۱ و دیگران، ۲۰۱۰) رسمی‌سازی و استانداردسازی پروژه‌های مدیریت کیفیت برای گسترش نظارت کیفی و شناسایی ظرفیت‌های موجود جهت بهبود نظام ساختاری مورد استفاده قرار گرفته‌اند، اما چگونگی استفاده از این پروژه‌ها برای بهبود فرایند یاددهی - یادگیری هنوز نامشخص است. (هاروی و ویلیامز^۲، ۲۰۱۰) اگر از استقلال فردی کارکنان غفلت شود و به کارکنان به‌عنوان گیرنده‌های منفعل دستورات، به‌جای افراد فعال و مشارکت‌جو نگاه شود، ممکن است ابزارهای مورد استفاده برای مدیریت کیفیت با توجه به اینکه نحوه اجرای آن از بالا به پایین است، کارایی لازم را نداشته، یا حتی تأثیر منفی در فرایند سازمانی داشته باشد. (دیویس^۳ و دیگران، ۲۰۰۷؛ هاروی و استنسکر^۴، ۲۰۰۸ و انجمن دانشگاهی اروپا^۵، ۲۰۱۲) باید گفت که به‌منظور موفقیت کیفیت‌مدار در دانشگاه باید استراتژی‌ها، فرایندها و ابزارهای لازم برای مدیریت کیفیت به‌صورت یکپارچه با فرهنگ سازمانی موجود وارد عمل شوند. (پراجو و مک‌درموت^۶، ۲۰۰۵) در اکثر پژوهش‌ها، فرهنگ سازمانی آموزش عالی این‌گونه تعریف شده است:

«روابط به‌هم پیوسته و دوجانبه‌ای که الگوی هنجارها، ارزش‌ها، تمرین‌ها، باورها و فرضیاتی که رفتار افراد و گروه‌های موجود در مؤسسات آموزش عالی را تعیین می‌کند و چارچوب معینی از تفسیر اتفاقات و رفتارهای انجام‌شده در داخل یا خارج از محیط مؤسسه را مشخص می‌کند». (کاه و وایت^۷، ۱۹۸۸: ۲۸)

پس از سال میلادی ۲۰۰۶ اهمیت زیادی به فرهنگ کیفیت داده شد چرا که، فرهنگ کیفیت نشان‌دهنده تغییر خوبی است از کنترل کیفیت که بر مسئولیت‌پذیری و نظم بسیار تأکید دارد؛ به‌سوی افزایش استقلال، اعتبار و رشد آموزشی مبتنی بر تجارب، بالارفتن تخصص و ارزش‌ها در مؤسسات آموزش عالی. (انجمن دانشگاهی اروپا، ۲۰۰۶) در این راستا، انجمن اروپایی دانشگاه‌ها (EUA) تعریفی از فرهنگ کیفیت را تدوین کرده‌اند که می‌تواند نقطه برجسته‌ای در تلاش برای اجرایی کردن آن باشد. فرهنگ کیفیت طبق

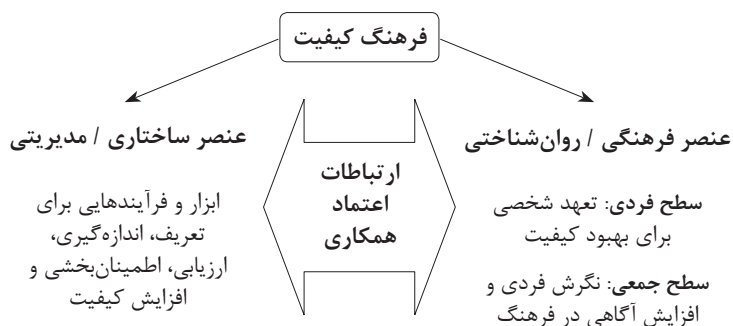
1. Sahney
2. Harvey & Williams
3. Davies
4. Harvey & Stensaker
5. European University Association
6. Prajogo & Mcdermott
7. Kuh & Whitt

تعریف انجمن اروپایی دانشگاه‌ها (۲۰۰۶: ۱۰) عبارت است از:

«فرهنگی که تمایل به بهبود پیوسته کیفیت دارد و با دو مؤلفه متمایز مشخص می‌شود: در یک‌سو عناصر فرهنگی - روان‌شناختی ارزش‌ها، باورها، انتظارات و تعهدات به اشتراک‌گذاری شده درباره کیفیت قرار دارد و در سوی دیگر، عناصر ساختاری - مدیریتی با فرایندهای تعریف‌شده برای افزایش کیفیت و کمک به هماهنگ کردن کارهای افراد می‌باشد.»

با این تعریف، فرهنگ کیفیت توانسته است به‌عنوان فرهنگ سازمانی خاص دانشگاهی در نظر گرفته شود که دربرگیرنده ارزش‌های مشترک و تعهد نسبت به کیفیت را شامل می‌شود. تعریف بالا نشان می‌دهد که علاوه بر جنبه‌های «سخت» (برای مثال مدیریت کیفیت، استراتژی‌ها و فرآیندها)، جنبه‌های «نرم» (مثل؛ ارزش‌ها، باورها و تعهدات) بر فرهنگ کیفیت اثر می‌گذارند. علاوه بر این، فرهنگ کیفیت بر مسئولیت جمعی هم دلالت دارد. تصور می‌شود مسئولیت جمعی با مدیریت تعهد دارای ارتباط تنگاتنگی نیز باشد، مثل ارتباط گیاه/ ریشه‌ای که میان کارکنان آموزشی، مدیریتی و دانشجویان وجود دارد. همچنین، به‌منظور توسعه فرهنگ کیفیت، باید تعادل مناسب بین دیدگاه‌های بالا به پایین و پایین به بالا باشد تا کیفیت و هماهنگی بین کارهای اعضا افزایش یابد. (بندرماچر^۱ و دیگران، ۲۰۱۷: ۴۱ و انجمن دانشگاه‌های اروپایی، ۲۰۰۶) در گزارش‌های انجمن دانشگاهی اروپا (۲۰۰۶؛ ۲۰۱۰ و ۲۰۱۲)، مطابق شکل یک، در فرهنگ کیفیت عناصر مدیریت سازمانی، ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی و روان‌شناسی سازمانی نباید جدا از هم در نظر گرفته شوند: آنها باید به‌وسیله اعتماد، ارتباط و همکاری به یکدیگر وصل شوند.

۱۵۱



شکل ۱: عناصر فرهنگ کیفیت (با اقتباس از انجمن دانشگاه‌های اروپا، ۲۰۱۰: ۱۷)

با وجود اینکه ارتباط در فرهنگ کیفیت نشان‌دهنده ارزشمند بودن آن است، ولی معنی دقیق مفهوم فرهنگ کیفیت هنوز جای بحث دارد. برای مثال گفته می‌شود صحبت درباره «فرهنگ کیفیت» به صورت واضح و مستقیم است، فرهنگی که متشکل از پدیده پیچیده ساخت‌گرایی اجتماعی است و خطوط اصلی آن متشکل از بافت سازمانی، ارزش‌ها (برینگز و گریتن^۱، ۲۰۱۲ و هاروی و استنسر، ۲۰۰۸)، مرحله توسعه و روبرو شدن با مدیریت کیفیت سازمان است. (بالرت^۲، ۲۰۱۴) در هر حال، باید گفت که سنجش فرهنگ کیفیت در یک سازمان دشوار است. زیرا ارزیابی آن و فرضیات مشترک، افراد مشغول در آن سازمان را درگیر می‌کند که در پایین‌تر از سطح خودآگاه افراد سازمانی قرار دارد. این پیچیدگی، به دلایل کم بودن تحقیقات درباره موضوع نوظهوری چون فرهنگ کیفیت و نبود پایه‌های تحقیقی مناسب برای آن بیشتر احساس شده است.

در بررسی‌های به عمل آمده از پژوهش‌های پیشین، فرهنگ کیفیت زیرمجموعه‌ای از فرهنگ سازمانی به‌شمار می‌آید که هدف آن ارتقای مستمر کیفیت بوده است. بر این اساس، فرهنگ کیفیت در یک دانشگاه را می‌توان دربردارنده مجموعه‌ای از باورها، روابط، ارزش‌ها و امور مشترکی دانست که اعضای هیئت علمی، مدیران و سایر کارکنان دانشگاه برای بهبود و تضمین کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی با آن روبرو خواهند بود. (پاول^۳، ۲۰۱۴؛ برینگز، ۲۰۱۰؛ انجمن دانشگاهی اروپا، ۲۰۰۶، ۲۰۱۲ و بازرگان، ۱۳۹۰) برای اشاعه فرهنگ کیفیت در گروه‌های آموزشی باید دلبستگی اعضای هیئت علمی به کیفیت، کل‌نگری (نظام‌واری)، عملگرایی، پاسخگویی، شفافیت و مشارکت اعضاء برای بهبود مستمر کیفیت (بازرگان، ۱۳۹۰) را در نظر گرفت.

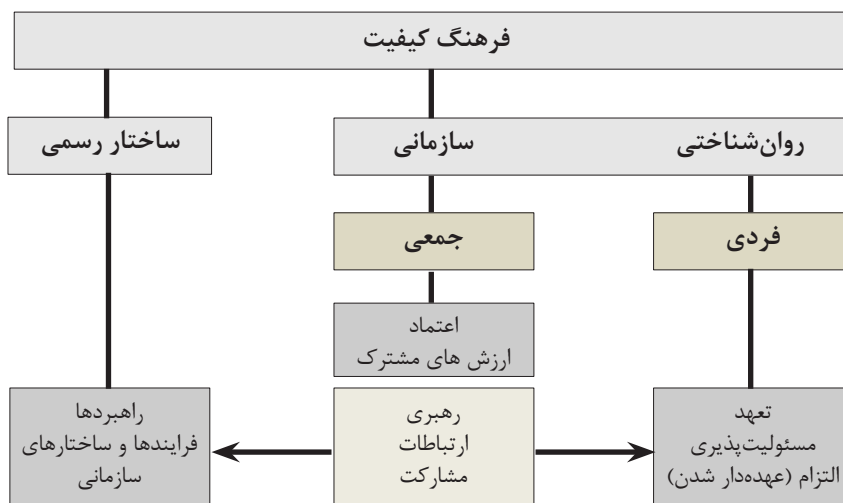
از منظر انجمن دانشگاهی اروپا، فرهنگ کیفیت و فرهنگ سازمانی درونی با سازوکارهای بهبود مستمر در دو سطح متمایز دیده شده است:

۱. سطح نهادی (مؤسسه‌ای)؛ یک عنصر ساختاری و مدیریتی به‌منظور بهبود کیفیت و هماهنگی اعضا که اشاره بر کیفیت به‌عنوان یک فرایند بهبود مستمر دارد.
۲. سطح فردی (کارکنان)؛ سطح فرهنگی و روانی ارزش‌ها، باورها و انتظارات مشترک و تعهد نسبت به فرهنگ کیفیت در میان افراد است. این مورد اشاره بر کیفیت به‌عنوان یک فرایند تحولی دارد.

1. Berings & Grieten
2. Bollaert
3. Pavel

اخیراً چارچوب تحلیلی دیگری از فرهنگ کیفیت توسط مؤسسه NVAO^۱ (۲۰۱۴) و لست^۲ و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعات موردی به کار رفته است. (رجوع شود به شکل ۲) چارچوب فوق در مطالعه آنها به دست نیامده؛ بلکه اساساً برای دریافت تصویر کلی از عوامل و متغیرهای پژوهش‌های دیگران در هنگام بررسی فرهنگ کیفیت در نظر گرفته شده است. بنابراین، عناصر مختلف (فرهنگ کیفیت، ساختار رسمی، سازمانی و عوامل روان‌شناختی) با جزئیات بیشتری در پژوهش آنها عملیاتی شده است. (به نقل از کاتمن^۳ و دیگران، ۲۰۱۶: ۳۵)

۱۵۳



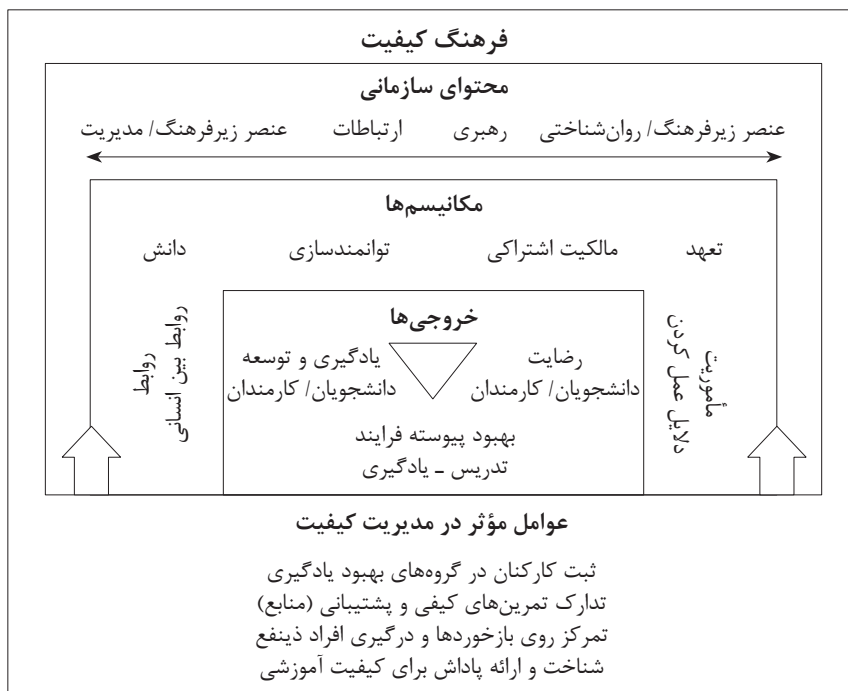
شکل ۲: چارچوب تحلیلی - پژوهشی فرهنگ کیفیت (به نقل از کاتمن و همکاران، ۲۰۱۶: ۳۵)

شکل ۳ ساختار، محتوا، مکانیزم، خروجی فرهنگ کیفیت در مراکز آموزش عالی را تشریح می‌کند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود طبقه‌بندی اصلی عناصر توسعه و محتوای سازمانی (ساختاری - مدیریتی - ارتباطی، رهبری، فرهنگی - روان‌شناختی) مکانیزم‌های عادی (دانش، توانمندسازی، مالکیت اشتراکی و تعهد) و خروجی‌های فرهنگ کیفیت (رضایت دانشجویان - کارکنان، بهبود مستمر فرایندهای یادگیری - یاددهی و یادگیری و رشد دانشجویان - کارکنان) ترسیم شده است. به علاوه، نمونه‌هایی از مداخلات مدیریت کیفیت را شامل می‌شود که پتانسیل اثرگذاری بر عناصر سازمانی محتوا را از طریق مکانیزم‌های روابط انسانی و سازمانی نشان می‌دهد.

1. NVAO: Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie

2. Leest

3. Kottmann



شکل ۳: ساختار محتوا، مکانیزم، خروجی فرهنگ کیفیت در مراکز آموزش عالی (بندرماچر و همکاران، ۲۰۱۷: ۵۱)

برای ترسیم فرهنگ کیفیت در نظام‌های دانشگاهی پژوهشگرانی چون؛ باربولسکو^۱ (۲۰۱۵) و پاول (۲۰۱۴) کیفیت درونی آموزش و مقوله‌های نقش استادی اعضای هیئت علمی و نقش‌آفرینی دانشجو و همچنین محیط القاکننده فرهنگ کیفیت در آموزش در قالب نمادهای دانشگاهی را مورد بحث قرار داده‌اند. همچنین پژوهشگرانی چون؛ ویلکیا^۲ (۲۰۱۴) و a و b، چونگ^۳ (۲۰۱۴)، کاردوسو^۴ و همکاران (۲۰۱۳) هم بر مقوله‌های تداعی‌کننده نگرش کیفیت‌مدار به دانشگاه در سایه مؤلفه‌های اعتماد، محیط مشارکتی، خودمدیریتی کارکنان و اساتید، توجه به کیفیت مستمر نه آنی و سطحی، برنامه‌ریزی نظام‌مند به فرایند کیفیت، بینش جدید در ارزیابی آکادمیک کیفیت، تدریجی بودن کیفیت به‌عنوان ملاک عمل، پاسخگویی به دانشجویان، شفافیت، نظارت حمایتی جامع،

1. Barbulescu
2. Vilcea
3. Chong
4. Cardoso

خودرهبی، همکاری و کار گروهی تأکید کرده‌اند.

اما با وجود پژوهش‌های یادشده در خارج از کشور، در کشور ما هنوز مسئله و چالش فرهنگ کیفیت چندان جدی گرفته نشده و به‌ویژه جای خالی یک پژوهش تجربی کاملاً محسوس است. محققان در این پژوهش در پی کشف و شناسایی مقوله‌های فرهنگ کیفیت در قالب یک الگوی جامع بوده‌اند تا بتوانند در تضمین کیفیت و بهبود مستمر کیفیت نظام دانشگاهی فرهنگیان چاره‌ای اندیشیده باشند. چرا که این مسئله در دشواری مضاعف مطالعه به‌سر می‌برد و پژوهش‌های قبلی - عامری شهرابی (۱۳۹۴)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۴)، لطیفی و همکاران (۱۳۹۴)، خوش‌دامن و آیتی (۱۳۹۲)، محمدی و همکاران (۱۳۹۲)، بازرگان (۱۳۹۰) و امیری و همکاران (۱۳۸۹) - در داخل کشور هنوز به مقوله فرهنگ کیفیت در دانشگاه آن‌هم در دانشگاه فرهنگیان نپرداخته‌اند، چرا که مطالعه ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۴) و محمدی و همکاران (۱۳۹۲) فرهنگ دانشگاهی، لطیفی و همکاران (۱۳۹۴) شاخص‌های فرهنگ عمومی دانشگاه‌ها، خوش‌دامن و آیتی (۱۳۹۲) فرهنگ آموزش و یادگیری، امیری و همکاران (۱۳۸۹) پیچیدگی‌های فرهنگ و گونه‌شناسی آن در آموزش عالی را مدنظر داشته‌اند و این مسئله یعنی کیفیت به‌مثابه جزئی از فرهنگ دانشگاهی، از جمله دغدغه‌های مهم فکری مدیران دانشگاه فرهنگیان در سمینارها و نشست‌های سالانه (سال‌های ۱۳۹۴ تا ۱۳۹۶) بوده است.

بنابراین، در این پژوهش برای توسعه این تئوری نوظهور در نظام‌های دانشگاهی به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان که به‌عنوان یک نماد دانشگاهی مأموریت‌گرا شناخته شده است، این سؤالات مطرح می‌گردد:

۱. از دیدگاه متخصصان (اطلاعرسانان کلیدی) مقوله‌های اثرگذار بر فرهنگ کیفیت

با توجه به بافت دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

۲. چه الگویی برای فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان می‌توان متصور شد؟

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی است که با استفاده از روش نظریه مبنایی با نظریه برخاسته از داده‌ها^۱، به جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها می‌پردازد. نظریه‌پردازی داده‌بنیاد نوعی

روش پژوهش کیفی است که به دنبال ایجاد یک نظریه، مدل و الگوست. (شارماز^۱، ۲۰۰۷: ۴۶۲) روش نظریه داده‌بنیاد دستیابی به نظریه‌ای برآمده از تجزیه و تحلیل داده‌هاست، داده‌هایی که به خصوصیات واقعی موضوع تحقیق مربوط می‌شوند و به همین دلیل، در این نوع تحقیق به اطلاع‌رسانان کلیدی [و درگیر با ابعاد و اضلاع مسئله و موضوع تحقیق] مراجعه می‌شود و کوشش به عمل می‌آید که [با روش کیفی و از طریق مصاحبه عمیق، فعال و اکتشافی با این مطلعان] در ساختار درونی ارزش‌ها و تجارب آنان که به‌نحوی از انحا با موضوع، تحقیق ارتباط دارد، تعمق و امعان نظر شود. این کار همان‌طور که گلیرز^۲ (۱۹۷۸) از مبدعان این نظریه تأکید کرده است، به حساسیت نظری^۳ لازم برای فهم محتوای کلامی [و رفتاری] نیاز دارد تا مفاهیم و مقولات مرتبط با موضوع استحصال و روابط آنها بررسی شود. طرز اندیشیدن مفهوم‌سازانه یکی از لوازم اصلی کار در نظریه برخاسته از داده‌هاست. (کوربین، ۲۰۰۴؛ به نقل از فراستخواه، ۱۳۸۷: ۷۰)

ابزار و نمونه: در پژوهش حاضر از ابزار مصاحبه اکتشافی و نیمه‌ساختار یافته، یادداشت‌برداری و مرور اسناد استفاده شده است. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت هدفمند که از روش‌های نمونه‌برداری غیراحتمالی استفاده شده است. مفهوم نمونه‌گیری هدفمند که در پژوهش‌های کیفی به کار می‌رود، بدین معناست که پژوهشگر افراد و مکان مطالعه را از این‌رو برای مطالعه انتخاب می‌کند که می‌توانند در فهم مسئله پژوهش و پدیده محوری مطالعه مؤثر باشند و در راستای گردآوری داده‌های مناسب از روش نمونه‌گیری نظری استفاده گردید. نمونه‌گیری نظری فرایند گردآوری داده‌ها برای تولید نظریه است. تحلیل‌گر به‌طور هم‌زمان داده‌های خود را گردآوری، گذراری و تحلیل کرده و در مورد داده‌هایی که بعداً گردآوری می‌شوند و نیز محل یافتن آنها تصمیم می‌گیرد، تا نظریه خود را آن‌طور که خودش ظهور می‌یابد، توسعه دهد. (گلاسر و اشتراوس، ۱۹۶۷: به نقل از قادرزاده و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۷) بدین‌منظور، برای شناسایی افراد مصاحبه‌شونده از نظرات اساتید حوزه آموزش عالی استفاده شده است و اطلاع‌رسانان براساس اهداف خاص پژوهش انتخاب شده‌اند و بر حسب محتویات مصاحبه‌های اکتشافی با اطلاع‌رسانان و با روش گلوله برفی، مراجعه به اطلاع‌رسانان دیگری ضرورت یافت. نمونه‌گیری و مصاحبه تا زمانی ادامه پیدا کرد که فرایند تجزیه و تحلیل و اکتشاف به اشباع نظری و تا سرحد نیل

1. Charmaz

2. Glaser

3. Theoretical Sensitivity

به کفایت نظری برسد. معیار قضاوت در مورد زمان متوقف کردن نمونه‌برداری، کفایت نظری مقوله‌های نظریه است؛ یعنی نمونه‌برداری تا زمانی ادامه دارد که نمونه بعدی، مطلب تکمیل‌کننده‌ای به اجزای تشکیل‌دهنده نظریه نیفزاید. بنا براین، با تعداد ۲۳ نفر از اطلاع‌رسانان کلیدی (متخصصان موضوعی آموزش عالی) مصاحبه اکتشافی صورت گرفته است. بر همین اساس، اطلاع‌رسانان کلیدی در سه گروه از متخصصان موضوعی بدین شرح انتخاب شده‌اند: ۱. اعضای هیئت علمی (آموزشی و پژوهشی) که در حوزه موضوعی (ارزیابی کیفیت دانشگاهی) صاحب پژوهش‌های مختلف بوده‌اند؛ ۲. صاحب‌نظران خبره در ارزشیابی آموزش عالی؛ ۳. رؤسا یا معاونان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی.

تحلیل داده‌های پژوهش: در نظریه داده‌بنیاد، روش تحلیل این‌گونه است که هر قسمت از داده‌ها، بلافاصله بعد از گردآوری آن قسمت به‌طور موازی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. سپس، محقق رهنمودهایی را از تحلیل داده‌های اولیه، برای دسترسی به داده‌های بعدی دریافت می‌کند. این رهنمودها می‌توانند از مقوله‌های توسعه‌نیافته، خلأهای اطلاعاتی و یا افرادی که نسبت به پدیده بصیرت کافی دارند، حاصل شود. پس از کسب این رهنمودها، پژوهشگر برای گردآوری داده‌ها تا زمانی پیش می‌رود که پژوهشگر به اشباع طبقات دست یابد. (دانایی‌فرد و اسلامی، ۱۳۹۰)

اعتباریابی^۱ یا معیار مقبولیت^۲: اعتباریابی مقولات و روابط آنها که در واقع اعتباریابی نظریه است، مهم‌ترین بخش فعالیت پژوهشی در روش نظریه داده‌بنیاد است. برای تحقق معیار تناسب^۳، یافته‌های پژوهش حاضر از سوی ۴ نفر از متخصصان حوزه ارزیابی کیفیت، پالایش و تأیید شده است؛ همچنین نظریه پدیدار شده، به سه نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شده و نظریه‌های تکمیلی آنان دریافت و اعمال شده است. برای تحقق معیار منطق^۴ و عمق^۵ مسئله نیز در روند مصاحبه‌ها و تحلیل آنها تلاش شده است جریان مصاحبه از نظم و پیوستگی و توالی مناسبی برخوردار شود و یافته‌های به‌وجود آمده در طول مصاحبه به‌طور مبسوط، همراه با جزئیات و با توجه به مشخصه‌ها و ابعاد آن آورده شود. در نهایت، برای تحقق معیار استناد به یادداشت‌ها؛ به‌دلیل اینکه پژوهشگر در فرایند تحلیل یافته‌ها نمی‌تواند تمامی مباحث، نظرها، بینش‌ها و گفته‌ها را به خاطر بیاورد، استفاده از

1. Validating
2. Credibility
3. Fitness
4. Logic
5. Depth

یادداشت‌ها ضرورت می‌یابد. در این زمینه، پژوهشگر تلاش کرده است تا در فرایند انجام و تحلیل مصاحبه‌ها به یادداشت‌های مستخرج از داده‌ها استناد کند.

یافته‌ها

۱. از دیدگاه متخصصان (اطلاع‌رسانان کلیدی) مقوله‌های اثرگذار بر فرهنگ کیفیت با توجه به بافت دانشگاه فرهنگیان کدام‌اند؟

برای پاسخ‌گویی به این سؤال داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه براساس روند نظریه داده‌بنیاد تحلیل شدند. مصاحبه‌های ضبط‌شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و سپس، براساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات مشخص شدند. در جدول ۱ کدهای اولیه و دوم (کدگذاری باز) مفاهیم با تشکیل مقوله‌های محوری؛ در جدول ۲ طبقه‌بندی مقوله‌های هسته‌ای و نهایتاً در جدول ۳ مقوله‌های عمده و هسته‌ای به لحاظ شرایط علی، زمینه‌ای، میانجی، پدیده محوری و راهبردها و پیامدهای مربوط ارائه شده است.

۱۵۸

تحلیل داده‌ها (کدگذاری)

الف. کدگذاری باز^۱: در مرحله اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراج‌شده در یک مقوله گنجانده شد. در انتخاب مقوله‌ها، مقوله‌هایی که بیشترین نقش در ساخت معنای مفهوم داشتند مورد توجه بوده‌اند. به همین منظور، مقوله‌هایی انتخاب شدند که بیشترین بار معنایی را اشباع کرده‌اند. بنابراین، با بررسی داده‌های اولیه، تعداد ۷۸۴ مفهوم به دست آمد. بعد از انجام کدگذاری باز (مرحله اول)، در مرحله دوم کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله‌های مشابه و مشترک از طریق مقایسه ثابت داده‌ها در یکدیگر ادغام شد و مقوله‌های همسان و دارای بار معنایی مشترک با تأکید بر فراوانی مفاهیم و مقوله‌ها در قالب یک مفهوم و مقوله واحد قرار داده شد. بر این اساس، انبوه داده‌ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله‌های کلی کاهش یافت که در این مرحله، ۱۲۰ مفهوم و ۴۵ مقوله عمده به دست آمد.

ب. کدگذاری محوری^۲: بعد از مشخص شدن مقوله‌های عمده پژوهش، کدگذاری محوری

1. Open Coding
2. Axial Coding

انجام گرفت. در این مرحله، به منظور تعیین نظریه، باید بین مقوله‌های محوری نظم منطقی ایجاد می‌شد. برای همین منظور، بار دیگر کدگذاری‌ها با یکدیگر مقایسه شده و در قالب مقوله‌هایی که با هم تناسب دارند، ادغام شدند و در نهایت ۱۰ مقوله محوری (هسته‌ای) از ۴۵ مقوله عمده به دست آمد و حول یک محور جهت تشکیل یک بافت مستحکم از روابط، شکل گرفت.

هر یک مقولات دارای ابعاد چندگانه بوده و دارای ماهیتی پیچیده هستند. در این مرحله از کدگذاری، یعنی کدگذاری محوری، با الهام از گلاسر، مقولات محوری (هسته‌ای) احصاء شده به عنوان خانواده فرایندها، که دارای مراحل، گام‌ها و توالی‌های مرتبط با یکدیگر است، همانند شکل ۴، در نظر گرفته شدند.

جدول ۱: منبع کدهای اولیه و دوم مفاهیم استخراج شده با تشکیل مقوله‌های محوری

مقوله محوری	تعداد کدهای باز مرحله دوم	مقوله عمده	منبع کدهای اولیه	شماره
عناصر ساختاری/مدیریتی	۲	چشم‌انداز (دورنمای دانشگاه)	$P_3; P_7; P_{10}; P_{16}; P_{17}; P_3; P_3; P_{22}$	۱
	۴	سیاست‌ها و رویه‌های مشخص	$P_{10}; P_{11}; P_{17}; P_{21}; P_{23}; P_{4}; P_{8}; P_{8}; P_{9}; P_{10}; P_{10}; P_{10}; P_{11}; P_{12}; P_{14}; P_{15}; P_{22}; P_{23}; P_{2}; P_{16}; P_{2}; P_{12}; P_{1}; P_{1}; P_{1}; P_{4}; P_{12}; P_{21}; P_{6}; P_{18}; P_{9}; P_{9}; P_{9}; P_{10}; P_{11}; P_{23}; P_{10}; P_{13}; P_{20}$	
	۳	امکانات کالبدی	$P_6; P_8; P_8; P_{10}; P_{11}; P_{15}; P_{16}; P_{20}; P_{23}; P_8; P_8; P_{11}; P_{15}; P_{20}; P_8; P_{10}; P_{10}; P_{10}; P_{10}; P_{21}; P_{22}; P_{23}$	
	۱	کیفیت ورودی‌ها	$P_{13}; P_{15}; P_{15}; P_{16}$	
	۲	شفافیت	$P_3; P_{10}; P_{11}; P_4; P_7; P_8; P_8; P_9; P_{19}; P_{10}; P_{10}; P_{13}; P_{18}; P_{22}; P_{7}; P_{12}; P_{18}; P_{21}$	
	۳	پاسخگویی و روحیه نقدپذیری	$P_3; P_5; P_7; P_9; P_{20}; P_{20}; P_3; P_7; P_{12}; P_{11}; P_{22}; P_3; P_{10}; P_{12}; P_{16}; P_{12}; P_{17}; P_{19}; P_{22}$	
	۴	مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی	$P_6; P_8; P_{13}; P_{15}; P_{16}; P_{16}; P_{18}; P_{18}; P_{22}; P_{11}; P_{11}; P_{11}; P_{11}; P_{14}; P_{22}; P_{23}; P_{11}; P_{20}; P_2; P_9; P_{20}; P_{23}$	
	۲	نشاط سازمانی	$P_3; P_4; P_7; P_{16}; P_{21}; P_{21}; P_{13}; P_{16}; P_{21}$	
	۲	استقلال دانشگاهی	$P_2; P_4; P_5; P_5; P_5; P_8; P_{12}; P_{14}; P_2; P_2; P_2; P_3; P_{11}; P_{12}; P_{12}; P_{14}; P_{14}; P_{21}; P_{22}$	

مقوله محوری	تعداد کدهای باز مرحله دوم	مقوله عمده	منبع کدهای اولیه	رتبه
عناصر فرهنگی / روان‌شناختی	۴	ارزش‌ها و انتظارات مشترک	P ₂₀ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₅ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₉ ^۱	۲
	۳	رسالت‌ها و مأموریت‌ها	P ₁ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₁₅ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₅ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₁ ^۱	
	۳	توافق جمعی	P ₁ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₂₃ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₂₃ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₇ ^۱	
	۲	باور به کیفیت	P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₉ ^۱	
	۲	گفتمان کیفیت	P ₇ ^۱ ; P ₁₅ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₅ ^۱	
	۲	هوش کیفیت	P ₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₉ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₅ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₉ ^۱	
	۳	توجه به خرده‌فرهنگ‌ها	P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₉ ^۱	
رهبری	۲	نگرش سیستمی رهبران دانشگاهی	P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₂₁ ^۱	۳
	۳	مقبولیت رهبران دانشگاهی	P ₆ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₅ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₂₂ ^۱	
ارتباطات	۱	ارتباطات بین‌المللی	P ₂ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₁₄ ^۱	۴
	۲	ارتباطات برون دانشگاهی	P ₁ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₈ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₁ ^۱ ; P ₂₀ ^۱ ; P ₂₀ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₉ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₁ ^۱	
	۲	ارتباطات درون دانشگاهی	P ₁ ^۱ ; P ₆ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₁ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₂₀ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₂₂ ^۱	
تعهد و مسئولیت پذیری	۱	تعهد فردی	P ₁ ^۱ ; P ₁ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₂₁ ^۱	۵
	۱	تعهد تیمی	P ₁ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₂₂ ^۱	
	۱	تعهد سازمانی	P ₅ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₉ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₂₂ ^۱	
	۲	مسئولیت‌پذیری در برابر کیفیت	P ₃ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₈ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₂₃ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₈ ^۱	
اعتماد	۲	جو اعتماد	P ₃ ^۱ ; P ₃ ^۱ ; P ₉ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₉ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₂₃ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₂₁ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₂₃ ^۱	۶
	۲	اعتماد بین فردی	P ₁₂ ^۱ ; P ₂₂ ^۱ ; P ₆ ^۱ ; P ₂₁ ^۱	
مشارکت	۱	مشارکت عوامل دانشگاهی	P ₁ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₉ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₀ ^۱ ; P ₁₁ ^۱ ; P ₁₁ ^۱ ; P ₁₁ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱	۷
	۱	مشارکت دانش‌جو معلمان	P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₉ ^۱ ; P ₁₂ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₂₃ ^۱ ; P ₂₃ ^۱	
	۱	مشارکت ذینفعان بیرونی	P ₁ ^۱ ; P ₂ ^۱ ; P ₄ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₅ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₂₀ ^۱ ; P ₂₃ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₇ ^۱ ; P ₁₁ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₃ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₄ ^۱ ; P ₁₆ ^۱ ; P ₁₇ ^۱ ; P ₁₈ ^۱ ; P ₁₈ ^۱	

ردیف	منبع کدهای اولیه	مقوله عمده	تعداد کدهای باز مرحله دوم	مقوله محوری
۸	P ₁ ¹ ; P ₁ ² ; P ₂ ¹ ; P ₆ ⁶ ; P ₆ ⁶ ; P ₆ ⁶ ; P ₆ ⁷ ; P ₁₆ ¹ ; P ₁ ¹ ; P ₆ ⁷ ; P ₇ ³ ; P ₉ ² ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₆ ¹ ; P ₂₃ ² ; P ₁₇ ¹ ; P ₅ ⁵ ; P ₆ ⁶ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₈ ¹⁸ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₂ ² ; P ₆ ⁶ ; P ₆ ⁶ ; P ₂₃ ² ; P ₂₃ ²	اعضای هیئت علمی (شایستگی‌های حرفه‌ای، علمی و اخلاقی)	۴	توانمندسازها
	P ₁ ¹ ; P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₃ ³ ; P ₇ ⁷ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₂₀ ²⁰ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₈ ¹⁸ ; P ₂ ² ; P ₂ ² ; P ₄ ⁴ ; P ₈ ⁸ ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₂₂ ²² ; P ₄ ⁴ ; P ₅ ⁵ ; P ₁₂ ¹² ; P ₂₁ ²¹ ; P ₈ ⁸ ; P ₈ ⁸ ; P ₈ ⁸ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₂₁ ²¹ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₂ ² ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₂ ² ; P ₂ ² ; P ₂ ² ; P ₇ ⁷ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₂ ¹² ; P ₂₁ ²¹ ; P ₁₈ ¹⁸ ; P ₂ ² ; P ₅ ⁵ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₂₀ ²⁰ ; P ₁ ¹ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₂ ¹² ; P ₃ ³ ; P ₁₈ ¹⁸ ; P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₇ ⁷ ; P ₅ ⁵ ; P ₅ ⁵ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁ ¹ ; P ₃ ³ ; P ₄ ⁴ ; P ₅ ⁵ ; P ₇ ⁷ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₂ ² ; P ₅ ⁵ ; P ₇ ⁷ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₂ ²² ; P ₄ ⁴ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₂₁ ²¹ ; P ₂₂ ²²	ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت (تضمین کیفیت، نظارت حمایتی، ارزیابی عملکرد، ارزیابی درونی، ارزیابی مستمر، ارزیابی بیرونی، بالندگی حرفه‌ای)	۱۶	
	P ₁ ¹ ; P ₅ ⁵ ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁ ¹ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₃ ¹³ ; P ₈ ⁸ ; P ₁₇ ¹⁷	اصلاح مستمر برنامه درسی و آموزشی	۳	
	P ₁ ¹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₂₂ ²² ; P ₁ ¹ ; P ₂₁ ²¹ ; P ₂₂ ²² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₀ ²⁰	توجه به شایسته‌سالاری	۳	
	P ₁ ¹ ; P ₅ ⁵ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₂₀ ²⁰ ; P ₂₂ ²² ; P ₃ ³ ; P ₄ ⁴ ; P ₄ ⁴ ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₁ ²¹ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₂₁ ²¹ ; P ₂₂ ²²	انگیزش (درونی و بیرونی)	۴	
	P ₁₈ ¹⁸ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₂ ²² ; P ₂₃ ²³ ; P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₄ ⁴ ; P ₆ ⁶ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₃ ²³ ; P ₁ ¹ ; P ₃ ³ ; P ₃ ³ ; P ₉ ⁹ ; P ₉ ⁹ ; P ₂₁ ²¹ ; P ₂₃ ²³ ; P ₂₃ ²³ ; P ₂₃ ²³ ; P ₇ ⁷ ; P ₇ ⁷ ; P ₇ ⁷ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₇ ⁷ ; P ₈ ⁸ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₈ ^{18; P₈^{8; P₁₁^{11; P₁₁^{11; P₁₃^{13; P₂₂²²}}}}}	مدیریت دانش کیفیت (به اشتراک گذاری، ایجاد محیط یادگیری مناسب، تولید دانش، به‌کارگیری دانش)	۷	
۹	P ₁ ¹ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₁ ¹ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₂ ¹² ; P ₂₂ ²² ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₈ ¹⁸	ارزش‌آفرینی برای دانشگاه	۲	نتایج و برایندهای فرهنگ کیفیت
	P ₁ ¹ ; P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₅ ⁵ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₂₃ ²³ ; P ₆ ⁶ ; P ₇ ⁷ ; P ₈ ⁸ ; P ₈ ⁸ ; P ₈ ⁸ ; P ₉ ⁹ ; P ₉ ⁹ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₂₃ ²³ ; P ₁₄ ¹⁴	بهبود کیفیت آموزش	۳	
	P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₄ ^{14; P₁₆¹⁶; P₁¹; P₁₀¹⁰; P₁₀¹⁰; P₁₀¹⁰; P₁₃¹³; P₂₃²³}	رضایت ذینفعان	۳	
	P ₂ ² ; P ₂ ² ; P ₃ ³ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₂₀ ²⁰	دانش‌آموختگان با کیفیت	۱	
	P ₁₂ ¹² ; P ₁₂ ¹² ; P ₂₁ ²¹ ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₅ ¹⁵	ارتقای منزلت معلمي	۲	
	P ₃ ³ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₂₀ ²⁰ ; P ₂₀ ²⁰ ; P ₂₃ ²³ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₆ ¹⁶	حيثيت دانشگاهي	۲	
	P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₄ ⁴ ; P ₆ ⁶ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₁₆ ¹⁶ ; P ₁₉ ¹⁹ ; P ₂₀ ²⁰ ; P ₉ ⁹ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₁ ¹¹ ; P ₂₃ ²³ ; P ₂₃ ²³	اصلاح زیرساخت‌ها	۲	
۱۰	P ₁ ¹ ; P ₂ ² ; P ₂ ² ; P ₂ ² ; P ₃ ³ ; P ₄ ⁴ ; P ₁₀ ¹⁰ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₁₄ ^{14; P₁₆¹⁶; P₄⁴; P₃³; P₇⁷; P₁₆¹⁶}	اصلاح ساختارها	۲	اصلاح زیرساخت‌ها
	P ₁ ¹ ; P ₉ ⁹ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₄ ¹⁴ ; P ₁₅ ¹⁵ ; P ₁₇ ¹⁷ ; P ₁₂ ¹² ; P ₁₃ ¹³ ; P ₂ ² ; P ₆ ⁶	دسترسی به منابع مالی (مطلوب بودجه)	۲	

جدول ۲: مفاهیم، مقوله‌های محوری (هسته‌ای) استخراج‌شده به تفکیک ابعاد فرهنگ کیفیت

ردیف	مقوله‌های محوری (هسته‌ای)	تعداد مقوله‌های عمده استخراج‌شده	تعداد مفاهیم استخراج‌شده
۱	عناصر ساختاری / مدیریتی	۹	۲۳
۲	عناصر فرهنگی / روان‌شناختی	۷	۱۹
۳	رهبری	۲	۵
۴	ارتباطات	۳	۵
۵	اعتماد	۲	۴
۶	تعهد و مسئولیت‌پذیری	۴	۵
۷	مشارکت	۳	۳
۸	توانمندسازها	۶	۳۷
۹	نتایج و برایندهای فرهنگ کیفیت	۶	۱۳
۱۰	اصلاح زیرساخت‌ها	۳	۶
جمع کل	۱۰	۴۵	۱۲۰

۱۶۲

جدول ۳: طبقه‌بندی نهایی مقوله‌های عمده (بازسازی‌شده)

به تفکیک سه بُعد شریاطی، تعاملی / فرایندی و پیامدی

ردیف	مقوله‌های عمده	مقوله‌های محوری	نوع مقوله
۱	چشم‌انداز (دورنمای دانشگاه)؛ سیاست‌ها و رویه‌های مشخص؛ امکانات کالبدی؛ کیفیت ورودی‌ها؛ شفافیت؛ پاسخگویی و روحیه نقدپذیری؛ مدیریت و برنامه‌ریزی راهبردی؛ نشاط سازمانی؛ استقلال دانشگاهی	عناصر ساختاری / مدیریتی	شرایطی
۲	ارزش‌ها و انتظارات مشترک؛ رسالت‌ها و مأموریت‌ها؛ توافق جمعی؛ باور به کیفیت؛ گفت‌وگو؛ هوش کیفیت؛ توجه به خرده‌فرهنگ‌ها	عناصر فرهنگی / روان‌شناختی	شرایطی
۳	نگرش سیستمی رهبران دانشگاهی؛ مقبولیت رهبران دانشگاهی	رهبری	شرایطی
۴	ارتباطات بین‌المللی؛ ارتباطات برون‌دانشگاهی؛ ارتباطات درون‌دانشگاهی	ارتباطات	شرایطی

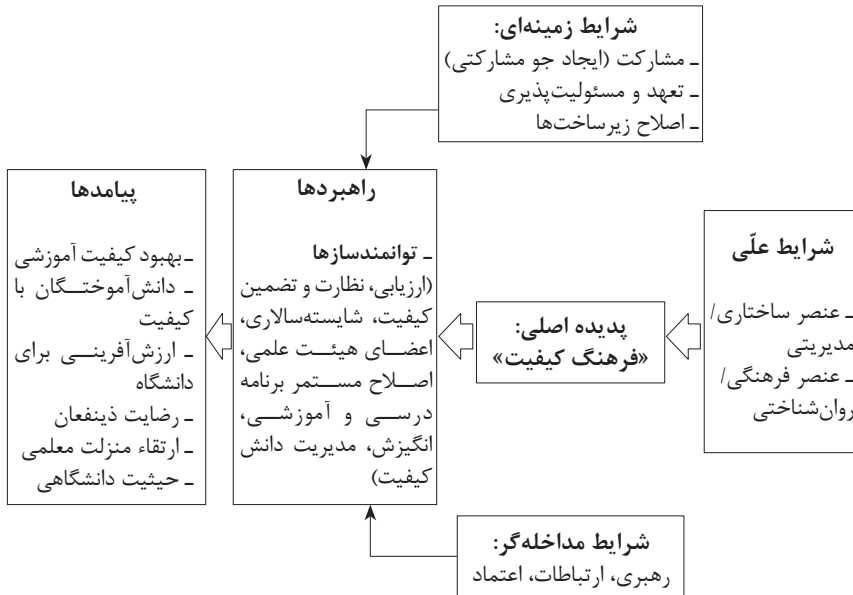
ردیف	مقوله‌های عمده	مقوله‌های محوری	نوع مقوله
۵	جو توأم با اعتماد؛ اعتماد بین فردی	اعتماد	شرایطی
۶	تعهد فردی؛ تعهد تیمی؛ تعهد سازمانی؛ مسئولیت‌پذیری در برابر کیفیت	تعهد و مسئولیت‌پذیری	شرایطی
۷	مشارکت عوامل درون دانشگاهی؛ مشارکت دانشجومعلم‌ان؛ مشارکت ذینفعان بیرونی (به‌ویژه آموزش و پرورش)	مشارکت	شرایطی
۸	ارزبابی، نظارت و تضمین کیفیت، اعضای هیئت علمی (شایستگی‌های حرفه‌ای، علمی و اخلاقی)؛ اصلاح مستمر برنامه درسی و آموزشی؛ توجه به شایسته‌سالاری؛ انگیزش (درونی و بیرونی)؛ مدیریت دانش کیفیت (به اشتراک‌گذاری، ایجاد محیط یادگیری مناسب، تولید دانش، به‌کارگیری دانش)	توانمندسازها	تعاملی / فرایندی
۹	ارزش‌آفرینی برای دانشگاه؛ بهبود کیفیت آموزش؛ رضایت ذینفعان؛ دانش‌آموختگان با کیفیت؛ ارتقای منزلت معلمی؛ حیثیت نظام دانشگاهی	نتایج و برایندهای فرهنگ کیفیت	پیامدی
۱۰	اصلاح ساختارها؛ اصلاح زیرساخت‌های دانشگاه؛ دسترسی به منابع مالی (بودجه)	اصلاح زیرساخت‌ها	شرایطی

۱۶۳

همان‌طور که در جدول ۳ مشخص است، تمام مقوله‌های محوری (هسته‌ای) در قالب مقوله‌های شرایطی، تعاملی / فرایندی و پیامدی طبقه‌بندی شده‌اند. (ج) کدگذاری انتخابی^۱: در این مرحله نظریه‌پرداز داده‌بنیاد مقولات محوری در جدول ۲ و ۳ را به‌طور روش‌مند انتخاب و با ارتباط دادن آن با سایر مقوله‌ها به نگارش نظریه اقدام نمود. مدل ترسیمی^۲ ارائه‌شده برای فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان به‌صورت شکل ۴ ترسیم شد.

۲. چه الگویی برای فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان می‌توان متصور شد؟ در پاسخ به سؤال مذکور، پس از مطالعه مبانی نظری موجود و تحلیل مصاحبه‌ها در زمینه فرهنگ کیفیت، مقوله‌های اصلی و فرعی مربوط به پدیده فرهنگ کیفیت احصا و الگوی نهایی به‌شرح شکل ۴ تدوین گردید.

1. Selective Coding
2. Visual Model



شکل ۴: الگوی نهایی زمینه‌ای فهم فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان کشور

بحث و نتیجه‌گیری

در جهت تحقق اهداف این پژوهش، که بر مبنای نظریه داده‌بنیاد انجام شد، فرهنگ کیفیت به‌عنوان پدیده اصلی (مطابق شکل ۴) در قالب یک الگوی منطقی و با تکیه بر فهم آن با شرایط (علی، واسطه‌ای و زمینه‌ای)، تعاملات / کنش‌ها و پیامدها مشخص گردید. یعنی، به این امر توجه شد که فرهنگ کیفیت از چه عواملی متأثر شده است؟ با چه عواملی تعامل دارد؟ و پیامدهای این تعامل کدام‌اند؟ ذیلاً، مفاهیم مذکور به تفکیک تشریح خواهد شد.

شرایط علی

شرایط علی آنهایی هستند که به‌طور مستقیم به مقوله کانونی فرهنگ کیفیت می‌انجامد و منشأ فعالیت دانشگاه در میان عوامل درون‌دانشگاهی و ذینفعان آن است که در پیشایند فرهنگ کیفیت تحقق پیدا می‌کند. با عناصر ساختاری / مدیریتی و عناصر فرهنگی / روان‌شناختی و ارتباط آنها با یکدیگر از طریق رهبری، ارتباطات و اعتماد به‌عنوان شرایط مداخله‌گر یا واسطه‌ای و مشارکت همه‌جانبه و تعهد و مسئولیت‌پذیری کارکنان دانشگاه به‌عنوان شرایط زمینه‌ای، در مجموع در شکل‌گیری فرهنگ کیفیت نقش ایفا می‌کند.

این یافته با نتایج مطالعات و گزارش‌های انجمن دانشگاهی اروپا (۲۰۰۶؛ ۲۰۱۰؛ ۲۰۱۲) و پژوهش بندرماچر و همکاران (۲۰۱۷)، کاتمن و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. کدهای مفهومی مستخرج از متن مصاحبه‌شوندگان نیز حاکی از این همسویی بوده است.

شرایط زمینه‌ای

موجبات علی‌پدیده فرهنگ کیفیت نه در خلأ، بلکه در شرایط خاص محیطی (بسترها) شکل می‌گیرند و در نتیجه، توضیح فرایند فرهنگ کیفیت که نیازمند کارکنان و اعضای هیئت علمی آگاه، توانمند، متعهد و برخوردار از حس مسئولیت و مالکیت مشترک می‌باشند در سایه ایجاد بستر مشارکت همه‌جانبه، تعهد و مسئولیت‌پذیری ذینفعان دانشگاهی و نیز در اصلاح زیرساخت‌های دانشگاه (بودجه و اصلاحات ساختاری دانشگاه) معنا پیدا می‌کند. این یافته با نتایج مطالعات و گزارش‌های انجمن دانشگاهی اروپا (۲۰۰۶؛ ۲۰۱۰ و ۲۰۱۲) و پژوهش بندرماچر و همکاران (۲۰۱۷)، کاتمن و همکاران (۲۰۱۶)، ویلکیا (۲۰۱۴ a و b)، چونگ (۲۰۱۴)، کاردوسو و همکاران (۲۰۱۳) همسو بوده است. چرا که فرهنگ کیفیت را با ایجاد یا فراهم‌سازی شرایط و زمینه لازم است که می‌توان تحقق بخشید.

شرایط مداخله‌گر

علاوه بر شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر نیز شرایطی هستند که بر چگونگی کنش متقابل و راهبردهای پیشنهادی اثر می‌گذارند. براساس مصاحبه‌های انجام‌شده و تحلیل آنها شرایط مداخله‌گر در این پژوهش شامل کیفیت رهبری، ارتباطات و اعتماد در دانشگاه است، چنانچه، این مقوله‌ها در دانشگاه از کیفیت لازم برخوردار نباشد راهبردهای پیشنهادی را با مشکل مواجه خواهد نمود. چراکه، تعهد رهبری به‌عنوان پیش‌برندگان اصلی توسعه فرهنگ کیفیت از طریق نفوذ بر تخصیص منابع، تصریح و شفاف نمودن نقش‌ها و مسئولیت‌ها، ایجاد مشارکت و توانمندسازی افراد و مدیریت فرایندها تأثیرگذار است. به‌ویژه رهبران دانشگاهی در سطح گروه یا دپارتمان بر توسعه فرهنگ کیفیت از طریق خلق یک فضای اعتماد و درک مشترک تأثیر می‌گذارند. این یافته پژوهشی با یافته‌های انجمن دانشگاهی اروپا (۲۰۰۶؛ ۲۰۱۰ و ۲۰۱۲)، بندرماچر و همکاران (۲۰۱۷)، کاتمن و همکاران (۲۰۱۶)، ویلکیا (۲۰۱۴ a و b)، چونگ (۲۰۱۴)، کاردوسو و همکاران (۲۰۱۳) همسو بوده است و باید گفت که در جهت بهبود و توسعه فرهنگ کیفیت کانال‌های ارتباطی مناسب نیز باید از طریق رهبری ایجاد شود تا به برآیند مناسب فرهنگ کیفیت

که همان بهبود کیفیت در آموزش عالی است، ختم شود.

عاملیت و کنش (راهبردها)

همان‌طور که در شکل ۴ ملاحظه می‌شود، از نظر مصاحبه‌شوندگان هر چند پدیده فرهنگ کیفیت در دانشگاه ناشی از موجبات علی و تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر است، ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. آنها با مداخلات و راهبردهای خود می‌توانند این فرایند را تسهیل کنند. (فراستخواه، ۱۳۸۷)

مصاحبه‌شوندگان مطالعه حاضر، راهبردهایی همچون تأسیس ساختار ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت، جذب اعضای هیئت علمی (با ویژگی‌های شایستگی حرفه‌ای، علمی و اخلاقی)، اصلاح مستمر برنامه درسی و آموزشی، توجه به شایسته‌سالاری، انگیزش (درونی و بیرونی)، مدیریت دانش کیفیت را مهم و اساسی دانسته است. در اثنای این راهبردها، باید گفت که نهاد ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت به‌عنوان یک نهاد حمایتی، نه رسمی بالاترین تأثیر را در بلندمدت بر شکل‌گیری فرهنگ کیفیت می‌تواند داشته باشد. چرا که سیستم تضمین کیفیت درونی به‌عنوان بخشی از فرهنگ کیفیت در مؤسسات آموزش عالی در نظر گرفته شده است و تضمین کیفیت بیرونی (با هدف پاسخگویی) به‌عنوان یک عامل بیرونی مؤثر بر توسعه فرهنگ کیفیت محسوب می‌گردد. در کل، تضمین کیفیت بیرونی در راستای متعادل نمودن دو حوزه پاسخگویی و الزام به رعایت استانداردها و آفریدن احساس مسئولیت حرفه‌ای اعضا (یزدخواستی و رجایی‌پور، ۱۳۸۸ و بازرگان، ۱۳۹۰) و نیز تقویت فرهنگ دانشگاهی از طریق نقش توانمندسازها (بندرماچر و همکاران، ۲۰۱۷) به‌عنوان عامل کنترل حمایتی قابل لمس می‌باشد.

برایندها، پیامدها و نتایج

اعمال (کنش‌ها) و عکس‌العمل‌ها (واکنش‌ها) که در مقابله یا جهت‌آوردی و مهار پدیده صورت می‌گیرد، پیامدهایی را در پی خواهد داشت. مطابق شکل ۴، پیامدها در راستای تحقق فرهنگ کیفیت به ارزش‌آفرینی برای دانشگاه، بهبود کیفیت آموزش، رضایت تمامی ذینفعان، دانش‌آموختگان با کیفیت، ارتقای منزلت معلمی و در نهایت به حیثیت نظام دانشگاهی خواهد انجامید. براساس کدهای احصاشده در صورتی که فرهنگ کیفیت اشاعه و نهادینه شود بهبود کیفیت در کل و ارزش‌آفرینی دانشگاه در جامعه قابل حصول خواهد بود. این نتیجه پژوهش با نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله؛ مطالعات و گزارش‌های انجمن دانشگاهی اروپا (۲۰۰۶؛ ۲۰۱۰ و ۲۰۱۲)؛ پژوهش بندرماچر و همکاران (۲۰۱۷) و کاتمن

و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی داشته و باید گفت که نتیجه فرهنگ کیفیت براساس نظرات صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی بهبود مستمر کیفیت است. در مجموع می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بهبود کیفیت و هدایت آن از مرحله آغاز تا مرحله تحقق کیفیت نیازمند اشاعه و استقرار سازوکارهای فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان است. بدین جهت، در جهت فهم فرهنگ کیفیت و شناسایی عوامل اثرگذار بر این پدیده، سه مقوله اساسی فرهنگ کیفیت در این دانشگاه بر پیشایندها (توسعه فرهنگ کیفیت)، فرایندها (توانمندسازها) و برایندها (مسئله بهبود کیفیت) قابل تقسیم هستند که در دانشگاه فرهنگیان با حرکت به‌سوی این الگو، می‌توان شاهد تغییر اساسی را در جهت بهبود مستمر کیفیت شاهد شد.

منابع

۱. ابراهیمی، روناک؛ فریبا عدلی و گلنار مهران. (۱۳۹۴). نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۲۱. شماره ۱.
۲. امیری، علی نقی؛ حسن زارعی متین و محمدمهدی ذوالفقارزاده. (۱۳۸۹). پیچیدگی‌های فرهنگ و گونه‌شناسی مطالعات آن در آموزش عالی (چارچوبی فرانظری و مفهومی). فصلنامه راهبرد فرهنگ. شماره ۱۰ و ۱۱.
۳. بازرگان، عباس. (۱۳۸۲). ظرفیت‌سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین‌المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب. فصلنامه مجلس و پژوهش. سال دهم. شماره ۴۱.
۴. بازرگان، عباس. (۱۳۹۰). فرهنگ کیفیت و نقش آن در دستیابی به عملکرد مطلوب دانشگاه‌ها. فصلنامه آموزش مهندسی ایران. سال سیزدهم. شماره ۵۰.
۵. بازرگان، عباس. (۱۳۹۵). ارزیابی مستمر و بهبود کیفیت آموزش عالی در ایران: درس‌هایی از دو دهه تجربه. سخنرانی ارائه‌شده در سومین کنفرانس ملی و دهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۶. خوش‌دامن، صدیقه و محسن آیتی. (۱۳۹۲). مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیئت علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد. فصلنامه مطالعات فرهنگی - اجتماعی خراسان. شماره ۲۶.
۷. دانایی‌فرد، حسن و آذر اسلامی. (۱۳۹۰). ساخت نظریه بی‌تفاوتی سازمانی (کاربرد استراتژی پژوهشی نظریه داده‌بنیاد در عمل). چاپ اول. تهران: نشر دانشگاه امام صادق (ع).
۸. سلیمی، قاسم و نیره حسینی. (۱۳۹۶). مفهوم‌پردازی فرهنگ کیفیت: ضرورت فراموش شده نهاده‌سازی گفتمان تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران. مجموعه مقالات یازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. دانشگاه تبریز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۹. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۷). آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی برآمده از نظریه مبنایی (GT). فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۵۰.
۱۰. فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۴). در جستجوی دستی نامرئی برای کیفیت آموزش عالی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
۱۱. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی. فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری. شماره ۱.
۱۲. قادرزاده، امید؛ فردین محمدی و حسین محمدی. (۱۳۹۶). جوانان و روابط پیش از ازدواج؛

- مطالعه کیفی زمینه‌ها، تعاملات و پیامدهای آن. فصلنامه راهبرد فرهنگ. دوره ۱۰. شماره ۳۸.
۱۳. قورچیان، نادرقلی و حسن شهرکی‌پور. (۱۳۸۹). بررسی نظام‌های ارزیابی آموزش عالی در جهان به‌منظور ارائه مدل مناسب برای آموزش عالی کشور. *مجله پژوهش‌های مدیریت*. شماره ۸۵.
۱۴. عامری‌شهرابی، محسن. (۱۳۹۴). *طراحی مدل فرهنگ کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی*. رساله دکترای تخصصی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی امور فرهنگی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان اصفهان.
۱۵. غفاری، فرهاد؛ پژمان جعفری و اشکان امیرمدحی. (۱۳۹۰). مقایسه مطالعه رابطه ابعاد کیفیت خدمات و رضایت مشتری در صنعت بانکداری: مدل مقایسه‌ای خدمات سنتی و الکترونیکی. *فصلنامه علوم مدیریت ایران*. دوره ۶. شماره ۲۴.
۱۶. لطیفی، میثم و میثم ظهوریان ابوترابی. (۱۳۹۴). تدوین الگوی ارزیابی شاخص‌های فرهنگ عمومی در دانشگاه‌ها. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*. دوره ۸. شماره ۱.
۱۷. محمدی، مهدی؛ ندا ناظم‌نژاد؛ آناهیتا اوجی و عبدالحمید اسماعیلی. (۱۳۹۲). ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از شیوع فرهنگ دانشگاهی با ارزیابی آنان از عناصر و فرآیندهای مدیریت دانش اعضای هیئت علمی دانشگاه شیراز. *مجله پژوهش علوم انسانی*. سال ۱۴. شماره ۳۳.
۱۸. معصومی، داود. (۱۳۹۶). فرهنگ کیفیت و تضمین کیفیت آموزش عالی در کشورهای اسکاندیناوی (تحلیل موردی دانشگاه آرهوس دانمارک). *سخنرانی کلیدی ارائه‌شده در یازدهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی*. دانشگاه تبریز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۱۹. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای ارزیابی کیفیت خروجی. سخنرانی ارائه شده در: *دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ملی ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
۲۰. یزدخواستی، علی و سعید رجائی‌پور. (۱۳۸۸). *فرهنگ سازمانی و مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش عالی*. چاپ اول. اصفهان: انتشارات کنکاش.

21. Barbulescu, A. (2015). Quality Culture in the Romanian Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. No. 191. Available Online at www.Sciencedirect.com.
22. Berings, D. (2010). *Quality Culture in Higher Education: From Theory to Practice*. Proceedings of the Fifth European Quality Assurance Forum (EQAF) of the European University. Lyon: France.
23. Berings, D. & S. Grieten. (2012). *Dialectical Reasoning around Quality Culture*. In 7th European Quality Assurance Forum of the European University Association (EUA), Tallinn (22-24 November 2012). Available Online at [Http://www.eua.be/libraries/eqaf-2012/berings_grieten.pdf](http://www.eua.be/libraries/eqaf-2012/berings_grieten.pdf).
24. Bendermacher, G. W. G.; M. G. A. Oude Egbrink; I. H. A. P. Wolfhagen & D. H. J. M. Dolmans. (2017). Unravelling Quality Culture in Higher Education: A Realist Review. *High Educ*. 73(1). Published with Open Access at Springerlink.com (DOI 10.1007/S10734-015-

- 9979-2).
25. Bollaert, L. (2014). *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education: with a Special Focus on Professional Higher Education*. Eurashe.
 26. Cardoso, S.; M. J. Rosa. & C. S. Santos. (2013). Different Academics' Characteristics: Different Perceptions on Quality Assessment?. *Quality Assurance in Education*. 21(1). <http://dx.doi.org/10.1108/09684881311293089>
 27. Charmaz, K. (2007). *Reconstructing Grounded Theory*. In L. Bickman: P. Alasuutari. & J. Brannen (Eds.). *Handbook of Social Research* (Pp. 461–478). London: Sage.
 28. Chong, S. (2014). Academic Quality Management in Teacher Education: a Singapore Perspective. *Quality Assurance in Education*. 22(1).
 29. Davies, J.; A. Douglas. & J. Douglas. (2007). The Effect of Academic Culture on the Implementation of the EFQM Excellence Model in UK Universities. *Quality Assurance in Education*. 15(4).
 30. Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press. Mill Valley
 31. Harvey, L. & B. Stensaker. (2008). Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*. 43(4).
 32. Harvey, L. & J. Williams. (2010). *Fifteen Years of Quality in Higher Education*. Part Two.
 33. Hayrinen Alestalo, M. & U. Peltola. (2006). The Problem of a Market-Oriented University. *Higher Education*. No. 52.
 34. European University Association. (2006). *Quality Culture in European Universities: a Bottom-Up Approach*. Brussels: EUA.
 35. European University Association. (2010). *Examining Quality Culture Part I: Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. Brussels: EUA.
 36. European University Association. (2012). *Examining Quality Culture Part III: From Self-Reflection to Enhancement*. Brussels: EUA.
 37. Kottmann, A.; J. Huisman; L. Brockerhoff; L. Cremonini. & J. Mampaey. (2016). *How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?*. Final Report. Center for Higher Education Policy Studies. <http://www.nokut.no>.
 38. Kuh, G. D. & E. J. Whitt. (1988). *The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
 39. Pavel, A. P. (2014). Quality Culture - a Key Issue for Romanian Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. No. 116. available online at www.sciencedirect.com.
 40. Prajogo, D. I. & C. M. Mcdermott. (2005). The Relationship between Total Quality Management Practices and Organizational Culture. *International Journal of Operations & Production Management*. 25(11).
 41. Sahney, S.; D. K. Banwet. & S. Karunes. (2010). Quality Framework in Education Through Application of Interpretive Structural Modeling: an Administrative Staff Perspective in the Indian Context. *The TQM Journal*. 22(1).
 42. Nim, S. (2014). Embedding Quality Culture in Higher Education in Ghana: Quality Control and Assessment in Emerging Private Universities. *Higher Education*. 68(6).
 43. Vilcea, M. A. (2014 a). Quality Culture in Universities and Influences on Formal and Non-Formal Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. No. 163. available online at www.sciencedirect.com.
 44. Vilcea, M. A. (2014 b). Validating Competences of Teachers and Students Involved in Quality Assurance-a Step Forward to Quality Culture. *Revista de Științe ale Educației*. 29(1).