

طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت آموزشی برای دانشگاه‌های کشور

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲؛ بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۲/۸؛ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۳/۲۷؛ چاپ مقاله: ۱۴۰۰/۶/۱

سیده مریم حسینی لرگانی* و محمد مجتبی‌زاده^۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر، در راستای ارتقای مستمر کیفیت و با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های ایران انجام شد.

مواد و روش‌ها: پژوهش از طریق رویکرد ترکیبی (کیفی-کمی) با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزار انجام شد. در بخش کیفی پژوهش، از طریق نمونه‌گیری هدف‌مند غیراحتمالی، با ۱۸ نفر از خبرگان آموزش عالی، مصاحبه‌ای اکتشافی نیمه‌ساختارمند به عمل آمد. نتایج حاصل از مصاحبه‌ها، از طریق روش نظریه‌ی زمینه‌ای، در سه مرحله‌ی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری گزینشی، تحلیل شد. در بخش کمی، پس از آنکه، تمام مقوله‌های تشکیل‌دهنده‌ی الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های ایران مشخص شد. پرسشنامه‌ای با ۷۷ سؤال طراحی شد. پس از طراحی پرسشنامه، در یک بررسی مقدماتی، به‌منظور برآورد میزان روایی، پرسشنامه به ۴۲ نفر از صاحب نظران، خبرگان، کارشناسان و اساتید مسلط به موضوع تحقیق و پرسشنامه ارسال شد. در این مرحله، ضریب پایایی ۰/۸۸ به دست آمد. پس از اعمال بازخورد‌های اصلاحی، نسخه تجدیدنظر شده‌ی پرسشنامه، روی ۱۶۶ نفر از خبرگان آموزش عالی، که از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند، اجرا شد. در اجرای پرسشنامه اصلی، ضریب پایایی ۰/۹۴۱ به دست آمد. داده‌های به دست آمده از پرسشنامه‌ها، از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه‌ی ۲۴ و Amos نسخه‌ی ۲۴ تحلیل شد.

بحث و نتیجه‌گیری: در بخش کیفی پژوهش، در مرحله‌ی اول کدگذاری باز، ۷۹ مقوله‌ی عمده به دست آمد. داده‌های مرحله‌ی دوم کدگذاری باز، در قالب ۷۷ مقوله عمده طبقه‌بندی شد. در مرحله کدگذاری محوری، ۶ مقوله‌ی هسته‌ای تعیین شد. در مرحله کدگذاری گزینشی، به دنبال ارایه‌ی یک الگوی تلفیقی، همگرا و برخوردار از سطح انتزاعی بالا، دوباره ۶ مقوله‌ی هسته‌ای، برحسب ویژگی‌های شرایطی، راهبردی و پیامدی طبقه‌بندی شد. سپس، در قالب یک الگوی منطقی و با تکیه‌بر درک و تفسیر خبرگان آموزش عالی، مقوله‌ی آموزش فهم‌آفرین، به‌عنوان مقوله‌ی هسته‌ای نهایی انتخاب شد. در بخش کمی، با انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری، مشخص شد، تمام عوامل (مقاطع و رشته‌های تحصیلی، دوره‌های آموزشی، آموزش عمومی و فرادانشگاهی، برنامه‌های درسی، عملکرد آموزشی و خدمات آموزش) مورد تأیید بوده و دارای بار عاملی کافی جهت پیش‌بینی الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور هستند. همچنین، با توجه به، شاخص‌های برازش، الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های ایران از برازش بسیار مطلوبی برخوردار است. نتایج پژوهش نشان داد، کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها، مفهومی پیچیده و چندبعدی است. با عنایت به اینکه، اجبار برای لزوم پاسخگویی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در برابر تأمین‌کنندگان منابع مالی (خانواده‌ها، مؤدیان، دولت و...) و مصرف‌کنندگان آموزش عالی (دانشجویان، بازار، صنعت و...)، کیفیت آموزشی را تبدیل به دغدغه‌ی دائم‌التزاید کرده است، پیشنهاد می‌شود، دانشگاه‌ها، در راستای نهادینه‌سازی فعالیت‌های اثربخش سازمانی خود، به توسعه‌ی کیفی با توجه به دورنمای آموزش عالی و مختصات فرهنگی کشور بپردازند. علاوه بر این، با انجام مطالعات تطبیقی نسبت به وضعیت آموزشی سایر دانشگاه‌های کشور و جهان آگاهی کسب کند و در جهت داشتن مزیت رقابتی، دانش مورد نیاز خود را به دست آورد.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، دانشگاه، نظریه‌ی زمینه‌ای، طراحی و اعتباریابی کیفیت آموزش.

* نویسنده مسئول: استادیار گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

mhosseinil@irphe.ir

۱. استادیار گروه برنامه‌ریزی علوم اداری و مدیریت، دانشکده علوم انسانی واحد خدابنده، دانشگاه آزاد اسلامی، خدابنده، ایران.

مقدمه

در آغاز هزاره‌ی سوم میلادی، دانشگاه‌های کشورهای صنعتی پیشرفته به ویژگی‌هایی دست یافته‌اند که با آن چه به صورت سنتی از دانشگاه درک می‌شود متمایز است. این ویژگی‌ها هم از نظر ساختاری و هم از نظر کارکردی، دانشگاه‌ها را در موقعیتی دشوار و در عین حال پویا قرار داده است (یمنی، ۱۳۹۴). پیشرفت جوامع بالاخص کشورهای درحال توسعه تا حد زیادی در گرو گسترش نهادهای دانشگاهی است (احمدی گل، دهقان‌زاده و رضایی، ۱۴۰۰). دانشگاه، محلی برای رسیدن هر ملت به آرزوی پیشرفت و بالندگی است. دانشگاه، در واقع پلی به سوی پیشرفت و آبادانی است. پیشرفتی که از راه توسعه علمی و اجتماعی، غرور ملی به دنبال دارد و عزت و سربلندی را به ارمغان می‌آورد (علوی، الشکوبی و ابوناصر، ۲۰۲۰). به این خاطر است که امروزه آموزش عالی در موفقیت کشورها و حکومت‌ها در ساحات گوناگونی چون خرده نظام‌های "معرفت"، "تولید علم و مهارت"، "تولید ثروت" و "تولید قدرت"؛ و به دنبال آن "رشد و توسعه همه جانبه و پایدار"، نقش مهمی دارد (رجائی، یمنی دوزی سرخابی، خراسانی و رضایی‌زاده، ۱۳۹۹). در این میان، نظام‌های آموزشی کشورهای جهان سوم با پنج مسأله عمده روبرو هستند: الف) افزایش و تنوع تقاضا برای آموزش؛ ب) افزایش مخارج و دشواری در تأمین هزینه‌ها؛ ج) کاهش کیفیت آموزشی؛ د) سست شدن رابطه آموزش و اشتغال؛ و ه) مدیریت نظام‌های آموزشی (مشایخ و بازرگان، ۱۳۹۶). در کشورهای جهان سوم، پیشرفت آموزش عالی با گسستگی از گذشته علمی و فرهنگی خود و الگوبرداری از دانشگاه‌های اروپا همراه بوده است (یمنی، ۱۳۹۴). آموزش عالی ایران نیز با چنین مشکلاتی دست به گریبان است که یکی از ابعاد آن افزایش رشد کمی بدون توجه به کیفیت در آموزش عالی است (فراستخواه، ۱۳۹۷). مشکلات کیفی همچنان در ابعاد وسیعی گریبان‌گیر آموزش عالی کشور است (یمنی، ۱۳۹۴). در حالی که، چه‌گنجینه‌هایی در گذشته حکمت و عرفان مشرق زمین به‌ویژه ایران عزیز نهفته است که هنوز مؤسسات آموزشی و پژوهشی از آن‌ها در عمل بیگانه‌اند (یمنی، ۱۳۸۷). فرهنگ و زمینه‌های ایرانی، خصوصیت منحصر به فرد خود را دارد (فراستخواه، ۱۳۹۵). بنابراین، نظام دانشگاهی، هم در بعد نظری باید به ارائه الگوهای فکری اقدام کند و هم قواعد عملی را برای نایل شدن به اهداف مورد نظر طراحی کند (ملکی، ۱۳۸۹).

در عصر پر تحول علم و فناوری امروز و زمانی که مزایای رقابتی پایدار کلیدی برای موفقیت و شکست به شمار می‌رود، آموزش عالی کارآمد می‌تواند برگ برنده‌ای برای بهبود موقعیت و عملکرد دانش‌آموختگان آموزش عالی به‌عنوان منابع انسانی مورد نیاز دستیابی به توسعه‌ی پایدار

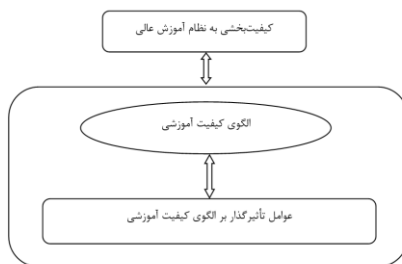
برای ورود و بقا در بازارهای کار ملی و بین‌المللی آنان باشد (حسینی لرگانی، ۱۳۹۸). به این ترتیب، آموزش عالی نیاز به فعالیت عملی افزون‌تر جهت ارتقای کیفی دارد. این وجوب و استلزام، علی‌الخصوص، در شالوده‌های تئوریک و طرح‌های رشد کیفی آموزش عالی کشور، به‌عنوان یک قلمرو تخصصی، مدنظر است (قورچیان و خورشیدی، ۱۳۷۹). در واقع، یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های دانشگاه‌ها به‌عنوان ارائه‌دهندگان خدمات، فراهم نمودن خدمات با کیفیت است (حسن رضائی، ۱۳۹۹). این خدمات را از نظر کیفیت آموزشی، می‌توان فرایندهایی هم‌چون ارائه درس، راهنمایی، مشاوره و نظارت بر پروژه در نظر گرفت (حسن رضائی، قلعه‌ای و مهاجران، ۱۳۹۸).

به این ترتیب، دانشگاه‌ها، نیازمند الگو و ابزار مناسب برای ارزیابی و تضمین کیفی از روند برنامه‌ها و فرایندها، به‌منظور کارایی و اثربخشی خود هستند (توبین^۱، ۱۹۹۰). در سایه الگو و ابزار مناسب است که دانشگاه‌ها می‌توانند به تضمین کیفیت دست یابند (ونتورو-اوربگوسو، اوکانا-فرناندز و هرناندز^۲، ۲۰۲۰). مسأله اساسی، سنجش کیفیت آموزشی است (هونینگ، ون ژونگتن، ون تیل و بلوم^۳، ۲۰۲۰). عدم استفاده از روش‌های علمی در ارزیابی و بهبود کیفیت آموزشی، بهره‌گیری نامناسب از سرمایه‌های فکری جامعه و سیاست‌گذاری ضعیف در امر آموزش را در پی خواهید داشت (شفیع‌زاده، ۱۳۹۱). کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها، نقش به‌سزایی در توسعه‌ی فرهنگ‌ها و جوامع دارد، بنابراین، توجه جدی به ارتقای مستمر کیفیت آن بسیار لازم و ضروری است (چونگ چنگ^۴، ۲۰۰۳). مبحث کیفیت آموزشی، موضوع اساسی و مهم آموزش عالی است. بدون توجه به کیفیت آموزشی، بحث درباره‌ی هزینه‌ها و امکان دسترسی افراد جامعه به آموزش عالی بی‌فایده است (عباسی و شیره‌پز آرانی، ۱۳۹۰). بارنز^۵ (۲۰۰۸)، در پژوهش خود با هدف تحلیل شکاف کیفیت و تعیین ادراکات و انتظارات دانشجویان تحصیلات تکمیلی از کیفیت آموزشی؛ به این نتیجه‌گیری دست یافت، در تمام ابعاد کیفیت، شکاف منفی کیفیت وجود دارد.

با توجه به مطالب فوق، هنوز جامعه‌ی دانشگاهی ایران، از کیفیت، فاصله دارد. با توجه به نقش آموزش در توسعه‌ی کیفی دانشگاه‌ها، در این شرایط ضروری است با رهیافتی نوین و با نگرشی واقع‌بینانه‌تر و عمیق درباره‌ی پیچیدگی دانشگاه‌ها، به‌عنوان یک سازمان، الگویی جهت بررسی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور طراحی، و سپس، اعتباریابی شوند. بنابراین، اهداف این پژوهش، به شرح زیر بود:

-
1. Tobin
 2. VENTURO-ORBEGOSO, OCAÑA-FERNANDEZ & HERNANDEZ
 3. Honingh, Van Genugten, Van Thiel & Blom
 4. Cheong Cheng
 5. Barnes

۱. احصاء و تدوین مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور؛
 ۲. احصاء و تدوین خرده مؤلفه‌های هر یک از مؤلفه‌های مربوط به الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور؛
 ۳. طراحی الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور؛
 ۴. اعتباریابی و برازش مؤلفه‌ها و خرده مؤلفه‌های الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور؛
 ۵. سنجش میزان برازش الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور.
- بر این مبنا، برای رسیدن به اهداف فوق، به جای فرضیه از سؤال‌های پژوهشی استفاده شد. چرا که، از نظر تجربه‌گرایی، بررسی سؤال پژوهش بسی مهم‌تر از روش مورد استفاده‌ی پژوهشگر یا جهان‌بینی تشکیل‌دهنده‌ی زیربنای روش است (تشکری، تدلی و تدلی، ۱۹۹۸). بر این اساس، اساس، سؤالات پژوهش حاضر عبارت بود از:
۱. مؤلفه‌های الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، کدام است؟
 ۲. خرده مؤلفه‌های مربوط به الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، کدام است؟
 ۳. الگوی کیفیت آموزشی متناسب با نظام آموزش عالی ایران، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، چیست؟
 ۴. آیا مؤلفه‌ها و خرده مؤلفه‌های الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، از اعتبار و برازش برخوردار است؟
 ۵. آیا الگوی کیفیت آموزشی متناسب با نظام آموزش عالی ایران، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، از برازش برخوردار است؟
- برای پاسخ به سه سؤال اول پژوهش، از روش تحقیق کیفی استفاده شد. برای پاسخگویی به دو سؤال آخر پژوهش نیز از روش تحقیق کمی بهره گرفته شد. در ساختار مقاله، عوامل اثرگذار بر الگوی کیفیت آموزشی ارائه شدند تا با شناسایی این عوامل، مسئولان و خبرگان دانشگاهی بتوانند با برنامه‌ریزی صحیح و عملیاتی، الگوی کیفیت آموزشی متناسب با نظام آموزش عالی کشور را به منظور کیفیت بخشیدن به نظام آموزش عالی به کار گیرند. با توجه به مبانی نظری و پیشینه مطرح شده، چارچوب مفهومی پژوهش به صورت شکل ۱ است.



شکل ۱. چارچوب مفهومی پژوهش

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

در عصر حاضر، دانشگاه‌ها به‌مثابه سازمان‌هایی تلقی می‌شوند که دارای پیچیدگی‌های فراوان هستند (جلالی و قنبری، ۱۳۹۹). 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 (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). آموزش عالی، با داشتن کارکرد رشد و توسعه، پیشرفت همه‌جانبه را برای یک کشور به ارمغان می‌آورد (اسوینکن، پیترهنز، داریس و شِرپبی، ۲۰۱۳). آموزش عالی به‌عنوان یکی از مراحل مهم آموزش رسمی یعنی، مرحله مطالعه و مهارت‌آموزی و به‌طور کلی آموزش و پژوهش بعد از دوره متوسطه، می‌تواند با شرط داشتن عناصر لازم و مؤثر، نقش به‌سزایی در ایجاد و توسعه سرمایه‌های انسانی ایفا نماید. امروزه، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، بزرگ‌تر و پیچیده‌تر شده‌اند و طیف وسیعی از اهداف را دنبال می‌کنند. بر این اساس، مؤلفه‌های دانشگاهی انعطاف‌پذیر شده‌اند. نظام آموزشی کارآ و اثربخش، نظامی است که با اهداف نهایی و نیازهای واقعی جامعه تناسب داشته و توانایی آماده‌سازی نسل جوان را برای نیل به اهداف دارا باشد. اغلب نظام‌های آموزش عالی، در هدف‌های اعلام شده خود ادعا دارند که در صدد رسیدن به بهترین کیفیتی هستند که از آنان انتظار می‌رود (حسینی لرگانی، ۱۳۹۴). یکی از اهداف و رسالت‌های آموزش عالی، در حوزه آموزش قرار دارد، که برای ارزیابی و بهبود کیفیت این حوزه، لازم است با توجه به ارتباط نظام‌دار آن با حوزه‌های پژوهش و خدمات به مؤلفه‌های آن توجه کرد (بیرن‌باوم^۱، ۱۹۸۸). در کمیسیون بین‌المللی آموزش برای قرن ۲۱، تأکید شد، آموزش با کیفیت باید چهار ستون یادگیری، یعنی؛ یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن، یادگیری برای بودن و یادگیری برای با هم زیستن را مورد توجه قرار دهد (اسحاقی، شریعتی، صادقی و محمدی، ۱۳۹۰). بر این اساس، کیفیت

1. Zwanikken, Peterhans, Dardis & Scherpbier

2. Birnbaum

آموزش و چرایی کیفیت آن از اهمیت به‌سزایی برخوردار است (ویلسکیپینو، گورونبرگ و پارلا، ۲۰۰۷).

کیفیت آموزشی مفهومی گریزان است، اما، تعریف و اندازه‌گیری این مفهوم معمولاً بر ورودی‌های آموزشی، خروجی‌های آموزشی یا رابطه بین این دو متمرکز است (براون و کورزویل، ۲۰۱۷). کیفیت آموزشی، مفهومی چند بُعدی است (رُس، گروبر و اس‌زامیگن، ۲۰۰۷). به‌عنوان مثال، کیفیت آموزشی، هم به‌عنوان علت و هم به‌عنوان پیامد خودکارآمدی آموزش‌دهندگان (معلمان و استادان) است (هولزبرگر، فیلیپ و کانتر، ۲۰۱۳). مفهوم چند بُعدی بودن کیفیت آموزشی، عنصر اصلی تعریف کیفیت آموزشی است. به همین خاطر است که گفته می‌شود: حتی اگر پژوهش‌گران مختلف حوزه اثربخشی آموزشی، درک متفاوتی از مفهوم کیفیت آموزشی داشته باشند، باز بر سازه‌ی چند بُعدی بودن آن متفق‌القولند (بلومکه، اولسن و سول، ۲۰۱۶). بر این اساس، کیفیت آموزشی، مفهومی پیچیده و تام است (یمنی، ۱۳۹۸). کیفیت آموزشی، نسبی و مفهومی درون‌زا و برون‌زا است. هم‌چنین، کیفیت آموزشی، محصولی زمانی است و نیاز به اقدامات طولی‌المدت دارد (یمنی، ۱۳۹۶). کیفیت، در آموزش، می‌تواند در قالب حذف اشتباه و پرهیز از آن، عرضه‌ی خدمات کامل از سوی مؤسسه و کادر آموزشی، بهبود مستمر فرایند یاددهی-یادگیری، برآورده ساختن نیازهای دانشجویان، تضمین قابل دسترس بودن آموزش، اثربخشی و سرانجام، تناسب با استانداردها، به‌منصه‌ی ظهور برسد (شهرکی‌پور، ۱۳۹۱). کیفیت آموزشی، بدون شک، ویژگی نظام آموزشی است که می‌تواند مطلوب یا نامطلوب باشد. این مسأله، نشانه‌ی نسبی بودن این مفهوم است (یمنی و بهادری حضاری، ۱۳۷۸). کیفیت آموزشی، آن دسته از اجزاء آموزش است که با بیشترین استفاده از قابلیت‌ها و توانمندی‌های آن اجزاء، می‌توان ضرورت‌ها و چشم‌داشت‌های آشکار و ناآشکار یادگیرندگان یا دست‌اندرکاران آموزش را عملی ساخت و رضایت آن‌ها را تأمین کرد (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). کیفیت آموزشی به میزان اثربخشی، کارآمدی و جذابیت آموزش اشاره دارد (مریل، ریگلوت و فاوست، ۱۹۷۹). در بررسی کیفیت آموزشی، لازم است از دیدگاه مضیق و عملیاتی شده دست برداشت. به‌عنوان تمثیل می‌توان به نتایج آزمون دانشجویان، به‌عنوان نشانگر کیفیت آموزشی اشاره کرد (هونینگ، رویتر و تیل، ۲۰۲۰). با توجه به مباحث فوق می‌توان گفت، کیفیت آموزشی، مفهومی کلی، پیچیده و نسبی است که می‌تواند ویژگی‌های "مطلوب" و یا "نامطلوب" موقعیت‌های آموزشی را نشان

1. Vlăsceanu, Grünberg, & Pârlea
3. Voss, Gruber & Szmigin
5. Blömeke, Olsen, & Suhl
7. Honingh, Ruiters & Thiel

2. Brown & Kurzweil
4. Holzberger, Philipp & Kunter
6. Merrill, Reigeluth & Faust

دهد. اثرات آن نیز، از طریق تغییرات رفتاری در سطح فراگیران، و هم‌چنین، در سطح پیامدهای آموزشی (اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی) قابل تشخیص و بیان است (بمنی، ۱۳۹۶). برای رسیدن به کیفیت آموزشی، سازمان دانشگاه نیز باید نقش حمایت‌گر داشته باشد^۱ (مارتنز، ولفهاگن، ویتینگام و دولمانز^۲، ۲۰۲۰). با در نظر گرفتن مباحث بیان شده می‌توان، به‌طور خلاصه، به‌روزترین پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده درباره‌ی عوامل مؤثر بر الگوی کیفیت آموزشی را به شرح زیر دسته‌بندی کرد:

در دسته‌ای از پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور، با استفاده از عوامل از قبل تعیین شده به ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی پرداخته شده است. پژوهش‌های اعلامی، انصاری‌فر و اکبری (۱۳۹۸)، حیدری و محمدی (۱۳۹۴)، همتی‌نژاد و همتی‌نژاد (۱۳۹۳)، رسول‌آبادی، شفیعیان و غریبی (۱۳۹۲)، خطیبی، سجادی و سیف‌پناهی (۱۳۹۰) و ییلدیز و کارا^۳ (۲۰۰۹) از این دسته است. در این پژوهش‌ها با استفاده از پنج بعد فیزیکی، قابلیت اطمینان، پاسخگویی، تضمین و همدلی برای سنجش کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی استفاده شده است. گیل، دیر، سینگ و ورونیتیس^۴ (۲۰۲۲)، نیز مقیاسی برای کیفیت آموزشی مؤسسات آموزش عالی کسب و کار اکتشاف و آن را توسعه داده‌اند. این مقیاس از ۵ عامل اعتماد به نفس انتقادی، مهارت حل مسئله در موقعیت‌های جاذب-دافع، آگاهی کلی، غلبه بر پیش‌داوری و مهارت‌مندی است. در این دسته، پژوهش‌هایی نیز که از شاخص‌های عملکردی برای ارزیابی کیفیت آموزشی استفاده کرده‌اند، قرار می‌گیرند. به زعم آنجل، هرفرنان و مگیکس^۵ (۲۰۰۸)، تجزیه و تحلیل عملکرد/اهمیت، ابزار مناسبی برای اندازه‌گیری کیفیت خدمات در آموزش تحصیلات تکمیلی است. به زعم گوتری^۶ (۱۹۹۳)، به کارگیری شاخص‌های عملکردی منجر به برنامه‌ریزی بهتر، مدیریت اطلاعات، حسابرسی و پاسخ‌گویی و کیفیت بهتر مراکز آموزش عالی می‌گردد. کلز^۷ (۱۹۹۰)، ایجاد و گسترش برنامه‌ریزی در قلمرو شاخص‌های عملکردی را موجب ارتقای کیفی می‌داند. به اعتقاد کونین^۸ (۱۹۸۷)، نیز، دانشگاه‌هایی که از شاخص‌های عملکردی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند، نسبت به سایر دانشگاه‌ها، از ارتقای کیفی بیشتری برخوردارند.

1. The organisation must be supportive

2. Martens, Wolfhagen, Whittingham & Dolmans

3. Yildiz & Kara

4. Gill, Dhir, Singh & Vrontis

5. Angell, Heffernan & Megicks

6. Guthrie

7. Kells

8. Cuenin

در گروه دیگری از پژوهش‌ها، به شناسایی عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزش دانشگاه‌ها پرداخته شده است. در داخل کشور، پژوهش عظیمی فر، رشادت جو، جمالی و نیک‌فر (۱۳۹۷)، عمانی، کمایی و نوراله نوری وندی (۱۳۹۴)، جوادی‌بورا، نجفی و فرج‌اللهی (۱۳۹۲) و هویدا و مولوی (۱۳۸۷) در این گروه قرار می‌گیرند. در این گروه از پژوهش‌ها، عوامل اهداف و رسالت‌ها، کیفیت برنامه‌درسی، فضا و امکانات آموزشی، فرایند تدریس و یادگیری، انجام ارزشیابی، مهارت‌های رفتاری اساتید، مهارت‌های حرفه‌ای اساتید، دانشجویان، کاربرد استانداردهای آموزشی و تأثیرگذاری روش‌های تدریس کیفیت محتوی و روش‌های آموزشی، کیفیت تدریس آموزشگران، کیفیت امکانات و زیرساخت‌ها، علاقه به رشته تحصیلی دانشجویان، معدل دانشجویان، انگیزه دانشجویان، حمایت‌های ساختار برنامه درسی، حمایت‌های دانشجویی، سنجش و ارزیابی، تعامل چندگانه و سودمندی فناوری آموزش از دور، کمک به یادگیری دانشجویان، تحقق اهداف جانبی، درک نیازهای دانشجویان، ارزش نهادن به افراد، رهبری و ارتباطات، حمایت از عملیات نهادی، سنجش اثربخشی، برنامه‌ریزی بهبود و ایجاد روابط مبتنی بر همکاری مورد شناسایی قرار گرفته است. در خارج از کشور نیز، پژوهش داس، موخرجی و روی^۱ (۲۰۱۶)، السی^۲ (۲۰۱۵)، دوروسوا، کوچارشی کووا و توکارشی کووا^۳ (۲۰۱۵)، خورشید^۴ (۲۰۱۴)، کانتر، کلوسمان، باومرت، ریشتر، ووس و هاچفلد^۵ (۲۰۱۳)، بشیر، علیک و الناصر^۶ (۲۰۱۲)، تسینیدو، جروگیانیس و فیتسیلیس^۷ (۲۰۱۰)، لاماس^۸ (۲۰۰۴)، تحقیقات صورت گرفته در دانشگاه آریزونا^۹ (۱۹۹۳)، رهاجو، زی، گو و برومباخر^{۱۰} (۲۰۰۷)، در این دسته قرار می‌گیرد. در این پژوهش‌ها، عوامل علمی، اداری، اجتماعی و کاریابی، آموزش، یادگیری، برنامه‌های دانشگاهی، طرح و برنامه و ارزیابی مخارج دانشجو، ارزیابی مستمر تدریس اعضای هیأت علمی و استادان، ویژگی‌های فردی دانشجویان، آگاهی دانشجویان، حمایت خانواده از دانشجویان و دسترسی دانشجویان به منابع یادگیری، اعضای هیأت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه، ساختار برنامه‌ی درسی، موقعیت جغرافیایی دانشگاه، زیرساخت و چشم‌انداز شغلی اعتبار علمی دانشگاه، اندازه‌ی دانشگاه، اشتغال پس از دانش‌آموختگی، برنامه‌های ویژه‌ی آموزشی، جذب کمک‌های مالی، فضای اجتماعی و موقعیت جغرافیایی دانشگاه، فرایند تدریس، محتوای دانش پداگوژیک

-
- | | |
|--|-------------|
| 1. Das, Mukherjee & Roy | 2. Elassy |
| 3. Ďurišová, Kucharčíková & Tokarčíková | 4. Khurshid |
| 5. Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld | |
| 6. Basheer, Alak & Alnaser | |
| 7. Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis | 8. Lomas |
| 9. Arizona Joint Legislative Budget Committee | |
| 10. Raharjo, Xie, Goh & Brombacher | |

استاد، اشتیاق به تدریس، مهارت خود-تنظیمی استاد، استاد و روش تدریس، احساس نیاز دانشجویان به درس خاص، کلاس‌های آموزشی مجهز به تکنولوژی مدرن، ارائه آموزش با هدف تسلط علمی و عملی دانش‌آموختگان به ملزومات رشته‌ی تحصیلی خود، امکان تماس دانشجویان با اعضای هیأت علمی با سابقه و دارای مرتبه‌ی علمی بالا، موقعیت جغرافیایی دانشگاه، امکانات، برنامه‌های آموزشی، خدمات اداری و تعامل بیرونی دانشگاه، از عوامل تأثیرگذار بر کیفیت آموزشی هستند. همچنین، ملاک خدمات الکترونیک، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های دانشگاه نوین، در پژوهش نعمان، راغب، مدبولی، خدرا و فیومی^۱ (۲۰۱۷)، مورد تأکید قرار گرفته است.

در دسته‌ای از پژوهش‌های انجام شده، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها رتبه‌بندی شده است. پژوهش کریمی نژاد، قور چیان، جعفری و محمد داوودی (۱۳۹۸)، زمانی (۱۳۹۶)، میرغفوری، شعبانی، محمدی و منصوری محمدآبادی (۱۳۹۵)، طبرسا، حسونند مفرد و عارف‌نژاد (۱۳۹۱) و بریمانی، صالحی و صادقی (۱۳۹۰) از این دسته است. در این پژوهش‌ها، عواملی که دارای اولویت اول هستند، عبارت‌اند از: زیرساخت‌های فیزیکی و فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات، روش تدریس استاد، استفاده از مدرسان با تجربه، تهیه‌ی برنامه‌ی آموزشی و وضعیت دانشجو. در این پژوهش‌ها، ابتدا، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها مورد شناسایی قرار گرفته است. پس از آن، عوامل مؤثر، رتبه‌بندی شده و مؤثرترین عامل انتخاب شده است.

در یک گروه دیگر از پژوهش‌های انجام شده به شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها از دیدگاه، اساتید، دانش‌آموختگان و دانشجویان پرداخته شده است. پژوهش خدیوی و سید کلان (۱۳۹۷)، نظری شادکام، قربانی، کریمی و صادقی (۱۳۹۴) و محسن‌زاده کریمی، ادیب و حسینی (۱۳۹۱) از زمره این گروه است. در این پژوهش‌ها، هر یک از عوامل درون ساختاری (محیطی-سازمانی)، ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای استادان، منابع علمی در دسترس و نحوه‌ی عملکرد مدیریت دانشگاه، از دیدگاه اساتید، دانش‌آموختگان، دانشجویان در رتبه‌ی اول قرار دارند.

در بعض دیگر، به ارتقای کمی و کیفی دانشگاه‌ها به ویژه کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها پرداخته شده است. پژوهش دستوری (۱۳۹۷)، قنبری و سلطان‌زاده (۱۳۹۷)، یمنی و بهادری حضاری (۱۳۸۷)، فراستخواه (۱۳۸۷)، شفیعی رودپشتی و میرغفوری (۱۳۸۷)، سلیمانی مطلق (۱۳۸۴)، اسماعیلی بیدهنده (۱۳۷۷) و پاکاریان (۱۳۶۹) جزء این گروه از این پژوهش‌ها است. در این پژوهش‌ها عوامل انسانی، عوامل آموزشی، عوامل محیطی، عوامل ساختاری، ارزشیابی اساتید از سوی دانشجویان، استفاده از ملاک‌های مورد عمل در گزینش

هیأت علمی و دانشجو، چگونگی روش تدریس، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، سازمان‌دهی فضای آموزشی، ارزشیابی کلاسی، تنوع منابع مالی، توسعه زیرساخت‌های لازم برای یادگیری الکترونیک و راه دور، ارتقاء کیفیت سیستم سنجش و پذیرش، کیفیت سرمایه انسانی و اعضای هیأت علمی، نهادی‌سازی اعتبارسنجی، رقابتی‌سازی آموزش عالی، هم‌کنشی سه‌سویه دانشگاه، صنعت و دولت، دسترسی سریع و کافی استادان و دانشجویان به کامپیوتر و اینترنت، معرفی دانش‌آموختگان به بازار کار، مشارکت دادن دانشجویان در فعالیت‌های فوق برنامه، گسترش رشته‌های تحصیلی در مقاطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری، وجود تعداد مکفی کارمند و استاد و تخصیص زمان کافی برای پاسخگویی به مسائل دانشجویان از سوی استادان، برقراری ارتباط دانشکده با محیط‌های صنعتی و اداری و آشنا ساختن دانشجویان با این محیط‌ها، ارائه خدمات ویژه به دانشجویان جدیدالورود، مناسب بودن چیدمان اتاق‌ها و کلاس‌ها، محتوای برنامه درسی و شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، روش‌های تدریس، آشنایی و به کارگیری تکنولوژی آموزشی، استفاده از معیارهای علمی و عملی برای انتخاب استاد و بسترسازی برای توسعه حرفه‌ای آنان، روش‌های انتخاب دانشجو و هیأت علمی، ایجاد رضایت خاطر در دانشجویان و اعضای هیأت علمی، روش و وضعیت ارزیابی عملکرد اعضای هیأت علمی، روش‌های تدریس، ارزشیابی تحصیلی، بررسی عملکرد مدیران دانشگاه، محتوای کیفی و کمی برنامه‌های درسی؛ و نیز، وضعیت کیفی و کمی کتابخانه‌ای مورد تأکید قرار گرفته است.

در گروه دیگر از پژوهش‌ها، عوامل، موانع و راهکارهای رفع موانع کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش کیخا، عبداللهی و خورسندی طاسکوه (۱۳۹۸)، مک‌کاون^۱ (۲۰۱۸) و ستاری^۲ (۲۰۱۲) از این گروه است. در پژوهش کیخا و همکاران (۱۳۹۸)، عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در سطح کلاس درس، دانشجو و برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفته است. موانع آموزش با کیفیت در دو دسته‌ی درون‌دانشگاهی (استاد، دانشجو، محتوای درسی و امکانات و زیرساخت‌ها) و فرادانشگاهی (در سطح خرد و سطح کلان) قرار گرفته است. راهکارهای رفع آن‌ها نیز، بازنگری سیستم ارتقاء اعضای هیأت علمی، گسترش ارتباط با مجامع بین‌المللی، بازساماندهی ارتباط دانشگاه با صنعت، اصلاح فرایند جذب اعضای هیأت علمی معرفی شده است. برطرف کردن موانع مرتبط با منابع، دولت و فرهنگ آموزشی را مؤثر در کیفیت آموزشی می‌داند. مک‌کاون (۲۰۱۸)، نیز، برطرف کردن موانع مرتبط با منابع، دولت و فرهنگ آموزشی را مؤثر در کیفیت آموزشی می‌داند. از دیدگاه ستاری (۲۰۱۲)، برای افزایش کیفیت آموزشی، لازم است،

فرهنگ کیفیت، اهمیت آموزش، جذب اعضای هیأت علمی با کیفیت بالا و توسعه‌ی حرفه‌ای مستمر اعضای هیأت علمی مورد توجه قرار گیرد.

گروهی از پژوهش‌ها به شناسایی اثرات کیفیت آموزشی و ارتباط کیفیت آموزشی با سایر متغیرها پرداخته‌اند. به اعتقاد اورداین و رز^۱ (۲۰۰۹)، ادامه تحصیل دانشجویان به شدت متأثر از کیفیت آموزشی است. بوریچ و کیم^۲ (۲۰۲۰)، نشان دادند: کیفیت آموزشی با خودکارآمدی و باورهای انگیزشی رابطه مثبت دارد. هم‌چنین، کونینگ، بلومکه، جنتش، شلزینگر، نونهلز، موسکومپ و کیسر^۳ (۲۰۲۱)، به این نتیجه رسیدند، دانش پداگوژیک عمومی و تخصص در مدیریت کلاس، پیش‌بینی‌کننده کیفیت آموزشی است.

در نهایت، در دسته دیگری از پژوهش‌های صورت گرفته، بر عوامل زمینه‌ساز کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها توجه شده است. از نظر وصالزمان^۴ (۲۰۱۵)، کیفیت اعضای هیأت علمی، داشتن اعتبارات پژوهشی، جذب دانشجویان مستعد، بین‌المللی شدن، برخورداری از تعداد زیاد رشته‌های تحصیلی، توان استفاده از منابع اطلاعاتی و پیشرو بودن در عرصه فناوری از ویژگی‌های کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها است. تریلاس و دارجنیدو^۵ (۲۰۰۹)، اعتقاد دارند نقش‌های مختلف رهبری با ابعاد مختلف کیفیت خدمات آموزش عالی مرتبط است. دوهرتی^۶ (۲۰۰۸)، عقیده دارد، درک روشن از کیفیت آموزش و ماهیت مدیریت کیفیت جامع منجر به بهبود مستمر و مؤثر کیفیت می‌شود. چکرینگ و گمسون^۷ (۱۹۸۹)، هفت اصل را برای کیفیت آموزشی بیان می‌کند، که عبارت‌اند از: ارتباط دانشجویان با دانشگاه، همکاری میان دانشجویان، یادگیری فعال، ارایه بازخور فوری به دانشجویان، تأکید بر زمان در انجام دادن تکالیف، داشتن انتظارات سطح بالا از دانشجویان و ارزش نهادن به استعدادهای متنوع و روش‌های یادگیری دانشجویان.

پژوهش‌هایی که در ذیل هر یک از طبقات هشت‌گانه مزبور ارایه شده‌اند، جنبه حصری نداشته و به صورت تمثیلی ارائه شده است. در هر یک از پژوهش‌های بالا، جنبه‌ای از کیفیت آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. پژوهش حاضر، با اینکه وامدار پژوهش‌های گذشته است؛ ولیکن، سعی داشته است، نگاهی نو و بدیع به کیفیت آموزشی داشته باشد. بر این اساس، این پژوهش، با توجه به اینکه به دنبال شناسایی عوامل تشکیل‌دهنده الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور ایران است، در زیر مجموعه الگوهای مفهومی قرار می‌گیرد. چرا که الگوهای مفهومی، به دنبال

1. Ordine & Rose

2. Burić & Kim

3. König, Blömeke, Jentsch, Schlesinger, Née Nehls, Musekamp & Kaiser

4. Wasuuzzaman

5. Trivellas & Dargenidou

6. Doherty

7. Chickering & Gamson

اکتشاف عناصر یک پدیده و ارتباط آن‌ها با یکدیگر هستند (بایر و آپل^۱، ۱۹۹۸). از طرف دیگر، با توجه به اینکه پژوهش حاضر در پی ارائه تصویری، تا حد دقیق، از سیستمی است که باید ایجاد شود، به منزله‌ی ارائه الگوی هنجاری است (دوران^۲، ۱۳۹۴). بر این پایه، در پژوهش حاضر، از روش مصاحبه‌ی اکتشافی نیمه‌ساختمند در کنار داده‌کاوی‌های اسناد علمی، برای طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور استفاده شد.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از ره‌آورد نوین روش‌های تحقیق یا جنبش سوم روش‌شناسی، به نام رهیافت طرح پژوهش ترکیبی^۳ (تشکری و همکاران، ۱۹۹۸) با طرح اکتشافی-مدل توسعه ابزار (محمدپور، ۱۳۹۰) و هر دو روش کیفی و کمی (کرسول و کلارک^۴، ۲۰۱۷)، به‌طور متوالی و با اهمیت برابر از طریق شیوه اتصال داده‌ها استفاده شد. همچنین، رویکرد کیفی از طریق نظریه‌ی زمینه‌ای (استراوس و گلaser^۵، ۲۰۱۷؛ کوربین و استراوس^۶، ۲۰۱۴) دنبال شد.

مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش، صاحب‌نظران برجسته حوزه‌ی آموزش عالی کشور بودند. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان بخش کیفی در جدول ۱ ارائه شده است. همچنین، جامعه‌ی آماری در بخش کمی پژوهش عبارت بودند از: اساتید و صاحب‌نظران آموزش عالی و زمینه‌های وابسته، به‌ویژه در دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه تهران و دانشگاه شهید بهشتی، دانشجویان دوره دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه تهران و دانشگاه شهید بهشتی در گرایش‌های مختلف رشته آموزش عالی، کارشناسان و اعضای هیأت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و کارشناسان و اعضای هیأت علمی سازمان سنجش آموزش کشور. تعداد جامعه آماری برابر با ۸۷۰ نفر بود.

روش نمونه‌گیری بخش کمی، طبقه‌ای تصادفی بود. حجم نمونه نیز، با استفاده از جدول کریسی و مورگان^۷ (۱۹۷۰) تعیین شد. به این ترتیب، ۱۶۶ نفر به صورت تصادفی مورد انتخاب قرار گرفت. اطلاعات در بخش کیفی، از طریق مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختارمند به دست آمد. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند غیراحتمالی، با ۱۸ نفر اطلاع‌رسان (فراستخواه، ۱۳۹۷)، مصاحبه شد. بر این اساس، مجموعه‌ای از سؤالات از قبل تهیه شده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت؛ و مصاحبه‌ها تا زمان اشباع نظری ادامه یافت. سپس، داده‌های حاصل از

1. Beyer & Apple

3. Mixed Research Project

5. Glaser & Strauss

7. Krejcie & Morgan

2. Durand

4. Creswell & Clark

6. Corbin & Strauss

مصاحبه‌ها به داده‌های متنی تبدیل شد. پس از آن، به کدگذاری باز (کدگذاری اولیه و کدگذاری ثانویه یا متمرکز)، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی اقدام شد. برای اطمینان از اعتبار یافته‌های کیفی، از ملاک‌های تأمین اعتبار پژوهش‌های کیفی استفاده شد (آنی^۱، ۲۰۱۴). این ملاک‌ها عبارت‌اند از: قابلیت اعتماد^۲، قابلیت انتقال^۳ (معادل تعمیم‌پذیری)، قابلیت ارتباط^۴ و قابلیت تأیید^۵ (حسینی لرگانی و مجتبی‌زاده، ۱۳۹۷). پس از آنکه، تمام مقوله‌های تشکیل‌دهنده الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های ایران مشخص شد، با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، پرسشنامه‌ای با ۷۷ سؤال، طراحی شد. در جهت اجتناب از تحت تأثیر قرار گرفتن پاسخ‌گویان، روی پرسشنامه، اعداد یک تا پنج درج نشد (سیف، ۱۳۹۴). سپس، در راستای برآورد کردن میزان روایی، طی یک مطالعه مقدماتی^۶، پرسشنامه در اختیار ۴۲ نفر از صاحب‌نظران قرار گرفت. میزان ضریب پایایی در این مرحله ۰/۸۸۱ بود. پس از اعمال بازخوردهای اصلاحی، نسخه‌ی اصلاح و تجدیدنظر شده‌ی پرسشنامه به موقع اجرا گذاشته شد. در اجرای پرسشنامه‌ی نهایی و اصلی، میزان ضریب پایایی ۰/۹۴۱ شد. به این ترتیب، اطمینان حاصل آمد که، ابزار اندازه‌گیری مزبور از میزان ضریب پایایی بسیار بالایی برخوردار است.

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان بخش کیفی

کد	تخصص و رشته تحصیلی	تعداد مشارکت‌کنندگان	دانشگاه
۱			دانشگاه تهران
۲			مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۳	مدیریت آموزش عالی	۶	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۴			دانشگاه اورمیه
۵			دانشگاه علامه طباطبائی
۶			دانشگاه علوم پزشکی مازنداران
۷			مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
۸	برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی	۴	دانشگاه شهید بهشتی
۹			دانشگاه بابل
۱۰			دانشگاه علوم پزشکی شیراز
۱۱			دانشگاه یزد
۱۲	مدیریت آموزشی	۳	دانشگاه خوارزمی
۱۳			دانشگاه محقق اردبیلی

1. Anney

3. Transferability

5. Confirmability

2. Credibility

4. Dependability

6. Pilot Study

دانشگاه علامه طباطبائی			۱۴
دانشگاه فرهنگیان	۳	برنامه‌ریزی درسی	۱۵
دانشگاه شهید مدنی			۱۶
دانشگاه اصفهان	۱	برنامه‌ریزی آموزشی	۱۷
دانشگاه شهید بهشتی	۱	برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی	۱۸

یافته‌های پژوهش

در بخش کیفی پژوهش، در مرحله‌ی اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراجی در یک مقوله گنجانده شد. به همین منظور، آن مقوله‌هایی مورد انتخاب قرار گرفت که ضمن اشباع فضای مفهومی با مفاهیم نیز بیشتر دارای انطباق باشند. در مرحله‌ی اول کدگذاری باز، ۷۹ مقوله‌ی عمده حاصل آمد. در مرحله‌ی دوم کدگذاری باز، با استفاده از تحلیل مقایسه‌ای ثابت داده‌ها، مقوله‌های مشابه با یکدیگر یکپارچه و آمیخته شد. بر این اساس، با توجه به معنی‌داری و تراکم مقوله‌های اولیه، کاهش دادن حجم زیادی از داده‌ها صورت گرفت. داده‌های این مرحله در چارچوب ۷۷ مقوله‌ی عمده مورد طبقه‌بندی قرار گرفت. در مرحله کدگذاری محوری، به‌منظور آشکار شدن الگوهای موجود داده‌ها، بار دیگر به تحلیل مقایسه‌ی ثابت داده‌ها اقدام شد. در این راستا، مقوله‌های عمده تا آنجا مقایسه شد که یقین حاصل شود، طبقه‌های هر یک از مقوله‌ها جدا از هم‌اند. پس از آن، ارتباط مقوله‌ها مورد بررسی؛ و بر مبنای چستی و هستی، ذیل مقوله‌ی هسته‌ای گنجانده شدند. در مرحله‌ی کدگذاری محوری، ۶ مقوله‌ی هسته‌ای معین شدند. در مرحله‌ی کدگذاری گزینشی، در جهت پدیدار کردن یک الگوی آمیزه‌ای، متقارب و دارای سطح تجریدی بالا، بار دیگر ۶ مقوله‌ی هسته‌ای به سطح تجریدی بالاتر سوق داده شدند. حال داده‌های لازم برای پاسخ دادن به سؤال‌های پژوهش حاصل آمد، که به تفکیک عبارت‌اند از:

سؤال اول: مؤلفه‌های الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، کدام است؟ مؤلفه‌های الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور به شرح زیر است:

مقاطع و رشته‌های تحصیلی: به اعتقاد خبرگان علمی، تعداد سطوح و مقاطع تحصیلی موجود در دانشگاه، نشان‌دهنده کیفیت آموزشی است، چرا که دانشگاه‌هایی که دارای استادان مرتبه‌های علمی بالا هستند، توان جذب دانشجو در مقاطع تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه دکتری، را دارند. هم‌چنین، برای دایر کردن رشته‌های تحصیلی در مقاطع و گروه‌های عمده‌ی تحصیلی، دانشگاه باید از زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم برخوردار باشد. در این میان، این، دانشگاه‌های دارای کیفیت آموزشی بالا هستند، که می‌توانند گوی سبقت را از رقیبان برده و به تأسیس و راه اندازی رشته‌های جدید و رشته‌های تحصیلی بین رشته‌ای اقدام کنند. یکی از افراد مورد مصاحبه (کد شماره ۵) چنین می‌گوید:

"همه دانشگاه‌ها، نمی‌توانند رشته‌های تحصیلی خود را توسعه دهند. توسعه‌ی مقاطع تحصیلات تکمیلی از تأسیس و راه‌اندازی رشته‌های تحصیلی هم سخت است. تنها، دانشگاه‌هایی که از هیأت علمی کافی و سایر امکانات برخوردار هستند، از عهده این کار بر می‌آیند. اینکه دانشگاهی بتواند، هر سال، تعدادی رشته در مقاطع تحصیلات تکمیلی، که مبتنی بر نیازهای جامعه هستند، تأسیس و راه‌اندازی می‌کند، نشان‌دهنده کیفیت آن دانشگاه است."

خبرگان آموزش عالی، تأکید دارند، که برای داشتن کیفیت آموزشی، بین مقاطع و رشته‌های تحصیلی و تعداد اعضای هیأت علمی باید تناسب وجود داشته باشد و اعضای هیأت علمی نیز باید تخصص لازم با مقاطع و رشته‌های تحصیلی دانشگاه داشته باشند. عامل دیگری که ارتباط تنگاتنگی با مؤلفه‌ی مقاطع و رشته‌های تحصیلی دارد و در افزایش کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها نقش به‌سزایی دارد، عامل دوره‌های آموزشی است.

دوره‌های آموزشی: از نظر خبرگان آموزش عالی، دوره‌های آموزشی از اهمیت بالایی برخوردار بوده و نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش کیفیت آموزشی نظام آموزش عالی دارد. خبرگان آموزش عالی، روی توجه توأمان بر آموزش‌های نظری و عملی تأکید می‌کنند. آن‌ها بیان می‌کنند، برنامه‌های آموزشی باید متناسب با توانایی‌های اعضای هیأت علمی طراحی و تدوین شود. آن‌ها بر بازنگری مداوم و مستمر محتوا و روش اجرای دوره‌های آموزشی و درسی تأکید دارند. یکی از خبرگان آموزش عالی (کد شماره ۹) می‌گوید:

"در ابتدا، باید برای دوره‌های آموزشی، هدف تعیین کرد. پس از پایان دوره، میزان تحقق آن را ارزیابی کرد. در این میان، تعداد، تنوع، ترکیب و میزان تطابق دوره‌های آموزشی مهم است. دانشگاه‌هایی که از امکانات مادی و انسانی بیشتری برخوردارند؛ و نیز سابقه بالایی در اجرای دوره‌های آموزشی دارند، از کیفیت بالایی نیز برخوردارند. در برنامه‌ریزی درسی، باید به نیازهای فرد و جامعه توجه کرد. هم‌چنین، به‌طور شفاف تعیین کرد که چه انتظاری از دانشجویان به هنگام دانش‌آموختگی باید داشت، و اینکه، آیا دانشجویان از وضعیت دوره‌های آموزشی دانشگاه رضایت دارند."

دوره‌های آموزشی با آموزش عمومی و فرادانشگاهی مرتبط است. به همین خاطر، توجه به عامل آموزش عمومی و فرادانشگاهی، نقش بارزی در تعالی زاینده کیفیت آموزشی دانشگاه پیدا می‌کند.

آموزش عمومی و فرادانشگاهی: خبرگان آموزش عالی، در کنار آموزش‌های دانشگاهی، آموزش برای شهروندان را در جهت توسعه انسانی مهم و ضروری می‌دانند. آن‌ها اعتقاد دارند، رسالت دانشگاه ایجاب می‌کند، دانشگاه نسبت به دورن و بیرون خود پاسخگو باشد و در راستای تدوین و

عرضه‌ی مستمر دوره‌های بازآموزی و دانش‌افزایی برای افراد درونی و بیرونی دانشگاه اقدام کند. یکی از خبرگان آموزش عالی (کد شماره ۱۱) می‌گوید:

"اعضای هیأت علمی نیاز دارند به‌طور مستمر در کارگاه‌های آموزشی، که از سوی دانشگاه برگزار می‌شود، شرکت کنند. شرکت اعضای هیأت علمی در دوره‌های آموزشی موجب به‌روزرسانی دانش‌شان شده و توان‌سازی با اقتضائات دنیای متغییر محیط درون و بیرون از دانشگاه را در آن‌ها ایجاد می‌کند. روزآمد بودن و کارآمد بودن اعضای هیأت علمی، موجب افزایش کیفیت‌شان شده و کیفیت بالای آن‌ها نیز کیفیت آموزشی دانشگاه را به ارمغان به بار می‌آورد. در کنار برگزاری دوره‌های آموزشی برای اعضای هیأت علمی، می‌توان برای کلیه دست‌اندرکاران امور آموزشی، و نیز دانشجویان، دوره‌های بازآموزی برگزار کرد. دوره‌های آموزشی، نوعی سرمایه‌گذاری است که چندین برابر هزینه خود، سود برای دانشگاه به بار می‌آورد. دوره‌های بازآموزی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت موجب ارتقاء نیروهای انسانی دانشگاه برای ارائه خدمات و برنامه‌های با کیفیت می‌شود."

آموزش عمومی و فرادانشگاهی: مستلزم نیازسنجی، برنامه‌ریزی آموزشی، ارزیابی و بازخورد است. بر این اساس، توجه به برنامه‌های درسی، ضرورت تام پیدا می‌کند.

برنامه‌های درسی: به اعتقاد خبرگان آموزش عالی، برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده آموزش، نقش به‌سزایی در کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها دارد. آن‌ها بازنگری در برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها را متناسب با جدیدترین یافته‌های علمی جهان از یک سو؛ و از طرف دیگر، هماهنگی با سیاست‌های کلان نظام آموزش عالی کشور را لازم و ضروری می‌دانند. یکی از خبرگان آموزش عالی (کد شماره ۱۴) می‌گوید:

"برنامه‌ی درسی در صورتی که به خوبی سامان‌دهی شده باشد، می‌تواند نگرش‌های مناسب در دانشجویان ایجاد کند و موجبات ارتقاء دانش را فراهم سازد؛ و نیز موجب توسعه‌ی مهارت‌ها شود. برنامه‌ی درسی در صورتی می‌تواند، کیفیت آموزشی به بار آورد که، با نیازهای جامعه متناسب باشد. در این صورت شاهد خواهیم بود که دانشجو با علاقه درس خواهد خواند و استاد نیز با علاقه درس خواهد داد. دانشجو در قبال یادگیری خود احساس مسؤلیت خواهد کرد و استاد نیز در قبال یادگیری دانشجو، احساس مسؤلیت خواهد داشت. بدین‌گونه شاهد جوشش، خیزش و جهش علمی در دانشگاه خواهیم بود و کیفیت آموزشی دانشگاه تضمین خواهد شد."

برنامه‌ی درسی وقتی متناسب با آخرین دستاوردهای رشته‌های علمی شد، بر عملکرد آموزشی دانشگاه تأثیرگذار خواهد شد. بر این اساس، عامل دیگری به نام عملکرد آموزشی به منصفی ظهور می‌رسد.

عملکرد آموزشی: خبرگان آموزش عالی، بر عملکرد آموزشی در قالب طراحی، محتوا، اجرا، نظارت و ارزیابی توجه دقیق دارند و بیان می‌کنند برنامه‌های آموزشی، به موازات پیشرفت‌های نوین علمی، باید تغییر یابند تا بتوانند با اقتضائات بازار کار سازگار شوند و نیازهای کارفرمایان را برآورده کنند. به اعتقاد خبرگان علمی، برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاه‌ها باید بتواند، توسعه ی پایدار برای کشور ایجاد کنند. یکی از خبرگان آموزش عالی چنین (کد شماره ۱۷) می‌گوید:

"برای آگاهی از کارایی و اثربخشی برنامه‌های آموزشی، دریافت بازخورد از اعضای هیأت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان نقش به‌سزایی دارد. برنامه‌های آموزشی و درسی کارا و اثربخش منجر به نگرش، دانش و مهارت در دانشجویان می‌شود. لازم است، برنامه‌های آموزشی و درسی از تنوع و انعطاف‌پذیری بالایی برخوردار باشند و با نیازهای دانشجویان و جامعه هماهنگ باشند. لازم است بین درس‌های نظری و درس‌های عملی دانشگاه‌ها آشتی ایجاد کرد و به اندازه کافی دروس عملی در برنامه‌های درسی گنجانند. شاید لازم باشد دروس نظری صرف را هم، به صورت ترکیبی از نظری-علمی-ارایه کرد."

عملکرد آموزشی، نظم در اجرا و اصلاح از طریق بازخورد را به وجود می‌آورد. بدین ترتیب آخرین حلقه در چرخه‌ی تعاملی کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها، یعنی؛ خدمات آموزشی، خود را نشان می‌دهد.

خدمات آموزشی: به اعتقاد خبرگان آموزش عالی، خدمات آموزشی و کیفیت آن، عامل ضروری در کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها است. به اعتقاد آن‌ها، دریافت‌کنندگان خدمت، به‌ویژه دانشجویان، کیفیت آموزشی دانشگاه را معادل با انتظارات و ادراکات خود از خدمات آموزشی دریافت شده در نظر می‌گیرند. از این رو، خدمات آموزشی باید به‌گونه‌ای ارائه شود که احساس رضایت را در خدمت‌گیرندگان برانگیزد. یکی از خبرگان آموزش عالی (کد شماره ۱۸) چنین می‌گوید:

"بین کیفیت خدمات آموزشی و میزان رضایت‌مندی خدمت‌گیرندگان، که می‌تواند شامل دانشجویان، دانش‌آموختگان، اساتید و ... باشد، رابطه‌ی تعاملی وجود دارد. به این معنی که، کیفیت خدمات آموزشی منجر به رضایت‌مندی می‌شود و رضایت‌مندی نیز منجر به کیفیت خدمات آموزشی می‌شود. این چرخه‌ی شناختی ادامه پیدا می‌کند و کیفیت آموزشی را در شمول خود در می‌آورد. چرا که، بینش کنشگران دانشگاهی از چگونگی بازنمایی شناختی دانشگاه در ذهن خدمت‌گیرندگان، آن هم به صورت مثبت، به محرکی برای برانگیختن درون‌زاد عاملان دانشگاهی برای برطرف کردن نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت تبدیل می‌شود؛ و نیز موجبات اتخاذ راهبردهای مناسب برای ارتقای کیفیت آموزشی را فراهم می‌آورد."

سؤال دوم: خرده مؤلفه‌های هر یک از مؤلفه‌های مربوط به الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، کدام است؟

برای پاسخ به این سؤال، در جدول ۲، خرده مؤلفه‌های مختلف کیفیت آموزشی به تفکیک هر یک از مؤلفه‌ها آمده است. این مؤلفه‌ها و خرده مؤلفه‌ها، براساس مقوله‌های هسته‌ای، بار دیگر از نو ترکیب شد. همچنان که در این جدول مشخص است، تمام مقوله‌های هسته‌ای برحسب ویژگی‌های شرایطی، فرایندی و پیامدی نیز طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۲. مقوله‌های هسته‌ای مجدداً بازسازی شده به تفکیک سه بعد شرایطی، فرایندی و پیامدی

کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری گزینشی
مقوله‌های عمده	مقوله‌های هسته‌ای	طبقات
خرده مؤلفه‌ها	مؤلفه‌ها	
میزان مقطع‌های تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه		
میزان رشته‌های موجود در مقاطع و گروه‌های اصلی تحصیلی		
نسبت رشته‌های موجود دانشگاه به رشته‌های دانشگاه‌های کشور در مقاطع و گروه‌های اصلی تحصیلی		
نسبت رشته‌های جدید و بین رشته‌ای به کل رشته‌های دانشگاه		
میزان گرایش‌های تحصیلی در رشته‌ها و مقاطع تحصیلی		
درصد رشته‌های زیر مجموعه‌ی علوم اسلامی		
نسبت رشته‌های تحصیلی به اعضای هیأت علمی	مقاطع و رشته‌های تحصیلی	شرایطی-علی
میزان تناسب تحصیلات و تخصص‌های اعضای هیأت علمی با رشته‌های تحصیلی		
درصد رشد دانشجویان دوهای تحصیلات تکمیلی دانشگاه در پنج سال اخیر		
راه‌اندازی رشته‌های تحصیلی براساس نیازهای منطقه دانشگاهی در پنج سال اخیر		
تأسیس و گسترش دوره‌های دکتری تخصصی		
نسبت گرایش‌های موجود در رشته‌های تحصیلی به کل رشته‌های تحصیلی		
تطابق رشته‌های تحصیلی و دوره‌های آموزشی با نیازهای جامعه و تحولات و تطورات علمی روز		
میزان، گوناگونی و پیشینه برگزاری دوره‌های آموزشی در دانشگاه	دوره‌های آموزشی	پیامدی
نظر اساتید نسبت به تناسب دوره‌های آموزشی و ارتباط آن		

	<p>ها با امکانات مادی و نیروی انسانی دانشگاه</p> <p>نظر اساتید راجع به اهداف دوره‌های آموزشی، ترکیب</p> <p>دروس و ارتباط آن‌ها با نیازهای فرد و جامعه</p> <p>نظر اساتید نسبت به میزان انتظار از دانشجویان در موقع</p> <p>دانش آموختگی</p> <p>نظر اساتید درباره‌ی میزان دستیابی به اهداف دوره‌های</p> <p>آموزشی</p> <p>چگونگی آموزش‌های نظری و عملی</p> <p>طرح‌ریزی و مدون‌سازی برنامه‌های آموزشی براساس</p> <p>تخصص و توانایی‌های علمی اساتید</p> <p>بازبینی و واریسی محتوای آموزشی، درسی و اجرایی دوره</p> <p>های آموزشی</p> <p>میزان دوره‌های آموزشی علمی گذارنده شده از سوی</p> <p>مدیران آموزشی</p> <p>میزان برگزاری دوره‌های بازآموزی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و</p> <p>بلندمدت برای مدیران آموزشی</p> <p>میزان برگزاری سالانه کارگاه‌های آموزشی برای اساتید</p> <p>مدون‌سازی و ارائه‌ی مستمر دوره‌های بازآموزی و دانش</p> <p>افزایی متناسب با نیازهای جامعه</p> <p>اجرای دوره‌های آموزشی در جهت بالا بردن سطح دانش و</p> <p>نگرش کارکنان دانشگاه</p> <p>اجرای کارگاه‌های روش تدریس برای اساتید</p> <p>انجام نیازسنجی، برنامه‌ریزی آموزشی، ارزیابی و بازخورد</p> <p>در اجرای دوره‌های کوتاه‌مدت تخصصی</p> <p>اجرای دوره‌های آموزشی در راستای تفاهم ملل، سواد</p> <p>علمی، حقوق شهروندی و توسعه انسانی</p> <p>اجرای دوره‌های آموزشی در ارتباط با چگونگی برگزاری</p> <p>اردوهای دانشجویی</p> <p>مدون‌سازی برنامه جامع آموزش کارگزاران فرهنگی</p> <p>دانشگاه</p> <p>میزان برگزاری دوره‌های کوتاه‌مدت آزاد از سوی دانشگاه</p> <p>برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای دانشجویان در زمینه</p> <p>استلزامات هر رشته از جمله نرم‌افزارهای تخصصی</p> <p>میزان بسندگی برنامه‌های درسی دانشگاه در ایجاد پایه‌ی</p> <p>علمی و افزایش سطح دانش دانشجویان</p> <p>میزان بسندگی برنامه‌های درسی دانشگاه در افزایش سطح</p>
پیمادی	آموزش عمومی و فردانشگاهی
راهبردی	برنامه‌های درسی

مهارت‌ها و قابلیت‌های انجام کار

میزان قابلیت برنامه‌های درسی دانشگاه در ایجاد مسئولیت

پذیری، تعهد و اخلاق حرفه‌ای در دانشجویان

نظرسنجی از اساتید در خصوص تطابق برنامه‌های درسی

دانشگاه با نیازهای جامعه

نظرسنجی از دانشجویان در زمینه‌ی منطبق بودن برنامه

های درسی دانشگاه با نیازهای جامعه

نظرسنجی از دانش‌آموختگان درباره‌ی تناسب برنامه‌های

درسی دانشگاه با نیازهای جامعه

بازبینی در برنامه‌ها و محتواهای درسی بر مبنای آخرین

یافته‌های علمی

میزان تناسب برنامه‌های درسی با پیشرفت‌های علمی رشته

های تحصیلی

سطح تناسب ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه با برنامه

های کلان آموزش عالی کشور

سطح تناسب ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه با سیاست

های کلی آموزش عالی کشور

وارسی بازدارنده‌ها، دشواری‌ها و ادله فقدان همخوانی

دروس کارورزی با هدف‌های از پیش تعیین شده

اعمال نظرات حاصل از نظرسنجی دانشجویان در خصوص

محتوای برنامه‌های درسی دانشگاه

بسترسازی برای رسیدن به برترین پیشرفت‌های علمی و

اخذ مراتب علمی از سوی دانشگاه

داشتن آراستگی اجرایی در برگزاری دوره‌های آموزشی و

دست‌یابی به هدف‌های آموزشی

سطح تناسب درس‌های عملی و نظری با سرفصل‌های

آموزشی

نسبت میزان برگزاری دوره‌های آموزشی به ظرفیت اعضای

هیأت علمی

میزان اطلاع‌رسانی از سوی اساتید در خصوص برنامه خود

برای ارائه مشاوره و راهنمایی برای دانشجویان

میزان پوشش برنامه‌های آموزشی در جهت آموزش دادن

استلزامات اولیه کار علمی و توسعه علمی

میزان فرصت‌سازی برای دانشجویان در جهت یادگیری

مبتنی بر رویکرد ساختارگرایی

نسبت دانشکده‌های برخوردار از برنامه مدون آموزشی به

کل دانشکده‌های دانشگاه

میزان تقسیم و تسهیم درست و اصولی واحدهای عملی، نظری و پایان‌نامه‌ها بین اعضای هیأت علمی

اتخاذ تمهیدات برای افزایش دادن میزان حضور اساتید و دانشجویان در دانشگاه

تعیین اهداف یادگیری براساس پیشرفت‌های علمی؛ و نیازهای دانشجویان، کارفرمایان، بازار کار و جامعه

نرخ مدیریت در طراحی، انتخاب محتوا، تصویب، اجرا، نظارت و ارزیابی برنامه‌های آموزشی و درسی

تعریف و آگاهی‌رسانی هدف‌های برنامه‌های آموزشی و درسی به اساتید، دانشجویان و مسئولان ذی‌ربط

طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی براساس رویکرد توسعه پایدار و مدیریت محیطی

میزان بازنگری سالانه برنامه‌های درسی

ارائه درس‌های اختیاری در جهت بالا بردن سطح تطابق و تنوع برنامه‌های درسی با نیازهای فرد و جامعه

نظرسنجی از اساتید درباره ایجاد پایه علمی، مهارتی و نگرشی مطابق با نیازهای فراگیران و جامعه

نظرسنجی از دانشجویان در خصوص میزان انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای فراگیران و جامعه

نظرسنجی از دانش‌آموختگان درباره میزان تطابق برنامه‌های درسی با نیازهای فراگیران و جامعه

نظرسنجی از اساتید در زمینه‌ی میزان قابلیت انعطاف برنامه‌های درسی با نیازهای فراگیران و جامعه

نظرسنجی از دانشجویان درباره میزان گوناگونی درس‌های دوره‌های آموزشی با نیازهای فراگیران و جامعه

نظرسنجی از دانش‌آموختگان درباره میزان گوناگونی درس‌های با نیازهای فراگیران و جامعه

سطح تطابق دروس نظری، عملی، آزمایشگاهی، کارگاهی با برنامه‌های درسی دوره‌های آموزشی

میزان تلفیق فعالیت‌های آموزشی با پژوهشی در قالب آموزش پژوهش‌محور، آموزش پرسش‌محور و ...

عرضه برنامه‌های بازآموزی و دوره‌های جدید آموزشی نیازمحور

میزان مطالعات تطبیقی برای آگاهی از وضعیت سایر دانشگاه‌های کشور و جهان به منظور مزیت رقابتی

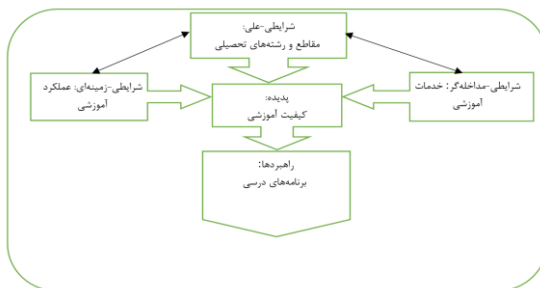
	<p>میزان استفاده از مشوق‌های مالی در راستای به روزرسانی شایستگی علمی و دانش دانشگاهیان</p> <hr/> <p>میزان استفاده از مناسب‌ترین روش‌های آموزش و پرورش از فبیل استاد و شاگردی، دستورالعملی و..</p> <hr/> <p>استفاده از سیستم ثبت و پردازش سوابق، فرایند و گردش کار و ... برای صدور گواهینامه‌های دانشجویی</p> <hr/> <p>بسترسازی برای دریافت گواهی پیشرفت و درجه‌ی علمی به صورت منظم و مستمر</p> <hr/> <p>عرضه برنامه‌های مکمل در کنار برنامه‌های موجود دانشگاه</p> <hr/> <p>عرضه برنامه‌های متنوع برای اعطای درجه‌ی علمی و حرفه‌ای براساس هدف‌های از پیش تعیین‌شده</p>
<p>خدمات آموزشی</p> <p>شرایطی-مداخله‌گر</p>	<p>رشته‌های تحصیلی مبتنی بر نیازهای جامعه، توجه به تحولات علمی روز، مشارکت‌جویی از اعضای هیأت علمی، دانشجویان و دانش‌آموختگان، توجه به برنامه‌های کلان آموزش عالی، توجه به نیاز کارفرمایان و بازار کار، تنوع و انعطاف‌پذیری، ترکیب آموزش با پژوهش و دروس نظری با عملی و...</p>

سؤال سوم: الگوی کیفیت آموزشی متناسب با نظام آموزش عالی ایران، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، کدام است؟

برای پاسخ به این سؤال، نظر به اینکه مقوله‌های مذکور معتنا، متشابه و آمیخته‌اند، مجدداً، کدگذاری محوری صورت گرفت و مقوله‌ای برگزیده شد که از تمامی ۶ مقوله، تجریدی‌تر است. به درستی، مقوله‌ی هسته‌ای غایی، قلب الگوی پارادایمی است که الگویی نهایی زمینه‌ای حول آن طراحی می‌شود. برای تعیین مقوله هسته‌ای غایی، در پی پیدا کردن مدلول اصلی و مهم پژوهش، که در بطن داده‌ها مکتوم است، کنکاش مجدد در یافته‌های کیفی صورت گرفت.

به اعتقاد خبرگان آموزش عالی، آموزش اصلی‌ترین کارکرد دانشگاه است. بر این پایه، کیفیت آموزش عالی، تا حد زیادی در گرو کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها است. به دیگر سخن، کیفیت آموزش، مهم‌ترین و اساسی‌ترین عامل کیفیت در نظام‌های آموزش عالی است. دانشگاه وظیفه دارد با انجام مطالعات تطبیقی نسبت به وضعیت آموزشی سایر دانشگاه‌های کشور و جهان آگاهی کسب کند و در جهت داشتن مزیت رقابتی، دانش مورد نیاز خود را به دست آورد. هم‌چنین، دانشگاه باید شرایط لازم را جهت انتخاب و به کارگیری مناسب‌ترین روش‌های آموزشی فراهم آورد. تعریف و آگاهی‌رسانی هدف‌های برنامه‌های آموزشی و درسی دوره‌های مختلف به اساتید، دانشجویان و مسئولان ذی‌ربط، به‌علاوه، طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی با

محوریت توسعه‌ی پایدار، کیفیت را برای دانشگاه به ارمغان می‌آورد. دانشگاه به‌منظور هماهنگی با استلزامات دنیای متحول و متغییر آموزش عالی، لازم است به بازنگری در محتواهای آموزشی و درسی و اجرای دوره‌های آموزشی اقدام به موقع کند. بر این اساس، مقوله‌ی آموزش فهم‌آفرین، به‌عنوان مقوله‌ی هسته‌ای نهایی انتخاب شد. در شکل ۲، در چارچوب یک الگوی مدلل و با اتکاء بر ادراک و تأویل صاحب‌نظران آموزش عالی، در این مسأله تدقیق شده که، کیفیت آموزشی تحت تأثیر چه عواملی است؟ از طرف دیگر، با چه عواملی هم‌کنش است و در این هم‌کنشی از چه راهبردهایی بهره می‌برد؟ و نیز، پیامدهای این هم‌کنشی چیست؟ الگوی نهایی زمینه‌ای، مبین آن است که کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها، پنداره و اندرپافتی پیچیده و دارای ابعاد متعدد است که متأثر از شرایط علی، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای است. شرایط علی، رخدادهایی است که مناسبت‌ها، گفت و گوها و پرسمان‌های مرتبط با کیفیت آموزشی را می‌آفریند و شرح می‌دهد، به چه دلیل و به چه طریق افراد و گروه‌ها به کیفیت آموزشی می‌پردازند. به درستی، منظور از شرایط علی، رخدادهای و وقایعی است که بر کیفیت آموزشی اثر کرده و منجر به پیدایش آن می‌شود. در پژوهش حاضر، شرایط علی عبارت است از: مقاطع و رشته‌های تحصیلی. این عامل، رخدادی است که منجر به توسعه‌ی پدیده کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها می‌شود. شرایط مداخله‌گر، شرایط مبسوط و فراگیری است که به‌عنوان آسان‌ساز و محدودساز راهبردهای کیفیت آموزشی عمل کرده و اجرای راهبردهای کیفیت آموزشی را آسان و تعجیل کرده و یا به‌عنوان یک بازدارنده دچار تأخیر می‌کند. در پژوهش حاضر، شرایط مداخله‌گر نیز شامل خدمات آموزشی است. به‌علاوه، شرایط زمینه‌ای، شرایطی است که راهبردها و کارهای ذیل آن، صحنه‌ی رخدادهای مرتبط با کیفیت آموزشی را تشدید کرده و بستری را فراهم می‌کند که در دل آن راهبردهای عمل/عکس‌العمل کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها انجام می‌شود. عملکرد آموزشی در شرایط زمینه‌ای دسته‌بندی می‌شود. شرایط مذکور، در راستای یکدیگر و در چارچوب یک تمامیت یگانه بر پدیده کیفیت آموزشی اثر می‌کنند. بازده و راندمان کامل و مؤثق این پدیده نیازمند هم‌کنشی‌ها و اتخاذ راهبردهای ویژه با عامل برنامه‌های درسی است. در سایه‌ی این راهبردها، پیامدهایی برای دانشگاه‌های کشور حاصل می‌شود. این پیامدها را می‌توان در چند مقوله دوره‌های آموزشی آموزش عمومی و فرادانشگاهی طبقه‌بندی کرد.



شکل ۲. الگوی پارادایمی زمینه‌ای آموزش فهم‌آفرین

سؤال چهارم: آیا مؤلفه‌ها و خرده مؤلفه‌های کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، از اعتبار و برآزش برخوردار است؟
 برای پاسخ به این سؤال، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ و Amos نسخه ۲۴ استفاده شد. قبل از انجام تحلیل عاملی، در جهت یقین از کفایت نمونه‌گیری و معنی‌داری کفایت داده‌ها، اندازه‌های مقیاس کیزر-میر-الکین^۱ و آزمون بارتلت^۲ بررسی شد (زارع، طالبی و صیف، ۱۳۹۹). در جدول ۳، نتایج آزمون کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت نشان داده شده است:

جدول ۳. اندازه‌های مقیاس کیزر-میر-الکین و آزمون بارتلت

مقیاس کیزر-میر-الکین	۰/۷۹۷
آزمون بارتلت	۸۴۲۲/۱۰۳
درجه‌ی آزادی	۲۹۲۶
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰

همانطور که در جدول فوق مشخص است، اندازه مقیاس کیزر-میر-الکین برابر با ۰/۷۹۷ است. بنابراین، کمیت نمونه برای تحلیل عاملی مساعد و سازگار است. همچنین، اندازه آزمون بارتلت در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. به این ترتیب، پیش‌نیاز انجام تحلیل عاملی رعایت شده است. در جدول ۴، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرحله‌ی اول، به تفکیک هر یک از عامل‌های پژوهش حاضر آمده است. همانگونه که از این جدول معلوم می‌شود، همه‌ی خرده مؤلفه‌ها (مقوله‌های عمده) از همبستگی معنی‌دار با مؤلفه‌ها (مقوله‌های هسته‌ای) برخوردار هستند.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرحله‌ی اول

مقوله‌های هسته‌ای	شماره مقوله‌های عمده	بار عاملی	واریانس تبیین شده	مقوله‌های هسته‌ای	مقوله‌های عمده	بار عاملی	واریانس تبیین شده
۱	۱	۰/۵۳۷	۰/۳۰۷۷	۴۰	۰/۶۲۲	۰/۳۸۶۸	
۲	۲	۰/۴۶۵	۰/۲۱۶۲	۴۱	۰/۸۶۱	۰/۷۴۱۳	

۰/۱۶۲۵۶	۰/۷۹۱	۴۲	۰/۴۰۸۳	۰/۱۶۳۹	۳
۰/۳۸۶۸	۰/۱۶۲۲	۴۳	۰/۳۸۳۱	۰/۱۶۱۹	۴
۰/۱۶۷۲	۰/۴۰۹	۴۴	۰/۳۰۰۳	۰/۵۴۸	۵
۰/۳۵۲۸	۰/۵۹۴	۴۵	۰/۲۲۳۷	۰/۴۷۳	۶
۰/۳۶۲۴	۰/۶۰۲	۴۶	۰/۱۹۰۹	۰/۴۳۷	۷
۰/۴۰۵۷	۰/۶۳۷	۴۷	۰/۵۲۱۲	۰/۷۲۲	۸
۰/۱۹۰۹	۰/۴۳۷	۴۸	۰/۳۱۸۰	۰/۵۶۴	۹
۰/۲۳۷۱	۰/۴۸۷	۴۹	۰/۳۸۰۶	۰/۱۶۱۷	۱۰
۰/۵۷۹۱	۰/۷۶۱	۵۰	۰/۲۶۷۲	۰/۵۱۷	۱۱
۰/۴۱۴۷	۰/۶۴۴	۵۱	۰/۴۰۸۳	۰/۱۶۳۹	۱۲
۰/۲۳۲۳	۰/۴۸۲	۵۲	۰/۲۱۵۲	۰/۴۶۴	۱۳
۰/۴۰۱۹	۰/۶۳۴	۵۳	۰/۵۴۷۶	۰/۷۴۰	۱۴
۰/۵۳۸۷	۰/۷۳۴	۵۴	۰/۳۵۱۶	۰/۵۹۳	۱۵
۰/۵۵۰۵	۰/۷۴۲	۵۵	۰/۲۸۳۰	۰/۵۳۲	۱۶
۰/۴۶۶۴	۰/۱۶۸۳	۵۶	۰/۳۳۶۴	۰/۵۸۰	۱۷
۰/۱۶۴۶۴	۰/۸۰۴	۵۷	۰/۳۸۵۶	۰/۱۶۲۱	۱۸
۰/۸۳۱۷	۰/۹۱۲	۵۸	۰/۳۷۳۳	۰/۱۶۱۱	۱۹
۰/۱۶۲۰۹	۰/۷۸۸	۵۹	۰/۱۶۰۸۴	۰/۷۸۰	۲۰
۰/۴۲۱۲	۰/۱۶۴۹	۶۰	۰/۳۱۴۷	۰/۵۶۱	۲۱
۰/۱۷۸۹	۰/۴۲۳	۶۱	۰/۱۸۴۹	۰/۲۳۴۳۰	۲۲
۰/۱۹۲۷	۰/۴۳۹	۶۲	۰/۱۸۳۱	۰/۴۲۸	۲۳
۰/۲۱۲۵	۰/۱۴۶۱	۶۳	۰/۲۰۷۹	۰/۴۵۶	۲۴
۰/۲۳۷۱	۰/۴۸۷	۶۴	۰/۴۱۹۹	۰/۱۶۴۸	۲۵
۰/۲۴۴۰	۰/۴۹۴	۶۵	۰/۲۴۵۰	۰/۴۹۵	۲۶
۰/۱۹۹۸	۰/۴۴۷	۶۶	۰/۲۰۳۴	۰/۴۵۱	۲۷
۰/۲۲۶۵	۰/۴۷۶	۶۷	۰/۵۹۴۴	۰/۷۷۶	۲۸
۰/۲۸۳۰	۰/۵۳۲	۶۸	۰/۲۵۹۰	۰/۵۰۹	۲۹
۰/۲۲۹۴	۰/۴۷۹	۶۹	۰/۱۶۰۸۴	۰/۷۸۳	۳۰
۰/۲۱۰۶	۰/۴۵۹	۷۰	۰/۹۴۴۷	۰/۹۷۲	۳۱
۰/۱۶۹۷	۰/۴۱۲	۷۱	۰/۹۲۹۲	۰/۹۶۴	۳۲
۰/۳۶۸۴	۰/۶۰۷	۷۲	۰/۱۶۱۴۶	۰/۷۸۴	۳۳
۰/۲۶۰۱	۰/۵۱۰	۷۳	۰/۱۶۵۹۳	۰/۸۱۲	۳۴
۰/۲۱۳۴	۰/۴۶۲	۷۴	۰/۵۵۸۰	۰/۷۴۷	۳۵
۰/۲۱۳۴	۰/۴۶۲	۷۵	۰/۲۴۶۴	۰/۱۶۵۳	۳۶
۰/۱۶۸۶۹	۰/۸۳۰	۷۶	۰/۳۸۶۸	۰/۱۶۲۲	۳۷
۰/۵۳۵۸	۰/۷۳۲	۷۷	۰/۷۴۱۳	۰/۸۶۱	۳۸
			۰/۲۵۵۶	۰/۷۹۱	۳۹

عملکرد آموزشی

دوره‌های آموزشی

آموزش عمومی و فرا دانشگاهی

خدمات آموزشی

برنامه‌های درسی

با توجه به خروجی Amos در جدول ۵، شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی^۱ و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده^۲ معنی‌دار است. علاوه بر این، شاخص نکویی برازش^۳، شاخص تعدیل شده نکویی برازش^۴، شاخص برازندگی تطبیقی^۵، شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت^۶، شاخص برازش توکر-لوئیس^۷، شاخص برازش افزایشی^۸ و شاخص برازش نسبی^۹ بالاتر از ۰/۹۰ هستند. بنابراین، داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی مؤلفه‌ها، برازش مطلوبی دارد.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مؤلفه‌های الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها در تحلیل عاملی تأییدی

مرتب‌بندی اول

شاخص‌های برازش										مؤلفه‌ها
RFI	IFI	TLI	NFI	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	CMIN/DF		
۰/۹۴۲	۰/۹۱۳	۰/۹۲۲	۰/۹۳۵	۰/۹۰۱	۰/۹۶۴	۰/۹۱۸	۰/۰۶	۱/۶۷۴		مقاطع و رشته‌های تحصیلی
۰/۹۱۶	۰/۹۸۰	۰/۹۸۲	۰/۹۲۶	۰/۹۷۳	۰/۹۰۵	۰/۹۹۲	۰/۵۳	۱/۹۶۱		دوره‌های آموزشی
۰/۹۳۱	۰/۹۵۵	۰/۹۷۳	۰/۹۱۶	۰/۹۵۱	۰/۹۱۵	۰/۹۳۳	۰/۵۶	۲/۴۳۶		آموزش عمومی و فرادانشگاهی
۰/۹۱۹	۰/۹۴۸	۰/۹۷۲	۰/۹۱۹	۰/۹۴۵	۰/۹۸۰	۰/۹۳۳	۰/۵۹	۲/۳۴۲		برنامه‌های درسی
۰/۹۳۸	۰/۹۵۷	۰/۹۰۹	۰/۹۸۴	۰/۹۵۰	۰/۹۶۱	۰/۹۱۸	۰/۵۲	۱/۸۲۴		عملکرد آموزشی
۰/۹۷۳	۰/۹۴۴	۰/۹۲۶	۰/۹۲۴	۰/۹۴۲	۰/۹۹۵	۰/۹۷۹	۰/۷۶	۱/۵۵۶		خدمات آموزش

سؤال پنجم: آیا الگوی کیفیت آموزشی متناسب با نظام آموزش عالی ایران، از دیدگاه خبرگان آموزش عالی، از برازش برخوردار است؟

برای پاسخ به این سؤال، از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه‌ی دوم استفاده شد. در تحلیل عاملی مرتبه‌ی دوم، عامل‌های پنهانی (مؤلفه‌ها)، که از طریق متغیرهای مشاهده شده (خرده مؤلفه‌ها) مورد سنجش قرار می‌گیرند، متأثر از یک متغیر زیرساختی و اساسی‌تر؛ به سخن دیگر، متغیر پنهان سطح بالاتر قرار دارند (قاسمی، ۱۳۹۲). در این پژوهش، Xi1 (الگوی طراحی شده)، متغیر پنهان است. Eta1 تا Eta6، نیز متغیر مشاهده شده است که متأثر از متغیر پنهان اساسی‌تر Xi1 است. از آنجا که، الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور دارای شش مؤلفه است که به منزله ی نشان‌گر این سازه عمل می‌کند، بنابراین، تحلیل عاملی مرتبه دوم در جهت آزمون و نیز روانی سازه‌های این الگو، مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۶، نتیجه‌ی آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرتبه‌ی دوم نشان داده شده است؛ نمودار مفهومی آن، نیز، در شکل ۳ آمده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرحله‌ی دوم

- | | |
|------------|----------|
| 1. CMIN/DF | 2. RMSEA |
| 3. GFI | 4. AGFI |
| 5. CFI | 6. NFI |
| 7. TLI | 8. IFI |
| 9. RFI | |

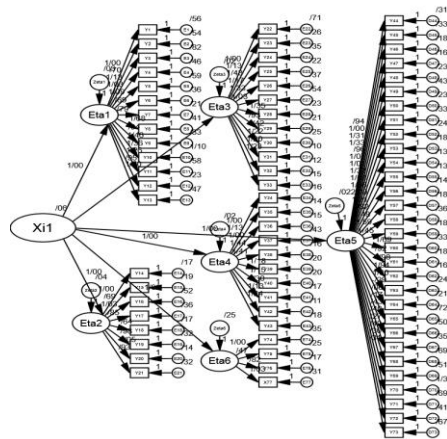
ردیف	نماد	مؤلفه‌ها	بارعاملی
۱	Eta1	مقاطع و رشته‌های تحصیلی	۰/۷۹۹۳
۲	Eta2	دوره‌های آموزشی	۰/۷۶۱۸
۳	Eta3	آموزش عمومی و فرادانشگاهی	۰/۸۶۶۲
۴	Eta4	برنامه‌های درسی	۰/۴۴۴۴
۵	Eta5	عملکرد آموزشی	۰/۸۸۶۸
۶	Eta6	خدمات آموزش	۰/۸۴۴۴

با توجه به خروجی ای‌موس در جدول ۷، شاخص نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی برابر با ۲/۲۶۱ است. به علاوه، شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده برابر با ۰/۰۸۷ است. اندازه‌های شاخص نکویی برازش، شاخص تعدیل شده نکویی برازش، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت، شاخص برازش توکر-لوپس، شاخص برازش افزایشی و شاخص برازش نسبی نیز بالاتر از ۰/۹۰ هستند.

جدول ۷. شاخص‌های برازش الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه‌ی دوم

برآورد	مشخصه
۲/۲۶۱۲	شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی
۰/۰۸۷۱	شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده
۰/۹۹۶۳	شاخص نکویی برازش
۰/۹۶۸۵	شاخص تعدیل شده نکویی برازش
۰/۹۹۶۸	شاخص برازش تطبیقی
۰/۹۵۹۱	شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت
۰/۹۸۲۸	شاخص برازش توکر-لوپس
۰/۹۰۱۲	شاخص برازش افزایشی
۰/۹۴۱۶	شاخص برازش نسبی

با توجه به شاخص‌های برازش جدول ۷، نتیجه‌گیری می‌شود، الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور از برازش بسیار مناسبی برخوردار است.



شکل ۳. نمودار مفهومی تحلیل عاملی مرتبه‌ی دوم سازه الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور

بحث و نتیجه‌گیری

افزایش تقاضا برای آموزش عالی و رقابت آزاد دانشگاه‌ها، نارضایتی دانشجویان، اعضای هیأت علمی و نهادهای اجتماعی از کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها از جمله دلایلی است که بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها را ضروری نموده است (هویدا و مولوی، ۱۳۸۷). از دیدگاه یونسکو، کیفیت آموزش عالی، مفهومی است که دارای ابعاد متعدد است؛ و تا حد زیادی، به موقعیت پیرامونی سیستم دانشگاهی، رسالت، چگونگی و معیارهای رشته‌های دانشگاهی مرتبط است. بدین ترتیب، انتظار نامعقولی است، گفته شود، کیفیت بر مبنای یک نظریه‌ی عمومی یا یک الگوی کلی حاصل می‌آید (شهرکی‌پور، ۱۳۹۱).

با عنایت به پژوهش‌های متعدد صورت گرفته در زمینه کیفیت آموزشی در آموزش عالی، در این پژوهش، رویکرد نظریه‌ای زمینه‌ای حالت مسبوق به سابقه داشته است (تورنبرگ^۱، ۲۰۱۲). با توجه به ماهیت موضوع، در چنین مواقعی، اجرای روش نظریه زمینه‌ای سنتی، که به‌طور محض مبتنی بر استدلال استقرایی باشد، ناممکن است. چرا که، پژوهشگران گذشته دانش و ایده‌هایی در ارتباط با کیفیت آموزشی داشته‌اند، و چشم‌پوشی از دانش و نظریه‌های آن‌ها کاری ناصواب است. به تاسی از رویکرد نظریه زمینه‌ای مسبوق به سابقه‌ی^۲ تورنبرگ، در این پژوهش از نظریه‌ها و ایده‌های پیشین به صورت نامحدود استفاده شد. به این ترتیب، تحلیل‌های استقرایی با استدلال قیاسی که ملهم از پژوهش‌های پیشین بود، تکمیل شد. این کار، بدون اینکه از دانش موجود غفلت کند؛ و بدون اینکه، مقوله‌های از پیش تعریف شده را به داده‌ها تحمیل کند، منجر

1. Thornberg

2. Informed Grounded Theory

به ظهور نظریه زمینه‌ای بدیعی شد. در ادامه، این روش ساخت‌گرایانه با مدل‌یابی معادلات ساختاری دنبال شد.

بر این اساس، در پژوهش حاضر، از طریق روش تحقیق ترکیبی، ۶ مؤلفه‌ی اصلی و ۷۷ خرده مؤلفه برای الگوی کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها شناسایی، و سپس، اعتباریابی شدند. نتایج این پژوهش، نشان‌دهنده چند بعدی بودن مفهوم کیفیت، هم‌چنین، حاکی از هم‌سویی و هم‌پوشی با پژوهش‌های داخلی است. برای مثال، پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های کریمی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، کیخا و همکاران (۱۳۹۸)، دستوری (۱۳۹۷)، خدیوی و سید کلان (۱۳۹۷)، عظیمی‌فر و همکاران (۱۳۹۷)، میرغفوری و همکاران (۱۳۹۵)، جوادی‌بورا و همکاران (۱۳۹۲)، طبرسا و همکاران (۱۳۹۱)، محسن‌زاده کریمی و همکاران (۱۳۹۱)، بریمانی و همکاران (۱۳۹۰)، یمنی و بهادری حضاری (۱۳۸۷)، سلیمانی مطلق (۱۳۸۴) و پاکاریان (۱۳۶۹) هم‌پوشانی دارد. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های خارجی، همانند پژوهش السی (۲۰۱۵)، وصی‌الزمان (۲۰۱۵)، بشیر و همکاران (۲۰۱۲)، تسینیدو و همکاران (۲۰۱۰) و رهاجو و همکاران (۲۰۰۷) هماهنگ است.

در پژوهش حاضر، پدیده‌ی کیفیت آموزشی به صورت دقیق و با توجه به پیچیدگی سازمان دانشگاه مورد موشکافی قرار گرفت. حقیقت این است که، در دنیای امروز، اجبار تأمین‌کنندگان منابع مالی؛ و نیز مصرف‌کنندگان آموزش عالی برای پاسخگویی دانشگاه‌ها، کیفیت آموزشی را تبدیل به دغدغه‌ی روزمره و بسیار اساسی و مهم مؤسسات آموزش عالی کرده است. در این بین، مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها به خاطر اینکه کارایی و اثربخشی سازمانی خود را در دورنمای آموزش عالی به مختصات درون‌زاد و نهادینه تبدیل کنند، نیاز به توسعه‌ی کیفی خود با توجه به ویژگی‌های فرهنگی کشور دارند.

این پژوهش، قدمی بسیار ناچیز در راستای خردافزایی و استکثار گنجایش زایا و بارآور نگاره‌های فرهنگی نظام آموزش عالی کشور است. از این جهت، یافته‌های پژوهش حاضر، در گستره‌ی خرد و کلان قابل بهره‌برداری است. در پهنه‌ی کلان، شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (عتف)، معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سازمان سنجش آموزش، سازمان اطلاعات و اسناد و مدارک علمی و ... می‌توانند از نتایج آن استفاده کنند. در عرصه‌ی خرد نیز برای مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور قابل استفاده و مفید فایده است. از این گذشته، به‌عنوان مأخذ، محل رجوع و منبع توان پاسخگویی به نیازهای پژوهشی پژوهشگران و علاقمندان حوزه‌ی آموزش عالی است. براساس یافته‌ها و نتایج این پژوهش، پیشنهادهاتی به شرح زیر، ارائه می‌شود:

- ۱- پیشنهاد می‌شود، دانشگاه‌ها براساس نیازهای واقعی جامعه؛ و نیز بازار کار و کارفرمایان، به ایجاد و گسترش مقاطع و رشته‌های تحصیلی همت گمارند.
- ۲- پیشنهاد می‌شود، دوره‌های آموزشی در دانشگاه‌ها براساس بهره‌گیری از نظر اعضای هیأت علمی و مشارکت‌جویی از آن‌ها طراحی شود. هم‌چنین، طراحی و تدوین دوره‌های آموزشی متناسب با اقتضائات متغییر جامعه صورت گیرد.
- ۳- پیشنهاد می‌شود، در دانشگاه‌ها، آموزش عمومی و فرادانشگاهی، با رویکرد توسعه حرفه‌ای اعضای هیأت علمی، توسعه‌ی نگرش، دانش و مهارت دانشجویان؛ و نیز توسعه‌ی پایدار کشور، به جد مورد توجه قرار گیرد.
- ۴- پیشنهاد می‌شود، برنامه‌های درسی دانشگاه از تنوع بالایی برخوردار باشد، تا دانشجویان براساس نیاز، علاقه و اختیار با انعطاف‌پذیری نسبت به انتخاب دروس اقدام کنند.
- ۵- پیشنهاد می‌شود، پایش مستمر از عملکرد آموزشی دانشگاه‌ها صورت گیرد، تا از طریق فرایند نظارت و ارزیابی، بازخورد اصلاحی برای تبدیل ضعف‌ها به قوت‌ها؛ و نیز تهدیدات به فرصت‌ها فراهم آید.
- ۶- پیشنهاد می‌شود، خدمات آموزشی دانشگاه‌ها، به دانشجویان، اساتید، دانش‌آموختگان به گونه‌ای ارائه شود که منجر به رضایت‌مندی آن‌ها شود و متعاقب آن تعهد و وفاداری آن‌ها را به ارمغان آورد.
- ۷- در این پژوهش، الگوی کیفیت آموزشی برای نظام آموزش عالی ایران طراحی و اعتباریابی شده است. بهتر آن است هر دانشگاه بنا به رسالت و مأموریت بومی و محلی خود نسبت به طراحی و اعتباریابی الگوی کیفیت آموزشی خاص خود اقدام کند.
- ۸- در پژوهش حاضر، ۶ مؤلفه اصلی برای کیفیت آموزشی نظام آموزش عالی ایران شناسایی گردید. پیشنهاد می‌شود، در قالب پژوهش‌های موردی هر یک از مؤلفه‌های شناسایی شده برای کیفیت آموزشی به صورت جداگانه و با جزئیات بیشتر مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد.
- ۹- پیشنهاد می‌شود در یک مطالعه تطبیقی الگوی ارائه شده در این پژوهش با الگوی کیفیت آموزشی سایر ممالک جهان مورد بررسی قرار می‌گیرد.
- ۱۰- پیشنهاد می‌شود، نسبت به توسعه فرهنگ مشارکت‌جویی همه جانبه از ذی‌نفعان آموزش عالی، به‌ویژه، اعضای هیأت علمی گام‌های مؤثری برداشته شود. پر رنگ کردن نقش اعضای هیأت علمی، می‌تواند وضعیت کیفیت آموزشی را از یک‌جانبه‌گرایی، تمرکزگرایی و برنامه‌ریزی‌های نخبه‌محور رهایی بخشد و حرکت‌های درون‌زاد را در زمینه‌ی کیفیت آموزشی فزونی بخشد.

- Abbasi, M., R., & Shirehpaz Arani, A., A. (2011). Policy-making of the quality of higher education: Challenges and prospects. *The 5th Conference on quality evaluation in the university system*. Tehran: University of Tehran. [Persian].
- Ahmadigol, J., Dehghanzadeh, H., Rezaei, E. (2021). Analyzing the Employability of Educational Technology Graduates and Detecting the Effecting Factors. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 14(1). [Persian].
- Alami, F., Ansarifar, M., Akbari, S. (2019). From Expectation to Reality: An Analysis of the Quality Gap between Educational and Research Services from the Viewpoints of University Students in Tehran. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 12(2), 295-318. [Persian].
- Alayoubi, M. M., Al Shobaki, M. J., & Abu-Naser, S. S. (2020). Strategic leadership practices and their relationship to improving the quality of educational service in Palestinian Universities. *International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)*, 5(3), 11-26.
- Angell, R. J., Heffernan, T. W., & Megicks, P. (2008). Service Quality in Postgraduate Education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(3), 236-254.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the quality of the findings of qualitative research: Looking at trustworthiness criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(2), 272-281.
- Arizona Joint Legislative Budget Committee. (1993). Higher Education Research Section. *Arizona Faculty Workload Study: Findings and Policy Issues*.
- Azimifard, M., Rashadat Joo, H., Jamali, A., & Nikfar, S. (2018). A Model for Improving the Quality of Education in Pharmacy Case Study: (Faculty of Pharmacy, Tehran University of Medical Sciences & Health Services). *Educ Strategy Med Sci*. 11 (2), 66-72. [Persian].
- Baremani, A., Salehi, M., Sadeghi, M. (2011). Factors affecting quality of higher education from the perspective of students at this stage. *Educational researches*, 6(26), 1-24. [Persian].
- Barnes, B. R. (2008). Analyzing service quality: The case of post-graduate Chinese students. *Quality control and applied statistics*, 53(1), 85-86.
- Basheer, A. A., Alak, A., & Alnaser, A. (2012). Assessing the relationship between higher education service quality dimensions and student satisfaction. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(1), 156-164.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. Jossey-Bass Publishers.
- Beyer, L. E., & Apple, M. W. (Eds.). (1998). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. SUNY Press.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1989). Seven principles for good practice in undergraduate education. *Biochemical Education*, 17(3), 140-141.
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, 2, 21-50.
- Brown, J., & Kurzweil, M. (2017). Instructional quality, student outcomes, and institutional finances. *American Council on Education (ACE): Leadership and Advocacy*.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Cheong Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cuenin, S. (1987). The Use of Performance Indicators in Universities: An International Survey. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 11(2), 117-39
- Das, P., Mukherjee, S., & Roy, S. D. (2016). Assessment of quality of higher education in hostile environment: an analysis on provincialised colleges under Assam University Silchar. *Quality in Higher education*, 22(1), 36-48.
- Doherty, G. D. (2008). On Quality in Education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(3), 255-265.

- Doran, D. (2015). *Systems theory*. translated by Mohammad Yameni Dozi Sorkhabi, Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company. [Persian].
- Đurišová, M., Kucharčíková, A., & Tokarčíková, E. (2015). Assessment of higher education teaching outcomes (Quality of higher education). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2497-2502.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23 (3), 250-261.
- Faraskhah, M. (2008). Investigating how to improve access to higher education in Iran quantitatively and qualitatively. *Iran Higher Education*, 1 (2), 95-122. [Persian].
- Faraskhah, M. (2016). *Iranian University and the Problem of Quality*. Tehran: Ney. [Persian].
- Faraskhah, M. (2018). *University and Higher Education: Global Perspectives and Iranian Issues*. Tehran: Ney. [Persian].
- Gill, S. K., Dhir, A., Singh, G., & Vrontis, D. (2022). Transformative Quality in Higher Education Institutions (HEIs): Conceptualisation, scale development and validation. *Journal of Business Research*, 138, 275-286.
- Ghanbari, S., Soltanzadeh, V. (2018). Improving the quality of teaching in the light of evaluation of professors; A reflection on students' perspectives. *Research in Teaching*, 6(2), 15-31. [Persian].
- Ghasmi, V. (2013) *Structural Equation Modeling in Social Research Using Amos Graphics*. Tehran: jAme'e Shenasan. [Persian].
- Ghorchian, N., G., & Khorshidi, A. (2000). *Performance indicators in improving the quality management of the higher education system*. Tehran: Farashenakhti Andisheh. [Persian].
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Guthrie, H. (1991). *Performance Indicators Revisited*. TAFE National Centre for Research and Development, Attn: Sales, 252 Kensington Road, Leabrook, South Australia 5068, Australia.
- Hassan Rezai, J. (2021). The Effect of Educational Service Quality on Students' Loyalty through Satisfaction Mediation. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 13(2), 327-346. [Persian].
- Hassan Rezai, J., Ghaleei, A., R., Mohajeran, B. (2019). Structural equations modeling of expectations and educational service quality with students' satisfaction and loyalty emphasizing on mediating role of perceived value. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 12(1), 183-212. [Persian].
- Hemmati nezhad, Z., Hemmati nezhad, M. (2014). Evaluation Educational Service Quality of Physical Education and sport sciences faculty of the university of Guilan According to SERVQUAL model. *Scientific Journal Of Organizational Behavior Management in Sport Studies*, 1(3), 11-28. [Persian].
- Heydari, Z., Mohamadi, R. (2015). Evaluating the Quality of Educational Services in University of Science and Culture based on SERVQUAL Model from Students' Viewpoints. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(11), 119-142. [Persian].
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of educational psychology*, 105(3), 774.
- Honingh, M., Ruiter, M., & Thiel, S. V. (2020). Are school boards and educational quality related? Results of an international literature review. *Educational Review*, 72(2), 157-172.
- Honingh, M., van Genugten, M., van Thiel, S., & Blom, R. (2020). Do boards matter? Studying the relation between school boards and educational quality. *Public Policy and Administration*, 35(1), 65-83.
- Hosseini Largani, S., M. (2015). *Conceptualization of redundant curriculum in the Iranian higher education system*. Ph.D. Thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Education and Psychology. [Persian].
- Hosseini Largani, S., M. (2019). Designing an innovative curriculum model in Iran's higher education system: A qualitative study. *IRPHE*, 25 (3), 27-49. [Persian].
- Hosseini Largani, S., M & Mojtabazadeh, M. (2018). Designing and validating a curriculum model for Higher Education System in Iran. *IRPHE*, 24 (3), 23-51. [Persian].
- Hoveida, R., Molavi, H. (2008). Academic Quality Improvement Process from the Viewpoints of Faculty Members of Universities in Isfahan Province: A Comparison Based on Academic Quality Improvement Program (AQIP). *Iranian Journal of Medical Education*, 8 (1), 132-141. [Persian].
- Ismaili Bidehandi, Z. (1998). *Investigation the factors affecting on educational quality from the perspective of faculty and graduate students*. Master Thesis, Al-Zahra University, Faculty of Education and Psychology. [Persian].

- Jalali, M., Ghanbari, K. (2020). Explaining the Desirable Criteria of Academic Independence and its Effect on Iranian Higher Education from a Legal Perspective. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 13(1), 263-282. [Persian].
- Javadi Bora, M., A. Najafi, H., & Farajollahi, M. (2013). Factors Affecting the Quality of Distance Education (Case Study: Graduate Studies Center of Payame Noor University of Tehran). *University Journal of E-Learning (Media)*, 4 (2), 33-38. [Persian].
- Kariminejad, H., Ghourchian, N., Gaafari, P., Mohammad davoodi, A. (2019). A Model for improving the Quality of Non-Profit and Non-Governmental Higher Education Universities and Institutes (Case Study: Guilan Province). *Journal of Management and Planning In Educational System*, 12(1), 13-46. [Persian].
- Kaufman, R. A., & Herman, J. J. (2017). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Technomic Publishing Company. translated by Farideh Mashayekh & Abbas Bazargan Harandi. Tehran: Madraseh. [Persian].
- Kells, H. R. (1990). The Inadequacy of Performance Indicators for Higher Education--The Need for a More Comprehensive and Development Construct. *Higher Education Management*, 2(3), 258-70.
- Keykha, A., Abdollahi, H., Khorsandi, A. (2019). Identifying the Factors Affecting the Quality of Education from the Viewpoint of Higher Education Specialists and Ph.D. Students. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 12(1), 151-182. [Persian].
- Khadivi, A., & Seyed Kalan, S., M. (2018). Affecting Factors on teaching quality in Farhangian University (Case Study: College of Ardabil). *Educational and Scholastic studies*, 7(1), 39-70. [Persian].
- Khatibi, A., Sajjadi, N., & Seif Panahi, J. (2011). Study of the quality of educational services of the Faculty of Physical Education, University of Tehran from the perspective of undergraduate students. *Sports Management Studies (Physical Education Research Institute)*, 8 (9), 39-70. [Persian].
- Khurshid, F. (2014). Factors affecting higher education students' success. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 1(5), 40-47.
- König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., née Nehls, C. F., Musekamp, F., & Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 189-212.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805.
- Lomas, L. (2004). Embedding Quality: The Challenges for Higher Education. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 12(4), 157-165.
- Maleki, H. (2005). *Islamic education (with a macro approach)*. Tehran: Abed. [Persian].
- McCowan, T. (2018). Quality of higher education in Kenya: Addressing the conundrum. *International Journal of Educational Development*, 60, 128-137.
- Martens, S. E., Wolfhagen, I. H., Whittingham, J. R., & Dolmans, D. H. M. (2020). Mind the gap: Teachers' conceptions of student-staff partnership and its potential to enhance educational quality. *Medical teacher*, 42(5), 529-535.
- Merrill, M. D., Reigeluth, C. M., & Faust, C. W. (1979). The Instructional Quality Profile.
- Mir Gafouri, S., Shabani, A., Mohammadi, K., Mansouri Mohammad Abadi, S. (2016). Identification and Ranking of Effective Factors Which Optimize Qualities of Educational Services Using Combined Approaches of Fuzzy VIKOR and Interpretive Structural Modeling (ISM). *Journal of Instruction and Evaluation*, 9(34), 13-33. [Persian].
- Mohammadpour, A. (2011). *Meta Method*. Tehran: jAme'e Shenasan. [Persian].
- Mohesnzadeh Karimi, S., Adib, Y., Hosseini, M. (2012). The comparison study of educational factors affecting the educational quality of human science faculty from professors and student's points of view, Tabriz Islamic Azad University. *Journal of Instruction and Evaluation*, 5(18), 121-136. [Persian].
- Moran, E., Rawldingo, M., & Siorana, R. *Complex thinking and learning methods in the planetary age*. translated by Mohammad Yameni Dozi Sorkhabi, Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [Persian].
- Mukhopadhyay, M. (2011). *Total quality management in education*. translated by Fakhteh Ishaqi, Sadigheh Shariati, Fereshteh Sadeghi & Reza Mohammadi. Tehran: Sanjesh Organization. [Persian].

- Nazari shadokam, F., Ghorbani, A., Karimi, F., Sadeghi, T. (2015). Identifying Effective Factors on Quality of Nursing Curriculum and Their Competence. *RME*, 7 (1), 45-53. [Persian].
- Noaman, A. Y., Ragab, A. H. M., Madbouly, A. I., Khedra, A. M., & Fayoumi, A. G. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1), 23-46.
- Ommani, A., Kamaee, A., & Noorullah Noorivandi, A. (2015). The Role of Factors affecting on the Quality of Applied Training in Vocational Agricultural Technical Applied Education in Ahvaz. *Journal of Agricultural Education Administration Research*, 7(33), 16-27. [Persian].
- Ordine, P., & Rose, G. (2009). Overeducation and instructional quality: A theoretical model and some facts. *Journal of Human Capital*, 3(1), 73-105.
- Pakarian, S. (1990). *Investigating the factors of increasing the quality of education in the University of Isfahan and suggestions for improving it*. Master Thesis, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology. [Persian].
- Raharjo, H., Xie, M., Goh, T. N., & Brombacher, A. C. (2007). A methodology to improve higher education quality using the quality function deployment and analytic hierarchy process. *Total Quality Management*, 18 (10), 1097-1115.
- Rajaei, A., Yamanidouzi Sorkhabi, M., Khorasani, A., Rezaeezadeh, M. (2021). Accreditation of Factors, Criteria and Indicators for External Evaluation of Education Departments in Public Universities of Tehran. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 13(2), 13-42. [Persian].
- Rasoolabadi, M., Shafieian, M., Gharibi, F. (2013). Assessment of the quality of educational services by the SERVQUAL Model: viewpoints of the students at Kurdistan University of Medical Sciences. *SJKU*, 18 (1), 104-112. [Persian].
- Sattari, S. (2012). Evaluation of Effective Teaching Components from Students' Perspectives. *J Res Circul*, 39, 134-46.
- Seif, A. A. (2015). *Development of tools for measuring research variables in psychology and educational sciences: tests and questionnaires*. Tehran: Didar. [Persian].
- Shafiee Rudpashti, M., Mirghfour, S., H. (2008). Identifying and ranking the factors affecting the improvement of the quality of educational services in the higher education sector (Case study: Faculty of Management, Yazd University). *Iran Higher Education*, 1 (2), 67-93. [Persian].
- Shafizadeh, H. (2012). A Comparative Study of Quality Assurance by Providing Educational Facilities in PNU, Azad and Non-profit Higher Education Institutions. *Journal of Educational Psychology*, 3(1), 58-97. [Persian].
- Shahraki Pour, H. (2012). Factors affecting to increase the educational quality of postgraduate Azad University courses Faculty of Educational Sciences (Roodehen branch case study). *Research in Curriculum Planning*, 9(34), 118-124. [Persian].
- Soleimani Motlagh, Kh. (2005). *Study of educational factors affecting the quality of university education from the perspective of faculty members and students of Lorestan University*. Master Thesis, Shahid Beheshti University, Faculty of Education and Psychology. [Persian].
- Tabarsa, G., Hasanvand mofrad, M., Arefnezhad, M. (2012). Analysis and Ranking Factors Affecting the Improving Educational Quality with a Case Study in the University of Isfahan. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 4(4), 53-74. [Persian].
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.
- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian journal of educational research*, 56(3), 243-259.
- Tobin, K. (1990). Research on science laboratory activities: In pursuit of better questions and answers to improve learning. *School science and Mathematics*, 90(5), 403-418.
- Trivellas, P., & Dargenidou, D. (2009). Leadership and service quality in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(3), 294.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality assurance in Education*. 18 (3), 227-244.
- VENTURO-ORBEGOSO, C. O., OCAÑA-FERNANDEZ, Y. J., & HERNANDEZ, R. M. (2020). Factors influencing student perception of postgraduate educational quality. *Revista ESPACIOS*, 41(18).
- Vlăscceanu, L., Grünberg, L., & Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest: UNESCO.

- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959.
- Wasiuzzaman, S. (2015). University quality and emotional attachment of undergraduate students in a private higher education in Malaysia. *International Journal of Social Economics*, 42 (7), 644-665.
- zamani, A. (2017). Recognition and Analysis of Factors Influencing the Quality of Education in Higher Education. *Innovation and Value Creation*, 6 (11), 23-36. [Persian].
- Zare, H., Seif, M. H., Talebi, S. (2021). *Advanced Inferential Statistics*. Tehran: Payame Noor University. [Persian].
- Zwanikken, P. A., Peterhans, B., Dardis, L., & Scherpbier, A. (2013). Quality assurance in transnational higher education: a case study of the tropEd network. *BMC medical education*, 13(1), 43.
- Yameni Dozi Sorkhabi, M. (2015). *Academic Development Planning: Theories and Experiences*. Tehran: Shahid Beheshti University. [Persian].
- Yameni Dozi Sorkhabi, M. (2018). *From school to university*. Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [Persian].
- Yameni Dozi Sorkhabi, M. (2019). *Quality in higher education*. Tehran: Samt. [Persian].
- Yameni Dozi Sorkhabi, M., Bahadori Hesar, M. (2009). Comparison of some factors affecting the quality of master's degree education in Shahid Beheshti and Sharif University of Technology. *Iran Higher Education*, 1 (1), 57-80. [Persian].
- Yildiz, S. M., & Kara, A. (2009). The PESPERF scale: An instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS). *Quality Assurance in Education*, 17(4), 393-415.

Designing and Validation of Instructional Quality Model for Universities in Iran

S.M. Hosseini Largani* & M. Mojtabazadeh ¹

Received: 2020/12/22

Accept: 2021/06/17

Received in Revised: 2021/04/28

Published online: 2021/09/23

Abstract

Objective: The present study was conducted in order to continuously improve the quality and to design and validate the educational quality model of Iranian universities.

Materials and Methods: The research was conducted through a combined approach (qualitative-quantitative) with an exploratory design-tool development model. In the qualitative part of the research, semi-structured exploratory interviews were conducted with 18 higher education experts through non-probabilistic purposive sampling. The results of the interviews were analyzed through the field theory method in three stages interval coding, axial coding, and selective coding. In a small part, after that, all the categories that make up the educational quality model of Iranian universities were identified. A questionnaire with 77 questions was designed. After designing the questionnaire, in a preliminary study, in order to estimate the validity, the questionnaire was sent to 42 experts, experts, and professors proficient in the subject of research and the questionnaire. At this stage, the reliability coefficient was 0.88. Following corrective feedback, a revised version of the questionnaire was administered to 166 higher education experts selected through stratified random sampling. In the implementation of the main questionnaire, the reliability coefficient was 0.941. Data obtained from the questionnaires were analyzed using SPSS software version 24 and Amos version 24.

Discussion and Conclusion: In the qualitative part of the research, in the first stage of open coding, 79 major categories were obtained. The data of the second stage of open coding were classified into 77 major categories. In the axial coding stage, 6 nuclear categories were identified. In the selective coding stage, following the presentation of an integrated, convergent model with a high level of abstraction, the six nuclear categories were again categorized according to their conditional, strategic and consequential characteristics. Then, in the form of a logical model based on the understanding and interpretation of higher education experts, the category of comprehensible education was selected as the final core category. In the quantitative part, by modeling structural equations, it was determined that all factors (courses and fields of study, training courses, general and extracurricular education, curricula, educational performance and educational services) were approved and had a factor burden. They are enough to predict the educational quality pattern of the country's universities. Also, according to the fit indices, educational quality model Iranian universities have a very good fit.

* Corresponding Author: Assistant Professor of Studies in Educational Innovations and Training, Institute for Research & Planning in Higher Education, Tehran, Iran Email: smhlargani@gmail.com

1. Assistant Professor, Department of Management and Management Science, Faculty of Humanities, Khodabandeh Branch, Islamic Azad University, Khodabandeh, Iran.

The results showed that the educational quality of universities is a complex and multidimensional concept. Considering that the pressure for accountability of universities by suppliers of funds (government, taxpayers, families, etc.) and consumers of higher education (students, industry, market, etc.) has transformed the quality of education. Concerned about the very important concern of higher education institutions, it is suggested that universities, in order to institutionalize their effective organizational activities, to develop quality according to the perspective of higher education and the cultural characteristics of the country. Also, due to the complexity of the university organization, pay attention to all aspects of university quality as a whole. An island view, partiality, partisanship and simplification, and highlighting some dimensions and ignoring other dimensions, will degrade the academic quality. In addition, by conducting comparative studies, to gain knowledge about the educational status of other universities in the country and the world, and to gain the required knowledge in order to have a competitive advantage.

Keywords: Quality of Education, Higher Education, University, Background Theory, Design and Validation.