

ارزیابی نظام موجود کیفیت آموزش و عوامل مؤثر بر آن در مقاطع تحصیلی مختلف از دیدگاه دانشجویان

میلاد آقائی^۱

اصغر آقائی^۲

صفر فضلی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۳

تاریخ وصول: ۹۰/۶/۲۸

چکیده

کیفیت عاملی است که عموماً به عنوان انطباق کالاها و خدمات با نیازهای مشتریان تعریف می‌گردد و در این راستا ارزیابی کیفیت در سازمان‌ها به عنوان یکی از عوامل تاثیر گذار بر رشد و توسعه هر سازمانی قلمداد می‌شود. از این رو، سنجش وضع موجود کیفیت آموزش نقش بسیار مهمی را بر رشد و توسعه فردی در راستای اهداف سازمانی ایفا می‌کند. بدین جهت، تحقیق حاضر در نظر دارد وضعیت موجود نظام کیفیت آموزش را در دانشکده علوم و فنون اداری و پشتیبانی دانشگاه علوم انتظامی مورد بررسی قرار داده و در صورت وجود شکاف معنی دار با وضع مطلوب با تعیین فاصله وضع موجود تا وضع مطلوب هر یک از مؤلفه‌های مذکور، راهکارهای عملی کاهش این فاصله را ارائه نماید. این پژوهش مطالعه‌ای توصیفی - پیمایشی است. پس از شناسایی متغیرهای تحقیق، مؤلفه‌های اصلی و مدل مفهومی، از پرسشنامه‌های استاندارد دانشگاه علوم انتظامی برای سنجش کیفیت آموزش استفاده گردید. حجم نمونه مورد مطالعه عبارت است از ۱۵۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف دانشکده علوم و فنون اداری و پشتیبانی. در این تحقیق از

۱- کارشناس ارشد مدیریت صنعتی - مدرس دانشگاه علوم انتظامی

۲- استادیار دانشگاه علوم انتظامی

۳- استادیار دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)

آزمون پیرسون برای بررسی ارتباط بین متغیرها و از آزمون فریدمن برای رتبه بندی متغیرهای تأثیرگذار بر کیفیت آموزش استفاده گردیده است.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بیانگر آن است که وضعیت کیفیت آموزش از دیدگاه هر سه گروه در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. از طرف دیگر، بین کیفیت آموزش و عامل دانشجویان، فرایند یادگیری-یاددهی، گروه آموزشی و دانشکده و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی ارتباط مستقیم و اولویت بندی وجود دارد.

واژگان کلیدی: کیفیت آموزش، ارزیابی، دانشجویان، دانشکده علوم و فنون اداری و پشتیبانی.

مقدمه

ارزیابی سازمان‌ها به منظور تشخیص نقاط قوت و ضعف و همچنین بررسی کارایی و اثربخشی آنها از دیرباز مورد توجه مدیران سازمان‌ها و به ویژه مدیران سازمان‌های آموزشی بوده است و به عنوان مبنای اتخاذ تصمیمات مهم اداری نظیر تشویق، تقدیر از زحمات برجسته کارکنان و مدیران، ارائه الگوی مناسب جهت استفاده در سایر سازمان‌ها و تسهیل شکوفایی و رشد استعدادها و شایستگی‌های کارکنان مورد استفاده قرار می‌گرفته است. اهمیت ارزیابی تا آنجا است که تامسون^۱ (۱۹۰۷) معتقد است: «وقتی که شما بتوانید آنچه را که درباره‌اش صحبت می‌کنید مورد سنجش قرار دهید و آن را با اعداد و ارقام بیان کنید، در واقع می‌توانید ادعا کنید که چیزی در مورد آن می‌دانید؛ اما وقتی نتوانید آن را بسنجید و زمانی که نتوانید آن را با اعداد و ارقام بیان کنید، دانش و آگاهی شما نسبت به آن موضوع بسیار ناچیز و ناراضی کننده است» (نیون، ۱۳۸۶، ص ۱۹).

در واقع، نظام ارزیابی، خدمات انجام گرفته را تشخیص داده و مورد تشویق و خدمات ضعیف انجام شده را شناسایی، اصلاح و بهبود می‌بخشد و در نهایت نیز، بطور قابل ملاحظه‌ای در تقویت روحیه، ایجاد انگیزه و افزایش کارایی و اثربخشی سازمان‌ها تأثیر می‌گذارد (آقائی، ۱۳۸۲، ص ۲). از طرف دیگر، امروزه یکی از مهمترین اهداف هر

1. Thompson



کشوری توانمندی در دستیابی به سطح بالاتری از آموزش است؛ چراکه آموزش یک تصویر جهانی در راستای دستیابی به موفقیت است. از این رو، آموزش فراتر از ایجاد امکان حصول دانش و توانایی برای افراد است و به عبارت بهتر، آموزش مسئولیت ایجاد ارزشی را دارد که موجب پیشرفت و بقای جوامع می‌گردد (تورکمن، ۲۰۰۳، ص ۱۳۵). بنابراین، آنچه از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، سنجش وضعیت آموزش و همراستایی آن با نیازها و اهداف تعیین و تعریف شده است.

در این راستا، در دنیای امروزی که با ویژگی تغییر سریع در اهداف و نیازها همراه است، مفاهیمی همچون کیفیت مطرح گردیده‌اند. امروزه تعاریف زیادی در زمینه تشخیص ماهیت اصلی واژه کیفیت ارائه گردیده است. کیفیت ترجمه یونانی از اصطلاحی است که توسط افلاطون و ارسطو برای تفکیک ماهیت اشیاء به کار برده می‌شد (طهماسبی، ۱۳۸۶، ص ۹) و به معنای شایستگی جهت استفاده بخصوص و میزانی است که یک محصول انتظارات مصرف کننده خود را برآورده می‌سازد (نقندریان، ۱۳۸۶، ص ۹).

به عبارت دیگر، کیفیت عبارت است از تطابق محصولات با نیازهای مشتریان (کاربران) و یا تطابق کالاها با استانداردهای از پیش تعیین شده. اما به طور کلی می‌توان ادعا کرد کیفیت به معنای عام آن، وجود ویژگی‌هایی در کالا مطابق با نظر کاربران کالاها و خدمات به منظور رفع نیازهای آنان است که این کالا می‌تواند کالایی صنعتی و یا خدماتی همانند آموزش باشد. در این راستا، ارزیابی و بهبود کیفیت در زمینه‌هایی مثل صنعت و تولید، بهداشت و آموزش و پرورش به عنوان یک ضرورت مطرح و از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (فتح آبادی، ۱۳۷۸، ص ۸۷).

دانشگاه علوم انتظامی به عنوان مهم‌ترین مرجع علمی و مرکز آموزش عالی در ناجا وظیفه تربیت نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز واحدهای مختلف صنفی و ستادی ناجا را بر عهده دارد. در این راستا، یکی از دغدغه‌های اساسی و مدیران این دانشگاه، ارزیابی کیفیت اجرای دوره‌های آموزشی مختلف در این دانشگاه و شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقاء کیفیت آموزش است؛ چرا که ارزیابی دوره‌های مختلف به منظور اطلاع از کیفیت آموزشی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار بوده و با ارزیابی این دوره‌ها می‌توان به نقاط

قوت و ضعف آنها پی برد و در جهت رفع نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت و بطور کلی تطابق دوره‌های آموزشی مطابق با نیازهای واحدهای مختلف سازمان اقدام نمود. با توجه به اهمیت بالای مسائل مورد بحث، این مقاله برآن است که با یک هدف اساسی به بررسی کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان دوره‌های مختلف تحصیلی پردازد و ضمن شناسایی عوامل مؤثر، راهکارهایی جهت ارتقاء کیفیت آموزش ارائه کند.

مبانی نظری

کیفیت آموزش عبارت است از آموزشی که مهارت‌های مورد نیاز را برای بهره ور شدن و توسعه زندگی پایدار به یادگیرندگان ارائه می‌کند (تیکلی و بارت، ۲۰۱۱، ص ۴). در دیدگاهی کلی‌تر، می‌توان کیفیت آموزش را به عنوان تعهد گروه آموزشی به دستیابی به اهداف آموزشی تعریف نمود (ساندوال و دیگران، ۲۰۱۰، ص ۲۵۹۱). در این بخش با مرور برخی از رویکردها، دیدگاه‌ها و عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش، زمینه لازم برای ترسیم مدل مفهومی تحقیق در بخش بعدی فراهم خواهد شد.

رویکردهای درک کیفیت آموزش

برای درک هر چه بیشتر کیفیت آموزش و عوامل مؤثر بر آن بد نیست در ابتدا به رویکردهای آموزش در سطح دنیا اشاره کنیم. دو رویکرد غالب در درک کیفیت آموزش وجود دارد که یکی بر مبنای تئوری سرمایه^۱ و دیگری بر مبنای حقوق بشر^۲ است.

۱- رویکرد سرمایه انسانی: بسیاری از نویسندگان از دهه ۱۹۷۰ تا کنون مباحث زیادی را تحت عنوان سرمایه انسانی که به عنوان مبنای آموزش در نظر گرفته می‌شود، انجام داده‌اند. بر این اساس، کیفیت آموزش موجب ایجاد رشد منافع اقتصادی خواهد شد. در این راستا، تولید ناخالص داخلی به عنوان مهمترین شاخصی است که در نظر گرفته می‌شود. وگاس و پترو^۳ (۲۰۰۸) معتقدند توسعه فرصت‌های آموزشی موجب کاهش

1. capital theory
2. human right
3. Vegas & Pero



نابرابری درآمدی، فقر و ... می‌گردد که یکی از عوامل اصلی آن کیفیت آموزش است. از طرف دیگر، هانوشک و وابمن^۱ (۲۰۰۷) در تحقیقات خود به این نتیجه رسیده‌اند که کیفیت آموزش تأثیر مثبت اقتصادی و آماری بر روی رشد اقتصادی دارد.

۲- رویکرد حقوق بشر: در مقابل تأکید بر رشد اقتصادی در رویکرد سرمایه انسانی، طرفداران رویکرد حقوق بشر محور توسعه انسان را در قالب ساختاری چند بعدی در بر گیرنده مبانی اقتصادی، سیاسی و ابعاد فرهنگی و ارتباط آن با تصویر امنیت، ایمنی انسان و حفظ محیط زیست در نظر می‌گیرند. رویکرد حقوق بشر به کیفیت آموزش علاقه مند به در نظر گرفتن آموزش به عنوان عنصر کلیدی در ایجاد امنیت و حقوق انسانی است (آنتر هالتر، ۲۰۰۷، ص ۶۹).

۳- از نظر یونسکو کیفیت در آموزش عالی مفهومی چند بُعدی است، که به میزان زیادی به وضعیت محیطی نظام دانشگاهی، مأموریت با شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد. بر این اساس، نمی‌توان گفت، کیفیت از یک نظریه عمومی یا یک الگوی کلی به دست می‌آید (بازرگان، ۱۳۸۱، ص ۵۸).

هاروی و گرین^۲ (۱۹۹۳) پنج رویکرد را در شناسایی کیفیت در آموزش عالی ارائه کرده که هر کدام به ابعاد مختلف کیفیت اشاره دارند:

الف) دیدگاه استثنایی: در این دیدگاه کیفیت اشاره به چیزی مشخص، ویژه و برگزیده دارد و در موقعیت‌های آموزشی، مفهوم آن با تعالی پیوند می‌خورد. کیفیت در این دیدگاه به وسیله خبرگان قابل حصول است.

ب) دیدگاه کمال‌گرایی: در این دیدگاه کیفیت به عنوان یک پیامد یا نتیجه بی‌عیب مورد توجه قرار گرفته و معتقدند، کیفیت زمانی به دست خواهد آمد که بتوان به یک سطح ثبات و استحکام دست یافت. در این صورت می‌توان انتظار داشت که به کیفیت دست پیدا کنند.

1. Hanushek & Wabmann

2. Harway and Green



ج) دیدگاه تناسب با اهداف: این دیدگاه کیفیت را به عنوان برآوردن کامل الزامات، نیازها یا مطلوب‌های مصرف‌کنندگان می‌داند و از لحاظ نظری، مصرف‌کننده الزامات را تعیین می‌کند.

د) دیدگاه ارزش برای پول: کیفیت در این دیدگاه بر مبنای بازگشت سرمایه‌گذاری مورد توجه قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، حصول کیفیت به معنای کسب پیامدهای یکسان با هزینه کمتر یا پیامدهای بهتر به هزینه یکسان می‌باشد. تمایل رو به رشد جامعه و دولت در قبال پاسخگویی، منعکس‌کننده این رویکرد است.

ه) دیدگاه تبدیلی: این رویکرد بیانگر یک دیدگاه سنتی نسبت به کیفیت است که کیفیت را به عنوان تغییر از یک وضعیت به وضعیت دیگر می‌بیند.

عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش

تاکنون دیدگاه‌های متفاوتی پیرامون عوامل مؤثر بر ارتقاء و افزایش کیفیت آموزش مطرح شده است. از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به دیدگاه‌های زیر اشاره نمود:

۱- ورودی‌های کیفی: از جمله ورودی‌های کیفی می‌توان به منابع اصلی آموزش از جمله دانشجویان و متغیرهای مربوط به این حوزه از جمله: سن، جنس و ... اشاره نمود.

۲- فرایند (فناوری) آموزشی: روباگیزا و دیگران^۱ (۲۰۱۰) به تأثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات بر آموزش و به تبع آن کیفیت آموزش اشاره نموده‌اند. آنها معتقدند فناوری اطلاعات موجب توانمندسازی اساتید در ارائه هر چه بهتر مواد و متون آموزشی و امر تدریس خواهد شد.

۳- عوامل مربوط به اساتید: عواملی از جمله به کارگیری اساتید توانمند، آموزش دیده و با انگیزه تأثیر بسیار زیادی بر ارتقاء کیفیت آموزش دارد (مالکین^۲، ۲۰۱۰، ص ۲۵۱).

1. Rubagiza et al
2. Mulkeen



سابقه تحقیقات پیشین

بحث کیفیت آموزش از سال‌ها پیش به عنوان دغدغه اصلی سازمان‌های آموزشی مطرح بوده است. در این بخش به مرور مختصری از سابقه تحقیقات پیشین پیرامون کیفیت آموزش در داخل و خارج از کشور می‌پردازیم.

الف) تحقیقات خارجی

هینمان^۱ (۲۰۰۴) در مقاله‌ای با عنوان کیفیت آموزش بین‌المللی، مبانی اقتصادی کیفیت آموزش را در سطح بین‌المللی مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته است که تاثیر آموزش اساساً از کیفیت آن منتج می‌شود. در این مقاله همچنین توزیع کیفیت آموزش در سطح جهانی و شاخص‌های آن به همراه مقایسه‌ای در کشورهای فقیر و توسعه یافته ارائه شده است. سادی اگلو و دیگران^۲ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای با عنوان تعیین مهارت‌ها و دانش اطلاعاتی مورد نیاز کاندیداهای شغل معلمی، مهارت‌های اطلاعاتی از جمله تعریف، دریافت، ارزیابی و برقراری ارتباط با اطلاعات به‌عنوان مهارت‌های اصلی اطلاعاتی مورد نیاز برای کاندیداهای شغل معلمی تعیین شده‌اند که بر پایدار سازی کیفیت آموزش تاثیر گذار هستند. از طرف دیگر، آگویلار و رتامال^۳ (۲۰۰۹) در مقاله‌ای با عنوان محیط حمایتی و کیفیت آموزش در زمینه آموزش انسان، تاثیر مثبت فضای آموزشی بر کیفیت آموزش مورد بررسی قرار گرفته است.

علاوه بر این، گوردون^۴ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان انعکاس ساختار گزارش کنترل جهانی برای درک کیفیت آموزش، عوامل موثر بر کیفیت آموزش در محیط جهانی و گزارش آن را مورد بحث قرار داده است. ساندول و دیگران^۵ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان دیدگاه انسانی مورد نیاز برای شناخت آموزش، به ویژگی‌های اخلاقی مورد نیاز برای آموزش دهندگان و تأثیر این متغیر بر کیفیت آموزش اشاره کرده‌اند و تیکلی و بارت^۵

-
1. Heyneman
 2. Sadioglu et al
 3. Aguilar and Retamal
 4. Gordon
 5. Tikly and Barette

(۲۰۱۱) در مقاله‌ای با عنوان توانمندی‌ها و کیفیت آموزش در کشورهای کم درآمد به رویکرد تئوریک برای درک هر چه بهتر کیفیت آموزش در کشورهای کم درآمد اشاره کرده است.

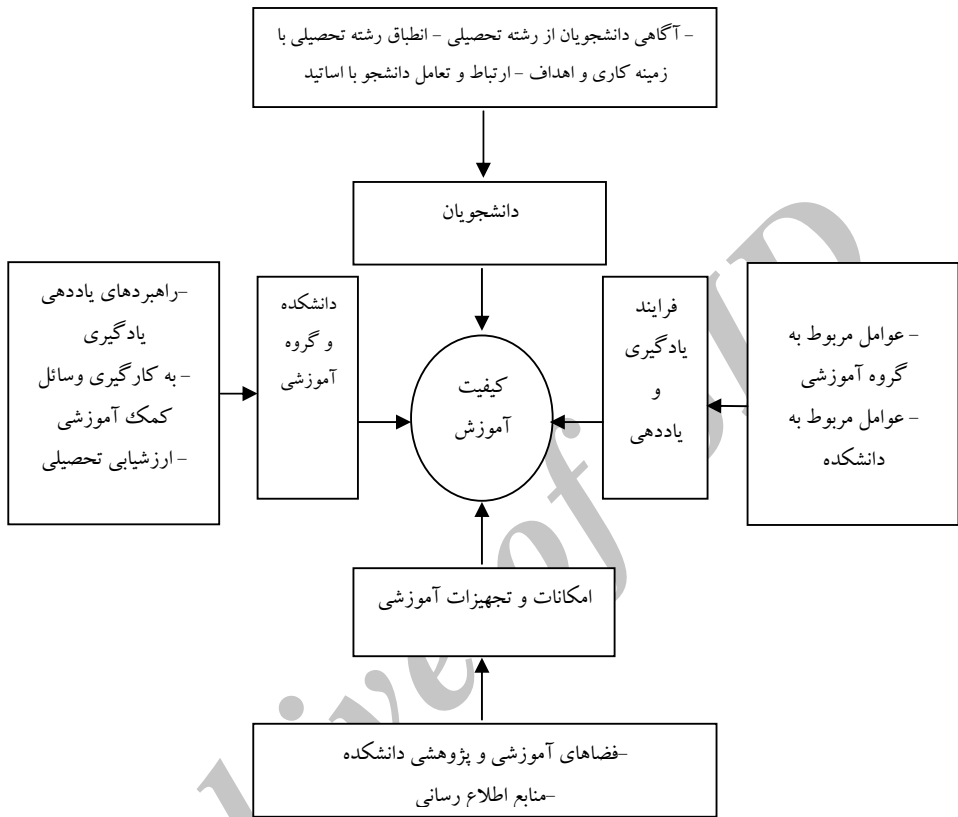
ب) تحقیقات داخلی

شفیعی (۱۳۸۳)، در تحقیقی ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی ارشد از سال ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۸۲ در دانشگاه شهید بهشتی را مورد بررسی قرار داد که مطابق با آن فرایند یادگیری و یاددهی به عنوان عناصر اصلی تأثیرگذار بر کیفیت و ارزیابی درونی شناخته شدند. پس از آن، فراستخواه (۱۳۸۵) تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی کیفیت و اعتباربخشی آموزش عالی ایران براساس تجارت جهانی و ایرانی را مورد بررسی و ارزیابی قرار دادند که به نتایج مشابهی دست یافتند.

طهماسبی (۱۳۸۶) در پایان نامه‌ای تحت عنوان ارزیابی درونی مجتمع دانشگاهی برق و الکترونیک دانشگاه صنعتی مالک اشتر، علاوه بر موارد فوق، عامل دانشجویان و ویژگی‌های فردی آنان را مورد بررسی و تحقیق و دسته بندی جدیدی را تحت عنوان عوامل ورودی، فرآیندی و خروجی تأثیرگذار بر ارزیابی درونی کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان استفاده و ارائه داد.

روش تحقیق و الگوی مفهومی تحقیق

با توجه به سیر منطقی تغییر مدل‌های سنجش و ارزیابی درونی و کیفیت آموزش، در این تحقیق از مدلی که توسط طهماسبی در سال ۱۳۸۶ تکمیل گردید استفاده گردیده و این مدل در محیط ناجا مورد ارزیابی و تست قرار گرفت. بر این اساس، چهار متغیر دانشجویان، فرایند یادگیری و یاددهی، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی و گروه و دانشکده به عنوان عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش شناخته شده‌اند.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

نوع تحقیق از نظر نتیجه کاربردی و از نظر روش از نوع توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری این تحقیق کلیه دانشجویان در مقاطع و رشته‌های مختلف از جمله هنر، مدیریت آماد و پشتیبانی، رایانه و مخابرات، مدیریت منابع انسانی، مدیریت مالی و عقیدتی در دانشکده علوم و فنون اداری و پشتیبانی است که در مجموع تعداد ۲۴۰ نفر را بالغ گردید که با استفاده از روش‌های تعیین حجم نمونه نمونه‌ای به حجم ۱۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از آنها انتخاب شده است. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه استاندارد سنجش کیفیت آموزش می‌باشد که با ۳۲ سوال در قالب چهار محور دانشجویان،

فرایند یادگیری- یاددهی، امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی و دانشکده و گروه آموزشی گردآوری شده است. روایی پرسشنامه از طریق ۱۰ نفر از اساتید دانشگاه علوم انتظامی و متخصص در امور آموزش، نظریه کارشناسان خبره صورت گرفته است که پس از اعمال نقطه نظرات ایشان در محتویات پرسشنامه و جمع بندی پاسخ ها پرسشنامه نهایی تنظیم و در میان نمونه آماری توزیع، جمع آوری و داده های حاصل از پرسشنامه وارد رایانه شد و میزان آماره آلفای کرونباخ ۰.۹۱۶ با استفاده از نرم افزار SPSS محاسبه شد که نشان دهنده برقراری خوب پایایی پرسشنامه می باشد.

برای تجزیه و تحلیل داده ها ابتدا از شاخص های آمار توصیفی در تهیه جداول فراوانی، میانگین استفاده شد و برای یافتن پاسخ مناسب فرضیه های تحقیق در حوزه عوامل تأثیر گذار از آزمون همبستگی پیرسون و برای رتبه بندی عوامل تأثیر گذار از آزمون فریدمن استفاده گردیده است.

فرضیه های تحقیق

در این راستا، فرضیه های فرعی تحقیق عبارتند از:

۱. بین کیفیت آموزش و عامل دانشجویان ارتباط معناداری وجود دارد.
۲. بین فرآیند یادگیری- یاددهی و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.
۳. بین امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.
۴. بین گروه آموزشی و دانشکده و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.
۵. بین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش اولویت بندی وجود دارد.

یافته های تحقیق

یافته های حاصل از تحقیق در دو حوزه آمار توصیفی و آمار استنباطی جهت پاسخ به فرضیه های تحقیق به صورت زیر است.



یافته‌های جمعیت شناختی با استفاده از آمار توصیفی درصد گیری و فراوانی نشان داد که از بین کل پاسخگویان، ۶۱ درصد پاسخگویان زیر ۴۰ سال و ۳۹ درصد دیگر بالاتر از ۴۱ سال سن دارند. ۸۳/۶ درصد دارای وضعیت استخدامی نظامی، ۱۰/۱ درصد کارمند و سایرین به صورت پیمانی هستند. ۱۶/۴ درصد در مقطع کاردانی، ۴۲/۸ درصد در مقطع کارشناسی و ۳۵/۲ درصد در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل هستند. ۵ درصد در رشته مدیریت آماد و پشتیبانی، ۱۶/۴ درصد در رشته مدیریت مالی، ۳۹/۶ درصد در رشته مدیریت منابع انسانی، ۷/۵ درصد در رشته مخابرات، ۵/۷ درصد در رشته هنر و ۲۰/۱ درصد در رشته عقیدتی مشغول به تحصیل بوده‌اند.

جدول ۱. توزیع میانگین عامل ۱: دانشجویان

ردیف	عناوین	مقاطع	وضعیت کیفیت
			امتیاز مطلوب نسبتاً نامطلوب مطلوب
۱	آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی	کاردانی	۴/۱۱ *
		کارشناسی	۴/۰۳ *
		کارشناسی ارشد	۴/۰۷ *
۲	۱- آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی در ابتدای تحصیل	کاردانی	۴ *
		کارشناسی	۳/۹۵ *
		کارشناسی ارشد	۳/۹۳ *
۳	۲- آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی در حال حاضر	کاردانی	۴/۰۴ *
		کارشناسی	۴/۰۳ *
		کارشناسی ارشد	۴/۲۴ *
۴	۳- علاقه مندی به رشته پس از شروع به تحصیل	کاردانی	۴/۱۱ *
		کارشناسی	۴/۰۱ *
		کارشناسی ارشد	۴/۱۳ *
۵	۴- احساس منزلت علمی و تاثیر	کاردانی	۴/۲۸ *

تحلیل عامل ۱: دانشجویان

شماره



		گذاری پس از تحصیل	
*	۴/۰۱	کارشناسی	
*	۳/۹۸	کارشناسی	
		ارشد	
۶		انطباق رشته تحصیلی با زمینه	ملاکات ۲
*	۴/۱۴	کاردانی	
*	۳/۹۳	کارشناسی	
*	۴/۱۶	کارشناسی	
		ارشد	
۷		۱- انطباق رشته تحصیلی با زمینه	ملاکات ۲
*	۴/۰۴	کاردانی	
*	۳/۸۴	کارشناسی	
*	۴/۱۱	کارشناسی	
		ارشد	
۸		۲- انطباق رشته تحصیلی با	نشانه‌گر
*	۴/۱۲	کاردانی	
*	۳/۸۷	کارشناسی	
*	۴/۱۱	کارشناسی	
		ارشد	
۹		۳- انطباق رشته تحصیلی با	نشانه‌گر
*	۴/۲۷	کاردانی	
*	۴/۰۹	کارشناسی	
*	۴/۲۵	کارشناسی	
		ارشد	
۱۰		ارتباط و تعامل دانشجو با اساتید	ملاکات ۳
*	۳/۵۴	کاردانی	
*	۳/۴۸	کارشناسی	
*	۳/۳۲	کارشناسی	
		ارشد	
۱۱		۱- میزان تعامل و ارتباط با اساتید	نشانه‌گر
*	۳/۱۵	کاردانی	
*	۳/۴۴	کارشناسی	
*	۲/۹۵	کارشناسی	
		ارشد	
۱۲		۲- میزان دسترسی به اساتید در	نشانه‌گر
*	۳/۲۳	کاردانی	
*	۳/۲۹	کارشناسی	
*	۲/۹۶	کارشناسی	
		ارشد	



۱۳	۳- میزان رضایت از نحوه	کاردانی	۴/۲۳ *
	برخورد اساتید دروس تخصصی	کارشناسی	۳/۷ *
		کارشناسی	۴/۰۵ *
		ارشد	

همان‌طور که جدول شماره یک نشان می‌دهد، وضعیت کیفیت آموزش از نظر عامل دانشجویان در ملاک‌های آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی، انطباق رشته با زمینه‌های کاری و اهداف در وضعیت مطلوب و در حوزه ارتباط و تعامل دانشجو با اساتید از دیدگاه هر سه گروه در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد.

جدول ۲. توزیع میانگین عامل ۲: فرایند یاددهی و یادگیری

ردیف	عناوین	مقاطع	وضعیت کیفیت امتیاز مطلوب نسبتاً نامطلوب مطلوب
۱	راهبردهای یاددهی - یادگیری	کاردانی	۳/۹۸ *
		کارشناسی	۳/۸۱ *
		کارشناسی ارشد	۳/۵۳ *
۲	۱- میزان آشنایی اساتید با روشهای تدریس	کاردانی	۴/۰۸ *
		کارشناسی	۳/۶۳ *
		کارشناسی ارشد	۳/۹۲ *
۳	۲- معرفی منابع اصلی و فرعی از ابتدای ترم توسط اساتید	کاردانی	۴/۰۴ *
		کارشناسی	۳/۸۸ *
		کارشناسی ارشد	۳/۵ *
۴	۳- میزان رضایت از سرفصلها و محتوای دروس	کاردانی	۴/۰۴ *
		کارشناسی	۳/۸۵ *
		کارشناسی ارشد	۳/۶۳ *
۵	۴- میزان رضایت از انطباق	کاردانی	۴ *

تحلیل عامل ۲: فرایند یاددهی و یادگیری

نشانهگر



* ۳/۸۹	کارشناسی	مطالب ارائه شده توسط اساتید	
* ۳/۷۱	کارشناسی	با سرفصل	
	ارشد		
* ۴	کاردانی	۵- میزان استفاده اساتید از منابع	۶
* ۳/۹۵	کارشناسی	روز	
* ۳/۵۴	کارشناسی		
	ارشد		
* ۴/۰۸	کاردانی	۶- میزان تسلط و احاطه اساتید	۷
* ۳/۹۷	کارشناسی	بر موضوعات درسی	
* ۳/۷۶	کارشناسی		
	ارشد		
* ۳/۸۴	کاردانی	۷- میزان توجه اساتید به	۸
* ۳/۷۹	کارشناسی	اطلاعات فعلی و قبلی دانشجویان	
* ۳/۵۷	کارشناسی		
	ارشد		
* ۳/۷۶	کاردانی	۸- میزان رضایت از فرصت	۹
* ۳/۲۱	کارشناسی	مطالعه در طول تحصیل	
* ۲/۸۶	کارشناسی		
	ارشد		
* ۳/۴۲	کاردانی	بکارگیری وسایل کمک	۱۰
* ۳/۵۳	کارشناسی	آموزشی	ملاکات ۲
* ۳/۳۱	کارشناسی		
	ارشد		
* ۳/۴۲	کاردانی	۱- میزان استفاده از وسایل	۱۱
* ۳/۵۳	کارشناسی	کمک آموزشی متناسب با	مبتدیان
* ۳/۳۱	کارشناسی	موضوعات درسی	
	ارشد		
* ۳/۷۳	کاردانی	ارزشیابی تحصیلی	۱۲
* ۳/۷۳	کارشناسی		
* ۳/۷۲	کارشناسی		ملاکات ۳
	ارشد		



۱۳	۱- میزان رضایت از نحوه	کاردانی	۳/۷۳ *
	ارزشیابی در طول ترم توسط	کارشناسی	۳/۷۳ *
	اساتید	کارشناسی	۳/۶۸ *
		ارشد	
۱۴	۲- میزان رضایت از اعلام بموقع	کاردانی	۳/۹۲ *
	نتایج ارزشیابی از سوی آموزش	کارشناسی	۳/۷۵ *
		کارشناسی	۳/۷۵ *
		ارشد	

نتایج جدول شماره دو بیانگر این واقعیت است که، در فرایند یادگیری- یاددهی، ملاک راهبردهای یادگیری و یاددهی در مقاطع کاردانی و کارشناسی در وضع مطلوب و در مقطع کارشناسی ارشد در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار گرفته است. از طرف دیگر، کلیه دانشجویان، وسایل کمک آموزشی توسط اساتید متناسب با هر درس را در وضعیت نسبتاً مطلوب اعلام نموده‌اند. علاوه بر این، کلیه دانشجویان در هر سه مقطع از میزان و نحوه ارزیابی آموزشی توسط اساتید در طول ترم ابراز رضایت نموده‌اند.

جدول ۳. توزیع میانگین عامل ۳: امکانات و تجهیزات آموزشی و پرورشی - دانشکده و گروه آموزشی

ردیف	عناوین	مقاطع	وضعیت کیفیت
			امتیاز مطلوب نسبتاً نامطلوب مطلوب
۱	فضاهای آموزشی و پژوهشی دانشکده	کاردانی	۳/۲۶ *
		کارشناسی	۳/۰۷ *
		کارشناسی	۲/۸۱ *
		ارشد	
۲	۱- میزان رضایت از فضاهای آموزشی	کاردانی	۳/۴۴ *
		کارشناسی	۳/۰۷ *
		کارشناسی	۳/۱۳ *
		ارشد	
۳	۲- انطباق امکانات و تجهیزات جانبی با نیازهای	کاردانی	۳/۱۱ *
		کارشناسی	۲/۸۶ *

تحلیل عامل ۳: امکانات و تجهیزات آموزشی و پرورشی



*	۲/۴۸	کارشناسی ارشد	دانشجویان	
*	۳/۵۴	کاردانی	منابع اطلاع رسانی	۴
*	۲/۸۳	کارشناسی		ملاک ۲
*	۲/۶۴	کارشناسی ارشد		
*	۳/۵۴	کاردانی	۱- میزان رضایت از	۵
*	۲/۶۴	کارشناسی	خدمات اطلاع رسانی	
*	۲/۹۲	کارشناسی ارشد	دانشکده	
*	۲/۹۶	کاردانی	عوامل مربوط به گروه	۶
*	۳/۰۸	کارشناسی	آموزشی	
*	۳	کارشناسی ارشد		
*	۲/۹۶	کاردانی	۱- میزان رضایت از برنامه	۷
*	۳/۰۸	کارشناسی	های گروه آموزشی	
*	۳/۲	کارشناسی ارشد		
*	۲/۸۳	کارشناسی ارشد	۲- آزادی عمل در انتخاب اساتید راهنما برای پایان نامه	۸
*	۲/۹۸		۳- آزادی عمل در انتخاب اساتید مشاور برای پایان نامه	
*	۳/۸۲	کاردانی	عوامل مربوط به دانشکده	ملاک ۲
*	۳/۵	کارشناسی		
*	۳/۳۸	کارشناسی ارشد		
*	۳/۴۲	کاردانی	۱- انطباق برنامه ها و	۹
*	۳/۳۲	کارشناسی	فعالیت‌های آموزشی	
*	۳/۱۸	کارشناسی ارشد	دانشکده در رفع نیازهای علم دانشجویان	

تحلیل عامل ۴: دانشکده و گروه آموزشی



۱۰	۲-رضایت از انسجام و	کاردانی	۳/۸۵ *
	پیوستگی برنامه ها و	کارشناسی	۳/۵۵ *
	فعالیت‌های آموزشی	کارشناسی	۳/۳۹ *
	دانشکده	ارشد	
۱۱	۳-رضایت از نحوه	کاردانی	۴/۲۷ *
	برخورد نیروی انسانی اعمال	کارشناسی	۳/۷۹ *
	از مدیران - اساتید -	کارشناسی	۳/۴۷ *
	کارکنان و ... دانشکده	ارشد	
۱۲	۴- نقش دانشکده در	کاردانی	۴/۱۵ *
	بارور کردن استعدادها و	کارشناسی	۳/۸۸ *
	رشد و شکوفایی	کارشناسی	۳/۵۲ *
	دانشجویان	ارشد	
۱۳	۵- میزان رضایت از	کاردانی	۳/۴۲ *
	خدمات مشاوره‌ای	کارشناسی	۲/۹۷ *
	دانشکده در	کارشناسی	۳/۳۲ *
	حوزه های تحصیلی و	ارشد	
	امثالهم		

با توجه به جدول شماره سه، وضعیت عوامل سه و چهار در حوزه‌های ملاک‌های یک و دو به ترتیب فضاهای آموزشی و پژوهشی دانشکده، منابع اطلاع رسانی، عوامل مربوط به گروه آموزشی و عوامل مربوط به دانشکده در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار گرفته است.



جدول ۴. توزیع میانگین عوامل مختلف تأثیرگذار بر کیفیت آموزشی

ردیف	عناوین	مقاطع	وضعیت کیفیت
			امتیاز مطلوب نسبتاً نامطلوب مطلوب
۱	دانشجویان	کاردانی	۳/۹۳ *
		کارشناسی	۳/۸۱ *
		کارشناسی ارشد	۳/۸۵ *
۲	فرایند یاددهی - یادگیری	کاردانی	۳/۷ *
		کارشناسی	۳/۶۹ *
		کارشناسی ارشد	۳/۵۲ *
۳	امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی	کاردانی	۳/۴ *
		کارشناسی	۲/۹۵ *
		کارشناسی ارشد	۲/۷۳ *
۴	دانشکده و گروه آموزشی	کاردانی	۳/۳۹ *
		کارشناسی	۳/۲۹ *
		کارشناسی ارشد	۳/۱۹ *
۵	کیفیت آموزشی از دیدگاه دانشجویان	کاردانی	۳/۶۰ *
		کارشناسی	۳/۴۴ *
		کارشناسی ارشد	۳/۳۲ *

تحلیل عوامل مختلف تأثیرگذار بر کیفیت آموزشی

جدول شماره چهار نشان می‌دهد که، وضعیت عوامل دانشجویان و فرایند یادگیری و یاددهی از دیدگاه هر سه گروه در سطح مطلوبی قرار دارد و در حوزه امکانات آموزشی و پژوهشی دانشکده و گروه آموزشی در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد. در نهایت نیز، وضعیت کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان هر سه مقطع در سطح نسبتاً مطلوب و کمی پائین تر از حد متوسط قرار دارد.



یافته‌های حاصل از آمار استنباطی

جدول ۵. نتایج یافته‌های آمار استنباطی (فرضیه‌های فرعی)

نتیجه	سطح معناداری	ضریب همبستگی	تعداد	فرضیه‌های تحقیق
فرضیه تأیید می‌شود	۰/۰۰۰	۰/۷۳۹	۱۵۰	بین عامل دانشجویان و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.
فرضیه تأیید می‌شود	۰/۰۰۰	۰/۸۵۶	۱۵۰	بین فرایند یادگیری-یاددهی و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.
فرضیه تأیید می‌شود	۰/۰۰۰	۰/۷۹۸	۱۵۰	بین تجهیزات آموزشی و پژوهشی و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.
فرضیه تأیید می‌شود	۰/۰۰۰	۰/۸۷۲	۱۵۰	بین دانشکده و گروه آموزشی و کیفیت آموزش ارتباط معناداری وجود دارد.

همان‌گونه که در جدول پنج نیز به آن آورده شده است کلیه فرضیه‌های تحقیق یعنی ارتباط بین کیفیت آموزش با دانشجویان، فرایند یادگیری و یاددهی، تجهیزات آموزشی و پژوهشی و دانشکده و گروه آموزشی با سطح معناداری صفر و آلفا ۵ درصد مورد پذیرش قرار می‌گیرد.

برای رتبه بندی عوامل موثر بر کیفیت آموزش و رتبه بندی میزان اثر آنها می‌توان از آزمون فریدمن استفاده نمود که نتایج آن در جدول شش ارائه شده است.

$$H_0 = R_1 = R_2 = R_3 = R_4$$

دست کم یک اولویت متفاوت است $H_1 =$



جدول ۶. نتایج آزمون فریدمن

رتبه	میانگین رتبه	عامل
۱	۳.۲۶	دانشجویان
۲	۲.۷۵	فرایند یادگیری-یاددهی
۴	۱.۶۳	امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی
۳	۲.۳۶	دانشکده و گروه آموزشی
Chi-square=۶۲/۹۶۰		df=۳
		Sig=۰/۰۰۰

همان‌طور که از نتایج جدول شماره شش ملاحظه می‌شود در سطح معناداری آلفا ۵ درصد فرض H_0 رد می‌شود و دست کم یک اولویت با یک‌دگیر متفاوت بوده و می‌توان نتیجه گرفت بین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش اولویت بندی وجود دارد. بر این اساس، عامل دانشجویان در رتبه اول، فرایند یادگیری و یاددهی در رتبه دوم، دانشکده و گروه آموزشی در رتبه سوم و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی در جایگاه چهارم قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی این تحقیق ارزیابی وضع موجود کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان دانشکده علوم و فنون اداری و پشتیبانی دانشگاه علوم انتظامی و تعیین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش از دیدگاه آنها بود که مدل مفهومی تحقیق با به کارگیری مدل طهماسبی (۱۳۸۶) برای ارزیابی کیفیت آموزش در دانشگاه مالک اشتر تهیه و در محیط ناجا تست شد. پس از ساخت ابزار معتبر برای گردآوری اطلاعات، با استفاده از روش خبره سنجی ابزار گردآوری اطلاعات مورد بررسی و نظرات اصلاحی اساتید به جهت افزایش اعتبار تحقیق لحاظ گردید. سپس به روش پیمایش از ۱۵۰ نفر از دانشجویان در دانشکده مورد مطالعه، به روش نمونه گیری طبقه‌ای نظر سنجی پیرامون کیفیت آموزش صورت پذیرفت. تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌های پژوهش نشان داد:

۱- چنانچه در جدول یک ملاحظه می‌شود، وضعیت عامل یک (دانشجویان) در حوزه آگاهی دانشجویان از رشته تحصیلی با میانگین ۴/۰۷ در وضعیت مطلوبی قرار گرفته



است. از طرف دیگر، وضعیت ملاک ارتباط و تعامل اساتید و دانشجویان با میانگین ۳/۴۴ کمتر از حد متوسط قرار گرفته است که نشان از عدم دسترسی به اساتید در زمان های تعیین شده و خارج از ساعات درسی است.

۲- همان گونه که از جدول دو پیداست، وضعیت عامل دو در حوزه راهبردهای یادگیری و یاددهی در دو مقطع کاردانی و کارشناسی با میانگین ۳/۹۰ در وضعیت مطلوبی قرار گرفته و از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد در وضعیت نسبتاً مطلوب است. از طرف دیگر، وضعیت به کارگیری وسائل کمک آموزشی از دیدگاه هر سه مقطع با میانگین ۳/۴۲ در سطح پائین تر از حد متوسط قرار گرفته است. علاوه بر این، هر سه گروه با میانگین ۳/۷۳ وضعیت رضایت خود از نحوه ارزیابی در طول ترم را در وضعیت مطلوبی اعلام کرده اند.

۳- همان گونه که در جدول سه بیان شده است، وضعیت فضاهای آموزشی با میانگین ۳/۰۵ در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد. علاوه بر این، وضعیت ملاک های منابع اطلاع رسانی و عوامل مربوط به گروه آموزشی به ترتیب با میانگین های ۳ و ۳/۰۱ در سطح نسبتاً مطلوبی قرار گرفته است. از طرف دیگر، وضعیت رضایت از برنامه ها و عوامل مربوطه دانشکده نیز بجز مقطع کاردانی که در وضعیت مطلوبی قرار دارد در سایر مقاطع با میانگین ۳.۲ در وضعیت نسبتاً مطلوبی قرار دارد.

۴- همانگونه که از جدول چهار پیداست، وضعیت کیفیت آموزش با میانگین های به ترتیب ۳/۶۰، ۳/۴۴ و ۳/۳۲ در سطح نسبتاً مطلوبی قرار گرفته است.

۵- با توجه به میانگین های ۳/۶، ۳/۴۴ و ۳/۳۲ به ترتیب در مقاطع کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد، کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان هر سه مقطع در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد.

نتایج فرضیه ها بیانگر این واقعیت است که:

۱- ضریب همبستگی بین کیفیت آموزش و عامل دانشجویان در سطح $\alpha=0/05$ برابر با ۰/۷۳۹ است یعنی با افزایش آگاهی، انطباق و تعامل دانشجویان میزان کیفیت آموزش افزایش خواهد یافت. نتایج حاصل از این فرضیه با نتایج تحقیقات طهماسبی (۱۳۸۶) و

گوردون (۲۰۱۱) مشابهت داشته و نشان می‌دهد عامل دانشجویان و ویژگی‌های فردی آنها نقش بسیار مهمی در کیفیت آموزش خواهد داشت.

۲- ضریب همبستگی بین کیفیت آموزش و فرایند یادگیری- یاددهی در سطح $\alpha=0/05$ برابر با $0/856$ است یعنی بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری موجب افزایش کیفیت آموزش خواهد گردید.

۳- ضریب همبستگی بین کیفیت آموزش و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی در سطح $\alpha=0/05$ برابر با $0/798$ بوده است، یعنی بین کیفیت آموزش و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی ارتباط مستقیم وجود دارد. نتایج حاصل از این بخش با تحقیقات آگویلار و دیگران (۲۰۰۹) مشابهت داشته و حاکی از آن است که یکی از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان، فضای آموزشی و تجهیزاتی است که در جهت آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۴- ضریب همبستگی بین کیفیت آموزش و دانشکده و گروه آموزشی در سطح $\alpha=0/05$ برابر با $0/872$ است، یعنی بین کیفیت آموزش و دانشکده و گروه آموزشی ارتباط مستقیم وجود دارد. نتایج حاصل از بررسی این فرضیه نیز مطابق با تحقیق فرخ نژاد پیرامون بررسی تأثیر گروه آموزشی بر کیفیت آموزش بوده و حاکی از آن است که فعالیت‌های مرتبط با گروه آموزشی و دانشکده در حوزه برگزاری سمینارها و کمک به رشد و شکوفائی استعدادهای دانشجویان نقش بسیار مهمی را در کیفیت آموزش ایفا می‌کند.

براساس نتایج حاصل از آزمون فریدمن می‌توان با توجه به میانگین رتبه‌ها گفت، عوامل دانشجویان، فرایند یادگیری-یاددهی، دانشکده و گروه آموزشی و امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی به ترتیب با میانگین‌های $3/26$ ، $2/75$ ، $2/36$ و $1/63$ ادر رتبه‌های ۱ تا ۴ قرار دارند.



پیشنهادها

- با توجه به میانگین ۳/۴۴ ملاک ارتباط و تعامل دانشجویان با اساتید، بیشتر دانشجویان از میزان دسترسی به اساتید در ساعات تعیین شده و خارج از ساعات درسی ابراز نارضایتی نموده‌اند، که به نظر می‌رسد باید روند حضور اساتید در گروه‌های آموزشی مطابق با برنامه اعلام شده از سوی آنان مورد توجه قرار گیرد که این امر در مقطع کارشناسی ارشد از اهمیت بیشتری برخوردار است.
- با توجه به میانگین ۳/۴۲ در وضعیت به کارگیری وسائل کمک آموزشی توسط اساتید متناسب با هر درس که پایین‌تر از حد متوسط قرار دارد به نظر می‌رسد اساتید محترم باید نسبت به این امر توجه و توجه لازم را مبذول دارند.
- ملاک‌های مربوط به عامل سه و چهار که مربوط به دانشکده و گروه آموزشی می‌باشد در دیدگاه هر سه مقطع تحصیلی در سطح نسبتاً مطلوبی و کمی پایین‌تر از حد متوسط قرار گرفته است که لزوم بهبود فضاهای آموزشی، منابع اطلاع رسانی دانشکده، برنامه‌های گروه‌های آموزشی عوامل مربوط به دانشکده از جمله خدمات مشاوره‌ای، انسجام و پیوستگی و ... امری اجتناب ناپذیر به نظر می‌رسد.
- با توجه به اهمیت عامل دانشجویان، پیشنهاد می‌شود کلاس‌های توجیهی پیش از آغاز دوره نسبت به معرفی دوره و مقطع، هدفهای کاربردی و ... به دانشجویان ارائه گردد.
- با عنایت به اینکه فرایند یادگیری و یاددهی در اولویت دوم عناصر تأثیرگذار بر کیفیت آموزش قرار دارد، از این روی، توصیه می‌شود، دوره‌هایی توجیهی نسبت به روش تدریس، نحوه ارزیابی دانشجو، نحوه برخورد با دانشجو و ... برای اساتید برقرار گردد.

منابع فارسی

- آقائی، اصغر. (۱۳۸۲). بررسی میزان کارائی و اثربخشی مراکز تعمیرات خودروئنی ناجا در تهران بزرگ، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه امام حسین (ع). دانشکده علوم انسانی. بازرگان، عباس. (۱۳۸۱). ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات سمت.

شفیعی، ناهید. (۱۳۸۳). ارزیابی کیفیت درونی و بیرونی برنامه درسی رشته آموزش بزرگسالان مقطع کارشناسی ارشد از سال ۱۳۷۳ تا سال ۱۳۸۲ در دانشگاه شهید بهشتی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

طهماسبی، علی محمد. (۱۳۸۶). ارزیابی درونی مجتمع دانشگاهی برق و الکترونیک دانشگاه صنعتی مالک اشتر، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه امام حسین(ع). دانشکده و پژوهشکده مدیریت منابع انسانی.

فتح آبادی، جلیل. (۱۳۷۸). طراحی الگوی مناسب ارزیابی درونی به منظور بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

فرستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). تدوین و ارائه الگویی برای ارزیابی کیفیت و اعتبار بخشی آموزش عالی ایران بر اساس تجارت جهانی و ایرانی. دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

نقدریان، کاظم. (۱۳۸۶). کنترل کیفیت آماری. تهران: انتشارات دانشگاه علم و صنعت.

نیون، پل. آر. (۱۳۸۶). ارزیابی متوازن-گام به گام: راهنمای طراحی و پیاده سازی، ترجمه: پرویز بختیاری و دیگران، چاپ اول، تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.

منابع لاتین

- Aguilar. Pilar, Retamal. Gonzalo. (2009). Protective environments and quality education in humanitarian contexts, *International Journal of Educational Development*, no29, pp 3-16.
- Chitty, C. (2002). *Understanding Schools and Schooling*. Routledge, Falmer.
- Gordon. Charlie. (2010). Reflecting on the EFA Global Monitoring Report's framework for understanding quality education: A teacher's perspective in Eritrea, *International Journal of Educational Development*, no 30, pp 388-395.
- Hanushek, E.A., Wobmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*, The World Bank, Washington, DC.
- Heyneman. S.P. (2004). *International education quality*, *Economics of Education Review*, no 23, pp 441-452.
- Jamison.E.A, Jamison.D.T, Hanushek.E.A. (2007). *The effects of education quality on income growth and mortality decline*, *Economics of Education Review*, no 26, pp772-789.
- Mulkeen, A., (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. World Bank, Washington, DC.



- Rubagiza, J. et al. (2010). *Introducing ICT into Schools in Rwanda: Educational Challenges and Opportunities*, this issue.
- Sadioglu, O., Ipek, N., Derman, M. T. (2009). *Determining the information literacy skills of teacher candidates for the sustainability of quality in education*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, NO 1, pp 1455–1459.
- Sandoval, L. Y., Rodríguez-Sedano, A., Ecima, I. (2010). *Ethical qualities of professional development of the educator a humanistic perspective needed to manage a new way to see the quality of education*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, no 2, pp 2589–2593.
- Tikly, L., Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries, *International Journal of Educational Development*, no 31, pp 3–14.
- Türkmen, S. (2003). *Okullarda yönetim etkinlikleri* [Administrative activities at schools]. Ankara: Alp Yayınevi.
- Unterhalter, E., Brighouse, H. (2007). *Distribution of what for social justice in education? The case of Education for All by 2015*. In: Walker, M., Unterhalter, E. (Eds.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave Macmillan, New York, pp. 67–86.
- Vegas, E., Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. World Bank, Washington, DC.

Archive of SID