

رابطه کیفیت خدمات آموزشی با توسعه دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان

لیلا نعمتی *

روح‌اله مهدیون **

سیروس اسدیان ***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه کیفیت خدمات آموزشی با توسعه دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجو-معلمان انجام گرفت. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل همه دانشجویان ورودی سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲، مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ در دانشگاه‌های فرهنگیان استان آذربایجان غربی، به تعداد ۱۸۲۳ نفر بود که طبق فرمول کوکران، ۳۱۷ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های کیفیت خدمات آموزشی از پرسشنامه سروکوال (زوار و همکاران، ۱۳۸۶)، دانش محتوایی از پرسشنامه محقق‌ساخته و شایستگی‌های کانونی از پرسشنامه حیدری و همکاران (۱۳۹۲) استفاده شد. روایی محتوایی پرسشنامه‌ها با نظر کارشناسان تأیید شد. روایی سازه پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی از طریق تحلیل عاملی تأییدی و پرسشنامه محقق‌ساخته دانش محتوایی نیز با تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شد. پایایی پرسشنامه‌ها با آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب با مقادیر ۰/۹۲، ۰/۹۴ و ۰/۹۰، تأیید شد. نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که کیفیت خدمات آموزشی نقش پیش‌بینی‌کننده‌ای بر دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی دارد. همچنین دانش محتوایی در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی نقش میانجی را ایفا می‌کند.

واژگان کلیدی: کیفیت خدمات آموزشی، دانش محتوایی، شایستگی‌های کانونی، دانشگاه فرهنگیان

* دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان
** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، (نویسنده مسئول
armahdiun@gmail.com)

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

مقدمه

دانشگاه فرهنگیان نهاد نوپایی در آموزش عالی ایران است که نزدیک به یک‌صد سال به سنت تربیت معلم در کشور تکیه زده و دارای ریشه‌ای عمیق است. مأموریت این دانشگاه، بهسازی و نوسازی این سنت مؤثر و مولد در تربیت معلم کشور است تا به استمرار حیات آن بینجامد (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). کیفیت تعلیم و تربیت، عاملی در توسعه کشورهاست و به‌حق می‌توان اذعان کرد که مهم‌ترین عامل در کیفیت‌بخشی نظام تعلیم و تربیت، معلمان و توانایی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای آنان است؛ بنابراین جایگاه تربیت نیروی انسانی در نظام آموزش و پرورش از اهمیت خاصی برخوردار است. به سخن دیگر، سرمایه‌گذاری به‌منظور تربیت نیروی انسانی به‌خصوص تربیت معلم بسیار ضروری و الزامی است (حسینیان و حیدری، ۱۳۹۲). توجه به این امر، ضرورت اتخاذ سازوکارهای مناسب برای رشد شایستگی‌های پایه در جهت توسعه و تقویت هویت مشترک مربیان (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه ...) و شایستگی‌های ویژه در جهت هویت حرفه‌ای آنان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی) را طلب می‌کند که با تدوین و اجرای این سازوکارها؛ و پشتیبانی و ارزشیابی از همه فعالیت‌ها به‌طور مستمر می‌توان زمینه رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی معلمان را برای رسیدن به حیات طیبه فراهم کرد (خروشی، ۱۳۹۴). جانسون^۱ (۲۰۰۴) معتقد بود که دانشگاه‌ها برای اثبات مشارکت‌شان در توسعه جوامع، به‌شدت تحت فشار قرار دارند به‌طوری‌که پاسخگویی در مقابل تحقق یا عدم تحقق هدف‌های آموزشی برای آنها به یک ضرورت بنیادین تبدیل شده است (غنجی و خشنودی‌فر، ۱۳۹۳). بر همین اساس، مسئله و چالشی که برنامه‌ریزان و متصدیان نظام آموزش عالی با آن روبرو هستند، اطمینان از این موضوع است که دانشجویان پس از دانش‌آموختگی از دانش و توانمندی‌های لازم برای اشتغال برخوردار هستند یا خیر؟ (ریچارد و آدامز، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش ملایی‌نژاد (۱۳۸۵) نشان‌دهنده تفاوت‌های اساسی در برنامه‌های تربیت معلم پیش از خدمت در ایران با کشورهای موفق دنیا است. نتایج پژوهش دیگری از ملایی‌نژاد (۱۳۸۷) نیز مبین آن است که بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب برنامه درسی تربیت معلم تفاوت معنی‌داری وجود دارد. نتایج

1. Johnson

2. Richard & Adams

پژوهش‌های انجام گرفته در ایران در طول سال‌های ۱۳۸۷ - ۱۳۷۳ نشان می‌دهد مشکلات و ضعف‌های اساسی در برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشور وجود دارد و این برنامه نتوانسته است حرفه‌مندی‌های لازم را در دانشجو معلمان به وجود آورد (ملایی‌نژاد، ۱۳۹۱). البته در سال‌های اخیر، تحولات اساسی در تربیت معلم ایران با ایجاد دانشگاه فرهنگیان ایجاد شده و کارهای اساسی به‌مانند طراحی معماری کلان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان صورت پذیرفته است.

برخلاف تصور عام و با وجود اهمیتی که دانش محتوایی در صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان دارد، پژوهشگران و اندیشمندان معتقدند این جنبه، در برنامه‌های درسی تربیت معلم کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. درحالی‌که توجه به دیگر حوزه‌های دانشی مورد نیاز معلمان، نباید موجب غفلت از دانش محتوا شود؛ زیرا بنابر یافته‌ها، اولین حوزه از دانش معلمی که برنامه‌های درسی دوره‌های تربیت معلم، علی‌رغم اهمیتی که دارد توفیق چندانی در ارائه آن نداشته‌اند؛ دانش تخصصی محتوا است. شولمن^۱ (۱۹۸۶) نیز معتقد بود در برنامه‌های آموزشی دوره‌های تربیت معلم به دانش تخصصی محتوا چنان‌که زمینه تخصص معلم را فراهم سازد، توجه نمی‌شود و عاقبت چنین غفلتی، هم برای سیاست‌ها و هم برای پژوهش‌ها جدی است. پیشینه پژوهش‌های مرتبط، لبریز از منابع هدایت آموزش، زمان‌بندی ارائه مطالب، زمان انتظار، تقدم و تأخر مطالب و مواردی از این قبیل است؛ اما کمتر پژوهشی در خصوص محتوای موضوعات درسی یافت می‌شود. همچنین، طبق نظر شولمن، یکی از مسائل ابتدایی معلمان که هنوز به‌قدر کافی به‌وسیله آنها درک نشده، دانش محتوایی - تربیتی^۲ است (بن-پرتز^۳، ۲۰۱۱). همچنین به نظر لاکهید و ورسپور^۴ (۱۹۹۱)، نیروی آموزش‌دهنده در بسیاری از کشورها دارای مهارت و آمادگی‌های علمی لازم نیستند (فریادرس، ۱۳۹۰، ص ۲). بنابراین، یکی از دغدغه‌های اصلی مدیران حوزه آموزشی کشور در همه سطوح این است که فارغ‌التحصیلان، شایستگی‌های لازم برای فعالیت در زندگی شغلی و زندگی شخصی و توان کار کردن در محیط واقعی را ندارند (گرایی و حیدری، ۱۳۹۴). البته باید اذعان داشت که

1. Shulman

2. Pedagogical Content Knowledge

3. Ben-Peretz

4. Lockheed & Verspoor

فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از سال ۱۳۹۵ وارد عرصه عمل شده‌اند و هنوز مطالعه‌ای در خصوص شایستگی‌های حرفه‌ای آنان صورت نگرفته است و قضاوت در خصوص آنان علمی به نظر نمی‌رسد.

در طول دهه گذشته، کیفیت خدمات در آموزش عالی بسیار مهم تلقی شده است (گباداموسی و دی‌جاگر^۱، ۲۰۰۹؛ اولدفیلد و بارون^۲، ۲۰۰۰؛ مهدیون، معصومی و فراساتخواه^۳، ۲۰۱۷). با توجه به نیاز روزافزون جامعه به بخش آموزش، توجه به چگونگی کیفیت خدمات آموزشی دارای اهمیت است (میرغفوری، شعبانی، محمدی و منصوره محمدآبادی، ۱۳۹۵)؛ چراکه نظام آموزشی، نسبت زیادی از جمعیت کشور را زیرپوشش خود دارد و هزینه‌های کلانی را به اقتصاد کشور وارد می‌سازد. چنانچه این نظام نتواند به هدف‌های خود دست پیدا کند، علاوه بر اتلاف هزینه‌ها پیامدهای ناگواری را در اثر تربیت نیروی انسانی غیر کارآمد خواهد داشت (اردویی و بهجتی اردکانی، ۱۳۹۳).

طبق نتایج پژوهش ملایی‌نژاد (۱۳۹۱)، به‌منظور دستیابی به هدف کیفیت‌بخشی در برنامه‌داری تربیت‌معلم، صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی برای دانشجو معلمان در نظر گرفته شده است؛ که توجه به مجموعه این صلاحیت‌ها باید در سرلوحه برنامه‌های آموزشی و درسی مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم قرار گیرد (عدلی، آقاسلیمانی، امینی شاد، فاضل و صوفی، ۱۳۹۴).

برای دانشگاه فرهنگیان کارکردهای مختلفی در زمینه تربیت‌معلم می‌توان در نظر گرفت. یکی از وظایف و کارکردهای دانشگاه فرهنگیان، ارتقاء کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده به دانشجومعلمان در جهت توسعه دانش محتوایی^۴ تخصصی و شایستگی‌های کانونی^۵ و محوری مورد نیاز آنان است. در سند بنیادین تحول آموزش و پرورش (۱۳۹۰) نیز بر ارتقای کیفیت آموزشی مراکز تربیت‌معلم (دانشگاه فرهنگیان) به‌منظور توسعه مستمر شایستگی‌های تربیتی، علمی و حرفه‌ای دانشجومعلمان و طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای در آموزش و پرورش تأکید

1. Gbadamosi & De Jager

2. Oldfield & Baron

3. Mahdiuon, Masoumi & Farasatkah

4. Content Knowledge

5. Core Competencies

شده است. احمدی و موسی‌پور (۱۳۹۵) نیز در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم به دو نوع شایستگی برای معلمان اشاره کرده‌اند. آنها شایستگی‌های کلیدی و شایستگی‌های اساسی را دو مؤلفه بسیار مهم در تربیت معلمان می‌دانند. این دو دسته شایستگی کلیدی و شایستگی اساسی ارائه شده در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم، در واقع مشابه متغیرهای مورد مطالعه این پژوهش یعنی دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان است. شایستگی‌های کلیدی مطرح شده در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم به‌قرار زیر است:

- شایستگی معطوف به دانش موضوعی
- شایستگی معطوف به دانش تربیتی
- شایستگی معطوف به عمل تربیتی موضوعی
- شایستگی معطوف به دانش عمومی

همچنین به شایستگی‌های اساسی مورد نیاز معلمان به شرح زیر اشاره کرده‌اند:

- آگاه از دانش رشته‌ای
- توانا در پژوهش در آن رشته
- مسلط بر خویش
- آشنا با دانش تربیتی
- توانا در تحلیل موقعیت تربیتی
- توانا برای برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی
- توانا به آموزش در رشته
- سواد دینی
- سواد زبانی
- حفظ سلامت
- حفظ محیط زیست

مرور پیشینه پژوهش که در ادامه به تفصیل ارائه می‌شود، نشان‌دهنده آن است که با وجود اسناد دقیق و روشن در خصوص معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم که دقیقاً دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان را نشان داده و با تأکیدات اساسی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر نقش کیفیت آموزش در تحقیق این متغیرها، پژوهشی در خصوص رابطه این متغیرها در دانشگاه فرهنگیان صورت نگرفته است. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ این پرسش است: «آیا

بین کیفیت خدمات آموزشی با توسعه دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟»

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

دانش محتوایی تدریس را نخستین بار شولمن (۱۹۸۶) معرفی کرد و دربرگیرنده دانش موضوعی مناسب برای تدریس، بهترین شیوه بیان و ارائه موضوع و همچنین توجه به مشکلات یادگیرندگان در موضوع مورد تدریس بود. وی دانش محتوایی را شامل موضوع‌ها و مفاهیم تخصصی یک حوزه می‌دانست. دانش محتوایی، دانش معلم درباره موضوع درس است؛ مانند دانش او درباره فلسفه، ریاضی، شیمی، فیزیک و مانند آن (کرمی، ۱۳۹۴). شولمن (۱۹۸۶)، با دقت بیشتری این مفهوم را باز کرد و آن را شامل سه نوع دانش دیگر دانست که عبارت بودند از: دانش محتوایی - موضوعی، دانش محتوایی - برنامه‌ای و دانش محتوایی - تربیتی. او دانش محتوایی - تربیتی را مهم‌ترین و مؤثرترین دانش محتوایی در تدریس دانست و آن را آخرین حلقه اتصال دانش معلم با عمل تدریس در کلاس درس معرفی کرد. از نظر وی، ممکن است بتوان هر یک از دانش‌های سه‌گانه فوق را شامل دانش‌های قبلی دانست، اما تمرکزشان باهم فرق دارد. به‌طور مشخص، دانش محتوایی - موضوعی، روی موضوع درس تمرکز دارد و دانش محتوایی - برنامه‌ای، بر برنامه درسی متمرکز است، ولی نمی‌توان برای برنامه‌ریزی درسی، موضوع درسی را نادیده گرفت. به همین ترتیب، دانش محتوایی - تربیتی بر تدریس تمرکز دارد و به این علت، نمی‌تواند از موضوع درسی و برنامه‌ریزی درسی، غفلت کند (خاکباز، ۱۳۹۴). از نظر ریحانی و صالح صدق‌پور (۱۳۹۰) دانش محتوا شرط مهم و لازم برای تدریس مناسب و اثربخش است. تدریس باکیفیت عالی نیاز به دانش عمیقی از ماهیت موضوع دارد که به‌هیچ‌عنوان برای آن جانشینی نیست (حسینی بیدخت، ۱۳۹۳). عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳) در پژوهش خود دریافتند که معلمان اثربخش و حرفه‌ای باید ابتدا از دانش محتوایی کافی و لازم برخوردار باشند؛ یعنی درباره موضوع درس خود دانش کافی و وافی داشته باشند. از این‌رو، باید در دانشگاه‌های فرهنگیان به توسعه آن توجه کافی شود. همان‌طور که ریحانی و صالح صدق‌پور (۱۳۹۰) نیز بر اساس نتایج مطالعات اظهار داشتند تعداد درس‌های مرتبط با دانش محتوا که دانشجو-معلمان در دوره‌های تربیت‌معلم می‌گذرانند رابطه‌ای مستقیم با پیشرفت

دانش‌آموزان دارد. بنابراین می‌توان گفت دانش محتوا مهم‌ترین بعد از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است (حسینی بیدخت، ۱۳۹۳). البته راگان و همکاران^۱ (۲۰۱۲)، گونزالز و همکاران^۲ (۲۰۱۱) و گونزی و هاگر^۳ (۲۰۱۰) معتقدند که شایستگی‌ها مجموعه‌ای از رفتارها (نه لزوماً رفتارهای فردی)، نگرش و باورهایی است که برای موفقیت در کار و حرفه باید در افراد وجود داشته باشد (سلیمی، حیدری و کشاورزی، ۱۳۹۴). ازجمله شایستگی‌های مورد نیاز برای نیروی انسانی هر جامعه، به‌ویژه دانشجویان برای رویارویی با شرایط غیرقابل پیش‌بینی وضعیت‌های شغلی، برخورداری از شایستگی‌های قانونی است (آکرمس^۴؛ ۲۰۱۰). شایستگی قانونی، دانش، مهارت و نگرش‌هایی است که به انجام وظایف کلیدی کمک می‌کند (گرای و حیدری، ۱۳۹۴). در پژوهش کاونهاون^۵ (۲۰۰۳) شایستگی‌های قانونی به‌عنوان مجموعه‌ای مناسب از شایستگی‌های مورد نظر برای تحقق یک وظیفه کلیدی شغلی در سطح رضایت‌بخش یا برتر تعریف شده است. در اظهار نظری دیگر، شایستگی‌های قانونی مستقیماً به وظایف شغلی کلیدی و مجموعه‌ای از شایستگی‌های عمومی و تخصصی یک حوزه مرتبط هستند (کاونهاون، ۲۰۰۳، ۷۲).

مدعای نهایی بحث شایستگی‌های قانونی را می‌توان در سه محور خلاصه کرد:

- ۱- تسلط بر شایستگی‌های قانونی برای زندگی در دنیای مدرن و الزامات ناشی از آن ضروری است.
- ۲- در شرایط وجود فرصت و برابری فرصت‌ها در ساخت بازار کار، افرادی که تسلط بیشتری بر شایستگی‌های قانونی دارند بخت بیشتری برای اشتغال دارند.
- ۳- افرادی که شایستگی‌های قانونی‌شان بیشتر باشد، می‌توانند تنگناهای ساختاری را به مبارزه بطلند و برای تلاش به‌منظور تغییر ساختارها از انگیزه و توانمندی بیشتری برخوردارند (جانعلی‌زاده چوب‌بستی، خاکزاد و مرادی، ۱۳۹۱). این شایستگی‌ها آن‌قدر اهمیت دارند که در ادبیات مختلف با عنوان «شایستگی‌های عام» ذکر می‌شوند. اهمیت این شایستگی‌ها از آنجا ناشی می‌شود که

1. Ragan

2. González

3. Gonczy & Hager

4. Akkermans

5. Kouwenhoven

موجب قابلیت تحرک شغلی بیشتر نیروی کار می‌شوند و نیز با این صلاحیت‌ها بهتر می‌توانند به تحولات شغلی آینده واکنش نشان دهند (صالحی عمران، ۱۳۹۳).

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که سطح کیفیت آموزش و کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌تواند تأثیرات گوناگونی بر کیفیت عملکرد دانشجویان داشته باشد (نصیری، قنبری، اردلان و کریمی، ۱۳۹۴). به تعریف جاسو و همکاران^۱ (۲۰۰۴) «کیفیت آموزشی، ویژگی مجموعه‌ای از عناصر در نهاد، فرایند و ستاده یک نظام آموزشی است و خدماتی را تهیه می‌کند که رضایت‌مندی کامل مدیران درونی و بیرونی را با در نظر گرفتن انتظارات درونی و بیرونی برآورده می‌سازد». وچسلر و شیلدز^۲ (۲۰۰۸) ویژگی‌های خدمات آموزشی را اعمال نظرات و پیشنهادها، دانشجویان درباره مسائل آموزشی در برنامه آموزشی، کارایی خدمات مشاوره تحصیلی، رفتار توأم با احترام استاد با دانشجو، ایجاد انگیزه در دانشجو برای مطالعه و پژوهش و انعطاف‌پذیری استادان در شرایط خاصی که ممکن است برای دانشجو پیش آید، برشمرده‌اند (غنجدی و خوشنودی‌فر، ۱۳۹۳). در تعریف سیکلر^۳ نیز «کیفیت خدمات ارائه‌شده از سوی مؤسسات آموزشی به‌طور مستقیم به جنبه‌های آموزش و یادگیری، مانند کیفیت هیئت علمی، آموزش و نتایج یادگیری ارتباط دارد» (سیکلر، ۲۰۱۳، ۶) و در تعریفی دیگر؛ «کیفیت خدمات آموزشی بیانگر فرایندی است که طی آن افراد مهارت‌ها، دانش و گرایش‌های مناسب را برای ایفای نقش خاص خود می‌آموزند» (شیرازی و براتلو، ۱۳۸۲). از نقطه نظر نظریه شناختی-اجتماعی، یکی از مهم‌ترین عامل‌های محیطی اثرگذار بر افکار و باورهای دانشجویان در جهت دستیابی به هدف‌های تعیین‌شده در نظام آموزش عالی و پیشرفت تحصیلی، کیفیت خدمات آموزشی در دانشگاه است (ملچور کاردونا و براوو، ۲۰۱۲) که این مسئله در پژوهش‌های گوناگونی بررسی شده است.

صادقی (۱۳۹۲) در پژوهشی، ارتباط میان خدمات آموزشی ارائه شده و رضایت‌مندی دانشجویان فنی - مهندسی از نظام آموزش عالی را بررسی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که بین هر یک از ابعاد خدمات آموزشی ارائه شده و رضایت‌مندی

1. Jusoh et al

2. Wechsler & Shields

3. Sickler

4. Melchor Cardona & Bravo

دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد. کرمی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که برای توسعه دانش محتوایی و مهارت تدریس دانشجومعلم، بهتر است در تدریس از روش فعالی استفاده کرد و یادگیری مسئله‌محور را با فناوری فاوا همراه کرد تا نتیجه مطلوبی به دست آید. بیک، جاکوبسون و آبرات^۱ (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان «بررسی تأثیر کیفیت آموزش بر عملکرد دانشجویان» به این نتیجه دست یافتند که با افزایش کیفیت در آموزش می‌توان عملکرد بهتری را از دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد دریافت کرد. یئو^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان «هدف‌های کیفیت خدمات در یک محیط عالی رقابتی»، به این نتیجه رسید که مشتری‌گرایی، طراحی دوره‌های کیفیت و حمایت از خدمات، تأثیر مستقیمی بر تجربیات کلی دانشجویان از کیفیت خواهد داشت. وری^۳ (۲۰۰۶) نیز در پژوهش خود با عنوان «آموزش قبل از خدمت برای تربیت حرفه‌ای معلمان» دریافت که آموزش‌های پیش از خدمت معلمان باید از حمایت و کیفیت کافی در جهت تربیت حرفه‌ای آنها برخوردار باشد. کوهرلر و میشرا^۴ (۲۰۰۵)، در یک مطالعه و در گزارش نتایج پژوهش خود تأکید کرده‌اند که در برنامه‌های آموزش معلمان نیاز است که دانش محتوایی دانشجویان از طریق فناوری توسعه پیدا کند تا معلمان پیش از خدمت بتوانند از فناوری اطلاعات و ارتباطات به‌طور موفقیت‌آمیزی در فعالیت‌های روزانه‌شان پس از فراغت از تحصیل استفاده کنند. گارت و همکاران^۵ (۲۰۰۱) تمرکز بر دانش محتوایی را یکی از سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای می‌دانند و آن را در افزایش دانش، مهارت‌ها و تغییر در شیوه کلاس‌داری معلمان، مؤثر می‌دانند. یافته‌های کراس و همکاران^۶ (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که نمره‌های معلمان ریاضی با آموزش عمیق ریاضی در دانش محتوایی و دانش محتوایی تربیتی، بیشتر از دیگر معلمان است و در وضعیتی که معلمان دانش عمیقی تخصصی دارند ارتباطات شناختی بین دانش محتوایی و دانش محتوایی تربیتی در بالاترین میزان است. گورمن و کوربیت^۷ (۲۰۰۲) اظهار داشته‌اند

1. Bick, Jacobson & Abratt

2. Yeo

3. Wary

4. Koehler & Mishra

5. Garet et al

6. Krauss et al

7. Gorman & Corbitt

که شایستگی‌های کانونی جزء اساسی برای شناخت تکامل یک حرفه در عرصه تدوین برنامه‌های آموزش حرفه‌ای است. آنها شایستگی‌های کانونی را چارچوب عینی برای طراحی و اعتباربخشی برنامه‌های آموزش حرفه‌ای می‌دانند.

پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که دانش محتوایی دارای سه بعد دانش موضوعی، برنامه‌ای و تربیتی است. بر اساس نتایج پیشینه‌ها اگر کیفیت آموزش با استفاده از روش‌های فعال تدریس و استفاده از فاوا افزایش یابد سبب بهبود دانش محتوایی دانشجو معلمان خواهد شد. از سوی دیگر، کیفیت آموزش‌های پیش از خدمت معلمان تعیین‌کننده صلاحیت‌های حرفه‌ای (شایستگی‌های حرفه‌ای) آنان است. دانش محتوایی معلمان، راه را برای عملکرد اثربخش و کسب شایستگی‌های کانونی در معلمان هموار می‌سازد. ولی در پژوهش‌های انجام گرفته، به‌طور مشخص رابطه کیفیت خدمات آموزشی، دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجومعلمان مورد مطالعه قرار نگرفته است.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- کیفیت خدمات آموزشی، در دانش محتوایی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان نقش دارد.
- ۲- کیفیت خدمات آموزشی، در شایستگی‌های کانونی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان نقش دارد.
- ۳- دانش محتوایی در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و توسعه شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، نقش میانجی دارد.

روش پژوهش

روش این پژوهش از نوع توصیفی بوده و با توجه به هدف آن و همچنین ماهیت و موضوع مورد بررسی، پژوهش همبستگی است (سرمد، بازگان و حجازی، ۱۳۹۷) جامعه آماری شامل همه دانشجومعلمان کارشناسی پیوسته (دختر و پسر)، ورودی سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ دانشگاه‌های فرهنگیان استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ که حداقل پنج نیمسال تحصیلی را به پایان رسانده بودند، به

تعداد ۱۸۲۳ نفر بود. حجم نمونه ۳۱۷ نفر بود که بر اساس فرمول تعیین حجم کوکران^۱ برآورد شد. در انتخاب نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب برحسب جنسیت استفاده شده است. در این پژوهش برای گردآوری داده‌های لازم، از پرسشنامه استفاده شد. برای اندازه‌گیری متغیرهای کیفیت خدمات آموزشی، دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی به ترتیب پرسشنامه سروکوال^۲ با پنج مؤلفه و ۲۲ پرسش (زوار و همکاران، ۱۳۸۶)، پرسشنامه محقق‌ساخته دانش محتوایی با سه مؤلفه و ۱۲ پرسش و پرسشنامه شایستگی‌های کانونی با ۱۲ مؤلفه و ۵۴ پرسش؛ حیدری، فرج‌پهلوی، عصاره و گرابی (۱۳۹۲) استفاده شد. برای تعیین روایی سازه پرسشنامه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی از تحلیل عاملی تأییدی و برای پرسشنامه محقق‌ساخته دانش محتوایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. جزئیات مرتبط با شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی و اکتشافی در جدول‌های (۱) و (۲) آمده است. برای تعیین پایایی درونی پرسشنامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۰۱ و ۰/۹۴۸ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شد.

شاخص‌های نیکویی برازش^۳ برای تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی در جدول (۱) آمده است. همان‌طور که دیده می‌شود شاخص‌های برازش در محدوده تقریبی پذیرش هستند، بنابراین شاخص‌های نیکویی برازش نشان می‌دهند که مدل اندازه‌گیری ابعاد کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی دارای برازش مناسب بوده است. به‌صورت کلی می‌توان گفت گویه‌های انتخاب‌شده برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی از اعتبار لازم برخوردار است و به‌خوبی می‌توانند سازه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی را بسنجند و در نتیجه روایی سازه ابزارهای فوق تأیید می‌شود.

1. Cochran

2. SERVQUAL

3. Goodness of fit Index

جدول (۱) شاخص‌های نیکویی برازش برای تحلیل عاملی تأییدی کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی

χ^2 بر DF	DF	IFI برازش افزایشی	GFI نیکویی برازش	CFI برازش تطبیقی	RMSEA ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	χ^2 (خی - دو)	شاخص برازندگی
۲/۸۶	۱۹۹	۰/۹۵	۰/۸۲	۰/۹۵	۰/۰۷۵	۵۶۹/۱۴	مقدار (کیفیت خدمات)
۲/۱۸	۳۳۵	۰/۹۶	۰/۸۶	۰/۹۶	۰/۰۶۱	۷۳۰/۷۳	مقدار (شایستگی‌های کانونی)
کمتر از ۳	-	۱ تا ۰/۹	۱ تا ۰/۹	۰/۹ تا ۱	کمتر از ۰/۰۸	-	محدوده تقریبی پذیرش

تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) برای سازه دانش محتوایی

با در نظر گرفتن بارهای عاملی بزرگ‌تر از ۰/۵ به‌عنوان مبنای معنی‌دار بودن گویه‌ها برای ورود به عوامل، تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) برای سازه دانش محتوایی انجام گرفت. ۳ عامل با مقدار ویژه بالای یک استخراج شد که نتایج آن در جدول (۲) آمده است. دیده می‌شود که مقدار ویژه مربوط به عامل اول ۵/۷۶ است و ۴۸/۰۵۳ درصد واریانس سازه دانش محتوایی را تبیین کرده است. برای عامل دوم، مقدار ویژه ۱/۳۱ است که ۱۰/۹۴۶ درصد واریانس سازه دانش محتوایی را تبیین کرده است. برای عامل سوم، مقدار ویژه ۱/۱۰ است که ۶/۲۳۵ درصد واریانس سازه دانش محتوایی را تبیین کرده است. سه عامل استخراج‌شده در مجموع ۶۵/۲۳ درصد واریانس سازه دانش محتوایی را تبیین کرده‌اند.

جدول (۲) عوامل استخراج‌شده مربوط به سازه دانش محتوایی و درصد واریانس تبیین شده و درصد واریانس تجمعی آنها

عامل‌ها	مقدار ویژه	درصد واریانس تبیین شده	درصد تجمعی واریانس تبیین شده
عامل اول	۵/۷۶	۴۸/۰۵۳	۴۸/۰۵۳
عامل دوم	۱/۳۱	۱۰/۹۴۶	۵۸/۹۹۸
عامل سوم	۱/۱۰	۶/۲۳۵	۶۵/۲۳۳

یافته های پژوهش

معرفی سیمای نمونه در جدول (۳) و شاخص های آمار توصیفی میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای متغیرهای کیفیت خدمات آموزشی و ابعاد آن، دانش محتوایی و شایستگی های کانونی در جدول (۴) ارائه شده است. توزیع آماری از لحاظ چولگی و کشیدگی در متغیرهای کیفیت خدمات آموزشی و ابعاد آن، دانش محتوایی و شایستگی های کانونی نشان می دهد که مقدار چولگی و کشیدگی این متغیرها در بازه (۲، -۲) قرار دارد، یعنی اینکه از لحاظ کجی و کشیدگی توزیع متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع متقارن دارند.

جدول (۳) توزیع فراوانی نمونه آماری دانشجو معلمان بر اساس جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
زن	۱۵۲	۴۷/۹
مرد	۱۶۵	۵۲/۱
مجموع	۳۱۷	۱۰۰
نام دانشگاه	فراوانی	درصد
پردیس شهید رجایی ارومیه	۱۲۵	۳۹/۴
پردیس امام خمینی سلماس	۴۰	۱۲/۶
پردیس علامه طباطبایی ارومیه	۱۰۱	۳۱/۹
پردیس شهید مطهری خوی	۵۱	۱۶/۱
مجموع	۳۱۷	۱۰۰
رشته تحصیلی	فراوانی	درصد
علوم تربیتی	۱۴۴	۴۵/۴
راهنمایی و مشاوره	۲۵	۷/۹
علوم اجتماعی	۱۵	۴/۷
دبیری فیزیک	۹	۲/۸
دبیری شیمی	۱۴	۴/۴
دبیری زیست شناسی	۱۴	۴/۴
دبیری ریاضی	۱۵	۴/۷
تربیت بدنی	۱۷	۵/۴
الهیات و معارف اسلامی	۱۸	۵/۷
زبان و ادبیات فارسی	۱۹	۶
زبان و ادبیات عرب	۸	۲/۵
زبان انگلیسی	۱۹	۶
مجموع	۳۱۷	۱۰۰

جدول (۴) شاخص‌های آماری متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	ابعاد کیفیت خدمات آموزشی
جلوه ظاهری و عوامل ملموس	۳/۰۸	۰/۵۲۵	-۰/۴۱۷	۰/۸۹۷	
قابلیت اعتبار یا اطمینان	۳/۰۸	۰/۵۸۳	-۰/۵۴۷	۰/۸۶۸	
پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری	۳/۰۶	۰/۵۴۹	-۰/۳۳	۱/۰۵۵	
تضمین	۳/۱۰	۰/۵۷۴	-۰/۴۶۵	۱/۱۰۵	
همدلی و دلسوزی	۲/۸۵	۰/۶۹۵	۰/۱۴۵	۰/۳۳۵	
کیفیت خدمات آموزشی	۳/۰۳	۰/۴۹۱	-۰/۴۴۲	۱/۴۷۷	
دانش محتوایی	۳/۲۷	۰/۶۵۶	۰/۰۷۳	۰/۰۷۲	
شایستگی‌های کانونی	۳/۲۶	۰/۵۶۱	-۰/۵۲۹	۱/۲۳۵	

برای پاسخ به این فرضیه که بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی با توسعه دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان رابطه معنی‌داری وجود دارد، به دلیل نرمال بودن توزیع مشاهدات از آزمون پارامتریک همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه ابعاد کیفیت خدمات آموزشی با توسعه دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی در جدول (۵) آمده است. همان‌طور که دیده می‌شود بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی با دانش محتوایی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($\text{sig} < ۰/۰۰۱$) که بعد تضمین بیشترین همبستگی و بعد همدلی و دلسوزی کمترین همبستگی را با توسعه دانش محتوایی دانشجوی معلمان دارند. همچنین بین ابعاد کیفیت خدمات آموزشی با شایستگی‌های کانونی نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($\text{sig} < ۰/۰۰۱$) که بعد پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری بیشترین همبستگی و بعد همدلی و دلسوزی کمترین همبستگی را با توسعه شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان دارد.

جدول (۵) همبستگی پیرسون بین کیفیت خدمات آموزشی و ابعاد آن با دانش محتوایی و شایستگی های کانونی

Sig	ضریب همبستگی با شایستگی های کانونی	Sig	ضریب همبستگی با دانش محتوایی	ابعاد کیفیت خدمات آموزشی
۰/۰۰۱	۰/۶۹۲	۰/۰۰۱	۰/۵۰۲	جلوه ظاهری و عوامل ملموس
۰/۰۰۱	۰/۶۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۸۳	قابلیت اعتبار یا اطمینان
۰/۰۰۱	۰/۸۴۰	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴	پاسخگویی و مسئولیت پذیری
۰/۰۰۱	۰/۸۳۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳۱	تضمین
۰/۰۰۱	۰/۶۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۵۵	همدلی و دلسوزی
۰/۰۰۱	۰/۸۷۷	۰/۰۰۱	۰/۶۶۱	کیفیت خدمات آموزشی

برای بررسی نقش کیفیت خدمات آموزشی با میانجی گری دانش محتوایی در توسعه شایستگی های کانونی دانشجو معلمان، از مدل معادلات ساختاری (SEM) و روابط علی بین متغیرها در مدل ساختاری پژوهش استفاده شد. مدل ساختاری پژوهش با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل بر اساس داده های مشاهده شده در نمونه آماری مورد مطالعه، مورد آزمون قرار گرفت. از آنجایی که شاخص های چولگی و کشیدگی نشان داد که توزیع آماری مشاهدات در متغیرهای پژوهش توزیع آماری نرمال دارند، برآورد پارامترها در مدل ساختاری پژوهش با استفاده از روش ماکسیمم درست نمایی (ML) صورت گرفت.

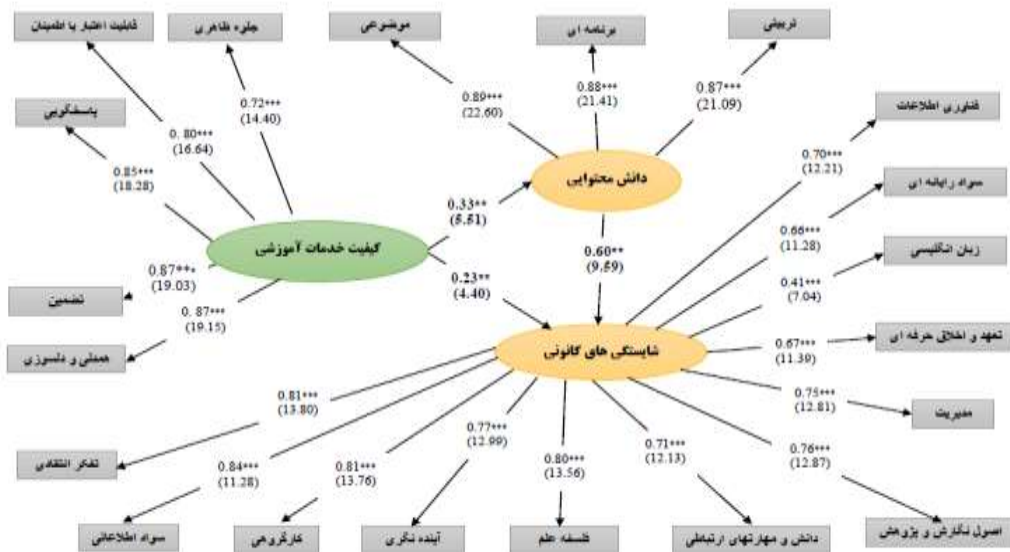
نتایج مدل ساختاری پژوهش در حالت تخمین استاندارد، آزمون معنی داری مسیرها و بارهای عاملی

در نمودار (۱) مدل برازش شده در حالت برآورد ضرایب استاندارد مسیرها ارائه شده است. همان طور که دیده می شود در سازه کیفیت خدمات آموزشی مؤلفه های تضمین، همدلی و دلسوزی با بار عاملی ۰/۸۷، در سازه دانش محتوایی مؤلفه دانش محتوایی موضوعی با بار عاملی ۰/۸۹ و در سازه شایستگی های کانونی مؤلفه سواد اطلاعاتی با بار عاملی ۰/۸۴ دارای بالاترین بار عاملی هستند. همچنین دیده می شود که اثر کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی دانشجو معلمان ۰/۳۳ و بر

شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان ۰/۲۳ و همچنین اثر دانش محتوایی بر شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان ۰/۶۰ است.

در نمودار (۱) مدل برازش شده در حالت آزمون معنی‌داری مسیرها و بارهای عاملی نیز نشان داده شده است. همان‌طور که دیده می‌شود در سازه‌های کیفیت خدمات آموزشی، دانش محتوایی و شایستگی مقادیر آماره‌های t مربوط به بارهای عاملی هر یک از مؤلفه‌ها از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است ($t\text{-value} > 1/96$) یعنی اینکه در هر کدام از سازه‌ها، مقادیر بارهای عاملی هر یک از مؤلفه‌ها در سطح خطای ۵ درصد معنی‌دار هستند و هیچ‌کدام از مؤلفه‌ها از مدل ساختاری حذف نخواهد شد.

مقدار آماره t برای مسیر تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی دانشجوی معلمان ۵/۵۱ است که از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است ($t\text{-value} > 1/96$) یعنی اینکه کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی دانشجوی معلمان اثر مثبت و معنی‌داری دارد؛ همچنین مقدار آماره t برای مسیر تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان ۴/۴۰ است که از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است ($t\text{-value} > 1/96$) یعنی اینکه کیفیت خدمات آموزشی بر شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. مقدار آماره t برای مسیر تأثیر دانش محتوایی بر شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان نیز ۹/۵۹ است که از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است ($t\text{-value} > 1/96$) یعنی اینکه دانش محتوایی بر شایستگی‌های کانونی دانشجوی معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد.



N = 317, chi-square = 482.63, df = 167, p = 0.00000, RMSEA = 0.075, *** P ≤ 0.001, ** P ≤ 0.01

نمودار (۱) نتایج مدل معادلات ساختاری پژوهش

آزمون مدل ساختاری پژوهش

مهم‌ترین شاخص‌های نیکویی برازش مانند χ^2/df , IFI, GFI, CFI, RMSEA پذیرش هر یک از شاخص‌ها در جدول (۶) آمده است (شوماخر و لومکس، ۲۰۰۵؛ ترجمه قاسمی). شاخص‌های به‌دست‌آمده از نرم‌افزار لیزرل برای سنجش مناسب بودن مدل ساختاری پژوهش در محدوده تقریبی پذیرش هستند یعنی داده‌های مشاهده‌شده در نمونه مورد مطالعه تا میزان زیادی منطبق بر مدل ساختاری پژوهش هستند. به عبارتی، مقادیر شاخص‌های نیکویی به‌دست‌آمده آمده نشان‌دهنده برازش مناسب مدل ساختاری پژوهش است.

جدول (۶) شاخص‌های نیکویی برازش برای سنجش مناسب بودن برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	آماره χ^2	RMSEA	CFI	GFI	IFI	df	$\frac{\chi^2}{df}$
مقدار	۴۸۲/۶۳	۰/۰۷۵	۰/۹۲	۰/۸۸	۰/۹۴	۱۶۷	۲/۸۹
محدوده تقریبی پذیرش	-	کمتر از ۰/۰۸	۱ تا ۰/۹	۱ تا ۰/۹	۰/۹ تا ۱	-	کمتر از ۳

بررسی نقش میانجی دانش محتوایی در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و

شایستگی‌های کانونی

نتایج روش معادلات ساختاری با توجه به نمودار (۱) برای بررسی نقش میانجی دانش محتوایی در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی در جدول (۷) آمده است. همان‌طور که دیده می‌شود مقدار آماره t برای مسیر تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی دانشجو معلمان (با ضریب استاندارد مسیر ۰/۳۳) ۵/۵۱ است که از مقدار بحرانی ۱/۹۶ ($t\text{-value} > 1/96$) بزرگ‌تر است. یعنی اینکه کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی دانشجو معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد ($t\text{-value} > 1/96$). همچنین مقدار آماره t برای مسیر تأثیر دانش محتوایی بر شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان (با ضریب استاندارد مسیر ۰/۶۰) ۹/۵۹ است که از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بزرگ‌تر است ($t\text{-value} > 1/96$) یعنی اینکه دانش محتوایی بر شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان اثر مثبت و معنی‌داری دارد ($t\text{-value} > 1/96$). بنابراین نقش میانجی دانش محتوایی دانشجو معلمان در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان معنی‌دار است و کیفیت خدمات آموزشی از طریق دانش محتوایی دانشجو معلمان بر شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد که ضریب استاندارد تأثیر غیرمستقیم کیفیت خدمات آموزشی بر شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان $0/33 * 0/60 = 0/198$ است، یعنی اینکه با افزایش کیفیت خدمات آموزشی به اندازه یک انحراف معیار، از طریق نقش میانجی دانش محتوایی، شایستگی‌های کانونی دانشجو معلمان به اندازه ۰/۱۹۸ انحراف معیار افزایش می‌یابد.

جدول (۷) آزمون معنی داری نقش میانجی دانش محتوایی در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی های کانونی

نتیجه	مقایسه t-value با مقدار بحرانی ۱/۹۶	t-value	ضریب استاندارد مسیر	مسیر
نقش میانجی دانش محتوایی معنی دار است.	t-value > ۱/۹۶	۵/۵۱	۰/۳۳	تأثیر کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی
	t-value > ۱/۹۶	۹/۵۹	۰/۶۰	تأثیر دانش محتوایی بر شایستگی های کانونی

در نهایت، خروجی معادلات ریاضی از نرم افزار لیزرل برای بیان ارتباط میان متغیرهای پنهان (سازه‌ها) حاضر در مدل ساختاری (معادلات ساختاری بین متغیرهای حاضر در مدل ساختاری) به صورت زیر است که شایستگی های کانونی با حرف (S)، کیفیت خدمات با حرف (K) و دانش محتوایی با حرف (D) نشان داده شده است.

$$۱) S = ۰/۶۰ * D + ۰/۲۳ * K, Errorvar = ۰/۵۱, R^2 = ۰/۴۹$$

$$۲) D = ۰/۳۳ * K, Errorvar = ۰/۸۹, R^2 = ۰/۱۱$$

معادلات ساختاری بین کیفیت خدمات آموزشی، دانش محتوایی و شایستگی های کانونی نشان می دهد که در مجموع ۴۹ درصد تغییرات یا واریانس شایستگی های کانونی دانشجو معلمان توسط کیفیت خدمات آموزشی و دانش محتوایی تبیین شده است ($R^2 = ۰/۴۹$) که دانش محتوایی با ضریب استاندارد مسیر ۰/۶۰، سهم بیشتری در تبیین تغییرات شایستگی های کانونی دانشجو معلمان داشته است. بنابراین، مدل ساختاری پژوهش ۴۹ درصد تغییرات یا واریانس شایستگی های کانونی دانشجو معلمان را تبیین کرده است. معادلات ساختاری بین کیفیت خدمات آموزشی و دانش محتوایی بیان می کند که در مجموع ۱۱ درصد تغییرات یا واریانس دانش محتوایی دانشجو معلمان توسط کیفیت خدمات آموزشی تبیین شده است.

اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای حاضر در مدل ساختاری در جدول (۸) آمده است که کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی اثری مستقیم به اندازه ۰/۳۳ دارد ولی اثر غیرمستقیم ندارد. دانش محتوایی بر شایستگی های کانونی اثری مستقیم به اندازه ۰/۶۰ دارد ولی اثر غیرمستقیم ندارد. کیفیت خدمات آموزشی بر

شایستگی‌های کانونی اثری مستقیم به‌اندازه ۰/۲۳ و اثری غیرمستقیم به‌اندازه ۰/۲۰ دارد که در مجموع اثر کل کیفیت خدمات آموزشی بر شایستگی‌های کانونی ۰/۴۳ است.

جدول (۸) اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای حاضر در مدل ساختاری

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	اثر
۰/۳۳	-	۰/۳۳	اثر کیفیت خدمات آموزشی بر دانش محتوایی
۰/۶۰	-	۰/۶۰	اثر دانش محتوایی بر شایستگی‌های کانونی
۰/۴۳	۰/۲۰	۰/۲۳	اثر کیفیت خدمات آموزشی بر شایستگی‌های کانونی

بحث و نتیجه‌گیری

دانشگاه فرهنگیان که عهده‌دار وظیفه مهم تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز آموزش و پرورش کشور و متضمن آموزش نسل‌های آینده جامعه است، باید به دنبال یافتن راه‌هایی باشد که بتواند کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده به دانشجویان را ارتقا بخشد. در این خصوص، بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان در جهت توسعه دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی مورد نیاز دانشجویان که برای ورود به جامعه آموزش عمومی کشور باید از آن بهره‌مند باشند، از جمله گام‌های اساسی تدوین برنامه‌های ارتقاء کیفیت تربیت معلم است. از آنجاکه یکی از مهم‌ترین رسالت‌های دانشگاه فرهنگیان ارتقای سطح دانش تخصصی و شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجویان است، بررسی وضعیت کیفیت خدمات آموزشی ارائه‌شده به آنان، ضرورتی انکارناپذیر بوده و می‌تواند مبنایی برای ارتقای دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجویان بوده و در نهایت موجب ارتقای کیفیت خدمات و آموزش‌های ارائه‌شده به دانش‌آموزان و جامعه شود.

نتایج پژوهش، بیانگر این است که کیفیت خدمات آموزشی اثر مثبت و معنی‌داری بر دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی دانشجویان دارد. همچنین در رابطه کیفیت خدمات آموزشی با شایستگی‌های کانونی دانشجویان، دانش محتوایی نقش میانجی را بازی می‌کند. از سوی دیگر، دانش محتوایی اثر مثبت و معنی‌داری بر شایستگی‌های کانونی دارد.

پژوهشی با این عنوان به شکل دقیق یافت نشد اما نتایج برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی تا حدودی با یافته‌های این پژوهش همسو است؛ از جمله با نتایج پژوهش بیک و همکاران (۲۰۱۳) که در پژوهش خود دریافتند با افزایش کیفیت در آموزش می‌توان عملکرد بهتری را از دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد دریافت کرد؛ با نتایج پژوهش یئو (۲۰۰۹) که نشان داد مشتری‌گرایی، طراحی دوره‌های کیفیت و حمایت از خدمات، تأثیر مستقیمی بر تجربیات کلی دانشجویان از کیفیت خواهد داشت؛ با پژوهش کوهلر و میشرا (۲۰۰۵) که در گزارش پژوهش خود تأکید کرده‌اند در برنامه‌های آموزش معلمان نیاز است که دانش محتوایی دانشجویان از طریق فناوری توسعه پیدا کند؛ با نتایج پژوهش صادقی (۱۳۹۲) که نشان داد بین هر یک از ابعاد خدمات آموزشی ارائه‌شده و رضایتمندی دانشجویان رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ با یافته‌های کرمی و همکاران (۱۳۹۱) که در پژوهش خود نشان دادند برای توسعه دانش محتوایی و مهارت تدریس دانشجویان معلمان بهتر است که از روش‌های فعال تدریس و فناوری استفاده کرد و نیز با پژوهش گارت و همکاران (۲۰۰۱) که با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری تمرکز بر دانش محتوایی را یکی از سه ویژگی اصلی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای می‌دانستند.

در تبیین ارتباط ابعاد کیفیت خدمات آموزشی با دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی موردنیاز دانشجویان معلمان می‌توان گفت که یکی از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در جامعه، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستند و مشتریان آنها هم دانشجویان هستند که در نهایت به‌عنوان خروجی در جامعه تأثیرگذار خواهند بود. اگر آموزش عالی تجهیزات و تسهیلات مورد نیاز دانشجویان را فراهم سازد (جلوه ظاهری و عوامل ملموس)، در زمینه زمان ارائه، شیوه و اجرای صحیح خدمات به وعده‌هایی که می‌دهد عمل کند (قابلیت اعتبار یا اطمینان)، به درخواست‌ها، پرسش‌ها و شکایات دانشجویان رسیدگی کند و استادان و کارکنان برای کمک به دانشجویان، تمایل و اشتیاق داشته باشند (مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی)، به آنان حس اعتماد و اطمینان بدهد (تضمین و اطمینان خاطر)، با توجه به روحیات دانشجویان با آنان رفتار شود و به خواسته‌های آموزشی آنان توجه شود (همدلی و دلسوزی)، قطعاً دانشجویان برای یادگیری دانش‌های مورد نیاز، محتواهای تخصصی و نیز مهارت‌های تخصصی مورد نیاز که لازم است با ورود به آموزش عالی کسب کنند، موفق‌تر و مشتاق‌تر خواهند بود.

در توجیه اینکه بعد تضمین بیشترین همبستگی را با دانش محتوایی داشت می‌توان به این نکته اشاره کرد که دانش محتوایی شامل دانش‌های مرتبط با موضوعات درسی است که باید دانشجو معلم یاد بگیرند، همچنین با برنامه‌هایی که معلمان آینده برای چگونگی ارائه درس‌ها و تدریس آنها برای دانش‌آموزان خواهند داشت، راه‌های انتقال مطالب به نحوی که برای فراگیران قابل‌درک باشد و نیز شیوه‌های تربیتی که علاوه بر شیوه‌های آموزشی به کار گرفته خواهد شد، ارتباط دارد. در معماری کلان برنامه درسی تربیت معلم نیز بر دانش موضوعی تأکید شده است. احمدی و موسی‌پور (۱۳۹۵) دانش موضوعی را تسلط نسبی به فرایند و برآیند دانش موضوعی تخصصی و احیاناً حوزه‌های دانشی دیگر می‌دانند که مشتمل بر دو بعد است:

- دانش موضوعی یا دستاوردهای علمی (علم به‌مثابه محصول)
- دانش روشی (علم به‌مثابه فرایند)

وقتی دانشگاه فرهنگیان با ارائه آموزش‌های لازم نظری و عملی مناسب، دانشجو معلم را برای تدریس در آینده آماده می‌سازد، استادان از دانش تخصصی کافی در ارائه محتوا برخوردارند، منابع اطلاعاتی کافی در اختیارشان قرار دارد و به عبارتی، دانشجویان از این لحاظ که مجموعه دانشگاه نهایت تلاش خود را می‌کنند تا در آنان اطمینان خاطر یا تضمین به وجود بیاورند، قطعاً دانش محتوایی آنان بیشتر و پرمحتواتر خواهد بود.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری بیشترین همبستگی را با شایستگی‌های کانونی دارد یعنی به هر میزان حس مسئولیت‌پذیری در دانشگاه فرهنگیان بیشتر باشد دانشجو معلم شایستگی‌های کانونی بیشتری را به دست می‌آورند. در توجیه آن باید به این نکته اشاره کرد که امروزه با توجه به رشد و توسعه فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی و لزوم به‌روز کردن دانش و تغییر در نحوه دستیابی به اطلاعات و مطالب علمی به‌ویژه برای معلمان لازم است که دانشگاه‌ها هم در این زمینه پاسخگو باشند. به هر میزان که فناوری‌های اطلاعاتی، دانش روز، شیوه‌های نوین مدیریت، تحقیقات علمی و ... بیشتر را در اختیار دانشجو معلم قرار دهند به همان میزان مهارت‌ها و شایستگی‌های کانونی آنان بالاتر خواهد رفت و ارتقاء قابلیت‌ها و شایستگی‌های کانونی آنها هم بر فرایند تدریس‌شان در آینده تأثیرگذار خواهد بود.

در تبیین نقش میانجی دانش محتوایی در رابطه کیفیت خدمات آموزشی و شایستگی‌های کانونی، نتایج نشان دادند که کیفیت خدمات آموزشی از طریق دانش محتوایی دانشجومعلم‌ان بر شایستگی‌های کانونی آنان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. بنابراین، زمانی که خدمات آموزشی ارائه‌شده از کیفیت بالایی برخوردار است دانش محتوایی کسب‌شده توسط دانشجومعلم‌ان هم پربارتر خواهد بود و به تبع آن، شایستگی‌های کانونی آنان افزایش می‌یابد.

در نهایت با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهادهایی برای دانشگاه فرهنگیان و پژوهشگران به شرح زیر ارائه می‌شود:

- برای توسعه دانش محتوایی دانشجومعلم‌ان در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی به رشته تحصیلی، دانش برنامه درسی و تربیتی، دانشجومعلم‌ان توجه خاصی مبذول شود.

- برای بهبود کیفیت خدمات آموزشی، استراتژی‌هایی در پردیس‌ها و مراکز تابعه دانشگاه فرهنگیان اتخاذ شود که بتواند آموزش شایستگی‌های کانونی را در چارچوب برنامه دانشگاه‌ها قرار دهد و با مجهز کردن دانشجومعلم‌ان به قابلیت‌های فناوری اطلاعات، سواد رایانه‌ای، زبان انگلیسی، اخلاق حرفه‌ای، مدیریت، اصول نگارش، مهارت‌های ارتباطی، فلسفه علم، آینده‌نگری، کارگروهی، سواد اطلاعاتی و تفکر انتقادی آنها را برای دنیای در حال تغییر آماده سازد.

- به منظور بهره‌گیری از مزایای آموزش مبتنی بر شایستگی در دانشگاه فرهنگیان، به تدوین الگویی از شایستگی‌های کانونی عمومی و تخصصی دانشجومعلم‌ان و سنجش آنها با الهام از معماری کلان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، توجه شود.

- نتیجه پژوهش نشان داد که دانش موضوعی، برنامه‌ای و تربیتی دانشجومعلم‌ان در شکل‌گیری شایستگی‌های کانونی آنان بسیار مؤثر است. لذا پیشنهاد می‌شود با تدوین آزمون جامعی با نظر داشت ساحت‌های مختلف دانش محتوایی، صلاحیت‌های حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان برای تصدی شغل معلمی سنجیده شده و برای افراد گواهی صلاحیت معلمی صادر شود.

- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگری، کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان با استفاده از مدل‌های دیگری از قبیل کیفیت آموزش عالی یورک (۱۹۹۵)، بررسی و ارزیابی شود.

- پیشنهاد می‌شود پژوهشی با این عنوان، معلمان مشغول به خدمت فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان را مطالعه و بررسی کند تا دانش محتوایی و شایستگی‌های کانونی آنان در عرصه عمل سنجیده شود. در پایان، خاطرنشان می‌شود که عواملی از قبیل محدودیت این پژوهش به پرسشنامه‌های خود اظهاری، تعمیم نتایج این پژوهش را با محدودیت‌هایی مواجه می‌کند.

منابع

- احمدی، آمنه؛ و موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۵). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- اردویی، مریم؛ و بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۳۹۳). بررسی کیفیت خدمات آموزشی دانشگاه فرهنگیان یزد. کنفرانس بین‌المللی حسابداری و مدیریت، تهران، موسسه همایشگران مهر اشراق، مرکز همایش‌های دانشگاه تهران.
- جانعلی‌زاده چوب‌بستی، حیدر؛ خاک‌زاد، سیده زینب؛ و مرادی، فاطمه (۱۳۹۱). شایستگی‌های کانونی دانشجویان دانشگاه مازندران؛ ارتقا یافت؟ دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۱(۲)، ۶۱ - ۱۱۲.
- حسینی بیدخت، محسن (۱۳۹۳). رشد حرفه‌ای معلم. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ۱۳۹۳.
- حسینیان حیدری، فرزانه‌سادات (۱۳۹۲). بررسی مهارت‌های حرفه‌ای و عملی مدرسان مراکز تربیت معلم از دیدگاه مدیران مدرسان و دانشجویان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۵(۱۴)، ۱۳۴-۱۴۷.
- حیدری، غلامرضا؛ فرج‌پهلوی، عبدالحسین؛ عصاره، فریده؛ و گرابی، احسان (۱۳۹۲). تأثیر آموزش عالی بر شایستگی‌های کانونی دانشجویان دوره کارشناسی کتابداری و علم اطلاعات: مورد پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات، ۲۴(۹۳)، ۳۰ - ۵۰.
- خاکباز، عظیمه‌سادات (۱۳۹۴). چگونگی توسعه دانش محتوایی تربیتی برای تدریس ریاضی دانشگاهی. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۶(۱۲)، ۷۱-۹۸.
- خروشی، پوران (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه‌یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، ۱(۱)، ۵۳-۶۶.
- ریحانی، ابراهیم؛ و صالح صدق‌پور، بهرام (۱۳۹۰). شناسایی عوامل تأثیرگذار در برنامه درسی کارشناسی پیوسته دبیری ریاضی ایران و چگونگی ارتباط این عوامل با یکدیگر. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۶(۲۰)، ۱۱۶ - ۱۴۱.

زوار، تقی؛ بهرنگی، محمدرضا؛ عسگریان، مصطفی؛ و نادری، عزت‌الله (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت خدمات مراکز آموزشی دانشگاه پیام نور استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۳(۴۶)، ۶۷-۹۰.

سلیمی، قاسم؛ حیدری، الهام؛ و کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۴). شایستگی‌های اعضای هیئت‌علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی؛ تأملی بر ادراکات و انتظارات دانشجویان دکتری. *دوفصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی*، ۳(۷)، ۸۵-۱۰۴. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۹۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگه.

شوماخر، رندال ای و لومکس، ریچارد جی. (۲۰۰۵). *مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری*؛ ترجمه وحید قاسمی (۱۳۸۸). تهران: جامعه‌شناسان. شیرازی، محمود؛ و براتلو، فاطمه (۱۳۸۲). اندازه‌گیری کیفیت خدمات در آموزش عالی. *دو فصلنامه مدیریت فردا*، ۳ و ۴، ۵۳-۵۶.

صادقی، زینب (۱۳۹۲). ارتباط میان خدمات آموزشی ارائه‌شده و رضایتمندی دانشجویان فنی-مهندسی از نظام آموزش عالی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۵(۵۹)، ۲۵-۳۷.

صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۳). آموزش شایستگی‌های کانونی در برنامه درسی به‌عنوان رویکرد جدید برای ایجاد ارتباط در مطالعات میان‌رشته‌ای. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۵(۱۰)، ۴۴-۶۱.

عبداللهی، بیژن؛ دادجوی توکلی، عطیه؛ و یوسلیانی، غلامعلی (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۴۹)، ۲۵-۴۸.

عدلی، فریبا؛ آقاسلیمانی، هدی؛ امینی شاد، محمد؛ فاضل، مرتضی؛ و صوفی، فاطمه (۱۳۹۴). ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلم با رویکرد pck (دانش محتوایی تعلیم و تربیت). *فصلنامه تربیت معلم فکور*، ۱(۱)، ۷۹-۸۷.

غنجی، مستانه؛ و خشنودی‌فر، زهرا (۱۳۹۳). تحلیل مؤلفه‌های کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان رشته‌های کشاورزی دانشگاه اراک. *نامه آموزش عالی*، ۱۷(۲۷)، ۹۹-۱۱۳.

فریادرس، هادی (۱۳۹۰). بررسی تجارب تحصیل و مشکلات آموزشی و اداری معلمان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی ارشد، مطالعه موردی معلمان شهرستان همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، گروه علوم تربیتی.

قارون، معصومه (۱۳۹۳). سیاست‌های گسترش آموزش عالی در سال‌های اخیر: توسعه ظرفیت یا اتلاف منابع؟ فرایند مدیریت و توسعه، ۲۷ (۸۸)، ۳-۲۸.
کریمی، زهره (۱۳۹۴). آموزش فناوری در تربیت معلم. رشد مدرسه فردا، ۱۲ (۱)، ۱۰۶-۱۰۷.

کریمی، مهدی؛ کریمی، زهره؛ و عطاران، محمد (۱۳۹۱). توسعه دانش محتوایی و مهارت تدریس دانشجومعلمان از طریق مدل تلفیق یادگیری مسئله‌محور و فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات. فصلنامه فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۲ (۳)، ۱۵۱-۱۷۳.

گرایبی، احسان؛ و حیدری، غلامرضا (۱۳۹۴). نظریه شایستگی‌های کانونی: الگویی برای برنامه‌ریزی آموزش علم اطلاعات و دانش‌شناسی. فصلنامه تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی، ۲۱ (۸۲)، ۴۶۷-۴۹۰.

ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۸۵). مطالعه تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم در چند کشور جهان (گزارش پژوهشی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.

ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۸۷). بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه‌ریزی درسی تربیت معلم دوره کاردانی رشته آموزش ابتدایی (گزارش پژوهشی). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.

ملایی‌نژاد، اعظم (۱۳۹۱). صلاحیت‌های حرفه‌ای مطلوب دانشجومعلمان دوره آموزش ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۳۳-۶۲.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). مجموعه مقالات همایش رسالت دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلم متعهد و متخصص. پیام به همایش بیرجند، اثر احمد خامسیان و عصمت میری (گردآورندگان)، بیرجند: انتشارات چهار درخت، ۱۸-۱۷.

میرغفوری، سیدحبيب‌اله؛ شعبانی، اکرم؛ محمدی، خدیجه؛ و منصوری محمدآبادی، سلیمان (۱۳۹۵). شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت خدمات

- آموزشی با استفاده از رویکرد تلفیقی ویکور فازی و مدل‌سازی ساختاری تفسیری (ISM). آموزش و ارزشیابی، ۹(۳۴)، ۱۳ - ۳۳.
- نصیری، فخرالسادات؛ قنبری، سیروس؛ اردلان، محمدرضا؛ و کریمی، ایمان (۱۳۹۴). تأثیر کیفیت آموزش و خدمات آن بر تحلیل‌رفتگی آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۳)، ۷۱-۹۵.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.
- Akkermans, H. U. Jos. (2010). *Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire*. Netherlands.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching & Teacher Education*, 27, 3-9.
- Bick, G. Jacobson, M. & Abratt, R. (2013). The effect of educational quality on the performance improvement. *Journal of Marketing Management*, 19(5), 835-855.
- Garet, M. S.; Porter, A. C.; Desimone, L.; Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gbadamosi, G. & De Jager, J. (2009). What you see is what you get: service quality, Students' perceptions and satisfaction at South African universities. *South Africa Journal of Higher Education*, 23(5), 877-893.
- Goncz, A. & Hager, P. (2010). The Competency Model. *International Encyclopedia of Education*, 8, 403-410.
- González, K.; Padilla, J. E. & Rincón, D. A. (2011). Roles, functions and necessary competences for teachers' assessment in blearing Contexts. *Procedia - Social & Behavioral Sciences*, 29, 149 - 157.
- Gorman, G. E. & Corbitt, B. J. (2002). Core Competencies in Information Management Education. *New Library World*, 103(11/12), 436- 445.
- Johnson, R. (2004). *Assessment requirements practices and rational in Nait accredited baccalaureate degree programs*. Retrieved from: <http://lib.umi.com.dissertations/fuulicit/9524039>

- Jusoh, A.; Omain, Z. S.; Abdul-Majid, N.; Md-Som, H. & Shamsuddin, S. A. (2004). *Service quality in higher education: Management student's perspective*. University of Technology Malaysia: Research Management Centre. Retrieved from <http://eprints.utm.my/2742/1/71982.pdf>
- Krauss, S.; Brunner, M.; Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M. & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716–725.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for Competence in Mozambique: Towards a Competence-Based Curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Mondlane University*. Unpublished master's thesis, Eduardo Mondlane University, Mozambique.
- Lockheed, M. E. & Verspoor, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*. Washington, D. C: Published for the World Bank, Oxford University Press
- Mahdiun, R.; Masoumi, D. & Farasatkah M. (2017). Quality improvement in virtual higher education: A grounded theory approach. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 111-131.
- Melchor Cardona, M. & Bravo, J. J. (2012). Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a Colombian university. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 23-29.
- Oldfield, B. & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85–95.
- Ragan, L. C.; Bigatel, P. M. & Dillon, J. M. (2012). From Research to Practice: Towards an Integrated and Comprehensive Faculty Development Program. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 71- 86.
- Richard, E. & Adams, J. N. (2006). Assessing college student perceptions of instructor customer service via the Quality of Instructor Service to Students (QISS) Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 535–549.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Sickler, Stephanie L. (2013). *Undergraduate student perceptions of service quality as a predictor of student retention in the first two years*. A Dissertation, Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education, December.
- Wary, S. (2006). Teaching portfolios and pre-service teacher's professional development. *Teaching & Teacher Education*, 23(4), 1139-1152.
- Wechsler, M. E. & Shields, P. M. (2008). *Teaching quality in California: A new perspective to guide policy*. the center for the future of teaching and learning
- Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 62-76.