

## طراحی و تدوین مدلی برای بررسی کیفیت دانشگاههای دولتی ایران بر اساس مدل‌های رایج کیفیت (رویکرد سیستمی)

اباصلت خراسانی<sup>۱</sup>، محمد یمنی دوزی سرخابی<sup>۲</sup>،  
محمد حسن پرداختچی<sup>۳</sup> و زهرا صباغیان<sup>۴</sup>

**چکیده:** تحقق اهداف و رسالت‌های آموزشی، پژوهشی، خدماتی و رشد حرفه‌ای در دانشگاهها نیازمند یک برنامه و مدیریت کیفی جامع است. علی‌رغم تلاشهای زیادی که در حوزه آموزش عالی صورت پذیرفته است، مع ذلک در آموزش عالی کشور برخی از نارساییها در ابعاد کیفی وجود دارد. در این تحقیق اولاً تلاش شده است تا استاندارد رایج مدیریت کیفیت در آموزش عالی دولتی (دانشگاههای تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) با استانداردهای بین‌المللی و مدل‌های رایج کیفیت در این زمینه، که سازمان جهانی استاندارد و دانشگاهها آن را به تصویب رسانده است، مقایسه شود. ثانیاً برای تدوین استاندارد و مدیریت کیفیت دانشگاههای تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مدلی ارائه و تلاش شود تا به تأیید و تصویب مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی و نیز سازمان سنجش آموزش کشور برسد و به عنوان استاندارد ملی مدیریت کیفیت آموزش عالی دولتی منتشر شود.

**واژه‌های کلیدی:** مدل، کیفیت، کیفیت آموزش عالی، مدل‌های رایج کیفیت.

۱. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. drkhorasanitr@gmail.com

۲. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

## ۱. مقدمه

امروزه، موضوع کیفیت آموزشهای دانشگاهی جزء لاینفک گفتارهای سیاسی و اداری کارگزاران مرتبط با مدیریت آموزش عالی کشور است، بی آنکه توجهی اساسی به مفهوم کیفیت و سازکارهای لازم برای بهبود آن شده باشد. در سالهای اخیر، سازمانها و انجمنهای جهانی نیز هر یک به نحوی ارزیابی کیفی آموزش عالی را تجویز کرده‌اند. به اعتقاد یونسکو این ارزیابی باید فعالیتها و عملکردها از جمله برنامه آموزشی، نحوه ارائه آموزش، پژوهش، آموزشگران، دانشجویان، فضای آموزشی، تأسیسات و تجهیزات و خدمات جانبی دیگر را در بر گیرد [۱۰]. تاکنون بارها این جمله را از زبان مدیران سازمانها شنیده‌ایم که تا به حال سیاست دانشگاه بر رشد کمی متکی بوده است و از این پس باید به بهبود کیفی توجه کنیم. اما این گونه تحلیلها خود نشان از ناآگاهی از این مفهوم دارد که اساساً نمی‌توان بعد کمی و کیفی مؤثر بر کیفیت را از هم جدا ساخت [۹]. اساساً تحقق اهداف و رسالتهای آموزشی، پژوهشی، خدماتی و رشد حرفه‌ای در دانشگاهها نیازمند یک برنامه و مدیریت کیفی جامع است. علی‌رغم تلاشهای زیادی که در امر آموزش عالی صورت پذیرفته است، مع ذلک در آموزش عالی کشور برخی نارساییها در ابعاد کیفی وجود دارد. در اینجا این سؤال مطرح است که چرا در دانشگاهها برنامه‌ها و کارها با مشکل مواجه است و ریشه‌ها و علل مشکلات کیفیت در دانشگاهها کدام‌اند؟

بررسی مطالعات انجام شده در این زمینه مبین این واقعیت است که آموزش عالی از ارزشیابی کیفیت عملکرد و استانداردهای بین‌المللی بسیار فاصله گرفته است. در پژوهش حاضر تلاش شده است تا برای تدوین استاندارد و مدیریت کیفیت دانشگاههای تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و بررسی الگوهای ارزیابی کیفیت در پنج دانشگاه کشور مدل پیشنهادی در این زمینه ارائه شود.

## ۲. تحقیقات انجام شده در ارتباط با ادبیات موضوع

بهداری در پژوهش خود با هدف بررسی مقایسه‌ای عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی در دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم و فنی مهندسی دانشگاه شهید بهشتی و صنعتی شریف دریافت که ملاکهای مورد عمل در گزینش استاد و دانشجو، چگونگی تدریس، چگونگی سازماندهی محتوا، چگونگی آرایش فضای کلاسی و چگونگی ارزشیابی کلاسی در کیفیت آموزش تأثیر دارد و می‌تواند به افزایش یا کاهش سطح آن منجر شود [۳].

نتایج تحقیق اسماعیلی (۱۳۷۷) با عنوان "بررسی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء" نشان داد که فراهم کردن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، فراهم کردن جوّ سالم سازمانی، برخورداری از

مدیریت کارا، بهبود وضعیت کمی و کیفی کتابخانه‌های دانشگاهی، فراهم ساختن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای دانشجویان، بهبود وضعیت کمی و کیفی برنامه درسی، استفاده از ملاک‌های عملی و علمی و به منظور گزینش استاد، اصلاح و بهبود شیوه‌های ارزشیابی عملکرد استادان، بهبود شیوه‌های تدریس و ارزشیابی از عملکرد دانشجویان از جمله شاخصهای کیفی آموزش هستند.

نتایج تحقیق قانلی با عنوان "بررسی و مقایسه کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران" نشان داد که میزان به‌کارگیری روشهای مختلف تدریس از طرف اعضای هیئت علمی و شناسایی عوامل مختلف که بر روش تدریس اعضای هیئت علمی تأثیر می‌گذارد، یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشهای دانشگاهی است [۶].

یکی دیگر از پژوهشهای انجام گرفته در آموزش عالی به کشور ویتنام در سال ۲۰۰۲ مربوط می‌شود. این تحقیق با عنوان بررسی امکان ارزیابی دانشجویان در نظام آموزش عالی ویتنام از دیدگاه مدیران آموزش دانشگاهها انجام گرفت و نتایج به دست آمده از تحقیق نشان داد که دیدگاه استادان و مدیران آموزشی در خصوص ارزشیابی دانشجویان متفاوت است. استادان به طور کلی، نسبت به مدیران تمایل بیشتری به ارزشیابی دانشجویان دارند و تمایل نداشتن مدیران بیشتر به دلیل ترس از هر گونه تغییر است.

تحقیق دیگری که در این زمینه صورت گرفته، مربوط به ازراوگل (۱۳۶۸) است که به مدت بیست سال برای یافتن علت‌های مهم رشد اقتصادی کشور ژاپن ادامه داشت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که یکی از علت‌های مهم رشد اقتصادی کشور ژاپن بالا بودن کیفیت آموزشی در این کشور است. سخن و نظر گریگوری (۱۹۸۴) از جمله تحقیقات رده اول محسوب می‌شود. او پس از اشاره به رمز و راز موفقیت‌های کشور ژاپن در زمینه صنعتی و تذکر این نکته که رشد صنایع در آن کشور صرفاً در نتیجه سازماندهی بهتر و استفاده از ابزار بهتر نبوده، عوامل زیر را موجب رشد کیفیت آموزشی ژاپن بر شمرده است:

- ۱) انتخاب افراد کارآمد برای استخدام در حرفه‌های آموزشی (دانشگاه و مدرسه)؛
  - ۲) پرداخت حقوق مطلوب به کادر آموزشی مراکز علمی؛
  - ۳) موقعیت اجتماعی و حرفه‌ای برتر کادر آموزشی مراکز علمی؛
  - ۴) ایجاد مؤسسات آموزشی در کنار مراکز صنعتی به عنوان بازوی قوی نظام آموزشی.
- مکلر<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) از دانشکده اقتصاد و بازرگانی دانشگاه استرالیای غربی در زمینه سازی برای تضمین کیفیت در آموزش عالی ده فرمان را مطرح می‌سازد. از دید نویسنده توجه به این ابعاد ده‌گانه

برای بهبود کیفیت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی مهم است و نباید کلیت آنها از نظر دور نگهداشته شود. این فرامین با اندکی اضافاتی که در تفسیر آنها وارد کرده‌ایم، عبارت اند از:

۱. دانشگاههای خود را بشناسید. ۲. کارکنان کیفی را انتخاب کنید و آنها را نگه دارید. ۳. بپذیرید که اندازه سازمان دانشگاه مهم است. ۴. برقراری تعادل بین پژوهش و آموزش دقت کنید. ۵. اهمیت مراکز تحقیقاتی و کارکنان پژوهشی را دریابید. ۶. بروندهای پژوهشها و نیز معیارهای سنجش کیفیت آنها را طبقه بندی کنید. ۷. شاخصهای عینی کیفیت آموزش دانشگاهی و نظارت بر آن را توسعه دهید. ۸. کیفیت تحصیلات قبل از دانشگاه با کیفیت تحصیلات دانشگاهی را هماهنگ کنید. ۹. کیفیت دانشجویان خارجی را ارزیابی کنید. ۱۰. نگذارید نهاد دانشگاه به تمسخر کشیده شود [۹].

یکی دیگر از پژوهشهای انجام گرفته در آموزش عالی به کشور ویتنام در سال ۲۰۰۲ مربوط می‌شود. این تحقیق با عنوان « بررسی امکان ارزیابی دانشجویان در نظام آموزش عالی ویتنام از دیدگاه مدیران آموزش دانشگاهها» انجام گرفت و هدف آن این بود که آیا ارزیابی دانشجویان بازخوردی مناسب برای بهبود عملکرد (تدریس) استادان خواهد بود؟ چه موانع فرهنگی در اجرای موفقیت آمیز برنامه ها وجود خواهد داشت؟

نتایج به دست آمده از تحقیق نشان داد که دیدگاه استادان و مدیران آموزشی در خصوص ارزشیابی دانشجویان متفاوت است. استادان به طور کلی، نسبت به مدیران تمایل بیشتری به ارزشیابی دانشجویان دارند و این نبودن تمایل در مدیران بیشتر به دلیل ترس از هر گونه تغییر است. نگرانی آنها بدین دلیل است که هر چند ارزشیابی از دانشجویان منبع اطلاعاتی مهمی محسوب می‌شود، اما ممکن است این امر موجبات تنزل موقعیت ممتاز استاد در جامعه ویتنام را فراهم سازد. البته، با وجودی که ارزشیابی به طور غیر رسمی در دانشگاهها و به عنوان منبع ارزشمندی برای بهبود عملکرد استادان محسوب می‌شود، برخی از مدیران آموزشی در ویتنام معتقدند که استادان به خصوص در نظام آموزشی ویتنام نباید به وسیله دانشجویان مورد قضاوت قرار گیرند. آنها دانشجویان را افرادی نابالغ تصور می‌کنند و همچنین، نگران تغییر در سلسله مراتب مرسوم هستند.

سایر دستاوردهای تحقیق نشان داد که تفاوت فرهنگی بدون شک، مانع مهمی در تحقق ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی کشور ویتنام است. از آنجا که نظام آموزشی این کشور برگرفته از نظامهای غربی است، وجود نداشتن تناسب فرهنگی در اجرای ارزشیابی مشکل ساز خواهد بود. در کشور ویتنام برخلاف غرب بین استاد و دانشجو حد و مرزی وجود دارد و استادان از جایگاه علمی بالایی برخوردارند و انتظارات مردم از آنها در سطح بالا قرار دارد.

در پایان پژوهش پیشنهاد شده است که به ارزیابی به عنوان فرایندی هدفمند نگریسته شود، از ارزشیابی دانشجویان به عنوان اطلاعاتی ارزشمند در تصمیم‌گیریهای آموزشی استفاده شود و نظام ارزشیابی‌ای تهیه شود که با فرهنگ بومی و منطقه‌ای مطابقت داشته باشد [۱۵].

### ۳. مفهوم کیفیت

در لغتنامه دهخدا واژه کیفیت به معنای «چگونگی و حالت و وضعی که حاصل آید در چیزی» تعریف شده است. در لغتنامه معین کیفیت چگونگی معنا شده است که در مقابل کمیت به معنای چندی و مقدار آورده شده است و در لغتنامه روبرت کیفیت (Qualite) از ریشه Qualitat یا Qualitas از ریشه لاتین بر مبنای ریشه یونانی Poiotes از ریشه Poios به معنای یکی از مقوله های اصلی هستی (etre) که همانا نحوه بودن است، معنا شده است [۱۱]. برن بام عقیده دارد که ایده و مفهوم کیفیت مبتنی بر قضاوتهاست که در خصوص ارزشمندی و تناسب ویژگیها و صفات نهادی خاص صورت می پذیرد [۵]. تعاریف گوناگونی از کیفیت در آموزش عالی عرضه شده است و دلیل این امر نیز تغییر کیفیت با توجه به ذهنیت افراد است، چرا که کیفیت مانند زیبایی و خوبی است که با ذهنیت سر و کار دارد. تعریف مؤسسه استاندارد بریتانیا از کیفیت عبارت است از اینکه کیفیت یک امر نسبی است و دو جنبه دارد: جنبه اول آن اندازه گیری صحت و دقت است و جنبه دوم برآورد کردن نیازهای مشتری است [۲۰]. سازمان استانداردهای بین المللی کیفیت را کلیتی از محصولات یا خدمات متفاوت که نیازها و انتظارات ذینفعان را برآورده می کند، تلقی کرده است [۲۳] با توجه به تعاریف گوناگون از کیفیت، به طور کلی، می توان کیفیت نظام آموزش عالی را بر اساس تطابق عوامل درونداد، فرایند، برونداد و پیامدهای این نظام با استانداردهای از قبل تعیین شده به منظور بهبود مناسبتهای آموزش عالی تعریف کرد. استانداردها با توجه به رسالتها، هدفها و انتظارات جامعه از آموزش عالی تعریف و تدوین می شود [۱].

بر این اساس، یونسکو برای کیفیت در آموزش عالی تعریفی عرضه کرده است که چند جنبه را در بر می گیرد (یونسکو، ۱۹۹۵). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بعدی است که به میزان زیاد به وضعیت محیطی (زمینه) نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس، نمی توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست می آید. با توجه به مطالب یاد شده، کیفیت نظام آموزشی «حالت ویژه ای» از نظام است. این حالت نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد (AAUP, 2001) [۱۶].

هوی و همکاران (۲۰۰۰) تعاریف کیفیت را به سه دسته تقسیم می کنند: ۱. تضمین کیفیت: به تعیین استانداردها توسط یک مجموعه متخصص برای یک فرایند یا محصول گفته می شود. ۲. همنوایی با قرارداد: به موقعیتی اشاره دارد که در آن استانداردهای کیفی فرایند یا محصول باید در مدت

قراردادی که بر سر آن مذاکراتی صورت گرفته است، رعایت شود. ۳. نظر مشتری: به نیازها و انتظارات مشتری مربوط می‌شود. آنها اشاره می‌کنند که حرکتی به نفع رویکرد سوم به ویژه در سازمانهای آموزشی مشاهده می‌شود و می‌گویند که کیفیت در نظام آموزشی عبارت از ارزشیابی فرایند آموزشی است که ضرورت پیشرفت استعدادهای مشتریان آموزش را تقویت می‌کند و همزمان قابلیت پاسخگویی به استانداردهایی را که ارباب رجوع برای آن پول پرداخت کرده است، دارد.

از نظر دمینگ و فیگن بام کیفیت مفهوم وسیعی دارد که تمام بخشهای مختلف سازمان به آن متعهد هستند و هدف آن افزایش کارایی مجموعه سازمان است، به طوری که مانع پدید آمدن عوامل مخل کیفیت شود و هدف نهایی آن مطابقت کامل با مشخصات مورد نیاز مشتری با حداقل هزینه برای سازمان است که به افزایش قابلیت رقابت منجر می‌شود. کیفیت در آموزش به آن دسته از ویژگیهای عناصر آموزش اطلاق می‌شود که با حداکثر استفاده سیستماتیک از استعدادها و تواناییهای آن عناصر می‌توان نیازها و انتظارات فراگیران و مشتریان را برآورده و رضایت آنها را جلب کرد. برای درک کیفیت لازم است به دو سؤال پاسخ گفته شود: محصول چیست؟ مشتریان چه کسانی هستند [۱۴]؟

مدیریت کیفیت زیربنای نهضت تعالی سازمانی از جمله جوایز مالکوم بالدريج و ارزیابی استانداردهای کارایی و عملیاتی همچون ISO9000-2000 را تشکیل می‌دهد. صنعت و دانشگاه نظریه‌های مدیریت کیفیت را به منظور رفع مشکلات خود در دو طیف مخالف هم به کار گرفته‌اند. صنعت تولیدی و سازمانهای خدماتی تکنیکهای کیفیت را راهی به منظور حفظ مشتری از طریق تمرکز بر بازار و تأکید بر کارایی (دمینگ، ۱۹۸۲) و دانشگاهها مدیریت کیفیت را وسیله‌ای برای نخبه گرایی و در پی آن منحصر به فرد ساختن محصول آموزش دانسته‌اند. این موضوع به نگرانیهایی در باره مرتبط و مؤثر بودن اعمال آن در دانشگاه و صنعت منجر شد. برآوردن و انطباق یافتن با سلیقه انبوه بازار در برابر پیشرفتهای اجتماعی معضلی بوده که برای مواجهه با آن آمادگی کافی وجود نداشته است. در نهایت، این پیشرفتهای دانشگاه و صنعت را به سوی تمرکز بر نتایج مشابه، ایجاد انعطاف پذیری و پیشرفت در ارتباط با بخش بزرگی از مشتریان در فضایی از تردید مداوم قرار داد [۲۶].

#### ۴. دیدگاهها و رویکردهای مختلف

بحث جدی کیفیت از اواسط دهه ۱۹۶۰؛ یعنی زمانی که تقاضا برای مسئولیت پذیری<sup>۱</sup> و پاسخگویی<sup>۲</sup> دولتی شدت پیدا کرد، در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی گسترش و عمومیت یافت و از ادبیات

---

1 . Responsibility

2 . Accountability

اباصلت خراسانی، محمد یمنی دوزی سرخابی، محمد حسن پرداختچی و زهرا صباغیان ۳۱

بسیار غنی و منسجمی در جهان برخوردار شد و به دنبال آن صاحبان نظام بسیاری مفهوم کیفیت نظام دانشگاهی را از ابعاد مختلف مورد توجه قرار دادند.

سولمون<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) کیفیت هر نظام آموزشی را مترادف با توانایی به دست آوردن نتایج مطلوب می‌داند و بدین ترتیب، کارایی درونی نظام دانشگاهی را به جای کیفیت آموزش به کار می‌برد. به علاوه، بسیاری از صاحبان نظام آموزش عالی کیفیت را معادل بهره‌وری ذکر کرده و آن را در نظام آموزش عالی مورد تعمق و توجه قرار داده‌اند و با نگرشی نظام‌مند از قلمرو کیفیت با عنوان «مدیریت کیفیت جامع» یاد می‌کنند.

برخی مکعب کیفیت در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی را ترسیم کرده‌اند که بیانگر دیدگاههای شایسته‌گرایی<sup>۲</sup>، جامعه‌گرایی<sup>۳</sup> و فرد‌گرایی<sup>۴</sup> در امر ارزشیابی و رشد کیفیت دانشگاهی است. ابعاد نظری و تجربی کیفیت در نظام آموزش عالی به عنوان هسته مرکزی آموزش عالی مورد استفاده متخصصان آموزش عالی قرار گرفته است. هاروی در سال ۱۹۹۵ پنج دیدگاه مختلف در خصوص کیفیت در آموزش عالی را مطرح می‌سازد که عبارت‌اند از: دیدگاه استثنایی، دیدگاه کمال، دیدگاه متناسب با هدف، دیدگاه ارزش پولی و دیدگاه تحول‌آفرینی [۸].

## ۵. مدل‌های کیفی در آموزش عالی

مدلهایی که در آنها بر مدیریت کیفیت در آموزش و یادگیری تأکید می‌شود، عبارت‌اند از:

### ❖ مدل TQM در آموزش عالی

TQM به عنوان روشی برای بهبود مستمر، همه سطوح یک سازمان را در بر می‌گیرد [۴]. این مدل می‌تواند عناصری همچون کنترل فرایند آماری، گروههای کاری خودگردان، مدیریت موجودی و TPM باشد که همه موارد مذکور را در جهت دسترسی به هدف کیفیت فراگیر سازماندهی می‌کند [۱۵]. TQM در دهه‌های اخیر در ادبیات آموزش عالی و در زمینه مدیریت کیفیت در دانشگاهها مطرح شد که در ابتدا از صنعت الهام گرفته شده بود، اما برخی معتقدند این مدل ارتباط مستقیم و معناداری با بخشهای آموزش و پژوهش که دو رسالت عمده و اصلی دانشگاهها هستند، ندارد.

1. Solmon
2. Meritocratic View
3. Social View
4. Individualistic View

#### ❖ مدل تحولی کیفیت<sup>۱</sup>

این مدل را ابتدا هاروی و نایت در سال ۱۹۹۶ مطرح کردند. اصول حاکم بر این مدل شفافیت، یکپارچگی، گفتگو بین ذینفعان و پاسخگویی است که طراحان این مدل معتقدند با این مدل می‌توان تمام زوایای خاموش کیفیت در آموزش عالی را شناسایی و روشن کرد. اگر چه این مدل برای عنصر یادگیری و تجربه فراگیر در فرایند آموزش اهمیت زیادی قایل است، ولی در جهان واقع الگوی عملیاتی و راهکار اجرایی ارائه نمی‌دهد [۱۷].

#### ❖ مدل تعهد در آموزش عالی<sup>۲</sup>

هاروث و کنراد (۱۹۹۷) یک نظریه مشارکتی برای برنامه کیفیت به نام نظریه تعهد را ایجاد کرده‌اند. این نظریه مبتنی بر مشارکت دانشجویان، اعضای هیئت علمی و عوامل اجرایی (مدیران) در امر آموزش و یادگیری سازمان یافته است. در این نظریه بیان می‌شود که برنامه‌های کیفیت مجریان اصلی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان و مدیران در پنج دسته جداگانه مطرح می‌شوند که هر کدام از این دسته‌ها به افزایش تجارب یادگیری دانشجویان کمک می‌کند [۲۶].

### ۶. مدل دانشگاه یادگیرنده

این مدل را اولین بار باودن و مارتن ۱۹۹۸ در کتاب *دانشگاه یادگیرنده* مطرح کردند. آنها معتقد بودند که کیفیت در بافت دانشگاه با کیفیت یادگیری در آن ارتباط دارد و تعامل بین عناصر یک نظام دانشگاهی به صورت پویا به ایجاد یک سازمان یادگیرنده منجر خواهد شد. این مدل به شدت متأثر از موقعیت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی هر کشور است و زمینه شناختی جغرافیایی و محیطی بین دانشگاه و جامعه از اهمیت فوق العاده‌ای برخوردار است و با توجه به آن پیاده سازی چنین نظامی در دانشگاه‌های داخلی باید با تأمل و تحمل این باورهای بنیادین میسر شود [۲۶].

### ۷. مدل دانشگاه پاسخگو

تیرنی (۱۹۹۸) بر اساس دیدگاه نویسندگان مختلف در زمینه ساختار دهی مجدد برای عملکرد بهتر دانشگاه، مدل دانشگاه پاسخگو را ارائه داد. این مدل بر اساس این فرض مبتنی است که دانشگاه بیش از آنکه یک مکان باشد، یک سیستم و کل در نظر گرفته می‌شود که در ارتباط با جامعه خود است [۲۶].

---

1. Transformative Model

2. Commitment

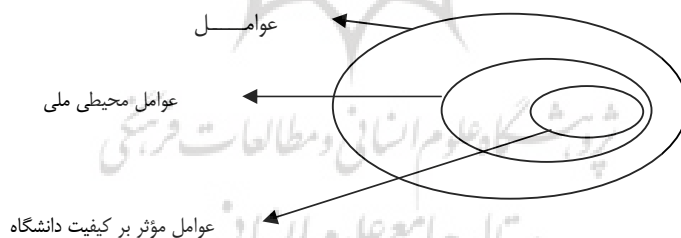


## ۸. طرح مدل جامع کیفیت

با توجه به تمام نقاط قوت و نقاط بهبودپذیر در مدل‌های یاد شده و با بررسی و نقادی مدل‌های موجود کیفیت، در این مدل ابتدا عامل‌های مؤثر بر کیفیت و سپس، ملاکها و معیارهای هر عامل شناسایی و بر اساس آن شاخص‌های هر ملاک تعیین می‌شود که در ادامه در باره آن بحث شده است. مدل جامع کیفیت عوامل مؤثر بر کیفیت را پنج عامل می‌داند که عبارت است از:

- استادان و اعضای هیئت علمی دانشگاه؛
- برنامه درسی؛
- محیط درونی و بیرونی دانشگاه؛
- ارزیابی نظام آموزش؛
- (سازمان دانشگاه) از نظر عملکردی، نه ساختاری.

این پنج عامل اصلی کیفیت در شرایط و زمینه اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تکنولوژیکی که به عنوان عوامل خارجی در برنامه استراتژیک مطرح می‌شوند، نمود پیدا می‌کند و مطالعه زمینه شناختی از این عوامل اصلی می‌تواند عوامل کلیدی مؤثر بر کیفیت را شکل دهد و بین عوامل مؤثر بر کیفیت در دانشگاهها و عوامل خارجی نظام تعامل و ارتباط دو سویه وجود دارد. البته، شایان ذکر است که عوامل خارجی هر نظام ملی نیز تابعی از مسائل و چالش‌های جهانی است که در مرز سیستم به عنوان عامل جهانی مطرح شده است و اگر بخواهیم ارتباط بین عامل‌های کیفیت با عوامل خارجی و در نتیجه عوامل جهانی را ترسیم کنیم، تا حدودی شکل شماره ۱ این موضوع را نشان می‌دهد.



شکل ۱: ارتباط بین عامل‌های کیفیت با عوامل خارجی و جهانی

بدون شک، هر کدام از عوامل مؤثر بر کیفیت ملاک‌های و معیارهایی دارد. در فرایند آموزش دانشگاهها بر اهمیت نقش استاد در استانداردهای مدیریت کیفیت آموزش عالی تأکید شده است و

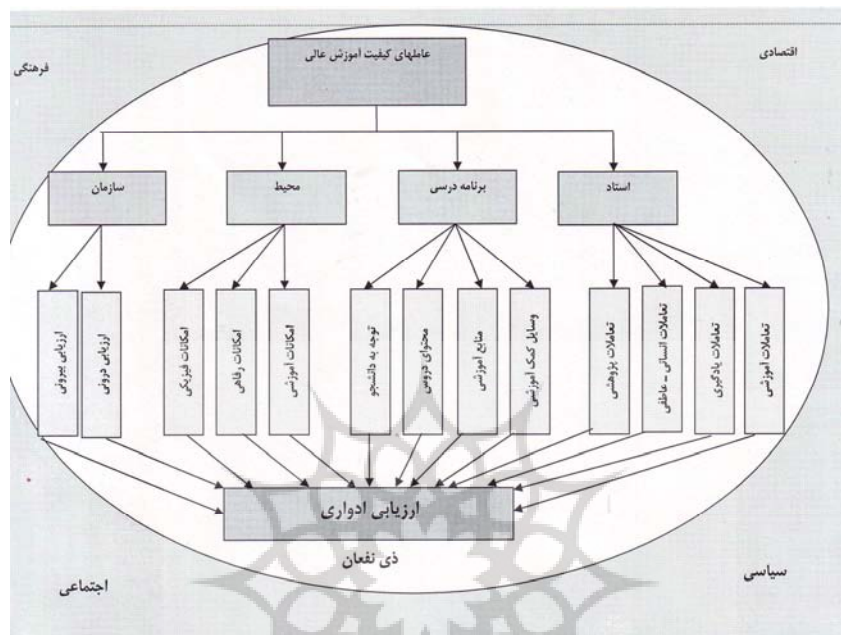
حتی برخی از استانداردها مانند<sup>۱</sup> ANSI استاندارد کمی برای این موضوع نیز تدوین کرده است. ملاکهای قابل مطالعه در عامل استاد می‌تواند تعاملات آموزشی، تعاملات یادگیری و تعاملات عاطفی و انسانی باشد که هر کدام نقش تعیین کننده‌ای در فرایند آموزش و پژوهش در دانشگاه را دارند. عامل بعدی مؤثر بر کیفیت، برنامه درسی است که خود از چندین زیر عامل یا ملاک تشکیل شده است که عبارت از وسایل کمک آموزشی، منابع آموزشی، محتوای دروس و توجه به دانشجو یا دانشجو محوری است که در مدل‌های کیفیت دانشگاه پاسخگو به جد مورد تأیید و تأکید است.

عامل سوم و مؤثر بر کیفیت دانشگاهها عامل محیط به معنای اعم آن است که در مدل مطرح شده ارتباط مستقیم با مرزهای سیستم دارد که این ملاکها شامل امکانات و تسهیلات آموزشی، امکانات رفاهی و امکانات کالبدی یا فیزیکی است. این عامل جنبه سخت افزاری مدل را دارد و بیشتر شامل تأسیسات و فضاهای اداری، رفاهی و آموزشی دانشگاه است که ارتباط مستقیم و در خیلی از موارد ارتباط غیر مستقیم با سطح کیفیت دانشگاه دارد و این موضوع را می‌توان به وضوح در مقایسه داخلی و خارجی دانشگاهها رؤیت کرد.

عامل چهارم در مدل کیفیت عامل ارزیابی است. ارزیابی با توجه به رویکرد و فرهنگ سازمان و جو سازمانی دانشگاهها نسبت به هم متغیر است و شامل ملاکهایی مانند ارزیابی بیرونی، ارزیابی اداری، ارزیابی دانشجو، ارزیابی استاد و ارزیابیهای علمی است که هر کدام از این ملاکها خود متشکل از شاخصهایی است که در ابزار تحقیق آمده است.

آخرین عامل در عوامل مؤثر بر کیفیت دانشگاهها و شاید مهم ترین عامل سازمان(دانشگاه) است که خود متشکل از ملاکهای اعتبار و هویت دانشگاه، ساختار کارکرد و عملکرد دانشگاه، جو سازمانی دانشگاه، فرهنگ سازمانی دانشگاه و کارآفرینی دانشگاه است. یک دانشگاه متعالی در استانداردهای کیفیت دانشگاهی است که با هویت خود به کارکنان و استادان و دانشجویان خود اعتبار می‌دهد و برعکس تعامل بین نهادهای دانشگاه نیز باعث ایجاد هویت می‌شود.

در نمودار ۱ مدل کیفیت آموزش طراحی و تدوین شده است. این مدل پس از طراحی توسط مدیران و استادان دانشگاه در داخل و خارج از کشور اعتباردهی شد و با توجه به داشتن اعتبار برای این مدل ابزاری به صورت پرسشنامه و مصاحبه ساخته و در چند دانشگاه دولتی هنجاریابی و مدل نهایی تهیه و تدوین شد. این مدل بر اساس نقاط قوت و بهبود پذیر سایر مدل‌های کیفیت در آموزش عالی تدوین شده است و به همین دلیل، مدل جامع نامیده شده است. در نمودار ۱ شمای کلی مدل مذکور نشان داده شده است.



نمودار ۱: شمای کلی مدل جامع کیفیت

## ۹. مواد و روشها

این تحقیق از نوع توصیفی - کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را اعضای هیئت علمی و مدیران و کارکنان دانشگاههای دولتی اعم از مدیران عالی، میانی و عملیاتی و نیز کارکنانی که حداقل پست سازمانی آنها کارشناسی به بالاست، تشکیل داده است. نمونه‌ای شامل حدود ۲۰۰۰ نفر از مدیران، کارکنان و اعضای هیئت علمی در این پژوهش مورد توجه قرار گرفت که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی از جامعه دانشگاههای دولتی ایران انتخاب شدند. این افراد با توجه به جامعه آماری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۴ احصا شده است و در سال ۱۳۸۷ ممکن است کمی تغییر کرده باشد.

در یک تقسیم بندی دانشگاهها به دانشگاههای برخوردار، نیمه برخوردار و غیر برخوردار و در تقسیم بندی دیگری بر اساس ماهیت به دانشگاههای صنعتی، جامع و علوم انسانی به صورت ماتریسی تقسیم و به صورت تصادفی دانشگاههای زیر برای نمونه گیری انتخاب شدند.

جدول ۱: تعداد دانشگاههای منتخب به تفکیک نوع و ماهیت دانشگاهها دولتی

ردیف	نوع دانشگاهها		تعداد نمونه	
	ماهیت دانشگاهها	دانشگاههای برخوردار	دانشگاههای نیمه برخوردار	تعداد نمونه
۱	دانشگاههای صنعتی	دانشگاه صنعتی امیرکبیر	دانشگاه صنعتی سهند تبریز	۴۴۹
۲	دانشگاههای جامع	دانشگاه شهید بهشتی	دانشگاه همدان	۵۲۲
			جمع کل	۹۷۱ نفر

از دانشگاه صنعتی امیرکبیر در مجموع ۴۴۹ نفر نمونه شامل ۱۹۳ عضو هیئت علمی، ۹۴ مدیر و ۱۶۲ نفر از کارکنان و کارشناسان در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. از دانشگاه شهید بهشتی تعداد نمونه ۵۲۲ نفر بود که ۲۲۴ عضو هیئت علمی، ۱۱۰ مدیر و ۱۸۸ نفر از کارکنان و کارشناسان در این پژوهش بررسی شدند. از دانشگاه صنعتی سهند تبریز ۱۱۱ عضو هیئت علمی، ۵۴ مدیر و ۹۲ نفر از کارکنان و کارشناسان در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند و از دانشگاه همدان نیز نمونه تحقیق شامل ۱۳۴ عضو هیئت علمی، ۶۶ مدیر و ۱۱۲ نفر از کارکنان و کارشناسان بود.

### ۱۰. سؤالات پژوهش

سؤال اصلی پژوهش

وضعیت کیفیت دانشگاههای دولتی کشور با توجه به مدل‌های کیفیت بین‌المللی چگونه است؟

سؤالات فرعی پژوهش

- وضعیت کیفیت دانشگاهها با توجه به مدل‌های موجود در زمینه کیفیت چگونه است؟
  - چه الگویی را می‌توان برای ارزیابی کیفیت دانشگاههای دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارائه کرد؟
  - میزان انطباق الگوی پیشنهادی با مدل‌های رایج مدیریت کیفیت چقدر است؟
- آنچه در پی می‌آید، تحلیلی است که در راستای اهداف پژوهش و در قالب پاسخدهی به سؤالات پژوهش و مبتنی بر رتبه‌بندی‌های عنوان شده در بخش پیشین انجام گرفته است.
- سؤال اصلی: وضعیت کیفیت دانشگاههای دولتی با توجه به مدل‌های کیفیت بین‌المللی چگونه است؟

اباصلت خراسانی، محمد یمنی دوزی سرخابی، محمد حسن پرداختچی و زهرا صباغیان ۳۷

برای پاسخدهی به این سؤال سطح امتیازات دانشگاهها در عملهای استاد، برنامه درسی، محیط درونی دانشگاه، ارزیابی سازمان دانشگاه و مدلهای رایج کیفیت در پرسشنامه تحلیل شد که نتایج کلی آن در جدول ۲ ارائه شده است.

چنان که جدول نشان می‌دهد، هیچ یک از دانشگاهها در امتیاز کل پرسشنامه در سطح خیلی ضعیف قرار ندارند. بیشترین درصد سطح خوب یا خیلی خوب برای امتیاز کل پرسشنامه متعلق به دانشگاه صنعتی امیرکبیر (۳۱,۴٪) است. پس از این دانشگاه به ترتیب دانشگاههای شهید بهشتی (۳۰,۸٪)، شاهرود (۳۲٪)، صنعتی سهند تبریز (۳۰,۷٪) و همدان (۲۵٪) قرار دارند. در خصوص سطح امتیازات کل پرسشنامه بدون عامل مدلهای رایج کیفیت (۵ عامل اول پرسشنامه) نیز ترتیب دانشگاهها برای سطوح خوب یا خیلی خوب به صورت ذکر شده است؛ بدین معنا که افزودن عامل ششم تأثیر چشمگیری بر سطح امتیازات ندارد. اما بررسی ترتیب قرار گرفتن دانشگاهها در مجموع امتیازات هر یک از پنج عامل اول پرسشنامه در سطوح خوب و خیلی خوب و ضعیف و خیلی ضعیف نیز می‌تواند برای بررسی وضعیت کیفیت دانشگاهها مؤثر باشد؛ به همین دلیل، این رتبه‌بندی در قالب جدولی در ادامه ارائه شده است. وضعیت دانشگاهها در عامل ۶ هنگام پاسخدهی به سؤال فرعی اول بررسی می‌شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۲: رتبه دانشگاهها نسبت به هم در پنج عامل اول در مجموع سطوح ضعیف خیلی ضعیف و خوب/ خیلی خوب

دانشگاه	۱. استاد		۲. برنامه درسی		۳. محیط درونی		۴. ارزیابی دانشگاه		۵. سازمان دانشگاه		میانگین رتبه	
	ضعیف/خیلی ضعیف	خوب/خیلی خوب	ضعیف/خیلی ضعیف	خوب/خیلی خوب	ضعیف/خیلی ضعیف	خوب/خیلی خوب	ضعیف/خیلی ضعیف	خوب/خیلی خوب	ضعیف/خیلی ضعیف	خوب/خیلی خوب	ضعیف/خیلی ضعیف	خوب/خیلی خوب
امیرکبیر	درصد	٪۱۸،۲	٪۳۵،۴	٪۹،۸	٪۳۳،۲	٪۱۷،۶	٪۳۱،۶	٪۱۷،۴	٪۳۲،۴	٪۱۲	٪۳۴،۲	۳،۳
	رتبه	۳،۵	۲	۴	۲	۵	۱	۴	۳،۵	۵	۱	۳،۹
شهید بهشتی	درصد	٪۱۹،۳	٪۳۲،۴	٪۹،۳	٪۳۳،۸	٪۱۹،۲	٪۲۸،۸	٪۲۰،۹	٪۳۶،۹	٪۱۵،۹	٪۲۱،۶	۳
	رتبه	۲	۳	۳	۳	۳	۴	۲	۱	۳	۴	۲،۶
سهند	درصد	٪۲۲،۳	٪۳۱،۸	٪۱۴،۸	٪۳۴،۷	٪۲۱،۶	٪۲۹	٪۲۵	٪۳۲،۴	٪۱۷	٪۳۴،۵	۲،۹
	رتبه	۱	۴	۱	۲	۱	۳	۱	۳،۵	۱	۲	۱،۲
همدان	درصد	٪۱۸،۲	٪۳۱،۲	٪۸،۵	٪۳۳	٪۱۹،۹	٪۲۸،۴	٪۱۷	٪۲۷،۳	٪۱۳،۱	٪۲۷،۳	۵
	رتبه	۳،۵	۵	۴	۵	۲	۵	۵	۵	۴	۵	۳،۷
شاهرود	درصد	٪۱۶،۶	٪۳۶،۶	٪۸	٪۳۷،۲	٪۱۷،۷	٪۳۲	٪۱۷،۷	٪۳۲	٪۱۶	٪۳۲،۶	۱،۸
	رتبه	۵	۱	۵	۱	۴	۲	۲	۲	۲	۳	۳،۸

با توجه به جدول ۲، دانشگاه صنعتی امیرکبیر در دو عامل محیط درونی دانشگاه و سازمان دانشگاه، در بین دانشگاهها، بهترین رتبه را دارد. در بین عوامل این دانشگاه عامل برنامه درسی ضعیفترین است. دانشگاه شهید بهشتی در عامل ارزیابی دانشگاه بهترین رتبه را در میان دانشگاهها دارد. در بین عوامل این دانشگاه عامل کمترین امتیاز را به خود اختصاص داد. دانشگاه صنعتی سهند تبریز در هیچ عاملی بهترین رتبه را در میان دانشگاهها به دست نیاورده است و در تمام عوامل، رتبه یک را در سطوح ضعیف/ خیلی ضعیف دارد. بهترین عاملها در بین عوامل این دانشگاه عاملهای برنامه درسی و سازمان دانشگاه است که در سطوح خوب/ خیلی خوب، رتبه ۲ را در میان دانشگاهها به خود اختصاص داده است. وجود این دو عامل هم در سطوح بالا و هم در سطوح پایین نشان دهنده کم بودن درصد ارزیابی سطح متوسط است. دانشگاه همدان در هیچ کدام از عاملها بهترین یا ضعیفترین رتبه را در بین دانشگاهها کسب نکرده است. رتبه عوامل این دانشگاه تقریباً در سطح یکسانی قرار دارند. دانشگاه شاهرود در دو عامل استاد و برنامه درسی بهترین رتبه را در بین دانشگاهها کسب کرده است. بهترین ارزیابی از دانشگاه توسط گروه نمونه متعلق به دانشگاه شاهرود و ضعیفترین ارزیابی متعلق به دانشگاه همدان است. تا این مرحله از تجزیه و تحلیل اطلاعات وجود تفاوت بین سطح کیفیت دانشگاهها مشاهده شد، اما برای اینکه معنادار بودن تفاوت‌های مشاهده شده از نظر آماری بررسی شود، از آزمون غیر پارامتریک کروسکال - والیس<sup>۱</sup> استفاده شده است که نتایج به دست آمده در جداول ۳ و ۴ آمده است.

1. Kruskal-Wallis

جدول ۳: اطلاعات رتبه‌ها برای مقایسه رتبه‌های دانشگاهها در عاملهای پرسشنامه

میانگین رتبه‌ها	فراوانی	دانشگاه		میانگین رتبه‌ها	فراوانی	دانشگاه	
۸۹۵۵۴	۶۹۲	امیر کبیر	سطح امتیاز عامل سازمان دانشگاه	۸۱۴۵۶	۶۹۲	امیر کبیر	سطح امتیاز عامل استاد
۸۵۲۳۱	۵۱۷	شهید بهشتی		۸۵۵۶۲	۵۱۷	شهید بهشتی	
۸۵۳۳۲	۱۷۶	سهند تبریز		۸۲۸۰۳	۱۷۶	سهند تبریز	
۸۳۴۴۰	۱۷۶	همدان		۸۵۲۴۶	۱۷۶	همدان	
۸۵۸۹۸	۱۷۵	شاهرود		۸۹۹۸۸	۱۷۵	شاهرود	
	۱۷۳۶	کل			۱۷۳۶	کل	
۸۱۳۲۰	۶۹۲	امیر کبیر	سطح امتیاز مدل های رایج کیفیت	۸۶۵۵۷	۶۹۲	امیر کبیر	سطح امتیاز عامل برنامه درسی
۸۷۲۲۱	۵۱۷	شهید بهشتی		۸۶۹۰۶	۵۱۷	شهید بهشتی	
۸۳۱۶۲	۱۷۶	سهند تبریز		۸۴۴۶۴	۱۷۶	سهند تبریز	
۸۵۲۷۱	۱۷۶	همدان		۸۶۷۳۸	۱۷۶	همدان	
۸۵۲۳۹	۱۷۵	شاهرود		۹۰۳۵۷	۱۷۵	شاهرود	
	۱۷۳۶	کل			۱۷۳۶	کل	
۸۱۲۰۶	۶۹۲	امیر کبیر	سطح امتیاز کل پرسشنامه	۸۸۵۱۹	۶۹۲	امیر کبیر	سطح امتیاز عامل محیط درونی دانشگاه



۴۰ طراحی و تدوین مدلی جهت بررسی کیفیت دانشگاههای دولتی ایران بر اساس...

جدول ۴: سطح امتیازات به دست آمده از پرسشنامه به تفکیک اعضای هیئت علمی و مدیران و کارکنان

سطح امتیاز	کارکنان و مدیران		اعضای هیئت علمی	
	فرآوانی	درصد	فرآوانی	درصد
استاد عالی امتیاز سطح	ضعیف خیلی	۲	۲	۰
	ضعیف	۱۷۵	۱۴۸	۰
	متوسط	۴۴۳	۳۷۸	۰
	خوب	۳۰۲	۲۴۹	۰
	خوب خیلی	۱۹	۱۸	۰
درسی بر پایه عمل امتیاز سطح	ضعیف خیلی	۱	۲	۰
	ضعیف	۸۹	۷۹	۰
	متوسط	۵۳۱	۴۴۵	۰
	خوب	۲۹۹	۲۵۲	۰
	خوب خیلی	۲۱	۱۷	۰
درونی محیطه عملی امتیاز سطح دانشگاه	ضعیف خیلی	۱	۲	۰
	ضعیف	۱۷۳	۱۴۹	۰
	متوسط	۴۸۰	۴۰۶	۰
	خوب	۲۸۷	۲۳۸	۰
	خوب خیلی	۰	۰	۰
دانشگاه ارزیابی عملی امتیاز سطح	ضعیف خیلی	۱	۳	۰
	ضعیف	۱۶۶	۱۶۳	۰
	متوسط	۴۵۴	۳۶۶	۰
	خوب	۳۰۱	۲۴۷	۰
	خوب خیلی	۱۹	۱۶	۰
سازمان عملی امتیاز سطح دانشگاه	ضعیف خیلی	۰	۰	۰
	ضعیف	۸۲	۱۶۴	۰
	متوسط	۵۴۷	۳۷۹	۰
	خوب	۲۹۳	۲۳۵	۰
	خوب خیلی	۱۹	۱۷	۰
ارز عملی 5 امتیاز سطح بررسته	ضعیف خیلی	۰	۱	۰
	ضعیف	۴۳	۱۵۰	۰
	متوسط	۶۵۵	۳۶۰	۰
	خوب	۲۴۲	۲۶۷	۰
	خوب خیلی	۱	۱۷	۰
ارز های عملی امتیاز سطح کل	ضعیف خیلی	۰	۰	۰
	ضعیف	۵۸	۸۰	۰
	متوسط	۵۶۰	۳۷۵	۰
	خوب	۲۹۸	۳۷۸	۰
	خوب خیلی	۲۵	۴۵	۰
بررسته کل امتیاز سطح	ضعیف خیلی	۰	۰	۰
	ضعیف	۲۹	۱۴۸	۰
	متوسط	۶۸۰	۴۴۳	۰
	خوب	۲۳۱	۲۸۱	۰
	خوب خیلی	۱	۱۷	۰

با توجه به جدول ۴، مشاهده می‌شود که مدیران، کارکنان و اعضای هیئت علمی نیز غالباً عاملها را در سطح متوسط ارزیابی کرده‌اند. اما بین دو گروه تفاوتی نیز در ارزیابی مشاهده می‌شود که برای بررسی معنادار بودن این تفاوت از آزمون یو من - ویتنی<sup>۱</sup> استفاده شده است. از آن نظر که نمونه پژوهش به گروههای عمده مدیران و کارکنان/اعضای هیئت علمی و مردان و زنان تقسیم می‌شود، بررسیها به تفکیک این گروهها نیز صورت گرفته است. ابتدا در خصوص وجود داشتن تفاوت در میان نظرهای دو گروه مدیران و کارکنان و اعضای هیئت علمی بررسی شده است.

1. U Mann-Whitney



اباصت خراسانی، محمد یمنی دوزی سرخابی، محمد حسن پرداختچی و زهرا صباغیان ۴۱

جدول ۵: اطلاعات رتبه‌ها برای مقایسه نظر مدیران و کارکنان و اعضای هیئت علمی در خصوص

عاملهای پرسشنامه

مجموع رتبه‌ها	میانگین رتبه‌ها	فراوانی	گروه	
۸۱۸۶۷۹,۰۰	۸۷۰,۰۱	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز عامل استاد
۶۸۹۰۳۷,۰۰	۸۶۶,۷۱	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۱۹۵۲۸,۵۰	۸۷۰,۹۱	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز عامل برنامه درسی
۶۸۸۱۸۷,۵۰	۸۶۵,۶۴	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۲۰۳۷۸,۵۰	۸۷۱,۸۲	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز عامل محیط درونی دانشگاه
۶۸۷۳۳۷,۵۰	۸۶۴,۵۴	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۲۷۹۴۴,۰۰	۸۷۹,۸۶	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز عامل ارزیابی دانشگاه
۶۷۹۷۷۲,۰۰	۸۵۵,۰۶	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۵۱۷۶۹,۵۰	۹۰۵,۱۷	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز عامل سازمان دانشگاه
۶۵۵۹۴۶,۵۰	۸۲۵,۰۹	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۰۷۲۲۵,۵۰	۸۵۷,۸۴	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز مدلهای رایج کیفیت
۷۰۰۷۴۴,۵۰	۸۸۱,۱۲	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۱۲۷۰۶,۰۰	۸۶۳,۶۶	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز کل پرسشنامه
۶۹۵۰۱۰,۰۰	۸۷۴,۲۳	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	
۸۲۰۰۳۹,۵۰	۸۷۱,۴۶	۹۴۱	مدیران و کارکنان	سطح امتیاز ۵ عامل اول پرسشنامه
۶۸۷۶۷۶,۵۰	۸۶۵,۰۰	۷۹۵	اعضای هیئت علمی	
		۱۷۳۶	کل	

۴۲ طراحی و تدوین مدلی جهت بررسی کیفیت دانشگاههای دولتی ایران بر اساس...

جدول ۶: آماره‌های آزمون یو من - ویتنی

سطح امتیاز ۵ عامل اول پرسشنامه	سطح امتیاز کل پرسشنامه	سطح امتیاز مدل های رایج کیفیت	سطح امتیاز عامل سازمان دانشگاه	سطح امتیاز عامل ارزیابی دانشگاه	سطح امتیاز عامل محیط درونی دانشگاه	سطح امتیاز عامل برنامه درسی	سطح امتیاز عامل استاد	
۳۷۱۲۶۶,۵۰	۲۶۹۴۵,۰	۲۶۴۰۱۶,۵۰	۳۳۹۵۲۶,۵۰	۲۶۲۲۶۲,۰	۲۷۰۹۲۷,۵۰	۳۷۱۷۷۷,۵۰	۳۷۲۶۲۷,۰	یو من - ویتنی
-۰,۳۰۴	-۵,۰۰	-۱,۰۷۳	-۲,۶۶۹	-۱,۱۱۰	-۰,۲۳۹	-۰,۲۴۶	-۱,۱۴۸	Z
۰,۷۶۱	۰,۶۱۷	۰,۲۸۳	۰,۰۰۰	۰,۲۶۷	۰,۷۴۳	۰,۸۰۶	۰,۸۸۳	سطح معناداری (دوسویه)

جدول ۶ نشان دهنده این است که نظر مدیران و کارکنان و اعضای هیئت علمی در خصوص عامل سازمان دانشگاه در سطح  $p < 0.001$  معنادار است و در سایر عاملها تفاوت معناداری در سطح  $p < 0.05$  وجود ندارد. با توجه به میانگین رتبه‌ها در عامل سازمان دانشگاه که در جدول ۱۳-۴ آمده است، مشاهده می‌شود که مدیران و کارکنان نسبت به اعضای هیئت علمی، سازمان دانشگاه را بهتر ارزیابی کرده‌اند، زیرا میانگین رتبه‌های نظرهای مدیران و کارکنان برابر با ۹۰۵,۱۷ و میانگین رتبه‌های نظرهای اعضای هیئت علمی برابر با ۸۲۵,۰۹ است.

سؤال فرعی اول: وضعیت کیفیت دانشگاهها با توجه به مدل‌های موجود در زمینه کیفیت چگونه است؟ همان گونه که پیش از این اشاره شد، برای پاسخدهی به این سؤال نتایج به دست آمده از عامل ششم پرسشنامه؛ یعنی مدل‌های رایج کیفیت بررسی می‌شود.

جدول ۷: سطح امتیازات به دست آمده از عامل مدل‌های رایج کیفیت به تفکیک دانشگاه

شهرود	همدان		سهند تبریز		شهید بهشتی		امیر کبیر		سطح امتیاز مدل های رایج کیفیت
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
خیلی ضعیف	۲	۱,۱٪	۱	۱,۱٪	۲	۱,۰٪	۵	۱,۰٪	۷
ضعیف	۱۳	۶,۳٪	۱۱	۱۱,۹٪	۲۱	۹,۳٪	۴۸	۶,۵٪	۴۵
متوسط	۹۹	۵۹,۱٪	۱۰۴	۵۱,۱٪	۹۰	۵۱,۵٪	۲۶۶	۵۴,۳٪	۳۷۶
خوب	۵۴	۳۱,۳٪	۵۵	۲۳,۰٪	۵۸	۳۳,۵٪	۱۷۳	۳۳,۱٪	۲۳۶
خیلی خوب	۷	۲,۸٪	۵	۲,۸٪	۵	۲,۸٪	۲۵	۴,۰٪	۲۸

اباصلت خراسانی، محمد یمنی دوزی سرخابی، محمد حسن پرداختچی و زهرا صباغیان ۴۳

با توجه به جدول ۷، وضعیت کیفیت دانشگاهها بر اساس مدل‌های رایج کیفیت نیز در سطح متوسط ارزیابی می‌شود. ترتیب قرار گرفتن دانشگاهها در امتیازات عامل مدل‌های رایج کیفیت در سطوح خوب و خیلی خوب و ضعیف و خیلی ضعیف نیز در قالب جدولی در ادامه ارائه شده است. بنابراین، با توجه به امتیازات به دست آمده دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه سهند تبریز به ترتیب بهترین و ضعیف‌ترین رتبه‌ها را در میان دانشگاهها به دست آورده‌اند. این در حالی است که یافته‌های پژوهش یمنی در سال ۱۳۸۴ نشان می‌دهد که دانشگاه شهید بهشتی از نظر کیفیت در حد متوسط قرار دارد (یمنی، ۱۳۸۴).

سؤال فرعی دوم: چه الگویی را می‌توان برای ارزیابی کیفیت دانشگاههای دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ارائه کرد؟

برای پاسخدهی به این سؤال از ۹ سؤال مربوط به عامل ۶، از سؤال راجع به مدل‌های رایج کیفیت برای مقایسه پرسشنامه با سایر مدلها استفاده شد. ابتدا پرسشنامه تحقیق با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی<sup>۱</sup> تجزیه و تحلیل شد. ساختار زیربنایی متغیرها (سؤالها) و تعداد عاملهایی که بر تغییرات ایجاد شده در امتیازات پرسشنامه دخیل هستند، شناسایی شد. در این روش پیش‌فرض اولیه مبنی بر تعداد عاملها وجود ندارد؛ بدین معنا که هر متغیری ممکن است با هر عاملی ارتباط داشته باشد. سپس، وجود داشتن همبستگی و رابطه‌های منطقی بین عاملها و برخی سؤالهای پرسشنامه بررسی شد. برای بررسی اینکه آیا داده‌های موجود برای استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی مناسب هستند یا خیر، از دو آزمون بارتلت<sup>۲</sup> و کایزر - میر - اولکین<sup>۳</sup> استفاده می‌شود. معناداری شاخص آزمون بارتلت نشان‌دهنده ناشناخته بودن ماتریس همبستگی متغیرها و در نتیجه، مناسب بودن ساختار برای تحلیل است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی

- 
1. Exploratory Factor Analysis
  2. Bartlett
  3. Kaiser-Meyer-Olkin/ KMO

جدول ۸: بررسی ارتباط بین امتیازات عوامل پرسشنامه از طریق همبستگی پیرسون

عامل: برنامه درسی	عامل: محیط درونی دانشگاه/ امکانات آموزشی	عامل: ارزیابی دانشگاه	عامل: سازمان دانشگاه	مدلهای رایج کیفیت	امتیاز کل پرسشنامه	امتیاز ۵۰ سؤال اول پرسشنامه
ضریب همبستگی	۰.۹۴۴	۰.۳۷۴	۰.۴۵۹	۰.۳۳۶	۰.۸۵۴	۰.۸۹۶
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶
ضریب همبستگی	۰.۸۰۱	۰.۳۷۴	۰.۳۸۰	۰.۳۳۶	۰.۷۹۶	۰.۸۳۶
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶
ضریب همبستگی	۰.۳۶۰	۰.۳۶۰	۰.۴۵۱	۰.۳۲۵	۰.۸۲۲	۰.۸۷۲
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶
ضریب همبستگی	۰.۷۳۱	۰.۳۶۸	۰.۸۱۶	۰.۸۵۷	۰.۷۳۱	۰.۷۳۱
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶
ضریب همبستگی	۰.۷۶۷	۰.۸۱۴	۰.۸۵۰	۰.۸۱۴	۰.۷۶۷	۰.۷۶۷
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶
ضریب همبستگی	۰.۷۱۰	۰.۷۹۰	۰.۷۹۰	۰.۷۹۰	۰.۷۱۰	۰.۷۱۰
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶
ضریب همبستگی	۰.۹۹۳	۰.۹۹۳	۰.۹۹۳	۰.۹۹۳	۰.۹۹۳	۰.۹۹۳
سطح معناداری (دوسویه)	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
فراوانی	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶	۱۷۳۶

جدول ۸، نشان دهنده همبستگی معنادار در سطح  $p < 0.001$  بین تمام عوامل پرسشنامه است که بر قدرت الگوی تدوین شده دلالت دارد.

سؤال فرعی سوم: میزان انطباق الگوی پیشنهادی با مدل‌های رایج مدیریت کیفیت چقدر است؟ برای پاسخدهی به این سؤال ابتدا ارتباط بین سطوح امتیازات به دست آمده از عامل مدل‌های رایج کیفیت با سطوح امتیازات به دست آمده از پنج عامل اول پرسشنامه و سپس، ارتباط منطقی بین تک تک سؤال‌های عامل مدل‌های رایج کیفیت با سؤال‌های مرتبط با آنها در پنج عامل اول پرسشنامه بررسی شده است.

جدول ۹: بررسی رابطه بین سطح امتیاز مدل‌های رایج کیفیت و سطح امتیاز پنج عامل اول پرسشنامه از طریق همبستگی اسپیرمن

کل	سطح امتیاز مدل‌های رایج کیفیت					خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	خیلی ضعیف
	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب						
۱	۰	۰	۱	۰	۰	فرآوانی	خیلی ضعیف				سطح امتیاز 5 عامل اول پرسشنامه
%۰.۱	%۰.۰	%۰.۰	%۰.۱	%۰.۰	%۰.۰	درصد					
۱۹۳	۰	۱	۹۱	۸۴	۱۷	فرآوانی	ضعیف				
%۱۱.۱	%۰.۰	%۰.۱	%۵.۲	%۴.۸	%۱.۰	درصد					
۱۰۱۵	۵	۲۵۲	۷۰۷	۵۱	۰	فرآوانی	متوسط				
%۵۸.۵	%۰.۳	%۱۴.۵	%۴۰.۷	%۲.۹	%۰.۰	درصد					
۵۰۹	۴۹	۳۳۱	۱۳۶	۳	۰	فرآوانی	خوب				
%۲۹.۳	%۲.۸	%۱۸.۵	%۷.۸	%۰.۲	%۰.۰	درصد					
۱۸	۱۶	۲	۰	۰	۰	فرآوانی	خیلی خوب				
%۱.۰	%۰.۹	%۰.۱	%۰.۰	%۰.۰	%۰.۰	درصد					
۱۷۳۶	۷۰	۵۷۶	۹۳۵	۱۳۸	۱۷	فرآوانی	کل				
%۱۰۰.۰	%۴.۰	%۳۳.۲	%۵۳.۹	%۷.۹	%۱.۰	درصد					

با توجه به جدول ۹، مشاهده می‌شود که غالب نظریات در خصوص دانشگاهها در مرکز ماتریس که سطح متوسط هر دو عامل است، قرار گرفته است. سؤالی که مرتبط با هم در نظر گرفته شده‌اند، در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

۴۶ طراحی و تدوین مدلی جهت بررسی کیفیت دانشگاههای دولتی ایران بر اساس...

### جدول ۱۰: سؤالهای مرتبط با سؤالهای مدلهای رایج کیفیت

سؤال - آیتمهای مرتبط	سؤال - آیتمهای عامل ۶
۳-۶: تعامل محیط داخلی با سایر اجزای سیستم دانشگاه؛ ۴-۴: ارزیابی استاد توسط دانشجو؛ ۴-۷: ارزیابی درونی گروههای آموزشی؛ ۵-۸: تعامل دانشگاه و صنعت؛ ۵-۱۰: طراحی، اجرا و ارزیابی سیستم مشارکت در دانشگاه	۱-۶: مشارکت در انتخاب سیاستهای آموزش
عاملهای استاد، ارزیابی دانشگاه و سازمان دانشگاه	۲-۶: انطباق مدیریت با استانداردها
عامل محیط درونی دانشگاه/ امکانات آموزشی	۳-۶: استفاده مطلوب از منابع موجود
عاملهای استاد و ارزیابی دانشگاه	۴-۶: کنترل فرایندها
عامل محیط درونی دانشگاه/ امکانات آموزشی؛ ۵-۴: ارتباط بین عملکرد و بهبود مستمر	۵-۶: سنجش رضایت کارکنان و اعضای هیئت علمی
۱-۵: ارائه آموزشهای کاربردی؛ ۲-۸: ارتباط بین برنامه درسی، نیازهای محیطی و نیاز جامعه؛ ۵-۷: تأثیر در بنگاههای اقتصادی کارآفرین؛ ۵-۸: تعامل دانشگاه و صنعت؛ ۹-۵: مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی دانشگاه برای پاسخدهی به نیازهای واقعی جامعه	۶-۶: نتایج مالی ثمربخش ارتباط دانشگاه و صنعت
۵-۱: اعتبار دانشگاه در سطح ملی؛ ۵-۲: هویت‌بخشی دانشگاه به ذینفعان؛ ۵-۳: هم‌نوایی ساختار و کارکرد؛ ۴-۵: ارتباط بین عملکرد و بهبود مستمر؛ ۵-۵: فرهنگ سازمانی دانشگاه؛ ۵-۶: جو سازمانی دانشگاه	۷-۶: اثربخشی راهبردی و رهبری در دانشگاه
عاملهای برنامه درسی، ارزیابی دانشگاه و سازمان دانشگاه	۸-۶: وجود برنامه استراتژیک

### ۱.۱ بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص دستیابی به اهداف و پاسخ به سؤالات پژوهش از بررسی کلی اطلاعات و کنار هم قرار دادن نتایج به دست آمده از قبیل امتیاز کلی میانگین کیفیت، چه در چهارچوب پرسشنامه مدل سنجش و ارزیابی کیفیت و چه در چهارچوب بخش مدلهای رایج کیفیت، و همچنین، نزدیکی میانگین امتیازها در مقایسه بین گروههای مختلف جمعیت شناختی اصلی شامل اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان و همچنین، پایین بودن شاخصهای پراکندگی امتیازات می‌توان تأثیرگذاری پدیده «گرایش به مرکز» را در امتیاز دهی مشارکت کنندگان احتمال داد. از طرفی، یکسان بودن سطح امتیازات به دست آمده در سنجش توسط مدل حاضر و ملاک مدلهای رایج کیفیت [که هر دو متوسط است] تأییدی دیگر بر اعتبار پیش بینی شده توسط کارشناسان خبره بین‌المللی مشارکت کننده در روشهای دلفی و FDG برای سازگاری این مدل با استانداردهای بین‌المللی کیفیت در آموزش عالی و سنخیت آن با مدلهای دیگر کیفیت است.

بالا بودن امتیاز گروه مدیران و کارکنان در دو ملاک محیط درونی دانشگاه (امکانات آموزشی) و ملاک سازمان نسبت به اعضای هیئت علمی را می‌توان با مسئله خود ارزیابی و پدیده «گرایش به مثبت» مرتبط دانست که حتی در این صورت نیز این ملاک تأثیر چندانی در تغییر نتایج سنجش نداشته است و تفاوت‌های به دست آمده از نظر آماری معنادار نبوده‌اند.

با ترکیب و تطبیق داده‌های به دست آمده از روش حاضر (خود ارزیابی) با داده‌های سخت<sup>۱</sup> (اطلاعات کمی و حقیقی به دست آمده از سایر مؤلفه‌های عینی یا سنجش‌های استاندارد) می‌توان میزان دقیق تأثیرگذاری این دو پدیده را مشخص کرد که با توجه به وجود نداشتن چنین اطلاعاتی تعیین دقیق تأثیرگذاری این دو پدیده ناممکن است. به هر حال، با توجه به قراین و شواهد ذکر شده و همچنین، اعتبار و روایی پرسشنامه<sup>۱</sup> میزان آن ناچیز برآورد می‌شود.

در تحلیل امتیازها برحسب تفکیک دانشگاهها نیز تفاوت محسوسی بین شقوق مختلف تقسیم‌بندیهای دانشگاهها به صنعتی - جامع و برخوردار، نیمه برخوردار و غیر برخوردار دیده نمی‌شود. این مسئله لازم است با توجه به تعریف استاندارد به عنوان فاصله مؤلفه‌ها از نقطه مطلوب، در سطح انتظارات متناظر با مطلوبیت مؤلفه‌ها، آن هم در شرایط وجود نداشتن استاندارد، تفسیر شود. در این وضعیت به دلیل وجود نداشتن معیار، سنجش همیشه در سطحی از مطلوبیت ذهنی صورت می‌پذیرد که در آن، این انتظارات به شکل غالب در سطحی بالاتر از وضعیت موجود است.

در تحلیل سطوح امتیاز ملاکها بین دانشگاهها با استفاده از آزمون غیر پارامتریک کوریسکال - والیس تفاوت سطوح بین دانشگاهها با وجود نزدیکی امتیازها در ملاکهای استاد، ارزیابی دانشگاه و سازمان، تفاوتی معنادار از نظر آماری وجود داشته است که نشان دهنده قدرت مدل و ابزار سنجش در طبقه بندی و تفکیک سطوح مطلوبیت مؤلفه‌هاست.

معنا دار نبودن همین تفاوت در ملاکهای برنامه درسی، محیط درونی (امکانات آموزشی) و به تبع آنها تفاوت سطح مجموع پنج ملاک اول پرسشنامه و همچنین، تفاوت سطح ملاک مدلهای رایج کیفیت و سطح امتیاز کل، با توجه به وجود نداشتن معیار استاندارد پیشین که بتوان سنجش را براساس آن انجام داد، قابل پیش بینی بوده است، چرا که این سه ملاک عموماً بر نیازهای مقایسه‌ای<sup>۲</sup> دانشگاهها نسبت به استانداردهای بین‌المللی دلالت دارند. در خصوص سه ملاک قبلی [که تفاوت سطح معنا دار شده بود]، علاوه بر نیازهای مقایسه‌ای، نیازهای پیش بینی شده و موجود [در قالب رسالتهای عمومی دانشگاهها و سازمانهای مشابه] نیز در نظر گرفته شده و دخیل اند که خود این پیش آگاهی معیاری برای شکل دهی به انتظارات و سطح مطلوبیت ویژه در موقعیتهای مختلف برای هر یک از این ملاکهاست.

در غیاب این معیار برای ملاکهای برنامه درسی، محیط درونی (امکانات آموزشی) و ملاک مدلهای رایج کیفیت که تشخیص ضمنی آن برای افراد جامعه آماری ممکن نیست و برای شکل گیری به سطحی از اطلاعات و آمار نیاز دارد، انتظارات با محدودیتهای و قابلیت‌های موجود برحسب

- 
1. Hard Data
  2. Comparative Needs

شرایط هر موقعیت (دانشگاه) تعدیل شده است و بدین ترتیب، با وجود تفاوت‌های عینی موجود در موقعیت‌های مختلف، پراکنش امتیازها به سمت وسط میل می‌کند. این محدودیت پرسشنامه با مشخص شدن استاندارد در زمینه ملاکها و ارائه و گردش اطلاعات به دست آمده در جامعه هدف تا حدود زیادی مرتفع خواهد شد.

در تقسیم بندی کارکنان و مدیران در برابر اعضای هیئت علمی، تفاوت بین سطوح امتیاز ملاکها در ملاکهای ارزیابی، سازمان و مدل‌های رایج کیفیت تفاوتی معنادار از نظر آماری وجود داشته که احتمالاً ناشی از سوگیری بر اساس تفاوت دیدگاه بوده است، چرا که کارکنان و مدیران در عمده مؤلفه‌های این سه ملاک متولی و صاحب مسئولیت بوده و با دید اول شخص (مطلوب تر دیدن خود) مطلوبیت مؤلفه‌ها را بیشتر برآورد کرده‌اند، در حالی که اعضای هیئت علمی با دیدی از خارج به این مؤلفه‌ها توجه کرده‌اند. جالب‌تر آنکه این تفاوت دیدگاه و سوگیری ناشی از آن برای مؤلفه‌های ملاک استاد به شکلی وارونه برای گروه‌های حرفه‌ای مورد انتظار بود که در این خصوص تفاوت سطوح امتیاز از نظر آماری معنا دار نیست. این نتیجه به چند صورت قابل توجیه است که در حالت اول استادان نسبت به ارزیابی خود دیدگاه غیر شخصی و صداقت حرفه‌ای بیشتری نشان داده‌اند یا در حالتی دیگر مدیران و کارکنان برای این ارزیابی تحت تأثیر قدرت تخصصی اعضای هیئت علمی قرار گرفته‌اند یا آنکه ارزیابی هر دو گروه تحت تأثیر ملاکهای دیگری مانند جو و فرهنگ سازمانی یکسان و به هم نزدیک شده است.

در خصوص دستیابی به اهداف فرعی پژوهش می‌توان به ترتیب چنین بیان داشت:

- در خصوص شناسایی وضعیت کیفیت در دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، با توجه به سطح امتیاز کل پرسشنامه‌ها ( ۳,۸ از ۵ امتیاز) و سطح امتیاز پنج ملاک اول پرسشنامه‌ها ( ۳,۱۹ از ۵ امتیاز)، کیفیت در دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در چهارچوب رویکرد سیستمی متوسط ارزیابی می‌شود.
- بر اساس نتایج به دست آمده، مدل ارزیابی کیفیت با رویکرد سیستمی مدلی معتبر، جامع و کاربردی است که نیاز به آن در سطح آموزش عالی کشور محسوس است و تحقیق حاضر در چهارچوب روش و متدولوژی خود به آن دست یافته است.
- در خصوص شناسایی میزان انطباق الگوی پیشنهادی با مدل‌های رایج کیفیت، نتایج نشان می‌دهد که مدل حاضر در سطح بسیار بالایی با سایر مدل‌های رایج کیفیت منطبق است.
- در خصوص شناسایی وضعیت کیفیت در دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مطابق با مدل‌های رایج کیفیت، با توجه به میانگین امتیاز ملاک مدل‌های رایج کیفیت در پرسشنامه‌های ارزیابی ( ۳,۱۸ معادل سطح سوم از پنج سطح) کیفیت دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در چهارچوب مدل‌های رایج کیفیت متوسط ارزیابی می‌شود.



## مراجع

۱. بازرگان، عباس، "ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آنها در بهبود مستمر کیفیت"، **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، شماره ۳ و ۴، ۱۳۷۴.
۲. بازرگان، عباس، "سیستم نگرشهای آموزشی و کاربرد آن در تحلیل کارایی دانشگاهی"، **نشریه دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران**، شماره های ۱ و ۲، ۱۳۷۲.
۳. بهادری حصارى، مریم، بررسی مقایسه‌ای برخی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشگاهی در دوره‌های کارشناسی ارشد از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌های علوم و فنی مهندسی شهید بهشتی و صنعتی شریف، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۳.
۴. شاهین، آرش "نگهداری بهره ور فراگیر TPM و مدل‌های تلفیقی آن با فنون و نظام‌های کیفیت"، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال هشتم، شماره ۲۹، ۱۳۸۵.
۵. قورچیان، نادر قلی، "تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزشی عالی"، **فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، شماره ۳ و ۴، ۱۳۷۳.
۶. قائدی، یحیی، بررسی و مقایسه کیفیت تدریس اعضای هیئت عالی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۲.
۷. بازارگادی، مهرنوش، **اعتبار بخشی در آموزش عالی**، تهران: انتشارات صباح، ۱۳۷۷.
۸. سانال، بیگاس، **نوآوری در مدیریت آموزش عالی**، ترجمه میری و نوه ابراهیم، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۰.
۹. رمزدن، پال، **یادگیری رهبری در آموزش عالی**، ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم، انتشارات دانشگاه دامغان، ۱۳۸۰.
۱۰. معماریان، حسین، "تضمین کیفیت آموزش مهندسی معدن در ایران"، **فصلنامه آموزش مهندسی ایران**، سال پنجم، شماره ۱۹، ۱۳۸۲.
۱۱. یمنی دوزی سرخابی، محمد، ارزیابی کیفیت تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید بهشتی، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۴.
۱۲. یمنی دوزی سرخابی، محمد، **درآمدی بر بررسی عملکرد سیستم‌های دانشگاهی**، تهران: انتشارات شهید بهشتی، ۱۳۸۰.
۱۳. یمنی دوزی سرخابی، محمد، "تحلیلی از مفهوم کیفیت در آموزش و پرورش عمومی ایران"، **پژوهش‌های علوم انسانی**، شماره ۱۹، ۱۳۷۵.
۱۴. هویدها، رضا و حسین زارع، «نقش بهبود کیفیت آموزش عالی در تعالی سازمانها»، ششمین کنفرانس بین المللی مدیران کیفیت، تهران: تیر ماه ۱۳۸۴.
15. Benson, T., "The Gestalt of Total Quality Management", **Industry Week**, July, pp. 38- 41, 1991
16. Bowden, J. and Marton, F., **The - beyond Quality and Competence in University of Learning**, 1998.

17. Boyer, E. L., **College: Undergraduate Experience in America**, Harper and Row, New York, 1987.
18. Brent, Rebcca and Felder Richard. M., 'Helping New Faculty Get off ToaGood Start,"Proceeding of the 2000 Annual, 2000.
19. Carannante, T., Haigh, R. H. and Morris, D. S., "Implementing Total Productive Maintenance: A Comparative Study of the UK and Japanese Foundry Industries", **Total Quality Management**, Vol. 7, No. 6, pp. 605-611, 1996.
20. Currie, W. L. and Seddon, J. M., "Managing AMT in a Just-in-time Environment in the UK and Japan", **British Journal of Management**, Vol. 3, pp. 123-136, 1992.
21. Harvey, L., **The New Collegialism: Improvement with Accountability Tertiary Education**, 1995.
22. Haworth, J. G. and Conrad, C. F., **Emblems of Quality in Higher Education**, 1997.
23. Lim, David, **Quality Assurance in Higher Education**, Ashgate, 2001.
24. Piper, D.W., "Identifying Good Practice in Higher Education", Proceedings of the 8th", 1996.
25. Smith, B. L. and McCann, J. (Eds.), **Reinventing Ourselves: Interdisciplinary Education**, 2001.
26. Srikanthan, G. and Dalrymple, D., **Developing a Holistic Model for Quality in Higher Education**, 2001.
27. Tammi, N. and Gershon, M., "A Tool for Assessing Industry TQM Practice Versus the Deming Philosophy", **Production and Inventory Management Journal**, Vol. 36, No.1, pp. 27-32, 1995.
28. Brent, Rebcca: Felder and Richard. M.', Helping New faculty Get off toaGood Start", Proceeding of the 2000 Annual, 2000.

(دریافت مقاله: ۱۳۸۹/۳/۸)

(پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۹/۱۷)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی