

تحلیل و رتبه‌بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان)

غلامعلی طبرسا^۱

مهدی حسنونند مفرد^۲

محسن عارف نژاد^۳

تاریخ دریافت: ۹۱/۵/۱

تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۶

چکیده

کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان است. بررسی‌ها نشان می‌دهد به‌رغم نقشی که دانشگاه‌ها در توسعه منابع انسانی داشته و دارند و همواره کوشش بر این بوده است که دانشجویان را تربیت کنند که بتوانند مشکلات جامعه را حل کنند، موضوع آموزش هنوز دچار کمبودها و نارسایی‌های فراوانی بوده است. دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمان‌هایی که نقش اساسی در رشد و توسعه علمی، فرهنگی و تربیت نیروی انسانی متخصص دارند باید هم‌گام با تحولات علمی، آموزشی و متناسب با نیازها و مقیاس‌های ملی و جهانی، فرایند کیفیت آموزشی خود را به‌طور مستمر بهبود بخشند. در این پژوهش به بررسی برخی از عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی پرداخته شده است. این عوامل شامل حمایت از دانشجویان و اساتید، اعضای هیئت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، تهیه برنامه آموزشی و مکان، زیرساخت‌ها و امکانات هستند. برای رتبه‌بندی عوامل موثر بر اجرای بهبود کیفیت آموزشی با استفاده از رویکرد AHP گروهی از نظرات ۱۳۰ نفر از اساتید و دانشجویان دانشگاه اصفهان استفاده شده است. با توجه به اطلاعات بدست آمده و تجزیه و تحلیل آنها با استفاده از نرم افزار expert choice تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰,۳۳۸، دارای بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی است و بعد از آن اعضای

۱. دانشیار دانشکده مدیریت دانشگاه شهید بهشتی / g_tabarsa@sbu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد مدیریت دولتی دانشگاه شهید بهشتی / mehdi.hasanvand89@gmail.com

۳. کارشناسی ارشد مدیریت رفتار دانشگاه لرستان / arefmohsen2@gmail.com

هیئت علمی با وزن ۰,۲۴۶، حمایت از دانشجویان و اساتید با وزن ۰,۱۲۲، مکان، زیرساخت‌ها و امکانات با وزن ۰,۱۰۳، خدمات کتابخانه‌ای با وزن ۰,۱۰۲، و خدمات اداری با وزن ۰,۰۸۹ در اولویت‌های بعدی می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: کیفیت آموزشی، آموزش عالی، رویکرد تجربه و تحلیل سلسله‌مراتبی.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۵۴

دوره چهارم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۱

Archive of SID

بحث کیفیت برای دانشگاه و آموزش عالی در جهان، به یک جهت از نیمه دوم قرن بیستم به‌ویژه حوالی دهه ۱۹۸۰ شدت گرفته است. چرا که علت وجودی دانشگاه و آموزش عالی (بر اثر عواملی مانند شرایط رقابتی، بازتعریف نقش دولت، جهانی شدن^۱ ظهور اقتصاد و دانش و...) عمیقاً در حال تحول بود و می‌بایستی اهداف خود را (به‌ویژه با توجه به تحولات علمی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات و تقاضاهای نو پدید جهان کار)، از نو تعریف بکند و هماهنگ بودن عملکردش را با این اهداف، به طور مداوم پایش و ارزیابی کند (برنان و شاح، ۲۰۰۲، صص ۲۴-۲۰).

کیفیت آموزشی^۲ و پژوهشی از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است. کوشش‌های قابل توجهی در دو دهه اخیر جهت ارتقای کیفیت آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام‌های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آمده است. مراکز آموزش عالی در راستای سیاست‌های کلان کشوری تأسیس می‌شوند و برای توسعه کمی و کیفی آنها بر اساس همین سیاست‌ها، که با در نظر گرفتن مصالح همه جانبه اتخاذ شده‌اند، برنامه ریزی می‌شود، و بعد از تأیید، راه اندازی یا ادامه فعالیت این مراکز آموزشی برای ارتقای آنها اقدام می‌گردد. طی سال‌های گذشته، ارتقای سطح کیفی مراکز آموزش عالی، مورد توجه قرار گرفته است به طوری که مراکز متعددی به طور دوره‌ای با استفاده از سیستم‌های مختلف، ارزشیابی را انجام داده و با توجه به نتایج آنها تصمیم‌گیری می‌کنند (محمدی و مجتهدزاده، ۱۳۸۴: ۲۴). امروزه علم، فناوری و نیروی آموزش دیده متناسب با نیازها جامعه در شرایطی که انقلاب ارتباطات در حال تکامل است، نقش ویژه‌ای در پیشرفت جامعه پیدا کرده است. در حدی که می‌توان از آنها به عنوان عوامل اصلی تولید یاد کرد (شهرکی پور و همکاران، ۱۳۸۹). در سال‌های اخیر مسئله کیفیت آموزشی از مباحث مهم و قابل توجه در نظام‌های آموزشی شده است. نگاهی به تحولات نظام آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته از نظر جمعیت دانشجویی حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت دانشگاهها و بهبود ارتقای آن است. بهبود و ارتقای کیفیت آموزشی مستلزم یک ساز کار مناسب است (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۱).

1. Globalization
2. Educational quality





آموزش عالی در دهه‌های اخیر با مسائل و چالش‌هایی روبرو شده که نیاز به تغییر و بهبود کیفیت آن به خوبی احساس می‌شود. دانشجویان و دانش‌آموختگان همواره از کیفیت پایین فرایندهای تدریس و ارزیابی، ناتوانی آموزش در جهت یادگیری مستقل و فعالانه، عدم مشارکت در فرایند یادگیری و همچنین استانداردهای غیر شفاف ناراضی هستند. بطور کلی، رسالت و اهداف آموزش عالی در سه حوزه آموزش، پژوهش و خدمات بوده که برای ارزیابی و بهبود کیفیت آموزش عالی باید شاخص‌های مربوط به هر حوزه با درک رابطه سیستماتیک آنها مورد توجه قرار گیرد (برنوم، ۱۹۹۸). یک نظام آموزشی (گروه، دانشکده یا دانشگاه) زمانی با کیفیت (معتبر) شناخته می‌شود که بدون هر گونه کاستی باشد، چرا که این کاستی‌ها در یک نظام به منزله نواقص و عیوب آن است و نتیجه مطلوب به‌عنوان برون‌داد یا پیامد از آن نظام حاصل نخواهد شد. کیفیت آموزش عالی امری پویا و دارای ابعاد متعددی است که دائماً تغییر می‌کند. همین پویایی و تغییر پذیری کیفیت باعث می‌شود که برنامه‌ریزان آموزشی برای بهبود دائمی آن بکوشند، چرا که کیفیت در آموزش عالی به عامل رقابت و برتری نظام‌های دانشگاهی در عرصه جهانی آموزش عالی تبدیل شده است. با توجه به کمبودها و کاستی‌ها متعددی بر فرآیند آموزشی و برنامه‌های اجرا شده در هر موسسه آموزشی تأثیرگذار است، لذا بررسی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی از مسائل حساس و مهمی است که نیاز به پژوهش و تحقیق علمی دارد. در این پژوهش با استفاده از رویکرد تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی گروهی به تحلیل و اولویت‌بندی عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان پرداخته شده است.

مبانی نظری

تسنیدو^۱ و همکاران در سال ۲۰۱۰ در تحقیق با عنوان ارزیابی فاکتورهای موثر بر کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها به بررسی این عوامل پرداختند. آنها در این تحقیق با استفاده از رویکرد تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی^۲ عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش که شامل خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، امکانات، اعضای هیات علمی و برنامه‌های آموزشی می‌شد را بررسی و اولویت‌بندی کردند. آنها در پایان به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های آموزشی و اعضای هیات علمی دارای بیشترین تأثیر بر بهبود کیفیت آموزشی می‌شوند (تسنیدو و دیگران، ۲۰۱۰). در پژوهشی که توسط لاگروسن و همکارانش با عنوان بررسی ابعاد کیفیت در آموزش

1. Tsiniidou

2. AHP

عالی انجام گرفت، ۱۱ جنبه کیفیت شناسایی شد: همکاری جمعی، اطلاعات و پاسخگویی، موضوعات درسی پیشنهادی، تسهیلات دانشگاه، فعالیت‌های مربوط به تدریس، ارزیابی‌های درونی، ارزیابی‌های بیرونی، تسهیلات رایانه‌ای، همکاری و مقایسه عوامل پس از مطالعه و منابع کتابخانه‌ای. داده‌های به دست آمده نشان داد که ۷ جنبه از ۱۱ جنبه کیفیت، میانگین بالاتر از ۵ در مقیاس هفت درجه‌ای دارند (لاگروسن و دیگران، ۲۰۰۴).

در پژوهشی که توسط لوماس در کالج سلطنتی لندن انجام گرفت، نشان داد که برای افزایش کیفیت آموزش باید فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، کیفیت بالای مربیان جدید، رشد حرفه‌ای مستمر آنان، بررسی دقیق تدریس اساتید و توسعه رهبران تحولی که استراتژی‌های مدیریتی را بطور اثربخش تغییر دهند، مورد تأکید قرار گیرد (لوماس، ۲۰۰۴). هیات امنای آموزش عالی تنسی^۱ در سال ۲۰۰۴، دست نامه‌ای برای بهبود کیفیت آموزش در دانشکده‌های خود به تصویب رساند. در این دستنامه فرایندهای کیفیت آموزشی در پنج قلمرو اصلی قرار داده شد: اهداف یادگیری، برنامه درسی و فوق برنامه، شیوه‌های تدریس و یادگیری، ارزیابی یادگیری دانشجویان و اطمینان از کیفیت (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷).

هویدا و مولوی (۱۳۸۷) در تحقیق در مورد فرآیند بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها به این نتیجه رسیدن که مدیریت آموزش در دانشگاه‌ها، برای رویارویی با چالش‌ها و مسائل خود ضروری می‌باشد. لازم است استراتژی‌ها و برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها و انتظارات جامعه و دانشجویان باشد و به جای تأکید بیش از اندازه به جنبه‌های کمی، به شاخص‌های بهبود کیفیت آموزشی تأکید شود. نیلی احمدآبادی (۱۳۷۱) در تحقیق خود عوامل متعددی را بر بهبود کیفیت آموزشی مطرح می‌نماید که شامل: تامین رفاه و آرامش خاطر دانشجویان و اساتید، تأکید هم بر تحقیق هم بر تدریس، تغییر ضوابط و ساختارهای آموزشی، برقراری نظام ارزشیابی و تشویقی برای دانشجویان و اساتید، فراهم ساختن امکانات و تسهیلات و... محمدپور (۱۳۷۴) در پژوهش خود عوامل موثر بر ارتقای سطح کیفی آموزشی را شامل، توجه به وضعیت معیشتی، بهداشتی، غذایی و رفاهی فراگیران، ارتقای محتوای برنامه‌های فرهنگی - ورزشی و فعالیت‌های فوق برنامه، شرکت فعال فراگیران در محیط آموزشی و نقش فعال آنها در مسائل آموزشی، استخدام استاد با توان علمی مناسب، استفاده از روش‌های تدریس جدید، بهبود فضای فیزیکی و وسایل کمک آموزشی می‌داند.

1. The Tennessee Board of Regents



بیدهندی (۱۳۷۷) در تحقیقی تحت عنوان «بررسی عوامل مؤثر در کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء» به این نتیجه رسید که، فراهم نمودن زمینه رشد و توسعه حرفه‌ای اعضای هیات علمی، فراهم کردن جو سالم سازمانی، برخورداری از مدیریت کارا، بهبود وضعیت کمی و کیفی برنامه‌های درسی، استفاده از ملاک‌های عملی و علمی جهت گزینش هیات علمی، بهبود شیوه تدریس و ارزشیابی از عملکرد دانشجویان از عوامل مؤثر بر کیفیت در آموزش عالی از دید اساتید و دانشجویان هستند. تحقیقی دیگر توسط سلیمانی مطلق (۱۳۸۴) با عنوان مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیات علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان انجام گرفت. از نتایج تحقیق این به دست آمد که بین محتوای برنامه درسی و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آشنایی و به کارگیری تکنولوژی آموزشی و کیفیت آموزش دانشگاهی، رابطه معناداری وجود دارد و هر یک از این عوامل می‌توانند موجبات افزایش کیفیت آموزش را فراهم نمایند. پژوهشی توسط محمد یمنی دوزی سرخابی و همکاران (۱۳۸۷) با عنوان مقایسه برخی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف انجام گرفت. آنها به این نتیجه رسیدند که استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش هیات علمی و دانشجویان چگونگی روش تدریس، سازماندهی محتوای آموزشی، سازماندهی فضای آموزشی و ارزشیابی کلاسی بر کیفیت آموزش مؤثر می‌باشد. بین نظرات اعضای هیات علمی در مورد تأثیر شش عامل آموزشی فوق بر کیفیت آموزشی بر حسب جنسیت، محل اخذ مدرک تحصیلی، رتبه علمی و دانشکده تفاوتی وجود ندارد. همچنین بین نظرات دانشجویان نیز تفاوتی مشاهده نگردید.

فراستخواه (۱۳۸۷) با پژوهشی در خصوص بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران چنین نتیجه‌گیری می‌کند ضرورت‌هایی همچون تنوع منابع مالی، توسعه زیر ساخت‌های لازم برای یادگیری از راه دور و الکترونیکی، توسعه کیفیت نظام سنجش و پذیرش، کیفیت منابع انسانی و هیات علمی، نهادینه شدن ارزشیابی و اعتبار سنجی، رقابتی شدن آموزش عالی، تعامل سه جانبه دانشگاه، بنگاه و دولت را از عوامل مؤثر بر بهبود کمی و کیفی آموزش در دانشگاه‌ها می‌داند.

در تحقیقی که توسط کلز (۱۹۹۰) در خصوص توسعه و کاربرد شاخص‌های عملکردی و بهبود در کیفیت آموزش عالی در ۱۱ کشور انجام شد به ایجاد و گسترش برنامه ریزی در قلمرو



شاخص‌های عملکرد که موجب ارتقای کیفی مراکز آموزش عالی می‌شود توجه شده است. قانندی (۱۳۷۲) در تحقیقی با عنوان بررسی و مقایسه کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران به این نتیجه رسید که میزان به کارگیری روش‌های مختلف تدریس از طرف اعضای هیات علمی و شناسایی عوامل مختلف که بر روش تدریس اعضای هیات علمی تاثیر گذار است یکی از عوامل موثر بر کیفیت آموزش‌های دانشگاهی می‌باشد.

کیفیت آموزشی

کیفیت آموزشی و پژوهشی از جمله دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان است (تویگ، ۲۰۰۱). بهبود کیفیت در آموزش عالی از رویکردهایی است که در دهه اخیر در بسیاری از نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه‌های جهان مورد توجه قرار گرفته است.

از نظر دمنینگ و فیگن بام کیفیت مفهوم وسیعی دارد که تمام بخش‌های مختلف سازمان 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 ویژگی‌ها و 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 (هویدا و زارع، ۱۳۸۴).

کیفیت، مفهومی است پیچیده، پویا و چند بعدی که اغلب تعریف آن، تابع مجموعه‌ای از عوامل و شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی است. از جمله تعریف‌هایی که از کیفیت در آموزش عالی شده است، تعریف شبکه بین‌المللی نهادهای تضمین کیفیت در آموزش عالی است. این شبکه در کنفرانس سال ۱۹۹۳ دو تعریف از کیفیت آموزش عالی ارائه داده است:

- ۱- کیفیت به‌عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با استانداردهای از قبل تعیین شده.
- ۲- کیفیت به‌عنوان تطابق وضعیت آموزش عالی با رسالت، هدف و انتظارات یاران آموزشی (منظور افراد ذیربط، ذینفع و ذی‌علاقه در امور دانشگاهی است از جمله هیأت علمی، مسئولان دانشگاهی، دانشجویان، قانونگذاری و امثال آنان). (برمیانی و همکاران، ۱۳۹۰)





کیفیت نظام آموزش عالی را به گونه‌های مختلف تعریف کرده‌اند. شبکه بین‌المللی تضمین کیفیت آموزش عالی، کیفیت آموزش عالی را براساس ملاک‌هایی چون تطابق با استانداردهای ای از قبل تعیین شده و میل به هدف‌های تصریح شده تعریف می‌کنند (بازرگان، ۱۳۸۰، ص ۵۸). کیفیت آموزش عالی، تطابق درون‌داد، فرایند، برون‌داد و پیامدهای این نظام با استانداردهایی که به منظور بهبود فعالیت‌های آموزش عالی و با توجه به رسالت‌ها، اهداف و انتظارات آموزش عالی تعریف و تدوین شده، می‌باشد. (بازرگان، ۱۳۷۴، ص ۴۹). سولومون^۱ (۱۹۸۵) کیفیت آموزشی را به صورت شاخصی از میزان تطابق وضع موجود با بالاترین سطح مطلوب برون‌دادها نظام آموزشی تعریف می‌نماید. اما به این نکته نیز توجه داشت که سنجش کیفیت آموزشی بدون در نظر گرفتن درون‌دادهای نظام آموزشی به درستی انجام نمی‌شود. همچنین به اعتقاد سایلور^۲ (۱۹۹۱) کیفیت آموزشی به معنای حذف خطاها و اجتناب از اشتباه، ارائه سرویس کامل به وسیله مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود دایمی جریان تدریس و یادگیری و... می‌باشد. پروفیسور برنهام^۳ (۱۹۹۴) ایده مفهوم کیفیت مبتنی بر قضاوت‌ها^۲ را طرح کرده است که در مورد ارزشمندی و تناسب ویژگی‌ها و صفات نهادی خاص صورت می‌پذیرد (قورچیان، ۱۳۷۳، ص ۱۳-۲۰). دبوئیس^۳ (۲۰۰۱) می‌گوید که دانشگاه‌ها ارزشیابی می‌شوند و خود را ارزشیابی می‌کنند تا بتوانند بهتر مدیریت کنند، به اهداف خود برسند، مأموریت‌هایشان را تحقق بخشند و به این سؤال که چگونه می‌توانند در آموزش عالی بهترین کیفیت را داشته باشند پاسخ دهند. کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص است. (محمدیوهمکاران، ۱۳۸۴، ص ۴۳). کیفیت درحقیقت، برآوردی از وضعیت رفتار، حالات، احساسات و کمیات استعداد بر اساس شاخص‌های قراردادی است. (محمدیوهمکاران، ۱۳۷۴، ص ۴)

یونسکو برای کیفیت در آموزش عالی تعریفی عرضه کرده است که چند جنبه را در بر می‌گیرد (یونسکو، ۱۹۹۵). از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که به میزان وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت یا شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس نمی‌توان گفت که کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی بدست می‌آید. با توجه به مطالب یاد شده، کیفیت نظام آموزشی (حالت ویژه‌ای) از نظام است،

1. Solomon
2. Sailor
3. Dubois

که این حالت نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص است که پاسخگوی نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص باشد (بودن و مارتون، ۱۹۹۸). برخی مکعب کیفیت در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی ترسیم کرده اند که بیانگر دیدگاه‌های شایسته‌گرایی^۱، جامعه‌گرایی^۲ و فردگرایی^۳ در امر ارزشیابی و رشد کیفیت دانشگاهی است.

۱. دیدگاه شایسته‌گرایی

در دیدگاه شایسته‌گرایی کیفیت دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی بر اساس انطباق مؤسسه یا دانشگاه با هنجارها و استانداردهای پژوهشی، تخصصی، جهانی و ملی در آموزش عالی ارزشیابی می‌شود.

۲. دیدگاه جامع‌گرا

در دیدگاه جامعه‌گرایی، کیفیت بر اساس میزانی که دانشگاه‌ها یا مؤسسات آموزش عالی در قبال جامعه متعهد به عرضه خدمت می‌گردند و اقدام به برآورد نیازهای مهم جامعه و افراد آن می‌نمایند مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند.

۳. دیدگاه فردگرایی

در دیدگاه فردگرایی، دانشگاه یا مؤسسه آموزش عالی بر اساس میزان مشارکت و فراهم آوردن تجارب عالی یادگیری کمک‌های دانشگاه و یا مؤسسات آموزش عالی در رشد شخصی دانشجویان یا اعضای هیئت علمی ارزشیابی می‌شود در این فرآیند میزان یادگیری فرد مرجعی برای بررسی کیفیت تلقی می‌گردد. (نادرقلی، ۱۳۷۱)

ابعاد نظری و تجربی کیفیت در نظام آموزش عالی به‌عنوان 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 عبارتند از: دیدگاه استثنایی، دیدگاه کمال، دیدگاه متناسب با هدف، دیدگاه ارزش پولی و دیدگاه تحول‌آفرینی (سانیا ل بیگاس، ۱۳۸۰). راجرز و راجلین (۱۳۷۰) هدف برنامه ریزان از مطرح کردن مسئله کیفیت را آگاهی از میزان موفقیت‌های نظام آموزشی در راه عملی ساختن اهداف خود، شناسایی و رفع موانع و مشکلات احتمالی موجود بر سر راه آنها و سرانجام، یافتن راه‌هایی که منجر به تحقق هر چه بیشتر و بهتر اهداف آنها می‌شود، می‌دانند (راجرز و راجلین، ۱۳۷۰، ص ۵۹).

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





هارمن (۱۹۹۸)، اسمبی و استنسیکر (۱۹۹۸)، واندامه (۲۰۰۰) و بیلینگ (۲۰۰۴) مهمترین مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی را موضوع ارزشیابی، منابع اطلاعاتی، معیارها، مراجع و قضاوت کنندگان، ساختار دولتی یا غیر دولتی نهاد ارزشیابی، نوع و روش فعالیت ارزشیابی مانند درونی یا بیرونی بودن، چارچوب‌ها و دستورالعملها، اهداف ارزشیابی، چگونگی گزارش، چگونگی پیگیری و نتایج بیان کرده‌اند. (فراستخواه وهمکاران، ۱۳۸۶، ص ۳)

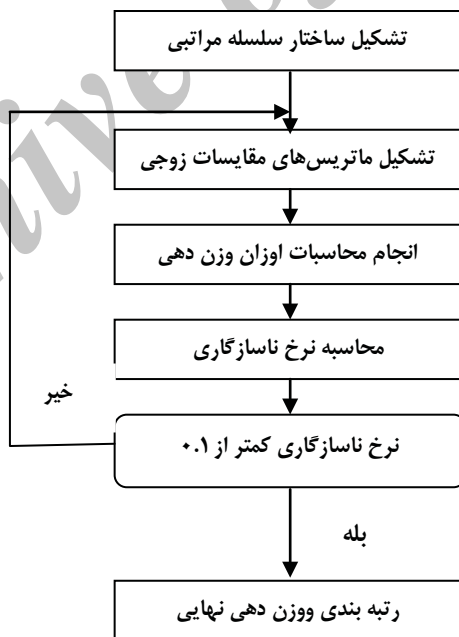
کیفیت در آموزش یک مفهوم پیچیده و چند وجهی است دارد و فقدان یک تعریف مناسب برای کیفیت احساس می‌شود. در نتیجه توافقی درباره «بهترین روش برای اندازه‌گیری کیفیت سرویس دهی» تاکنون وجود ندارد (وُس و دیگران، ۲۰۰۷). هر کسی که منفعی در آموزش عالی دارد (دانشجویان، دولت، اعضای هیئت علمی و...) دیدگاه ویژه‌ای درباره کیفیت دارند که این دیدگاه وابسته به نیازهای خاصشان است (هوستون، ۲۰۰۸). در برخی از مقالات کیفیت سرویس دهی در آموزش عالی تفاوت بین رسیدن به انتظارات دانشجویان و ادراک آنها از تحویل واقعی تعریف شده است. همچنین نشان داده شده است که کیفیت آموزشی سرویس دهی دانشجویان به رضایت قبلی آنها نیز بستگی دارد (عارف نژاد واسکندر زاده، ۱۳۹۱)

تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی^۱ گروهی

در علم تصمیم‌گیری که در آن انتخاب یک راهکار از میان راهکارهای موجود و اولویت‌بندی راهکارها مطرح است، چند سالی است که روش‌های تصمیم‌گیری با شاخص‌های چندگانه^۲ جای خود را باز کرده اند از این میان روش تحلیل سلسله‌مراتبی بیش از سایر روش‌ها در علم مدیریت مورد استفاده قرار گرفته است. فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی یکی از معروف‌ترین فنون تصمیم‌گیری چند منظوره است که اولین بار توسط توماس ال. ساعتی عراقی الاصل در دهه ۱۹۷۰ ابداع گردید. فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی منعکس‌کننده رفتار طبیعی و تفکر انسانی است. این تکنیک مسائل پیچیده را بر اساس آثار متقابل آنها مورد بررسی قرار می‌دهد و آنها را به شکلی ساده تبدیل کرده و به حل آنها می‌پردازد. همچنین امکان در نظر گرفتن معیارهای مختلف کمی و کیفی در این روش وجود دارد. این فرایند که بر مبنای مقایسات زوجی بنا شده است، قادر است گزینه‌های مختلف را در تصمیم‌گیری دخالت دهد و همچنین امکان تحلیل

1. Analytic Hierarchy Process (AHP)
2. MADM

حساسیت روی معیارها و زیر معیارها را دارد. از مزایای ممتاز این روش این است که می توان نرخ سازگاری و ناسازگاری تصمیم را در آن محاسبه کرد. به علاوه این روش از یک تئوری قوی برخوردار بوده و بر اساس اصول بدیهی بنا نهاده شده است. فرایند تحلیل سلسله مراتبی از اصول اساسی تفکر تحلیلی مانند ترسیم درخت سلسله مراتبی، تدوین و تعیین اولویتها و سازگاری منطقی قضاوتها تبعیت می کند. تصمیم گیری بر اساس تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی از مزیت های بسیاری از جمله الگوی واحد قابل فهم، تکرار فرایند، اجماع و تلفیق قضاوتها، ترکیب مطلوبیت گزینه ها، رویکرد تحلیل و سیستمی، عدم اصرار بر تفکر خطی، ساختار سلسله مراتبی و اندازه گیری موارد نامشهود در تدوین و تعیین اولویتها برخوردار است. مزیت دیگر این روش ساختار دادن به مساله تصمیم گیری با تشکیل سلسله مراتب می باشد. طبقه بندی معیارها از بالا به پایین درخت باعث می شود تا مسائل پیچیده به صورتی سیستماتیک توسط تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی مورد بررسی قرار گیرد. مراحل اصلی روش تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی در نمودار (۱) نشان داده شده است



نمودار (۱) - مراحل فرایند تحلیل سلسله مراتبی

فرآیند تحلیل سلسله‌مراتبی به گونه‌ای ماتریس‌های حاصل از مقایسات زوجی را با یکدیگر تلفیق می‌سازد که تصمیم بهینه حاصل آید. مقایسات انجام شده توسط خبرگان با استفاده از جدول مقایسات زوجی زیر انجام می‌گیرد (مومنی، ۱۳۸۵). جدول مقایسات زوجی در (۱) نشان داده شده است.

جدول ۱- مقایسات زوجی

مقدار عددی	ترجیحات (قضاوت شفاهی)
۱	ترجیح با اهمیت یکسان
۳	نسبتاً مرجح (کمی مهمتر)
۵	ترجیح با اهمیت زیاد
۷	ترجیح با اهمیت خیلی زیاد
۹	ترجیح فوق العاده (کاملاً مرجح یا کاملاً مهم تر)
۲ و ۶ و ۸	ترجیحات بین فواصل زیاد (بینابین)

یکی از ابزارهای پشتیبانی تصمیم‌گیری گروهی^۱ فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی است که می‌تواند تاثیر متقابل و مشارکت افراد در تصمیم‌گیری را افزایش دهد. مدیران به کمک تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی می‌توانند مسائل را بصورت گروهی آنالیز کرده و تصمیم‌گیری نمایند. فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی، ساختار و چابویی جهت همکاری و مشارکت گروهی در تصمیم‌گیری‌ها مهیا می‌کند. علاوه بر آن، نیاز به مقایسات زوجی در تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی یکی از مزایای روش به حساب می‌آید، چراکه تصمیم‌گیرنده را مجبور می‌کند تا در مورد وزن‌های عوامل بیشتر فکر کند و موقعیت را بصورت عمیق‌تری تجزیه و تحلیل کند. برای انجام فرایند سلسله‌مراتبی گروهی، ابتدا باید گروه‌های تصمیم‌ساز مشخص شوند و سپس فرایند تصمیم‌گیری شروع شود. می‌توان برای ایجاد سلسله‌مراتبی و توافق بر سر آن از روش‌های متعددی برای مؤثر کردن تصمیم‌گیری گروهی، نظیر توفان مغزی، روش دلفی و تکنیک گروه اسمی استفاده کرد. بعد از ساختن سلسله‌مراتبی باید ماتریس‌های مقایسات زوجی در هر سطح را بدست آورد. اگر همه افراد درباره هر عضو ماتریس به اتفاق نظر برسند، آن را داخل ماتریس قرار می‌دهیم و فرایند تصمیم‌گیری را ادامه می‌دهیم. ولی در عمل عدم توافق زیادی بین افراد در مورد نحوه انجام مقایسات بروز خواهد کرد. در این

1. Group decision support system(GDSS)

صورت (یعنی بروز اختلاف اساسی بین اعضاء بر سر یک عضو ماتریس) تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی این امکان را به ما می‌دهد که هر یک از تصمیم‌سازان مقدار دلخواه خود را برای این عضو، وارد ماتریس نموده و سپس قضاوت‌های فردی را با استفاده از میانگین هندسی آنان به قضاوت گروهی برای هر مقایسه زوجی تبدیل کند. مثلاً اگر N تصمیم‌گیرنده داشته باشیم که هر کدام برای درایه ij ماتریس مقایسات زوجی یک مقدار $(a_j^1, a_j^2, a_j^3, \dots, a_j^N)$ را مد نظر داشته باشند، آنگاه قضاوت جمعی که همان قضاوت نهایی محسوب می‌شود بصورت $A_j = [a_j^1 \times a_j^2 \times a_j^3 \times \dots \times a_j^N]^{\frac{1}{N}}$ (میانگین هندسی) خواهد بود (مومنی، ۱۳۸۵). در پژوهش انجام شده نیز از روش تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی گروهی استفاده شده است و نظرات ۱۳۰ نفر از اساتید و دانشجویان دانشگاه اصفهان را از طریق پرسشنامه‌های مقایسات زوجی جویا شده و سپس مطابق آنچه گفته شد در ماتریس مقایسات زوجی قرار می‌دهیم. برای پیاده‌سازی روش تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی و انجام رتبه‌بندی، از نرم‌افزار اکسپرت چویس^۱ که یک نرم‌افزار قوی برای حل مسائل تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی است، استفاده شده است.

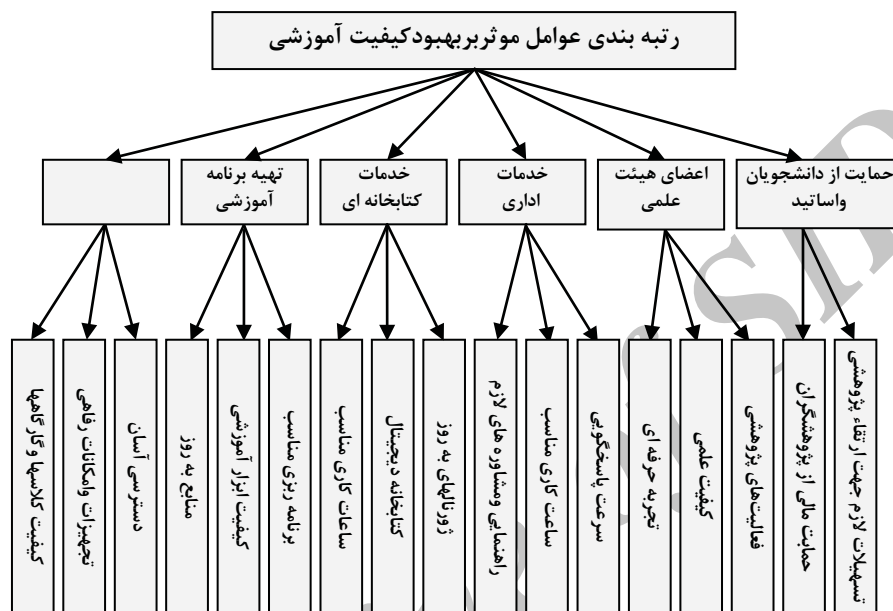
روش پژوهش

در راستای بهبود کیفیت آموزشی در موسسات آموزشی به ویژه دانشگاه عوامل مختلفی نقش ایفا می‌کنند در این تحقیق با استفاده از رویکرد تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی به بررسی و رتبه‌بندی عوامل موثر در بهبود کیفیت آموزشی پرداخته شده است. در نمودار زیر درخت سلسله‌مراتبی تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی این تحقیق ارائه شده است که در سطح اول هدف که رتبه‌بندی عوامل موثر بهبود کیفیت آموزشی است قرار گرفته است، سطح دوم شامل معیارهای اصلی که شامل: تهیه برنامه آموزشی، مکان، زیرساخت‌ها و امکانات، خدمات کتابخانه‌ای، خدمات اداری، اعضای هیئت علمی و حمایت از دانشجویان و اساتید می‌باشد و در سطح سوم معیارهای فرعی ارائه شده‌اند. برای جمع‌آوری اطلاعات و انجام مقایسات زوجی از نظر ۱۳۰ نفر از اساتید و دانشجویان دانشگاه اصفهان استفاده شد. در این تحقیق سعی شده که از اساتید تمامی گروه‌های آموزش استفاده شود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق به صورت تصادفی ساده بوده است. ابزار نظر سنجی در این تحقیق پرسشنامه مقایسات

1. ExpertChoice



زوجی بوده است که در آن معیارهای اصلی و معیارهای فرعی به صورت زوجی با هم مقایسه شده‌اند. در پایان بعد از جمع آوری نظرات با استفاده از نرم افزار اکسپرت چویس به بررسی نظرات ارائه شده پرداخته شده است.



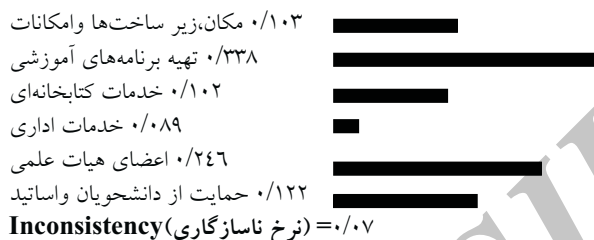
نمودار (۲) - درخت سلسله مراتبی AHP

یافته‌های پژوهش

بعد از جمع آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آنها توسط نرم افزار اکسپرت چویس زیر به دست آمده است. وزن‌هایی که برای هر کدام از معیارهای اصلی مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی که شامل حمایت از دانشجویان و اساتید، اعضای هیئت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، تهیه برنامه آموزشی و مکان، زیر ساخت‌ها و امکانات می‌باشد پس از نظر سنجی و تجزیه و تحلیل آنها توسط نرم افزار اکسپرت چویس به صورت زیر می‌باشد. وزن‌هایی که برای هر کدام از معیارهای اصلی به دست آمده است در نمودار (۳) نشان داده شده است، که با توجه به اطلاعات به دست آمده تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰,۳۳۸، دارای بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی است و بعد از آن اعضای هیئت علمی با وزن ۰,۲۴۶، حمایت از دانشجویان و اساتید با وزن ۰,۱۲۲، مکان، زیر ساخت‌ها و امکانات با وزن ۰,۱۰۳، خدمات کتابخانه‌ای

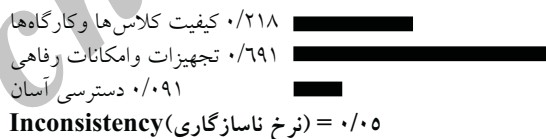


با وزن ۰,۱۰۲، و خدمات اداری با وزن ۰,۰۸۹، در اولویت‌های بعدی می‌باشند. همچنین نرخ ناسازگاری ۰,۰۷، که کمتر از ۰,۱۰ می‌باشد و نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی انجام شده می‌باشد.



نمودار (۳) - وزن معیارهای اصلی مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی

وزن‌هایی که برای هر کدام از معیارهای فرعی مکان، زیرساخت‌ها و امکانات به دست آمده در نمودار (۴) نشان داده شده است، که با توجه به اطلاعات به دست آمده تجهیزات و امکانات رفاهی با وزن ۰,۶۹۱، کیفیت کلاس‌ها و گارگاه‌ها با وزن ۰,۲۱۸ و دسترسی آسان با وزن ۰,۰۹۱، به ترتیب دارای بیشترین وزن در بهبود کیفیت آموزش از بعد مکان، زیرساخت‌ها و امکانات داشته‌اند. همچنین نرخ ناسازگاری ۰,۰۵، که کمتر از ۰,۱۰ می‌باشد و نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی انجام شده می‌باشد.



نمودار (۴) - وزن معیارهای فرعی مکان، زیرساخت‌ها و امکانات

وزن‌های به دست آمده برای هر کدام از معیارهای فرعی تهیه برنامه آموزشی به شرح نمودار (۵) است که نشان می‌دهد: برنامه ریزی مناسب با وزن ۰,۵۵۰، کیفیت ابزار آموزشی با وزن ۰,۲۴۰ و منابع به روز با وزن ۰,۲۱۰، به ترتیب دارای بیشترین اثر بوده‌اند. همچنین نرخ ناسازگاری ۰,۰۲، که کمتر از ۰,۱۰ می‌باشد و نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی انجام شده می‌باشد.



۰/۲۱۰ منابع به روز

۰/۲۴۰ کیفیت ابزارهای آموزشی

۰/۵۵۰ برنامه‌ریزی مناسب

Inconsistency (نرخ ناسازگاری) = ۰/۰۲

نمودار (۵) - وزن معیارهای فرعی برنامه آموزشی

وزن‌های مربوط به معیارهای فرعی خدمات کتابخانه‌ای در نمودار (۶) نشان داده شده است. که به ترتیب عامل ساعات کاری مناسب با وزن ۰,۵۲۸، کتابخانه دیجیتال با وزن ۰,۳۳۳ و ژورنال‌های به روز با وزن ۰,۱۴۰ دارای بیشترین تاثیر در بهبود کیفیت آموزشی از بعد خدمات کتابخانه‌ای دارند. نرخ ناسازگاری ۰,۰۵ که کمتر از ۰,۱۰ می‌باشد و نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی انجام شده می‌باشد.

۰/۱۴۰ ساعات کاری مناسب

۰/۳۳۳ کتابخانه دیجیتال

۰/۵۲۸ ژورنال‌های به روز

Inconsistency (نرخ ناسازگاری) = ۰/۰۵

نمودار (۶) - وزن معیارهای فرعی خدمات کتابخانه‌ای

وزن‌هایی که برای هر یک از معیارهای فرعی عوامل فرهنگ و افراد به دست آمده در نمودار (۷) نشان داده شده است. با توجه به اطلاعات به دست آمده عامل راهنمایی و مشاوره با وزن ۰,۵۲۸، پاسخگویی سریع با وزن ۰,۳۳۳ و ساعات کاری مناسب با وزن ۰,۱۴۰ به ترتیب دارای بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی از بعد خدمات اداری داشته‌اند. نرخ ناسازگاری ۰,۰۵ که کمتر از ۰,۱۰ می‌باشد و نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی انجام شده می‌باشد.

۰/۵۲۸ راهنمایی و مشاوره

۰/۱۴۰ ساعات کاری مناسب

۰/۳۳۳ سرعت در پاسخگویی

Inconsistency (نرخ ناسازگاری) = ۰/۰۵

نمودار (۷) - وزن معیارهای فرعی خدمات اداری



فصلنامه علمی-پژوهشی

۶۸

دوره چهارم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۱

در نمودار (۸) وزن شاخص‌های فرعی معیار اصلی اعضای هیات علمی با توجه به بهبود کیفیت آموزشی ارائه شده است که با توجه به نتایج به دست آمده تجربه حرفه‌ای با وزن ۰,۴۹۳، فعالیت‌های پژوهشی با وزن ۰,۳۱۱ و کیفیت علمی با وزن ۰,۱۹۶ به ترتیب داری بیشتر وزن بوده‌اند. هم چنین نرخ ناسازگاری کلی ۰,۰۵ نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی می‌باشد.

۰/۱۹۶ کیفیت علمی

۰/۴۹۳ تجربه حرفه‌ای

۰/۳۱۱ فعالیت‌های پژوهشی

Inconsistency (نرخ ناسازگاری) = ۰/۰۵

نمودار (۸) - وزن معیارهای فرعی عوامل اعضای هیات علمی

وزن‌های مربوط به معیارهای فرعی حمایت از دانشجویان و اساتید در نمودار (۹) نشان داده شده است. نتایج حاکی از آن است که فراهم آوردن تسهیلات لازم برای تحقیق و پژوهش با وزن ۰,۵۸۴، حمایت‌های مالی برای پژوهشگران با وزن ۰,۴۸۴ به ترتیب دارای بیشترین اولویت در راستای بهبود کیفیت آموزشی از بعد حمایت از دانشجویان و اساتید می‌باشد، همچنین نرخ ناسازگاری صفر است که کمتر از ۰,۱۰ می‌باشد و نشان دهنده سازگاری بین مقایسات زوجی انجام شده می‌باشد.

۰/۵۸۴ تسهیلات لازم برای تحقیق و پژوهش

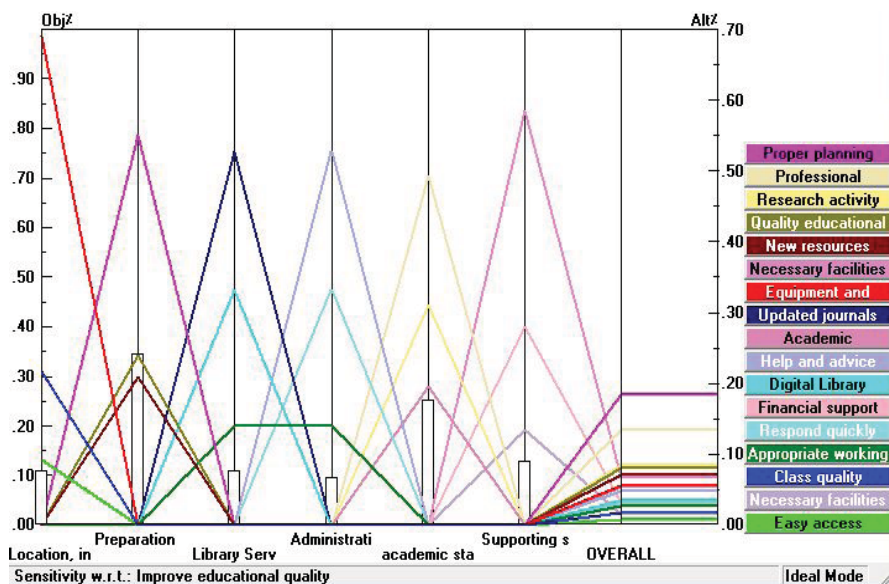
۰/۴۸۴ حمایت مالی برای پژوهشگران

Inconsistency (نرخ ناسازگاری) = ۰

نمودار (۹) - وزن معیارهای فرعی حمایت از دانشجویان و اساتید

در نمودار (۱۰) محور عمودی نشان دهنده وزن‌های نهایی معیارها، محور افقی نشان دهنده معیارهای اصلی، ستون‌های عمودی داخل نمودار نشان دهنده وزن هر معیار و نقطه شکست خطوط داخل نمودار نشان دهنده وزن معیارهای فرعی می‌باشد. همانطور که در نمودار مشخص شده است تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰,۳۳۸ دارای بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی است و بعد از آن اعضای هیئت علمی با وزن ۰,۲۴۶، حمایت از دانشجویان و اساتید با وزن ۰,۱۲۲، مکان، زیر ساخت‌ها و امکانات با وزن ۰,۱۰۳، خدمات کتابخانه‌ای با وزن ۰,۱۰۲ و خدمات اداری با وزن ۰,۰۸۹ در اولویت‌های بعدی می‌باشند.





نمودار (۱۰) - تحلیل حساسیت در مورد عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی

جمع بندی

استفاده از ارزیابی کیفی آموزش عالی به مدیریت امکان می دهد تا ضمن افزایش کارایی، از تحقق هدفها اطمینان حاصل کند. در مؤسسه آموزش عالی به منزله یک نظام، باید از ارزیابی جهت تعیین نیازها، هدفگذاری و طراحی برنامهها و فعالیت های جاری جهت دستیابی به هدفها استفاده کرد. انجام این امر مستلزم استفاده از ارزیابی تشخیصی است. به علاوه، در فعالیت های نظام آموزش عالی از ارزیابی جهت انجام اموری چون: نظارت بر چگونگی تحقق هدفها و مشخص کردن اینکه افراد تا چه اندازه مسئولیت های محوله را به انجام می رسانند، تا چه اندازه در رفع مشکلات جهت دستیابی به هدفها کوشش می کنند، شبکه ارتباطی چگونه است و چه مولفه های بر بهبود کیفیت در آموزش موثرند، می باشد. در این پژوهش به بررسی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش در دانشگاه اصفهان با رویکرد تجزیه و تحلیل سلسله مراتبی پرداخته شد و با توجه به اطلاعات بدست آمده و تجزیه و تحلیل آنها با استفاده از نرم افزار expert choice تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰,۳۳۸، دارای بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی است و بعد از آن اعضای هیئت علمی با وزن ۰,۲۴۶، حمایت از دانشجویان و اساتید با وزن ۰,۱۲۲، مکان، زیرساختها و امکانات با وزن ۰,۱۰۳، خدمات کتابخانه ای با وزن ۰,۱۰۲، و خدمات اداری با وزن ۰,۰۸۹، در اولویت های بعدی می باشند.



عارف نژاد و اسکندرزاده (۱۳۹۰) در تحقیقی با استفاده از رویکردهای تلفیقی تصمیم‌گیری چند معیاره به بررسی عوامل تاثیرگذار بر کیفیت آموزشی پرداختند که در پایان تهیه برنامه آموزشی، اعضای هیئت علمی از بیشترین تاثیر بر بهبود کیفیت آموزشی برخوردار شدند. لی و همکاران (۲۰۱۰) در تحقیقی با استفاده از رویکرد تجزیه و تحلیل سلسله‌مراتبی به بررسی عوامل موثر بر کیفیت آموزش عالی پرداختند که در پایان به این نتیجه رسیدند که حمایت‌های مالی، تخصیص مناسب منابع مالی، منابع به روز و... از عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی می‌باشند.

تسنیدو و همکاران (۲۰۱۰) در تحقیق با عنوان تحقیق با عنوان ارزیابی فاکتورهای موثر بر کیفیت آموزش در دانشگاهها به بررسی عوامل موثر بر ارتقا کیفیت آموزشی پرداختند. آنها در تحقیق خود عوامل متعددی از جمله مکان، خدمات کتابخانه‌ای، اعضای هیات علمی، تسهیلات، خدمات اداری، زیر ساختها و... را مورد بررسی قرار دادند. با تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده به این نتیجه رسیدند که تمامی عوامل مذکور در ارتقای کیفیت آموزشی موثر هستند.

رها راجو^۱ و همکاران (۲۰۰۷) در تحقیقی به دنبال روشی برای بهبود کیفیت آموزشی با استفاده از روش گسترش کارکرد کیفیت (QFD) و AHP بودند و در پایان به این نتیجه رسیدند که عوامل مانند مکان، تسهیلات، برنامه‌های آموزشی، خدمات اداری و ارتباط با بیرون از عوامل مهم در بهبود کیفیت آموزشی به حساب می‌آیند.

با توجه به اینکه برنامه‌های آموزشی دارای اهمیت زیادی در راستای بهبود کیفیت آموزش می‌باشد در نتیجه تصمیم‌گیرندگان باید نسبت به اتخاذ برنامه‌های آموزشی حساسیت بیشتری نشان دهند و سعی کنند که برنامه‌های آموزشی را متناسب با نیازهای جامعه و تقاضای بازار اتخاذ کنند. همچنین در موقع استخدام کارکنان بخش‌های مختلف، افرادی را انتخاب کنند که توانایی تعامل با دانشجویان و ارائه راهنمایی و مشاوره مناسب را داشته باشند. یکی دیگر از عوامل موثر بر بهبود کیفیت آموزشی در دسترس و به روز بودن منابع علمی موجود در دانشگاه‌ها می‌باشد. که مسئولین باید تلاش کنند که تاجایی که امکان دارد از منابع مناسب و به روز و با مشورت با دانشجویان، خریداری کنند. پژوهشگران در تحقیقات آینده خود می‌توانند تاثیر عواملی مانند ساختار سازمانی، سبک مدیریت، نظام اداری، انگیزش کارکنان، کاربرد سیستم‌های اطلاعاتی نوین و... بر بهبود کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها را مورد بررسی قرار دهند.

1. Raharjo



منابع

- اسماعیلی بیدهندی، زهرا (۱۳۷۷). بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء (س) پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء (س)
- بازرگان، عباس (۱۳۷۴). ارزیابی درون دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال سوم شماره ۴-۳، پیاپی ۱۱-۱۲، ص ۴۹-۷۰
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی، انتشارات سمت، تهران
- برمیانی، ابولقاسم، صالحی، محمد. صادقی، محمدرضا. (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان فصلنامه علمی پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال دوم، شماره چهارم، تابستان ۱۳۹۰
- راجرز، دانیلو هرشاس. راجلین (۱۳۷۰)؛ اقتصاد و آموزش و پرورش، ترجمه سید ابوالقاسم حسینیون، مشهد، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- رحیمی، حسن. محمدی، رضا. پرنده، کورش. (۱۳۸۱). مجموعه مقالات چهل و هشتمین نشست روسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی کشور. چاپ اول، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور، تهران
- سانبال بیکاس (۱۳۸۰). نوآوری در آموزش عالی، ترجمه میری ونوه ابراهیم، تهران، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- سلیمانی مطلق، خداپار (۱۳۸۴). بررسی عوامل آموزشی مؤثر بر کیفیت آموزش دانشگاهی از دیدگاه اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه لرستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- شهرکی پور، حسن. پرنده، کورش. وقور کاشانی، مهدیه سادات. (۱۳۸۹). نقش ارزیابی در بهبود کیفیت آموزشی رشته مهندسی مکانیک دانشگاه تربیت مدرس، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال دوازدهم، شماره ۴۵ ص ۱-۳۳
- عارف نژاد، محسن. اسکندرزاده، مریم. (۱۳۹۱). رتبه‌بندی رویکردهای مناسب در بهبود کیفیت آموزشی با استفاده از مدل تلفیقی تصمیم‌گیری چند معیاره (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). پنجمین کنفرانس بین‌المللی تحقیق در عملیات. دانشگاه تربیت معلم آذربایجان. تبریز
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی انجمن آموزش عالی در ایران. سال اول، شماره ۲، ص ۹۵
- فراستخواه، مقصود و عباس بازرگان و محمود طباطبایی (۱۳۸۶). تحلیل مقایسه‌های نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی در جهان، وجوه اشتراک و افتراق در تجربه‌های جهانی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۴
- قاندی، یحیی (۱۳۷۲). بررسی و مقایسه کیفیت تدریس اعضای هیات علمی دانشکده‌های علوم تربیتی شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی



فصلنامه علمی-پژوهشی

۷۲

دوره چهارم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۱

قورچیان، نادر قلی (۱۳۷۳). تحلیلی بر مکعب کیفیت در نظام آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۷ و ۸، ص ۱۳-۲۰

محمد بیگی دهقی، احمد (۱۳۷۴). بررسی عوامل موثر در ارتقای کیفیت آموزشی دوره‌های ضمن خدمت مراکز آموزش عالی شهید فارسی از دیدگاه فراگیران و مدرسان، پایان نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، واحد خوراسگان

محمد پور، محمدرضا (۱۳۷۴). بررسی نظرات دانشجویان در مورد عوامل افزایش دهنده کیفیت آموزش در مراکز تربیت معلم استان خوزستان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان
محمدی، رضا و همکاران (۱۳۸۴). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی (مفاهیم، اصول، روش‌ها و معیارها)، سازمان سنجش کشور، تهران

محمدی آئین، مجتهدزاده ریثا، (۱۳۸۴). رتبه بندی آموزشی و بانک اطلاعات رشته‌های مدیریت و اطلاع رسانی در ایران، محصول تدوین راهکار تقسیم وظایف آموزشی در نظام آموزشی علوم پزشکی کشور. تهران: وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، معاونت آموزشی و امور دانشجویی. ص ۲۴
مومنی منصور (۱۳۸۵)، مباحث نوین تحقیق در عملیات، تهران، دانشکده مدیریت دانشگاه تهران، چاپ اول
نیلی احمدآبادی، محمدرضا (۱۳۷۱) نظر سنجی مقایسه‌ای اعضای هیات علمی دانشگاه‌های اصفهان و صنعتی اصفهان در رابطه با عوامل موثر بر کیفیت آموزشی هر دو دانشگاه. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

هویدا، رضا، مولوی، حسین (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیات علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۸، ص ۱۳۲-۱۴۱
هویدا، رضازارع، حسین (۱۳۸۴). نقش بهبود کیفیت آموزش عالی در تعالی سازمان‌ها. ششمین کنفرانس مدیران کیفیت، تهران

یمنی دوزی سرخابی، محمد و مریم بهادری حضاری. (۱۳۸۷) مقایسه برخی عوامل موثر بر کیفیت آموزش‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. فصلنامه علمی-پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، سال اول، شماره ۱، ص ۵۷

Birbun R. (1998). **How colleges work: the cybernetics of academic organization and leadership**. California: Jossey-Bass Inc.

Brennan, John and T. Shah (2000). **Managing quality in higher education. An international perspective on institutional assessment and change**. Buckingham, OECD, SRHE and Open University Press

Bowden, J. and Marton, F. (1998), **The - beyond Quality and Competence in University of Learning**. London: Kogan Page.

Dubois, P. (2001); **Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe; University of Paris X (UPAR10.TEM)**, France, P. 4.



Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. **Quality Assurance in Education**, 16, 61-79.

Kells, H. R. (1990). **the Inadequacy of performance Indicators for Higher Education. The need for 4 more comprehensive and development construct**. Jossy Bass publishers.

Lagrosen S, Seyyed-Hashemi R, Leitner M.(2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. **Quality Assurance in Education**; 12(2): 61-9.

Li.J, Xie.J, Li.J and Wang.H. (2010).The Application of Analytic Hierarchy Process in Higher Education Tuition Model.<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=05563590>

LOmas L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. **Quality Assurance in Education**. 12(4): 157-65.

Raharjo, H., Xie, M., Goh, T.N. and Brombacher, A. (2007), “A methodology to improve higher education quality using the quality function deployment and analytic hierarchy process”, **Total Quality Management**, Vol. 18 No. 10, pp. 1097-115.

Sailor.Y.H. (1991).**Tam field manual**.New Yohk mccro Hiu.

Solomon.L.C.(1985).**Economic of quality of education in Husen**.T.pastleth

Tsinidou, Maria, Vassilis Gerogiannis and Panos Fitsilis (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. **Quality Assurance in Education** Vol. 18 No. 3, 2010 pp. 227-244

Twigg CA.(2001). **Quality Assurance for whom?** New York: Center for academic Transformation;

Voss.R,Gruber.T andSzmigin.I. (2007).Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*. No 60. 949–959



فصلنامه علمی-پژوهشی

۷۴

دوره چهارم
شماره ۴
پاییز ۱۳۹۱