

طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای

هیئت علمی دانشگاهها

DOI: 10.52547/irphe.28.3.55

مجید دارابی^۱

چکیده

هدف اصلی این مطالعه طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاهها بود. این پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و کمی انجام شد؛ در مرحله کیفی تعداد ۱۲ نفر از خبرگان آموزش دانشگاهی به صورت هدفمند و با راهبرد نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند و به صورت نیمه ساختاریافته با آنها مصاحبه شد. در مرحله کمی جامعه آماری اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد (۲۶۸ نفر) بودند که با به کارگیری فرمول نمونه‌گیری کوکران تعداد ۱۵۴ نفر با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل موضوعی (تم) و برای اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی از مدلیابی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. پس از پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها و تحلیل مقدماتی آنها، کدها یا مفاهیم اولیه شناسایی شدند و به منظور دستیابی به مقوله‌های اصلی کدهای مشابه در طبقه‌های خاص قرار گرفتند. برای هر یک از طبقات عنوانی که دربرگیرنده کل کدهای آن طبقه باشد، انتخاب شد. در نتیجه این مطالعه، الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاهها مشخص شد که به اعتقاد خبرگان پژوهش دانشگاهی شامل چهار بعد (بستر و زمینه، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی و بهبود) و ۳۰ مؤلفه است. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کمی نشان داد که افراد نمونه تحقیق الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاهها را در سطح مطلوب ارزیابی کردند و وجود این ابعاد و مؤلفه‌های مربوط به آنها را مهم و حایز اهمیت تشخیص دادند. اعتباریابی مدل طراحی شده در نمونه تحقیق نشان داد که تمام متغیرهای مشاهده‌پذیر بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون خود دارند و با توجه به شاخص‌های PLS از مطلوبیت لازم برای سنجش متغیر مکنون متناظر خود برخوردارند. یافته‌های حاصل از آزمون نیکویی برازش و سایر شاخص‌های کیفیت مدل نشان داد که مدل پیشنهادی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاهها از کیفیت و برازش لازم برخوردار است.

کلید واژگان: دانشگاه، اعضای هیئت علمی، آموزش، مدیریت کیفیت، الگو.



۱. دانش آموخته دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، تهران، ایران: majid.darabi12@gmail.com

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۵ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۶/۲۲

مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی همواره به‌عنوان مهم‌ترین مراکز اندیشه‌ورزی و تولید علم و وظایف و نقش‌های مختلفی بر عهده داشته‌اند و روزبه‌روز این نقش‌ها پیچیده‌تر، سنگین‌تر و متغیرتر از گذشته شده است (Marufi, 2007)، به‌نحوی که طی دهه‌های اخیر شرایط کارکردی و ساختاری مؤسسات آموزشی به‌طور ریشه‌ای تغییر کرده، نظام‌های نخبه‌پرور جای خود را به نظام‌های فراگیر داده، محیط‌های یاددهی-یادگیری عمیقاً در حال دگرگونی بوده، فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات به عرصه آمده و آموزش عالی هم در سطح ساختار سازمانی و هم در سطح فرایندهای عملیاتی با عوامل چالش‌برانگیزی روبه‌رو شده (Massy, quoted in Farasatkah, 2007) و این امر دانشگاه‌ها را با موضوعاتی از قبیل کارآمد بودن، حرفه‌ای شدن، کنترل کیفیت، مناسب بودن، همکاری‌های بین‌المللی و عدالت آموزشی مواجه ساخته است (Marufi, 2007)؛ از طرف دیگر، نظام آموزش عالی با مسائل زیادی از جمله کثرت مؤسسات آموزشی، افزایش تعداد دانشجویان و خیل عظیم دانش‌آموختگان بیکار (Masoumi Fard, 2013)، نارضایتی دانشجویان و دانش‌آموختگان از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در شکل‌دهی یادگیری مستقل و فعال در دانشجویان، مشارکت نداشتن دانشجویان در فرایند یادگیری، استانداردهای ناشفاف (Khoran, 2013)، کاهش منابع مالی و فشار از سوی جامعه برای مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی (Mohammadi, 2005)، ناتوانی در تولید دانش نظری، کاربردی نبودن آموزش‌های دانشگاهی، نبود رابطه مناسب دانشگاه‌ها و سایر بخش‌های اجتماعی، بی‌توجهی به برخی از کارکردهای مهم دانشگاه‌ها، تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود متولیان متعدد (Marufi, 2007) و ... مواجه است. بدون شک، مسائلی از این قبیل در کارکرد بهینه دانشگاه‌ها تأثیر می‌گذارد و موجب می‌شود که انتظارات و توقعات از عملکرد آنها به‌ویژه در زمینه کیفیت برآورده نشود.

در جهت ارتقای کیفیت فعالیت‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، موضوع مدیریت کیفیت به‌طور جدی در دستور کار دولت، مؤسسات، گروه‌های علمی و برنامه‌های فردی قرار گرفته (Khoran, 2013) و اجرای آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش روی نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده است (Rahmani & Fathi Vajargah, 2009)، چرا که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برای کارایی بیشتر و ارتقای کیفیت (Trow, 1994) و اطمینان از آنکه نیروی کار متخصص و ماهر تربیت می‌کنند (Csizmadia, 2006)، به مدیریت کیفیت نیاز دارند. علی‌رغم این واقعیت که مؤسسات آموزش عالی منشأ مفهوم و تئوری کیفیت هستند، آنها در پذیرش و اجرای مدیریت مناسب کیفیت از کسب و کارهای تولیدی یا خدماتی عقب مانده‌اند. مدیریت کیفیت در آموزش عالی به‌دلیل عوامل مختلفی از جمله دیدگاه‌های متفاوت بین ذینفعان و ویژگی‌های سنتی مؤسسات کار دشواری است (Simangunsong, 2020). با تحقیقات و مباحثات انجام‌شده در این زمینه، پیشرفت‌هایی صورت گرفته است، اما هنوز اجماعی درباره آنکه چگونه می‌توان کیفیت را در نظام آموزش عالی مدیریت کرد، وجود ندارد؛ شاید یکی از دلایل اصلی این امر آن است که مقوله کیفیت مفهومی پیچیده و چندوجهی است (Becket & Brookes, 2006)، از نظر

رابرت برن بام^۲ چندارزشی است (Ghourchian, 1995)، به عقیده هاروی و گرین (Harvey & Green, 1993) مفهومی ذی‌نفع مدار و مفهومی غیرواحد، اغفال‌کننده، بی‌ثبات و چندوجهی دارد و به عقیده دوهیرتی (Doherty, 2005) معانی متناقض از جمله مفهومی استراتژیک و عملیاتی، ایده‌ای عملی و ایده‌ای الهامی، مفهومی نسبی و مفهومی مطلق، تعریف شده توسط سازمان و مشتریان، وسیله و نتیجه، سیستم‌ها و افراد و ... دارد.

متأسفانه، در دانشگاه‌های کشور موضوع برنامه‌ریزی، کنترل و بهبود کیفیت به‌صورت پیوسته مد نظر قرار نگرفته است و سازوکارهای نهادینه و کافی برای بهبود کیفیت و تأمین انتظارات ذینفعان وجود ندارد (Hosseini, 2014). شواهد و نتایج پژوهشی مؤید آن است که ناکارآمدی و ضعف اثربخشی در سازوکارهای بررسی و ارتقای کیفیت (Shah Rezaei, 2011; Turkzadeh, Sabbaghian, Yemeni Delavar, 2009)، تحقق اهداف و مأموریت‌های دانشگاه‌ها را تحت‌الشعاع قرار داده، به‌گونه‌ای که امروزه، کیفیت دانشگاه‌ها به‌ویژه در مأموریت‌های آموزشی دغدغه و نگرانی مسئولان در سطوح مختلف شده است و برخی از پژوهش‌ها نیز ضعف‌ها و نارسایی‌های موجود در فرایندهای یاددهی-یادگیری در دانشگاه‌های کشور را تأیید کرده و آن را نشانی از نبود سازوکارهای مناسب برای مدیریت و تضمین کیفیت آموزش عالی دانسته‌اند (Shah Rezaei, 2011). با آنکه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها رکن اساسی و مرکز ثقل دانشگاه‌ها و کلید پویایی مراکز علمی محسوب می‌شوند (Heidari quotes in Nejad Ghorban, 2018)، کیفیت فعالیت‌های آنها برای مدیران مراکز دانشگاهی یکی از موضوعات بسیار مهم و چالش‌برانگیز و پرمجالدله (Abdollahi, 2013) است که با وجود سازوکارهای گوناگونی که برای بررسی و هدایت آنها وجود دارد، توافق جمعی برای این سازوکارها وجود ندارد و اقدامات انجام شده سطحی و پراکنده هستند و جامعیت لازم را ندارند؛ به‌عبارت دیگر، علی‌رغم اهمیت مدیریت کیفیت برای فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی، در کشور ما و در غالب پژوهش‌ها و فعالیت‌های انجام شده فقط بر ارزشیابی کیفیت در سطح کلان دانشگاهی یا سطح دانشکده و گروه‌های آموزشی تمرکز و از داده‌های کمی و شاخص‌های مقداری مانند نرخ استاد به دانشجو، تعداد ساعات تدریس استاد در هفته و ... استفاده شده است (Marufi, 2007).

علی‌رغم آنکه مدیریت کیفیت در آموزش عالی طی چند دهه گذشته مد نظر بسیاری از افراد در سراسر جهان بوده (Nguyen, Nguyen, Tran, Do & Vu, 2019) و رویکردهای مختلف مدیریت کیفیت از جمله تضمین کیفیت مدرن^۳ (Botezatu, Pirnaeu & Carp Cioc, 2019)، مدیریت کیفیت جامع^۴ (Hawi & Alzadat, 2019)، ارزیابی تکوینی^۵ و اعتباربخشی (Nguyen et al., 2019) با هدف کنترل کیفیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت اجرا شده است (Martin & Parikh, 2017)، اما سازوکارهای

2. Robert Born Bom
 3. Modern Quality Assurance
 4. Total Quality Management (TQM)
 5. Formative Assessment

مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های کشور سطحی و تک‌بعدی است و به همه عناصر و ابعاد موضوع توجه و مدیریت نمی‌شود؛ در زمینه فعالیت‌های آموزشی نیز اعضای هیئت علمی دروس را به همان شکلی که خود آموزش دیده‌اند و تقریباً در شکلی مشخص و یکسان تدریس می‌کنند؛ این روش آموزش و تدریس غالباً در طول سال‌ها و در دروس مختلف یکسان باقی می‌ماند. دانشجویان استادان خود را در پایان ترم بر اساس فرمی که تقریباً فقط ملاک ارزشیابی عملکرد استادان دانشگاه‌هاست (Khadive & Allahverdi Khan Waziri, 2015)، ارزیابی می‌کنند و داده‌های این فرم‌ها به ندرت به منظور پژوهش‌های نظام‌دار برای بازنمایی عملکرد اعضای هیئت علمی به‌ویژه برنامه‌ریزی ارتقای کیفیت آموزش دانشگاهی و توسعه حرفه‌ای آنان استفاده می‌شود (Abdollahi, 2013) و این کار سازوکاری جامع برای مدیریت کیفیت به حساب نمی‌آید و تکیه صرف بر ارزیابی در واقع، تک‌بعدی نگریستن به عملکرد اعضای هیئت علمی خواهد بود (Khadive & Allahverdi Khan Waziri, 2015)؛ بنابراین، دانشگاه‌ها با این مسئله مواجه‌اند که چگونه شرایطی را فراهم آورند تا بتوانند کیفیت آموزشی اعضای هیئت علمی را از مرحله برنامه‌ریزی تا مرحله ارزیابی و بهبودبخشی مدیریت کنند. دغدغه‌مندی کیفیت در فعالیت‌های آموزشی و ... در سطح کلان نظام آموزش عالی امری موسمی و مقطعی است، توجه به نیازها و انتظارات افراد ذی‌نفع ارزش‌چندانی ندارد و واحد متولی و درگیر در زمینه کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها، که دفاتر نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت می‌توانند باشند، به‌جای انجام دادن کارهای تخصصی نظیر برنامه‌ریزی، تضمین، کنترل و بهبود فعالیت‌ها، درگیر فعالیت‌های اداری و جمع‌آوری داده‌ها و ... هستند؛ استادان و دانشجویان مرجعی برای مراجعه و اخذ مشاوره و راهنمایی و حتی پیگیری در زمینه کیفیت ندارند، سازوکار مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی نامشخص است و عملاً این فعالیت‌ها به شکل یکسان و ساده و بر اساس تجربه و علایق افراد دنبال می‌شود. می‌توان گفت که در حال حاضر، عمده‌ترین مشکل در دانشگاه‌های کشور در زمینه فعالیت آموزشی مبهم و نامشخص بودن نحوه مدیریت و هدایت کیفیت این فعالیت است؛ یکی از دلایل در این زمینه نبود طراحی و بهره‌نگرفتن از الگوهای مناسب و متناسب در زمینه مدیریت و هدایت این فعالیت‌هاست؛ هرچند در این زمینه و در دانشگاه‌های مطرح دنیا الگوهایی طراحی و استفاده شده‌اند، اما بررسی این مدل‌ها و الگوها نشان می‌دهد که آنها بیشتر مبتنی بر مبانی، اصول و روش‌هایی هستند که برخاسته و متناسب با شرایط و وضعیت سازمان‌ها و دانشگاه‌ها و روح نظام آموزشی و تحصیلی آنهاست و با توجه به وضعیت و شرایط کمی و کیفی دانشگاه‌های ما قابلیت کاربرد به‌صورت مناسب را ندارند و فقط می‌توان از آنها در کلیات و راهنمایی و جهت‌دهی‌ها استفاده کرد. لذا، نبود الگوی مناسب و جامع، مدیریت عملکرد فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را با مشکل مواجه ساخته (Khadive & Allahverdi Khan Waziri, 2015) و تحقق مأموریت دانشگاه را که بر عهده اعضای هیئت علمی دانشگاه‌هاست، با مشکل مواجه کرده است؛ بنابراین، در جامعه دانش که کیفیت مسئله راهبردی است (Farasatkah, 2007)، شایسته نیست که اقدامات و فعالیت‌های مختلف به‌ویژه فعالیت‌های کلیدی آموزشی اعضای هیئت علمی

بدون برنامه و چارچوب مشخصی انجام شود. بر این اساس، این تحقیق به دنبال طراحی و اعتبارسنجی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها بود.

مدل‌های کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

مدل دانشگاه ویسکانسین^۶: مدل دانشگاه ویسکانسین از این مراحل تشکیل شده است: ۱. اعضای تیم رهبری را شناسایی کنید. این افراد یادگیری درباره مفاهیم و روش‌های مدیریت کیفیت جامع را آغاز می‌کنند و در نهایت، تصمیم می‌گیرند که آیا مدیریت کیفیت جامع را به‌کار بگیرند یا خیر. اگر تصمیم این تیم بر به‌کارگیری مدیریت کیفیت جامع باشد، مراحل بعدی را طی می‌کنند؛ ۲. اهداف رهبری و مأموریت‌های واحدها را برای حمایت از اهداف و مأموریت‌های کل دانشگاه شناسایی کنید؛ ۳. مشتری را شناسایی کنید (کار برای چه کسی صورت می‌گیرد و اینکه نیازهای مشتری چیست)؛ ۴. دیدگاهی درباره آنکه چه کاری را باید انجام دهید، داشته باشید؛ ۵. فرایندهای احساس را شناسایی کنید (مشخص کنید که چه چیزهایی برای اجرای مأموریت‌ها لازم است)؛ ۶. برنامه‌ای را برای بهبود، که هدف آن مبتنی بر یک دیدگاه و بر فرایندها متمرکز و نیازهای اساسی مشتری است، تهیه کنید؛ ۷. یک یا دو پروژه حساس را آزمایش کنید؛ ۸. مفاهیم را بیاموزید؛ ۹. یک برنامه بهبود مستمر خلق کنید و از نیازهای مشتری آگاه شوید.

مدل کالج بابسون^۷: مدل کالج بابسون از این مراحل تشکیل شده است: ۱. بروندها را مشخص کنید؛ ۲. مشتری را شناسایی کنید؛ ۳. نیازهای مشتری را شناسایی کنید؛ ۴. خواسته‌های مورد نیاز را به شکل عرضه عملی مشخص کنید؛ ۵. مراحل را در فرایند کار شناسایی کنید؛ ۶. یک سیستم ارتقایی به‌وجود آورید؛ ۷. توان فرایند فعالیت‌ها را آزمایش کنید (آیا این فرآورده می‌تواند برونداد باشد؟ اگر پاسخ مثبت است، از فرایند کار خارج شده برونداد تولید شود. اگر پاسخ منفی است، از فرایند حل مسئله استفاده شود)؛ ۸. نتایج را ارزشیابی کنید (آیا مشکل وجود دارد؟ اگر پاسخ مثبت است، از فرایند حل مسئله استفاده شود و اگر پاسخ خیر است، به مرحله بعدی بروید)؛ ۹. یک روز را به‌عنوان روز کار بی نقص اختصاص دهید تا همه متوجه شوند که در کارها تغییری صورت گرفته است؛ ۱۰. برای رسیدن به اهداف و انجام دادن وظایف به‌صورت یک تیم عمل کنید؛ ۱۱. فرایندهایی را به‌وجود آورید که در طی آنها کارها بدون عیب صورت پذیرد تا هرگونه اشتباهی توجیه‌بردار نباشد؛ ۱۲. افرادی را که در کار مشارکت دارند، شناسایی و از آنها قدردانی کنید؛ ۱۳. یک شورای کیفیت برای ارائه خدمات مشاوره‌ای ایجاد کنید؛ ۱۴. برای آنکه تأکید شود که برنامه بهبود کیفیت پایانی ندارد، تمام این مراحل را دوباره تکرار کنید.

6. The University of Wisconsin Model

7. Babson College Model

مدل دانشگاه اورگان^۸. مدل دانشگاه اورگان از این مراحل تشکیل شده است: ۱. مشتری را تعریف کنید؛ ۲. مأموریت و بیانیه مؤسسه را تعریف کنید؛ ۳. ترس و هراس را از میان بردارید (این مرحله شامل قدرت و اختیار دادن به کارکنان است تا آنان خودشان را صاحب اختیار احساس کنند)؛ ۴. تیم‌های مطالعات اولیه را ایجاد کنید (تیم‌ها باید معرف تمام کارکنان و اولویت آنها چیزی باشد که حوزه مدیریت تعیین می‌کند)؛ ۵. به آموزش اهمیت دهید. آموزش نقش محوری دارد. تیم‌های مطالعات اولیه باید از تمام عناصر موجود در مدیریت کیفیت فراگیر آگاهی داشته باشند. مهارت‌های مورد نیاز تیم‌های کاری باید آموخته و قبل از اجرای مدیریت کیفیت فراگیر فهمیده شوند؛ ۶. یک سری ملاک به‌عنوان معیارهای ارزشیابی تعیین کنید؛ ۷. افراد را به‌خوبی بشناسید. برای ارتقا و حفظ روحیه کارکنان و نیز تقویت علاقه‌مندی بخش‌های دیگر سازمان در دنبال کردن مدیریت کیفیت فراگیر، شناخت افراد و قدردانی از آنان الزامی است؛ ۸. متوجه باشید که بهبود باید به‌صورت مداوم باشد. مدیریت کیفیت فراگیر فرایندی مداوم است. به‌منظور حصول اطمینان از دستیابی به اهداف، برنامه‌ها باید به‌صورت منظم مرور و ارزشیابی شوند (Ramona & Victor, quoted in Ghasemi Jahanabad, 2013).

مدل تحول‌گرایانه کیفیت^۹: مدل تحول‌گرایانه کیفیت را ابتدا هاروی و نایت در سال ۱۹۹۶ مطرح کردند. آنها معتقد بودند که فرایندهای آموزش عالی باید روشن و شفاف شوند و دانشگاه نیز باید تجارب یادگیری را در میان افراد و دانشجویان افزایش دهد. سیاست‌های دانشگاه در این الگو یادگیری مدار و تجربه‌مدار خواهد بود. اصول حاکم بر این الگو شفافیت، یکپارچگی، گفت‌وگو میان ذینفعان و پاسخگویی است و طراحان این الگو معتقدند که با این الگو می‌توان تمام زوایای خاموش کیفیت در آموزش عالی را شناسایی و روشن کرد (Srikanthan & Dalrymple, 2001). درست است که این الگو برای عنصر یادگیری و تجربه فراگیر در فرایند آموزش اهمیت دوچندانی قایل است، ولی در جهان واقع الگوی عملیاتی و راهکار اجرایی ارائه نمی‌دهد یا به‌عبارت دیگر، بر سایر زوایای آموزش و منابع آموزش، اعم از استادان و اعضای هیئت علمی و محتوا، تأکید نشده است (Mirzaei, 2013).

مدل تعهد در آموزش عالی: هاروت و کنزاد (۱۹۹۷) یک نظریه مشارکتی برای برنامه کیفیت به نام نظریه تعهد در آموزش عالی را ایجاد کردند. این نظریه مبتنی بر مشارکت دانشجویان، اعضای هیئت علمی و عوامل اجرایی (مدیران) در امر آموزش و یادگیری سازمان‌یافته 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 آنها به افزایش تجارب یادگیری دانشجویان کمک می‌کنند. دسته اول شامل مشارکت کنندگان گوناگون و مرتبط همچون دانشکده، دانشجویان و مدیران است. دسته دوم شامل فرهنگ مشارکت مانند مدیریت برنامه به‌صورت گروهی، گروه یادگیرندگان و محیط‌های خطرپذیر

8. Oregon State University Model

9. Transformative Model

است. دسته سوم شامل یادگیری و آموزش تعاملی مثل گفت‌وگوی انتقادی، یادگیری فراگیر، مشورت، یادگیری مشارکتی همسالان و فعالیت‌های خارج از کلاس است. دسته چهارم شامل نیازمندی‌های مرتبط با برنامه مثل عمق و وسعت برنامه‌های طراحی شده، کارهای کلاسی، کارورزی تخصصی و محصولات محسوس و قابل مشاهده است. دسته پنجم شامل منابع مناسب مانند حمایت از دانشجویان، دانشکده و زیرساخت‌های بنیادی است. این الگو رویکردی جدید برای مدیریت کیفیت برنامه آموزشی پیشنهاد و بر یادگیری دانشجویان به‌عنوان هدف اولیه در آموزش عالی تأکید می‌کند، نقش محوری دانشجویان، استادان و عوامل اجرایی (مدیران) را پررنگ و آشکار می‌سازد و معیاری برای سنجش کیفیت فراهم می‌کند.

مدل دانشگاه پاسخگو: تیرنی (۱۹۹۸) دیدگاه نویسندگان مختلفی را در زمینه ساختاردهی مجدد برای عملکرد بهتر دانشگاه جمع‌آوری و سپس الگوی دانشگاه پاسخگو را ارائه کرده است. این الگو بر این فرض مبتنی است که دانشگاه پیش از آنکه یک مکان باشد، یک سیستم و کل در نظر گرفته می‌شود که با جامعه خود مرتبط است. اگر این الگو را در یک عبارت خلاصه کنیم، آن است که برای عملکرد بهتر دانشگاه‌ها باید ساختار دانشگاه‌ها را مهندسی مجدد کرد؛ هسته اصلی این الگو ارتباط و همکاری بین نهاده‌ها و فرایندهای دانشگاه است. این الگو سه اصل دارد: ۱. دانشجویان بودن در برنامه‌های دانشگاه؛ ۲. جامعه‌مدار بودن دانشگاه در ارائه خدمات به جامعه یا شناسایی نیازهای آموزشی واقعی جامعه توسط دانشگاه؛ ۳. مردم‌مدار بودن پژوهش‌ها و اجرای تحقیقات دانشگاهی بر اساس رفع مشکل جامعه. همچنین در این الگو برای بهبود عملکرد دانشگاه باید فناوری‌ها و ابزارهای جدید در آموزش عالی برای رفع نیازهای آموزشی افراد به‌کار گرفته شوند. همچنین تمرکز اصلی این الگو بر پیامدهای دانشگاه است تا خروجی آن؛ خروجی دانشگاه تعداد دانشجو، استاد و سرانه فضای آموزشی است، اما پیامد و محصول اصلی آموزش عالی تغییرات اجتماعی و تکنولوژیکی و اقتصادی است. در این الگو این سؤال مطرح می‌شود که تا چه میزان خروجی‌های دانشگاه‌ها تغییرات اجتماعی تکنولوژیکی و اقتصادی را به‌صورت متوازن انجام داده‌اند؟

مدل دانشگاه یادگیرنده: مدل دانشگاه یادگیرنده را اولین بار باودن و مارتن (۱۹۹۸) مطرح کردند؛ آنها معتقد بودند که کیفیت در بافت دانشگاه با کیفیت در یادگیری در آن ارتباط دارد و تعامل میان عناصر یک نظام دانشگاهی به‌صورت پویا به ایجاد سازمان یادگیرنده منجر خواهد شد. در این سیستم افراد یاد می‌گیرند که به دیگران یاد بدهند و پارادایم آموزش به یادگیری تغییر پیدا می‌کند. مارتن معتقد است که فرایند یادگیری اصل است و تولید، توزیع و انتقال آن در دانشگاه باید بر اساس یادگیری سازمانی باشد. ایرادی که این مدل برای پیاده‌سازی در کشورهای در حال توسعه دارد، آن است که این مدل به‌شدت متأثر از موقعیت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی هر کشور است و زمینه شناختی جغرافیایی و محیطی بین دانشگاه و جامعه اهمیت بسیاری دارد و با توجه به آن پیاده‌سازی چنین نظام‌هایی در دانشگاه‌های داخلی باید با تأمل و تحمل این باورهای بنیادین میسر شود (Srikanthan & Dalrymple, 2001).

مدل EduQUAL؛ مدل EduQUAL به‌منظور سنجش کیفیت آموزش برای دانشکده‌های فنی طراحی و در آن مؤلفه‌های کیفیت آموزش در پنج بعد طبقه‌بندی شده است: ۱. نتایج یادگیری که شامل

توانایی در ارائه خدمت تعهد شده به شکلی درست و موثق است؛ ۲. پاسخگویی که شامل تمایل به کمک به مشتریان و ارائه خدمات تعهد شده است؛ ۳. تسهیلات فیزیکی که شامل تسهیلات مادی، تجهیزات، کارکنان و مواد ارتباطی است؛ ۴. رشد شخصیت که شامل افزایش دانش و رشد کلی شخصیت دانشجویان است؛ ۵. بعد تحصیلی که شامل اعضای هیئت علمی خبره و متخصص و توجه ویژه به فرد مشتری است.

مدل هالدفورد و ریندر: هالدفورد و ریندر در چارچوب رویکرد کیفیت خدمات، پژوهش ارزشمندی را به منظور سنجش کیفیت آموزش طراحی کردند. تحقیق آنها به طراحی ابزار نوبنی برای سنجش کیفیت آموزش منجر شد. این ابزار شامل این مؤلفه‌هاست: الف. منابع یادگیری؛ به روز و مناسب بودن وسایل و تجهیزات آموزشی، جذابیت ظاهری و راحتی تسهیلات فیزیکی مناسب بدون تسهیلات فیزیکی، دسترسی الکترونیکی به اطلاعات علمی و مجهز بودن آزمایشگاه؛ ب. مدرسان: رفتار دوستانه، تمایل داشتن به کمک به دانشجویان، امکان دسترسی به استادان در خارج از کلاس، عمل به وعده‌های داده شده، داشتن رفتار اعتمادبخش به دانشجویان، معتمد بودن نزد دانشجویان، صادق و امین بودن، داشتن رفتار محترمانه با دانشجویان، برخورداری از دانش کافی برای پاسخگویی به سؤالات دانشجویان، آگاهی مدرسان از پیشرفت‌های علمی رشته تخصصی‌شان، شناخت مدرسان از موضوعات و محتوای آموزشی مورد نیاز دانشجویان، به کارگیری روشی یکسان در ارزشیابی دانشجویان، توضیح دادن مطالب به طوری که برای دانشجویان قابل فهم باشد، تمرکز بر علایق دانشجویان، تلاش برای درک نیازهای خاص هر یک از دانشجویان، روشن بودن انتظارات مدرسان از دانشجویان و ارائه بازخورد کافی درباره عملکرد دانشجویان به آنها و استفاده از روش‌های آموزشی مناسب؛ ج. اداری: علاقه‌مند بودن کارکنان (غیر آموزشی) به حل مسائل و مشکلات دانشجویان، داشتن رفتار دوستانه، قابل اعتماد بودن، تلاش برای درک نیازهای خاص هر یک از دانشجویان و بدون معطلی عمل کردن، تمایل به کمک به دانشجویان و صادق بودن، بروز رفتار اطمینان‌بخش با دانشجویان، معتمد بودن نزد دانشجویان، داشتن رفتار محترمانه با دانشجویان، برخورداری از اطلاعات لازم برای پاسخگویی به سؤالات دانشجویان و پاسخگو بودن در مقابل ارزیابی دانشجویان از برنامه‌های آموزشی؛ د. کیفیت فنی (نتایج): ارائه آموزش‌های با کیفیت بالا، رضایت دانشجویان از پیشرفت فکری خود در دانشکده، افتخار کردن دانشجویان به موفقیت‌هایشان در دانشکده و دستیابی به عملکرد تحصیلی مورد انتظار (Holdford & Reinders, 2001).

دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مأموریت‌های مختلفی بر عهده دارند که هر یک از آنها اهمیت خاصی دارند، اما کارکرد آموزش، به‌طور ویژه، مسئله‌ای است که همواره برای دانشگاه‌ها مطرح و مسئولیت اصلی آن هم بر عهده اعضای هیئت علمی است؛ مواجهه دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با مسائل مختلف، کارکرد بهینه دانشگاه‌ها را به‌ویژه در این دو بعد تحت تأثیر قرار داده و موجب شده است تا انتظارات و توقعات از کیفیت عملکرد، به‌خصوص در این بعد، برآورده نشود؛ به عبارت دیگر، به توجه به تحولات گسترده در محیط بیرونی و حتی درونی دانشگاه‌ها و فرصت‌های اندکی که در اختیار آنهاست، نیاز به سازوکارهای کیفیت بیش از گذشته احساس شده است. بر این اساس، موضوع مدیریت کیفیت در همه ابعاد و از جمله

در کارکرد آموزش به‌طور جدی در دستور کار دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی قرار گرفته و اجرای آن به یکی از چالش‌های اصلی پیش روی نظام‌های دانشگاهی تبدیل شده است؛ یکی از دلایل این امر آن است که کیفیت در آموزش عالی مفهوم چندبعدی دارد که به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط مختلف بستگی دارد. در این شرایط بهره‌گیری از الگوها، مدل‌ها و حتی روش‌هایی که بتوانند عوامل و روابط موجود در مؤلفه‌ها را مشخص و توجه و کوشش را به ابعاد معینی از این پدیده هدایت کنند، مهم و مورد نیاز است. در زمینه مدیریت کیفیت الگوها، مدل‌ها و روش‌های زیادی وجود دارد، ولی نمی‌توان آنها را به‌عنوان یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی برای استفاده در همه شرایط به‌کار برد، بلکه آنها فقط می‌توانند رهنمودهای کلی برای بهبود کیفیت در فعالیت‌ها و اقدامات مختلف باشند و آنها را بر روشی نظام‌مند مبتنی سازد؛ به‌عبارت دیگر، از الگوهای موجود برای مدیریت کیفیت فقط می‌توان اصول کلی و رهنمودهای ارزشمند را استخراج کرد، اما آنها برای پوشش دادن کل فرایند آموزش و در شرایط متفاوت قابل استفاده نیستند.

گفتنی که هر کدام از این مدل‌ها در عین حال که مزیت‌هایی دارند، ضعف‌ها و کاستی‌هایی هم دارند. برای کاربرد الگوی TQM در آموزش به‌صورت کلی و به‌صورت خاص در آموزش عالی، انتقادهایی وجود دارد که به برخی از آنها اشاره شد و در مجموع، این الگو ضمن آنکه ایستاست، سازگاری با ماهیت آموزش عالی ندارد. الگوی تحول‌گرایانه کیفیت و الگوی تعهد آموزش عالی همه مأموریت‌های آموزش عالی را پوشش نمی‌دهند و راهکار اجرایی و عملیاتی ندارند و بر پاسخگویی متمرکزند تا مسئولیت‌پذیری. برای پیاده‌سازی الگوی دانشگاه یادگیرنده در کشورهای در حال توسعه این مشکل وجود دارد که این مدل به‌شدت متأثر از موقعیت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است و ظرفیت‌های آموزش عالی را در نظر نمی‌گیرد و سبک یادگیری استاد و سبک تدریس دانشجو در این الگو مد نظر نیست. مدل دانشگاه پاسخگو به فرایندهای محیطی و زمینه‌ای و ارتباط آن با فرایند یادگیری کمتر اهمیت می‌دهد. همچنین بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان داد که موضوع کیفیت، آموزش و تدریس در آموزش عالی در تحقیقات مختلف مد نظر بوده است که به بخش محدودی از آنها به اختصار اشاره شد. در این تحقیقات در زمینه آموزش و تدریس مسائلی مانند تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش، ارزشیابی کیفیت تدریس، عامل‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس، شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و ... و در زمینه آموزش عالی مسائلی مانند الگوی تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی، سنجش کیفیت نظام آموزش از دور، الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی، طراحی الگوی ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی، طراحی الگویی برای ارزشیابی اثربخشی و عملکرد اعضای هیئت علمی، طراحی و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش کیفیت دانشگاه‌های کشور و ... بررسی شده است. این پژوهش‌ها با آنکه ابعاد مختلف موضوع را بررسی کرده‌اند و پیشینه مفید و اصولی برای این پژوهش‌ها هستند، ولی در خصوص فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی، که موضوع این پژوهش است، پژوهشی که جامعیت لازم را در بررسی ابعاد مختلف آموزش داشته باشد و برای بهبود فرایند آموزش چارچوبی را ارائه دهد که مبتنی بر نظر و دغدغه

مستمر متخصصان و خبرگان موضوع و ماحصل بررسی عمیق و گسترده موضوع باشد، یافت نشد. در این پژوهش‌ها عمدتاً بخشی از فرایند و به‌ویژه بخش ارزشیابی بررسی شده است؛ از این رو، یکی از مباحث مهم در طراحی الگوی مدیریت کیفیت، طراحی نظام مدیریت کیفیت با توجه به همه ابعاد فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی است. هدف پژوهش حاضر آن بود که با بررسی الگوهای مدیریت کیفیت در نظام‌های دانشگاهی و نیز دریافت دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی صاحب‌نظر در این زمینه، ابعاد و مؤلفه‌های ضروری برای مدیریت کیفیت فرایندهای آموزش تعیین و بر اساس آن الگویی برای مدیریت کیفیت فعالیت‌های کلیدی اعضای هیئت علمی دانشگاه آموزشی طراحی و اعتباریابی شود. اهداف تحقیق عبارت است از:

۱. شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های کلیدی اعضای هیئت علمی (آموزشی و پژوهشی) در دانشگاه‌ها؛
۲. طراحی الگوی مناسب و مطلوب مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی و پژوهشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها؛
۳. اعتبارسنجی الگوی مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها در میان اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نظر اجرا و گردآوری داده‌ها آمیخته اکتشافی بود؛ یعنی از ترکیب روش‌های کیفی و کمی (طرح اکتشافی متوالی) برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. ابتدا از روش کیفی مناسب از جمله مصاحبه اکتشافی برای استخراج مؤلفه‌ها و همچنین سنج‌های پژوهش و سپس از روش‌های کمی برای اعتباریابی الگوی شناسایی شده در بخش کیفی استفاده شد. از آنجا که محقق قصد داشت به‌واسطه مصاحبه با خبرگان آموزش دانشگاهی، ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را شناسایی و کشف کند، استفاده از رویکرد کیفی قابل توجیه است. برای این منظور از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با خبرگان آموزش دانشگاهی استفاده شد. قلمرو تحقیق در بخش کیفی شامل تمام خبرگان آموزش دانشگاهی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی و هدفمند افرادی که آگاهی و دانش بیشتری درباره موضوع پژوهش داشتند، شناسایی و انتخاب شدند. معیار و شاخص‌های انتخاب خبرگان آموزش دانشگاهی عبارت بود از: اعضای هیئت علمی‌ای که دروس ارزیابی و کیفیت آموزشی را تدریس می‌کنند، در این زمینه پایان‌نامه‌هایی را راهنمایی کرده‌اند، مقالات و کتبی در این زمینه داشته‌اند، در خصوص کیفیت و ارزشیابی آموزش دانشگاهی مسئولیت داشته‌اند یا دارند یا در رشته‌های مرتبط مانند علوم تربیتی تحصیل کرده‌اند. برای رسیدن به سطح اشباع یافته‌ها، با ۱۲ نفر از خبرگان آموزش دانشگاهی مصاحبه‌های عمیق شد و تا رسیدن به این درک که نتایج مصاحبه‌ها تکراری و بدون اطلاعات جدید است، فرایند گردآوری داده‌ها با مصاحبه دنبال شد. برای اطمینان از روایی

پژوهش از بررسی توسط اعضا (مصاحبه) و روش چندسویه نگری منابع داده‌ها (اعضای هیئت علمی) و برای محاسبه پایایی کدگذاری‌های انجام شده از روش‌های پایایی توافق درون موضوعی (توافق بین دو کدگذار) و فرمول توافق کندال استفاده شد و نتیجه آن ۰.۸۲ به دست آمد که در حد مطلوب بود. در گام دوم و مرحله کمی و برای اعتباریابی الگوی نظری طراحی شده یا آزمون تجربی الگو، پرسشنامه طراحی مبتنی بر الگوی به دست آمده طراحی، توزیع و گردآوری شد. با توجه به آنکه اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد در بخش کمی پژوهش و به منظور اعتبارسنجی الگوی به دست آمده در بخش کیفی بررسی شدند، جامعه آماری پژوهش شامل کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی نسبتی نمونه تحقیق به تعداد ۱۵۴ نفر از جامعه ۲۶۸ نفری با فرمول کوکران انتخاب شدند. به منظور تحلیل داده‌های کمی، از آنجا که هدف اعتبارسنجی الگوی به دست آمده بود، از روش مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد. دلیل استفاده از این روش غلبه بر محدودیت‌های روش‌های پیشین مانند روش‌های رگرسیونی (تحلیل صرفاً یک سطح از رابطه بین متغیرهای مستقل و وابسته به صورت همزمان) و مزیت‌ها و ویژگی‌های خاص این روش؛ یعنی امکان مدلیابی ارتباط میان چندین سازه مستقل و وابسته و همچنین امکان تعیین نقش واسطی یا چند متغیر بین متغیرهای دیگر بود (Gefen, Straub & Boudreau, 2009).

یافته‌ها

ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها کدام‌اند؟ برای شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و تحلیل داده‌های کیفی (متون مصاحبه)، از روش تحلیل موضوعی (تم) استفاده شد؛ بدین صورت که پس از گردآوری داده‌های کیفی و پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها، برای سازمان‌دهی و دستیابی به ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، به صورت کدگذاری باز و محوری تحلیل شدند. در جهت اکتشاف سازوکارهای مدنظر، ابتدا کدها شناسایی و سپس کدهای مشابه در یک طبقه قرار داده شد. در نهایت، برای هر طبقه عنوانی که نشان‌دهنده کل کدهای همان طبقه باشد، انتخاب شد. در جدول ۲ با توجه به اهمیت فرایند دستیابی به ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، گزاره‌های کلومی، کدهای (مفاهیم) اولیه و مقولات شناسایی شده آمده است.

جدول ۲- مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌های مرتبط با مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی

اعضای هیئت علمی

صاحب‌نظران	مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
م ۲، ۳، ۴، م ۵، ۶، ۷، م ۸، ۹، م ۱۰، ۱۱، ۱۲	بهره و زمینه	اهداف، مأموریت و رویکرد	جهت‌گیری کیفیت در رسالت و مأموریت دانشگاه، هم‌راستایی سیاست‌ها و خط‌مشی‌های دانشگاه با کیفیت آموزش، در سیاست‌ها و مأموریت‌ها در اولویت بودن ارتقای کیفیت آموزشی استادان برای دانشگاه
		جو و فرهنگ	ایجاد فضای رقابت مثبت برای آموزش با کیفیت، تغییر نگرش به آموزشگری و رسالت آموزشگری استاد، تغییر نگرش به آموزش با کیفیت، تغییر نگرش‌ها به امر کیفیت آموزش
		قوانین و مقررات	تصحیح آیین‌نامه ارتقا، آموزش‌محور قرار گرفتن آیین‌نامه ارتقا، پیش‌بینی پایه‌های تشویقی برای کسانی که ابتکار عمل آموزشی داشته‌اند، به رسمیت شناختن فرصت مطالعاتی آموزشی، در نظر گرفتن گزنت‌هایی برای آموزش
م ۱، ۲، ۳، م ۴، ۵، ۶، م ۸، ۹، م ۱۰، ۱۱، ۱۲	برنامه‌ریزی	شناخت مخاطبان و نیازها و انتظارات آنها	مشخص شدن مخاطب و نیازهای وی، مخاطب‌شناسی در ارائه درس، سنجش نیاز مخاطب، مشخص کردن و انتشار شایستگی‌های دانش‌آموخته از قبل (در سطح مهارت، نگرش و دانش)
		تدوین اهداف	مشخص شدن اهداف درس، تعیین اهداف، هدفگذاری آموزشی، ارائه آموزش هدفمند، دانستن هدف و چشم‌انداز درس، حرکت در جهت اهداف تعیین شده
		تدوین برنامه	یکی از گام‌های مدیریت کیفیت آموزش طرح درس است. برنامه‌ریزی و تدوین برنامه مبتنی بر اصول علمی، نوشتن طرح درس (تعیین اهداف آن درس، تعیین محتوا و پیش‌بینی روش
		تدارک محیط آموزشی و تجهیزات	شناخت محیط و شرایط و ملزومات و امکانات مورد نیاز آموزشی آن، پیش‌بینی و فراهم کردن امکانات و شرایط لازم برای اجرای برنامه، تأمین و فراهم کردن شرایط و امکانات و منابع لازم برای آموزش
		تصریح و تعیین وظایف عضو هیئت علمی	مشخص کردن کارهایی که استادان باید انجام دهند، مشخص کردن وظیفه استاد در زمینه کیفیت آموزش، مشخص کردن و احصای وظایف و انتظارات آموزشی
م ۱، ۲، ۳، م ۴، ۵، ۶، م ۷، ۹، م ۱۰، ۱۱، ۱۲	۴	تعیین نقطه شروع تدریس	انجام دادن ارزیابی آغازین از دانشجویان در کلاس درس، دانستن سطوح دانسته‌های قبلی دانشجویان و نقطه شروع تدریس، ارزشیابی تشخیصی برای شروع تدریس
		روش‌های تدریس	انتخاب روش‌های مناسب تدریس، گام‌های مدیریت کیفیت آموزش پس از سنجش نیاز مخاطب تعیین اهداف، تعیین محتوا، اجرا و تدریس است، پیش‌بینی میزان اشراف به روش‌های مختلف آموزش و تدریس محتوا
		رهبری و مدیریت کلاس	آگاهی از چگونگی مدیریت کلاس، مدیریت کلاس درس، داشتن انعطاف‌های لازم برای پرسش و پاسخ و اتفاقات کلاسی، کلاس‌داری و ایجاد جو مثبت، امن و سرشار از اعتماد برای یادگیری و آموزش
		پیاده‌سازی طرح درس	سعی در پیاده کردن طرح درس، ارائه مطالب بر اساس اهداف و طرح درس و با روش‌های مناسب، دنبال کردن طرح درس توسط استاد

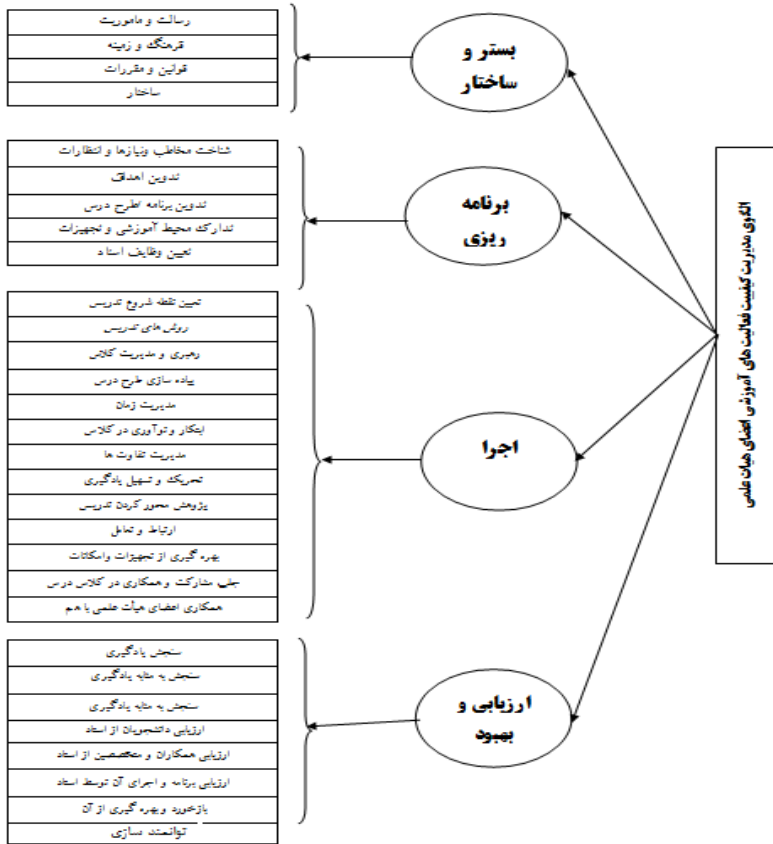
صاحب‌نظران	مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
		مدیریت زمان	اداره کردن، نظم دادن و انجام دادن هر فعالیت متناسب با زمان خود، مدیریت زمان، توزیع زمان بین فعالیت‌های مختلف کاری خود و دانشجویان
		ابتکار و نوآوری در کلاس	بسترسازی و تسهیل ابتکارات استادان در کلاس درس، داشتن خلاقیت و ابتکار برای پیاده کردن طرح درس، ترغیب ابتکار و خلاقیت در دانشجویان و مشارکت آنان
		مدیریت تفاوت‌ها	رعایت تفاوت‌های افراد، آگاهی از تفاوت‌های فردی، توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان، مدیریت افراد و توجه به تفاوت‌های آنها
		تحریک و تسهیل یادگیری	شناسایی و رفع موانع درک مطالب تسهیل یادگیری دانشجویان، استفاده از روش‌هایی که یادگیری و فهم مطالب را برای دانشجویان تسهیل می‌کند
		پژوهش‌محور کردن تدریس	داشتن سابقه پژوهش، یافتن راه حل‌های پداگوژی برای مسائل کلاس توسط استاد، پژوهشگر بودن استاد قبل از آنکه آموزش دهنده خوبی باشد
		ارتباط و تعامل	ارتباط مؤثر با دانشجو در کلاس درس، در جریان بودن استاد از اشتغال علمی دانشجویان
		بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات	در دسترس و قابل استفاده بودن وسایل کمک آموزشی، استفاده از رسانه‌ها و وسایل کمک‌آموزشی مختلف در تدریس، استفاده از روش‌ها و فناوری‌های نوین آموزش در محیط‌های آموزشی
		جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس	هدایت دانشجویان برای فعالیت‌های گروهی، استفاده از راهبردهای مشارکت، دنبال کردن روش‌های مشارکتی، اجازه صحبت دادن به دانشجویان و هم‌صحبت شدن با آنها
		همکاری اعضای هیئت علمی با هم	مشارکت با استادان دیگر در زمینه آموزش و تدریس بهتر و کاربردی‌تر کردن و بازنگری و به‌روز رسانی برنامه درسی و حتی در زمینه موضوعات بین رشته‌ای، همکاری همکاران در آموزش بهتر
م ۱، م ۲، م ۳ م ۴، م ۵، م ۶ م ۷، م ۹، م م ۱۰، م ۱۱، م ۱۲	ارزیابی و بهبود	سنجش یادگیری ۱۰	ارزیابی میزان یادگیری دانشجویان، یکی از گام‌های مدیریت کیفیت ارزیابی موفقیت برنامه استاد و یادگیری دانشجویان است، بررسی نظام ارزیابی استادان از دانشجویان (اجرای ارزیابی کیفی، تکوینی و پایانی)
		سنجش برای یادگیری ۱۱	تحلیل میزان یادگیری دانشجویان، توجه به سطوح بالای یادگیری در ارزیابی، داشتن نوآوری و خلاقیت در زمینه ارزیابی دانشجویان، فراهم کردن فرصت رفع ضعف‌ها و اشتباهات یادگیری دانشجویان
		سنجش به مثابه یادگیری ۱۲	هدایت دانشجویان به سمت خودنظارتی بر میزان و سطح یادگیری خود، هدایت دانشجویان بر نظارت بر یادگیری خود، هدایت دانشجویان برای خودارزیابی در یادگیری، خودنظارتی و خودکنترلی یادگیری خود
		ارزیابی دانشجویان از نحوه تدریس و تعامل استاد، ارزیابی روش‌های تدریس استادان توسط دانشجویان، ارزیابی کیفیت ارائه درس توسط استاد از طریق دانشجویان، ارزیابی دانشجویان	

10. Assessment of Learning
11. Assessment for Learning
12. Assessment as Learning

صاحب‌نظران	مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	کدها (مفاهیم شناسایی شده)
		ارزیابی همکاران و متخصصان از استاد	ارزیابی روش‌های تدریس استادان توسط همکاران، بررسی نتیجه ارزیابی همکاران از استادان، ارزیابی کیفیت ارائه درس توسط همکاران، ارزیابی همتایان، ارزیابی متخصصان آموزش و یادگیری
		ارزیابی برنامه اجرا شده توسط استاد (فرارزیابی)	یکی از گام‌های مدیریت کیفیت آموزش ارزیابی موفقیت برنامه استاد است، ارزیابی روش‌های تدریس با خودارزیابی استادان، خودارزیابی استاد، ارزشیابی تدریس، خودارزیابی و خودسنجی
		بازخورد و بهره‌گیری از آن	گرفتن بازخورد در تدریس، استفاده از بازخورد نتایج ارزیابی، یکی از گام‌های مدیریت کیفیت آموزش اخذ بازخورد است، بازخورد بیرونی گرفتن استاد
		توانمندسازی مستمر	برگزاری آموزش‌های کوتاه‌مدت، بلندمدت توسط گروه، دانشکده و دانشگاه برای استادان، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری برای استادان، فراهم کردن فرصت‌های توسعه استادان، توانمندسازی استادان، دادن فرصت‌های خودتوسعه‌ای به استادان

بر اساس یافته‌های جدول ۲، مهم‌ترین ابعاد مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی شامل ابعاد بستر و زمینه، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی و بهبود است. گفتنی است که بعد بستر و زمینه شامل مؤلفه‌های اهداف مأموریت و رویکرد، جو و فرهنگ، قوانین و مقررات و ساختار، بعد برنامه‌ریزی شامل مؤلفه‌های شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات وی، تدوین اهداف، تدوین برنامه، تدارک محیط آموزشی و تجهیزات و تصریح و تعیین وظایف عضو هیئت علمی، بعد اجرا شامل مؤلفه‌های تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده‌سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل یادگیری، پژوهش محور کردن تدریس، ارتباط و تعامل، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس و همکاری اعضای هیئت علمی با هم و بعد ارزیابی و بهبود شامل مؤلفه‌های سنجش یادگیری، سنجش برای یادگیری، سنجش به‌مثابه یادگیری، ارزیابی دانشجویان از استاد، ارزیابی همکاران و متخصصان از استاد، ارزیابی برنامه اجرا شده توسط استاد، بازخورد و بهره‌گیری از آن و توانمندسازی مستمر است.

الگوی مناسب و مطلوب مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها چگونه است؟ بر اساس یافته‌های کیفی به‌دست آمده از تحلیل تم مصاحبه با صاحب‌نظران، خبرگان و مطلعان کلیدی، الگوی پیشنهادی مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی در شکل ۱ به‌صورت شماتیک ارائه شده است.

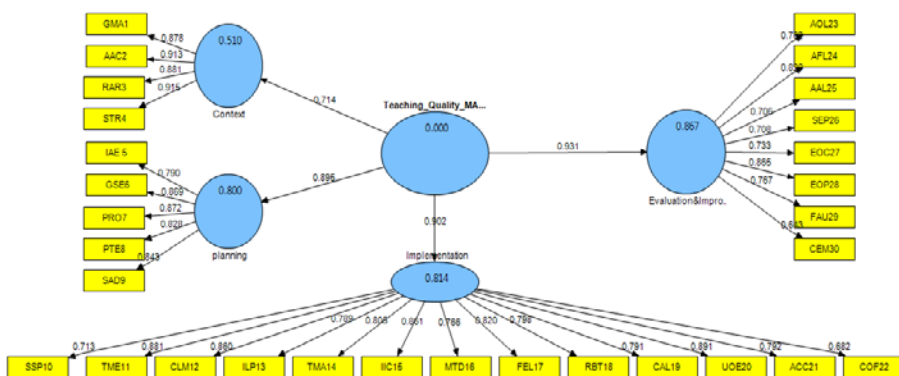


شکل ۱- الگوی مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی

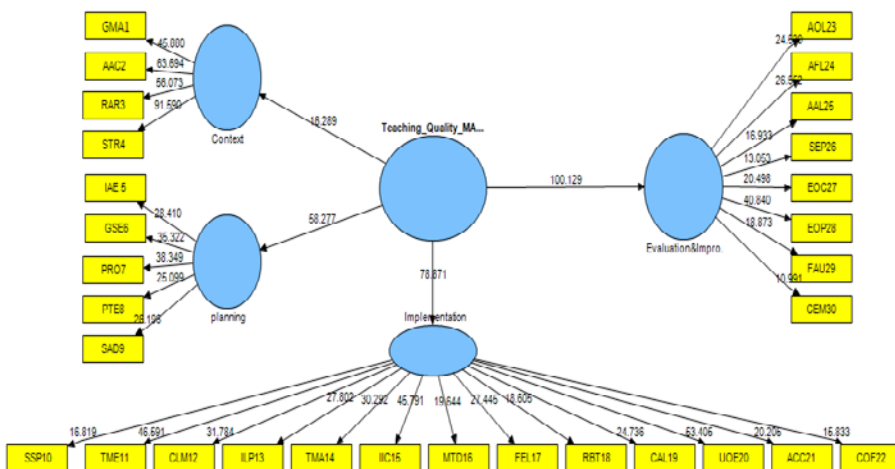
الگوی مدیریت کیفیت فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه شاهد تا چه اندازه اعتبار دارد؟

برای بررسی آنکه آیا نشانگرهای شناسایی شده، اندازه‌گیری معنادار و قابل قبولی از هر یک از ابعاد و عوامل مشخص شده نشان می‌دهد، از روش تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم با به‌کار بستن رویکرد حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار Smart PLS استفاده شد. در این بخش محقق در پی بررسی توان مدل عاملی از قبل تعریف شده با مجموعه‌ای از داده‌های مشخص شده بود؛ به عبارت دیگر، در این قسمت درصدد تعیین این مسئله بودیم که آیا تعداد عامل‌های اندازه‌گیری شده با آنچه بر اساس تئوری و بخش کیفی انتظار می‌رفت، انطباق دارد؟ درواقع، به آزمون میزان انطباق و هم‌نوایی بین سازه نظری و سازه تجربی پژوهش پرداخته شد (Habibpour & Safari, quoted in Romani, 2020).

طبق گفته محققان قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده به وسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از $0/4$ باشد، رابطه ضعیف در نظر گرفته و از آن صرف‌نظر می‌شود. بار عاملی بین $0/4$ تا $0/6$ قابل قبول است و اگر بزرگ‌تر از $0/6$ باشد، خیلی مطلوب است (Klein, 2005 Quoted in Romani, 2020). برخی از صاحب‌نظران پیشنهاد حذف متغیرهای مشاهده‌پذیری را از مدل می‌دهند که بار عاملی آنها زیر $0/4$ باشد. در نمودارهای ۱ و ۲ به ترتیب بارهای عاملی و نمرات تی مربوط به مدل اندازه‌گیری مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی نشان داده شده است.



نمودار ۱- آزمون مدل اکتشافی مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی



نمودار ۲- نمرات تی مربوط به آزمون مدل اکتشافی مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی

مدل اندازه‌گیری مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی از نوع مرتبه دوم است. در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم علاوه بر بررسی رابطه متغیرهای مشاهده‌پذیر با متغیرهای پنهان، رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود نیز بررسی می‌شود. بدین صورت که در مرتبه اول از ترکیب ۳۰ مؤلفه رسالت و مأموریت، فرهنگ و زمینه، قوانین و مقررات، ساختار، شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات وی، تدوین اهداف، تدوین برنامه/طرح درس، تدارک محیط آموزشی و تجهیزات، تعیین وظایف استاد، تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده‌سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل، ارتباط، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات، پژوهش‌محور کردن تدریس، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس، همکاری اعضای هیئت علمی با هم، سنجش یادگیری دانشجویان، سنجش برای یادگیری دانشجویان، سنجش به‌مثابه یادگیری، ارزیابی دانشجویان از استاد، ارزیابی همکاران و متخصصان از استاد، ارزیابی برنامه اجرا شده توسط استاد، بازخورد و بهره‌گیری از آن و توانمندسازی مستمر، چهار بُعد با عنوان‌های بستر و زمینه، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی و بهبود حاصل شد که این چهار بعد عامل‌های مرتبه اول هستند. از ترکیب این چهار بعد یک سازه به نام مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی حاصل شد که عامل مرتبه دوم نامیده می‌شود.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول: در تحلیل عاملی مرتبه اول هر چه میزان بار عاملی به عدد یک نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهنده آن است که گویه‌های پرسشنامه ارتباط قوی‌تری با متغیرهای مکنون دارد. در جدول ۳ مقادیر بار عاملی و آماره تی برای نشانگرهای هر سازه گزارش شده است.

جدول ۳- مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای هر عامل در قالب مدل اندازه‌گیری مدیریت کیفیت آموزش

ابعاد	مؤلفه‌ها	بار عاملی	آماره تی	سطح معناداری	نتیجه
بستر و زمینه	اهداف، مأموریت و رویکرد جو و فرهنگ	۰/۸۸	۴۵/۸۸	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	قوانین و مقررات	۰/۹۱	۶۳/۶۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	ساختار	۰/۸۸	۵۶/۰۷	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	شناخت مخاطبان و نیازها و انتظارات آنها	۰/۹۱	۹۱/۵۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر
برنامه ریزی	تدوین اهداف	۰/۷۹	۲۸/۴۱	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	تدوین برنامه	۰/۸۷	۳۵/۳۲	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	تدارک محیط آموزشی و تجهیزات	۰/۸۷	۳۸/۳۵	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	تصریح و تعیین وظایف عضو هیئت علمی	۰/۸۳	۲۵/۱۰	۰/۰۱	تأیید نشانگر
اجرا	تعیین نقطه شروع تدریس	۰/۸۴	۲۶/۲۰	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	روش‌های تدریس	۰/۷۱	۱۶/۸۲	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	رهبری و مدیریت کلاس	۰/۸۸	۴۶/۵۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	پیاده‌سازی طرح درس	۰/۸۶	۳۱/۷۸	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	مدیریت زمان	۰/۷۹	۲۷/۸۰	۰/۰۱	تأیید نشانگر
	ابتکار و نوآوری در کلاس	۰/۸۰	۳۰/۲۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر
		۰/۸۶	۴۵/۷۹	۰/۰۱	تأیید نشانگر

ابعاد	مؤلفه‌ها	بار عاملی	آماره تی	سطح معناداری	نتیجه
	مدیریت تفاوت‌ها	۰/۷۷	۱۹/۶۴	./۰۱	تأیید نشانگر
	تحریک و تسهیل یادگیری	۰/۸۲	۲۷/۴۴	./۰۱	تأیید نشانگر
	پژوهش‌محور کردن تدریس	۰/۸۰	۱۸/۶۱	./۰۱	تأیید نشانگر
	ارتباط و تعامل	۰/۷۹	۲۴/۷۴	./۰۱	تأیید نشانگر
	بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات	۰/۸۹	۵۳/۴۰	./۰۱	تأیید نشانگر
	جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس	۰/۷۹	۲۰/۲۰	./۰۱	تأیید نشانگر
	همکاری اعضای هیئت علمی با هم	۰/۶۸	۱۵/۸۳	./۰۱	تأیید نشانگر
ارزیابی و بهبود	سنجش یادگیری	۰/۷۸	۳۴/۵۳	./۰۱	تأیید نشانگر
	سنجش برای یادگیری	۰/۸۳	۲۶/۵۵	./۰۱	تأیید نشانگر
	سنجش به‌مثابه یادگیری	۰/۷۱	۱۶/۹۳	./۰۱	تأیید نشانگر
	ارزیابی دانشجویان از استاد	۰/۷۱	۱۳/۰۵	./۰۱	تأیید نشانگر
	ارزیابی همکاران و متخصصان از استاد	۰/۷۳	۲۰/۵۰	./۰۱	تأیید نشانگر
	ارزیابی برنامه اجرا شده توسط استاد	۰/۸۷	۴۰/۸۴	./۰۱	تأیید نشانگر
	بازخورد و بهره‌یری از آن	۰/۷۷	۱۸/۸۷	./۰۱	تأیید نشانگر
	توانمندسازی مستمر	۰/۶۴	۱۰/۹۹	./۰۱	تأیید نشانگر

نتایج حاصل از تحلیل عاملی مرتبه اول نشان داد که تمام گویه‌های سازه مدیریت کیفیت آموزش بار عاملی مناسبی (نزدیک و بالاتر از ۰/۷) بر متغیر مکنون مربوط به خود دارند که با در نظر گرفتن مقدار t متناظر با هر بار عاملی در سطح ۰/۰۱ معنادارند. در نتیجه، می‌توان گفت که این مؤلفه‌ها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردارند.

آزمون پایایی: برای بررسی پایایی مدل مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی از دو معیار پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ استفاده شد. با توجه به ابزار مورد استفاده، در خصوص آلفای کرونباخ ضرایب بالای ۰/۷ و در پایایی ترکیبی ضرایب ۰/۷ یا بیشتر به‌عنوان معیار در نظر گرفته شد. به‌صورت کلی میزان این دو معیار باید بالاتر از ۰/۷۰ باشد. با توجه به جدول ۴، پایایی ترکیبی (p دلوین - گلدشتاین) و آلفای کرونباخ تمام متغیرهای مربوط به سازه مدیریت کیفیت آموزش بالاتر از ۰/۷۰ است و لذا، پایایی مدل اندازه‌گیری تأیید می‌شود.

جدول ۴- پایایی مدل اندازه‌گیری سازه مدیریت کیفیت آموزش

مدل‌های اندازه‌گیری	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
بستر و زمینه	۰/۹۴	۰/۹۲
برنامه‌ریزی	۰/۹۲	۰/۹۰
اجرا	۰/۹۶	۰/۹۵
ارزیابی و بهبود	۰/۹۱	۰/۸۹

آزمون روایی: برای بررسی روایی مدل اندازه‌گیری از روایی همگرا و برای بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) استفاده شد. با توجه به جدول ۵، شاخص AVE درباره همه متغیرها از میزان ۰/۵۰ بیشتر است که خود دلیل بر روایی همگرای مناسب مدل اندازه‌گیری سازه مدیریت کیفیت آموزش است.

جدول ۵- شاخص روایی همگرا مدل‌های اندازه‌گیری سازه مدیریت کیفیت آموزش

شاخص AVE	مدل‌های اندازه‌گیری
۰/۸۰	بستر و زمینه
۰/۷۱	برنامه‌ریزی
۰/۶۵	اجرا
۰/۵۷	ارزیابی و بهبود

آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری: کیفیت مدل اندازه‌گیری با شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه می‌شود. در واقع، این شاخص توانایی مدل مسیر را در پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان می‌سنجد. چنانچه این شاخص عددی مثبت را نشان دهد، مدل اندازه‌گیری بازتابی از کیفیت لازم برخوردار است. با توجه به جدول ۸، در مدل اندازه‌گیری مورد بررسی مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالاست که کیفیت مدل اندازه‌گیری را تأیید می‌کند.

جدول ۶- شاخص اشتراک با روایی متقاطع برای سازه مدیریت کیفیت آموزش

شاخص اشتراک با روایی متقاطع CV Com	
۰/۵۸	بستر و زمینه
۰/۴۸	برنامه‌ریزی
۰/۴۸	اجرا
۰/۳۸	ارزیابی و بهبود

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم: یافته‌های به دست آمده در جدول ۹ نشان می‌دهد که مقادیر بار عاملی در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ به عبارتی دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. همچنین مقادیر پایایی مرکب و آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۸۹ و ۰/۸۱۱ و بیانگر همسانی درونی بالای متغیرهاست. همچنین مقدار AVE برابر با ۰/۷۲۹ گزارش شد که از میزان ۰/۵۰ بیشتر بود و در نتیجه، روایی همگرای مدل تأیید می‌شود. ضریب تعیین R^2 ارتباط بین واریانس تبیین شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن نشان می‌دهد که R^2 تمام مدل‌های اندازه‌گیری مد نظر مناسب و قابل توجه است.

جدول ۷- نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای سازه مدیریت کیفیت آموزش

سازه	بار عاملی	مقدار t	سطح معناداری	R^2
بستر و زمینه	۰/۷۱	۱۶/۲۹	۰/۰۱	۰/۵۱
برنامه‌ریزی	۰/۸۹	۵۸/۲۸	۰/۰۱	۰/۸۰
اجرا	۰/۹۰	۷۸/۸۷	۰/۰۱	۰/۸۱
ارزیابی و بهبود	۰/۹۳	۱۰۰/۱۳	۰/۰۱	۰/۸۷
AVE	۰/۷۴			
ρ	۰/۹۳۵			
α	۰/۹۱۵			

در ادامه، شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) برای کل مدل محاسبه و میزان این شاخص برابر با ۰/۴۳۰ گزارش شد که نشان‌دهنده کیفیت مطلوب مدل است. در واقع، می‌توان گفت که مدل مسیر توانایی پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر (متغیرهای مکنون سطح اول) از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان را دارد. نتایج حاصل از آزمون کیفیت مدل ساختاری با شاخص افزونگی با روایی متقاطع (CV Red) در جدول ۸ گزارش شده و مدل اندازه‌گیری مد نظر از کیفیت مناسبی برخوردار است.

جدول ۸- شاخص افزونگی با روایی متقاطع برای سازه مدیریت کیفیت آموزش

شاخص افزونگی با روایی متقاطع CV Red	
بستر و زمینه	۰/۳۹
برنامه‌ریزی	۰/۵۵
اجرا	۰/۵۱
ارزیابی و بهبود	۰/۴۸

شاخص نیکویی برازش (GOF): تننهاوس و همکاران (۲۰۰۵) شاخصی به نام نیکویی برازش (GOF) برای سنجش کل مدل ارائه دادند. این شاخص هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مد نظر قرار می‌دهد و به‌عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل به کار می‌رود. این شاخص به‌صورت حاصل ضرب میانگین R^2 و متوسط مقادیر اشتراکی به‌صورت دستی با استفاده از فرمول زیر محاسبه می‌شود. از آنجا که این مقدار به دو شاخص مذکور وابسته است، حدود این شاخص بین صفر و یک است (Wetzels et al., 2009, quoted in Romani, 2020). سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF تعریف کرده‌اند.

$$GOF = \sqrt{\text{communality} \times R^2}$$

در جدول ۹ مقادیر اشتراکی مربوط به عوامل اصلی مدل و در جدول ۱۰ مقادیر R^2 مدل آورده شده است.

جدول ۹- مقادیر اشتراکی مربوط به عوامل اصلی مدل

عوامل اصلی مدل	مقادیر اشتراکی
بستر و زمینه	۰/۸۰
برنامه‌ریزی	۰/۷۱
اجرا	۰/۶۵
ارزیابی و بهبود	۰/۵۷

با توجه به جدول ۹، متوسط مقادیر اشتراکی برابر است با:

$$Communality = \frac{0.803+0.707+0.649+0.572}{4} = 0.682$$

جدول ۱۰- مقادیر R² مربوط به سازه مدیریت کیفیت آموزش

متغیرهای درونزا	R ²
بستر و زمینه	۰/۵۱
برنامه‌ریزی	۰/۸۰
اجرا	۰/۸۱
ارزیابی و بهبود	۰/۸۷

با توجه به جدول ۱۰، میانگین R² برابر است با:

$$\overline{R^2} = \frac{0.509+0.800+0.813+0.861}{4} = 0.745$$

با توجه به آنچه گفته شد، شاخص نیکویی برازش مدل به صورت زیر محاسبه می‌شود:

$$GOF = \sqrt{0.682 * 0.745} = \sqrt{0.508} = 0.712$$

همان‌طور که مشخص است، مقدار GOF برابر با ۰/۷۱۲ به دست آمده است که این میزان از ۰/۳۶ بیشتر است و لذا، عملکرد کلی مدل مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی در حد قوی ارزیابی می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه حاضر با هدف ارائه الگویی برای مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها انجام شد. به همین منظور در گام اول مطالعه نظام‌مند ادبیات مرتبط با موضوع صورت گرفت و پس از بررسی و تحلیل مبانی نظری و تجربی پژوهش چارچوب الگو طراحی و تدوین شد. بر اساس نتایج پژوهش، ابعاد و مؤلفه‌های مدیریت کیفیت فعالیت‌های آموزشی اعضای هیئت علمی شامل ابعاد بستر و زمینه، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی و بهبود به دست آمد.

بعد بستر و زمینه شامل مؤلفه‌های رسالت و مأموریت، فرهنگ و زمینه، قوانین و مقررات و ساختار است؛ این بعد در تحقیقات مختلف هم بررسی شده است، از جمله در بررسی الزامات استقرار نظام مدیریت کیفیت به زیرساخت‌های کیفیت، ایجاد فرهنگ کیفیت و تناسب ساختارهای سازمانی (Jamshidi Kuhsari, 2010)، در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی به قوانین و مقررات، ساختار و فرهنگ سازمانی (Fetrat, Khorasani, Abolghasemi & Qahramani, 2016)، در الگوی اعتبار‌سنجی و تضمین کیفیت نظام آموزش عالی به مقوله گفتمان کیفیت (Mojtabazadeh, Abbaspour, 2018)، در طراحی الگوی ممیزی فرایندهای آموزشی و پژوهشی به الزامات ساختاری (Abili & Jabari, 2017)، در بررسی مؤثر کیفیت آموزش و تدریس به عوامل درون‌ساختاری و برون‌ساختاری (Khadive, Siedklan, Hassanpour, Ahmadi & Tarhbari, 2018)، در تعیین ساختار تضمین کیفیت به بیان رویه‌هایی برای رواج فرهنگ کیفیت در آموزش عالی (Mohammadzadeh, Hejazi & Bazargan, 2008)، در طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی به مأموریت و اهداف سازمانی (Mohammadi, Arefi, Bazargan & Ishaqi, 2015)، در ارزیابی کیفیت و تعالی کیفی در دانشگاه‌های مجازی به شاخص‌های راهبردها، سیاست‌ها و اهداف کلی، که اثری معنادار بر کیفیت دانشگاه دارند (Masoumi Fard, 2013)، در پیاده‌سازی مدیریت کیفیت در آموزش عالی به ساختارهای سازمانی، مسئولیت‌ها و رویه‌ها (Oana Maria Rezeanu, 2011) و پژوهش واکاثرمن (Vkatrman, 2007) که در آن چهارچوبی برای اجرای مدیریت کیفیت فراگیر در برنامه‌های آموزش عالی در دانشگاه ولینکتون ارائه شده، به رهبری و فرهنگ کیفیت و توسعه همکاری بین عوامل درونی و بیرونی دانشگاه اشاره شده است.

بعد برنامه‌ریزی شامل مؤلفه‌های شناخت مخاطب و نیازها و انتظارات، تدوین اهداف، تدوین برنامه/طرح درس، تدارک محیط آموزشی و تجهیزات و تعیین وظایف استاد است؛ این بعد در تحقیقات مختلف بررسی شده است، از جمله در طراحی الگوی تضمین کیفیت آموزش به اهداف و تدوین برنامه‌های درسی (Hosseini, 2014)، در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی به برنامه‌ها و پاسخگویی به نیازهای جامعه (Fetrat et al., 2016)، در ارزیابی کیفیت و تعالی کیفی در دانشگاه‌های مجازی به اهداف (Masoumi Fard, 2013) و در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها به مقوله طراحی و تدوین درس (Sharifian, Nasr & Abedi, 2006) اشاره شده است.

بعد اجرا شامل مؤلفه‌های تعیین نقطه شروع تدریس، روش‌های تدریس، رهبری و مدیریت کلاس، پیاده‌سازی طرح درس، مدیریت زمان، ابتکار و نوآوری در کلاس، مدیریت تفاوت‌ها، تحریک و تسهیل یادگیری، برقراری ارتباط، بهره‌گیری از تجهیزات و امکانات، جلب مشارکت و همکاری در کلاس درس و همکاری استادان با هم است؛ این بعد در تحقیقات مختلف هم بررسی شده است، از جمله در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش در دانشگاه‌ها به ارائه درس، مدیریت کلاس و روابط انسانی (Sharifian et al., 2006)، در بررسی عامل‌های اثرگذار بر کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی به راهبردهای نوین

یاددهی، ارزیابی مستمر، حمایت از فعالیت‌های آموزشی دانشجویان و استفاده از فناوری اطلاعات (Jafari Kakalki, 2011)، در طراحی مدل مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی به ابعاد و جنبه‌های فعالیت آنها مانند بُعد آموزشی، حرفه‌ای و فرایند یاددهی- یادگیری (Fetrat et al., 2016) و در شناسایی، تحلیل و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در آموزش عالی به مؤلفه‌های روش تدریس استاد، سازماندهی محتوای آموزشی، امکانات و تجهیزات و فناوری‌های نوین (Zamani, 2018) اشاره شده است.

بُعد ارزیابی شامل مؤلفه‌های سنجش یادگیری، سنجش برای یادگیری، سنجش به‌مثابه یادگیری، ارزیابی دانشجویان از استاد، ارزیابی همکاران و متخصصان از استاد، ارزیابی برنامه اجرا شده توسط استاد، بازخورد و بهره‌گیری از آن و توانمندسازی مستمر است. این بُعد در تحقیقات مختلف هم بررسی شده است، از جمله در مقیاس‌های میزان کاربرد عامل‌های اثرگذار به کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی و ارزیابی مستمر (Jafari Kakalki, 2011)، در طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران به مدیریت کیفیت نظام ارزیابی و تضمین کیفیت (Mohammadi, Zafaripour, Sadeghimandi & Zamanifar, 2014)، در تبیین نشانگرهای تدریس اثربخش به ارزشیابی عملکرد تحصیلی دانشجویان (Sharifian et al, 2006)، در ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی به ابعاد و جنبه‌های مختلف در ارزشیابی کیفیت تدریس و استفاده از منابع و ابزارهای مناسب دیگر برای جمع‌آوری اطلاعات در کنار پرسشنامه ارزیابی دانشجو (Marufi, Kiamanesh, Mehrmohammadi & Aliaskari, 2008)، در بررسی الزامات استقرار نظام مدیریت کیفیت به بهبود مستمر فرایندها (Jamshidi & Kuhsari, 2010) و در بررسی و تبیین ادراک اعضای هیئت علمی در ارتباط با مدیریت کیفیت و کیفیت در آموزش عالی به اثربخشی فعالیت‌های اعضای هیئت علمی (Hall, 2015) اشاره شده است.

پیشنهادها

۱. فراهم ساختن زمینه‌ای مناسب برای فعالیت آموزشی اعضای هیئت علمی که لازم است سیاست‌های دانشگاه در ارتقای کیفیت آموزش و تدریس اعضای هیئت علمی طراحی و جهت‌دهی شود. بر مأموریت آموزشی دانشگاه در کنار مأموریت‌های پژوهشی تأکید و توجه شود. در خصوص آموزش‌گری و ارزشمندی آموزش نگرش مثبتی ایجاد و تقویت و نیز فضای رقابت مثبت بین استادان برای ارائه آموزش با کیفیت ایجاد شود. آیین‌نامه ارتقا در جهت توجه بیشتر به آموزش اصلاح و پایه‌های تشویقی در آیین‌نامه ارتقا برای کسانی که ابتکار عمل و موفقیت آموزشی داشته‌اند، پیش‌بینی شود. ساختار مدیریت کیفیت آموزش اعضای هیئت علمی در دانشگاه (وظیفه مدیر گروه، دانشکده و دانشگاه) مشخص شود که این امر نیازمند زمینه‌سازی برای آن است.

۲. برنامه‌ریزی برای کیفیت آموزش که باید استاد در ارائه درس مخاطب و نیازها و انتظارات و علایق آنها را تشخیص دهد و از شرایط سنی، روانی، اجتماعی و ... آنها آگاهی داشته باشد و دانشجو را متناسب با نیاز

جامعه تربیت کند. اهداف و چشم‌انداز درس از قبل مشخص شود و اعضای هیئت علمی از آنها آگاهی داشته باشند. برنامه‌ریزی و تدوین برنامه آموزشی درس مبتنی بر اهداف درس باشد و استاد طرح درس را تهیه کند، محیط و شرایط و ملزومات و امکانات مورد نیاز برای آموزش هماهنگ باشد، هم وظایف و انتظارات از استاد در زمینه کیفیت آموزش مشخص شود و هم به استاد در زمینه مسئولیت وی در قبال کیفیت آموزش اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی لازم صورت گیرد.

۳. توجه به بُعد اجر که در این بعد استاد باید از سطوح دانسته‌های قبلی دانشجویان برای تعیین نقطه شروع تدریس آگاهی و از روش‌های مختلف تدریس اطلاع داشته باشد و درس را با روشی متناسب و مناسب ارائه دهد. استاد توانایی مدیریت و کنترل شرایط برای ارائه درس را داشته باشد و بتواند جوئی مثبت، امن و سرشار از اعتماد برای یادگیری و آموزش در کلاس ایجاد کند. استاد باید حضور هدفمند و با برنامه در کلاس درس داشته باشد تا بتواند اثربخش‌تر تدریس کند. استاد فعالیت‌های جلسات درس را در طول ترم زمان‌بندی کند و اجرای هر فعالیت در مدت زمان پیش‌بینی شده خود صورت گیرد. داشتن خلاقیت و ابتکار در تدریس و ترغیب ابتکار و خلاقیت در دانشجویان موضوع مهمی است که در تدریس باید مد نظر استاد باشد. احترام به دانشجویان و تحمل تنوع‌ها و تفاوت‌ها در آنان و مدیریت و اداره تفاوت‌ها و تنوع‌های نگرشی، قومیتی و ... در کلاس توسط استاد باید مد نظر باشد. در خصوص زمینه‌سازی و تسهیل یادگیری دانشجویان استاد باید با ارائه تکلیف، مطالب کاربردی و بیان مصادیق، یادگیری آنان را تسهیل کند. استاد با برقراری ارتباط مؤثر با دانشجویان و در جریان بودن از اشتغال علمی آنها، زمینه ارتباط مؤثر را فراهم کند. استاد برای مسائل کلاس درس به بررسی‌های علمی و راه‌حل‌های پداگوژی مراجعه و در جهت بهبود تدریس بهینه از پژوهش در کار خود استفاده کند. شناخت و آگاهی استاد از رسانه‌ها و وسایل کمک‌آموزشی مختلف و متناسب با درس و استفاده از آنها در تدریس و نیز استفاده از راهبردهای مشارکتی در تدریس و هدایت و تشویق فعالیت‌های گروهی دانشجویان، مشارکت استاد با استادان دیگر در زمینه آموزش و تدریس بهتر و کاربردی‌تر و حتی بازنگری و به‌روزرسانی برنامه درسی برای بهبود کیفیت مهم است.

۴. توجه به بُعد ارزیابی و بهبود که باید ملاک‌ها و انتظارات و منابع در ارزیابی‌ها از قبل و برای همه دانشجویان مشخص شود. از روش‌های مختلف ارزیابی دانشجویان استفاده و با ارائه بازخورد مناسب به‌موقع، فرصت رفع ضعف‌ها و اشتباهات یادگیری دانشجویان برای آنها فراهم شود تا فرایند یادگیری در دانشجویان تسهیل و تقویت شود. دانشجویان به شکلی پرورش پیدا کنند که همواره بر یادگیری و شناخت خود نظارت و کنترل داشته باشند و استاد به تناوب از دانشجویان درخواست کند تا یادگیری خود را تحت نظارت و ارزیابی مستمر قرار دهند. دانشجویان از نحوه تدریس و تعامل استاد ارزیابی کنند و بازخورد این ارزیابی‌ها به استادان ارائه و این بازخوردها برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری استفاده شود. استاد زمینه‌ای برای نقد کلاس خود توسط دانشجویان فراهم کند و استادان دیگر بر تدریس همکاران نظارت کنند و با ارائه بازخورد از کیفیت ارائه درس، کیفیت تدریس استادان ارتقا یابد. استاد هم با خودارزیابی و خودسنجی از تدریس و خودبازبینی مستمر فعالیت‌های خود در بهبود کیفیت تدریس کوشا باشد و از برنامه

طراحی و اجرا شده خود ارزیابی و بازبینی مستمر داشته باشد. نتایج ارزیابی‌ها و بازخوردها در اختیار استاد قرار گیرد و استادان هم از این بازخوردها به‌عنوان راهبردهایی برای بهبود کیفیت آموزش استفاده کنند. نیازهای آموزشی اعضای هیئت علمی استخراج و برای رفع آنها برنامه‌ریزی شود و بر اساس نتایج پیش‌بینی و اجرای برگزاری دوره‌ها، کارگاه‌ها، سمینارها و ... صورت گیرد. نظام نگهداشت و توسعه اعضای هیئت علمی در زمینه آموزش طراحی شود و فرصت‌های خودتوسعه‌ای، فرصت‌های مطالعاتی و فرصت تبادل تجربه‌های اعضای هیئت علمی فراهم و در زمینه نگهداری و توسعه اعضای هیئت علمی، برنامه‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت طراحی شود و تأکید بر برگزاری دوره‌هایی باشد که مهارت تدریس را رشد می‌دهد، مثل کلاس‌های روش تدریس، روانشناسی آموزش و تربیت، ارزشیابی، سواد رایانه‌ای و رسانه‌ای و ...

قدردانی

از همه استادان و صاحب‌نظرانی که از دانش و تولیدات علمی آنها برای تدوین این مقاله استفاده شد، قدردانی می‌شود. همچنین از شهید مدافع سلامت آقای حسین دارابی، که در دوره شیوع ویروس کرونا و در حین خدمت به بیماران جان خود را برای سلامت هموطنان عزیز فدا کرد، به‌خیر و نیکی یاد می‌شود و به‌دلیل مساعدت و ترغیب محقق برای انجام دادن این پژوهش از او تشکر و قدردانی می‌کنم و به روح پاک وی درود می‌فرستم و برای او در سرای باقی طلب آرامش و آمرزش دارم.

References

1. Abdollahi, H. (2013). Analysis of the mechanism of evaluating the educational performance of faculty members: A case study of Allameh Tabatabai University. *Quarterly Journal of Educational Measurement & Evaluation Studies*, 3(2), 101-126 [in Persian].
2. Abili, Kh., & Jabari, L. (2017). Designing an audit model for educational & research processes. *Two scientific-research quarterly journals, Education & Learning Research*, 31(2), 22 [in Persian].
3. Becket, N., & Brookes, M. (2006). Evaluating quality management in university departments. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 123- 142.
4. Botezatu, M.A., Pirnau, C., & Carp Ciocardina, R.M. (2019). A modern quality assurance system-condition & support for an efficient management. *TEM Journal*, 8(1), 125-131.
5. Csizmadia, T. (2006). Quality management in Hungarian higher education: Organization responses to governmental policy. Enschede: CHEPS.

6. Doherty, D.G. (2005). *Developing quality systems in education*. New York, NY: Rout Ledge.
7. Farasatkah, M. (2007). Develop & present a model for evaluating the quality & accreditation of Iranian higher education based on global & Iranian trade. PhD Thesis in Higher Education Development Planning; Shahid Beheshti University, Faculty of Educational [in Persian].
8. Fetrat, M.A, Khorasani, A., Abolghasemi, M., & Qahramani, M. (2016). Designing a performance management model for Kabul University faculty members. *Iranian Higher Education Association Quarterly*, 17(14) [in Persian].
9. Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M.C. (2009). Structural equation modeling & regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(1), 7 [in Persian].
10. Ghasemi Jahanabad, M. (2013). Establishment of total quality management & its relationship with staff performance & effectiveness in the General Directorate of Technical & Vocational Education in Fars. Thesis for Master of Educational Management, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Management, Islamic Azad University, Marvdasht Branch [in Persian].
11. Ghourchian, N.Q. (1995). An analysis of the quality cube in the higher education system. *Quarterly Journal of Research & Planning in Higher Education*, No. 3 & 4 [in Persian].
12. Hall, M.R. (2015). *Quality in higher education: Perspectives from front-line faculty in the United States* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/73292/Hall_M_D_2015.pdf?sequence=1.
13. Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34.
14. Hawi, R.E., & Alzyadat, W. (2019). TQM measured students' satisfaction in the Jordanians' private university for achieving institutional excellence. *TEM Journal*, 8(2), 409-416.
15. Holdford, D., & Reinders, T.P. (2001), Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education. *The American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 125-131.

16. Hosseini, M. (2014). Designing a quality assurance model for physical education in the distance education system. Doctoral dissertation in the field of physical education & sports sciences. Sport Management. Payame Noor University Center, Faculty of Humanities & Physical Education [in Persian].
17. Jafari Kakalki, M. (2011). A survey of the application of factors affecting the teaching quality of the faculty members of Isfahan & Shahrekord Universities in the 88-89 academic Year. Master Thesis in Educational Planning, Faculty of Educational Sciences & Psychology, Department of Educational Sciences, University of Isfahan [in Persian].
18. Jamshidi Kuhsari, M. (2010). Investigating the requirements for establishing a quality management system in the research field of the University of Isfahan, Master's thesis in the field of educational management, Faculty of Educational Sciences & Psychology, Department of Educational Sciences, University of Isfahan [in Persian].
19. Khadive, A., & Allahverdi Khan Waziri, A. (2015). Designing & compiling a model for evaluating the effectiveness & performance of faculty members of Islamic Azad universities in East Azerbaijan province. *Productivity Management*, 9(34), 161-174 [in Persian].
20. Khadive, A., Siedkhan, M., Hassanpour, D., Ahmadi, H., & Tarhbari, H. (2018). Investigating the factors affecting the quality of education & teaching in Farhangian University (Case study: Campuses of Ardabil Province). *Journal of Education & Evaluation*, 42, 161- 186 [in Persian].
21. Khoran, A. (2013). Investigating the relationship between the application of comprehensive quality management components & educational quality improvement in Payame Noor University of Tehran Province, M.Sc. Thesis in Educational Management, Payame Noor University, Faculty of Humanities - South Tehran Center [in Persian].
22. Martin, M., & Parikh, S. (2017). *Quality management in higher education: Developments & drivers*. Paris: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
23. Marufi, Y., Kiamanesh, A.R., Mehrmohammadi, M., & Aliaskari, A. (2008). Evaluating the quality of teaching in higher education: A review of some perspectives. *Curriculum Studies Quarterly of the First Year*, (5), 81-112 [in Persian].
24. Marufi, Y. (2007). Explain the factors affecting the quality of education in universities & design an appropriate model for its evaluation. PhD

- Thesis in Educational Sciences - Curriculum Planning; Teacher Training University - Tehran, Faculty of Psychology & Education [in Persian].
25. Masoumi Fard, M. (2013). Evaluating quality & quality excellence in virtual universities. PhD Thesis in Distance Education Planning; Payame Noor University Center, Faculty of Educational Sciences [in Persian].
 26. Mirzaei, A. (2013). Designing a model for measuring the quality of distance education system in Iran. PhD Thesis in Educational Sciences - Distance Education Planning; Payame Noor University Center, Faculty of Educational Sciences [in Persian].
 27. Mohammadi, R., Zafaripour, T., Sadeghimandi, F., & Zamanifar, M. (2014). Validation & quality assurance of distance higher education: A review of patterns & processes. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(8), 95-137 [in Persian].
 28. Mohammadi, R. (2005). A practical guide to internal evaluation in Iran's higher education system, national & international experiences, publications of the Iranian education evaluation organization [in Persian].
 29. Mohammadi, R., Arefi, M., Bazargan, A., & Ishaqi, F. (2015, A). Designing a desirable model for distinguishing the quality of higher education in Iran. *Educational Measurement & Evaluation Studies*, 4(5) [in Persian].
 30. Mohammadzadeh, S., Hejazi, G., & Bazargan, A. (2008). A model for quality assurance in the Iranian higher education system: The views of faculty members, agriculture & natural resources. *Quarterly Journal of Research & Planning in Higher Education*, 13(3), 85-107 [in Persian].
 31. Mojtazadeh, M., Abbaspour, A., Maleki, H., & Faraskhah, M. (2018). Accreditation model & quality assurance of Iran's higher education system from the perspective of experts. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 12(42), 1[in Persian].
 32. Nejad Ghorban, Z. (2016). Comparative study & comparison of effective components on empowerment of faculty members of Tehran University of Science & Culture & Surah. Thesis to receive a master's degree in management & planning higher education, Faculty of Humanities, University of Science & Culture [in Persian].
 33. Nguyen, N.V., Nguyen, T.T., Tran, V.C., Do, T.T., & Vu, C.T. (2019). Quality management of higher education programs in Vietnam: Results from program accreditation. *Journal of Management Information & Decision Sciences*, 22(4), 507-514.

34. Rahmani, R., & FathiVajargah, K. (2009). Quality assessment in higher education. Center for the Study & Development of Medical Education, Baqiyatallah University, *Journal of Education Strategies*, 1(1) [in Persian].
35. Romani, Y. (2020). Designing a model for talent identification & talent selection of faculty members in comprehensive universities with regional performance level (Case: Lorestan University). PhD Thesis, University of Tehran, Faculty of Psychology & Educational Sciences [in Persian].
36. Shah Rezaei, S.R. (2011). The state of higher education evaluation in the country and the formulation of conceptual framework. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 16(2), 41-60 [in Persian].
37. Sharifian, F., Nasr, A.R., & Abedi, L. (2006). Developing effective teaching indicators in universities and higher education institutions and its accomplishment in Isfahan University. *Quarterly Journal of Research & Planning in Higher Education*, 11(3), 25-52 [in Persian].
38. Simangunsong, E. (2020). Factors determining the quality management of higher education: a case study at a business school in Indonesia. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38 (2), 215-227.
39. Srikanthan, G., & Dalrymple, D. (2001). Developing a holistic model for quality in higher education.
40. Trow, M. (1994). Academic reviews and the culture of excellence. Unpublished seminar paper for the Office of Chancellor of Swedish Universities, Stockholm US and international universities. *Total Quality Management*, 15(4), 423-438.
41. Turkzadeh, J., Sabbaghian, Z., Yemeni, M., & Delavar, A. (2009). Assessing the organizational development of Universities of the Ministry of Science, Research and Technology in Tehran. *Iranian Journal of Higher Education*, (2), 33-50 [in Persian].
42. Zamani, A. (2018). Identify, analyze & prioritize the factors affecting the quality of education in higher education. *Quarterly Journal of Innovation & Value Creation*, 16(11), 23-36 [in Persian].

